

Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene



25
ROKOV
1990 - 2015



ZVÄZ SLOVENSKÝCH
VEDECKOTECHNICKÝCH
SPOLOČNOSTÍ



Recenzovaný zborník vedeckých prác

Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV

Darina Veverková – Ivica Kolečáni Lenčová – Marek Lupták – Zuzana Danihelová
editori

Zvolen
2017

Editori

PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.
doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.
Dr. phil. Mgr. Marek Ľupták
Mgr. Zuzana Danihelová

Recenzentky

doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.
doc. PhDr. Jana Javorčíková, PhD.
PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.

Technické redaktorky

PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.
Mgr. Zuzana Danihelová

*Tento zborník bol vydaný v rámci projektu KEGA 010TU Z-4/2017 *Facilitácia čitateľskej kompetentnosti a výučba odborných cudzích jazykov na vysokých školách technického zamerania.**

Vydaním tohto recenzovaného zborníka vedeckých prác na elektronickom nosiči šetríme naše lesy a prispievame k ochrane životného prostredia.

Vydavateľ

Technická univerzita vo Zvolene

ISBN 978-80-228-3002-7

© Technická univerzita vo Zvolene 2017

<i>PREDSLOV</i>	6
TEXT VO VYUČOVANÍ ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA TEXT IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	
Katerina Gajdáčová Veselá	7
VISUAL LITERACY V CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCII VISUAL LITERACY IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	
Ivica Kolečáni Lenčová.....	16
KONŠTRUKTIVISTICKÉ ASPEKTY V PROCES ROZVÍJANIA ČÍTANIA S POROZUMENÍM AKO PROSTRIEDOK ZDOKONAĽOVANIA ODBORNEJ JAZYKOVEJ SPÔSOBILOSTI NA CESTE KU KOMPETENCIÁM CONSTRUCTIVIST ASPECTS IN DEVELOPING READING COMPREHENSION SKILLS AS A MEANS OF IMPROVING ESP LEARNERS' COMPETENCES	
Martina Šipošová.....	27
ŠPECIFIKÁ VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV U SENIOROV SPECIFIC FEATURES OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF SENIORS	
Žaneta Balážová, Darina Veverková.....	43
ARCHAIZUJÚCI JAZYK V ČÍNŠTINE A JEHO PREKLADANIE DO SLOVENČINY HISTORICIZING LANGUAGE IN CHINESE AND its TRANSLATION INTO SLOVAK	
Jana Benická.....	58
ODBORNÝ TEXT VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA PRE POTREBY POLÍCIE SPECIALISED TEXT IN LEARNING ENGLISH FOR POLICE	
Martina Binderová.....	69
VÝHODY A NEVÝHODY TVORBY VLASTNÝCH UČEBNÝCH MATERIÁLOV BENEFITS AND DRAWBACKS OF CREATING ONE'S OWN TEACHING MATERIALS	
Beáta Czéreová, Helena Mazurová	80
OBRAZ DNEŠNEJ VEĽKOMESTSKEJ A MULTIKULTÚRNEJ SPOLOČNOSTI V ROMÁNE PETRA STAMMA PICTURE OF CONTEMPORARY METROPOLITAN AND MULTICULTURAL SOCIETY IN PETER STAMM'S NOVEL	
Veronika Deáková.....	90
RECEPCIA CUDZOJAZYČNÉHO TEXTU AKO VÝCHODISKO PRE OSVOJOVANIE SI (DRUHÉHO A ĎALŠIEHO) CUDZIEHO JAZYKA PERCEPTION OF TEXT IN FOREIGN LANGUAGE AS A BASIS FOR SECOND AND THIRD LANGUAGE ACQUISITION	
Jana Juhásová	101

SPÔSOBY A MOŽNOSTI VYUŽITIA LATINSKÝCH TEXTOV PRI VÝUČBE LATINČINY PRE ŠTUDENTOV DEJÍN UMENIA	
THE WAYS AND POSSIBILITIES OF USING LATIN TEXTS IN THE EDUCATION OF THE HISTORY OF ART STUDENTS IN SLOVAKIA	
Erika Juríková	111
POTREBA ODBORNEJ SPOLUPRÁCE V TRANSLAČNOM PROCESE TRANSLATION PROCESS: THE NEED FOR INTERDISCIPLINARY COLLABORATION	
Petra Laktišová, Daniela Sršníková	121
DIDAKTICKÉ NÁSTROJE – NÁVODY PRE PRÁCU S AUTENTICKÝM TEXTOM DIDACTIC TOOLS – TIPS FOR WORK WITH AUTHENTIC MATERIAL	
Jana Lopusanová	127
ASPEKT URČENIA NÁROČNOSTI ODBORNÉHO TEXTU VO VÝUČBE CUDZIEHO JAZYKA ASPECT OF DEFINING AUTHENTIC TEXT COMPLEXITY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING	
Katarína Meždejová	136
CUDZOJAZYČNÝ TEXT V DIDAKTICKÝCH SÚVISLOSTIACH FOREIGN LANGUAGE TEXT IN METHODOLOGICAL CONTEXT	
Eva Molnárová	144
ROZVOJ ZRUČNOSTI PÍSANIA PROSTREDNÍCTVOM (NE)ODBORNÉHO PREKLADU DEVELOPMENT OF THE PRODUCTIVE SKILL OF WRITING THROUGH (NON)PROFESSIONAL TRANSLATION	
Iveta Nováková	151
VYUČOVANIE JAZYKA PROSTREDNÍCTVOM POČÍTAČOVÝCH PROGRAMOV A PROSTRIEDKOV IKT LANGUAGE LEARNING WITH COMPUTER PROGRAMS AND ICT DEVICES	
Ildikó Pšenáková, Tomáš Godiš.....	164
SYMBOL FARIEB V METAFORE V ODBORNOM EKONOMICKOM TEXTE THE METAPHOR OF COLOURS IN THE SPECIALISED ECONOMIC TEXT	
Ivana Slováková	178
HĽADANIE NOVÝCH CIEST S CIEĽOM ZEFEKTÍVNIŤ VÝUČBU ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA IN THE SEARCH FOR NEW WAYS TO MAKE SPECIFIC FOREIGN LANGUAGE LESSONS MORE EFFECTIVE	
Daniela Sršníková, Petra Laktišová.....	184

ROZVOJ JAZYKOVEJ ZRUČNOSTI PÍSANIA A ČÍTANIA V ODBORNOM JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ NA TU VO ZVOLENE	
DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE SKILLS OF WRITING AND READING IN SPECIALIZED LANGUAGE EDUCATION AT THE TECHNICAL UNIVERSITY IN ZVOLEN	
Jaroslava Štefková.....	195
ČITATEĽSKÁ KOMPETENCIA AKO NEVYHNUTNÝ PREDPOKLAD ÚSPEŠNÉHO ŠTÚDIA	
READING COMPREHENSION – AN ESSENTIAL PREREQUISITE FOR SUCCESSFUL STUDYING	
Denisa Šulovská.....	208
REKLAMNÝ DISKURZ A MINIMÁLNY PROPAGAČNÝ TEXT NA VZORKE VOJENSKÉHO NÁBOROVEHO VIDEA AMERICKEJ KAMPANE „ARMY OF ONE“	
ADVERTISING DISCOURSE AND MINIMAL ADVERTISING TEXT ON THE SAMPLE OF THE MILITARY RECRUITMENT VIDEO OF AMERICAN CAMPAIGN “ARMY OF ONE”	
Andrej Timko.....	218
JAZYKOVÁ INTERFERENCIA V AKADEMICKOM PÍSOMNOM PREJAVE S DÔRAZOM NA INTERPUNKCIU	
LANGUAGE INTERFERENCE IN ACADEMIC WRITING WITH AN EMPHASIS ON PUNCTUATION	
Alena Tomková.....	231
TERMINOLOGICKÉ ASPEKTY ODBORNÉHO POĽOVNÍCKEHO TEXTU V NEMČINE A V SLOVENČINE	
TERMINOLOGY ASPECTS OF PROFESSIONAL GAME MANAGEMENT TEXT IN GERMAN AND SLOVAK	
Zuzana Vyhnáliková.....	240
ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV.....	254

PREDSLOV

Vedecký zborník *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV* má v hľadáčiku text vo vyučovaní cudzích jazykov. Chceme sa pozrieť na text a jeho didaktické implikácie z pohľadu lingvistického a literárnovedného. Niektoré z predložených vedeckovýskumných úvah o texte sme posunuli do aplikačného priestoru. V centre pozornosti nie je len text a jeho obsah, ale aj jeho forma. V cudzojazyčnej edukácii uplatňujeme v súvislosti s textom nielen recepciu (počúvanie a čítanie s porozumením), interpretáciu (hovorenie, písanie), ale aj produkciu (hovorenie, písanie), pri ktorej zohrávajú úlohu aj pragmatické aspekty textu. Text má vo vyučovaní cudzích jazykov obrovský potenciál. Predmetom zborníka sú tak rôzne aspekty náhľadu na text, ako aj kognitívne a metakognitívne procesy súvisiace s porozumením, príp. neporozumením textu v cudzom jazyku.

V úvode zborníka sme rezervovali miesto pre tri vyžiadané príspevky. Prvý z nich sa dotýka odborne zameraného textu vo vyučovaní anglického jazyka na pozadí diskusie odborný verzus všeobecný jazyk s poukázaním na výhody aplikovania metodiky CA-CLIL (Computer Assisted Content and Language Integrated Learning). Ďalší príspevok apeluje na rozvoj vizuálnej gramotnosti v cudzojazyčnej edukácii v kontexte čítania s porozumením. Tretí z vyžiadaných článkov sa prihovára za implementáciu konštruktivistických prístupov v rozvíjaní čítania s porozumením ako jazykovej zručnosti. Ďalšie témy oscilujú na osi medzi recepciou a produkciou textu, analýzou chýb a jazykovou interferenciou v produkcii textu, autentickosťou a didaktickým spracovaním textu, špecifikami tvorby vlastných učebných materiálov, textom v náborovej vojenskej reklame, textom verzus diskurzom, úskaliami prekladu textov, prekladmi odborného textu a terminológiou, textami vo výučbe angličtiny a nemčiny pre potreby polície, bezpečnostných služieb a oblasti elektrotechniky, informatiky a poľovníctva, metaforou v odbornom texte, receptívnou viacjazyčnosťou a interkomprehenziou textov geneticky príbuzných jazykov, analýzou literárneho štýlu prekladu a originálneho textu. V zborníku vedeckých prác sa publikované výskumy a úvahy orientujú na angličtinu, slovenčinu, nemčinu, latinčinu, či dokonca čínštinu. Výzvy pre ďalší výskum ponúka napr. text v kurzoch cudzích jazykov pre seniorov.

Publikované príspevky zachytávajú mnohotvárnosť textu, ktorý sa javí ako jedným zo základných atribútov cudzojazyčného vzdelávania. Zámer editorov bolo podnieť autorov uvažovať o texte ako o lingvistickom fenoméne a poskytnúť tak rôzne vedeckovýskumné náhľady na potenciál jeho využitia.

Editori

TEXT VO VYUČOVANÍ ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA

TEXT IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Katerina Gajdáčová Veselá

Abstrakt

V príspevku sa autorka zaoberá vzťahom medzi všeobecným a odborným cudzím jazykom, pričom uvádza dva možné prístupy. Do tohto rámca zasadzuje metodiku CLIL, ktorú chápe nie ako administratívny nástroj, ale ako metodiku vhodnú na vyučovanie odborného cudzieho jazyka. Z tohto základu vychádza aj chápanie textu ako „vstupu“, od ktorého vyžaduje autentickosť. Bez správnej metodológie však nie je vyučovanie cudzieho jazyka možné. Počítačom podporovaný CLIL je v súčasnosti metóda, ktorá zodpovedá nárokom moderného vyučovania odborného cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: odborný cudzí jazyk, CLIL, autentickosť, vstup, recepcia, CA-CLIL

Abstract

This paper deals with the relationship between a general language and the language for specific purposes, where two different approaches are described. This creates a frame of CLIL methodology – not as an administrative tool, but as a methodology meeting the needs of teaching/learning a language for specific purposes. In these perspectives there is described a text as an input, which needs authenticity. Teaching/learning any foreign language is not possible without the proper methodology. Computer Assisted CLIL is nowadays recognized as a methodology, which responds to the demands of modern teaching/learning foreign languages for specific purposes.

Keywords: foreign language for specific purposes, CLIL, authenticity, input, reception, CA-CLIL

ÚVOD

Vyučovanie odborného jazyka je oblasť cudzojazyčného vzdelávania, ktorej sa u nás stále ešte nedostáva dostatočná pozornosť. Témami, ktorými sa v tejto oblasti zaoberáme najviac, sú roky diskutované otázky, či vôbec a nakoľko má učiteľ cudzieho jazyka ovládať aj odbor, či vôbec a v akom rozsahu a hĺbke je potrebné venovať sa gramatike, či nie je odborný cudzí jazyk len vecou slovnej zásoby, ktorú sa vlastne každý naučí praxou sám. Touto problematikou sa väčšinou zaoberajú naši učitelia, ktorí sa v praxi stretávajú s viacerými problémami. Ak chceme situáciu zmapovať z pohľadu teoretických základov metodiky vyučovania cudzieho jazyka, musíme väčšinou siahnuť po zahraničných zdrojoch.

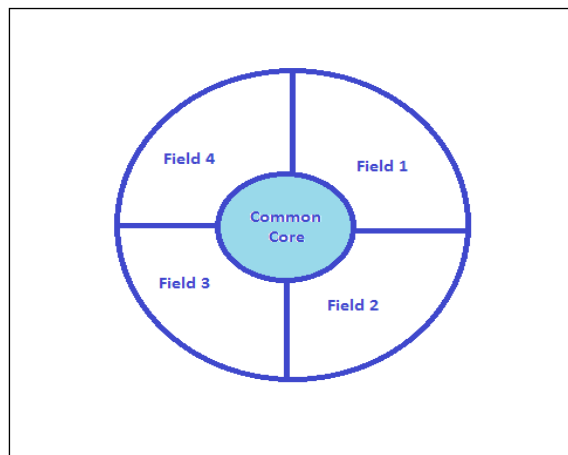
Úloha textu ako východiska odborného cudzojazyčného vzdelávania jasná. K tomu, aby sme takýto text vedeli zasadiť do širších súvislostí však potrebujeme uvažovať aj o rozdielnosti všeobecného a odborného cudzieho jazyka, o stratégiách, ktoré je možné využívať, ale najmä o potrebnej metodológii, bez ktorej by bolo akékoľvek snaženie odkázané len na intuitívne učenie pomocou pokusu a omylu.

Za východisko vyučovania odborného cudzieho jazyka preto pokladáme využitie textu s premyslenou metodickou podporou.

1 ODBORNÝ VS VŠEOBECNÝ JAZYK

V rámci teoretických uvažovaní o metodike vyučovania odborného cudzieho jazyka sa postupne vykryštalizovali dva protichodné prístupy. Prvý sa zakladá na predpoklade, že základ odborného jazyka tvorí jadro – všeobecný jazyk. Odborný jazyk rôznych oblastí tak tvorí nadstavbu nad týmto jadrom (Obr. 1).

Obrázok 1: Jadro odborného jazyka

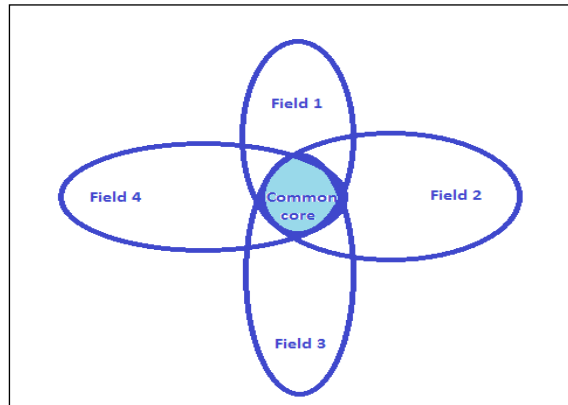


Zdroj: Veselá, 2012, s. 12.

Takýto predpoklad vedie k záveru, že učiaci sa musí najprv ovládať základy cudzieho jazyka a až potom pristúpiť k štúdiu odborného jazyka, ktorý tvorí jeho nadstavbu. Podľa Coxheadovej a Nationa (2001) pokiaľ ide o slovnú zásobu, základ tvorí asi 2 000 slov. Samozrejme, je potrebné k základnej slovnej zásobe pridať aj gramatiku so všetkými jej súčasťami.

Podľa druhej teórie sa učiaci sa môže začať učiť cudzí odborný jazyk na akejkoľvek úrovni, a teda aj ako začiatočník (*cf.* Bloor a Bloor, 1986), keďže niečo ako „všeobecné jadro jazyka“ neexistuje. Všeobecné jadro jazyka je vlastne súčasťou každej odbornej vetvy („vetva“ – pozri Hutchinson a Waters, 1987).

Obrázok 2. Odborný jazyk rôznych oblastí



Zdroj: Veselá, 2012, s. 13.

Podľa tohto predpokladu môže učiaci sa začať priamo s odborným jazykom, lebo všeobecné jadro bude jeho súčasťou (Obr. 2). Bloor a Bloor (1986) tvrdia, že takéto učenie sa je veľmi efektívne, lebo učiaci sa spoznávajú jazyk priamo v jeho prirodzenom kontexte. Efektívnosť učenia sa zvyšuje aj motivačný potenciál odborného jazyka.

K tejto teórii má veľmi blízko aj CLIL (Content and Language Integrated Learning), hoci tento termín vznikol neskôr a z celkom iných dôvodov.

2 CLIL

Termín CLIL – „Integrované učenie sa jazyka a obsahu“ bol definovaný v roku 1994 a spopularizovaný v roku 1996 Marshom. Popularizovanie CLIL-u vychádzalo z predpokladu, že vyučovanie cudzích jazykov v Európe nedosahuje potrebné výsledky. Želanie Európskej komisie, známe pod skratkou MT+2 (každý občan Európskej únie má okrem materinského jazyka ovládať aj dva cudzie), sa zdalo byť na dosah – CLIL mal integrovaním vyučovania cudzích jazykov a iných predmetov ušetriť čas a prostriedky, ktoré môžu byť vynaložené na vyučovanie dvoch cudzích jazykov.

CLIL teda nevynikol ako metodika vyučovania cudzích jazykov, ale ako pragmatické riešenie so „sociálnymi, psychologickými a ekonomickými benefitmi, ktoré vyhovujú politickým stratégiám a cieľom“ (Marsh, 2003, 2). K tomu, aby sa CLIL mohol nazvať „metodikou vyučovania cudzích jazykov“ bol potrebný ešte teoretický výskum, ktorý ešte stále nie je ukončený a efektívnosť CLIL-u nie je napriek mnohým výskumom aj kvázi výskumom dokázaná.

Veselá (2012) dochádza k názoru, že najlepšie využitie CLIL-u je ako metodiky vyučovania cudzieho jazyka. Na základe analýzy prichádza k záveru, že táto metodika má

vlastnosti, ktoré plne zodpovedajú potrebám vyučovania odborného jazyka a pedagogike druhého tisícročia – je flexibilná, tímová, autentická a motivujúca.

CLIL tým, že prepája odbor a jazyk zodpovedá teórii, že učiaci sa môže začať učiť odborný cudzí jazyk na akejkoľvek úrovni, lebo sa spolu s odborným učí aj všeobecný jazykový základ (*cf* Obr. 2). Potrebám vyučovania odborného jazyka vyhovuje aj tým, že sa sústreďuje na jazykový „vstup“ (najmä text), učenie sa je tímové, využíva sa projektová práca, prípadové štúdie, prezentácie, simulácie a pod. CLIL a odborný jazyk spája aj najdôležitejší lingvodidaktický princíp – centrom vzdelávania je učiaci sa.

3 ODBORNÝ JAZYK

Predpoklad, že vyučovanie odborného jazyka musí vždy vychádzať z textu nie je odbornou verejnosťou celkom jednomyselne prijímaný. Basturkmenová (2008) hovorí o dvoch stratégiách – stratégie založené na vstupe (input based) a stratégie založené na výstupe (output based). Prvá z týchto stratégií sa zakladá na predpoklade, že učenie sa prebieha najmä pri vystavovaní učiaceho sa vplyvu cudzieho jazyka formou textov a opisov jazyka (gramatika, slovná zásoba). Vyučovanie je založené na autentických textoch a aktivitách, ktoré sú zamerané na ich porozumení.

Stratégie založené na výstupe vychádzajú z predpokladu, že učiaci sa sa chce naučiť komunikovať. Pri vyučovaní sa používajú aktivity, ktoré simulujú realitu (prípadové štúdie, projekty, prezentácie, simulácie a pod.). Takáto výučba však protirečí Krashenovej hypotéze, podľa ktorej je „zrozumiteľný vstup zodpovedný za osvojovanie si jazyka“ (Krashen, 1982, 68).

Podľa našich skúseností prináša najlepšie výsledky kombinácia týchto stratégií. Učiacemu sa poskytujeme dostatočný vstup (text a s ním súvisiace jazykové informácie), ale následne požadujeme výstup formou praktických aktivít. Pri takomto postupe je najdôležitejší východiskový text.

4 TEXT

Podľa vyššie uvedeného je teda text základom vyučovania odborného jazyka, lebo tvorí nevyhnutný vstup, ktorý učiaci sa spracováva, dáva do súvislostí s predchádzajúcimi vedomosťami, aby potom mohol produkovať svoj vlastný komunikačný výstup.

Vnímanie každého textu je komunikačná činnosť. Podľa Gavoru (1992) je text základným prostriedkom komunikácie. Z toho vyplýva, že pri zachovaní komunikatívneho prístupu k vyučovaniu cudzích jazykov musí byť text východiskom. Jeho recepciou

(prijímanie a vnútorné spracovanie informácií) dochádza k osvojovaniu si obsahu vzdelávania (*ibid.*).

Z pohľadu využitia pri vyučovaní odborného cudzieho jazyka má text dvojakú funkciu – jednak sprostredkováva obsah, ale na druhej strane aj formu, ktorou je tento obsah podávaný – cudzí jazyk. Recepcia cudzojazyčného textu sa riadi zákonitosťami recepcie textu všeobecne, ale na ňu vplývajú aj faktory nosiča informácií – cudzieho jazyka.

Pokiaľ ide o všeobecné zákonitosti, ktoré platia pri recepcii textu je dôležité si uvedomiť, že recepcia prebieha v troch štádiách (*ibid.*):

1. vnímanie,
2. porozumenie,
3. zapamätávanie.

Na kvalitu recepcie majú podstatný vplyv najmä vnútorné faktory recipienta, v našom prípade učiaceho sa cudzí jazyk. Musí vynaložiť určité úsilie, vôľu porozumieť textu, k čomu ho samozrejme musí viesť motivácia. Pokiaľ ide o motiváciu, mohli by sme predpokladať, že pri učiacich sa cudzí odborný jazyk by táto motivácia mala byť dostatočná tým, že vedia, prečo sa cudzí jazyk učia, majú pred sebou určitý profesionálny cieľ.

Proces využívania doterajších vedomostí pri recepcii textu podľa Gavoru (*ibid.*) sa vo svojej podstate zhoduje s Krashenovou teóriou osvojovania si cudzích jazykov. Ide o postup, ktorý „input“ – v našom prípade text – spája s predchádzajúcimi vedomosťami (elaborácia) a aktivizuje ich, rozširuje a prehľbuje. Výsledkom je spájanie doterajších a nových vedomostí (interferencia) nasledované praktickými aktivitami („output“).

Keďže vyučovanie odborného cudzieho jazyka sa väčšinou týka najmä starších učiacich sa, predpokladajú sa u nich vyššie kognitívne a metakognitívne procesy. Pod metakognitívnymi procesmi rozumieme „poznávanie poznávania“, teda uvedomé riadenie svojej vlastnej kognície. Pri recepcii odborného cudzieho textu sú metakognitívne procesy veľmi dôležité, lebo si ich vyžaduje vysoká náročnosť kombinácie cudzieho jazyka a odbornosti.

Gavora (1992) rozdeľuje metakognitívne procesy recepcie textu podľa fázy recepcie textu, pri ktorej sa uplatňujú na:

1. počiatkové,
2. priebežné,
3. po dokončení.

Z hľadiska vyučovania odborného cudzieho jazyka je veľmi dôležité, aby sa učiaci sa nielenže tieto procesy poznali, ale naučili sa ich aj aktívne ovládať a využívať.

Vyššie spomenutý autor (*ibid.*) úspešnosť recepcie pripisuje práve zvládnutiu metakognitívnych procesov, a to:

1. plánovanie cieľa a časového priebehu recepcie (začiatok recepcie),
2. prognózovanie, monitorovanie (priebeh recepcie),
3. hodnotenie (dokončenie recepcie).

Z hľadiska nami sledovanej problematiky je zaujímavá najmä druhá fáza recepcie, pri ktorej dochádza k monitorovaniu recepcie, ktorého súčasťou je monitorovanie porúch. Collins a Smith (1980) sa síce venujú tejto problematike pri rozvoji čítania s porozumením v materinskom jazyku, ale ich klasifikácia je s určitými korekciami aplikovateľná aj na cudzí (nielen) odborný jazyk. Podľa týchto autorov má zlyhanie recepcie textu tieto možné dôvody:

1. neporozumenie slova,
2. neporozumenie vety,
3. neporozumenie vzájomných vzťahov vo vete,
4. neporozumenie textu ako celku.

Z pohľadu učiteľa cudzích jazykov jasne vidíme, že k týmto typom zlyhania môže dochádzať aj na úrovni odborného obsahu, aj na úrovni jazyka. Je na nás, aby sme pomohli učiacim sa a previedli ich nástrahami odborného textu v oboch rovinách.

Úspešnosť vyučovania cudzieho odborného jazyka založeného na texte záleží nielen od učiaceho sa a učiteľa, ale v o veľkej miere od predmetného textu. Pokým vo vyučovaní všeobecného jazyka stále prebiehajú diskusie o využívaní adaptovaných a autentických textov, pri odbornom cudzom jazyku sa autori vzáčne zhodujú na potrebe využívať autentický materiál tak, aby daný text predstavoval pre učiaceho sa model, ktorý sa snaží imitovať. Wajnrybová (1988) uvádza nasledujúce výhody využívania autentických textov: používaný jazyk je ten, ktorým naozaj hovoria rodení hovoriaci a nie jeho umelé zjednodušenie, vzdialenosť medzi triedou a svetom sa stiera, učiteľ si uvedomuje, aký je živý jazyk v skutočnosti.

Johns a Daviesová (1983) rozdeľujú vo vyučovaní cudzieho jazyka funkcie textu na TAVI (Text As a Vehicle of Information) – text ako nosič informácií a TALO (Text As a Linguistic Object) – text ako lingvistický objekt. Keďže pri výbere textov pre TALO nie je obsah prvoradý (dôležitá je gramatika a slovná zásoba), je zjavné, že pri vyučovaní cudzieho

odborného jazyka sa riadime princípom TAVI. Z tohto pohľadu je dôležité posúdiť autentickosť textu, aby bola splnená vyššie spomenutá požiadavka jeho modelovosti.

Hodnotením autenticčnosti sa zaoberajú Pérez Cañadová a Estebanová (2005). Uvádzajú štyri hlavné oblasti hodnotenia autenticčnosti:

1. Kontext a cieľová situácia (vôľa študentov [pozn. autorky: a schopnosť!] produkovať texty s tými istými vlastnosťami)
2. Študent (úroveň jeho komunikatívnej kompetencie a potrieb odboru)
3. Učiteľ (úroveň učiteľovej prípravy)
4. Obsah (lingvistický, odborný, ale aj sociokultúrny a funkcionálny)

Text je síce základom odborného jazyka, ale bez správnej metodiky by jeho vyučovanie nebolo dostatočne účinné.

5 METODIKA MODERNÉHO VYUČOVANIA ODBORNÉHO JAZYKA

V minulom storočí bola metodike a metódam venovaná malá pozornosť. Hutchinson a Waters (1987, s. 142) tvrdia, že „metodika vyučovania anglického odborného jazyka nie je ničím špecifická“. Vo svojej knihe opisujú v kapitole Metodológia len zopár techník, ktoré môžu byť použité pri akejkol'vek hodine. Robinsonová (1991) dokonca tvrdí, že z hľadiska metodiky nie je medzi vyučovaním všeobecnej a odbornej angličtiny veľký rozdiel. Na konci minulého storočia sa však už objavujú hlasy (*cf.* Dudley-Evans, St John, 1998), že odborná angličtina môže využívať v špecifických situáciách metodiku tej odbornej disciplíny, ktorej slúži.

Väčšia pozornosť sa metodike vyučovania odborného jazyka začína venovať až s diskusiou o metodike CLIL (pozri vyššie). Veselá (2012) navrhuje použiť metodiku CLIL s podporou technológií na vyučovanie odborného jazyka ako prístup, ktorý svojimi princípmi zodpovedá nárokom nového milénia. Tieto princípy sú podľa autorky:

1. flexibilita,
2. autentickosť,
3. zameranie na úlohy,
4. zameranie na učiaceho sa a
5. tímovosť.

Tento postup autorka (*ibid.*) nazýva metodikou CA-CLIL (Computer Assisted Content and Language Integrated Learning), ktorú považuje za vhodnú pre moderné a efektívne vyučovanie.

ZÁVER

Odborný autentický text je základom vyučovania odborného cudzieho jazyka. Tvorí nevyhnutný vstup („input“) a súčasne aj model, ktorý sa snažíme napodobňovať. Bez metodického usmernenia však nie je možné očakávať dobré výsledky. Učítelia odborného cudzieho jazyka by mali zvážiť využitie CLIL-u nie v jeho pôvodnej podobe, a to ako administratívneho nástroja, ktorý šetrí čas pri vyučovaní cudzích jazykov na školách, ale (spolu s využitím moderných technológií) ako efektívneho spôsobu vyučovania odborného jazyka.

LITERATÚRA

- BASTURKMEN, H. 2008. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. 186 s. ISBN 0-8058-1417-1. [cit. 10-06-2017] Dostupné na internete: <<http://www.scribd.com/doc/56687397/0805844171>>.
- BLOOR, T., BLOOR, M. 1986. *Language for Specific Purpose: Practise and Theory (occasional paper no. 19)* Dublin : Trinity College. In BASTURKMEN, H. 2008. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. 186 s. ISBN 0-8058-1417-1.
- COLLINS, A., SMITH, E. E. 1980. *Teaching the Process of Reading Comprehension*. University of Illinois. [online] [cit. 16-06-2017] Dostupné na internete: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17967/ctrstreadtechrepv01980i00182_opt.pdf>.
- COXHEAD, A., NATION, P. 2001. The specialised vocabulary of English for academic purposes. In Flowerdew, J., Peacock, M. (Eds.), *Research perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 252–267). Cambridge : Cambridge University Press. ISBN 0521801303.
- DUDLEY-EVANS, T., St. JOHN, M. J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. CUP : 1998. ISBN 978-0-521-59675-6. [cit. 09-05-2017] Dostupné na internete: <http://books.google.sk/books?id=RvYcuq8QrjAC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>.
- GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00333-2.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes. A learning-centered approach*. CUP : 1987. ISBN 0-521-31837-8.
- JOHNS, T. – DAVIES, F. 1983. Text as a Vehicle of Information: the Classroom Use of Written Texts in Teaching reading in a Foreign Language. In *Reading in a Foreign Language Vol 1 No. 1 March 1983*, s. 1-19. [online] [cit. 16-06-2017] Dostupné na internete: <<http://www.nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl11johns.pdf>>.
- KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. ISBN 0-08-028628-3. [cit. 14-05-2016] Dostupné na internete: <http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf>.
- MARSH, D. 2003. The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving M+2 in Europe. In *European Language Council Bulletin 9*, April 2003. [online] [cit. 16-06-2017] Dostupné na internete: <<http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>>.
- PÉREZ CAÑADO, M. L., ESTEBAN, A. A. 2005. Authenticity in the Teaching of ESP: An

Evaluation Proposal. In *Scripta Manent. 1* (1) s. 35-43. [cit. 14-05-2016] Dostupné na internete: <<http://scriptamanent.sdutsj.edu.si/ScriptaManent/article/view/5/3>>.

ROBINSON, P. 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Prentice Hall. ISBN 0-13-284084-7.

VESELÁ, K. 2012. *Teaching English in New Environments: CA-CLIL*. Nitra : ASPA. ISBN 978-80-89477-06-7.

WAJNRYB, R. 1988. *Communicative Use of Newspaper Texts in Classroom Reading: the Read-Ask-and-Tell Approach*. *Reading in a Foreign Language*, 4(2), s. 107-118. [online] [cit. 16-06-2017] Dostupné na internete: <<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl42wajnryb.pdf>>.

VISUAL LITERACY V CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCII

VISUAL LITERACY IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Ivica Kolečani Lenčová

Abstrakt

Visual literacy (vizuálna gramotnosť) predstavuje interdisciplinárny a nanajvýš komplexný koncept vo vzťahu k vizuálnym médiám každého druhu. Pozostáva z diverzných komponentov, ktoré v závislosti od prostredia (škola, knižnica, galéria atď.) zohrávajú viac alebo menej dôležitú rolu. Podpora a rozvoj vizuálnej gramotnosti u mladých ľudí je jednou z dôležitých požiadaviek cudzojazyčnej edukácie. V našom príspevku sa snažíme odpovedať na otázky, prečo je to tak a aký význam má práca s vizualizáciami na hodinách cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: vizuálna spoločnosť, vizuálna kultúra, visual literacy, cudzojazyčná edukácia, význam vizualizácií

Abstract

Visual literacy represents an interdisciplinary and truly comprehensive concept in relation to all kinds of visual media. It consists of diverse components which become more or less important - depending on the environment (school, library, gallery, etc.). Support for and development of visual literacy in young people are one of the important requirements of foreign language education. The article seeks answers to questions as to why these things are done in the way they are as well as to questions relating to the significance of using visualisation in foreign language classes.

Keywords: visual society, visual culture, visual literacy, foreign language education, significance of visualization

ÚVOD

Žijeme v multimedialnej spoločnosti, v ktorej sa postavenie vizuálneho média za ostatné roky výrazne zmenilo. Obrazy najrôznejšieho druhu nás sprevádzajú, sú všade okolo nás i v nás, ovplyvňujú naše vnímanie a chápanie sveta. Naš život je vďaka nim krajší, farebnejší a bohatší, no na druhej strane aj monotónnejší, nudnejší a bezfarebnejší. Vďaka novým médiám sa intenzita, rôznorodosť, zamieňanie a prelínanie vizuálnych impulzov stalo každodennosťou – sledujeme koncerty, divadelné predstavenia v priamom prenose, navštívime rôzne mestá, ich galérie, pijeme kávu zo šálky s reprodukciou Klimtovho obrazu alebo obdivujeme tú istú reprodukciiu na šatke bez toho, aby sme vyšli von z príbytku, navštívili galériu alebo listovali v encyklopédii. „*Vizuálne podnety najrôznejšieho druhu, intenzity a hĺbky sa nám ponúkajú deň čo deň, či už ide o noviny, časopisy, plagáty, reklamné letáky, pútače na uliciach, vidíme ich v dopravných prostriedkoch, v obchodoch i na uliciach, vstupujú do našich príbytkov prostredníctvom elektronických médií... a sú tiež v našej*

obraznej pamäti vo forme predstáv a vizuálnych fantázií.“ (Kolečáni Lenčová 2012: 5) Obrazy aktivujú naše zmysly a náš intelekt, nezostávame k nim ľahostajní a reagujeme raz pozitívne, inokedy nahnevane. Vyvolávajú v nás pocit spokojnosti, radosti, potešenia, inokedy smútku, clivoty, nevraživosti či hnevu. Sú bežnou súčasťou nášho života, „*nielenže sa spájajú s realitou, ale sa aj stali realitou, jej súčasťou. Obrazy sa k sebe priradujú viac než iné veci kedykoľvek predtým, a to aj napriek svojej skutočnosti. Prichádzajú teda nové výzvy, ale aj hrozby.*“ (Šupšáková 2010: 2). Veľké množstvo podnetov vizuálneho druhu, ich frekvencia a intenzita spôsobujú problém pri ich filtrovaní, t.j. schopnosti selektovať dôležité od menej dôležitého, podstatné od menej podstatného. Často nedisponujeme dostatočnou schopnosťou kritického porovnávania, nedokážeme rozlíšiť priority v každodennej džungli obrazov, ktoré sa mihajú a neobyčajne rýchlo striedajú tak, že ich nestíhame očami spracovať dostatočne.

Rozvoj vizuálnej gramotnosti (*visual literacy*) mladých ľudí je jeden z dôležitých imperatívov súčasnosti vzhľadom na vzniknuté napätie medzi neustálym tokom vizuálnych informácií a nedostatočným inštitucionálnym sprostredkovaním a podporou tejto kompetencie či už zo strany školy, knižnice, múzea alebo galérie. „*Vizuálne médium s jeho často kontroverzným uplatnením v konzumnej spoločnosti je v cudzojazyčnej edukácii pre pedagóga výzvou. Výzvou zmeniť prístup k nemu a spôsob práce s ním, aby sa stalo aktívnym a tvorivým prostriedkom na hodine a prispelo k jej zaujímavosti a atraktivite.*“ (Kolečáni Lenčová 2012: 6). A práve tu vzniká problém, nakoľko nedokážeme vždy zhodnotiť bohatosť obrazných foriem, ktorých potenciál zostáva často nevyužitý, resp. nedostatočne využitý z dôvodu nedostatočnej kompetencie pedagóga pracovať efektívne a systematicky s týmto médiom.

1 VIZUÁLNA KULTÚRA A VIZUÁLNA KOMUNIKÁCIA

Naše kultúrne poznatky ovplyvňujú vizuálne impulzy bez toho, že by sme sa mohli voči tomu brániť. Predovšetkým nové médiá pôsobia na svojho prijímateľa a užívateľa natoľko, že sa dá v tomto smere hovoriť o tzv. inflácii obrazom cez médiá ako mobil, digitálna kamera či tablet, ktoré sprostredkujú nadmerné množstvo mediálne vytvorených obrazov. Vizuálne stvárnenia nás doslova zahlcujú a preťažujú, hlavne v sociálnej a technickej oblasti. Záplava obrazových impulzov nás oslovuje, usmerňuje, manipuluje a mení bez toho, aby sme si boli toho vedomí a bez toho, aby sme dokázali ponuky rozlišovať v smere autentický – neautentický, reálny – nereálny, pravdivý – nepravdivý. Najviac sme vystavení pôsobeniu fotografie, hoci aj tá je často skresleným a zmanipulovaným obrazom skutočnosti. Napriek tomu sa jej a priori pripisuje najväčšia miera priblíženia sa realite v porovnaní napríklad s umeleckým obrazom, komiksom či kresbou. Obyčajne sa

s fotografiou spájajú také charakteristiky ako originalita, autenticita, dôveryhodnosť, pravosť, nefalšovanosť, hodnovernosť a ďalšie, aj keď sú práve fotografie neautentické, sfalšované a manipulačné. To len na ilustráciu, ako ľahko sa dá človek riadiť a manipulovať vizuálnymi impulzmi.

Gutenbergov vynález kníhtlače v 15. storočí patril medzi objavy s prevratným významom, otvoril novú epochu komunikačnej techniky. Moderný spôsob vyhotovenia kníhy urýchlil prenos informácie, a tým aj vzdelávania. Kniha sa stala najvýznamnejším médiom. Druhá polovica 19. storočia prináša razantné zmeny v dominancii tlačeného textu. Jeho význam sa oslabuje objavením fotografie a vznikom filmu, televízie, počítača, internetu a nástupom virtuálnej reality. Uvedené nové médiá sú založené na obraze a pohyblivom obraze a zahrňujú do seba aj texty, sú organizované technickým obrazom. Tradičnú kultúru nahradila v našich krajinách vizuálna kultúra. Moderný život prebieha na obrazovke, obraz pohlcuje text a multimédiá sa stávajú najpoužívanejším prostriedkom, hlavnými nástrojmi vizualizácie sa stávajú počítač a internet. Dochádza k vizualizácii komunikácie vo všetkých sférach spoločenského života – televízia či internet sprostredkujú filmy, divadelné a hudobné formy, informácie najrôznejšieho druhu, prenosy z konferencií, zasadaní a pod. Na rozdiel od literárnej kultúry, ktorá sa skonkrétnuje prostredníctvom tlačeného textu, vizuálna kultúra sa organizuje technickým obrazom. Otázkou je, či na nové tendencie v spoločnosti dostatočne pružne reaguje škola.

Vizuálna kultúra je sprevádzaná kultúrnou zmenou – vizualizáciou, posunom informácií, ktoré pôvodne neboli vizuálne do názornej podoby pomocou grafov, diagramov, schém, obrazov, filmov atď. (Barkowski, H., Krumm, H.-J.: 2010).¹ Inými slovami vizualizácia je zviditeľnením toho, čo primárne viditeľné nie je za účelom dokumentácie, komunikovania, uchovania, poznávania, tvorby, zábavy atď. Je to schopnosť, proces a produkt tvorby, interpretácie, využívania a reflexie vizuálnych foriem na papieri, v našich myšliach alebo prostredníctvom technologických nástrojov za účelom sprostredkovania a oznamovania informácií, podnetov na uvažovanie, spracovanie a rozvíjanie predtým neznámych myšlienok, podpora porozumenia. S vizuálnou kultúrou spojená vizualita sa týka procesu vizualizácie, jeho vizuálnych produktov, vizuálnej komunikácie ako sprostredkovania

¹ Barkowski, H., Krumm, H.-J. (2010, s. 353): „ Visualisierung: Überführung von primär nicht visuell vorliegenden Informationsbeständen durch Graphiken, Diagramme, Schemata, Bilder, Filme usw. in anschauliche Formen; V. berücksichtigt damit die lernunterstützenden Eigenschaften visueller Wahrnehmung und Informationsverarbeitung. Zielführende V. setzt die angemessene Interpretation der zu visualisierenden Informationsbestände voraus und ergänzt oder illustriert diese; sie dient der Intention nach der schnelleren und fokussierten Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen sowie einer effektiven Aufmerksamkeitslenkung.“

informácií prostredníctvom vizuálneho kódu (porov. Barkowski, H., Krumm, H.-J.: 2010, s. 353)². Z uvedeného sa dá konštatovať, že vizualitou sa vyznačuje čokoľvek vizuálne vytvorené, interpretované a vyrobené ľuďmi pri rešpektovaní funkčného, estetického alebo komunikatívneho zámeru.

Obrazový materiál je súčasťou multimediálneho sprostredkovania informácií. Čítanie textu bez obrazového materiálu alebo videa, či ide o zábavné alebo náučné čítanie ustupuje stále viac do úzadia v prospech kratších textov často s jednoduchou syntaktickou výstavbou a redukovanou slovnou zásobou. Nejde však len o spôsob stvárnenia, množstvo a pestrosť formátov, ale aj o rýchlosť, tempo, v akom sa obrazy ponúkajú recipientovi, a tak z fyziologického hľadiska nedávajú oku čas na ich spracovanie. Optické signály, virtuálna realita je jedným z fenoménov dnešnej doby. Zrakom prijímame stále viac a rýchlejšie, pričom často bez robenia rešerše alebo spochybnenia obsahov ako dôsledok množstva a rýchlosti ponúkaných informácií.³

2 VISUAL LITERACY

Médium obraz so svojím potenciálom sa dá uplatniť vo vyučovaní cudzích jazykov účinnejšie, pokiaľ prekročíme hranice frontálne vedenej vyučovacej hodiny a venujeme viac času a priestoru emocionálnej oblasti učiaceho sa. Humanistické koncepty, kulturologické nasmerovanie a estetické prístupy priniesli do výučby nové možnosti v zaužívanej štruktúre hodiny, čo vedie k jej väčšej efektívnosti prepojením kognitívnej a emocionálnej zložky s vlastnými skúsenosťami učiaceho sa (Hecke, Surkamp 2015, Gretsche, Holzäpfel 2016; Kolečáni Lenčová 2015, 2016). Tu sa ponúkajú možnosti inovatívnych a netradičných postupov na prácu s obrazovým materiálom hlavne na rozvoj produktívnych rečových zručností hovorenia a písania. Pokiaľ sa prepojí preberané učivo so skúsenosťami a zážitkami žiakov, podporuje sa ich záujem a motivácia. Silným motivačným činiteľom sa môže stať o to viac, ak vyučujúci deleguje samotných žiakov vybrať alebo pripraviť potrebný obrazový materiál na hodiny. Prejavená dôvera a pocit spoluzodpovednosti vedie k tomu, že sú aktívnejší, mobilizujú svoje vnútorné sily s cieľom byť originálnym a kreatívnym (Kolečáni Lenčová 2012, Kováčová 2015). Osobná zaangažovanosť žiaka vedie k podpore ich

² Barkowski, H., Krumm, H.-J. (2010, s. 353): „Visualität, die: umfasst den Gesamtbereich der optischen Wahrnehmung, Vorstellung und Abbildung. V. betrifft den Prozess des Visualisierens, aber auch dessen visuelle Produkte, z.B. Bilder, Grafiken sowie die visuelle Kommunikation als Informationsvermittlung durch visuelle Codes. V. meint die Anwendung unterschiedlicher Symbolsysteme als kulturell konventionalisierte Zeichensysteme.“

³ Pokiaľ chápeme mediálnu kompetenciu ako cieľ mediálnej pedagogiky, nadobudnutie mediálnej kompetencie ako schopnosť primerane a, vedome a aktívne pracovať s mnohorakými médiami, potom *visual literacy* môžeme chápať ako jednu z mediálnych kompetencií na prácu s vizuálnymi médiami.

sebadôvery a sebaistoty, pôsobí facilitačne pri stvárnení vizuálnych podnetov v cudzom jazyku. Žiaci sú sebaistejší, potvrdia si svoje schopnosti a zručnosti. Vyššie uvedené pozitívne pôsobenie vizuálnych podnetov predpokladá podporu *vizuálnej gramotnosti – visual literacy* u oboch aktérov vyučovania – tak učiteľa, ako aj učiaceho sa, čiže žiaka. Učiteľ však bez kvalifikačného predpokladu, bez rozvinutej vizuálnej kompetencie sotva bude postupovať na hodine systematicky a sotva dosiahne žiaduci efekt na hodine. V rámci vysokoškolského štúdia cudzích jazykov sa vníma práca s obrazovým materiálom skôr ako samozrejmosť, opierajúc sa o tradíciu Komenského, nie je však práve pre svoj interdisciplinárny charakter implementovaná do vzdelávacích programov vo forme didaktiky obrazu ako samostatnej disciplíny a neoddeliteľnej súčasti vzdelávania budúcich učiteľov cudzích jazykov.

V minulosti sa pojem *literacy* (gramotnosť) vzťahoval len na čítanie, písanie a počítanie a označoval schopnosť človeka porozumieť a orientovať sa v texte, schopnosť podpísať sa a schopnosť základného počítania. V dnešnej dobe nevystačíme s uvedenou základnou gramotnosťou, nakoľko gramotná osoba dnes je vzdelaná osoba, človek, ktorý dokáže zodpovedne fungovať v spoločnosti. Pojem *literacy* nadobudol širšie významové pole, a preto môžeme hovoriť o rozvoji rôznych gramotností, napr. jazykovej, mediálnej, internetovej, informačnej a estetickéj. Vzťah medzi internými a externými reprezentáciami vyjadril už Seels (1993), keď rozlišuje vo vzťahu k sebe *Visual Thinking* (vizuálne myslenie), vo vzťahu k iným, k interaktantom *Visual Communication* (vizuálna komunikácia) a *Visual Learning* (vizuálne učenie sa) ako proces a výsledok kombinácie *Visual Thinking* a *Visual Communication*.

Pri snahe definovať a charakterizovať pojem *visual literacy* treba brať do úvahy, že v posledných desaťročiach sa človek veľmi orientuje na vizuálne (*iconic turn*) a podporuje ho. Súčasné digitálne technológie umožňujú uplatňovať multimedialne textové konglomeráty, v ktorých samostatné textové alebo obrazové prezentácie ustupujú do úzadia. Stále viac preferovaná multimodalita predstavuje spájanie, kombinácie a prekríženia rôznych znakových systémov. Obtiažnosť definovania pojmu *visual literacy* tak vychádza jednak z vyššie uvedených zmien koncepcie *literacy*, nástupu digitálnych technológií a tiež zo skutočnosti, že sa adjektívum *visual* vyznačuje nejednoznačnosťou, neurčitnosťou, keď pomenúva vizuálne, obrazné, optické, týkajúce sa zrakového vnímania. Keď vnímame v tomto kontexte pojmy vizuálny vs. písaný alebo vizuálny vs. slovný, tak sú jednotky a procesy viazané na obraz v polarizácii s písmom. V diverznej rozprave okolo pojmu *visual literacy* narážame na nemecký pojem *Bild*, ktorému v angličtine zodpovedajú dva pojmy – *picture* a *image*. *Picture*

sa viaže na materiálny objekt, *image* sa opakuje pri nehmotných aspektoch, vzťahuje sa na obrazy v našom mentálnom lexikone.⁴ U materiálnych obrazných stvárneniach či zobrazeniach platí, že sú neoddeliteľné od mentálnych obrazov, vyvolávajú tvorbu mentálnych obrazov. Neplatí to však vždy opačne – mentálny obraz nemusí byť vždy spojený s nejakým materiálnym obrazom (*picture*).

Relatívne difúzne definovanie *visual literacy* sa dá odvodiť od skutočnosti, že ide o široký interdisciplinárny koncept vo vzťahu k médiám každého druhu. Podľa Heinricha je *visual literacy* „... naučená zručnosť, vizuálne informácie vhodne interpretovať a takéto informácie sám vytvárať“ (1982: 62)⁵ Pomerne výstižnú charakteristiku *visual literacy* nájdeme v dokumentoch IVLA (International Visual Literacy Association):

1. *Visual literacy* sa vníma ako suma vizuálnych kompetencií, ktoré človek získa spracovaním vizuálneho podnetu spolu s predchádzajúcimi senzorickými skúsenosťami;
2. *Visual literacy* sa chápe ako naučená zručnosť, vedieť interpretovať komunikáciu s vizuálnymi symbolmi a pomocou nich vytvárať informácie (správy);
3. *Visual literacy* je zručnosť vedieť obrazné vyjadriť slovne a naopak;
4. *Visual literacy* predstavuje zručnosť spracovať a zhodnotiť informácie vo vizuálnych médiách (spracované podľa Pettersson 1993 : 222)⁶

V predostretej charakteristike je zachytená dimenzia spracovania vizuálneho impulzu na báze mentálneho lexikonu recipienta ako zručnosť, ktorá sa dá sprostredkovať a ktorá umožní recipientovi dokázať interpretovať vizuálne podnety a sám ich vytvárať a tiež byť schopný adekvátne spracovať a zhodnotiť tieto impulzy v médiách. Uvedený koncept *visual literacy* nie je jediný a ako taký má svoje nedostatky – na jednej strane opisuje presne, ktoré čiastkové kompetencie sa požadujú od človeka, pokiaľ ho máme vnímať ako osobu vyznačujúcu sa vizuálnou kompetenciou, no v edukačnom kontexte by sa žiadalo čiastkové kompetencie spojiť s metódami a formami na hodine v korelácii so stanovenými hlavnými a čiastkovými cieľmi hodiny.

⁴ In: Mitchell 2008, s. 16: „you can hang a picture, but you can't hang an image“.

⁵ In: Heinrich, R. U.a.: Instructional media and the new Technologies of instruction „... die erlernte Fertigkeit, visuelle Botschaften zutreffend zu interpretieren und solche Botschaften selbst herzustellen.“ (1982: 62)

⁶ In: Pettersson: Visual literacy und Infologie (1993: 222): „1. Visual literacy ist eine Gruppe von visuellen Kompetenzen, die ein Mensch durch das Sehen und die Einbeziehung sensorischer Erfahrungen entwickeln kann, 2. Visual literacy ist eine erlernte Fertigkeit, Kommunikation mit visuellen Symbolen (Bilder) zu interpretieren und mit Hilfe visueller Symbole Nachrichten zu erzeugen, 3. Visual literacy ist die Fertigkeit, Bildhaftes in verbale Sprache zu übersetzen und umgekehrt, 4. Visual literacy predstavuje zručnosť spracovať a zhodnotiť informácie vo vizuálnych médiách Fertigkeit, visuelle Informationen in visuellen Medien zu erfassen und zu bewerten.“

Vychádzajúc z vyššie uvedeného by sme „*visual literacy*“ charakterizovali nasledovne: *Visual literacy* je naučená schopnosť postihnúť vizuálne produkty alebo vizuálne informácie v rôznych médiách, vedieť im porozumieť, dokázať ich analyzovať, interpretovať, prípadne evalvovať a vedieť o nich s ostatnými komunikovať. Jednotlivé vizuálne médiá (fotografia, film, videoklip atď.) so svojimi špecifickými vlastnosťami a formami stvárnenia, podmienenými ich charakteristikami by mali byť v súvislosti s uvedeným dostatočne rozlíšené a adekvátne využité na vyučovacej hodine. To si však v edukačnej praxi vyžaduje ich dôkladne premyslené a systematické využitie práve zohľadnením ich špecifik. Len tak sa stanú vo vyučovacom procese proaktívnym médiom a môžu viesť k dosiahnutiu stanovených cieľov. Tieto skôr všeobecné tvrdenia musia nájsť svoje aplikačné transformácie v podobe rozpracovaných a overených postupov na uľahčenie a primerané dynamizovanie vyučovacej hodiny. Pokiaľ sa čo najefektívnejšie využije potenciál konkrétneho vizuálneho média, umožníme žiakovi adekvátne vo vhodnom kontexte dané médium vnímať. Komplexným oslovením žiaka sa podporuje rozvoj jeho kritického myslenia, spúšťajú sa kreatívne procesy. Súhlasíme so Schoppem (2013), ktorý poukazuje na to, že veľmi dôležitou úlohou je pracovať na hodine nenáhľivo, bez chvatu, inými slovami že menej je niekedy viac.⁷

3 K FUNKCII VIZUALIZÁCIÍ NA HODINE CUDZIEHO JAZYKA

Systematická a kompetentná práca vyučujúceho so svojimi žiakmi vedie k rozvoju a podpore ich vizuálnej gramotnosti (*visual literacy*), ktorá im umožní na kvalitatívne vyššej úrovni vnímať, spracovávať, interpretovať vizuálne médiá, resp. sa stať ich spolutvorcom (napr. tvorba počítačových animácií). Logicky sa natíska otázka: Je potrebné učiť „čítať“ obraz, t.j. nielen pozeráť, ale aj vidieť alebo sa táto schopnosť prirodzene dostaví sama? Je pravda, že dekódovanie obrazu je menej konvencionalizované ako práca s textom. Pozorovateľ, v našom prípade žiak, sa cíti slobodnejší, no dá sa konštatovať, že možno aj neistejší. Ako príklad môžeme uviesť fotografiu, zachytávajúcu skutočnosť. Má zdanlivo ľahko pochopiteľný obsah, no nemusí to tak byť, zdanlivo ľahko sa dekóduje, no ani to nemusí platiť. Digitálna technika prináša multimodálnu komunikáciu. „*Ak pristupujeme k výučbe cudzích jazykov...z hľadiska multimodality, potom začleňovanie a využívanie informačných technológií a elektronických médií do procesu výučby a štúdia predstavuje prirodzený krok v procese diverzifikácie metodických postupov a prirodzene sa začleňuje*

⁷ Schoppe (2013: s. 1, „Bedingt durch die Menge und das Tempo der Einwirkung gelingt es uns selten, die Mechanismen wahrzunehmen, über die Bilder ihre Wirkung entfalten. Ein wichtiger unterrichtlicher Auftrag ist deshalb die Entschleunigung und damit die Intensivierung der Bildwahrnehmung“.

medzi ostatné nástroje výučby.“ (Hrivíková 2015: 42) Pre *visual literacy* to predstavuje bezpočetné vytváranie nových významov tým, že obrazy sa dajú ľahko a rýchlo vytvoriť, spracovať, uverejniť, kombinovať s textom, priestorovo usporiadať, využívať rôzne farby, médiá (napr. papier, obrazovka), formáty, stupne abstrakcie. Mobilizuje podprahové vedomie a vplýva na naše predstavy, aj keď bezprostredne oslovujú len zrakový zmysel – zobrazené nemôžeme ohmatať, počuť, voňať, ochutnať.

V nadväznosti na etablované kompetencie v cudzom jazyku v oblasti hovorenia, čítania, počúvania a písania je potrebné brať do úvahy aj vizualitu ako prepojenie medzi biologicky podmieneným zmyslovým vnímaním a kultúrne podmieneným videním. Stretnutie s obrazom sa neuskutočňuje len komunikatívne v jeho ikonickej rovine (kap. 2), ale významne v rovine nemateriálnej, symbolickej ako reflexia videného. To znamená, že pri práci s obrazom učiteľ nemôže zotrvať pri „etablovaných“ tradičných postupoch. Na ilustráciu ponúkame fotografie 1 – 4 na otvorenie diskusie o ich možnej funkcii, resp. funkciách a divergentnom pôsobení na aktérov hodiny.



Obr.1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4

Vychádzajúc z interdisciplinárneho charakteru visual literacy vidíme riešenie prekonania zaužívaných postupov v užšej medziodborovej spolupráci a otvorení diskurzu k danej problematike. Pri uplatnení vizualizácií na hodinách cudzieho jazyka je podľa nášho názoru potrebné zodpovedať nasledovné:

1. Poznajú učiaci sa rozdiely medzi vizuálnym a verbálnou kodifikáciou a interakčné možnosti medzi nimi?
2. Sú učiaci sa uzrozmene so semiotickými modalitami a kodifikačnými systémami, ktoré sa predpokladajú pri riešení úloh? (Např. dokážu dekodovať layout učebnicovej stránky a cieľavedome ho interpretovať?)
3. Sú cvičenia a úlohy sformulované a postavené tak, že sú v súlade s ponúknutými vizuálne stvárnenými informáciami a ponúkajú interpretačné možnosti recipientovi – žiakovi?
4. Má učiaci sa dostatočne zreteľne vysvetlené funkcie obrazu a textu v multimodálnych materiáloch? Lebo len pokiaľ je táto podmienka splnená, môže viesť využitie multimodality k diverzifikácii metodických postupov.
5. Poznajú učiaci sa konvencie, ktoré sa viažu na danú kultúru a sú obsiahnuté vo vizuálnych médiách? Dostanú aj informácie k multimodalite?
6. Môžu učiaci sa pracovať s externými a internými vizualizáciami? (Gretsch, Holzäpfel 2016: 247-248)

Virtuálna realita a s ňou spojená vizualita je súčasťou sveta mladých ľudí. Poznajú a ovládajú prácu s formami nových technológií ako blog, wiki, podcast, SozialNews alebo inými formami interaktívnych a kolaboratívnych fenoménov internetu. (porov. Štefaňáková,

Molnárová, 2015: 76-111). Využitie nových technológií v edukačnom procese mladým ľuďom celkom prirodzene vyhovuje, spontánne ich akceptujú a dokážu s nimi adekvátne pracovať. Sú „silným motivačným faktorom, ... umožňujú modernejšie a pre študentov často zaujímavejšie prerozdelenie rol 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.“ (Molnárová 2014: 83)

ZÁVER

Visual literacy predstavuje celý komplex naučených produktívnych a receptívnych schopností v rovine objektov, procesov a stratégií. Ide o externé a interné objekty a procesy. Implikujú viazanie sa na komunikatívny akt, ktorý prebieha v rámci nejakého kultúrneho priestoru so svojimi znakovými systémami a konvenciami. V kontexte edukačných procesov by bolo žiaduce obsiahnuť vizuálnu kultúru v učebných osnovách, no otázkou zostáva do ktorých predmetov a v akom rozsahu je potrebné vizuálnu kultúru spolu s *visual literacy* implementovať. V cudzojazyčnej edukácii *visual literacy* ako stabilná súčasť vzdelávacích štandardov má svoje opodstatnenie, nakoľko kontakt s multimedialitou a vizualitou je čulý. Uplatnením obrazu len v role podporného, inštrumentálneho média sa nedostatočne využíva jeho potenciál a nezodpovedá požiadavkám postkomunikatívnej výučby cudzích jazykov. Otvorené zostáva, v akom rozsahu vypracovať učebné osnovy k vizuálnej gramotnosti, resp. implementovať do existujúcich učebných osnov vizuálnu gramotnosť ako súčasť vyučovania cudzích jazykov. Je potrebné presne zadefinovať a rozpracovať kompetencie, didaktické pomôcky, dobrý materiál s využitím na hodinách. Treba si pritom uvedomiť prepojenosť vizuálnej gramotnosti na kultúrny priestor, jeho znakové systémy a konvencie.

Príspevok vznikol v rámci projektu KEGA 051UK-4/2016 *Prehĺbenie vyučovania kultúry a umenia v študijnom programe "nemecký jazyk a literatúra" prostredníctvom blended-learningu.*

LITERATÚRA

- AUMONT, J. 2005. *Obraz*. Praha: Akademie múzických umění, 2005.
- BADSTÜBNER-KIZIK, C. 2007. *Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2007.
- BARKOWSKI, H./ KRUMM, H.-J. 2010. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2010. ISBN 978-3-7720-8322-8
- GRETSCH, P. / HOLZÄPFEL, L. 2016. *Lernen mit Visualisierungen*. Münster: Waxmann Verlag, 2016. ISBN 978-3-8309-3414-1

- HALLET, W. 2013. Die Visualisierung des fremdsprachenlernens. Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht. In: Lieber, G. (Hg.). *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2013. 213-224.
- HEINRICH, R. et al. 1982. *Instructional media and the new technologies of Instruction*. New York: John Wiley and Sons, 1982.
- HRIVÍKOVÁ, T. 2015. Interkultúrna komunikácia a využitie informačných technológií v pedagogickej praxi. In KOŽELOVÁ, A./ BRODŇANSKÁ, E. *Informačno-komunikačné technológie a vyučovanie jazykov. Pro et contra*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2015, s. 40-46. ISBN 978-80-555-1391-1
- KOLEČANI LENČOVÁ, I. 2012. *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov. Vybrané kapitoly s praktickými ukážkami z nemeckého jazyka*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2012.
- KOLEČANI LENČOVÁ, I. 2015. Bildende Kunst im interkulturellen DaF-Unterricht: Avantgarde und Moderne. In Janíková, V., Andrášová, H. (Hg.). *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Tribun, 2015, s. 180-202.
- KOLEČANI LENČOVÁ, I. 2016. Ästhetisches und kulturelles Lernen mit Kunstbildern. In *CROSSING BOUNDARIES IN CULTURE AND COMMUNICATION*. Roč. 7, č. 1, 2016, s. 124-136,.
- KOVÁČOVÁ, M. 2015. *Interkultúrna komunikácia. Aplikácie pre vybrané nemecké a slovenské kontexty*. Košice: UPJŠ, FF, 2015.
- MITCHEL, W. 1997. Der pictorial Turn. In Kravanga, Ch. (Hg.) *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*. Berlin: Ed. ID Archiv 1997, s. 15-40
- MOLNÁROVÁ, E. 2014. Je podcast vhodný aj pre vyučovanie odborného jazyka? In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – didaktika, terminológia, preklad*. Zvolen: TU vo Zvolene, 2014, s. 81 – 87. ISBN 978-80-228-2680-8
- PETTERSSON 1993. Visual literacy und Infologie. In B. Weidenmann (Ed.), *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern: Verlag Hans Huber, 1993, s. 215–235.
- SEELS, B. 1993. Visual literacy. The definition Problem. In Moore, m., Dwyer, F. (Hg.), *Visual literacy: A Spectrum of Visual Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1993, s. 97-112.
- SCHOPPE, A. 2013. *Bildzugänge*. Seelze: Klett / Kallmeyer, 2013. ISBN 9783780010766
- ŠTEFAŇÁKOVÁ, J. /MOLNÁROVÁ, E. 2015. *Medien als Lernwerkzeug und -gegenstand im Fremdsprachenunterricht*. Banská Bystrica: FF UMB, 2015.
- ZIMMER, R. 2012. *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung*. Freiburg: Herder, 2012.

Internetové zdroje:

- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2010. *Vizualita, vizuálna kultúra a stratégie rozvíjania obrazotvornosti*. [online] 2010. Dostupné na internete: <http://www.arteducation.sk/publikacie-studie-clanky/detail/vizualita-vizualna-kultura-a-strategie-rozvijania-obrazotvornosti/studia/> [cit. 2017-10-09]

KONŠTRUKTIVISTICKÉ ASPEKTY V PROCES ROZVÍJANIA ČÍTANIA S POROZUMENÍM AKO PROSTRIEDOK ZDOKONAĽOVANIA ODBORNEJ JAZYKOVEJ SPÔSOBILOSTI NA CESTE KU KOMPETENCIÁM

CONSTRUCTIVIST ASPECTS IN DEVELOPING READING COMPREHENSION SKILLS AS A MEANS OF IMPROVING ESP LEARNERS' COMPETENCES

Martina Šipošová

Abstrakt

Autorka v článku rozpracúva koncepciu implementácie konštruktivistického prístupu v rozvíjaní zručnosti čítania s porozumením odborných cudzojazyčných textov (ESP). Poukazuje na výskumné zistenia, v ktorých uplatňovaním vhodných stratégií čítania, aktivovaním čitateľových vedomostí a základných znalostí ako aj efektívnou integráciou vedomostí lexiky a gramatických štruktúr príslušných odborných cudzojazyčných textov došlo k výraznému zlepšeniu porozumenia (aj náročných) textov.

Kľúčové slová: konštruktivizmus, kritické myslenie, odborná angličtina (ESP), čítanie s porozumením, stratégie čítania, vedomosti a základné znalosti

Abstract

The article deals with the implementation of constructivist approach in developing reading comprehension skills when reading ESP texts. It refers to research findings which prove the significant improvement of ESP reading comprehension skills by utilizing effective reading strategies, activating reader's background knowledge as well as by integrating appropriate knowledge of lexis and grammar when reading ESP texts.

Keywords: constructivism, critical thinking, English for Specific Purposes (ESP), reading comprehension skills, reading strategies, background knowledge

ÚVOD: TRADIČNÉ VERZUS KONŠTRUKTIVISTICKÉ

Otázkami vzdelávacích potrieb v 21. storočí sa zaoberajú nielen odborníci z oblasti pedagogických vied, spoločenské a pracovné inštitúcie, ale i samotné subjekty vzdelávacieho procesu – študenti. Dlhodobou diskutovaným problémom je i naďalej opozícia tradičné verzus inovatívne (moderné, alternatívne), transmisívny verzus konštruktivistický spôsob výučby. Realitou je, že v tradičnej škole žiaci získavajú poznatky v podobe zovšeobecnených zákonov, pričom sami nie sú schopní zovšeobecňovať informácie a analyzovať zovšeobecnené zákonitosti v súvislosti s vlastnou skúsenosťou. Absentujú učebné materiály s úlohami riešenia problémových situácií z reálneho života s aplikáciou konštruktivistických princípov utvárania si poznatkov a aplikáciou doterajších životných skúseností.

Neprofesionálne, prevažne spontánne sa využívajú prostriedky IKT zo strany učiteľov a žiakov. Existujú štatistiky (Bagalová, 2011) analyzujúce prístup učiteľov, ktorým podporujú prepájanie nového učiva s osobnou skúsenosťou žiakov. Tieto potvrdzujú skutočnosť, že v školskej praxi ide skôr o uvádzanie príkladov zo života vo výučbe, prípadne poukázanie na to, kde sa dajú nové poznatky v živote uplatniť, než o konštruktivistický prístup. Tento záver potvrdzuje aj zistenie, že okolo 40 % učiteľov len občas (zriedkavo) podporuje žiakov, aby samostatne objavovali učivo a pretvárali svoje predstavy vlastnou objavnou činnosťou. Žiaci vo vyučovacom procese viac uskutočňujú tradičné činnosti, ktoré zodpovedajú klasickému vyučovaniu.

Konštruktivistické teórie, ktoré predstavujú snahu o prekonanie transmisívneho vyučovania, jednoznačne zdôrazňujú aktívnu úlohu subjektu v procese konštruovania poznatkov.

O prednostiach konštruktivismu vo vyučovaní sa v didaktike viacerých predmetov hovorí asi od 80. rokov XX. storočia. Uplatňovanie princípov konštruktivismu v našom edukačnom prostredí však naďalej zostáva skôr v rovine teoretickej ako praktickej. Pôvodný Piagetov koncept pedagogického konštruktivismu je v súčasnosti reinterpretovaný a viac prispôbovaný didaktickým podmienkam súčasných škôl a úrovni sociokultúrnych systémov spoločnosti. Podľa toho, aké aspekty poznania a výučby konštruktivismus akcentuje, hovoríme o radikálnom, sociálnom a didaktickom konštruktivizme. Koncepcia konštruktivismu patrí medzi najvýznamnejšie smery v didaktike najmä v USA. Z niektorých ich charakteristík sa konštruktivismus interpretuje ako teória a metóda učenia/sa. Konštruktivistická teória je založená na princípe, kde si žiak sám konštruuje poznanie, spája významy s poznatkami o svete, ktoré už má, porovnáva informácie, prispôsobuje si ich tak, aby mu dávali zmysel. Proces konštrukcie poznatkov sa uskutočňuje pomocou rôznych aktivít žiakov, ktorí si najskôr činnosti (aktivity) vyskúšajú pomocou narábania s objektmi a neskôr prechádzajú na mentálne operácie v myslí.

Podľa Tabera (2011) konštruktivisti prijímajú názor, že poznanie sa vyvíja v procese opakovania a pomaly sa buduje prostredníctvom životných skúseností. Konštruktivistický model učenia sa ako konštruovania individuálneho poznania predpokladá, že každý študent si do triedy prináša svoje vlastné a jedinečné konceptuálne a kognitívne zdroje, ktoré majú vplyv na vyučovaciu hodinu (rovnako ako aj rozdielne úrovne motivácie, rozdielne záujmy, presvedčenie, metakogníciu a pod.). Pecina a Zormanová (2009) zdôrazňujú, že nakoľko sú konštruktivisti zástancami názoru, že proces učenia sa je potrebné študovať ako učenie sa

konkrétneho obsahu, orientujú sa na výskum špecifik učenia sa v jednotlivých predmetoch, a preto sa zaoberajú odborovými didaktikami a psychodidaktikou. Konštruktivistický prístup vo výučbe nevyhnutne predpokladá uplatňovanie aktivizujúcich metód, ktoré by smerovali žiakovo učenie sa k rozvoju samostatnosti, predstavivosti, logického a kritického myslenia. Maňák a Švec (2003) v tejto súvislosti uvádzajú komplexné a aktivizujúce výučbové metódy, ako napr. dialóg, diskusia, problémová metóda, brainstorming, didaktické hry, inscenačné a situačné metódy, projektové vyučovanie, skupinové a kooperatívne učenie, počítačom podporované vyučovanie, kritické myslenie, otvorené učenie, učenie v životných situáciách.

1 NA CESTE KU KRITICKÉMU MYSLENIU

Konštruktivistická teória výučby sa stala teoretickým východiskom kritického myslenia ako modelu výučby. Konštruktivizmus „je široký prúd teórií vo vedách o správaní a sociálnych vedách, zdôrazňujúci tak aktívnu úlohu subjektu a význam jeho vnútorných predpokladov v pedagogických a psychologických procesoch, ako aj dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou. V tomto zmysle je interakčnou teóriou prekonávajúcou jednostrannosť empirizmu a nativizmu“ (Průcha a kol., 2003). Grecmanová et al. (2000) uvádzajú, že konštruktivizmus vychádza z teoretických poznatkov kognitívnej psychológie a výsledkov výskumu, ktoré študovali u žiakov rozvoj kognitívnych procesov – usudzovanie, analýza, riešenie problémov, tvorba konceptov či mentálnych obrazov. Kritické myslenie, ako aj mnoho ďalších moderných vyučovacích metód je vybudovaných na postulátoch konštruktivizmu, ktorých základným cieľom sa stalo preklenutie transmisívneho vyučovania (subjekt je odsúdený k pasívnemu prijímaniu vzdelávacích obsahov). Konštruktivistický prístup je založený na fakte, že učenie má zmysel len v prípade, ak študent neprijíma hotové poznatky, ale konštruuje nové na základe tých, ktoré predtým prijal. Základom je síce prijatá informácia, ale človek si ju neukladá priamočiaro a mechanicky do pamäti. Naopak, pôvodné informácie transformuje, prehodnocuje, hľadá súvislosti s doterajšími vedomosťami o svete a vytvára si svoju vlastnú interpretáciu sveta. Florea & Hurjui (2015) hovoria, že myslenie je komplexný kognitívny proces, ktorý je úzko spätý s jazykom, so špecifickými činnosťami žiakov: čítaním, písaním, hovorením, počúvaním. Toto všetko v sebe zahŕňa fázy vývoja, začínajúc od aktívnej asimilácie informácií a končiac adaptáciou na novú fázu vývoja na základe dobre odôvodnených rozhodnutí. Po druhé, kritické myslenie je produktom, t. z. dosiahnutou úrovňou. Vývoj a učenie sa sú v konštantnej interakcii. Proces kritického myslenia musí byť nevyhnutne spätý s reálnymi relevantnými podnetmi. Najvhodnejšie sú tie, ku ktorým má študent osobný vzťah, nakoľko každý študent

je lepšie pripravený hľadať argumenty a formulovať stanovisko k tematike, ktorá sa ho bytostne dotýka. Kritické myslenie sa môže uplatniť len v konkrétnych situáciách, v ktorých vyučujúci zaistí primárne podmienky pre jeho rozvoj. K týmto nevyhnutným podmienkam podľa Gavoru (1995) patrí dostatok času a príležitostí, pretože na to, aby si študenti mohli kritické myslenie vyskúšať, musia mať možnosť voľne domýšľať a špekulovať.

2 ČÍTANÍM A PÍSANÍM KU KRITICKÉMU MYSLENIU

Bezpochyby veľkým krokom vpred na ceste k rozvoju kritického myslenia v edukačnom prostredí bolo aj zavedenie programu Čítaním a písaním ku kritickému myslení (Reading & Writing for Critical Thinking – RWCT), ktorý vznikol v r. 1997 v USA. Za iniciátora programu sa pokladá Konzorcium pre demokratické vzdelávanie, ktorého členmi sú: International Reading Association (IRA), Orava Association (nezisková, mimovládna a profesionálna organizácia pôsobiaca na Slovensku), University of Northern Iowa ako aj Hobert and William Smith Colleges. Prezidentom Združenia Orava je Kurtis S. Meredith (University of Northern Iowa), ktorý je zároveň aj spoluriaditeľom (spolu s Jeannie L. Steele, Charlesom Templeom a Scottom Walterom) projektu Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu – ČPKM (Reading and Writing for Critical Thinking – RWCT). Tento model profesionálneho rozvoja pedagógov poskytuje systematicky utriedený súbor postupov, ktoré sú zamerané na väčšiu mieru zapojenia žiakov vo výučbe a na ich aktívne učenie/sa. V českej republike je od r. 2000 takýmto centrom združenie Kritické myšlení, ktoré organizuje rôzne kurzy, školí ďalších lektorov, zabezpečuje vydávanie štvrťročníka Kritické listy. Program môže byť využívaný od 1. stupňa ZŠ až po vysoké školy. Ako vyplýva z viacerých zdrojov, vzdelávací program ČPKM je založený na pedagogickom konštruktivizme, pričom termín „kritické myslenie“ by mohol byť nahradený synonymom „autonómne“, resp. „nezávislé myslenie“. Grecmanová a Urbanovská (2007) dodávajú, že jeho cieľom je zavádzať do škôl učebné metódy, ktoré u žiakov a študentov všetkých vekových skupín podporujú a rozvíjajú kritické myslenie a potrebu celoživotného vzdelávania. Je to účinný program zmeny v škole.

Steelová, Meredith, Temple & Walter (1997) uvádzajú, že program Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu pracuje s tzv. trojfázovým modelom učenia, pričom rešpektuje mechanizmy prirodzeného učenia sa – objavovania, rešpektuje pochody, ktoré prebiehajú v mozgu učiaceho sa človeka. Trojfázový model učenia (model E-U-R) je charakteristickým znakom pre metódy kritického myslenia a vymedzuje nasledujúce fázy – fázu evokácie, fáza uvedomenia si významu a fázu reflexie. V angličtine sa stretávame s označením E-R-R (Evocation – Realization of meaning – Reflection). Vo fáze evokácie učiteľ zisťuje vedomosti

a prekoncepty žiakov vzťahujúce sa k danej problematike. Žiak si uvedomuje, na akej úrovni pozná predloženú tému a z doterajších vedomostí si vytvára základ individuálnych vedomostí, ku ktorým bude pridávať ďalšie. Cieľom učiteľa v tejto fáze je vzbudiť u žiaka vnútorný záujem o danú problematiku. Vo fáze uvedomenia si významu žiak samostatne vyhľadáva nové informácie a porovnáva ich s pôvodnými informáciami o danej problematike. V tejto fáze má učiteľ na učenie sa žiaka najmenší vplyv, nakoľko žiak v tejto fáze sleduje svoje vlastné procesy porozumenia, používa nové informácie, aby ich doplnil do pamäťových schém. Jednou z vysoko efektívnych metód, ktoré môžu byť uplatňované v tejto fáze je I.N.S.E.R.T. (Interactive Notation/Noting System for Effective Reading and Thinking). Metóda, v ktorej čitateľ pri čítaní textu individuálne značkuje jednotlivé časti textu. Zormanová (2012, s. 123) uvádza nasledovné značenie: \surd (známe informácie) + (nové informácie) - (informácie, s ktorými nesúhlasím) ? (informácie, o ktorých sa chcem dozvedieť viac). Po podrobnej analýze textu a jeho zápise do tabuľky, v ktorej budú informácie prehľadne usporiadané, nasleduje diskusia k analyzovanému textu a tabuľke. Vo fáze reflexie si napokon žiak triedi, upevňuje a systematizuje svoje vedomosti. Jedným z cieľov tejto fázy je, aby sa žiak naučil slovami vyjadrovať myšlienky a informácie, s ktorými sa stretol, nakoľko porozumenie je trvalé, keď sa informácie dávajú do zmysluplného kontextového rámca, ktorý sa vytvára aktívnym prepracúvaním porozumenia do podoby osobného slovníka. Medzi žiakmi dochádza k výmene myšlienok, čím sa rozširuje ich slovná zásoba a prezentujú sa rôzne schémy porozumenia. Grecmanová et al. (2000) zdôrazňujú, že model E-U-R je cyklický. Jednotlivé tri fázy prechádzajú v priebehu učenia/sa plynule jedna do druhej. Učiteľ môže vhodnými aktivizačnými a rozvíjajúcimi metódami sledovať ako prebieha učenie sa žiakov. Tým sa samozrejme mení rola učiteľa ako sprostredkovateľa informácií na učebného partnera, radcu a pomocníka. Učiteľ sa tiež sám učí z poznatkov a tvorivosti svojich žiakov. Rola žiaka sa posúva do role aktívneho spolutvorcu učebného procesu, žiak sa teda aktívne podieľa na vyučovacom procese, rozvíja svoje kompetencie, uvedomuje si svoje vlastné postoje, hodnoty a reflexie, môže spolurozhodovať a hodnotiť seba ako aj svojich spolužiakov a učiteľa. Bezpochyby, žiak ako participujúci subjekt so svojimi potrebami a cieľom v učení sa je prvoradým práve vo výučbe odbornej angličtiny, tzv. ESP (English for Specific Purposes).

3 ÚLOHA ODBORNEJ ANGLIČTINY (ESP) NA TRHU PRÁCE

Je nespochybniteľné, že trendy 90-tych rokov 20. storočia, kedy sa aj v slovenskom edukačnom kontexte objavuje tzv. odborná angličtina (z anglického originálu ESP = English

for specific purposes) pretrvávajú vo výučbe tohto cudzieho jazyka predovšetkým v nefilologických študijných odboroch a programoch. Opodstatnenosť tejto výučby je v súčasnosti o to významnejšia, že i napriek tomu, že globalizácia a internalizácia sú dva odlišné fenomény, ich spoločnou črtou je centrálna výzva a potreba pracovného trhu, ktorý v 21. storočí urgentne vyhľadáva samostatných odborníkov spôsobilých plynule komunikovať v cudzom jazyku (dominantne v anglickom jazyku) v rámci príslušnej socioprofesijnej skupiny – disciplínach ekonomických, technických, lekárskech, prírodovedných, spoločenskovedných a mnohých iných. Vzhľadom k povahe a realizácii výučby odbornej angličtiny dochádza k napĺňaniu premisy podľa Hutchinson & Waters (1987), ktorí v tejto súvislosti hovoria o vyučovaní odbornej angličtiny ako o prístupe k učeniu sa tohto jazyka, pričom leitmotívom je principiálne zohľadňovanie a napĺňanie potrieb učiacich sa. Množstvo zahraničných odborníkov zaoberajúcich sa problematikou ESP sa zhoduje v názore, že principiálnym východiskom ESP je základná otázka príčiny, t.z. prečo sa učitelia potrebujú učiť anglický jazyk. T. Dudley-Evans & M. Jo St. John (1998) definujú ESP na základe týchto charakteristík: ESP uspokojuje potreby učiacich sa, ESP využíva metodológiu a aktivity tých disciplín, ktorým slúži, ESP sa zameriava na jazyk, ktorý je príslušný týmto aktivitám z hľadiska gramatiky, lexiky, registra, spôsobilostí (zručností), diskurzu a štýlu. Uvedení odborníci v závere svojej publikácie konštatujú, že v súčasnosti dochádza k akceptácii množstva rozličných prístupov vo výučbe ESP. Tvrdíme, že ochota zlučovať rôzne typy materiálov a efektívne využívať optimálne druhy vyučovacích metód, ktorá je typická pre EFL v podobe napr. tzv. postkomunikatívneho prístupu, ktorý je prístupom eklektickým, je príznačná aj pre súčasné vyučovanie ESP, navyše práve nevyhnutnosť pripraviť odborníka spôsobilého komunikovať (ústne či písomne) vo svojom odbore v anglickom jazyku kladie prirodzene nároky rovnako na rozvoj odbornej jazykovej spôsobilosti ako aj kritického myslenia.

V realizačnej zložke sa teda učiteľ odborného cudzieho jazyka primárne zaoberá otázkou, akým spôsobom je nanajvýš efektívne odborný cudzí jazyk učiacemu sa správne sprostredkovať, stanovuje si vhodné metódy, techniky a didaktické nástroje tohto sprostredkovania, vyberá vhodný jazykový materiál vrátane adekvátneho rozsahu jazykových a lexikálnych štruktúr a pod. – toto všetko so zreteľom dosiahnutia cieľa, ktorým je rozvoj všetkých štyroch rečových spôsobilostí (primerane príslušnej socioprofesijnej skupine), neopomínajúc kognitívny charakter odbornej komunikácie a pragmatické zložky komunikátu. T. Dudley-Evans & M. Jo St. John (1998) takéhoto učiteľa charakterizujú ako ESP odborníka

(ESP practitioner). Takýto učiteľ zastáva päť kľúčových rolí: učiteľ, zostavovateľ kurzu a poskytovateľ materiálov, spolupracovník, výskumník a hodnotiteľ. Kľúčovou črtou učiteľa takéhoto kurzu je jeho flexibilita pri zohľadňovaní záujmov a potrieb danej skupiny učiacich sa. V tejto súvislosti uvedení autori uvádzajú, že metodológia výučby ESP v princípe nie je odlišná od výučby všeobecnej angličtiny, avšak základným diferencujúcim prvkom je rola učiteľa, ktorý nevystupuje v pozícii primárneho znalca sprostredkovaného obsahu materiálu (primary knower), nakoľko častokrát študenti daného kurzu vedia o danom obsahu oveľa viac ako samotný učiteľ. Učiteľ teda môže (častokrát aj musí) čerpať z odborných vedomostí svojich študentov, ktorí si dokážu svoje vedomosti konštruovať sami práve efektívnym využívaním konštruktivistických princípov vo výučbe. Tvrdíme, že učiteľ vo výučbe odbornej angličtiny teda prirodzene vystupuje ako učebný partner v oblasti odbornej, radca a pomocník v oblasti jazykovej.

Rozmach výučby odbornej angličtiny je opodstatnený predovšetkým vo vysokoškolskom prostredí, keďže tento kontext pripravuje na trh práce vysokokvalifikovaných absolventov s vedomosťami z oblasti príslušného odvetvia, ktoré vedia títo absolventi „odkomunikovať“ svojej socioprofesijnej skupine aj v cudzom jazyku. Ako hovorí Zelenková (2015), socioprofesijná komunikácia je špecifická tým, že jej účastníci disponujú spoločnými poznatkami a vedomosťami v mimojazykovej oblasti, t. z. vo sfére vlastnej špecializácie, vlastného odboru a do komunikácie vnášajú svoje osobné profesijné skúsenosti. Je nutné, aby ovládali určité zvyklosti a normy správania, ako aj využívali špecifické prostriedky dorozumievania – verbálne i neverbálne. Používanie cudzieho jazyka pri štúdiu svojho odboru alebo pri výkone práce tak celkom súvisí s osobitným komunikačným kontextom, ktorý sa podstatne odlišuje od používania jazyka vo všeobecnom kontexte. Sledovanie rozličných cieľov v komunikácii, rôznorodosť rečových činností v komunikačných situáciách ako aj značné množstvo samotných komunikačných situácií, ktoré môžu nastať v tomto kontexte, ovplyvňujú výber jazykových prostriedkov a ich usporiadanie v prehovore (texte, komunikáte). Rovnako je tomu aj pri rozvíjaní spôsobilostí, ktorých dominancia závisí od príslušného odboru (napr. čítanie a písanie s porozumením dominuje v odboroch právnych a technických, počúvanie a rozprávanie v ekonomike, ošetrovatelstve a pod.).

4 KONŠTRUKTIVISTICKÉ PRINCÍPY V ESP (ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES)

Odborníci zaoberajúci sa výučbou odbornej angličtiny (ESP) sa zhodujú v názore, že žiakova (študentova) východisková úroveň v rámci všeobecnej angličtiny nesmie byť nižšia ako úroveň stredne pokročilý (intermediate) až pokročilý, pričom viacerí (T. Dudley-Evans & M. Jo St. John, 1998; Buntová, 2010; Tarnopolsky, 2015; Kalousková, 2015; Čuriová, 2016) zdôrazňujú potrebu úrovne B2 podľa SERR, nakoľko v opačnom prípade je žiak (študent) nevyhnutne nútený preklenovať jazykovú bariéru v súvislosti s nedostatočne rozvinutou úrovňou komunikačnej kompetencie, čo vedie k frustrácii, demotivácii a následnému negatívnemu vzťahu k cudziemu jazyku ako takému. Buntová (2010, s. 17) dodáva, že študenti „v konečnom dôsledku na hlbšiu prácu s textami rezignujú, alebo ich jednoducho namemorujú.“

Žiakova odborná jazyková spôsobilosť je vo výučbe ESP rozvíjaná prostredníctvom modelovania interakcií, ktoré sú charakteristické pre príslušnú socioprofesionálnu skupinu. Učebné úlohy sú vystavané tak, že žiaci (študenti) ústne a/ alebo písomne komunikujú o príslušnom odbore a problematike, riešia problémové úlohy, prípadové štúdie, hrajú rolové úlohy, pracujú na odborných prezentáciách a projektoch, pričom k dosahovaniu odborných a jazykových cieľov využívajú nielen didakticky spracované, ale aj autentické materiály ako zdroje odborných informácií. Tarnopolsky (2015) zdôrazňuje, že učebné úlohy v ESP postavené na konštruktivistických princípoch sú modelmi profesionálnej interakcie (modelové situácie), v ktorých sú študenti v ústnej interakcii v angličtine v rámci príslušnej odbornej problematiky, využívajú vonkajšie odborné informačné zdroje (napr. autentické materiály) a pripravujú písomné spracovanie informácií, ktoré získali z týchto informačných zdrojov, pracujú na projektoch v angličtine, v ktorých sumarizujú to, čo sa naučili odborne (profesijne) ako aj z hľadiska osvojovania si ESP. Tarnopolsky (2015) vysvetľuje, že konštruktivistický prístup v ESP je efektívnym z nasledovných dôvodov:

- ✓ študenti nemusia drilovať či zámerne memorovať nové jazykové formy, nakoľko si ich osvojujú a upevňujú implicitne v procese kreatívnej komunikácie na odbornú problematiku v profesijných modelových situáciách;
- ✓ takáto komunikácia poskytuje študentom príležitosti nielen pre implicitné a nevedomované osvojovanie si komunikačných zručností, ale aj osvojovanie si vedomostí a zručností v procese odbornej komunikácie;
- ✓ týmto dochádza k integrácii ESP kurzov s kurzami hlavných odborných predmetov;

- ✓ táto integrácia zvyšuje motiváciu učenia sa ESP študentov, nakoľko si uvedomujú okamžitú užitočnosť angličtiny pre ich profesijný a kariérny rozvoj;
- ✓ konštruktivistické učenie/sa je založené na autonómii študenta a hoci sú jednotlivé profesijné situácie modelové, vždy sú založené na riešení problémov;
- ✓ ESP kurzy využívajú tzv. “task-based teaching/learning“, pričom učebné výstupy sa zdokonaľujú a zlepšujú prostredníctvom zapájania sa do riešenia kreatívnych úloh
- ✓ “task-based teaching/learning“ a autonómne učenie/sa vyžaduje od študenta neustále vyhľadávanie odborných informácií (z odborných informačných zdrojov), ktoré sa vyžadujú pre riešenie kreatívnych odborných úloh, čím sa prirodzene urýchľuje a zdokonaľuje osvojovanie si ESP.

