Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene

Recenzovaný zborník vedeckých prác

Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VII

Darina Veverková – Marek Ľupták – Zuzana Danihelová – Žaneta Balážová
editori

Zvolen
2020

Editori
PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.
Dr. phil. Mgr. Marek Ľupták
Mgr. Zuzana Danihelová, PhD.
Mgr. Žaneta Balážová, PhD.

Recenzentky
doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.
doc. PaedDr. Jana Javorčíková, PhD.
doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.
PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.
Dr. phil. Mgr. Veronika Deáková

Technické redaktorky
Mgr. Zuzana Danihelová, PhD.
PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.

Tento recenzovaný zborník vedeckých prác bol vydaný v rámci projektu KEGA 004TU Z-4/2019 *Didaktika terciárneho jazyka v kontexte viacjazyčnosti s uplatnením nových technológií a stratégií s facilitačným potenciálom v procese učenia sa druhého cudzieho jazyka po angličtine*.

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

Vydavateľ
Technická univerzita vo Zvolene

ISBN 978-80-228-3233-5
© Technická univerzita vo Zvolene 2020

PREDSLOV 8

TVORBA MATERIÁLOV PRE VÝUČBU ANGLIČTINY PRE LEKÁRSKE ÚČELY: UČEBNÉ ŠTÝLY A DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE

MATERIALS DEVELOPMENT FOR THE TEACHING OF ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES: LEARNING STYLES AND DISTANCE EDUCATION

Anna Barnau 9

ŠPECIFIKÁ VÝUČBY ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA PRE CUDZINCOV

ASPECTS OF TEACHING ESP TO FOREIGN STUDENTS

Gabriela Boldizsárová 22

ROZVOJ AUTONÓMNEHO UČIACEHO SA PROSTREDNÍCTVOM DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ

DEVELOPMENT OF THE AUTONOMOUS LEARNER THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES

Júlia Bolečková 29

VÝZVY A PERSPEKTÍVY DIŠTANČNÉHO VZDELÁVANIA PRI VÝUČBE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA NA FAKULTE MANAGEMENTU UK V BRATISLAVE

THE CHALLENGES AND THE PERSPECTIVES OF DISTANCE EDUCATION WHEN TEACHING BUSINESS ENGLISH AT THE FACULTY OF MANAGEMENT UK IN BRATISLAVA

Jarmila Brtková – Lenka Procházková 40

K NIEKTORÝM LINGVISTICKÝM FENOMÉNOM PODPORUJÚCIM INTERKOMPREHENZIU MEDZI L2 (ANGLIČTINOU) A L3 (NEMČINOU)

TOWARDS SOME LINGUISTIC PHENOMENA PROMOTING INTERCOMPREHENSION BETWEEN L2 (ENGLISH) AND L3 (GERMAN)

Jozef Bruk 48

LITERÁRNY TEXT AKO PROSTRIEDOK VÝUČBY CUDZIEHO JAZYKA

LITERARY TEXT AS MEANS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Ján Drengubiak 60

ANALÝZA POTRIEB ŠTUDENTOV AKO DÔLEŽITÝ FAKTOR PRE ZOSTAVENIE ODBORNEJ PRÍRUČKY ANGLIČTINY PRE DOKTORANDOV V MEDICÍNSKYCH ODBOROCH

ANALYSIS OF STUDENTS' NEEDS AS AN IMPORTANT FACTOR FOR CREATION OF A GUIDE FOR POSTGRADUATE STUDENTS IN MEDICAL BRANCHES

Božena Džuganová 71

K VYBRANÝM ASPEKTOM ZOSTAVOVANIA TERMINOLOGICKEJ DATABÁZY Z OBLASTI POĽOVNÍCTVA PRE JAZYKOVÝ PÁR ‚NEMECKÝ JAZYK A SLOVENSKÝ JAZYK‘

ON SELECTED ASPECTS OF A TERMINOLOGICAL DATABASE COMPILING IN THE FIELD OF HUNTING FOR THE LANGUAGE PAIR “GERMAN LANGUAGE AND SLOVAK LANGUAGE”

Zuzana Gašová 80

VYUŽITIE MOBILNÝCH APLIKÁCIÍ A PROGRAMOV VO VÝUČBE DRUHÉHO CUDZIEHO JAZYKA

USE OF MOBILE APPLICATIONS AND PROGRAMS IN TEACHING of A SECOND FOREIGN LANGUAGE

Tomáš Godiš 89

ŠPECIFIKÁ VÝUČBY LATINSKEJ LEKÁRSKEJ TERMINOLÓGIE V ANGLIČTINE AKO DRUHOM JAZYKU

SPECIFICS OF TEACHING LATIN MEDICAL TERMINOLOGY IN ESL

Tomáš Hamar – Linda Vasiľová 106

VÝVIN METÓD ČÍTANIA A ICH EFEKTÍVNOSŤ VO VÝUČBE ČÍTANIA DYSLEKTICKÝCH ŽIAKOV SO ZAMERANÍM NA ČÍTANIE V ANGLICKOM JAZYKU

DEVELOPMENT OF READING METHODS AND THEIR EFFICACY IN TEACHING READING IN ENGLISH TO DYSLEXIC LEARNERS

Kristína Hankerová – Stanislav Kováč 117

ÚSKALIA STROJOVÉHO PREKLADU

CHALLENGES OF MACHINE TRANSLATION

Elena Hudecová..... 128

OBRAZY TRAGÉDIE, HRÔZY A SMRTI. ZOBRAZENIE MOROVEJ EPIDÉMIE V DIELE „*MERCKS WIENN*“ OD ABRAHAMA A SANCTA CLARY

PICTURES OF TRAGEDY, DREAD AND DEATH. ILLUSTRATION OF THE GREAT PLAGUE EPIDEMIC IN THE LITERARY WORK OF ART *“MERCKS WIENN” BY ABRAHAM A SANCTA CLARA*

Edita Jurčáková 136

HOVOROVÝ JAZYK V DIDAKTIKE TALIANČINY AKO CJ

COLLOQUIAL LANGUAGE IN TEACHING ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Katarína Klimová 148

ANGLIČTINA PRE ŠTUDENTOV PSYCHOLÓGIE – POROVNANIE PREZENČNEJ A DIŠTANČNEJ FORMY VÝUČBY

ENGLISH FOR STUDENTS OF PSYCHOLOGY – COMPARISON OF FACE-TO-FACE AND DISTANCE LEARNING

Zuzana Kolaříková 160

PRÍTOMNOSŤ LATINČINY A ANTICKÝCH REÁLIÍ V CUDZÍCH JAZYKOCH (SO ZAMERANÍM NA ROMÁNSKE JAZYKY)

LATIN, ANCIENT GREEK AND ROMAN CULTURE STUDIES AND FOREIGN LANGUAGES (FOCUSED ON ROMANCE LANGUAGES)

Adriána Koželová 173

KONCEPT BOJE PŘI PODPISU ČESKO-NĚMECKÉ DEKLARACE

THE CONCEPT OF THE STRUGGLE BY THE SIGNING OF THE CZECH-GERMAN DECLARATION

Karolína Kubas Grocholová 183

VYUŽITIE PRVKOV KONCEPTU BÁDATEĽSKY ORIENTOVANEJ VÝUČBY V KONTEXTE ODBORNÉHO JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA NA TECHNICKY ZAMERANEJ UNIVERZITE

TEACHING ESP WITH INQUIRY-BASED LEARNING ACTIVITIES INCORPORATED IN THE CONTEXT OF A TECHNICALLY FOCUSED UNIVERSITY

Petra Laktišová 195

KONTEXT VIACJAZYČNOSTI VO VEREJNOM PRIESTORE V MESTE BANSKÁ BYSTRICA

THE CONTEXT OF MULTILINGUALISM IN PUBLIC SPACE IN BANSKÁ BYSTRICA

Jana Lauková 204

NÁROČNOSŤ ODBORNÉHO PREKLADU, NÁVRHY A POSTREHY („veď to stačí len preložiť“, „veď len 5 strán, do piatku“)

DIFFICULTIES OF SPECIFIC TRANSLATIONS, PROPOSALS AND OBSERVATIONS (“just translate it", "only 5 pages, till Friday”)

Jana Lopušanová 213

TVORBA ŠTUDIJNÝCH MATERIÁLOV A KONCEPT ESP V ODBORNEJ PRÍPRAVE ŽIAKOV NA STREDNEJ ODBORNEJ ŠKOLE

CREATION OF STUDY MATERIALS AND ESP CONCEPT IN VOCATIONAL EDUCATION OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS

Janka Miľanová 220

JAZYKOVÁ KRAJINA AKO MOTIVAČNÝ FAKTOR VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV

LINGUISTIC LANDSCAPE AS A MOTIVATION FACTOR IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING

Eva Molnárová 232

KRÍZOVÉ SITUÁCIE V ŽIVOTE ŽENSKÝCH LITERÁRNYCH POSTÁV V DIELE JOHANNA GENERSICHA

CRISIS SITUATIONS IN THE LIVES OF FEMALE CHARACTERS IN THE WORK OF JOHANN GENERSICH

Barbora Molokáčová 242

PRÍNOSY A ÚSKALIA DIŠTANČNEJ FORMY VÝUČBY CUDZIEHO JAZYKA

BENEFITS AND DIFFICULTIES OF FOREIGN LANGUAGE DISTANCE EDUCATION

Lucie Němečková 253

PROCES TVORBY VIACJAZYČNÉHO SLOVNÍKA PRE ÚRAD HRANIČNEJ A CUDZINECKEJ POLÍCIE

THE PROCESS OF DEVELOPING A MULTILINGUAL DICTIONARY FOR THE BORDER AND FOREIGN POLICE BUREAU

Iveta Nováková – Martina Binderová 264

AKTUÁLNE VÝZVY VO VÝUČBE ÍRSKEHO JAZYKA NA FF UMB V BANSKEJ BYSTRICI

CURRENT CHALLENGES IN IRISH LANGUAGE TEACHING AT THE FACULTY OF ARTS, MATEJ BEL UNIVERSITY IN BANSKA BYSTRICA

Anna Slatinská 275

VYUČOVANIE PRÁVA V ANGLICKOM A NEMECKOM JAZYKU – SKÚSENOSTI Z INTERAKCIE S POSLUCHÁČMI PRÁVA A POSLUCHÁČMI „NEPRÁVNICKÝCH“ ŠTUDIJNÝCH ODBOROV

TEACHING LAW IN ENGLISH AND GERMAN – EXPERIENCE FROM INTERACTION WITH STUDENTS OF LAW AND STUDENTS OF “NON-LEGAL” STUDIES

Andrea Slezáková 284

ROZVOJ AUTONÓMIE UČIACEHO SA V KONTEXTE CUDZOJAZYČNEJ VÝUČBY NA UNIVERZITE TECHNICKÉHO ZAMERANIA

DEVELOPMENT OF SELF-DIRECTED LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITY

Daniela Sršníková 295

ZLYHANIA VEČNÝCH ZAČIATOČNÍKOV V UČENÍ SA ANGLICKÉHO JAZYKA

FALSE BEGINNERS’ FAILURES IN LEARNING ENGLISH

Martina Šipošová 304

TERMINOLOGICKÁ PRÁCA AKO SÚČASŤ ODBORNO-JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA

TERMINOLOGICAL WORK AS A PART OF PROFESSIONAL-LANGUAGE EDUCATION

Jozef Štefčík 316

METODOLOGICKÉ ASPEKTY PEDAGOGICKÉHO VÝSKUMU SO ZAMERANÍM NA KVALITATÍVNY VÝSKUM – ZAKOTVENÁ TEÓRIA A POZOROVANIE

METHODOLOGICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL RESEARCH FOCUSING ON QUALITATIVE METHODS OF GROUNDED THEORY AND OBSERVATION

Jaroslava Štefková 327

LINGVO-KULTÚRNY KONTAKT A VZÁJOMNÁ INTERAKCIA MEDZI ANGLIČTINOU A FRANCÚZŠTINOU – HISTORICKÝ NÁHĽAD

LINGUO-CULTURAL CONTACT AND MUTUAL INTERACTION BETWEEN ENGLISH AND FRENCH – HISTORICAL INSIGHT

Andrej Timko 339

PODPORNÉ STRATÉGIE UČENIA SA DRUHÉHO CUDZIEHO JAZYKA L3

SUPPORT STRATEGIES OF LEARNING A SECOND FOREIGN LANGUAGE L3

Zuzana Tomčániová 356

SLOVENČINA AKO HEREDITÁRNY JAZYK A METÓDA NA JEJ PRECVIČENIE POMOCOU MOBILNEJ APLIKÁCIE

SLOVAK AS A HEREDITARY LANGUAGE AND A METHOD TO PRACTICE IT USING A MOBILE APPLICATION

Lujza Urbancová 361

DIGITÁLNE TECHNOLÓGIE AKO AKTÍVNA DOPLŇUJÚCA PODPORA NÍZKEJ HODINOVEJ DOTÁCIE VYUČOVANIA CUDZIEHO JAZYKA L3 – NEMECKÉHO JAZYKA

DIGITAL TECHNOLOGIES AS AN ACTIVE COMPLEMENTARY SUPPORT OF LOW DISTRIBUTION OF SECOND FOREIGN LANGUAGE (L3) LESSONS – THE GERMAN LANGUAGE

Michaela Zajacová 371

MOBILNÉ APLIKÁCIE NA ČÍTANIE AKO SÚČASŤ VÝUČBY ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA NA VŠ NA SLOVENSKU

MOBILE APPS FOR READING AS A PART OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AT UNIVERSITIES IN SLOVAKIA

Katarína Zamborová 382

INTERKOMPREHENZIA V OSVOJOVANÍ SI POLICAJNEJ TERMINOLÓGIE

INTERCOMPREHENSION IN THE POLICE TERMINOLOGY ACQUISITION

Katarína Zimmermannová 389

ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV 397

PREDSLOV

Recenzovaný zborník vedeckých prác poskytuje priestor textom z oblasti aplikovanej lingvistiky, aplikovaných jazykov a filológií.

Popri príspevkoch zameraných na špecifiká výučby cudzích jazykov na vysokých školách a tvorbu študijných materiálov upriamujeme tentokrát našu pozornosť na proces vyučovania a učenia sa terciárneho jazyka. Pod terciárnym jazykom rozumieme v poradí tretí jazyk L3, ktorý si osvojujeme alebo sa učíme. Vo vzdelávacom kontexte môže takýto jazyk vystupovať ako druhý cudzí jazyk. Niektoré príspevky hľadajú čiastkové odpovede z rôznych pohľadov na centrálnu otázku: Aké sú osobitosti učenia sa druhého cudzieho jazyka – nemčiny, francúzštiny, taliančiny, čínštiny, latinčiny ako jazyka prameňov a medicínskej terminológie alebo slovenčiny ako cudzieho jazyka – po angličtine vo všetkých stupňoch jazykového vzdelávania v kontexte jazykovej typológie, interkomprehenzie, neurobiologických zákonitostí učenia sa s dôrazom na aspekt motivácie a afektívnej angažovanosti učiaceho sa na pozadí cudzojazyčnej vzdelávacej politiky Slovenska? Vo vstupných úvahách vychádzame z hypotézy efektívneho transferu stratégií učenia sa cudzieho jazyka z L2 na L3. Napriek limitom uvažovania o danej problematike v intenciách aplikovanej lingvistiky nesmieme opomenúť komplementárnosť jazyka a kultúry, príp. jazyka a literatúry z pohľadu pridanej hodnoty humanistickej cudzojazyčnej edukácie. Rovnako zaujímavá je diachrónna perspektíva jazykových kontaktov a synchrónny náhľad na jazykovú krajinu, ktoré môžu niesť silný motivačný náboj v procese učenia sa cudzích jazykov. V danom súbore prác nájdeme aj text, ktorý je reflexiou na dianie v spoločnosti v hraničných situáciách, akými môžu byť prírodné katastrofy, pandémie, obdobia sociálnej izolácie alebo odcudzenia.

Prelínajúcu líniu výberu príspevkov tvoria kľúčové pojmy na osi kooperácie – kontrasty – analógie – interdisciplinarita.

Editori

TVORBA MATERIÁLOV PRE VÝUČBU ANGLIČTINY PRE LEKÁRSKE ÚČELY: UČEBNÉ ŠTÝLY A DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE

MATERIALS DEVELOPMENT FOR THE TEACHING OF ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES: LEARNING STYLES AND DISTANCE EDUCATION

Anna Barnau

Abstrakt
V európskom i globálnom kontexte sa anglický jazyk stal nástrojom, ktorý otvára prístup k novým poznatkom, informáciám a umožňuje ďalší profesionálny rast. Preto, aby sa študenti učili angličtinu efektívne, je dôležité venovať osobitnú pozornosť rozvoju nielen jazykových zručností a kompetencií, ale aj individuálnym štýlom učenia sa. Všetky tieto faktory je nutné zohľadniť najmä pri tvorbe vhodných študijných materiálov. Vzájomné prepojenie učebných štýlov a študijných materiálov zvyšuje kvalitu prezenčnej, ale najmä dištančnej výučby, kedy sú študenti nútení pracovať sami a samostatne. Nové poznatky z neurolingvistiky svedčia o tom, že učebné preferencie študentov sú ovplyvňované ich zmyslovým vnímaním, záujmami, spracovaním informácií v mozgu a prostredím, v ktorom sa učia. Z toho vyplýva, že jednotlivé učebné štýly majú vplyv nielen na vyučovací proces, ale aj na motiváciu učiť sa a výkon študentov. Poznatky o učebných štýloch, ktoré sú charakteristické pre jednotlivcov pri získavaní jazykových vedomostí a zručností, sa taktiež dajú aplikovať v oblasti stanovenia obsahu učebných osnov, tvorby študijných materiálov a spôsobu výučby. Cieľom tejto práce je preto zistiť štýly učenia sa študentov medicíny a ich vplyv na efektívnosť prezenčnej a dištančnej jazykovej výučby.

Kľúčové slová: angličtina pre lekárske účely, tvorba študijných materiálov, učebné štýly, dištančné vyučovanie

Abstract
In both European and global contexts, the English language has become a tool that opens up access to information and knowledge and enables further professional growth. Therefore, it is important to focus on the development of students´ language skills, competences and individual learning styles in order to learn English effectively. All these factors play a decisive role in creating suitable study materials. The mutual interconnection of learning styles and study materials increases the quality of presence and distance learning, where students have to work alone and independently. New findings in neurolinguistics suggest that students' learning preferences are influenced by their sensory perceptions, interests, information processing and their learning environment. Thus, individual learning styles have an impact on the teaching process, students´ motivation and performance. Concerning the acquisition of language knowledge and skills, individual learning styles can also be applied when creating the content of the curriculum, study materials and teaching methods. The aim of this work is to determine the learning styles of medical students and their impact on the effectiveness of presence and distance English language teaching.

Keywords: English for medical purposes, creation of study materials, learning styles, distance learning

ÚVOD

Anglický jazyk ako *lingua franca* sa stal medzinárodným komunikačným prostriedkom, ktorý sa využíva nielen na získavanie nových poznatkov a znalostí, ale otvára prístup k novým vedeckým informáciám a umožňuje ďalší profesionálny rast. To platí najmä pre lekárske vedy, ktoré zahŕňajú komplexné poznatky o ľudskom tele, o telesných a duševných chorobách a ochoreniach, ale aj o spoločensko-kultúrnych faktoroch, ktoré tieto stavy ovplyvňujú. Výučba angličtiny pre lekárske účely (English for Medical Purposes, EMP) musí zohľadňovať jednak prehĺbenie všetkých štyroch jazykových zručností, ale aj individuálne výučbové štýly a preferencie študentov. Je teda možné pri tvorbe vyučovacieho kurikula zohľadniť všetky tieto faktory, aby sa zefektívnila a skvalitnila výučba cieľového cudzieho jazyka pre lekárske účely (Language for Medical Purposes, LMP)?

1 UČEBNÉ ŠTÝLY A PREFERENCIE

Podľa mnohých psychológov špecifická ľudská osobnosť ovplyvňuje spôsob poznávania a správania sa, pričom najznámejší model štyroch ľudských osobností pochádza od Hippokrata, gréckeho lekára, a klasifikuje ľudí ako melancholikov, sangvinikov, flegmatikov a cholerikov (Messick, 1996; Sternberg, Zhang, Rayner, 2012). Čo sa týka kategorizácie učebných štýlov, existuje niekoľko klasifikačných kritérií. Vzhľadom na limitáciu štúdie sa budeme venovať iba dvom: vrodeným predpokladom (Multiple Intelligence, MI) a uprednostňovanému spôsobu zmyslového vnímania.

1.1 Učebný a kognitívny štýl

Keď hovoríme o preferenciách rôznych učebných štýlov, musíme spomenúť aj kognitívny štýl, ktorý je definovaný ako preferovaný a zvyčajný prístup jednotlivca k usporiadaniu a vyjadreniu informácií (Rayner, 2015). Oproti kognitívnemu štýlu, ktorý sa zameriava na prijímanie a procesné spracovanie informácií, sa učebné štýly týkajú prirodzeného a uprednostňovaného spôsobu získavania, upevňovania, triedenia a spracovania informácií. Možno sa teda domnievať, že ak jednotliví študenti za asistencie učiteľa zistia svoje učebné preferencie, učia sa efektívnejšie.

Pokiaľ ide o prvý alebo druhý cudzí jazyk (L2/L3), prípadný rozpor medzi preferovaným učebným štýlom a vyučovacím postupom môže viesť k nedostatočnému nadobudnutiu vedomostí, odradeniu od učenia sa, zmätku a obmedzeniam pri osvojovaní si

nového materiálu a rozvoji jazykových zručností a kompetencií (Rayner, 2015). Okrem toho identifikácia učebného štýlu u študentov, pre ktorých L2/L3 nie je rodným jazykom, môže mať využitie pri zostavovaní učebných osnov, tvorby výučbových materiálov, orientácie výučby na študentov a odbornej prípravy učiteľov (Nunan, 2012, s. 98).

1.2 Viacnásobné vrodené predpoklady

Výskum v oblasti neurológie tvrdí, že neuróny interagujú v mozgu, čím dochádza k vzniku vedomostí (Bransford, Brown, Cocking, 2000, 122). Tento proces sa začína už v detstve a je podporovaný vizuálnymi, zvukovými stimulmi a skúsenosťami, ktoré človek nadobúda počas svojho života. Učenie je teda celoživotný proces, počas ktorého sa vytvárajú spojenia v mozgovej nervovej sieti a reakcie na základe nadobudnutých skúseností (Blakemore, Frith, 2005, 462; Bransford, Brown, Cocking, 2000, 123).

V roku 1983 Howard Gardner vo svojej monografii *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences* opísal novú teóriu kognitívneho vývoja. Gardnera rozoznáva osem typov vrodených predpokladov: verbálno-lingvistické, matematicko-logické, hudobno-rytmické, telesne-kinestetické, vizuálne priestorové, interpersonálne, intrapersonálne a naturalistické. Autor definuje ľudské vlohy ako „bio-psychologický potenciál“ schopný spracovať informácie, ktoré môžu byť „aktivované v kultúrnom prostredí, aby riešili problémy alebo viedli k dôsledkom, ktoré majú hodnotu v danej kultúre“ (Gardner, 1999, 33; cf. Brown, 2006, 184).

Povedané inými slovami, konkrétne kultúrne prostredie zohráva významnú úlohu pri ovplyvňovaní ľudského potenciálu, zručností a ľudskej schopnosti vytvárať a riešiť problémy. Teória MI preto identifikuje ľudský potenciál na aktiváciu a posilnenie každej vlohy v reálnom svete, pričom niektoré vlohy sú rozvinutejšie ako iné. Dôsledkom pre vzdelávaciu prax je fakt, že do vyučovacieho procesu by sa malo zapojiť viacero vlôh, ktoré potom účinnejšie rozvíjajú schopnosti študentov a títo dosahujú lepšie výsledky. Podľa názorov viacerých odborníkov existuje vzťah medzi teóriou o MI a učením sa L2 (Lojová, Vlčková, 2011, 91; Dolati, Tahriri, 2017). Z toho vyplýva, že učiteľ by mal zvážiť všetky predpoklady a pokúsiť sa ich v plnej miere rozvíjať tak, aby aktivoval jazykové znalosti a zručnosti, a zároveň motivoval študentov aktívne komunikovať v L2/L3.

1.3 Preferovaný spôsob vnímania

Podľa súčasného interdisciplinárneho výskumu sa zdá, že neexistuje jasná čiara, ktorá oddeľuje vnímanie, t. j. spôsob, akým ľudia vidia, počujú, dotýkajú sa, cítia, a kognitívne procesy na vyššej úrovni, ktoré umožňujú integrovať a interpretovať všetky ľudské zmysly (Michel, 2020). Podľa teórie percepčných učebných štýlov väčšina toho, čo sa ľudia učia, pochádza zo sprostredkovania ich piatimi zmyslami (Davies, 2007, 46). Niektorí študenti L2/L3 uprednostňujú vizuálne vnímanie, či počúvanie hovoreného slova a iní rôzne činnosti, v ktorých môžu manipulovať s predmetmi alebo sa pohybovať. Wong a Nunan (2011, 144) tvrdia, že študenti, ktorí vedia ako sa učiť (*learning-how-to-learn*), „budú môcť lepšie využívať príležitosti na výučbu v triede." Z toho vyplýva, že určenie vhodnej stratégie a učebného štýlu zefektívňuje na jednej strane prácu pedagógov vo výučbovom procese, a na druhej strane aj učenie sa študentov.

Podľa zmyslového vnímania sa učebné štýly rozdeľujú na vizuálny (*visual*), auditívny (*auditory*), verbálny (*read/write*) a pohybový (*kinesthetic*). Na zistenie jednotlivých preferencií v učebných štýloch sa používa dotazník, pomenovaný akronymom VARK, ktorý vypracoval Neil D. Fleming v roku 1987. Flemingov dotazník vznikol na základe jeho pedagogických skúseností s cieľom pomôcť študentom pri učení. Pre každý zo spomenutých štýlov sú vhodné iné cvičenia a aktivity, ktoré je možné využiť v rámci výučby LMP.

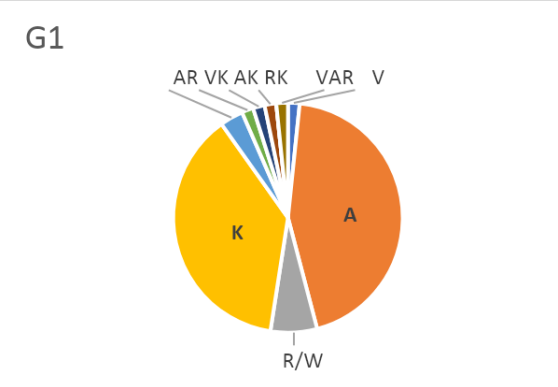
Pre rozvoj jazykových vedomostí a zručností je pre vizuálny typ (V) najefektívnejšia práca s obrazovým materiálom (vizualizácia informácií, podčiarkovanie v učebnici, dopĺňanie obrázkov, tvorenie kartičiek a grafov), pre auditívny (A) zas zvukové nahrávky textov (aktivity zamerané na diskusiu, tvorenie otázok a odpovedí, inscenácia príbehu, vytváranie rýmov a piesní, čítanie nahlas), verbálny typ (R) uprednostňuje čítanie napísaného textu (získavanie a spracovanie informácií na základe opätovného čítania textu, robenie si poznámok, parafrázovanie učiva) a kinestetický (K) zas prepojenie učenia sa s pohybovými aktivitami (hranie rolí, písanie scénok a dialógov, gestikulácia podľa pokynov, použitie počítača) (Davies, 2007; Thepsatitporn, Pichitpornchai, 2016; Wong, 2010, 10; Blakemore, 2005, 463; Brown, 2006, 120; Fleming, Baume, 2006). Je zrejmé, že študenti, ktorí sú si vedomí svojho preferovaného učebného štýlu, dokážu lepšie využiť svoj potenciál pri nadobúdaní vedomostí, ale aj skombinovať stratégie a štýly vhodné pre riešenie konkrétnych úloh, a teda ich učenie sa je efektívnejšie (Wong, Nunan, 2011, 146; Lojová, Vlčková, 2011, 47).

2 UČEBNÉ ŠTÝLY A TVORBA VÝUČBOVÝCH MATERIÁLOV

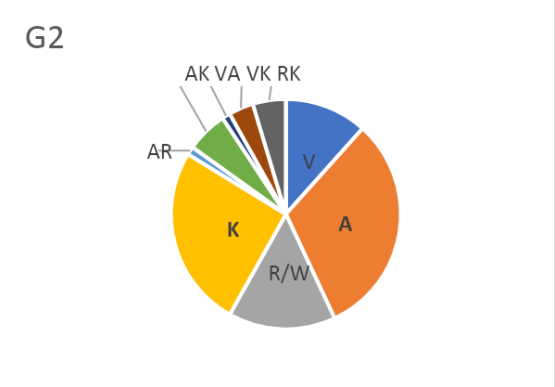
V posledných dvoch dekádach sa pozornosť vedeckej odbornosti sústredila na klasifikáciu učebných štýlov a získala ohlas ako u odbornej, tak aj laickej verejnosti. Výsledky bádania sa sústredili najmä na efekt učebných štýlov u študentov študujúcich na vysokých školách. Aj keď existujú odporcovia, podľa ktorých je nedostatočne podložený vplyv učebných štýlov na výsledky študentov empirickými štúdiami, väčšina odborníkov sa zhoduje, že pokiaľ sa študenti učia preferovaným spôsobom a v prostredí, ktoré zohľadňuje ich učebný štýl, napríklad v prípade auditívneho študenta sa informácie sprostredkujú počúvaním, osvojujú si vedomosti a zručnosti rýchlejšie, efektívnejšie a ich študijné výsledky sú lepšie a trvácnejšie (Pashler, McDaniel, Rohrer, et al., 2009, Cuevas, 2015; Fleming, Baume, 2006; Nunan, 2012, 146; Thepsatitporn, Pichitpornchai, 2016). Z tohto dôvodu je aj VARK dotazník najviac používaný v taxonómii a v odbornej pedagogickej praxi.

Čo sa týka akademického vzdelávania študentov medicíny, odborné štúdie potvrdzujú vzájomný vzťah medzi poznaním učebných preferencií študentov zo strany ich pedagógov, ktorý prispieva k zlepšeniu ich študijných výsledkov. Joshi, Robbins a Reddy zistili, že 37% opýtaných študentov preferuje PPT prezentáciu, a to z dôvodu väčšej vizuálnej názornosti, aktívnejšej výučby a učenia sa (Joshi, Robbins, Reddy, 2018). Na základe zmyslových preferencií klasifikovaných pomocou nástroja VARK Breckler, Joun a Ngo došli k záveru, že väčšina študentov medicíny preferuje zmiešaný učebný štýl, pričom však najpreferovanejší štýl bol kinestetický (Breckler, Joun. Ngo, 2009, Cf. Khanal, Shah, Koirala, 2014).