5 KONŠTRUKTIVISTICKÉ PRINCÍPY PRI ROZVÍJANÍ ČÍTANIA S POROZUMENÍM (NIELEN) V ESP KURZOCH

Tvrdíme, že rozvoj zručnosti čítania s porozumením v ESP kurzoch je bezpochyby nielen cestou, ale jedným z esenciálnych cieľov výučby ESP, nakoľko cudzojazyčný odborný text je pre študenta prostriedkom pre učenie sa cudzieho jazyka ako aj odborných vedomostí a tiež cieľom, ku ktorému ESP kurz smeruje, keďže táto výučba je orientovaná účelovo na potreby študenta a jeho cieľové miesto pôsobenia v praxi. Carver (1983) v rámci simulovania cieľovej situácie okrem rolových úloh uvádza aj prípravu odborných príspevkov, čítanie, zapisovanie si poznámok a písanie. Problematika čítania s porozumením ako receptívnej zručnosti je komplexne rozpracovávaná už niekoľko desaťročí. Viacerí odborníci (Grabe, 1991; Celce-Murcia, 2001; Richard & Renandya, 2002; Jalilifar, Hayati & Saki, 2008) sa zhodujú v tom, že spomedzi akademických zručností u univerzitných študentov je čítanie prvoradé. Mnoho ďalších odborníkov (Eskey, 1973; Anderson, 1982; Carrell, 1998; Celce-Murcia, 2001; Harmer, 2007) zdôrazňuje, že v edukačnom kontexte je čítanie najdôležitejšou zručnosťou pre rozvoj druhého jazyka (cudzieho jazyka), nakoľko dokonalé ovládanie čítania je známkou jazykového úspechu. Krashen (2004) trvá na tom, že čítanie ako také je dostatočne silné na to, aby viedlo k osvojovaniu si jazyka (language acquisition), ktoré on sám považuje za dôležitejšie ako učenie sa (learning) v súvislosti s ovládaním cudzieho jazykom. Presadzuje teóriu, že čítanie je základom jazykového vzdelávania a najsilnejším nástrojom pre rozširovanie slovnéj zásoby, zlepšovanie pravopisu a porozumenia. Okrem toho Krashen (1998) verí, že čitatelia si v procese čítania znovu vytvárajú obsahovú náplň textu. Tvrdíme, nakoľko je samozrejmé, že v procese čítania sa čitateľ oboznamuje s myšlienkami iných ľudí, rozmanité myšlienky porovnáva a dáva do protikladu, skúma

a vyhodnocuje argumenty, interpretácie, presvedčenia alebo teórie, vyvodzuje dôsledky, formuluje predikcie alebo závery, že táto zručnosť je svojou povahou a podstatou nevyhnutne spätá so zručnosťou kritického myslenia. V tejto súvislosti sa opierame o Chastaina (1998), ktorý hovorí, že čítanie je proces, ktorý v sebe zahŕňa aktiváciu príslušných vedomostí a súvisiacich zručností na dosiahnutie výmeny informácií od jednej osoby k druhej. Čítanie vyžaduje od čitateľa upriamenie pozornosti na textový korpus a integráciu už predtým získaných vedomostí a zručností na to, aby čitateľ pochopil to, čo niekto iný napísal. Zjednodušene povedané, čítanie je istým druhom problémovej úlohy, ktorú treba vyriešiť zapojením vhodných stratégií a postupov. Podľa Bernhardta (1991, In Ediger, 2000) ako aj Grabe (1991), čítanie je interaktívny, socio-kognitívny proces, ktorý zahŕňa text, čitateľa a sociálny kontext v rámci ktorého sa proces čítania uskutočňuje. Textové informácie sa spájajú s informáciami, ktoré si do textu prináša čitateľ. V tomto ohľade čítanie nie je jednoducho len záležitosťou získavania informácií z textu, ale je to proces, v ktorom je v mysli čitateľa aktivovaná určitá škála vedomostí a tieto vedomosti môžu byť ovplyvnené novými vedomosťami. Grabe (1991, In Behfrouz, Nahvi, 2013) v rámci komplexného procesu čítania uvádza 6 zložiek všeobecných zručností a oblastí vedomostí:

- ✓ zručnosti automatického rozpoznávania (automatic recognition skills) – prakticky neuvedomovaná spôsobilosť vyžadujúca malé zastúpenie mentálneho spracovania potrebného k rozpoznávaniu textu, predovšetkým identifikácia slov;
- ✓ vedomosti slovnej zásoby a jazykových štruktúr;
- ✓ vedomosti diskurzu – pochopenie toho ako sú texty usporiadané a ako sú informácie zostavené v rámci príslušného žánru (napr. referát, list, rozprávanie);
- ✓ obsahové/ základné znalosti – predchádzajúce vedomosti informácií vzťahujúcich sa k textu ako aj zdieľané porozumenie kultúrnych informácií zahrnutých v stratégiách a zručnostiach syntézy a hodnotenia textu – spôsobilosť čítať a porovnávať informácie z mnohopočetných zdrojov, spôsobilosť kriticky myslieť;
- ✓ čítať a rozhodnúť sa, ktoré informácie sú relevantné alebo užitočné z hľadiska príslušného účelu a cieľu čítania;
- ✓ metakognitívne vedomosti a zručnosti monitorovania – uvedomenie si vlastných mentálnych procesov, ktoré sú potrebné v procese čítania.

Grabe ďalej uvádza, že plynulý čitateľ (fluent reader) spája všetky tieto zložky do jedného komplexného procesu, pričom plynulé čítanie je rýchle, cieľavedomé, interaktívne a flexibilné. Už v 70r. 20 st. Hosenfeld skúmal tzv. úspešných a neúspešných čitateľov.

Podľa neho, úspešní čitatelia si počas čítania v pamäti zachovávajú význam prečítanej pasáže, čítajú v tzv. širších celkoch, preskakujú bezvýznamné alebo menej dôležité slová a majú pozitívne ponímanie vlastnej osobnosti. Na druhej strane, neúspešný čitateľ stráca význam viet po tom, ako ich dekodoval, číta v tzv. krátkych celkoch, premýšľa aj nad bezvýznamnými slovami, len málokedy preskakuje slová ako nedôležité a má negatívne ponímanie vlastnej osobnosti. V tejto súvislosti Collins, Smith (1982) vypracovali taxonómiu porúch pri porozumení textu, ktorá je aplikovaná v štyroch rovinách. V rovine neporozumenia slova ide o neznáme slovo alebo známe slovo, ktoré v uvedenom kontexte nedáva zmysel. V rovine neporozumenia vety ide o nemožnosť interpretácie, vágnu a abstraktnú interpretáciu, dochádza k viacerým možným interpretáciám alebo je interpretácia v rozpore s vedomosťami čitateľa. V rovine neporozumenie v akom vzťahu je jedna veta k druhej ide o interpretácia jednej vety, ktorá je v rozpore s druhou, nemožnosť nájsť spätosť medzi vetami alebo je medzi vetami viacero možných vzťahov. V rovine neporozumenie toho ako je zložený celý text ide o nemožnosť nájsť hlavnú myšlienku časti alebo celého textu, nepochopenie, prečo sa v texte vyskytujú isté časti alebo o nepochopenie konania istých postáv (týka sa literárnych textov). Tvrdíme, že všetky uvedené nedostatky čitateľa sú príčinami toho, prečo napr. aj slovenskí žiaci (testovanie PISA) dosahujú kritické výsledky v testovaní čitateľskej gramotnosti.

Nádejou na zlepšenie by mohlo byť práve konštruktivistický prístup k textu, v ktorom čitateľ textu dokáže efektívne zapájať svoje predošlé vedomosti a základné znalosti, ktoré interaktívne pretvára v procese čítania ako aj adekvátne stratégie čítania. Výskumy (Oxford, 1990; Anderson, 2002; Mokhtari, Sheorey, 2002; Grabe, 2009) dokazujú, že uplatňovaním vhodných stratégií čítania dochádza k zlepšeniu porozumenia aj náročných textov. Taxonómie stratégií čítania môžeme rozdeliť do niekoľkých skupín. Oxford (1990) rozdeľuje stratégie čítania na tzv. kognitívne, ako napr. predikcia (prediction), získanie obrazu celkového obsahu textu (skimming), získanie špecifickej informácie z textu (scanning), vyvodzovanie úsudkov (inferring), odhad významu neznámych slov (guessing the meaning of unfamiliar words). Medzi metakognitívne stratégie zaraďuje plánovanie (planning), stanovenie cieľov (setting goals), seba-monitorovanie (self-monitoring), seba-riadenie (self-management) a sebahodnotenie (self-evaluation). Na základe realizovaných výskumov tvrdí, že tieto stratégie slúžia k dosiahnutiu plnohodnotného porozumenia textu. Iná taxonómia, ktorú predstavujú Mokhtari and Sheorey (2002), je založená na modeli troch subkategórií stratégií čítania: globálne stratégie čítania (global reading strategies), stratégie čítania riešením

problému (problem solving reading strategies) a podporné stratégie čítania (support reading strategies). Použitie globálnych stratégií čítania (v tejto subkategórii je 13 položiek) je zamerané na globálnu analýzu textu, napr. sústredenie sa na charakteristické črty textu, odhad toho, o čom text bude a pod. Block (1986) uvádza, že globálne stratégie sú podobné metakognitívnym stratégiám. Použitie týchto stratégií pomáha čitateľovi pripraviť sa na porozumenie hlavného textu. Tieto stratégie sú predovšetkým všeobecného charakteru, úmyselne aplikované. Strategie čítania riešením problému (v tejto subkategórii je 8 položiek) pomáhajú čitateľovi popasovať sa s problémom vtedy, ak sa text stáva ťažkým na porozumenie. Medzi takéto stratégie zaraďujú opakované čítanie, pauzovanie a premýšľanie o texte, čítanie odznovu v mieste, v ktorom čitateľ stratil sústredenosť a pod. Tieto stratégie pomáhajú čitateľovi v skutočnom úkone čítania textu, čím mu umožňujú šikovne prejsť textom. Podporné stratégie čítania (v tejto subkategórii je 9 položiek) prevažne zahŕňajú použitie vonkajších referenčných materiálov, robenie si poznámok, podčiarkovanie informácií a iné. Pomocou týchto stratégií dokáže čitateľ posilňovať reakcie na prečítaný text. Podľa výsledkov Barati (1992, In Jahankohan, Shahrokhi, 2014), ktorý skúmal uplatňovanie dvoch stratégií (podčiarkovanie a robenie si poznámok) bolo preukázané, že robenie si poznámok bolo signifikante úspešnejším ako podčiarkovanie pri odpovediach na faktické otázky. Z viacerých výskumov citovaných Rastegar, Mehrabi, Khabir (2017, napr. Barnett, 1988; Carell, Pharis, Liberto, 1989; Chern, 1993; Sheorey, Mokhtari, 2001; Singhal, 2001; Wen, 2003; Ahmadi, Ismail, Abdullah, 2013) vyplynulo, že kombinácia metakognitívnych a kognitívnych stratégií čítania viedla k lepšiemu porozumeniu textu a vlastnej efektívite čítania. Shang (2010) prichádza so zistením, že z trojice stratégií boli najčastejšie využívanými metakognitívne stratégie, za ktorými nasledovali kompenzačné a napokon kognitívne stratégie. Wen (2003) zdôrazňuje, že väčšina riešených úloh na porozumenie bola realizovaná na úrovni metakognície, pričom Ahmadi, Ismail, Abdullah (2013) dodávajú, že práve úspešnejší čitatelia využívali pri práci s textom metakognitívne stratégie na rozdiel od menej úspešných čitateľov.

6 TEXT AKO LINGVISTICKÝ OBJEKT A TEXT AKO ZDROJ INFORMÁCIÍ

Podľa Johns, Davies (1983) je zásadná odlišnosť medzi čítaním s porozumením v angličtine ako cudzom jazyku alebo druhom jazyku (EFL/ESL) a odbornej angličtine (ESP) v zmene a posune od textu ako lingvistického objektu k textu ako zdroju informácií.

<i>Text ako lingvistický objekt</i>	<i>Text ako zdroj informácií</i>
texty na všeobecné témy, vybrané učiteľom, kontrolovaná slovná zásoba	texty autentické i neautentické (východiskové), modifikované na základe učebných úloh a vyberané na základe potrieb študenta (príslušných odborov)
zameranie na jazyk (slovná zásoba, gramatika, vetná skladba a pod.)	zameranie na získanie informácií, vzťahy medzi formami a funkciami, odhadovanie významu neznámych slov
zameraný na učiteľa	zameraný na žiaka
otázky na kontrolu porozumenia textu, úlohy na rozvoj jazyka	aplikácia a transfer získaných informácií, uplatňovanie viacúčelových techník

V tejto súvislosti Gelderen et al. (2007) uvádzajú, že v procese čítania textov vo vyučovaní angličtiny ako cudzieho jazyka sú vedomosti lexiky a gramatických štruktúr dôležitejšie než adekvátne uplatňovanie vhodných stratégií čítania a metakognície. Atai (2003) argumentuje tým, že v prípade ESP textov je pre zlepšenie porozumenia prečítaného textu dôležitý kontext spolu s vedomosťami funkčnosti gramatických štruktúr príslušného odborného diskurzu. Weisih (2012) experimentálne skúmanie potvrdilo, že obzvlášť pri čítaní technických textov sú vedomosti gramatických štruktúr nevyhnutné pre pochopenie celého textu, nakoľko zlé pochopenie gramatického času alebo slovesného rodu vo vete môže vyústiť do dezinterpretácie celkového významu textu. Alemi. Ebadi (2010) vo výsledku svojho experimentu realizovaného na 70 študentoch ESP kurzu na Razi Univerzite dokázali signifikantný význam aktivácie základných znalostí študentov vo fáze „pre-reading“, čím došlo k zlepšeniu celkového porozumenia odborného cudzojazyčného textu. Dá sa povedať, že v súčasnosti realizované experimentálne overovania opodstatnenosti zapájania a aktivácie základných vedomostí študentov len opätovne dokazujú to, čo už bolo zisťované koncom 80. roky XX.st., kedy Recht, Leslie (1988 In Štech, 2013) pomerne presvedčivo obhájili fakt, že konkrétne a dobre upevnené vedomosti zohrávajú kľúčovú úlohu v procese porozumenia obsahu odborného textu (v ich prípade textu o basebale). Výsledky ich experimentu jasne dokazujú, že úspešnejšími v zadaných úlohách boli čitatelia označovaní ako „zlí čitatelia“, ktorí však disponovali veľmi dobrými vedomosťami o basebale. Naopak, oveľa horšie obstáli síce „dobří čitatelia“, ktorí však nemali žiadne vedomosti o basebale ako hre. Štech (2013) teda konštatuje, že kritický rozdiel spočíva v rozdielnej základni konkrétnych informácií, nie

teda vo všeobecných intelektuálnych spôsobilostiach typu gramotnosti, t. z. vedieť čítať text a porozumieť mu. Šteň v tejto súvislosti vyzdvihuje význam tzv. kultúrnej skúsenosti.

ZÁVER

Spôsobilosť efektívneho čítania s porozumením je v súčasnosti čoraz častejšie diskutovanou témou práve v súvislosti s nepriaznivým vývojom evalvácie slovenskej školskej populácie v medzinárodnom testovaní (napr. PISA 2015). Odborníci v oblasti edukácie prichádzajú s návrhmi rôznych reforiem a inovácií, verejnosť však žiada výsledky a zlepšenia implementované v praxi. Starý problém v novom zornom uhle? Aké sú možnosti zlepšenia rozvíjania čítania s porozumením v kontexte vyučovania odborného jazyka (ESP)? V článku sme uviedli prehľad viacerých zistení svetovo realizovaných výskumov a výskumných štúdií, ktoré ponúkajú aspoň parciálne riešenia. Jednými z týchto riešení je práve efektívne zapájanie adekvátnych stratégií čítania, aktivácie základných vedomostí čitateľa ako aj efektívna integrácia vedomostí lexiky a gramatických štruktúr cez prizmu konštruktivistického teórie.

LITERATÚRA

- AHMADI, M.R., ISMAIL, H.N., ABDULLAH, M.K.K. 2013. The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. In *English Language Teaching*, 2013, 6, pp. 235-244.
- ALEMI, M., EBADI, S. 2010. The Effects of Pre-reading Activities on ESP Reading Comprehension. In *Journal of Language Teaching and Research*, 2010, Vol. 1 (5), pp. 569-577.
- ANDERSON, O.S. 1982. Comprehension of College Age Students: The State of the Art. In *Reading World*, 1982, 21, pp. 213-225.
- ANDERSON, N. J. 2002. The Role of Metacognition in Second/Foreign Language Teaching and Learning. In *ERIC Digest*, 2002. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- ATTAI, M.R. 2003. The impact of the explicit instruction of the frequent grammatical patterns of ESM written discourse on ESP students reading comprehension. In *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 2003, 10 (1), pp. 115-132.
- BAGALOVÁ, Ľ. 2011. *Pedagogické inovácie na Slovensku z pohľadu učiteľov a riaditeľov základných škôl. Priblíženie výsledkov výskumu*. Bratislava : ŠPÚ [online] 2012. [cit. 2017-08-27] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/pedagogicke_inovacie.pdf
- BEHFROUZ, B., NAHVI, E. 2013. The Effect of Task Characteristics on IELTS Reading Performance. In *Open Journal of Modern Linguistics*, 2013, Vol. 3 (1), pp. 30-39.
- BLOCK, E. 1986. The comprehension strategies of second language learners. In *TESOL Quarterly*, 1986, 20 (3), pp. 463-491.
- BUNTOVÁ, Z. 2010. Cudzojazyčná príprava študentov nefilológov (Pohľad z pätnásťročnej perspektívy). In *Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21.storočie*. UCM v Trnave, 2010. ISBN 978-80-8105-219-4.

- CARRELL, P.L. 1998. Can Reading Strategies Be Successfully Taught? In *Australian Review of Applied Linguistics*, 1998, 21, pp. 1-20.
- CARVER, D. 1983. Some prepositions about ESP. In *The ESP Journal*, 2, pp. 131-137.
- CELCE-MURCIA, M. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston : Thomson Heinle, 2001. ISBN 0-8384-1992-5.
- COLLINS, A., SMITH, E. E. 1982. Teaching the Process of Reading Comprehension. In Detterman, D. K. , Sternberg, R. J. (eds): *How and How Much Can Intelligence Be Increased*. Norwood, N. J., Ablex Publishing Co. 1982, pp. 173-185.
- ČURIOVÁ, H. 2016. Úlohy učiteľa a študentov vo vyučovaní ESP [Roles of teachers and students in ESP teaching]. In *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie V* [elektronický zdroj]: zborník príspevkov Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove. - Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2016. - ISBN 978-80-555-1727-8. [online] 2016. [cit. 2017-08-27] Dostupné na internete: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Gogova1/subor/Curiova.pdf>
- DUDLEY-EVANS, T., M. JO ST. JOHN. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP, 1998. ISBN 978-0-521-59675-6
- EDIGER, A. 2000. *Reading connections intermediate*. Oxford : OUP, 2000. ISBN 978-0194358255.
- ESKEY, D.E. 1973. A Model Program for Teaching Advanced Reading to Students of English as a Foreign Language. In *Language Learning*, 1973, 23, pp. 169-184.
- FLOREA, N.M., & HURJUI, E. 2015. Critical thinking in elementary school children. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences 180*. ELSEVIER. 2015. pp. 565 – 572.
- GAVORA, P. 1995. Kritické myslenie – prehľad situácie v zahraničí. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. et al. *Východiská ku kritickému mysleniu, teória a prax*. Bratislava : ŠPÚ, 1995, s. 93 - 95. ISBN 80-85756-18-8.
- GELDEREN, V. et al. 2007. Development of adolescent reading comprehension in L1 and L2: A longitudinal analysis of constituent components. In *Journal of Educational Psychology*, 2007, 99 (3), pp. 125-145.
- GRABE, W. 1991. Current developments in second language reading research. In *TESOL Quarterly*, 25 (3), 1991, pp. 375-397
- GRABE, W. 2009. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: CUP, 2009. ISBN 978-0-521-72974-1.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc : Hanex, 2007. 178 s. ISBN 80-85783-73-8.
- HARMER, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. (4th ed.) Harlow : Pearson Education. ISBN 978-1405853118.
- HOSENFELD, C. 1977. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful second language learners. In *System*. 1977, Volume 5, Issue 2, pp. 110-123.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge : CUP. ISBN 0-521-31837-8.
- CHASTAIN, K. 1988. *Developing second-language skills: Theory and practice* (3rd ed.) New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- JAHANKOHAN, P., SHAHROKHI, M. 2014. The Impact of Word Knowledge and Reading Comprehension Strategies on the Learners' Autonomy in ESP Text Materials. In *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*. 2014, Vol.6 (4). pp. 518-532

- JALILIFAR, A., HAYATI, A., SAKI, A. 2008. Question strategies in testing reading comprehension: A comparative study of pre-questioning, post-questioning, and infixing. In *Iranian Journal of Language Studies*. 2008, 2 (2), pp. 115-132.
- JOHNS, T. F., DAVIES, F. 1983. Text as a vehicle for information: the classroom use of written texts in teaching reading in a foreign language. In *Reading in a Foreign Language*, 1983, 1, pp. 1-19.
- KALOUSKOVÁ, L. 2015. Analýza gramatických chyb v písenných prácich z hospodárskej němčiny. In *Lingua et Vita*, Vol. 8, 2015. ISSN 1338-6743. s. 87-96.
- KRASHEN, S. 1998. *Second language acquisition and second language learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall International.
- KRASHEN, S. 2004. *The power of reading: insights from the research*. Portsmouth : NH Heinemann, 2004. ISBN 1591581699.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, J. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 223 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MOKHTARI, K., SHEOREY, R. 2002. Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. In *Journal of Developmental Education*, 2002, 25, pp. 2-11.
- OXFORD, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York : Newsbury House, 1990.
- PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PRŮCHA, J. a kol. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. 2003. 322 s. ISBN: 80-7178-772-8.
- RASTEGAR, M., KERMANI, E.M., KHABIR, M. 2017. The Relationship between Metacognitive Reading Strategies Use and Reading Comprehension Achievement of EFL Learners. In *Open Journal of Modern Linguistics*, 2017, 7, pp. 65-74.
- RICHARD, J.C., RENANDYA, W.A. 2002. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge : CUP, 2002. ISBN 978-0521004404.
- SHANG, H.F. 2010. Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. In *Asian EFL Journal*, 2010, 12 (2), pp. 18-42.
- STEEL, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., WALTER, S. 1997. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení napříč osnovami*. Příručka I. Kritické myšlení, Praha, o.s., 1997.
- ŠTECH, S. 2013. Když je kurikulární reforma evidence-less. In *Pedagogická orientace*. 2013, roč. 23, č. 5, s. 615-633.
- TABER, K.S. 2011. Constructivism as educational theory: Contiguity in learning, and optimally guided instruction. In *Educational Theory*. N.Y.: Nova Science publishers Inc. 2011. pp. 39-61. ISBN 978-1-61324-580-4.
- TARNOPOLSKY, O. 2015. Idea Sharing: *Professionalizing ESP Teaching to University Students through Modeling Professional Interaction in ESP Classrooms*. In PASAA, Vol. 50, 2015. [online] 2015. [cit. 2017-08-27] Dostupné na internete: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1088303.pdf>
- WEISI, H. 2012. Is Reading Comprehension of ESP Program Improved by Explicit Teaching of Grammar? In *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 2012, 3 (4), pp. 145-158.
- WEN, Q.F. 2003. *A Successful Road to English Learning*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2003.
- ZELENKOVÁ, A. 2015. Particularities of English for Specific Purposes and Development of Intercultural Competence [Špecifika odbornej angličtiny a rozvíjanie interkultúrnej kompetencie] In *XLinguae*, s. 36-49. *XLinguae Journal*, Volume 8, Issue 1, January 2015, ISSN 1337-8384.
- ZORMANOVÁ, L. 2012. *Výukové metody v pedagogice*. Praha : GRADA, 2012. 155 s. ISBN978-80-247-4100-0.

ŠPECIFIKÁ VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV U SENIOROV

SPECIFIC FEATURES OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF SENIORS

Žaneta Balážová, Darina Veverková

Abstrakt

V predkladanom príspevku sa zaoberáme špecifikami výučby cudzích jazykov (konkrétne jazyka anglického) u seniorov v rámci kurzov Univerzity tretieho veku. Ponúkame definíciu termínu „senior“ a približujeme potreby a záujmy tejto cieľovej skupiny z hľadiska ich vzdelávania. V druhej časti príspevku prinášame konkrétne výsledky nášho výskumu, ktorého cieľom bolo zistiť, aké metódy a postupy preferujú seniori na kurzoch angličtiny na Univerzite tretieho veku vo Zvolene. Výskum sme zrealizovali formou dotazníka, ktorý vyplnilo celkovo 71 respondentov.

Kľúčové slová: Univerzita tretieho veku vo Zvolene, seniori, anglický jazyk, štúdium, dotazník

Abstract

The submitted paper deals with the specific features of foreign language education (English language in this case) of seniors within the University of the Third Age courses. The definition of the term of “senior”, as well as the needs and interests in the sphere of education of this target group are presented. In the second part of the paper the results of research are proposed. The aim of the research was to find out which methods and procedures are preferred by the seniors during the courses in English at the University of the Third Age in Zvolen. To collect the data we used the questionnaire, which was completed by 71 students - seniors.

Keywords: University of the Third Age in Zvolen, seniors, English, education, questionnaire

ÚVOD

Chcieť, vedieť a môcť smerovať svoju osobnosť k sebazdokonaľovaniu je dôležitým fenoménom súčasnej spoločnosti. Podľa Bartáka (2007, 16) *chcieť* predstavuje osobné nasadenie človeka, jeho energetizáciu, ktorú možno vyjadriť uplatnením a rozvíjaním potenciálu človeka v záujme jeho osobných a skupinových cieľov. *Vedieť* zas predstavuje určitú mieru vedomostí, čo robiť, prečo to robiť, schopností a zručností ako to robiť, ako aj skúsenosti. *Môcť* je subjektovo-objektová kategória, ktorej realizácia závisí nielen od subjektu samého, ale predovšetkým od prostredia, v ktorom človek môže (či nemôže) uplatniť svoje ambície, potreby, záujmy, aspirácie a využiť na to svoj potenciál. Univerzity tretieho veku vo všeobecnosti ponúkajú podnetné prostredie, v ktorom seniori majú možnosť rozvíjať svoj potenciál a naplňovať svoje potreby i záujmy nielen formou edukácie, ktorá je hlavnou náplňou činnosti každej univerzity tretieho veku, ale aj vďaka sociálnym interakciám a kontaktom, ktoré takto seniori získavajú a rozvíjajú

V súčasnej dobe sa univerzity tretieho veku tešia narastajúcemu záujmu seniorov na Slovensku i v zahraničí a cudzie jazyky patria medzi vyhľadávané študijné predmety. V predkladanom článku by sme sa práve preto chceli priblížiť špecifiká výučby cudzích jazykov v skupine seniorov.

1 SENIOR AKO CIEĽOVÁ SKUPINA EDUKÁCIE

Jedným z dôsledkov demografického starnutia je nárast podielu starých ľudí v populácii. Rychtaříková (2002, 45) označuje túto skupinu obyvateľov pojmom „seniori“. Tento pojem má široké použitie nielen v demografii, ale stal sa frekventovaným aj v iných vedných odboroch (napr. v sociologických, edukačných, či ekonomických) na označenie staršieho človeka a starého vekového obdobia. V literatúre býva definovaný rôzne. Jarošová (2006, 21) napríklad hovorí, že „senior je človek, ktorý má v dôsledku procesu starnutia telesné, duševné a sociálne zmeny“. Čornaničová (2007, 32) sa prikláňa k používaniu termínu senior v problematike edukácie z viacerých dôvodov:

- chýba iné emočne nezaťažené, všeobecné označenie človeka v celom vekovom období senia,
- systémovo nadväzuje na pojem senium ako označenie celého vekového obdobia staroby,
- priaznivo ho prijali a používajú tí, na ktorých sa vzťahuje, účastníci seniorských edukačných aktivít,
- je významovo prehľadný, ohybný a ľahko sa z neho dajú tvoriť odvodené slová.

Tento pojem nahrádza a zastrešuje terminologické vymedzenia iných vedných disciplín na označenie človeka v staršom a starom vekovom období. V niektorých vedách sa však aj naďalej uprednostňujú zaužívané pojmy – napr. geront v gerontológii, či v psychologickej terminológii pojem senescent (Balogová, 2009). Oba pojmy však pri použití v bežných situáciách môžu evokovať človeka starého, chorého alebo nesebestačného, čo môže pôsobiť neprimerane alebo dokonca až urážlivo. Termín dôchodca sa zase skôr spája s istým sociálnym statusom, s existenciou dôchodku ako zdrojom príjmu, avšak nemusí sa jednať len o poberateľov starobného dôchodku.

Za nevhodný sa považuje aj termín „starý“. Na jeho nevhodnosť poukazuje aj Organizácia spojených národov v materiáloch vydaných v súvislosti s vyhlásením roku 1999 za Rok starších ľudí. Upozorňuje, že jeho použitie je vhodné len v spojení s podstatným menom človek. (OSN, 1999)

Vymedzenie tejto skupiny obyvateľov z hľadiska určenia dolnej vekovej hranice nie je jednoznačné. Čornaničová (In Balogová, 2009) preferuje označenie *seniori* pre ľudí vo veku od 60 rokov vyššie. Zároveň zdôrazňuje vnútornú heterogenitu skupiny starších ľudí a člení ju na tieto kategórie:

- starší človek vo veku od 60 do 74 rokov je považovaný za mladého seniora, toto obdobie je fázou počiatkovej staroby,
- starý človek vo veku od 75 – 89 rokov je považovaný za starého seniora,
- dlhoveký človek vo veku od 90 rokov vyššie sa zaraďuje do skupiny veľmi starých seniorov.

Do vymedzovania dolnej hranice seniorov vstupuje aj aspekt ekonomickej aktivity. Donedávna bol poproduktívny vek u mužov a žien odlišný – v podmienkach Slovenska to bolo 60, resp. 55 a viac rokov. Toto vymedzenie je aj konvenčne najpoužívanejšou hranicou seniority (Vohráliková, Rabušic, 2004, 54).

Vnútroštátne predpisy Slovenskej republiky nevymedzujú pojem *staršia osoba*, *starší človek*, či *senior*. Rozdielnosť pomenovania vyplýva z rozdielnosti účelov jednotlivých zákonov, z čoho následne pramení nejednotnosť v prístupe k problematike zameranej na starších ľudí. Na druhej strane sa tým zdôrazňuje diverzita spoločenských vzťahov starších ľudí, ich rolí a statusov. Nie je vhodné vnímať ich ako homogénnu skupinu určenú primárne na príslušnosti k nejakému dosiahnutému veku.

2 ZÁUJMY A POTREBY SENIOROV

Pri definovaní záujmov a potrieb seniorov sme vychádzali z myšlienok Hrapkovej (2004, 3), že „u seniorov ide o také záujmy a potreby, ako potreba rozvíjať sa, potreba sebauplatnenia sa, potreba odstraňovania vlastných nedostatkov a utvárania vhodnej spoločenskej klímy s primeranosťou k ich veku“. Vzhľadom k veku našej cieľovej skupiny (*seniori*), ktorá je heterogénna v záujmoch, cieľoch, zdravotnom stave a v mnohých ďalších špecifikách, ktoré si vyžadujú cit, majstrovstvo vyučujúceho, talent a takt, sa pre potreby nášho výskumu stotožňujeme s princípmi dialogického vzdelávania, ktorého autorkou je J. Vella (2002). Špecifikuje jednotlivé princípy nasledovne:

Analýza potrieb: účasť študentov pri stanovení obsahu edukačného procesu: základom tohto princípu je, že načúvanie potrebám subjektu edukačného procesu pomáha utvárať kurikulum, ktoré má okamžitý prospech.

Princíp bezpečnosti: ide o princíp spojený s rešpektom a budovaním dôvery. Tento pocit bezpečia vytvára:

- dôvera v pôsobnosť kurikula,
- dôvera v uskutočniteľnosť a relevantnosť cieľov,
- malé skupiny (umožňujú študentom lepšie sa prejavíť),
- dôvera v postupnosť aktivít,
- potvrdenie alebo poskytnutie spätnej väzby účastníkom.

Princíp zdravých vzťahov: zdravé vzťahy v učení zahŕňajú rešpekt vo vzťahu k jedinečnosti osobnosti, bezpečie, otvorenú komunikáciu, aktívne počúvanie a pokoru.

Postupnosť obsahu a posilnenie v učení: postupnosť znamená plánovanie vedomostí, zručností a postojov od jednoduchších po zložitejšie.

Princíp praxe (učenie sa praxou): prax vyžaduje tvrdý pohľad na obsah vzdelávania. Dospelí sa učia jednoduchšie a ľahšie, keď vidia prepojenie obsahu vzdelávania s ich životným kontextom.

Princíp rešpektovania účastníkov edukačného procesu ako ľudí s rozhodovacou právomocou (princíp zapojenia): dospelí potrebujú porozumieť, že oni sami rozhodujú o tom, aký zážitok budú mať zo vzdelávacej akcie. Podstatné je nezameriavať sa len na kognitívny aspekt učenia, ale rešpektovať aj afektívne a psychomotorické aspekty.

Princíp bezprostrednosti: dospelí chcú vidieť bezprostrednú využiteľnosť nového učiva.

Princíp jasného vymedzenia rolí: iné pomenovanie pre tento princíp je pokora a skromnosť. Rola vyučujúceho nie je autoritatívna, ale partnerská.

Tímová práca a využitie malých skupín: rešpektovanie ľudí ako subjektov edukačného procesu znamená umožniť im výber partnerov pre tímovú prácu, najmä keď sa riešia náročné úlohy. Zapojenie študentov do toho, čo sa učia zas podporí ich aktivnosť.

Princíp zúčtovateľnej zodpovednosti (Accountability): zodpovednosť sa vníma v dvoch rovinách: vo vzťahu ku kurikulu (čo má byť naučené) a v súvislosti s účastníkmi vzdelávania v tíme (sú zodpovední voči kolegom a vyučujúcemu) (Vella, 2002).

Z uvedených princípov jednoznačne vyplýva, že efektívnosť vzdelávania seniorov sa najlepšie dosiahne prostredníctvom dialógu. Študenti – seniori nám poskytujú spätnú väzbu o spokojnosti, respektíve nespokojnosti s priebehom a obsahovou náplňou kurzu, ktorú majú možnosť dotvárať na základe osobných skúseností a potrieb. Podstatným motivujúcim faktorom pri výbere vzdelávacích aktivít je práve ich praktické využitie a prepojenie s reálnym životom, čo napríklad zdôvodňuje obľúbenosť štúdia cudzích jazykov. Pri vzdelávaní ľudí vo vyššom veku je taktiež potrebné vnímať a rešpektovať ich individualitu a poskytnúť

im pocit istoty a bezpečia a to nielen vo vzťahu k vyučujúcemu, ale aj vo vzťahoch ku kolegom, účastníkom vzdelávania. Študenti v rámci jednej skupiny si musia navzájom dôverovať a podporovať sa. Pozitívny a partnerský prístup pomáha vytvárať atmosféru a príjemné prostredie, v ktorom sa cítia dobre. Všetky tieto faktory zvyšujú záujem seniorov o vyplnenie voľného času formou vzdelávania.

3 CIEĽ A METODIKA VÝSKUMU

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť preferencie študentov – seniorov navštevujúcich kurzy anglického jazyka na Univerzite tretieho veku (UTV) na Technickej univerzite vo Zvolene v oblasti metód a postupov výučby. Do dotazníkového prieskumu sa zapojilo 71 seniorov, ktorí chodili na kurzy angličtiny na UTV vo Zvolene v akademickom roku 2016-2017. Dotazník bol rozdelený na dve časti. V prvej časti sme skúmali sociálno-demografické charakteristiky študentov seniorov. Získali sme základné údaje o respondentoch týkajúce sa ich veku, pohlavia, ukončeného vzdelania, miesta bydliska, ako aj zárobkovej činnosti. Druhú časť dotazníka tvorili otázky týkajúce metód, ktoré im pri štúdiu najlepšie vyhovujú, ako aj pomôcok, ktoré pri štúdiu preferujú. Z dôvodu zrozumiteľnosti sme v dotazníku nepoužívali odbornú terminológiu, ale snažili sme sa metódy a postupy priblížiť opisom. Výsledky dotazníka sme spracovali využitím popisnej i matematickej (induktívnej) štatistiky. Na štatistickú analýzu sme použili štatistický softvér STATISTICA 12. Vzhľadom k charakteru skúmaných znakov sme sa venovali vyšetrovaniu závislosti dvoch kategoriálnych znakov. Závislosť medzi dvomi kategoriálnymi znakmi sa nazýva kontingencia. Aspoň jeden z dvoch znakov musí mať viac ako dve obmeny. Existenciu závislosti testujeme prostredníctvom χ^2 -testu dobrej zhody. Jeho základnou myšlienkou je porovnanie skutočne zistených a teoretických početností. Testuje nulovú hypotézu:

H0: medzi kategoriálnymi znakmi A a B nie je závislosť (nie je tam kontingencia) oproti alternatívnej hypotéze,

H1: medzi kategoriálnymi znakmi A a B je závislosť (je kontingencia).

Testovacou charakteristikou je štvorcová kontingencia

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^s \sum_{i=1}^r \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}} \quad (1)$$

Nulovú hypotézu zamietame, ak sú očakávané početnosti E_{ij} významne odlišné od pozorovaných početností O_{ij} . Dostatočne malé rozdiely medzi O_{ij} a E_{ij} pripisujeme pôsobeniu náhodných činiteľov a v tomto prípade prijímame nulovú hypotézu. Rozhodnutie

platnosti nulovej hypotézy určujeme na základe vypočítania p-hodnoty. Ak je p-hodnota < 0,05 na zvolenej hladine významnosti testu ($\alpha=5\%$), nulovú hypotézu zamietame v prospech alternatívnej hypotézy. V stručnosti z toho vyplýva, že medzi sledovanými znakmi potvrdíme štatisticky významnú závislosť. Ak je p-hodnota > 0,05 nulovú hypotézu nezamietame.

4 VÝSLEDKY A DISKUSIA

V našom príspevku ponúkame vyhodnotenie odpovedí troch otázok z dotazníka, ktorý sme predložili študentom UTV vo Zvolene, a ktorý sa nachádza v prílohe tohto článku. Ide o otázky 1 a 2 (viď príloha), prostredníctvom ktorých sme získali základnú charakteristiku skúmanej vzorky, no zamerali sme sa najmä na vyhodnotenie otázky číslo 6 (viď príloha).

Na základe výsledkov popisnej štatistiky sme zistili, že z celkového počtu 71 respondentov sa do dotazníkového prieskumu zapojilo 58 žien (82% opýtaných) a 13 mužov (t.j. 18%) (Tab. 1). Univerzity tretieho veku vo väčšej miere navštevujú ženy ako muži. Z údajov zverejnených Výskumným demografickým centrom vyplýva, že stredná dĺžka života muža je 72,90 roka a dĺžka života ženy 79,61 roka¹. Môžeme preto predpokladať, že ženy sú dlhšie vitálnejšie ako muži a tiež cítia potrebu sociálneho kontaktu.

Tab. 1 Frekvenčná tabuľka – pohlavie respondentov

Kategoríe	Pohlavie respondentov	
	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť v %
žena	58	82
muž	13	18
Spolu	71	100

Keďže veková hranica pre zápis na štúdium na Univerzite tretieho veku na Technickej univerzite vo Zvolene je 45 rokov, vidíme početné zastúpenie aj vo vekovej skupine do 55 rokov. Z celkového počtu 71 respondentov je 14 vo veku do 55 rokov (t.j. 20%) (Tab. 2). Najpočetnejšiu skupinu tvoria študenti – seniori vo veku do 65 rokov: 33 respondentov patrí do tejto vekovej skupiny, čo znamená 46% z celkového počtu. 24 seniorov (34%) vo veku nad 65 rokov navštevuje kurzy anglického jazyka na UTV vo Zvolene. Najstaršia študentka, ktorá sa aktívne zúčastňovala konverzačného kurzu anglického jazyka a vyplnila dotazník mala 93 rokov.

¹ http://www.prog.sav.sk/fileadmin/pusav/download_files/nezaradene/prognoza_.pdf

Tab. 2 Frekvenčná tabuľka – vek respondentov

Kategórie	Vek respondentov	
	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť v %
do 55 rokov	14	20
do 65 rokov	33	46
nad 65 rokov	24	34
spolu	71	100

Tretia otázka, ktorú sme položili respondentom v našom dotazníku bola „*Ako sa Vám študuje najlepšie?*“. Na základe odpovedí sme chceli zistiť preferencie študentov – seniorov, čo sa týka metód a postupov výučby.

Ako prvú možnosť, ku ktorej sa respondenti mali možnosť vyjadriť sme uviedli „*Keď si text spoločne čítame a prekladáme*“. V odpovediach respondentov sa častejšie vyskytla odpoveď áno ako nie (Tab. 3). 11 respondentov (t.j. 79%) vo veku do 55 rokov sa vyjadrilo, že spoločné čítanie a prekladanie textu im vyhovuje. Vo vekovej skupine do 65 rokov mali rovnaký názor, teda že im spoločné čítanie a preklad vyhovuje, 19 z počtu 33 respondentov (t.j. 57%) v tejto vekovej skupine. Vo vekovej skupine nad 65 rokov sa respondenti rozdelili do rovnakých skupín. 12 seniorov (50%) vo veku 65+ odpovedalo áno a rovnaký počet odpovedal nie. Celkovo môžeme konštatovať, že študenti – seniori na Univerzite tretieho veku vo Zvolene preferujú tradičnú metódu čítania a prekladania textu. Je to zaužívaný postup gramaticko-prekladovej metódy, s ktorou sa stretávali v období svojej školskej dochádzky, a aj z tohto dôvodu sú ich reakcie na jej používanie pozitívne.

Tab. 3 Kontingenčná tabuľka – vek respondentov vs. čítanie a prekladanie textu

Vek	Vek respondentov vs. čítanie a prekladanie textu		
	áno	nie	Riadkové súčty
Do 55 rokov	11	3	14
Stĺpcové relatívne početnosti	79%	21%	
Do 65 rokov	19	14	33
Stĺpcové relatívne početnosti	57%	42%	
Nad 65 rokov	12	12	24
Stĺpcové relatívne početnosti	50%	50%	
Spolu	42	29	71

Ako druhú sme uviedli možnosť výkladu podporenú textom. Aj v tomto prípade pozorujeme vyšší počet odpovedí áno ako nie, aj keď rozdiel už nie je taký výrazný (Tab. 4). 9 seniorov (64%) vo vekovej skupine do 55 rokov, 17 seniorov (52%) vo vekovej skupine do 65 rokov a 14 seniorov (58%) vo vekovej skupine nad 65 rokov sa vyjadrilo kladne, teda preferuje výklad vyučujúceho, ktorý je podporený textom. Je to postup, pri ktorom majú študenti k dispozícii napísaný text, takže majú vizuálny kontakt a informáciu si môžu kedykoľvek vyhľadať. Nie je to pre nich stresujúce a zároveň sa potvrdilo, že vnímanie preberaného učiva viacerými zmyslovými kanálmi považujú za efektívnejšie.

Tab. 4 Kontingenčná tabuľka – vek respondentov vs. výklad podporený textom

Vek	Vek respondentov vs. výklad podporený textom		
	áno	nie	Riadkové súčty
Do 55 rokov	9	5	14
Stĺpcové relatívne početnosti	64%	36%	
Do 65 rokov	17	16	33
Stĺpcové relatívne početnosti	52%	48%	
Nad 65 rokov	14	10	24
Stĺpcové relatívne početnosti	58%	42%	
Spolu	40	31	71

Pomer odpovedí sa začína meniť, ak podporu formou textu nahradíme nahrávkou, to znamená, že sa do popredia dostáva sluchový vnem. Je všeobecne známe, že vekom sa sluch zhoršuje a u ľudí vo veku 50 až 60 rokov môžeme pozorovať hlavne problémy so zachytením vysokofrekvenčných zvukov (Siewe, 2004). V praxi to znamená, že pri používaní moderných technológií so zvukovou podporou je u staršej vekovej skupiny nevyhnutné využívanie hlavne nižších tónin, ktoré majú schopnosť vnímať lepšie. 8 respondentov (57%) vo vekovej skupine do 55 rokov v dotazníku uviedlo, že nemá záujem o výklad podporený nahrávkou (Tab. 5). Vo vekovej skupine do 65 rokov 13 respondentov (39%) odpovedalo kladne, že majú záujem o výklad podporený nahrávkou a 20 respondentov (61%) si vybralo odpoveď nie. Prekvapujúci je výsledok respondentov vo vekovej skupine nad 65 rokov, z ktorých 12 odpovedalo áno a rovnako 12 si vybralo odpoveď nie. Keďže sa jedná o skupinu najstarších študentov – seniorov predpokladali by sme, že výklad podporený nahrávkou budú odmietať vo väčšom počte. Naše zistenia sú opäť podnetom na ďalšie podrobnejšie skúmanie zamerané špeciálne na túto problematiku.

Tab. 5 Kontingenčná tabuľka – vek respondentov vs. výklad podporený nahrávkou

Vek	Vek respondentov vs. výklad podporený nahrávkou		
	áno	nie	Riadkové súčty
Do 55 rokov	6	8	14
Stĺpcové relatívne početnosti	43%	57%	
Do 65 rokov	13	20	33
Stĺpcové relatívne početnosti	39%	61%	
Nad 65 rokov	12	12	24
Stĺpcové relatívne početnosti	50%	50%	
Spolu	31	40	71

Na základe výsledku chí-kvadrát testu konštatujeme, že medzi kategoriálnymi znakmi vek respondentov a spoločným čítaním textu a jeho prekladom, výkladom podporeným textom, rovnako ako aj výkladom podporeným nahrávkou sa na hladine významnosti $\alpha=5\%$ nepotvrdila štatisticky významná závislosť.

Ako ďalšiu možnosť uvádzame výklad učiteľa podporený audio-vizuálnym podnetom – videom. Respondenti všetkých vekových skupín reagovali na uvedenú možnosť väčšinou negatívne (Tab. 6) a to hlavne vo vekovej skupine do 55 rokov, kde si až 12 respondentov z celkového počtu (t.j. 86%) zvolilo odpoveď nie a vo vekovej skupine nad 65 rokov, v ktorej 17 respondentov reagovalo negatívne (71%). Vo vekovej skupine do 65 rokov je pomer odpovedí takmer vyrovnaný: 16 seniorov sa vyjadrilo áno a 17 seniorov sa vyjadrilo nie. Môžeme predpokladať, že práca s videom a vôbec s novými technológiami je súčasťou novších postupov vo vyučovaní jazykov, ktoré sa v čase ich štúdia na základných a stredných školách nepoužívali a študenti – seniori sa s ním nevedia vždy stotožniť. Prekvapujúco najodmietavejšie sa k používaniu videa vyjadrila najmladšia skupina seniorov do 55 rokov. Z výsledkov odpovedí respondentov vo vekovej skupine do 65 rokov môžeme usudzovať, že vysvetľovanie učiva podporené videom ani úplne nezamietajú, ale ani nepreferujú. U vekovej skupiny nad 65 rokov sa odmietavý postoj dal očakávať, pretože respondenti v tomto veku môžu mať okrem problémov so sluchom aj horší zrak.

Tab. 6 Kontingenčná tabuľka – vek respondentov vs. výklad podporený videom

Vek	Vek vs. výklad podporený videom		
	áno	nie	Riadkové súčty
Do 55 rokov	2	12	14
Stĺpcové relatívne početnosti	14%	86%	
Do 65 rokov	16	17	33
Stĺpcové relatívne početnosti	48%	52%	
Nad 65 rokov	7	17	24
Stĺpcové relatívne početnosti	29%	71%	
Spolu	25	46	71

Výsledky chí-kvadrát testu poukazujú na to, že medzi kategoriálnymi znakmi vek respondentov a záujem o výklad podporený videom sa na hladine významnosti $\alpha = 5\%$ štatisticky významná závislosť nepotvrdila. Ale na hladine významnosti $\alpha = 10\%$ môžeme tvrdiť, že štatisticky významná závislosť existuje ($p=0,060$). Vek respondentov ovplyvňuje záujem o výklad podporený audio-vizuálnym podnetom – videom (Tab. 7).

Tab. 7 Chí-kvadrát test – vek respondentov vs. výklad podporený videom

	Vek respondentov vs. výklad podporený videom		
	Chí-kvadrát	stupne voľnosti	p-hodnota
Pearsonov chí-kvadrát test dobrej zhody	5,62	df=2	p=0,060
Kontingenčný koeficient	0,27		
Cramerovo V	0,28		

ZÁVER

Z odpovedí respondentov jednoznačne vyplýva, že z metód a postupov, ktoré sa najčastejšie využívajú pri výučbe cudzích jazykov im najlepšie vyhovuje tradičná metóda čítania a prekladu textu. Preferujú ju všetky vekové skupiny študentov – seniorov. Je to zaužívaný postup gramaticko-prekladovej metódy, s ktorou sa stretávali v období svojej

školskej dochádzky. Analýzou kategoriálnych znakov vek respondentov a metódy a postupy používané v rámci výučby anglického jazyka (čítanie a preklad, práca s textom, audionahrávkou, videom) sme zistili, že vek respondentov ovplyvňuje len záujem o výklad podporený audio-vizuálnym podnetom – videom, teda len medzi uvedenými kategoriálnymi znakmi existuje štatisticky významná závislosť.

V priebehu svojho života si človek osvojuje a spracováva poznatky z najrôznejších zdrojov. Neustále však narastá podiel informácií, ktoré získava nepriamo alebo sprostredkovane. Klasifikuje, selektuje a využíva ich podľa toho, akú hodnotu im prisudzuje. Podobne pristupuje aj k hodnoteniu foriem výchovy a vzdelávania. Čím viac zodpovedajú záujmom, osobným alebo profesijným potrebám vzdelávaného, tým pozitívnejšie ich vníma. „Úspešná výchovná a vzdelávacia práca s dospelým účastníkom vyžaduje rešpektovanie jeho zvláštností a využívanie silných stránok jeho osobnosti“ (Barták, 2008, 17). Pri vzdelávaní ľudí v seniorskom veku treba na jednej strane rešpektovať, že ide o vyzreté osobnosti, ktorých názory na niektoré veci sú už niekoľko rokov ustálené. Na druhej strane, potreby sociálneho kontaktu a sebarealizácie vyplývajú predovšetkým zo základného pocitu – pocitu zbytočnosti. Vzdelávanie však dáva ich životu zmysel, možnosť zamestnania a predovšetkým možnosť kontaktu s ľuďmi rovnakého hodnotového zamerania.

Tento článok vznikol v rámci projektu KEGA 010TU Z-4/2017 *Facilitácia čitateľskej kompetentnosti a výučba odborných cudzích jazykov na vysokých školách technického zamerania*.

LITERATÚRA

- BALOGOVIÁ, B. 2009. *Seniori*. Prešov : Akcent print, 2009, 158 s. ISBN 978-80-8929-518-0.
- BARTÁK, J. 2007. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, 264 s. ISBN 978-80-86723-34-1.
- BARTÁK, J. 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha : Alfa nakladatelství, 2008, 200 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
- ČORNANIČOVÁ, R. 2007. *Edukácia seniorov*. Bratislava : UK, 2007, 163 s. ISBN 978-80-223-2287-4.
- JAROŠOVÁ, D. 2006. *Péče o seniory*. Ostrava : Ostravská Univerzita v Ostravě. Zdravotně sociální fakulta, 2006, 110 s. ISBN 80-7368-110-2.
- PACÁKOVÁ, V. a kol. 2009. *Štatistické metódy pre ekonómov*. Bratislava : Iura Edition, 2009, 411 s. ISBN 978-80-8078-284-9.
- RYCHTAŘÍKOVÁ, J. 2002. Úspěšné stárnutí – leitmotiv 21. století. In *Demografie*. Praha : Český statistický úřad, 2002, roč. 44, č. 1, s. 43 – 46. ISSN 0011-8265.

- SIEWE, Y. J. 2004. *Understanding the Effects of Aging on the Sensory System*, Oklahoma Cooperative Extension Service, Oklahoma State University, USA, [online] 2004. [cit. 2016-06-21] dostupné na internete: <http://osueextra.okstate.edu/pdfs/T-2140web.pdf>
- United Nations. 1999. In *Follow-Up to International Year of Older Persons, General Assembly Debates Problems and Promise of Ageing Populations*. [online]. [cit. 2017-05-09] Dostupné na: <http://www.un.org/press/en/1999/19991004.ga9622.doc.html>
- VELLA, J. 2002. *Listen, Learning to Teach. The Power of Dialogue in Educating Adults*. San Francisco: Jossey – Bass, 2002. Revised edition [online]. [cit. 2015-06-18] Dostupné na: http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_1/ADULTLEARNINGLearningtolistenlearningtteachthepowerofdialogueineducatingadults.pdf
- VOHRALÍKOVÁ, L., RABUŠIC, L. 2004. *Čeští senioři včera, dnes a zítra*. Brno : VÚPSV. [online] 2004. [cit. 2016-06-27] Dostupné na internete: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_149.pdf

PRÍLOHA: Dotazník o preferenciách študentov UTV vo Zvolene

Vážená pani, vážený pán,

dovoľujeme si vám predložiť nasledujúci dotazník, ktorý slúži na analýzu a následné skvalitnenie výučby anglického jazyka v rámci kurzov UTV.

Dotazník je anonymný. Prosíme vás, aby ste dotazník vyplnili pravdivo a odpovedali na všetky otázky. Správnu možnosť/možnosti zakrúžkujte, prípadne napíšte svoju vlastnú odpoveď. Za Vašu ochotu a čas strávený pri vyplňovaní dotazníka vopred ďakujeme.

1. Pohlavie

a/ žena

b/ muž

2. Vek

a/ 45-55

b/ 56-65

c/ 66 a viac rokov

3. Vzdelanie

a/ stredoškolské

b/ vysokoškolské druhého stupňa (Ing., Mgr., PhDr., PaedDr., RNDr.)

c/ vysokoškolské tretieho stupňa (PhD. CSc.)

4. Miesto bydliska

a/ v meste Zvolen

b/ do 15 km od Zvolena , uveďte _____

c/ do 30 km od Zvolena, uveďte _____

d/ viac ako 30 km od Zvolena, uveďte _____

5. Zárobková činnosť

a/ zamestnaná/zamestnaný

b/ dôchodkyňa/dôchodca

c/ zamestnaná /zamestnaný poberajúci starobný dôchodok

6. Ako sa Vám študuje najlepšie?

- a/ keď si text spoločne čítame a prekladáme
- b/ keď je výklad učiteľa podporený textom
- c/ keď je výklad učiteľa podporený nahrávkou
- d/ keď je výklad učiteľa podporený vizuálnym podnetom – videom
- e/ iné, uveďte _____

7. Aké pomôcky pri výučbe uprednostňujete?

- a/ učebnica a zošit
- b/ audionahrávka
- c/ časopisy a noviny
- d/ video
- e/ internet
- f/ iné, uveďte _____

ARCHAIZUJÚCI JAZYK V ČÍŇŠTINE A JEHO PREKLADANIE DO SLOVENČINY

HISTORICIZING LANGUAGE IN CHINESE AND ITS TRANSLATION INTO SLOVAK

Jana Benická

Abstrakt

Článok pojednáva o potrebe vytvorenia archaizujúcej slovenčiny pri prekladaní textov niektorých autorov modernej čínskej literatúry, ktorí do diel písaných v modernej čínštine vkladajú úryvky písané v archaizujúcej čínštine, aby sme tým zachovali estetiku pôvodného textu.

Kľúčové slová: čínština, preklad do slovenčiny, archaizujúci jazyk, *baihua*, *wenyan*

Abstract

The article discusses the need to create historicizing Slovak language, when translating the texts by some authors of modern Chinese literature, who in their works written in modern Chinese put the excerpts written in historicizing Chinese, in order to preserve the aesthetics of the original text.

Keywords: Chinese, translation into Slovak, historicizing language, *baihua*, *wenyan*

ÚVOD

Viac ako tisícročie v Číne paralelne existovali dve variety písaného jazyka: tzv. *wenyan* 文言 (jazyk archaizujúci) a *baihua* 白话 (jazyk založený na živej hovorenej norme svojej doby).

Wenyan bol jazykom úradného styku, dokumentov a korešpondencie, jazykom esejistickej tvorby, učenej spisby, poézie – ale aj niektorých žánrov naratívnej literatúry. Bol založený na napodobňovaní starých vzorov, vzorov tzv. klasickej čínštiny (bližšie o klasickej čínštine budem písať v ďalšom texte). Svojou priamou archaizujúcou funkciou sa tak dobrovoľne odkláňal od jazyka, ktorý sa približoval hovorenej norme svojej doby. Všeobecne sa tiež označuje ako médium tzv. „vyššej literatúry“.

Druhá varieta písaného jazyka (*baihua*) sa využívala v „nižších žánroch“ literatúry ako romány, kratšie beletristické diela, divadelné hry a tiež napríklad ako jazyk popularizácie buddhizmu v Číne a buddhistických textov vôbec. Jej primárnou ambíciou bolo vychádzať z hovoreného jazyka.

Takáto jazyková situácia, keď sa po tisícročie paralelne používali dve veľmi rozdielne variety jazyka, panovala v Číne až do začiatku 20. storočia. Pretože modernizačné hnutia

začiatkom 20. storočia neobišli ani Čínu. V roku 1915 v Číne formálne začalo tzv. Hnutie za novú kultúru (Xin wenhua yundong 新文化运动), hlásajúce vznik tzv. „novej literatúry“, ktoré bolo úzko spojené s reformou písanej čínštiny, propagujúce písanie v jazyku založenom na živej forme hovoreného jazyka – baihua. Písanie v jazyku baihua bolo široko diskutované už po desaťročia predtým, pretože – v modernej Číne – to mal byť jazyk, ktorý mal aspirovať na funkciu celonárodného jazyka komunikácie ako normatívnej formy písaného jazyka (ktorý mal tak v tejto funkcii nahradiť wenyán). Modernizačné hnutie v Číne sa tiež hlásilo k inšpirácii západnou kultúrou a demokraciou. Západné trendy a myšlienky sa do Číny dostávali vo forme prekladov, a to nielen zo západných jazykov, ale najčastejšie z japončiny, pretože západnú kultúru, filozofiu a literatúru do Číny prinášali najmä mladí Číňania, ktorí študovali v Japonsku.

No ani modernizačné hnutie a s ním spojené masívne zavádzanie baihua do všetkých sfér písomného prejavu sa nie vždy stretávalo so širokou podporou, najmä u literátov a mnohých vplyvných intelektuálov. Pozadie tohto problému veľmi dobre vystihuje napríklad Edward Gunn v jeho knihe *Rewriting Chinese: Style and Innovation in Twentieth-Century Chinese Prose* (1991, 117): „Poznanie, že písanie založené na hovorenej reči bolo ideálom, ktorý bol veľkým kompromisom jednak voči diverzite regionálnych jazykov a jednak voči potrebe výpožičiek z cudzích jazykov, medzi mnohými spisovateľmi vyprovokovalo reakciu, aby sa vzdávali písania v štýle jazyka založeného na hovorenej reči.“ Preto vplyvní intelektuáli prvej polovice dvadsiateho storočia, akými boli literáti ako Qian Zhongshu 钱锺书 (1910–1998), Wu Mi 吴宓 (1894–1978) alebo Lin Yutang 林语堂 (1895–1976), zastávali voči baihua rezervovaný postoj a zaoberali sa možnosťou širšieho používania wenyán na úkor písania v jazyku odvolávajúcem sa na hovorenú reč. Neprijímali tiež všeobecne rozšírený názor intelektuálov svojej doby, že wenyán nie je vhodným štýlom, ktorým by sa dali vyjadriť moderné (západné) intelektuálne výzvy.

Témou môjho príspevku tak bude problematika, že v literárnych dielach prvej polovice 20. storočia niektorí autori, ktorí kritizovali stav súdobého baihua, neprestávali písať v starom literárnom jazyku alebo do svojich literárnych diel písaných v modernom jazyku vkladali pasáže písané vo wenyán. A keďže príspevok je prednesený na konferencii o prekladaní, zameriam sa na to, ako by sa takýto typ textu mohol prekladať do slovenčiny. Texty, v ktorých sa striedajú pasáže písané v baihua a wenyán, si, podľa môjho názoru, pri prekladaní do slovenčiny zaslúžia špecifický prístup, hlavne z dôvodu, aby sme v preklade do slovenčiny zachovali neopakovateľnú estetiku takýchto textov. Pretože striedanie obidvoch

variet jazyka v modernej literatúre nepochybne sleduje autorov zámer o dosiahnutie nejakého archaizujúceho kontextu, alebo jednoducho tiež, ako uvidíme v ďalšom texte, ironického podtextu. V ďalšom texte sa tak budem snažiť o to, aby preklad do slovenčiny zohľadnil striedanie sa viet v *baihua* a *wenyan*. A ako prekladať pasáže písané v archaizujúcom jazyku *wenyan* ? – vytvorením archaizujúceho jazyka v slovenčine.

Ako som naznačila v predchádzajúcom texte, na rozdiel od slovenčiny, archaizujúce štýly v čínštine majú veľmi bohatú oporu v konkrétnych textoch viac ako tisícrocie trvajúcej tradície písania tzv. „vyššej literatúry“ (*wenyan*), ktorá bola vo svojej podstate založená na tom, že jazykom a štýlom napodobňuje staroveké texty. Slovenčina takúto archaizujúcu varietu jazyka nepozná. Preto som sa pri prekladaní rozhodla, že sa pokúsim takýto jazyk vytvoriť.

1 KAPITOLA

Najskôr sa ale ešte vráťme k čínštine a dvom varietám písaného jazyka, ktoré po tisícrocie paralelne koexistovali v čínskom kultúrnom okruhu. Sinologická obec všeobecne prirovnáva rozdiel medzi *wenyan* a *baihua* k latinčine a moderným európskym jazykom. Akokoľvek, v čínskom prostredí je situácia špecifická a oveľa komplikovanejšia – a chápanie vzťahu medzi týmito dvoma varietami jazyka musíme chápať aj cez prizmu čínskych znakov. Rozsah tohto článku neumožňuje, aby sme sa hlbšie venovali úlohe čínskych znakov, akokoľvek, vysvetlenie tohto fenoménu nie je kľúčové ani pre našu tému. Vysvetlime si teraz radšej detailnejšie rozdiel medzi *wenyan* a *baihua*.

Ako píše vynikajúci odborník na klasickú čínštinu, David Sehnal (2017, 3), „*wenyan* je exkluzívne písomný štýl, ktorý sa objavil počas dynastie Tang [618 – 907], ktorý imituje klasickú čínštinu.“ A aký je to jazyk, ktorý je imitovaný, teda klasická čínština? Podľa Davida Sehnala (2017, 2) je klasická čínština „jazyk písaných textov starej čínštiny, napísaných od 5. storočia pred naším letopočtom do 2. storočia nášho letopočtu.“ Tieto texty boli založené na živej forme jazyka svojej doby. Takže v Číne zhruba od 8. storočia (za dynastie Tang) existuje varieta písaného jazyka, ktorá sa už svojou podstatou odkláňa od ambície reflektovať živý jazyk. Bol to jazyk oficiálnej komunikácie a vážnych žánrov literárnych či filozofických diel. Vychádzal zo starých autoritatívnych diel, ktoré určovali jeho normy – stylistické, gramatické i lexikálne. Tieto autoritatívne texty alebo autori takýchto diel sa v jednotlivých historických obdobiach menili – a navyše charakter *wenyanu* určovali do veľkej miery stylistické, gramatické a lexikálne požiadavky na komponovanie esejí pri cisárskych skúškach v tom ktorom období tisícročnej histórie. V tomto ohľade bol *wenyan* archaizujúcim jazykom,

ktorého „normatívnu“ podobu reprezentovali dobové požiadavky na skladanie esejí, dokumentov či iných písomných žánrov – pochopiteľne vychádzajúc zo starých gramatických a lexikálnych vzorov. V období modernizačného hnutia za novú literatúru začiatku 20. storočia bol takýmto štandardom *neskorý wenyán*, tak, ako sa písali „vyššie“ literárne žánre a úradné dokumenty ku koncu cisárskeho obdobia v Číne.¹ A hoci v čínskom prostredí prežil *wenyán* do istej miery ako „vyššia“ forma písomného jazyka až do dnešných čias (jeho elementy sú stále prítomné v obchodnej korešpondencii či novinových článkoch), je to jazyk, ktorý nielen bežní Číňania chápu ako ozdobný a archaizujúci.

Naopak funkciou tzv. *baihua* vždy bolo a je vychádzať zo živej hovorenej formy jazyka. Ako sme už písali vyššie, jedným z hlavných cieľov modernizačného hnutia či hnutia za novú kultúru na začiatku 20. storočia v Číne bolo všeobecné zavádzanie písania v *baihua* (namiesto vo *wenyán*). Tento moderný písaný jazyk vychádzal lexikálne zo severných čínskych dialektov, foneticky z jazykového prostredia v okolí Pekingu a gramaticky sa odvolával na najvýznamnejšie diela písané v *baihua*, ktoré okolo prelomu devätnásteho a dvadsiateho storočia vznikli (poviedky, romány a iné kratšie literárne útvary „nižšej literatúry“). No pri pojme *baihua*, akokoľvek, musíme byť opatrní, pretože hoci je to jazyk vychádzajúci z hovorenej reči, je to písomná forma jazyka, ktorá bola vždy v komplikovanosti čínskeho prostredia do istej miery kompromisom medzi možnými inými písomnými štýlmi. Aký je tento pojem komplikovaný a komplexný, píše tiež napríklad DeFrancis (1986, 244), v zmysle, že problémom samotným, ktorý sa doteraz nepodarilo úplne vyriešiť, je to, čo vlastne presne vytváral a vytvára štýl *baihua*. DeFrancis (1986, 244) hovorí: „termín *baihua* reprezentuje rôznorodosť pod-štýlov, ktoré môžeme definovať podľa toho, do akého stupňa v sebe zakomponovali elementy klasickej čínštiny na jednej strane a každodenného jazyka na strane druhej. [...] V tom, čo bolo ostentatívne dielom v hovorovom jazyku, bolo stále často značné množstvo klasických elementov – stereotypné frázy, skrátené termíny a dokonca klasické konštrukcie.“² Takže samotná v modernej Číne normatívna písaná varieta jazyka bola nanajvýš diskutovaným a veľmi komplexným problémom. Navyše, od samotného počiatku zavádzania *baihua* ako moderného národného (písomného) jazyka, objavuje sa množstvo kritických hlasov ohľadom smerovania jeho vývoja. Hlavné výhrady voči spôsobu, akým sa jazyk *baihua* v prvej polovici 20. storočia vyvíjal, možno všeobecne zhrnúť do dvoch hlavných bodov:

¹ Posledná čínska dynastia Qing padla v roku 1911.

² Na túto tému pozri tiež napríklad knihu Erharta Rosnera: *Schriftsprache. Studien zur Diglossie des modernen Chinesisch*.

- Europeizácia čínskeho jazyka, zavádzaná do Číny cez preklady západných literárnych, vedeckých a iných textov a z toho prameniace prijímanie štylistických a syntaktických zvláštností západnej literatúry a vedeckých pojednaní v čínskych prekladoch. Tento proces vyvolal celý rad bezprecedentných štylistických a syntaktických variácií v modernom čínskom jazyku. Niektorí vplyvní intelektuáli začali dokonca hovoriť o „západnej deformácii“ čínskeho jazyka modernými spisovateľmi a literátmi.

- Hnutie hlásajúce tzv. „jazyk pre masy“ (*dazhongyu* 大众语), ktoré išlo ruka v ruke so snahami o podporu gramotnosti a literatúru k robotníckej triede. Táto snaha viedla mnohých, prevažne ľavicovo orientovaných spisovateľov, aby experimentovali s používaním regionálnych jazykov, čo však viedlo k tomu, že sa deformovali proklamované štandardy *baihua*, ako celonárodného jazyka a média literatúry a žurnalizmu.

Takže, ako vidíme, *baihua*, proklamované v modernej Číne (až dodnes) ako celonárodný jazyk, je mimoriadne komplikovaným fenoménom, ktorý ale musí plniť úlohu spisovného jazyka, používaného všetkými Číňanmi.

2 KAPITOLA

Po tom, ako sme si vysvetlili základné implikácie a funkcie *wenyan* a *baihua*, prejdime už k spomínaným kritikom masívneho a nekritického zavádzania *baihua* ako jedinej variety jazyka celonárodnej komunikácie a kultúry. Prejdime k literátom modernizačného obdobia, ktorí v literárnom modernizačnom kvase sledujú úpadok krásy jazyka, jeho defomovanie prekladmi zo západných jazykov a hlavne vulgarizáciu v snahe priblížiť jazyk širokým masám. Literáti, ktorí získali aj klasické vzdelanie, nostalgicky propagujú návrat k estetickým hodnotám staršej, predmodernej literatúry. Okrem toho, že popri modernom jazyku ostávajú aj pri písaní vo *wenyan*, vo svojich dielach vkladajú do textov v *baihua* aj pasáže vo *wenyan*. Diela tak získavajú jedinečnú estetiku – a ja sa v ďalšom texte pokúsím navrhnúť, ako by sme takéto pasáže mali do slovenčiny prekladať.

Tak ako staré diela v akomkoľvek inom jazyku neprekladáme archaizujúcim spôsobom, samozrejme, nenavrhujem to ani pre čínštinu. Na druhej strane, v dielach, kde sa striedajú pasáže písané v *baihua* a *wenyan*, by som navrhovala, aby sa prekladateľ pokúsil o rozlišovanie týchto dvoch variet jazyka aj v preklade do slovenčiny. Ako som už spomínala, domnievam sa, že je to dôležité najmä pre zachytenie estetiky čínskeho originálu. Ak sa v dielach striedali časti písané v hovorenej a archaizujúcej reči, bol to určite zámer autora, aby

takýmto spôsobom dosiahol vyjadrenie nejakého podtextu – ironického či melanchólie za starým svetom.

Ako teda treba prekladať časti písané v starom písomnom štýle, aby sme ich odlišili od hlavného textu? Ako sme už povedali vyššie, je potrebné písať jazykom, ktorý bude znieť historizujúco – tak ako je to v prípade *wenyan* – akokoľvek takýto jazyk sa v slovenčine na rozdiel od čínštiny nemôže opierať o stáročiami pretrvávajúce predpísané normy pre komponovanie „vyšších žánrov“. V slovenčine neexistuje varieta jazyka, ktorá by mala funkciu čínskeho *wenyan*, teda archaizujúceho jazyka, ktorý bol normatívnou formou vyjadrovania sa vo vysokej literatúre, v listoch alebo akýchkoľvek oficiálnych dokumentoch. Pri našom pokuse o nájdenie čo najlepšieho spôsobu, ako odlíšiť jazyk literárneho diela od pasáži písaných v archaizujúcom jazyku, nám teda odpadá práve možnosť spoľahnúť sa na normatívnosť funkčného štýlu *wenyan*. A tak som začala uvažovať nad tým, ako sa pokúsiť o vytvorenie archaizujúceho jazyka v slovenčine. V dielach staršej slovenskej literatúry som začala pátrať po tom, či nájdem nejaké spoločné charakteristické znaky, ktoré tieto diela napísané v rôznych časových obdobiach slovenskej literatúry, obsahujú. A dopátrala som sa k takémuto výsledku. Ako najpríznačnejší spoločný jav v starých či starších diel slovenskej spisby som vyhodnotila kladenie slovesa na koniec vety (až do druhej polovice 19. storočia, či začiatku 20. storočia). Je to symptomatické aj pre prvý slovenský román – vôbec prvým románom napísaným v kodifikovanej spisovnej slovenčine³ bolo dielo *René mládenca príhodi a skúsenosti*.⁴ Jeho autorom bol katolícky kňaz Jozef Ignác Bajza (1755 – 1836), taktiež známy ako autor satír a epigramov. Tento jav som vyhodnotila ako najdištiktívnejší. Ďalším je využitie postponovaného prívlastku. S týmto fenoménom sa v slovenskej literatúre stretávame ešte aj v období prvej Československej republiky (1919 –1939), neskôr sa vyskytuje oveľa zriedkavejšie. Na základe týchto pozorovaní som dospela k názoru, že s použitím týchto charakteristických znakov starej slovenskej literatúry budem tvoriť archaizujúcu slovenčinu.

3 KAPITOLA

V tejto kapitole uvediem konkrétny príklad, ako som vytvorila archaizujúcu slovenčinu a použila pri preklade, aby som ukázala, ako použitie archaizujúceho jazyka

³ Prvá kodifikácia spisovného slovenského jazyka sa oficiálne datuje do roku 1790, keď Anton Bernolák (1762–1813) vydal prvú normotvornú gramatiku slovenského jazyka pod názvom *Gramatica Slavica*. Bajzov román bol napísaný o niekoľko rokov skôr, ale jeho jazyk bol plne v intenciách tejto kodifikácie, pretože spolu s Bernolákom a inými literátmi tej doby bol členom Slovenského učeného tovarišstva (Slovenské učené Towarišstwo alebo Towarišstwo litterného umeňá).

⁴ Prvý diel románu vyšiel v roku 1783 a druhý v roku 1785.

pomôže zachyteniu estetiky originálneho textu. Uvediem preklad krátkeho úryvku z prvej kapitoly jedného z najznámejších (satirických) románov prvej polovice 20. storočia, *Obliehaná pevnosť* (*Weicheng* 围城), z pera už spomínaného autora Qian Zhongshua. Okrem iného chcem ukázať, že archaizujúca slovenčina nielenže zachytí estetiku originálu, ale tiež podčiarkne ironický podtext pasáže.

Obliehaná pevnosť je napísaná v písomnom štýle doby svojho vzniku (40. roky 20. storočia) – *baihua*. A tak sa javí ako prirodzené, že ho prekladateľ bude prekladať tak, aby jazyk prekladu čo najlepšie umožnil slovenskému čitateľovi čítanie textu v duchu, ktorý bude čo najvernejšie zodpovedať skúsenosti s *baihua*, ktorú mal Číňan okolo polovice 20. storočia. Náš krátky úryvok predsavuje pasáž, v ktorej si medzi sebou vymieňajú listy otec a syn Fangovci – Fang Dunweng 方遯翁 a jeho syn, hlavný protagonista románu, Fang Hongjian 方鸿渐. Mladý Fang Chung'ien je na štúdiách v Európe (čo bolo v svojej dobe v Číne znakom modernosti a prestíže), jeho otec je prototypom klasického čínskeho vzdelanca zo starej školy, veriaceho v trvalú platnosť čínskych civilizačných hodnôt a ich dôležitosť pre konzervovanie noriem spoločenského života a prejavu spoločenskej prestíže. No na druhej strane, v knihe je predstavený tiež ako človek so zmyslom pre humor a ochotou obetovať svoje zásady a ideály, ak sú na obzore ideály iné Veľký zmysel pre humor prejavuje aj jeho syn Hongjian, so svojím ironizujúcim pozorovacím talentom. Najskôr uvádzam originálny text, kde sivou farbou označujem vety, ktoré sú písané vo *wenyan*.

鸿渐还在高中读书，随家里作主订了婚。未婚妻并没见面，只瞻爷过一张半身照相，也漠不关心。两年后到北平进大学，第一次经历男女同学的风味。看人家一对对谈情说爱，好不眼红。想起未婚妻高中读了一年书，便不进学校，在家实习家务，等嫁过来做能干媳妇，不由自主地对她厌恨。这样怨命，怨父亲，发了几天呆，忽然醒悟，壮着胆写信到家里要求解约。他国文曾得老子指授，在中学会考考二，所以这信文绉绉，没把之乎者也用错。信上说什么：“迺来触绪善感，欢寡悉殷，怀抱剧有秋气。每揽镜自照，神寒形削，清癯非寿者相。窃恐我躬不阅，周女士或将贻误终身。尚望大人垂体下情，善为解铃，毋小不忍而成终天之恨。”他自以为这信措词凄婉，打得动铁石心肠。谁知道父亲信来痛骂一顿：“吾不惜重资，命汝千里负笈，汝埋头攻读之不暇，而有余闲照镜耶？汝非妇人女子，何须置镜？惟梨园子弟，身为丈夫而对镜顾影，为世所贱。吾不图汝甫离漆下，已渝染恶习，可叹可恨！且父母在，不言老，汝不善体高堂念远之情，以死相吓，丧心不孝，于斯而极！当是汝校男女同学，汝睹色起意，见异思迁；汝拖词悲秋，吾知汝实为怀春，难逃老夫洞鉴也。若执迷不悔，吾将停止寄款，命汝休学回家，明年与汝弟同时结婚。细思吾言，慎之切切！”方鸿渐吓矮了半截，想不到老头子这样精明。忙写回信讨饶和解释，说：镜子是同室学生的，他并没有买：这几天吃美国鱼肝油丸、德国维他命片，身体精神好转，脸也丰满起来，只可惜药价太贵，舍不得钱；至于结婚一节，务请等到毕业后举行，一来妨碍学业，二来他还不能养家，添他父亲负担，于心不安。他父亲收到这信，证明自己的威严远及于几千里外，得意非凡，兴头上汇给儿子一笔钱，让他买补药。方鸿渐从此死心不散妄想，开始读叔本华，常聪明地对同学们说：“世间哪有恋爱？压根儿是生殖冲动。”转眼已到大学第四年，只等明年毕业结婚。一天，父亲来封快信，上面

说：“顷得汝岳丈电报，骇悉淑英伤寒，为西医所误，遂于本有十日下午四时长逝，殊堪痛惜。过门在即，好事多磨，皆汝无福所臻也。”信后又添几句道：“塞翁失马，安知非福，使三年前结婚，则此番吾家破费不贲矣。然吾家积德之门，苟婚事早完，淑媳或可脱灾延寿。姻缘前定，勿必过悲。但汝岳父处应去一信唁之。”

A tu je preklad do slovenčiny:

Vtedy Chung-t'ien⁵ ešte študoval na vyššej strednej škole a veci ohľadne zásnub nechal v rukách svojich rodičov. Svoju snúbenku nepoznal, videl ju iba na fotografii tváre a nijako zvlášť ho nenadchla. O dva roky neskôr začal v Pejpcingu študovať na univerzite a až tam po prvýkrát poznal, aké to je študovať spolu s dievčatami. Keď všade dookola videl samé zaľúbené páriky, strašne im závidel. Pomyslel si, že jeho snúbenica má len jeden ročník vyššej strednej školy, ďalej už neštudovala a teraz sa už len učí domácim prácam, aby sa po svadbe stala vzornou manželkou—a podvedome k nej pocítil odpor. Preklínal svoj osud, svojho otca a po niekoľkých dňoch úporného premýšľania nabral odvalu a napísal domov list so žiadosťou, aby zrušili jeho zasnúbenie. Písať ho učil jeho otec, v skúškach na strednej škole skončil ako druhý, takže napísať list vyberaným štýlom mu nerobilo problém a nespravil nijakú chybu pri používaní klasických gramatických konštrukcií. V liste stálo:

V čase ostatnom, žiaľ city moje zvierá, radosti opúšťajú ma a smútok sa kopí, chmúry jesenné na mňa doliehajú. V zrkadle obraz duše chradnúcej a tela slabnúceho vidieť len, obraz toho, ktorému osud veku dlhého nedopraje. Len bojím sa, že trápenie to neprekonám a slečna Čouová za chybu tú až do konca života trpieť bude. Nádej len ostáva, že vy k tomu sa snád' znížite, aby ste zasnúbenie moje zrušili a z nešťastia toho ma dostali. Teraz zlo menšie znášať, vari lepšie nie je, ako potom po život celý súžiť sa?

Myslel si, že keď napíše list v takomto vyberanom štýle, pohne to aj kamenným srdcom jeho otca. Kto by si bol ale pomyslel, že odpoveď príde expresnou poštou – a bude plná zlosti:

Výdavkov ľúto mi nebolo, keď na štúdiá tisíce míľ ďaleko som Ťa posielal. Ty si sa štúdiu venovať pilne mal, kde len zobral si čas v zrkadle sa obzerať? Ty nie si dáma či slečinka dáka, na čo ti len zrkadla treba bolo? To len hlupáci z hruškového sadu,⁶ mužmi súc, a predsa sa v zrkadlách na seba dívajú – a tak na nich každý sa zvrchu len díva. Mohlo mi

⁵ V texte článku pri prepise čínskych termínov a mien používam vo vedeckých textoch zaužívaný úzus – normatívny medzinárodný prepis tzv. *Hanyu pinyin* 漢語拼音. Je to primárne hlásková abeceda určená na fonetický zápis čínštiny (čínskych znakov), ktorá bola v Čínskej ľudovej republike kodifikovaná v roku 1958. *Hanyu pinyin* je dnes všeobecne uznávanou a akceptovanou normou prepisovania čínštiny. Na druhej strane, v preklade, z dôvodov estetického zážitku čitateľa, používam slovenský prepis znakov. Čitateľ románu v slovenčine, ktorý inak nie je zoznámený so spôsobom čítania *Hanyu pinyin*, by bol, podľa môjho názoru, pri čítaní vyrušovaný, ak by sme mu čítanie mien neposkytli podľa zaužívaného (česko-)slovenského zápisu čínskych slov a mien.

⁶ Herci.

vari napadnúť, že len čo opustiš domova brány, hneď hlúpy zvykom podľahneš – to žalostné a smutné je! K tomu navyiac, rodičov svojich ešte máš a tak nepatrí sa hovoriť, že už starý si. Vari len nerozmýšľal nad tým si, ako sa rodičia tvoji o teba obávajú, keď na štúdiách tak ďaleko si? Je to azda synovskej oddanosti znak, ak ich myšlienkami na smrť ľakáš? To hanebné jest! Za všetkým azda to je, že na škole vašej chlapci a dievčatá vedno študujú. Určite si v nejakej zaľúbenie našiel a rozhodol si sa na jej stranu obrátiť. Píšeš, že v hlave jeseň chmúrnu máš, ale ja presvedčený som, že je to skôr jar – a starého pána nepresvedčíš, že to nie je tak. Ak budeš naďalej v tých bludoch zotrvať, peniaze ti posielat' prestanem a ty sa budeš musieť zo štúdií domov vrátiť sa. A na rok budúci sa v jeden deň so svojim bratom mladším oženiš sa. Dobre len porozmýšľaj nad mojimi slovami!

Fang Chung-t'ien sa vyľakal, pretože by mu nebolo napadlo, že ho jeho otec tak prekukne. Okamžite napísal odpoveď, kde prosil o odpustenie a pridal aj vysvetlenie: zrkadlo patrí jeho spolubývajúcemu, teda nekúpil si ho sám. A tiež napísal, že v posledných dňoch užíval americký rybí tuk a nemecké vitamíny, takže sa mu viditeľne polepšilo na tele i na duchu a aj pribral v tvári. Škoda len, že tie lieky sú tak drahé a nemôže si ich viac dovoliť. Čo sa týkalo dátumu svadby, úpenlivo prosil, aby sa s tým počkalo, kým nedokončí školu, pretože manželstvo by mu prekážalo v štúdiu a navyše by sa ešte sám nedokázal postarať o rodinu. To by len pribudlo ďalšie bremeno jeho otcovi a jemu samému by to samozrejme nepridalo na pokoji duše. Keď si otec prečítal odpoveď, utvrdil sa v tom, že jeho autorita siaha až tisíce míľ ďaleko a to ho naplnilo neobyčajnou hrdosťou. A hneď aj poslal synovi peniaze, aby si mohol kúpiť lieky. Odvtedy sa Fang Chung-t'ien bál mať nemiestne myšlienky, zahĺbil sa do čítania Schopenhauera a svojim spolužiakom hovorieval: „Vari na svete existuje láska? Ved' je to len rozmnožovací pud.“

No ani sa nenazdal a bol zrazu vo štvrtom ročníku. A myslel len na to, ako na budúci rok skončí školu a príde na ženie. Ale jedného dňa prišiel expresný list od otca, v ktorom stálo:

Práve telegram od tvojho svokra obdržal som a zdesený sa dozvedám, že Šu-jing, snúbenka tvoja, z prechladnutia ochorela. A kvôli chybe doktorov západnou medicínou liečiacich, trinásteho dňa tohto mesiaca o štvrtej hodine popoludní navždy z tohto sveta odišla, čím nás zarmútila hlboko. Svadba bola predo dvermi, kol'ké len to šťastie malo byť, no všetko sa v nepriazeň osudu obrátilo.

A na konci listu ešte pripojil:

Starec o koňa prišiel – odkiaľ vedieť mohol, že nešťastím to nie je? Keby si sa pred tromi rokmi oženil bol, o koľko peňazí by to bolo rodinu našu pripravilo! Na strane druhej, náš rod známy je dobrodením, a keby snád' svadba vtedy sa bola udiala, Šu-jing bola by nešťastiu sa vyhla a dlhý život by jej dopriaty bol. Ale vari to tak osud chcel a preto netreba snád' trúchliť priveľmi. Nezabudni ale svokrovi tvojmu sústrastný list poslať.

Verím, že uvedený úryvok z prekladu románu je výborným príkladom, ako nájdenie archaizujúceho jazyka pomohlo zachyteniu estetiky pôvodného textu. Napríklad inak famózný preklad románu do ruštiny od Vladimíra Sorokina (1989) „archaizujúcu“ ruštinu nepoužíva.

ZÁVER

Na rozdiel od čínštiny, v slovenčine nepoznáme archaizujúce („normatívne“) variety jazyka, ktoré by plnili funkciu *wenyanu*, pretože *wenyan* mal pomerne striktné pravidlá kompozície a hlavne autoritatívne historické diela, na ktoré sa odvolával. Pri pokuse o vytvorenie archaizujúcej slovenčiny som sa tak zamerala na literárne diela, ktoré vznikali od času, keď bola slovenčina kodifikovaná (koncom 18. storočia) až po obdobie začiatku 20. storočia – a hľadala som gramatické, štylistické či lexikálne javy, ktoré by boli príznačné pre jazyk daného obdobia. Ako spoločné a charakteristické pre sledované texty staršej slovenskej literatúry som vyzozorovala tieto dva fenomény – sloveso postavené na koniec vety a postponovanie prívlastku. Na príklade úryvku z románu *Obliehaná pevnosť* som pomocou takto vytvorenej archaizujúcej slovenčiny rozlíšila dve variety jazyka v čínskom origináli – *baihua* a *wenyan*, pričom sa mi podarilo, domnievam sa, okrem zachytenia estetiky originálu pomocou použitia archaizujúceho jazyka podčiarknuť aj ironický podtext pasáže.

LITERATÚRA

- BENICKÁ, J. 2015. »Pidgin English«—Its Perspectives as Seen by Lin Yutang in the 1930s. In: *Studia Orientalia Slovaca*, roč. 14, č. 2, s. 133-148.
- DeFRANCIS, J. 1986. *The Chinese Language. Fact and Fantasy*. Honolulu : University of Hawaii Press. 330 s. ISBN 9780824810689.
- GAJDOŠ, L. 2011. The Discrepancy Between Spoken and Written Chinese—Methodological Notes on Linguistics. In: *Studia Orientalia Slovaca*, roč. 10, č. 1, s. 155-159.
- GUNN, E. 1991. *Rewriting Chinese, Style and Innovation in Twentieth-Century Chinese Prose* Stanford: Stanford University Press. 376 s. ISBN 9780804715997.
- HARBSMEIER, Ch. 1981. *Aspects of Classical Chinese Syntax*. London and Malmö : Curson Press Ltd. Asia Center. 303 s. ISBN 9780700701391
- Lin Yutang mingzhu quanji* 林語堂名著全集 [Kompletné vydanie významných diel Lin Yutanga], zv. 2, Mei Zhongquan 梅中泉 & al. (eds.). Changchun : Dongbei shifandaxue chubanshe, 1994), s. 193-195.

- CHEY, J a MILNER DAVIS J.(eds.). 2011. *Humour in Chinese Life and Letters: Classical and Traditional Approaches*. Hong Kong : Hong Kong University Press. 291 s. ISBN 97898888083510.
- CJAN Zh. 1989. *Osazdennaja krepost'*. V. Sorokin (prel.). Moskva : Chudožestvennaya literatura. 510 s. ISBN 5280007072.
- QIAN, Z. 2002. *Weicheng* 围城 (Obliehaná pevnosť). 11. vydanie. Beijing : Zhonghua shuju. 403 s. ISBN 9787108016751.
- QIAN, Z. 2005. *A Collection of Qian Zhongshu's English Essays*. Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press. 418 s. ISBN 7560050816.
- ROSNER, E. 1992. *Schriftsprache. Studien zur Diglossie des modernen Chinesisch* (Bochum: Brockmeyer. 170 s. ISBN 9783819600852.
- SEHNAL, D. 2017. An Analysis of "Full" Words in Classical Chinese Based on the Book Laozi. In. *Studia Orientalia Slovaca*, 2017, roč. 16, č. 2, s.
- TSU, J. 2010. *Sound and Script in Chinese Diaspora*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press. 306 s. ISBN 9780674055407.
- ZHANG, Zh. 2007. *Wenyan he baihua* (Wenyan a baihua). Beijing : Zhonghua shuju. 301 s. ISBN 9787101055115.

ODBORNÝ TEXT VO VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA PRE POTREBY POLÍCIE

SPECIALISED TEXT IN LEARNING ENGLISH FOR POLICE

Martina Binderová

Abstrakt

Článok je venovaný špecifikám výučby anglického jazyka pre potreby polície a iných bezpečnostných služieb v podmienkach Akadémie Policajného zboru v Bratislave. Autorka opisuje prístupy k využitiu textu ako základného didaktického prostriedku na cvičeniach z odborného anglického jazyka a v rámci samostatnej prípravy študentov mimo vyučovania. Svoju pozornosť sústreďuje na postupy práce s odborným textom, ktoré prispievajú k zníženiu podielu mechanického učenia sa študentov a povzbudzujú ich aktívne recipovanie textu. Jednou z možností zefektívnenia rozvoja ich cudzojazyčných zručností je usmerňovanie študentov k vedomému používaniu učebných stratégií ako postupov uľahčujúcich ich učenie sa. Autorka uvádza príklady nácviku učebných stratégií v jednotlivých fázach práce s odborným textom.

Kľúčové slová: odborný anglický jazyk, anglický jazyk pre políciu, odborný text, čítanie s porozumením, aktivity k textu, učebné stratégie

Abstract

The article deals with the specifics of English language learning for the purposes of police and other security services in the conditions of the Academy of the Police Force in Bratislava. The author describes approaches to utilization of a text as a basic didactic tool at ESP lessons and during student self-study outside the classroom. She focuses on practices of work with an ESP text, which contribute to reducing the share of mechanical learning among students and enhance their reading comprehension. One of the possibilities of making student's learning more effective is to guide them to the conscious application of learning strategies as ways of facilitating their learning. The author gives examples of learning strategies training included in separate phases of work with professional texts.

Keywords: English for specific purposes, English for police, ESP text, reading comprehension, text-based activities, learning strategies

ÚVOD

Akadémia Policajného zboru v Bratislave (ďalej v texte len Akadémia PZ) je štátna vysoká škola univerzitného typu, ktorá zabezpečuje vzdelávanie kvalifikovaných odborníkov pre útvary Policajného zboru (ďalej v texte len PZ), odborné pracoviská Ministerstva vnútra Slovenskej republiky a ďalších štátnych a neštátnych bezpečnostných služieb. Môžu tu študovať príslušníci PZ a civilní študenti v dvoch akreditovaných študijných programoch – Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku a Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe. V študijných plánoch bakalárskeho a magisterského štúdia je medzi odbornými

policajnými predmetmi (napr. Kriminalistika, Ochrana určených osôb a objektov, Verejno-poriadková činnosť), právnymi disciplínami (napr. Občianske právo, Správne právo, Trestné právo), telesnou a služobnou prípravou zaradený aj cudzí jazyk. Podmienkou pre výber anglického alebo nemeckého (v rámci externého štúdia aj ruského) jazyka je, že študent nesmie byť začiatočník, keďže v rámci povinného predmetu v bakalárskom štúdiu absolvuje štúdium odborného cudzieho jazyka bezpečnostno-právneho zamerania.

1 ODBORNÝ ANGLICKÝ JAZYK V PODMIENKACH AKADEMIE PZ

Termínom *odborný jazyk* sa označujú určité jazykové, najmä terminologické vedomosti, ktoré verbálne pokrývajú informácie z konkrétneho vedného odboru, sú preň typické a nemusia sa vyskytovať vo všeobecnom jazyku alebo v rámci iných odborov. Jeho používanie je na jednej strane podmienené ovládaním cudzieho jazyka a na strane druhej vedomosťami z daného odboru. Podľa L. Hoffmanna (1987, s. 53) je odborný jazyk súhrn všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú na dorozumievanie medzi odborníkmi, ktorí pracujú v určitom odbore. T. Hutchinson a A. Waters (1996, s. 19) charakterizujú vyučovanie odborného anglického jazyka ako prístup k jazykovému vyučovaniu, v ktorom sú všetky rozhodnutia týkajúce sa obsahu a metód založené na dôvodoch učiaceho sa na štúdium jazyka. Podľa P. Robinsonovej (1991, s. 5) vyučovanie anglického jazyka nie je až tak veľmi o učení angličtiny pre špecifické účely, ale učenie angličtiny špecifických ľudí.

V podmienkach Akadémie PZ je vyučovaný anglický jazyk zameraný na výkon povolania¹, čo znamená výučbu jazyka v situáciách, v ktorých študujúci budú potrebovať používať anglický jazyk v rámci plnenia svojich pracovných povinností. Policajti by mali byť schopní napr. vysvetliť turistovi cestu, vykonať kontrolu totožnosti, vypočítať podozrivého, napísať e-mail alebo zatelefonovať kolegovi zo spolupracujúceho útvaru v zahraničí, atď. (viac pozri Nováková et al., 2016). Medzi študentmi denného štúdia Akadémie PZ prevažujú civilní študenti, ktorí ako súčasť maturity absolvovali skúšku aj z cudzieho jazyka. Podľa aktuálneho stavu si viac ako ¾ študentov v rámci povinného predmetu Cudzí jazyk I – Odborná komunikácia vyberá anglický jazyk. Na základe výsledkov vstupných testov študenti dosahujú úroveň jazykových znalostí A2 až B2 podľa Európskeho referenčného rámca pre jazyky². Civilní študenti, na rozdiel od študentov - policajtov, nemajú na začiatku svojho štúdia žiadne teoretické znalosti ani praktické skúsenosti s prácou polície alebo

¹ English for occupational purposes (EOP)

² (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Dostupné na internete: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp>)

v bezpečnostných službách. Z toho vyplýva, že odborné vedomosti nadobúdajú v rámci odborných predmetov súbežne s osvojovaním si jazykových prostriedkov a rozvíjaním jazykových zručností na hodinách odborného anglického jazyka. Na rozdiel od dospelých účastníkov kurzov odborného anglického jazyka, napr. pre mierové misie a operácie civilného krízového manažmentu alebo pre zahraničnú jednotku³ (viac pozri Ferencíková, 2016), ktorí sú pri štúdiu cudzieho jazyka často motivovaní externými faktormi, napr. lepším zamestnaním, vyslaním do zahraničia, povýšením alebo vyšším platom, väčšina študentov denného štúdia uvádza ako motiváciu získanie predpokladov na lepšie zamestnanie a úspešné zloženie skúšky z cudzieho jazyka v rámci bakalárskeho štúdia, resp. niektorí majú ambície študovať alebo pracovať v zahraničí.

2 ODBORNÝ TEXT VO VÝUČBE ANGLIČTINY PRE POLÍCIU

Vo výučbe odborného cudzieho jazyka sú kľúčové činnosti zamerané na prácu s informáciami, interpretáciu textu, rozvoj hodnotiaceho myslenia v aktívnej práci študenta počas samostatnej činnosti alebo v rámci sociálnych foriem práce. V cudzojazyčnom vzdelávaní sa podľa E. Tandlichovej (1991, s. 16) „prostredníctvom textu zabezpečuje percepcia a produkcia v cudzom jazyku ako ťažisko rozvíjania štyroch rečových zručností... a obohacovania vedomostí žiakov...“. Odborníci z oblasti lingvodidaktiky považujú za hlavné východisko výučby odborného cudzieho jazyka prácu s odborným textom. Odborný text je vo svojej písanej alebo ústnej forme prostriedkom slúžiacim na odovzdávanie myšlienok odborníkov a výsledkov bádania medzi účastníkmi odbornej komunikácie. Odborné texty sú vecné, jasné a presné. Je používaný výhradne spisovný jazyk s cieľom čo najpresnejšie a najjednoduchšie stvárniť obsah, čomu napomáha aj používanie terminológie daného výrobného odvetvia, okruhu činnosti alebo vedného odboru. Hlavnou úlohou odborného textu vo výučbe odborného anglického jazyka je posilňovať učenie, zapájať študentov do myslenia v cudzom jazyku a podporovať ich tvorivosť v jeho používaní v kontexte svojej špecializácie. Využitie odborného textu vo výučbe anglického jazyka môže mať rozličnú podobu, ktorá závisí od jeho obsahu, rozsahu, jazykovej stránky a štýlu, ale aj od potrieb študentov a cieľov odbornej jazykovej výučby.

Základným predpokladom efektívnej práce s odborným textom vo výučbe cudzieho jazyka je vhodný didaktický text. Oblasť bezpečnosti a výkonu policajných činností doteraz nie je dostatočne pokrytá učebnou literatúrou, ktorá by spĺňala potreby študentov Akadémie

³ Vybraní príslušníci PZ (hlavne služby hraničnej a cudzineckej polície), ktorí sú v prípade potreby vyslaní do zahraničia na posilnenie ochrany vonkajšej schengenskej hranice.

PZ. Z toho dôvodu sú učitelia odborného anglického jazyka nútení vyhľadávať a spracovávať učebné texty pre svojich poslucháčov. Kritériá výberu textu sa týkajú kľúčových znakov profesionálneho a reálneho obsahu, pričom obsah nesmie byť ani triviálny, ani príliš náročný s ohľadom na študentmi dosiahnutú úroveň pokročilosti v cudzom jazyku a ich vedomosti a skúsenosti v oblasti zaistovania bezpečnosti a presadzovania práva. Veľkým prínosom je zapojenie samotných študentov a odborníkov priamo z policajnej praxe do výberu relevantných textov určených na výučbu anglického jazyka pre špecifické účely polície a bezpečnostných služieb.

Na cvičeniach z odborného anglického jazyka na Akadémii PZ sú využívané autentické aj neautentické texty. Medzi hlavné výhody *autentického textu* patrí to, že je zdrojom prirodzeného jazyka a vhodným stimulom pre rozvoj jednotlivých komunikatívnych zručností študentov, robí úlohy, v ktorých učitelia sa používajú cudzí jazyk, realistickejšími, čím zvyšuje ich motiváciu zdôrazňovaním aplikácie jazyka v reálnom živote. Cieľom modifikácie prostredníctvom zjednodušenia originálu pri *neautentických textoch* je umožniť študentovi, ktorého jazykové zručnosti nedosahujú potrebnú jazykovú úroveň na zvládnutie pôvodného textu, prečítať si text s dostatočným porozumením prezentovanej myšlienke. Berúc do úvahy rôzne úrovne pokročilosti študentov Akadémie PZ a fakt, že mnohí z nich (predovšetkým z radov civilnej mládeže) sú začiatočníkmi v právnych disciplínach aj policajných vedách, existuje opodstatnený dôvod na používanie zjednodušených textov.

Odborné texty sú využívané vo výučbe anglického jazyka pre políciu ako zdroj informácií a ako štartovacia línia pre ďalšie aktivity (TAVI, TASP⁴), keďže sú vhodným modelom používania jazyka v praxi a majú tak vysokú motivačnú hodnotu pre študentov pri nácviku používania anglického jazyka v cieľovej situácii. Prvý prístup k využitiu textu je zameraný na pochopenie významu textu a získanie potrebných informácií bez sústredovania sa na jazykové detaily. Druhý prístup smeruje k tomu, aby pripravil študenta na splnenie úlohy nasledujúcej po čítaní, v rámci ktorej sa očakáva produkovanie jazyka, a tým prispieva k integrovanému rozvoju jazykových zručností (Clandfield, 2007).

2.1 Učebné stratégie a rozvoj jazykových zručností v práci s odborným textom

Vo výučbe odborného anglického jazyka sa kladie dôraz na *integrovaný rozvoj zručností*, čo podľa J. McDonough a C. Shawa (2003, s. 201) znamená rozvíjanie jazykových zručností čítania, písania, počúvania a rozprávania vo vzájomnom prepojení. Celková

⁴ Z angl. TAVI - text as a vehicle for information – text ako prostriedok pre informácie, TASP - text as a springboard for production - text ako odrazový mostík pre produkciu jazyka.

kompetencia v cudzom jazyku znamená viac než len ovládanie izolovaných jazykových zručností – je to ich kombinované použitie v závislosti od prebiehajúcej interakcie, veď v každodennom živote len zriedka používame jednotlivé jazykové zručnosti oddelene. Vychádzajúc z odborného textu ako média a motivačného impulzu pri rozvíjaní jazykových zručností študentov dominuje v práci s textom rozvíjanie zručnosti čítania s porozumením, ktorá má vo výučbe odborného cudzieho jazyka na vysokej škole svoje opodstatnenie. Podľa A. D. Cohena a T. A. Uptona (2006) sa pri čítaní čitateľ snaží spracovať fonologickú, morfológickú, syntaktickú, sémantickú a diskurzívnu úroveň a tiež si stanovuje ciele, spôsob zhrnutia textu, pri interpretácii textu používa svoje znalosti, monitoruje a hodnotí splnenie cieľa, a podľa potreby robí opravy vo svojom porozumení. Čítanie je interaktívny proces, ktorý existuje medzi čitateľom na jednej strane a textom na strane druhej v kontexte konkrétnej situácie. V rámci rozvíjania zručnosti čítania v cudzom jazyku študent dosahuje určitú úroveň čitateľskej kompetencie ako spôsobilosti porozumieť písanému textu, používať písaný text a premýšľať o ňom (Humajová, Klačanská, 2007, s. 13). Najvšeobecnejšie možno *porozumenie textu* definovať ako spôsob uvedomeného získavania informácií z textu. Porozumenie textu⁵ je psycholingvistická činnosť, pri ktorej dochádza k spájaniu javov objektívnej reality s prvkami textu označujúcimi tieto javy, medzi jednotlivými prvkami textu a prvkami vedomostnej štruktúry recipienta. V rámci tejto zložitej činnosti čitateľ hľadá a nachádza význam textu, snaží sa vysvetliť si text na základe vedomostí o sebe a o svete s pomocou svojich kognitívnych schopností a zručností (Gavora, 2008). Pri pohľade na čitateľa ako faktor zásadne ovplyvňujúci porozumenie textu nesmieme zabúdať na to, že študent začína čítať v cudzom jazyku s odlišným vedomostným základom než v materinskom jazyku. Väčšina čitateľov v materinskom jazyku ovláda niekoľko tisícok slov pred tým, než začnú vo svojom jazyku čítať a sú schopní si poradiť so základnou gramatikou svojho jazyka. Porozumenie čítanému textu v cudzom jazyku ovplyvňuje kognitívny rozvoj učiaceho sa v začiatkoch štúdia daného cudzieho jazyka, jeho jazykové schopnosti v materinskom jazyku, metakognitívne znalosti štruktúry, gramatiky a syntaxe materinského jazyka. Nemenej dôležité sú študentove jazykové schopnosti v cudzom jazyku, stupeň odlišnosti materinského a cudzieho jazyka, postoj študenta k textu a účel čítania, druhy jeho čitateľských zručností v materinskom jazyku a tiež v cudzom jazyku.

V snahe urobiť jazykové učenie zmysluplnejším, podporiť spoluprácu medzi učiteľom a študentom a naučiť študentov spoliehať sa v osvojovaní si odborného jazyka na seba je

⁵ Synonymom je pochopenie textu.

vhodné realizovať na hodinách cudzieho jazyka nácvik *učebných stratégií*⁶. V didaktike cudzích jazykov sa označujú termínom *stratégie učenia sa cudzieho jazyka* a *stratégie používania jazyka*. A. D. Cohen (1998, s. 4) vysvetľuje stratégie učenia sa a používania jazyka ako tie procesy, ktoré si študent vedome vyberá, a ich výsledkom je konanie určené na posilnenie učenia sa alebo používania druhého alebo cudzieho jazyka, prostredníctvom uchovania, zapamätania, vyvolania z pamäte a aplikácie informácií o jazyku. Viacerí autori (napr. Oxford, 2003; Lessard-Clouston, 1997) definujú *stratégie učenia sa jazyka* ako špecifické konanie, (často krát zámerné) správanie, kroky alebo techniky, ktoré študenti používajú na zlepšenie svojho pokroku pri rozvíjaní zručností v cudzom jazyku. Patria k nim napr. *pamäťové stratégie* pri učení sa slovnej zásoby, alebo *organizačné stratégie*, ktoré umožňujú triediť a zoskupovať materiál kvôli jeho ľahšiemu naučeniu sa, opakovať kontakt s materiálom prostredníctvom úloh na vyučovaní alebo domácej úlohy, ale aj formálne sa naučiť naspamäť napr. pomocou drilovacích techník. Stratégie na používanie cudzieho jazyka zahŕňajú, napr. stratégie slúžiace na vyvolávanie jazykového materiálu z pamäte, *stratégie opakovania a precvičovania*, *substitučné stratégie*, *komunikačné stratégie* (Cohen, 1998, s. 5).

Na cvičeniach z odborného anglického jazyka sa nám na Akadémii PZ osvedčil nácvik a používanie učebných stratégií v jednotlivých fázach práce s odborným textom za účelom dosiahnutia vyššej úrovne komunikatívnej kompetencie študenta. Hlavným cieľom je, aby sa študenti naučili podľa vlastného výberu uvedomene používať učebné stratégie ako postupy uľahčujúce učenie, zapamätanie a následné používanie vedomostí pri produkcii jazyka v cudzojazyčnej komunikácii. Dôležitú úlohu hrá učiteľ, ktorý má prehľad o aplikovateľných stratégiách učenia sa, vie vysvetliť spôsob ich použitia, predviesť ich použitie na konkrétnej úlohe a následne so študentmi precvičiť použitie danej stratégie. Príklady stratégií použiteľných v rámci činností vykonávaných pred čítaním, počas čítania a po čítaní odborného textu sú uvedené v tabuľke 1.

⁶ Z gr. *strategia* – umenie vedenia vojny. V odbornej literatúre sa používa aj výraz *stratégie učenia*. (Lojová, Vlčková, 2011, s. 120)

Tabuľka 1. Príklady učebných stratégií v jednotlivých fázach práce s odborným textom

Fáza práce s textom	Stratégia
Pred čítaním	Predpovedanie obsahu textu
	Otázky pripravené na základe očakávaní od textu
	Viem/ chcem vedieť/ dozvedel som sa (<i>Know/Want to know/Learnt = KWL</i>)
	Zblíženie sa s témou – napr. formou prípravy kvízu, odpovedania na otázky kvízu
	<i>Brainstorming</i>
	Triedenie slov podľa nejakej spoločnej charakteristiky
	Spájanie slova s jeho definíciou
	Rozhodovanie o pravdivosti alebo nepravdivosti výrokov s použitím doterajších vedomostí
	Stanovenie cieľa pred čítaním textu
Počas čítania	Triedenie informácií v texte (napr. staré/nové informácie) a označovanie v texte symbolmi alebo rôznymi farbami
	Odvodenie významu slova napr. z kontextu / pomocou analýzy jeho morfolologickej stavby
	Vyhľadanie významu slova v slovníku, encyklopédii, atď.
	Identifikácia kľúčových slov
	Zbežné „prezretie“ celého textu / časti textu s cieľom nájdenia špecifickej informácie
	Pozorné prečítanie celého textu / časti textu
	Opakovanie, parafrázovanie, preklad slov, fráz alebo viet za účelom zlepšenia miery porozumenia textu
	Identifikácia neznámeho slova / výrazu / vety
	Opakované prečítanie textu za účelom objasnenia myšlienky
	Vyhľadanie viet nesúcich hlavnú myšlienku
	Vyhľadanie ukazovateľov významu v článku (napr. definície, príklady, indikátory kľúčových myšlienok)
	Použiť nové informácie z textu na overenie správnosti porozumenia z predchádzajúcich častí textu
	Podčiarkovanie
	Použiť ďalšie časti textu na pomoc pri porozumení predchádzajúceho úseku textu
Na konci	Zostavenie zhrnutia textu
	Diskutovanie o informáciách, ktoré nie sú v texte spomenuté
	Mapa príbehu

Po čítaní	Pojmová mapa
	Postup 3-2-1 (3 dôležité informácie v texte – 2 informácie, ktoré študenta zaujali – 1 otázka, na ktorú nenašiel odpoveď)
	Postup 5-4-3-2-1 (5 nových informácií – 4 informácie, ktoré sa týkali hlavnej myšlienky – 3 nové slová – 2 informácie, ktoré študent poznal – 1 otázka, na ktorú nenašiel odpoveď v texte)

2.2 Ukážka nácviku a aplikácie učebných stratégií

Nasledujúca časť článku je venovaná ukážke nácviku rôznych učebných stratégií pri práci s odborným textom k téme „Mafia“ u študentov druhého ročníka bakalárskeho štúdia Akadémie PZ.

Vo fáze *pred čítaním odborného textu* sa učiteľ snaží pripraviť študenta na tému tak, aby vzbudil jeho záujem, aktivoval jeho predchádzajúce znalosti a motivoval ho prečítať si daný text. Učiteľ vypíše na tabuľu slovo „*organisation*“, v ktorom študenti určia koreň slova, jeho zvyšné morfológické časti a ich význam, čiže ide o nácvik a aplikáciu stratégie uvedomenia si morfológickej stavby slova. Následne študenti dopĺňajú ďalšie slová s rovnakým koreňom slova. Za účelom nácviku stratégie spájania predchádzajúcich znalostí s novou témou študenti hľadajú spoločné znaky a súvislosti medzi organizovaným zločinom (*Organised crime*) – témou z predchádzajúcej hodiny – a mafiou. Aktivizácia predchádzajúcich vedomostí z oblasti študentovej špecializácie ako aj jeho poznatkov o okolitom svete je jedným z predpokladov zmysluplného spôsobu recipovania textu. Ďalšou vhodnou stratégiou, ktorá naladí študentov k čítaniu textu je *KWL*⁷. Študenti dostanú od učiteľa prázdnu tabuľku s 3 stĺpcami – do prvého stĺpca každý študent individuálne vpíše to, čo vie o Mafii. S cieľom vyvolať v študentovi záujem o tému a uvedomenie si oblastí, ktoré by ho v rámci preberanej témy zaujímali, ho učiteľ požiada, aby sformuloval svoje otázky k téme a vpísal ich do druhého stĺpca. Študenti si navzájom porovnávajú svoje znalosti o mafii z prvého stĺpca a otázky zo stĺpca druhého, pričom prebieha výmena ich poznatkov a môže im pomôcť zodpovedať niektoré z ich otázok z druhého stĺpca. Tretí stĺpec – čo som sa naučil – môžu študenti doplniť buď priamo po prečítaní textu alebo v závere hodiny v rámci zosumarizovania na hodine získaných znalostí (pozri tab. 2). Takisto otázky študentov z druhého stĺpca – čo sa chcem dozvedieť – sa študenti pokúsia zodpovedať na konci vyučovacej hodiny. Ak zostanú nejaké otázky nepokryté, môžu ich vypracovať individuálne v rámci samostatného štúdia mimo vyučovania z dostupných zdrojov informácií. V rámci ďalších použiteľných stratégií pred čítaním textu študenti môžu verbalizovať svoje

⁷ *Know / Want to know / Learnt* – viem/ chcem vedieť / dozvedel som sa

očakávania ohľadne obsahu textu, pripraviť otázky na základe svojich očakávaní, v rámci brainstormingu si vyvolať z pamäte znalosti o mafii, napísať výrazy súvisiace s témou, atď.

Tabuľka 2. Stratégia *Know / Want to know / Learnt*

I know	I want to know	I learnt
origin in Sicily	When did the Mafia begin?	
Italian, Russian mafia	What is the structure?	
Cosa nostra	What does „la cosa nostra“ mean?	
...	...	
....	

Cieľom *aktivít počas čítania* je udržať pozornosť študenta pri texte, naučiť ho vyhľadať informácie, porovnávať, kombinovať ich a vzájomne spájať. Študent sa učí kriticky analyzovať a hodnotiť text, dedukovať význam neznámych slov, vyhľadať synonymá, parafrázovať, odhadovať význam neznámych výrazov, vysvetľovať a vyhľadať príklady na podloženie svojho tvrdenia. Počas čítania textov o mafii budú študenti rozdelení do troch skupín. Každá skupina dostane na prečítanie text s inými informáciami o mafii (1. skupina: Aktivity mafie, 2. skupina: História mafie, 3. skupina: Americká mafia). Každý študent si individuálne prečíta svoj text, pričom sa snaží s pomocou ostatných členov skupiny odhadnúť význam neznámych slov napr. z kontextu alebo z morfolologickej štruktúry slov. Následne si každý vo svojom texte farebne vyznačí najdôležitejšie informácie z textu, ktoré sa snaží zapamätať. Stratégie uvedené v tabuľke 1 alebo ich kombinácia sú použiteľné aj viackrát počas čítania za účelom dosiahnutia porozumenia textu.

Cieľom *aktivít po prečítaní textu* je vytvoriť pre študentov podmienky pre hlbšie porozumenie a ľahšie zapamätanie informácií z textu, posilniť ich zručnosti v práci s odbornou slovnou zásobou. Po prečítaní textov o mafii je potrebné preskupiť študentov tak, aby v novovzniknutej skupine bol zástupca z každej z troch pôvodných skupín. V rámci novej skupiny sa študenti podelia o poznatky získané zo svojho textu a tým si poskladajú „puzzle“ informácií o mafii. Príkladom úlohy zameranej na integrovaný rozvoj jazykových je v tomto prípade plagát na tému mafia, ktorý spoločnými silami odprezentujú členovia skupín. Popríklad môžu zostaviť kvíz s otázkami o mafii, ktorý môže byť následne použitý na nasledujúcej hodine na overenie zapamätania si slovnej zásoby a faktických informácií o tejto organizovanej zločineckej skupine. Finálnou aktivitou na hodine o mafii je, že si každý

študent samostatne vyplní posledný stĺpec tabuľky *KWL* z úvodu k téme, aby si uvedomil, čo sa na hodine naučil. Stratégie uvedené v tabuľke 1 alebo ich kombinácia sú použiteľné aj viackrát počas práce s odborným textom za účelom dosiahnutia porozumenia prezentovaným informáciám a integrovaného rozvoja jazykových zručností.

ZÁVER

Odborný text používaný na vyučovaní odborného jazyka na Akadémii PZ je v prevažnej miere autentický text z bezpečnostno-právnej oblasti a okrem informačnej, interpretačnej a motivačnej funkcie plní množstvo ďalších, napr. v oblasti rozvoja osobnosti študenta, jeho schopností, kompetencií, zdokonaľovania učebných stratégií, pomáha pri riadení a kontrole učenia, sebazvedelávaní a sebakontrole študenta, integruje a koordinuje jeho poznatky a činnosti, vzdeláva, vysvetľuje, formuje a vychováva ho. Študenti spracovávajú v texte pre nich relevantný a do väčšej alebo menšej miery z odborných predmetov známy obsah z oblasti výkonu činností rôznych policajných služieb, z kriminalistiky, rôznych odvetví práva a verejnej správy, čo ich podnecuje k reálnej a zmyslupnej odbornej komunikácii v cudzom jazyku. Jednou z možností zefektívnenia výučby odborného anglického jazyka je usmerňovať študentov pri osvojovaní si odborného cudzieho jazyka za pomoci vedomého používania učebných stratégií ako postupov uľahčujúcich učenie sa a realizovať nácvik priamo v práci s odborným textom. Študent tak získa dostatočný priestor na riadenie a kontrolu vlastnej učebnej činnosti, preberá zodpovednosť a do istej miery aj rozhoduje o svojom učení, spolieha sa hlavne na seba a menej na učiteľove usmerňovanie a dohľad.

LITERATÚRA

CLANDFIELD, L. 2007. *Text in Language Classrooms: TALO, TAVI and TASP*. [online]. 2007. [cit. 2017-01-02]. Dostupné na internete: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/text-language-classrooms-talo-tavi-tasp>>.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) [online]. [cit. 2017-05-02]. Dostupné na internete: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp>

COHEN, A. D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman, 1998. 295 s. ISBN 0 582 305888.

COHEN, A. D., UPTON, T. A. 2006. *Strategies in Responding to New TOEFL Reading Tasks* [online]. TOEFL Monograph Series, April 2006 [cit. 2008-10-09]. Dostupné na internete: <<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-06-06.pdf>>. ISSN 1556-9012.

FERENČÍKOVÁ, P. 2016. Odstraňovanie komunikačných bariér medzi príslušníkmi PZ a anglicky hovoriacimi migrantmi. In Marczyová, K., Medelský, J. *Postavenie menšín pred a po vstupe štátu do Európskej únie*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej

- dňa 27. októbra na Akadémii PZ v Bratislave. Bratislava : Akadémia PZ v Bratislave, 2016. s. 264 – 270.
- GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka – príručka pre učiteľa*. Nitra: Enigma, 2008. 193 s. ISBN 978 80 89132 57 7.
- HOFFMANN, L. 1987. Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Zdroj: ĎURICOVÁ, A. 2003. Niekoľko poznámok k termínom a ich vlastnostiam. In *Národní knihovna – knihovnická revue* [online]. 2003, roč. 14, č. 4, s. 233-235. [cit. 2008-07-11]. Dostupné na internete: < <http://knihovna.nkp.cz/Nkkr0304/0304233.html>>. ISSN 1214-0678.
- HUMAJOVÁ, Z., KLAČANSKÁ, Z. *Zabudnuté čítanie. Čitateľská gramotnosť v školách*. [online]. [2017-02-01]. Dostupné na internete: < http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/KI_Citateľska_gramotnosť_publikacia.pdf>.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1996. *English for Specific Purposes*. Glasgow: Cambridge University Press, 1996. 183 s. ISBN 0 521 31837 8.
- LESSARD-CLOUSTON, M. 1997. Language Learning strategies: An Overview for L2 Teachers. In *The Internet TESL Journal* [online]. 1997, roč. III, č. 12. [cit. 2008-09-21]. Dostupné na internete: < <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html> >
- LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K. 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha : Portál, 2011. 231 s.
- MCDONOUGH, J., SHAW, C. 2003. *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide*. Oxford : Blackwell Publishing, 2003. 280 s. ISBN 978 06 31227 37 3.
- NOVÁKOVÁ, I., et al. 2015. *E-learning a jeho aplikácia v odbornom jazykovom vzdelávaní pre vybrané policajné služby*. Bratislava : Akadémia PZ v Bratislave, 2015. 177 s.
- OXFORD, R. 2003. *Language learning styles and strategies: An Overview*. [online]. [cit. 2009-09-04]. Dostupné na internete: <<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>>.
- ROBINSON, P. 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International (UK) Ltd., 1991. 146 s. ISBN 0132840847.
- TANDLICOVÁ, E. 1991. *Práca s textom vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava : SPN, 1991. 171 s. ISBN 80 08 00596 3.

VÝHODY A NEVÝHODY TVORBY VLASTNÝCH UČEBNÝCH MATERIÁLOV

BENEFITS AND DRAWBACKS OF CREATING ONE'S OWN TEACHING MATERIALS

Beáta Czéreová, Helena Mazurová

Abstrakt

Tvorba učebných materiálov na výučbu cudzieho jazyka pre študentov rýchlo sa rozvíjajúcich odvetví vedy a techniky ako elektrotechnika a informatika je náročná úloha. Učebné texty musia spĺňať pedagogické kritériá a zároveň ich obsahová náplň musí byť aktuálna a pre učiaceho sa stimulujúca. Učebné materiály majú byť prepojené s učebnými osnovami, ktoré sú zostavené na základe potrieb študentov daného odboru a tiež zohľadňovať úroveň odborných znalostí a jazykových zručností učiacich sa. Učebný text ako súčasť vyučovacieho procesu by mal podporovať proces učenia sa a poskytnúť študentom možnosti na ďalšie rozvíjanie a upevňovanie nadobudnutých vedomostí. Autorky sa v príspevku venujú dôvodom na tvorbu vlastných materiálov, použitým metódam a typom úloh pri vytváraní doplnkových učebných textov na jednosemestrálnu výučbu anglického jazyka na pokročilej úrovni pre študentov odboru elektrotechnika a informatika.

Kľúčové slová: tvorba učebných materiálov, angličtina, jazykové zručnosti

Abstract

Designing learning materials for foreign language teaching for students majoring in the fast-growing areas of science and technology such as Electrical Engineering and Informatics is a challenging task. Teaching materials have to meet pedagogical criteria and at the same time their content should be up-to-date and stimulating for learners. Teaching materials should be linked to the curriculum which is based on the needs of students of a particular field of study. Moreover, they have to take into account the level of learners' professional knowledge and language skills. Teaching texts as a part of teaching process should facilitate the process of learning and provide students with opportunities for further developing and strengthening the acquired knowledge. In this paper the authors focus on the reasons for designing their own teaching materials, methodology and task types applied in creating supplementary teaching texts for a one-term English language teaching at advanced level for the students of Electrical Engineering and Informatics.

Keywords: designing learning materials, English, language skills

ÚVOD

Dôležitým faktorom vo výučbe odbornej angličtiny je úzka prepojenosť učebných materiálov s učebnými osnovami, ktoré sú zostavené na základe potrieb študentov daného odboru a tiež zohľadnenie úrovne odborných znalostí a jazykových zručností učiacich sa. Učebný text ako súčasť vyučovacieho procesu by mal podporovať proces učenia sa a poskytnúť študentom možnosti na ďalšie rozvíjanie a upevňovanie nadobudnutých vedomostí. Charakteristickým znakom odbornej angličtiny je koncentrovanosť na potreby

učiach sa. Základom pre súčasný trend vo vyučovaní všeobecnej ako aj odbornej angličtiny sa stal komunikatívny prístup. V metodike odbornej angličtiny sa zvyšuje samostatnosť študentov a ich zodpovednosť za osvojovanie si jazykových zručností prostredníctvom individualizovaného učenia, skupinovej a projektovej práce. Súčasná metodika výučby odbornej angličtiny sa nesústreďuje len na produkt, ale aj na proces tvorby predovšetkým v pri rozvíjaní zručnosti písania. Najcharakteristickejšou črtou odbornej angličtiny je trend k individualizácii vo výučbe a k väčšej autonómii študentov na hodinách odbornej angličtiny. Učebné úlohy v odbornej angličtine majú charakter problémových úloh, ktorých cieľom je aj rozvíjanie kritického myslenia. Zvyšovanie kvality výučby viedlo aj k vyššej kvalite tvorby učebníc odbornej angličtiny. Dokladom týchto trendov je aj široká paleta učebníc odbornej angličtiny pre rôzne odbory ponúkaných renomovanými vydavateľstvami.

Jedným zo zásadných princípov výučby odbornej angličtiny je dôsledné plánovanie odvodené od celkových cieľov a potrieb učiaceho sa. Táto črta sa odráža aj v tvorbe štruktúry učebníc odbornej aj všeobecnej angličtiny. Medzi zásadné kritériá charakterizujúce odbornú angličtinu patrí analýza potrieb, ktorá sa realizuje ešte pred tvorbou osnov predmetu. Je to základná potreba pre tvorbu kurzu odborného jazyka pre konkrétnu špecializáciu. Viacerí autori zaoberajúci sa odbornou angličtinou ako P. Robinson (1991), Hutchinson a Waters (1987), Dudley-Evans a St. John (1988), Belcher (2009) pri tvorbe kurzov odbornej angličtiny kladú dôraz na analýzu potrieb. Odborná angličtina vznikla ako reakcia na potreby praxe (Dudley-Evans and St. John, 1988, 1). Pri navrhovaní kurzov sa pozornosť sústreďuje na analýzu cieľových potrieb zahrnujúcich zručnosti, kompetencie, situácie, ktoré študenti majú zvládnuť.

Študenti sa môžu učiť v rôznych prostrediach a rôznymi spôsobmi. Napriek tomu, že učebnice nie sú jedinými zdrojmi vzdelávania, stále hrajú dôležitú úlohu v učení sa študentov. Učebnice nie sú len učebnými materiálmi pre učiteľov, ale študentom poskytujú oporu pri príprave na výučbu a na skúšku.

1 HODNOTENIE UČEBNÝCH MATERIÁLOV

Učebný materiál má vplyv nielen na obsahovú stránku kurzu, ale aj na samotný proces výučby a osvojovania si jazyka. Existuje viacero prác zaoberajúcich sa hodnotením učebníc na výučbu angličtiny. Vznikajú všeobecno-teoreticky orientované práce ako aj parciálne práce, ktoré sa venujú špecifickým parametrom hodnotenia jazykových učebných materiálov. Cunningsworth (1984) poskytuje praktický návod s kontrolným zoznamom na hodnotenie publikovaných učebníc na pomoc učiteľom pri výbere vhodného materiálu na výučbu. Štátny

pedagogický ústav na svojej stránke uverejňuje kritériá na spoločné hodnotenie všetkých dielov učebnicového súboru pre recenzentov (Hodnotenia kvality spracovania učebnicového súboru – cudzie jazyky). Kritériá na hodnotenie sa líšia podľa účelu hodnotenia. Publikácia *Materials Development in Language Teaching* (Tomlinson (ed.), 1998, 149 – 264) obsahuje časť venovanú procesu hodnotenia, v ktorej sa autori venujú hodnoteniu učebnice z rôznych pohľadov. Hodnoteniu z hľadiska vydavateľa zameranému na pilotovanie učebných materiálov v procese tvorby materiálu sa venuje Donovan (1998, 149 – 189), analýzou učebných materiálov skúmajúcou dopad používania daného materiálu na prácu v triede (s uvedením konkrétnych príkladov) s cieľom vytvoriť si názor na to, či je používaná metodológia a obsah materiálov vhodný pre konkrétny vyučovací proces sa zaoberá Littlejohn (1998, 190 – 216). Hodnotenie sa zvyčajne zameriava na celý program/projekt (macro-evaluation). Hodnoteniu konkrétnej úlohy (micro-evaluation), najmä hodnoteniu komunikatívnej úlohy sa venuje Ellis (1998, 217 – 238). Hodnotenie individuálnej učebnej úlohy prispieva k efektívnosti pedagogického pôsobenia a účinnosti danej úlohy vo vyučovacom procese. Ellis delí proces hodnotenia učebnej úlohy na nasledujúce kroky:

1. krok - opis úlohy:

1. vstupné informácie, ktoré dostáva učiaci sa (môže mať verbálnu alebo neverbálnu podobu);

2. spôsob práce – aktivity, ktoré učiaci sa musí vykonať na splnenie úlohy;

3. jazyková aktivita (receptívna alebo produktívna činnosť);

4. výstup – čo učiaci sa vykoná splnením úlohy (môže byť verbálny (napr. rolová úloha) alebo neverbálny (napr. zostrojenie diagramu).

2. krok – plánovanie hodnotenia;

3. krok – zbieranie informácií;

4. krok – analýza získaných informácií;

5. krok – závery a odporúčania (Tomlinson (ed.), 1998, 227 – 228).

Masuhara (Tomlinson (ed.), 1998, 239 – 260) sa venuje spôsobom zisťovania toho, čo učitelia skutočne chcú od učebných materiálov.

Hutchinson a Waters (1987, 97 - 105) proces hodnotenia materiálov na výučbu odbornej angličtiny rozdeľujú do štyroch krokov:

1. definovanie kritérií;

2. subjektívna analýza;

3. objektívna analýza;

4. priradovanie, párovanie (matching).

Proces hodnotenia spočíva v priradovaní potrieb k možným riešeniam (Hutchinson a Waters, 1987, 97). Uvedení autori kvôli väčšej objektívite odporúčajú najprv skúmať potreby učiacich sa a možné riešenia (vhodné materiály) osobitne. Pri posudzovaní vhodnosti učebných materiálov pracujú s hlavne týmito kritériami: komu je kurz určený (vrátané veku, jazykových a odborných znalostí učiacich sa), ciele výučby, obsah (jazykové funkcie, štruktúry, slovná zásoba, makrozručnosti, mikrozručnosti, typy textov, úroveň jazykových znalostí, témy), metodika (typy cvičení, úloh, vyučovacie techniky).

Podľa Hutchinsona a Watersa (1987, 96) po realizácii analýzy potrieb učiacich sa a zostavení učebných osnov máme tri možnosti:

- a) vybrať si z existujúcich materiálov: hodnotenie učebných materiálov;
- b) vytvoriť vlastné učebné materiály: tvorba materiálov;
- c) modifikovať existujúce materiály: úprava materiálov.

Pri výbere učebnice, resp. tvorbe učebného materiálu odborného jazyka sa zohľadňujú výsledky analýzy potrieb, úroveň jazykových znalostí študentov, dosiahnuté odborné vedomosti, stratégie učenia sa, dĺžka trvania kurzu a pod. K praktickým kritériám na hodnotenie učebníc odbornej angličtiny ako dostupnosť materiálov, cena, rozsah učiva, úroveň jazyka, zameranie – komu je učebnica určená je potrebné brať do úvahy konkrétnu situáciu, napr. rýchlo napredujúci vývoj v danom študijnom odbore. K týmto faktorom sa v praxi niekedy pridávajú problémy ako študenti rôznych odborov danej fakulty v jednej skupine, nerovnaké preferencie a znalosti z odboru. Okrem toho, úlohy zamerané na rozvíjanie zručností písania projektov (formulovanie cieľov, výstavba odseku, v odbornom texte, písanie záverov), rozvíjanie prezentačných zručností, úlohy na rozvíjanie komunikačných zručností vyhovujúce požiadavkám praxe je niekedy ťažko nájsť v jednej učebnici. Navyše, zastarané informácie v existujúcich učebniciach spôsobujú stratu motivácie študentov pracovať s učebnými materiálmi, preto je potrebné pristupovať k tvorbe doplnkových materiálov alebo tvorbe vlastných učebných materiálov.

2 POZITÍVA A NEGATÍVA TVORBY VLASTNÝCH UČEBNÝCH MATERIÁLOV

Učitelia odbornej angličtiny pristupujú k tvoreniu vlastných materiálov, resp. modifikácii existujúcich učebníc, prípadne používaniu doplnkových materiálov, ak nenájdu učebnicu, ktorá vyhovuje učebným osnovám. Bolo by zbytočné zisťovať potreby učiacich sa, keby sa vo výučbe odbornej angličtiny používali hotové, komerčne vytvorené učebnice

odbornej angličtiny, ktoré nie sú v súlade s identifikovanými cieľovými potrebami učiacich sa (Belcher, 2009, 7).

Pri tvorbe vlastných učebných materiálov môže autor brať do úvahy aj faktory, ktoré si všíma pri hodnotení existujúcich učebníc. Potrebu oboznámenia sa s kritériami na hodnotenie učebníc a otázkami, ktoré si kladie učiteľ pri výbere učebných materiálov aj v prípade, ak sa rozhodne pre zostavenie vlastných materiálov zdôrazňujú Hutchinson a Waters (1987, 105), pretože im to poskytne vhodné nápady, ktoré môžu využiť pri písaní vlastných materiálov a zároveň im to pomôže vyhnúť sa chybám a nedostatkom.

K výhodám písania vlastných učebných materiálov patrí prispôsobovanie výučbových textov konkrétnym podmienkam pre konkrétnu skupinu učiacich sa, učebnému prostrediu a cieľom výučby. Učiteľ, ktorý tvorí materiály môže zabezpečiť ich aktuálnosť a zvýšiť motivovanosť učiacich sa výberom tém a učebných úloh, ktoré sú študentmi žiadané a sú pre nich zaujímavé. Tvorca materiálov môže pridať úlohy na precvičenie zručností, ktoré robia študentom problémy, pričom môže ísť o čítanie, rozprávanie, interakciu, písanie, počúvanie, gramatiku, slovnú zásobu a pod. Zároveň sa pri tvorbe materiálov zohľadňujú dôvody, prečo sa študenti učia jazyk. Vyučujúci môže oživiť výučbu zaradením aktuálnych autentických článkov z novín a časopisov, krátkych videí z internetu alebo televíznych programov. Pri zaradení takýchto zdrojov do učebných materiálov je ale potrebné nezabúdať na autorské práva, čo môže viesť k zvyšovaniu nákladov.

Za nevýhody zostavovania vlastných materiálov považujeme najmä to, že tvorenie učebníc je časovo a finančne náročné. Čiastočným riešením tohto problému je elektronická verzia učebných textov, ktoré by boli pre študentov dostupné napríklad v systéme Moodle. Vyučujúci môžu začať vytvorením doplnkových materiálov, ktoré sa postupne dajú rozširovať a vytvoriť tak kompletný kurz odbornej angličtiny. Elektronická verzia je zároveň flexibilnejšia a umožňuje jednoduchšiu aktualizáciu a modifikáciu učebných materiálov. Aj keď je predmet určený študentom s pokročilou úrovňou angličtiny, predsa sú medzi nimi rozdiely v ovládaní jazyka. Výhodou doplnkových materiálov je, že môžu obsahovať sekciu, ktorá umožní študentom doplniť si chýbajúce jazykové zručnosti vo forme poskytnutého učiva s vysvetlením danej problematiky a poskytnutím úloh na precvičenie a upevnenie učebnej látky samostatným štúdiom.

Nevýhodou vlastných učebných materiálov môže byť chýbajúca systematickosť, postupnosť v zvyšovaní nárokov, stupňovanie a cyklickosť učiva. Profesionálne vydávané

učebné materiály môžu vyzerat' atraktívnejšie. K ďalším nevýhodám možno zaradiť aj možné chyby a nepresnosť, vznikajúce v dôsledku absentujúcej revízie rodenými hovoriacimi.

Konkrétna situácia na Fakulte elektrotechniky a informatiky na Technickej univerzite v Košiciach si vyžaduje použitie doplnkových materiálov s perspektívou vývoja vlastných kompletných učebných materiálov. Prvým podnetom k tomuto prístupu je zmena časovej dotácie. Donedávna bola výučba odbornej angličtiny dvojsemestrálnym predmetom. Momentálne je angličtina jednosemestrálny predmet končiaci skúškou s dotáciou 26 hodín. V ponuke sú dva kurzy podľa stupňa ovládania jazyka na úrovni mierne pokročilý a pokročilý. K dôvodom, ktoré viedli k rozhodnutiu zostavenia vlastných učebných materiálov pre pokročilých študentov patrí požiadavka študentov na aktuálne témy. Podľa nich sú informácie v učebniciach mnohokrát neaktuálne, čo súvisí s požiadavkou držať krok s vývojom v študijnom odbore hlavne výpočtových technológií, v kurzoch sú zaradení študenti, ktorí majú rôznu úroveň predchádzajúcich odborných znalostí a taktiež v jednej skupine sú študenti rôznych odborov ako informatika, počítačové systémy, počítačové siete, elektroenergetika, automobilová elektronika a pod. Navyše, k požiadavkám praxe a požiadavkám na skúšku patrí aj písanie projektu a jeho prezentácia, ktoré sa v dostupných učebniciach pre daný odbor nevyskytujú.

3 PROJEKT AKO DOPLNKOVÝ UČEBNÝ MATERIÁL

Projekt ako metóda výučby nie je nový vynález pedagogickej didaktiky, ale jeho dynamické využitie v modernej výučbe na všetkých úrovniach vzdelávania nastáva až v 21. storočí. Modernosť projektu spočíva najmä v aktívnom prístupe študentov k výučbe, možnosti samostatnosti a sebarealizácie študentov prostredníctvom tvorby projektu a jeho prezentácie.

Projekt ako vyučovacia metóda je riešenie problému zo strany študentov, „*spôsob, ako niečo samostatne urobiť*“. Projekt môžeme definovať ako jedinečnú, jednorazovú, cielene zameranú činnosť, ktorá má svoje časové, vecné, procesné a obsahové vymedzenie a je vymedzená aj z hľadiska zdrojov (Kaduková, 2003, 3). Cieľom projektu je dosiahnutie konkrétneho zámeru, v prípade výučby je to samostatný výstup študentov ako moderná forma vzdelávania. Projekt ako metóda výučby reaguje na reálne potreby študentov, má atribút aktuálnosti, má byť zrozumiteľný a adresný a cielene zameraný na riešenie špecifických úloh daného predmetu.

Tvorba projektov vo výučbe cudzích jazykov na technických univerzitách je špecifická svojím zameraním na odbornosť, ktorá vyplýva zo štúdia technických študijných programov a na jazykové zručnosti v cudzom jazyku, ktoré sú u študentov univerzít na vyššej

úrovni ako na strednej škole. Z časového hľadiska sú projekty študentov krátkodobé a môžu to byť projekty individuálne alebo skupinové, zvyčajne ide o malé skupiny študentov. Z hľadiska účelu vychádzame z klasifikácie J. F. Hosica, ktorý rozlišuje druhy projektov ako problémové, konštruktívne, hodnotiace a drilové (Valenta, 1993, 6). Okrem drilového druhu projektov sa vo výučbe na univerzitách môžu uplatniť všetky ostatné druhy projektov v závislosti od učebného cieľa učiteľa a potrieb študentov. Študenti môžu ako cieľ projektu dostať riešiť teoretické alebo praktické problémy vo svojom odbore (problémový druh projektu), vytvoriť niečo nové ako zadaná praktická úloha, prípadne nájsť nové riešenie teoretického problému (konštruktívny druh projektu), alebo preskúmať a porovnať javy, aktivity, teórie v rámci daného odboru (hodnotiaci druh projektu). Vo výučbe na univerzite ako osobitý druh projektu môže byť aj teoretický úvod do odboru alebo spracovanie aktuálnych odborných tém, ktoré môžu študenti prezentovať ako novú učebnú látku v cudzom jazyku. Najťažší druh projektu pre študentov podľa nášho názoru je konštruktívny typ, lebo pri jeho realizácii je potrebná určitá miera tvorivej predstavivosti študentov niečo nové vymyslieť. Riešenie teoretických alebo praktických úloh vo forme projektu zvládnu študenti iba vtedy, ak majú minimálne základné teoretické vedomosti z daného odboru. Najjednoduchší druh projektu je výklad teoretického problému, prípadne porovnanie dvoch skúmaných javov, ktoré študenti analyzujú, porovnávajú, hodnotia a zaujímajú k nim svoje vlastné stanovisko.

Jednotlivé úlohy projektu sa realizujú v štyroch základných fázach: 1. fáza – zámer učiteľa použiť projekt ako vyučovaciu metódu vo vyučovacom procese, 2. fáza – plánovanie projektu, 3. fáza – realizácia projektu a posledná 4. fáza – prezentácia projektu, ktorej súčasťou je aj hodnotenie projektu. V prvej fáze je rozhodujúci moment zámer učiteľa aktívne zapojiť študentov do výučby, aby mohli priniesť vlastné poznatky z odboru a predstaviť ich ostatným študentom, prípadne naštudovať si nové teoretické vedomosti alebo praktické riešenia a prezentovať ich pred svojimi spolužiakmi. Úlohou učiteľa je zakomponovať projekt do časovo-tematického plánu, stanoviť cieľ projektu ako metódy výučby, vymedziť druh projektu pre študentov, pripraviť si metodiku práce pre študentov. Plánovanie projektu je už za spoločnej aktívnej účasti učiteľa a študentov počas vyučovacej hodiny. Na základe pokynov učiteľa alebo po vzájomnej dohode medzi učiteľom a študentmi sa stanovujú témy projektov a ich ciele, realizuje sa organizačná časť projektu, ktorá zahŕňa druh projektu, počet ľudí v projekte (skupinový alebo individuálny), časové vymedzenie projektu, zdroje a kritériá hodnotenia projektov. Tretia fáza sa realizuje mimo vyučovacieho procesu; študenti pracujú

na realizácii projektov doma a poslednú fázu projektov predstavuje ich prezentácia na vyučovacej hodine spolu s diskusiou medzi študentmi a hodnotením učiteľa na záver. Plánovacia fáza projektu je rozhodujúca pre úspešné splnenie cieľov projektov, koordinácia práce medzi učiteľom a študentmi, ich vzájomná komunikácia pri zadávaní projektu sú základné predpoklady úspešnej realizácie projektov. V tretej a v štvrtej fáze projektov študenti pracujú samostatne alebo v skupinách a svojou prácou sa aktívne zúčastňujú vyučovacieho procesu ako jeho objekty i subjekty.

Metodiku projektovej výučby môžeme rozdeliť podľa jednotlivých fáz projektu. Vo fáze zámeru učiteľ získava odborné zdroje o projektovej výučbe z odbornej literatúry, zvažuje postupné metodické postupy pri príprave projektovej výučby. Táto časť práce sa zvyčajne realizuje ešte pred semestrom, jej vyústením je príprava učiteľa na projektovú výučbu. Výstupom tejto fázy projektovej výučby sú odborné znalosti učiteľa a znalosti metodiky výučby projektovej výučby, ktoré sa premietnu najmä do plánovacej fázy projektu, v ktorej učiteľ musí konkrétne pripraviť metodiku projektovej výučby a zaradiť ju do časovo-tematického plánu predmetu. Študenti nie sú do tejto fázy výučby zapojení. Plánovacia fáza sa realizuje na vyučovacej hodine za prítomnosti študentov. Jej účelom je poskytnúť študentom všetky podklady na úspešnú realizáciu projektu (oboznámiť ich s odbornou literatúrou o projektoch, s akademickým písaním, s čítaním a písaním odborného textu, formálnymi a obsahovými požiadavkami na písanie projektov) vo forme zdrojových materiálov alebo vypracovaným metodickým materiálom. Formálne požiadavky na písanie projektu sa môžu aplikovať z univerzitnej normy písania záverečných prác, stačí študentom zverejniť zdroj na webovej stránke univerzitnej knižnice. Dôležitým informačným zdrojom sú aj formálne, obsahové a jazykové kritériá hodnotenia projektu, s ktorými musia byť študenti vopred oboznámení. Tieto kritériá takisto môžu byť spracované ako metodický materiál učiteľa. Stanovenie časového harmonogramu vypracovania a prezentácie projektov, prerokovanie tém jednotlivých projektov a ďalšie organizačné otázky sú obsahom plánovacej fázy písania projektov. Vlastná práca na projekte začína v tretej fáze. Študenti využívajú rôzne odborné, akademické a metodické zdroje na prípravu a napísanie projektu, ktoré im poskytol učiteľ alebo aj svoje vlastné zdroje. V tejto fáze projektu študenti získavajú odborné, akademické a jazykové zručnosti ako pracovať s rôznymi zdrojmi, ako spracovať odbornú tému tak, aby mala jasnú koncepciu podľa stanoveného cieľa projektu, aby projekt mal logickú štruktúru odborného textu a aby text projektu bol vyvážený a jednotlivé časti na seba nadväzovali. Z jazykových zručností študenti aplikujú predovšetkým receptívne jazykové zručnosti čítania

s porozumením (všetky písomné zdroje projektu) a produktívne jazykové zručnosti v podobe odborného i akademického písania v anglickom jazyku. Veľkým orieškom pre študentov je správne porozumenie odborného textu v anglickom jazyku a následné samostatné spracovanie textu v projekte ako súvislého textu a ako powerpointovej prezentácie. Ústna prezentácia projektu si vyžaduje samostatné spracovanie a uplatnenie ďalších prezenčných zručností študentov, ktoré si majú osvojiť počas práce na projekte a zdroje im poskytne učiteľ alebo si ich samostatne vyhľadajú. Vo fáze prezentácie projektu sa študenti preukazujú svojou zručnosťou rozprávania najčastejšie formou výkladu odbornej témy alebo samostatného riešenia odborného problému, resp. vlastného konštruktívneho spracovania odbornej témy.

Projekt ako učebný materiál má svoje vlastné špecifiká. Učebné materiály vo forme jazykových učebníc, prípadne iných doplnkových materiálov sú odborné, akademické alebo jazykové texty, ktoré študenti dostávajú ako pasívny zdroj výučby. Majú informatívnu, poznávaciu a vzdelávaciu funkciu, ale pre študentov predstavujú pasívny prístup k vlastnému vzdelávaniu. Projekt ako učebný materiál môže vhodne alternovať a dopĺňať klasické učebnice. Jeho výhodou je najmä samostatný, tvorivý prístup študentov k odborným a akademickým informáciám, ktoré spracúvajú do komplexných celkov (písomný projekt i jeho powerpointová prezentácia). Spracovanie projektu je silným motivačným faktorom aktívneho učenia sa. Projekt ako učebný materiál je špecifický aj v tom, že pozostáva z viacerých častí, ktoré vytvárajú učiteľ i študenti. Súčasťou projektu je aktívna príprava učiteľa pred realizáciou projektu vo forme metodických materiálov ako podkladov pre projektovú prípravu študentov, vypracovanie časovo-tematického plánu výučby projektu, spracované odborné a jazykové zdroje pre potreby študentov, vypracovanie pokynov na realizáciu, prezentáciu a hodnotenie projektov. Projekt ako výstupný produkt v písomnej aj ústnej forme na strane študentov je tiež súborom viacerých čiastkových činností, ktoré postupnou realizáciou aktívne vťahujú študentov do vzdelávacieho procesu. Aktívne vyhľadávanie a spracovanie odborných a akademických informácií, ktoré sú zdrojom tvorivého spracovania témy projektu sú individuálnym prínosom získavania odborných i jazykových vedomostí a zručností študentov. Výsledné projekty jednotlivcov alebo skupín prezentované pred ďalšími študentmi v triede alebo uložené v LMS Moodli prístupné všetkým študentom sa stávajú špecifickými učebnými materiálmi, ktoré sú aktuálne, autentické, spracované študentmi vo forme tvorivej kompilácie alebo originálneho riešenia s vlastným prístupom študentov a ako súbor všetkých projektov sú vynikajúcim učebným zdrojom pre študentov i učiteľov.

Práca s projektom má svoje pozitíva na všetkých stupňoch vzdelávania, ale v terciárnej sfére má zvlášť pozitívny vplyv na vedomostný rozvoj osobnosti študentov a ich aktívny prístup k učeniu sa vo forme tvorby špecifických odborných učebných textov.

ZÁVER

Môžeme konštatovať, že aj keď existuje množstvo kvalitných dostupných učebníc, učitelia odbornej angličtiny si môžu zvoliť cestu vytvorenia vlastných učebných materiálov, ktoré vyhovujú ich požiadavkám, sú navrhnuté na základe výsledkov analýzy potrieb, ktoré môžu používať ako doplnkové materiály spolu s hotovými učebnicami alebo sa môžu rozhodnúť pre používanie iba vlastných učebných materiálov zostavených podľa individuálnych potrieb účastníkov kurzu odbornej angličtiny. Projekty a ich prezentácie študentmi sa stávajú integrálnou súčasťou výučby anglického jazyka v odbornej komunikácii ako špecifické doplnkové učebné materiály, vytvorené a prezentované samotnými študentmi, ktoré môžu v jednotlivých študijných odboroch dopĺňať aktuálne a špecifické odborné poznatky, ktoré nie sú ešte zachytené v učebniciach a dávajú aj priestor pre aktívne zapájanie sa študentov do vyučovacieho procesu.

LITERATÚRA

- BELCHER, D. 2009. *What ESP Is and Can Be: An Introduction*. English for Specific Purposes in Theory and Practice. [online] 2009. [cit. 2017-05-24] Dostupné na internete: <https://www.press.umich.edu/pdf/9780472033843-intro.pdf>
- DUDLEY-EVANS, T. a St. JOHN, M. J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. 301 s. ISBN 0-521-59675-0.
- Hodnotenia kvality spracovania učebnicového súboru – cudzie jazyky [online] [cit. 2017-05-27] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/Kriteria_ucebnice_CJ.pdf
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 s. ISBN 0-521-31837-8.
- KADUKOVÁ, E.: *Projektový manažment v kocke*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 12s.
- SHELDON, L. E. (Ed.). 1987. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. ELT documents 126. London: Modern English Publications and The British Council. 125 s. ISBN 0-906-14996-7.
- TOMLINSON, B. (Ed). 1998. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 368 s. ISBN 0-521-57419-6.
- VALENTA, J.: *Pohledy. Projektová metóda ve škole a za školou*. Praha : IPOS. 1993. 61 s. ISBN 80-7068-066-0.

OBRAZ DNEŠNEJ VEĽKOMESTSKEJ A MULTIKULTÚRNEJ SPOLOČNOSTI V ROMÁNE PETRA STAMMA

PICTURE OF CONTEMPORARY METROPOLITAN AND MULTICULTURAL SOCIETY IN PETER STAMM'S NOVEL

Veronika Deáková

Abstrakt

Tzv. nová svetová literatúra výstižne zachytáva dianie v dnešnej multikultúrnej Európe. Jej súčasťou je totiž aj literatúra veľkomiest, ktorej dominujú pocity prázdnoty, odcudzenia a smútku. Švajčiarskeho literáta Petra Stamma môžeme zaradiť k autorom tohto prúdu. Strohosť života vo veľkomestskom prostredí podčiarkuje strohosťou svojich textov. Analýza jeho literárneho štýlu, ako aj čiastočná analýza slovenského prekladu jeho románu *V deň ako tento* dokresľujú celkový obraz o jeho diele.

Kľúčové slová: svetová literatúra, multikultúrna spoločnosť, preklad

Abstract

Events within the contemporary multicultural Europe are concisely portrayed by the so called new world literature. It partly consists of the urban literature or literature of modern cities that is dominated by feelings of emptiness, estrangement and sorrow. The Swiss writer Peter Stamm can be understood as one of the authors belonging to this literary trend. He underlines the strictness or severity of life in the metropolitan world by briefness and strictness of his texts. An analysis of his literary writing style as well as a partial analysis of the Slovak translation of his novel *On a Day Like This* put the finishing touches to the panoramic picture of his work.

Keywords: world literature, multicultural society, translation

ÚVOD

Dnešná multikultúrna spoločnosť Európy so sebou prináša mnohé situácie, pri ktorých sú vzájomne konfrontované rôzne kultúrne spoločenstvá. Tému, že nová svetová literatúra pochádza najmä z pier migrantov, zastáva aj popredná rakúska literárna kritička Sigrid Löffler, hoci v tomto kontexte nie je prvá ani jediná (porov. Ebel, 2014; Löffler, 2013; Konstantinović, 2000; Schmeling, 1995). Koncept tzv. *novej svetovej literatúry* prináša aj fenomén literatúry veľkomiest, ktorá je charakteristická najmä pojmami ako odcudzenie, prázdnota a samota. Tieto pocity sa ale nevzťahujú len na migrantov, najtypickejších predstaviteľov už spomínanej novej svetovej literatúry, ale na všetkých obyvateľov veľkomiest sveta. Aby sme mohli lepšie pochopiť novú svetovú literatúru, pokúsime sa najprv stručne vo všeobecnosti charakterizovať svetovú literatúru ako takú. Vzhľadom k tomu, že je

to pojem pomerne zložitý, vo svojej podstate ťažko definovateľný, ponúkneme len jeho stručný obraz.

Neskôr sa v článku zameriame na autora Petra Stamma, jeho literárny rukopis, ktorý je charakteristický svojou jednoduchosťou, miestami až strohosťou. Venovať sa budeme prázdnote, samote a odcudzeniu protagonistu v Stammovom diele ako i prekážkam, ktoré takýto „jednoduchý“ text pri preklade môže klásť. Ako príklad sme si vybrali román *V deň ako tento*, jeho nemeckú i slovenskú verziu. Práve prekladová literatúra je jedným z najdôležitejších mostov, ktoré spájajú jednotlivé kultúry – je teda neoddeliteľnou súčasťou svetovej literatúry. Pomáha totiž spoluvytvárať mozaiku našich multikultúrnych spoločností.

1 NOVÁ SVETOVÁ LITERATÚRA – LITERATÚRA VEĽKOMIEST

Pojem svetová literatúra je pomerne ťažko definovateľný, ale vo svojej podstate zahŕňa tri základné prístupy (Hogen, 2004, 918): svetová literatúra ako suma alebo kvantita, svetová literatúra ako kánon alebo kvalita a svetová literatúra ako komunikatívny proces. Posledný z troch menovaných konceptov je vo svojej podstate Goetheho chápanie svetovej literatúry a zakladá sa najmä na vzájomne obohacujúcej výmene medzi kultúrami, čo sprostredkováva predovšetkým prekladová literatúra.

Estetické, ale aj iné kritériá, na základe ktorých môžu byť určité diela priradené k jednotlivým konceptom svetovej literatúry a iné naopak nie, sú pomerne subjektívne, vágne charakterizované, ale i závislé od jednotlivých kultúrnych a spoločenských komunít a ich daností. Literárne diela musia navyše obstáť predovšetkým v skúške času.

Je možné konštatovať, že všetky spomínané koncepty sa orientujú predovšetkým podľa kritérií európskych príp. severoamerických kultúr¹. V tomto kontexte je však potrebné vziať do úvahy, že v dnešnej Európe – najmä v tej západnej, ľudia žijú v multikultúrnej spoločnosti. V literárnom kontexte sa táto skutočnosť odráža v tzv. *novej* svetovej literatúre, ktorá prekonáva spomínaný eurocentrický prístup. V tomto ohľade teda literatúru ovplyvňuje najmä migrácia, čo je obzvlášť v dnešnej dobe veľmi markantné. Migrácia so sebou prináša nielen nové prieniky kultúr, ale často aj pocit odcudzenia a cudzoty z pohľadu migranta. Pocity osamotenía a odcudzenia sú však zároveň polohy typické pre samotnú dnešnú tzv. západnú civilizáciu konca 20. a začiatku 21. storočia, najmä pre obyvateľov veľkomiest (Schmeling, 1995, 168).

¹ Severoamerická či európska kultúra sa používajú ako synonymum na opis tzv. západných kultúr, teda krajín, ktoré vo svojej podstate stavajú na kresťanských základoch, v dnešnej dobe je pre ich populáciu ale charakteristický aj vysoký podiel migrantov. To samozrejme následne ovplyvňuje aj ich kultúru. (Konstantinovič 2000; Schmeling, 1995)

Môžeme teda skonštatovať, že sa dnešná spoločnosť akosi programovo a zároveň nevyhnutne odkláňa od svojho výlučne európsky zameraného chápania, čím získava určitú rozmanitosť a mnohotvárnosť. Na druhej strane však automaticky prichádza aj strach zo straty vlastnej, domovskej kultúry. Hoci sú to protirečivé tendencie, sú to zároveň aj dve strany tej istej mince: univerzálna, základná podstata ľudskosti v civilizácii ako aj kultúrna mnohotvárnosť, ktoré majú byť zachované súčasne.

Nová svetová literatúra je potom poznačená takpovediac internacionalizáciou, ktorá prebieha okrem iného na základe pokračujúcej globálnej komunikácie. V tomto kontexte sa hovorí o už sčasti spomínanej tzv. *veľkomestskej literatúre*, pričom moderné mestá nadobúdajú v literatúre vždy rovnaké charakteristické črty. A keďže migrácia našu súčasnú dobu ovplyvňuje a formuje v rozhodujúcej miere, literatúra sa v tomto kontexte často stáva obrazom cesty cudzinca mestom, čo metaforicky predstavuje univerzálnu cestu človeka životom. Cudzinec teda nemusí byť „len“ utečencom. Pocit cudzoty a odcudzenia je prítomný aj v „západných“ spoločnostiach ako následok ľudského vyhorenia alebo nenájdenia zmyslu vlastného života.²

A paradoxne vďaka konfliktom a rozdielom medzi kultúrami sa formuje identita a osobnosť každého jedinca, pretože je nútený vyjsť z vlastnej anonymity. Protiargumentom voči takémuto „optimistickému“ nazeraniu na svetovú literatúru môže byť skutočnosť, že práve príliš veľká kultúrna rozdielnosť, by za určitých okolností mohla viesť k strate identity určitého spoločenstva. Záleží teda na uhle pohľadu a sile jedinca ako i jeho kultúrneho spoločenstva, akú rolu príjme.

V období, ktoré je poznačené nepokojmi a strachom, je porozumenie medzi národmi a ľuďmi jedným z hlavných prínosov svetovej literatúry.

2 PETER STAMM

2.1 Peter Stamm - autor

Ako príklad súčasnej tzv. veľkomestskej literatúry a motívu odcudzenia a samoty³ by sme chceli uviesť švajčiarskeho spisovateľa Petra Stamma a jeho román *V deň ako tento*.

² Touto problematikou sa na Slovensku zaoberá napr. Jaroslav Kušník, Xénia Činčurová či Eva Höhn.

³ Tieto motívy v kontexte veľkomesta sa v literatúre po nemecky píšucich autorov vyskytujú samozrejme oveľa častejšie a v rôznych obdobiach. Medzivojnová epocha má tiež svojich významných predstaviteľov, spomeňme Josepha Rotha či Alfreda Döblina. Na ich príklade je možné plasticky vidieť, aký stratený a osamotený človek môže byť, aj keď je obklopený ľuďmi.

P.Stamm⁴ je produktívny a etablovaný po nemecky píšuci autor, do ktorého tvorby patria poviedky, rozhlasové a divadelné hry a reportáže, pretože sa dlhodobo venoval aj novinárskej činnosti. Stamm (nar. 1963) vyrastal v kantóne Thurgau a v roku 1987 začal v Zürichu študovať anglistiku, následne aj informatiku. Neskôr presedlal na psychológiu a psychopatológiu a ako praktikant pôsobil na viacerých psychiatrických klinikách. Štúdium nakoniec zanechal, pretože sa chcel naplno venovať písaniu. Za svoju literárnu tvorbu získal viacero ocenení. Svoju voľbu študijných odborov sám autor v rozhovoroch zdôvodňuje tým, že sa chcel dozvedieť o človeku ako predmete svojho literárneho záujmu čo najviac. Podľa vlastných slov píše totiž o ľuďoch a vzťahoch medzi ľuďmi. Preto sa aj neustále vracia k rozmanitým variáciám ľúbostných vzťahov, či neschopnosti jeho hrdinov ľúbiť, k pocitu prázdnoty, inakosti, odlišnosti, odcudzenia či naopak blízkosti. V tomto kontexte sa teda veľmi výrazne približuje ku konceptu veľkomestskej literatúry. Prázdnota, odcudzenie či inakosť zohrávajú kľúčovú úlohu aj v diele *V deň ako tento*.

Inakosť, rozdielnosť je celkovo typická aj pre Stammov spôsob vyjadrovania. Autor nestavia do popredia dej, resp. obsah diela, ale štýl rozprávania a ten je v jeho prípade do istej miery svojrázny. Podľa neho spočíva hodnota literárneho útvaru v spôsobe, akým je stvárnená téma, pričom témou môže byť čokoľvek. Umenie samotné je podľa neho následne to, že autor si nájde vlastný, takpovediac pravý jazyk (porov. Burger, 2013, 6 a Krüger, 2011).

V tomto kontexte môžeme povedať, že Stammov spôsob vyjadrovania je jednoduchý a v súvislosti s ním sa často hovorí o purizme, umení náznaku či jazykovej askéze. Aby text neskĺzol do banálnosti, stáva sa podstatou takéhoto štýlu zachytenie aj tých najmenších detailov. A tento minimalizmus je pre Petra Stamma charakteristický. Jeho knihy sa teda na prvý pohľad a pri prvom čítaní môžu zdať jednoduché, je však ťažké hneď ich pochopiť či vysporiadať sa s nimi.

2.2 Román *V deň ako tento*

Román *V deň ako tento* vyšiel v nemčine prvýkrát v roku 2006 vo vydavateľstve S. Fischer Verlag. Dielo sa vyznačuje všetkými vyššie uvedenými znakmi literárneho rukopisu Petra Stamma.

Je to príbeh súčasného, typicky veľkomestského človeka, ktorý po dlhých osemnástich rokoch začne hľadať svoje šťastie. Protagonista Andreas sa pre skutočný život a šťastie

⁴ Časť tohto článku vznikla rozšírením príspevku: Deáková, V. 2016. *Obyčajný svet Petra Stamma*. In Romboid: časopis pre literatúru, kritiku, umenie a interdisciplinaritu, č. 9, s. 141 - 143.

rozhodne vedome. Stane sa tak až v samotnom závere knihy, keďže dovedy sa životu snaží skôr vyhýbať.

Román zachytáva pomerne precízne našu súčasnosť a každodennú sivú rutinu. Andreas je učiteľ na lýceu, na jednom z parížskych predmestí. Vecným a súčasne uveriteľným spôsobom sa tak môžeme pozrieť na obyčajný deň a problémy takto zamestnaného človeka. Jednotvárný životný rytmus poskytuje Andreasovi určitý druh istoty, on však zároveň pociťuje najmä únavu a vyhorenie, pričom pochybuje o význame svojej práce. Neverí už, že na deti v škole má jeho pôsobenie nejaký zásadný vplyv, stratil ilúzie.

Do deja zakomponovaná problematika nosenia islamskej šatky, migrácie či politickej korektnosti dokresľujú súčasnú dobu ešte výraznejšie: „*Prekvapilo ho, aké je tu všetko čisté a upratané. Čítal mená pri zvončekoch, mená cudzincov, nevedel, odkiaľ pochádzajú. Niektoré zneli arabsky, iné ako z východnej Európy či Ázie*“ (Stamm, 2015, 90). Na vyjadrenie celkového pocitu, však Stammovi stačia dve krátke vety: „*Do školy už Andreas nechodil rád. Trpel monotónnosťou dní, cítil sa unavený a vyhorený*“ (Stamm, 2015, 34).

Andreas žije svoj „pravidelný“ a zároveň nudne predvídateľný život v Paríži, kam sa odsťahoval z rodného Švajčiarska. Je samotár a osamotený sa aj cíti. Samotu a pustotu jeho života vnímajú ľudia v jeho okolí. Napríklad jedna z milieniek mu povie: „*Je jedno, s kým si, vždy si sám.*“ (Stamm, 2015, 63) Štylisticky jednoduchá výpoveď, pri ktorej však čitatelia spozorujú.

Román vďaka svojej stavbe čitateľovi ponúka veľký priestor na rozjímanie a sebareflexiu. Každý z nás už totiž zažil situáciu, kedy sa cítil opustený a stratený, v bezvýhodiskovej situácii.

Realita Anreasovho sveta pôsobí bezútešne a beznádejne a takými istými farbami sú vykreslené nielen jeho milenecké, ale i medziľudské vzťahy. Nepatrná zmena nastáva, keď sa mu do rúk dostáva útla a banálna kniha o akejsi vyblednutej láske. Pripomenie mu Fabienne, ktorú vníma ako svoju premárnenú šancu na šťastný život. Z Fabienne sa v priebehu rokov stal akýsi tieň, ktorý ho sprevádzal všetkými vzťahmi (Stamm, 2015, 22) a nedovolil mu prežívať ich naozaj. Jeho rokmi, spomienkami a predstavami nostalgicky skreslený obraz o tejto francúzskej študentke mu bráni prežívať jeho nasledujúce i súčasné vzťahy k ženám skutočne a naplno. Cez tento skreslený obraz sa vzdáľuje svetu a svet jemu.

Andreas nedokáže precítiť nič okrem prázdnoty a tá ho obklopuje na každom kroku. Prázdnota je v tomto diele tematizovaná veľmi zreteľne, predstavuje neprehliadnuteľný

prvok. Pre hlavného hrdinu je to vlastne „normálny“ stav, z ktorého nemá strach a v podstate si ani neželá zásadnú zmenu (Stamm, 2015, 9).

Hoci sa protagonista zásadnej zmene bráni, táto zmena prichádza. Najskôr mu do života vstúpi mladá praktikantka zo školy – Delphine. Milenecký vzťah s ňou však Andreas považuje len za ďalšiu „aférku“, hoci sa Delphine o neho po nutnom chirurgickom zákroku príkladne stará. V dramaticky pôsobiacej, ale jednoduchými slovami vykreslenej situácii v popredí zreteľne dominuje jedna emócia a tou je strach. Andreas sa totiž nechce dozvedieť výsledky vyšetrenia a tak zo strachu zvolí útek pred realitou – vydáva sa na cestu.

Andreas popri strachu z choroby prežíva aj krízu stredného veku, akési odcudzenie sa životu. Bilancuje, čo v živote dosiahol a čo nestihol. Smúti práve za tým, čo neprežil a mohol prežiť. Až zblíženie sa s Fabienne mu pomôže oslobodiť sa od nej, pričom paradoxne cíti radostnú ľahostajnosť (Stamm, 2015, 136). S určitou úľavou si uvedomuje, že milovať tak ako keď mal dvadsať rokov, osudovo a bezhranične, by už vlastne ani nechcel (Stamm, 2015, 137). Zároveň vie, že jeho život ide ďalej a všetko sa znova začína. Symbolicky túto novú budúcnosť načrtáva jeho rozhovor s bratom, s ktorým si k sebe už dlhý čas navzájom hľadajú cestu. S takýmto novým pohľadom na seba a svet, ktorý vzišiel z mnohých rozporuplných pocitov, reakcií a vnemov, nakoniec vyhľadá Delphine, s ktorou začne nový život.

2.3 Motív migrácie resp. cesty, samoty a odcudzenia

Jedným z opakujúcich sa motívov v dielach Petra Stamma je cesta. Nie je tomu inak ani v tomto románe. Ako sám autor hovorí, na cestách je človek vnímavejší a je odkázaný sám na seba. Zároveň – aby sa človek mohol vrátiť, musí najprv odísť. Andreas je tiež na ceste, obrazne aj doslovne. Strach z utrpenia a smrti ho donúti urobiť zmeny, ktoré by bol pred niekoľkými dňami považoval za nemožné: dá výpoveď v práci, predá byt a vydá sa na cestu – akúsi dovolenku a možno rozlúčku zároveň – do rodnej dediny vo Švajčiarsku. Spoločníčku mu robí Delphine, čo pôvodne tiež neplánoval.

Andreas hľadá svoje miesto v živote a zároveň je na úteku pred realitou. Až keď nájde vnútorný pokoj, uvedomuje si, že začína žiť. Zbavil sa prázdnoty, ktorá v ňom dlhý čas vyvolávala pocit bezvýznamnosti. Motív cesty a úteku sa vinie aj životom Delphine a s ňou sa Andreas napokon rozhodne žiť: „Zdvihol sa a vydal sa na cestu späť. Šiel v protivetre a niekedy boli nárazy také silné, že mu na tvár striekala jemná morská pena. Zaváhal na okamih pri mieste, kde prešiel cez dunu, no potom kráčal ďalej [...]. Predstavoval si, ako začne s Delphine bývať v Paríži, vo Versailles, kdekoľvek. [...] Musí nájsť Delphine a porozprávať sa s ňou“ (Stamm, 2015, 152).

Celým dielom sa prelínajú aj pocity odlišnosti, odcudzenia, nepochopenia a samoty. Hlavný hrdina sa s nimi snaží viac či menej úspešne bojovať, tak ako je to interpretované v kapitole 2.2: „*Cítil sa veľmi osamotený, opustený, bol to pocit, ktorý mal ako dieťa často*“ (Stamm, 2015, 150). Pocity odcudzenia a samoty sa týkajú aj ostatných postáv príbehu: „*[Fabienne] povedala, že Manuel je jej niekedy veľmi cudzí, hoci ho pozná už tak dlho. Vlastne, čím dlhšie ho pozná, tým je jej čoraz viac cudzí. [...] Strach, o ktorom hovorí, je oveľa všeobecnejší, je to pocit cudzoty*“ (Stamm, 2015, 115-116).

2.4 Technika „jednoznačného“, „jednoduchého“ textu

Zo štylistického hľadiska je text románu popretkávaný krátkymi, jednoduchými výpoveďami. Nemožno však tvrdiť, že sú pravidlom. Naopak, množstvo podradovacích ale najmä priradovacích súvetí, kde sú jednotlivé vety za sebou doslovne zoradené, charakterizuje viacero románových pasáží. Spôsob rozprávania je napriek tomu zrozumiteľný, pričom sa často opakuje spojka „a“.

Čo však čitateľ v texte nenájde sú takpovediac „ozdobné“, bližšie opisujúce prídavné mená. Čitateľ by márne hľadal aj metafory či prirovnania. Preto si pri čítaní úvodných strán musí zvyknúť na vecný a miestami až úsečný štýl, možno by sme mohli hovoriť i o bezútešnom rozprávačskom tóne. Ten by čitateľa istej dobe mohol začať nudiť svojou monotónnosťou. Mohol, ale nezačne, pretože rozprávanie sa v určitom bode prelomí a postupne získava vlastnú, charakteristickú dynamiku. Spôsob, ktorým to autor dosiahne, je jeho osobitým, technicky ťažko vystopovateľným rukopisom. Pre nás zostáva záhadou, ako tento obrat spisovateľ v texte dosiahol. Možno sa mu svetlo pútavosti do románu podarilo vniešť pomocou detailov, presne tak, ako to autor na literárnych dielach oceňuje. Postupne sa mu podarí prebudiť pomaly uhasínajúcu zvedavosť čitateľa. Krivka záujmu čitateľa o román teda akosi podvedome kopíruje krivku záujmu Andreasa o plnohodnotné, skutočné žitie vlastného života.

Rukopis autora je na jednej strane charakteristický svojim zdržanlivým štýlom a jednoduchou stavbou románu, na druhej strane by sme do istej miery mohli hovoriť o jazykovej a štylistickej monotónnosti, ako aj nedostatočnej presvedčivosti a výpovednej sile hlavného hrdinu. Stoja tu tak v opozícii schopnosť interpretovať veľké city minimalistickým a čiastočne odmeraným spôsobom na jednej strane a suchý, trochu umelý štýl rozprávania na druhej strane. V každom prípade však môžeme povedať, že Andreas dianie okolo seba nekomentuje ani neinterpretuje.

V opozícii k vnútornej nečinnosti hlavného hrdinu stojí dynamika okolia, teda ľudí, s ktorými prichádza do kontaktu. Počiatočnú nezainteresovanosť protagonistu akcentujú načítané pasáže z jazykového kurzu nemčiny, ktoré opisujú únavnú rutinu bežného dňa. Tieto do románu vložené texty majú suchý, neosobný ráz a majú ukázať ako monotónne a nudne Andreas žije.

Napriek ponurej atmosfére príbehu sa autorovi podarilo do románu zabudovať aj ostrovčeky humoru. Nie je to humor, na ktorý čitateľ reaguje smiechom. Je to len subtílny úsmev pozorovateľa, ktorý si uvedomí, že ho príbeh tohto nezáživného, osamelého človeka začína pomaly, ale iste zaujímať. Tak sa od Andreasa dozvedáme, že vo Švajčiarsku sa človek tak či onak nenaučí slušne po nemecky (Stamm, 2015, 24), alebo že filozofii nemožno porozumieť bez znalosti nemčiny (Stamm, 2015, 33). Zistíme tiež, že zmena pôsobiska, teda nová škola, nebude pre neho až taký problém, bude sa len jednoducho „hádať s inými rodičmi“ (Stamm, 2015, 37). Vo vyhrotenejších situáciách potom Andreas prechádza aj do miestami až štipľavej irónie. Vďaka nej chápeme, že dianie naokolo ho predsa len zaujíma a nie je to človek, ktorý definitívne rezignoval na spolužitie s ľuďmi a vieru v lásku. Nadji, svojej milenke, napríklad povie, že mu bude chýbať, pretože sa s ňou človek cíti tak krásne sám (Stamm, 2015, 63).

2.5 Úskalia prekladu „jednoduchého“ textu

Ako sme na začiatku uviedli, prekladová literatúra napomáha spájať rôzne kultúry, a preto je dôležitou súčasťou svetovej literatúry. P. Stamm má na Slovensku už dlhší čas svojho takpovediac dvorného prekladateľa Jána Jambora, v ktorého preklade v roku 2015 vyšiel vo vydavateľstve *Artforum* aj román *V deň ako tento (An einem Tag wie diesem)*.

Román je pretkaný predstavami hlavného hrdinu o tom, čo sa stane „keď“ alebo čo by sa (bolo) stalo „keby“. Predstáv je v románe naozaj veľa a zaujímavé je, že autor s nimi z jazykového hľadiska zaobchádza rôzne. Tak si napríklad predstavuje, ako by reagoval jeho brat a kolegovia v škole, keby výsledky Andreasových lekárskech vyšetrení neboli dobré a on by nakoniec náhle umrel (Stamm, 2015, 10-11). Inokedy ho zamestnáva predstava, ako to bude vyzeráť, keď v jeho byte bude bývať niekto iný, iná rodina (Stamm, 2015, 80-81).

V prvom uvedenom príklade používa zo začiatku podmienovací spôsob, teda konštrukcie s „by“, ktoré zrazu voľne prechádzajú do minulého času jednoduchého. V druhom príklade na opis hypotetickej situácie, ktorá by sa teoreticky mohla odohrať v budúcnosti, používa od začiatku minulý čas, pričom sa v priebehu rozprávania predstava zmení na obyčajný sen počas spánku. V podobných pasážach predstáv, snov a prípadne

i spomienok, najmä keď na ne priamo a plynule nadväzuje skutočný, reálny dej románu, môže čitateľ tak trochu „zablúdiť“. Prosto si niektoré komplikované pasáže textu musí prečítať znova, aby nestratil nič príbehu. Predpokladáme, že tieto miesta predstavovali aj určitý otáznik v práci prekladateľa, ktorý sa nakoniec rozhodol presne pridržať originálneho textu. Uvádzame úryvok z textu, keď sa slobodný a bezdetný Andreas opäť nachvíľu „stratí“ vo svojich predstavách: *„Možno by som neochorel, pomyslel si Andreas, nie tak zrazu. Pomaličky by starol, zamiloval by sa, oženil, mal by deti. Šiel s celou rodinou na oslavy štátneho sviatku, pomaly stúpali na kopec, zdravili sa vpravo i vľavo. Potom deti spustili ohňostroj, ktorý si priniesli. Andreas im povedal, aby boli opatrné. Stál so ženou pri ostatných dospelých a prizerali sa, ako deti behajú vôkol vatry a hádžu do nej konáre, po ktoré pred tým zašli do blízkeho lesa“* (Stamm, 2015, 120).

Podobným problémom mohol byť aj preklad dlhších, najmä priradovacích súvetí, o ktorých sme už hovorili. Prekladateľ logicky uprednostnil celkovú zrozumiteľnosť výpovede: napr. do vety doplnil výraz „niekto“: *„[...] bolo počuť, ako niekto otvára a znova zatvára okno [...]“* (Stamm, 2015, 4), hoci pôvodná veta znela – *das Geräusch eines sich öffnenden und wieder schließenden Fensters war zu hören* (Stamm, 2006, 7).

Na iných miestach však prekladateľ siahol aj po rozdielnej vetnej skladbe. Napr.: *„Das Fest fand in einer Waldhütte statt. Der Wald grenzte an das Industriegebiet und an eine Kiesgrube, aber die Hütte lag auf der anderen Seite, in der Nähe des Flusses.“* (Stamm, 2006, 62) znie v slovenskej verzii nasledovne: *„Oslavovali na chate v lese, ktorý hraničil s priemyselnou zónou a štrkoviskom. Chata však ležala na jeho druhej strane blízko rieky.“* (Stamm, 2015, 47) Zámer vyhnúť sa prídavnému menu *lesný* v konštelácii „lesná chata“ a „les“ je zrejmý. A hoci konštatujeme, že v tomto konkrétnom prípade bol zásah do textu pomerne značný, nedá sa v takýchto prípadoch hovoriť o správnej či nesprávnej alternatíve, resp. riešení. Každý prekladateľ má určitý vlastný, autorský rukopis, spôsob vyjadrovania či techniku, ktorými pôvodný text pozmení. Preto môžeme konštatovať, že hoci text Petra Stamma pôsobí na prvý pohľad jednoducho a jasne, aj on od prekladateľa vyžadoval, aby sa so slovami „pohral“. Pretože, ako hovorí Martin Hilský, český anglista a prekladateľ, ak človeka neteší hrať sa so slovami, nemal by prekladať (Sarvaš, 2016, 28). A myslíme si, že výsledok takejto „hry“ so slovami, ako nám ho ponúka Ján Jambor, je veľmi dobrý.

V texte sú však aj niektoré sporné miesta, napr.: pri preklade nemeckých viet: *„Es hatte etwas Rührendes, wie sie sich vor Andreas aufspielte. Zum ersten Mal kam sie ihm jünger vor als er selbst.“* (Stamm, 2006, 146) došlo v slovenčine k zámene slov „Andreas“

a „mu“, čo ovplyvnilo logické členenie výpovede. Vzniká tak dojem, akoby v danej situácii bola prítomná tretia osoba: „Zdalo sa mu tak trochu dojímavé, ako sa pred Andreasom predvádza. Prvý raz mu pripadala mladšia ako on.“ (Stamm, 2015, 109) Alternatívou by možno bola verzia: *Bolo niečo dojímavé na tom, ako sa pred Andreasom predvázala. Po prvýkrát sa mu zdala/mu pripadala mladšia ako on (sám).*

ZÁVER

Román Petra Stamma *V deň ako tento* predstavuje jednoduchý príbeh. Mohli by sme tvrdiť, že dej románu je predvídateľný. Nie je to však celkom pravda, pretože sa rozhodne nedá predvídať, že tento na začiatku rezignovaný a pasívny hlavný hrdina sa zmení a pochopí, že má svoj život rád a chce ho naplno žiť (Stamm, 2015, 132).