Na Jesseniovej lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Martine (JLF) sme uskutočnili podobný výskum zameraný na zistenie učebných preferencií študentov prvého ročníka všeobecného lekárstva. Dotazník VARK bol distribuovaný slovenským a zahraničným študentom všeobecného lekárstva, ktorí navštevovali prvý ročník. Medzi oboma skupinami respondentov prevažoval zhodne **auditívny** (skupina slovenských študentov, G1=44,26%; skupina zahraničných študentov G2=31,4%) a **kinestetický** (G1=37,7%; G2=25,58%) učebný štýl (graf 1, graf 2).



Graf 1



Graf 2

Výsledky našej štúdie na jednej strane potvrdili správnosť koncepcie výučby anglického ale aj nemeckého jazyka pre lekárske účely, ktorá sa v druhom semestri venuje aj PPT prezentácii odborných lekárskych tém. Na druhej strane sme túto skutočnosť zohľadnili i pri tvorbe študijných materiálov. Naše učebnice *English in General Medicine* a *Fachdeutsch Medizin: Ein Lehrbuch für Zukünftige Ärzte* svojou štruktúrou zohľadňujú multimodalitu učebných štýlov u študentov, pričom nasledujú hypotézu ich vzájomného zosieťovania.

Zároveň je auditívna a kinetická preferencia zohľadnená v štruktúre doktorandskej skúšky z LSP. Táto skúška sa skladá zo štyroch častí, pričom okrem skúšania jazykových zručností, ako je čítanie, počúvanie s porozumením a prezentácia akademických tém, sa pozornosť venuje aj PPT prezentácii cieľov, metodológie a prípadne čiastkových výsledkov jednotlivých doktorandských tém. Najmä prepracovanie metodológie pre osvojenie si akademických zručností v lekárskych vedách je súčasťou projektu KEGA 028UK-4/2020.

2.1 Kritériá pre tvorbu vyučovacieho materiálu

Pri výbere vhodného odborného materiálu pre výučbu LMP, ktorý prihliada na špecifické učebné štýly študentov, je potrebné zohľadniť niekoľko faktorov:

1. Identifikácia vhodnosť odborných tém pre danú skupinu študentov, ktoré poskytujú bohatý, zmysluplný *input* a podporujú tak vnútornú motiváciu študentov.
2. Vytvorenie vhodných aktivít, ktoré provokujú a podporujú komunikáciu v cieľovom cudzom jazyku a rozvíjajú komunikatívnu kompetenciu.
3. Zaradenie audio-vizuálnych materiálov, ktoré sú zasadené do odborného kontextu.
4. Využitie modernej počítačovej techniky pri finálnej realizácii učebných materiálov, ako aj pri PPT prezentovaní študentov.

2.1.1 Odborné témy ako input

Jedným z princípov tvorby učebníc je poskytnúť študentom adekvátny bohatý input. V roku 1985 v svojej monografii *The Input Hypothesis: Issues and Implications* formuloval Stephen Krashen požiadavku pre počúvanie zrozumiteľného vstupu, t. j. recepcia cudzieho jazyka sluchom a percepcia jazykových informácií. Podľa Krashena si ľudia osvojujú jazyk prostredníctvom jazykových informácií, ktoré počujú (Krashen, 1985). To znamená, že jazyk si študenti osvoja prostredníctvom počúvania. Aby bolo možné aktívne komunikovať L2/L3, je potrebné správne a správne porozumieť prichádzajúcim informáciám.

Dôležitou podmienkou úspešnej akvizície L2/L3 je aj relevantnosť a primeranosť výučbového materiálu, jeho motivačná schopnosť a flexibilita. To, čo je pre študentov primerané a zodpovedá ich záujmu a odboru, sa učia ľahšie a efektívnejšie (Tomlinson, 2013, 28; Sternberg, Zhang, Rayner, 2012, 68; Liu, 2008; Nunan, 2012, 59). Taktiež by mal takýto materiál klásť požiadavky na samostatnosť študentov, na ich aktivitu a zodpovednosť pri riešení problémových úloh (Tomlinson, 2013; James, Gardner, 1995, 28; Liu, 2008; Brown, 2006, 168). Špecifické nároky sa kladú aj na tvorbu úloh a cvičení. Sú nimi jednoduchosť a jednoznačnosť zadania, pochopiteľnosť písaných, ale aj audio-vizuálnych textov a riešiteľnosť zadaných úloh. Pričom primeranosť výučbových materiálov a zadaných úloh sa dá upraviť a prispôsobiť potrebám študentov a spätnou väzbou pomocou dotazníkov na konci semestra alebo po skončení vyučovacej hodiny, ale aj na základe úspešnosti zvládnutia testov.

2.1.2 Komunikatívna kompetencia

Odborníci zo všetkých spoločenských a vedných oblastí sú konfrontovaní s požiadavkou zvládnuť cudzie jazyky na úrovni rovnajúcej sa materinskému jazyku. Keďže schopnosť komunikovať je najvyšším cieľom výučby jazyka pre špeciálne účely (Language for Specific Purposes, LSP), je potrebné vytvoriť také aktivity, ktoré podporujú hovorenie, interakciu a diskusiu (Barnau, Džuganová, 2020; Brown, 2006, 195). Dobrým príkladom takýchto aktivít je kladenie otázok a odpovedí (napríklad dialóg medzi lekárom a pacientom) alebo dávanie pokynov (napríklad sestrou pri ošetrení pacienta), či PPT prezentácia na odbornú tému, ale aj popis obrázkov (napríklad postup pri odbere krvi) (Barnau, 2015).

2.2 Moderné technológie vo vyučovaní

Finálna príprava výučbových materiálov je náročná na formálnu úpravu (t. j. vhodná úprava, vizualizácia, typizácia písma), ktorá sa v dnešnej dobe spracováva na počítači. Avšak výpočtová technika sa využíva aj v rámci vyučovacieho procesu L2/L3.

2.2.1 Audio-vizuálne materiály

Audio-vizuálne materiály sú zdrojom nových informácií, zvyšujú záujem a motiváciu študentov, objasňujú kontext odborného jazyka a podporujú jeho osvojenie si (Barnau, 2015; Vanderplanck, 2016). Jedným z výdobytkov modernej spoločnosti je možnosť sledovania videí na internete. YouTube ponúka množstvo odborných výučbových videí, ktoré sa dajú sledovať buď s automaticky generovanými titulkami alebo aj bez nich. Didakticky upravené autentické videá sú zdrojom vynikajúceho učebného materiálu. Práve autentický materiál by sa mal používať vo výučbe LSP, pretože pozitívne vplýva na osvojovanie si LMP u študentov, zvyšuje ich záujem, porozumenie na úrovni „*native speake*r“ a zlepšuje komunikačné schopnosti (Bérešová, 2015). Tieto skutočnosti potvrdili aj testové úlohy, a aj nami vypracovaný hodnotiaci dotazník (Barnau, Džuganová, 2017). Naša prierezová štúdia taktiež dokázala, že študenti, ktorí sledovali profesionálne videá s lekárskou tematikou, si zvýšili schopnosť porozumieť hovorenému slovu rodeného hovoriaceho, pričom najväčší progres sa ukázal u študentov, ktorí pozerali lekárske videá bez titulkov (Barnau, Džuganová, 2017).

2.2.2 Prezentácie v powerpointe

Na JLF bolo realizované zaradenie prezentácií do curricula výučby LMP na základe špecifických potrieb študentov používať L2/L3 nielen ako dorozumievací prostriedok v ich budúcej lekárskej profesii, ďalšej akademickej činnosti, ale aj ako zdroj vedeckých poznatkov a informácií. Vypracovanie prezentácie študentmi a jej následné predstavenie pred publikom má viaceré výhody. Študenti sa stávajú aktívnymi zostavovateľmi vyučovacej hodiny a nespoliehajú sa pasívne na materiály poskytnuté vyučujúcim (Džuganová, 2014). Osobný výber témy podľa odborného záujmu študentov, ako aj rozsah ich jazykových znalostí a zručností zvyšujú motiváciu komunikovať v cudzom jazyku a odbúravajú strach z hovorenia (Brown, 2006, 168; Wong, 2010, 309). PPT prezentácie tiež dávajú priestor pre interakciu

medzi prezentujúcim a publikom, čím dochádza k spontánnemu použitiu L2/L3 v rozhovore a diskusii.

2.2.3 Dištančné vzdelávanie

V rámci LSP výučby na akademickej úrovni dochádzalo v poslednej dobe k vyžitiu moderných sieťových a počítačových technológií aj pri tvorbe výučbových materiálov vhodných pre dištančné vzdelávanie (Godiš, 2016). V neposlednom rade aj rozšírenie ochorenia COVID-19 a pozastavenie prezenčnej výučby na všetkých úrovniach vzdelávania prispelo k aktuálnosti e-learningovej formy výučby (Michael, Murphy, 2020).

Dištančná výučba kladie zvýšené nároky nielen na učiteľov, ich pedagogickú skúsenosť, kreativitu, či počítačovú gramotnosť, ale aj na príprava učebných materiálov (Moore, 1990). V tejto súvislosti môže byť fakt, že učiteľ pozná učebné štýly a preferencie študentov pre spracovanie informácií, výhodnou pomocou, ktorá umožňuje prispôsobiť výber takých učebných metód a typov cvičení, ktoré rozvíjajú vedomosti a zručnosti študentov cielenejšie a efektívnejšie.

Pri zostavovaní vhodných materiálov a aktivít na precvičovanie, ako aj testovanie všetkých štyroch jazykových zručností v LMP je možné využitie mnohých počítačových programov a aplikácií:

- rôzne internetové programy ponúkajú možnosť nahratia úlohy pedagógom a jej vyriešenie v podobe zvukovej nahrávky jednotlivými študentami, čím sa precvičuje počúvanie s porozumením a hovorenie (napríklad program *VoiceThread*);
- zdieľanie pracovných listov je dobrou pomôckou na precvičenie gramatiky a novej lexiky; odborné PPT prezentácie umožňujú nácvik, ale aj testovanie písania v L2/L3;
- rôzne kvízy, hádanky a dotazníky, ktoré si študenti môžu pripraviť sami alebo ich hotové prevziať z internetových stránok, umožňujú zábavnou formou precvičovanie L2/L3 medzi viacerými študentami, respektíve skupinami študentov (napríklad internetová stránka *Quizlet*, aplikácia *Kahoot!*).

Viacerí pedagógovia poukazujú na výhody e-learningu, akými sú časová a priestorová flexibilita, individuálne tempo študentov, použitie modernej výpočtovej techniky zvyšujúce efektivitu učenia sa (Bruce, Dowd, Eastburn, D'Arcy, 2005; Lebaron, Miller, 2005; James, Gardner, 1995, 27; Nunan, 2012, 77). Existujú však aj negatívne hodnotenia, ktoré vyplývajú

zo zlyhania techniky, ale najmä z nemožnosti *face-to-face* interakcie medzi študentami, ale aj medzi učiteľom a študentami. Fyzické odlúčenie učiteľa a žiakov môže viesť k

- pocitu izolácie,
- nemožnosti spontánnej, bezprostrednej interakcie a konzultácie pri akomkoľvek probléme v rámci riešenia úloh,
- nemožnosti opráv chýb ani feedbacku zo strany učiteľa,
- strate možnosti diskusie medzi študentami,
- vyšším nárokom na samo-organizáciu štúdia a sebadisciplínu študentov kvôli samoštúdiu.

Na základe zmeny prezenčnej formy výučby za dištančnú aj v rámci LMP na JLF, sme museli operatívne pristúpiť k zmene štruktúry výučby, pričom sme zohľadňovali 1. upravenie obsahu v rámci LMP s ohľadom na nové podmienky, o ktorých sme nevedeli ako dlho budú trvať, 2. zaradenie nových e-learningových aktivít a úloh do vyučovacích jednotiek, lekcií, 3. osvojenie si nových stratégií, ktoré by zvýšili motiváciu a záujem o predmet v rámci zmenenej formy vyučovania, 4. príprava banky testovacích úloh v programe MOODLE, ktoré boli prispôsobené novým témam a typom cvičení.

V nami pripravenom a v letnom semestri 2020 distribuovanom dotazníku bola veľmi pozitívne hodnotená flexibilita, v zmysle času a priestoru, pričom najviac chýbala tútorská podpora učiteľa, diskusia a komunikácia v triede, čo sa odrazilo aj na zníženej kvalite komunikatívnej kompetencie u študentov. K podobným záverom prišiel vo svojej štúdii aj Croft et al., pričom uviedli nasledovné návrhy na zlepšenie výučby zo strany študentov: zdokonalenie tútorského kontaktu, diskusia medzi študentami, zdieľanie učebného materiálu ich staršími kolegami (Croft et al., 2010; Cf. Liu, 2008).

ZÁVER

Keďže študenti sú vystavení veľkému množstvu informácií a odborných materiálov, majú ťažkosti zorientovať sa v problematike, nevedia určiť, čo je pre nich podstatné, nájsť kľúčové informácie, vybrať, čo je dôležité ovládať a naučiť sa. Riešenie pre tento stav ponúka kombinácia tradičných vyučovacích metód s metódami, ktoré sa zameriavajú na potreby študentov, využívajú moderné počítačové technológie a aktívne vzdelávacie stratégie. Príkladom naposledy menovaných je dištančné vzdelávanie v podobe učenia sa pomocou rôznych e-learningových programov a aplikácií, učenie sa cez internet.

Vyššie uvedená kombinácia oboch metód je prínosná v prvom rade pre učiteľov. Pedagógovia totiž implementovaním tradičných a moderných metód môžu vytvárať učebné osnovy i učebnice prispôsobené nielen nárokom a požiadavkám na zvládnutie učiva daného predmetu, ale aj a potrebám študentov. Na druhej strane sa týmto zvýši motivácia študentov učiť sa, zlepší sa ich študijný výkon a výsledky. Učitelia takto tiež môžu vytvárať také vzdelávacie prostredie a podmienky, podporujúce cieľ, ktorým je príprava študentov v LMP na ich budúcu lekársku profesiu, ale aj akademickú činnosť.

Keďže jazyk je komunikačný prostriedok, ktorý slúži najmä na vzájomnú interakciu medzi ľuďmi, môžeme považovať dištančnú formu výučby pre LMP skôr ako doplnkovú k tradičnej, prezenčnej forme. Kvôli komplexnosti problému, rozličností medzi prezenčnou a dištančnou formou výučby, zvýšeným nárokom na tvorbu vhodných materiálov, je potrebné túto problematiku naďalej podrobne skúmať. Táto štúdia bude preto slúžiť ako podklad pre ďalšie bádanie a následnú implikáciu pre pedagogickú prax.

LITERATÚRA

BARNAU, A. 2015. Vizuálna podpora ako motivačný faktor vo výučbe angličtiny u študentov ošetrovateľstva. *Cizí jazyky*. 2014/2015, roč. 58, s. 25 - 37.
BARNAU, A. - DŽUGANOVÁ, B. 2017. The Effects of Captioning Videos on Learning English for Special Purposes. In *ICERI 2017*. Valencia: IATED Academy, 2017, s. 2779 - 2786.
BARNAU, A. - DŽUGANOVÁ, B. 2020. *English for Health Care Professionals*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2020. ISBN 978-3339115003.
BÉREŠOVÁ, J. 2015. Authentic Materials – Enhancing Language Acquisition and Cultural Awareness. In *Procedia – Social and Behavioral Science.* 2015, roč. 192, s. 195 - 204.
BLAKEMORE, S. J. - FRITH, U. The learning brain: Lessons for education : a précis. In *Developmental Science*, č. 8, s. 459 - 465.
BRECKLER, J. - JOUN, D. - NGO, H. 2009. Learning styles of physiology students interested in the health professions. In *Adv Physiol Educ*. 2009, roč. 33, s. 30 - 36.
BROWN, D. H. 2006. *Principles of language learning and teaching*. NY: Pearson Education 2006. 410 s. ISBN 978-0131991286.
BRUCE, B. - DOWD, H. - EASTBURN, D. - D'ARCY, C. 2005. Plants, pathogens, and people: Extending the classroom to the web. In *Teachers college record*. 2005, roč. 107, č. 8, s. 1730 - 1753.
BUJALKOVÁ, M. - BARNAU, A. 2018. *Fachdeutsch Medizin: Ein Lehrbuch für Zukünftige Ärzte.* Martin : Osveta, 2018. 227 s. ISBN 978-80-8063-465-0.
CROFT, N. - DALTON, A. - GRANT, M. 2010 Overcoming Isolation in Distance Learning: Building a Learning Community through Time and Space. In *Journal for Educationin the Built Environment*. 2010, roč. 5, č. 1, s. 27 -64.
CUEVAS, J. 2015. Is Learning Styles-Based Instruction Effective? A Comprehensive Analysis of Recent Research on Learning Styles. In *Theory and Research in Education*. 2015, č. 13, s. 308 - 333.

DAVIES, S. E. 2007. Learning Styles and Memory. In *Institute for Learning Styles Journal*. 2007, č. 1, s. 46 - 51.
DOLATI, Z. - TAHRIRI, A. 2017. EFL Teachers´ Multiple Intelligences and Their Classroom Practice. In *SAGE*, 2017, s. 1-12. 10.1177/2158244017722582.
DŽUGANOVÁ, B. 2014. Presentations of Specialized Topics as a Ways of Testing Communication Skills. In *Testing Language Competence of Tertiary Students in LSP Courses.* Ed. Jan Comorek. Hradec Králové : TAH reklamní agentura, 2014, s. 8-15.
DŽUGANOVÁ, B. - ZRNÍKOVÁ, P. 2016. *English in General Medicine.* Bratislava : UK Bratislava, 2016.
FLEMING, N. - BAUME, D. 2006. Learning Styles Again: VARKing Up the Right Tree! *Educational Developments*, SEDA Ltd, č 7.4, 2006, s. 4-7.
GARDNER, H. E. 1999. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21st Century*. New York : Basic Books, 1999. ISBN 978 0 465 02611 1.
GARDNER, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books, 1983. 440 s.
GODIŠ, T,. 2016. Multimediálne prostriedky vo vyučovaní cudzieho jazyka na vysokej škole. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte III*. TU Zvolen, s. 100-110. [online] 2016 [cit. 2020-07-27] Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane-jazyky-univerzitnom-kontexte-iii_1.pdf
JAMES, W. B. - GARDNER, D. L. 1995. Learning Styles: Implications for Distance Learning. In *New Directions for Adult and Continuing Education*. 1995, č. 67, s. 19 - 31.
JOSHI, K.P. - ROBINS, M. - REDDY, M. Y. 2018. Perception and preferences of teaching and learning methods in community medicine: a cross sectional study. In *International Journal of Community Medicine and Public Health*. 2018, č. 5, s. 2821 - 2824.
KHANAL, L., SHAH, S., KOIRALA, S. 2014. Exploration of preferred learning styles in medical education using VARK modal. In *Russian Open Medical Journal*. 2014, roč. 3, s. 0305.
KRASHEN, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London : Longman, 1985.
LEBARON, J. - MILLER, D. 2005. The potential of jigsaw role playing to promote the social construction of knowledge in an online graduate education course. In *Teachers college record*. 2005, roč. 107, č. 8, s. 1652-1674.
LIU, S. 2008. Student interaction experiences in distance learning courses: A phenomenological study. In *Journal of Distance Learning Administration.* [online] 2008, roč. 11, č. 1 [cit. 2020-07-27] Dostupné na internete: http://www.westga.edu/~distance/ojdla /spring111/Liu111.html
LOJOVÁ, G. - VLČKOVÁ, K. 2011. Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků. Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.
MICHAEL, P. - MURPHY, A. 2020. COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. In *Contemporary Security Policy*, roč. 41, č. 3, s. 492-505.
MICHEL, A. 2020. Cognition and Perception: Is There Really a Distinction? In *Association for Psychological Science*. [online] 2020. [cit. 2020-07-27] Dostupné na internete: https://www. psychologicalscience.org/observer/cognition-and-perception-is-there-really-a-distinction
MOORE, M. G. Correspondence Study. In *Adult Learning Methods*. Malabar : Krieger, 1990.
NUNAN, D. 2012. Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan. New York : Routledge, 2012. 304 s. ISBN 978-0203096888.

PASHLER, H. - MCDANIEL, M. - ROHRER, D. et al. 2009. Learning styles: Concepts and Evidence. In *Psychological Science in the Public Interest.* 2009, roč. 9, s. 105 - 119.
RAYNER, S. 2015. Cognitive Styles and Learning Strategies. In *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Oxford : Elsevier, 2015, s. 110 - 117.
STERNBERG, R. J. - ZHANG, L.F. - RAYNER, S. 2012. Intellectual Styles: Challenges, Milestones, and Agenda. In *Handbook of Intellectual Styles: Preferences in Cognition, Learning, and Thinking,* New York : Springer, 2012, s. 1 - 20.
THEPSATITPORN, S. - PICHITPORNCHAI, CH. 2015. Visual event-related potential studies supporting the validity of VARK learning styles´ visual and read/write learners. In *Advances in Physiology Education*. 2015, roč. 40, s. 206 - 212.
TOMLINSON, B. 2013. Materials Evaluation. In *Developing Materials for Language Teaching*. London : Bloomsbury, 2013, s. 21 - 48.
VANDERLPLANCK, R. 2016. *Captioned Media in Foreign Language Teaching: Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing as Tools for Language Learning*. London : Macmillan, 2016. 269 s. ISBN 978-1-137-50044-1.
VARK a Guide to Learning Preferences. [online] 2020 [cit. 2020-08-02] Dostupné na internete: https://vark-learn.com/introduction-to-vark/articles/
WONG, L. C. 2010. *Essential Study Skills*. Boston: Wadsworth, 2010. ISBN 978-0495913504
WONG, L. C. - NUNAN, D. 2011. The learning styles and strategies of effective language learners. In *Chemistry Psychology*. 2011.

ŠPECIFIKÁ VÝUČBY ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA PRE CUDZINCOV

ASPECTS OF TEACHING ESP TO FOREIGN STUDENTS

Gabriela Boldizsárová

Abstrakt
Predkladaný príspevok sa zaoberá niektorými špecifikami výučby odbornej angličtiny zameranej na leteckú dopravu pre cudzincov v prípravnom kurze organizovanom Žilinskou univerzitou. Vo výučbe tohto typu sa spája niekoľko aspektov, ako výučba cudzincov (napr. nemožnosť prekladu do materinského jazyka), odborný jazyk (akademický, matematicko-fyzikálne a letecky zameraný) a interkultúrne špecifiká. Vzhľadom na nízky počet frekventantov v danom kurze ide skôr o prípadovú štúdiu, a nie o výskum s rozsiahlou výskumnou vzorkou.

Kľúčové slová: odborný cudzí jazyk, cudzinci, interkultúrne špecifiká

Abstract
The presented paper deals with aspects of teaching English for specific purpose focused on aviation English to foreigners within a preparatory course organised by the University of Žilina. The teaching of this kind combines several elements, such as teaching foreigners (e.g. the impossibility of translation to mother tongue), English for specific purpose (academic, mathematical, physical and aviation-oriented language), and intercultural aspects. Regarding the low number of attendants of the course this is a case study rather than a research with a large sample.

Keywords: ESP, foreigners, intercultural aspects

ÚVOD

V súčasnej dobe podlieha globalizácii nielen ekonomika ale aj kultúra a vzdelávanie. Dôsledkom toho sa čoraz častejšie stretávame so zahraničnými študentmi na našich univerzitách, a to nie len v rámci programu Erasmus+ ale aj ako s riadnymi dennými študentmi. Niektorí sú po prípravnom kurze slovenčiny schopní študovať v slovenskom jazyku – na Žilinskej univerzite sú to najmä študenti z Ukrajiny, iní si vyberajú štúdium v anglickom jazyku, v závislosti od ponuky fakúlt. Štúdium v angličtine kladie vysoké nároky na študentov aj na vyučujúcich. Študenti musia zvládnuť odbornú terminológiu a byť schopní komunikovať o odborných otázkach. Pokiaľ prichádzajú len so znalosťou všeobecnej angličtiny, aj to často na nízkej úrovni, môžu mať problém zvládnuť učivo. To bol jeden z dôvodov pre vytvorenie prípravného kurzu odborného anglického jazyka na Žilinskej univerzite.

1 VÝCHODISKÁ A CIELE KURZU

ESP predpokladá nastavenie podľa potrieb prijímateľov, študentov, podľa ich profesijného alebo iného zamerania. To vyžaduje aj učebné materiály prispôsobené pre konkrétny kurz, zameranie alebo odbor. No ponuka komerčných materiálov pre široké spektrum zameraní je obmedzená. Učitelia teda stoja pred neľahkou úlohou vytvoriť vlastné materiály, alebo adaptovať existujúce podľa požiadaviek kurzu. Poskytnúť študentom dobré materiály podľa Lesiak-Bielawskej zahŕňa výber vhodných materiálov, ktoré sú dostupné na trhu, ich tvorivé využitie, prispôsobenie cvičení a úloh potrebám cieľových študentov, ako aj doplnenie ďalších cvičení a jazykových aktivít. (Lesiak-Bielawska, 2015, 16) Toto sa nám javí ako jeden z najvhodnejších postupov pri zostavovaní a výbere materiálov pre ESP kurzy a preto sme ho zvolili aj pre náš kurz.

Našou úlohou bolo vytvoriť a nastaviť kurz ako prípravu pre budúcich študentov programu profesionálny pilot na Katedre leteckej dopravy Žilinskej univerzity. Ide o zahraničných študentov, ktorí by mali byť schopní študovať v anglickom jazyku odborné predmety ako sú matematika, fyzika, letová prevádzka a podobne. Zatiaľ sme mali študentov z Turecka, v budúcnosti sa počíta aj s inými krajinami. Kurz s dotáciou 250 hodín sme obsahovo rozdelili na tri oblasti, ktoré majú pokrývať potreby a požiadavky na jazykové schopnosti počas štúdia, a to: všeobecná angličtina, odborný jazyk so zameraním na matematiku a fyziku a odborný jazyk so zameraním na leteckú dopravu. Ide teda o zameranie na akademické a zároveň odborné účely, s podporou všeobecného jazyka.

Keďže z kapacitných a časových dôvodov sme nemohli tvoriť vlastné materiály pre celý kurz, hľadali sme vhodné materiály z viacerých zdrojov, ktoré sme adaptovali pre naše potreby. Snažili sme sa pri tom pridŕžať základných zásad odborného jazykového vyučovania, ktoré spomína napr. Zelenková, a to tematickosť, situačnosť a funkčnosť, a to vo všetkých troch pokrývaných oblastiach. (Zelenková, 2015, 45) Pre vyučovanie všeobecného jazyka sme používali dostupné učebnice *Complete First Certificate* (Brook-Hart, 2008), vhodné na upevnenie a rozširovanie jazykových vedomostí a zručností, ktoré mali študentom pomôcť pri zvládnutí odborného jazyka aj odborného učiva. Tieto materiály zároveň zlepšovali komunikatívnosť študentov, keďže obsahujú témy, ktoré sú im blízke, ako sú rodina, cestovanie, voľný čas a pod. Učebnice boli doplnené o ďalšie materiály podľa potreby a danej témy, napríklad o videá, internetové zdroje alebo obľúbené prednášky TED, ktoré sú dobrým nástrojom na podnietenie diskusie a ktoré nabádajú študentov, aby vyjadrili svoj názor.

Hodiny zamerané na odborný jazyk sme začali akademickou angličtinou. Úvodné témy sme venovali univerzite a štúdiu, ďalej popisu výskumu, grafom, štatistike a iným. V tomto bola veľmi užitočná učebnica *Academic English in Use* (McCarthy, M. a O´Dell, F. 2008), ktorú sme doplnili niektorými nami vytvorenými materiálmi. Pre odborný cudzí jazyk z oblasti matematiky sme zvolili skriptá *Anglický jazyk pre študentov FMFI UK – Matematika* (Gombárik, 2012), ktoré do veľkej miery pokryli témy nastavené v našom kurze a zároveň obsahovali množstvo užitočnej základnej terminológie. Vybrali sme však len kapitoly, ktoré zodpovedali jeho obsahovej náplni. Museli sme brať do úvahy, že neučíme študentov matematiky ale letectva. Tak sme vybrali napríklad témy ako Mathematical Notation, Arithmetic and Algebra, Plane Geometry, ... ale vynechali sme Limit and Continuity, Probability, alebo Matrices. Vybrané kapitoly sme museli doplniť ešte o cvičenia a aktivity na upevnenie konkrétnej slovnej zásoby, keďže tieto v učebnici neboli dostatočne zastúpené. Z oblasti fyziky bolo náročnejšie nájsť vhodné materiály, žiadna učebnica nevyhovovala úplne našim zámerom. Naším cieľom bolo totiž naučiť študentov základnú terminológiu a používané odborné frázy zo spektra fyzikálnych oblastí, ktoré sa najviac využívajú v letectve, napr. aerodynamika, mechanika, energia. Vybrali sme niektoré kapitoly z *Professional English in Use – Engineering* (Ibbotson, 2009), ktoré sme ešte doplnili o niekoľko internetových zdrojov. Z odboru letectva sme použili jazykovú učebnicu *Civil Aviation* (Dooley, 2011), ktorá je koncipovaná v troch častiach od úrovne A2 po B2. Pokrýva základnú terminológiu z odboru, napríklad leteckú abecedu, základnú frazeológiu, časti lietadla, letisko, atď. Túto učebnicu sme tiež doplnili o ďalšie podporné materiály (obrázky, videá, online aktivity).

2 REALIZÁCIA KURZU A INTERKULTÚRNE ŠPECIFIKÁ

Pri realizácii kurzu sa objavilo niekoľko aspektov, o ktorých sme neuvažovali pri jeho tvorbe. Išlo o aspekty obsahovo-metodické, interkultúrne aj organizačné.