Pasivita protagonistu sa odzrkadľuje aj v „pasivite“ textu. Táto melódia textu sa končí presne tam, kde Andreas mení svoj postoj k životu, a tento zlom považujeme za zaujímavý bonus techniky literárneho rukopisu autora.

Aj keď záverečná scéna možno nie je najoriginálnejšia, je v pozitívnom kontraste s tým, čo Andreas prežíval len krátko pred touto zásadnou zmenou: „*On sám si vždy dával pozor, aby ho niekto príliš nemiloval, a po každom kroku, ktorým sa nejaká žena k nemu priblížila, sa on od nej o krok vzdialil*“ (Stamm, 2016, 73). Teraz naopak cíti, že ide po ceste, ktorú si zvolil. Kráča k žene, s ktorou sa rozhodol žiť.

Toto literárne dielo určite prekvapí. Zmieriť sa so sebou samým aj okolím, prekonať pocit samoty a odcudzenia a nájsť si v živote vlastnú cestu nie je zanedbateľný počin. Obzvlášť keď sa to podarí niekomu, kto väčšinu života prežil v anonymite veľkomesta.

LITERATÚRA

- BARLOEWEN, C. 1994. Die Erdkugel als Gebäude. Auf dem Weg zu einer neuen Weltliteratur. In *Neue Sirene* 1, s. 175
- BÖTSCHI, B. 2016. *Schriftsteller Peter Stamm: «Ohne Worte zu gehen ist nicht mein Stil»* [online]. [cit.2016-06-15] Dostupné na internete: <https://www.bluewin.ch/de/leben/lifestyle/redaktion/2016/16-06/interview-peter-stamm.html>
- BURGER, O. 2013. Peter Stamm erzählt die alten Beziehungsgeschichten auf neue Weise. In *Literaturblatt für Baden-Württemberg. Themen, Tipps, Termine.*, č. 3, s. 6-7
- DEÁKOVÁ, V. 2016. Obyčajný svet Petra Stamma. In *Romboid: časopis pre literatúru, kritiku, umenie a interdisciplinaritu*, č. 9, s. 141 - 143.
- EBEL, M. 2014. *Migranten schreiben die neue Weltliteratur*. Tagesanzeiger. [online]. [cit. 25. 2. 2014] Dostupné na: <http://www.tagesanzeiger.ch/kultur/buecher/Migranten-schreiben-die-neue-Weltliteratur/story/12556784>

- EBEL, M. 2016. *Was wäre, wenn ich einfach wegginge*. Welt N24. [online]. [cit. 2016-02-29] Dostupné na internete: <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article152769761/Was-waere-wenn-ich-einfach-wegginge.html>
- HOGEN, H. et. al. 2004. *Der Brockhaus. Literatur: Schriftsteller, Epochen, Sachbegriffe*. Mannheim: Brockhaus F.A.
- KONSTANTINOVIĆ, Z. 2000. Weltliteratur heute? In *BURTSCHER-BECHTER, B. Grundlagentexte der Vergleichenden Literaturwissenschaft aus drei Jahrzehnten*. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 255 -269
- KREUTZER, L. 1996. „Weltliteratur!“ „Weltliteratur?“: zur kulturpolitischen Diskussion eines verfänglichen Begriffs. In *Welfengarten 6*, s. 213-230
- KRÜGER, R. 2011: *Gespräch mit Peter Stamm auf der Leipziger Buchmesse am 18. 03. 2011*. [online]. [cit.2011-3-25] Dostupné na internete: <http://www.belletristiktipps.de/archives/914>
- LÖFFLER, S. 2013. *Die neue Weltliteratur und ihre großen Erzähler*. München: Verlag C.H. Beck
- SARVAŠ, R. 2016. Martin Hilský: Humor nie je vždy len smiech. In *INTERVIEW*, č. 8, s. 22 - 29
- SCHMELING, M. 1995. Ist Weltliteratur wünschenswert?: Fortschritt und Stillstand im modernen Kulturbewußtsein. In *SCHMELING, M. Weltliteratur heute. Konzepte und Perspektiven*. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 153 – 178.
- STAMM, P. 2006. *An einem Tag wie diesem*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- STAMM, P. 2015. *V deň ako tento. (An einem Tag wie diesem)*. Preklad: Ján Jambor. Bratislava: Artforum.
- STEEG, L. 2015. *Beziehungen sind ein ewiges Wechselspiel von Anziehung und Abstoßung*. [online]. [cit. 2015-08-31] Dostupné na internete: <http://www.stern.de/neon/magazin/liebe/peter-stamm--ueber-liebe-und-beziehungen-ohne-kitsch-und-hysterie-7180198.html>

RECEPCIA CUDZOJAZYČNÉHO TEXTU AKO VÝCHODISKO PRE OSVOJOVANIE SI (DRUHÉHO A ĎALŠIEHO) CUDZIEHO JAZYKA

PERCEPTION OF TEXT IN FOREIGN LANGUAGE AS A BASIS FOR SECOND AND THIRD LANGUAGE ACQUISITION

Jana Juhásová

Abstrakt

Pre malé národy, ako je Slovensko a ktorých materinský jazyk nepatrí k svetovým jazykom, je viacjazyčnosť nevyhnutnosťou, podmienkou k dosiahnutiu úspechu v pracovnej oblasti a súčasne aj predpokladom moderného, vnútorne bohatého života jednotlivca. Hlavným cieľom cudzojazyčného vyučovania je schopnosť (viacjazyčnej) komunikácie. V prvom rade to znamená schopnosť porozumieť autentickým textom. Didaktika terciálnych jazykov sa preto zameriava na dosiahnutie receptívnej viacjazyčnosti, na možnosti tzv. „interkomprehenzie“ pri geneticky príbuzných jazykoch a aplikáciu týchto poznatkov do cudzojazyčnej edukačnej praxe. Výskum jazykovej recepcie sa v posledných rokoch zintenzívňuje predovšetkým v oblasti čítania. Príspevok vychádza z charakteristiky cudzojazyčných textov, zaoberá sa kritériami ich výberu pre cudzojazyčné vyučovanie i špecifikami jazykovej zručnosti čítania s porozumením, pričom túto charakteristiku rozširuje o špecifiká osvojovania si druhého či ďalšieho cudzieho jazyka. Zároveň nastoľuje aktuálnu otázku rozvoja všeobecnej vizuálnej rečovej recepcie spoločnej pre jazyky, ktoré používateľ jazyka (na rôznej úrovni) ovláda.

Kľúčové slová: cudzí jazyk, jazyková zručnosť čítanie, interkomprehenzia, viacjazyčnosť

Abstract

For small countries such as Slovakia, whose first language does not belong to the world languages, multilingualism is a necessity. It is a prerequisite for a modern, innerly rich life of every individual, while at the same time a condition for achievement of success in work. The main aim of foreign language education is to achieve an ability of (multilingual) communication. Firstly, it means the comprehension of authentic texts. The research of language perception has become recently more intensive, primarily in the area of reading skills. The theory on teaching of a third language focuses on „perceptive multilingualism“, the possibilities of intercomprehension in case of genetically related languages (e.g. German or Slavic languages) and on the transfer of this knowledge in the educational practice. The study is based on the features of foreign language texts and deals with the criteria of their selection for foreign language teaching, but also with particulars of reading skills. At the same time it suggests a relevant question referred on the growth of a "universal visual language perception" common for all languages, which their user masters (at various levels).

Keywords: foreign language, reading skills, intercomprehension, multilingualism

ÚVOD

Súčasná „informačná a vedomostná spoločnosť“ zdôrazňuje potrebu viacjazyčnej komunikácie, individualizácie učenia sa, ako aj čitateľskej gramotnosti a s ňou súvisiacej schopnosti kritického myslenia a riešenia problémov. Edukácia (aj jazyková) má byť

prípravou na autonómne, celoživotné vzdelávanie.¹ V zhode s trendmi európskej jazykovej politiky by kľúčovú rolu v cudzojazyčnom vyučovaní mal zohrávať rozvoj receptívnych kompetencií.

Najvyšším cieľom podľa Európskej komisie už nie je perfektné ovládanie cudzieho jazyka na úrovni rodeného hovoriaceho, ale osvojenie si multilingválnej komunikačnej kompetencie, „*ku ktorej prispievajú všetky poznatky a skúsenosti s jazykom a v ktorej sú jazyky vo vzájomnom vzťahu a navzájom na seba pôsobia*“ (Serr, 2006, 8)². Takýto používateľ jazykov³ „*môže v rozličných situáciách pružne využívať rozličné súčasti tejto [viacjazyčnej] kompetencie, aby jeho komunikácia s konkrétnym partnerom bola efektívna*“ (Serr, 2006, 8).

1 ŠPECIFIKÁ OSVOJOVANIA SI DRUHÉHO A ĎALŠIEHO JAZYKA

Ak porovnáme psycholingvistické princípy osvojovania si materinského jazyka s osvojovaním si prvého či ďalšieho cudzieho jazyka,⁴ nájdeme mnohé paralely:

Multilingualizmus nie je z antropologického hľadiska ničím výnimočným, všetci máme genetickú dispozíciu k viacjazyčnosti (Apeltauer, 1997; Marx, 2005; Roche, 2013).

Osvojovanie si jazyka prebieha v materinskom jazyku, ako aj pri ďalších jazykoch, podľa „zabudovaného, vopred predurčeného“ plánu (Weskamp, 2010, 106). Ak sa odvoláme na Pienemannovu teóriu, tzv. *processability theory* (1998), potom je základom tohto plánu skutočnosť, že jedinec si osvojí určitú rečovú štruktúru len vtedy, ak je na to vybavený potrebnými mentálnymi mechanizmami. Táto teória, ktorú postuluje väčšina uznávaných modelov viacjazyčnosti,⁵ predpokladá konvergenciu jednotlivých jazykov v mozgu viacjazyčného jedinca. Ide o fenomén tzv. interlingválnej transferencie. V prípade pozitívnej interlingválnej transferencie hovoríme o transfere, v prípade negatívnej o interferencii.

Používatelia jazykov sú štatisti (Weskamp, 2010) Potrebujú texty, hovorené či písané, aby si jazyk mohli osvojiť implicitne. Reč sa totiž neučíme sprostredkovaním pravidiel, ale prostredníctvom emergencie, a to najmä vtedy, keď je jazykový vstup (tzv. input) adekvátny

¹ Por. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>

² Pre publikáciu „Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky“ (2006) budeme v texte používať skratku Serr.

³ Učiaci sa jedinec, používateľ jazyka sú v tejto štúdii ponímané ako synonymá. Z dôvodu ľahšej čitateľnosti používame v texte maskulinu formu, ktorú pokladáme za generickú aj pre tvary slov v ženskom rode.

⁴ Materinský jazyk označujeme (v súlade s odbornou literatúrou) synonymicky ako L1, prvý cudzí jazyk ako L2. Druhý, resp. ďalší cudzí jazyk označujeme ako L3 (Lx), príp. ako terciálny jazyk.

⁵ Por. *Foreign Language-Acquisition-Model* (FLAM) od Marie Groseva; *Language Switches-Model* Björna Hammarberga a Sarah Williamsovej; *Multilingual Processing-Model* Kees de Bota, *das (didaktische) Mehrsprachenverarbeitungsmodell* Franza-Josepha Meißnera; *Dynamický model multilingválizmu* (DMM) Ulrike Jessnerovej a Philipa Herdinu; *Faktorový model* Brity Hufeisenovej. V angličtine slovo „model“ je iba s jedným „l“ na konci.

našej úrovni a nie umelo redukovaný.⁶ Osvojovanie si jazyka je teda súhrou vrodenných mechanizmov učenia, inputu a individuálnej senzibility jedinca pre jazyk.

Učiaci sa jedinec profituje pri osvojovaní si L2 a L3:

- z optimalizácie kvality a kvantity jazykového vstupu (inputu), z prístupu k rôznym médiám a učebným materiálom, ktoré sú primerané jeho veku a úrovni;
- z vytvárania receptívnej kultúry učenia sa prostredníctvom počúvania a čítania;
- z úloh – ich zadania, ktoré podporujú rôznorodosť jazykového výstupu (tzv. outputu) a v ktorých si používatelia jazyka uvedomia chybné či chýbajúce štruktúry v ich „interimjazyku“ (tzv. *interlanguage*), napr. pomocou spätnej väzby od spolužiakov či od vyučujúceho (Weskamp, 2010);
- z cieleného využívania možností transferu (Roche, 2013): formálneho (transfer fonetických, fonematických a grafematických zhôd či rozdielov); obsahového a sémantického (transfer v oblasti podobnosti významov alebo polysémie); funkčného (transfer gramatických pravidiel); pragmatického (transfer v oblasti komunikačných konvencií) a didaktického (transfer učebných a vyučovacích stratégií).

Vyučovanie druhého a ďalšieho jazyka by sa malo riadiť týmito piatimi princípmi:

1. Kognitívny prístup: Pevné miesto vo vyučovaní musí mať tematizácia procedurálnych zručností (individuálnych štýlov a stratégií učenia sa), ako aj zohľadnenie deklaratívnych vedomostí, t.j. vedomostí o „interimjazykoch“ L1, L2, Lx a ich vedomá reflexia.
2. Porozumenie (čítanie a počúvanie) je základom učenia sa terciálneho jazyka: Prebieha pomocou tvorby analógií z jedného jazyka do druhého.
3. Obsahová zameranosť: Pri výbere textov zohľadňovať predovšetkým tie sémantické oblasti, ktoré sú bohaté na príbuzenské vzťahy (tzv. kognaty) v L2 a L3, tak, aby si používatelia jazyka dokázali vybudovať „kontexty spoločnej slovnnej zásoby“ (napr. vo vzťahu angličtina – nemčina).
4. Zameranosť na text: Zohľadniť pokročilý (spravidla vyšší) vek učiacich sa v prípade učenia sa L3.
5. Ekonomizácia procesu učenia s cieľom rýchlejšej progresie v ďalšom cudzom jazyku (Apeltauer, 1997; Neuner, 1999; 2003; Marx 2005; Vicente, Pilypaityté, 2014).

Tieto odporúčania neimplikujú tvorbu úplne novej metodiky pre vyučovanie terciálnych jazykov. Mali by však byť (ako vyučovacie princípy) súčasťou učebného plánu.

⁶ Dokonca sa hovorí o potrebe „roughly tuned input“, teda o vstupných informáciách, ktoré svojou náročnosťou prevyšujú jazykovú úroveň učiaceho sa.

2 RECEPTÍVNA VIACJAZYČNOSŤ AKO CIEĽ

Viacjazyční jedinci zvyčajne disponujú rôznymi špecifickými kompetenčnými profilmi v cudzích jazykoch s ich rôznymi stupňami rozvoja (Marx, 2005; Krumm, 2014).

Jazyková recepcia nadobúda v tomto kontexte čoraz väčší význam. V rámci EuroCom-projektov k európskej interkomprehenzii sa v posledných rokoch uskutočnili početné výskumy s cieľom pretaviť do praxe vyučovania a učenia sa ideu receptívnej viacjazyčnosti pre rodinu románskych, slovanských a germánskych jazykov (Marx, 2005; Hufeisen, Marx, 2007; Krumm, 2014).

Idea viacjazyčnosti umožňuje používateľom jazyka obmedziť relevanciu jazykov na receptívne alebo iné čiastkové kompetencie (Roche 2013, s. 168), čo spôsobuje vysokú mieru individualizácie učenia sa a takmer nemožnú predikciu jeho progresie. Myšlienka interkomprehenzie je preto zaujímavá najmä pre študentov vysokých škôl, študentov stredoškolského odborného vzdelávania, či pri osvojovaní si ďalšieho cudzieho jazyka súkromným učiacim sa, u ktorého nie je nutné rozvíjať všetky rečové zručnosti v rovnakej miere.

2.1 Projekt EuroCom

Hlavným zámerom EuroCom projektu je umožniť Európanom viacjazyčnosť a to realistickým spôsobom, bez zvýšenej námahy a bez maximalistických nárokov na nadobudnuté kompetencie. Filozofiou európskej jazykovej politiky je uznanie hodnoty parciálnej jazykovej kompetencie pre komunikačné účely (Serr, 2006). Dôležitú rolu pri tom hrá interkomprehenzia, ktorá je založená na aktivácii spoločného jazykového potenciálu viacerých interagujúcich jazykov toho istého používateľa. Základnou zručnosťou je podľa EuroCom prístupu „*optimálne vyvodenie významu*“ (Marx, 2005, 99) z textov vo všetkých geneticky príbuzných jazykoch. Z tejto myšlienky následne vzniká v ideálnom prípade polyglotný dialóg (Marx, 2005, 98-99; Serr, 2006, 8).

Novoetablovaná vedná disciplína – didaktika interkomprehenzie – vysvetľuje, ako by sa mali rozvíjať receptívne zručnosti v jazyku úplne novom, no príbuznom k tým, ktoré už učitelia sa ovláda. Jej cieľom je podpora autonómie učiaceho sa (recipienta), exploatacia jeho receptívnych (najmä čitateľských) kompetencií v zmysle učenia sa objavovaním (Hufeisen, Marx, 2007; Krumm, 2014) a nadobudnutie plurikultúrnej kompetencie (Serr, 2006, 133).

Bázu pre interkompreheziu pri čítaní detailne popisuje koncept tzv. „siedmych sít“. Recipovaný text prechádza viacerými mentálnymi filtrami (Marx, 2005): Prvé sito tvoria

internacionalizmy (potenciálna slovná zásoba),⁷ druhé sito lexikálne paralely medzi príbuznými jazykmi (v prípade nemčiny a angličtiny je to tzv. pangermánska slovná zásoba). Tretie sito je založené na zhodách hlások, štvrté na podobnosti grafém. Piate sito vychádza so základných typov viet (napr. následnosť slov vo vete podľa modelu: podmet, prísudok, predmet), šieste zohľadňuje morfosyntaktické elementy. Siedme sito využíva funkciu predpôn a prípon.

3. JAZYKOVÁ RECEPCIA V L2 A L3

3.1 Dekódovanie písomného prejavu v L2

Z kognitívno-psychologického hľadiska je možné definovať porozumenie textov ako interakciu medzi autorom a recipientom (čitateľom). Z pohľadu recipienta ide o aktívny, kreatívny a predovšetkým subjektívne determinovaný proces (Rikabi, 1993, 132), počas ktorého sa zrkové podnety v zrkovom ústrojenstve menia na nervové impulzy. Subjekt ich filtruje, pričom je podstatná jeho pozornosť, vôľa, ktorá rozhoduje o tom, či čitateľ bude daný text vnímať s porozumením alebo nie. Ak áno, vizuálne podnety sa vo forme nervových impulzov dostávajú do oblasti mozgovej kôry, kde sú uložené im zodpovedajúce zrkové obrazy. Recipient vnímané signály usporadúva a spája s významom, ktorý s nimi v danej reči asociuje, t.j. dekoduje, prípadne reaguje na podnet.

Hoci ide o celostný proces, v odbornej literatúre sa uvádzajú pre potreby didaktiky cudzích jazykov štyri roviny porozumenia písaného textu Sú to:

- percepcia písomného prejavu (roznávanie písmen a slov, t.j. bazálna zručnosť čítania),
- identifikácia textu (úplná alebo čiastočná), v závislosti od zámeru čitateľa,
- sémantické a jazykové pochopenie textu ako lingvistickej entity,
- interpretácia správy v kontexte (Serr, 2006, 93-94).⁸

3.2 Jazyková recepcia – čítanie – L3

Jazyková recepcia v L3 je na rozdiel do recepcie v L2 obohatená o ďalšie štyri roviny, ktoré prebiehajú paralelne s fázami dekodovania písomného prejavu v L2. Meißner/Senger (2001) tieto roviny explikujú nasledovne: Najprv si čitateľ vytvára spontánnu gramatiku, ktorá je podobná konceptu „interimjazyka“ od Selinkera (1972). Vzniká stretom s tzv.

⁷ Táto téma je relatívne dobre preskúmaná (pozri napr. zoznamy slov od Hufeisenovej, 1994, od Kleina a Stegmanna, 2000, alebo od Marxovej 2005).

⁸ Solmecke (1993, 27) túto fázu definuje ako analytické porozumenie.

vzorovým (dominantným) jazykom: Napríklad angličtina (L2) môže predstavovať štruktúrny základ pre nemeckú spontánnu gramatiku (L3). Táto spontánná gramatika (gramatika hypotéz) podľa Meißnera (2005) pomáha pri použití stratégií systematizácie a generalizácie dešifrovať interlingválne regularity cieľového jazyka. V druhej fáze vedie k tvorbe plurilingválnej intergramatiky, ktorá v mozgu čítajúceho jedinca generuje pravidlá korešpondencie medzi jazykmi. V tretej fáze sa vytvorí plurilingválny intersystém, ktorý uloží modely procesov interlingválneho transferu. Tento intersystém pozostáva z báz transferu, ktoré recipientovi poskytujú vzory pre interlingválne rutiny dekódovania textu. K najdôležitejším bázam transferu patrí: transfer komunikačných stratégií, transfer interlingválnych procesov spracovania, transfer kognitívnych princípov, prekleňovací transfer, transfer stratégií učenia sa ako aj transfer skúseností s učením sa. Nakoniec si používateľ jazyka sa vytvorí pamäťový metakognitívny zásobník, v ktorom má uložené skúsenosti s učením sa v cieľovom (L3) jazyku.

3.3 Špecifiká vizuálnej recepcie textov v L3

Je naozaj pravda, že učenie sa ďalších jazykov je tým jednoduchšie, čím viac jazykov človek (viac či menej) ovláda? Existuje nejaká „všeobecná čitateľská kompetencia“ pre všetky takéto jazyky? Výskum bilingualizmu sa opiera o interdependenčnú hypotézu, ktorá postuluje všeobecnú čitateľskú kompetenciu. Podľa nej dochádza k prirodzenému transferu čitateľských zručností jednotlivca na čítanie v iných jazykoch. Ak disponujeme solídnu čitateľskou gramotnosťou v materinskom jazyku, potom je veľmi pravdepodobné, že budeme dobrí čitatelia aj v cudzom jazyku, keďže pri čítaní automaticky prenášame už rozvinuté techniky a stratégie na ďalšie jazyky (Solmecke, 1993, Apeltauer, 1997). Do úvahy treba brať pravdaže individuálne rozdiely pri čítaní v L2 a L3: stupeň automatizácie čiastkových čitateľských zručností, kapacitu pamäte, socio-kultúrne vedomosti, všeobecné jazykové povedomie učiaceho sa, ale aj afektívne faktory, akými sú motivácia, strach, sebahodnotenie a pod.

3.4 Základné prvky didaktiky interkomprehenzie

V rámci výskumu interkomprehenzie sú receptívne zručnosti najlepšie rozpracované v (didaktickom) Modeli viacjazyčného spracovania od Franza-Josepha Meißnera (2005). Model viacjazyčného spracovania vysvetľuje existenciu a fungovanie spontánnej gramatiky počas procesu multilingválnej recepcie, t.j. konkrétne pri konfrontácii čitateľa s neznámym cudzojazyčným textom.

Tento model je založený na synchrónnom popise interakcie viacerých jazykov u jedného používateľa. Popri identifikácii spoločných štruktúrnych a lexikálnych črt v doménach transferu, ktoré poznáme z kontrastívnej gramatiky, prebieha výstavba ďalších štruktúr, ktoré popisuje Gießenský model didaktiky interkomprehenzie nasledovne (Meißner 2004, 43-44 podľa Rocheho 2013, 132):

1. Spontánna gramatika. Vzniká pri prvom stretnutí s tzv. interkomprehenzibilným (transparentným) jazykom, t.j. v momente procesu prvého dekódovania novej jazykovej štruktúry. Používateľ jazyka už tu rozozná sémanticky významný lexikálny materiál, príp. ďalšie regularity v jazykoch a medzi nimi, ktoré sa týkajú celého jazykového systému. Spontánna gramatika postuluje identifikačné a interlingválne vzory (tzv. *Korrespondenzmuster*), ktoré učiaci sa generuje ako jazykové hypotézy na základe jemu známych schém z rôznych jazykov a novej lingválnej alebo sémantickej, príp. tematickej kognitívnej entity. Predpokladom tejto cielenej komparácie je určité *tertium comparationis*. Bez neho by nebola mysliteľná tvorba analógií, alebo „hľadanie príbuznosti“, t.j. identifikácia báz transferu. Spontánna gramatika je vo svojej podstate efemérna, inštinktívna, je to „gramatika hypotéz“, ktorá sa v procese ďalšieho učenia modifikuje, až kým používateľ jazyka v procese učenia sa nenaladí svoje deklaratívne vedomosti a procedurálne zručnosti na systém cieľového jazyka.

2. Viacjazyčný zásobník (tzv. *Mehrsprachenspeicher*). Vedomosti a zručnosti, ktoré učiaci sa využívajú v koncepte spontánnej gramatiky, sú prepojené s pozitívnymi i negatívnymi bázami transferu (úspechov i zlyhaní pri recepcii) a zostávajú dlhodobo kódované v pamäti.

3. Didaktický monitor. Takto nadobudnuté vedomosti a zručnosti sa netýkajú len jazykových dát, ale aj skúseností učiaceho sa s osvojovaním si jazyka, ktoré tiež významne ovplyvňujú proces učenia sa (porozumenia textu). Senzibilitu didaktického monitora zvyšuje množstvo jazykových dát a dát súvisiacich s učením sa počas ich mentálneho spracovania. Bez fungovania didaktického monitora zostane podľa autorov Gießenského modelu osvojenie si multilingvalizmu incidenciálne (náhodné), teda nedostatočné.

3.5 Metodika práce s textom na čítanie v L3 a kritériá výberu textov

Otázka metodiky efektívneho nácviku vizuálnej recepcie v cudzích jazykoch úzko súvisí i s kritériami výberu textov. Najdiskutovanejšími kritériami pre výber textov na čítanie v cudzojazyčnej edukácii sú: a./ stupeň ich autenticity, b./ úroveň, ku ktorej sa texty dajú priradiť. Kritérium jazykovej úrovne zahŕňa relatívnu kategóriu „náročnosti“, ktorú okrem samotného textu determinujú vnútorné faktory (konkrétny čitateľ a jeho predispozície), ako aj

cieľ a úloha (externé faktory). V inštitucionálnom vyučovaní to znamená, že výsledok, tak z hľadiska kvantity (množstva požadovaných informácií), ako i kvality (požadovaná úroveň realizácie jazykového outputu) môže byť napriek tomu istému jazykovému vstupu rozdielny. Input môže obsahovať rôzne množstvo informácií, rozličné stupne obsahovej a štrukturálnej komplexnosti, resp. môže byť obohatený o vizuálne a grafické prostriedky, kľúčové slová a pod.

Pri overovaní si vhodnosti textu na čítanie pre čitateľa v terciálnom vyučovaní jazyka je potrebné zohľadniť rozsah textu, jeho tematickú adekvátnosť i jeho obtiažnosť (komplexnosť), ktorú môžeme stanoviť podľa: pomeru medzi známymi a neznámymi slovami pri zohľadnení schopnosti lexikálneho odhadu prostredníctvom podobnosti slov s L1, L2, Lx (tzv. potenciálna lexika) a dôležitosti neznámych slov pre porozumenie textu; hustoty (počtu rôznych slov vo vzťahu k celkovému počtu slov v texte); odchýlky od štandardného jazyka; syntaktickej a obsahovej komplexnosti textu; stupňa abstrakcie, informačnej hustoty, množstva obrazov (metafor, symbolov atď.), rozsahu predpokladaných vedomostí čitateľa o téme; možnosti spojiť text s úlohami a cvičeniami, ktoré vyústia do zmysluplných komunikačných činností.

Popri týchto ukazovateľoch je nutné zdôrazniť relevanciu textu pre recipienta ako najdôležitejšieho kritéria pre jeho výber (Rikabi, 1993; Solmecke, 1993).

ZÁVER

Didaktika vyučovania cudzích jazykov by mala reflektovať vývoj nárokov, ktoré spoločnosť kladie na vzdelávanie. Rôznorodosť jazykov, ktoré jedinec ovláda, nie je len individuálnou záležitosťou, ale má aj politický a hospodársky význam. Z tohto dôvodu podporuje Rada Európy a Európska únia v posledných rokoch takú jazykovú politiku, ktorej cieľom je umožniť občanom učenie sa viacerých jazykov (Oomen-Welke/Krumm, 2004).

Koncept viacjazyčnosti (multilingvalizmu) je založený na myšlienke využitia interlingválneho transferu pri osvojovaní si cieľového L3 jazyka všade tam, kde to dovoľujú lexikálne, štrukturálne, obsahové, ako aj strategické (učebné) možnosti.

V terciálnom vyučovaní vnímame učenie sa jazykov celostne. Práca s textom by mala viesť k tomu, aby si používateľ jazyka uvedomil zákonitosti výstavby textu, možnosti transferu a vedel ich prakticky využívať pri cudzojazyčnej recepcii. Súčasťou exploatacie zručnosti čítania s porozumením v L3 je teda poskytnúť učiacim sa nástroje pre samostatné porozumenie písaných textov vo viacerých príbuzných jazykoch, porozumené texty spracovať, prípadne využiť ako východisko pre vlastnú textovú produkciu (Roche, 2013).

Hoci nie vždy môžeme v praxi vyučovania cudzích jazykov z objektívnych dôvodov⁹ postupovať podľa modelu interkomprehenzie, niektoré jej princípy sa určite dajú do praxe aplikovať. Efektivitu vyučovania terciálneho jazyka môže vyučujúci zvýšiť napríklad tým, že pozná a pri edukácii zohľadní kurikulum prvého cudzieho jazyka, to znamená, že sa oboznámi s tematickými a jazykovými oblasťami vyučovania L2, ako aj so stratégiami učenia sa, ktoré učitelia sa využívajú. Súčasne tým obmedzí zbytočné a pre učiacich sa demotivujúce opakovanie.

LITERATÚRA

- APELTAUER, E. 1997. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. München : Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 15), 1997. 176 s. ISBN 978-3468496585.
- HUFEISEN, B. /MARX, N. 2007. *EuroComGerm: Die Sieben Siebe zum Einstieg in die Welt der germanischen Sprachen*. Aachen : Shaker Verlag. 2007. 314 s. ISBN 978-3-8440-2750-1.
- KRUMM, H. J. 2014. Weshalb Deutsch? Sprachenpolitische Dimensionen der Fremdsprache Deutsch. In *Fremdsprache Deutsch*. 2014, roč. 50, s. 10 – 16.
- MARX, N. 2005. *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFmE“*. Hohengehren : Schneider, 2005. 316 s. ISBN 978-3896769824.
- MEIBNER, F.-J. 2005. Mehrsprachigkeitsdidaktik *revisited*: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum. In *FLuL*. 2005, roč. 34, s. 125-145.
- MEIBNER, F.-J./SENGER, U. 2001. Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In MEIBNER, F. J./ REINFRIED, M. *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 2001, s. 22-51.
- NEUNER, G. 1999. „Deutsch nach Englisch“. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht. In *Fremdsprache Deutsch*. 1999, roč. 20, č. 1, s. 15-21.
- NEUNER, G. 2003. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In HUFEISEN, B./ NEUNER, G. *Mehrsprachigkeitskonzept- Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Strasbourg : Council of Europe, 2003, s. 13-34.
- OOMEN-WELKE, I./ KRUMM, H. J. 2004. Sprachenvielfalt-eine Chance für den Deutschunterricht. In *Fremdsprache Deutsch*. 2004, roč. 31, s. 5- 13.
- RIKABI, U. N. 1993. Auswahlkriterien für fremdsprachige Texte – Konsequenzen für eine Textprogression. In GIENOW, W./ HELLWIG K. *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a/M. : Peter Lang, 1993, s. 131-141.
- ROCHE, J. 2013. *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb-Kognition-Transkulturation–Ökologie*. Tübingen : Narr, 2013. 329 s. ISBN 978-3-8233-6697-3.
- SOLMECKE, G. 1993. *Texte, hören, lesen und verstehen*. Berlin : Langenscheidt, 1993. 112s. ISBN 3-468-49447-5.
- SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY (Serr) (2006). Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2006. 252 s. ISBN 80-85756-93-5.
- VICENTE, S./ PILYPAITYTĖ, L. 2014. Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien. In *Fremdsprache Deutsch*. 2014, roč. 50, s. 52-57.

⁹ Napr. nariadenia Ministerstva školstva: Štátne vzdelávacie programy, vzdelávacie štandardy a rámcové učebné plány pre základné a stredné školy.

WESKAMP, R. 2010. Von Metaphern zu Spracherwerbsbedingungen- Wie Kinder und Jugendliche fremde Sprachen lernen. In ALTMAYER, C./ MEHLHORN, G./ NEVELING, CH. *Grenzen überschreiten: sprachlich-fachlich-kulturell*. Hohengehren : Schneider, 2010, s. 103-113.

SPÔSOBY A MOŽNOSTI VYUŽITIA LATINSKÝCH TEXTOV PRI VÝUČBE LATINČINY PRE ŠTUDENTOV DEJÍN UMENIA

THE WAYS AND POSSIBILITIES OF USING LATIN TEXTS IN THE EDUCATION OF THE HISTORY OF ART STUDENTS IN SLOVAKIA

Erika Juríková

Abstrakt

Záujem o štúdium klasickej filológie v posledných rokoch na Slovensku klesá, následkom čoho sa učitelia latinčiny na univerzitách sústreďujú najmä na výučbu nefilologických odborov, ktoré pracujú s latinskými textami. V prípade barokových textov ide napr. o študentov histórie, archívniectva, filozofie, dejín umenia, hudby a etiky. Učiteľ latinčiny má za úlohu v krátkom čase pripraviť študenta na prácu s originálnym textom a zároveň ho motivovať. Ako najlepšia cesta sa ukazuje práca s takými učebnými materiálmi, ktoré vychádzajú z pôvodných textov súvisiacich s odborom. Úlohou učiteľa je zvoliť metódy a postupy, aby študent zvládol v krátkom čase základy jazyka a bol schopný prekladať originálne texty. Príspevok sa bude zaoberať metodológiou výučby latinčiny pre študentov dejín umenia a problémami (motivácia študentov, nedostatočná znalosť slovenského jazyka), s ktorými sa musí v dnešnom čase univerzitný učiteľ vyrovnáť.

Kľúčové slová: Latinský jazyk, nefilologické odbory, dejiny umenia, metodológia výučby

Abstract

The interest in the study of the classical philology has been falling in Slovakia recently. As a result of this reality, the university teachers of Latin language focus mainly on the education of non-philological fields, which are working with Latin texts. In the case of baroque materials, it concerns for the students of history, archival science, philosophy, history of art, music and ethics. The teacher of Latin has at once to prepare students to be able to understand original Latin texts in the short time and motivate them. The best form seems to use for learning basic materials, which are closely connected with the field of study. The uni-teachers goal is to choose the available methods and procedures for students, who have never studied Latin, to manage the Latin basics and be able to translate original Latin texts. The contribution will deal with methodology of Latin education of the history and art students and problems (e.g. student motivation, insufficient command of Slovak language), which Slovak uni-teachers have to face up at present.

Keywords: Latin language, non-philological fields, history of art, methodology of education

ÚVOD

Latinčina sa považuje za mŕtvy jazyk, pretože sa už v dnešných časoch nepoužíva ako jazyk aktívnej komunikácie. Jej znalci a zástancovia však preferujú názov polomŕtvy jazyk, pretože dosiaľ tvorí základ pre odbornú terminológiu vo veľkom množstve odborov: okrem medicíny a prírodovedných disciplín aj v práve, v histórii, archívniectve, dejinách umenia, filozofii, etike, hudbe, estetike atď. Osobitnú kategóriu vo vzťahu k latinčine tvoria románske jazyky, ktoré sa z ľudovej vrstvy jazyka, z tzv. vulgárnej latinčiny, vyvinuli.

Hoci ešte v 7. storočí pred Kristom nič nenasvedčovalo tomu, že z jedného z jazykov, ktorými sa hovorilo na Apeninskom polostrove, sa neskôr vyvinie dorozumievací jazyk celej vzdelanej Európy a menšej časti Afriky a Ázie, postupom rokov si latinčina takýto status zaslúžene vydobyla. Na jej rozšírenie mala v časoch Rímskej ríše najväčší vplyv hospodárska a politická aktivita jej nositeľov, šíriaca sa moc impéria a teritoriálna expanzia, ktorá viedla k podrobovaniu si mnohých nerímskych kmeňov (Kavečanská, 2014, 1). Vďaka rozmachu kresťanského náboženstva sa latinčina stala oficiálnym jazykom katolíckej cirkvi. Môžeme hovoriť o akomsi medzinárodnom odbornom jazyku, ktorého znalosť umožnila šíriť myšlienky Evanjelia do krajín, kam smerovali misionári. Dodnes je latinčina oficiálnym jazykom Vatikánu a funguje ako referenčný jazyk pre rímske kanonické právo, veď kanonické texty boli a sú vydávané viacjazyčne, no vždy aj po latinsky (Juríková, 2014, 21).

V 17. – 18. storočí sa latinčina označovala ako *lingua franca*, t.j. jazyk, ktorý spájal celú vtedajšiu inteligenciu a každý vzdelanec sa ním bol schopný dorozumieť, hoci nešlo o jeho rodný jazyk. Svoje terminologické schémy na jej základoch v tom čase vytvorili Newton, Linné, Galvani, Humboldt aj nemecký filozof Kant, a práve latinčina im umožnila rozšíriť ich skrz celú Európu. Okrem toho sa hojne využívala na vedeckú korešpondenciu medzi učencami, čo bolo okrem osobných rozhovorov jediným spôsobom vzájomného dorozumievania sa vo vedeckej komunite. Jej výhoda spočívala v jasnosti, presnosti, výstižnosti a flexibilitate, okrem toho mala na rozdiel od národných jazykov presne stanovené gramatické pravidlá nemenné prakticky od 2. storočia. Zároveň bola jazykom, ktorý sa trpezlivým a cieľavedomým učením dal zvládnuť na vysokej úrovni (Juríková, 2014, 22). Latinčina mala totiž v 16. – 18. storočí pevné miesto v systéme vzdelávania, a to prakticky od piatich rokov života žiaka.

V súčasnosti sa prevažná časť slovenskej populácie pozastavuje nad zmyslom štúdia latinčiny v dnešnej pretechnizovanej dobe (Brodňanská, 2011, 53). Jednotný názor nepanuje ani medzi pedagógmi: časť si myslí, že latinčina dnes zostáva len jazykom vedy, iní sú presvedčení, že jej patrí nezastupiteľné miesto v humanitných študijných odboroch (Koželová, 2010, 95). Negatívny vplyv na celú terajšiu situáciu malo predovšetkým postavenie latinčiny v socialistickom systéme vzdelávania, keď do šesťdesiatych rokov minulého storočia patrila medzi povinné, neskôr povinne voliteľné predmety na školách gymnaziálneho typu, no po politickom prítvrdení po roku 1968 sa z osnov gymnázií úplne vytratila s nálepkou tzv. farárskeho jazyka. Žiadúcu zmenu nepriniesla ani zmena politického

režimu v roku 1989, keď sa v počiatočnej eufórii síce začala vyučovať na mnohých školách, ale po jej vyprchaní sa v priebehu deväťdesiatych rokov aj z väčšiny z nich vytratila.

1 SÚČASNÝ STAV VO VYUČOVANÍ LATINSKÉHO JAZYKA

V súčasnosti sa latinský jazyk vyučuje okrem stredných zdravotníckych škôl, kde je povinný, približne na ôsmich gymnáziách; v tomto počte sú zarátané školy s povinným, povinne voliteľným aj voliteľným predmetom Latinský jazyk. Vo víre častých reforiem vzdelávacieho systému latinčina vypadla z osnov, a je tak len na ľubovôli vedenia konkrétnej školy, či jej poskytne priestor na úkor iných predmetov. Dokonca sa nevyučuje ani na všetkých cirkevných gymnáziách.

Na vysokej škole je na Slovensku možné študovať odbor klasické jazyky, resp. latinský jazyk v kombinácii s iným predmetom na troch pracoviskách: Katedre klasickej a semitskej filológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, Katedre klasických jazykov Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity a na Katedre romanistiky a klasickej filológie Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach. V Českej republike sa dá latinčina študovať na piatich vysokých školách a podstatne iné postavenie má aj v stredoškolskom systéme – v súčasnosti sa vyučuje na cca 30 gymnáziách.

O niečo lepšia, aj keď nie optimálna, je situácia vo vyučovaní neodborovej latinčiny pre tie odbory, ktoré vyžadujú pasívnu znalosť tohto jazyka. Okrem medicíny a nelekárskych zdravotníckych odborov, v ktorých je znalosť odbornej latinskej a gréckej terminológie podmienkou *sine qua non*, ide o prírodovedné odbory, právo a teológiu. Z humanitných odborov sa v najväčšom rozsahu venujú latinčine, vzhľadom na zameranie, študenti histórie a archívnictva, ďalej klasickej archeológie, filozofie, knihovedy, muzikológie, dejín umenia, etiky, estetiky a románskych jazykov. V prevažnej miere ide o získanie gramatických základov v dvojsemestrálnych povinných kurzoch, na ktoré sa ďalej nadväzuje formou povinne voliteľných predmetov. Tie sa väčšinou zameriavajú už na preklad konkrétnych originálnych latinských textov, ktoré študenti potrebujú pri príprave bakalárskych či diplomových prác. Oceniť treba to, že študenti väčšinou spracujú, a tým aj sprístupňujú texty, ktoré doposiaľ neboli preložené, a tým prispievajú k detailnejšiemu poznaniu našej minulosti (Ostertagová, 2014, 72).

2 VYUČOVANIE LATINČINY PRE ODBOR DEJINY UMENIA NA TRNAVSKEJ UNIVERZITE

Študijný program Dejiny umenia sa vyučuje na Filozofickej fakulte Trnavskej univerzity od jej založenia v roku 1992, takže v tomto roku spolu s celou univerzitou oslavuje 25. výročie. Od začiatku patril k jedným z najpopulárnejších študijných programov a zaznamenával veľký záujem študentov. Rovnako ako všetky ostatné odbory na fakulte, aj dejiny umenia mali od začiatku povinnú výučbu Latinského jazyka ako dvojsemestrálneho predmetu zameraného na zvládnutie gramatických základov a získanie prehľadu v systéme jazyka a jeho morfológii, ktorý sa vyučoval v 1. ročníku bakalárskeho štúdia. Súviselo to so zameraním univerzity, ktorá pri svojom založení deklarovala snahu o nadviazanie na dedičstvo historickej jezuitskej Trnavskej univerzity a o obnovenie kresťanských hodnôt v postsocialistickom štáte, ako aj s faktom, že latinčina sa ako úradný jazyk udržala na území dnešného Slovenska až do roku 1848. Takže všetky archívne dokumenty, s ktorými sa absolvent dejín umenia môže stretnúť do konca 19. storočia, sú v prevažnej miere písané po latinsky. Prax však ukázala, že odbor so zameraním na staršie umenie, by potreboval väčšiu hodinovú dotáciu. Za dva semestre s časovou dotáciou 2 hodiny nebolo možné dostať študentov na úroveň, ktorá by im umožnila pracovať s originálnymi latinskými textami. Aj spätná väzba absolventov, ktorí našli svoje praktické uplatnenie hlavne v pamiatkovej starostlivosti, v múzeách a ako zamestnanci hradov a zámkov, prispela k rozhodnutiu, že od akademického roka 2013/2014 sa predmet Latinský jazyk vyučuje ako povinný počas 4 semestrov v 1. a 2. ročníku bakalárskeho štúdia s časovou dotáciou 2 hodiny. Študenti, ktorí sa rozhodnú pracovať na bakalárskej, resp. diplomovej práci zo staršieho slovenského umenia, si následne môžu zvoliť predmet Latinský jazyk V, ktorého náplňou je práca s konkrétnymi latinskými textami potrebnými ako podklady pre vypracovanie prác. Väčšina textov pochádza buď zo skúmaných pamiatok hmotnej kultúry, alebo súvisí s historickým a archívnym výskumom, ktorý je súčasťou heuristickej fázy. Počas štyroch semestrov získajú základy latinskej morfológie a sčasti aj vetnej a pádovej syntaxe, na ktorých je možné solídne stavať a neprebrané gramatické javy vyskytujúce sa v textoch im môže pedagóg dodatočne objasniť na hodine alebo v rámci konzultácie. Hoci ešte neukončili magisterské štúdium prví študenti, ktorí tento rozšírený kurz absolvovali, takže neexistuje ani dostatočne verifikovateľná spätná väzba, doterajšie výsledky potvrdzujú zmysluplnosť tohto kroku zo strany vedenia katedry.

2.1 Učebnice latinského jazyka

Po prijatí rozhodnutia o rozšírení vyučovania latinského jazyka vyvstala otázka, podľa akej učebnice by sa mali predmety Latinský jazyk I – V vyučovať. Dovtedy používaná gymnaziálna učebnica dvojice autorov Július Špaňár a Emanuel Kettner (Bratislava, 1965), ktorá vyšla od šesťdesiatych rokov minulého storočia v asi desiatke vydaní, síce vyniká systematickým a logickým preberaním jednotlivých gramatických javov, prehľadnosťou a systematickosťou cvičení, nevyhovujúca je však z hľadiska slovnej zásoby a nadväznosti na prax a celkovo ju môžeme považovať za zastaranú. Vo vysokoškolskom prostredí sa v minulosti zvykla používať aj stará česká cvičebnica stredoškolského profesora Františka Heřmanského (Praha, 1924) určená v medzivojnovom období pre reálne gymnáziá; jej rozsiahlosť a podrobnosť, ale aj problémy súčasných študentov s porozumením češtiny znemožnili siahnuť po nej. Z rovnakého dôvodu sa len ako doplnkový materiál dá používať česká dvojdielna učebnica Jiřího Pecha *Latina pro gymnáziá* (Praha, 1996). Ako ďalšou možnosťou sa ukázali vysokoškolské skriptá slovenských pedagógov Alexandry Dekanovej a Emanuela Jirkala, ktoré pod rôznymi názvami vyšli spolu so slovníkom v rokoch 2002, 2004 a 2007. Ich slovná zásoba a texty však nie sú primárne určené pre špecifické potreby odboru dejiny umenia. Ako východisko sa nakoniec ukázala vysokoškolská učebnica dvojice autoriek Kataríny Karabovej a Nicol Sipekiovej, ktoré pôsobia na Katedre klasických jazykov Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity. Obe pedagogičky majú dlhoročné skúsenosti s vyučovaním latinčiny pre nefilologické odbory, ktoré pretavili do trojdielnej učebnice. Tá vznikla v rámci riešenia európskeho štrukturálneho projektu *Inovatívne vzdelávanie v transformujúcom sa univerzitnom vzdelávaní*, ktorý sa v rokoch 2010 – 2013 riešil na Trnavskej univerzite; v rámci neho vzniklo 23 vysokoškolských učebníc pre nový interdisciplinárny študijný program. Prvé dva diely sa sústreďujú na osvojenie si morfológie a syntaxe latinského jazyka, tretí je sumarizáciou slovnej zásoby. Ku konečnej podobe učebnice kladne prispelo aj pilotné testovanie jednotlivých lekcí, ktoré prebehlo v rámci druhej fázy riešenia projektu priamo vo vyučovacom procese a študenti vo forme anonymných dotazníkov reagovali na cielene zamerané otázky. Možno konštatovať, že táto vysokoškolská učebnica spĺňa kritériá kladené na moderné učebnice: prispieva k osvojovaniu vedomostí, k rozvoju kognitívnych funkcií i nonkognitívnych vlastností a charakteristík študentov (Karabová, 2014, 27). Pretože výučba latinčiny je priamo spojená so získaním prehľadu o reáliách antického sveta aj neskorších období vývinu tohto jazyka, autorky každú lekciiu zamerali tematicky, a okrem gramatických častí venovali priestor výkladu reálií

a samostatným, spočiatku upraveným, neskôr originálnym súvislým latinským článkom. Lekcie sú zároveň obohatené o tzv. živé slová, t.j. je dodnes používané známe výroky, citáty, príslovia či frazémy z rôznych oblastí života. Učebnica však nebola určená výhradne pre študentov dejín umenia, preto je potrebné dopĺňať ju najskôr o špeciálne výrazy, neskôr aj originálne latinské texty, s ktorými sa študenti stretávajú počas štúdia alebo po jeho absolvovaní. Ako základ pre získanie gramatických vedomostí napriek vyskytujúcim sa formálnym chybám (preklepy, posuny) vyhovuje. Naplnenie didaktických zásad názornosti, postupnosti, primeranosti a systematickosti možno konštatovať hlavne v prípade zaradených cvičení.

2.2 Dôležitosť motivácie študentov

Každý aktívne pôsobiaci vysokoškolský pedagóg sa dnes doslova borí s problémom motivácie študentov. V prípade latinčiny je situácia o to ťažšia, že takmer 100 % študentov prichádzajúcich zo stredných škôl sa s ňou nikdy nestretlo. Keďže na štúdium odboru dejiny umenia sa hlásia predovšetkým absolventi stredných škôl umeleckého zamerania, mnohokrát majú problémy aj so zvládnutím materinského jazyka a jeho gramatickej štruktúry a so všeobecným prehľadom v slovenskej literatúre, dejinách a kultúre. Na základe viacročnej osobnej skúsenosti môžem konštatovať, že najčastejšie nedostatky v poznaní slovenskej morfológie vidno v nesprávnom identifikovaní akuzatívu a genitívu, v neznalosti zhodného a nezhodného prívlastku a v nerozoznávaní zmyslu otázky kde? a kam?. Hľadanie paralely s iným cudzím jazykom ako vhodná metóda pre výučbu latinskej slovnej zásoby býva často sizyfovskou prácou. Napriek zameraniu slovenského základného a stredného školstva na výučbu cudzích jazykov a povinnej maturity z aspoň jedného z nich, ich študenti prichádzajúci na slovenské vysoké školy ovládajú na relatívne nízkej úrovni. Istý priestor pre zatraktívnenie výučby poskytuje použitie moderných technológií pri vyučovacom procese. Vďaka európskym projektom je Trnavská univerzita pomerne dobre zabezpečená technickým vybavením, interaktívnymi tabuľami, spätnými projektormi, vhodnou hardvérovou a softvérovou kapacitou, ale aj dostatočnými počítačovými zručnosťami pedagógov. Populárne vyučovanie formou e-learningu sa do výučby takého tradičného predmetu, akou latinčina nesporne je, dostávalo pomerne pomaly a spočiatku prevažovali jeho negatíva (Juríková, Sipekiová, 2008, 84). Nakoniec sa prejavila snaha klasických filológov čo najviac sa priblížiť súčasnej mladej generácii, ktorá sa označuje ako internetová, a aj takto prispieť k zatraktívneniu predmetu (Karabová, 2008, 88). V prípade dejín umenia je výhodou možnosť

trojrozmerného zobrazovania historických objektov a ich rekonštrukcia, čo napomáha lepšej vizualizácii.

2.3 Kanonické vizitácie – vhodný typ originálneho latinského textu

Najvhodnejšou motiváciou pre učenie sa latinského jazyka sa neustále ukazuje priame prepojenie s praxou. Študenti dejín umenia sa už v prvom ročníku bakalárskeho štúdia oboznamujú zo základmi pomocných historických vied, medzi ktorými najmä paleografia, kodikológia, diplomatika, epigrafika, ale aj kampanológia sú úzko späté s latinským jazykom. Aplikácia vedomostí získaných na tomto predmete a ich dobový opis v originálnych latinských textoch patria nepochybne k najvýraznejším motivačným faktorom pre osvojenie si latinčiny. Pokiaľ sa teoretické vyučovanie obohatí o exkurziu zameranú na spoznávanie latinských nápisov *in situ* či do sakrálneho objektu, efekt sa ešte znásobí. Najviac sa opisu sakrálnych aj svetských stavieb venujú kanonické vizitácie. Tie vznikali v evanjelickom aj katolíckom prostredí už od 17. storočia, no pravidelnosť dosiahli až v 19. storočí. Vizitácie sa konali na príkaz vyššieho cirkevného hodnostára, najčastejšie biskupa a vykonávala ich ním poverená osoba. Tá pricestovala priamo do vizitovanej farnosti a po obhliadke a osobných rozhovoroch s farárom, učiteľom a veriacimi vykonala úradný zápis o stave farnosti, ktorý mal presne stanovenú štruktúru. Otázky sa týkali priamo osoby správcu, materiálneho stavu farnosti, veriacich i náboženského života. Ide o autentický prameň s vysokou vierohodnosťou, ktorý má vysokú výpovednú hodnotu. Tým, že boli napísané jednotne, sú dobre využiteľné aj na komparáciu v rôznom geografickom priestore. Kanonické vizitácie sú vzácnym historicko-kultúrnym prameňom pre cirkevné i regionálne dejiny, ako i pre ďalšie oblasti výskumu. Hoci ide primárne o prameň cirkevnej povahy, pre úzku prepojenosť svetského a cirkevného života v minulosti je vhodný napr. aj pre demografiu, jazykovedu a sociológiu. Dejiny umenia môžu okrem histórie využiť informačný potenciál kanonických vizitácií azda najviac. Obsahujú totiž podrobný opis sakrálnych objektov, a to vonkajší i vnútorný, detailné súpisy bohoslužobných predmetov, vybavenia kostola, jeho aktuálneho stavu a výzdoby, sakristie, kaplniek, zvonice. Častokrát sa priamo citujú dokumenty, ktoré dokladujú donácie kostolu či farnosti, účtovné záznamy vedené po latinsky, popisuje sa stav farskej knižnice aj s jednotlivými knižnými titulmi. Pokiaľ sa v priestoroch kostola nachádzajú nápisy, tak sa priamo do zápisnice odcitujú, rovnako aj vonkajšie epigrafické nápisy. Okrem toho sa vizitátor podrobne zmieňuje o externých pamiatkach, ako sú kríže, kalvárie, Božie muky, cintoríny atď. Mnohé zo záznamov v kanonických vizitáciách sú po gramatickej stránke ľahko zvládnuteľné, pozornosť sa venuje hlavne špecifickej slovnej zásobe, ktorá pomenúva

také predmety a vzťahy, ktoré sú charakteristické pre cirkevné prostredie v danom období. Pri práci s kanonickými vizitáciami možno uplatniť rôzne metódy. V prvom rade treba rukopisný text prepísať s použitím paleografických zásad, potom ho podrobiť filologickému rozboru a interpretovať. Veľké množstvo topografických názvov je možné identifikovať s použitím geografickej metódy (Ostertagová, 2014, 74). Treba ešte dodať, že väčšina vizitácií je prístupná v zdigitalizovanej podobe na maďarských a slovenských webových stránkach, prípadne v archívoch. Najnovšie je možné zoznámiť sa s kanonickými vizitáciami Dunajeckého dekanátu vydanými v latinsko-slovenskej edícii (Šimončíč – Karabová, 2015).

2.4 Barokové dielo ako príklad pre prácu s dobovým printovým prameňom

Ďalším, v tomto prípade printovým prameňom vhodným pre aplikáciu teoretických vedomostí z latinského jazyka, je veľkolepé historicko-geografické dielo uhorského vzdelanca prvej polovice 18. storočia Mateja Bela. Jeho latinská päťzväzková práca *Notitia nova historico-geographica*, ktorá vychádzala v rokoch 1735 – 1742, obsahuje dôležité poznatky pre poznanie dejín Slovenska. Okrem historických a geografických informácií však v nej možno nájsť opisy miest a dedín, ich významných cirkevných i profánnych architektonických pamiatok, kúrií, kostolov, kaplniek, hradov. Práca obsahuje prepisy epigrafických nápisov na kostoloch, náhrobkoch, zvonoch, hradoch, ktoré dnes už neexistujú. Mnohé z opisovaných pamiatok sú už dnes vo veľmi zlom stave, alebo sa vôbec nezachovali, Belove *Vedomosti* sa preto stávajú autentickým prameňom svojej doby. Na rozdiel od kanonických vizitácií boli zväčša vydané tlačou, takže odpadá problém s lúštením rukopisného textu. Navyše prácu uľahčuje aj dobrá dostupnosť zdigitalizovanej verzie všetkých zväzkov, ktorá je zverejnená na stránke Slovenskej akadémie vied medzi zdigitalizovanými historickými fondami. Belovo dielo malo na vtedajšie časy aj vysoko profesionálne pripravenú knižnú podobu. Na príkaz cisára Karola VI. do neho pripravil mapy cisársky kartograf Mikovíny. Práca je obohatená množstvom grafík – vyobrazení hradov, obyvateľstva či prírodných scenérií. V súčasnosti sa v rámci dlhodobého projektu Kysuckého múzea vydávajú od roku 2013 postupne opisy jednotlivých stolíc v latinsko-slovenskej edícii, do ktorej sú zaradené aj ozdobné vinety či obrázky priamo z originálu, takže celková grafická vizáž sa mu približuje. Doteraz vyšli opisy Trenčianskej (2013), Liptovskej (2014), Oravskej (2015) a Turčianskej stolice (2016). Pre študentov dejín umenia sú Belove texty vynikajúcim prameňom nielen pre poznania materiálnych pamiatok, ale aj súvekej vydavateľskej praxe.

ZÁVER

Vyučovanie latinského jazyka pre nefilologické odbory je v súčasnosti determinované viacerými faktormi. Stanovené ciele vo vyučovaní ovplyvňuje prakticky úplná neznalosť latinčiny, ktorá sa na stredných školách vôbec nevyučuje. Mnohí študenti prichádzajú na vysokú školu s minimálnymi znalosťami slovenského jazyka a základnej gramatickej terminológie, takže prvé hodiny sa venujú predovšetkým jej osvojeniu. V prípade odboru dejiny umenia, ktorý je možné študovať na Filozofickej fakulte Trnavskej univerzity, došlo pred 4 rokmi k rozšíreniu základného dvojsemestrálneho povinného kurzu na päťsemestrálny kurz s hodinovou dotáciou 2 hodiny za týždeň, ktorá umožňuje učiteľovi nielen prebrať základy latinskej gramatiky, ale zároveň aplikovať získané poznatky na originálnych latinských textoch. Vzhľadom na zameranie odboru sa za najefektívnejšie z hľadiska výučby a zároveň zaujímavé svojimi regionálnymi informáciami z cirkevného aj svetského prostredia javia kanonické vizitácie a monumentálne dielo Mateja Bela o uhorských stoliciach. Oba texty pokrývajú prakticky celé územie dnešného Slovenska, čo nesporne pôsobí ako motivačný prvok pre študentov. Vďaka jednoduchému prístupu na webových stránkach môžu získať poznatky o rodnom kraji, príp. o tom regióne, ktorým sa zaoberajú v rámci seminárnych, bakalárskych či diplomových prác. Výučba jazyka sa ich využitím stáva nielen zaujímavá, ale aj užitočná, pretože zohľadňuje špecifické potreby konkrétneho odboru.

Text vznikol ako súčasť riešenia projektu Ministerstva školstva Slovenskej republiky *KEGA 016TTU-4/2017*, ktorý sa pod názvom „*Kultúrne a historické pozadie vzniku latinských diel slovenskej proveniencie v období baroka*“ rieši na Katedre klasických jazykov Trnavskej univerzity (2017–2019).

LITERATÚRA

- BRODŇANSKÁ, E. 2011. Učebnice latinčiny vo vyučovacom procese na vysokých školách. In *Cudzie jazyky, odborná komunikácia a interkultúrne fenomény* 3. Prešov : VŠMP ISM Slovakia, 2011. s. 58 – 63. [CD-ROM]
- BRODŇANSKÁ, E. 2013. Latinský jazyk a antická civilizácia formou e-learningu ako podpora dištančného štúdia pre hispanistov. In *Forlang – Cudzie jazyky v akademickom prostredí*. Periodický zborník vedeckých príspevkov z medzinárodnej konferencie konanej 20. – 21. júna 2013. Košice : Technická univerzita v Košiciach, Katedra jazykov, s. 31 – 36.
- JURÍKOVÁ, E. Latinčina ako komunikačný jazyk vzdelancov v 18. storočí. In *Vivat Latina reserata!* K. Vymětalová (ed.). Opava : Slezská univerzita, Ústav historických věd, 2014, s. 21 – 30.

- JURÍKOVÁ, E., SIPEKIOVÁ, N. 2008. Spôsoby a možnosti využitia e-learningu vo vyučovaní klasických jazykov (stav a perspektívy). In *eLearn 2008. Zborník príspevkov*. Žilina : Žilinská univerzita, 2008, s. 83 – 87.
- KARABOVÁ, K. 2008. E-learning a klasické jazyky. In *eLearn 2008. Zborník príspevkov*. Žilina : Žilinská univerzita, 2008, s. 88 – 91.
- KARABOVÁ, K. 2014. Úskalia pri príprave učebnice latinského jazyka z pohľadu klasického filológa. In *Vivat Latina reserata!* K. Vymětalová (ed.). Opava : Slezská univerzita, Ústav historických věd, 2014, s. 26 – 30.
- KARABOVÁ, K., SIPEKIOVÁ, N. 2013. *Latinský jazyk pre medievalistov I. – III.* Trnava : Trnavská univerzita, Filozofická fakulta, 2013. Dostupné na internete: http://ff.truni.sk/publikacie-novinky?title=Latinsk%C3%BD+jazyk&field_autor_value=
- KAVEČANSKÁ, A. 2014. Latinčina – jazyk odbornej terminológie. In Latinčina – jazyk odbornej terminológie na Univerzite P. J. Šafárika v Košiciach. In *Trendy v jazykovém vzdelávaní v terciárni sféře: činnost jazykových center na filozofických fakultách v České republice a na Slovensku*. J. Nový (ed.). Olomouc : Univerzita Palackého, 2014. 6 s. Dostupné online: <https://www.kal.upol.cz/fileadmin/kal/dokumenty/veda-vyzkum/trendy-v-jazykovem-vzdelavani/prispevky/latincina-jazyk-odbornej-terminologie-na-univerzite-p-j-safarika-v-kosiciach-kavecanska.pdf>
- KOŽELOVÁ, A. 2010. Úloha latinčiny pri vyučovaní španielčiny. In *Humanizácia v cudzojazyčnom vzdelávaní I.* Zborník vedeckých prác. Bratislava : Z-F LINGUA, 2010, s. 94 – 101.
- KOŽELOVÁ, A. 2013. Overenie výsledkov prípravnej fázy projektu prostredníctvom spätnej väzby – projekt Latinský jazyk a antická civilizácia formou e-learningu ako podpora dištančného štúdia pre hispanistov. In *Forlang – Cudzie jazyky v akademickom prostredí*. Periodický zborník vedeckých príspevkov z medzinárodnej konferencie konanej 20. – 21. júna 2013. Košice : Technická univerzita v Košiciach, Katedra jazykov, s. 126 – 132.
- OSTERTAGOVÁ, A. 2014. Práca s autentickým latinským prameňom v pedagogickom procese. In *Vivat Latina reserata!* K. Vymětalová (ed.). Opava : Slezská univerzita, Ústav historických věd, 2014, s. 71 – 76.
- ŠIMONČIČ, J., KARABOVÁ, K. 2015. *Kanonické vizitácie Dunajeckého dekanátu v Spišskom biskupstve z roku 1832*. Krakov : Spolok Slovákov v Poľsku. 847 s.

POTREBA ODBORNEJ SPOLUPRÁČE V TRANSLAČNOM PROCESE

TRANSLATION PROCESS: THE NEED FOR INTERDISCIPLINARY COLLABORATION

Petra Laktišová, Daniela Sršníková

Abstrakt

V dnešnej dobe je odborný preklad cudzojazyčných materiálov, publikácii a vedeckých zdrojov jedným z mnohých prameňov poznatkov nielen vysokoškolských pedagógov, ale aj študentov na všetkých úrovniach štúdia. Práca s textom a jeho transformácia z východiskového na text cieľový je náročným procesom, ktorý v sebe zahŕňa schopnosť prekladateľa vykonať preklad tak, aby jeho zadávateľ, recipient – odborník, či odborné publikum nepostrehlo, že ide o preklad, čo vyžaduje, aby prekladateľ disponoval nielen lingvistickou kompetenciou, ale aj dispozíciou orientovať sa v špecifickom kontexte a schopnosťou správnej aplikácie odbornej pojmovej výbavy. Cieľom príspevku je z dôvodu vyššie uvedeného poukázať na potrebu kooperácie medzi prekladateľmi a odborníkmi z oblastí, ktorých sa proces translácie týka.

Kľúčové slová: preklad, práca s textom, odborná terminológia, kooperácia

Abstract

The translation of publications and scientific resources written in foreign language with the specific terminology incorporated is one of the various ways that university teachers and students at all levels use for gaining pieces of information needed. Working with the text given and its transformation from the source to target language is a demanding process which is based on the aptitude of translator to produce such a piece of work that its recipient would not be able to notice any change in context and meaning. This means that a translator should not only have the linguistic competence but also the individual disposition towards orientation in specific context as well as the ability to apply the professional conceptual framework properly. According to the aforementioned aspects, the aim of the article is to point out the need of the co-operation between translators and professionals from the areas that the process of translation is liked with.

Keywords: translation, working with text, specific terminology, co-operation

ÚVOD

Preklad vo svojej podstate môžeme označiť za akt s reprodukčno-modifikačnými charakteristikami, pričom jeho modifikačná časť predstavuje také zmeny v texte, ku ktorým dochádza prevodom originálu do novej komunikačnej roviny. Približovanie sa, alebo naopak odchyľovanie sa od predloženého originálneho textu sú dvomi základnými eventualitami, s ktorými prekladatelia narábajú vo svojej translatickej praxi, pričom za principiálny prvok tejto praxe je možné označiť proces porozumenia predkladanému originálu a v ňom zobrazených realít.

Harviľáková (2007) zdôrazňuje, že cieľom každého prekladateľa v prekladateľskom procese by mal byť čo najvierohodnejší transfer textu z východiskového jazyka do cieľového jazyka, tak, aby medzi východiskovým a cieľovým textom mohol nastať tzv. vzťah prekladovej ekvivalencie, resp. adekvátnosti – terminológie nevyvímajúc.

Opierajúc sa o prax je možné poukázať na skutočnosť, že aj napriek dôkladnej rešeršnej činnosti a práce prekladateľov s dostupnými terminologickými databázami je zjavné, že v odborných prekladoch dochádza k tzv. terminologickej nepresnosti, s ktorou sme sa niekoľkokrát stretli aj my v našej praxi.

Z tohto dôvodu považujeme za nevyhnutné poukázať na potrebu recipročnej spolupráce prekladateľov a odborníkov z oblastí, ktorých sa proces translácie týka.

1 TRANSLAČNÝ PROCES A TERMINOLOGICKÁ SUBSTITÚCIA

V preklade odborného textu zohráva terminológia kardinálnu úlohu. Základnou lexikálnou vrstvou odborného textu sú termíny ako sémantické dominanty odbornosti, a to predovšetkým preto, že celkovo reprezentujú pojmovú sústavu toho ktorého odboru. Termín je možné definovať ako „prvok slovnej zásoby pomenúvajúci pojem vymedzený definíciou a miestom v systéme pojmov konkrétneho vedného odboru, techniky, hospodárstva a ďalších činností.“ (Masár, 1991, s. 29) Ako výsledok je potom možné popísať termín ako niečo, čo disponuje tým, čo môže byť charakterizované dvomi vlastnosťami: jednoznačnosť a presnosť, z čoho následne vyplýva teoretická možnosť jednoduchej substitúcie termínu vo východiskovom jazyku termínom v cieľovom jazyku, na čo poukazuje aj Horecký (2007, s. 55-58), že pokiaľ ide o odborný text, odborné termíny sa neprekladajú ale substituujú, t.j. jednoducho sa nahradia ich ekvivalentom v cieľovom jazyku. Takúto substitúciu však je možné aplikovať len vtedy, ak oba jazykové systémy majú v odbore, v ktorého kontexte sa proces translácie deje, plne vyvinutú terminológiu. Avšak problém vzniká vtedy, ak musíme tieto termíny skutočne prekladať. Konkrétny výraz v originálnom a cieľovom jazyku sa môže zhodovať, ale aj úplne líšiť.

2 TRANSLAČNÝ PROCES A ODBORNÁ SPOLUPRÁCA

Hanáková (2007, s. 41-58) poukazuje na zdanlivo samozrejmu komplikáciu prekladov terminológie, a to fakt, že nie vždy, resp. len málokedy sa termíny kryjú do takej miery, aby prekladateľ nemusel rozhodovať o tom, ktorý pojem je ten správny.

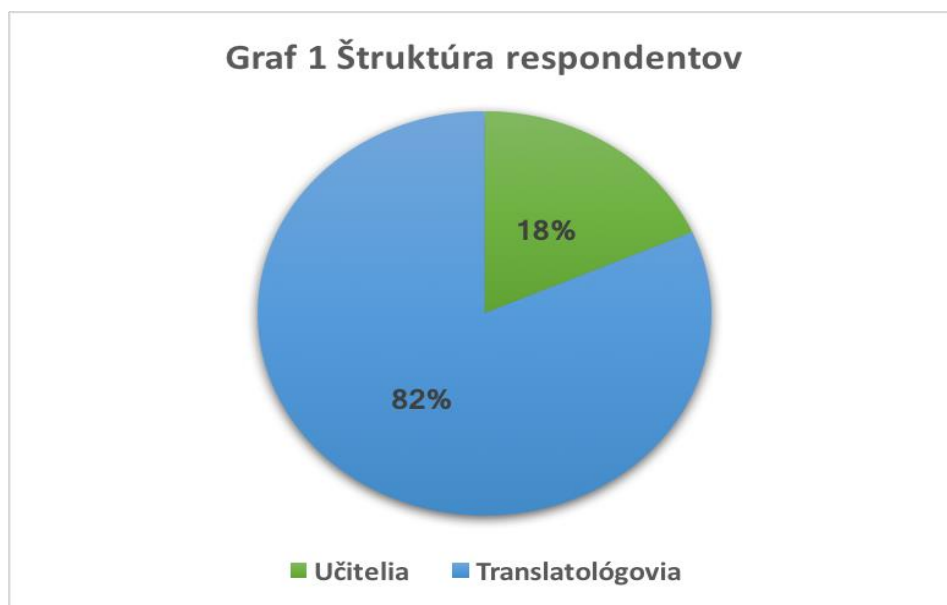
Ideálni prekladatelia odborných a technických textov by okrem lingvistickej kompetencie a kognitívnych schopností disponovali schopnosťou orientovať sa v špecifickom kontexte a správnej aplikácie odbornej pojmovej výbavy.

Aj keď vyššie uvedené je len akosi predstavou o ideálnom prekladateľovi a väčšina bežných prekladateľov nedisponuje takouto orientáciou, musia byť schopní vypracovať preklad tak, aby jeho príjemca nepostrehol, že ide o preklad.

Z tohto dôvodu nás zaujímalo, aká je realita v praxi, pokiaľ ide o poskytnutie relevantných informácií a poradenstvo zo strany odborníkov či samotných zadávateľov prekladov.

3 PRIESKUM

Na základe vyššie uvedeného nás zaujímalo, aká je realita v praxi, pokiaľ ide o poskytnutie relevantných informácií a poradenstvo zo strany odborníkov či samotných zadávateľov prekladov. Vzhľadom k metodologickej príbuznosti dotazníkovej metódy a bezprostredného ústneho interview sme si za prieskumný nástroj zvolili elektronický dotazník, prostredníctvom ktorého sme získali relevantné informácie, ktoré by podporili myšlienku nevyhnutnej potreby vzájomnej spolupráce translatológov a odborníkov v špecifickom kontexte. Dotazník vyplnilo 38 vyštudovaných prekladateľov a učiteľov, ktorí prekladateľskej činnosti venujú.

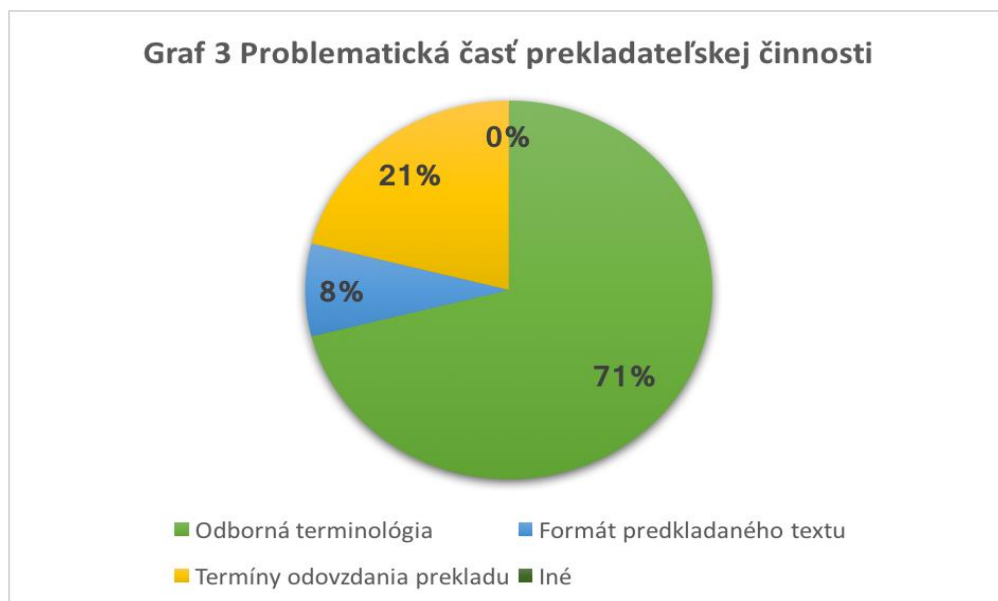


Rovnako nás tak zaujímalo, s akou frekvenciou aktívnej činnosti sa prekladom oslovení respondenti venujú.



Z tohto pohľadu je štruktúra respondentov pomerne výrazne zastúpená prekladateľmi, ktorí sa toho času prekladateľskej činnosti venujú aktívne. Preklad na báze dennej frekvencie predstavuje aktívnu činnosť u 22 z celkového počtu 38 respondentov.

S prekladateľskou činnosťou úzko súvisia problémy, s ktorými sa pri translačnom procese prekladateľa stretávajú. Respondentom sme ponúkli niekoľko možností, vrátane možnosti Iné, uveďte. Predpokladali sme, že najčastejšou voľbou respondentov bude problematická substitúcia odbornej terminológie, čo sa nám explicitne potvrdilo.



Ak teda za najčastejší problém takéhoto procesu je označovaná substitúcia a samotná odborná terminológia, náš záujem sme orientovali na realizáciu konzultácií medzi prekladateľmi a odborníkmi v špecifickom kontexte, v ktorom translačný proces prebieha.



V praxi sa však často stretávame s odmietavým postojom odborníkov poskytovať odborné konzultácie, pokiaľ ide o poskytnutie relevantných informácií a poradenstvo týkajúce sa tak problematickej terminologickej substitúcie či prekladu aj napriek tomu, že je najmä v záujme odborníkov, aby konkrétna informácia bola správne a adekvátne pretransformovaná do cieľového jazyka. Nami oslovení respondenti však jednoznačne túto skutočnosť popreli.

ZÁVER

V našom príspevku sme v krátkosti poukázali na problematické časti prekladu odborných textov. Z vlastnej praxe môžeme povedať, že častou príčinou nesprávnej aplikácie terminologickej výbavy v cieľovom jazyku je malá, alebo takmer žiadna overovacia činnosť prekladateľa u odborníkov z oblasti, v ktorej translačný proces prebieha. Okrem tejto skutočnosti majú prekladatelia tendenciu používať aj tzv. ekvivalenty, ktoré aplikujú na základe rešeršnej činnosti, avšak bez akejkoľvek konzultácie s odborníkmi zo špecifického kontextu. Tento výrazne subjektívny pohľad však môžeme doplniť o fakt, že terminologická nepresnosť prekladu sa častokrát opiera aj o akúsi terminologickú nejednotnosť v originálnom

aj cieľovom kontexte. V prípade, že sa prekladateľ a takáto situácia postretne, mal by svoje riešenia týkajúce sa prekladu či substitúcie konzultovať s odborníkmi, v najlepšom prípade z obidvoch kultúrnych kontextov.

LITERATÚRA

MASÁR, I. 1991. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava : Vydavateľstvo SAV, 1991, s. 191. ISBN 8022403415.

HANÁKOVÁ, M. 2007. Termín z hľadiska prekladu odborného textu. In Edita Gromová, Milan Hrdlička, Vítězslav Vilímek. *Antologie teorie odborného překladu: Výběr prací českých a slovenských autorů*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2007 (2003), s. 41-58. ISBN 978-80-7368-383-2.

HARVILÁKOVÁ, L. 2008. Preklad a recipient. In Daniela Slančová, Martin Bočák, Iveta Žarnovská: 3. *Študentská vedecká konferencia. Zborník príspevkov*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, s. 585 – 591. ISBN 978-80-8068-743-4.

HORECKÝ, J. 2007. *O prekladaní terminológie*. In Edita Gromová, Milan Hrdlička, Vítězslav Vilímek. *Antologie teorie odborného překladu: Výběr prací českých a slovenských autorů*. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2007 (2003), s. 55–58. ISBN 978-80-7368-383-2.

DIDAKTICKÉ NÁSTROJE – NÁVODY PRE PRÁCU S AUTENTICKÝM TEXTOM

DIDACTIC TOOLS – TIPS FOR WORK WITH AUTHENTIC MATERIAL

Jana Lopušánová

Abstrakt

Príspevok podporuje kreatívny prístup k štúdiu cudzieho (nemeckého) jazyka najmä prostredníctvom používania autentických textov na hodine cudzieho jazyka. Napomáha učiteľom cudzieho jazyka pri didaktizácii autentického textu, uvádza existujúce didaktické nástroje dostupné na webových stránkach, ktoré nájdu uplatnenie v procese reprodukcie i vlastnej produkcie študenta.

Kľúčové slová: text, autentický text, didaktické nástroje, práca s textom

Abstract

The paper promotes creative approach towards studying of a foreign language (German) mainly with the use of authentic material in class. It helps teachers of the German language in the process of adaptation of an authentic text. It presents current didactic tools available on some websites and suggests ways how they can be utilised in favour of both reproduction as well as language production.

Keywords: text, authentic reading text, didactic tools, work with a text

ÚVOD

Jazyky sa stali dôležitou prioritou Európskej únie (EÚ). Jazyková kompetencia sa považuje za jednu zo základných zručností všetkých občanov EÚ, ktorú je potrebné dosiahnuť za účelom zlepšenia si svojich možností uplatnenia sa na trhu práce, najmä v súvislosti so slobodou pohybu v EÚ.

Byť dnes zručným vo zvolenom odbore, jazykovo vybaveným, kompetentným, schopným pracovať v tíme, s využitím moderných komunikačných prostriedkov, byť kultúrne citlivým, komunikatívnym, kreatívnym a podnikavým človekom so zahraničnou skúsenosťou a vôľou ďalej sa vzdelávať je preto tou najcennejšou výhodou pre uchádzačov i pre ich budúcich zamestnávateľov. Je preto cieľom univerzitnej prípravy sa na tieto kľúčové oblasti orientovať.

1 SITUÁCIA NA VYSOKEJ ŠKOLE TECHNICKÉHO TYPU

Vzhľadom na to, že univerzita si v súlade s európskou jazykovou politikou kladie za cieľ garantovať právo každého študenta na **kvalitné (celoživotné) vzdelávanie**, je nesporne

dôležitým fenoménom i osobnosť učiteľa (kouča, trénera, prednášajúceho, cvičiaceho, vyučujúceho, lektora), ktorý svojim študentom vytvára, resp. otvára prístup ku kvalitnému vzdelávaniu sa. Ak má vyučovací proces, tak ako ho definuje európska jazyková politika, byť dobrý a kvalitný, tak takým musí byť i učiteľ sám, rovnako i jeho materiály (vstupy), ktoré na hodine cudzieho jazyka (CJ) používa.

Ak učiteľ chce držať krok s dobou a všemožne sa usiluje o to, aby jeho/jej študenti boli pre požiadavky praxe vhodne pripravení, musí adekvátnym a vhodným spôsobom aktualizovať učebné materiály, ktoré používa. Trend ukazuje istý odklon od všeobecnej, či obchodnej angličtiny, kde existuje nespočetné množstvo dostupnej literatúry s online podporou, smerom k jazyku potrebnému pre vykonávanie konkrétneho povolania, kde buď vhodná učebnica ešte vôbec neexistuje, alebo ak áno, len veľmi ťažko dokáže uspokojiť potreby študentov a vysokej školy (VŠ) tak, ako ich študenti vyjadrili v analýze potrieb zrealizovanej pred, resp. v úvodnej fáze jazykového kurzu (Master, 2007, 8 - 9), resp. i po ukončení prvého, či toho-ktorého semestra (časti) garantovanej a zabezpečovanej výučby CJ na VŠ. Jedným z disponibilných nástrojov sa ukazujú byť **autentické materiály** a ich použitie na hodine cudzieho (anglického, nemeckého) jazyka. V našom príspevku vychádzame z praxe vyučujúcej na vysokej škole technického typu, a to, že nie vždy máme okamžite k dispozícii odbornú učebnicu jazyka pre ten-ktorý odbor technického smeru (sedem fakúlt Žilinskej univerzity, rôzne študijné odbory a zamerania), preto je cieľom nášho príspevku analyzovať prácu s autentickými materiálmi rôzneho druhu. Súčasne naše zamyslenie sleduje i to, že vyučujúci predmetu cudzí jazyk spravidla nie je v expertom v odbornej problematike (je expertom na jazyk, nie však expertom na obsah učiva), preto práca s autentickými materiálmi nie je jednoduchá a získaný text je potrebné zdidaktizovať pre potreby cieľovej skupiny študentov zapísaných na výberový predmet cudzí jazyk (odborný cudzí jazyk), ktorá je spravidla jazykovo rôzne vybavená (úrovne B1 – C1 SEER), a pre potreby praxe.

2 AUTENTICKÉ MATERIÁLY – ZDROJE, VÝHODY, NEVÝHODY, TIPY NA ICH VYUŽITIE NA HODINE CUDZIEHO JAZYKA

Existuje veľa zdrojov autentických materiálov; spomeňme niektoré: autentické materiály z pracovného prostredia podniku, návody na použitie výrobkov, webové stránky podnikov, podnikové noviny, tlačové správy atď. Autentické materiály sa dajú získať priamo od (budúcich) zamestnávateľov absolventov vysokých škôl, súčasných zamestnancov, z lokálneho prostredia firiem, z Internetu, od učiteľov cudzích jazykov – native speakrov,

študentov, stážistov, kolegov, vyučujúcich odborných predmetov, vďaka účasti na prednáškach, kolokviách, prezentáciách, dňoch príležitostí, na konferenciách, aktivitách, akými sú týždeň vedy, deň jazykov, a i. Materiály tohto druhu sa vyznačujú tým, že sú živé, aktuálne, ľahko dostupné, priamo súvisiace s pracovným prostredím a výkonom povolania, motivujúce, uspokojujúce potreby študentov, vzbudzujúce ich záujem, nakoľko prinášajú reálny jazyk v špecifickom kontexte. Ak ich však chceme na hodine použiť, je nevyhnuté ich adaptovať pre potreby konkrétnych študentov a využiť ich v maximálnej možnej miere pre ich osobný prospech a profesijný rast, t. j. zdidaktizovať za účelom dosiahnutia súladu medzi potrebami študentov, požiadavkami praxe, základnou schémou vzdelávania na vysokej škole, časovým plánom, sylabami, osnovou predmetu podľa informačných listov a pod. Nejde pritom o jednoduchú prácu. Zároveň by sme na tomto mieste radi uviedli, že pri zdidaktizovaní autentického textu nám nejde len o obyčajné zjednodušenie textu učiteľom, tak často kritizovaný spôsob práce (Master, 2007, 9), ani o obyčajné čítanie či prekladanie textu za účelom porozumenia jeho obsahu, ide nám skôr o extrahovanie konkrétnej informácie z nezjednodušeného autentického textu a jej následné použitie v inom, podobnom, novom kontexte (transfer poznatkov). Berúc do úvahy fakt, že mnohé autentické materiály sú buď príliš všeobecné alebo príliš konkrétne, detailné, resp. vysoko odborné, ťažké na porozumenie, dlhé a/alebo demotivujúce študentov, ich adaptácia zo strany učiteľa je náročná najmä na čas, t. j. na prípravu. Na druhej strane vhodne zvolený a zdidaktizovaný text sa dá použiť viackrát vo fázach reprodukcie i vlastnej produkcie študenta.

Radi by sme uviedli niekoľko tipov, ako možno s autentickými textami na hodine pracovať:

Pri práci s autentickým textom sa nám ukázalo ako vhodné aktivizovať prechádzajúce vedomosti študentov z danej oblasti a tým „predučiť“ novú slovnú zásobu, vytvárať asociogramy, slovné spojenia, pracovať s vhodne zvolenými obrázkami, rekvizitami, anekdotou, krátkym videom a pod.

Dlhší text odporúčame rozdeliť (rozstrihať) na kratšie časti, nechať študentov predpovedať ďalší možný vývoj problému, zmeniť perspektívu nazerania na problémovú situáciu v texte, vybrať konkrétnu slovnú zásobu a tú doplniť na správne miesto v texte atď.

Pre prácu s odborným textom sa nám osvedčila nasledujúca aktivita (Emmerson, 2011, 1): Ešte predtým, ako študentom rozdáme kópiu textu (handout), napíšeme na tabuľu (nadiktujeme) tieto vety:

Tri hlavné myšlienky textu sú:

Hlavná myšlienka odseku č., je

Jedna vec, ktorá ma zaujala,

Jedna vec, ktorá na šokovala (prekvapila),

Jedna vec, o ktorej som predtým nevedel (netušil),

Jedna vec, s ktorou (na 100%) súhlasím,

Jedna vec, s ktorou absolútne nesúhlasím,

Jedna vec, na ktorú by som sa rád spýtal,

Študenti sú inštruovaní prečítať si text prvýkrát rýchlo, potom druhý raz detailne; počas druhého čítania dokončujú vety z predchádzajúcej časti aktivity. Následne študenti v malých skupinách, napr. v trojiciach, čítajú, resp. prezentujú vlastné myšlienky. Diskusia vznikne spontánne v rámci skupiny, resp. i v rámci celej triedy.

Ide o univerzálnu techniku, ktorú je možné použiť pre ktorýkoľvek jazyk a akýkoľvek typ textu bez ohľadu na náročnosť textu, dokonca i opakovane, nakoľko z ponúknutých viet je možné si vybrať konkrétny počet; na základe skúsenosti odporúčame tri.

V ďalšej časti by sme radi prezentovali šesť typov aktivít vhodných po detailnom prečítaní textu, ktoré si nevyžadujú špeciálnu prípravu; ide o tzv. „zero-preparation comprehension activities“ (Emmerson, 2011, 2; doplnené).

1. Učiteľ na tabuľu napíše niekoľko číselníkov (číselných údajov, hodnôt) náhodne vybraných z textu. Študenti vo dvojici hľadajú čísla v texte a diskutujú o tom, na čo sa vzťahujú. Následne texty odložia a frontálne reagujú na vyzvanie učiteľa, ktorý ukáže na konkrétny číselný údaj. Študent si precvičí cudzí jazyk i odbornú slovnú zásobu z matematiky, výslovnosť číselníkov a pod.
2. Učiteľ na tabuľu napíše náhodne vybrané kľúčové slová, resp. myšlienky z textu, spravidla jedno/u pre každý odsek. Študenti ich usporiadajú logicky, chronologicky, resp. podľa ich výskytu v texte. Svoj výber odôvodnia.
3. Učiteľ študentov vyzve napísať otázku (otázky) k textu. Nasleduje párová práca, kedy si študenti navzájom kladú otázky a overujú si porozumenie textu. Učiteľ monitoruje.
4. Je vhodné v závislosti od potrieb skupiny a úrovne ovládania jazyka počet otázok limitovať, rovnako i určiť, aby otázky boli otvorené, resp. otvorené i zatvorené, príp. otázky podporujúce kritické myslenie, otázky hypotetické, typu „čo by si robil, keby“, atď.
5. Študent vyberie dva-tri lexikálne výrazy z textu buď jemu a kolegom neznáme alebo užitočné pre ďalšiu diskusiu, resp. pre prax. S použitím cudzojazyčného slovníka nájde

definíciu výrazu pre konkrétny kontext. Definíciu prezentuje v skupine, ostatní študenti majú možnosť do textu narezat' (text skenovať). Za správnu odpoveď študent získava bod. Poznamenávame, že nie je vhodné sústrediť sa na príliš náročné, novinárske, literárne, idiomatické výrazy z textu. Cieľom je napomôcť osvojeniu si výrazov potrebných pre prax. Taktiež sa ukazuje, že súťaživosť pôsobí na VŠ veľmi pozitívne, napomáha učeniu sa novej slovnej zásoby v kontexte a pri riešení konkrétnej situácie.