Pri príprave kurzu sme dostali informáciu, že ho bude každý rok navštevovať skupina 5 – 10 študentov prevažne z Turecka, ale aj z iných krajín. Realita však bola iná vplyvom politických, ekonomických aj sociálnych faktorov. Prvý rok sme mali len dvoch študentov, druhý rok žiadneho a tretí rok jednu študentku. Výsledkom toho bola zmena nastavenia kurzu zo skupinového na individuálny, čo znamenalo aj prispôsobenie aktivít na hodine. Jednou z podmienok pre prijatie do kurzu bola znalosť všeobecného anglického jazyka minimálne na

úrovni B1. Tieto znalosti sa overovali na našom pracovisku pomocou štandardizovaných testov Cambridge vo všetkých zručnostiach a všetci kandidáti uspeli, aj keď ich úspešnosť bola len priemerná (približne 70%). Úspešnosť pri výstupnom teste bola podobná – v priemere 70%, avšak obsahová náplň bola iná. Testovali sme všeobecný aj odborný jazyk podľa špecifikácie kurzu. Preto tieto merateľné výsledky nemôžeme porovnávať. Aj vzhľadom na nízky počet frekventantov nemôžeme naše pozorovania považovať za všeobecne platné, ide skôr o prípadovú štúdiu.

Zistili sme, že po obsahovej stránke sme nastavili kurz dobre, aj keď niektoré témy sme modifikovali na základe spätnej väzby z Katedry leteckej dopravy. Vynechali sme napríklad z matematiky množiny a nahradili ich vektormi. Ďalšie pripomienky sa týkali úpravy rovníc a názvoslovia uhlov. Túto terminológiu sme síce so študentmi prebrali, no podľa pozorovaní vyučujúcich z Katedry leteckej dopravy a spätnej väzby, ktorú nám poskytli, daní študenti počas ich štúdia v prvom ročníku neboli schopní ju aktívne používať. Z toho nám vyplynula nutnosť venovať viac času upevňovaniu potrebných jazykových štruktúr tak, aby ich boli schopní aktívne využívať v akademických aj odborných situáciách.

V priebehu vyučovacieho procesu sme museli riešiť viaceré problémy. Nemáme veľa skúseností s vyučovaním cudzieho jazyka pre cudzincov, okrem ukrajinských študentov, ktorí však u nás študujú v slovenčine. Z toho vyplýva viacero obmedzení, medzi iným aj nemožnosť využitia prekladu ako jednej z pomôcok pri vysvetľovaní a pochopení napr. gramatických javov, slovnej zásoby a podobne. A keďže turečtina ako materinský jazyk študentov je z inej jazykovej skupiny ako slovenčina či angličtina, aj možnosť komparatívneho prístupu bola značne obmedzená. Museli sme sa preto spoľahnúť na opisné techniky, definície podporené vizuálnymi podnetmi, ktoré zahŕňali rôzne obrázky, grafy, nákresy, ale aj matematické značky a zápisy, značky fyzikálnych veličín a videá. V tomto prípade bola „odbornosť“ jazyka pozitívom, nakoľko napríklad matematika používa vlastné vyjadrovacie prostriedky, ktoré sú globálne zrozumiteľné. Ďalším aspektom bola výslovnosť. V niektorých prípadoch nebola u daných študentov celkom zreteľná, mali pomerne silný turecký akcent. Pokiaľ sme požadovali od nich korekciu výslovnosti, aby sa aspoň čiastočne približovala štandardu, museli vynaložiť väčšie úsilie, čo ale na druhej strane znižovalo komfortnú atmosféru na hodine.

Počas práce s cvičeniami na hodine sme pozorovali, že študenti chápu zadania inak, prípadne im vôbec nerozumejú. Pritom sme používali typy úloh a zadaní bežných v našom

vzdelávacom systéme, najmä vo vyučovaní cudzích jazykov, ktoré sú pre našich študentov bežné. Pri výbere zo štyroch možností boli turecký študenti úspešní, ak bola veta postavená kladne. Ak však obsahovala zápor, napr. „vyber, čo nepatrí...“, zápor si nevšimli a úlohu nevyriešili správne. Napriek tomu, že mnohí autori považujú otázky alebo úlohy so záporom za nevhodné, z nášho pohľadu ide o precvičenie slovnej zásoby v logických súvislostiach, kedy študenti musia vysvetliť svoju výber. Naši turecký študenti sa často sústredili na kľúčové slová v zadaní, ale nie na zadanie ako celok, v dôsledku čoho u nich dochádzalo k chybám. Toto však mohlo byť do istej miery spôsobené aj nižšou jazykovou úrovňou študentov. Pozorovaním sme u nich zistili aj ťažšie porozumenie úlohám vo forme podmienkovej vety, vetám so záporom a hypotetickým konštrukciám. Vnímame to ako dôsledok iného typu vzdelávania a v rámci toho iného typu testovania, ktoré študenti absolvovali vo svojej materskej krajine. V budúcnosti budeme musieť zvažovať, ako postaviť zadanie úloh tak, aby bolo zrozumiteľné, prípadne pripraviť študentov na rôzne typy úloh, s ktorými sa možno bežne nestretli.

Podľa nášho názoru študentom chýbalo prirodzené anglické jazykové prostredie. Keď prídu cudzinci do anglicky hovoriacej krajiny za štúdiom, prácou a pod., neabsolvujú len jazykový kurz v škole, ale pohybujú sa v danom jazykovom prostredí, teda sú aktívne aj pasívne neustále vystavení pôsobeniu jazyka. Výsledkom toho je rýchlejší progres, minimálne vo všeobecnej rovine, čo však napomáha aj učeniu sa jazyka v odbornej alebo akademickej rovine. V našom prípade študenti po anglicky komunikovali len s učiteľmi na hodinách, medzi sebou komunikovali len po turecky, a to aj na hodinách. Ak by to bola národnostne zmiešaná skupina a angličtina by bola pre nich spoločný dorozumievací jazyk, sme presvedčení, že progres by bol výraznejší.

Napredovanie študentov spomaľoval tiež ich prístup k práci a vnímanie času. Napriek upozorneniam pravidelne prichádzali neskoro na hodinu, prípadne úplne absentovali. Takýmto spôsobom sa pripravili podľa nášho odhadu o 10% vyučovacích hodín. Práve tento prístup považujeme za kultúrne podmienený, aj keď samozrejme do toho môžu vstupovať aj iné, napr. osobnostné faktory. Snahou celého tímu bolo prispôsobiť sa potrebám študentov a k interkultúrnym rozdielom pristupovať otvorene a flexibilne podľa toho, ako vznikali priamo počas pedagogického procesu. Súhlasíme so Zelenkovou, ktorá hovorí o „nutnosti rozvíjania interkultúrnej kompetencie vo výučbe odborných cudzích jazykov“ (Zelenková, 2015, 36). Podľa nášho názoru práve vedecká disciplína, odbor môže byť spoločnou

platformou, na ktorej sa môžu stretnúť a lepšie porozumieť rozdielne kultúry. Zohľadnenie a porozumenie kultúrnych rozdielov pri vyučovaní odborného jazyka cudzincov je pre nás cieľom, ktorý môžeme postupne napĺňať.

ZÁVER

Nakoľko vstupný a výstupný test kurzu boli obsahovo diametrálne odlišné, nie je možné porovnávať ich výsledky. Odlišnosť výstupného testu vyplynula v prvom rade z potreby zistiť úroveň zvládnutia učiva, ktoré bolo obsahom kurzu. Na základe pedagogických pozorovaní však môžeme povedať, že napriek vysokej časovej dotácii kurzu a individuálnemu prístupu progres študentov nebol až taký významný, ako by sme predpokladali. Prispelo k tomu niekoľko faktorov, ako pracovné nasadenie a presnosť, dochvíľnosť študentov, neporozumenie zadaní v teste, ale aj zotrvávanie študentov vo svojom jazyku mimo hodín angličtiny. Interkultúrne rozdiely sa nám nejavili ako zásadné, ale mali čiastočný vplyv na úspešnosť kurzu.

Ukazuje sa nutnosť poznať čo najviac vstupných údajov pri nastavení kurzu pre cudzincov (napr. národnosť alebo materinský jazyk študentov, úroveň dosiahnutého vzdelania aj jazyka, požiadavky vyučujúcich z daného študijného odboru). Napriek zisteniam si nemyslíme, že je možné obsahovo nastaviť kurz podľa interkultúrnych rozdielov. Tieto možno korigovať priamo počas vyučovacieho procesu. Zároveň je pre vyučujúcich cudzieho jazyka nevyhnutá základná príprava v danom odbore. Súhlasíme s tvrdením Lesiak-Bielawskej, že čím lepšie učiteľ ESL pozná cieľové odborné alebo profesijné prostredie, tým efektívnejšie vie definovať ciele kurzu a vybrať vhodné materiály (Lesiak-Bielawska, 2015, 20). Aj keď v našich podmienkach je zriedkavé, aby bol učiteľ odborného cudzieho jazyka zároveň expertom na danú oblasť, pre ESP vyučovanie je potrebná aspoň základná orientácia.

LITERATÚRA

BROOK-HART, G. 2008. *Complete First Certificate*. Cambridge : CUP, 2008. 272 s. ISBN 978-0-521-69827-6.

DEARDORFF, D. K. 2015. International Education Outcomes Assessment. A Changing Paradigm. In *IIE Networker*, Fall 2015. [online] Dostupné na internete: http://www.naylornetwork.com/iie-nwl/articles/index-v2.asp?aid=347041&issueID=40640

DOOLEY, J. et al. 2011. *Carreer Paths: Civil Aviation*. Express Publishing, 2011. 120 s. ISBN 978-1780986418.

GOMBÁRIK, P. 2012. *Anglický jazyk pre študentov FMFI UK – Matematika*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2012. 107 s. ISBN 978-80-223-3207-1.

IBBOTSON, M. 2009. *Professional English in Use – Engineering*. Cambridge: CUP, 2009. 144 s. ISBN 978-0-521-73488-2.
LESIAK-BIELAWSKA, E. 2015. Key Aspects of ESP Materials Selection and Design. In *English for Specific Purposes World*, Issue 46, 2015. ISSN 1682-3257 [online] 2015. [cit. 2020-07-15] Dostupné na internete: http://esp-world.info/Articles_46/ESPmaterialsLesiak-Bielawska.pdf
McCARTHY, M. - O´DELL, F. 2008. *Academic English in Use*. Cambridge : CUP, 2008. 174 s. ISBN 978-0-521-68939-7.
ZELENKOVÁ, A. 2010. *Interkultúrne vzdelávanie v cudzích jazykoch na vysokej škole. Metódy a ich reflexia*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Ekonomická fakulta, 2010. 188 s. ISBN 978-80-557-0014-4.
ZELENKOVÁ, A. 2015. Particularities of English for specific purposes and development of intercultural competence. [Špecifiká odbornej angličtiny a rozvíjanie interkultúrnej kompetencie] In *XLinguae Journal*, Volume 8 Issue 1, January 2015, pp 36-49, ISSN 1337-8384 [online] 2015. [cit. 2020-06-29] Dostupné na internete: http://www.xlinguae.eu/files/xlinguae1_2015_4.pdf

ROZVOJ AUTONÓMNEHO UČIACEHO SA PROSTREDNÍCTVOM DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ

DEVELOPMENT OF THE AUTONOMOUS LEARNER THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES

Júlia Bolečková

Abstrakt
Autonómne vzdelávanie sa považuje za jeden z kľúčových prvkov v rámci výučby cudzích jazykov. To má za následok aj čoraz väčšie požiadavky na každého vyučujúceho, ktorého cieľom je zabezpečiť výučbu tak, aby bola autonómnosť študenta podporovaná v čo najväčšej miere. Jedným zo spôsobov, akým sa dá realizovať rozvoj autonómnosti je implementácia digitálnych technológií do vzdelávania. Súčasná literatúra uvádza, že postupne sa zvyšujúci dôraz na technológie môže byť pre študentov prínosný bez ohľadu na to, v akom predmete sú technológie implementované (Lander, 2013). Integrácia digitalizácie do výučby ESP môže zlepšiť výučbu z hľadiska zvýšenej autonómnosti študenta, efektivity práce a učenia, i motivácie študentov. V príspevku sa budeme venovať metódam transformácie študijných materiálov do digitalizovanej podoby s cieľom zvýšenia autonómnosti študenta v procese výučby.

Kľúčové slová: autonómne vzdelávanie, ESP, digitalizácia, technológie, študijný materiál

Abstract
Autonomous learning is considered to be one of the key elements in foreign language teaching. This results in growing requirements on every teacher whose aim is to ensure the teaching process in a way which supports student autonomy as much as possible. One way to bring into effect the development of autonomy is to implement digital technologies into education. Current literature implies that a gradually increasing emphasis on technology can be beneficial to students, regardless of the subject in which the technology is implemented. The integration of digitisation into ESP teaching can improve the teaching process in terms of increased student autonomy, work and learning efficiency, as well as students' motivation. The paper deals with methods of transforming study materials into digitised form in order to increase the autonomy of the student in the teaching process.

Keywords: autonomous learning, ESP, digitisation, technologies, study materials

ÚVOD

V súčasnej dobe celá spoločnosť vstupuje do obdobia digitalizácie, čomu sa prispôsobujú mnohé aspekty života. Vplyv digitalizácie je zreteľný aj v oblasti edukácie, nevynímajúc pritom jazykové vzdelávanie. Vzdelávacie plány a kurikulá postupne integrujú dostupné digitálne technológie, ktoré sú potrebné pre zvýšenie kvality vzdelávacieho procesu a zlepšenie jazykových kompetencií študenta. Vďaka technológiám vo výučbe je možné

podporiť kreativitu, produktivitu, schopnosť tímovej práce a v neposlednom rade rozvíjať autonómneho učiaceho sa.

Nespornou výhodou technológií je možnosť s ich pomocou spracovávať akékoľvek médiá, ako sú videá, obrázky, grafy, textové súbory či audio nahrávky a vytvoriť tak komplexný študijný materiál pomocou jednej platformy. Okrem tejto prednosti je významné aj zabezpečovanie informačných a komunikačných procesov. Vďaka jednoduchej výmene informácii prostredníctvom komunikačných technológií vo výučbe sa mení aj prístup študentov k výučbe a rovnako tak aj ich študijné metódy. Spolu s rozvojom mobilných platforiem, e-bookov či virtuálnej reality vzrastá aj popularita autonómneho vzdelávania a odvrat od tradičného vzdelávania k novým prístupom (Lee, 2016). Implementácia týchto prístupov do edukačného procesu zvyšuje schopnosť študenta autonómne sa vzdelávať a v prípade potreby samostatne napredovať v štúdiu.

Cieľom tohto článku je ukázať možnosti rozvoja autonómneho vzdelávania prostredníctvom študijných materiálov spracovaných prostredníctvom edukačného softvéru do formy interaktívneho e-booku.

1 AUTONÓMNE VZDELÁVANIE A DIGITÁLNE TECHNOLÓGIE

Virtuálne platformy využívané pre vzdelávanie vytvárajú pre študenta prostredie disponujúce prístupom ku zdrojom, pomocou ktorých má možnosť ľahko doplniť svoje vedomosti, čím sa zvyšuje jeho motivácia a sebavedomie v jazykovom prejave (Lee, 2016). Študenti majú priestor na diskusiu, vyjadrenie názoru, prístup k úložiskám a zdieľaniu materiálov. V takomto prostredí vyučujúci predstavuje zdroj potrebných materiálov, pozorovateľa a ukazovateľa, ktorý naučí študenta poskytnuté zdroje používať. Vďaka tomu sa študent postupne učí samostatne vyhľadávať potrebné zdroje a informácie a stáva sa tak nezávislým a autonómnym učiacim sa.

Autonómne vzdelávanie je charakterizované ako schopnosť niesť zodpovednosť za vlastné vzdelávanie, či schopnosť kritického uvažovania, rozhodovania a nezávislého konania (Chen, 2012). Hayta (2013) tvrdí, že učitelia by nemali prenášať vedomosti na študenta, ale mali by ho naučiť učiť sa.

Ako uvádza Chik (2014, 88), pedagóg pripravujúci výučbu v technologickom prostredí musí dbať na model výučby vytvárajúci základ pre rozvoj autonómnosti. V tomto modeli predstavuje štyri rozmery autonómnosti:

1. Lokácia
2. Formálnosť
3. Pedagogika
4. Kontrola

V prípade lokácie je potrebné zobrať do úvahy miesto výučby (v triede, mimo triedy) a zariadenia podporujúce autonómnosť. Formálnosť predstavuje pomer závislosti študenta od vzdelávacej inštitúcie a pedagogika sa vzťahuje na spôsob interakcie, ktorý je žiaduci vo vzťahu učiteľ – žiak. Kontrola sa zameriava na spôsob rozhodovania v procese výučby a na to, ako sú tieto rozhodnutia komunikované medzi učiteľom a žiakom.

Kopecký (In Mayer, 2019) charakterizuje takéto vzdelávanie ako multimediálnu podporu edukačného procesu realizovanú s využitím informačných a komunikačných technológií, vytvorenú prostredníctvom počítačových sietí a softwarov. „Jeho základnou úlohou je v čase i priestore slobodný a neobmedzený prístup k vzdelávaniu“ (Kopecký In Mayer, 2019, 118).

Vzdelávanie s využitím digitálnych technológií môže mať dve formy – synchrónnu a asynchrónnu. O prvom prípade synchrónnej výučby sa hovorí vtedy, keď štúdium prebieha naživo, v reálnom jednotnom čase, za prítomnosti vyučujúceho. Študenti sú sprevádzaní vyučujúcim a majú možnosť interakcie a okamžitej spätnej väzby. Študenti sa pri synchrónnom vzdelávaní organizačne podriaďujú stanovenej výučbe. Naopak asynchrónne vzdelávanie prebieha samostatne, bez stanovených organizačných limitov. Obsah vzdelávania je študentom sprostredkovaný prostredníctvom digitálnych súborov uložených v systéme vzdelávania LMS, kde je študentom umožnený prístup. Následne si samostatne volia čas a tempo štúdia, počas ktorej sa zaznamenáva ich aktivita a vyhodnocujú výsledky po konzultácii s vyučujúcim.

2 KOTOBEE

Zámerom Sekcie cudzích jazykov na Žilinskej univerzite bolo vytvoriť digitalizované študijné materiály tak, aby bolo možné aplikovať ich ako synchrónnou formou, tak i asynchrónnou. Z toho dôvodu sme sa rozhodli vypracovať interaktívne kapitoly vo forme e-booku, zamerané na odbor Automatizácia, s cieľom otestovať takto vypracované materiály na pilotnej vzorke študentov druhého ročníka daného odboru na Fakulte Elektrotechniky

a Informačných technológií. Pre tento účel bol zvolený softvér Kotobee, s podporou edukačnej platformy BookWidgets určenej na tvorbu doplnkových cvičení.

Súčasťou vytvorených materiálov boli interaktívne cvičenia podporujúce rozvoj všetkých kompetencií, pričom študenti mali k dispozícii všetky potrebné materiály vrátane textov, videí, audio nahrávok či prepojení na zdroje. Podľa Leeho (2016), takto pripravené materiály podporujú rozvoj autonómneho učenia sa, pretože poskytujú neustálu podporu pre vypracovanie úloh. Okrem toho, špeciálne pre inžinierske odbory, Otero (2015) navrhuje päť kategórií aktivít podporujúcich autonómne vzdelávanie. Sú to konceptuálne mapy, dotazníky, videá, hry a projekty, považované za optimálne nástroje pre rozvoj autonómnej výučby a okamžitej spätnej väzby.

Pri transformácii tradičných študijných materiálov do interaktívnej digitalizovanej podoby sa využívali rôzne typy cvičení s ohľadom na odporúčania odbornej literatúry. V úvode každej kapitoly je pre študentov vytvorený zoznam s obsahom kapitoly, kde študenti majú možnosť označiť si učivo, ktoré už absolvovali, čím si vytvárajú prehľad o svojom napredovaní. Taktiež sú názvy daných častí v obsahu prepojené priamo s ich miestom v materiáli, čiže pohyb medzi aktivitami je veľmi jednoduchý. Okrem osnovy, ktorú vytvára vyučujúci, študenti môžu mať k dispozícii priestor na vytvorenie vlastnej brainstormingovej mapy k téme či stanovenému problému.

Pri cvičeniach zameraných na rozvoj čitateľskej zručnosti software Kotobee vytvára možnosť text farebne označovať či vpisovať poznámky. Text je v každom prípade možné doplniť o rôzne typy úloh podľa toho, na čo sa je v rámci precvičovania potrebné zamerať. Pre rozvoj autonómneho vyučovania je k dispozícii vkladanie prepojení na iné zdroje priamo do textu, či už je to prepojenie na internetovú stránku, audio záznam, prílohu, alebo poznámku vpísanú vyučujúcim.

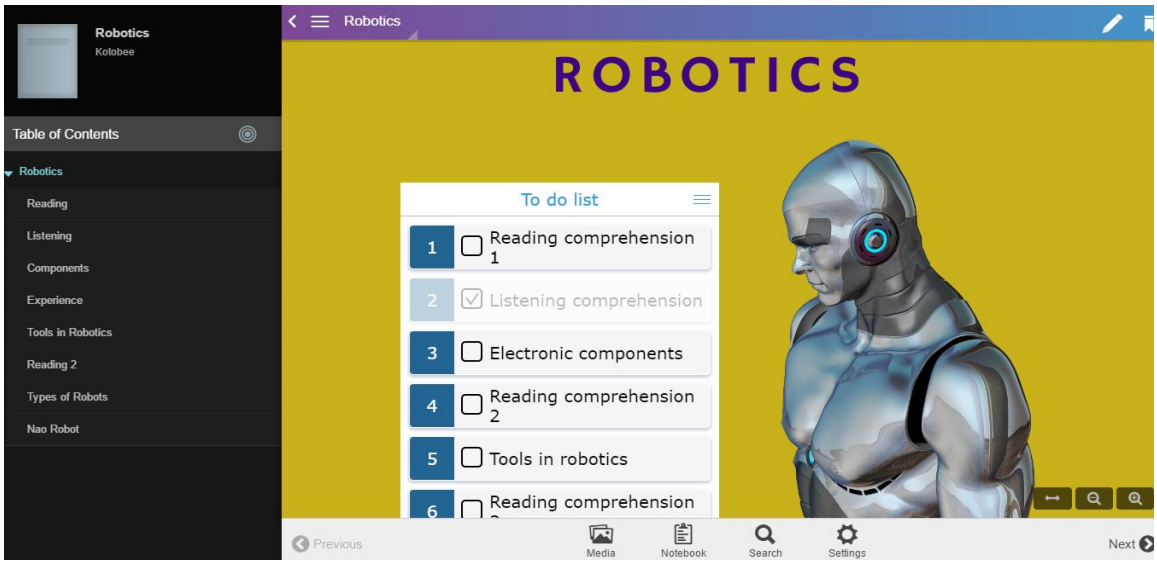
Taktiež pri aktivitách počúvania s porozumením poskytuje digitálne prostredie možnosť podporiť autonómneho učiaceho sa, a to tým, že študenti majú k dispozícii video či audio nahrávku, ktorú im pri tradičnej výučbe prehráva učiteľ. V prostredí Kotobee je zdrojová nahrávka vložená priamo v materiáli, čím pre študenta vzniká možnosť autonómne si počúvanie korigovať, spätne sa k nemu vrátiť a venovať sa slovnej zásobe podľa individuálnych potrieb.

Do digitálnej podoby je možné spracovať cvičenia aj formou hry. Pomocou uvedených programov je možné spracovať cvičenia na slovnú zásobu či opakovanie prostredníctvom

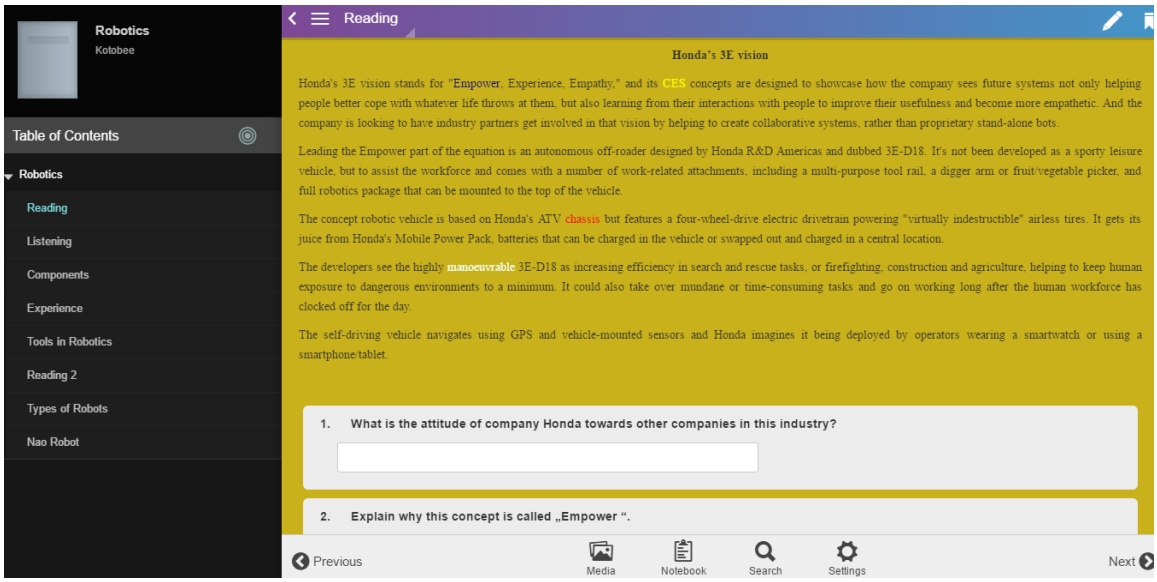
pexesa, krížovky, osemsmerovky, kvízu alebo aj hry známej ako „obesenec“. Spracovanie výučby do digitálnej podoby nie je jednoduché, no toto rozhranie predstavuje mnoho možností využitia podľa potrieb individuálneho vzdelávania a obsahovej náplne.

Možnosti využitia sa dajú upravovať aj podľa potrieb synchrónnej a asynchrónnej výučby. Spätnú väzbu je možné realizovať tromi spôsobmi. Prvý spôsob je obdobný, ako pri tradičnej výučbe a síce, že výsledky aktivít kontroluje vyučujúci, čo je aplikovateľné pri synchrónnej výučbe. Druhým spôsobom je okamžitá spätná väzba, ktorú študent obdrží po dokončení aktivity a tretím spôsobom je možnosť zaslať hotové aktivity e-mailom priamo vyučujúcemu na kontrolu.

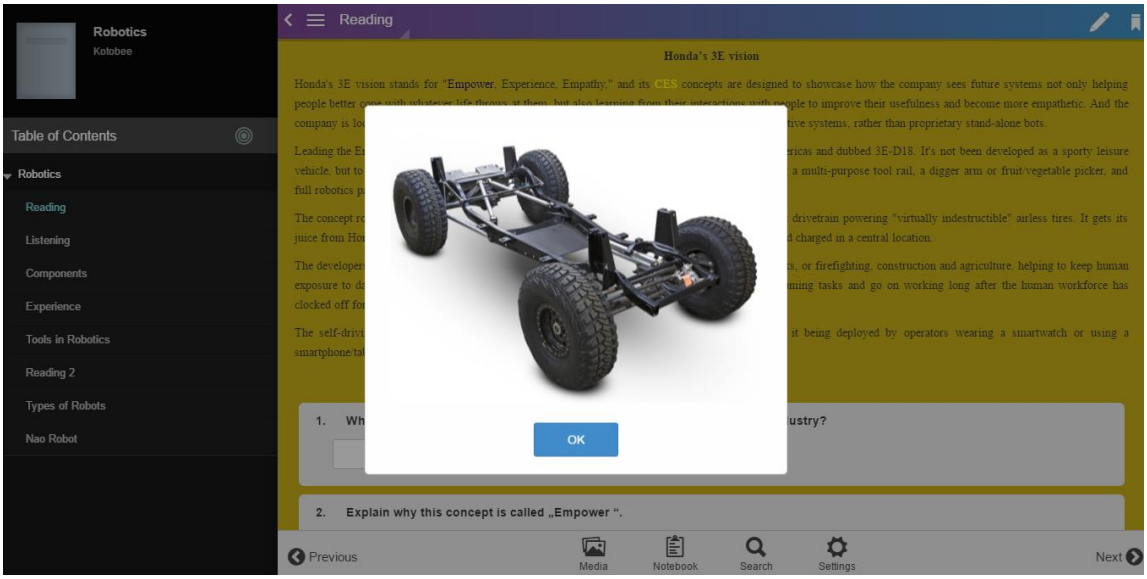
3 UKÁŽKY ŠTUDIJNÝCH MATERIÁLOV V DIGITALIZOVANOM PROSTREDÍ



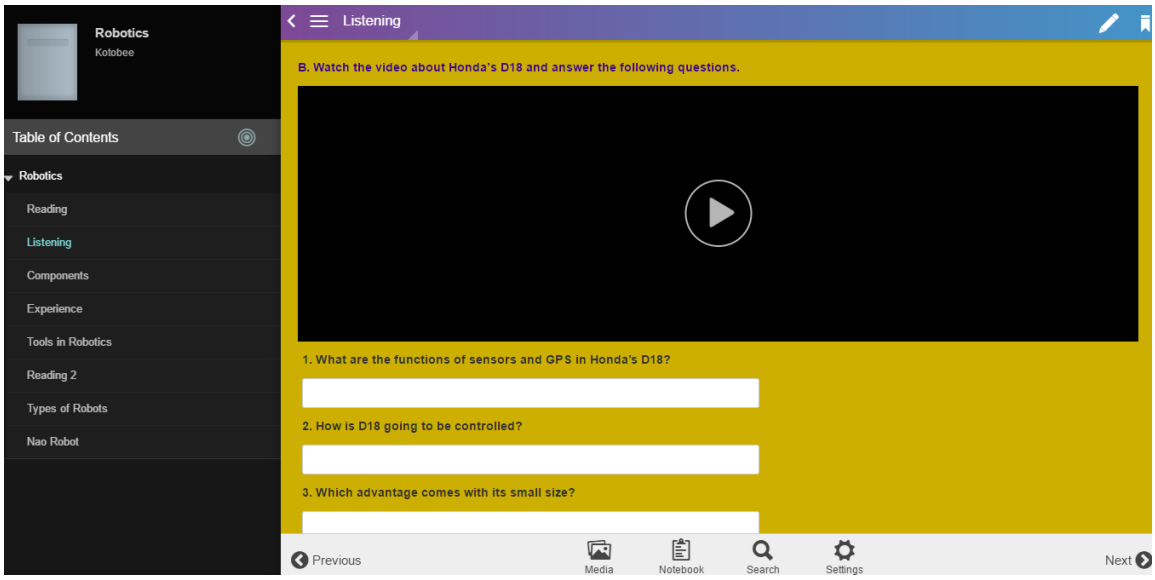
Obr. 1 Osnova študijného materiálu prehľadom aktivít



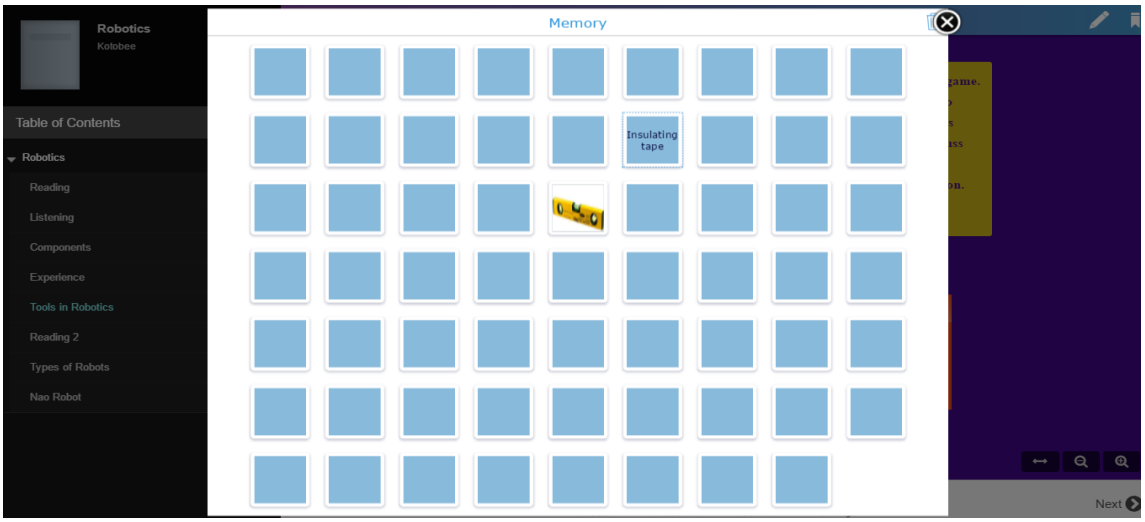
Obr. 2 Cvičenie zamerané na rozvoj čítania s porozumením



Obr. 3 Ukážka prepojenia na ďalšie zdroje



Obr. 4 Cvičenie zamerané na počúvanie s porozumením



Obr. 5 Cvičenie formou hry – pexeso na revíziu slovnej zásoby

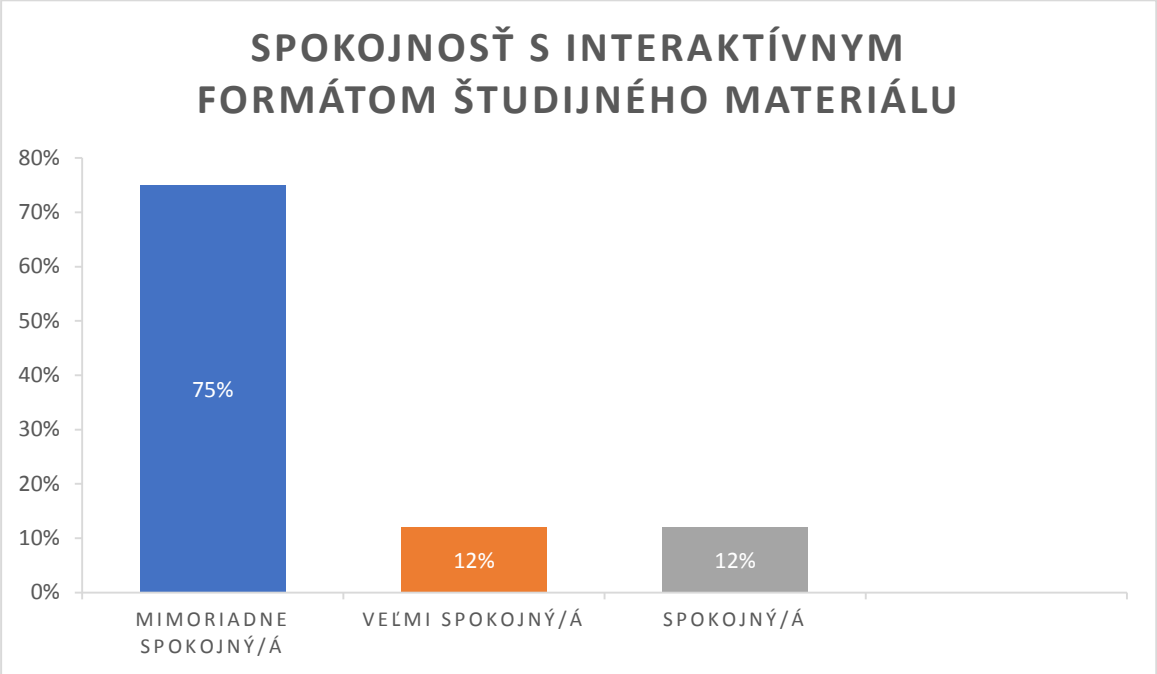
4 DOTAZNÍK SPOKOJNOSTI

V priebehu letného semestra 2019/2020, jedna skupina študentov druhého ročníka odboru Automatizácia, v počte osem študentov, predstavovala pilotnú vzorku testujúcu digitálne interaktívne kapitoly pre výučbu odborného cudzieho jazyka. Počas tohto obdobia podstúpili ako synchrónne vzdelávania, ktoré prebehlo za účasti vyučujúceho v priestoroch Žilinskej univerzity, tak aj asynchrónnu výučbu, ktorá prebiehala dištančnou formou vzhľadom na aktuálnu epidemiologickú situáciu.

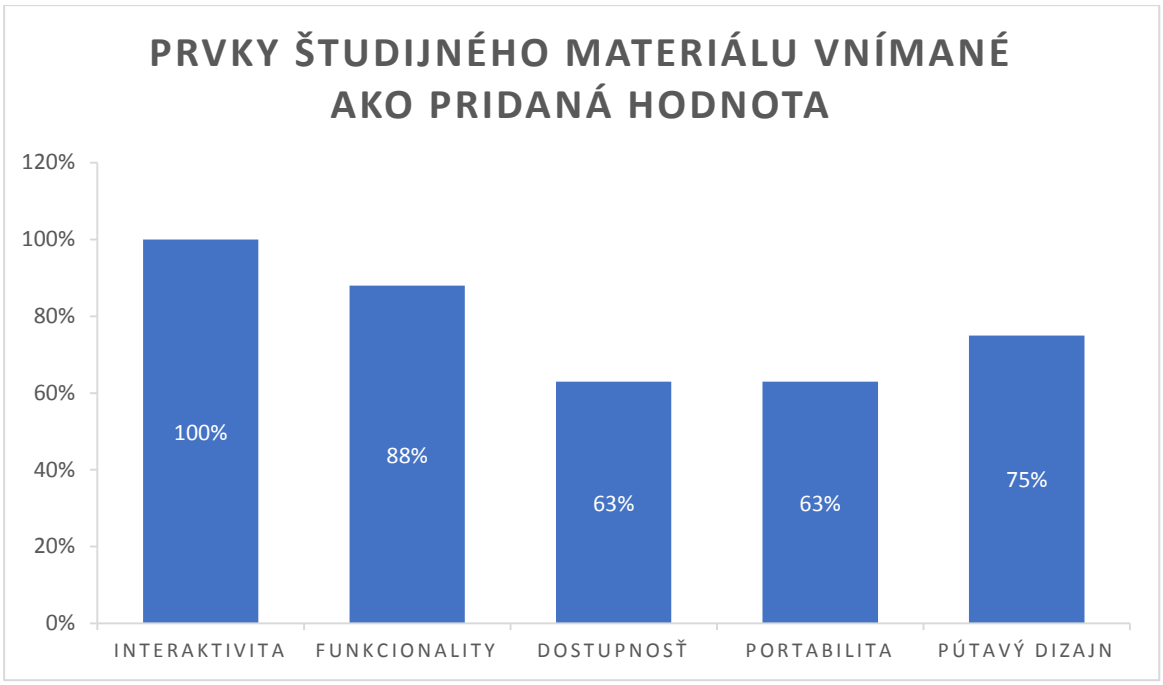
Po ukončení semestra boli študenti požiadaní o vyplnenie dotazníka o spokojnosti s výučbou a ich názor na interaktívne študijné materiály. V rámci dotazníka mali študenti možnosť vyjadriť nasledovné:

1. Spokojnosť s formou učebného materiálu vo interaktívnom formáte Kotobee.
2. Prvky učebných materiálov Kotobee, ktoré v porovnaní s tradičným študijným materiálom vnímajú ako pridanú hodnotu.
3. Faktory, ktoré pri práci s interaktívnym materiálom vnímali ako limitujúce.
4. Záujem o prácu s interaktívnym materiálom vo vyučovacom procese v ďalšom štúdiu.

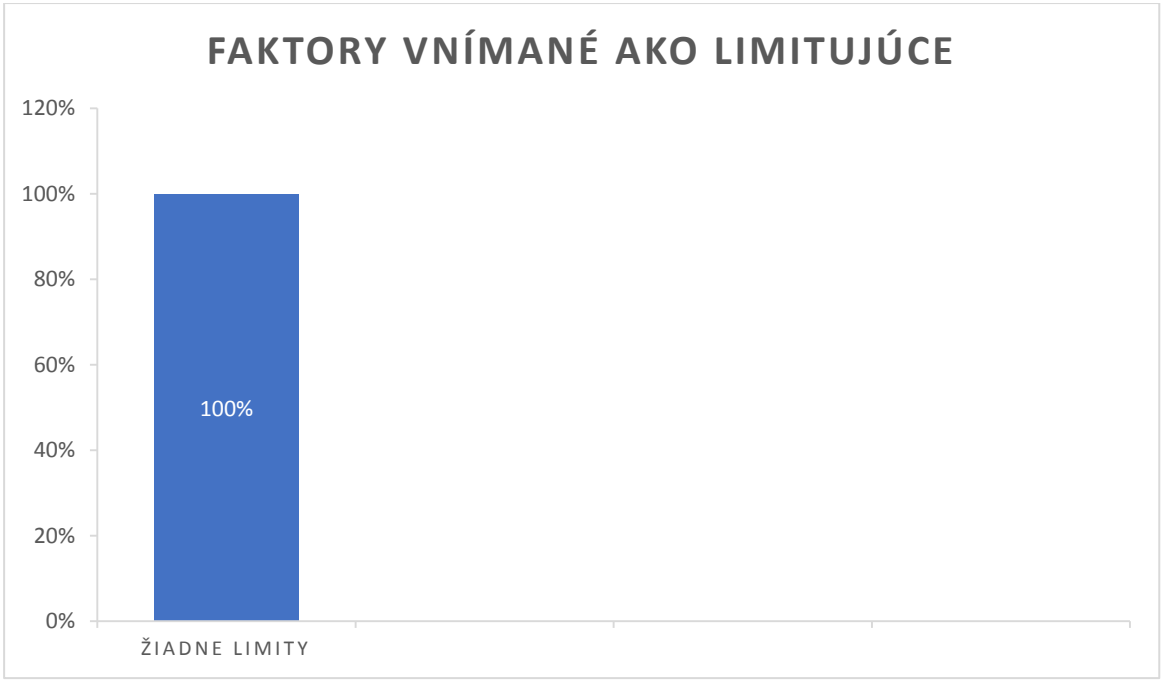
Pre prehľadnosť sú výsledky dotazníka zobrazené v nasledujúcich grafoch:



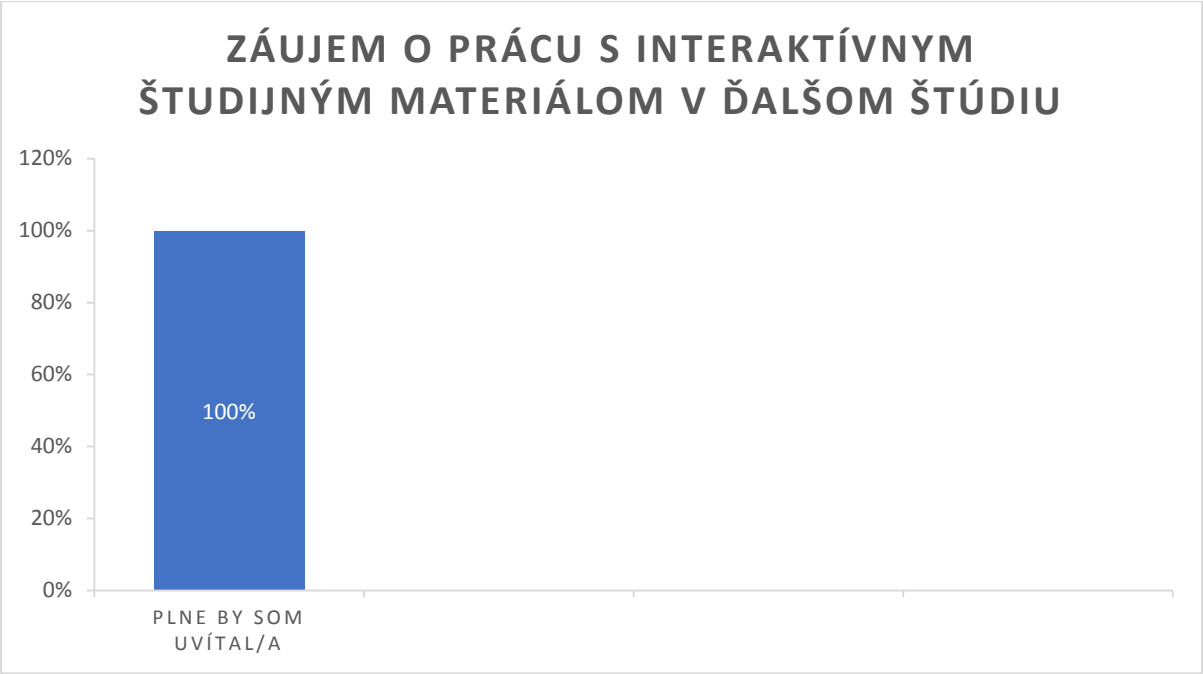
Obr. 6 Spokojnosť s interaktívnym formátom študijného materiálu



Obr. 7 Prvky študijného materiálu vnímané ako pridaná hodnota



Obr. 8 Faktory vnímané ako limitujúce



Obr. 9 Záujem o prácu s interaktívnym študijným materiálom v ďalšom štúdiu

Grafy zobrazujú, že prechod od tradičných študijných materiálov k digitalizovaným interaktívnym študijným materiálom vnímali študenti veľmi pozitívne. S výučbou boli všetci opýtaní študenti spokojní a ocenili predovšetkým interaktivitu, funkcionality a pútavosť nových materiálov. Napriek tomu, že časť výučby prebehla asynchrónnou formou, pri práci nepostrehli žiadne limitujúce faktory a boli schopní materiály študovať autonómne. Ako sa vyjadrili v dotazníku: „V porovnaní s prácou v MS Word nie je limitujúce nič“ (citované z dotazníka spokojnosti s výučbou cudzieho jazyka pre SCJ ŽU). Takisto sa všetci študenti vyjadrili, že by plne uvítali štúdium pomocou digitálnych materiálov aj v ďalšom štúdiu.

ZÁVER

Príprava digitalizovaných študijných materiálov je nepochybne výzvou pre každého pedagóga vzhľadom na náročnosť tvorby. Ako však preukázalo pilotné testovanie a spätná väzba od študentov, digitálne prostredie im poskytuje viac možností, ako práca s tradičnými materiálmi a je pre nich prirodzenejšia, vzhľadom na to, že sú považovaní za „digitálnych domorodcov“. Výučba s využitím technológií smeruje k vytvoreniu autonómneho prostredia pre štúdium a zvyšuje aj motiváciu študentov vďaka pútavosti. Cieľom teda aj naďalej ostáva postupne zlepšovať a rozširovať digitalizáciu študijných materiálov poskytujúcu autonómne vzdelávanie študentov.

LITERATÚRA

CHEN, N. 2012. Autonomous Learning in the Context of Computer-based Multimedia College English Teaching and Learning. In *Theory and Practice in Language Studies*. [online] 2012. [cit. 2020-07-25] Dostupné na internete: http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/12/12.pdf

CHIC, A. 2014. Digital gaming and language learning: autonomy and community Language. In *Learning and Technology*. [online] 2014. [cit. 2020-07-25] Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/262973716_Digital_gaming_and_language_learning_Autonomy_and_community

HAYTA, F. et al. 2013. Learner autonomoy and computer technology as a facilitator of autonomous language learning. In *Journal of educational and instructional studies in the world.* [online] 2013. [cit. 2020-07-25] Dostupné na internete: http://www.wjeis.org/FileUpload/ds217232/File/09_a_fatma_hayta__zeynep_yaprak.pdf

LANDER, B. et al. 2013. Development of the autonomous learner through blended learning. In *The Journal of Studies on Educational Practices*. [online] 2013. [cit. 2020-07-25] Dostupné na internete: https://core.ac.uk/download/pdf/59167075.pdf

LEE, L. 2016. Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. In *Language Learning & Technology*. [online] 2016. [cit. 2020-07-25] Dostupné na internete: https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1139&context=lang_facpub

MEYER, K. 2019. Digitálne technológie ako efektívny nástroj pedagóga v kontexte rešpektovania osobnosti učiaceho sa. In *Edukácia*. Vedecko-odborný časopis. [online] 2019. [cit. 2020-07-25] Dostupné na internete: https://www.upjs.sk/public/media/21787/Mayer.pdf

OTERO, B. et al. 2015. Teaching engineering with autonomous learning activities. In *Journal of Technology and Science Education*. [online] 2015. [cit. 2020-07-25] Dostupné na internete: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135401.pdf

VÝZVY A PERSPEKTÍVY DIŠTANČNÉHO VZDELÁVANIA PRI VÝUČBE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA NA FAKULTE MANAGEMENTU UK V BRATISLAVE

THE CHALLENGES AND THE PERSPECTIVES OF DISTANCE EDUCATION WHEN TEACHING BUSINESS ENGLISH AT THE FACULTY OF MANAGEMENT UK IN BRATISLAVA

Jarmila Brtková – Lenka Procházková

Abstrakt
Článok sa venuje dištančnému vzdelávaniu. Zameriava sa na jeho výhody, nevýhody a vybrané možnosti jeho využitia v univerzitnom vzdelávaní. Vzhľadom k tomu, že dištančné vzdelávanie nie je obmedzené geografickou dostupnosťou, ponúka príležitosti v situáciách, keď tradičná edukácia nie je možná. V posledných rokoch a hlavne mesiacoch sme svedkami masívneho nárastu dištančného vzdelávania a rovnako aj využívania e-lerningových systémov na podporu edukácie. Pandémia COVID-19 tiež významne prispela k neplánovanému a rýchlemu prechodu k online výučbe a využívaniu digitálnych platforiem. Počas boja s pandémiou mnohí učitelia stáli pred veľkou výzvou poskytnúť kvalitné dištančné vzdelávanie bez akejkoľvek predchádzajúcej prípravy. V tomto článku by sme sa chceli zamerať na distančnú výučbu obchodnej angličtiny a ponúknuť našu skúsenosť z online výučby v tejto oblasti.

Kľúčové slová: dištančné vzdelávanie, online nástroje, výhody, nevýhody.

Abstract
The article deals with the issue of distance education. It focuses on its advantages, disadvantages and provides possibilities of its use in university education. As distance education is not limited by geographical accessibility, it offers opportunities in situations where traditional education is not possible. In recent years and mainly months, we have witnessed a massive increase in distance education as well as using of e-learning systems to support education. The COVID-19 pandemic has also significantly contributed to the unplanned and rapid move to online teaching and using of digital platforms. Many teachers faced the big challenge of providing quality distance education with no previous training while battling the pandemic. In this article we would like to focus on Business English distance teaching and offer our experince of online teaching in this field.

Keywords: distance education, online tools, advantages, disadvantages.

ÚVOD

Predkladaný článok sa zaoberá problematikou dištančného vzdelávania. Ponúka prehľad vybraných možností jeho využitia na základe osobnej skúsenosti z online výučby obchodnej angličtiny na Fakulte managementu UK počas prerušenej prezenčnej výučby v dôsledku pandémie COVID-19.

V posledných rokoch sme svedkami masívneho nárastu dištančného vzdelávania. Internet ovládol náš každodenný život a nevyhol sa ani oblasti edukácie, kde sa využívajú e-learningové systémy na podporu edukácie. Napriek tomu niektoré školy využívali e-learning len v malej miere, respektíve len na podporu prezenčnej formy výučby. Rovnako to bolo aj na Fakulte managementu UK. Pandémia COVID-19 však všetko zmenila a vyučujúci zrazu stáli pred obrovskou výzvou z týždňa na týždeň preniesť svoje edukačné aktivity do online priestoru a zabezpečiť kvalitu vzdelávania i v tomto neľahkom období za pomoci dištančného vzdelávania.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ DIŠTANČNÉHO VZDELÁVANIA

1.1 Pojem dištančného vzdelávania v historickom kontexte

Pojem dištančného vzdelávania nie je úplne novým pojmom, ktorý priniesla súčasná situácia spojená s pandémiou COVID-19. Objavil sa už v 18. storočí. University of London datuje začiatok poskytovania dištančného vzdelávania rokom 1858 (Key facts, University of London), avšak v odbornej literatúre nachádzame aj skoršie datovanie, a to už 18. storočie (Kentnor, 2015, 29; Florida National University, 2019) Čo sa však v priebehu viac ako storočia zmenilo, je obsah tohto pojmu. Tradične takéto vzdelávanie prebiehalo korešpondenčnými kurzami, počas ktorých študent komunikoval so školou poštou (Průcha-Míka, 2000, 13; Kentnor, 2015, 23). Dnes táto komunikácia prebieha za využitia multimediálnych nástrojov a edukácia prebieha online.

V odbornej literatúre sa stretávame s viacerými definíciami dištančného vzdelávania. Už v roku 1998 Greenberg zadefinoval dištančné vzdelávanie ako plánovanú edukačnú skúsenosť, ktorá na výučbu na diaľku využíva široké spektrum technológií a je navrhnutá tak, aby podporovala interakciu s učiacim sa (s. 36). Gazdíková vychádzajúc z rôznych definícií dištančného vzdelávania hovorí o dištančnom vzdelávaní z troch hľadísk. Samotný pojem *dištančné vzdelávanie* predstavuje istú fyzickú vzdielenosť a preto ho v tomto zmysle chápe ako učenie sa na akúkoľvek vzdialenosť, kde je študent v priebehu vzdelávacieho procesu trvalo alebo prevažnú väčšinu vzdelávacieho času fyzicky oddelený od vyučujúceho. Štúdium *na diaľku* nie je totožné s *diaľkovým štúdiom*, ale je alternatívou k prezenčnému štúdiu, kde študent musí byž fyzicky prítomný na hodinách v škole. Druhé hľadisko sa týka procesuálnej stránky dištančného vzdelávania. Ide o plánované vyučovanie, ktoré je pod stálym dohľadom vyučujúceho, ktorý prispôsobuje možnostiam a tempu študentov materiály a konzultácie

multimediálneho charakteru, ktoré nahrádzajú prezenčnú výučbu. Cieľom je motivovať študenta k aktívnemu sebavzdelávaniu. Tretie hľadisko predstavuje technickú podporu tohto typu vzdelávania, pretože dnes pod dištančným vzdelávaním rozumieme taký spôsob vzdelávania, ktorý v maximálnej možnej miere využíva pre vzdelávací proces podporný systém, založený na moderných IKT a umožňuje vzájomnú elektronickú komunikáciu medzi všetkými zúčastnenými. (2003, 3-4)

Dištančné vzdelávanie je definované ako akákoľvek forma štúdia, kde študent nie je pod stálym a bezprostredným dohľadom učiteľov (Brtková-Polakovič, 2016). Je to teda forma riadeného štúdia, počas ktorého sú vyučujúci, či tútori a študujúci trvalo alebo prevažne fyzicky oddelení a ich vzájomná elektronická komunikácia prebieha za využitia moderných IKT. Učiteľ môže využiť skutočnosť, že študenti bežne používajú mobilné zariadenia v prospech kvality pripravených materiálov, pretože sa tak môžu do vyučovania zapojiť na obohatenie rôzne aplikácie (Gubalová, 2006, 16-17; 2010, 77-82).

1.2 Výhody a nevýhody dištančného vzdelávania

Dištančné vzdelávanie ako každé iné vzdelávanie má svoje výhody aj nevýhody, a to z pohľadu študenta ako aj vyučujúceho.

Najdôležitejšie prednosti dištančného vzdelávania z pohľadu študenta sú (Holkovičová, 2008, Nguyen, 2015, 310; Tibi, 2009, 77-82):

- rýchly a jednoduchý prístup k informáciám a učebným zdrojom
- možnosť rýchleho vyhľadávania informácií
- jednoduché uloženie, spracovanie, úprava, archivácia materiálov
- možnosť učiť sa kedykoľvek, kdekoľvek, odkiaľkoľvek
- individualizácia a flexibilita učenia
- zdieľanie poznania a spolupráce pri učení
- zvyšovanie počítačovej a informačnej gramotnosti
- úspora času, zdrojov a finančných prostriedkov
- jednoduchá komunikácia so všetkými zúčastnenými.

Gazdíková vníma ako hlavnú výhodu dištančného vzdelávania, jeho časovú a priestorovú asynchrónnosť, pretože prevažnú časť štúdia si študent môže individualizovať – prispôsobiť svojim učebným potrebám. Autorka ďalej uvádza, že pri tomto type štúdia sú študenti schopní lepšie aplikovať získané poznatky v reálnom živote. Študenti sú v prevažnej

miere zodpovední len sami za seba a teda ich motivácia je prevažne vnútorná, pričom pri tradičnej výučbe motivujeme najmä zvonka. Z tohto pohľadu je dištančná forma vzdelávania vhodnejšia pre osobnostne zrelších študentov, napríklad pri vzdelávaní dospelých popri zamestnaní; zároveň takéto vzdelávanie je ľahšie dostupné pre hendikepovaných (Gazdíková, 2003, 6).

Na druhej strane z pohľadu študenta existujú aj určité nevýhody, ako napríklad (Holkovičová, 2008, Nguyen, 2015, 310; Tibi, 2009, 77-82):

- nedostatočné znalosti a zručnosti vo využívaní online technológií
- rozpor medzi učebným štýlom študenta a používaným technologickým riešením
- neschopnosť samostatného učenia
- zahltenie množstvom informácií alebo učebných materiálov.

Zároveň viacerí autori považujú za veľkú nevýhodu vysokú mieru sociálnej izolovanosti študenta (napr. Tibi, 2009). Sociálna izolovanosť sa stala obzvlášť významným faktorom najmä v poslednom období počas pandémie COVID-19. Pri vzdelávaní je tiež dôležitá intenzita sociálnych kontaktov, pretože pozitívna sociálna klíma významne vplýva na výsledky vzdelávania, a to najmä u mladších študentov.

Z pohľadu vyučujúceho môžeme hovoriť o viacerých výhodách dištančného vzdelávania. Sú to napríklad (Holkovičová, 2008, Nguyen, 2015, 310; Tibi, 2009, 77-82):

- možnosť tvorby, archivácia, distribúcia, inovácie (multimediálnych) učebných materiálov
- podpora elektronickej komunikácie, jej sledovanie aj archivácie a využitie vo výučbe
- ďalšie online vzdelávanie, konzultácie s kolegami na diaľku
- podpora inovatívnych didaktických postupov.

V ostatných mesiacoch, keď došlo k prerušeniu prezenčnej výučby v dôsledku pandémie COVID-19, sme boli svedkami rýchleho nárastu ponuky digitálnych platforiem, ktoré boli k dispozícii vyučujúcim na rôznych typoch škôl na uľahčenie prenesenia výučby do online priestoru. Ponuka služieb a poradenstva bola bohatá, ponúkali sa rôzne webináre zdarma alebo za pomerne nízke poplatky, aby sa vyučujúci naučili pracovať s internetovými nástrojmi a plynulo prešli na dištančné vzdelávanie.

Avšak z pohľadu vyučujúceho sa na základe našej skúsenosti ukázali i niektoré nevýhody, a to najmä v prípade starších vyučujúcich. Ide o nedostatočné znalosti a zručnosti v práci s on-line technológiami a IKT všeobecne, problémom je aj príliš rýchly a premenlivý

svet technologických inovácií. Zároveň dištančná výučba nie je vhodná v plnej miere pre všetky odbory a predmety. Napríklad v prípade výučby jazykov sa najmä pri väčších študijných skupinách ukazuje ako vhodnejšia forma práve interaktívna prezenčná forma výučby. Túto skutočnosť potvrdzuje aj spoločný júnový prieskum SAAVŠ a ŠRVŠ, ktorý poukázal na to, že študenti vnímajú e-learning ako nástroj na zlepšenie a skvalitnenie výučby, nie ako plnohodnotnú náhradu za prezenčnú formu výučby (Prieskum SAAVŠ a ŠRVŠ, 2020).

Viacerí učitelia si neboli istí, alebo nevedeli ako správne využiť online technológie vo výučbe. Je potrebné však zdôrazniť, že dištančné vzdelávanie vyžaduje náročnú prípravu (multimediálnych) učebných materiálov a vyučujúci sú závislí na technickom zabezpečení. Taktiež problém nastáva, keď vyučujúci prevezmú učebné materiály od niekoho iného a zverejnia ich, pretože ide o plagiátorstvo.

2 VYUŽITIE DIŠTANČNÉHO VZDELÁVANIA PRI VÝUČBE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA NA FAKULTE MANAGEMENTU UK V BRATISLAVE

Po prerušení prezenčnej výučby povinného predmetu *Anglický jazyk pre manažérov II* na našej fakulte z dôvodu pandémie COVID-19, sme plynulo prešli na dištančné vzdelávanie a na výučbu sme začali využívať MS Teams, MS Forms, systém Moodle a ďalšie internetové nástroje. Počas videohovoru cez MS Teams hodiny prebiehali podobne ako pri prezenčnej výučbe, preberali sa jednotlivé cvičenia z materiálov, čítali sa články a robili posluchy. Študenti dostávali správne odpovede k materiálom v zdieľanej Power Pointovej prezentácii. Posluchy boli zdieľané aj cez súbory nahraté v priečinku Učebné materiály v MS Teams, aby sa k nim podľa potreby študenti mohli vrátiť.

Na podporu osvojovania odbornej slovnej zásoby boli v aplikácii Quizlet vytvorené cvičenia na dôležitú slovnú zásobu k jednotlivým témam a študenti dostali link, na ktorom si ju mohli precvičiť. Pri každej téme bolo vybraných 20 najdôležitejších odborných výrazov (napríklad pozri tému Stock Exchange: https://quizlet.com/_8b3nf6?x=1qqt&i=2qggmm). Aplikácia poskytuje možnosť niekoľkými spôsobmi si precvičiť učiteľom zadanú slovnú zásobu. Výhodou je, že je tu i možnosť počuť, ako sa dané slovo a definícia vyslovuje, jedno z cvičení je, že študent počuje slovo a má ho napísať, prípadne počuje definíciu a má k nej napísať slovo. Aplikácia zároveň dáva i spätnú väzbu, koľko výrazov má študent osvojených.