6. Učiteľ živo improvizuje a v závislosti od povahy a obsahu textu vytvorí niekoľko výpovedí, kedy zreprodukuje konkrétnu informáciu z textu, túto parafrázuje, zamení časť výpovede za inú, napr. zmení jeden detail, príp. doplní časť informácie, ktorá sa v texte nevyskytuje. Úlohou študentov je uhádnuť, či ide o výrok pravdivý, resp. nepravdivý a prečo. Študent aktívne pracuje s textom buď individuálne alebo vo dvojici, či v malej skupine. V prípade pokročilej úrovne ovládania jazyka, výpovede tvoria študenti sami. Učiteľ podporuje, monitoruje, rieši prípadné problémy, opravuje.
7. Študent sumarizuje obsah jednotlivých paragrafov textu, príp. celého článku, a síce tak, aby a) cielene použil odbornú slovnú zásobu, t. j. kľúčové slová v stanovenom čase a rozsahu (max. 75 – 80 slov), resp. b) skoncipoval hlavnú myšlienku jednotlivých odsekov textu (príp. zosumarizoval text) buď bez použitia slov (slovies) už texte sa nachádzajúcich alebo s použitím konkrétneho gramatického javu (gerundívum, adverbiálne konštrukcie, a pod.).

Pokiaľ autentický text prepisujeme z iného zdroja a následne na hodine pri práci s textom používame dataprojektor a projekciu na stenu/plátno, resp. vlastné počítačové vybavenie v miestnosti, môžeme pracovať s funkciami dostupnými pre napr. MS Word, akými sú vyfarbenie textu, zvýraznenie do bloku, voľba typu písma, veľkosti písma, farby písma a pod. Tu je nemenej dôležité uviesť, že s funkciami môžeme pracovať v priebehu aktivity a veľmi jednoducho upriamiť tak pozornosť študenta na konkrétny gramatický jav, či novú slovnú zásobu v kontexte jednoduchým kliknutím a potiahnutím myšou. (Emmerson, 2011, 3).

3 NÁSTROJE VHODNÉ NA DIDAKTIZÁCIU TEXTU

V nasledujúcej časti by sme radi upriamili pozornosť na existujúce nástroje vhodné pre didaktizáciu textu voľne dostupné na webe. Ide najmä o **Didaktisierungstool** (nástroj na didaktizáciu textu) dostupný na stránke Deutsche Welle v časti Deutsch lernen na adrese <http://www.dw.com/deutschlernen>, resp. <http://lingofox.dw.com/index.php?url=start> (viď obrázok č. 1).

Nakoľko ide o zdroj pre výučbu nemeckého jazyka, popis je dostupný v nemčine, a reaguje na špecifiká nemeckého jazyka a gramatiky. Nespornou výhodou je to, že každý zo štyroch dostupných nástrojov generuje pracovný list pre študenta, rovnako i kontrolný list pre učiteľa obsahujúci správne odpovede. Prvé dva nástroje slúžia na precvičenie si jednotlivých slovesných tvarov; druhé dva pracujú s textom.



Obrázok č. 1 Nástroje na didaktizáciu textu

Zdroj: <http://lingofox.dw.com/index.php?url=start>

Konjugator generuje prehľadnú tabuľku existujúcich slovesných tvarov zvoleného slovesa, ktoré je možné v prvom kroku zadať v akomkoľvek tvare. Nástroj generuje všetky tvary slovesa. Ide o veľmi rýchly nástroj, ktorý pri dostupnom počítačovom vybavení miestnosti poskytuje okamžitú názornú spätnú väzbu a kontrolu správnosti slovesných foriem a potrebných gramatických javov.

V nástroji **Verbtrainer** je možné náhodne si zvoliť akékoľvek množstvo slovičiek vyskytujúcich sa v texte, tieto zadať v ich neurčitkovej forme; cez pull-down menu zvoliť konkrétny gramatický jav, osobu, čas, spôsob, rod. Nástroj vytvorí tabuľku, úlohou študenta je doplniť ostatné formy slovesa. Tu je možné si precvičiť všetky časy, spôsoby, rody, tykanie, vykanie, tvorbu prídavných a pod.

Nástroj **C-Test** slúži na tvorbu „Lückentext“-u - textu s vynechanými slovami, do ktorého je potrebné doplniť chýbajúce slová, príp. časti slov bez poskytnutia databanky slov. Nástroj učiteľovi umožňuje spracovať akýkoľvek text podľa želania a stupňa náročnosti s cieľom trénovať jazykovú kompetenciu študentov. Nástroj umožňuje voľbu frekvencie výskytu vynechaných slov (vynechaj každé druhé až šieste slovo); taktiež je možné nastaviť „pomôcku“: indikovať dĺžku slova počtom chýbajúcich hlások („Wortlänge erkennbar“), napr. _ _ _ _ _ (slovo so 7 hláskami). Text v MS Word stačí do nástroja vložiť, zvoliť si možnosť medzery číslovať, naznačiť dĺžku slova a frekvenciu výskytu vynechaných slov. Po stlačení tlačidla „Übungsblatt erstellen“ je pracovný list generovaný automaticky rovnako i kľúč pre učiteľa. Nástroj **Schütteltext** slúži na nácvik porozumenia textu. Ľubovoľný text je možné vložiť do dialógového poľa. Nástroj poradie odsekov automaticky poprehadzuje a vytvorí pracovný list pre študenta a kontrolný hárok pre učiteľa. Text vhodný na didaktizáciu by mal mať aspoň dva odseky.

Iné nástroje, ktoré zaujali našu pozornosť v priebehu praxe vzhľadom na ich obľúbenosť u študentov, sú nástroje vhodné pre precvičovanie konkrétnej slovnej zásoby. Ide o nástroje na tvorbu nových slov odvodením, resp. prehadzovaním jednotlivých hlások pôvodného slova, nástroje pre tvorbu osemsmerníkov (word search), criss-cross krížoviek a word-puzzles, slov s poprehadzovanými písmenami (word scramble) atď. Existuje ich veľmi veľa, napr.: nástroje na portáli Discovery Education alebo The Teacher's Corner atď. Sú ideálnym nástrojom na precvičenie si konkrétnej slovnej zásoby vyskytujúcej sa v texte, s ktorým študenti už pracovali, resp. pracovať budú. Sú vhodné aj na preverovanie dosiahnutých vedomostí. Pri tvorbe krížoviek má učiteľ, resp. i sám študent, možnosť pojmy vhodne a správne zdefinovať, čo je nesporne výhodou pre ich lepšiu akvizíciu a následné použitie v inom, novom kontexte vo fáze vlastnej produkcie (transfer poznatkov).

Medzi iné nástroje pracujúce s autentickými materiálmi môžeme zaradiť a kolegom jednoznačne odporučiť napr.:

Autentické videonahrávky prezentácií v anglickom jazyku dostupné na platforme **TED Talks** („Ted: Ideas worth spreading“) a už zdidaktizované prezentácie, texty a ukážkové hodiny na portáli TED–Ed Videos, či dokonca mobilnú aplikáciu TEDx Talks.

Pre nemecký jazyk sú to napr. pomaly prerozprávané správy, tzv. „**langsam gesprochenen Nachrichten**“ dostupné na portáli Deutsche Welle podporené online glosárom odborných výrazov v abecednom poradí. Vyzdvihujeme najmä ich originalitu a aktuálnosť, rovnako i autenticitu.

ZÁVER

Cieľom univerzitnej prípravy má byť čo najvhodnejším spôsobom pripraviť študentov na používanie cudzieho jazyka mimo triedy, v reálnom živote a v pracovnom prostredí. Domnievame sa, že tento cieľ sa dá splniť aplikáciou a prácou s autentickými materiálmi získanými priamo od zamestnávateľov, resp. z Internetu, preto náš príspevok priniesol niekoľko tipov na ich možné využitie na hodinách cudzieho jazyka a návody na didaktizáciu autentického textu dostupné na portáli Deutsche Welle, resp. iných internetových portáloch.

LITERATÚRA

- HARMER, J. 1998. *How to Teach English*. Harlow : Pearson Education Limited, 1998. ISBN 0–582– 29796–6.
- LOPUŠANOVÁ, J. 2011. Europe’s Language Policy and its Implications for Language Preparation at Universities. In *The University of Žilina : Transcom 2011, Social Studies*, 2011, s. 47 – 50.
- LOPUŠANOVÁ, J. 2016. Aktuálne otázky jazykovej prípravy na vysokých školách pre potreby trhu práce. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte III* [elektronický zdroj]: recenzovaný zborník vedeckých prác. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, 2016, s. 148 – 157.
- MASTER, P. – TKACZYK, B. 2007. ESP... specifically, for what? In *The Teacher*. 2007, č. 1 (45), s. 8 – 11.
- SENIOR, R. 2010. Working with written work 1. In *English Teaching Professional*. 2010, č. 67, s. 71. ISSN 1362-5276.
- TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. 2. vyd. Bratislava : MTC, 2005. s. 67 – 76. ISBN 80–8052–230–8.
- URL: http://ec.europa.eu/languages/policy/learning–languages/languages–growth–jobs_en.htm [cit. 2016-05-25]
- URL: <http://discoveryeducation.com> [cit. 2017-06-12]
- URL: <http://lingofox.dw.com/index.php?url=start> [cit. 2017-06-12]
- URL: <https://worksheets.theteacherscorner.net> [cit. 2017-06-16]
- URL: <http://www.dw.com/deutschlernen> [cit. 2017-06-12]
- URL: <http://www.paulemmerson.com/articles> [cit. 2017-06-15]
- URL: <https://www.ted.com> [cit. 2017-06-12]

ZHANG, J. 2014. Task–Oriented Internet Assisted English Teaching and Learning in Colleges. In *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*. 2014, č. 9 (4), s. 14 – 32. URL: <http://www.igi-global.com> [cit. 2017-06-09]

ASPEKT URČENIA NÁROČNOSTI ODBORNÉHO TEXTU VO VÝUČBE CUDZIEHO JAZYKA

ASPECT OF DEFINING AUTHENTIC TEXT COMPLEXITY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Katarína Meždejová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou konkrétneho odborného textu vo výučbe cudzieho jazyka na škole bezpečnostno-právneho zamerania. Autorka v príspevku určuje náročnosť konkrétneho textu využitého pri precvičovaní kľúčovej kompetencie čítanie s porozumením, ktorá je jednou z hlavných zručností ovládania jazyka a vo všeobecnosti je definovaná ako receptívna jazyková zručnosť.

Kľúčové slová: odborný text, náročnosť textu, kľúčová kompetencia, čítanie s porozumením, receptívna jazyková zručnosť

Abstract

The paper deals with authentic material usage in English language teaching at the security and legal specializing school. The author defines complexity of the text intended for training one of the main language skills „reading“, generally defined as a receptive language process.

Keywords: authentic material, text complexity, key competence, reading comprehension, receptive language process

1 VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV

1.1 Kľúčové kompetencie

Pojem kompetencia sa chápe ako konkrétna schopnosť, spôsobilosť, ktorá v sebe zahŕňa určitú úroveň poznania daného jednotlivca (Turek, 2008, 327). Kompetencia je viac ako len vedomosť a zručnosť. Obsahuje tiež schopnosť spĺňať komplexné požiadavky využívaním a mobilizovaním psychosociálnych zdrojov (vrátane zručností a postojov), v konkrétnom kontexte¹. Rozlišujeme štyri základné kľúčové kompetencie: čítanie, počúvanie, písanie a hovorenie; pričom čítanie a počúvanie označujeme ako receptívne zručnosti a písanie a hovorenie označujeme ako produktívne zručnosti. Vo výučbe cudzieho jazyka sa všetky štyri kľúčové kompetencie navzájom prelínajú.

¹ www.statpedu.sk

1.2 Čítanie s porozumením

Jedným z kľúčových pojmov tohto príspevku je čítanie s porozumením, definované ako receptívna jazyková zručnosť (*receptive skill*) ktorá má mnoho spoločných znakov s inou receptívnou zručnosťou, a to počúvanie s porozumením. Napríklad ciele pri precvičovaní oboch zručností sú podobné: je nevyhnutné sústrediť sa na proces, nie na výsledok procesu. Prikláňame sa k názoru, že čítanie je pomerne zložitý, mimoriadne komplexný, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky sa meniaci psychologický proces (Zápotočná, 2009, 264). Vzhľadom na transdisciplinárnu povahu tohto pojmu existuje jeho viacero definícií (Javorčíková, 2011, 3). Podľa socio-psychologickej definície predstavuje čítanie s porozumením mimoriadne komplexný, mnoho-komponentový a mnohoúrovňový, dynamicky sa meniaci psychologický proces, pozostávajúci z množstva dielčích komponentov a subkomponentov alebo aj zložiek a subzložiek (do tretice potom ešte aj zručností či podzručností) tvoriacich istú hierarchickú štruktúru ktorá sa v čase dynamicky mení (Zápotočná, 2001, 1). Táto autorka definuje pojem čítanie aj v rovine analyticko-syntetickej, kde čítanie predstavuje proces zrakovej analýzy písmen, ktoré sa po priradení zodpovedajúcim hláskam syntetizujú do slabík, slov a napokon viet.

Naučiť sa čítať s porozumením efektívne si vyžaduje zvládnutie resp. osvojenie si viacerých foriem a techník čítania. Porozumieť prečítanému textu znamená vedieť vyhľadávať informácie, selektovať ich, syntetizovať, integrovať, určiť ich hierarchiu, použiť ich v rôznych situáciách (Gregorová, 2011, 6).

Z metodologického hľadiska rozlišujeme viaceré formy čítania: tiché a hlasné čítanie (zdokonaľuje techniku čítania, čítajúci si precvičuje akcentovanie slov, intonáciu, moduláciu hlasu, tempo reči), čítanie s dôrazom na rolu (dialogizované čítanie), kritické čítanie (kedy text podlieha hodnoteniu), tvorivé čítanie (čítanie s cieľom tvoriť úlohy a potom ich riešiť). Gavora a Zápotočná (2003) zaraďujú medzi ďalšie techniky čítania aj nasledovné: horizontálne, lineárne čítanie a rôzne formy zvyčajne rýchlejšieho nelineárneho, vertikálneho, tzv. vyhľadávacieho čítania. V anglicky písanej odbornej literatúre sa môžeme stretnúť aj s alternatívnymi termínmi, napríklad „*topdown reading*“ a „*bottom up reading*“. K formám nelineárneho čítania môžeme zaradiť napríklad „*skimming*“ kde hľadáme hlavné, dôležité myšlienky, tematické kľúčové vety (rýchly prehľad graficky odlišných segmentov textu, respektíve väčšieho objemu textu pre získanie prvotnej informácie o jeho obsahu) alebo „*scanning*“ kde hľadáme v texte konkrétne informácie (rýchle vyhľadanie explicitnej

informácie). K ďalším formám čítania patrí napríklad extenzívne čítanie alebo intenzívne čítanie pre zistenie detailnej informácie (Gavora, Zápotočná, 2001, 1).

Ako sme už spomenuli, príspevok sa zaoberá určením náročnosti textu. Tento aspekt považuje autorka pri práci s odborným textom vo výučbe cudzieho jazyka za kľúčový. V nasledujúcej časti príspevku objasňujeme základný pojem i metódu ktorá bola využitá pri určovaní náročnosti konkrétneho textu.

1.3 Určenie náročnosti textu

Pojmom náročnosť rozumieme jazykovú a obsahovú zložitosť textu pre potenciálneho užívateľa (Turek, 2008, 327). V našom prípade sú užívateľmi poslucháči 2. ročníka bakalárskeho štúdia na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. Náročnosť textu možno určiť odhadom, ktorí robia experti alebo používatelia textu (vyučujúci, žiaci). Často sa pritom využívajú dotazníky alebo posudzovacie škály na ktorých respondenti hodnotia jednotlivé aspekty textu (Průcha, 1984, 44). Cieľom analýzy náročnosti textu je nahradiť intuitívne odhady náročnosti exaktnými kvantitatívnymi údajmi (Pluskal, 1996, 62).

Jednou z metód, ktorou možno určiť mieru náročnosti textu je odhad. Odhad robia experti alebo používatelia textu (učitelia, žiaci). Odlišný spôsob zisťovania miery náročnosti textu je založený na objektívnych parametroch textu a je nezávislý od posudzovateľov alebo žiakov. Týmito parametrami sú obyčajne dĺžka vety, zložitosť vety, množstvo a náročnosť pojmov, miera opakovateľnosti pojmov a podobne. Existuje niekoľko desiatok vzorcov na výpočet náročnosti textu ktoré sa líšia zdôrazňovaním alebo naopak potlačovaním niektorých textových parametrov (Gavora, 1999, 139). Pre určenie miery náročnosti textu sme zvolili Mistríkov vzorec (Mistrík, 1968, 171-178) ktorého výhodou je to, že zahŕňa aj lexikálnu variabilitu textu (je to ukazovateľ využívania rozdielnych slov v texte, ktorý má priamu súvislosť s rozsahom slovnej zásoby žiakov určitého veku). Podľa Mistríkovo vzorca na určenie náročnosti textu, ktorý obsahuje tri parametre, je udaný jednoduchý vzorec $R = 50 - V \cdot S/I$ kde:

Tabuľka 1

V- znamená priemernú dĺžku viet a je príznakom zložitosti vyjadrovania myšlienok
S- vyjadruje priemernú dĺžku slov vyjadrenú počtom slabík a je príznakom pojmovej zaťažnosti textu
I- vyjadruje index opakovania slov a je charakteristikou lexikálnej variability textu.

Mistríkov vzorec využíva na určenie miery náročnosti bodovú škálu v rozmedzí 0-50 bodov, pričom čím nižší je počet bodov, tým náročnejší je text. Nedostatkom tohto vzorca je to, že nezahŕňa meranie kvalitatívnej stránky lexiky a syntaxe textu:

- kvalitatívne lexikálne parametre (či sú v texte používané odborné termíny a ako často sa opakujú);
- v syntaktickom faktore je relevantná nielen dĺžka viet, ale aj to, aké zložité sú vetné konštrukcie, napríklad či ide o súvetie s väčším alebo menším počtom propozícií (vetných úsekov)².

2 PRÁCA S ODBORNÝM TEXTOM

V tejto časti príspevku sa zameriavame na prácu s konkrétnym textom, ktorá bola realizovaná v rámci priamej akademickej výučby formou e-learningového portálu Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru. E-learningový portál Akadémie Policajného zboru je aktívnou zložkou v procese výučby cudzieho jazyka. Konkrétne ide o výstup z medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy Jazykové moduly pre vybrané služby Policajného zboru, ktorej cieľom bolo navrhnúť a v praxi overiť komplexné e-learningové moduly odborného jazykového vzdelávania pre príslušníkov policajných služieb dopravnej polície, hraničnej a cudzineckej polície, poriadkovej polície, vyšetrovateľov, pracovníkov v oblasti krízového manažmentu a trestného práva v anglickom a nemeckom jazyku (Nováková, 2015, 7). Texty ponúknuté v e-moduloch sú založené na reálnych situáciách z každodennej práce príslušníkov vybraných policajných služieb. K jednotlivým textom boli vytvorené cvičenia zamerané na overenie používateľovho porozumenia čítanému textu v cudzom jazyku, čiže uvedomeného získavania informácií z textu. Pri niektorých textoch si edukanti môžu vypočuť aj audionahrávku a precvičiť si správnu výslovnosť (Nováková et al. 2015, 60). Niet pochýb, že práve text má dominantnú úlohu pri poskytovaní informácií i pri formovaní mnohých zručností, návykov a schopností v cudzom jazyku. Konkrétny odborný text je určený poslucháčom druhého ročníka denného bakalárskeho štúdia pričom jazyková úroveň konkrétnej skupiny poslucháčov podľa diferencovaného systému šesťstupňovej škály (A1- C2) podľa úrovne ovládania jazyka je medzi A2 a B1.

Tematické zameranie textu sa týka lekcie Legal Proceedings. Táto lekcia bola preberaná na doplnkovej hodine, ktorá je súčasťou semestrálneho plánu pre daný ročník. V rámci týchto doplnkových hodín, ktoré sú určené na opakovanie, ukážky tematických videí,

² Obťažnosť vzorky textu 2016.

preberanie doplnkového učiva, majú študenti možnosť pracovať s e-learningovým portálom. V ponuke sú štyri lekcie z oblasti výkonu činností poriadkovej polície: Riot Police, Criminal Activity, Case Solving, Legal Proceedings. Vybraný odborný text pojednáva o reálnom prípade únosu dieťaťa Charlesa Lindbergha, ktorý sa stal v roku 1932. Únosca Bruno Hauptmann bol vypátraný a na základe dôkazov právoplatne odsúdený. Tento odborný text prešiel úpravou katedry jazykov, a to z dôvodu jeho obširnosti. K originálnej verzii textu³ je k dispozícii aj audionahrávka v znení rodeného hovoriaceho. Vybraný odborný text pozostáva z 18 viet, prevažujú súvetia. Text obsahuje 387 lexikálnych jednotiek a priemerná dĺžka vety je necelých 22 lexikálnych jednotiek. Počet slabík v celom texte je 666, jedna lexikálna jednotka má v priemere 1,721 slabiky. Primárnym cieľom bolo preveriť mieru porozumenia prečítanému textu. V príspevku uvádzame úryvok z upraveného textu:

LINDBERGH KIDNAPPING

On 1 March 1932, Charles Lindbergh Jr., the 20-month-old son of the famous aviator, was kidnapped, and although a ransom of \$50,000 was paid, the child was never returned. His body was discovered in May just a few miles from his home. Tracking the circulation of the bills used in the ransom payment, authorities were led to Bruno Hauptmann, who was found with over \$14,000 of the money in his garage. Although he claimed that the money belonged to a friend, Hauptmann was arrested. Hauptmann was charged with capital murder but pleaded not guilty. The trial was held at the Hunterdon County Courthouse in Flemington, New Jersey. In exchange for rights to publish Hauptmann's story in their newspaper, Edward J. Reilly was hired by the Daily Mirror to serve as Hauptmann's attorney. David T. Wilentz, Attorney General of New Jersey, led the prosecution.

Každá aktivita vo výučbe spojená s precvičovaním zručnosti čítania by mala pozostávať z:

- A) aktivít vykonávaných pred čítaním textu (pre-reading phase);
- B) aktivít vykonávaných počas čítania textu (while-reading phase);
- C) aktivít vykonávaných po prečítaní textu (post-reading phase);

V rámci „*pre-reading phase*“ aktivít vykonávaných pred čítaním textu študenti pomocou odborného slovníka prekladali pár pojmov, ktoré sa netýkali terminológie.

Počas „*while-reading phase*“ študenti sumarizovali obsah každého prečítaného odseku.

V „*post-reading phase*“ študenti odpovedali na otázky týkajúce sa textu.

³ www.fbi.gov/history/famous-cases/lindbergh-kidnapping

Úloha v rámci tejto aktivity bola vypracovaná formou kvízu, ktorý mal preveriť mieru porozumenia prečítanému textu, porozumenia a overenia si terminológie, modelových viet a informácií získaných z prečítaného textu. Vzhľadom na obširnosť kvízu uvádzame len ukážku kvízových otázok:

1. Who paid Hauptmann's attorney?

A) Hauptmann himself.

B) A newspaper after Hauptmann agreed that his story would be published in it.

C) The attorney was appointed by the state.

2. What led the police to Bruno Hauptmann?

A) A witness reported that Hauptmann was hiding a large sum of Money in his garage.

B) Hauptmann turned himself in to the police.

C) The investigators followed the circulation of the ransom money between the boy's family and the kidnapper.

Pri predložení zadaného textu poslucháči metódou odhadu zhodnotili daný text z hľadiska terminológie ako mierne náročný. Poslucháči označili problematické položky terminológie ako napríklad: *charged with* (obžalovaný z), *pleaded guilty* (priznal sa k obvineniu), *convicted* (usvedčil, usvedčený), *attorney* (právny zástupca), *to grant a pardon* (udelit' milosť).

Za náročné boli označené aj výrazy ktoré sme nezaradili do terminológie (príslovkové určenia, častice), ako napríklad: *in addition* (okrem toho, ešte aj), *although* (hoci, i keď), *ultimately* (nakoniec, skutočne).

Druhým spôsobom bola podľa Mistríkovho vzorca vypočítaná náročnosť vyššie uvedeného textu na 47 bodov (zaokrúhlene smerom nadol), a to nasledovne:

V – (vyjadruje priemernú dĺžku viet a je príznakom zložitosti vyjadrovania myšlienok), počet všetkých slov v texte je 387, počet viet v texte je 18, priemerná dĺžka vety je 21,88 slov.

S – (vyjadruje priemernú dĺžku slov vyjadrenú počtom slabík), text obsahuje celkovo 666 slabík, vzhľadom k počtu slov bola vypočítaná priemerná dĺžka slova na 1,721.

I – (vyjadruje index opakovania slov a je charakteristikou lexikálnej variability textu), počet opakujúcich sa slov bol vypočítaný pomocou vzorca: $I = N/L$, pričom:

N – vyjadruje počet všetkých lexikálnych jednotiek textu

L – vyjadruje počet rôznych lexikálnych jednotiek

Index opakovania slov bol vypočítaný na 13,346.

Na základe týchto položiek dosadených do vzorca $50 - 21,88x1,721/13,346$ bola vypočítaná miera náročnosti daného textu na 47 bodov. Pri určení náročnosti textu odhadom poslucháči ohodnotili text z hľadiska terminológie ako mierne náročný, určením náročnosti odborného textu podľa Mistríkovho vzorca bola stanovená nižšia náročnosť, čo v konečnom dôsledku korešponduje s úrovňou poslucháčov A2-B1, ktorí s daným odborným textom pracovali.

ZÁVER

Okrem všeobecných didaktických znalostí týkajúcich sa výučby zručnosti čítania s porozumením je nemenej dôležité venovať náležitú pozornosť výberu textu a jeho následnej analýze. Na základe obsahu príspevku možno konštatovať, že výber textu a jeho následná analýza formou odhadu i formou vzorca na určenie náročnosti sú dôležitým aspektom efektívneho rozvíjania receptívnej jazykovej zručnosti čítanie s porozumením; a to za predpokladu, že miera náročnosti korešponduje s úrovňou skupiny, ktorá s konkrétnym textom pracuje. Ambíciou príspevku je priniesť potrebné informácie o výbere textu a jeho následnej analýze a prispieť tak k ich efektívnemu využitiu v praxi.

LITERATÚRA

- GAVORA, P. 1999. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Polygrafické stredisko UK.
- GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. et al. 2003. Modely a úrovne gramotnosti. In *Gramotnosť, vývin a jej možnosti didaktického usmerňovania*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-18698.
- GREGOROVÁ, I. et al. 2011. *Podpora rozvoja čitateľskej gramotnosti v Štátnom vzdelávacom programe*. [online] 2011. [cit. 2017-03-15] Dostupné na internete: http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/konferencia_7_3_2011/Katarina_Vaskaninova_Moznosti_rozvijania_gramotnosti_v_Statnom_vzdelavacom_programe.pdf.
- JAVORČÍKOVÁ, J. 2011. Význam a možnosti stimulácie čitateľskej a funkčnej gramotnosti v procese prípravy učiteľov anglického jazyka. In *Determinanty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, s. 58 – 77. ISBN 978-80-557-0298-8.
- MISTRÍK, J. 1968. Meranie zrozumiteľnosti prehovoru. In *Slovenská reč* 3. s. 171-178
- NOVÁKOVÁ, I. et al. 2015. *E- learning a jeho aplikácia v odbornom jazykovom vzdelávaní pre vybrané policajné služby*. Bratislava : Akadémia Policajného zboru v Bratislave. ISBN 978-80-8054-655-7.
- PLUSKAL, M. 1996. Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů. In *Pedagogika, ročník XLVI*. [online] 1996. [cit. 2017-03-15] Dostupné na internete: pages.pedf.cuni.cz.
- PRŮCHA, J. 1984. Metody hodnocení školních učebnic. In *Tvorba učebnic*. Sešit 5. Praha : SPN.

- STRAKOVÁ, Z., CIMERMANOVÁ, I. 2005. *Teaching and Learning English Language*. 1. vyd. Prešov : GRAFOTLAČ. 124 s. ISBN 80-8068-340-9.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Iura Edition. 620 s. ISBN 8080781989.
- TUREK, I., HRMO, R. 2003. *Kľúčové kompetencie 1*. Bratislava : STU. ISBN 80- 227-1881-5.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. In *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál. [online] 2001. [cit. 2010-06-25] Dostupné na internete: http://pdfweb.truni.sk/fak/katedry/kpaep/studenti/studijne_materialy/zapotocna/Rozvojliterarn ejgram.DOC.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2009. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov: pedagogické reflexie výsledkov PISA, 2009*. s. 264. [online] 2009. [cit. 2016-02-20] Dostupné na internete: <http://www.eku.sk/sk/jazykove-skusky/europsky-referencny-ramec-common-european-framework-of-reference>.
- Obťažnosť vzorky textu 2016. [online] 2016. [cit. 2016-02-20] Dostupné na internete: katchem.truni.sk/prilohy/metod/Obtaznost_vzorky_textu_2016.ppt.
- Štátny pedagogický ústav [online] [cit. 2017-06-15] Dostupné na internete: www.statpedu.sk.
- Federal Bureau of Investigation [online] [cit. 2017-06-15] Dostupné na internete: www.fbi.gov/hitory/famous-cases/lindbergh-kidnapping.
- Metódy nácviku čítania s porozumením. [online] [cit. 2016-02-20] Dostupné na internete: www.kukucinka.eu.

CUDZOJAZYČNÝ TEXT V DIDAKTICKÝCH SÚVISLOSTIACH

FOREIGN LANGUAGE TEXT IN METHODOLOGICAL CONTEXT

Eva Molnárová

Abstrakt

Príspevok sa venuje cudzojazyčnému textu vo vyučovaní cudzích jazykov, pričom sa zameriava najmä na študentov odboru učiteľstvo akademických predmetov. Zdôrazňuje potrebu pravidelnej aplikácie textov v zvukovej podobe do vyučovacieho procesu so zameraním na rozvíjanie zručnosti počúvanie s porozumením a počúvanie a pozeranie s porozumením. Teoretické tvrdenia sú doplnené čiastkovými výsledkami empirických výskumov.

Kľúčové slová: cudzojazyčný text, písaný text, hovorený text, počúvanie s porozumením, počúvanie a pozeranie s porozumením

Abstract

The article deals with using text in foreign language teaching, focusing particularly on the teaching future teachers students of academic subjects' field of study. It emphasizes the need for regular text application in its audio form, developing listening comprehension and listening and watching comprehension skills in learning process. The theoretical arguments are complemented by the partial results of empirical research.

Keywords: foreign language text, written text, spoken text, listening comprehension, listening and watching comprehension

ÚVOD

Termín text sa často uplatňuje ako synonymum akéhokoľvek jazykového prejavu. Jednoznačná všeobecne akceptovaná definícia textu pritom neexistuje. Problémy pri definovaní textu sú čiastočne objektívnej a čiastočne subjektívnej povahy. Vyplývajú rovnako zo samotného fenoménu textu, ako aj z rôznorodosti použitých prístupov pri jeho definovaní. Z uvedeného vyplýva, že pojem text (lat. – textus – „tkanina“) je pomerne zložitý fenomén a podľa Alefirenka (2012, s. 8) sa ním obyčajne rozumie postupnosť jazykových znakov, ktoré sú navzájom spojené významovým vzťahom. Findra (2004, s. 126) vymedzuje text ako „lineárnu jednotku, ktorá predstavuje funkčnú následnosť (zviazanosť) obsahovo-tematických a jazykovo-kompozičných zložiek a prvkov. Funkčná prepojenosť obsahových a formálnych jednotiek textu sa manifestuje v ich horizontálno-vertikálnej zviazanosti (podmienitosti, závislosti). Horizontálnym smerom ide pritom jednak o vzájomnú zviazanosť obsahovo-tematických segmentov a jednak o vzájomnú nadväznosť a prepojenosť jazykovo-kompozičných prostriedkov. Na vertikálnej osi sa manifestuje funkčný vzťah medzi hĺbkovou a povrchovou štruktúrou textu: vonkajšia organizácia textu je v služobnom postavení k jeho vnútornej organizácii. Na vonkajšej, povrchovej úrovni textu sa

reflektuje situácia v jeho hĺbkovom podloží, vnútornej štruktúracii, sujetovo-kompozičnom usporiadaní“.

Súhrnne možno konštatovať, že text predstavuje určitý myšlienkový celok, ktorý má svoju formu – písomnú alebo ústnu a svoj obsah – o niečom vypovedá, niečo pomenúva.

Text je hlavnou jazykovo-komunikačnou a didaktickou jednotkou cudzojazyčného vyučovania. Vo vyučovaní cudzieho jazyka môže byť text buď cieľom alebo prostriedkom dosiahnutia iných cieľov. Porozumenie textu a spracovanie textu je prvým krokom pre následné porozumenie zložitejších textov a v konečnom dôsledku produkciu textov vlastných. Väčšinou sa vo výučbe zameriavame na porozumenie textu v súvislosti s rozvíjaním rečových zručností a jazykových prostriedkov. V prípade vysokoškolských študentov ide však často aj o učenie sa z cudzojazyčného textu. Štúdium textov vyžaduje špecifický druh učenia – učenie z textu. Učenie sa z textu je interdisciplinárny odbor združujúci poznatky psychológie učenia, textovej lingvistiky, psychodidaktiky, sémantiky a i. Text je základným prostriedkom komunikácie a dôležitým zdrojom informácií. Učenie sa z textu podľa Pettyho (2004, 249 – 250) si vyžaduje, aby učiaci sa prevzali za porozumenie a získané vedomosti zodpovednosť. Průcha (1997, 7 – 8) vymedzuje učenie sa z textu ako proces vnímania, chápania, spracovania a zapamätania didaktickej informácie prezentovanej didaktickým textom. Učenie sa z textu je súčasťou didaktickej komunikácie – špecifického druhu ľudskej komunikácie, v ktorej sú v spoločnej činnosti zapojení učiteľ (vyučujúci subjekt) a žiak (učiaci sa subjekt). Predmetom sú didaktické informácie, prezentované buď učiteľom, alebo didaktickým textom. Didaktická informácia je taký druh informácie, ktorý je svojimi špecifickými vlastnosťami usposobený na didaktické ciele, t. j. na využitie v didaktickej komunikácii. Môže to byť informácia verbálna (napr. tlačený text, hovorený prejav učiteľa), nonverbálna (napr. schéma, mapa, obraz, nonverbálne prejavy učiteľa a pod.) alebo kombinácia verbálnej a nonverbálnej informácie.

1 CUDZOJAZYČNÝ TEXT VO VZDELÁVANÍ BUDÚCICH UČITEĽOV

Položili sme si otázku, ako sa vyššie uvedené skutočnosti premietajú do vzdelávania študentov odboru Učiteľstvo akademických predmetov na Katedre germanistiky Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela (ďalej KGE FF UMB), čiže budúcich učiteľov nemeckého jazyka. Štúdium je rozdelené na dva stupne – bakalársky a magisterský. V každom z týchto stupňov študenti študujú v nemeckom jazyku, aj keď niektoré semináre a prednášky, najmä z tzv. pedagogicko-psychologického základu sú vyučované v jazyku slovenskom. Stretávajú sa teda s odborným textom v cudzom – nemeckom jazyku. Podľa nového modulového systému vyučovania na Filozofickej fakulte, ktorý vstúpil do praxe v akademickom roku 2015/16, si študenti v rámci

povinne voliteľných modulov, ktoré sa v bakalárskom štúdiu skladajú z dvoch a v magisterskom štúdiu z troch predmetov, môžu voliť predmety aj z odboru prekladateľstvo – tlmočníctvo. Takýmto spôsobom sú súčasťou ich štúdia aj odborné texty v nemeckom jazyku s nefilologickou problematikou. Napr. v rámci magisterského profilového modulu Terminológia odborných textov nemeckého jazyka sa študenti venujú odborným textom z oblasti práva, ekonómie, technických a prírodných vied.

Kód predmetu	Názov predmetu	Kredity	Záťaž študenta		Rozsah vzdelávacích činností			Odporúčaný	
			Σ	výučba	P	S	C	rok	sem.
M-PVM-64 Terminológia odborných textov NJ		12	360						
KGE-FF/2d-lin-116	Terminológia ekonomických textov NJ	4	120	26	0	2	0	1., 2.	L
KGE-FF/2d-lin-117	Terminológia právnych textov NJ	4	120	26	0	2	0	1., 2.	Z
KGE-FF/2d-lin-118	Terminológia prírodovedných textov NJ	4	120	26	0	2	0	1., 2.	Z

Obr. 1: Príklad profilového modulu v magisterskom štúdiu

V rámci bakalárskeho profilového modulu Nemčina pre prax sa študenti venujú analýze jednoduchších odborných textov z vybraných oblastí a formám obchodnej korešpondencie typickým pre nemecky hovoriace krajiny.

Kód predmetu	Názov predmetu	Kredity	Záťaž študenta		Rozsah vzdelávacích činností			Odporúčaný	
			Σ	výučba	P	S	C	rok	sem.
B-PVM-51 Nemecký jazyk pre prax		10	300						
KGE-FF/1d-lin-016	Analýza odborných textov NJ	5	150	26	0	2	0	1. – 3.	Z
KGE-FF/1d-lin-017	Nemecká obchodná korešpondencia	5	150	26	0	2	0	1. – 3.	L

Obr. 2: Príklad profilového modulu v bakalárskom štúdiu

Pokiaľ si študenti nezvolia modul, ktorého súčasťou je aj tlmočenie, prichádzajú do styku najmä s odborným textom v písomnej forme. Rozvíjajú si teda zručnosť čítanie s porozumením, prípadne písanie, hovorenie sa obmedzuje najmä na kladenie a zodpovedanie otázok k textu, resp. riešenie problémov pri prekladateľských postupoch a počúvanie s porozumením nie je cielene rozvíjané vôbec.

Tento „model vyučovania“ potom automaticky prenášajú aj do svojej budúcej učiteľskej praxe na základných a stredných školách, kde sa študenti odboru Učiteľstvo akademických predmetov v minulosti prevažne zamestnávali. Podľa našich čiastkových výskumov však čoraz viac absolventov KGE, ktorí sa po skončení štúdia venujú učiteľskej profesii, vyučujú nemecký jazyk v rámci formy celoživotného vzdelávania vo firmách a jazykových školách alebo vyučujú v súkromných materských školách, teda pôsobia v predprimárnom vzdelávaní, v každom prípade však mimo hlavného nasmerovania profilu absolventa. Aj z tohto dôvodu sme začali uvažovať o čiastočnej inovácii skladby predmetov Didaktika nemeckého jazyka 1 – 3. Okrem nových tém, akými sú napr. didaktika odborného cudzojazyčného vzdelávania a vzdelávania dospelých, alebo opačne vyučovanie nemeckého jazyka na predprimárnom stupni sa vo väčšej miere venujeme moderným alternatívnym konceptom a didaktike rozvíjania zručnosti počúvanie s porozumením a počúvanie a pozeranie s porozumením, ktorá úzko súvisí aj s momentálne aktuálnym pojmom „vizuálna gramotnosť“ (*Visual Literacy*). V snahe čo najaktívnejšie zapojiť študentov do vyučovacieho procesu využívame v 2. ročníku magisterského štúdia skôr kolokviálnu formu seminárov ako klasické prednášky a vedieme diplomové práce na už spomínané témy. Výskumy našich diplomantiek potvrdili, že cudzojazyčný text v písanej podobe dominuje nad textom v zvukovej forme rovnako na ZŠ, SŠ, jazykových školách ako aj VŠ nefilologického zamerania (Lepiešová, 2017). Dôvodov je samozrejme niekoľko. Pri nepravidelnom, resp. absentujúcom rozvíjaní jazykovej zručnosti počúvanie s porozumením sa táto javí žiakom ako problematická a náročná, čím sa stáva neoblíbenou a demotivujúcou. V dôsledku čoho časti hodiny, v ktorých sa jej precvičovaniu učiteľ rozhodne venovať, sú málo dynamické, náročné na realizáciu tak zo strany učiteľa, ako aj učiacich sa. Ak učiteľ nechce vo vyučovacom procese používať len didaktizované zvukové nahrávky, ktoré sú súčasťou učebnice, výber vhodných hovorených autentických textov je rozhodne náročnejší (minimálne časovo) ako textov v písanej podobe. Mohli by sme menovať ďalšie dôvody, pre ktoré často učiteľ siahne radšej po písanom ako hovorenom texte. Všeobecne ale môžeme tvrdiť, že písomne fixované texty majú výhodu najmä v tom, že rečovo-kognitívne procesy môžu prebiehať pomalšie, žiak sa môže k jednotlivým častiam textu opäť vrátiť a určovať si vlastné tempo ich dekodovania (Henrici – Riemer, 1996, 966). Napriek tomu, že proces dekodovania prebieha pri oboch rečových zručnostiach rozdielne, porozumenie textu prebieha v princípe

rovnako. Práca s textom sa realizuje v oboch prípadoch podľa trojfázového modelu (Storch, 1999, 124) a nácvik jednej rečovej zručnosti pozitívne vplyva na nácvik druhej. Keďže ako sme už v predchádzajúcom texte uviedli, precvičovanie zručnosti čítanie s porozumením v školskej praxi dominuje nad precvičovaním zručnosti počúvanie s porozumením, môžu žiaci nadobudnuté skúsenosti pri prvej z nich prenášať do procesu práce s auditívnym, resp. audiovizuálnym textom.

Vo výskume, ktorý naša študentka 2. ročníka magisterského štúdia učiteľstva akademických predmetov realizovala na gymnáziu, sme sa zamerali na autentické audiovizuálne texty a precvičovanie jazykovej zručnosti počúvanie a pozeranie s porozumením. Zvolili sme túto piatu jazykovú zručnosť, keďže ani v bežnom živote počúvanie často neprebíha oddelene od zrakového vnímania. Audiovizuálne texty vo forme reklamných spotov majú v sebe potenciál pre zaujímavý a hlavne pre žiakov motivujúci rozvoj tejto jazykovej zručnosti. Zostavením konkrétnych scenárov siedmych vyučovacích hodín pre rôzne jazykové úrovne žiakov (A1 – B2) sme zároveň vytvorili podklady pre priamu aplikáciu reklamných spotov do vyučovania nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka.

Výskum bol realizovaný na gymnáziu, respondentov tvorilo 111 žiakov 1. – 4. ročníka zo siedmich tried. Podľa už uvedených scenárov študentka odučila 7 vyučovacích hodín, na ktorých sa venovala precvičovaniu zručnosti počúvanie a pozeranie s porozumením. Pri výbere reklamných spotov boli zohľadnené rôzne didaktické kritériá, vychádzali sme najmä z teórie Sveta (2014). Jedným z kritérií bolo tematické včlenenie spotu do práve preberaného, resp. opakovaného tematického celku na vyučovacích hodinách (téma Sviatky: spot Nivea – Weihnachten; Cestovanie: Deutsche Bahn – Sparpreis Familie, Deutsche Bahn – Tschüss Autobahn; Nakupovanie, rozprávky: Edeka – kein Märchen; Štáty, štátni príslušníci, stereotypy: Lufthansa – Französischer Fluggast...). Úlohy boli rozdelené podľa trojfázového modelu práce s textom na úlohy pred, počas a po počúvaní a pozeraní s porozumením. Samotný výskum sa realizoval metódou pozorovania (vyučujúca študentka a hospitujúca učiteľka) a dotazníkovou metódou. Dotazník pozostával z 11 zatvorených a 4 otvorených otázok a mal evalvačný charakter. Žiaci ho vyplňali priamo po odučení každej hodiny. Jedným z cieľov výskumu bolo potvrdenie predpokladu, že precvičovanie počúvania (a pozerania) s porozumením prostredníctvom audiovizuálnych textov, ktoré tvoria prirodzenú súčasť bežného života žiakov, bude pre nich motivujúcejšie, prirodzenejšie a jednoduchšie sa odbúra bariéra stresu, ktorú mohli nadobudnúť počas predchádzajúceho štúdia.

Otázky č. 2 a 3 sa týkali precvičovania jazykových zručností počúvanie s porozumením a počúvanie a pozeranie s porozumením. Otázky č. 4 a 5 sa sústredili na vnímanie zrakom. Otázky č. 6 až 10 sa zaoberali reklamou a jej vplyvom na porozumenie textu. Otázka č. 11 sa týkala zostavených úloh, ktoré mali podpornú funkciu pri porozumení samotného obsahu reklám.

Z analýzy dotazníka vyplýva, že pre 108 žiakov je rozvíjanie zručnosti počúvanie (a pozeranie) s porozumením prostredníctvom reklamných spotov (audiovizuálny text) podnetnejšie, menej stresové a zaujímavejšie ako počúvanie auditívnych textov. Len pre troch žiakov táto skutočnosť neplatí. 100 žiakov potvrdilo, že vizuálny podnet (obraz) spojený s akustickým vnemom im pomáha porozumieť textu. 11 žiakov nesúhlasí s týmto tvrdením.

Prácu s audiovizuálnym textom doplneným o úlohy k textu hodnotili žiaci pozitívne, chceli by takýchto hodín viac. Na hodine boli ochotní spolupracovať nie len s vyučujúcou, ale aj medzi sebou navzájom. Triedna klíma bola pozitívna. K reklame sa vrátili aj v čase svojho osobného voľna, vyhľadávali prípadné jej ekvivalenty v materinskom alebo anglickom jazyku. Okrem jazykovej a pragmalingvistickej kompetencie sa potvrdilo rozvíjanie sociálnych kompetencií a mediálnej kompetencie.

ZÁVER

Odporúčali by sme klásť väčší dôraz na rozvíjanie zručností počúvanie s porozumením a počúvanie a pozeranie s porozumením vo vyučovaní cudzích jazykov na všetkých stupňoch vzdelávania, pretože iba rozvíjanie komunikácie v písomnej forme nestačí. Dnešným trendom v praxi sú formy komunikácie, ktoré využívajú audiovizuálny prenos, napr. video-konferencie, video-hovory, 3D zobrazenia s hovoreným komentárom a pod. Audiovizuálne podnety sú pre človeka oveľa prirodzenejšie ako podnety čisto vizuálne, pretože sú charakteristické pre dnešnú dobu a ich vnímanie a hlavne hodnotenie a spracovanie, selektovanie podstatného od nepodstatného a ukladanie informácií z týchto podnetov je potrebné precvičovať už na hodinách cudzích jazykov.

LITERATÚRA

- FINDRA, J. 2004. *Štylistika slovenčiny*. Martin : Vydavateľstvo Osveta, 2004. 232 s. ISBN 80-8063-142-5.
- GAJDOŠOVÁ, A. 2017. *Stelle des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht*. [Diplomarbeit]. Banská Bystrica : FF UMB, 2017. 68 s.
- HENRICI, G. – RIEMER, C. 1996. *Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren : Schneider Verlag, 1996. 1072 s. ISBN 3-87116-795-9.
- LEPIEŠOVÁ, M. 2017. *Fachorientierter Fremdsprachenunterricht als Bestandteil der Erwachsenenbildung. Theorie und Praxis*. [Diplomarbeit] Banská Bystrica : FF UMB, 2017. 82 s.
- PETTY, G. 2004. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2004. 380 s. ISBN 80-7178-978-X
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- STORCH, G. 1999. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München : Wilhelm Fink Verlag, 1999. 367 s. ISBN 3-8252-8184-1.
- SVET, A. 2014. Fernseh-Werbespots im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen : Universitätsverlag Göttingen, 2014, s. 335 –364. ISBN 978-3-86395-174-0.

АЛЕФИРЕНКО, Н. Ф. – ГОЛОВАНЁВА, М. А. – ОЗЕРОВА, Е. Г. – ЧУМАК-ЖУНЬ, И. И. 2012. *Текст и дискурс: учебное пособие для магистрантов*. Москва : Флинта, 2012. 232 с. ISBN 978-5-9765-1040-1.

Reklamné spoty

Deutsche Bahn – Sparpreis Familie [online]. [cit. 18.01.2017]. Dostupné na internete: <https://www.youtube.com/watch?v=NjY7R9Hw0EU>

Deutsche Bahn – Tschüss Autobahn [online]. [cit. 19.01.2017]. Dostupné na internete: <https://www.youtube.com/watch?v=uTMCOOATnqw>

EDEKA – Kein Märchen [online]. [cit. 22.01.2017]. Dostupné na internete: <https://www.youtube.com/watch?v=9N1DuPYENo0>

Lufthansa – Französischer Fluggast [online]. [cit. 23.01.2017]. Dostupné na internete: <https://www.youtube.com/watch?v=re06ijIwvQw>

Nivea – Fröhliche Weihnachten [online]. [cit. 23.01.2017]. Dostupné na internete: <https://www.youtube.com/watch?v=9kwcLIUndks>

ROZVOJ ZRUČNOSTI PÍSANIA PROSTREDNÍCTVOM (NE)ODBORNÉHO PREKLADU

DEVELOPMENT OF THE PRODUCTIVE SKILL OF WRITING THROUGH (NON)PROFESSIONAL TRANSLATION

Iveta Nováková

Abstrakt

V súčasnosti mnohí učitelia cudzích jazykov zdôrazňujú dôležitosť ústnej komunikácie a vzájomnej výmeny informácií. Písomná komunikácia je časovo náročná a keďže zaberá veľkú časť vyučovacej hodiny, je často odsúvaná bokom. Zámerom autorky je predstaviť teoretický kontext ako aj praktickú aplikáciu t.j. ako je zručnosť písania rozvíjaná vo vysokoškolskom prostredí Akadémie Policajného zboru v Bratislave najmä vo väzbe na odborný preklad. Autorka prezentuje časť výskumu v oblasti identifikácie najfrekventovanejších morfológicko-syntaktických a lexikálnych chýb v písomných prácach študentov.

Kľúčové slová: odborný jazyk, odborný text, termín, odborný preklad, rozvoj písania, chyba

Abstract

Nowadays, many foreign language teachers emphasize the importance of oral communication and mutual exchange of information. Due to the fact that written communication is time-consuming and covers a significant part of the lesson, it is very often put aside. The article points out theoretical background of the issue as well as practical application, i.e. how the skill of writing is being developed at the Academy of the Police Force in Bratislava in relation to translation of specialized texts. Furthermore, the author presents certain results of the realized research and highlights the most frequent morphological, syntactic and semantic errors made by students.

Keywords: language for specific purposes, specialized text, professional translation, development of writing, error

ÚVOD

Predmetom nášho záujmu je rozvoj zručnosti písania v kontexte prekladu odborného textu, a preto v úvode vymedzíme základné pojmy ako odborný jazyk, odborný text, terminológia/termín, odborný preklad.

Problematike skúmania *odborného jazyka* je venovaná pomerne veľká pozornosť jazykovedcov. Vedecký výskum je v tejto oblasti zameraný hlavne na skúmanie jazykových osobitostí odborného jazyka, porovnávanie rôznych odborných jazykov, štylistickú rôznorodosť odborných textov, metodiku vyučovania odborného jazyka a pod. Norma ISO 1087-1:2000 definuje odborný jazyk ako jazyk, ktorý sa v danej tematickej oblasti používa a charakterizuje ho ako použitie špecifických lingvistických výrazových prostriedkov (špeciálnej odbornej terminológie a frazeológie, prípadne štylistických alebo syntaktických foriem). D. Möhn a R. Pelk (1984, 26) pod pojmom odborný jazyk rozumejú variant obecného jazyka, ktorý slúži na spoznávanie a pojmové

určenie odborného-špecifických predmetov ako aj dorozumeniu sa o nich a tým zodpovedá špecifickým komunikačným potrebám v odbore. P. Janata (1999, 9) poukazuje na to, že úlohou odborného jazyka je presné a stručné sprostredkovanie odborných (vedeckých, technických a ekonomických) informácií. M. Pažuchová (1999, 14) upresňuje, že odborný jazyk má svoje špecifiká aj v materinskom jazyku (schopnosť učiaceho sa porozumieť odbornému textu a nové informácie odborného charakteru usúvzťažniť k už známym skutočnostiam v odbore), takže s o to väčšími bariérami musíme rátať v cudzom jazyku. Podľa A. Lukáčovej je odborný jazyk v podstate chápaný ako súbor termínov a fráz používaných konkrétnou profesijnou skupinou (Lukáčová, 2013, 106). Pri odbornom jazyku sa do popredia čoraz častejšie dostáva otázka spôsobu prekladu odborných informácií. Preklad *odborného textu* predstavuje určité úskalía keďže takýto text disponuje špecifickými jazykovými a štylistickými prostriedkami. Ťažisko odborného textu spočíva v terminológii a takýto text je zameraný na obsah informácií a smeruje priamo k vyjadrovanej skutočnosti. Touto skutočnosťou sa taktiež verifikuje správnosť prekladu. Prostriedky, ktorými je informácia vyjadrená, majú na rozdiel od krásnej literatúry podpornú funkciu (Ilek, 1977, 22). Požiadavka vysokej presnosti vedie k relatívne dlhým vetám. Podľa údajov uvedených v odbornej literatúre sú vety v odborných textoch v priemere o 70% dlhšie ako v bežných ústnych alebo písomných prejavoch. Základnou časťou odborného textu sú odborné termíny. Veľakrát ide o zložené termíny, ktoré sa vyznačujú vysokým informačným obsahom. (Janata, 1999, 9-10). Odborný text je určený pre potrebu úzko vymedzenej profesijnej komunity užívateľov z čoho vyplýva aj jednoznačná zrozumiteľnosť tohto textu pre odborníka a úplná nezrozumiteľnosť textu pre osobu, ktorá sa nachádza mimo tejto profesijnej skupiny. Pre odborný text sú príznačné oznamovacie vety. Odborný text má jasné a prehľadné členenie; slovosled je spravidla intonačne stereotypný, slová vo vete sú usporiadané logicky (M. Ferenčíková, 2014, 266).

Kľúčovým prvkom odborného jazyka je *terminológia*, keďže hlavnou úlohou odborného jazyka je stvárať odovzdávané odborné informácie danej disciplíny stručným, vecným, ale zároveň presným spôsobom. I. Cibíková (2012, 27) chápe terminológiu ako vednú disciplínu a ako náuku o vlastnostiach, tvorbe a používaní termínu; ako aj organizovaný systém pojmov a termínov v určitej tematickej oblasti a v niektorých odboroch synonymicky používaných termínov, nomenklatúru, názvoslovie, menoslovie. Podľa I. Masára (2000, 10-11) sa slovo terminológia chápe predovšetkým ako súbor odborných termínov používaných v rozličných oblastiach, teda vo vede, výrobe, umení. Jednou z úloh terminológie je s čo najväčšou presnosťou a stručnosťou pomenovať čo je *termín*¹, jeho základné znaky a vlastnosti. Slovo termín pôvodne pochádzalo z klasickej logiky, odtiaľ tento výraz prešiel do latinského zloženého slova *terminus technicus*. Napríklad, I.

¹ Z lat. *terminus* - hraničný kameň, hranica, koniec.

Masár (2000, 10) definuje *termín* (názov) ako prvok slovnej zásoby pomenúvajúci pojem vymedzený definíciou a miestom v systéme pojmov konkrétneho vedného odboru, techniky, hospodárstva a ďalších činností. Často sa používa i definícia J. Mistríka (2002), podľa ktorej je termín pomenovaním pojmu, vymedzeného definíciou a miestom v príslušnom jazykovom systéme pojmov danej oblasti ľudskej činnosti a poznania. Norma ISO 1087-1:2000 charakterizuje termín ako verbálne označenie všeobecného pojmu v špecifickej tematickej oblasti. Kvôli orientácii v terminológii konkrétneho odvetvia a porozumeniu komunikácii odborníkov sú zostavované špecializované terminologické slovníky. Spoločnou črtou takmer všetkých definícií je, že termín predstavujú ako pomenovací prostriedok určený na odbornú komunikáciu (Masár, 2000, 11). J. Horecký (1956, 45-70) uvádza tieto nevyhnutné znaky termínu: významová priezračnosť, systémovosť, ustálenosť, jednoznačnosť a presnosť, nosnosť, ľudovosť a medzinárodnosť.

S vyššie uvedenými charakteristikami úzko súvisí *odborný preklad*. Pri odbornom preklade je pozornosť sústredená predovšetkým na otázky presného významu a jeho adekvátneho vyjadrenia. Presnosť pomenovania je zaručená použitím prvkov príslušnej terminologickej sústavy. V. Straková uvádza, že preklad je vo svojej podstate transmisia textu, t.j. jeho prevedenie do iného jazyka, a to nielen jeho prezentácia nositeľom iného jazyka, ale aj príslušníkom inej kultúry (Straková, 1994, 57). Preklad odborného textu treba hodnotiť ako zvláštny druh spracovania informácie, pri ktorom je dôležité dodržiavať základné prekladateľské zásady, čiže vecnú a terminologickú správnosť. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že základným kritériom pri posudzovaní prekladu je ekvivalencia, adekvátnosť či úplne ideálne – totožnosť významového obsahu vo východiskovom a cieľovom jazyku. Je dôležité si uvedomiť, že úroveň prekladu sa odvíja od úrovne jazykovej a prekladateľskej kompetencie prekladateľa. Kľúčovým prvkom k získaniu takejto kompetencie je osvojenie si terminológie príslušného odboru (Lukáčová, 2013, 107). V našom prípade ide o policajnú terminológiu. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že z pochopiteľných dôvodov je polícia všade na svete považovaná za uzatvorenú a určitým spôsobom izolovanú komunitu. Ide o prípady spojené s ochranou občanov, ich života, majetku ako aj vnútornej bezpečnosti štátu. Taktiež musíme mať na zreteli fakt, že polícia ako ozbrojený bezpečnostný zbor funguje na iných princípoch ako bežná firma, má svoju vlastnú filozofiu i kultúru. Policajná terminológia je aj vzhľadom na utajované skutočnosti špecifická a netransparentná pre všetkých, ktorí sa v policajnom prostredí bežne nepohybujú a nepoznajú zmysel určitých termínov ako aj ďalšie súvislosti. Policajná terminológia, podobne ako terminológia iných vedných a nevedných odborov disponuje vlastnosťami a požiadavkami, ktoré sú na ňu kladené. Ide predovšetkým o nasledujúce:

- ustálenosť (vlastnosť slúžiaca k bezproblémovej profesijnej komunikácii), napr. *policing*;

- systémovosť (konzistentnosť daného termínu s konkrétnym odborom a odborovými termínmi), napr. *biomechanics*;
- presnosť a jednoznačnosť, napr. *crime scene*;
- nosnosť (schopnosť byť východiskom na tvorbu ďalších termínov), napr. *criminal*;
- ústrojnosť (štruktúra termínu musí korešpondovať so zákonitosťami a pravidlami jazykového systému).

Spracované podľa J. Bachmannovej, et. al. (2002, 488)

1 ROZVOJ ZRUČNOSTI PÍSANIA NA AKADÉMII PZ V BRATISLAVE

Ideálnym stavom, ktorý je cieľom vynaloženého úsilia a času učiteľa, resp. učiteľky (a aj študentov, resp. študentiek), je schopnosť študenta vyjadrovať sa presne a kultivovane v cudzom jazyku za predpokladu existujúcej schopnosti vyjadrovať sa takto v jazyku materinskom, na druhej strane prezentovať odborné poznatky a fakty a to tak v písomnej ako aj ústnej forme (Binderová, Ondrejčovičová, 2009, 36) Rozvoj jednotlivých zručností (písania, čítania, hovorenia a počúvania) vo vyučovaní cudzieho jazyka je navzájom veľmi úzko spätý. Správne navrhnuté vyučovacie hodiny by v sebe mali zahŕňať rozvoj všetkých štyroch zručností. Podľa nášho názoru, je rozvoj písania jednou z najnáročnejších zručností. Na tomto mieste je nevyhnutné poznamenať, že úloha a potreba písania sa za ostatné roky výrazne zmenila. Potreba písať konvenčné listy je dlhodobo na ústupe, no písomná osobná alebo pracovná komunikácia formou e-mailu, SMS správ a pod. sa stala každodennou súčasťou nášho života. Vzhľadom na to, že jazyková zručnosť písanie je dôležitou súčasťou komunikácie, malo by sa jej venovať viac pozornosti i na hodinách cudzieho jazyka. Ovládanie tejto zručnosti nám umožňuje oznámiť informáciu jasne a zrozumiteľne. Do istej miery súhlasíme s definíciou Lindemannovej (1995), ktorá túto zručnosť vo všeobecnosti definuje ako technológiu, respektíve súbor zručností, ktoré musia byť precvičované a naučené skúsenosťou. Zvládnuť ich však znamená priblížiť sa viac k svojmu cieľu: osvojiť si cudzí jazyk čo najprirodzenejším spôsobom, pochopiť odlišnosti cudzieho jazyka od materinského, premýšľať v cudzom jazyku a plynulo vyjadrovať svoje myšlienky.

Na Akadémii Policajného zboru v Bratislave sa venuje pozornosť štúdiu odborných cudzích jazykov so zameraním na policajno-právne aspekty. Odborná cudzojazyčná príprava je realizovaná pre študentov internej a externej formy štúdia v rámci študijných programov Bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku a Bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe a pre príslušníkov Policajného zboru v rámci ďalšieho vzdelávania. V súčasnosti je vyučovanie cudzích jazykov na Akadémii Policajného zboru realizované v troch semestroch povinného predmetu Odborná komunikácia v cudzom jazyku (3. a 4. semester) bakalárskeho štúdia a Špecializovaná jazyková

príprava (3. semester) magisterského štúdia. Cudzí jazyk je okrem toho v ponuke povinne voliteľných predmetov v druhom a piatom semestri bakalárskeho štúdia (Úvod do odbornej terminológie, Písomná komunikácia). Predmet je zameraný výhradne na odborný cudzí jazyk v oblasti výkonu policajných činností a verejnej správy. Akademická výučba má časovú dotáciu 84 vyučovacích hodín; odborne zamerané jazykové kurzy – napríklad pre uchádzačov o post v mierových misiách a operáciách krízového manažmentu, v zahraničnej jednotke SR2 – sa tematicky sústreďujú už priamo na špecifickú problematiku v rozsahu 90 vyučovacích hodín v období troch týždňov. Zo skúseností môžeme potvrdiť, že absolventi Akadémie PZ v Bratislave a policajti z praxe potrebujú odborný cudzí jazyk aj pri výmene znalostí a skúseností počas pôsobenia v zahraničí (napr. styční dôstojníci, policajní pridelení, príslušníci medzinárodných mierových misií a operácií krízového manažmentu, členovia spoločných operácií agentúry Frontex, účastníci odborných kurzov MEPA3, atď.). To znamená, že by pracovníci rezortu Ministerstva vnútra mali byť schopní odborne komunikovať v tejto oblasti v danom jazyku, nielen v jeho hovorenej, ale aj písomnej forme. Policajti v priamom výkone služby prichádzajú takmer denne do styku s cudzím jazykom a musia byť natoľko jazykovo zdatní, aby úspešne zvládli vzniknuté bezpečnostné situácie (Nováková, et. al., 2015, 21). Na základe našich skúseností sú študenti A PZ pri písaní konfrontovaní so svojimi znalosťami gramatiky a slovnej zásoby, ktorých znalosť nemusí byť vždy adekvátne, následkom čoho majú problém napísať ucelený text na zodpovedajúcej úrovni. Ďalším zisteným nedostatkom u študentov je neznalosť pravidiel jednotlivých štýlov. Táto situácia je zapríčinená hlavne nízkou dotáciou vyučovacích hodín ako aj vyšším počtom študentov v študijných skupinách. Môže to vyvolať dojem, že zručnosť písania je zanedbávaná, no z praktického hľadiska sa nie vždy dá na hodine realizovať, keďže ide o zručnosť, ktorá si vyžaduje čas nielen na prípravu a samotnú realizáciu, ale najmä na korektúru a spätnú väzbu. Písanie nepatrí k obľúbeným činnostiam našich študentov – na základe výsledkov realizovaného prieskumu u študentov 2. ročníka denného bakalárskeho a magisterského štúdia (152 študentov) si väčšina študentov (78 %) myslí, že nemajú dostatočné jazykové znalosti na písanie a že ich práce budú akýmsi dôkazom, že to tak je, na rozdiel od hovorenia, preto vnímajú písanie ako nejakú „hrozbu“. Ďalej si študenti myslia, že ich písomné práce musia byť gramaticky správne a že gramatickú správnosť musia dosiahnuť hneď na prvýkrát. Pri plánovaní rozvíjania zručnosti písania preto vychádzame z týchto základných otázok:

a) Ako môže písanie pomôcť študentom zlepšiť sa v cudzom jazyku?

² Jazyková príprava je realizovaná v zmysle Nariadenie ministra vnútra Slovenskej republiky č. 40/2016 o zahraničnej jednotke Policajného zboru a Nariadenia ministra vnútra Slovenskej republiky č. 116/2005 o medzinárodných policajných mierových misiách a operáciách civilného krízového manažmentu v znení neskorších predpisov

³ Stredoeurópska policajná akadémia

- b) Ako docieľiť to, aby zvolený spôsob rozvoja písania mal význam?
- c) Ako motivovať študentov k písaniu?
- d) Komu sú určené písomné práce študentov?
- e) Je vysvetlenie morfológických a syntaktických štruktúr nápomocné?
- f) Ako bude písanie realizované?
- g) Ako opravovať chyby?
- h) Ako študentom pomáha spätná väzba v zlepšovaní zručnosti písania?

Písanie je spravidla rozvíjané na základe troch prístupov: a) produktového prístupu, ktorý je zameraný na jazyk a organizáciu písaného textu, b) prístupu zameraného na pisateľa na to, čo robí pri písaní textu a c) prístup zameraný na čitateľa (Hyland, 2009). Súčasná metodológia kombinuje tieto prístupy, pretože text, pisateľ a čitateľ sú neoddeliteľne navzájom spojení. Medzi najčastejšie formy rozvoja písania na Akadémii PZ, ktoré sú zahrnuté v tematických plánoch predmetu cudzí jazyk patria: životopis, motivačný list, situačné správy, reporty, dožiadania, inštrukcie, opis osoby/miesta/činu, e-mailová komunikácia, abstrakty, formuláre, písanie poznámok, sumarizácia textu, tvorba posterov, príprava powerpointových prezentácií a pod. Ide buď o štandardizované písanie, výkladové písanie alebo o preklad.

2 PREZENTÁCIA VÝSLEDKOV PRIESKUMU

V tejto časti príspevku sa zameriavame na preklad odborného textu ako súčasť rozvoja písania a prezentujeme ukážky najčastejších chýb, ktorých sa študenti dopúšťajú.

Výskumnú vzorku tvorilo 10 príslušníkov Policajného zboru (osem mužov a dve ženy) zaradených v národnej databáze zahraničnej jednotky Policajného zboru, ktorí v zmysle nariadenia Ministra vnútra Slovenskej republiky č. 40 o zahraničnej jednotke Policajného zboru úspešne absolvovali výberové konanie do zahraničnej jednotky a ktorí boli Úradom hraničnej a cudzineckej polície Prezídia Policajného zboru vyslaní na odborný jazykový kurz na Akadémiu Policajného zboru v Bratislave v trvaní 90 vyučovacích hodín. Podľa čl. 4 tohto nariadenia výberové konanie pozostáva z a) preverenia jazykových znalostí na úrovni B1 a b) osobného pohovoru. Podľa čl. 1 je zahraničná jednotka určená najmä na plnenie úloh pri zabezpečovaní kontroly hraníc členských štátov Európskej únie a tretích štátov ako aj na plnenie úloh pri zabezpečovaní kontroly hraníc na území Slovenskej republiky. Databázu policajtov vedie Úrad hraničnej a cudzineckej polície Prezídia Policajného zboru (ÚHCP P PZ). Títo policajti sú vysielaní do zahraničia na základe žiadosti agentúry Frontex, na základe medzinárodnej zmluvy alebo na základe žiadosti iného štátu schválenej vládou Slovenskej republiky. Pred vyslaním musia policajti absolvovať odbornú jazykovú prípravu na Akadémii PZ v Bratislave za účelom prehĺbenia terminologických znalostí

v oblasti kontroly hraníc. Výber účastníkov odborného kurzu bol realizovaný v súčinnosti s ÚHCP P PZ a Akadémie PZ na základe výsledkov 7 výberových konaní – výskumná vzorka pozostávala z policajtov na približne rovnakej jazykovej úrovni (B1) z 10 lokalít⁴ v rámci pôsobnosti Policajného zboru; v súčasnosti sa v databáze zahraničnej jednotky nachádza 334 policajtov.

V rámci rozvoja zručnosti písania formou prekladu bol policajtom distribuovaný odborný text v slovenskom jazyku súvisiaci s ich budúcim vyslaním, ktorý mali preložiť do anglického jazyka. Išlo o správu tlačového odboru Ministerstva vnútra SR ohľadom vyslania slovenských policajtov do Macedónska. Správa s titulom „*Do Macedónska odišlo ďalších 25 slovenských policajtov*“ obsahovala celkovo 15 viet a bola členená na päť odsekov:

„Ďalších 25 policajtov odišlo v nedeľu 22. januára pomáhať kolegom do macedónskeho mesta Bitola na macedónsko-grécku hranicu. Úlohou slovenských policajtov je vykonávať hraničný dozor formou peších, motorizovaných i pozorovacích hliadok, ako aj podpora kontrol vo vnútrozemí.

Slovenskí policajti vykonávajú službu vo vlastných rovnošatách s vlastnou výzbrojou, vybavením a na vlastných služobných vozidlách. Počas výkonu služby postupujú podľa partnerských zákonov a len za prítomnosti príslušníka macedónskej polície. Domov sa vrátia o 29 dní, teda 23. februára. Informovala o tom hovorkyňa Prezídia Policajného zboru Denisa Baloghová.

Vyslania sa uskutočňujú v zmysle Dohody medzi vládou Macedónskej republiky a slovenskou vládou o policajnej spolupráci v boji proti trestnej činnosti z 5. októbra 2009 a v zmysle Memoranda o porozumení medzi rezortmi vnútra oboch krajín z 18. apríla 2016. Policajtov vyberajú z personálnej databázy zahraničnej jednotky Policajného zboru, ktorej gestorom je Úrad hraničnej a cudzineckej polície.

Hoci Macedónsko nie je členským štátom Európskej únie, je krajinou nachádzajúcou sa na tzv. balkánskej trase, ktorú využívajú migranti na ceste do západoeurópskych krajín. S cieľom podporiť danú tranzitnú krajinu v boji proti nelegálnej migrácii, v Macedónsku pomáhali slovenskí policajti aj minulý rok. V priebehu roka 2016 sa uskutočnilo päť rotácií po 25 policajtov. Na žiadosť macedónskej strany plánujú ďalšie vyslania slovenských policajtov.

Tento rok predbežne plánujú vysielat' policajtov každý druhý mesiac. V súčasnosti sú policajti aj v Srbsku na srbsko-bulharskej hranici, čo bol prvý vyslaný tohtoročný kontingent v počte desať policajtov. Policajti sa zo Srbska vrátia 9. februára.“

Východiskový text mal veľmi jasnú a prehľadnú kompozíciu príznačnú pre takýto druh tlačovej správy; jazyk bol vecný a objektívny. Zámerom správy bolo informovať nielen odbornú

⁴ OKP OR PZ Zvolen, PMJ OPP KR PZ Košice, P PZ Bratislava, OO PZ Vysoké Tatry, OCP PZ Michalovce, OHK PZ Veľké Slamence, OO PZ Brezová pod Bradlom, OO PZ Trnava, ÚPZČ Medveďov, PMJ OPP KR PZ Žilina

verejnosc' o d'alsom vyslaní slovenských policajtov do krajiny, ktorá požiadala Slovenskú republiku o súčinnosť a pomoc vykonávať hraničný dozor za účelom eliminovať prechod migrantov po tzv. balkánskej trase do Európy. Policajti - študenti zrealizovali preklad individuálne v rámci samoštúdia, pričom boli počas kurzu niekoľkokrát inštruovaní ohľadom formálnej stránky prekladu, (ne)vhodnosti určitých gramatických štruktúr a lexikálnych výrazov pre ten-ktorý text. Preklady boli opravené a ohodnotené vo forme vopred určených a dohodnutých bodov za zodpovedajúce porozumenie textu, morfológicko-syntaktickú rovinu a terminologickú rovinu. Maximálny počet bodov v každej položke bol 5, spolu teda mohli dosiahnuť maximálne 15 bodov. Dosiahnuté bodové hodnotenie jednotlivých študentov v rámci stanovených oblastí ilustruje tabuľka č. 1. Bodové hodnotenie vychádzalo z taxonómie Burtovej a Kiparskej a bolo stanovené na základe kritérií pre získanie jazykovej úrovne B2 a vychádzalo z interných predpisov A PZ v zmysle vyššie uvedeného Nariadenia ministra vnútra SR č. 40.

Tabuľka č. 1 Ukážka bodového hodnotenia

Študenti	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Spolu (max. 50 bodov)
Porozumenie 5 bodov	4	3	4	3	4	5	3	3	3	4	36
Morf.-syntakt. rovina 5 bodov	2	2	2	2	3	3	2	2	1	3	22
Lexikálna rovina 5 bodov	3	3	3	4	3	3	4	2	2	3	30
Spolu (max: 15 bodov)	9	8	9	9	10	11	9	7	6	10	

Výsledky naznačujú, že môžeme písomný preklad odborného textu hodnotiť uspokojivo najmä vo väzbe na celkové porozumenie textu (študenti sumárne dosiahli 36 bodov z celkového maximálneho počtu 50 bodov). Jazykový prejav pôsobil organicky a výsledné komunikáty sa blížili k stavu totožnosti. Za účelom tejto publikácie sme vybrali pár ukážok z písomných prác študentov, ktoré uvádzame na príklade prekladu jednej vety (tabuľka č. 2) a ilustrácii najfrekvencovanejších chýb (tabuľka č. 3).

Tabuľka č. 2 Ukážka prekladu vety s podčiarknutými chybami

Úlohou slovenských policajtov je vykonávať hraničný dozor formou peších, motorizovaných i pozorovacích hliadok, ako aj podpora kontrol vo vnútrozemí.
1. The task of ... Slovak police officers is <u>carrying</u> out surveillance in the form of foot patrol, motorized patrol, monitoring patrol and <u>supporting control inland</u> .
2. The role of ... Slovak police officers is to carry out <u>border surveillances</u> in the form of <u>pedestrians</u> , motorized and observation patrols and support <u>for inland control</u> .
3. Their task is to perform <u>line control by foot</u> , <u>by car</u> and the support inland controls <u>also</u> .
4. The police officers <u>are to carry out border surveillance by foot</u> , <u>with cars</u> and support <u>control also</u> .
5. They <u>are going to do</u> borderline surveillance on foot, vehicles ... and some of <u>viewing patrols</u> .
6. The task <u>for ...</u> Slovak police officers is <u>fulfill the border control by foot patrol</u> , motorized patrol, monitoring patrol and <u>supporting midland controls</u> .
7. The task of ... Slovak <u>policeman</u> is <u>caried out border patrols by feet</u> , <u>vehicle</u> and monitoring <u>...</u> , <u>as the support the checking inland</u> .
8. Mission of ... <u>slovak police officers</u> is to carry out <u>border control within pedestrian</u> , <u>motorial</u> and observational patrols as well as support control inland.
9. Task of ... <u>slovak policeman</u> is border surveillance in the form motorized and <u>observations patrols</u> and support <u>with inland inspections</u> .
10. The main task of ... <u>Slovakish officers</u> is border surveillance in the ... patrol and also <u>as the support for controlling in mediterranean</u> .

Tabuľka č. 3 Ukážky najfrekvencovanejších chýb v prácach študentov

Dátumy	22.january, 22.Sunday, 22th of January, 22rd of January, 22. January, 22-th of january
Vynechanie členov	it is country situating at balcan route, contract between government of Macedonia and Slovakia, they are at border between Macedona and Greece
Spojky	Also Macedonia isn't, While Macedonia isn't --- namiesto although
Veľké/malé písmená	slovak, Macedonian, Memorandum of understanding, serbian-bulgarian border, Interior department, bureau of Border and alien police, ministry of interior
Spelling	collegues, Makedonian, polcie, traveling, against, tranzit country
Predložky	They will be returned to home about 29 days, at 23 February. At Macedonia..., by foot, ... at April 18, 2016, in present
Množné číslo	five rotation, equipments, policemen, five time,
Terminológia	vyslanie (deployment): appointment, deploy, sendings, missions Ministerstvo vnútra: resort of Interior, Internal ministry Úrad hraničnej a cudzineckej polície: Border and Alien Office, Bureaux of border and foreign police, ÚHCP, border unit of the police force výzbroj: vynechané 5x, armament, armys hovorkyňa Prezídia PZ: speakwoman, talker, spoken person personálna databáza: personal database, person database, people database balkánska trasa: balkan road, balcan way boj proti nelegálnej migrácii: combat against illegal migrations, strive against illegal migration

Pri výpočte chýb však musíme konštatovať, že najviac ich bolo zaznamenaných v morfológicko-syntactickej rovine. U všetkých desiatich študentov sme zaznamenali až 251 chýb, čo v priemere znamená 25 chýb na jedného študenta. Celkovo študenti v tejto hodnotenej oblasti

dosiahli len 22 bodov z maximálneho počtu bodov 50. Toto zistenie naznačuje, že problémom sa javia nedostatočné znalosti najmä z gramatiky. Z tabuľky č. 3 vyplýva, že sme zaznamenali predovšetkým tieto nedostatky: študenti nevedia napr. použiť správne funkčné výrazy ako predložky, spojky (*to plan deployments by the Slovak policemen*); vetná skladba kopíruje slovenskú a preto vznikajú často chyby v poradí slov vo vete (*At present are police officers in Serbia also...*) ako aj nepoužívaní trpného rodu (*The information provide by the spokeswoman...*); členy sú používané len „od oka“ (*police officer from the Serbia*); množné číslo niektorých podstatných mien nie je tvorené správne (*policemans*); časté sú i chyby v ortografii (*colleaguaes*); vo viacerých prípadoch si študenti krátili text vynechaním dôležitých slovných spojení dokonca i vetných konštrukcií (*This year plans to send 5 times.*). Ide predovšetkým o tzv. lokálne chyby, ktoré Burtová a Kiparská (1972) definujú ako lingvistické chyby, ktoré spôsobia, že daná veta je gramaticky, resp. lingvisticky nesprávna. Napriek tomu recipient nemá veľké problémy pri pochopení zamýšľaného zmyslu vety. Podľa Sršníkovej (2011, s. 94) tieto chyby ovplyvňujú jednotlivé prvky alebo časti vo vete, ale zvyčajne nebránia komunikácii. Globálne chyby, ktoré narúšajú komunikáciu, t. j. recipient by zmysel vety nesprávne pochopil, neboli zaznamenané. Za hlavné dôvody chýb v morfológicko-syntaktickej rovine považujeme nedostatočné vedomosti študentov-policajtov gramatických pravidiel anglického jazyka. Tie sú zapríčinené tým, že títo policajti sa zúčastnili jazykového kurzu priamo z výkonu služby, kde sú možnosti na ďalšie jazykové štúdium obmedzené. Podľa ich vyjadrení, im v priamom výkone služby postačujú jazykové vedomosti na každodennú komunikáciu s cudzincami, kde je dôraz kladený skôr na porozumenie ako na gramatickú správnosť. S písomným prejavom v anglickom jazyku sa títo policajti stretávajú veľmi ojedinele. Všetci policajti uviedli, že táto zručnosť je pre nich náročná, ale hodnotenie poskytnuté v takejto podobe uvítali, pretože im pomôže nielen zdokonaľiť sa v zručnosti písania, ale aj rozvinúť svoju schopnosť sebakontroly a hodnotenia. Ich budúce pôsobenie v zahraničnej misii bude vyžadovať okrem ústnej aj písomnú komunikáciu, a preto ovládanie tejto zručnosti na druhej strane považujú za dôležité pre svoj úspešný profesionálny výkon.

Čo sa týka lexikálnej roviny a teda správneho použitia príslušnej terminológie, tam bolo zaznamenaných celkovo 61 chýb, teda v priemere 6 chýb na jedného študenta. Sumárny počet dosiahnutých bodov v lexikálnej rovine bol 30 z maximálneho počtu bodov 50. Východiskový text obsahoval celkom 33 odborných termínov z oblasti hraničnej a cudzineckej polície. Ako príklad môžeme uviesť nasledovné slová a slovné spojenia: vykonávať hraničný dozor, pozorovacia hliadka, pešia hliadka, služobné vozidlo, výzbroj, boj proti trestnej činnosti, nelegálna migrácia, Úrad hraničnej a cudzineckej polície, rotácia, vyslanie a pod. Pri preklade vidieť snahu študentov o vytváranie prirodzeného ekvivalentu, aby informácia v cieľovom jazyku bola čo najbližšie

informácii vo východiskovom jazyku. Písomné práce študentov potvrdzujú skutočnosť, že preklad je značne subjektívnou záležitosťou, vzhľadom na množstvo synonymických výrazov v cieľovom jazyku, ako aj špecifiká osobnosti študenta, ktorý vyberá jednu z alternatív prekladu vzhľadom na cieľ prekladu. Chyby v oblasti terminológie boli spôsobené buď nedostatočnou znalosťou anglických ekvivalentov v bezpečnostnej a trestnoprávnej sfére alebo nekvalifikovaným prístupom k prekladu, t. j. nepoužívaním vhodného terminologického prekladového slovníka. Mnohí študenti si myslia, že v hovorovej odbornej komunikácii si vystačia aj s opisom jednotlivých termínov, prípadne s jednoduchším variantom, to sa ale v písomnej forme javí ako zrejmy jazykový nedostatok. Študenti zrejme v dostatočnej miere nevyužívali kognitívne stratégie ako vyhľadávanie kľúčových slov v texte, tvorba pojmovej mapy, rozhodovanie, asociácia.

Výskumy v oblasti rozvoja zručnosti písania nie sú ojedinelé a v prevažnej miere sa zaoberajú otázkami postoja a prístupu k oprave chýb a poskytovaniu spätnej väzby, otázkami chýb, ktoré sú v rozpore s komunikáciou (Lalande, 1982; Gynan, 1985; Ramsden, 2002; Sršníková, 2011). V konfrontácii s realizovanými výskumami v tejto oblasti, nás výsledky pozorovania vedú k určitým odporúčaniam, ktoré by mali byť implementované v jazykovej príprave policajtov, ktorí sa uchádzajú o post v zahraničných misiách: poskytnúť priestor na predprípravu vo využívaní kognitívnych stratégií, hodnotiť zručnosť písania podľa vopred stanovených kritérií, aplikovať priame a nepriame techniky poskytovania spätnej väzby, zabezpečiť informovanosť o dosiahnutej úrovni zručnosti písania. Našou snahou bude podporovať vedomú manipuláciu študentov s jazykom.

ZÁVER

Postoj a prístup učiteľov cudzích jazykov k rozvoju zručnosti písania, k oprave chýb a poskytovaniu spätnej väzby je predmetom mnohých diskusií. Na jednej strane sú učitelia, ktorí túto zručnosť na hodinách cudzieho jazyka rozvíjajú a opravujú chyby študentov, nakoľko sú presvedčení, že opakovanie chybných jazykových foriem môže viesť k ich upevňovaniu. Na druhej strane máme učiteľov, ktorí zastávajú opačný názor, pretože na hodinách uprednostňujú rozvoj komunikačných zručností a opravy chýb v písomných prácach považujú za neefektívne. Osvojenie si produktívnej zručnosti písania vnímame ako podstatnú zložku komplexnej jazykovej kompetencie, ktorá je založená na sociálnom a kultúrnom povedomí. Prieskum realizovaný v rámci odborného prekladu študentov potvrdil, že jazykové nedostatky sú v písomnom prejave zreteľnejšie či už ide o morfológicko-syntaktickú alebo lexikálnu oblasť. Vysoký počet identifikovaných chýb nám ukázal, že ide o náročný ale o potrebný proces. Tieto skutočnosti nás vedú k tomu, aby sme písaniu venovali ešte väčšiu pozornosť, keďže korektný písomný prejav by mal byť výbavou

každého jazykovo kompetentného policajta, obzvlášť tých policajtov, ktorí pôsobia v zahraničí na rôznych bezpečnostných postoch a písanie v anglickom jazyku sa pre nich stáva každodennou záležitosťou. Sme presvedčení, že rozvíjanie tejto zručnosti má vplyv na zlepšenie (ne)odbornosti v písaní. Písanie si taktiež vyžaduje metodicky zdatného učiteľa cudzích jazykov, ktorý pozná odbornú problematiku do tej miery, že cielene, a tým aj efektívne pripraví odborne kompetentných študentov.

LITERATÚRA

- BACHMANNOVÁ, J. et. al. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, Lidové noviny, 2002, s. 488. ISBN 80-7106-484-X.
- BINDEROVÁ, M., ONDREJKOVIČOVÁ J. 2009. Vyučovanie odborného jazyka na Akadémii PZ, In *Policajná teória a prax*, Roč. XVII., 3/2009. Akadémia Policajného zboru v Bratislave 2009, s. 31. ISSN 1335-1370.
- BURT, M. , KIPARSKY, C. 1972. The gooficon: a repair manual for English. In SRŠNÍKOVÁ, D. 2011. Spätná väzba ako faktor ovplyvňujúci lingvistickú a komunikatívnu úroveň produktívnej zručnosti písania. In *Studia paedagogica*, roč. 16, č. 2, 2011, s. 92-93.
- CIBÍKOVÁ, I. 2012. *Terminologický manažment verejnosprávnej tematickej oblasti*. Žilinská univerzita v Žiline. EDIS 2012, s. 27-28. ISBN 978-80-554-0559-9.
- FERENČÍKOVÁ, M. 2014. Prekladová analýza textov z oblasti trestného práva a vyšetrovania. In *Cudzie jazyky v premenách času IV*. Ekonomická univerzita v Bratislave 2014, s. 266.
- FERENČÍKOVÁ, P. 2017. Odstraňovanie komunikačných bariér medzi príslušníkmi PZ a anglicky hovoriacimi migrantmi. In *Postavenie menšín pred a po vstupe štátu do Európskej únie*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 27. októbra 2016 na Akadémii PZ v Bratislave. Bratislava 2017, s. 265-267.
- HOCHÉL, B. 1990. *Preklad ako komunikácia*. Slovenský spisovateľ, Studia Literaria, 1990, s. 86. ISBN 80-220-003-5.
- HORECKÝ, J. 1956. Základy slovenskej terminológie. SAV: Bratislava, s. 45-70.
- HYLAND, K. 2009. Teaching and researching writing. 2. vydanie, Londýn : Pearson Education, 2009.
- ILEK, B. 1977. Miesto teórie odboreho prekladu v soustavě věd o překlade. In *Preklad odborného textu*, Práce 1. Celostátnej konferencie o preklade odborného textu na Pedagogickej fakulte v Nitre v septembri 1972. Bratislava : SPN, 1977, s. 22-23.
- ISO 1087-1 STN 01 0012: 2003 *Terminologická práca. Slovník. Časť 1: Teória a aplikácia*.
- JANATA, P. 1999. *Překládáme do angličtiny*. Příručka pro překladatele odborných textu. Fraus, Plzeň 1999, s. 7-10. ISBN 80-7238-052-4.
- LINDEMANN, E. *A rhetoric for writing teachers* (3rd ed.). Oxford : Oxford University Press, 1995. ISBN 0195088441.
- LUKÁČOVÁ, A., 2013. Vybrané aspekty prekladu policejní terminologie. In *Policajná teória a prax*. Roč. XXI., 2/2013. Akadémia Policajného zboru v Bratislave 2013, s. 106-107. ISSN 1335-1370.
- MASÁR, I. 2000. *Ako pomenúvame v slovenčine. Kapitoly z terminologickej teórie a praxe*. Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV. 2000, s. 10.
- MISTRÍK, J. 2002. *Lingvistický slovník*. SPN Bratislava, 296 s. ISBN 80-08-02704-5.
- MÖHN, D., PELK, R. *Fachsprachen*. Tübingen 1984, s. 26
- Nariadenie Ministerstva vnútra Slovenskej republiky o zahraničnej jednotke Policajného zboru

- NOVÁKOVÁ, I. et. al. 2015. E-learning a jeho aplikácia v odbornom jazykovom vzdelávaní pre vybrané policajné služby, Akadémia PZ v Bratislave, 2015, s. 21, ISBN 9788080546557.
- PAŽUCHOVÁ, M. 1999. Vyučovanie cudzieho jazyka na odborných školách. In *Technológia vzdelávania*, Ročník VII., 8/99, s. 14.
- SRŠNÍKOVÁ, D. 2011. Spätná väzba ako faktor ovplyvňujúci lingvistickú a komunikatívnu úroveň produktívnej zručnosti písania. In *Studia paedagogica*, roč. 16, č. 2, 2011, s. 94.
- STRAKOVÁ, V. 1994. *Překládání a výrazová explicitnost*. In *Překládání a čeština*. Jinočany : H&H, 1994, s. 57. ISBN 80-85787-14-8.