Čo sa týka precvičovania preberanej gramatiky, k tej sme študentom vytvorili cvičenia v MS Forms ako aj v systéme Moodle. Aby sme viac motivovali študentov tieto cvičenia robiť, pri určitom počte dosiahnutých bodov mali študenti možnosť získať bonusové body.

Priebežný test na overenie osvojenia odbornej slovnej zásoby prebehol v MS Forms, pričom sme použili otázky typu výber z viacerých možností s jednou správnou odpoveďou, otvorené otázky, pravda/nepravda. Aby sa eliminovalo podvádzanie počas testu, bol stanovený tesný časový limit. Výsledky boli rôzne, v porovnaní s inými rokmi pri prezenčnom písaní o trocha lepšie. Nevýhodou tohto overovania bolo, že pokiaľ študent nestihol test odoslať v časovom limite, test nebol vôbec zaevidovaný v systéme, teda učiteľ si nevedel overiť, či vôbec študent test robil. Bolo teda potrebné vytvoriť viacero verzií testov na opätovné testovanie. Práve z tohto dôvodu sme pri záverečnom testovaní využili iný nástroj, a to systém Moodle, kde sa dá nastaviť automatické odoslanie testu pri každom, i nedokončenom pokuse. Navyše v systéme Moodle si učiteľ dokáže skontrolovať, kedy daný študent bol prihlásený do systému, či si daný test otvoril a ako dlho ho robil.

Písomnou úlohou v tomto semestri bolo napísať obchodnú správu podľa zadania vyučujúceho. K tomu dostali študenti písomné i ústne inštrukcie a zdieľalo sa video z YouTube, kde je pútavou formou vysvetlené, ako sa píše *Business Report.* Písomná úloha sa zadala cez Zadania v MS Teams, cez ktoré úlohu tiež odovzdali. Výhodou je, že učiteľ môže priamo cez tento nástroj robiť opravy, ktoré si študent vie pozrieť a tiež prácu bodovo ohodnotiť.

Hovorenie je oblasť, ktorá sa obvykle precvičuje vo dvojiciach alebo menších skupinách, toto je však pri dištančnom vzdelávaní oblasť, ktorá sa najproblematickejšie uvádza do praxe. Jednou možnosťou je, aby výučba prebiehala v malých skupinách maximálne 4-5 študentov. Toto sme však vzhľadom na rozdelenie skupín a počty v nich realizovať nemohli. Vo dvojiciach sme cez MS Teams realizovali len rolovú hru „vyjednávanie," ktorá je súčasťou priebežného hodnotenia. Nevýhodou je v tomto prípade nemožnosť skontrolovať, do akej miery študenti naozaj rolovú hru vedia a hovoria spamäti a nakoľko používajú poznámky, resp. čítajú.

Pri opakovaní sme pri dištančnej forme využili aj aplikáciu Kahoot, ktorá vie dobre poslúžiť v prípade výučby jazyka na opakovanie slovnej zásoby i gramatiky a na zvýšenie motivácie. Študenti v každej skupine súťažili medzi sebou a tí s najvyšším skóre dostali bonusové body.

Záverečný test prebiehal cez Moodle, nakoľko ponúka rôznorodejšie typy otázok, dobré možnosti ako obmedziť prístup k testu i nastavenie zobrazenia začatého pokusu učiteľovi. Je možné nechať test otvorený dlhší časový úsek, ako je samotné trvanie testu a keď sa študentovi nepodarí pripojiť z rôznych dôvodov presne na čas, stále má možnosť test napísať podľa daného časového obmedzenia a odoslať ho, nakoľko čas sa mu automaticky začína počítať v čase, keď test otvorí. Samozrejmosťou je, že sa dá nastaviť miešanie otázok a tiež poradia odpovedí. Je tiež možné, aby dostal každý študent trocha iný test, pokiaľ si učiteľ nastaví náhodný výber otázok do testu z vytvorenej banky otázok.

Pre testovanie osvojených znalostí sme v teste cez Moodle použili nasledovné typy otázok: výber z viacerých možností, pravda/nepravda, otvorená otázka s krátkou odpoveďou, otvorená otázka typu esej, priraďovanie odpovedí, tzv. ťahanie do textu (angl. drag and drop), otázky s ponukou odpovedí.

Systém Moodle ponúka oveľa viac možností pri dištančnom vzdelávaní, nielen tvorbu testov, ale dajú sa pridávať materiály, odovzdávať zadania, vytvoriť diskusné skupiny, posielať správy i evidovať dochádzku a hodnotenie študentov. Ukázalo sa však, že jeho obrovskou nevýhodou je to, že nie je možné mať cezeň online videokonferenčné hodiny.

ZÁVER

Z uvedeného možno konštatovať, že pri vyučovaní jazyka je výučba dištančnou formou veľkou výzvou. Príprava hodín a materiálov vyžaduje nemálo času a nasadenia. Avšak opäť platí to, čo i pri prezenčnej výučbe, že výsledky závisia vo veľkej miere od motivácie študentov sa učiť a získavať nové poznatky. Je na nich, ako k tomu pristúpia, či poskytované nástroje využijú najlepšie ako sa dá, alebo sa radšej uchýlia k ľahšej ceste a získaniu známky za využitia rôznych neetických pomôcok, ktoré sa v nekontrolovanom prostredí samozrejme použiť dajú.

V článku sme sa snažili poukázať na problematiku dištančného vzdelávania, jeho výhody a nevýhody. Dištančné vzdelávanie so sebou prináša množstvo úskalí a rovnako aj výhod pre vyučujúcich a študentov. Mnohí tvrdia, že táto forma vzdelávania v budúcnosti plne nahradí zaužívanú prezenčnú formu edukácie, no s týmto tvrdením nemožno súhlasiť, nakoľko nie je vždy vhodná a efektívna. Na druhej strane online nástroje sú ideálnym prostriedkom na zlepšenie a skvalitnenie výučby.

LITERATÚRA

BÍLIK, M. 2020. *Výsledky prieskumu – Dopad COVID-10 na študentov*. [online] 2020. [cit. 2020-07-29] Dostupné na internete: https://srvs.eu/aktuality/.
BRTKOVÁ, J. – POLAKOVIČ, P. 2016. Využitie komunikačných technológií pre prípravu edukácie v dištančných formách štúdia. In *Digital Science Magazine*, Roč. 5, č. 1. ISSN 1339-3782. [online] 2016. [cit. 2020-07-28] Dostupné na internete: https://www.digitalmag.sk/vyuzitie-informacnych-komunikacnych-technologii-pre-pripravu-edukacie-v-distancnych-formach-studia/
Florida National University. *The Evolution of Distance Learning*. [online] 2019. [cit. 2020-09-18] Dostupné na internete: https://www.fnu.edu/evolution-distance-learning/
GREENBERG, G. 1998. Distance education technologies: Best practices for K-12 settings. IEEE Technology and Society Magazine, 36-40.
Key Facts https://london.ac.uk/about-us/history-university-london
GAZDÍKOVÁ, V. 2003. *Základy dištančného elektronického vzdelávania*. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. 71 s. ISBN 80-89074-67-7.
GUBALOVÁ, J. 2006. *Príprava vysokoškolských učiteľov a pedagogických pracovníkov na zavedenie dištančného vzdelávania na e-learningu*. Nitra: Slovdidac, 2006. s. 15-17. ISSN 1335-003X.
GUBALOVÁ, J. 2010. *Information and communication technologies in education of the elderly*, Ljubljana: University of Ljubljana, 2010. s. 77-82. ISBN 978-961-237-357-3.
HOLKOVIČOVÁ, K. 2008. *Porovnanie e-learnigovej a kontaktnej formy vzdelávania na vysokej škole*. Web časopis MTF STU, číslo 6. [online] 2008. [cit. 2020-07-29] Dostupné na internete: https://www.mtf.stuba.sk/buxus/docs/internetovy_casopis/2008/holkovicova.pdf
KENTNOR, H. E. Distance Education and the Evolution of Online Learning in The United States. [online] 2015. [cit. 2020-09-18]:
https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law_facpub
NGUYEN, T. 2015. *The Effectiveness of Online learning: Beyond No Significant Difference and Future Horizons*. Merlot Journal of Online Learning and Teaching. Vol. 11, No. 2, June 2015. [online] 2015. [cit. 2020-07-29] Dostupné na internete: https://jolt.merlot.org/Vol11no2/Nguyen_0615.pdf
PRŮCHA J. - MÍKA, J. *Distanční studium v otázkách (průvodce studujících a zájemců o studiu)*. 1. vyd. Praha : CSVŠ - Národní centrum distančního vzdělávání, 2000. ISBN 80-86302-16-4.
TIBI, L,. TIBI, M. 2009. *Distance learning: What are its Strengths and Pitfalls*. [online] 2009. [cit. 2020-07-28] Dostupné na internete:
https://www.academia.edu/9620850/Distance_Learning_What_are_its_Strengths_and_Pitfalls
ZLÁMALOVÁ, H. 2008. Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium. Vyd. 1. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 144 s. ISBN 978-808-6723-563.

K NIEKTORÝM LINGVISTICKÝM FENOMÉNOM PODPORUJÚCIM INTERKOMPREHENZIU MEDZI L2 (ANGLIČTINOU) A L3 (NEMČINOU)

TOWARDS SOME LINGUISTIC PHENOMENA PROMOTING INTERCOMPREHENSION BETWEEN L2 (ENGLISH) AND L3 (GERMAN)

Jozef Bruk

Abstrakt
Vzhľadom na interdisciplinaritu a vzájomné prepojenia potrebné medzi prvým cudzím jazykom L2 (anglický jazyk) a druhým cudzím jazykom L3 (nemecký jazyk) sa autor príspevku rozhodol rozdeliť príspevok do troch hlavných častí. V prvej časti priblížime funkciu a sémantiku prefixu be- (L3), ktoré sa opierajú o niektoré základné postrehy z dizertačnej práce autora Diatéza nemeckých be- slovies. K téme konferencie sa tematika be- slovies javí vyhovujúcou, nakoľko sa tieto slovesá často vyskytujú v odbornom štýle. Prepojenie s L2 možno pozorovať v tzv. akuzativizácii (Akkusativierung) výpovedí pri prefigovaní s be-. Okrem toho je v anglickom jazyku paralelným syntaktickým javom prednostné postavenie priameho predmetu (direct object) pred rozvíjajúcim prívlastkom (object complement or indirect object) tiež známym pod pojmom diatéza. V druhej časti príspevku bude predstavená tzv. rýnska priebehová forma, alebo am-Progressiv (L3), ktorá svojím stupňom gramatikalizácie vyjadruje rovnaký koncept ako prítomný a minulý priebehový čas (L2). V tretej, záverečnej časti sa zameriame na základnú časť slovnej zásoby oboch jazykov na pozadí historického vývinu L3. Autorov zámer bol identifikovať niektoré spoločné lexémy pre oba jazyky, ktoré sa od seba odlišujú len tzv. starohornonemeckým presúvaním hlások. V tomto kontexte budeme identifikovať možnosti pre lexikálny transfer z L2 do L3.

Kľúčové slová: slovesná predpona be- , ditranzitívne výpovede, rýnska priebehová forma, anglické priebehové časy, starohornonemecké presúvanie hlások, horná a dolná nemčina.

Abstract
With regard to interdisciplinary and interconnections between L2 (English) and the L3 (German), writer to build the article on the 3 pillars. First part of the article to the L3 will include shortly some highlights from the contributor‘s dissertation thesis Diathesis of the German be- verbs, which deals with the semantics and function of the prefix be. Concerning the light motif of the conference, the topic seems to be convenient as for be- verbs (L3) occur in the scholarly contexts. Interconnection with L2 may be seen in so called accusativisation (Akkusativierung) and in the syntax of ditransitive utterances. In English, this phenomenon is cognate with the syntactic function of the direct object standing before its complement or indirect object also called diathesis. Secondly, there will be presesented development of so called am-Progressiv, t. i. grammaticalized form used to convey the same grammar meaning as the present/or past continuous tense. Last but not least, some cognate basic lexical items found under the historical point of view in both languages and their eventual transfer from L2 to L3 will be discussed.

Keywords: prefix be-, ditransitive utterances, am-Progressive, English continuous tense forms, German sound shift, high and low German.

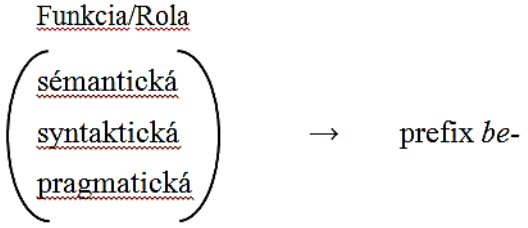
ÚVOD

Ako je zrejmé už zo samotného názvu konferencie, učenie cudzích jazykov bude vždy podmienené čoraz efektívnejšou metodikou. Rovnako jedným z podstatných faktorov budú špecifické okolnosti učiacich sa, ktoré sa neustále menia. V tomto svetle vnímať môžeme vnímať i úbytok dotácie hodín na L3 na základných školách. Práve z tohto dôvodu sa autor príspevku rozhodol využiť priestor na úvahy na jednej strane tvorivo-orignálne a na druhej strane nemenej prínosne pre transfer vedomostí pomocou komparácie, analógie ale i špecifík každého cudzieho jazyka tak, ako je to uvedené nižšie.

1 KAPITOLA

1.1 Teoretické východiská pre sémantické, syntaktické a pragmatické funkcie prefixu *be-*

Semiotika chápe každý jazykový znak na dvoch úrovniach. Prvou je konceptuálna úroveň (*signifié,* signifikant resp. označovaný) a druhou je jazyková úroveň (*signifiant,* signifikát resp. označujúci). Rovnaké rozdelenie platí aj pre gramatické morfémy (Schulze, 2011, 26), medzi ktoré zaraďujeme i prefix *be-* . Konceptuálna úroveň *(signifié)* každej morfémy zahŕňa 3 funkcie (resp. roly), ktorými sú sémantická, syntaktická a pragmatická funkcia. Na základe poznatkov kognitívnej lingvistiky vieme, že tieto funkcie sú navzájom prepojené pomocou tzv. konceptuálneho spojenia (*conceptual blending* (Fauconnier&Turner, 1998,13, Evans, 2007,32)). Integráciou 3 funkcií tak vzniká nový gramatický koncept, ktorého výsledné stvárnenie záleží od toho, ktorá zložka funkcie je najviac zdôraznená. Výsledný význam/gramatická funkcia prefixu *be-* sa dá charakterizovať prostredníctvom sčítania jednotlivých hodnôt pomocou vektora (Schulze, 2000, 35, 79-80, Tuhárska, 2011, 86). Obr. č. 1 ozrejmuje vyššie uvedenú definíciu (Schulze, 2009, 35)



Obr. č. 1

1.2 Sémantická, syntaktická a pragmatická funkcie prefixu *be-*

V skratke si priblížime jednotlivé funkcie tak, ako ich chápu tradičné jazykové prístupy. Pod sémantickou funkciou prefixu *be-* môžeme chápať rozdelenie sémantických rol agens/paciens/adresát atď. (*deep case, Tiefenkasusstruktur*). Syntaktická rovina definuje, či prefix vystupuje v tranzitívnej

1a) Er antwortete auf den Brief.

1b) Er *be*antwortete den Brief.

(On) Odpovedá na list[1].

2a) Er siegte über seine Feinde.

(On) Zvíťazil nad svojimi nepriateľmi.

2b) Er *be*siegte sene Feinde. (Maylor, 2002, 40)

(On) Porazil svojich nepriateľov.

alebo ditranzitívnej výpovedi:

3a) Der Gärtner (1)[2] pflanzt Rosen (2) auf das Beet (3).

Záhradník (1) sadí ruže (2) na záhon (3).

3b) Der Gärtner(1) bepflanzt das Beet (3) mit Rosen (2). (Günther, 1985, 181)

Záhradník (1) vysádza záhon (3) ružami (2).

4a) Er (1) hängt (2) die Bilder an die Wand (3).

(On) (1) Vešia obrazy (2) na stenu (3).

4b) Er (1) *be*hängt die Wand (3) mit Bildern (2). (Eroms, 1980,14)

(On) (1) Ovešia stenu (3) obrazmi (2).

Aký je rozdiel medzi variantmi 1a)-4a) a 1b)-4b) ? Varianty a) obsahujú nepriamy (predložkový) predmet, kým prefigované varianty b) sú nasledované priamym predmetom, ktorý je morfologicky reprezentovaný ako bezpredložkový akuzatív. Pragmatická rovina opisuje, či prefix len intenzifikuje tranzitívny vzťah alebo sa podieľa aj na tzv. topikalizácii priameho predmetu, čo znamená, že referent je presunutý na prominentnejšiu, bezpredložkovú

[1] Preklady JB.

[2] Nakoľko nastáva zmena poradia *referentov* (v tradičnej anglofónnej literatúre *arguments*) vo výpovediach, uvádzame ich poradie číslom. Nakoľko zameranie príspevku je stvárnené interkomprehenzne a poňaté transferovo medzi L2 a L3, zmienime sa len informatívne, že v dizertačnej práci autora *Diathese Deutscher be-Verben* (2017) sú čísla nahradené tzv. *Figure/Ground 1/Ground 2-* resp. *Trajector/Landmark 1/Landmark 2-* označením referentov. Toto rozdelenie je jedným zo základných východísk v kognitívnej lingvistike (porov. Langacker, 2008, 387; Talmy, 2000, 315).

akuzatívnu pozíciu, ktorá zdôrazňuje jeho dôležitosť vo výpovedi (Äußerungen, utterances). (Schulze 2009, 72, Ondrejovič, 1987, 111). Túto situáciu nám ilustrujú príklady 3a)-3b) a 4a)-4b). Z uvedeného je zrejmé, že pri použití prefigovaných be- slovies nastáva výmena druhej (2) s treťou pozíciou (3) (tzv. *diatéza*[3]). Treťou funkciou je neutralizácia špecifických priestorových vzťahov, ktoré sa v sémantike predložkových väzieb ukrývajú.

1.3 Nemecké prefigované *be-* slovesá a syntaktická paralela s ditranzitívnymi anglickými výpoveďami.

Týmto sa dostávame k otázke, ako súvisí úzus nemeckých *be-* prefigovaných slovies s gramatikou angličtiny ? Už bratia Grimmovci (Das Deutsches Wörtebuch (1838)) ale i Günther (1974, 15-18)[4] pojednávajú o fenoméne tzv. akuzativizácie (*Akkusativierung, accusativisation*), ktorý, ako sme mohli vidieť vyššie, pri prefigovaní s *be-* nastaváva[5]. Akuzativizácia znamená, že osoba v datíve môže byť nahradená akuzatívom rovnako ako môže byť úplne vynechaná (Polenz, 1999, 346):

nepriamy predmet (datív),

5a) jemand*em* Waren liefern - niek*omu* doručiť tovar

6a) jemand*em* kochen - niek*omu* navariť (Günther, 1974, 18).

priamy predmet (akuzatív),

5b) jemand*en* mit Waren beliefern - niek*oho* zásobovať tovarom

6b) jemand*en* bekochen - niek*oho* stravovať (Polenz, 1999, 346)

Nás však okrem tohto pohľadu a vo všetkej krátkosti zaujíma súvis s vyššie spomenutým javom neutralizácie priestorových vzťahov. Varianty 1b)-6b), t. j. tranzitívne a ditranzitívne výpovede majú oproti lokálnym variantom 1a)-6a) pevnú akuzatívnu pozíciu vyjadrenú priamym predmetom (pt.). Ak chceme poukázať na transfer vedomostí z L2 na L3, je potrebné nadviazať na všeobecné znalostí z anglickej syntaxe, na základe ktorých vieme, že kanonický slovosled pre anglickú vetu je

7) He takes lunch into the dining room[6].

SubjectVerb Direct object Object complement/Indirect object

Keď usúvsťažníme nemecké *be-* slovesá na jednej strane a pravidlá v základnom anglickom slovoslede na strane druhej, vyvstáva medzi nimi očividná analogickosť:

[3] V anglofónnej literatúre sa stretávame s termínom *applicative.*
[4] Günther sa opiera vo svojej argumentácii o Weisgerbera (1958) a Brinkmanna (1953)
[5] Kým *be-* sloveso si vyžaduje použitie akuzatívu jemand*en* mit Waren beliefern, porov. Günther , 1974, 18).
[6] Príklad JB.

8a) She gave the old man (nepriamy pt. (2)) some money (priamy pt. (3)).

8b) She gave some money (priamy pt. (3)) *to* the old man (nepriamy pt. (2)).

9a) They brought the animals (nepriamy pt. (2)) a lot of food (priamy pt. (3)).

9b) They brought a lot of food (priamy pt. (3)) *for* the animals (nepriamy pt. (2)).

Z príkladov je zrejmé, že pri prefigovaní s *be-* v nemčine tvoríme výpoveď s rovnakými vetnými členmi ako v angličtine. V nasledujúcich príkladoch navyše vidíme príklady plne totožné s nemeckou predložkou *mit* (s), ktorá zodpovedá anglickej *with*:

10a) He smeared paint (2) on the wall (3).

10b) He smeared the wall (3) *with* paint (2). (Maylor, 2002)

11a) I loaded hay (2) (up/down) into/onto the truck (3).

11b) I loaded the truck (3) *with* hay (2). (Talmy, 2001, 334)

Porovnaním výpovedí 8a)-11a) s dvojicami jednoduchých a výpovedí 8b)-11b) s *be-* slovesami vidíme, že tendencia k akuzativizácii je v nemčine prítomná a v anglickom jazyku je citeľná pri anglických slovesách umožňujúcimi diatézu jednak vyjadrením nepriameho predmetu a jednak predložkovou väzbou s *with*. Z didaktického hľadiska vieme túto podobnosť využiť pri transfere zákonitostí syntaxe z L2 na L3 v tom zmysle, že pri vysvetľovaní jedného z najproduktívnejších spôsobov derivácie v nemčine (prefigovanie s *be-*) môžeme použiť rovnakú vetnú skladbu ako pri kanonickom slovoslede ditranzitívnej výpovede v angličtine. Vyššie uvedenými úvahami sme v interkomprehenznom kontexte vymedzili spoločnú črtu syntaxe medzi L2 a L3.

2 TRANSFER PRIEBEHOVÝCH ČASOV Z L2 NA RÝNSKU PRIEBEHOVÚ FORMU V L3

2.1 Rýnska priebehová forma

Rínska priebehová forma (*rheinische Verlausfform*) alebo *am Progressiv* je príkladom jazykového fenoménu tzv. *gramatikalizácie* (*Grammatikalisierung, grammaticalization*, Heine et al. 1991, Traugott 1988, Di Meola 2000, Heine-Kuteva 2002, Langacker 2008, Szczepaniak 2011), ktorá sa chápe ako vývin nových gramatických štruktúr z pôvodne lexikálnych jednotiek. Gramatikalizáciu možno chápať ako tvorivý proces, pri ktorom najčastejšie z konkrétnych, časovo-priestorových konceptov vznikajú nové, abstraktné koncepty (Heine et. al., 1991, 29). Príkladom pre takéto tvorivé riešenie je vývin vyššie spomínanej rýnskej priebehovej formy v *hovorenej* nemčine:

12) Ich *war* grad' *am Lesen*, als sie plötzlich auftauchte (Szczepaniak, 2011, 29).

Práve som čítal, keď sa zrazu objavila.

Kurzíva na *hovorenej* znamená, že pre abstraktný koncept *priebeh slovesného diania* nemá gramatika novej hornej nemčiny (resp. štandardizovanej nemčiny) žiadnu ustálenú gramatickú formu. Nemeckej formulácii zodpovedá v angličtine tento ekvivalent:

13) I *was reading* as she suddenly appeared.

Vo vetách vidíme formálnu podobnosť v použití rovnakých gramatických štruktúr, préterita *war/was* a slovesného podstatného mena *das Lesen/reading*. V angličtine sú progresívne/priebehové formy silno gramatikalizované (t. j. často používané a ich správny úzus komunikačným partnerom sa pokladá za samozrejmý). Východiskovou štruktúrou pre vznik rínskej priebehovej formy bola konštrukcia *am* + podstatné meno + sloveso (VANPOTTELBERGE 2004, 2005 cit. v Szczepaniak, 2011, 29). Slovné spojenie označované ako *am-Phrase* malo teda pôvodný denotatívny význam, ktorý označoval priebeh deja odohrávajúceho sa pozdĺž nejakého predmetu, napr. *am Fluss spazieren,* alebo priestorové umiestnenie pri predmete predĺženého tvaru , napr. *am Tisch sitzen.* Predložka pritom neoznačuje len priestorové ale aj časové vzťahy, napr. *am Tag, am Nachmittag, am Abend.* Funkcia *am* spočíva v zdôraznení dlhšieho pretrvávania/priebehu deja (Szczepaniak, 2011, 29). Týmto spôsobom vznikla nová gramatická štruktúra *Am (pri)* + slovesné podstatné meno + *sein (byť)*, ktorou môže komunikačný participant v čase rozprávania vyjadriť práve dej prebiehajúci a pretrvávajúci (Heine, 1991, 36).

Príklad (14) ilustruje použitie predmetu *Koffer* v rínskej priebehovej forme:

14) Ich war am Kofferpacken.

Balil som si kufre (a to trvalo nejaký čas)[7].

Pri vyjadrení predmetu sa tak rínska priebehová forma stáva plnohodnotným priebehovým časom viet angličtine ako napr. anglické

15) I was packing my suitcase. (Szczepaniak, 2011, 29-30)

Rozvitie predmetu prívlastkom je možné nasledovne:

16) Ich war meine Koffer (sorgfältig) am Packen.

Kufre som si balil starostlivo (a to trvalo nejaký čas).

(BHATT/SCHMIDT 1993, cit. podľa Szczepaniak 2011, 30)

[7] Pozn. v zátvorke JB.

2.2 Transfer priebehových časov (L2) na rýnsku priebehovú formu (L3)

Jazykový úzus rýnskej priebehovej formy s použitím predmetu slovesa je charakteristický predovšetkým pre západnú polovicu Nemecka a Švajčiarsko, odkiaľ zrejme konštrukcia rýnskej priebehovej formy pochádza. Použitie bez rozvitia predmetom tak, ako je to zrejmé z Tab. č. 1, je možné pre celú nemeckú oblasť.

Tab. č. 1

jazyk	gramatická štruktúra v prítomnom čase	príklad	gramatická štruktúra v minulom čase	príklad
Anglický	Prítomný priebehový čas	She *is* still *sleeping*.	Minulý priebehový čas	She *was* still *sleeping*
Nemecký	*am* + slovesné podstatné meno + prítomný čas od *sein*	Sie *ist* noch *am Schlafen*	*am* + slovesné podstatné meno + minulý čas od *sein*	Sie *war* noch *am Schlafen*

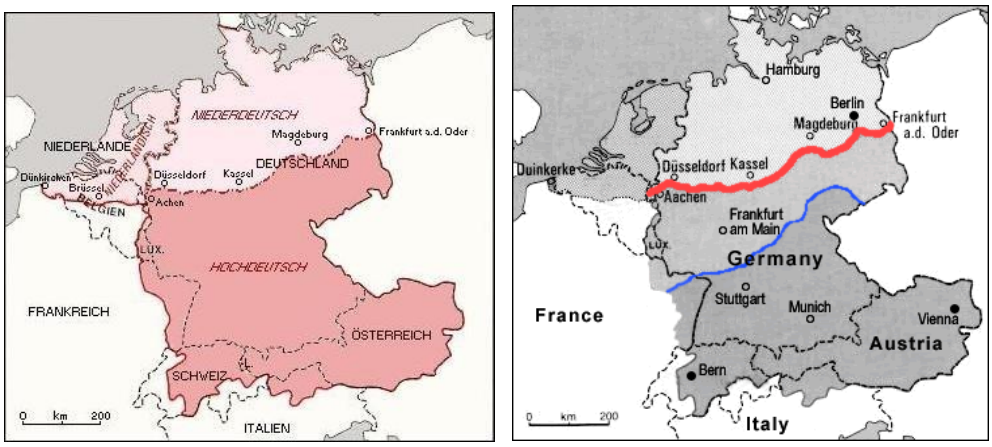
Benefit z interkomprehenzie medzi L2 a L3 môžeme vidieť v skutočnosti, že po vysvetlení prítomého a minulého priebehového času na hodine anglického jazyka poukážeme na ekvivalenciu týchto gramatických štruktúr s nemčinou vysvetlením rýnskej priebehovej formy v prézente a v préterite. Učiaci sa týmto spôsobom môžu ľahšie pochopiť abstraktný koncept pretrvávania deja v L3, pričom im tento koncept bude familiárny z výučby L2.

3 PRÍBUZNOSŤ NIEKTORÝCH LEXÉM Z L2 A L3

3.1 Geografické variety nemčiny

Na obrázku č. 2 môžete smerom zdola rozlíšiť geografické rozloženie novej hornej nemčiny, novej strednej nemčiny a novej dolnej nemčiny. Pomenovanie horná nemčina *(Ober-/Hochdeutsch)* bezprostredne súvisí s hornatým reliéfom Nemecka, kde v južných častiach Nemecka spadajú aj napr. Alpy. Pomenovanie dolná nemčina (*Niederdeutsch*) je zas odvodené od nížin na severe Nemecka. Základom pre naše úvahy a s cieľom pozitívneho transferu lexiky z angličtiny ako L2 do nemčiny L3, je relevantné postaviť našu argumentáciu na opozitnom postavení na jednej strane dolnej a na druhej strane hornej nemčiny[8] tak, ako to je zrejmé z Obr. č. 1

[8] Pri tomto zjednodušenomm rozdelení spadá stredná nemčina pod hornú nemčinu.



(zdroje, https,//www.hallo-wippingen.de/dorfinfo/plattdeutsch/plattdeutsch01.html, http,//www.language-capitals.com/images/karte.gif)

Túto polaritu symbolizuje na obrázku č. 1 bodkočiarkovaná čiara a na obr. č. 2 červená čiara, známa aj ako Benrathská čiara (*Benrather Linie, Benrath line).* Význam rozdelenia na hornú a dolnú nemčinu prostredníctvom tejto čiary ozrejmujú nasledovné ekvivalenty (Tab. č. 2),

Tab. č. 2

a) horná nemčina	*sitzen*	*machen*	*Apfel*	*Wasser*	*Affe*
b) dolná nemčina	*sitten*	*maken*	*Appel*	*Water*	*Aap*
Preklad	sedieť	robiť	jablko	voda	opica[9]

(porov. http,//www.language-capitals.com/german_varieties_low_german.php)

V tabuľke č. 2 vidíme rozdiely v zmene spoluhlások, *p, t, k* sa po samohláskach zmenilo na *ff, ss, ch* a v ostatných prípadoch sa zmenilo na *pf, z, ch*, pričom ch zostáva rovnaké bez ohľadu na postavenie v slove či slabike (Grzech 2020, Schmidt, 2013, 236-237).

3.2 Porovnanie L2 s L3 a didaktický benefit

Zaiste je teraz na mieste otázka, prečo nastal rozdielny vývoj výslovnosti nemeckých lexém? Pre nájdenie odpovede na túto otázku je potrebné zohľadniť historický vývin jazyka (L3). Lexémy a) v Tab. č. 2 sa odlišujú od variet b) tzv. druhým alebo starohornonemeckým presúvaním hlások (*2.*alebo *althochdeutsche Lautverschiebung, High German Sound shift*), ktoré prebiehalo od 5./6. storočia po Kristovi približne do roku 800 po Kristovi (Schmidt, 2013, 236). V predchádzajúcej tabuľke (Tab. č. 2) sme uviedli rozdiely v rámci nemčiny samotnej. Z hľadiska zamerania konferencie na transfer a interkomprehenziu ilustruje Tab. č 3 rozdielnosť lexém v L2 a L3. Lexémy sú rozdelené do skupín slov tak, aby odrážali rovnakú zmenu spôsobenú starohornonemeckým presúvaním spoluhlások (Tab. č. 3):

[9] Myslí sa opica bez chvosta, napr. gorila, šimpanz, porov. https://dictionary.cambridge.org/

Tab. č. 3

a) angličtina	*both*	*thou*	*this*	*these*	*thick*	*thin*	*think*	*thank*
b) horná nemčina	*beide*	*du*	*dies*	*diese*	*dick*	*dünn*	*denken*	*danken*
Preklad	obaja	ty	toto	tieto	tučný	chudý	myslieť	ďakovať

a) angličtina	*pan*	*apple*	*pepper*	*pound*	*help*	*pluck*
b) horná nemčina	*Pfanne*	*Apfel*	*Pfeffer*	*Pfund*	*helfen*	*pflücken*
Preklad	panvica	jablko	korenie	funt cca. pol kila	pomôcť	trhať

a) angličtina	*dorp (village)*[10]	*ship*	*sleep*	*bishop*	*open*
b) horná nemčina	*Dorf*	*Schiff*	*Schlafen*	*Bischof*	*öffnen*
preklad	dedina	loď	spať	biskup	otvoriť

a) angličtina	*eat*	*water*	*better*	*bite*	*that*	*let*	*what*
b) horná nemčina	*essen*	*Wasser*	*besser*	*beißen*	*daß*	*lassen*	*was*
preklad	jesť	voda	lepšie	hrýzť	že	nechať	čo

a) angličtina	*to*	*heart*	*ten*	*toe*	*sit*
b) horná nemčina	*zu*	*Herz*	*zehn*	*Zehe*	*sitzen*
preklad	k, ku	Srdce	desať	palec	sedieť

a) angličtina	*book*	*make*	*break*	*wake*	*seek*	*cook*
b) horná nemčina	*buch*	*machen*	*brechen*	*wachen*	*suchen*	*kuchen*
preklad	kniha	Robiť	zlomiť, pokaziť	bdieť	hľadať	variť

(zdroje, https,//blog.as.uky.edu/thebhlog/?p=91, http,//www.ger.ovgu.de/Fachgebiete/Germanistische+Linguistik/Linguistisches+W%C3%B6rterbuch+von+Th_+Lewandowski/H/Hochdeutsche+Lautverschiebung.html, Schmidt (2013, 237)

Vyššie spomínané regularity presúvania spoluhlások, ktoré nájdeme v Tab. č. 3, môžu v kontraste s L2 pomôcť učiacim sa nadobudnúť časť jadra slovnej zásoby i v širšom zmysle pochopiť vývin a vzájomný vzťah s L3.

[10] Presná glosa z https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/dorp: *dorp* - a small town or village, t. j. malá dedina alebo mesto

Ešte zaujímavejšia situácia môže nastať, ak nebudeme zohľadňovať štandardizovaný jazyk, t. j. hornú nemčinu, ale budeme konfrontovať dolnú nemčinu s angličtinou. Dolná nemčina je od hornej nemčiny oddelená Bernrathskou čiarou, nachádza sa teda na severe Nemecka a geograficky má bližšie k Veľkej Británii. Na tieto fakty je možné poukázať najmä potom, čo budeme učiacich sa konfrontovať s tabuľkou č. 4.

Tab. č. 4

a) angličtina	*to sit*	*to make*	*apple*	*Water*	*Ape*
b) dolná nemčina	*Sitten*	*Maken*	*Appel*	*Water*	*Aap*

(zdroj, http,//www.language-capitals.com/german_varieties_low_german.php)

Podobnosť L2 a variety L3 je očividná. Pri slovesách je navyše vhodné podotknúť, že neurčitky sú v nemčine zakončené na *–en*, avšak v angličtine sa formálne vyjadrujú časticou *to* pred slovesom. Obmedzenie starohornonemeckého presúvania spoluhások na juh od Bernrathskej čiary nezmenilo pôvodné germánske spoluhlásky a zanechalo tak mnohé spoločné črty medzi L2 a L3[11]. V závere porovnania variant a) b) a c) (Tab. č. 4) môžeme vysloviť hypotézu o tom, že pre učiacich môžu mať lexémy z Tab. č. 3 a 4 motivačný charakter v tom zmysle, že lexikálny transfer z L2 na L3[12] môže u nich nanovo vzbudiť chuť osvojovať si L3 práve na pozadí zaujímavých súvislostí. V tomto zmysle uzavrieme kapitolu vetou, ktorá má podobné znenie vo všetkých troch spomínaných jazykoch,

a) angličtina	My cow gives milk.
b) dolná nemčina	Mien Koh gifft Melk.
c) horná nemčna	Meine Kuh gibt Milch.

(zdroj, http,//www.language-capitals.com/german_varieties_low_german.php)

ZÁVER

Anglický jazyk (L2) je v súčasnosti už štandardom výučby. Jeho posilnenie v učebných osnovách, či jeho multimodalita osvojovania si učiacimi sa a následne jeho všeobecná znalosť poskytujú zaujímavý priestor na jeho prepojenie s akýmkoľvek L3. Zámerom autora bolo teda poukázať na možné didaktické benefity z prepojenia jazykovej výučby. Tieto benefity sa dostávajú do hry vždy, keď je prítomná snaha o transfer z L2 do L3 pri ktorej nastáva tak požadovaný a očakávaný fenomén, akým interkomprehenzia je.

11 Veľmi podobným jazykom je tiež Holandčina.

12 Ďalšie podobné lexémy je možné nájsť pod týmto linkom: http://inkku.org/rheinisch/dialekt/, prípadne v etymologickom slovníku (Kluge 1891), https://books.google.sk/books/about /An_Etymological _Dictionary _of_the_German.html?id=PDHPAAAAMAAJ&redir_esc=y

LITERATÚRA

DOLL, N. *Textteil-Nina-Doll*. [online] 2013. [cit. 2020-07-30] Dostupné na internete, http,//paul.igl.uni-freiburg.de/auer/userfiles/downloads/Textteil-Nina-Doll.pdf

FAUCONNIER, G. - TURNER, M. 1998. Conceptual integration networks. In *Cognitive Science* 22(2). s. 133-187.

GÜNTHER, H. 1974. *Das System der Verben mit BE- in der deutschen Sprache der Gegenwart. Ein Beitrag zur Struktur des Lexikons der deutschen Grammatik.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

HEINE, B. - Kuteva, T. 2002. On the evolution of Grammatical Forms. In WRAY, A. *The Transition to Language.* Oxford. s. 376-397

HEINE, B. - CLAUDI, D. - HÜNNEMEYER, F. 1991. *Grammaticalization. A conceptual framework. Chicago*. University of Chicago Press. 328 s.

GRIMM, J. und W. 1838. *Das Deutsche Wörterbuch* [online] 2003. [cit. 2020-06-27] Dostupné na internete: http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB

GRZECH, J.2020. *The High German Sound Shift.* [online] 2014. [cit. 2020-07-29] Dostupné na internete: https,//blog.as.uky.edu/thebhlog/?p=91

KLUGE, F. 1891. *An Etymological Dictionary of the German Language by Friedrich Kluge, translated by John Francis Davis.* [online] 2014. [cit. 2020-07-30] Dostupné na internete: https,//books.google.sk/books/about /An_Etymological _Dictionary _of_the_German.html?id=PDHPAAAAMAAJ&redir_esc=y

MAYLOR, B. R. 2002. *Lexical template morphology: change of state and the verbal prefixes in German.* Amsterdam. 270 s.

Polenz, P. von. 1999. *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band III. Berlin; New York. 346 s.

REIN, CH. *Rheinische Verlaufsform, Am Arbeiten ...* . [online] 2012. [cit. 2016-06-27] Dostupné na internete: https,//rheinischelandeskunde.lvr.de/de/ sprache/wissensportal _neu/regional/satzbau_1/rheinische_verlaufsform.html

http,//www.ger.ovgu.de/Fachgebiete/Germanistische+Linguistik/Linguistisches+W%C3%B6rterbuch+von+Th_+Lewandowski/H/Hochdeutsche+Lautverschiebung.html [online] 2014. [cit. 2020-08-03]

SZCZEPANIAK, R. 2011. Grammatikalisierung im Deutschen. Tübingen, Narr Verlag. 219 s.

SCHMIDT, W. 2013, *Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium. 11., verbesserte und erweiterte Auflage.* Stuttgart, S. Hirzel Verlag. 490 S.

SCHULZE, W. 2000. *Towards a Typology of the Accusative Ergative Continuum - The Case of East Caucasian*. General Linguistics 37:71-155.

SCHULZE, W. 2000. *Modellierung einer kognitionsbasierten Theorie der sprachlichen Interaktion.* [Online]. https://www.ats.uni-muenchen.de/downloads/mwpct_/mwpct1_schulze.pdf

SCHULZE, W. 2009. *Kognitive Morphologie.* [online] 2011. [cit. 2020-07-25] Dostupné na internete: https://www.yumpu.com/de/document/view/46300902/kognitive-morphologie-wolfgang-schulze

SCHULZE, W. 2011. *Grammatische Relationen.* [online] 2011. [cit. 2020-06-27] Dostupné na internete: http://schulzewolfgang.de/material/gramrel.pdf

TUHÁRSKA, Z. 2011. *Die Analyse der semantisch kognitiven Ebene der Fachsprache.* Hamburg. 236 s.

Wahrig Wörterbuch *Wahrig.digital.2.1.* Gütersloh/München 2007 [CD-ROM]

http,//inkku.org/rheinisch/dialekt/ [cit. 2020-07-25]
https,//www.hallo-wippingen.de/dorfinfo/plattdeutsch/plattdeutsch01.html [cit. 2020-08-04]
http,//www.language-capitals.com/german_varieties_low_german.php) [cit. 2020-07-25]

LITERÁRNY TEXT AKO PROSTRIEDOK VÝUČBY CUDZIEHO JAZYKA

LITERARY TEXT AS MEANS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Ján Drengubiak

Abstrakt
Téma využitia literárneho textu vo vyučovaní jazyka je kontroverznejšia, ako by sa mohlo na prvý pohľad zdať. V prvej časti článku uvažujeme nad tým, prečo je myšlienka problematická a z akej perspektívy k nej pristupujú učitelia literatúry a učitelia jazyka. Sledujeme tiež pozíciu, ktorú k danej téme zastáva SERRJ. V druhej časti príspevku mapujeme to, ako na diskusiu o literárnych textoch vo výučbe reagujú moderné učebnice francúzskeho jazyka na úrovni B1. Učebnice prešli za posledných 30 rokov významnými zmenami a aktuálne ponúkajú dve stratégie: buď literárne texty úplne ignorujú, alebo ich integrujú do vyučovacieho procesu v zmenenej podobe oproti minulosti.

Kľúčové slová: literárny text, SERRJ, francúzsky jazyk, komunikačné jazykové kompetencie, učebnica.

Abstract
The use of literary text in language teaching is more controversial than it might seem. In the first part of the article, we reflect upon the idea of the controversy, why is problematic and from what perspective literature teachers and language teachers approach it. We also ponder the position held by CEFR. In the second part of the paper, we map how modern French textbooks at the B1-level respond to the discussion on the topic of literary texts in teaching. Textbooks have undergone significant changes over the last 30 years and currently offer two strategies: either they completely ignore literary texts or they integrate them into the teaching process albeit in a different form than in the past.

Keywords: literary text, CEFR, French language, communicative language competencies, textbook.

ÚVOD

Využitie literárneho textu je prirodzenou súčasťou výučby cudzieho jazyka, ale miera a spôsob jeho využitia sa v posledných desaťročiach mení. Niektorí autori tvrdia, že dôvodom je *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* (ďalej SERRJ) vydaný v roku 2001[1], ktorý „redukuje zastúpenie literatúry vo výučbe“ a „zameriava sa na pragmatickú rovinu textov“ (Godard, 2015, 3). Miesto literárneho textu však nebolo pevne ukotvené ani pred existenciou SERRJ. Vo francúzskom kontexte vychádza uvažovanie o literatúre v didaktike francúzskeho jazyka ako cudzieho jazyka z uvažovania o didaktike francúzštiny ako materinského jazyka (Godard, 2015, 33, 35-36) a podlieha módnym trendom v literárnej vede, či už ide

[1] Slovenský preklad pochádza z roku 2006.

o východiská Rolanda Bartha, Julie Kristevy, Gérarda Genetta, Umberta Eca či mnohých iných (Godard, 2015, 18). Podobný trend prevládal aj v iných jazykoch. S. Bassnett a P. Grundy už v roku 1993 upozorňujú na zásadný rozkol medzi učiteľmi cudzieho jazyka, ktorých vnímajú ako pragmatikov, a učiteľmi literatúry. Podľa autorov, tí prví „pochybujú o možnostiach použitia literatúry na hodinách cudzieho jazyka" a tí druhí zase „ignorujú jazyk" (s. 1), či presnejšie, nevyučujú cudzí jazyk, ale literatúru tak, ako keby ju učili v materinskom jazyku. Delenie na učiteľov literatúry a učiteľov cudzieho jazyka je na Slovensku v súčasnosti porovnávaním dvoch, na prvý pohľad nesúvisiacich, svetov. Učitelia literatúry v cudzom jazyku učia výlučne na vysokých školách v translatologických a učiteľských programoch s francúzštinou. Učitelia cudzieho jazyka učia na všetkých stupňoch škôl, vrátane vysokých škôl, kde cudzí jazyk nie je profilovým predmetom. Medzi týmito svetmi však existujú presahy. Na jednej strane, učiteľ literatúry učí zároveň cudzí jazyk, pretože jeho poslucháčmi nie sú rodení hovoriaci daného jazyka a ich východiskový stupeň ovládania cudzieho jazyka je väčšinou B1. Na strane druhej, učiteľ cudzieho jazyka, ktorý získal kvalifikáciu učiť, vyštudoval odbor „Učiteľstvo francúzskeho jazyka a literatúry", a aj keby nikdy literatúru neučil, veľká časť jeho štúdia je zameraná práve na literatúru.[2]

V prvej časti nášho článku sa zamyslíme nad tým, prečo myšlienka využitia literárneho textu vo výučbe rozdeľuje učiteľov cudzieho jazyka a učiteľov literatúry, pričom za hlavný problém považujeme rozdielnosť vo vnímaní funkcie literárneho textu. V druhej časti sa preto zameriame na to, akým spôsobom pracujú s literárnym textom učebnice cudzieho jazyka. Budeme sa venovať učebniciam, ktoré boli/sú určené adolescentom na stredných školách, ale aj dospelým, a sú preto vhodné aj pre vysokoškolské prostredie. Zameriame sa na niektoré z najpoužívanejších a najrozšírenejších učebníc francúzskeho jazyka za posledných tridsať rokov. Začneme učebnicou *Espaces*, ktorá dominovala na hodinách francúzskeho jazyka v deväťdesiatych rokoch 20. storočia. Spomenieme *Café crème* a *Reflets,* ktoré sú jej pokračovateľmi. Napokon sa pozrieme na aktuálne *Quartier libre* a *Alter Ego*, ktoré majú k literárnemu textu diametrálne odlišný prístup. Nebudeme sa venovať všetkým učebniciam, ktoré daná séria obsahuje, ale vyberáme tie, ktoré majú alebo uvádzajú úroveň B1. Cieľom nášho článku je konfrontovať vžité predstavy o využití

[2] Pri časovej dotácii sedem hodín na francúzsky jazyk v učiteľskom programe v kombinácii je aktuálne na FF PU prinajmenšom dvojhodinová dotácia na literárny predmet v každom semestri počas celého trvania štúdia.

literárneho textu vo výučbe cudzieho jazyka s realitou, ktorú odrážajú aj zmeny v učebniciach francúzštiny.

1 LITERÁRNY TEXT NA HODINE JAZYKA A NA HODINE LITERATÚRY

Pri akomkoľvek uvažovaní o vyučovaní cudzieho jazyka nemožno obísť základný dokument, ktorý určuje jazykovú politiku EÚ, a to *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* (ďalej SERRJ) vydaný v roku 2001[3]. Úroveň B1 sme zvolili zámerne z dvoch dôvodov. Prvým je ten, že študenti na stredných školách sa väčšinou dostanú na túto úroveň ovládania jazyka a táto úroveň je vyžadovaná aj pri štúdiu na VŠ v programoch, v ktorých je francúzština pracovným nástrojom a cieľom štúdia (ide o budúcich učiteľov jazyka a prekladateľov). Druhý, pre našu úvahu dôležitejší dôvod je ten, že SERRJ spomína prácu s literárnym textom explicitne až od úrovne B2: „Rozumiem súčasnej umeleckej próze" (SERRJ, 29). Toto porozumenie sa však týka denotatívneho významu a nie je zamerané primárne na estetickú funkciu textu (porov. Drengubiak, 2019). Práve estetická funkcia textu bola podľa SERRJ „hlavným, často dominantným, aspektom štúdia moderného jazyka na vyššom strednom stupni vzdelávania a na vysokej škole" (SERRJ, 58). Autori SERRJ namietajú, že literatúra má aj iné ako estetické funkcie a vyzdvihujú pragmatickú funkciu literárneho textu: „Štúdium literatúry slúži nielen estetickým, ale aj mnohým ďalším vzdelávacím cieľom – intelektuálnym, morálnym, emocionálnym, jazykovým a kultúrnym" (SERRJ, 58). Poukazujú ale aj na to, že zanedbanie estetickej funkcie literárneho textu v SERRJ sa z ich strany „môže javiť ako odmietavo kritické" (SERRJ, 58). Stanovisko autorov, a síce odsunúť uvažovanie o estetických kategóriách textu do úzadia, treba obhajovať preto, lebo si v čase písania SERRJ museli byť vedomí toho, že určitá skupina učiteľov sa bude odporúčaniam v SERRJ brániť. Nazdávame sa, že tvorcovia SERRJ mysleli práve na učiteľov literatúry ako na potenciálny zdroj konfliktu[4], čo by len dokazovalo, že kontroverznosť literárneho textu vo výučbe bola prítomná dávno pred existenciou SERRJ.

Cieľom učiteľov literatúry je v prvom rade poskytnúť vzdelanie o literatúre a o tom, ako čítať literárny text. Môžeme síce stále hovoriť o rozvíjaní čitateľskej kompetencie, lenže literárny text funguje na základe iných pravidiel ako text náučný či publicistický[5]. V mnohých prípadoch je čítanie literárneho, umeleckého textu prezentované ako cieľ sám o sebe: tzv.

[3] Slovenský preklad pochádza z roku 2006
[4] Ako sme na to už poukázali (Drengubiak, 2019).
[5] Tieto dva funkčné štýly sú najčastejšie zastúpené v aktivitách pre čítanie s porozumením.

„estetická sila“ je jedinou zárukou a mierou hodnoty literárneho diela (Bloom, 2000, 40). Literáti sa zameriavajú hlavne na to, ako originálne a jedinečne text vypovedá o svete, pričom pragmatická rovina textu je sekundárna (napr. Malinovská, 2013, 9) a to aj v prípade, že estetickému zážitku predchádza. Učitelia cudzieho jazyka sa, naopak, zaujímajú hlavne o praktickú stránku textu, čiže o to, čo texty hovoria. Pre študenta cudzieho jazyka je v prvom rade podstatné porozumenie textu, získanie či sprostredkovanie informácie a tento cieľ môže dosiahnuť viacerými spôsobmi, z ktorých ani jeden, a to ani esteticky výnimočný, nie je jediný správny. Neznamená to však, že učitelia jazyka obchádzajú estetickú rovinu jazyka. Práve naopak, aktivity ako spievanie piesní, prerozprávanie a prepis príbehov, počúvanie príbehov atď., ktoré SERRJ zahrnie pod estetické používanie jazyka (SERRJ, 57-58) sa dajú realizovať už od úrovne A1.

Z tohto rozdielneho nazerania na to, čo je podstatou čítania literárneho textu a učenia jazyka vyplýva aj skúsenosť, ktorú opisuje vo svojej monografii Z. Malinovská. Hovorí o tom, že „súčasná doba je naklonená antiliterárnym náladám“ (2010, 11) a že študenti programov, ktorých neoddeliteľnou súčasťou je kultúra (prekladateľstvo) a literatúra (učiteľstvo), spochybňujú čoraz častejšie „praktickú stránku literárneho vzdelania“, či ho dokonca považujú za „zbytočný a nezaujímavý“ (2010, 11). Tieto odkazy na „antiliterárne nálady“ však nevychádzajú z reality. Správa Združenia vydavateľov a kníhkupcov Slovenskej republiky (ZVKSR) z roku 2017 hovorí, že „napriek všeobecne rozšírenému pocitu, že predaj kníh klesá, čísla tomu nenasvedčujú“ (2018, 8) a rok 2018 bol hodnotený rovnako pozitívne: „V posledných rokoch zaznamenávame na slovenskom knižnom trhu príjemné oživenie, sprevádzané miernym nárastom predaja kníh. Všeobecným poznatkom je diverzifikácia čitateľského záujmu“ (2019, 7). Ako si však vysvetliť spochybňovanie praktickej stránky literatúry a jej označenie za nezaujímavú? V konštatovaniach študentov možno nájsť odkaz na odpovede. Ak totiž chceme hovoriť o praktickosti a utilitárnosti literatúry, hovoríme o niečom, čo samotní literárni vedci spochybňujú. Harold Bloom si na to vypožičiava citát od O. Wildea: „Umění je dokonale neužitečné“ (Bloom, 2000, 27) a tento postoj neustále vo svojom diele prízvukuje. Prečo by nás malo prekvapiť a šokovať, keď to isté povie študent? Ak študenti vyčítajú učiteľom literatúry nízku až žiadnu praktickú využiteľnosť, namiesto hľadania antiliterárnych nálad by bolo vhodnejšie zaujímať sa o to, ako by literatúra mohla prekonať stigmu „neužitočnosti“.

2 UČEBNICE FRANCÚZSKEHO JAZYKA VS. LITERÁRNY TEXT

Bolo by naivné myslieť si, že učebnice cudzieho jazyka nereagovali na diskusiu o literárnych textoch vo výučbe jazyka. Za posledných 30 rokov prešli učebnice zmenami, ktoré pre učiteľov jazyka dali dve možné odpovede na to, či a ako použiť literárny text na hodinách cudzieho jazyka – cesta ignorovania a cesta integrácie. Cesta k odpovediam nebola priamočiara, ale na jej začiatku stojí učebnica *Espaces*.

2.1 Espaces

Rad učebníc *Espaces*[6] je najznámejším zástupcom tzv. komunikatívnej metódy. Tá bola vo svojej dobe prevratná v tom, že vyzdvihla do popredia produkčné kompetencie študentov, najmä ústnu produkciu[7]. Učebnica však zdedila nazeranie na literárny text z predchádzajúcich období. Mnohí učitelia v minulosti (podľa príkladu učenia neživého jazyka latinčiny[8]) využívali gramaticko-prekladovú metódu, ktorá predpokladá prácu s textom, najlepšie literárnym. Ten je síce prostriedkom získavania zručností, ale najmä recepčných, pretože slovná zásoba a gramatika sa preberajú podľa toho, ako sa objavujú v texte. Hlavnou pracovnou metódou na hodine je prekladanie originálu do materinského jazyka. V tomto duchu pracuje s literárnym textom aj učebnica *Espaces 2*.

Literárne texty sa v učebnici objavujú v dvoch podobách. Prvou z nich je román, či skôr poviedka na pokračovanie. V každej lekcii je na jednej strane v závere lekcie prezentovaný príbeh s detektívnou zápletkou zasadený do exotického prostredia („Un beau coup de fillet“). Text má vždy rozsah približne 500 slov, nie sú k nemu žiadne cvičenia. Úryvok nemá vlastný názov, a tak jediný detail, ktorý ho oddeľuje od iných úryvkov je ilustrácia, ktorá zachytáva detail deja (napríklad otvorené okno, soška a ohnisko na čistine v pralese, žena sediaca pri bazéne alebo auto na ceste v pralese). Príbeh sa autori učebnice pokúsili rozdeliť tak, aby mali študenti motiváciu čítať ďalej, ale okrem toho, že budovanie napätia nie je efektívne[9], škodí mu aj to, že rozuzlenie príbehu prichádza až po prečítaní dvanástich lekcií.

[6] Novšie vydanie učebnice z r. 1995 *Nouvelle Espaces* zachováva všetky texty z prvého vydania.
[7] Toho dôkazom je aj množstvo cvičení typu „jeu de rôle“ (rolové hry), ktoré sa v *Espaces 2* vyskytujú najmenej tri v každej lekcii.
[8] Aj v tejto oblasti si môžeme všimnúť nové zámery, ktoré sa usilujú latinčinu napriek tomu, že je to mŕtvy jazyk, podať v kontexte aktuálnych pedagogických trendov. (pozri Brodňanská – Koželová, 2014, 13).
[9] Napríklad prechod medzi piatou a šiestou lekciou je napríklad riešený tak, že autori rozdelili vetu: „Áno, bola si istá, bolo to ...“ (s. 84) „... Auto?“ (s. 100).

Okrem príbehu na pokračovanie ponúka *Espaces 2* za 9 z 12 lekcií rubriku *Supplément* (dodatok), kde sa na priestore jednej strany nachádzajú pôvodné a didakticky neupravené texty etablovaných francúzskych autorov. Možno medzi nimi nájsť úryvky z textov od Zolu, Le Clézia, Pereca, Anouilha, ako aj básne Roberta Desnosa. Až na úryvok z *Planéty opíc* od P. Boulla sú texty literárnych „dodatkov" kratšie ako príbeh na pokračovanie. Originálne literárne texty však majú neporovnateľne náročnejšiu slovnú zásobu. Autori preto uvádzajú aj vysvetlenie niektorých lexikálnych jednotiek pod čiarou. Cvičenia, obrázky, či akýkoľvek kontext však naďalej chýbajú. Tento postup predpokladá, že učitelia text pripravia tak, ako sa ho učili pripraviť na hodinách literatúry, čiže ho uchopia pomocou nástrojov a metód literárnej vedy.

2.2 Café crème

Iba o pár rokov neskôr po *Espaces,* v roku 1997, vychádza *Café crème 2* (dnešná úroveň A2-B1) a už v nej možno vybadať vynechávanie literárnych textov. V celej učebnici figuruje jediný literárny text, a to komédia Julesa Romaina *Knock*. Oproti *Espaces* ide o posun k lepšiemu v tom, že text nie je rozdelený do 12 lekcií, ale aktivity sú rozvrhnuté do štyroch po sebe nasledujúcich lekcií: 5 – 8 lekcia z celkovo šestnástich (s. 52-3; s. 60-1; s. 70-1; s. 78-9). Druhým pozitívnym posunom oproti *Espaces* je to, že *Café crème 2* využíva divadelnú hru primárne ako aktivitu zameranú na počúvanie a že k textu sú k dispozícii aj cvičenia.

2.3 Reflets

Reflets je najmenej rozšírenou učebnicou a v slovenskom kontexte prakticky neznáma, no vybrali sme ju z toho dôvodu, že autormi je tandem, ktorý zostavoval učebnice *Espaces*. *Reflets 2* vychádza v roku 1999 a jediný detail, ktorý si učebnica *Reflets* zachováva zo staršej učebnice je výklad niektorých slov z textu. Všetky ostatné aspekty práce s literárnym textom prešli výraznými zmenami. Už na prvý pohľad je zrejmé, že došlo k zredukovaniu počtu lekcií, v ktorých sa literárne texty objavujú. V *Espaces* sa teoreticky dalo pracovať s literárnym textom v ôsmich lekciách z dvanástich (resp. v každej, ak za literárny považujeme aj príbeh na pokračovanie). Zredukovanie kvantity malo za následok zvýšenie kvality spracovania textov. Pri každom z nich je krátke uvedenie do kontextu a každý z nich má názov, ktorý je zároveň krátkym sumárom, čo umožňuje učiteľovi pripraviť aktivity, ktoré predchádzajú samotnému čítaniu. Vybraté texty sú oproti *Espaces* výrazne kratšie, majú

približne 300-400 slov a sú didakticky upravené. V troch z piatich ukážok boli vynechané pasáže. Pre učiteľa však zo všetkých zmien najzaujímavejšie množstvo cvičení. Niektoré sa zameriavajú na gramatiku a slovnú zásobu: „identifikovať pohybové slovesá“ (s. 20), príp. čas slovies (s. 118), alebo „identifikovať pomenovania farieb“ (s. 20). Iné sa zameriavajú na porozumenie textu: nájsť kľúčové slová (s. 62), určiť konotácie slov (s. 20, 62, 146), alebo nájsť v texte konkrétnu informáciu atď. V dvoch prípadoch učebnica študentov nabáda na prechod od recepcie k produkcii, keď od nich žiada napísanie podobného textu (s. 20, 129). Okrem pravidelných literárnych textov sa v učebnici využíva literárny text pri predstavení jednoduchého minulého času (*passé simple*), ktorý je takmer výlučne literárnym časom a preto je voľba textu prirodzená a opodstatnená (s. 128 a 129). Okrem posledného prípadu, keď sa literárny text využíva na prácu s minulým časom, zostáva literárny text v závere lekcie, kde je jeho miesto za všeobecnejšími reáliami (*Civilisation*). Autori učebnice *Reflets 2* aplikovali na literárny text podobné postupy ako na akýkoľvek iný text, či už náučný alebo publicistický. Pristupujú teda aj k umeleckým textom pragmaticky a predznamenávajú zmeny v nazeraní na umelecký text, ktoré SERRJ pomenuje.