VYUČOVANIE JAZYKA PROSTREDNÍCTVOM POČÍTAČOVÝCH PROGRAMOV A PROSTRIEDKOV IKT

LANGUAGE LEARNING WITH COMPUTER PROGRAMS AND ICT DEVICES

Ildikó Pšenáková, Tomáš Godiš

Abstrakt

V súčasnom multilingválnom prostredí je nevyhnutné ovládať okrem rodného jazyka ešte minimálne dva cudzie jazyky. Vďaka tomuto trendu sa na niektorých univerzitách študenti okrem svojho odborného zamerania učia aj jeden či dva cudzie odborné jazyky. V súčasnosti existuje množstvo metód a pedagogických postupov, ktoré sú zamerané práve na výučbu odborného jazyka, zohľadňujúc jeho špecifiká. Z veľkej časti tieto postupy využívajú možnosti, ktoré poskytujú informačno-komunikačné technológie. Príspevok predstavuje niekoľko možností využitia softvérových prostriedkov na výučbu, pričom je zameraný na ich efektivitu a vhodnosť pri vyučovaní jazyka v univerzitnom prostredí. Poukazuje však aj na meniacu sa úlohu pedagóga v kontexte využívania programových produktov v dištančných formách vzdelávania a zároveň sa venuje aj moderným trendom v príprave budúcich učiteľov jazyka.

Kľúčové slová: vyučovanie jazyka, interaktivita, IKT vo vyučovaní odborného jazyka, programy pre výučbu jazyka

Abstract

In the current multilingual environment, it is necessary to have at least two foreign languages in addition to the mother tongue. Thanks to this trend, at some universities, students, in addition to their professional focus, are taught one or two foreign languages. At present, there are a number of methods and pedagogical practices that are focused on the teaching of a specialized language, taking into account its specificities. For the most part, these practices take advantage of the opportunities provided by information and communication technologies. The paper presents several possibilities for the use of software for teaching, focusing on their effectiveness and suitability in teaching foreign language in the university environment. However, it also points to the changing role of the pedagogue in the context of the use of program products in distance learning forms, while also addressing modern trends in the preparation of future teachers of language.

Keywords: language teaching, interactivity, ICT in language training, language teaching programs

ÚVOD

V súčasnom modernom svete, keď človek má možnosť skoro bez obmedzení cestovať prakticky do celého sveta, je cudzí jazyk nevyhnutným dorozumievacím prostriedkom. V multikultúrnej a multilingválnej Európe je význam a dôležitosť vyučovania a učenia sa minimálne jedného svetového jazyka nespochybniteľná. Najčastejším cudzím jazykom vyučovaným vo väčšine štátov Európy je angličtina. Na Slovensku, vzhľadom na blízkosť nemeckých hovoriacich krajín (Rakúsko, Nemecko), v ktorých si mnohí naši občania našli prácu, je žiadaná aj

výučba nemeckého jazyka. V poslednej dobe sa zvýšil záujem aj o štúdium jazyka ruského, ktorý sa po nežnej revolúcii takmer prestal v školách vyučovať.

Vyučovanie cudzích jazykov sa deje na rôznych úrovniach vzdelávania od materských škôl až po univerzity a tiež v jazykových školách, prevažne súkromných. Všetci študujúci, najmä tí skôr narodení, sa chcú naučiť cudzí jazyk rýchlo a s čo najmenšou námahou. Na splnenie týchto požiadaviek nestačia tradičné formy vyučovania cudzích jazykov, a preto sú pedagógovia nútení siahnuť po modernejších spôsoboch a metódach vzdelávania, ktoré sú úzko spojené s informačno-komunikačnými technológiami (IKT), t. j. s výpočtovou technikou – osobnými počítačmi, s interaktívnou tabuľou a interaktívnymi učebnými materiálmi a multimédiami.

Využívanie prostriedkov IKT vo vyučovaní cudzích jazykov nie je novinkou, využívajú sa už niekoľko desaťročí a je známe a mnohými výskumami potvrdené, že zvyšujú kvalitu a efektívnosť ich osvojovania. Počet učiacich sa, ktorí si tieto technológie osvojili a stali sa pre nich bežnou súčasťou učenia sa, neustále narastá, a preto na druhej strane narastá aj potreba pedagógov, ktorí sú pripravení zapojiť sa do edukačného procesu s podporou IKT.

1 INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÉ TECHNOLOGIE VO VYUČOVANÍ JAZYKOV

Rýchly rozvoj technológií, neustále zvyšujúce sa životné tempo a vysoká mobilita ľudí spôsobujú celkovú zmenu životného štýlu. Dnes si už ani nevieme predstaviť svoj osobný a profesionálny život bez informačných, komunikačných a mobilných technológií. Je teda samozrejmé, že aj jednou z priorít politiky Európskej únie je vytváranie e-spoločnosti a zabezpečenie prístupu k moderným technológiám.

Nie je tomu inak ani vo vzdelávaní, pretože ak chceme udržať krok so súčasnými trendmi, musíme do tradičného vyučovania zabudovať technológie, ktoré prinášajú nové možnosti do edukačného procesu. V porovnaní s minulosťou sú dnes v rukách učiteľov informačno-komunikačné technológie a na nich založené moderné vyučovacie prostriedky, ktoré tvoria silný nástroj na zefektívnenie vzdelávania a na zvýšenie jej kvalitatívnej úrovne.

Rýchly rozvoj technológií, ako aj nové koncepcie a prístupy k učeniu spôsobili zmeny okrem iného aj vo vyučovaní a učení sa cudzích jazykov. Didaktika vyučovania jazyka je tak zložitá, že je skoro nemožné použiť univerzálnu metódu, ktorá by bola teoreticky konzistentná a použiteľná v každom kontexte bez ohľadu na zafinované konečné ciele. (Pšenáková, Kelemen, 2011).

V poslednom období sa vo výučbe cudzích jazykov pedagógovia snažia využívať mnoho nových progresívnych a inovatívnych metód. Pre tieto metódy je charakteristické, že pozornosť je

vo väčšej miere upriamená na rozvoj komunikatívnej pohotovosti a zdatnosti študentov a obmedzuje sa teoretizovanie a učenie gramatiky.

Vyučovanie jazykov s podporou technológií (*Technology Enhanced Language Learning - TELL*) ponúka učiteľom a učiacim sa široké možnosti, ktoré urýchľujú a skvalitňujú proces osvojovania si materinského aj cudzieho jazyka.

Samotný osobný počítač ponúka učiteľom obrovské možnosti, ktoré sa využívajú aj v jazykovom vzdelávaní (počítačom podporovaná výučba jazyka – *Computer-assisted language learning – CALL*). Učiteľ môže používať počítače na prípravu študijných materiálov pre študentov, pričom v súčasnosti už nemusia byť výsledkom len tradičné texty, ktoré vytlačí na tlačiarňu a študenti ich používajú ako knihy alebo vyplňajú perom ako cvičebnice, ale môže ich distribuovať ako elektronické učebné materiály (CD, DVD, e-mail). Veľkou výhodou elektronických učebných materiálov je, že obsahujú v sebe viac médií (text, obraz, zvuk, animácia, video), vďaka ktorým sa učebná látka môže pútavo prezentovať. Pedagóg môže dosiahnuť kontinuálnu spätnú väzbu a optimálne nastaviť interakcie.

Využitie počítačov v edukačnom procese vzrástlo aj vďaka rozvoju rôznych výučbových programov, ktoré podporujú interakciu medzi študentom a počítačom alebo študentom a študentom. Pre učiaceho ponúkajú nové typy komunikačných úloh, v ktorých počítač preberá úlohu stimulátora v učení sa jazykov. V tomto prípade počítač nemusí poskytovať učebný materiál, ale stáva sa akýmsi nástrojom, ktorý napríklad kontroluje správnosť hláskovania a gramatiky. (Rozgiene, Medvedeva, Straková, 2008)

Ďalší pokrok v rozvoji vyučovania cudzích jazykov nastal zavedením a využitím internetu. Komunikácia prostredníctvom internetu umožňuje používateľom vymieňať si správy, vytvárať spoločné dokumenty, zdieľať grafiku, zvuk a video. Na webových stránkach môžu pedagógovia aj študenti vyhľadávať učebné materiály v rôznych jazykoch, rovnako majú prístup k zahraničným časopisom, novinám, ktoré sú vhodné na doplnenie slovnej zásoby. Možnosť sledovať správy, filmy v cudzom jazyku, podávané tzv. *native speaker-mi*, t. j. osobami, pre ktorých je daný jazyk materinským, pomáha pri osvojovaní si správnej výslovnosti a porozumení hovoreného – počutého slova.

Internet poskytuje prostredie aj pre e-learning, ktorý umožňuje študentom postupovať vlastným tempom, učiť sa v čase, ktorý im vyhovuje, kedykoľvek sa vrátiť a zopakovať učivo, preskočiť niektoré časti, využívať odkazy na rôzne webové stránky, ktoré im pomôžu pochopiť určité gramatické javy, nájsť vhodnú slovnú zásobu, nacvičiť správnu výslovnosť a pod.

Vyučovanie cudzích jazykov sa postupne mení na kombinované učenie (*blended learning*), ktorého cieľom je aktívny prístup k učeniu. Je všeobecne známe, že aktívny prístup k učeniu

podporuje proces osvojovania si vedomostí, a tým zvyšuje kvalitu učenia sa cudzích jazykov (Kumar, Tammelin, 2008).

Integrácia IKT do vzdelávania znamená pre všetkých zainteresovaných aktérov zásadné zmeny. Za najdôležitejšie z nich považujeme zmeny v činnostiach učiteľa súvisiace hlavne s projektovaním a realizáciou edukačného procesu. Príprava na efektívne využívanie IKT v práci učiteľa vyžaduje zmeny v učiteľských študijných programoch a tiež úpravy v obsahoch predmetov, ktoré sú orientované na vzdelávacie technológie. Byť pripravený na využívanie modernej digitálnej techniky neznamená len vedieť ovládať a obsluhovať osobný počítač, interaktívnu tabuľu, vedieť používať internet a vyhľadávať webové stránky, ale aj schopnosť objavovať a uplatňovať ich didaktický potenciál. „Učiteľom v súčasnosti nestačí len mechanické používanie hotových aplikácií, ale vyžaduje sa od nich aktívny a kreatívny prístup a tvorba vlastných aplikácií „šitých na mieru“. Pedagógovia by sa mali podieľať aj na návrhu nových a na tvorbe vlastných aplikácií...“ (Pšenáková, 2016, 52).

2 ASPEKTY VYUČOVANIA CUDZÍCH JAZYKOV PROSTREDNÍCTVOM IKT A MULTIMEDIÁLNYCH PROGRAMOV

V dobe moderných informačno-komunikačných technológií je už skoro nemožné vyučovať cudzí jazyk „len“ klasickým spôsobom, a predsa sa aj dnes stretávame s takýmto štýlom výučby. Dôvodom je často neochota pedagógov meniť alebo aspoň inovovať svoj zaužívaný a overený vyučovací postup, ale aj absencia potrebných kompetencií v oblasti IKT. Školské inštitúcie, ako napr. metodicko-pedagogické centrum a tiež vysoké školy zamerané na výchovu a vzdelávanie budúcich pedagógov sa snažia prostredníctvom rôznych kontinuálnych vzdelávaní, školení, či seminárov tento nedostatok odstrániť.

Informačno-komunikačné prostriedky a multimediálne programy dnes ponúkajú široké spektrum efektívnych foriem a metód výučby jazyka. Vďaka počítačom podporovanej výučbe jazyka – CALL je dnes možné spojiť klasické metódy výučby jazyka s modernými, napr.: klasickú výučbu prostredníctvom učebníc spojiť s videom, audio-nahrávkou, odkazom na konkrétny žiadaný mediálny obsah na sociálnej sieti alebo webovej stránke, resp. s programami na riešenie úloh a projektov. Vďaka rôznym výučbovým programom a aplikáciám dnes môžu žiaci využívať nielen didaktické, či didaktizované, ale aj autentické mediálne obsahy, čo zvyšuje efektívnosť vyučovania, motiváciu študentov a umožňuje venovať sa jazyku viac prakticky.

2.1 Aspekty práce s multimediálnymi prostriedkami a typy multimediálnych programov

V súčasnosti existuje množstvo multimediálnych programov určených na výučbu cudzieho jazyka. Na efektívne využitie ich potenciálu a možností pedagóg musí mať na zreteli dôležité aspekty práce s nimi, medzi ktoré radíme:

- **komunikačná funkcia** – obojstranná komunikácia prostredníctvom skupinového či individuálneho chatu, videohovoru alebo videokonferencie;
- **individualizácia úloh** – prostredníctvom počítačového programu je možné zadať rôznym študentom rôzne úlohy, s rôznou náročnosťou a dobou vypracovania, individuálne podľa ich potrieb;
- **prezentovanie učiva** – učivo je možné študentom sprístupniť aj prostredníctvom animácií, multimediálnych prezentácií alebo vytvoriť hypertextový dokument s odkazmi na ďalšie obsahy;
- **riešenie situačných problémov** - simuláciou autentických situácií sa študentovi približuje reálne jazykové pole, s ktorým sa v budúcnosti môže stretnúť. Študent musí prostredníctvom využitia IKT vyriešiť istý zadaný problém (napr. objednanie leteniek, privolanie záchranej služby, vysvetlenie vzniknutej situácie polícií, vyhľadanie informácií...); formou realizácie práce študenta môže byť napr. preberanie tzv. „jazykových rolí“;
- **opakovanie, nácvik zručností** – prostredníctvom rôznych výučbových programov, resp. mobilných aplikácií je možné získané jazykové zručnosti opakovať;
- **autonómne vyučovanie** – študent je objektom a zároveň subjektom vyučovania; v rámci výučbového programu si sám definuje formu cvičení, tempo riešenia a čas vyhradený pre jednotlivé úlohy;
- **kontrola vyučovacieho procesu, testovanie a diagnostikovanie študentov** – pedagóg môže efektívnym spôsobom zisťovať príčinu neúspechu (či úspechu) vyučovacieho procesu, resp. progres jednotlivých študentov a operatívne naň reagovať;
- **interaktivita (okamžitá spätná väzba)** – interakcia medzi študentom a programom umožňuje vyučovací proces zefektívniť; výučbový program študenta upozorní na chyby a vyzve ho ich opraviť;
- **mobilizáciu študentov** – použitie počítača na výučbe jazyka je niečo netradičné, čo zvyšuje motiváciu a pozornosť študenta;
- **príprava nových materiálov podľa potreby žiaka** – učiteľ môže prostredníctvom programov vytvárať aj vlastné multimediálne obsahy, či celé programy „šité na mieru“ pre svojich študentov a podľa aktuálnej potreby vyučovacieho procesu. (Tiňáková, 2007)

H. Bálintová (2003) rozlišuje multimediamiálne programy na vyučovanie cudzieho jazyka z hľadiska prístupu k jazykovému materiálu a teda podľa toho, na aký cieľ v rámci vyučovania jazyka sú orientované (na sprostredkovanie nových poznatkov, ich fixáciu či opakovanie alebo kontrolu jazykového progresu študentov). Rozlišuje 4 hlavné skupiny multimediamiálnych programov:

- **výučbové** – sprostredkujúce nové poznatky (napr.: vysvetľovacie animácie, prezentácie, videá);
- **opakovacie** – opakovanie a fixácia už získaných vedomostí a poznatkov (programy na opakovanie slovnej zásoby, gramatických štruktúr – doplňovacie, s voľbou možností, vyhľadávacie);
- **nácvičné** – nacvičovanie práve získaných vedomostí v praktickom a autentickom kontexte (programy na fixáciu novozískaných poznatkov s funkciou okamžitej opravy a vysvetlenia chýb);
- **hodnotiace (kontrolné)** – učiteľ pomocou nich kontroluje mieru splnenia zadaných didakticko-pedagogických cieľov, žiaci vďaka nim kontrolujú svoj jazykový posun.

K najčastejším typom multimediamiálnych programov v metóde CALL zahrňuje Balintová (2003) nasledovné:

- osvojovacie;
- opakovacie;
- fixačné (so širokým spektrom úloh);
- zamerané na výber viacerých možností (multiple-choice);
- na doplňovanie slovnej zásoby do textu (cloze program);
- na úpravu správneho slovosledu vo vetách (jumbling);
- na vyhľadávanie konkrétnych informácií (Wikipédia, Gutenberg,...);
- slovné hračky – krížovky (Kreuzworträtsel, Wortspiele);
- kvízy (reálie či kultúra).

V súčasnosti sa väčšina voľne prístupných výučbových programov (*Freeware*) nemeckého a anglického jazyka viaže na konkrétne jazykové učebnice. Sú chápané ako ich doplnok a zároveň cvičná platforma. Autori týchto programov predpokladajú, že pedagógovia ich využijú ako doplnok ku klasickej forme výučby v škole, preto je dnes spojenie klasickej a modernej formy výučby jazyka asi tou najrozšírenejšou formou výučby jazyka. Komplexné vyučovanie jazyka len prostredníctvom médií je ešte dnes vo väčšine škôl na Slovensku nereálne. Dôvodom je hlavne finančne náročná prevádzka webovej stránky a v mnohých prípadoch tiež nedostatočné technické vybavenie škôl.

2.2 Úloha pedagóga pri vyučovaní cudzieho jazyka prostredníctvom multimedialných programov

Využívanie IKT a multimedialných programov vo vyučovaní cudzieho jazyka umožňuje pedagógom prezentovať jazykové poznatky za pomoci inovatívnych vyučovacích metód. Používaním IKT sa proces výučby jazyka postupne mení z tradičného na moderný, ktorý uľahčuje pedagógom prípravu na sprostredkovanie nových informácií a študentom umožňuje rýchlejšie a efektívnejšie získavanie vedomostí. Zmena metód a foriem vyučovacieho procesu výrazne mení aj úlohy a roly pedagóga vo výučbe.

V tradičnom vyučovaní učiteľ zastáva predovšetkým inštrukčnú funkciu, pričom postupuje podľa vopred naplánovaného a predpísaného postupu a používa odporúčané formy a metódy, často bez využitia IKT. Táto forma vyučovania však neodráža potreby študentov a nekladie veľké nároky ani na kreativitu učiteľa. V modernom vyučovaní inštrukčnú funkciu na seba preberajú práve multimedialne prostriedky. Pedagóg však nestráca na dôležitosti, naopak stáva sa manažérom a organizátorom celého vyučovacieho procesu. Jeho hlavnou úlohou je zorganizovať priebeh vyučovacej jednotky, t. j. navrhnúť sled činností študentov pred, počas a po práci s médiami. Je manažérom, ktorý musí naplánovať činnosti a priebeh vzdelávania tak, aby boli dosiahnuté všetky stanovené ciele a zároveň musí svojím (kreatívnym) prístupom žiakov k učeniu motivovať. Táto forma rešpektuje potreby študenta, ktorý už nie je len pasívnym objektom, ale aj aktívnym subjektom výučby.

Zavedením nových vyučovacích postupov sa zvýšili aj nároky kladené na prácu pedagóga. Okrem svojej odbornej kompetencie v oblasti cudzieho jazyka, pedagogiky a psychológie musí disponovať aj kompetenciami v oblasti práce s IKT a multimedialnými programami, mal by poznať možnosti a funkcie počítačových programov, ktoré môže využiť pri tvorbe učebných materiálov a pri návrhu nových vyučovacích postupov.

Dôležitou úlohou pedagóga je aj úloha pomocníka a poradcu. Pedagóg pomáha študentovi osvojiť si jazykové kompetencie, okrem toho mu musí sprostredkovať informácie o organizácii práce, o nastaveniach, možnostiach a funkciách zvoleného programu a reagovať na vzniknuté problémy pri práci. Musí mať zároveň prehľad o veľkom množstve rôznych programov na výučbu jazyka, z ktorých vyberá také, ktoré zohľadňujú potreby študentov a zároveň dokážu pomôcť naplniť stanovený didakticko-pedagogický cieľ a zefektívniť celú výučbu.

Nemenej dôležitou úlohou pedagóga je úloha kontrolóra a diagnostika. Táto úloha sa objavuje už v tradičnom vyučovaní jazyka a je spájaná predovšetkým s testovaním písomnou alebo ústnou formou. V modernom vyučovaní jazyka pomocou *CALL* sa kontrola môže uskutočňovať testovaním prostredníctvom multimedialných počítačových programov, ktoré dokážu

zhodnotiť postup a pokrok vo výučbe jednotlivých študentov a identifikovať rôzne problémy s ním spojené. Diagnostika problémov je dôležitá nielen z dôvodu rýchlej reakcie a zavedenia protopatrení zo strany učiteľa, ale aj kvôli študentovi, ktorý takýmto spôsobom zistí, ktorej oblasti sa má venovať vo zvýšenej miere, aby zlepšil svoj pokrok. Najväčším nedostatkom kontrolných programov je práve ich exaktnosť, ktorá často nepripúšťa pluralitu v riešeníach. Je teda úlohou pedagóga, aby zvolil objektívne metódy testovania.

3 ZMENY VO VZDELÁVANÍ BUDÚCICH PEDAGÓGOV

Vzdelávanie budúcich pedagógov cudzích jazykov je náročný a komplikovaný proces. V krátkom čase je nutné študentom sprostredkovať nielen obrovské množstvo odborných jazykových kompetencií, ale aj kompetencie z oblasti pedagogiky, didaktiky a psychológie. Študentom sa táto náročná úloha absolvovaním štúdia a vstupom do pedagogického povolania nekončí, ale premiestňuje sa do formy rôznych seminárov, školení, konferencií a iných podujatí, vďaka ktorým už ako pedagógovia získavajú nové, alebo si zdokonaľujú už osvojené kompetencie. Pedagóg sa vzdeláva prakticky celý život.

V histórii vyučovania cudzieho jazyka sa rola učiteľa viackrát menila, a to podľa preferovanej koncepcie vyučovania jazyka, ktoré menili aj požiadavky na osvojované kompetencie budúcimi učiteľmi. V súčasnosti sa kladie veľký dôraz na univerzálnosť pedagóga. Je nutné, aby *„učiteľ pracoval v súčinnosti s hospodárstvom (orientoval a profiloval sa podľa určitého odboru), s vedou (neustále sa vzdelával a inovoval svoje postupy) a so spoločnosťou (vychoval, vzdelával, motivoval a pomáhal rásť)“* (Sauer, 1995, 174).

Primárnymi kompetenciami pedagóga v oblasti cudzieho jazyka sa zaoberá mnoho didaktikov napr. W. Pfeiffer, E. Zawadzka alebo H. Komorowska. Komorowska (2001) rozlišuje nasledovné primárne kompetencie:

- **interaktívna** – determinuje vzťah učiteľ – žiak;
- **pedagogická** – pomáha pedagógovi pri organizácii a plánovaní vyučovacieho procesu cudzieho jazyka;
- **jazyková** – je to rečová kompetencia v oblasti cudzieho jazyka, pričom zahŕňa aj znalosti z kultúry a reálií krajiny, v ktorej sa používa;
- **didaktická** – umožňuje pedagógovi optimálne metodicky naplánovať a realizovať vyučovací proces pri zohľadnení stanovených plánov a cieľov.

Poľský didaktik W. Pfeiffer (2001) považuje za primárne kompetencie pedagóga nasledovné:

- **jazyková** – je to lexikálna, gramatická, fonetická a ortografická kompetencia a zároveň kompetencia produktívnych a receptívnych jazykových zručností;
- **metodická** – poznať a správne a vhodne použiť metódy pri výučbe cudzieho jazyka;
- **kultúrna** – z veľkého množstva informácií vyberať tie, ktoré umožnia interkultúrnu komunikáciu;
- **pedagogická** – zahŕňa komplex zručností, ktoré umožňujú učiteľovi pracovať s osobnosťou študenta a motivovať ho;
- **mediálna** – technicky ovládať rôzne médiá, rozpoznať ich didaktický potenciál a využiť ho na vyučovaní.

Mediálna kompetencia sa čoraz častejšie začala objavovať v rôznych koncepciách vzdelávania (nielen jazyka) predovšetkým na prelome tisícročí. V súčasnej informačnej spoločnosti má práve mediálna kompetencia čoraz dôležitejšie postavenie, a aj preto zostáva úlohou dnešných pedagogických inštitúcií rozvíjať ju aj u budúcich pedagógov.

Mediálna kompetencia zahŕňa množstvo zručností, ktoré si budúci pedagóg musí prisvojom vzdelávaní osvojiť. Podľa didaktičky Zawadzkej (2004) musia učitelia:

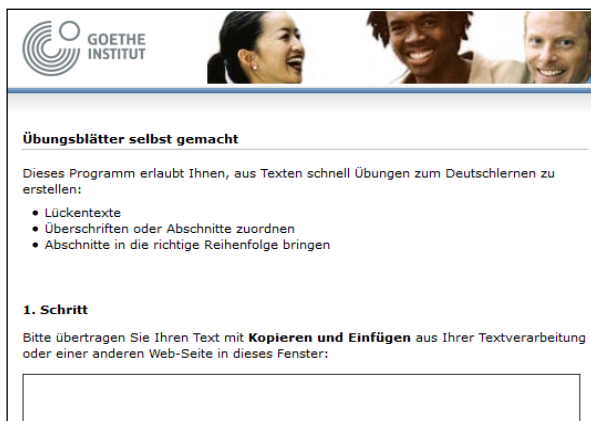
- vedieť narábať s informačno-komunikačnými technológiami, poznať a ovládať všetky funkcie, ktoré je možné využiť pri vyučovaní cudzieho jazyka;
- ovládať techniku hľadania, ukladania a analýzy údajov – a túto techniku aj sprostredkovať svojim študentom;
- vedieť informácie selektovať a správne interpretovať – túto zručnosť musia aj sprostredkovať svojim študentom;
- viesť študentov ku kreativite pri používaní médií a byť sami kreatívni;
- žiakom sprostredkovať špecifiká práce s informačno-komunikačnými technológiami a ozrejmiť im riziká, ktoré sú s nimi spojené.

Pedagóg musí poznať didaktický potenciál jednotlivých multimedialných prostriedkov a vhodným spôsobom ho využiť pri výučbe jazyka. „*Nepremyslené a príliš časté použitie médií vo vyučovacom procese však nemusí automaticky viesť k vyššej motivácii a optimalizácii vyučovacieho procesu cudzieho jazyka*“ (Hunecke, Steinig, 1997, 160).

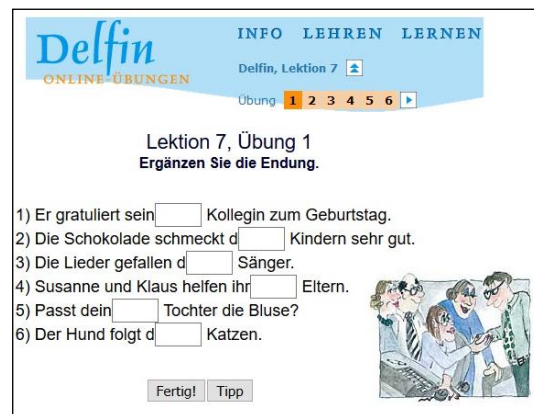
Základné a stredné školy na Slovensku sú pre potreby vyučovania relatívne dobre technicky vybavené. Technické vybavenie školy síce tvorí základ pre moderné vyučovanie, ale nezabezpečuje automaticky aj efektívne využívanie ich potenciálu. Aj keď výrobcovia týchto zariadení často ponúkajú hotové aplikácie na uľahčenie práce učiteľov a tiež rôzne softvérové prostriedky na tvorbu vlastných aplikácií, nepozorujeme vo vzdelávaní a vo využívaní didaktických prostriedkov

očakávané zlepšenie. Je preto veľmi dôležité, aby budúci učitelia boli pripravení na používanie moderných didaktických prostriedkov a v prípade potreby si ich vedeli aj sami vytvoriť.

Získanie schopnosti didakticky správne a zmysluplne začleniť mediálne obsahy do vyučovacieho procesu považujeme za veľmi dôležitý prvok v príprave budúcich pedagógov. Za nemenej dôležitú považujeme aj zručnosť pracovať s programami na zostavovanie vlastných cvičení a úloh potrebných na výučbu jazyka. Internetové portály zamerané na vyučovanie cudzieho jazyka dnes ponúkajú možnosť pracovať s programami na zostavovanie rôznych cvičení a úloh potrebných na výučbu jazyka. Medzi takéto programy patria napríklad *Übungsblätter selbst gemacht* – program Goethe inštitútu (Obr. 1), Delfin – program na precvičovanie gramatiky (Obr. 2), alebo program Hot Potatoes – na tvorbu interaktívnych cvičení a testov (Obr. 3).



Obr. 1: Ukážka obsahu obrazovky Übungsblätter



Obr. 2: Ukážka obsahu obrazovky programu Delfin



Obr. 3: Úvodná obrazovka programu Hot Potatoes

Využitie týchto programov kladie nároky na kreativitu učiteľa a núti ho k neustálym zmenám postupov a metód vyučovania.

4 POČÍTAČOVÉ APLIKÁCIE VO VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV

Využitie možností počítačových programov vo vyučovaní skúmali a aj v súčasnosti skúmajú a preverujú mnohí pedagógovia a ich použitie bolo už mnohokrát odôvodnené. Týka sa to prakticky

všetkých vyučovaných predmetov, nevynímajúc ani cudzie jazyky na všetkých typoch škôl. Pre pedagógov prinášajú počítačové aplikácie nové možnosti do ich práce, ale aj potrebu osvojovania si nových vedomostí a zručností potrebných na ich ovládanie. Je preto nevyhnutné zaradiť do prípravy budúcich pedagógov aj výučbu takých aplikácií, ktoré budú môcť využiť vo svojej budúcej praxi, medzi ktoré patrí aj programový balík *HotPotatoes*.

HotPotatoes je *freeware*, to znamená je voľne dostupný a je možné ho použiť na akýkoľvek účel alebo projekt. Program je možné nájsť na webovej stránke s adresou: <http://hotpot.uvic.ca/> a stiahnuť.

HotPotatoes patrí medzi najpoužívanejšie programy na tvorbu interaktívnych cvičení a testov. Obsahuje päť častí (*JCross*, *JQuiz*, *JCloze*, *JMatch*, *JMix*), ktoré umožňujú vytvárať rôzne typy interaktívnych úloh a nástroj *The Masher* na vytvorenie jednotného celku z navrhnutých úloh.

JCloze - Doplnovačka umožňuje vytvoriť cvičenia na vyplňovanie medzier (dier) v texte. Pre každú medzeru môže byť stanovených jedno alebo viac správnych odpovedí. Program umožňuje zadať medzery na vybrané slovo (slová) alebo automaticky na každé n-té slovo v texte.

JMatch - Priradovanie umožňuje vytvoriť cvičenie, v ktorom je na ľavej strane zoznam stálych položiek (tieto môžu byť obrázky alebo text) a na pravej strane sú neusporiadané odpovede. Z odpovedí vpravo je potrebné vybrať správnu a priradiť ju k jednotlivým položkám zoznamu vľavo. Tento typ úloh je možné použiť pri výučbe jazykov napríklad na precvičovanie slovnej zásoby, pre správne poradie vetných členov (slovosledu) vo vete, na precvičovanie slovíčok alebo prekladov, a pod..

JQuiz - Kvíz vytvárajú sa v ňom otázky a odpovede na ne, ktoré môžu byť štyroch rôznych typov: jedna správna odpoveď, viac správnych odpovedí (*multiple-choice*), krátka odpoveď a hybrid – kombinovaná odpoveď (ak žiak nevie napísať správne krátku odpoveď, program ponúkne možnosti). Rôzne typy zadania sa dajú použiť samostatne alebo sa môžu v rámci jedného cvičenia aj kombinovať. Špecifická spätná väzba môže byť ako pre správne, tak aj pre nesprávne/zlé odpovede. Žiaci odpovedajú na otázky a je na pedagógovi inteligentne analyzovať, či je účinnejšia kladná alebo záporná spätná väzba. Môže sa rozhodnúť, či ukáže žiakovi, že časť jeho odpovede je správna alebo nesprávna.

JCross - Krížovkár umožňuje vytvárať krížovky bez tajničky, ktoré môžu byť vyplňované on-line. Je možné použiť mriežku prakticky ľubovoľnej veľkosti a tvorba je veľmi jednoduchá, pretože krížovka sa môže tvoriť pomocou automatického tvorcu.

JMix vytvára neusporiadané vety. Úlohou žiaka je rozmotáť zamotané vety, usporiadať slová, slovné spojenia, prípadne výsledky matematických príkladov do správneho poradia.

V závislosti od úlohy je možné zadať aj viac správnych odpovedí. Dajú sa využiť aj interpunkčné znamienka v základnej vete.

The Masher je nástroj pre automatické zostavenie postupnosti cvičení vytvorených v jednotlivých častiach *HotPotatoes*.

Žiak počas vyplňovania jednotlivých cvičení môže požiadať stlačením príslušného tlačidla o pomoc. Výsledok je automaticky vyhodnocovaný v percentách, pričom za každú pomoc sa percentá v adekvátnom pomere odpočítajú z konečného skóre.

Program umožňuje zmenu prednastaveného vzhľadu cvičení a testov (názov, tlačidlá, farba pozadia, typ písma...), čo zabezpečí ich rôznorodosť a pestrosť.

Učiteľ si vďaka tomuto programu môže sám zostaviť potrebné cvičenia a tým efektívne reagovať na potreby svojich študentov. Do procesu tvorby úloh však môže začleniť aj svojich študentov, čím môže ešte viac zefektívniť a prepojiť tak jazykové ako aj infromatické vzdelávanie.

Na niekoľkých príkladoch chceme ukázať, ako sa dá vyučovanie jazyka urobiť pútavejším využitím programu *HotPotatoes*. Jednotlivé typy úloh je možné veľmi jednoducho aplikovať na vyučovanie ľubovoľného jazyka.

Na obr. 4 sú uvedené ukážky testov z nemeckého jazyka vytvorené pomocou častí:

- JCloze* – v texte sú vynechané medzery, do ktorých je potrebné doplniť správne vyčasované slovo v nemčine;
- JMatch* - priradovanie, v ktorom sú na ľavej strane zobrazené nemecké slová, ku ktorým je potrebné správne priradiť ich slovenský význam z ponuky;
- JCross* - je krížovka bez tajničky, týkajúca sa prekladu slovenských slov do nemčiny.

Predchádzajúce cvičenie | Obsah | Ďalšie cvičenie

Einladung

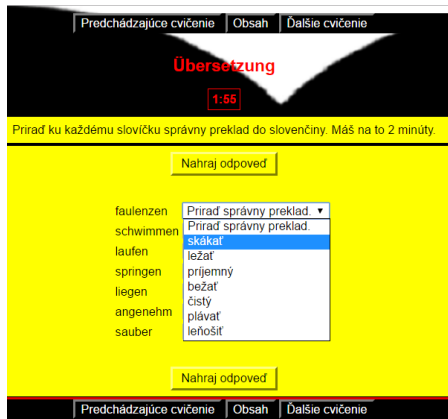
Do každej medzery doplň správne vyčasované slovo v nemčine. Poriadne si vetu prečítaj, aby si vedel, čo ti tam podľa významu pasuje. Máš na výber zo slovies: haben, sein, gehen, kommen, sehen, können. Niektoré slovesá sa budú opakovať viackrát a iné sa vyskytnú iba raz. Ak nebudeš vedieť, pomocník ti napovie, ale keď ho použiješ, už nedosiahneš plný počet bodov. Veľa šťastia!

Sie: Hallo Er: Hallo Sie: Pomocník | du heute Zeit? Er: Nein, aber am Montag Pomocník | ich Zeit. Warum? Sie: Wir Pomocník | ins Kino. Pomocník | du auch? Er: Ja, ich Pomocník | sehr gern, aber Pomocník | ich zu Hause meine kleine Schwester. Sie: Deine Schwester Pomocník | mit uns auch Pomocník | Er: Super! So wir Pomocník | mit euch. Sie: Okey. Ich Pomocník | dass ihr Lust Pomocník | Er: Ja, wir Pomocník | gern.

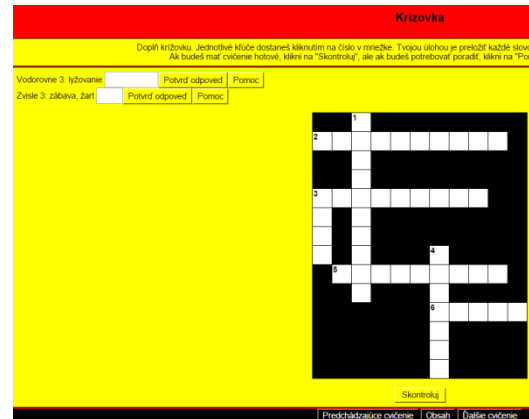
Skontroluj | Pomoc

Predchádzajúce cvičenie | Obsah | Ďalšie cvičenie

a) JCloze



b) JMatch



c) JCross

Obr. 4: Príklady využitia HotPotatoes na testovanie z nemeckého jazyka (Zdroj: Študentská práca: Pisarčíková)

Na obr. 5 sú uvedené ukážky testov z anglického jazyka vytvorené pomocou častí:

- a) *JQuiz* - kvíz obsahuje otázky týkajúce sa podmienkových viet (*Conditional*);
- b) *JCloze* – jazykové cvičenie na matematiku, žiaci vypočítajú zadanú úlohu a výsledok zapíšu anglicky do príslušných medzier.



a) JQuiz



b) JCloze

Obr. 5: Príklady využitia HotPotatoes na testovanie z anglického jazyka (Zdroj: Študentská práca: Šály, F.)

ZÁVER

Vyučovanie jazyka prostredníctvom počítačových programov a prostriedkov IKT je v súčasnosti nevyhnutnou a neodmysliteľnou súčasťou práce pedagóga. Vysoké školy zamerané na vzdelávanie a prípravu budúcich pedagógov, preto musia venovať tejto problematike dostatočný priestor, aby študenti nadobudli vhodné informačno-komunikačné kompetencie. Na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity je táto príprava zahrnutá v obsahu predmetov všeobecného základu: „Využitie IKT vo vzdelávaní 1., 2.“, „Informatická výchova v ZŠ“ a „Projekt využitia IKT vo vzdelávaní“. Na základe doterajších odoziev od našich absolventov je evidentné, že svoje nadobudnuté vedomosti a zručnosti aktívne využívajú v pedagogickej praxi.

LITERATÚRA

- BÁLINTOVÁ, H. 2003. *Cudzie jazyky áno, ale ako?*. Banská Bystrica : UMB. 88s. ISBN 80-8055-762-4.
- HUNEKE, H. W., STEINIG, W. 1997. *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Berlin: ES Verlag. ISBN: 350 306 1355.
- KUMAR, S., TAMMELIN, M. 2008. *Integrovanie IKT do vyučovania cudzích jazykov*. Príručka pre riadiacich pracovníkov na stredných a vysokých školách a pre vzdelávanie dospelých. [online] 20008. [cit. 27-6-2017]. Dostupné na internete: <https://1atestacna.files.wordpress.com/2012/04/4g-guides-institutions-sk.pdf>
- PFEIFFER, W. 2001. *Nauka jezykow obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań : Wagros, 226 s. ISBN 83-87388-02-5.
- PŠENÁKOVÁ, I. 2016. Interactive applications in the work of teachers In *XXIXth DIDMATTECH 2016*. Budapest : Eötvös Loránd University in Budapest – Faculty of Informatics, s. 92-100. ISBN 978-963-284-800-6.
- PŠENÁKOVÁ, I., KELEMEN, A. 2011. Az interaktív tábla a magyar nyelvtan oktatásában. In: *Veda pre vzdelanie – vzdelanie pre vedu*. Nitra: UKF, . s. 201-205. ISBN 978-80-8094-973-0.
- ROCHE, J. 2008. *Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB basics/A. Francke Verlag. ISBN 978-3-8252-2691-6.
- ROZGIENE, I., MEDVEDEVA, O., STRAKOVÁ, Z. 2008. *Integrovanie IKT do vyučovania cudzích jazykov*. Príručka pre učiteľov stredných a vysokých školách a pre vzdelávanie dospelých. [online] 2008. [cit. 27-6-2017]. Dostupné na internete: <https://1atestacna.files.wordpress.com/2012/04/3g-guides-tutors-sk.pdf>
- SAUER, H. 1995. Der Fremdsprachenlehrer. In BAUSCH, K. R./CHRIST, H./KRUMM, H. J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen-Basel: A. Francke Verlag. 1995, s. 171 – 175.
- TIŇÁKOVÁ, K. 2007. *Využívanie komunikačných technológií vo vzdelávaní*. [online] 20007. [cit. 19-6-2017]. Dostupné na internete: http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2007/2/tinakova1.pdf; [23.05.2016]
- ZAWADZKA, E. 2004. *Nauczyciele jezyków obcych w dobie przemian*. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls. 341 s. ISBN: 83-7308-321-9.

Zdroje obrázkov:

Obr. 1: <http://www.goethe.de/lhr/prj/usg/deindex.htm>

Obr. 2: <https://www.hueber.de/shared/uebungen/delfin/lerner/uebungen/fset.php?Volume=1&Lecture=7&Exercise=1&SubExercise=1>

SYMBOL FARIEB V METAFORE V ODBORNOM EKONOMICKOM TEXTE

THE METAPHOR OF COLOURS IN THE SPECIALISED ECONOMIC TEXT

Ivana Slováková

Abstrakt

Oblasť metafory ako základné prostriedky obraznosti zahŕňa mnohé jednotlivé formy ako sú napr.: metafora, metonymia, resp. porovnanie. Je preto dôležité poukazovať aj na potrebu zaradovania metafory do vyučovacieho procesu. Obohacuje sa ňou slovná zásoba v odbornom jazyku a tvorí neodmysliteľnú súčasť odbornej slovnej zásoby. Metafora má svoje miesto aj v odbornom ekonomickom texte. Rozvíja a rozširuje nielen slovnú zásobu u študentov, ale aj prekladateľské zručnosti budúcich prekladateľov. V našom článku sa zameriame na metafory a ich anglické ekvivalenty v slovenskom jazyku v oblasti farieb a poukážeme na možnosti ako čo najjednoduchšie pochopiť ich význam v ekonomickom odbornom texte.

Kľúčové slová: metafora, odborný ekonomický text, preklad, ekvivalent

Abstract

Metaphorics contains many different forms: metaphor, metonymy or comparison as a basic means of conveying imagery, in addition of course to phraseological units. It is therefore crucial to highlight the need for metaphors to form part of teaching. It enriches the vocabulary used in specialist language and is integral to specialist terminology. Metaphorics also has a role to play in specialist economic writing. Knowledge of metaphors develops and expands students' vocabulary and the translation skills of prospective translators. In this article we focus on Slovak - English equivalents of metaphors of colours and point out ways in which the meaning of metaphors of this type found in specialist economic writing can be most simply understood.

Keywords: metaphor, specialised economic text, translation, equivalent

ÚVOD

Využívanie metafor ako diferenčných diagnostických prostriedkov a existenciu metafor v odbornom jazyku chápe Březina (2008, 124) ako potrebný element sprostredkovania vedeckých poznatkov. V každom funkčnom štýle a prejave má metafora iný charakter a inú funkciu. Niektorí autori, ako napr. Draaisman (2003, 18) prisudzujú metaforám, ktorá sa vyskytujú v odbornom texte funkciu sprostredkovateľov nových vedeckých poznatkov. Metaforu v odbornom texte chápe ako jedinečnú možnosť prekročiť hranice historicky daných jazykových prostriedkov a súčasného systému pravidiel. Výnimkou používania metafor nie je ani odborný ekonomický text. Téma nášho príspevku je spojená s vyučovaním predmetu u študentov celo-univerzitného študijného programu Ekonomika

a manažment prírodných zdrojov. Pri analyzovaní odborného ekonomického textu s výskytom metafor považujeme za potrebu lepšieho chápať niektoré ekonomické pojmy a súvislosti zo strany študentov pri práci s takýmto textom. Predmetom nášho príspevku a čiastočného pilotného výskumu sú anglické ekonomické metafory v oblasti farieb a možnosti hľadania ich ekvivalentov v slovenskom jazyku.

1 METAFORA VERZUS ODBORNÝ EKONOMICKÝ TEXT

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 predstáv v mysliach ľudí. Vo viacerých prípadoch je použitie metafory v ekonomike akýmsi analógovým prevedením informácie. Porovnáva komplex od zložitejšieho porozumenia biznisu k ľahšiemu a menej zložitejšiemu chápaniu. Metafora je často používaná ako ohraničenie, opis, alebo znamená, čo adresujeme alebo ako pristupujeme k problému, má opisný charakter. Metafory v ekonomike sú javom a návodom ako osoba prijme situáciu, ako bude reagovať. (Chorvát, 2000, 239).

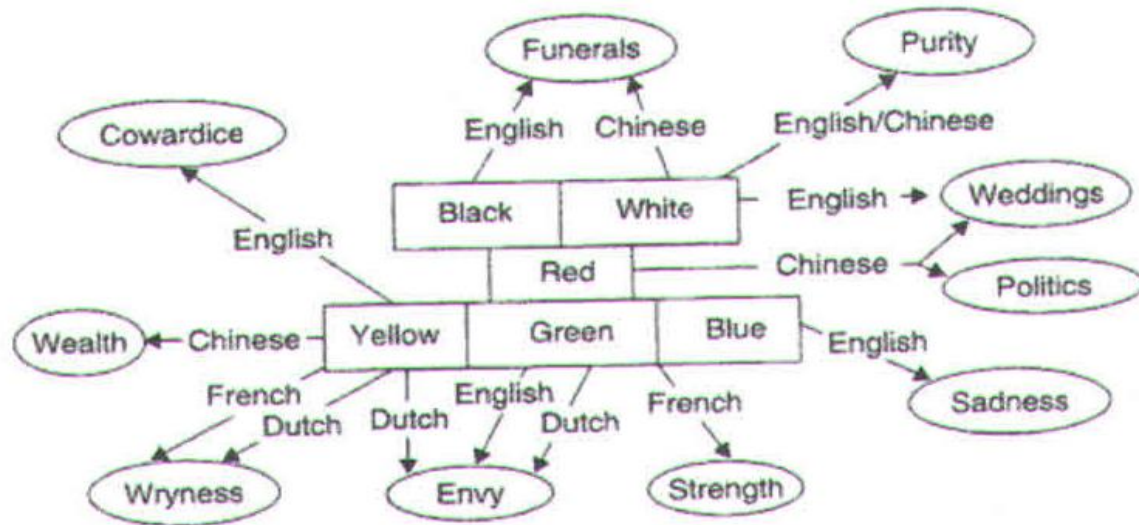
Podľa Trima (2000, 6) sa pomocou sprostredkovania odbornej metaforiky odкрývajú súčasne možnosti poznania myšlienkových štruktúr predmetu, ako aj dôležité a základné jazykové kompetencie. Otvára sa tým možnosť súčasne prenikať do systému jazykových vzťahov a odborných štruktúr (v našom prípade anglického jazyka a ekonómie). Na správne pochopenie metaforického vyjadrenia je popri jazykových znalostiach potrebné poznať aj jeho ekonomické hľadisko.

Podľa Polčicovej (2006, 4) je nevyhnutným a dôležitým faktorom správne a precízne ovládať cudzí jazyk, v našom prípade ide o ekonomickú angličtinu. Je preto potrebné zaznamenávať nové trendy v jazyku, spôsoby používania jazyka v komunikácii, presné a výstižné formulovanie myšlienok v cudzom jazyku. Významným faktorom v ústnych alebo písomných rokovaniach je správny a korektný preklad odborného jazyka.

2 METAFORA FARIEB

Ako už bolo spomenuté, metafora a metaforické pomenovania sú široko používané v anglických odborných textoch a jazyku na opis konkrétnych situácií a otázok. Prostredníctvom metafory, je nový koncept opísaný pomocou spájacích výrazov, ktorý je užívateľovi známy a prostredníctvom ktorého je vytvorený nový výraz.

2.1 Metafora farieb v odbornom ekonomickom texte a jej ekvivalent v slovenčine



Obr. 1 Diagram metaforického vnímania farieb (Trim, 2007)

Uvedený autor tohto diagramu sa zaoberá, či sa prostredníctvom symbolického významu farby v danej kultúre preniká do kultúrnej identity preberajúceho jazyka. Trim (2007, 6) analyzuje päť farieb a ich obrazný význam v jednotlivých jazykoch. V nasledujúcej časti nášho článku poukážeme na jednotlivé farby priradené k metaforám a poodhalíme ich význam ekonomickom odbornom texte.

Farba čierna

Charakteristika uvedenej farby v metaforickom vyjadrovaní znamená vo všeobecnosti (nelegimitu, nekalosť, nezákonnosť).

Black market – význam obrazu tejto farby v metafore je totožný v oboch jazykoch i v slovenskom, i v anglickom. Označuje peniaze, ktoré osoba, alebo organizácia získala nelegálne. Osoba alebo organizácia sa snaží vyhnúť daňovým poplatkom. Preklad tejto metafory vychádza z identickej motivácie, čiže identickým prekladom, pojem „čierny trh“ je medzi verejnosťou zaužívaný a často používaný (Chorvát, 2000, 239).

Black Monday - čierny v tejto metafore predstavuje najväčší jednodňový prepád v akcií v histórii. Finančné trhy sa stratili po celom svete, nastal pokles trhu a zvyšovanie úrokových sadziieb. Metafora „Čierny pondelok“ je tiež chápaný verejnosťou ako krach,

úpadok, pokles, Čierna v tomto ponímaní naznačuje negatívny dopad pre firmu. Pri preklade resp. slovenskom ekvivalente nenastal žiadny postu. Podľa Chorváta (2000, 239) ide tiež o identickú motiváciu z anglického východiskového jazyka do slovenského jazyka ako cieľového. Ako ďalšie príklady uvádzame: (**black economy** – nezákonné konanie, nezákonný obchod, **black numbers** – čierne čísla, zisk, ekonomický rast, **black knight** – čierny rytier, osoba, ktorá vstupuje do obchodnej spoločnosti s cieľom vlastného zisku)

Farba zelená

Zelená farba je symbolom prírody, lesných porastov, v niektorých odborných textoch sa vyskytla uvedená farba v metaforickom ponímaní ako „politika zelenej perspektívy“.

Greenfield investment – prínos investícií pre prírodu, investícia do infraštruktúry, prospešná investícia pre výstavby, protipovodňové ochrany, získavanie ekologických, ekonomických, sociálnych prínosov. Pri vnímaní metafory ide o rozdielnu motiváciu v cieľovom jazyku.

Greenmailer – vydierač v rukavičkách, osoba skupuje veľké množstvo akcií obchodu a núti ich kúpiť naspäť s cieľom prevziať väčšinu podniku alebo spoločnosti. Táto metafora vyjadruje osobu, ktorá vydiera, ide teda o vydierača v rukavičkách, je tu použitý deskriptívny preklad metafory do cieľového jazyka.

Farba zlatá (žltá)

Zlatou farbou sa v ekonomickej reči vyjadruje bohatstvo, výnos, zisk, vysoké odstupné.

Golden parachute – zlatý padák, tento termín vystihuje ustanovenie v manažérskych alebo iných zmluvách riadiacich pracovníkov, ktoré im zaisťuje relatívne vysoké nároky v prípade odvolania z funkcie. Táto metafora „zlatý padák“ je vnímaná v slovenskom ekvivalente ako rozdielna motivácia, ktorej zmysel sa chápe ako odvolanie s veľkým odstupným.

Farba sivá, šedá

Farba sivá, šedá v ekonomickom odbornom jazyku znamená činnosť na pokraji legálneho a nelegálneho konania.

Grey knight – „sivý rytier“, nežiaduci subjekt, ktorý vstupuje na scénu, aby vyťažil z problémovej situácie vznikajúcej pri akvizícii firmy. Slovenský ekvivalent „sivý rytier“ je chápaný z anglického ekvivalentu deskriptívnym spôsobom, rozdielnou motiváciou.

Farba červená

Charakteristika červenej farby v metaforických výrazoch znamená výstrahu, dať si na niečo pozor, môže znamenať stratu, konflikt a pod.

Red numbers – strata pre podnik, strata firmy alebo podniku. Metafora „červené čísla“ sa vyznačuje tým, že ide o čísla, ktoré sú a znamenajú pre firmu dlh. Pojem je v slovenskom jazyku známy a zaužívaný, nenastal žiadny významový a metaforický posun. Ide o identickú motiváciu.

Red tape - byrokracia

Farba biela

Charakteristika bielej farby v metaforách predstavuje čistotu v obchodných vzťahoch, pomoc, legitimitu, serióznosť v podnikateľských kruhoch.

White knight – ide o hrdinu, resp. záchrancu a vo finančníctve reprezentuje obchodnú spoločnosť alebo osobu, ktorej zámerom je pomôcť inej spoločnosti a zachrániť ju pred nežiaducou kúpou treťou spoločnosťou, ide o obranné opatrenia, ktoré obchodná spoločnosť v problémovej situácii hľadá. Táto metafora je chápaná v slovenskom ekvivalente za pomoci rozdielnej motivácie, deskripcie.

Farba modrá

Vo Veľkej Británii symbolizuje smútok, inak vyjadruje ekonomickú činnosť v špecifických rezortoch (železnice, letecký dispečing).

Blue collar workers – manuálni robotníci, vrstva s nižším statusom v spoločnosti. Pod touto metaforou chápeme pracovníkov, ktorí sú svojím postavením a vzdelaním na nižšej úrovni a majú nižší status v podniku. Ich označenie ako „modré goliere“ je známy a takto používaný, a preto táto metafora je na základe identického prekladu doslovne prenesená do slovenského jazyka ako cieľového jazyka.

ZÁVER

Do odborného jazyka sa čoraz viac dostávajú metafory, ktoré na jednej strane spresňujú poznatkovú sféru economickej 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 komunikovať v odbornom jazyku, ale aj identifikovať práve metaforické výrazy v písomnom styku, ktorými nie je potrebné zoširoka vysvetľovať situáciu v obchodnej spoločnosti. Práve prostredníctvom metafor veľmi presne odborník vyjadří situáciu v podniku, vo firme. V závere nášho príspevku treba konštatovať, že proces skúmania metafor v odbornom ekonomickom texte pre náš nekončí. Zlepšovanie komunikačných a písomných zručností u študentov v uvedenom študijnom programe je základným predpokladom ich ďalšieho profesionálneho rastu vo firme, podniku alebo akejkoľvek inej obchodnej organizácii na Slovensku alebo v zahraničí. Rovnako takto treba hodnotiť i naše pôsobenie na Ústave cudzích jazykov na Technickej univerzite vo Zvolene, ktoré vyžaduje každodennú prácu s odbornou literatúrou pri napredovaní vo výchovnovzdelávacom procese so študentmi.

Tento článok vznikol v rámci projektu *KEGA 010TU Z-4/2017 Facilitácia čitateľskej kompetentnosti a výučba odborných cudzích jazykov na vysokých školách technického zamerania*.

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. 124 s. ISSN 0572-3043.
- DRAAISMAN, D. 2003. *Metafory paměti*. Mladá fronta. 2003. 18 s. ISBN 80-204-0919-X.
- 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. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Filologická fakulta, 2000, s. 239.
- POLČICOVÁ, M. 2006. *Modely metafor v odbornom ekonomickom jazyku*. Banská Bystrica : Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2006. 4 s. ISBN 80-8083-190-4.
- TRIM, R. 2007. *Metaphor Networks. The Comparative Comparison of Figurative Language*. New York: Palgrave Macmillan. 2007. In KOŽARÍKOVÁ, H. 2012. *Symbolika a význam farieb vo finančnej terminológii prevzatej angličtiny*. Internetový časopis Lingvokulturologického a prekladateľského – tlmočnického centra excelentnosti pri Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove, roč. 10/2012. 6 s. ISSN 1338-1148.

HĽADANIE NOVÝCH CIEST S CIEĽOM ZEFEKTÍVNIŤ VÝUČBU ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA

IN THE SEARCH FOR NEW WAYS TO MAKE SPECIFIC FOREIGN LANGUAGE LESSONS MORE EFFECTIVE

Daniela Sršníková, Petra Laktišová

Abstrakt

Výučba cudzích jazykov prešla na Strojnickej fakulte ŽU za posledné roky signifikantnými zmenami. Od kedysi širokej palety jazykov (angličtina, nemčina, francúzština, španielčina, ruština) sa v súčasnosti ponuka zúžila na odborný anglický a nemecký jazyk. Z cudzieho odborného jazyka sa stal nepovinný predmet a tým sa znížil počet študentov. Navyše zmeny nastali aj v reálnych znalostiach študentov prichádzajúcich zo stredných odborných škôl, ale aj z gymnázií. Teoreticky by mala odborná jazyková príprava na terciárnej úrovni vyzbrojiť študenta tak, aby bol schopný komunikovať v oblasti svojho študijného zamerania, nadobúdať poznatky z cudzojazyčnej odbornej literatúry a tiež prezentovať vlastné projekty, čo však predpokladá, že študent do tohto procesu vstupuje s istou – a nie malou – všeobecnou jazykovou kompetenciou (v ideálnom prípade úroveň B2 európskeho referenčného rámca), realita je však iná. Článok sa zaoberá postojmi študentov k výučbe odborného jazyka, problematikou didaktizovania odborného textu, cieľom ktorej je modernizovať a zefektívniť proces výučby odborného anglického jazyka. Naša pozornosť sa presunula na študenta, jeho prežívanie a potreby. Nakoľko aktívne zapájanie študenta, neustála interakcia medzi učiteľom a študentom, vytvorenie príjemnej atmosféry na vyučovaní a prepojenie odborných teoretických poznatkov so životom študentov sa javia ako skutočne rozhodujúce pri osvojovaní si odborného anglického jazyka.

Kľúčové slová: analýza potrieb, odborný jazyk, vzdelávanie, kurikulum, postoje študentov

Abstract

Foreign Language Teaching has undergone significant changes at the Faculty of Engineering of ŽU in recent years. From a wide range of languages (English, German, French, Spanish, Russian), the offer of languages has been now narrowed to English and German. The foreign language became an optional subject and thus the number of students dropped more rapidly. Moreover, the fundamental changes occurred in the field of real knowledge of enrolled students. Theoretically, the foreign language training in higher education should equip the students with such skills that will make them able to communicate in the field of their study focus and also present their own projects. This assumes that the level of general linguistic competence of enrolled students at level B2 of the European reference framework. Yet, the reality is different. The article deals with the attitudes of students to a specific foreign language and the change of curriculum. Due to the fact that active engagement, a ceaseless student-teacher interactive dialogue, a positive classroom atmosphere and a combination of theory and practice come across as crucial factors in a foreign language acquisition, our attention has been shifted to the students, their needs and the process of learning through experience.

Keywords: needs analysis, specific language, education, curriculum, students' attitudes

ÚVOD

Od nežnej revolúcie sa podmienky pre cudzojazyčnú výučbu na Slovensku neustále zlepšujú. V rámci mnohých základných a stredných škôl vznikli jazykové laboratória. Rozšírila sa ponuka jazykových učebníc, ktorá je postupne odborníkmi dopĺňaná o didaktické nadstavby a

digitálne obsahy, čo umožňuje učiteľom zvýšiť efektívnosť vzdelávania v cudzích jazykoch. V zmysle Programového vyhlásenia vlády SR z r. 2006 bol vypracovaný a v máji 2008 NR SR schválený zákon o výchove a vzdelávaní, ktorý nadviazal nielen na prijaté nové koncepcie a dokumenty na Slovensku v ostatných rokoch (najmä na Milénium ako národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 15 – 20 rokov v SR), ale i na medzinárodné normy, dokumenty a klasifikácie vzdelávania so zámerom zvyšovať kvalitu výchovy a vzdelávania.

Postupne sa vypracovala Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách, ktorá zjednocuje pedagogickú dokumentáciu pre šesť cudzích jazykov, ktoré sa najčastejšie vyučujú na Slovensku: AJ, NJ, FJ, ŠJ, TJ a RJ, pričom kľúčovým východiskovým dokumentom je Spoločný európsky referenčný rámec (SERR). Kľúčovými pojmami tohto dokumentu sú najmä kompetencie, komunikačné úrovne, jednotlivé zručnosti, spôsobilosti a funkcie, pričom sa nezabúda ani na rozvoj interkultúrnych zručností. Základnými kompetenciami v oblasti jazykovej prípravy sú: porozumenie pri počúvaní a čítaní, hovorenie pri ústnej interakcii (dialógu) a samostatnom ústnom prejave, napokon písanie, teda v podstate ide o zručnosti: počúvania, čítania s porozumením, hovorenia a písania.

Pre učebný predmet anglický jazyk sa vďaka tomuto komplexnému legislatívnemu rámcu otvorili nové možnosti na jeho kvalitatívnu transformáciu a orientáciu. Zásadná zmena spočíva najmä v novom poňatí jeho cieľov a funkcií v rámci vzdelávacích oblastí – jazyk a komunikácia, umenie a kultúra, smerujúcich ku kľúčovým kompetenciám človeka v modernej spoločnosti i v jeho pevnom mieste v rámci štátneho a školského vzdelávacieho programu. Zaviedla sa celoplošná maturitná skúška z cudzích jazykov, ktorá umožňuje preveriť úroveň všetkých jazykových zručností. Žiaci gymnázií maturujú povinne z cudzieho jazyka na úrovni B2 a žiaci stredných odborných škôl si môžu voliť úroveň B1 alebo B2. Predpokladalo sa, že všetky tieto zmeny by mali prispieť k postupnému zvyšovaniu jazykovej úrovne absolventov stredných škôl, ktorí by mali byť schopní v cudzom jazyku myslieť, efektívne komunikovať ústne i písomne a následne vstúpiť do vysokoškolskej výučby minimálne so všeobecnou jazykovou úrovňou B1 a v optimálnom prípade s úrovňou B2 SERR. Avšak realita tomu nenasvedčuje. V nasledujúcich riadkoch popíšeme situáciu ohľadom výučby cudzích jazykov na Strojníckej fakulte Žilinskej univerzity a jednotlivé zmeny, ktoré sa uskutočnili pod novým vedením Sekcie cudzích jazykov. Súčasne budeme prezentovať výsledky dotazníka, ktorý sme realizovali na konci letného semestra akademického roku 2016/2017, t.j., po dvoch semestroch odbornej jazykovej výučby.

1 VÝUČBA CUDZÍCH JAZYKOV NA STROJNÍCKEJ FAKULTE ŽU

Byť schopný komunikovať v odbornom cudzom jazyku je dnes kľúčom k úspechu zamestnanosti nie len v zahraničí, ale aj doma (Hornáková, 2009). Avšak je nevyhnutné uvedomiť si rozdiel medzi spisovným a odborným jazykom. Kým spisovný jazyk je určený všetkým jeho používateľom, pre odborný jazyk je príznačné, že na jeho porozumenie je potrebný určitý stupeň odborného vzdelania alebo aspoň všeobecný rozhľad v danom odbore, pretože termíny ako pomenovania pojmu spravidla svoj význam len naznačujú. A preto pod pojmom odborný jazyk chápeme „súhrn všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v určitom odbore na dorozumievanie sa medzi odborníkmi, ktorí pracujú v tomto odbore” (Hoffmann, 1987, 53). A súčasne sa prikláňame k názorom Hutchinson a Waters (1987, 38), ktorí charakterizujú odbornú jazykovú prípravu nasledovne: „Odborná jazyková príprava je vzdelávací proces, ktorý nie je žiadnym jazykovým produktom, ale prístupom k jazykovej výučbe, ktorá sa riadi špecifickými a výhradnými potrebami učiaceho sa“. Na základe uvedeného sme sa rozhodli zistiť a riadiť špecifickými potrebami študentov Strojníckej fakulty ŽU pri tvorbe kurikula a jednotlivých výučbových materiálov.

Výučba cudzích jazykov (CJ) prešla na Strojníckej fakulte ŽU za posledné roky významnými zmenami. Strojnícka fakulta, podobne ako väčšina fakúlt v SR, sa opiera o stredoškolské výsledky svojich budúcich študentov, na základe ktorých sú prijímaní. Pred akademickým rokom 2015/16 odborná jazyková príprava na tejto fakulte nebola samozrejmosťou a preto sa vedenie fakulty rozhodlo v novej akreditácii predmet cudzí jazyk presunúť z kategórie povinný predmet do kategórie nepovinný. Podľa dostupných informačných listov si počas výučby študenti prehlbovali poznatky zo stredných škôl, komunikovali na maturitné témy a trikrát do semestra mali pracovať s odborným textom. Po zmene vedenia Sekcie cudzích jazykov a vytvorení špecificky orientovaného trojčlenného tímu, sme sa v priebehu prvého roku nášho pôsobenia na Strojníckej fakulte ŽU rozhodli zmeniť obsahovú náplň jazykovej výučby. Postupne spoločne s kolegami zo Strojníckej fakulty ŽU vytvárame odborné jazykové kurikulum, ktoré je postavené na základe analýzy potrieb samotných študentov s ohľadom na ich cieľové profesijné prostredie.

Rozhodli sme sa odbornú jazykovú výučbu nevnímať len ako prácu s odborným textom s následným osvojovaním si odbornej slovnéj zásoby, ale predovšetkým brať do úvahy potreby študentov Strojníckej fakulty. Mnohí zo študentov Strojníckej fakulty ŽU už počas štúdia pôsobia v rôznych medzinárodných tímoch a následne plánujú pracovať v zahraničí, resp. v rôznych medzinárodných spoločnostiach. Ak budú chcieť uspieť, mali by ovládať odborný cudzí jazyk tak, aby boli schopní získať nové informácie, samostatne pracovať s technickou dokumentáciou i odborným autentickým textom, vedieť sa zapojiť sa do odbornej diskusie a pripraviť prezentáciu s

odbornou tematikou. A preto študenti od prvého semestra minimálne dvakrát do semestra prezentujú odbornú problematiku. Z počiatku študenti touto aktivitou neboli nadšení, niektoré skupiny vyšších ročníkov sa priam búrili. Boli totiž zvyknutí na predchádzajúci spôsob výučby, t.j. naučiť sa zoznam odbornej slovnej zásoby a preložiť tri odborné články. Súčasne nás obviňovali, že sa nám nechce učiť a zodpovednosť takpovediac presúvame na nich. Nebolo to jednoduché, stálo nás to veľa úsilia, presvedčania a metodického usmerňovania. Využívali sme prácu v pároch, skupinách i problémové vyučovanie. Jednoducho všetky možné metódy a formy, aby sme študentov motivovali a súčasne im ukázali, že sa nechceme zbaviť zodpovednosti za výučbu. Práve naopak, naším zámerom je stať sa facilitátorom ich učebného procesu, pomôcť im uvedomiť si, že štúdium odborného cudzieho jazyka je celoživotné a úspech, resp. neúspech závisí od nich a ich prístupu a nie od počtu osvojených odborných termínov. Odborná slovná zásoba v našom prípade nie je cieľom, ale len prostriedkom. Naším cieľom je rozvíjať komunikačné schopnosti našich študentov tak, aby sa bez problémov uplatnili v praxi.

1.1 Kritéria pre výber a didaktizovanie odborného textu

Vzhľadom na množstvo a rozmanitosť odborných autentických textov, sme si stanovili tri základné kritéria, ktoré pri výbere vhodného odborného textu uplatňujeme:

1. zameranie sa na **študijný odbor**, v našom prípade za prioritné považujeme oblasti súvisiace so strojárskymi technológiami, automobilovým priemyslom a priemyselným inžinierstvom,
2. **aktuálnosť** – vďaka spolupráci s kolegami z jednotlivých katedier Strojníckej fakulty, prekladateľskej činnosti a výučbe doktorandov nemáme problém získať aktuálne autentické odborné texty,
3. **dĺžka textu** – ak je text príliš dlhý, tak študenti strácajú motiváciu, preto rozsiahle autentické texty skraccujeme, resp. rozdelíme na viacero častí s rôznym typmi úlohami.

Učebné materiály pozostávajú výlučne z odborných textov z daného študijného programu a sú študentom zadávané do Moodle systému. Témy sú vybrané na základe analýzy potrieb študentov a odporúčaní kolegov z jednotlivých katedier Strojníckej fakulty. Avšak je nevyhnutné povedať, že jednotlivé témy po odbornej stránke nešli do hĺbky, prevažne poskytujú študentom základy odbornej terminológie, ktorú si môžu samostatne rozšíriť, ak si danú tému vyberú na prezentáciu. Každý učebný materiál rozvíja zručnosť počúvania, čítania s porozumením, hovorenia i písania a pozostáva z rôznym typov úloh. V nasledujúcej podkapitole popíšeme výsledky dotazníka, cieľom ktorého bolo zistiť postoje a názory študentov Strojníckej fakulty Žilinskej univerzity na novú obsahovú náplň jazykovej výučby a priebeh samotného vyučovacieho procesu.

2 VYHODNOTENIE DOTAZNÍKA

Všetky štýly a formátovanie potrebné pre vypracovanie príspevku sú uložené v tomto dokumente. Požité štýly sú ľahko rozpoznateľné – majú prvé tri písmená UCJ. Používajte prednastavené štýly alebo len nahraďte text v tejto šablóne vašim príspevkom. Ako sme už vyššie uviedli, cieľom výučby odborného anglického jazyka bolo nielen rozšíriť odbornú slovnú zásobu, ale predovšetkým podporiť komunikačné schopnosti študentov bakalárskeho štúdia na Strojníckej fakulty Žilinskej univerzity. Študenti bakalárskeho štúdia boli požiadaní o anonymné vyplnenie dotazníka spokojnosti s výučbou odborného anglického jazyka. Zo 132 študentov vyplnilo dotazník 116 študentov, čo predstavuje 87%. Dotazník obsahoval spolu 30 položiek. Jednotlivé položky boli rozdelené do troch skupín podľa jednotlivých cieľov výskumu.

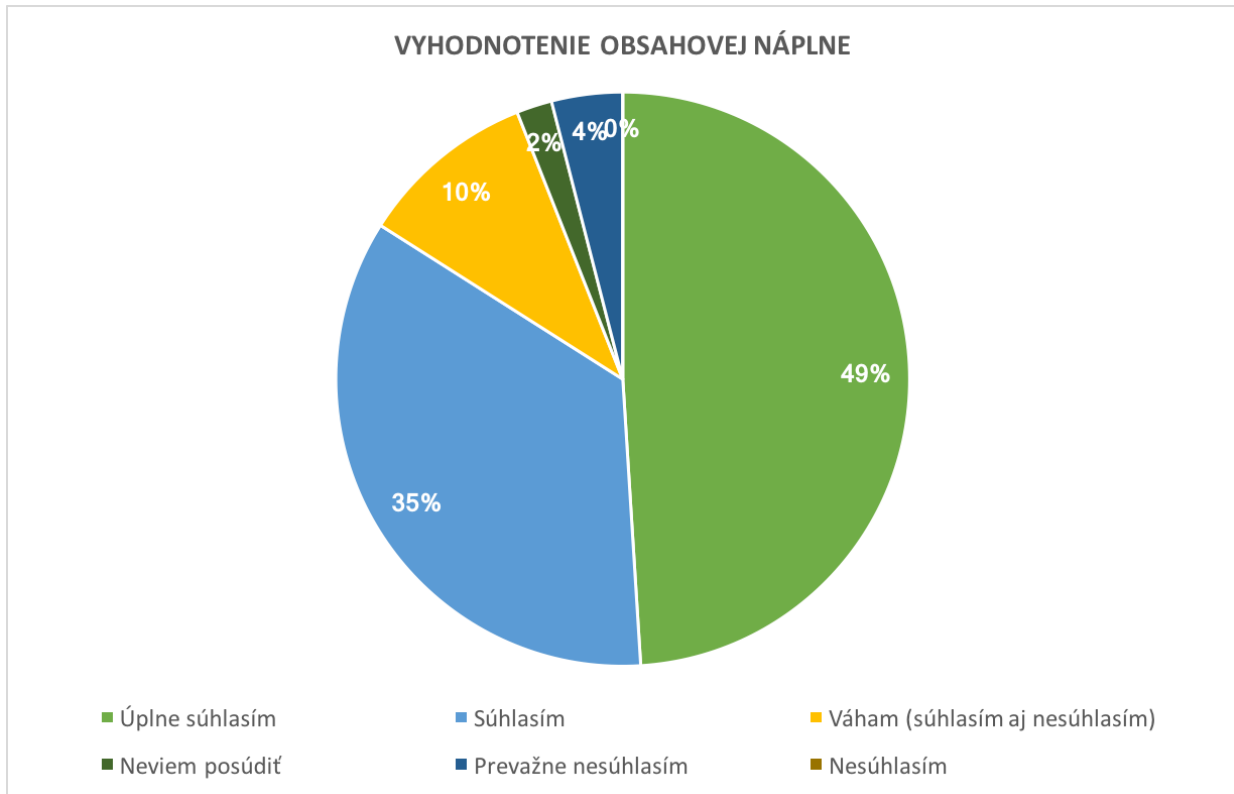
2.1 Ciele dotazníka

1. Zistiť mieru spokojnosti s charakterom nových poznatkov a informácií, ktoré študenti počas výučby odborného anglického jazyka získali;
2. Zistiť mieru spokojnosti so spôsobom, akým prebiehala výučba odborného anglického jazyka;
3. Zistiť mieru spokojnosti s charakterom dynamiky výučby odborného anglického jazyka.

Odpovede na jednotlivé položky boli študentom hodnotené prostredníctvom hodnotiacej škály od **1** (úplne súhlasím), **2** (súhlasím), **3** (váham - súhlasím aj nesúhlasím), **4** (prevažne nesúhlasím), **5** (vôbec nesúhlasím), **0** (neviem posúdiť). Jednotlivé otázky sú vyhodnotené pomocou grafického zobrazenia. Avšak pre potreby tohto príspevku budeme prezentovať najpodstatnejšie zistenia. Študenti mali možnosť pri každej položke zaznamenať svoj komentár. Tieto komentáre boli prepísané do vyhodnotenia v pôvodnom znení.

2.2 Spokojnosť s obsahom vzdelávania

Cieľom prvej podskupiny bolo zistiť, či sú študenti spokojní s charakterom nových poznatkov a informácií, ktoré si osvojili počas výučby odborného anglického jazyka, t.j. či obsahovú náplň považujú za vhodnú pre ich kvalifikáciu a či osvojenú slovnú zásobu a informácie využijú v praxi.



Graf 1: Vyhodnotenie obsahovej náplne jazykového vzdelávania

Graf č. 1 zobrazuje odpovede študentov, z ktorých vyplýva, že študenti hodnotia obsahovú náplň vzdelávania pozitívne, nakoľko zo 116 študentov, 49% úplne súhlasí s obsahovou náplňou jednotlivých lekcií, 35% z nich súhlasí, 10% váha, 2% z nich nedokázali posúdiť, či slovná zásoba je vhodná alebo nie a 4% prevažne nesúhlasili s výberom odbornej slovnej zásoby. Z nižšie uvedených komentárov vyplýva, že väčšina študentov pozitívne hodnotí nielen výber slovnej zásoby, ale aj spôsob jej prezentácie a následného osvojovania. Študenti, ktorí prevažne nesúhlasili s vhodnosťou slovnej zásoby by uprednostnili slovnú zásobu z inej oblasti, resp. na základe komentárov nevedia posúdiť, či slovnú zásobu využijú v budúcnosti. Ako sme už uviedli, predmet cudzí jazyk je nepovinný a preto majú študenti prvých ročníkov možnosť si ho zapísať do dvoch týždňov od začiatku semestra. Vzhľadom na skutočnosť, že požiadavky na rozvrh sa vyplňajú začiatkom apríla, kedy vieme len predpokladané počty študentov prvých ročníkov, tak nie je jednoduché zostaviť homogénne skupiny a tak v zimnom semestri na hodine máme študentov z rôznorodých študijných odborov, pretože si vyberajú tie hodiny, ktoré im vyhovujú časovo. Požiadavky na letný semester vychádzajú už z reálnych počtov zapísaných študentov, t.j. skupiny sú homogénnejšie v porovnaní so zimným semestrom.

Komentáre:

Čo sa týka odborných znalostí, tak ma príjemne prekvapil prístup vyučujúcej k "obojstrannému vzdelávaniu". Tým mám na mysli obojstranné vymieňanie si poznatkov z rozoberaných oblastí.

Slovná zásoba bola super a hlavne nebol to len trápny zoznam slovičok ako na strednej. Veľmi sa mi páčilo, že články a aj posluchy boli na odbornú tému a že z nich sme sa učili slovnú zásobu a potom ju používali pri úlohách na rozprávanie.

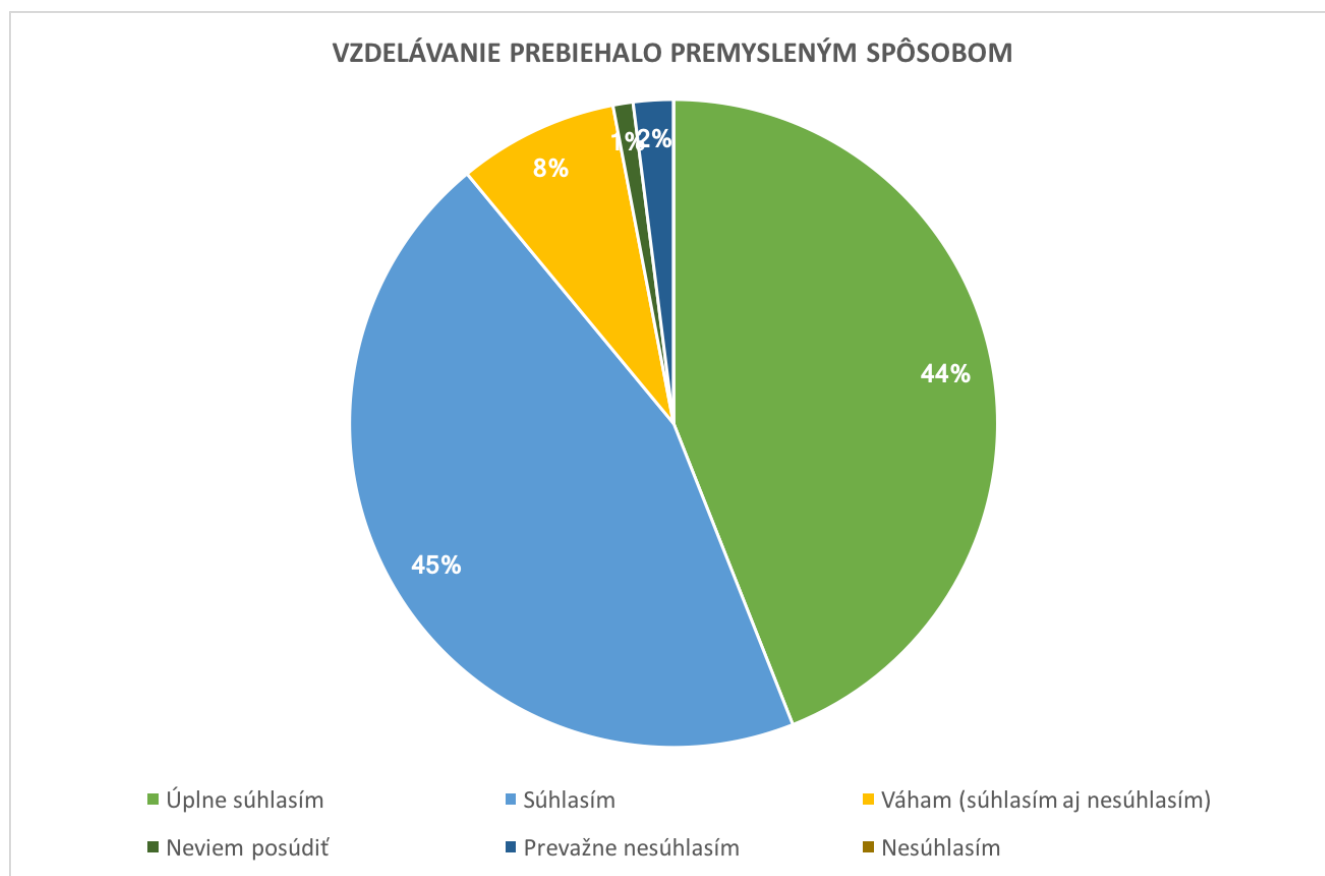
V budúcnosti neviem ak doštudujem.

Super, konečne žiadne témy ako príroda a fashion. Môžeme robiť aj beztrieskové obrábanie?

Komentáre k prvej podskupine môžeme považovať za pozitívne, mnohí študenti navrhli témy pre nasledujúci semester. Chceme upozorniť, že obsahová náplň bola zostavená tak, aby si študenti z každého študijného odboru mohli osvojiť časť slovnej zásoby zo svojho odboru. Nakoľko predmet Cudzí jazyk si mohol zapísať ktokoľvek, kto prejavil o odborný anglický jazyk záujem. Našou snahou do budúcnosti bude študentov rozdeliť do skupín podľa jednotlivých študijných programov tak, aby sme obsahovú náplň jednotlivých lekcí tvorili vzhľadom na konkrétny študijný program. Toto je možné, ak z daného odboru si tento predmet zapíše minimálne 12 študentov. Súčasťou tejto podskupiny bola aj otázka, či by študenti boli ochotní spolupracovať na tvorbe učebných materiálov pre nasledujúci semester 23% z nich uviedlo, že súhlasia. Uvedomujeme si, že to nie je veľa, ale títo študenti boli z tretích ročníkov a ochotne poskytli spätnú väzbu na pripravovaný učebný materiál pre letný semester 2016/2017.

2.3 Spokojnosť s priebehom výučby, procesom a dynamikou

Cieľom druhej a tretej podskupiny bolo zistiť, či sú študenti spokojní s priebehom výučby, t.j. či vzdelávanie prebiehalo premysleným spôsobom, či jednotlivé časti v rámci lekcie ale aj medzi jednotlivými lekciami na seba nadväzovali. Následne nás zaujímalo, či informácie a vysvetlenia boli zrozumiteľné a nakoľko považovali učebný materiál za vhodný.



Graf 2: Vyhodnotenie priebehu jazykového vzdelávania

Graf č. 2 zobrazuje odpovede študentov, z ktorých vyplýva, že študenti pozitívne hodnotia predmet Cudzí jazyk, náplňou ktorého je výučba odborného anglického jazyka a komunikácia v odbornom jazyku. 44% úplne súhlasí a 45% súhlasí s tvrdením, že výučba odborného anglického jazyka prebiehala premysleným spôsobom a jednotlivé lekcie na seba nadväzovali, t.j. poznatky z prvej lekcie postupne využívali a precvičovali v nasledujúcich lekciách. 8% študentov váhalo, 1% nevedelo posúdiť a 2% študentov nesúhlasilo, že vzdelávanie prebiehalo premysleným spôsobom.

Komentáre:

Kvalita niektorých videí je niekedy dosť nízka a preto zrozumiteľnosť slov je občas dosť ťažká. Nie pri všetkých videách.

Myslím si, že vzdelávanie je dostatočne "živé" a pestré. Nič by som nenechal ani v obsahu, ani na prístupe vyučujúcej. Na hodiny chodím rád, veľa nových vecí sa tam naučím. Som rád že som si zapísal tento predmet!

Mohli by tam byť tie materiály zavesené natrvalo a nie aby sa schovávali každú hodinu.

Jediný problém, s ktorým som sa stretol bol prístup k materiálom na moodly. Ale to bude mojou chybou, že som si to v danom týždni nepostáhoval a nezálohoval, prípadne vytlačené materiály stratil... V celku som veľmi spokojný :)

S prácou lektora presnejšie lektorky som nadmieru spokojný. Od prvej hodiny vytvorila veľmi príjemnú atmosféru, ktorá sa niesla až do poslednej vyučovacej hodiny. Bola naozaj radosť chodiť na hodiny angličtiny (až na ten čas 7:00).

Návrh na zlepšenie nemám. Možno len rozšíriť škálu poznatkov o ďalšie technológie, čo ale predpokladám, že príde v ďalších ročníkoch resp. semestroch. Takže vlastne nemám čo vytknúť. Teším sa na ďalší semester najlepšie v nezmenenom zložení ;)

Lektorka aj samotné materiály boli vážne dobré. Jediné, čo ma odrádzalo od 100% výkonu bol čas našej hodiny. O 7. ráno sa ešte nedá komunikovať s tak voľnou myslou a ľahkosťou. Inak hodnotím tento predmet ako najzábavnejší a jeden z najlepších.

Komentáre k druhej a tretej podskupine naznačujú, že študenti sú spokojní so vzdelávaním. Najväčšiu nespokojnosť vyjadrovali smerom k obmedzenému prístupu materiálov, ktoré im boli koordinátorkou sprístupnené na dva týždne v Moodle systéme každý piatok. Následne sa materiály stali neviditeľné, resp. sa študentom nedali stiahnuť. Zámerom tohto opatrenia bolo viac-menej študentov donútiť si materiály sťahovať pravidelne a tak si vytvoriť portfólio materiálov k sebazvedávaniu. Ďalej sa študenti vyjadrovali k času vyučovacích hodín, ktorý podľa ich vyjadrení ovplyvňoval ich výkon na hodine, hlavne čo sa týka komunikácie. Na záver uvádzame hodnotenie jazykovej výučby získané od troch Erasmus študentov v pôvodnom znení.

The subject of the course was interesting, as we learned about engineering technical vocabulary via reading, speaking and listening I had no experience with before. I wish we could have technical English at my university in Italy. The study material we were given was well structured, though it would be easier if Erasmus students were allowed to download the contents from a "course portal" on the internet, so that any of us could have it (maybe with attached exercise solutions) even if we skipped a lecture by any reason. But our teacher brought us all materials. To be improved is also the media equipment, as sometimes it has been difficult or even impossible to follow recordings due to poor quality/low volume sound or cable connections. In the end I'm very satisfied by the development of the course and also with the possibility of meeting local students, who have to be encouraged to participate/relate more during the lecture to improve their speaking skills. I attended these lessons even so I was not supposed to but all in all I was glad that I did it. (Erasmus student from Italy)

About the English lessons I just have to say that I really appreciated it because I've improved my English regarding technical vocabulary of mechanical engineering and I think that is one of the most important abilities that the engineers must have. For other hand the English lessons were really interested and I think you should keep this style of classes because in my opinion the students will be focus in learn more and in the same type enjoy the classes and meet new and

different people. So I just need to thank you for these English lessons during 3 months because now I feel much more prepared and comfortable to work or study in each country of the world; I think now my English is more fluent. (Erasmus student from Spain)

I'm an Erasmus student from Portugal who attended the English course and I'm writing to give my feedback about it as I was asked. This course was a really positive experience for me as I learned a lot of new vocabulary. What I liked the most was the moments were we could talk to other people because in that way we can practice the new vocabulary, improve our fluency and get to know different people. I would definitely recommend this course to anyone who wants to improve their technical English in an interesting way. (Erasmus student from Portugal)

Študenti sú s výučbou odborného anglického jazyka spokojní, čo potvrdzujú aj počty študentov prihlásených na nasledujúci semester, nárast študentov je o 14%. Študenti druhých a tretích ročníkov sú ochotní spolupracovať na príprave materiálov. Študenti prvých ročníkov by uprednostnili lepšie zadelenie do skupín a takisto sú ochotní spolupracovať pri identifikácii tém, ktoré by radi rozoberali v jednotlivých semestroch.

ZÁVER

Súčasný rýchlo sa meniaci svet je poznačený a ovplyvnený množstvom faktorov. Jedným z nich je viacjazyčnosť, ktorá sa stala bežnou záležitosťou a umožňuje rozvíjať nadnárodné podniky a medzinárodné pracovné tímy. Mnohí z absolventov Strojníckej fakulty Žilinskej univerzity budú pracovať v zahraničí a v rôznych medzinárodných spoločnostiach. Ak budú chcieť uspieť, mali by ovládať nielen odbornú slovnú zásobu, ale predovšetkým byť schopní komunikovať v cudzom jazyku. Základným cieľom odbornej jazykovej prípravy na Strojníckej fakulte Žilinskej univerzity je rozvíjať schopnosti študentov tak, aby dosiahli komunikačnú kompetenciu adekvátnu špecifickému sociálnemu kontextu, v ktorom sa pohybujú a zvládali komunikačné situácie súvisiace s prípravou na svoje budúce povolanie a tým ich zvýhodnili na globálnom trhu práce.

LITERATÚRA

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* 2001. CUP 2001, ISBN 0-521-00531-0.
- HOFFMANN, L. 1987. *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung.* Berlin: Akademie-Verlag, 1987. ISBN 3-05 000417-7.
- HORNÁKOVÁ, A. 2009. Zvyšovanie motivácie na učenie sa odborného jazyka. In *Sborník prací z mezinárodní konference Odborný jazyk na VŠ*, konané 11. februára 2009, Praha : Česká zemědělská univerzita v Prahe, s. 85-87. ISBN 978-80-213-1901-1.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes. A Learning – centred approach.* Cambridge : Cambridge University Press, 1987, ISBN 10 0-521-31837-8.