2.4 Quartier libre

Quartier libre je učebnicou, ktorá stojí na jednom z pólov prístupu k literárnym textom v súčasnosti. Druhý diel učebnice s deklarovanou úrovňou A1-B1 bol prvýkrát vydaný v roku 2011 a je v súčasnosti učebnicou schválenou MŠVVaŠ SR. Má rozsiahly podporný materiál – prekladový slovník a vysvetlenie gramatiky –, ktorý je sčasti v slovenčine. Autori učebnice nevyužili ani jeden pôvodný (hoci aj didakticky upravený) literárny text. V učebnici možno nájsť krátky text o St. Exupérym a Molièrovi v dlhšom článku venovanom známym osobnostiam (s. 24-5). Okrem toho sa v učebnici spomínajú mená francúzskych filozofov 18. storočia (s. 75), ktorí boli známi aj vďaka svojej literárnej tvorbe. Učebnica *Quartier libre* ukazuje, že rozvíjanie čitateľskej kompetencie sa dá dosiahnuť aj bez literárnych textov, no ochudobňuje tým študentov o estetický rozmer jazyka, ktorý v inom ako umeleckom texte chýba, alebo v ňom prinajmenšom nie je prvoradý.

2.5 Alter Ego

Opačnú, integrujúcu stratégiu, predstavuje učebnica *Alter Ego*, ktorá je aktuálne jedinou učebnicou francúzskeho jazyka, ktorá v piatich častiach pokrýva všetky úrovne

ovládania cudzieho jazyka od A1 až po C2[10]. Nie všetky diely dávajú literárnemu textu rovnaký priestor, ale učebnica na úrovni B1, ktorá nás zaujíma, má mimoriadnu záľubu v literárnych textoch. Každá z deviatich lekcií pracuje s literárnym textom dvoma hlavnými spôsobmi[11]: prvým je uvedenie do témy lekcie a druhým je „rubrika" *Paroles en scène* (Slová na scéne).

2.5.1 Uvádzajúci literárny text

Literárny text, ktorý uvádza študentov do témy je prirodzene presunutý na úplný začiatok lekcie. Aj *Alter Ego,* podobne ako *Reflets* poskytuje krátky výkladový slovník. Tiež ponecháva kontext, ale na niektorých miestach pridáva aj krátku biografickú poznámku o Prévertovi (s. 28), alebo Le Cléziovi (s. 44). Namiesto krátkeho sumarizujúceho nadpisu je na dvojstrane pripomenutá téma lekcie (napr. lekcia 2: „Nakupujem", lekcia 3: „Učím sa", alebo lekcia 9: „Cestujem"). Okrem toho môže učiteľ využiť krátke citáty a porekadlá, ktoré sú súčasťou dvojstrany – buď na rozprúdenie diskusie, alebo na konci aktivity ako východisko pre napísanie úvahy. Súčasťou každej lekcie sú dve až tri takéto vety. V lekcii o informáciách sa napríklad vyskytujú tieto tri: „Priveľa informácií zabíja informáciu", „Sloboda byť informovaný je prvou zo slobôd" a tretia je výňatok v Deklarácie ľudských práv: „Každý občan môže slobodne písať a šíriť informácie" (s. 61). Texty, ktoré nasledujú, sú ešte o niečo kratšie ako v učebnici *Reflets*; majú približne 250-350 slov. Zaujímavý je aj výber autorov. Okrem Le Clézia, Préverta, Simenona a Ionesca sú ostatní pre slovenských študentov neznámi: neobjavujú sa v čítanke na hodinách slovenčiny a neexistujú ani ich preklady. Autori učebnice volili pomerne neznámych spisovateľov pravdepodobne preto, aby sa študenti primárne sústredili na obsah textu a nie na to, kto ho napísal. Ďalší významný detail pri práci s textom je aj ten, že úryvky nie sú vyberané pre svoju výnimočnú estetickú kvalitu, ale pragmaticky – týkajú sa témy.

Štruktúra cvičení za textami je jednotná, no nie monotónna. V troch lekciách je k dispozícii nahrávka textu a čítanie, teda začína ako počúvanie s porozumením (lekcie 1, 2 a 5). V lekcii č. 2 sa napríklad v celkovo piatich cvičeniach (s. 29) precvičujú všetky základné jazykové zručnosti. Cvičenie č. 1 je aktivitou, ktorá sa odohráva po prvom počutí textu. Zadanie cvičenia č. 2 vyžaduje od študentov, aby si vypočuli text druhýkrát. Až cvičenie č. 3

[10] Jediný, piaty diel učebnice, je venovaný dvom úrovniam naraz: C1 a C2.
[11] Výnimkou je iba lekcia 6, v ktorej sa na mieste venovanom koncepčne literárnym textom objavuje text o maľbe a v lekcii 7 je predstavený text piesne.

predpokladá čítanie textu. Nasledujú ústne odpovede na otázky a študenti majú tiež priradiť nadpisy k trom častiam textu. Štvrté cvičenie, interpretácia názvu básne, môže byť spracovaná študentmi ústne, ale aj písomne. Variabilita cvičení v učebnici je v každej lekcii zachovaná a nikdy sa neprecvičuje len jediná jazyková zručnosť. Okrem otázok, ktoré sa týkajú priamo textu, je na každej „literárnej" dvojstrane aj časť, ktorá je zameraná na ústnu interakciu a ktorá ďalej rozvíja tému článku. Rubrika „Alter ego" vyzýva študentov k tomu, aby hovorili o svojich skúsenostiach. Učebnica uľahčuje aktivitu dvoma spôsobmi. Ak by bola niektorá z otázok problematická, študenti sa môžu zamerať na inú, pretože celkovo je podnetov k diskusii 10-15. Druhý spôsob, ktorým učebnica uľahčuje študentom zapojenie sa do aktivity, je poskytnutie slovnej zásoby vo vopred pripravených vetných konštrukciách, ktoré môžu (a mali by) bezprostredne použiť. Téma cestovanie má napríklad takýchto vetných konštrukcií celkovo 22 (s. 141). Hoci by sa mohlo zdať, že aktivity úplne vytesnili estetickú rovinu textov, už len prítomnosť umeleckého textu v učebnici ako i skutočnosť, že ich musia študenti prečítať a diskutovať o nich znamená, že učebnica estetické použitie textu aktívne podporuje (porov. SERRJ, 57-58).

2.5.2 *Paroles en scène*

Aktivity spojené s divadelným textom sú súčasťou každej z deviatich lekcií bez výnimky. Jediný známejší autor je Edmond Rostand a jeho *Cyrano z Bergeracu* (s. 54). Ostatné texty pochádzajú od menej známych autorov, či dokonca od anonymu z internetu (s. 38), čo je dôkazom toho, že otázka estetickej výnimočnosti textu nebola kritériom pri jeho výbere. Na každej strane sú tri hlavné aktivity, z ktorých sa iba jedna týka priamo úryvku textu. Predpokladá sa dramatizácia scénky, počas ktorej študenti precvičujú hotové repliky. Ďalšia aktivita je zameraná na opakovanie vypočutého textu z nahrávky. Posledná aktivita je hrou. Podobne ako pri literárnom texte v úvode lekcie, strana ponúka širokú škálu aktivít, ktoré rozvíjajú viaceré zručnosti, hoci je zrejmé, že prízvuk sa kladie na ústny prejav a nacvičovanie správnej výslovnosti. Pragmatickú rovinu výberu textov podčiarkuje aj to, že repliky, ktoré sa študenti naučia, sú použiteľné v bežnej komunikácii, ale samotné hranie scénky je aktivitou, ktorá je estetickou (SERRJ, 58).

2.5.3 Iné

Okrem pravidelných aktivít sa literárny text objavuje v učebnici na dvoch iných miestach. V jednom prípade ide o úryvok s vynechanými vzťažnými zámenami (s. 17).

V druhom prípade sa v lekcii 9 o cestovaní na samostatnej dvojstrane nachádzajú hneď tri texty, ku ktorým sú najprv ponúknuté cvičenia jednotlivo: študent má identifikovať tému textu a hlavnú myšlienku, pričom má na výber z viacerých možností. Potom sa cvičenia zameriavajú na syntézu: študenti majú napísať krátky cestopisný text a môžu kombinovať prvky z viacerých textov. Okrem čítania s porozumením a písomnej produkcie sa v časti nachádza aj cvičenie na počúvanie. Aj materiál o cestovaní tak rozvíja viaceré zručnosti zároveň. Napokon je v učebnici v rovnakej kapitole aj text J. Verna, v ktorom sa študenti oboznámia s jednoduchým minulým časom (*passé simple*), no ktorý zároveň nadväzuje na tému lekcie, pretože ide o cestovateľskú anekdotu z románu *Cesta okolo sveta za 80 dní*.

ZÁVER

SERRJ znamená pre vyučovanie cudzieho jazyka nepochybne míľnik, ktorý však zároveň posunul do pragmatickej roviny využitie literatúry vo výučbe. Tento posun je najzreteľnejší na úrovni B1, pretože v jej prípade tvorcovia SERRJ ešte nepíšu explicitne o porozumení umeleckého textu. Súčasné učebnice ukazujú dva smery, ktorými sa môže práca s literárnym textom na hodinách cudzieho jazyka uberať. Na jednom z pólov je *Quartier libre*, ktorý literárne texty ignoruje, no ochudobňuje tým študentov o estetický rozmer jazyka, ktorý v inom ako umeleckom texte nie je natoľko zrejmý. Na opačnom póle môžeme nájsť učebnicu *Alter Ego*, ktorá literárne texty systematicky integruje do výučby už na úrovni B1. Tým, že *Alter Ego* využíva literárny text na precvičovanie všetkých jazykových zručností a zároveň rozvíja viac než jednu, je pozitívnym trendom, ktorý by si mohli osvojiť viacerí autori učebníc. Dôraz na porozumenie denotatívneho významu ako aj na pragmatickú rovinu textov nepovažujeme za nevýhodu, pretože estetickú rovinu umeleckého textu možno podľa nás naplno oceniť až vtedy, keď čitateľ textu rozumie. Očakávať od študentov, že začnú čítať náročné diela a ocenia ich estetické kvality bez toho, aby spoznali jednoduchšie texty, nie je realistické. Na hodinách cudzieho jazyka nie je prioritou poskytnúť študentovi plnohodnotný estetický zážitok z prečítaného románu etablovaného autora (aj keď to nie je vylúčené), ale povzbudiť, inšpirovať a ukázať, že sú schopní prečítať a porozumieť originálnemu textu. Vybrať preto časť literárneho diela, ktorá nie je esteticky výnimočná, neznamená znevážiť text a nevyužiť jeho estetický potenciál. Vnímanie estetickej roviny textu je totiž zručnosťou, ktorú je potrebné postupne rozvíjať od textov jednoduchých k textom náročnejším.

Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 005PU-4/2020 Reálie z antickej kultúry ako súčasť prípravy študentov translatologických odborov.

LITERATÚRA

BASSNETT, S. – GRUNDY, P. 1993. *Language through Literature. Creative language teaching through literature.* London: Longman, 1993. 136 s. ISBN 0-582-07003-1.
BOSQUET, M. et al. 2011. *Le Quartier Libre 2*. Praha: Klett, 2011. 288 s. ISBN 978-80-7397-075-8.
BLOOM, H. 2000. *Kánon západní literatury. Knihy, které prošly zkouškou věků*. Praha: Prostor, 2000. 640 s. ISBN 80-7260-013-3.
BRODŇANSKÁ, E. – KOŽELOVÁ, A. 2014. Integrácia informačno-komunikačných technológií do výučby latinského jazyka. In: GRANT journal, vol. 3, no. 1 (2014), s. 10 – 14. ISSN 1805-0638.
CAPELLE, G. – GIDON, N. 1995. *Espaces 2*. Paris: Hachette, 1990. 223 s. ISBN 978-2010162800.
CAPELLE, G. – GIDON, N. 1999. *Reflets 2*. Paris: Hachette, 1999. 224 s. ISBN 978-2011551207.
DOLLEZ, C. – PONS, E. 2007. *Alter Ego 3*. Paris: Hachette, 2007. 192 s. ISBN 978-2011555120.
DRENGUBIAK, J. 2019. Komunikačné jazykové kompetencie a utilitárnosť literárneho kánonu. In BALÁŽOVÁ et al. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte (6)*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, 2019. s. 50-59. ISBN 978-80-228-3176-5.
GODARD, A. et al. 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Les Editions Didier, 2015. 213 s. ISBN 978-2-278-07616-1.
kol. autorov. (Council of Europe) 2006. *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie,hodnotenie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 2006. 252 s.
kol. autorov. (ZVKSR) 2018. *Správa o knižnom trhu 2017.* Združenie vydavateľov a kníhkupcov Slovenskej republiky. [online] 2019. [cit. 2020-08-10] Dostupné na internete: https://zvks.sk/wp-content/uploads/2019/10/Knizny-trh_2017.pdf
kol. autorov. (ZVKSR) 2019. *Správa o knižnom trhu 2018.* Združenie vydavateľov a kníhkupcov Slovenskej republiky. [online] 2019. [cit. 2020-08-10] Dostupné na internete: https://zvks.sk/wp-content/uploads/2019/10/Knizny-trh_2018.pdf
MALINOVSKÁ, Z. 2010. *Puissances du romanesque*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 2010. 185 s. ISBN 978-2-84516-449-9.
MALINOVSKÁ, Z. 2013. *Rodina v premenách románu*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2013. 192 s. ISBN 978-80-555-0942-6.
TREVISI, S. et al. 1997. *Café crème 2 - Livre de l'élève*. Paris: Hachette, 1997. 191 s. ISBN 978-2011550934.

ANALÝZA POTRIEB ŠTUDENTOV AKO DÔLEŽITÝ FAKTOR PRE ZOSTAVENIE ODBORNEJ PRÍRUČKY ANGLIČTINY PRE DOKTORANDOV V MEDICÍNSKYCH ODBOROCH

ANALYSIS OF STUDENTS' NEEDS AS AN IMPORTANT FACTOR FOR CREATION OF A GUIDE FOR POSTGRADUATE STUDENTS IN MEDICAL BRANCHES

Božena Džuganová

Abstrak
Cieľom predloženého príspevku je prezentovať skúseností s tvorením a využitím odborných učebných materiálov určených pre doktorandov Jesseniovej lekárskej fakulty v Martine. Každý výučbový materiál by mal zohľadňovať základné princípy a ciele didaktiky a metodiky výučby cudzích jazykov, ako aj interkultúrny aspekt. Dosiahnutie týchto cieľov spočíva v rešpektovaní všeobecných princípov a kritérií pre tvorbu odborných cudzojazyčných učebníc. Pred tvorbou vlastných učebných materiálov je dôležitá analýza potrieb samotných študentov a ich potreby zakomponovať do obsahu príručky. Analýza potrieb nám ukázala, že doktorandi sa potrebujú zlepšiť predovšetkým v písaní odborných článkov a prezentácii svojich výsledkov svojho výskumu na vedeckých konferenciách. Dosiahnuť sa to dá podrobnejším vypracovaním učebných materiálov a poskytnutím väčšieho množstva tematicky zameraných seminárov.

Kľúčové slová: princípy tvorby učebných materiálov, didaktika anglického jazyka, metodicko-didaktický postup, anglická lekárska terminológia, analýza potrieb študentov

Abstract
The aim of the presented paper is to share the experience with the creation and use of professional teaching materials intended for doctoral students of the Jessenius Faculty of Medicine in Martin. Each teaching material should take into account the basic principles and objectives of didactics and methodology of foreign language teaching, as well as the intercultural aspect. Achieving these goals lies in respecting the general principles and criteria for the creation of professional foreign language textbooks. Before creating one's own teaching materials, it is important to analyze the needs of the students themselves and to incorporate their needs into the content of the guide. The needs analysis showed us that doctoral students need to improve, especially in writing professional articles and presenting the results of their research at scientific conferences. This can be achieved through a more detailed elaboration of teaching materials and the provision of a larger number of thematically focused seminars.

Keywords: principles of creating teaching materials, didactics of English language, methodical-didactic procedure, English medical terminology, students' needs analysis

ÚVOD

Angličtina sa stala dominantným jazykom v mnohých vedeckých odboroch (Graddol, 1997; Crystal, 2003). Je uznávaná ako medzinárodný hovorený a písaný jazyk medicíny,

pretože umožňuje „šírenie a výmenu lekárskych informácií“ (Maher, 1986, 216). Angličtina sa stala nielen medzinárodným, ale aj národným fenoménom vo väčšine vyspelých krajín sveta. Dnes sú všetky vplyvnejšie lekárske časopisy vydávané v angličtine a angličtina sa stala jazykom medzinárodných konferencií a kongresov. Počet publikácií napísaných v angličtine sa výrazne zvýšil a predstavuje až 80% všetkých článkov u verejnených v časopisoch registrovaných v Scopuse, Web of Science, Science Citation Index (Van Weijen, 2012) a približne 9 z 10 nových časopisov uverejnených v Medline sú v angličtine (Baethge, 2008). Centrálna pozícia časopisov v anglickom jazyku vytvorila fórum pre vedeckú diskusiu o dôležitých otázkach súčasného výskumu. Od polovice 90-tych rokov sa aj na slovenských univerzitách do centra záujmu cudzojazyčnej výučby dostal odborný štýl s akademickým jazykom, odzrkadľujúci špecifiká univerzitných pracovísk.

Od postgraduálnych študentov lekárskych vied sa očakáva, že vstúpia do tejto vysoko vzdelanej vedecko-výskumnej komunity čítaním príspevkov iných uznávaných vedcov, publikovaním vlastných výsledkov výskumu v medzinárodných vedeckých časopisoch, účasťou na medzinárodných konferenciách, účasťou na výskume v laboratóriách a nemocniciach v zahraničí atď. Aby to mohli dosiahnuť, musia mať nielen hlboké lekárske znalosti, ale aj dobrú znalosť lekárskej angličtiny a musia byť oboznámení s príslušnými akademickými zručnosťami.

Hlavným cieľom tohto príspevku je podeliť sa s výsledkami analýzy potrieb postgraduálnych študentov medicínskych odborov na Jesseniovej lekárskej fakulte v Martine.

1 ANGLIČTINA PRE LEKÁRSKE ÚČELY

Aj keď angličtina pre lekárske účely (English for Medical Purposes) (EMP) má mnohé spoločné črty s inými druhmi odbornej angličtiny (ESP), líši sa od nich niektorými svojimi vlastnosťami, ktoré boli vytvorené danou odbornou komunitou pre komunikačné účely v rámci svojej špecifickej oblasti práce (Grego, 2014, 18). A kvôli týmto špecifickým vlastnostiam je určená pre dospelých študentov v ich riadnom alebo postgraduálnom štúdiu s vyššou alebo pokročilou úrovňou ovládania angličtiny. Tak ako sa lekári špecializujú na jednotlivé oblasti medicíny, tak i lekárska angličtina sa delí na množstvo druhov s prekrývaním sa v určitých oblastiach. Popri angličtine pre lekárov máme angličtinu pre sestry, pre rádiológov, pre zubných lekárov atď. Každé z týchto povolaní používa svoju vlastnú terminológiu, t. j. špecializovaný jazyk, ktorý umožňuje členom tejto komunity efektívne

komunikovať. Iný lekársky jazyk sa používa pri komunikácii lekára s pacientom a iný medzi lekármi samotnými. U postgraduálnych študentov sa predpokladá, že budú lekársku angličtinu využívať pri čítaní odbornej literatúry, najmä článkov týkajúcich sa ich vedeckého výskumu, pri počúvaní prednášok zahraničných expertov, alebo pri sledovaní lekárskych televíznych dokumentov, pri zdieľaní výsledkov svojej vedecko-výskumne práce, t. j. pri písaní článkov v angličtine, že sa zúčastnia konferencií s medzinárodnou účasťou či už na Slovensku alebo v zahraničí a budú prezentovať výsledky svojej práce, či už formou konferenčného príspevku alebo posteru a budú vedieť zodpovedať na otázky publika. Ďalej sa predpokladá, že im nebude robiť problém surfovanie na internete s cieľom nájsť si vhodné informácie, alebo si vymieňať názory, klásť otázky a dávať odpovede na fórach zameraných na medicínu (Mićić, 2009, 88; Sinadinović, 2013, 275; Vicentini a Radicchi, 2014, 220; Džuganová, 2018).

Spoločnou črtou členov tejto komunity je efektívne používanie angličtiny v písomnej forme, ktorej primárnym cieľom je výskum, nie jazyk. A to má zaujímavé dôsledky pre výučbu ESP (Mićić, 2013, 218). Diane Belcher (2009, 71) opisuje v úvode zborníka *English for Specific Purposes in Theory and Practice* niektoré kľúčové črty metodiky ESP, vrátane jej rôznorodého rozsahu čiastkových disciplín, významu analýzy potrieb, najnovšie použitie nástrojov korpusu a dôležitosť skúsených pedagógov, ktorí sú oboznámení s potrebami študentov. EMP je predovšetkým obsahovo a kontextovo orientovaná a interdisciplinárny prístup v spolupráci s ich školiteľmi a učiteľmi môže významne prispieť k profesionálnemu rozvoju študentov doktorandského štúdia (Antic & Milosavljevic, 2016).

2 DOKTORANDSKÉ ŠTÚDIUM

Jesseniova lekárska fakulta v Martine každý rok prijíma na postgraduálne štúdium desiatky mladých ľudí rôznych profesií (lekárov, farmaceutov, biochemikov, fyzikov a iných zdravotníckych pracovníkov). Títo študenti sú okamžite zapojení do rôznych projektov vedeckého bádania. Počas štúdia, zvyčajne v prvom ročníku, absolvujú okrem iných skúšok aj skúšku z lekárskej angličtiny. V rámci prípravy na túto skúšku si musia študenti vybrať a naštudovať vhodnú učebnicu, monografiu, alebo súbor odborných článkov z oblasti svojho výskumu v rozsahu 200 strán, aby sa oboznámili s terminológiou a obsahom predmetu svojho odboru. Ústav cudzích jazykov im ponúka osem seminárov: 1. Ako napísať životopis, 2. Písanie listov, 3. Štúdium v zahraničí, 4. Prezentácia príspevku, 5. Písanie odborného článku výskume, 6. Návšteva kongresu alebo konferencie, 7. Zdravotnícke služby a poistenie 8.

Vzdelávacie a vzdelávacie systémy. Pre tých, ktorí sa nemôžu týchto seminárov zúčastniť, sú na intranete fakulty k dispozícii materiály k týmto témam. Samotná skúška pozostáva zo štyroch častí - čítanie a preklad[1] vedeckého textu z naštudovaného materiálu, počúvanie autentickej nahrávky a jej reprodukcia v angličtine, power-pointová prezentácia výskumu a diskusia na jednu z náhodne vybraných ôsmych tém.

2.1 Metódy a ciele výskumu

Tento systém sa už niekoľko rokov nemenil. Počas skúšok sme si čoraz viac uvedomovali, že niektoré z tém sú menej dôležité, iné sú účastníkom dobre známe a systém je potrebné prehodnotiť a aktualizovať. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli vykonať dôkladnú analýzu potrieb a pretvoriť systém. Základné ciele tejto časti výskumného projektu boli:

- identifikovať súčasné profesionálne potreby študentov doktorandského štúdia;
- identifikovať potreby študentov z hľadiska jazykových znalostí;
- zaznamenávať nedostatky študentov týkajúce sa jazykových zručností;
- zaznamenávať návrhy študentov na zlepšenie EMP seminárov.

2.2 Účastníci výskumu

Na konci letného semestra akademického roka 2019/2020 sme požiadali 40 doktorandov postgraduálneho štúdia prvého a druhého ročníka (internej i externej formy vzdelávania) o vyplnenie krátkeho dotazníka o spokojnosti, resp. nespokojnosti s anglickými seminármi a prípravou ku skúške. Dotazník obsahoval 10 zatvorených otázok, ktoré mali študenti hodnotiť podľa Likertovej stupnice od 1 do 5, pričom 1 = silne nesúhlasím, 2 = súhlasím, 3 = neviem posúdiť, 4 = súhlasím, 5 = silne súhlasím. Jedenásta otázka bol otvorená. Chceli sme vedieť, aké majú návrhy samotní študenti. Táto otázka nás v podstate zaujímala najviac. Zo 40 oslovených doktorandov, sa nám vrátilo 30 vyplnených dotazníkov – 11 účastníkov bolo z prvého ročníka v pomere 4 ženy a 7 mužov, ďalej označovaní ako skupina N1 a 19 z druhého ročníka v pomere 15 žien a 4 muži, ktorí tvorili skupinu N2.

2.3 Výsledky a diskusia

Prvá otázka sa týkala spokojnosti s jestvujúcimi materiálmi. Zakiaľ v skupine N1 50% študentov nevedelo posúdiť jestvujúce materiály, v N2 bolo 72% študentov spokojných s možnosťou vybrať si 200-stranovú monografiu zo svojho odboru a pripraviť sa z nej na

[1] Preklad je dôležitý preto, lebo dizertačnú prácu píšu v slovenčine.

skúšku. Často študenti mali všetku potrebnú literatúru doma, alebo si ju našli v univerzitnej knižnici alebo na internete. Mnohí uvádzali, aby systém prípravy zostal nezmenený, t. j. zameraný na lekársky jazyk. Samozrejme, boli aj negatívne názory, ako napríklad „Témy seminárov by sa mali viac zamerať na lekársku vedu a výskum. Navrhované témy sú nudné." „Semináre by sa mali viac zamerať na odbornú terminológiu a užitočné frázy." „Chýbali mi pokyny, ako čítať skratky, matematické operácie a vzorce chemických zlúčenín."

V nasledujúcej otázke nás zaujímalo, či sú všetky štyri komunikatívne zručnosti využívané v rovnakej miere počas ich štúdia a ktorú z nich najviac používajú. 72% študentov z oboch skupín si myslí, že všetky štyri hlavné jazykové zručnosti (čítanie, písanie, počúvanie, hovorenie) sa počas doktorandského štúdia nevyužívajú v rovnakom rozsahu. 58,5% študentov používa čítanie ako hlavnú zručnosť, 41% používa viac písanie a iba 0,5% študentov predovšetkým komunikuje s anglicky hovoriacimi odborníkmi. Čítanie s porozumením sa považuje za nepretržitú aktivitu hľadania významu mnohých zložitých slov v texte (Wulandari, 2016), ktoré sťažujú porozumenie obsahu. Phillips a Norris (2009) potvrdzujú toto tvrdenie nasledujúcimi slovami: „Časť problémov študentov s porozumením vedeckých článkov vyplýva z ich nedostatočného oboznámenia sa s technickými pojmami a žánrovej štruktúry charakteristickej pre vedecké práce." „Ďalšia časť sa vysvetľuje nedostatkom stratégií čítania s porozumením a nedostatočnou metakogníciou, ktoré sa často vyskytujú u mladých študentov" (McNamara, 2010, citované v Bitran a kol., 147). Podľa údajov, ktoré zisťovali Tenopir & King (2004), vedci čítali veľa, v priemere 553 hodín za rok alebo 23% z celkového pracovného času (citované v Phillips & Norris, 2009, 313).

Písanie článkov z vedeckého výskumu je druhou veľmi dôležitou zručnosťou, ktorá dosiahla 4,68 bodov Likertovej stupnice. Hoci Univerzita Komenského pravidelne ponúka kurzy písania vedeckých prác, ktoré organizujú anglickí odborníci, sotva si niekto z našich doktorandov nájde čas na cestu do 200 km do Bratislavy, aby sa zúčastnil na tomto kurze. Naši doktorandi sa skôr domnievajú, že by ich to mali naučiť učitelia angličtiny v rámci prípravy na odbornú skúšku (83%). Z dotazníkov sme sa dozvedeli, že doktorandom nerobí problém formátovania odborného príspevku, skôr majú problém s jazykovou stránkou písomného prejavu. Písomné zručnosti je možné trénovať iba písaním, kvalitu možno dosiahnuť kvantitou. Veľmi užitočná je spolupráca s rodeným Angličanom/Američanom, ktorý urobí tzv. proofreading, t. j. korektúru daného článku. Študenti často podceňujú písanie. „Keď boli zhrnuté komunikačné zručnosti čítania a písania, vedci strávili v priemere 58%

svojho celkového pracovného času písaním a čítaním“ (Tenopir & King, 2004, citovaný v Phillips & Norris 2009, 314).

V našich ďalších otázkach nás zaujímalo počúvanie s porozumením – zručnosť, ktorej sa nedostáva rovnaká pozornosť, ako predchádzajúcim dvom zručnostiam. Naši doktorandi málo komunikujú v angličtine a z rôznych dôvodov ani nevyhľadávajú možnosť komunikácie. 18% študentov je nespokojných so svojou angličtinou. Študenti si často nie sú istí výslovnosťou anglických vedeckých pojmov. Lekárske termíny gréckeho / latinského pôvodu existujú aj v slovenskej lekárskej terminológii, ale ich výslovnosť je podobná pôvodným gréckym a latinským pojmom; nedošlo v nich k takej jazykovej asimilácii ako v angličtine, a to spôsobuje našim študentom problémy. Často pod vplyvom absolvovanej latinčiny si nefixujú správnu anglickú výslovnosť latinsko-gréckych termínov a pri nových odborných výrazoch sa spoliehajú skôr na intuíciu a dedukciu. Odborná terminológia každého odboru, že základom správnej komunikácie a každý doktorand by si mal vedome budovať správnu slovnú zásobu svojho študijného odboru. Študentom, ktorí uprednostňujú samo-štúdium pred oficiálnymi seminármi, odporúčame trénovať počúvanie s porozumením a výslovnosť pomocou krátkych lekárskych videí s titulkami alebo bez nich (Barnau, 2018; Barnau, Džuganová, Malinovská, 2018; Džuganová, 2019b; Barnau, Džuganová, 2020). Tiež existuje na internete program From text to speach, ktorý zadaním anglického textu do programu ho prečíta po anglicky. Poslucháč si môže zvoliť hlas (mužský/ženský), rýchlosť čítania a variant angličtiny (britská/americká).

Tiež nás zaujímalo, či majú naši doktorandi dostatočné znalosti ohľadom anglického lekárskeho jazyka. Existuje mnoho aspektov lekárskeho jazyka (historický, etymologický, morfologický, lexikálny, štylistický atď.) A oboznámenie sa s nimi by mohlo zlepšiť celkové znalosti jazyka (Džuganová, 2018; Džuganová, 2019a). 17,50 % študentov vyjadrilo svoju nespokojnosť so znalosťou anglického lekárskeho jazyka. Tento fakt nás inšpiroval zaradiť v budúcich seminároch prednášku o anglickom lekárskom jazyku a jeho úskaliach.