Zborník z pracovného workshopu. 2004. *Úloha vysokých škôl v cudzojazyčnom vzdelávaní študentov po celoplošnom absolvovaní novej maturity i v súvislosti s požiadavkami EÚ na cudzie jazyky v rámci európskeho referenčného rámca*. Trnava 2004, ISBN 80-8082-004-X.

ROZVOJ JAZYKOVEJ ZRUČNOSTI PÍSANIA A ČÍTANIA V ODBORNOM JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ NA TU VO ZVOLENE

DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE SKILLS OF WRITING AND READING IN SPECIALIZED LANGUAGE EDUCATION AT THE TECHNICAL UNIVERSITY IN ZVOLEN

Jaroslava Štefková

Abstrakt

Cudzojazyčné vzdelávanie na vysokej škole sa orientuje na vyučovanie jazyka zameraného na odbor a špecializáciu, prípadne profesiu. Toto vzdelávanie zahŕňa aj rozvoj čitateľskej gramotnosti a písomnej kompetentnosti. V rámci tohto trendu sme zaradili esej a vzájomné hodnotenie do vyučovania odborného jazyka pre program Podnikový manažment v drevospracujúcich podnikoch. Téma eseje zohľadňovala tematické zameranie semestrálneho vyučovacieho obsahu vo vybranej skupine v menovanom študijnom programe. Vzájomné hodnotenie (peer review) bolo hodnotenou súčasťou ich celkového hodnotenia počas semestra. Vzájomné hodnotenie je dôležitý nástroj v rozvíjaní kritického myslenia a čítania s porozumením. Výsledky tohto pilotného zadania sú spracované pomocou študentského prieskumu. Na základe výsledkov prieskumu sme prehodnotili a opätovne zaradili tento prvok do vyučovania v menovanom odbore ako neoddeliteľnú súčasť rozvoja cudzojazyčných zručností študentov. Cieľové cudzojazyčné zručnosti potvrdzujú potrebu rozvíjať písomnú kompetentnosť aj čitateľskú gramotnosť na vysokých školách v kvantitatívnom aj kvalitatívnom smere.

Kľúčové slová: esej, vzájomné hodnotenie, písanie, kritické myslenie, odborné jazykové vzdelávanie

Abstract

Language education at universities focuses on teaching the language needed in a branch, a specialisation, or a profession. This education also includes the development of reading literacy and the skill of writing. Within this trend, an essay, preceded by a peer review, was included in the instruction of the specialized language course in the programme of Enterprise Management in Wood-processing Industry. The topic of the essay complied with the scope of the term curriculum in one group in the particular programme. The peer review was also an assessed part of the total assessment. The peer review is an important tool in development of critical thinking and reading comprehension. The results of this pilot project are processed in the paper and include the results of the students' reflexion survey. Based on the results we reviewed the use of peer review and essay writing as a part of the instruction in further language education as an inseparable part of the language skills and mental skills development. Moreover, the target skills of students confirm the need to develop writing skills as well as reading literacy at universities in a qualitative and quantitative way.

Keywords: essay, peer review, writing skills, critical thinking, specialised language education, ESP

ÚVOD

Vyučovanie cudzích jazykov na vysokej škole nadväzuje na jazykové kompetentnosti získané počas vzdelávania na strednej a základnej škole. Stredné školy zase v nadväznosti na základné školy rozvíjajú jazykové kompetentnosti a stratégie získané na základnej škole.

Vyučovanie cudzích jazykov na vysokej škole už nie je len rozvíjanie jazykových kompetentností získaných v predchádzajúcom štúdiu, ale je často zamerané aj na vyučovanie „nového“ – odborného cudzieho jazyka podľa študijných zameraní vysokoškolských študentov. Vyučovanie odborného cudzieho jazyka sa v anglickom jazyku uvádza aj ako *English for Specific Purpose (ESP)* alebo *Content Based Instruction (CBI)*. Miština a Kozík (2010) sa vo svojom príspevku venujú bližšej charakteristike technického vzdelávania a odbornej jazykovej príprave a ďalej uvádzajú viaceré charakteristiky odbornej jazykovej prípravy. Uvádzajú definície odborného jazyka od viacerých autorov Hoffmann (1987, s.53) – súhrn všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v tomto odbore; Möhn a Pelka (1998, s. 26) – variant celého jazyka, ktorý slúži na poznanie a pojmové určenie predmetov charakteristických pre určitý odbor ako aj na dorozumievanie o nich. My k menovaným autorom pripájame zjednodušenú definíciu ESP podľa Tarnopolského (2013, s. 1): „jazyk na profesionálnu komunikáciu, ktorý si študenti majú osvojiť“¹ (preklad autorky), ktorý je následne špecifikovaný na EAP – *English for Academic Purposes* – angličtina pre akademické účely, CBI – *Content Based Instruction* – vyučovanie na základe obsahu a CLIL – *Content and Language Integrated Learning* – obsah a jazyk integrujúce učenie. Touto problematikou sa zaoberali aj Johns a Price (2014, s. 471), ktorí vidia odborný cudzí jazyk ako „materiály a inštrukcie pre (väčšinou dospelých) študentov so špecifickými jazykovými cieľmi priamo sa týkajúcimi ich súčasnej alebo budúcej akademickej, profesionálnej alebo odbornej kariéry a kontextu“² (preklad autorky) a ďalej ju delia na *English for Academic Purposes* a *English for Occupational Purposes*. Podľa posledných definícií odbornej angličtiny, či profesionálne orientovanej alebo akademicke orientovanej angličtiny vidíme, že výber úloh sa sústreďuje na budúce použitie resp. na rozvoj zručností potrebných vo výkone povolania alebo akademickom živote. V slovenskej terminológii môžeme ESP prirovnať k odbornému resp. náučnému štýlu, ktorý Mistrík (1997) charakterizuje ako štýl, ktorý sprostredkováva pracovné informácie, poznatky získané vedeckým výskumom, úvahami a skúsenosťami ľudí, kde je dôležitá pojmovosť, presnosť a odbornosť.

1 VYUČOVANIE ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA

CLIL predstavuje didaktickú metódu vhodnú na vyučovanie odborného cudzieho jazyka aj na vysokých školách. Veselá (2012 s. 58) považuje kombináciu CLIL a *blended*

¹ *The language for professional communication that learners are supposed to learn.*

² *...materials and instruction for (mostly adult) students with specific language learning goals directly related to their current or future academic, professional, or vocational lives and contexts.*

learning za najefektívnejšiu metódu a navrhuje konkrétne spôsoby využitia CLIL na hodinách cudzieho jazyka.

K uvedeným charakteristikám je potrebné pridať charakteristiku učenia na základe riešenia úloh³, podľa ktorej študenti riešia alebo vypracovávajú zadané úlohy čo najviac podobné reálnym situáciám. Majú ich vypracovať na základe vzájomných rozhovorov alebo rozhovorov s vyučujúcim a získavania vedomostí a informácií potrebných k úspešnému vypracovaniu úlohy. Nunan (2012) zdôrazňuje konštruktívny charakter práce študenta, tiež vypracovanie resp. ukončenie úlohy, ktoré musí byť zhodnotené. Takisto Norris (2009, s. 582) považuje učenie na základe úloh za veľmi motivujúce, pretože ponúka študentom naplnenie skutočných študijných potrieb podľa vlastných predstáv, teda neučia sa niečo „školské“, ale to „zo života“. Stiera sa tak zásadný rozdiel vo vnímaní cudzieho jazyka: z povinného sa mení na potrebný. Navyše Norris (2009, s. 581-582) sa zaoberá aj hodnotením riešených úloh ako výstupu študentovho učenia sa.

Termínom kritické myslenie je zjednodušene označovaná schopnosť myslieť dobre a samostatne alebo aj správne myslenie a samostatné myslenie (Pithers, 2010); „schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých perspektív, tvoriť si úsudky o ich vierohodnosti a hodnote, posúdiť význam nových myšlienok, informácií pre svoje vlastné potreby“ (Grecmanová et al., 2000, s. 7), schopnosť nachádzať, analyzovať a vyberať informácie využívaním interdisciplinárnych vedomostí, rozmanitých zručností a kritického prístupu; prijímanie rozhodnutí založených na dôkazoch (Zelina, 1996). Začlenenenie kritického myslenia do kurikula je veľmi žiadané obzvlášť na vyšších stupňoch škôl. V procese rozvoja kritického myslenia sa od študentov vyžaduje predovšetkým to, aby pochopili hodnotu svojich názorov a nápadov, aby boli aktívnymi účastníkmi učebného procesu, aby boli schopní s rešpektom vnímať rôzne názorové línie. Mali by byť pripravení formulovať svoje úsudky, prípadne ich korigovať (Dvorský, 2009). Podľa Zelinu (1996) najdôležitejšie a pravdepodobne rozhodujúce kompetencie žiakov a učiteľov pri vytváraní a udržiavaní interaktívneho učebného prostredia v modernej škole sú: kritické myslenie, kreatívne myslenie, prosociálne a prosociálne myslenie a myslenie orientované na budúcnosť.

³ V anglickej terminológii sa vyskytuje vo viacerých slovných označeniach, TBLT ako task-based language teaching, task-based language learning, task-based approach. V slovenskej didaktickej terminológii je tento prístup označovaný ako metóda riešenia úloh (Turek, 2010, s. 262).

1.1 Zručnosť písania a čítania v odbornom cudzom jazyku

Písanie je vo svojej podstate komunikácia, dialóg medzi pisateľom a čitateľom, pričom pisateľ sprostredkováva nejaký obsah alebo odkaz (Repka – Gavora, 1987). Písanie sa od čítania odlišuje predovšetkým v tom, že písaná forma komunikácie zostáva zaznamenaná, je teda trvalého charakteru. Ďalší aspekt z toho vyplývajúci je, že k písanej forme sa ako pisateľ, tak aj čitateľ, môže v texte vrátiť, čo má vplyv aj na koncepciu písaného textu aj na množstvo a usporiadanie informácií. Pisateľ by mal zahrnúť do textu všetky informácie, ktoré čitateľ potrebuje na porozumenie textu (Olshtain, 2014). V našej práci používame esej, z anglického výrazu *essay*, ako literárny výtvor, sloh, ktorý vyjadruje autorove myšlienky na konkrétnu tému, je kombináciou viacerých útvarov výkladového postupu a nie je obmedzený črtami úvahy ako útvaru výkladového slohového postupu (Gábriš, 2008). Eseje v rámci rozvíjania žiakovej kompetentnosti písania rozhodne predstavujú priestor na uplatnenie mentálnych zručností, ako je organizovanie myšlienok, vyjadrenie vlastných myšlienok, prácu s inými zdrojmi, sumarizovanie a preformulovanie myšlienok do logického koherentného formátu v cudzom jazyku. Písanie ako produktívna jazyková zručnosť otvára študentovi možnosti vlastnej sebarealizácie cez realizáciu eseje na viac alebo menej otvorenú tému, kde môže skombinovať svoje znalosti z odboru, jazykové znalosti a tvorivosť (Your Article Library, 2016). Písanie sa môže precvičovať počas vyučovacích hodín pomocou textotvorných operácií: reprodukcie, parafrázy, redukcie, amplifikácie, prekladu východiskového textu alebo voľným vyjadrovaním (Repka - Gavora, 1987).

V teoretickej časti je potrebné doplniť informácie o *peer review* (vzájomnom hodnotení) ako o súčasť spájajúcej čítanie, kritické myslenie a písanie v rámci vyučovania odborného cudzieho jazyka. *Peer review* sa u nás prekladá aj ako spätná väzba, avšak v našom príspevku budeme používať termín vzájomné hodnotenie, ktoré vystihuje podstatu termínu viac. V edukačnom využití vzájomného hodnotenia možno vyzdvihnúť nasledovné aspekty:

- pozorné čítanie
- prechod vo vnímaní eseje v pisateľovej zameranosti na čitateľa resp. publikum
- formulácia konštruktívnej spätnej väzby pre pisateľa
- reakcia a zapracovanie pripomienok k vlastnej práci
- komunikácia a produkcia lepšej eseje (The Teaching Centre, 2014).

2 METODIKA

Použitie eseje a vzájomného hodnotenia vo vyučovacom procese sme pripravili pred začiatkom semestra. Tento projekt bol uskutočnený v jednej skupine prvého ročníka odboru Podnikový manažment v drevospracujúcich podnikoch na Drevárskej fakulte, kde týždenná hodinová dotácia v predmete cudzí jazyk predstavuje 4 hodiny za týždeň, a kde výučba cudzieho jazyka prebieha počas prvých štyroch semestrov. Počet študentov v skupine je 18.

Študenti používajú učebnicu na odborný cudzí jazyk z anglického vydavateľstva. Jedna kapitola sa venuje príbehom slávnych osobností, ich výnimočným vlastnostiam alebo revolučným a progresívnym krokom v podnikaní. V rámci tejto kapitoly je uvedená časť *Linking words and phrases*, ktorá precvičuje koncepciu príbehu a pomocou spájacích výrazov vyjadruje vzťahy medzi udalosťami. Z tohto dôvodu sme navrhli do zadania na semester tému eseje: *Opíšte príbeh slávneho podnikateľa /obchodníka, jeho výnimočnosť a popíšte prínosy pre Vás*. Rozsah práce bol stanovený na 250 až 350 slov, 3 až 5 odsekov a bolo potrebné použitie spájacích výrazov. Prácu mohli vypracovať doma. Po napísaní prvej verzie eseje (first draft), študenti ju odovzdali spolužiakovi na vzájomné hodnotenie. V tom čase študenti dostali informáciu ako robiť vzájomné hodnotenie a dávať spätnú väzbu v anglickom jazyku na základe náučného videa (The Writing Studies, 2013). Pre nedostatok predchádzajúcich skúseností a opakované žiadosti študentov sme to prebrali dvakrát. Potom študenti odovzdali vzájomné hodnotenia vyučujúcemu. Vyučujúci posudzoval vzájomné hodnotenie, nie esej samotnú. Vzájomné hodnotenie bolo kvalifikované na troch úrovniach – koľko pozornosti študent venoval opravám gramatiky, ako zhodnotil zrozumiteľnosť a vyjadrenie myšlienok a nakoniec ako posudzovateľ zhodnotil dosiahnutie témy eseje a celkovú koherenciu a kohéziu eseje. Potom boli práce vrátené ich autorom. Autori si mohli zapracovať pripomienky posudzovateľov a na záver semestra odovzdať konečnú formu eseje. Esej bola vyhodnotená v štyroch okruhoch – gramatika, slovná zásoba, organizácia testu a zdôvodňovanie a spájanie myšlienok. Po ukončení semestra študenti vyplnili dotazník zameraný na ich reflexiu. Výsledky dotazníka uvádzam v ďalšej časti.

3 VÝSLEDKY

3.1 Zhodnotenie vzájomného hodnotenia (*peer review*)

Zakomponovanie vzájomného hodnotenia ukázalo, že u študentov absentuje zručnosť pozrieť sa konštruktívne na prácu svojho spolužiaka a vyjadriť svoje komentáre k nej. Počas samotnej práce mnohí študenti pracovali s papierovou verziou eseje, lebo nevedeli používať

nástroj na to určený (Revízia) vo Worde. Keďže hodnotenie bolo ďalej vrátené autorovi, kvantitatívne vyhodnotenie tejto časti v našom popise absentuje. Hodnotenia by sme mohli rozdeliť do troch skupín podľa rozsahu opráv a komentárov:

Katégoria 1: „Všetko dobre. Všetko sa mi páčilo.“

Katégoria 2: Oprava gramatických chýb, ostatné je dobre.

Katégoria 3: Oprava gramatických chýb, poďčiarknutie neporozumených myšlienok a napísanie záverečného komentára.

Najpočetnejšia bola katégoria 2. Pre mnohých študentov bolo jednoduchšie opraviť gramatické chyby ako zamýšľať sa hlbšie nad významom viet. Niektorí študenti opravovali chyby, ktoré neboli chybami, teda si neoverili správnosť svojej opravy. Niektorí napísali na záver: „Práca sa mi páčila“, ale neuviedli konkrétne myšlienky a prvky, ktoré sa im páčili.

Druhá najpočetnejšia skupina bola v katégorii 3. Mnohí študenti sa postavili k zadaniu zodpovedne a snažili sa zaoberať prácou svojho spolužiaka v troch skôr menovaných rovinách. Ich komentáre boli stručné: „Doplň myšlienku“; „Nerozumiem.“; „Páči sa mi to.“; „Dobre.“; „Práca sa mi páčila.“; „Doplň.....“ .

Najmenej početná skupina bola v katégorii 1. Študenti patriaci do tejto skupiny sa hlbšie nezamýšľali nad opravami a ani nad prácou spolužiaka. Celé hodnotenie bolo vyjadrené jednou alebo dvoma vetami: „Všetko sa mi páčilo. Všetko je správne.“ Tieto vzájomné hodnotenia boli vrátené posudzovateľovi na prepracovanie.

Vo všetkých prácach chýbala centrálna myšlienka, pomôcť spolužiakovi napísať lepšie prácu, ktorá mala byť cieľovou a zastrešujúcou koncepciou vzájomného hodnotenia.

3.2 Zhodnotenie esejí

Hodnotenie písomného prejavu – eseje mohlo byť vykonané buď analytickou alebo holistickou metódou. Keďže analytická metóda je reliabilnejšia a pre študentov prehľadnejšia, zvolili sme túto metódu. Bohužiaľ, z časových a organizačných dôvodov bola každá práca vyhodnotená iba raz a jedným pedagógom. Z hľadiska reliabilnosti hodnotenia by bolo zaujímavé hodnotiť práce viacerými pedagógmi a výsledky štatisticky spracovať. Študentské eseje boli vyhodnotené v štyroch katégoriách. V každej katégorii mohli byť pridelené tri body.

V prvej katégorii – Gramatika sme hodnotili dodržiavanie gramatických pravidiel. Aj keď hodnotenie gramatiky v písomnom prejave je u niektorých autorov spochybňované a odmietané ako absolútne neefektívne až škodlivé (Truscott, 1996), v našom vnímaní to bolo považované za jeden parameter vyjadrovania sa správne, v gramaticky a syntakticky

správnych vetách. Neskúmali sme vplyv gramatiky na rozvoj a kvalitu písomného prejavu študentov, ale ako parameter výsledného produktu.

V druhej kategórii sme hodnotili použitie slovnej zásoby a hláskovanie. Mnohí študenti využívali korektor hláskovania v programe Word, ale bolo aj niekoľko takých, ktorí prácu odovzdali bez kontroly hláskovania. V tejto kategórii sme hodnotili použitie vhodných slov v kontexte eseje.

Tretia kategória – Organizácia – hodnotila dodržanie odstavcov a formálneho usporiadania eseje.

Posledná kategória – Spájanie viet a vysvetlenie myšlienok – brala do úvahy použitie spájajúcich výrazov ako sú *since* (časovú príslovku, spojku uvádzajúcu dôvod), *however, on the other hand, but, in addition, furthermore, then, after that, in the end* (časové spojky), prípadne iné podľa voľby študenta. Menované spájacie výrazy boli uvedené v učebnici. Takisto sme sledovali koherenciu textu a vyjadrenie myšlienok. Študenti viackrát uvádzali myšlienky a fakty z rôznych zdrojov, ktoré nemali uvedené. Niekedy naopak chýbalo ešte doplnenie ich názoru alebo pocitu s relevantnými faktami, ktoré by sa opierali o oficiálne štatistiky alebo iné spoľahlivé údaje.

Na základe aritmetického priemeru pre jednotlivé kategórie hodnotenia (počet hodnotení 18) sme vypočítali priemerné hodnotenia, ktoré uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Výsledky bodového hodnotenia esejí

Zdroj: Autor

Kategória hodnotenia	Gramatika	Lexika	Organizácia	Spájanie a odôvodňovanie
Aritmetický priemer	2,03	2,23	2,93	2,06
Modus	2,5	2	3	2

Z tabuľky je vidieť, že najslabšou kategóriou bola Gramatika, napriek tomu, že študenti aj pedagógovia využívajú hodnotenie gramatiky najčastejšie na hodnotenie výkonu študenta. Je zaujímavé, že napriek predchádzajúcemu tvrdeniu, študenti nedosahujú v tejto kategórii výraznejší pokrok. V konečnom dôsledku sa stotožňujeme s tvrdením Truscotta (1996) o bezúčelnosti opravovania gramatiky v písomnom prejave.

Spájanie a odôvodňovanie myšlienok sa umiestnilo na druhom mieste, s priemerom o málo vyšším od gramatiky. Tu vidíme hlavnú príčinu v nedostatku precvičovania eseje, či

vo vysokoškolskom jazykovom vzdelávaní, či počas jazykového vzdelávania na strednej škole. Precvičovanie písania a používania je časovo náročné, ak precvičujeme písanie v štandardnej postupnosti od opakovania konkrétnej lexikálnej jednotky (v tomto prípade spájacích výrazov), cez použitie v známom kontexte, až po použitie v novom alebo vlastnom kontexte a vyhodnotenie osvojenia si lexikálnych jednotiek. Na rozvoj zručnosti písania je potrebné písanie v rôznych kontextoch precvičovať opakovane, podľa časových a vyučovacích možností systematicky, keďže nejde len o izolovanú zručnosť použitia lexikálnych a gramatických výrazov v písomnom prejave, ale aj o mentálne schopnosti analyzovania, usporadúvania a porovnávanía a ďalších, ktoré s jazykovou znalosťou nemusia byť prepojené.

3.3 Vyhodnotenie dotazníka

Na dotazník odpovedalo 18 študentov (100% návratnosť). Chceli sme zistiť východiskové nastavenie skupiny a študentov na náš projekt. Uvádzame výsledky k jednotlivým otázkam.

K otázke č. 1: *Precvičovali ste na hodinách AJ na SŠ písanie?*

Keďže sme daný projekt uskutočňovali v 1. ročníku na VŠ, zaujímalo nás, či písanie ako jazyková zručnosť bolo precvičované na strednej škole, keďže všetci študenti úspešne absolvovali maturitu z anglického jazyka. Odpovede na túto otázku prekvapivo odhalili, že v štyroch prípadoch (22,2%) zručnosť písania nebola precvičovaná. Preto je obzvlášť dôležité, zručnosť písania precvičovať, či v textotvorných cvičeniach – parafrázou, redukciou, amplifikáciou alebo prekladom, produkciou či reprodukciou a posilňovať aj mentálne operácie potrebné k písaniu pomocou herných alebo vyučovacích techník (brainstorming, napísanie hlavnej myšlienky, kľúčových slov) nielen pomocou slovných, ale hlavne pomocou písomných odpovedí, ktoré by študenti mali byť schopní zopakovať alebo vytvoriť aj v hovorenej podobe.

Otázka č. 2: 1. *Robili ste na SŠ na hodinách AJ alebo SJ peer review (vzájomné hodnotenie)?*

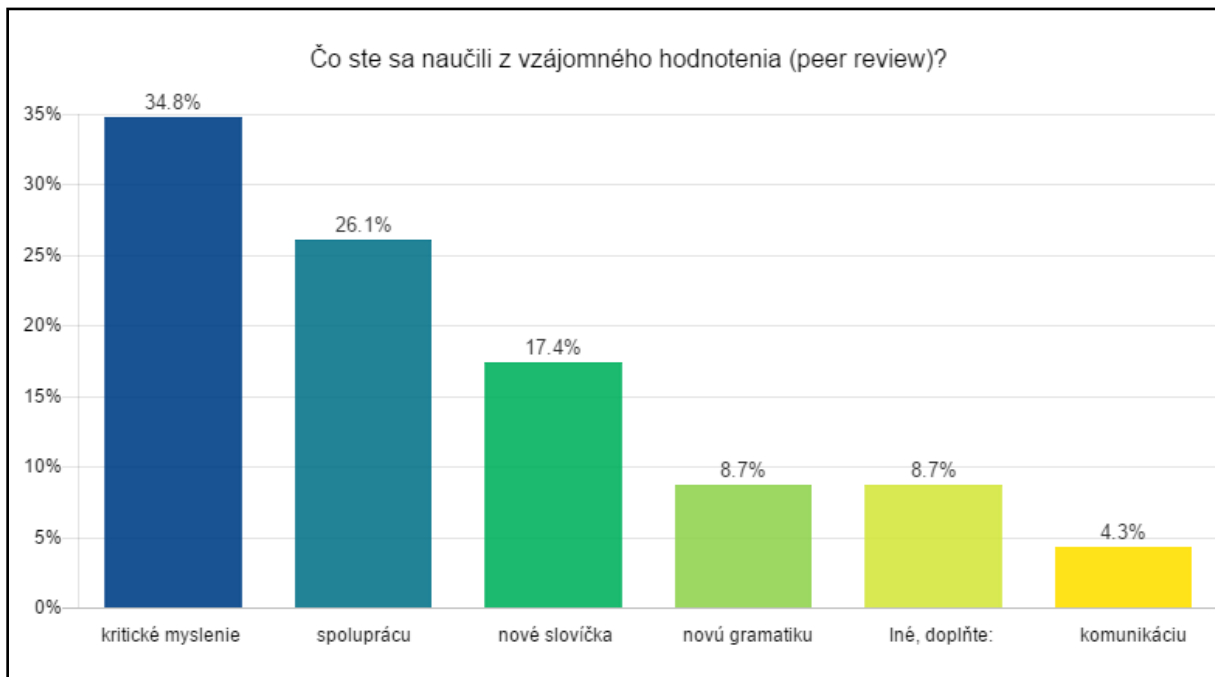
Vzhľadom na reakcie študentov počas hodín k vzájomnému hodnoteniu sme chceli zistiť, či tento formát využívali hoci aj na hodinách slovenského jazyka. Ako naznačujú výsledky, niekoľkí študenti s tým skúsenosť majú, ale sú to len 3 z 18, čo predstavuje 16,7% ku 83,3% študentov, ktorí takéto cvičenie neabsolvovali.

Otázka č. 3: *Pomohlo Vám vzájomné hodnotenie (peer review) v napísaní lepšej eseje?*

Reflexia zo strany študentov ohľadne efektivity vzájomného hodnotenia ukázala, že väčšinová odpoveď je Áno, trochu (50%), a až štyria študenti si myslia, že im to nepomohlo vôbec (22,3%), traja to nevedia posúdiť (16,7%) a iba dvom to pomohlo veľmi (11,1%). Bude zaujímavé porovnať výsledky na túto otázku v budúcom roku, po opätovnom absolvovaní rovnakého projektu.

Otázka č. 4: *Čo ste sa naučili zo vzájomného hodnotenia (peer review)?*

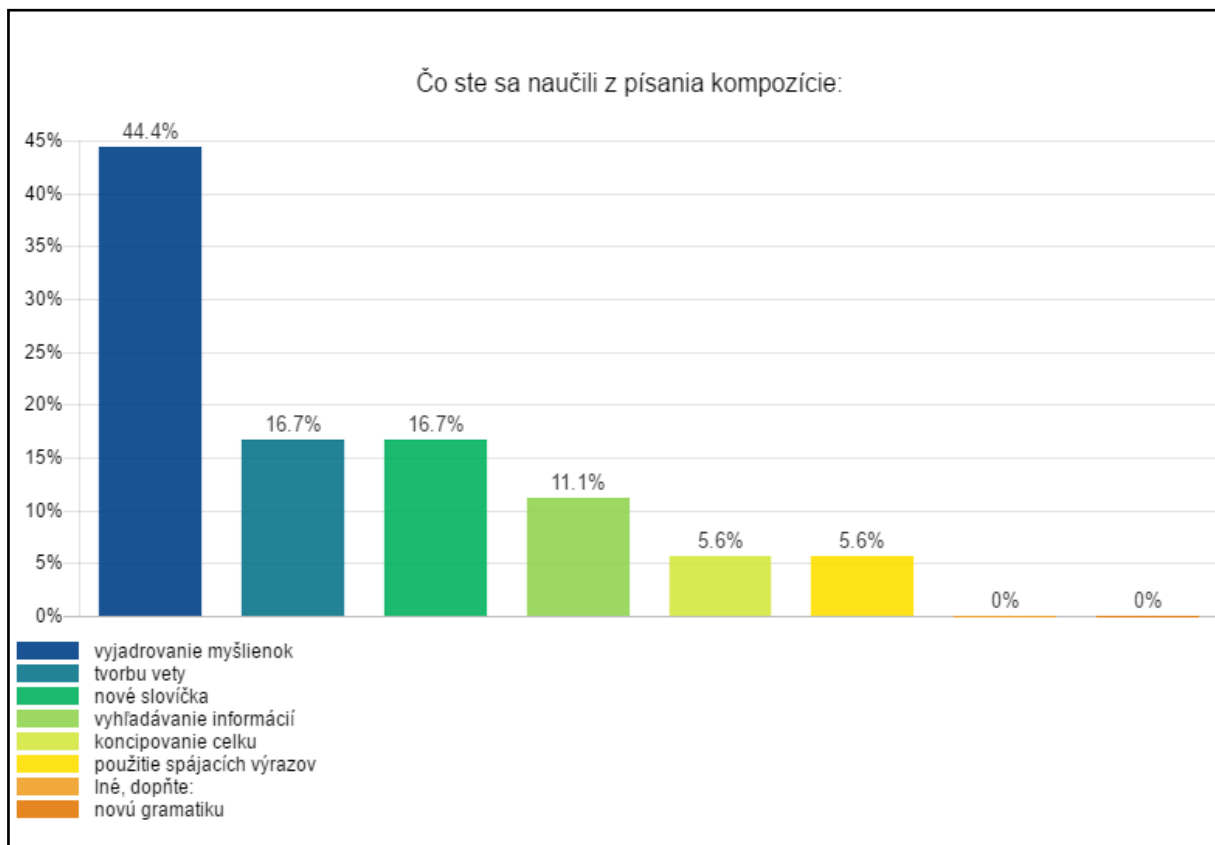
Percentuálne odpovede na túto otázku uvádzame v grafe č. 1. Odpovede poukazujú na fakt, že študenti si začali uvedomovať, čo sa danou úlohou cvičí a rozvíja. Ako možno z grafu vidieť, najväčšie percento si vydobylo práve kritické myslenie, takmer 35% spolupráca, hoci sú to nejazykové zručnosti. Je povzbudivé, že študenti aj tu vidia prínosy, keď sa pomocou cudzieho jazyka ako média naučia uplatňovať aj tieto mentálne operácie. Ďalšie dve prínosné oblasti sú slovíčka a predsa len nová gramatika, čo kopíruje kategórie, v ktorých boli ich eseje opravované a kde boli ich vyjadrenia konfrontované s názormi spolužiaka alebo vyučujúceho. Najnižšie percento 4,3%, t.j. 1 študent pociťoval aj zlepšenie v komunikácii. Študenti uvádzali, že „vidieť, že nie vždy je jasné, čo som danou vetou v eseji chcela povedať“; „nič, teda aspoň čo sa týkalo hodnotenia od mojich spolužiakov, neviem, či sa na to len „vykašľali“ alebo som mala naozaj všetko dobre, o čom veľmi pochybujem...“. Predovšetkým z druhého komentára môžeme vidieť, ako študenti pociťujú, keď ich práca nie je zrecenzovaná dôsledne.



Graf č. 1: Vyhodnotenie otázky o prínosoch vzájomného hodnotenia, zdroj: Autor

Otázka č. 5 – Čo ste sa naučili z písania kompozície?

Vyhodnotenie tejto otázky (graf č. 2) prináša zistenie, že esej študentom pomáha rozvíjať vyjadrovanie myšlienok gramaticky správnym a zrozumiteľným spôsobom. Ďalšie tri možnosti súvisia s prvou hlavnou, a to je výber vhodných lexikálnych a syntaktických vyjadrovacích prostriedkov. Prínosná je aj nejazyková zručnosť, a to vyhľadávanie informácií, keďže v dnešnej dobe je veľmi potrebné vyhľadávať vhodné informácie, či v cudzom alebo rodnom jazyku. Do tejto zručnosti sa zapája jazyková zručnosť čítania s porozumením, sumarizácia a parafrázovanie informácií v cudzom jazyku. K tomuto bodu by sme chceli poznamenať, že počas opravovania študentských esejí bol niekoľkokrát pripojený komentár podložený nejakým faktom, štatistickým údajom alebo iným faktom, pričom by bolo vhodné študentom doplniť do zadania požiadavku v práci citovať zdroje a následne správne uviesť bibliografické odkazy. Dodržiavanie autorských práv, etiky a techniky citovania je základnou potrebou pri písaní akademických prác, preto je vhodné aj túto požiadavku začleniť do nácviku písania ako hodnotenú položku.



Graf č. 2: Vyhodnotenie otázky o prínosoch eseje, zdroj: Autor

Posledná otázka sa venovala komentárom a názorom študentov na to, čo by zmenili v tomto projekte. Osemkrát sa opakovala odpoveď „Nič“ a trikrát bola vyjadrená potreba prediskutovať možné chyby, ako hodnotiť prácu druhého, a čoho sa v hodnotení vyvarovať. Niekoľko ostatných odpovedí predstavovalo reflexiu študentov k vzájomnému hodnoteniu, ktoré bolo študentami citlivejšie vnímané ako písanie kompozície. Uvádzam doslovné znenie odpovedí:

- „Ak mám brať osobne, že, čo by som zmenila na písaní vzájomného hodnotenia, tak určite byť viac objektívna a všímať si aj obsahovú stránku, nielen gramatickú.“
- „Písanie hodnotenia bolo pre mňa celkom zložité, pretože si nemyslím že som s gramatikou na takej úrovni aby som dokázala dostatočne a kvalitne ohodnotiť a opraviť gramatiku v práci niekoho iného.“
- „Myslím si, že každý svoje myšlienky dokáže vyjadriť vo vetách svojsky, ale dobre padne, keď sa na to pozrie niekto iný a nájde chyby, ktoré ja nevidím alebo si myslím, že je niečo správne.“

ZÁVER

Písanie je dôležitá zručnosť nielen pre akademický život, ale aj pre profesionálne zaradenie, predovšetkým v manažérskych pozíciách. V rámci vyučovania cudzieho jazyka na vysokej škole sa vzdelávanie orientuje na odborný cudzí jazyk, ktorý sa vyučuje pomocou rôznych metód s dôrazom na jazykové zručnosti potrebné v konkrétnom odbore. Okrem jazykových zručností sa rozvíja aj kritické myslenie, koncipovanie myšlienok a vyjadrovanie sa k odborným témam. V rámci vyučovania odborného cudzieho jazyka sme uskutočnili pilotný projekt zameraný na rozvoj jazykovej zručnosti písania a čítania – napísanie hodnotenej eseje, ktorej predchádzalo vzájomné hodnotenie (*peer review*) medzi spolužiakmi. Na základe vyhodnotenia esejí a dotazníkového prieskumu, môžeme konštatovať, že študenti sa pomocou písania zdokonaľujú vo vyjadrovaní vlastných myšlienok, v spolupráci ako aj v kritickom myslení.

V rámci prípravy je potrebné venovať dostatočný čas nácviku komentárov a vyjadrovania sa vo vzájomnom hodnotení. V nácviku písania je potrebné venovať dostatočný čas používaniu spájacích výrazov, textotvorným operáciám a takisto aj práci so zdrojmi a citovaním.

Článok vznikol v rámci projektu *KEGA 010TU Z-4/2017 Facilitácia čitateľskej kompetentnosti a výučba odborných cudzích jazykov na vysokých školách technického zamerania*.

LITERATÚRA

- DVORSKÝ, MAROŠ. 2009. *Využitie metód kritického myslenia na hodinách slovenského jazyka a literatúry*. [elektronický zdroj] Prešov : Metodicko-poradenské centrum v Prešove, 2009. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/sutaze/pedagogicke_citanie_dvorsky.pdf
- GÁBRIŠ, M. 2008. Slovesný jazyk do vrecka. *Slohové postupy a útvary*. [Online], 2008. [Dátum: 26. 6 2017.] Dostupné na internete: <http://www.slovencina.vselico.com/slohovepostupyautvary.html>.
- GRECMANOVÁ, H. ET AL. 2000. *Podporujeme aktívne myslenie a samostatné učenie žiakov*. Olomouc : Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- HOFFMANN, L. 1987 *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin : Akademie – Verlag,. ISBN 3-05-000417-7.
- JOHNS, A. M.- PRICE, D. 2014. English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. In BRINTON, D.M. – SNOW, M.A. – CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston : National Geographic Learning, 2014, str.471-487
- MIŠTINA, J. - KOZÍK, T. 2010. Odborne zameraná jazyková príprava ako súčasť univerzitného technického vzdelávania. *Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education*. 2010, ISBN 978-80-210-5294-9.
- MÖHN, D., PELKA, R. 1998. *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen : Max Nuemeyer Verlag. ISBN 3-484-25130-1.
- NORRIS, J.N. 2009. Task-Based Teaching and Testing. In DOUGHTY C.J. – LONG N.H. *The Handbook of Language Teaching*. Chichester : Wiley-Blackwell, 2009, str.578- 594
- NUNAN, D. 2014. Task-Based Teaching and Learning. In BRINTON D.M. - SNOW, M.A.- CELCE-MURCIA *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston : National Geographic Learning, 2014, str.455-470
- OLSHTAIN, E. 2014. Practical Tasks for Mastering the Mechanics of Writing and Going Just Beyond. In BRINTON D.M. - SNOW, M.A.- CELCE-MURCIA M. : *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston : National Geographic learning, 2014, str.208-222
- PITHERS, R.T. - SODEN, R. 2010. *Critical Thinking in Education: a review*. s.l. : Taylor Francis Online, Taylor Francis Online, 2010. Zv. 42. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1080/001318800440579>
- REPKA, R. - GAVORA, P. 1987. *Didaktika angličtiny*. Bratislava : SPN, 1987. ISBN 067-2017-87.
- TARNOPOLSKY, O. 2013. Content- Based Instruction, CLIL, and Immersion in Teaching ESP at Tertiary Schools in Non-English-Speaking Countries. *Journal of ELT and Applied Linguistics (JELTAL)*. Volume 1, 2013, Zv. Issue 1, ISSN: 2347-6575.
- PEDIAA. 2016. The difference between essay and composition? In *Education*. [Online] PEDIAA. January 2016. [Dátum: 10. jún 2017.] Dostupné na: <http://pediaa.com/difference-between-essay-and-composition/>.
- THE TEACHING CENTRE. 2014. *Using Peer Review to Help Students Improve Their Writing*. [Online] Washington University in St. Louis, 2014. [Dátum: 21. 6 2017.] Dostupné na internete: <https://teachingcenter.wustl.edu/resources/writing-assignments-feedback/using-peer-review-to-help-students-improve-their-writing/>.

- THE WRITING STUDIES. 2013. *Peer Review: Commenting strategies*. [Online] University of Minnesota, 7. 6 2013. [Dátum: 12. 4 2017.] <https://www.youtube.com/watch?v=GI5CMx9-fGA&spfreload=5>.
- TRUSCOTT, J. 1996. *Review Article: The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes*. [Online] Language Learning, June 1996. [Dátum: 22. jún 2017.] <http://web.ntpu.edu.tw/~language/file/grammarcorrection.pdf>.
- TUREK, IVAN. 2010. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edtion, 2010. ISBN 978-80-8078-322-8.
- VESELÁ, KATERINA. 2012. *Teaching ESP in New Environments*. Nitra : ASPA, 2012. ISBN 978-80-89477-06-7.
- YOUR ARTICLE LIBRARY. 2016. *Essay Tests: Types, Advantages and Limitations*. [Online] 2016. [Dátum: 10. 6 2017.] <http://www.yourarticlelibrary.com/statistics-2/essay-test-types-advantages-and-limitations-statistics/92656/>.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 1996. ISBN 80-85756-18-8.

ČITATEĽSKÁ KOMPETENCIA AKO NEVYHNUTNÝ PREDPOKLAD ÚSPEŠNÉHO ŠTÚDIA

READING COMPREHENSION – AN ESSENTIAL PREREQUISITE FOR SUCCESSFUL STUDYING

Denisa Šulovská

Abstrakt

Odborný text, či už autentický alebo neautentický, je vo vyučovaní cudzieho jazyka hlavným didaktickým prostriedkom. V prípade niektorých študijných programov na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského však autentické cudzojazyčné odborné texty tvoria aj základný študijný materiál na odborných predmetoch. Kurzy odbornej jazykovej prípravy sa preto nevyhnutne venujú rozvíjaniu čitateľskej kompetencie u študentov, keďže bez schopnosti porozumieť odbornému cudzojazyčnému textu študent nemôže úspešne svoj odbor študovať. V tomto článku prezentujeme výskum orientovaný na overenie schopnosti študenta porozumieť krátkemu autentickému odbornému textu v anglickom jazyku a porovnávame, ako sa táto schopnosť mení pred a po didaktických zásahoch na hodinách odbornej angličtiny.

Kľúčové slová: odborná angličtina, čitateľská kompetencia, autentický odborný text

Abstract

Specialised texts, both authentic and modified, are the main didactic tools in ESP classes. Authentic foreign-language texts, most frequently in English, form a substantial part of the required reading material for some study programmes at the Faculty of Arts of the Comenius University. Therefore, ESP courses are inevitably oriented towards the development of reading comprehension in students, as students cannot study successfully without understanding texts written in English. In this article we present the research focused on the student's ability to understand a short authentic text written in English and compare how this ability changes before and after didactic interventions in ESP classes.

Keywords: professional English, reading competence, authentic specialised text

ÚVOD

Kurzy odbornej jazykovej prípravy sú už tradične súčasťou vysokoškolského vzdelávania v rámci študijných programov na FiF UK. Niektoré študijné programy (napr. politológia a psychológia) kladú mimoriadny dôraz na pravidelnú prácu s odbornou literatúrou v cudzom jazyku a ich štúdium je do značnej miery spojené s čítaním cudzojazyčných textov, v našom prípade v angličtine. To znamená, že čítanie odborných textov s porozumením je pre študentov kľúčovou kompetenciou a zároveň nevyhnutným predpokladom úspešného štúdia. V kurzoch odbornej jazykovej prípravy sa preto aktívne venujeme rozvíjaniu čitateľskej kompetencie, ktorá poskytuje študentovi nielen významnú oporu pri jeho štúdiu na vysokej škole, ale aj vytvára značný vedomostný potenciál pre jeho budúci profesionálny rast (Lacíková Serdulová, Šulovská, 2014). Je pochopiteľné, že čitateľská kompetencia sa nedá rozvíjať inak iba čítaním.

V prípade tých študijných programov, v ktorých odborná i vedecká anglická literatúra tvorí súčasť povinnej študijnej literatúry stojí učiteľ OJP pred otázkou voľby vhodných študijných materiálov v kurzoch odbornej angličtiny. Pre tieto spoločenskovedné odbory totiž nie je vo väčšine prípadov dostupná vhodná študijná literatúra odbornej angličtiny. Učitelia odbornej jazykovej prípravy sú teda nútení pristupovať k tvorbe vlastných študijných materiálov, v ktorých odborný text predstavuje kľúčový východiskový materiál pre rozvoj čitateľskej kompetencie. Aký odborný text však pre nácvik čítania zvoliť? Je vhodné, aby títo študenti pracovali výlučne s autentickými, neadaptovanými odbornými textami a materiálmi? Alebo je vhodné text didakticky upraviť? Hľadanie odpovedí na tieto otázky je rekurentným javom vo vyučovaní akademickej a odbornej angličtiny – pozri napr. Marcu (2014), Harrida (2015), Sarem, Hamidi and Mahmoudie (2013), Wisnievska (2012), Bardi (2013), Kim (2015).

Zdanlivou výhodou upraveného textu oproti autentickému býva to, že je spravidla syntakticky, gramaticky aj lexikálne zjednodušený tak, aby umožnil aj študentovi, ktorý nemá jazykové schopnosti na potrebnej jazykovej úrovni na zvládnutie autentického textu, prečítať text s dostatočným porozumením. Na druhej strane je nutné si uvedomiť, že náš študent prichádza pri príprave na odborné predmety denne do styku s náročnými odbornými textami v angličtine a učiteľia kmeňovej katedry očakávajú, že texty bude schopný čítať s porozumením. Domnievame sa teda, že kurzy odbornej angličtiny by mali reflektovať túto skutočnosť a pri nácviku čítania s porozumením využívame hlavne autentické texty. Podľa Wisniewskej (2012) použitie autentických materiálov na hodinách odbornej angličtiny umožní študentovi zaujať aktívnu rolu vo vyučovacom procese, a to s využitím ich existujúcich schopností, vedomostí a zručností. Podobne Mellati a Khademi (2014, 267) zdôrazňujú, že práve autentické textové materiály majú veľký pozitívny vplyv vo vyučovaní odbornej angličtiny. Nesmieme však zabúdať na to, že kľúčovou otázkou pri použití autentických textových materiálov by nemalo byť iba to, či je text autentický, ale to, ako efektívne ho dokážeme vo vyučovacom procese využiť (Hutchinson, Waters, 1987). Úlohou kurzov odbornej angličtiny je dostatočne pripraviť študentov na prácu s odborným autentickým textom, pretože ich čítanie je pre našich študentov nevyhnutným predpokladom úspešného štúdia.

1 ČÍTANIE S POROZUMENÍM

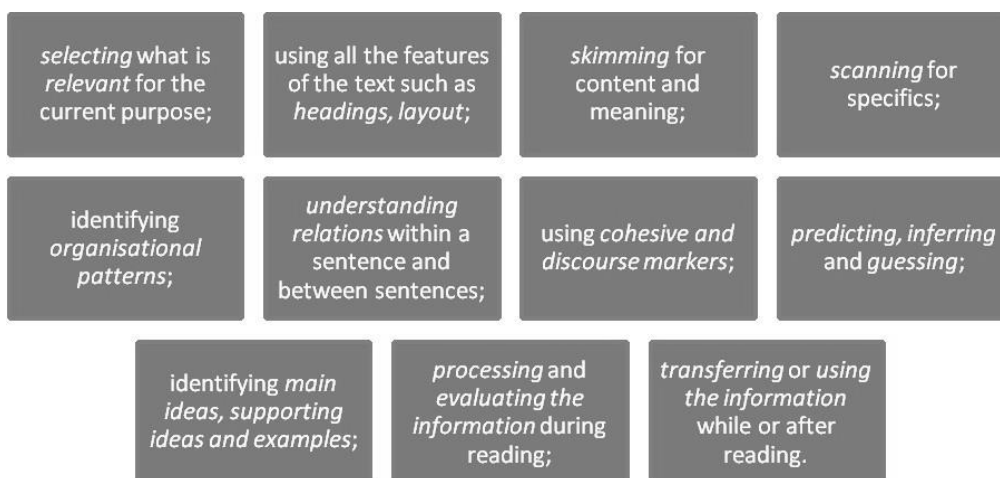
Každodenné skúsenosti na hodinách odbornej angličtiny nám ukazujú, že mnohí študenti – a medzi nich patria aj jazykovo dobre vybavení študenti – majú ťažkosti so získavaním informácií z cudzojazyčných zdrojov, alebo získané informácie nie sú schopní efektívne spracovávať. Častokrát sme svedkom toho, že študenti v našich kurzoch pristupujú k čítaniu pasívne – spoliehajú sa na využitie bilingválneho slovníka, väčšinou v mobilných telefónoch, a pri práci s textom

mechanicky prekladajú slovo po slove. Hoci preklad ako taký môžeme považovať za úspešný spôsob osvojovania si odborných termínov, študentovi spravidla prekladanie nepomôže, ak je jeho čitateľské porozumenie na nízkej úrovni, nepochybne aj v súvislosti s jeho čitateľskou gramotnosťou. Pod čitateľskou gramotnosťou sa v dnešnej dobe rozumie nielen schopnosť čitateľa dekodovať písané slová a rozumieť významu týchto slov. Okrem porozumenia textov vo všeobecnej rovine čitateľ by mal byť schopný text interpretovať a analyzovať. Samozrejme, mal by tiež vedieť využiť poznatky získané v texte vo svojej ďalšej praxi. (www.acer.edu.au/ozpisa/reading). PISA v súvislosti s definovaním zmieného pojmu rozlišuje tri čitateľské kompetencie, a to:

1. **získavanie informácií**, t. j. porozumenie textu,
2. **interpretácia** myšlienok obsiahnutých v texte,
3. **rozmyšľanie** o prečítanom texte a jeho **hodnotenie**.

Ak študent tieto kompetencie dokáže adekvátne použiť stáva sa „úspešným čitateľom“. Podľa Dudley-Evansa and St. Johna (1998, 96) „úspešný čitateľ“ disponuje mnohými zručnosťami (obr. 1). Medzi ne patrí napríklad:

- identifikovanie hlavných a podporných myšlienok v texte,
- využitie nielen obsahových, ale aj formálnych zložiek textu, ako sú napr. nadpisy a formátovanie textu,
- hľadanie najdôležitejších myšlienok textu – skimming,
- hľadanie konkrétnej informácie v texte – scanning,
- pochopenie vnútrovetných aj medzivetných vzťahov,
- používanie kohéznych a diskurznych signálnych výrazov a pod.



Obr. 1 Zručnosti „úspešného čitateľa“ podľa Dudleyho a Evansa (1998, 96)

2 VÝSKUM: AKO U ŠTUDENTOV ZLEPŠIŤ ČÍTANIE S POROZUMENÍM?

Katedra politológie FiF UK patrí medzi tie katedry, ktoré aktívne využívajú anglickú odbornú literatúru ako základný študijný materiál na všetkých odborných predmetoch. To znamená, že na svojich študentov kladie kmeňová katedra pomerne vysoké nároky – od študentov sa očakáva bezproblémové porozumenie anglicky písaných odborných textov, tvoriacich základnú študijnú literatúru, z ktorých sú mnohé jazykovo veľmi náročné a / alebo rozsiahle (mnohokrát sú to texty v rozsahu 50 a viac strán, ktoré študent musí v priebehu týždňa na každý predmet prečítať). Vyučujúci od študentov očakávajú, že v texte identifikujú hlavnú tézu autora a podporné myšlienky, ktoré spracujú a vyučujúcemu odovzdajú vo forme krátkeho písomného konspektu v slovenčine. Texty následne slúžia ako východiskový materiál pre diskusiu, ako aj základný materiál pre objasnenie niektorých pojmov, takže s anglickým textom študenti 1. ročníka ďalej pracujú výlučne v slovenčine. Z tohto dôvodu sa kurz odbornej angličtiny pre politológov v zimnom semestri orientuje hlavne na rýchle získanie odbornej slovnej zásoby a nácvik zručností, ktoré „pomôžu študentom v čítaní a porozumení anglických odborných textov.“¹ Jednou z priorít v prvých mesiacoch kurzu je teda rozvíjanie čitateľskej kompetencie a zručností „úspešného čitateľa“ (obr. 1).

2.1 Účastníci a metodika výskumu

Keďže rozpoznanie a aktívne používanie signálnych výrazov (a rovnako i organizácie textu) patrí medzi veľmi dôležité schopnosti „aktívneho čitateľa“ (Dudley-Evans, St. John, 1998) venujeme sa im aj v kurzoch OJP a zároveň boli v popredí výskumu, ktorý sme uskutočnili v priebehu akademického roka 2016/17. Študijnú vzorku tvorilo 31 študentov politológie v 1. ročníku bakalárskeho štúdia. Pri nácviku čítania s porozumením u týchto študentov sme sa rozhodli do vyučovania zaradiť vizualizačné techniky a overiť, či budú mať vplyv na rozvoj čitateľskej kompetencie.

V tomto článku sa zameriame iba na jednu časť výskumu, konkrétne na prácu s autentickými enumeračnými odsekmi² a na schopnosť študentov získať z textu potrebné informácie. Pri práci s enumeračnými odsekmi zvyčajne upriamujeme pozornosť študentov na organizáciu textu a prítomnosť kľúčovej vety (tzv. topic sentence) a signálnych slov a výrazov, ktoré majú významný vplyv na porozumenie textu (na význam organizácie textu a kľúčovú rolu

¹ <http://www.politologiauk.sk/chcemstudovat/>

² Enumeračný odsek, tzv. listing paragraph sa v akademickej angličtine považuje za jeden z najzákladnejších typov odsekov. Obsahovo je zameraný na enumeráciu, teda vymenovanie dôležitých javov, predmetov, charakteristík a pod. Má pevnú štruktúru – úvodná kľúčová veta upriamuje pozornosť čitateľa na to, že v ďalšom texte nasleduje enumerácia, pričom jednotlivé položky zvyknú byť označené signálnym slovom alebo výrazom. Viď vyššie uvedený príklad (anglický text).

signálnych výrazov pri identifikovaní dôležitých informácií v texte upozorňujú mnohí, napr. Dudley-Evans, St. John, 1998 a Peregoy, Boyle, 2001). Študenti sa oboznamujú s enumeračným odsekom prostredníctvom krátkych autentických textov rôznej dĺžky (1 odsek až 1 strana). V nich následne dokážu bez problémov určiť signálne slová aj kľúčovú vetu. Podrobnejšie otázky však opakovane odhalili problémy s porozumením textu samotného u niektorých študentov.

Túto skutočnosť môžeme ilustrovať nasledovným príkladom z nášho výskumu – krátky odborný text vysvetľuje, akými spôsobmi vznikajú moderné štáty. Text má typickú štruktúru – v úvode textu je kľúčová veta (jasne stanovuje, koľko spôsobov vzniku novodobých štátov existuje). Enumeračné signálne slovo je v texte použité pred každou kľúčovou informáciou, ktorá je navyše ilustrovaná niektorými príkladmi.

TASK: How many origins of states are mentioned? Name them.

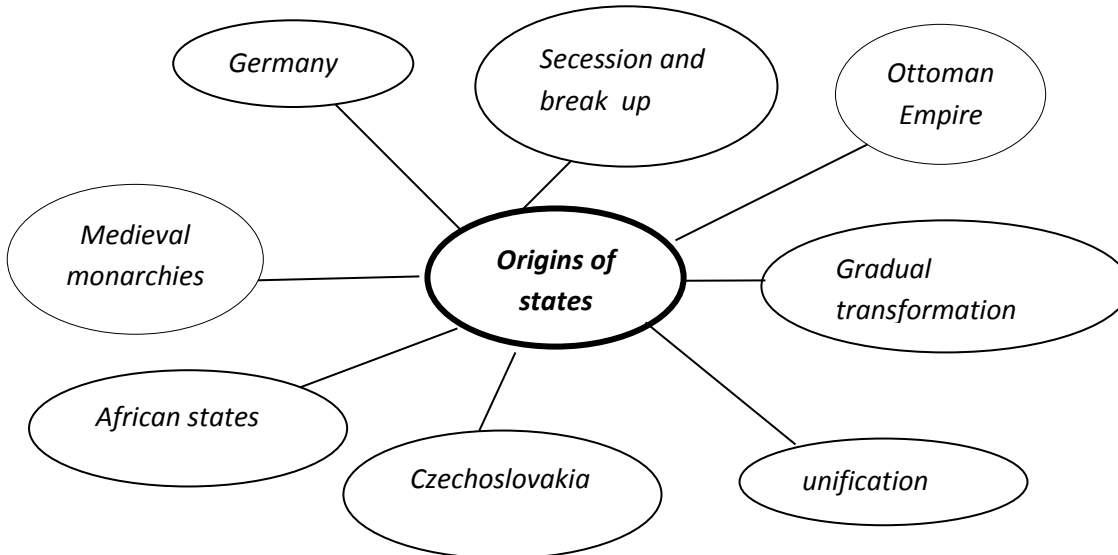
States originate in many different ways and their development follows no single pathway. There are three general patterns, however. First, states arose on the basis of the gradual transformation of existing independent political units – mostly medieval monarchies. Major examples were Britain and France, whose independence goes back to the Middle Ages and whose development as states took several centuries. Second, some states arose by the unification of independent but dispersed political units. This process was mainly concentrated in the nineteenth century and major examples were Germany and Italy. Finally, states arose from the secession or break-up of independent political units – mostly empires or large heterogeneous states. The break-up of Austro-Hungarian Empire and the Ottoman Empire after the First World War are examples. In Africa and Asia, decolonisation after the Second World War resulted in many new states after former occupied territories gained independence. More recently, Czechoslovakia was split into two independent states: the Czech Republic and Slovakia.

Source: Newton, K., Vann Deth J.W., Foundations of Comparative Politics, p. 23

Ako sme už spomenuli, študentom prakticky nerobí problém identifikovať enumeračný odsek, určiť kľúčovú vetu aj použité signálne slová a výrazy – túto úlohu dokázalo splniť až 29 účastníkov z 31. Avšak až 1/3 respondentov (11 študentov), nebola schopná po prečítaní vymenovať 3 základné spôsoby vzniku novodobých štátnych útvarov, a to napriek tomu, že dokázali úspešne určiť kľúčovú vetu aj signálne slová. To znamená, že text síce prečítali, ale neporozumeli mu.

2.2 Didaktické zásahy a výsledky výskumu

Jednou z techník, ktoré sa dajú úspešne aplikovať pri nácviku čítania s porozumením, je vizualizácia prečítaného textu. Táto technika sa pravdepodobne najčastejšie využíva u žiakov mladšieho školského veku, no dá sa úspešne aplikovať u všetkých vekových kategórií. Nespornou výhodou vizualizácie je dôkladnejšie a hlbšie pochopenie prečítaného textu pomocou mentálnych obrazov alebo mentálnej mapy. Výskum naznačuje, že čitateľ nielen text lepšie pochopí, ale si aj zapamätá jeho obsah (napr. Harvey, Goudvis, 2000, Power, 2013, Yosuf, 2016). Môžeme skonštatovať, že použitie rôzneho obrazového materiálu, ako sú diagramy, schémy, grafy a tabuľky, sa v odbornej komunikácii dá tiež považovať za určitú formu vizualizácie, a býva častokrát súčasťou aj powerpointových snímok v prezentáciách a pod. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli vizualizáciu implementovať na hodinách odbornej angličtiny a prečítaný enumeračný text vizualizovať a zaznamenať pomocou pojmovej mapy. Pojmová mapa je diagram, ktorý zaznamenáva kľúčové pojmy v texte a súvislosti medzi nimi. Pri práci so študentmi sme zistili, že práve tí študenti, ktorí prečítaný text nepochopili, nedokázali vytvoriť správnu pojmovú mapu – nedokázali určiť nielen kľúčové pojmy, ale unikali im aj súvislosti medzi nimi (obr. 2).



Obr. 2 Pojmová mapa s nesprávne zaznačenými kľúčovými pojmami a súvislosťami medzi nimi

Na začiatku práce s touto technikou sme teda študenta učili identifikovať kľúčové pojmy a zaznačiť ich do pripravenej pojmovej mapy. Ďalším krokom bola samostatná príprava pojmovej

mapy – študent teda už sám identifikuje kľúčové pojmy a pripraví vhodnú pojmovú mapu spolu s vyjadrením prípadných súvislostí medzi nimi.

Vizualizácii prečítaného prostredníctvom pojmových máp sme sa venovali na troch hodinách odbornej angličtiny, pričom už z priebehu hodín bolo jasné, že čitateľské porozumenie u „neúspešných čitateľov“ začína napredovať. Na tretej hodine sme sa vrátili k pôvodnému textu zo začiatku nášho výskumu, aby sme si tento progres reálne overili. Úloha pre študentov bola rovnaká – krátky text si mali prečítať, určiť v ňom kľúčovú vetu, signálne slová a odpovedať na pôvodnú otázku. Novou úlohou bolo informácie z textu vizualizovať v pojmovej mape. Zlepšenie bolo na prvý pohľad jasné – iba 1 študent z 31 nebol opäť schopný na otázku odpovedať, odpovede ďalších 3 študentov boli neúplné (úspešne dokázali určiť iba dva spôsoby vzniku štátov).

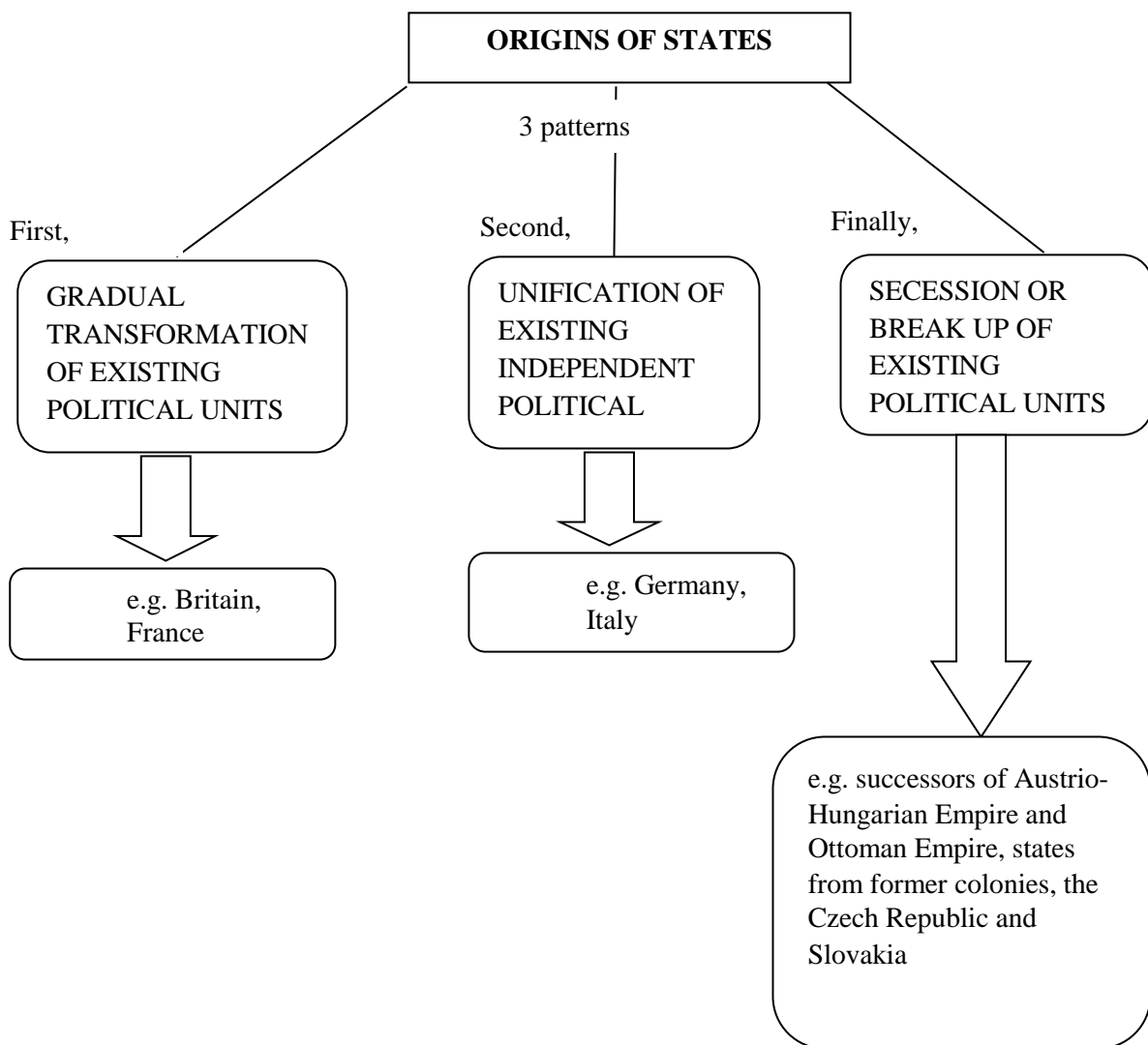
Hoci sa úspešnosť našich didaktických zásahov zdá byť viditeľná, získané výsledky sme sa rozhodli aj štatisticky overiť použitím Wilcoxonovho párového testu (obr. 3 a nižšie). Vzhľadom na veľmi nízku p-hodnotu vo Wilcoxonovom párovom teste sa dá skonštatovať, že zlepšenie čitateľskej kompetencie u študentov je reálne a štatisticky potvrdené (výsledky Wilcoxonovho párového testu jasne zamietajú hypotézu, že výsledky študentov pred uskutočnením didaktických zásahov a po nich sú rovnaké).

t-Test: Paired Two Sample for Means

	<i>PRED</i>	<i>PO</i>
Mean	1,935483871	2,806451613
Variance	2,129032258	0,361290323
Observations	31	31
Pearson Correlation	0,441367415	
Hypothesized	Mean	
Difference	0	
df	30	
	-	
t Stat	3,701757355	
P(T<=t) one-tail	0,000430255	
t Critical one-tail	1,697260887	
P(T<=t) two-tail	0,000860511	
t Critical two-tail	2,042272456	

Obr. 3 Výsledok Wilcoxonovho párového testu

Rovnako môžeme skonštatovať, že študenti boli schopní správne vizualizovať informácie, ktoré získali z textu aj prostredníctvom pojmovej mapy, pričom v nej správne zaznamenali kľúčové pojmy aj vzťahy medzi nimi (obr. 4, ktorý zobrazuje príklad študentskej práce).



Obr. 4 Pojmová mapa so správne zaznačenými kľúčovými pojmami a súvislosťami medzi nimi

2.3 Odporúčania pre pedagogickú prax

Výsledky nášho výskumu naznačujú, že použitie vizualizačných techník na zobrazenie prečítaného textu, konkrétne pomocou pojmovej mapy zobrazujúcej kľúčové pojmy a vzájomné súvislosti medzi nimi, sa javí ako vhodný didaktický prostriedok, ktorý sa dá použiť na zvýšenie

čitateľskej kompetencie. Zároveň sa študenti naučia, že môžu rôzne diagramy, schémy aj pojmové mapy sami vytvoriť a použiť v písomnej odbornej komunikácii, napr. v seminárnych prácach, odborných prezentáciách a pod., spravidla ako spôsob ilustrácie dôležitých dejov, myšlienok či pojmov.

ZÁVER

Čítanie odbornej cudzojazyčnej literatúry je neoddeliteľnou súčasťou štúdia mnohých vysokoškolských študijných programov a s tým súvisí aj potreba rozvíjania čitateľskej kompetencie u študentov. Jedným z účinných prostriedkov na jej zvýšenie je vizualizácia prečítaného textu, ktorá podporuje aktívnu rolu študenta vo vyučovacom procese a vedie ho nielen k získavaniu informácií, ale aj k interpretácii myšlienok a rozmyšľaniu o texte.

LITERATÚRA

- ALDERSON, J. CH. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge : Cambridge University Press. 398 pp. ISBN: 0773470107.
- BARDI M. 2013. Developing Public Managers' English Language Communication Skills – Proposal for a Textbook Design and Evaluation Model. In *Administratie si management public*. 2013, Vol. 20, s. 6-24.
- DUDLEY-EVANS, T. & ST JOHN, M. J. 1998. *Developments in ESP: a multidisciplinary approach*. Cambridge : Cambridge University Press. 301 pp. ISBN 0 521 59675-0.
- HARIDA, R. 2015. Case Based for Project Based Learning: Augmenting traditional lectures in ESP Course for Pre-service Teachers. In *Journal UMPO Conference Proceedings*, 2015, s. 146-151.
- HARVEY, S., GOUDVIS, A. 2000. *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. Portland, ME: Stenhouse.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning Centered Approach*. Cambridge : Cambridge University Press. 183 p. ISBN 978-0-521-31837-2.
- KIM, H. 2015. Teachers' Opinions on the Evaluation of ELT Teachers' Books. In *English Language Teaching*. 2015, Vol. 8, No. 3, s. 1-12.
- LACÍKOVÁ SERDULOVÁ, M., ŠULOVSÁ, D. 2014. Výskum rozvoja čitateľských spôsobilostí u študentov prvého ročníka nefilologických odborov. In *Philologica 70: Lingua academica 3*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2014, s. 20-30.
- MARCU, D. 2014. Issues in Designing ESP Courses. In *Analele Universității din Craiova, Științe Filologice, Limbi Străine Aplicate*. 2014, Vol. 1, s. 68-74.
- NEWTON, K., VANN DETH J.W. 2016. *Foundations of Comparative Politics*. Cambridge: Cambridge University Press. 433 p. ISBN-13 978-0-521-13679-2.
- OXFORD, R. L. 2013. *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. [online]. [cit. 2017-05-27] Dostupné na internete: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- PEREGOY, S. F., BOYLE, O. F. 2001. *Reading, writing, and learning in ESL*. New York : Addison Wesley Longman, 2001. ISBN-13: 9780132685153.
- POWER, B. 2015. *What Are the Seven Reading Comprehension Strategies?* [online]. [cit. 2017-05-27] Dostupné na internete: <http://www.choiceliteracy.com/articles-detail-view.php?id=85>
- SHANG, Hui-Fang. 2013. *Exploring the Relationship between EFL Proficiency Level and Reading Strategy Use*. [online]. [cit.2017-04-17] Dostupné na internete: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol._1_No._3;_March_2011/4.pdf

- WISNIEWSKA, H. *Modern teaching materials: SWOT analysis of an ESP textbook*. [online]. [cit. 2017-04-17] Dostupné na internete: http://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/ENT15-Wisniewska.pdf
- YUSUF, H.O. 2016. Effectiveness of Using Creative Mental Images in Teaching Reading Comprehension in Primary Schools in Nigeria In *American Journal of Educational Research*. 2016, Vol. 4 No. 1, 18-21.

REKLAMNÝ DISKURZ A MINIMÁLNY PROPAGAČNÝ TEXT NA VZORKE VOJENSKÉHO NÁBOROVEHO VIDEO AMERICKEJ KAMPANE „ARMY OF ONE“

ADVERTISING DISCOURSE AND MINIMAL ADVERTISING TEXT ON THE SAMPLE OF THE MILITARY RECRUITMENT VIDEO OF AMERICAN CAMPAIGN “ARMY OF ONE”

Andrej Timko

Abstrakt

Článok sa zameriava najmä na minimálny propagačný text ako súčasť tzv. sociálnej reklamy a reklamný diskurz ako viacúrovňový komunikačný fenomén a podáva ich detailnejší popis a charakteristiku. Reklamný diskurz ako typ inštitucionálneho sociálneho diskurzu sa javí ako bohatý a širokospektrálny variant diskurzu vo všeobecnosti. Cieľom článku je priblížiť podoby, aké nadobúda reklamný diskurz a jeho verbálna zložka na príklade sociálneho typu náborovej vojenskej reklamy.

Kľúčové slová: sociálna reklama, vojenský náborový diskurz, propagačný/reklamný minimálny text náborový slogan, náborové reklamné video

Abstract

The paper gives a closer characteristics of minimal advertising text as a part of so-called social type of advertisement and focuses mainly on advertising discourse as multileveled communication phenomenon. Advertising discourse as a type of an institutional social discourse appears to be a rich and multidimensional variant of discourse in general. The aim of the article is to demonstrate special forms, which gains advertising discourse and its verbal part on the particular example of social military recruitment advertising discourse.

Keywords: social advertising, military recruitment discourse, advertising minimal text, recruitment slogan, military recruitment advertising video

ÚVOD

Reklama sa stala jedným z každodenných javov nášho života a neoddeliteľnou súčasťou života spoločnosti. V posledných rokoch sa čoraz častejšie stretávame aj s reklamami, ktoré sa nesnažia niečo nám predat' (napr. konkrétny produkt). Ich cieľom je skôr upozorniť na vybrané problémy spoločnosti, viesť kampane za alebo proti niečomu, zdôrazniť činnosť niektorých verejnoprospešných subjektov, robiť nábor do zamestnania, spropagovať rozličné myšlienky alebo organizácie, profesie a podobne. Jej zadávateľmi sú prevažne rôzne nekomerčné subjekty (napr. charitatívne a neziskové organizácie), ale aj štátne inštitúcie (napr. aj jednotlivé ministerstvá) alebo inštitúcie Európskej únie. Podobne sú častými cieľmi tohto typu reklamy aj snahy presvedčiť recipienta, aby sa zapojil a stal súčasťou rozličných kampaní alebo ide o snahy prilákať jedincov, aby vstúpili do rozličných organizácií, inštitúcií

alebo si zvolili danú profesiu, povolanie a poslanie. Takýto druh reklamy sa v súčasnosti začal označovať pojmom sociálna reklama. Sociálna reklama je častokrát označovaná aj ako nekomerčná reklama alebo tzv. reklama verejného sektora (z angl. *public servis/sector advertising*). S pojmom tzv. sociálnej reklamy sa rozširuje aj samotná definícia reklamy a reklamnej komunikácie, ktorá je z veľkej časti založená na verbálnej komunikácii a verbálnych prostriedkoch (častokrát s dávkou obraznosti), ktoré sa v nej uplatňujú. „*Situáciu komplikuje relatívne nové používanie pojmu sociálna reklama. Rozširuje sa tak rozsah pojmu reklama. Súčasnosť udomácňuje tento pojem (sociálna reklama), a tak pojem reklama začíname a v budúcnosti budeme chápať širšie ako: REKLAMA = KOMERČNÁ reklama + SOCIÁLNA reklama*“ (Hornák, 2009, 30). Reklama sa vyznačuje tým, že prevažne na malej ploche alebo v krátkom časovom úseku treba recipientom podať zostručnenú informáciu o ponúkanom tovare (v prípade komerčnej reklamy) alebo o danej problematike, spoločenskom dianí, rozličných kampaniach alebo istom pracovnom povolaní, poslaní a podobne (v prípade sociálnej reklamy). Dôležitosť kreatívnej práce pri tvorbe reklamy spočíva predovšetkým v koncíznosti jej prevedenia. Pri tvorbe reklamného posolstva sa v prípade tzv. sociálnej reklamy využíva, podobne ako v prípade komerčnej reklamy, kreatívny prístup. Ten sa vo veľkej miere prejavuje uplatňovaním obrazných verbálnych prostriedkov a vznikom minimálnych propagačných textov, samozrejme v súčinnosti s ďalšími mimojazykovými, napr. vizuálnymi prostriedkami.

1 MINIMÁLNE TEXTY V PROPAGÁCII A REKLAMNÝ DISKURZ

Jazyk predstavuje silný a dôležitý nástroj medziľudskej komunikácie a slúži predovšetkým na odovzdávanie informácií na osi expedient - percipient. Preto správny výber a selekcia jazyka v hovorenej alebo písomnej podobe hrajú v prípade reklamy kľúčovú rolu a môžu prinášať žiadaný cieľ a naplnenie jednotlivých reklamných posolstiev. Originálny reklamný jazyk, ktorý sa používa v masmédiách, priniesol a prináša mnohým firmám, značkám, spoločnostiam, organizáciám, hnutiam alebo inštitúciám ich úspech, obľúbenosť, popularitu a aj všeobecné povedomie. Jazyk reklamy má veľký vplyv na ľudí a ich správanie, postoje, názory a stanoviská. Výber vhodného jazyka na vyjadrenie konkrétneho posolstva a zámeru ovplyvniť ľudí, presvedčiť ich o niečom alebo pritiahnúť ich pozornosť predstavuje jednu z hlavných a zásadných úloh reklamy. Ako uvádza Vopálenská (2009), reklamný text je jedným zo základných prostriedkov reklamy, je jej dôležitou súčasťou, pretože sa prostredníctvom neho vytvára reklamný obsah zameraný na isté, konkrétne aspekty a zároveň sa upriamuje na rozličné cieľové skupiny, ktorým je predovšetkým určený. „*Reklamný text*

ako súčasť reklamného prejavu je súbor jazykových prostriedkov reklamy, slovných väzieb koncipovaný tak, aby celok tvoril uzavretý komplex myšlienok (reklamný obsah)“ (Vopálenská, 2009, 22). Samotný text predstavuje pomerne abstraktný pojem, no napriek svojej neohraničenosti text nie je neurčitá neorganizovaná beztvárna jednotka. Naopak, v terminologickom význame sa text chápe ako súhrn jazykových výpovedí stvárnených gramaticky aj sémanticky. Výpovede (vety), z ktorých každá vyjadruje istú myšlienku, nasledujú za sebou v istej závislosti a postupnosti. „*V texte sa teda pomocou jazykových výrazových prostriedkov vyjadruje istý obsah*“ (Findra, 1998, 78). Textom môže byť aj jediná výpoveď, ktorá obsahuje jednu samostatnú myšlienku a v ktorej sú jazykové výrazové prostriedky usporiadané podľa gramatických a štylistických pravidiel. Takýto minimálny text nepotrebuje vysvetlenie a v propagácii ho predstavuje hlavne heslo, slogan a čiastočne aj titulok, prípadne jednoduché oznámenie (oznam) a inzerát. Ako však tvrdí Tvrdoň (1996), pojem minimálny text, t.j. najmenší text, neznamena, že musí byť zákonite najstručnejší, najkratší, lebo táto vlastnosť (stručnosť) sa v minimálnych textoch uplatňuje rozlične. Ide napr. o heslové útvary (heslo, slogan, titulok), ktoré sú stručné a obsahujú priemerne 4 až 8 plnovýznamových slov, zatiaľ čo neheslové útvary (napr. oznam alebo inzerát) čo do počtu slov môžu byť oveľa rozsiahlejšie. Tak je to aj v prípade samotného reklamného textu. V propagačných reklamných jazykových prejavoch sa veľmi výrazne uplatňuje aj mimojazykový kontext, a to sa vzťahuje aj na minimálny text. *Výpoveď + mimojazykový kontext* (vizuálne prvky, napr. obrázky, koláže atď.) predstavuje verbálnu výpoveď a výpoveď z inej znakovkej sústavy, ktorá verbálnu výpoveď dopĺňa, a tým aj vysvetľuje jej kontextový význam. Pútavosť a obraznosť sa teda v reklamnej komunikácii zabezpečuje nielen jazykovo-štylistickými prostriedkami, ale aj mimojazykovými netextovými prostriedkami, najčastejšie obrazom (vizuálom). Podľa Rose (2003) síce súčasné tendencie v reklame naďalej smerujú k využívaniu textu i obrazu, ale priestor pre verbálne komunikačné prejavy sa podľa nej zužuje. Tieto zmeny autorka pripisuje rastúcim tendenciám západnej kultúry k vizualizácii, ktorú vníma ako proces zviditeľňovania rozličných vecí alebo javov za účelom dokumentácie, uchovania, poznávania, tvorby, riadenia, ale v neposlednom rade aj komunikovania, presvedčania, zábavy atď. Napriek tomu treba zdôrazniť, že kým obraz vytvára atmosféru, text je zvyčajne nositeľom základnej informácie. Reklamné texty a verbálne prostriedky reklamy sa vyznačujú nielen informatívnosťou výpovede, ale nadobúdajú aj persuzívnu funkciu. V prípade reklamnej mediálnej komunikácie musíme hovoriť o jej polyfunkčnosti. V hierarchickom usporiadaní popri hlavnej informatívno-pútacej funkcii reklamného textu ide

častokrát aj o napĺňanie persuzívnej (presvedčacej) funkcie, niekedy inštruktážnej a nezriedka aj zábavnej funkcie reklamného posolstva. Aby reklamy plnili čo najlepšie ich propagačné ciele, využívajú ich tvorcovia ako jeden z prostriedkov persuzívnosti práve aspekt obraznosti, a to ako verbálnej, tak aj vizuálnej. Najčastejšie však ide o ich kombináciu a ich výber a selekcia sú ovplyvnené viacerými faktormi. Vizuálne a verbálne prostriedky v reklame predstavujú významné nástroje persúázie a slúžia na vytváranie virtuálneho prostredia, ktoré je často prispôbené na potreby, želania alebo túžby danej cieľovej skupiny, ktorým je primárne reklamné posolstvo určené. Do úvahy sa musí brať aj emotívna sila a obrazná stránka verbálnych a vizuálnych prostriedkov, ktoré reklamné posolstvá využívajú a prostredníctvom ktorých sa prezentujú a komunikujú. Vďaka svojej vizuálnej a verbálnej stránke a ich vhodnému prepojeniu sa reklama pokúša osloviť potenciálnych recipientov tým, že im ponúka pohľad do fiktívneho, virtuálneho sveta, ponúka im vlastný svet istých výhod, popularity, príležitosti a v prípade sociálnej reklamy im predáva aj nový životný štýl, postoje a hodnoty.

1.1 Reklamný diskurz a jeho pragmaticko-komunikačná rovina

Vo vedeckých kruhoch dodnes neexistuje jediná a jednotná definícia pojmu diskurz. Lingvistická charakteristika diskurzu je mnohostranná, ale väčšina definícií diskurz vníma a špecifikuje ako kategóriu so sociálnym obsahom, ktorá je orientovaná na dynamicky a v súlade s časopriestorom rozvíjajúci sa charakter komunikácie. V prípade diskurzu ide o sociálny fenomén, pričom každá komunikatívna situácia zahŕňa istú výmenu informácie a každý účastník komunikácie, zastáva určitý sociálny status. Z hľadiska sociolingvistiky je diskurz chápaný aj ako vzájomné pôsobenie jedincov na základe ich sociálneho zaradenia a taktiež určitej sociálne podmienenej komunikačnej situácie. Z toho vyplýva, že diskurz je v tesnom spojení so sociálnym kontextom použitia jazyka. Lingvistický encyklopedický slovník definuje diskurz ako „*spojený text v súhrne s extralingvistickými, socio-kultúrnymi, pragmatickými, psychologickými a ďalšími faktormi v podobe rečového fenoménu, ktorý sa javí ako sociálny akt*“. Najnovší slovník súčasného slovenského jazyka uvádza pojem diskurz ako: „*výsledok komunikačného aktu, odohrávajúceho sa v určitých podmienkach s istým komunikačným zámerom a ďalej ako rečovú rovinu, v ktorej sa uvádzajú jednotlivé výpovede, rozprava*“ (Buzássyová, Jarošová et al., 2006, 650). Repka (1997) zdôrazňuje ako ťažiskové črty diskurzu najmä jeho dynamickosť a interaktívnosť, pričom interaktívnosť chápe v zmysle vzájomných reakcií participantov a vzťahu medzi nimi. Z uvedených definícií vyplýva, že diskurz je zložitý komunikačný jav, ktorý zahŕňa okrem textu aj extralingvistické faktory

nevyhnutné pre pochopenie textu a je v tesnom spojení so sociálnym kontextom použitia jazyka. Pri jeho charakteristike je nevyhnutné brať do úvahy jeho základné formálne, situačné a funkcionálne zvláštnosti, pričom situačná zvláštnosť diskurzu podčiarkuje jeho socio-kultúrny aspekt. Funkcionálne zvláštnosti diskurzu predstavujú najmä funkčne organizované použitie jazyka so zreteľom na kontext. Tieto fakty naznačujú, že charakteristickú črtu diskurzu môžeme vidieť v jeho textovej štruktúre v spojení s extralingvistickými prvkami nevyhnutnými na jeho adekvátne pochopenie. Reklamu a reklamné komunikáty je nevyhnutné vnímať a chápať ako komunikačný komplex, pri ktorom sa nemožno zamerať či sústrediť len na jednu časť (napr. verbálnu) a nevziať do úvahy ďalšie zložky. Tými sú napr. kontext, v ktorom je reklamný komunikát vytváraný, vizuálna súčasť reklamného komunikátu, grafické prevedenie, symbolika, auditívna alebo zvuková zložka atď., ktoré tvoria ucelený reklamný komunikačný komplex. Cook (2001) poníma vo svojej publikácii *The Discourse of Advertising* reklamu ako komplexný fenomén, pričom špecifikuje jej jednotlivé zložky, na ktoré sa treba pri analýze reklamných komunikátov zamerať. Cook rozširuje pojem reklamného diskurzu, pričom zdôrazňuje prepojenie medzi verbálnymi stránkami reklamy a prvkami vizuálnymi, auditívnymi a paralingvistickými. Napriek tomu, že sa diskurzívna analýza sústreďuje najmä na jazyk, nezaujíma sa len o samotný jazyk. Zároveň je potrebné skúmať a analyzovať kontext komunikácie, kto komunikuje s kým a prečo, cez aké médium (prostredníctvom akého komunikačného kanála) a ako sa komunikačné akty vyvíjajú, vrátane ich vzájomných vzťahov. Bezpochyby sa aj reklama a jej verbálna a vizuálna zložka vzájomne dopĺňajú, a to tak, aby reklamný komunikát odoslal svoje posolstvo a správu čo najúčinnnejším a v prípade reklamy aj originálnym spôsobom. Cook (2001) zároveň zdôrazňuje pragmatický aspekt reklamy a poukazuje na akúsi zdieľanú či spoločnú vedomosť a znalosť o veciach a na pozície, stanoviská a prístupy, prostredníctvom ktorých sa snaží presnejšie vysvetliť spôsoby, akými príjemcovia reklamné diskurzy dekodujú a ako si ich vykladajú alebo im porozumejú. Reklamný diskurz sa teda javí ako bohatý a širokospektrálny variant diskurzu vo všeobecnosti. Podľa Charfaoui (2014) predstavuje reklamný diskurz komplex jazykových jednotiek, ktoré demonštrujú istý lingvokultúrny stereotyp. Hlavným kritériom úspešnosti reklamy je fakt, že sa okrem iného opiera aj o dôležité lingvomentálne stereotypy. Keďže už samotná reklama často vytvára tieto stereotypy, objavujú sa nové jazykové zvraty, ktoré svojou intenzitou pôsobenia, tenziou na subjektívne a kolektívne vnímanie v konečnom dôsledku vplyvajú na premenu jazykového obrazu sveta. Reklamný diskurz vo veľkej miere modeluje správanie spoločenstva a je nasýtený emocionálnosťou,

obraznosťou a expresivitou. Ruský lingvista Karasik (2004) delí diskurzy na tzv. osobné a inštitucionálne. Pri inštitucionálnom type diskurzu vystupuje účastník komunikácie skôr ako predstaviteľ určitého spoločenstva alebo spoločenskej inštitúcie. Z tohto hľadiska vyplýva, že reklamný diskurz môžeme skôr chápať ako inštitucionálny typ diskurzu a jeho účastníci zastávajú rôzne pozície, ktoré viac alebo menej ovplyvňujú a vplývajú na samotnú podobu reklamy, reklamný formát, komunikačný kanál, ale aj na voľbu použitých vizuálnych a verbálnych prostriedkov. Podľa Findru (1998) sa slovo diskurz začalo v slovenčine používať a využívať ako podstatné meno v náučných jazykovedných textoch a ako synonymné pomenovanie sa včlenilo do synonymického radu text, prehovor, jazykový prejav alebo komunikát. Hoci sa pojem diskurz v slovenčine používa v rôznych významoch a nejednotne, označuje sa ním výsledok komunikačnej aktivity, a to pokiaľ ide o ústne, ako aj písomné jazykové prejavy. Na základe týchto definícií sa aj v oblasti reklamy začal postupne používať na označenie výsledného produktu reklamnej komunikácie pojem reklamný komunikát alebo reklamný diskurz.

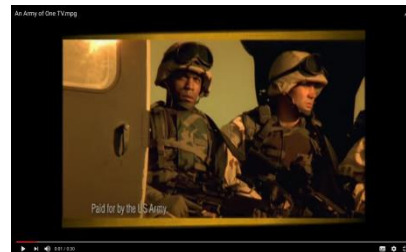
Pri analýze reklamného diskurzu je dôležité zaoberať sa otázkou vplyvu výpovede na adresáta. Pragmatická orientácia akéhokoľvek reklamného textu spočíva v nabádaní adresáta k činom. Pri jeho tvorbe je nevyhnutné brať do úvahy osobitosti tej skupiny, ktorej je adresované reklamné posolstvo a za kľúčový môžeme považovať práve faktor adresáta v diskurze. Pragmatický význam rečového aktu sa spája priamo úmerne nielen s hovoriacim subjektom, autorom textu, komunikátorom, ale aj s charakterom jazykovej situácie a hodnota výslednej komunikácie v neposlednom rade spočíva práve na osobe adresáta ako cieľového recipienta. Je nepochybné, že reklamné diskurzy sú založené na pragmatickej a komunikačnej rovine, ktoré zároveň tvoria ich neodmysliteľnú súčasť a pri analýze problematiky reklamných diskurzov hrajú kľúčovú úlohu. Pri ich analýze je podstatné vychádzať z klasického modelu komunikácie. Klincková (2008) uvádza, že klasický model komunikácie s prvkami *kto? – čo? – komu? – ako?* je rozšírený jednak o pragmatický index *načo? – s akým zámerom?*, ktorý implicitne zohľadňuje komunikačnú stratégiu, a o index *s akým výsledkom?*, ktorý odráža úroveň dosiahnutej verbálnej spolupráce, vhodnosť zvolenej kooperačnej stratégie a stupeň efektívnosti komunikácie. Pri analýze reklamného diskurzu je potrebné vychádzať z tradičného modelu komunikácie, v ktorom sa taktiež kladie dôraz na základné prvky: *kto?, čo?, ako?, komu?* a *načo?*, teda *s akým cieľom, zámerom?*, a *s akým výsledkom/efektom*. Pri otázke *kto? –* podáva správu, môžeme v prípade reklamných diskurzov tvrdiť, že je to odosielateľ, v mene ktorého sa odosiela reklamný odkaz či

komunikát adresátovi. V prípade reklamného diskurzu je odosielateľom objednávateľ reklamy (alebo inzerent), ktorý je zároveň tvorcom východiskovej komunikačného produktu. Aby bol tento typ komunikácie účinný a efektívny je dôležité, aby mal jej odosielateľ jasne definovaný cieľ a taktiež určenú hlavnú cieľovú skupinu. Pri otázke *čo?* – je obsahom textu, môžeme konštatovať, že ide o informáciu, ktorú text obsahuje a ktorá je v prípade reklamy zväčša propagačná, konštatujúca, podnecujúca, presvedčujúca alebo vyzývajúca. V prípade reklamných sloganov, ktoré sú častým komponentom reklamných textov, je hlavným cieľom nabádanie na zakúpenie tovaru, využitie služieb alebo môžu vyjadrovať a symbolizovať isté postoje a sumarizovať myšlienky, idey alebo posolstvá. Reklamný slogan taktiež podáva adresátovi koncízne istú informáciu, čím plní informatívnu funkciu. Pri otázke *ako?* – prebieha komunikácia a informácia ide najmä o kanály komunikácie. Komunikačné kanály spájajú všetkých účastníkov komunikačného procesu a nositeľov informácie, a to od momentu odoslania signálu až do jeho doručenia adresátovi. Pri otázke *komu?* – je adresovaná informácia sa v prípade reklamných komunikátov jedná o recipientov alebo adresátov reklamnej komunikácie, pričom ide o konkrétnych ľudí a cieľovú skupinu, ktorej je reklama určená. Sú to práve recipienti, ktorým patrí určujúca úloha v reklamnej komunikácii. Pri otázke *s akým efektom?* – ide o samotnú efektívnosť reklamnej komunikácie a jedná sa najmä o odvetnú alebo spätnú reakciu. Spätná reakcia je napr. počet ohlasov adresátov, ktoré sú výsledkom kontaktov s reklamnou komunikáciou a odráža stupeň efektívnosti komunikácie. Efektívnosti reklamy naznačujú rozličné ukazovatele, ako napr. predaj a konzumácia tovarov, využívanie daných služieb, záujem o spoločenské témy a dianie, miera podpory rozličných hnutí a kampaní, vstup do rozličných organizácií, miera záujmu o dané zamestnanie alebo „udomácnenie“ sa obrazov, myšlienok, ideí a posolstiev reklamy v povedomí verejnosti a stotožnenie sa s nimi. Na základe klasického modelu komunikácie sa uplatňuje aj v prípade sociálneho typu reklamných diskurzov, ktoré sú zamerané na vstup do profesionálnych armád jednotlivých štátov. Ide o špecifický typ sociálneho reklamného diskurzu, ktorý sa zameriava najmä na mladšiu generáciu (predovšetkým stredoškóľakov) a ktorý sa taktiež vyznačuje kreatívnym a originálnym prístupom uplatňujúcim sa vo verbálnej, ale aj vizuálnej zložke.

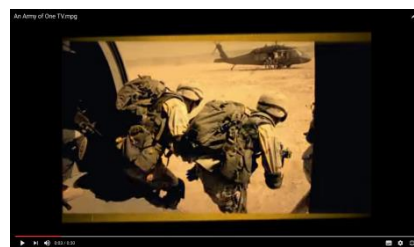
2 REKLAMNÉ NÁBOROVÉ VIDEO AMERICKEJ ARMÁDY „ARMY OF ONE“ AKO TYP REKLAMNÉHO DISKURZU

Do série náborových reklamných videí americkej vojenskej kampane „*Army of One*“ (2001 - 2006) patrí video (celková minútáž je 0:30), ktoré nesie rovnomenný názov ako samotná kampaň. Náborový slogan kampane, ktorý predstavuje minimálny propagačný text

sám o sebe, tak slúži ako pomenovanie konkrétneho náborového videa, čo jasne naznačuje rozvíjanie hlavného náborového odkazu v podobe jedinečného a konkrétneho spracovania. Slogan „*Army of One*“ („armáda jedného“) vystihuje koncízne celú myšlienku kampane, ktorá sa sústreďuje na vojaka – jednotlivca a jeho význam a postavenie v rámci americkej armády. Z jazykového hľadiska ide o obrazný metonymický (presnejšie synekdochický) princíp v zmysle pars pro toto – predovšetkým v štruktúre jednotlivec ako súčasť a reprezentant armády. Slogan vystihuje silu, energiu, odhodlanie a presvedčenie jednotlivca, ktorý už je alebo sa v budúcnosti stane súčasťou armády. Náborová videoreklama začína strhujúco, dramaticky a akčne zábermi na letiace helikoptéry ponad púšť. Dramatickosť a akčnosť dodáva týmto záberom aj rýchla dynamická hudba, čo vzbudzuje v recipientovi pocity napínavého zážitku.

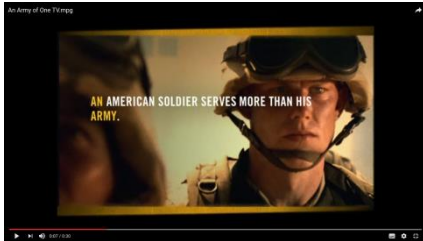


Video začína strhujúcimi pohľadmi zhora na vojenské helikoptéry, ktoré letia ponad púšť. Zábery na letiace helikoptéry, ktoré vrhajú tieň na rozhorúčený piesok, vystriedajú detailnejšie zábery na ozbrojených vojakov, ktorí z nich vyskakujú a bežia púšťou, čo naznačuje púštnu vojenskú misiu alebo operáciu, ktorej sa zúčastňujú.



Náborové reklamné video sa ďalej odvíja ako mini príbeh. Zábery zachytávajú z helikoptér vyskakujúcich ozbrojených vojakov vybavených špeciálnym výstrojom. Po hromadnej scéne, ktorá zachytáva zoskoky vojakov z helikoptér, nasledujú detailnejšie zábery na ich bežiacie nohy, čo ako obrazný vizuálny prvok znásobuje akčnosť, energickosť, dynamiku náborového videa. Nasledujúca scéna sa už orientuje na konkrétneho vojaka – jednotlivca, čo zodpovedá celkovej idei a hlavnému náborovému odkazu reklamnej kampane „*Army of One*“. Jedinečnosť a dôležitosť individuality vojaka, ktorý vystupuje ako samostatná a významná jednotka a komponent americkej armády, je znásobená aj tým, že sa

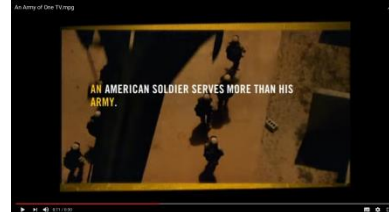
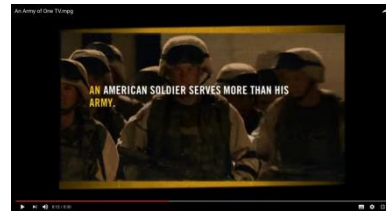
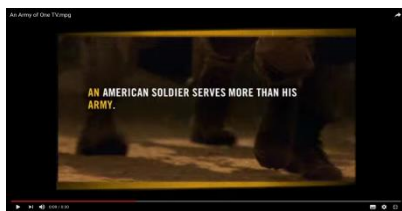
kamera zameria a detailne zobrazí tvár tohto konkrétneho vojaka, ktorý pôvodne bežal v skupine iných vojakov. Detailný záber do tváre vojaka ho identifikuje, „poľudšťuje“ a vojak tak „vychádza z davu“ (armády alebo vojenskej jednotky), z anonymity kolektívu, priznáva sa mu identita, bližšie sa ukazuje a vykresľuje „jeho príbeh“ a konkretizuje sa jeho poslanie v americkej armáde.



V okamihu, kedy sa začne objavovať písomný verbálny odkaz (reklamný text), sa video zastaví a záber do tváre vojaka, ktorý začne vystupovať ako hlavný protagonistu videa, zostane v statickom stave. Verbálny odkaz reklamy sa začne slovo za slovom objavovať v písomnej podobe, ale počujeme ho zároveň aj v ústnej podobe, čo umocňuje váhu a intenzitu verbálnej výpovede tejto videoreklamy. Prvá veta verbálneho odkazu znie nasledovne:

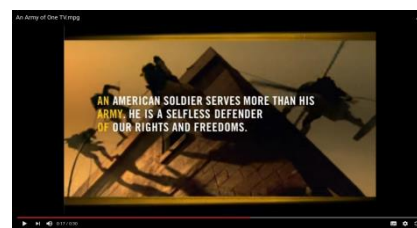
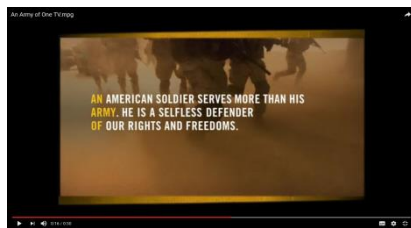
*AN AMERICAN SOLDIER SERVES MORE THAN HIS
ARMY.*

Po prvom detailnom zábere na tvár vojaka sa ten istý verbálny odkaz nachádza aj pri nasledujúcich záberoch, ktoré už vojaka – hlavného protagonistu zobrazujú v skupinke iných vojakov, kde vystupuje ako súčasť jednotky, a teda aj celej armády. Abstraktné vyjadrenie „*an American soldier*“ (americký vojak) sa tak vzťahuje nielen na konkrétneho vojaka z videa, ale zovšeobecňuje ho na ďalších vojakov. Zároveň takéto vizuálno-verbálne spracovanie môže vytvárať v recipientovi predstavu, že tento konkrétny vojak stelesňuje armádu a vystupuje ako reprezentant ostatných členov armády, ktorí majú rovnaké poslanie.



Ten istý verbálny odkaz sa objavuje vo videu spolu s ďalšími akčnými, dynamickými a rýchlo sa striedajúcimi sekvenciami, ktoré zachytávajú opäť detailne bežiacie nohy vojakov počas vojenskej operácie, prelietavajúce helikoptéry ponad hlavy vojakov a podobne. Verbálny náborový výrok: „*An American soldier serves more than his army*“ taktiež naznačuje, že poslanie vojaka americkej armády prevyšuje povolanie vojaka profesionála, ktorý slúži armáde. Poukazuje aj na fakt, že toto povolanie, ktoré je zároveň aj poslaním, má väčší a širší význam pre celú spoločnosť. Video pokračuje ďalším verbálnym odkazom, ktorý je taktiež odkomunikovaný v ústnej a zároveň písomnej podobe, pričom prvá veta zostáva na obrazovke znázornená a ďalšie posolstvo sa na ňu nabaľuje:

*AN AMERICAN SOLDIER SERVES MORE THAN HIS
ARMY. HE IS A SELFLESS DEFENDER
OF OUR RIGHTS AND FREEDOMS.*



Druhá časť náborového odkazu zdôrazňuje spomínaný širší význam povolania a poslania vojaka pre celú spoločnosť, ktorý spočíva v obrane práv a slobôd všetkých občanov. Výraz „*selfless defender*“ zdôrazňuje vojakovu obetavosť (*selfless* – nesebecký, obetavý) a jeho odhodlanosť brániť vlasť, jej práva a slobody. Použitím privlastňovacieho zámena „*our*“ (teda v plurálovom tvare) sa verbálne zdôrazňuje „jeho“ - vojakov boj za „naše“ práva a slobody, a teda sa týmto výrokom zdôrazňuje jeho služba celej spoločnosti a vlasti. Zaujímavé je aj použitie plurálovej formy anglického slova *freedoms* (slobody), ktoré sa v angličtine vyskytuje a používa zväčša ako tzv. nepočítateľné podstatné meno v singulárovej forme, teda *freedom*. *Macmillan dictionary* uvádza, že podstatné meno *freedom* v plurálovej forme (*freedoms*), vyjadruje rozličné typy slobody, napr. „*basic, fundamnetal, political, economic, religious freedoms*“ a podobne [8]. Použitím plurálovej formy *freedoms* sa teda v tejto náborovej videoreklame zdôrazňuje celá škála slobôd, ktoré americký vojak ako súčasť

americkej armády chráni, obraňuje a za ktoré bojuje. Podobne ako prvá časť (veta) náborového verbálneho odkazu, aj druhá časť je vo videu odkomunikovaná v písomnej a ústnej forme. Opäť sa objavuje ako súčasť statického záberu zamiereného na tvár vojaka – hlavného protagonistu. Ďalšie zábery s týmto odkazom opäť zachytávajú skupinu vojakov počas vojenskej operácie, prostredníctvom čoho sa naďalej rozvíja hlavná komunikačná náborová myšlienka kampane.



K verbálnemu odkazu sa priradí ďalšie, posledné vyhlásenie: „*He is proof that one soldier can and does make a difference*“. V tomto náborovom odkaze je vyjadrená taktiež hlavná idea náborovej kampane „*Army of One*“, nakoľko sa v nej zdôrazňuje individualita a osobnosť vojaka – jednotlivca, ktorý je dôkazom toho, že každý jeden vojak môže a znamená pre armádu veľa a každý vojak „*does make a difference*“, čiže má značný význam. Náborová reklama tak apeluje na každého civilistu, že jeho vstup do americkej armády má význam („*does make a difference*“), pričom každý jednotlivec je potrebný a dôležitý. Výraz „*make a difference*“ (mať význam) je anglické ustálené slovné spojenie vyjadrujúce pozitívnu zmenu, ktorá nastane pri určitej aktivite a snahe. „*Expression „make a difference“ means to have an effect. Cause a positive change in effect, change the nature of something and be of important matter*“ [9]. Samozrejme, v tomto prípade ide o kontextuálny význam a každý vojak (*he = american soldier*) je súčasťou veľkej zložky zvanej armáda, ale jeho osoba a prítomnosť nie je v tejto mase zanedbateľná a má veľký význam pre armádu ako celok. Tento odkaz je priradený k predchádzajúcim a spoločne tak vytvárajú verbálny náborový celok tohto reklamného náborového videa:

***AN AMERICAN SOLDIER SERVES MORE THAN HIS
ARMY. HE IS A SELFLESS DEFENDER
OF OUR RIGHTS AND FREEDOMS. HE IS PROOF THAT
ONE SOLDIER CAN AND DOES MAKE A DIFFERENCE.***

V náborovom videu sú úvodné slová jednotlivých riadkov taktiež odlišené farebne. Úvodné slová sú jasnožlté až zlatisté, čo sú zároveň aj farby nového loga americkej armády, ktoré vzniklo ako súčasť tejto kampane. Kompletná verbálna zložka (reklamný text) celého videa vytvára kompozične náročnú, ale veľmi efektívnu štylistickú figúru, pri ktorej sa využila

aj výrazná grafika. Ide o osobitý spôsob hry s písmenami nazvaný aj tzv. krajný verš alebo akrostichon. Tvrdoň (1996) charakterizuje akrostichon ako hláskovú (fonetickú) figúru, ktorú vytvárajú začiatkové písmená jednotlivých slov na osobitných riadkoch, z ktorých pri čítaní zhora nadol vzniká slovo, skupina slov alebo celá veta. V tomto prípade však nejde len o začiatkové písmená jednotlivých slov na osobitných riadkoch, ale o celé začiatkové slová osobitných riadkov, ktoré dokopy vytvárajú slogan náborovej reklamnej kampane americkej armády:

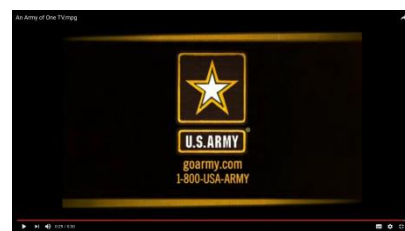
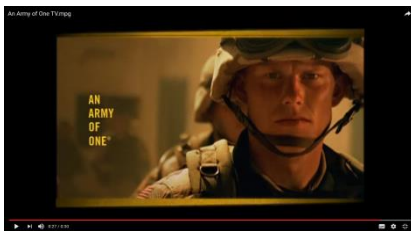
AN

ARMY

OF

ONE.

V záverečnom zábere videoreklamy zmiznú ostatné verbálne zložky celého náborového odkazu a zostane len samotný slogan kampane, ktorý je vizuálne doplnený statickým detailným záberom tváre vojaka (hlavného protagonistu), ktorý počas celého náborového reklamného videa reprezentoval „amerického vojaka“ – „an American soldier“. Jeho „príbeh“ a poslanie v armáde bolo aj hlavným poslaním a krátkou dejovou líniou celého videa. Pri tomto zábere jasne vidno, ako sa verbálna a vizuálna zložka videa vzájomne dopĺňajú. Kombinácia detailného záberu tváre vojaka a náborového sloganu americkej armády vytvárajú unikátnu vizuálno-verbálnu náborovú kompozíciu, ktorá spočíva v prepojení hlavného posolstva sloganu a tohto konkrétneho vojaka, ktorý tu vystupuje ako reprezentant americkej armády.



Úplný záver videa predstavuje odkaz na webovú stránku *goarmy.com* a logo americkej armády, ktoré vystupuje ako významný komunikačný a identifikačný prvok celej reklamnej náborovej kampane.

ZÁVER

Vojenský náborový diskurz ako špecifický typ diskurzu sa aj v rámci sociálnej reklamy podobne, ako je tomu v prípade komerčnej reklamy zameranej na predaj rozličných produktov, vyznačuje svojimi špecifickými verbálnymi prvkami, ktoré sa v ňom uplatňujú. Môžeme konštatovať, že verbálna výpoveď (reklamný text) je priamo spätá s kontextom a

mimojazykovými prvkami, kontextovým obrazným vyjadrením, čím vzniká viacúrovňový komunikačný reklamný celok, diskurz. Je dôležité upozorniť, že forma reklamného diskurzu je rovnako dôležitá, ako jeho obsah. Tvorcovia reklamy majú možnosť siahnuť po rozličných formách a druhoch obrazných pomenovaní, pomocou ktorých môžu ozvláštniť reklamnú výpoveď a pôsobiť tak intenzívnejšie a efektívnejšie na naše zmysly, čím môžu stimulovať rozhodovací proces recipientov a tým aj (v prípade vojenského náborového diskurzu) potenciálnych záujemcov o vstup do armády. Podoba a forma reklamného diskurzu je závislá od typu komunikačného prostredia, od čoho závisia aj možnosti použitia slova a obrazu. Jednotlivé prvky verbálnej a vizuálnej obraznosti sa tak vzájomne dopĺňajú a podporujú, a to tak, aby dokázali vytvoriť pútavý, stimulujúci a persuzívny propagačný komplex. Použité slová a obrazy majú za úlohu vysielat' reklamnú správu. Aj vojenský náborový typ sociálnej reklamy sa vyznačuje pragmatickou nasýtenosťou, ale aj prvkami kreativity, obraznosti a originality, ktoré sa prejavujú aj prostredníctvom aplikovania štylistických figúr a obrazného jazyka v súčinnosti s vizuálnymi prostriedkami obraznosti.

LITERATÚRA

- BUZÁSSYOVÁ, K., JAROŠOVÁ, A. et al. 2006. *Slovník súčasného slovenského jazyka*. A-G, Bratislava : Veda, SAV, 2006. 650 s. ISBN 978-80-224-0932-4.
- COOK, G. 2001. *The discourse of Advertising*. Routledge, 2001. 272 s. ISBN 978-0415234542.
- FINDRA, J. 1998. *Jazyk, reč, človek*. Bratislava : Q111, 1998. 111 s. ISBN 978-8085401691.
- HORŇÁK, P. 2009. Reklama a propagácia ako súčasť marketingovej komunikácie. In *Marketingová komunikácia a médiá 09*, Bratislava : Book & Book, Katedra marketingovej komunikácie FiF, UK, Zborník vedeckých štúdií z oblasti histórie a teórie marketingovej komunikácie a médií, 2009, s. 7 – 59, ISBN 978-80-970247-1-0.
- CHARFAOUI, E. 2014. *Komunikatívno - pragmatické a lingvokultúrne charakteristiky reklamného textu*. Bratislava : Univerzita Komenského, Fakulta managementu, 2014. 141 s. ISBN 978-80-223-3712-0.
- KARASIK, V. I. 2004. *Jazykovej krug: ličnosť, koncepty, diskurs*. Moskva : Gnosis, 2004. 389 s. ISBN 5-7333-0143-0.
- KLINCKOVÁ, J. 2008. *Verbálna komunikácia z pohľadu lingvist(i)ky*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2008. 154 s. ISBN 978-80-8083-626-9.
- REPKA, R. 1997. *Od funkcií jazyka ku komunikatívne vyučovaniu*. Bratislava : SAP, 109 s. ISBN 80-85665-89-1.
- ROSE, G. 2003. *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London : Sage Publications, 2003. 456 s. ISBN 978-1473948907.
- TVRDOŇ, E. 1996. *Jazykové a štylistické prostriedky propagácie*. Bratislava : Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1996. 75 s. ISBN 80-223-1047-6.
- VOPÁLENSKÁ, E. 2009. *Reklamný text. Kreativita alebo trivialita?* Bratislava : Book & Book, Katedra marketingovej komunikácie FiF UK, 2009. 109 s. ISBN 978-80-970247-2-7.

JAZYKOVÁ INTERFERENCIA V AKADEMICKOM PÍ SOMNOM PREJAVE S DÔ RAZOM NA INTERPUNKCIU

LANGUAGE INTERFERENCE IN ACADEMIC WRITING WITH AN EMPHASIS ON PUNCTUATION

Alena Tomková

Abstrakt

Článok sa zaoberá analýzou projektových prác v anglickom jazyku, vypracovaných študentmi odborov technického zamerania, s cieľom eliminovať časté chyby študentov pri používaní interpunkcie v písomnom prejave. Analýza špecifikuje problémy interpunkcie v písomnom prejave v anglickom jazyku a snaží sa nájsť ich pôvod v jazykovej interferencii. Termín jazyková interferencia sa dá definovať ako prenos jazykových návykov z materinského jazyka, resp. cudzieho jazyka do iného cudzieho jazyka a jej skúmanie je kľúčové vo výučbe angličtiny ako druhého cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: interpunkcia, jazyková interferencia, výučba anglického jazyka, písomný prejav, akademické zručnosti

Abstract

The paper deals with the written assignment analysis in English elaborated by university students of non-philological fields in order to eliminate common errors in the use of punctuation in a written discourse. The analysis specifies the issue of punctuation in a written discourse in English and tries to find its origin in language interference. The term linguistic interference can be defined as the transfer of language habits coming from the mother tongue or foreign language into another foreign language and its research is crucial in teaching English as a second foreign language.

Keywords: punctuation, language interference, teaching English, writing, academic skills

ÚVOD

Článok sa zaoberá analýzou písomných projektových prác v anglickom jazyku, ktoré slúžia ako súčasť hodnotenia študentov v odboroch technického zamerania, konkrétne študentov Fakulty elektrotechniky a informatiky na Technickej univerzite v Košiciach. Cieľom je upriamiť pozornosť na časté chyby a nepresnosti v písomnom prejave z hľadiska interpunkcie. Táto analýza sa snaží nájsť pôvod nesprávneho uvádzania interpunkčných znamienok v interferencii slovenského (materinského) jazyka do anglického jazyka. Hoci sú angličtina aj slovenčina indoeurópskymi jazykmi a majú veľa spoločných aspektov, sú z rôznych jazykových genusov. Projekty takéhoto typu predstavujú bohatý zdroj informácií s ohľadom na chyby u študentov v dôsledku jazykovej interferencie vplyvom materinského jazyka. Článok môže slúžiť ako zdroj užitočných rád pre študentov vysokých škôl, od ktorých

sa požadujú akademické jazykové zručnosti v písomnej forme, ale tiež pre učiteľov anglického jazyka, ktorí sa na seminároch jazyka venujú odbornému písaniu.

1 INTERPUNKCIA

V Pravidlách slovenského pravopisu (2000) je interpunkcia definovaná ako „sústava príslušných grafických znakov (interpunkčných znamienok, ktoré sa používajú na členenie textu.“ V slovenskom jazyku sa používajú bodka (.), výkričník (!), otáznik (?), čiarka (,), bodkočiarka (;), pomlčka (–), tri bodky (...), zátvorky (), dvojbodka (:), úvodzovky („“), lomka (/). Tiež sú tu zahrnuté znamienka ako spojovník (-) a apostrof ('). Každé z týchto znamienok má svoju špecifickú funkciu. Ich všeobecnou podstatou je objasnenie štruktúry komunikovanej informácie. Umožňujú transformáciu hovoreného slova do čo najautentickejšej písomnej podoby. Podľa vetnej logiky môžu naznačovať postup argumentu alebo myšlienkového procesu, ale tiež môžu mať skôr mechanickú než logickú funkciu, t.j. môžu byť založené na prirodzených prestávkach podmienených dýchaním (Read, 1980, 45 – 46). Známa britská spisovateľka a literárna kritička Lynne Truss, ktorá presadzuje správnosť a estetiku v anglickom jazyku, prirovnáva interpunkčné znamienka k akýmisi dopravným značkám, ktoré nás usmerňujú. Hovoria nám, kedy je potrebné spomaliť, niečo si všimnúť, urobiť obchádzku, či zastaviť (Truss, 2003, 7).

Používanie jednotlivých interpunkčných znamienok nie je univerzálne, ale v každom jazyku podlieha konvencii. To znamená, že je založené na dohode jazykovej komunity. Preto sa niektoré pravidlá používania v rozdielnych jazykoch zhodujú, a inokedy sa vo väčšej alebo menšej miere odlišujú. Pri učení sa cudzieho jazyka sa zhodné pravidlá interpunkcie bezproblémovo pretransformujú zo zdrojového do cieľového jazyka. Takýto postup však používatelia jazyka často nesprávne uplatňujú aj v prípade nezhodných pravidiel interpunkcie. Španielski hovoriaci môžu mať pri písaní tendenciu použiť výkričník alebo opytovacie znamienko na začiatku aj na konci vety. Ich rodný jazyk, španielčina, je takouto interpunkciou charakteristický. Tým, ktorí používajú jazyk *farsi* (jeden zo západoiránskych jazykov) a píše sprava doľava, sa tiež môže stať, že vetu začnú napísaním interpunkčného znamienka. Ďalej je tu problém používania veľkých začiatkových písmen. Pre študentov nemeckého jazyka, ktorých materinský jazyk je slovenčina, nie je kapitalizácia všeobecných podstatných mien prirodzená a musia si na ňu zvykať. Kapitalizácia písmen je o to viac nepochopiteľná pre Japoncov, Číňanov či Kórejcánov hovoriacich jazykmi, v ktorých sa v písomnej forme pri slovách a znakoch používajú výhradne malé písmená. Diskrepancie sa objavujú aj v jazykoch pochádzajúcich z rovnakej jazykovej rodiny, rovnakého genusu

či dokonca v dialektoch jedného jazyka. Uvedomením si týchto skutočností prichádzame k pojmom jazykový kontakt a jazyková interferencia.

2 JAZYKOVÁ INTERFERENCIA

Podľa Lekovej (2010) je jazyková interferencia výsledkom interakcie dvoch jazykových systémov a predstavuje prenos jazykových návykov z materinského jazyka alebo cudzieho jazyka do iného cudzieho jazyka. Tento jav sa uvádza aj pod názvom jazykový transfer. Je typický v situáciách, kedy hovoriaci neovláda cieľový jazyk na dostatočnej úrovni. V prípade, že dôjde k transferu rovnakej štruktúry, výsledkom jazykovej interferencie je správna jazyková formulácia, tzv. pozitívny transfer. To znamená, že ide o takú transformáciu štruktúry, ktorá je akceptovateľná pre väčšinu rodených používateľov jazyka. Ak sa však zo zdrojového do cieľového jazyka prenesie lingvistický prvok, ktorý v daných jazykoch nie je zhodný, ide o chybu, tzv. negatívny transfer. Inými slovami, jazykový element prítomný v danom jazyku sa nahradí štruktúrou z iného jazyka a tento jav môže byť posúdený ako odchýlenie od jazykovej normy v cieľovom jazyku (Lekova, 2010, 320). Lennon (2008, 51) tvrdí, že čím sú jazyky a zodpovedajúce kultúry od seba vzdialenejšie, tým väčší negatívny transfer sa dá očakávať. Pozitívny transfer jazykového materiálu nie je taký badateľný a skúma sa v oveľa menšej miere než negatívny transfer.

Pre oba diskutované druhy jazykovej interferencie platí, že môžu byť vedomé alebo nevedomé. Pri tvorení hovoreného slova či textu sa transfer uskutoční vedomé vtedy, ak hovoriaci daný prvok alebo pravidlo neovláda alebo zabudol na jeho správne použitie. Na druhej strane, nevedome sa transfer uskutoční, ak si hovoriaci v priebehu osvojovania cudzieho jazyka neuvedomí, že jazyková štruktúra nie je identická s tou v jeho materinskom jazyku. Ak si to aj uvedomuje, nie je dostatočne jazykovo zručný, aby pravidlo vedel uplatniť. Zostávajú mu len pravidlá a lingvistické štruktúry v materinskom jazyku, ktorý ústne aj písomne ovláda na lepšej úrovni ako ktorýkoľvek iný jazyk.

3 VÝSKUM

Fenomén jazykovej interferencie, najmä negatívny jazykový transfer, je možné pozorovať v procese výučby cudzieho jazyka. Nesie zodpovednosť za množstvo chýb, ktoré študenti robia. Uvedomením si tohto negatívneho vplyvu jedného jazyka na druhý sa zvyšuje šanca na úspešnú elimináciu prvkov negatívneho transferu v cieľovom jazyku, a tým je reálnejšie aj zvládnutie jazykového systému daného cudzieho jazyka.

Projektové práce predstavovali výstup k písomnej časti skúšky v anglickom jazyku v priebehu dvoch semestrov. Požadovaný rozsah bol stanovený na 3 – 5 strán formátu A4 použitím písma Times New Roman veľkosť 12. Rozsah sa pohyboval v rozmedzí 600 – 1000 slov okrem použitej literatúry. Zadanie týchto prác spočívalo v odbornom vypracovaní vybranej témy z oblasti informačných technológií v anglickom jazyku s cieľom zhodnotenia písomných jazykových kompetencií vrátane zvládnutia učiva preberaného počas daného semestra. Pre účely tohto výskumu sa skúmal negatívny jazykový transfer so zameraním na správne používanie interpunkcie v cieľovom jazyku. Náhodne bolo vybraných a analyzovaných 40 projektových prác s cieľom čo najkomplexnejšie spracovať problematiku interpunkcie. Boli vybrané tie najpodstatnejšie prípady, ktoré sa v textoch často vyskytujú.

Na skúmaných textoch sa uplatňuje kvalitatívna analýza. Pri uvádzaní príkladov sa neposudzuje ani neopravuje význam či gramatická správnosť anglických viet napísaných študentmi.

4 ANALÝZA VÝSLEDKOV

4.1 Čiarka

Problém interpunkcie je viditeľný v mnohých písomných prejavoch slovenských študentov angličtiny. V rámci interpunkcie je najvýraznejším typom chýb už spomenuté uvádzanie, resp. neuvádzanie čiarky, ktorá v spomínaných jazykoch nemá identické použitie. V nasledujúcich príkladoch je vidieť typické uplatňovanie pravidiel slovenského pravopisu. V slovenčine sa vety v jednoduchom aj zloženom podrad'ovacom súvetí vždy vyčlenia čiarkou. V angličtine to záleží na štruktúre podrad'ovacieho súvetia. Vo všeobecnosti, ak vedľajšia veta nasleduje po hlavnej vete, čiarka nie je potrebná. Naopak, súvetie začínajúce podrad'ovacou vetou si čiarku za touto vetou vyžaduje. V projektoch je možné nájsť veľké množstvo jazykového transferu tohto typu. Pre lepšie porovnanie je v niekoľkých nasledovných príkladoch uvedený aj slovenský preklad anglických fragmentov.

1) **I chose this topic, because my opinion is, that...*

(Vybral som si túto tému, pretože môj názor je, že...)

2) **I have chosen this topic, because it is essential to our everyday life.*

(Vybral som si túto tému, pretože je dôležitá pre náš každodenný život).

3) **...those devices, which use magnetizing to store data...*

(tie zariadenia, ktoré využívajú magnetizáciu pre ukladanie dát...)

4) *Most of mobiles have Android, because it is for free.

(Väčšina mobilov má Android, pretože je zadarmo).

5) *Anyone, **who tries Oculus Rift**, will have a great experience.

(Pre každého, kto vyskúša Oculus Rift, to bude skvelý zážitok.)

V anglickom jazyku sa tiež rozlišuje to, či podrad'ovacia veta v súvetí nesie v sebe významovo podstatnú informáciu (restrictive clause), alebo ide len o dodatočnú (vynechateľnú) charakteristiku podmetu (non-restrictive clause). V prvom prípade čiarka absentuje, no v druhom prípade je potrebná. Príklad 5 je súvetím obsahujúcim dôležitú informáciu, preto po zámene čiarka byť nemôže. V slovenskom jazyku by to bolo správne použitie čiarky. Čiarka by uvádzala podrad'ovacie súvetie, ktoré začína zámenom kto v strede hlavnej vety.

Slovenskí študenti niekedy v angličtine neuvádzajú čiarku tam, kde by mala byť. V slovenskom jazyku sa v určitých situáciách čiarka nepíše. Je to napríklad pred skratkou *atd'*. Tento fakt je dôsledkom transferu anglických viet 6 a 7 so skratkou *etc*, pred ktorou sa čiarka uvádza. Ďalšou situáciou je veta so zlučovacou spojkou *tiež*, v angličtine *too*. Pred anglickou verziou sa vždy píše čiarka, ktorú však študent v príklade 8 vynecháva.

6) *The most widespread are still SD card, which is currently part of almost every camera, mobile phone etc.*

7) *A Sensor converts the physical parameter (for example: speed, humidity etc.) into a signal which can be measured electrically.*

8) *The second most popular form of interactive communication not just in classical life, but it is very often used in business sphere too.*

4.2 Úvodzovky

Pravidlá interpunkcie zahŕňajú aj normy používania úvodzoviek („“), ktorých funkciou je vyčleňovanie, najmä indikácia priamej reči, citovanie vyjadrenia (slov, viet), prekladu, no tiež odkazovanie na určité slová či písmená, a takisto ironický podtón. Správne napísané slovenské úvodzovky začínajú dole a končia hore a sú ohraničené medzerou len z vonkajšej strany. V type písma Times New Roman vyzerá prvá časť úvodzoviek ako dve deviatky a druhá časť ako dve šestky. Anglické úvodzovky sa, na rozdiel od slovenských, uvádzajú vždy hore. Ich schéma je ⁶⁶...⁹⁹ a ⁶...⁹. V prípade ich zámene môže byť dôvodom interferencia, ale i nesprávne nastavenie jazyka v textovom editore.

12) „*It's a small computer, with size like a credit card.*”

13) “*Arduino is an open-source electronics platform based on easy-to-use hardware and software.*”

14) The “*brain*” of the system consists of premises control unit (PCU) and alarm control panel (ACP).

Napriek tomu, že vo vete 12 sú začiatkové úvodzovky dole (ako v slovenčine), je možné vidieť, že boli zapísané ako dvojité čiarka, nie ako samostatný interpunkčný znak. Veta 13 je zaujímavá tým, že úvodzovky sú obrátené, s prvou časťou hore a druhou časťou dole. Veta 14 vyčleňujúca slovo *brain* obsahuje slovenský typ úvodzoviek. Navyše, druhá časť je aj tu napísaná ako dvojité čiarka. Aj nasledovný príklad obsahuje úvodzovky, avšak nie dvojité, ale jednoduché.

15) *In 1984 Carles Hull invented technology called ‘stereolithography’.*

Toto však nie je správne použitie ani v jednom z jazykov. V slovenčine (a taktiež v angličtine) sa tento druh úvodzoviek používa na vnorenie textu v úvodzovkách do textu s úvodzovkami (Jurík, 2015). Anglický jazyk ukazuje aj iné využitia takýchto úvodzoviek, ako napríklad náhrada zátvoriek. Tiež sa môžu objaviť v titulkoch novín. Nevymedzujú však slová. Na tento účel sú potrebné dvojité úvodzovky.

Hoci predmetom výskumu bol výskyt interpunkčných znamienok analyzovaných z kvalitatívneho hľadiska, pozorovaním sa zistilo, že uvádzanie slovenského typu úvodzoviek bolo problémom pre veľký počet študentov. Táto chybná aplikácia úvodzoviek, ktorá bola spôsobená jazykovou interferenciou, sa v projektoch objavovala pomerne často.

4.3 Apostrof

Interpunkčné znamienko vyzerajúce podobne ako úvodzovky je apostrof (tzv. odsuvník). Jeho úlohou v texte je náznak vynechania známej alebo pravidelne sa opakujúcej časti znaku, ktorý má najčastejšie číselný charakter. Typickým príkladom je skracovanie rokov (napr. 1990 na '90, v angličtine 1980s na '80s). Skracovacia funkcia nie je v anglickom texte jediná. Apostrof sa v tomto jazyku používa tiež na privlastňovanie. Chyba, ktorej sa často dopúšťajú rodení hovorcovia slovenčiny, je písanie anglického apostrofu prostredníctvom dĺžňa a medzery. Správna forma apostrofu má podobu čísla 9. Nemá podobu dĺžňa ani čísla 6 ako je to v prípade vety 18.

16) *These languages serve to create a **site's** graphical interface but also to optimize for search engines.*

17) *Today's power plants have output power of couple to dozens of megawatts.*

18) *They transmit data to **drivers**' GPS systems to avoid delay.*

4.4 Spojovník a pomlčka

Medzi interpunkčné znamienka patrí aj spojovník či pomlčka. Prvý rozdiel, ktorý je pri porovnaní slovenského a anglického jazyka zjavný, je to, že anglický jazykový systém využíva spojovník (-) a dva typy pomlčiek označované ako en pomlčka (–) a em pomlčka (—). Slovenská typografia používa spojovník a takmer výhradne en pomlčku. Čo bolo možné pozorovať v skúmaných textoch je nesprávne použitie spojovníka, ktorý sa v oboch jazykoch používa v kompozitách, či naznačuje rozdelenie slova na konci riadka. Slovenskí študenti si ho často zamieňali s en pomlčkou.

19) *... point to the most expanded printer **type - thermoplastics**...*

20) *The response time is **3-5 seconds**.*

21) *They are just moving upon them in very small height (in some **µm - micrometres**).*

4.5 Veľké písmená

Nielen samotné interpunkčné znamienka prispievajú k väčšej prehľadnosti písaného alebo tlačeného textu. Pre jednoduchšie čítanie a lepšiu orientáciu v texte slúži aj pravopis začiatočných písmen, ktorý bol do výskumu tiež zahrnutý.

22) *The most visiting discuss forum on the ***internet** is Reddit.*

23) *On the ***internet** people can communicate with other people all around the world so you can be in situations when you do not know who is in front of second computer.*

Pri uvádzaní názvu práce (článku, správy, kapitoly) sa pravidlá interpunkcie v slovenskom a anglickom jazyku navzájom nezhodujú. Kým v slovenskom jazyku je kapitalizované len prvé písmeno prvého slova názvu práce (pokiaľ v názve nie sú vlastné mená), anglický jazyk všeobecne rozlišuje pravopis veľkých písmen v závislosti od príslušnosti k slovnému druhu. Teda veľkými písmenami sa uvádzajú podstatné mená, prídavné mená, zámená, slovesá a príslovky. Pre členy, predložky či spojky sa ponecháva malé začiatočné písmeno.

24) *Social ***networks***

25) *Self-driving ***vehicles***

26) *Mobile *devices *comparison*

Podobný princíp platí aj v prípade uvádzania názvu školy, fakulty či inštitúcie.

27) *Faculty of *electrical *engineering and *informatics*

4.6 Mechanické chyby

Veľmi často sa pozornosť upriamuje na správne používanie jazykových štruktúr, slovnej zásoby, gramatiky a syntaxe. Avšak v písomnom prejave je možné nájsť aj mechanický druh chýb, kde patrí nesprávne uvádzanie menovej jednotky a mnohociferných číslíc. Skúmané texty občas obsahujú aj tieto prípady:

9) *from *500 €*

10) *price between *500 000 and *1 000 000 €*

11) **1,4 billions of active users per month*

V príkladoch 9 aj 10 ide o pozíciu uvádzanej meny pri čísle. Kým pravidlá v slovenčine stanovujú pozíciu znaku pre menu za danú sumu, v anglickom jazyku je táto informácia uvedená pred sumou. Okrem toho v príklade 10 absentuje čiarka, ktorú hovoriaci angličtiny použijú ako medzník pre oddeľovanie tisícov od stoviek. V slovenskom jazyku plní túto funkciu medzera. Na druhej strane, čiarku použijú hovoriaci slovenčiny na oddelenie desatinných miest. V anglickom jazyku takéto pravidlo neplatí. Namiesto čiarky je prítomná bodka. Pravidlo sa týka len číselných údajov množstva, nie rokov, čísel a počtu strán, či čísel ulíc. Napriek tomu, na prvý pohľad takéto nepatrné rozdiely môžu spôsobiť značné nedorozumenia pri komunikácii.

ZÁVER

Písomný prejav študentov vysokých škôl v anglickom jazyku často obsahuje chyby, ktoré spôsobuje jazyková interferencia, t.j. prenos návykov a štruktúr z jedného jazyka do druhého. Tento článok sa zameriava na jav jazykovej interferencie z hľadiska používania interpunkcie, ktorá má špecifické použitie v každom jazyku. Ako je možné vidieť na konkrétnych príkladoch v článku, vplyv rodného jazyka môže mať pomerne negatívne následky pri demonštrácii akademických zručností v cudzom jazyku. V kontexte odborného písania je mnoho pravidiel, na ktoré musí študent myslieť. Problémom je, že otázka interpunkcie sa všeobecne zanedbáva. Dôsledkom je, že písomný prejav študenta sa môže javiť ako neodborný, neprofesionálny, a jeho jazykové zručnosti v cudzom jazyku nedostatočné. Preto je dôležité dbať nielen na správne používanie jazykových prostriedkov v rôznych úrovniach jazyka, ale tiež na pravopis konkrétneho jazyka.

LITERATÚRA

- FOGARTY, M. 2011. *Single Quotation Marks Versus Double Quotation Marks*. [online] 2011. [cit. 2017-06-27] Dostupné na internete: <http://www.quickanddirtytips.com/education/grammar/single-quotation-marks-versus-double-quotation-marks?page=1>
- JURÍK, J. 2008. *Úvodzovky a ich správne písanie*. [online] 2008. [cit. 2017-06-27] Dostupné na internete: <http://tvorim.net/typografia/68-uvodzovky-a-ich-spravne-pisanie>
- LEKOVA, B. 2010. Language interference and methods of its overcoming in foreign language teaching. In *Trakia Journal of Sciences*, Vol. 8(3), 320-324.
- LEMS, K. – MILLER, L. D. – SORO, T. M. 2010. *Teaching Reading to English Language Learners: Insights from Linguistics*. New York: Guilford Press, 2009, 256 s. ISBN 978-1-60623-468-6.
- LENNON, P. 2008. Contrastive analysis, error analysis, interlanguage. In S. Gramley & V. Gramley (Eds.), *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. Bielefeld, Germany: Aisthesis, 2008, s. 51-60.
- PENN, J. D. *The Punctuation Guide*. [online] [cit. 2017-06-27] Dostupné na internete: <http://www.thepunctuationguide.com/index.html>
- DVONČ, L. a kol. 2000. *Pravidlá slovenského pravopisu*. 3. upr. a dopln. vyd. Bratislava : Veda 2000. 590 s. ISBN 80-224-0655-4
- Rules for Capitalization in Titles of Articles. [online] 2012. [cit. 2017-06-27] Dostupné na internete: <http://grammar.yourdictionary.com/capitalization/rules-for-capitalization-in-titles.html>
- READ, H. 1980. *English Prose Style*. New York : Pantheon, 1980, 216 s. ISBN 978-0-39474-898-6.
- SABOL, J. 1993. K teórii jazykovej interferencie. In *Jazykovedný časopis*, 44/2, s. 87–9.
- SCOTT, J., PAVLENKO, A. 2010. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. London: Routledge, 2010, 287 s. ISBN 978-0-41587-981-1.
- The Chicago Manual of Style*. 16th ed. Chicago : University of Chicago Press, 2010, 1026 s. ISBN 978-0226104201.
- TRUSS, L. 2003. *Eats, Shoots & Leaves. The Zero Tolerance Approach to Punctuation*. London : Profile, 2003, 209 s. ISBN 978-0-00-732906-9.
- WEINREICH, U. 1953. *Languages in Contact*. The Hague: Mouton. 1953, 148 s. ISBN 90-279-2689-1.

TERMINOLOGICKÉ ASPEKTY ODBORNÉHO POĽOVNÍCKEHO TEXTU V NEMČINE A V SLOVENČINE

TERMINOLOGY ASPECTS OF PROFESSIONAL GAME MANAGEMENT TEXT IN GERMAN AND SLOVAK

Zuzana Vyhnáliková

Abstrakt

Príspevok prezentuje pokus o zachytenie dynamiky synchronného stavu jazyka v textoch s poľovníckou terminológiou. Zaoberá sa problematikou prekladu, posunu prekladov a ekvivalenčnými vzťahmi na príklade pojmov v nemeckom a slovenskom jazyku. V príspevku je zhodnotený aktuálny stav a použitie poľovníckeho jazyka na Slovensku a sú v ňom navrhnuté riešenia pre prax.

Kľúčové slová: terminológia, termín, poľovníctvo, preklad, ekvivalencia, posun v preklade

Abstract

The paper presents an attempt to capture the dynamics of synchronic state of language on texts with hunting terminology. It deals with the issues of translation, transfer of translation and equivalent relations to German and Slovak language examples. The contribution evaluates current state and the use of hunting language in Slovakia and proposes solutions for practice.

Keywords: terminology, term, hunting, translation, equivalence, transfer of translation

ÚVOD

Jazyk sa ako nevyhnutný nástroj komunikácie v priebehu svojho vývinu vyšpecifikoval do súčasnej podoby. Je to fenomén, ktorý je formovaný spoločenskými, historickými, kultúrnymi podmienkami, filozofickým, sociologickým a politickým dianím, ako aj mnohými ďalšími vplyvmi. Jazykový prejav je nevyhnutný v každodennom živote a používame ho v diverzných situáciách. Pri jazykovom prejave používame isté typické jazykové prostriedky, ktoré pokrývajú všetky jazykové roviny, t. j. foneticko-fonologické, morfológické, syntaktické, lexikálne a štylistické jazykové prostriedky. Používanie jazyka si vyžaduje ustálenie istých jazykových prostriedkov, pomocou ktorých sa dá dosiahnuť daný zámer, cieľ jazykovej komunikácie. Funkciu sprostredkovateľa presných, jasných, výstižne sformulovaných informácií s cieľom dôsledne vyjadriť danú problematiku jednotlivých oblastí, vedných odborov spĺňa odborný jazyk. V priebehu rozvoja odborných oblastí, od vzniku remesiel až po moderný výskum sa vyvinuli a postupne ustálili rôzne vrstvy jazykových prostriedkov, ktoré používa istá skupina ľudí. Pre rôzne odbory je charakteristická

špecifická slovná zásoba, teda najmarkantnejšie rozdiely vnímame na lexikálnej rovine v jednotlivých jazykových vrstvách. Dôležitá je skutočnosť, že jazyk je dynamický jav, neustále sa vyvíja a mení, obohacuje sa novými prvkami, ktoré prenikajú do jazyka na základe okolitého diania, vývinu spoločnosti, vedy a techniky.

Pretože v súčasnosti prevláda v slovenskej poľovníckej terminológii veľa nejednotností z hľadiska vrstiev jazykových prostriedkov, v aplikačnej praxi je potrebné venovať sa oblasti poľovníckej terminológie.

1 ZDROJE PRÍKLADOV

V tomto príspevku sa budeme venovať poľovníckej terminológii v nemeckom a slovenskom jazyku. Ako východiskový text sme si zvolili sériu príspevkov, ktoré boli publikované v nemeckom odbornom časopise pre poľovníkov s názvom *Wild und Hund*. Všetky texty napísal a ilustroval autor Birtel Keil a boli uverejnené v rubrike *Nicht nur für Jungjäger - Nielen* pre začínajúcich poľovníkov. Myslíme si, že tieto texty sú aktuálne aj pre študentov najmä preto, aby sa poľovnícky jazyk zachoval a naďalej pestoval.

Z danej série článkov sme vybrali texty podľa tematických oblastí: text o srnčej, danielovej, muflonej, diviácej zveri, o líške, bažantovi a dravcoch (sokoliarstvo).

Pri vypisovaní jednotlivých termínov sme nachádzali stále ďalšie zaujímavé termíny, ktoré sa týkali aj iných druhov zveri. Nosnú časť nášho výskumného korpusu tvoria jazykové výrazy z nemeckých časopisov *Wild und Hund*.

Okrem vyššie uvedených tematických celkov sme vyexcerpovali z ďalších článkov od toho istého autora uverejnených v tej istej rubrike aj termíny, ktoré sa týkali iných druhov zveri. Konkrétne išlo o: jeleniu zver, hlucháňa a tetova, jazveca, zajaca a králika (Birte Keil 2006 g, h, i, j, k). V menšom počte sme z iných textov a slovníkových verzií vybrali termíny týkajúce sa rysa, vydry, prípadne pernatej zveri a iných druhov zveri. Okrajovo sme sa v našom výskumnom korpuse dotkli aj oblasti kynológie a zbraní.

Okrem už spomínaných textov sme potrebné výrazy a ich slovenské ekvivalenty hľadali, resp. overovali v odborných slovníkoch. K dispozícii sme mali *Poľovnícky slovník* (Jagdwörterbuch) od autora Ivana Krenčeya a *Nemecko-slovenský a slovensko-nemecký* (Jagdwörterbuch), ktorého autorkou je Ing. Aurélia Česneková. Tento slovník obsahuje 6280 odborných termínov, ale keďže slovníky novšieho vydania obsahovali väčší počet termínov a boli podrobnejšie, tento slovník sme nevyužili.

Dr. Ivan Krenčey vydal v roku 2007 vo vydavateľstve Krenčey pod záštitou ústredia Slovenského poľovníckeho zväzu *Poľovnícky slovník* (*Jagdwörterbuch*). Ide o prvý

prekladateľský nemecko-slovenský a slovensko-nemecký slovník s latinskými ekvivalentmi a malou nemecko-slovenskou konverzáciou. Slovník obsahuje vyše 20 tisíc slovensko-nemeckých a nemecko-slovenských hesiel a latinských ekvivalentov zvierat, chorôb a pod. Slovník lektoroval odborník doc. Ing. Pavel Hell, CSc., hosť. prof., čím sa výrazne zvýšila kvalita diela a namiesto pôvodného zámeru autora vytvoriť malý príručný poľovnícky slovník vzišlo lexikografické dielo akademickej úrovne. Autor pri tvorbe slovníka využil aj množstvo originálnych nemeckých písomností a textov z Nemecka, Rakúska a Švajčiarska. V elektronickej verzii na CD sa nachádza aj samostatný latinsko-slovensko-nemecký slovník. Slovník je určený nielen širokej slovenskej poľovníckej verejnosti a poľovníckym hosťom hovoriacim po nemecky, ale aj profesionálnym pracovníkom v odbore poľovníctva a poľovníckeho turizmu. Mal by slúžiť aj pracovníkom a prekladateľom odbornej umeleckej literatúry na Slovensku, v Rakúsku a vo Švajčiarsku. Ako uvádza sám autor, napriek jeho snahe o široký záber poľovníckej terminológie sa nedá tento slovník považovať za úplný ani definitívny.

Ďalším pre nás veľmi dôležitým bol (síce 6-jazyčný) Poľovnícky slovník od autora Kolomana Ferjenstika, ktorý vydal Hubertlov Bohemia. Z elektronických slovníkov sme využívali český slovník Millenium Profesional.

2 ZDROJE DEFINÍCIÍ

Pri štúdiu poľovníckej terminológie v oboch jazykoch sme použili odbornú literatúru. Z poľovníckych encyklopédií, napr. publikáciu známeho autora Kurta Blüchela: *Die Jagd* a jej český preklad publikácie pod názvom *Lov*. Informácie sme čerpali z nemeckých a slovenských, (pri overovaní významu sme nahliadli výnimočne aj do českých) odborných časopisov, ako sú napr. *Deutsche Jagdzeitung*, *Wild und Hund*, *Die Jagd*, *Die Pirsch*, *Jäger* a *Naše poľovníctvo*, *Poľovníctvo a rybárstvo*, *Hubertlov*, (*Myslivost*, *Stráž myslivosti*) a iné.

Prvým pokusom o zozbieranie a definovanie poľovníckych termínov bolo vytvorenie terminologických záznamov, v ktorých bol daný termín vyjadrený nielen v definícii, ale vypísaný aj v konkrétnom kontexte. Od daného veľmi podrobného postupu bolo upustené vzhľadom na predpokladaný vysoký počet posudzovaných termínov.

Terminologická databáza, ktorú sme vytvorili, je usporiadaná v tabuľkovej forme. Za veľmi cenné pokladáme vyexcerpované definície k termínom v nemeckom, aj v slovenskom jazyku. Ich získanie a zhromaždenie bolo časovo náročné. Nemecké definície sme okrem nemeckých poľovníckych encyklopédií získali z elektronických databáz

poľovníckych lexikónov.¹ Definície v slovenskom jazyku sme vypísali z publikácie Slovenské poľovnícke názvoslovie od kolektívu autorov vydaného v roku 1985, z Poľovníckeho náučného chodníka z roku 1986.

Vyexcerpované termíny sme označovali ako motivované, resp. nemotivované – to bol prvý aspekt nášho skúmania, druhým cieľom bolo nájsť a označiť obrazné pomenovania, určovali sme metafory, ktoré sme zatriedili do kategórií. Tretí aspekt, ktorý sme skúmali sa týkal ekvivalencie, kde sme vytvorili typy ekvivalencie a posledným bodom skúmania boli posuny v preklade – tu sme určovali, či je nemecký a slovenský termín zhodný alebo je vyjadrený inou lexémou v cieľovom jazyku.

3 POSTUP PRI PREKLADE

Ak by sme prekladali jednotlivé termíny z rodného jazyka (v našom prípade slovenčiny) do cudzieho jazyka (v našom prípade do nemčiny), čo v konečnom prípade robíme aj keď prekladáme celý text, musíme byť „doma“, teda musíme sa vedieť orientovať v danej terminologickej oblasti. Určite nemôžeme postupovať tak, ako postupujú ne odborníci, otvoriť slovník a vypísať prvý výraz, ktorý pre daný termín nájdeme.

Z praktického hľadiska prichádzame k záveru, že by sme pri preklade termínov, ktoré patria do skupiny vzťahu n:1, keď vychádzame z nemeckého originálu, pri opačnom preklade, teda pri preklade zo slovenčiny do nemčiny mohli použiť výrok, ktorý pochádza z matematiky a formálnej logiky: „Ekvivalencia $A \Leftrightarrow B$ je pravdivá, ak oba výroky A , B sú pravdivé, alebo nepravdivé.“

Uvedieme konkrétny príklad. Keď prekladáme výraz noha a chceme ho v nemčine použiť správne (**k forme musíme priradiť obsah**), musíme prihliadať na fakt, o aký druh zveri ide; ak ide o srnčiu zver, je to *Sprung*, noha lišky je *Lauf*, pri dravcoch je to *Hand* alebo *Fuß* a pod. Presnejšie vyjadrené, noha je po nemecky *Lauf vtedy a len vtedy*, ak ide o lišku.

Pri preklade výrazu uši, resp. ušnice musíme vedieť, či ide o diviačiu zver, aby sme uši preložili ako *Teller*, resp. *Schüssel*, alebo ide o ostatnú raticovú zver a vtedy to budú *Lauscher*, alebo ide o uši lišky a sú to *Gehöre*, uši zajaca a králika musíme preložiť ako *Löffel*, uši psa ako *Behänge* a pod.

¹ Najväčšie množstvo definícií sme získali z „XXL Jagdlexikonu“ z webovej stránky <http://www.xxl-jagen.de/jagdkunde/jagdlexikon>; pričom definície sme overovali aj pomocou lexikónu *Jägersprache von A bis Z*, z internetovej stránky: <http://www.hegering-hellenthal.de/Jaegersprache%20von%20A%20bis%20Z.htm>; definície z oblasti sokoliarstva sme čerpali aj z „Deutsches-jagd-lexikonu“, ktorý je umiestnený na webovej stránke <http://www.deutsches-jagd-lexikon.de/index.php/Hauptseite>, <http://www.deutsches-jagdlexikon.de/index.php?title=Kategorie:Falknersprache&pageuntil=Rotfalke#mw-pages>.

Ako ďalší príklad môžeme uviesť výraz oči. V prípade raticovej zveri s výnimkou diviačej zveri, teda napr. ak ide o danieliu, jeleniu, srnčiu a mufloniú zver preložíme oči ako *Lichter*, oči lišky a zajaca sú v nemčine *Seher* a oči dravých vtákov, bažanta, hlucháňa, tetra sú *Augen* atď.

4 KONFRONTAČNÁ A PREKLADATEĽSKÁ ANALÝZA NEMECKEJ A SLOVENSKEJ POĽOVNÍCKEJ TERMINOLÓGIE

Podľa slovenského terminológa Horeckého (1956) sú pri skúmaní jednotiek slovnej zásoby resp. jednotlivých pomenovaní možné dva postupy. Môžeme študovať význam existujúcich slov, resp. pomenovaní, alebo vychádzať od vecí a bádať, akými prostriedkami sa pomenúvajú. V prvom prípade hovoríme o semaziológii, v druhom o onomaziológii. „Pri skúmaní slovnej zásoby ako celku je úplne oprávnené hľadisko semaziologické. No pri skúmaní terminológie, najmä pri hľadaní zákonitostí platných pre tvorenie nových pomenovaní, treba vychádzať od vecí, ktoré sa majú pomenovať. Pre terminologické bádanie je teda základným hľadisko onomaziologické“ (Horecký, 1956).

Pri preklade odborných textov sa neustále stretávame s problémom ako prekladať odborné termíny. Podľa Horeckého (1956) sa termíny zásadne nemajú prekladať, ale substituovať. Dôležité sú aj rozdielnosti jazykového vyjadrenia pojmov. Mnohé vlastnosti pojmu sa nedajú vyjadriť v pomenovaní. O tom, ktorá zo základných vlastností pojmu sa v danom jazyku vyjadri v pomenovaní sa rozhoduje na niekoľkých rovinách. Na základnej logickej rovine sa vymedzuje súhrn niekoľkých vlastností a postupne sa z logického spektra vyberú vlastnosti, ktoré tvoria sémantický základ termínu. O tomto výbere sa rozhoduje na sémantickej rovine. Na onomaziologickej rovine sa rozhodne o tom, akými slovami sa vyjadria vybrané logické relácie. Napokon sa na onomatologickej rovine rozhodne o konkrétnom gramatickom spôsobe vyjadrenia. Takáto analýza pri porovnávaní termínov medzi dvoma, alebo viacerými jazykmi ukáže, či sú termíny zhodné na všetkých rovinách, alebo sa niektoré môžu zhodovať na nižších rovinách, no môžu mať odlišné formálne znenie atď.

Pôvodné slová z jedného jazyka sa môžu prebrať do druhého jazyka. Pri preberaní nastáva adaptácia, napr. sémantická a formálna. Pri prekladoch sa môže slovo pôvodného jazyka nahradiť slovom cieľového jazyka, v prípade, ak je substitúcia dostatočne presná (napr. *date element* – položka dát, dátová položka, pričom môže onomatologická štruktúra variovať).

Rozličné ťažkosti môžu vzniknúť pri dotváraní terminológie, keď sa narúša sémantická štruktúra (napr. *hardware* a *software* oproti slovenským termínom technické a programové vybavenie počítača.) Ale naopak aj prílišné dodržiavanie zhody na sémantickej rovine môže viesť k ťažkostiam, keď sa v pôvodnom jazyku ako sémantické prvky použijú metaforické, alebo obrazné prvky. „Odborný text je přesný a jednoznačný, proto v překlade lexikálních jednotek nejsou vhodné příliš volné motivační přenosy“ (Man, 1997).

V odbornom preklade vychádzame z funkcií, ktoré plní odborný text. Východiskový jazyk ako aj cudzí jazyk má svoj výrazový štandard, ktorý by mal prekladateľ brať do úvahy. „Verný, doslovný preklad, založený len na ekvivalencii slov alebo termínov by tu nevystačil, pociťoval by sa v jednom i druhom smere ako štylisticky neúplne ekvivalentný“ (Mlacek, 2007).

5 CHARAKTERISTIKA SKÚMANÉHO TEXTU

Z morfológického hľadiska je náš text charakteristický vysokou frekvenciou substantív. Keďže sa vo veľkom množstve nachádzali vo východiskovom texte, často sa vyskytujú aj v cieľovom texte. Nemecké substantíva sú na rozdiel od slovenčiny zastúpené v značnej miere kompozitami, ktoré slúžia ekonomickosti vyjadrovania. Pri ich preklade musíme dbať na zachovanie obsahu informácie, presnosti, jednoznačnosti v takom rozsahu, ako to bolo dosiahnuté vo východiskovom texte. V texte často nájdeme aj pomocné (súvisí to s používaním pasívnych konštrukcií) a modálne slovesá. Je v ňom málo osobných, ale viac ukazovacích zámen. S úsilím syntakticky jednoznačne viazať text súvisí pomerne veľký výskyt spájacích prostriedkov a predložiek. Tieto prostriedky majú v texte syntaktickú funkciu, slúžia na vyjadrovanie myšlienkových vzťahov a súvislostí.

Použitie syntaktických prostriedkov súvisí s charakteristickými vlastnosťami náučného štýlu, ktoré sú dôležité z aspektu zreteľnosti textu. Jednotlivé vety sú logické a syntakticky pevné. S týmto úsilím súvisí využívanie dlhých oznamovacích viet a preferovanie súvetia. Dôležitou tendenciou v náučnom štýle je využívanie prostriedkov syntaktickej kondenzácie. Syntakticky kondenzovaný text je síce náročný na vnímanie, napriek tomu je prostriedkom presnosti vyjadrovania. Vo funkcii kondenzátorov v našom texte dominovali pasívne konštrukcie, použité boli infinitívne konštrukcie - infinitív s „zu“ a polovetné konštrukcie. Pasívne konštrukcie, ktoré v texte nasledovali za sebou vo viacerých vetách, nám spôsobovali problémy pri preklade, pretože v istých prípadoch bolo veľmi ťažké rozlíšiť, kto je pôvodca deja alebo logický subjekt, keďže vo väčšine viet neboli vôbec pomenované. V preklade sme pasívne konštrukcie nahradili v prevažnej miere aktívnymi vetami. Pokladáme to za najlepšie

riešenie, pretože pasívne vety v slovenčine znejú veľmi ťažkopádne, pričom vety v činnom rode sú prirodzenejšie a dajú sa ľahšie pochopiť, teda sú čitateľnejšie. Z toho vyplýva, že napriek našej snahe o zachovanie neosobnosti vyjadrovania v cieľovom texte aj pomocou pasívnych konštrukcií, je ich počet v cieľovom texte podstatne nižší ako vo východiskovom texte.

Pri preklade sme vychádzali z typológie korešpondencie lexiky podľa Kollera a následne uvádzame niekoľko prekladateľských postupov, ktoré sme použili:

(vzťah 1:1) – ekvivalencia

Jednotke vo východiskovom jazyku zodpovedá jednotka v cieľovom jazyku. geflügelt – krídlovaný (postrelený do krídla), Spiegel – zrkadlo, Viole (Nelke) – fialka

(vzťah 1:n) – diverzifikácia

V cieľovom jazyku existuje viac možností riešenia:

Schild – pancier diviaka, úkryt pre zver (rastlinný), štít (u kohútov pernatej zveri); Horn – lesnica (Jagdhorn), ušká (*Federohr* – ušká z peria), aj roh, rohy; Ständer – behák, noha; Spiel – *chvost pernatej zver* (bažanta, tetra), aj sloha tokajúceho hlucháňa; Atzung – krmivo, kŕmenie, potrava, prikrmovanie; v našom texte aj potrava (pre dravcov) podávaná na ruke sokoliara; *Äsung* – kŕmenie, paša, prijímanie potravy, Weide – pastvina, vrba, zob (potrava pernatej zveri); Rosen – maliny, ruže (u bažanta)

(vzťah n:1) – neutralizácia

Pre viaceré jednotky vo východiskovom jazyku máme len jednu jednotku v cieľovom jazyku.

Lichter, Seher, Augen – oči; Lauscher, Teller (*Schüssel*), Gehöre – uši; Spiel, Stoß, Purzel (*Federlein*), Wedel – chvost; Weide aj Geäs – potrava pernatej zveri; Raub – korisť – ak ide o živú korisť (lebende Beute); Fraß – je tiež korisť – ide však o kadáver, teda zdochlinu (Aas)

4. vzťah 1:0 – bezekvivalencia

V cieľovom jazyku nemáme zodpovedajúcu jednotku, pri preklade sme použili opis: „... dem gesamten Nachwuchs an Frischlingen und Überläufern.“ - „... celému potomstvu tohoročných diviačat (do 12 mesiacov) a vlašajších diviakov (lanštiakov – od 12 do 24 mesiacov).“

Z prekladateľských postupov sme pri preklade východiskového textu najčastejšie používali ekvivalenciu, čiže substitúciu, expanziu, redukciu, transpozíciu, transformáciu, explikáciu aj doslovný preklad. Pri transpozícii dochádzalo v mnohých vetách k zmene

slovosledu, z dôvodu lepšej zrozumiteľnosti pre slovenského čitateľa. Z dôvodu lepšej čitateľnosti sme dlhé vety vo východiskovom jazyku v cieľovom jazyku skrátili.

Konštatujeme fakt, že nie každý jazyk má pre každý termín ekvivalentný výraz. S nulovou ekvivalenciou sme sa stretli napr. vo vete: „Die Keulen werden Hamer (Hammer) genannt.“ Po konzultácii s odborníkmi – s poľovníkmi, aj so zoológmi sme prišli k záveru, že k termínu Hamer, resp. Hammer nám nie je v slovenčine známy žiaden ekvivalent.

V texte sa vyskytovalo viacero kalkov, ako napr. Terzel – terček, Kapitalbock – kapitálny srnec, Knopfbock – gombičkár, Gabler – vidliak, Kapitalschaufler – kapitálny lopatár.

V preklade sme sa na jednom mieste stretli s metonymiou. Pars pro toto – pomenovanie časti celku namiesto celku. V našom prípade sme namiesto slova *Glas* použili slovo d'alekohľad. „Erst beim angehenden Schwein sind häufig Gewehre und Haderer (zusammen Gewaff) durchs Glas deutlicher zu sehen. Až u dospelého diviaka (štvorročného) sa dajú kly (spolu dolné aj horné diviacie kly) často jasne vidieť d'alekohľadom.“ Ako totum pro parte uvádzame príklad, keď sa nadradeným pojmom Tiere pomenúvajú samice. „Nicht weit voneinander schlagen sie sich (mit den Läufen) Brunftkuhlen, in denen sie sich niedertun und auf brunftige Tiere warten. Neďaleko od seba si daniele nohami vyhrabú svoje holé ležoviská bez lístia, ktoré si označia, v nich sa usadia a čakajú na rujné samice.“

V texte sa veľmi často vyskytovali synonymá, v najväčšej miere slovesá, ako napr. fahren a einschließen vo význame zaliezť do brlohu, alebo nageln a alle Klauen abdrucken pre otláčať stopy pazúrov. Z podstatných mien napr. nemecké Ranzzeit a Rollzeit sú aj v slovenčine synonymami; v preklade je to obdobie kvapkovania, alebo obdobie krvácania.

Pri preklade sa vyskytlo viacero problémov, ktoré by si vyžadovali širší priestor a podrobnejšiu analýzu a niektoré z nich sú popísané v ďalšej kapitole.

6 POĽOVNÍCKA TERMINOLÓGIA – SÚČASNÝ STAV A NÁVRHY

Po intenzívnom dlhodobom výskume poľovníckej problematiky boli odkryté problémy, ktoré sú z jazykového, vedeckého a systematizačného hľadiska veľmi dôležité. Riešenie príspevku je orientované na používanie vyjadrovacích prostriedkov, termínov v odbornom jazyku, reálny stav používania jazyka, konfrontáciu spisovnosti a profesionálneho slangu.

V krátkosti načrtne stav a niekoľko problémov terminologickej práce. Treba pripomenúť, že terminologická práca je veľmi náročná. Spomeňme mnohorakosť a kolísajúcu

kvalitu terminologických zdrojov prístupných verejnosti a odbornosť ich autorov, rôznorodosť cieľových terminologických produktov, ako sú terminologické databázy, odborné korpusy, vrátane využitia terminológie v didaktike odborného jazyka, pri preklade odborného textu či pri tvorbe odborných slovníkov.

Porovnávaná bola vybraná vzorka dvoch terminologických systémov a skúmaná ich symetrickosť aj kvôli využitiu pre didaktické a prekladateľské ciele. Ak vychádzame z praktických problémov, s ktorými je možné sa stretnúť pri preklade niektorých termínov, zastávame názor, že je potrebný ďalší výskum v oblasti poľovníckej terminológie, ktorý by bol zameraný napr. na lexikologické, aj lexikografické hľadisko tvorby poľovníckych termínov v obidvoch jazykoch.

V krátkosti uvádzame aspoň jeden príklad, ktorý sa dotýka javu synonymie. Pre jeden slovenský výraz existuje v nemeckom jazyku často viac výrazov (ekvivalentov). V takom prípade môže v praxi nastať v rámci odborného jazyka problém pri preklade, pri výučbe a v konečnom dôsledku problém pri komunikácii (napr. so zahraničným partnerom), pretože nie sú nám vždy známe všetky termíny, výrazy, ich význam, príp. ich regionálne použitie. Mnohokrát je ťažké posúdiť, ktorý výraz je najvhodnejší, resp. sú potrebné hlboké a špecifické poznatky v danej oblasti. Ako príklad možno uviesť pomenovania niektorých zástupcov druhov divej zveri, kde pre jeden slovenský výraz existuje v nemeckom jazyku viac výrazov (ekvivalentov). Mnohokrát nevieme posúdiť, ktorý výraz je najvhodnejší: *diviak* – nem. *Keuler, Keiler, Becher, Eber*; *diviačica* – *Wildsau, Bache*; *muflón* – *Muffel, Schafwild, Mufflon, Widder, Muffeltier, Muffelwild*; *králik* – *Kanninchen, Karnickel*, ale samec *Rammler* atď. Ďalšími príkladmi by boli nemecké pomenovania konkrétneho druhu zveri podľa príslušného veku. V tomto prípade je nemčina podrobnejšia, bližšie špecifikuje (pomocou konkrétnych termínov) danú zver podľa vekovej kategórie, pričom slovenčina si musí mnohokrát poslužiť opisným spôsobom, ktorý nám pomáha určiť o aký vek zveri ide.

Je potrebné poukázať na rozdielne tvorenie pomenovaní mláďat jednotlivých druhov zveri v slovenčine a v nemčine. Väčšina názvov pre samcov, samice a mláďatá jedného druhu má v slovenčine rovnaký základ slova (napr. jeleň, jelenica, jelenča; daniel, danielica, danielča). V nemčine to vždy tak nie je (napr. jeleň – *Hirsch*, jelenica – *Hirschkuh*, jelenča – *Hirschkalb, Kalb*; daniel – *Damwild*, danielica – *Schmaltier*, danielča – *Kalb*). Napriek tomu, že niektoré výrazy sa nám podarilo nájsť v slovníku, alebo v poľovníckom názvosloví, existujú aj rozdiely, napr. v staršej a novšej literatúre, ktoré by sa mali zjednotiť. Napr. pomenovanie mláďat u bažanta sme našli ako *bažantence* (čo určite nie je správne

pomenovanie) aj bažantíčatá; nesprávny názov pre mláďatá lišky líšťatá. My sme uprednostnili slovo líščatá, alebo neutrálny výraz mláďatá.

Špecifickosť nemeckých termínov načrtne na nasledujúcich príkladoch. Nemecké kompozitá sú často špecifickejšie ako slovenské termíny, napr. termín *parochniar* v nemčine priamo pomenúva, či ide o parochniara srnca alebo jeleňa (*Perückenbock* a *Perückenhirsch*). V nemeckom jazyku nepoznáme avšak Oberbegriff pre termíny *Perückenbock* a *Perückenhirsch*, v slovenčine máme nadradený termín *parochniar*, ale naopak nemáme presnejšie termíny, ktoré by priamo rozlíšili, či ide o parochniara jeleňa, či parochniara srnca.

Podobne je to pri slovenskom termíne *škodník*, pri ktorom je potrebné pomocou opisu, prípadne definície doplniť, či ide o škodníka srnca, alebo škodníka jeleňa. Nemecké termíny *Schadrehbock*, *Schadhirsch*, resp. ich synonymá *Mörderbock* a *Mörderhirsch* nám priamo určujú o akého škodníka ide. Hyperonymum pre posledné spomenuté nemecké termíny je *Mörder*, kde je motivácia podstatne silnejšia ako pri slovenskom termíne *škodník*. Termín *Mörder* pravdepodobne naznačuje, že pri súboji samcov môže dôjsť nielen k vzájomnému ublíženiu si, ale aj k smrteľnému poraneniu.

Na záver by sme chceli znovu zdôrazniť, aké dôležité je pre prekladateľa orientovať sa v danom odbore. Ako konkrétny príklad uvádzame, že nie je predsa jedno, či hovoríme o *poľovníckom práve* alebo o *práve poľovníctva*. Ktorý slovenský termín zodpovedá nemeckému *Jagdrecht* (Begehungsrecht, Jagdberechtigung) a ktorý označuje *Jägerrecht*?

Ako podobný príklad môžeme uviesť používanie termínov *Hochwild* a *Niederwild*, teda v slovenčine *veľká a malá zver*. *Hochwild* – *veľká zver* (podľa Slovenského poľovníckeho názvoslovía – Hell); nemecký termín je motivovaný minulosťou (mohla poľovať na ňu len vysoká šľachta); *Niederwild* – *malá zver* motivovanosť nemeckého termínu minulosť (mohla poľovať na ňu len nízka šľachta). V slovenskom jazyku dochádza k posunu pri preklade. Slovenské termíny sú motivované veľkosťou zveri. Aký je však reálny stav používania termínov? Delenie zveri na veľkú a malú sa nepoužíva. V zákone o poľovníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov 274/2009 Z. z. v znení neskorších predpisov sa spomína raticová zver a malá zver, do ktorej patrí zver bažantia, zajačia a jarabičia.

Ďalšie príklady posunov v preklade: *Pinsel* nemôže byť do slovenčiny preložený ako štetec, ale správne *strapec*; *Hosen* sa neprekladajú ako nohavice, ale *nohavičky*; *Schloss* nie je zámok, ale *záмка* (chrupkovité spojenie lonových kostí raticovej zveri, v inom význame skupina súčastí bicieho, spúšťového, príp. poistkového mechanizmu pušky) a pod.

Stále sa nám potvrdzuje fakt, že prekladateľ musí mať dostatočné vedomosti v danom odbore. „*Každý prekladateľ musí mať vedomosti experta.*“ (Rakšányiová 2005)

Pre nemecký termín *Leiste* sme nenašli slovenský ekvivalent ani v literatúre, ani v jednom zo slovníkov, ktoré sme použili pri zbieraní a analýze nášho výskumného materiálu. Domnievali sme sa, že tento termín zaradíme pri skúmaní tretieho aspektu, teda ekvivalencie a posunov v preklade do skupiny bezekvivalentnej lexiky. Po dlhšom intenzívnom hľadaní obrázkov, na ktorých by bol aj popis častí danielieho parohu v slovenčine sme našli obrazovú dokumentáciu v SJ z neznámeho zdroja. Až v konečnej etape vypracovania dizertačnej práce sme na základe obrázku (vyznačenej zhrubnutej časti danielovej lopaty), ktorá sa nazýva lišta zistili, že v slovenskom jazyku sa ako ekvivalent nemeckého termínu *Leiste* používal termín *lišta*, teda išlo o kalk nemeckého termínu.

Ako veľkú nejednotnosť názorov vnímame skutočnosť označenia jednotlivých častí danielovej lopaty. Termíny *trň*, *palec*, *hák*, *prsty* chýbajú aj v odborných slovníkoch. Podľa diskusie s odborníkom z Katedry ochrany lesa a poľovníctva sa termín *prsty* nepoužíva, je to *čipkovanie*, *čipky*; nepoužíva sa ani *trň*. Podľa názoru iného poľovníka z praxe *prsty* sú výbežky na konci lopaty, *čipky* sa nachádzajú po jej okrajoch. Ešte väčšie diskrepancie nachádzame v odborných slovníkoch.

Otázkou je, či podľa slovníka od autora Ferjenstika je palec na danielovej lopate skutočne *Schauflerhaken*, dokonca podľa tohto slovníka je *Schauflerhaken* totožné so *Schaufeldorn*, z čoho vyplýva, podľa priloženého obrázku a termínov v slovenčine, že termíny *palec*, *hák* a *trň* vôbec nie sú zhodné, ale označujú celkom odlišné časti danielovej lopaty.

Z nemeckých definícií vyplýva, že nemecké termíny *Sporn*, *Dorn* a *Schauflerhaken* neoznačujú viaceré časti danielovej lopaty, ale sú synonymické a pomenúvajú len *palec*. Podľa nášho názoru *palec*, *hák* a *trň* nie sú tie isté časti danielovej lopaty.

V nadväznosti na popis danielovej lopaty načrtujeme ďalší jav týkajúci sa danielích lopát, a to je označenie rôznych tvarov lopát. Danielie lopaty môžu mať rozličné tvary. Termíny, ktorými sa pomenovávajú, sú v nemčine a slovenčine rozličné.

„Für die sehr vielfältigen Formen der Schaufeln gibt es viele Ausdrücke: Sektglas-, Karo- oder Vollschaufel, zerrissen, keilförmig, schmal oder geschlitzt. Sind die Schlitze V-förmig, können sie sich noch schließen. Bei einer O-Form des Schlitzes spricht der Jäger von einer Krebschere. Teilt sich die Schaufel, nennt er dies Doppelschaufel“ (Keil, 2006). Z textu predchádzajúceho citátu vyplýva, že v nemeckej poľovníckej terminológii sa

rooznávajú lopaty, ktoré majú výrezy v tvare V a v tvare O. „V slovenskej poľovníckej terminológii rozoznávame výrezy v tvare V a v tvare U (nie v tvare O)“ (Vyhnáliková, 2010). Výrez na lopate v tvare O (podľa nemeckej terminológie), ktorý pripomína tvar račieho klepeta *Krebsschere* v slovenčine nemáme pomenovaný. Na tomto príklade je zrejmé, že síce pre termín v nemeckom a slovenskom jazyku bol motiváciou tvar výrezu, ktorý pripomína tvar daného písmena, napriek tomu termíny v NJ a SJ nie sú zhodné, pretože tvar výrezu bol odlišne vnímaný.

Toto je konkrétny príklad špecifického javu, pri ktorom sú potrebné hlboké vedomosti v danom odbore. Otázkou je, čo potrebuje vedieť bežný poľovník, nevynímajúc poľovníka s odborným poľovníckym vzdelaním. Pri preklade textov s poľovníckou tematikou považujeme vedomosti v poľovníctve za nevyhnutné.

Náš výskum otvoril množstvo ďalších otázok a problémov: „Ktorým smerom a ako sa bude uberať poľovnícka terminológia v budúcnosti? Budú zasadať terminologické komisie zložené z odborníkov poľovníkov a z odborníkov z príbuzných odborov a jazykovedcov? Bude sa spisovný poľovnícky jazyk obohacovať anglicizmami, alebo by mohli niektoré výstižné poľovnícke termíny, ktoré používajú poľovníci hovorovo (mnohé prevzaté z nemčiny), prejsť do spisovnej vrstvy jazyka? – to je otázka dubletnosti spisovných a slangových termínov. Ako sa budú termíny kodifikovať, teda bude sa rozširovať, alebo redukovať existujúce slovenské poľovnícke názvoslovie? Uvedomujú si to odborníci pôsobiaci v oblasti poľovníctva, disponujú dostatočnou jazykovou kultúrou? Nepocitujú odborníci absenciu noriem? Ved' zákon o poľovníctve, ktorý je nepochybne dôležitý z hľadiska legislatívy, nemôže zahŕňať množstvo poľovníckych termínov. Ako riešia daný stav (situáciu) odborníci – poľovníci medzi sebou, pocitujú potrebu zasadania terminologických komisií (tak ako to bolo v minulosti), existuje snaha o „pestovanie“ poľovníckeho jazyka, snaha o stretnutie sa s jazykovedcami, máme záujem o dohodu a konsenzus v používaní poľovníckych termínov? To sú len niektoré z javov, ktoré by mohli byť ďalším predmetom výskumu v oblasti poľovníckej terminológie.

S tvrdením Furdíka (2008), že pri termíne je spätosť medzi designátorom a designátom slabšia než pri netermíne, súhlasíme len čiastočne. Na základe nasledovných príkladov pri termíne často už samotná forma termínu naznačuje obsah termínu, čo dokazuje definícia termínu. Napr. pri nemeckom termíne *Kehlfleck* vieme, že ide o škvrnu (fl'ak) v oblasti hrdla. Presná definícia v nemeckom jazyku znie: „*Der Kehlfleck des Baumarders ist gelblichbraun und nach unten abgerundet und nicht wie beim Steinmarder weiß und*

gegabelt.“ Názov jedného druhu líšky v nemeckom jazyku je *Kreuzfuchs*. Názov naznačuje, že líška má pravdepodobne nejakú škvrnu v tvare kríža. „*Der Kreuzfuchs weist längs des Rückens und quer dazu zwischen den Blättern einen dunklen Streifen (kreuzförmig) auf.*“ Nemecký termín *Wachshaut* naznačuje definíciu, že ide o kožu voskovitého vzhľadu: „*Die nackte Haut am Schnabelansatz der Greifvögel.*“ Definícia upresňuje, kde sa nachádza.

ZÁVER

Analýza poľovníckej terminológie v slovenskom jazyku poukázala na absenciu terminologickej činnosti v tomto odbore. Tú však nepociťujú len profesionálni prekladatelia a tlmočníci, ale aj akademická, odborná a legislatívna sféra. Ako problém sa javí skutočnosť, že v mnohých odboroch nefungujú terminologické komisie (v porovnaní s plodnou slovenskou terminologickou činnosťou 50-tych a 60-tych rokov minulého storočia), ktoré mali zásluhu na vytváraní spisovného názvoslovnia v mnohých odboroch. Podľa Levickej (2006) tento útlm terminologickej činnosti s výnimkou zopár terminologických aktivít pretrváva dodnes, aj keď im chýba koordinácia a absentuje aj vzájomné prepojenie kompetentných zložiek v procese ustáľovania a štandardizácie termínov. „S väčším, alebo menším nasadením pracujú ministerské terminologické komisie, hmatateľné výsledky dosahujú v oblasti terminológie niektoré vedné odbory ako napríklad gastronómia či geológia. V rámci väčších súkromných podnikov alebo štátnych inštitúcií sa čoraz častejšie stretávame s pokusmi o unifikáciu a systematizovanie nimi použíwanej terminológie, napríklad na Ústave normalizácie, metrológie a skúšobníctva či v rámci Národnej banky Slovenska, kde vznikla terminologická databáza zameraná na finančníctvo s anglickými ekvivalentmi“ (Levicová, 2006).

Veríme, že aj náš príspevok prispeje k odhaleniu, resp. odstráneniu niektorých problémov, ku ktorým dochádza pri preklade odborných výrazov a môže poslúžiť v praxi napr. na rozširovanie odbornej slovnej zásoby študentov a pochopenie jednotlivých odborných výrazov.

LITERATÚRA

- BAKOŠ, A., HELL, P. 1999. *Poľovníctvo I*. Bratislava : PaRPRESS. Bratislava, 1999. s. 266, ISBN 80-88789-45-1.
- FERJENSTIK, K. 1999. *Myslivecký slovník. Poľovnícky slovník. Dictionary of hunting. Dictionnaire de la chasse. Wörterbuch der Jagd. Vadászszótár*. Praha : HUBERTLOV BOHEMIA, 1999. 387 s. ISBN 80-902755-0-8.
- FREWERT, W. 2007. *Jagdliches Brauchtum und Jägersprache*. Stuttgart: Franckh-Kosmos Verlags-GmbH Co KG 2001, 2007. ISBN 978-3-440-11034-8.

- HELL, P. a kol. 1988. *Poľovnícky náučný slovník*. Bratislava : Príroda, 1988. s. 519.
- HERZ, J., CIBEREJ, J. a kol. 2000. *Slovenské poľovnícke názvoslovie*. Bratislava: Slovenský poľovnícky zväz, 2000. 117 s. ISBN 80-88789-59-1.
- KEIL, B. 2006. Nicht nur für Jungjäger. In *WILD UND HUND. Jägersprache: Rehwild in 9/2006* s. 112-114., *Jägersprache: Rotfuchs in 10/2006* s. 98-99, *Jägersprache: Schwarzwild 12/2006*, s. 102-103, *Jägersprache: Muffelwild in 13/2006* s. 102-103, *Jägersprache: Fasan und Rebhuhn in 14/2006* s. 94-95, *Jägersprache: Damwild in 15/2006* s. 94-95, *Jägersprache: Greifvögel in 16/2006* s. 98-99.
- KRENČEY, I. 2007. *Poľovnícky slovník nemecko-slovenský, slovensko-nemecký*. Bratislava : Vydavateľstvo Krenčey, 2007. s. 208. ISBN 80-88861-39-X.
- LEVICKÁ, J. 2006. *Terminologické implikácie štruktúrnej a kontextovej analýzy francúzskej a slovenskej stavebnej lexiky* [dizertačná práca]. Univerzita Komenského v Bratislave. Filozofická fakulta; Katedra romanistiky. Školiteľ: doc. PhDr. Ján Taraba, CSc. Bratislava: FiF UK, 2006. 160 s.
- RAKŠÁNYIOVÁ, J. 2005. *Preklad ako interkultúrna komunikácia*. Bratislava : Ana Press Bratislava 2005. ISBN 80-89137-09-1.
- STINGLWAGNER, G., HASEDER, I. *Das Große Kosmos Jagdlexikon*. Stuttgart : Franckh-Kosmos Verlags-GmbH & Co 2004. s. 822. ISBN 978-3-440-09160-0.
- VYHNÁLIKOVÁ, Z. 2010. *Nicht nur für Jungjäger. Jägersprache. Nielen pre začínajúcich poľovníkov. Poľovnícky jazyk*. [záverečná práca] Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Fakulta humanitných vied, Katedra germanistiky, Banská Bystrica, 71 s.
- WILKOMM, H.-D. 1986. *Die Weidmannssprache für die Jagdpraxis*. Berlin : VEB Deutscher Landwirtschaftsverlag DDR Berlin 1986.

ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV

Mgr. Žaneta Balážová, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

prof. Mgr. Jana Benická, PhD.
Katedra východoázijských štúdií
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského
Bratislava

mjr. PaedDr. Martina Binderová, PhD.
Katedra jazykov
Akadémia policajného zboru v Bratislave
Bratislava

PhDr. Beáta Czéreová
Katedra jazykov
Technická univerzita v Košiciach
Košice

Dr. phil. Mgr. Veronika Deáková
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Jana Juhášová, PhD.
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Katolícka univerzita v Ružomberku
Ružomberok

doc. Mgr. Erika Juríková, PhD.
Katedra klasických jazykov
Filozofická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Trnava

doc. PhDr. Katarína Gajdáčová Veselá, PhD.
Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína filozofa v Nitre

Nitra

Mgr. Tomáš Godiš, PhD.

Katedra nemeckého jazyka a literatúry

Pedagogická fakulta

Trnavská Univerzita v Trnave

Trnava

PhDr. Petra Laktišová

Ústav celoživotného vzdelávania

Žilinská univerzita v Žiline

Žilina

doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.

Katedra nemeckého jazyka a literatúry

Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského

Bratislava

Mgr. Jana Lopušánová

Ústav celoživotného vzdelávania

Žilinská univerzita v Žiline

Žilina

Mgr. Katarína Meždejová

Katedra jazykov

Akadémia policajného zboru v Bratislave

Bratislava

JUDr. PhDr. Helena Mazúrová, PhD.

Katedra jazykov

Technická univerzita

Košice

PhDr. Eva Molnárová, PhD.

Katedra germanistiky

Filozofická fakulta

Univerzita Mateja Bela

Banská Bystrica

pplk. Mgr. Iveta Nováková, PhD.

Katedra jazykov

Akadémia policajného zboru v Bratislave

Bratislava

Ing. Ildikó Pšenáková, PhD
Katedra matematiky a informatiky
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Trnava

Mgr. Ivana Slováková, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Daniela Sršníková, Ph.D.
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

PaedDr. Martina Šipošová, PhD.
Katedra anglického jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského
Bratislava

Mgr. Jaroslava Štefková, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Denisa Šulovská, PhD.
Katedra jazykov
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského
Bratislava

PhDr. Andrej Timko, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Alena Tomková
Katedra jazykov
Technická univerzita
Košice

PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Zuzana Vyhnáliková, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Vydala Technická univerzita vo Zvolene.

Rok vydania 2017.

Počet strán 258, náklad 60 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 978-80-228-3002-7