Desiata otázka sa pýtala doktorandov, či by privítali prehľadnú príručku pre doktorandov. Až 83% študentov sa vyjadrilo pozitívne. Tu sú dve z ich odpovedí: „Veľmi užitočná by bola krátka príručka o tom, ako písať prehľadové články.“ „Neviem, ako správne citovať články iných vedcov.“

V poslednej tzv. otvorenej otázke nám študenti poskytli užitočné návrhy k inovácii vyššie uvedených seminárnych tém. Potrebujú viac praktických rád, ako napr. napísať žiadosť

o grant namiesto tradičných obchodných listov, ako si zriadiť zdravotné poistenie v zahraničí namiesto toho, aby hovorili o slovenských poisťovniach, ako rokovať o možnostiach ubytovania s partnerskou inštitúciou v zahraničí atď.

ZÁVER

Ukázalo sa, že súčasný spôsob jazykovej prípravy našich postgraduálnych študentov je nedostatočný pri riešení ako profesionálnych tak aj akademických potrieb študentov. Revízia súčasných učebných osnov je mimoriadne aktuálna a neoceniteľná (Jackson, 2005; Graves, 2000). Naším cieľom je, aby príprava na jazykovú skúšku bola v súlade s potrebami študentov. Pri hľadaní riešenia tohto problému by sa úloha analýzy potrieb v učebných osnovách nemala podceňovať (Munby, 1978; Hutchinson & Waters, 1987; West, 1994; Hamp-Lyons, 2001). Naopak, uznáva sa, že analýza potrieb je základným kameňom odborného jazyka a jej správne uplatňovanie môže vyústiť do kurzu šitého na potreby študentov (Dudley-Evans & St John, 1998, 211). Z tohto dôvodu, podobne ako v prípade Chostelidou (2010), sme urobili analýzu potrieb s cieľom vypočuť si názory všetkých zainteresovaných strán na proces zostavenia kurikula a návrh sylabu zameraného na potreby študentov. „Obnova alebo reforma učebných osnov sa najčastejšie robí s cieľom realizovať očakávania, pokiaľ ide o jej potenciál zvýšiť výkonnosť študentov v dôsledku zmeny zamerania, zmeny cieľov, obsahu a učebných materiálov a metód“ (Chostelidou, 2011, 403).

LITERATÚRA

ANTIC, Z. - MILOSAVLJEVIC, N. 2016. Some suggestions for modelling a contemporary medical English course design based on need analysis. *Lingua;* 184, 69-78.
BAETHGE, C. 2008. The Languages of Medicine. *Deutsches Ärzteblatt International;* 105 (3), 37-40.
BARNAU, A. 2018. Enhancing Foreign Language Learning Through Captioning Videos. In *Trends in Language Education at Tertiary Level in Language Centres at Czech and Slovak Universities.* Olomouc: Univerzita Palackého; 3, 7-16.
BARNAU, A. - DŽUGANOVÁ, B. 2020. *English for Health Care Professionals.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
BARNAU, A. - DŽUGANOVÁ, B. - MALINOVSKÁ, N. 2018. *Effective English Language Teaching Through Videos. Theory and Praxis.* Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
BELCHER, D. (Ed.) 2009. *English for Specific Purposes in Theory and Practice. Ann Arbor: The University of Michigan Press.* [online 2009]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/267631419_Diane_Belcher_Ed_English_for_Specific_Purposes_in_Theory_and_Practice.
BITRAN, M. - ZÚÑIGA, D. - LEIVA, I. 2012. Reading Strategies used by Undergraduate Medical Students to Comprehend Scientific Publications. *Med Sci Educ;* 22(3S): 147-150.

CHOSTELIDOU, D. 2010. A needs analysis approach to ESP syllabus design in Greek tertiary education: a descriptive account of students' needs. *Procedia Social and Behavioral Sciences;* 2, 4507–4512.
CHOSTELIDOU, D. 2011. Needs-based course design: the impact of general English knowledge on the effectiveness of an ESP teaching intervention. *Procedia Social and Behavioral Sciences;* 15, 403–409.
CRYSTAL, D. 2003. *English as a Global Language.* Cambridge: Cambridge University Press.
DŽUGANOVÁ, B. 2018. Various aspects of medical English terminology. In *Towards Understanding Medical Translation and Interpreting.* Gdaňsk: Gdaňsk University Press.
DŽUGANOVÁ, B. 2019a. Medical Language – a Unique Linguistic Phenomenon. *JAHR*; 10(1): 19, 129-145.
DŽUGANOVÁ, B. 2019b. Teaching Medical English through Professional Captioning Videos. *Journal of Language and Cultural Education;* 7(2), 95-107.
GRADDOL, D. 1997. *The Future of English? A Guide to Forecasting the Popularity of English in the 21st Century.* London: The British Council.
GRAVES, K. 2000. *Designing language courses: a guide for teachers.* Boston: Heinle and Heinle.
GREGO, K. 2014. Medical English as a Research Field: Results, Trends, and Perspectives. In *Perspectives in Medical English*; Eds. T. Canziani, K. Grego and G. Iamartino. Monza: Polimetrica International Scientific Publisher.
HAMP-LYONS, L. 2001. English for academic purposes. In R. Carter & D. Nunan, (Eds.), *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages;* 126-130. Cambridge: Cambridge University Press.
HUTCHINSON, T. - Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach.* Cambridge University Press.
MAHER, J. 1986. The Development of English as an International Language of Medicine. *Applied Linguistics;* 7(2), 206-220.
McNAMARA, D. 2010. Strategies to read and learn: Overcoming learning by consumption. *Medical Education;* 44(4); 340-346.
MIĆIĆ, S. 2009. *Studije o jeziku medicine u engleskom i srpskom.* Beograd: Beogradska knjiga.
MIĆIĆ, S. 2013. Language of Medicine: Present and Future. *JAHR;* 4(7), 217–233.
MUNBY, J. 1978. *Communicative syllabus design.* Cambridge: Cambridge University Press.
PHILLIPS, L. M. - NORRIS, S. P. 2009. Bridging the Gap Between the Language of Science and the Language of School Science Through the Use of Adapted Primary Literature. *Research in Science Education;* 39(3); 313-319.
SINADINOVIĆ, D. 2013. The Importance of Strategies in Learning and Acquiring Medical English Vocabulary. *JAHR;* 4 (7), 273–291.
TENOPIR, C. - KING, D. W. 2004. *Communication patterns of engineers.* Hoboken, NY: Wiley.
VAN WEIJEN, D. 2012. *The Language of (Future) Scientific Communication. Research Trends.* Issue 31. [online Nov. 2012] Dostupné na internete: http://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication/
VICENTINI, A. - RADICCHI, A. 2014. Internet Resources for Medical English. In *Perspectives in Medical English*, Eds. T. Canziani, K. Grego and G. Iamartino. Monza: Polimetrica International Scientific Publisher.

WEST, R. 1994. Needs analysis in language teaching. *Language Teaching;* 27 (1), 1-19.
WULANDARI, F. 2016. Developing students' reading comprehension through contextual guessing. *Jurnal Pendidikan Bahasa;* 5(1), 73–86.

K VYBRANÝM ASPEKTOM ZOSTAVOVANIA TERMINOLOGICKEJ DATABÁZY Z OBLASTI POĽOVNÍCTVA PRE JAZYKOVÝ PÁR ‚NEMECKÝ JAZYK A SLOVENSKÝ JAZYK'

ON SELECTED ASPECTS OF A TERMINOLOGICAL DATABASE COMPILING IN THE FIELD OF HUNTING FOR THE LANGUAGE PAIR "GERMAN LANGUAGE AND SLOVAK LANGUAGE"

Zuzana Gašová

Abstrakt
Cieľom príspevku je predstaviť vybrané aspekty problematiky riešenej v rámci projektu ‚KEGA č. 006TU Z-4/2020 Využitie inovatívnych prístupov na zvýšenie kvality vzdelávania v študijných odboroch Lesníctvo a poľovníctvo prostredníctvom elearningového výkladového slovníka slovenskej a nemeckej terminológie používanej v poľovníctve'. K hlavným zámerom projektu patrí zostavenie dvojjazyčnej terminologickej databázy z oblasti poľovníctva pre jazykový pár nemecký jazyk a slovenský jazyk. V prvej etape riešenia projektu má byť pozornosť zameraná na vytvorenie zoznamu vybraných termínov, ktoré budú následne, v ďalších etapách, terminologicky spracované. Príspevok ozrejmí, ako sa možno efektívne zorientovať v odboných obsahoch a následne vytipovať relevantné termíny určené na zaradenie do terminoogickej databázy, s akcentáciou využitia elektronických zdrojov a ich spracovania prostredníctvom softvéru AntConc.

Kľúčové slová: odborný jazyk, poľovníctvo, terminológia, terminologická databáza, nemecký jazyk, slovenský jazyk, nemecká a slovenská terminológia

Abstract
The aim of the paper is to present selected aspects of the project ‚KEGA no. 006TU Z-4/2020 Use of Innovative Approaches to the Improvement of Education in the Study Programme of Forestry and Hunting through the eLearning Glossary of Professional Slovak and German Terminology Used in Hunting'. The main objectives of the project include the compilation of a bilingual terminology database in the field of hunting for the language pair German and Slovak. In the first stage of the project, attention should be focused on compiling a list of selected terms, which will then be terminologically processed. The paper clarifies the possibilities of effective selection of relevant terms intended for inclusion in the terminological database, with emphasis on the use of electronic resources and their processing through the AntConc software.

Keywords: Language for Special Purposes, Hunting, Professional Terminology, Terminology Database, German Language, Slovak Language, German and Slovak Terminology

ÚVOD

Projekt ‚KEGA č. 006TU Z-4/2020 *Využitie inovatívnych prístupov na zvýšenie kvality vzdelávania v študijných odboroch Lesníctvo a poľovníctvo prostredníctvom elearningového výkladového slovníka slovenskej a nemeckej terminológie používanej v poľovníctve* si – ako to

predznačuje názov projektu – kladie za cieľ prispieť k zvýšeniu kvality vzdelávania vo vybraných študijných odboroch zameraných na lesníctvo a poľovníctvo v kontexte cudzieho (konkrétne nemeckého) odborného jazyka. Jedným z predpokladov naplnenia takejto intencie je zostavenie kvalitnej terminologickej databázy relevantných odborných pojmov používaných v lesníctve a poľovníctve v nemeckom a slovenskom jazyku.[1] Vlastnosti termínov – ako napr. ich presné zadefinovanie, resp. exaktnosť, jednoznačnosť, neviazanosť na kontext, absencia modálnosti a expresívnosti, či začlenenosť do systému iných termínov v príslušnej oblasti alebo vysoký stupeň abstraktnosti (porov. Hoffmann (1987), Schippan (2002, 228 ff.) a Römer – Matzke (2005, 21)) – ich predurčujú na to, aby fungovali ako vhodné prostriedky na zabezpečenie bezproblémovej komunikácie vo vybranom odbore. Existencia terminologických databáz, ktoré by mali tvoriť jednu zo zložiek východiskových materiálov pre osvojovanie si odborného cudzieho jazyka v jednotlivých odborných oblastiach, je preto predpokladom zvládnutia odborného cudzieho jazyka na solídnej úrovni kompatibilnej s požadovanou vysokou kvalitou vzdelávania na vysokých školách či univerzitách.

1 SPRACOVANIE TERMINOLOGICKÝCH DATABÁZ S PRIHLIADNUTÍM NA ZDROJE DOKUMENTAČNÉHO MATERIÁLU

K základným krokom pri spracovaní terminológie vybraného odboru patrí zaobstaranie a analýza dôveryhodného dokumentačného materiálu, akým sú napríklad *„výkladové odborné lexikóny, odborné príručky, učebnice, encyklopédie, ale aj odborné články a rozpravy či firemné materiály, prospekty a pod.*“ (Wrede – Štefčík – Drlík, 2015, 54). Pri spôsobe analýzy zaobstaraného materiálu je účelné zohľadniť aj možnosti narábania s týmto materiálom v kontexte jeho mediálnej formy, teda primárne s ohľadom na otázku, či je materiál k dispozícii (len) v printovej alebo (aj) v elektronickej forme. Kým v minulosti tvorili dominantnú súčasť odborných zdrojov printové materiály, spája sa enormný technický pokrok posledných rokov s vyšším podielom digitálne dostupných odborných informácií. Táto skutočnosť by mala nachádzať odraz aj v spôsobe narábania s dostupnými odbornými obsahmi. V súvislosti s vyššie načrtnutou divergenciou (printové vs. elektronické zdroje) je však zároveň potrebné podotknúť, že oba mediálne typy majú svoje prednosti aj menej pozitívne stránky a pri spracovaní terminológie by preto nemali byť v adverzatívnom, ale v

[1] K odborným poľovníckym textom v kontexte jazykového páru nemecký jazyk a slovenský jazyk porov. aj Vyhnáliková (2011, 141 ff.).

komplementárnom vzťahu. Zacielenie pozornosti na možnosti narábania s elektronickými zdrojmi v nasledujúcej časti článku nemá implikovať väčšiu dôležitosť takéhoto prístupu, ale len načrtnúť ďalšie, inovatívne možnosti efektívneho spracovania dostupného odborného materiálu.

Pri výbere a spracovaní dokumentačného materiálu bez ohľadu na jeho mediálnu formu je potrebné dbať o. i. na autentickosť, aktuálnosť a relevantnosť termínov, ktoré majú byť zaradené do terminologickej databázy. K zásade autentickosti, ktorú možno viazať na odborné texty vyprodukované rodeným hovoriacim, ktorý je zároveň odborníkom v danej oblasti a k zásade aktuálnosti sa vo svojej publikácii vyjadruje napr. autorský tím Wrede – Štefčík – Drlík (2015, 54). V nasledujúcej kapitole bude bližšia pozornosť venovaná najmä zásade relevantnosti (a implicitne aj zásade autentickosti) termínov v spojitosti s možnosťami spracovania odborných obsahov, ktoré sú k dispozícii v elektronickej podobe.

2 MOŽNOSTI SPRACOVANIA ELEKTRONICKÝCH ODBORNÝCH OBSAHOV

Vytipovanie temmínov, ktoré je vhodné zaradiť do terminologickej databázy, sa spája aj s určením miery ich relevantnosti v príslušnej odbornej oblasti. K faktorom, na základe ktorých je možné vyvodiť dôležitosť termínu pre daný odbor, patrí frekvencia jeho používania. Na detekciu tohto faktora sú vhodné práve odborné texty v elektronickej resp. digitalizovanej podobe, ktorá umožňuje ich spracovanie aj prostredníctvom rozličných softvérov. Jedným z voľne dostupných softvérov vyvinutým na korpusovú analýzu textov patrí softvér *AntConc* (porov. https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/). Prostredníctvom tohto softvéru budú v ďalšej časti textu demonštrované vybrané spôsoby narábania s ním, prispievajúce k zorientovaniu sa v odbornej terminológii konkrétneho odboru (poľovníctvo) a k následnému vytipovaniu termínov, ktoré v ňom zaujímajú dôležité postavenie (k možnostiam práce so softvérom *AntConc* v kontexte odborných textov (predovšetkým z oblasti práva) porov. napr. aj Tuhárska (2013, 2014 a 2017)).

2.1 Korpus a jeho charakteristika

Predpokladom použitia softvéru *AntConc* je disponovanie vlastným korpusom v čisto textovom formáte, (t.j. ako súbor **.txt*), ktorý je pre následné spracovanie potrebné v tomto softvére otvoriť. Výhodou takéhoto postupu je možnosť zostavenia vlastného korpusu, teda kompilácia textového materiálu z viacerých zdrojov na základe vlastného výberu. V takomto procese môže autor zohľadniť špecifické obsahové (alebo iné) parametre materiálu, ktorý

bude predmetom korpusovej analýzy. Možnosť tejto voľby je o to cennejšia, že už existujúce korpusy, ktoré sú bežne dostupné prostredníctvom rozličných on-linových služieb, zväčša nedisponujú dostatočným zastúpením tak špecifickej tematickej oblasti akou je napr. poľovníctvo.[2] Nevýhodou je nutnosť dodržať vstupný textový formát korpusu, ktorého konverzia môže byť v niektorých prípadoch (napr. pri východiskovom formáte **.jpg*) problematická.

Pre účely predkladaného článku boli vytvorené dva (sub)korpusy – oba zamerané na tematickú oblasť *biológia zveri* – z bežne dostupných internetových dokumentov obsahujúcich vypracované otázky, ktoré bývajú súčasťou písomnej poľovníckej skúšky v Bavorsku (porov. nem. *Fragenkatalog zum schriftlichen Teil der Jägerprüfung*). Prvý korpus (K1) bol zostavený vyexcerpovaním otázok týkajúcich sa témy *biológia zveri* z deviatich sád takýchto testov (porov. testy z termínov[3] 09. Februar 2010; 15.02.2011; 14.02.2012; 21.08.2012; 6.11.2012; 19.02.2013; 30.04.2013; 5.11.2013; test z r. 2014 [dátum sa neuvádza], dostupné na: www.sr71.dyndns.info › _Jagd). Celkový rozsah tohto korpusu predstavuje 3743 slovných jednotiek (*tokens*). Druhý korpus (K2) vznikol prevzatím dokumentu *Fragenkatalog: Sachgebiet 2 (Biologie der Wildarten) ohne Lösungen* ako celku s testovými otázkami na skúšku z poľovníctva venovanými výhradne oblasti *biológia zveri* (porov. https://www.wildtierportal.bayern.de/jagd/094825/index.php). Veľkosť korpusu K2 je 6579 slovných jednotiek (*tokens*). Oba subkorpusy boli prostredníctvom softvéru *AntConc* spracovávané buď oddelene alebo ako jeden celok, a to v závislosti od konkrétneho zámeru.

K charakteristikám analyzovaného korupusu sa radí jeho testová štruktúra, t.j. forma otázok alebo výrokov doplnená viacerými zväčša štrukturálne kompatibilnými, ale obsahovo rozdielnymi možnosťami. Táto skutočnosť nesie v sebe výhody aj nevýhody. Kompatibilná štruktúra jazykových formulácií vybraných odpovedí sa zväčša spája s rozličnými variáciami slovných spojení, ktoré sú zahrnuté v jednotlivých možnostiach odpovedí a rozširuje tak paletu teoreticky možných spôsobov vyjadrenia skutočností viažucich sa na rovnakú odbornú otázku. Nevýhodou je nutnosť prípadnej obsahovej verifikácie (výberu správnej odpovede) na

[2] Pri zadaní pojmu *Rotwild* do korpusu DWDS (konkrétne *DWDS-Kernkorpus (1900-1999)*) sa zobrazí 26 výskytov (porov. https://www.dwds.de/r/?q=Rotwild&corpus=kern&date-start=1900&date-end=1999&genre=Belletristik&genre=Wissenschaft&genre=Gebrauchsliteratur&genre=Zeitung&format=full&sort=date_asc&limit=10), čo vzhľadom na celkový rozsah korpusu (hodnota *token*: 121 391 601, porov. https://www.dwds.de/d/k-referenz#kern) predstavuje mizivý podiel. Po zadaní rovnakého pojmu do korpusu *IDS* sa nezobrazí žiadny nález (porov. https://www.ids-mannheim.de/cgi-bin/htsearch?config=www&exclude=&words=Rotwild).

[3] Formát dátumu je vždy prevzatý z pôvodného zdroja.

základe kľúča správnych riešení. Avšak vzhľadom na to, že primárnym výskumným zámerom je analýza korpusu s cieľom detekovať frekvenciu jednotlivých lexém a príp. ich zakomponovanie do kotextu z pohľadu syntaktickej štruktúry, sú hodnoty zistené prostredníctvom analýzy pre dané skúmanie problematiky prínosom.

2.2 K možnostiam korpusovej analýzy prostredníctvom softvéru *AntConc*

Jednou s funkcií, ktorými softvér *AntConc* disponuje, je funkcia *Word List*. Prostredníctvom nej je možné zostaviť zoznam jednotlivých slov (*tokens*) tvoriacich súčasť skúmaného materiálu – korpusu (t.j. textového súboru otvoreného v softvéri *AntConc*) so zoradením podľa ich častosti výskytu (angl. *frequency*) v analyzovanom korpuse. Pri použití funkcie *Word List* sa najfrekventovanešími autosémantickými výrazmi, radiacimi sa do skúmanej odbornej oblasti, v korpuse K1 ukázali byť nasledovné výrazy (uvedených je prvých päť): *Rehwild* (18 výskytov), *Rotwild* (17 výskytov), *Wildarten* (16 výskytov), *Gamswild* (14 výskytov) či *Luchs* (14 výskytov). Aplikácia rovnakej funkcie v prípade korpusu K2 ukázala vo veľkej miere porovnateľné výsledky. Najfrekventovanejšie výrazy (s počtom výskytov uvádzaným v zátvorke) na prvých troch pozíciách sa opakujú: *Rotwild* (31), *Rehwild* (30), *Gamswild* (23). Okrem týchto ako významné z hľadiska frekvencie figurujú formy *Schwarzwild* (22), *Wildarten* (21). Výraz *Luchs*, ktorý bol piatym najčastejšie sa vyskytujúcim autosémantickým výrazom v korpuse K1, je v korpuse K2 zastúpený sedemkrát. Vychádzajúc z vyššie uvedeného predpokladu (porov. kap. 1), že vysoká frekvencia implikuje relevantnosť termínu, môže byť frekvenčný zoznam vygenerovaný pomocou funkcie *Word List* nápomocný pri zisťovaní miery relevantnosti odborných výrazov, avšak nemal by byť jediným prostriedkom určovania dôležitosti termínov v skúmanej odbornej oblasti.

Súčasťou softvéru *AntConc* je aj funkcia slúžiaca na zistenie kolokácií (angl. *Collocates*), zvyčajne očakávaných slovných kombinácií (k pojmu *kolokácia* porov. napr. Glück (2005, 327), resp. v odbornej literatúre slovenskej proveniencie Ďurčo (2015, 426 f.)). Po zadaní východiskového výrazu (bázy) do vyhľadávacieho poľa a zvolenia rozsahu kotextu[4], ktorý má byť pri spracovaní zohľadnený, sa vygeneruje zoznam slov (kolokátorov),

[4] Pod pojmom *kotext* sa rozumie bezprostredné jazykové okolie zvoleného výrazu v texte (porov. aj Glück 2005, 359).

tvoriacich kolokáciu s východiskovým výrazom.[5] Na základe informácií z takéhoto zoznamu je možné dohľadať slovesá[6], ktoré sa v skúmanom korpuse často spájajú so zvolenou bázou. Pre výrazy *Rehwild* a *Rotwild* sa na základe vygenerovaných výsledkov ako relevantné kolokátory dajú predpokladať slovesá *äsen* a *abschälen*. V súvislosti s bázou *Wildarten* sú to slovesá *setzen, brüten, verfärben* a *mausern*. V niektorých prípadoch môže zoznam vzniknutý pomocou funkcie *Collocates* slúžiť na upriamenie pozornosti na špecifický význam istého slova, z dôvodu jeho prepojenosti s konkrétnou vybranou oblasťou. Príkladom je jazykový výraz *Welpen*, ktorý sa v nemeckom jazyku štandardne spája s významom *šťeňa (psie mláďa)*. Spojitosť s výrazom *Fuchsgeheck* identifikovaná prostredníctvom funkcie *Collocates* vedie k určeniu ďalšieho významu slova *Welpen*, a síce ako *líščie mláďa*.

Ďalšou funkciou, ktorá je súčasťou softvéru, je funkcia *Clusters*. Pomocou nej bolo v korpuse K1 možné detekovať zreťazenia (kontinuálne reťazce slov) vyskytujúce sa v korpuse, a tak odhaliť niektoré zaužívané frázy používané v skúmanej odbornej oblasti. V spojitosti s výrazom *Rehwild* (pri nastavení rozsahu reťazca na veľkosť päť) možno identifikovať ako opakujúce sa napr. frázy: *Rehwild schält auch Baumrinde ab* alebo *[...] verteidigt das Rehwild sein Revier*. Zároveň je možné vystihnúť bližšie súvislosti medzi výrazmi vytvárajúcimi zreťazenie. Pri detailnejšom pohľade na spojenie výrazov *Rehwild* a *äsen* tak vystupujú do popredia možnosti ako napr. *Rehwild äst vorwiegend wählerisch (selektierend)* alebo *Rehwild äst wenig wählerisch*. Pre východiskový výraz *Wildarten* sa pri rozsahu reťazca s maximálne ôsmimi výrazmi ako zaujímavé ukazujú byť spojenia *Wildarten verfärben bzw. mausern für den Winter weiß* alebo *Wildarten setzen in der Regel in Erdhöhlen*. V niektorých prípadoch umožňuje funkcia *Clusters* identifikáciu významu odborného výrazu prostredníctvom jeho výkladu. Z reťazca *sein Geweih gewöhnich fertig verschlagen (verfegt)*[7] opakujúceho sa trikrát, možno vyvodiť význam výrazu *verfegen*.

Okrem použitia vyššie uvedených funkcií umožňuje softvér *AntConc* aj vyhľadávanie pomocou použitia tzv. zástupných znakov. Medzi tieto patrí o.i. *hviezdička* (*) zastupujúca ľubovoľný počet akýchkoľvek znakov alebo znak *plus* (+) zastupujúci akýkoľvek jeden znak. Prostredníctvom ich zaradenia do vyhľadávacieho reťazca je možné vyhodnotiť niektoré

[5] K štruktúre kolokácie, resp. k pojmom *báza* a *kolokátor* porov. Hausmann (1984, 399 ff.), resp. Orsolya (2017, 288).
[6] Nevýhodou takéhoto postupu je, že mnohé nemecké slovesá pozostávajú z odlučiteľnej predpony a kmeňa, musí analyzujúci v takýchto prípadoch príslušné predpony dohľadať samostatne..
[7] Reťazec bol vygenerovaný prostredníctvom funkcie *Clusters* po zadaní výrazu *verfegt* (patriaceho medzi frekventované výrazy v oboch zostavených korpusoch (v korpuse *K1* sedem opakovaní, v korpuse *K2* rovnako sedem opakovaní) a nastavení dĺžky reťazca s hodnotou šesť členov.

diverzifikácie vyplývajúce z morfologickej štruktúry výrazov. Po zadaní reťazca **wild* možno na základe zoznamu vygenerovaného z oboch subkorpusov (K1 a K2) spoločne, prostredníctvom funkcie *Concordance* získať predstavu o druhovej diverzifikácii zveri. Takto vzniknutý zoznam pozostával z nasledujúcich výrazov: *Rotwild* (48), *Rehwild* (48), *Gamswild* (37), *Schwarzwild* (29), *Damwild* (16), *Muffelwild* (16), *Auerwild* (15), *Haselwild* (12), *Steinwild* (11), *Birkwild* (7), *Sikawild* (5), *Fallwild* (3), *Haarwild* (3), *Schalenwild* (1), *Raubwild* (1), *Wasserfederwild* (1). Podobným spôsobom možno overiť prítomnosť zastúpenia výrazov v skúmanom korpuse, ktoré poukazujú na vekovú štruktúru vybraného druhu zveri a jej príslušnosť k pohlaviu. Reťazec **reh** – upramujúci pozornosť na srnčiu zver – vo vyhľadávacom poli vedie k rozlíšeniu *Rehbockkitz, Schmalreh, Rehbock, Rehgeiß*, ale aj k identifikácii ďalších výrazov s komponentom **reh**, akými sú *Rehwild, Rehbrunft, Rehbockrevier*. Zadanie súboru znakov **bock** do vyhľadávacieho poľa v kombinácii s funkciou *Concordance* umožňuje poodhalenie vzťahov viažucich sa na vekovú šturktúru (*Bockkitz, Jährlingsbock Rehbockkitz*), druhovú príslušnosť (*Rehbock, Gamsbock*) a prípadnú ďalšiu charakteristiku (*Gabelbock*) zveri. Príklady výsledkov vyhľadávania viažuce sa na ďalšie kmeňové morfémy, ktoré nasledujú, majú slúžiť ako ilustrácia možností využitia tejto funkcie:

- ***ente***: Ente(n), Brandente, Eisente, Knäkente, Krickente, Kolbenente, Löffelente, Moorente, Pfeifente, Reiherente, Schellente, Schnatterente, Spießente, Stockente, Schwimmenten, Tafelente, Tauchenten;
- ***huhn***: Alpenschneehuhn, Auerhuhn, Blässhuhn, Feldhühnern[8], Haushühnern, Junghühnern, Hühnervögel, Raufußhühnern, Rebhuhn, Rebhuhnkette;
- ***v+gel***: Altvögel, Greifvögel, Greifvogelarten, Greifvogelgattung, Greifvogelhorste, Hühnervögel, Kleinvögeln, Rabenvögel, Singvogel, Standvögel, Vogelarten, Vogelbeere, Vogeljungen, Vogelgelegen, Zugvogel.

ZÁVER

V predkladanom článku boli predstavené možnosti narábania s odbornými obsahmi dostupnými v elektronickej, resp. digitalizovanej podobe, prostredníctvom softvéru AntConc, s cieľom prilížiť možnosti zorientovania sa v odborných obsahoch z vybranej sféry a prispieť k vytipovaniu relevantných termínov z oblasti poľovníctva s víziou ich ďašieho

[8] Niektoré výrazy sú uvádzané v treťom páde množného čísla, pretože v korpuse sa vyskytovali len v tejto forme.

terminologického spracovania. Keďže podiel digitalizovaných odborných zdrojov vzhľadom na technický pokrok neustále stúpa, je potrebné, aby v rámci inovatívnych prístupov k riešenej problematike táto skutočnosť našla odraz aj v spôsobe spracovania dostupných odborných obsahov. K prednostiam narábania s digitalizovanými materiálmi prostredníctvom rozličných softvérov určených na korpusovú analýzu vo všeobecnosti patrí možnosť jednoduchého kvantitatívneho vyhodnotenia vybraných aspektov. Toto prispieva k naplneniu predpokladu relevantnosti, pretože z frekvencie skúmaného javu možno nepriamo odvodiť mieru jeho dôležitosti. Použitie softvéru *AntConc* konkrétne je viazané na zostavenie vlastného korpusu, čo umožňuje zohľadnenie kritéria autentickosti skúmaných zdrojov. Napriek skutočnosti, že v predkladanom článku je pozornosť zameraná na spracovanie materiálov dostupných v elektronickej podobe, je potrebné pripomenúť, že informácie získané prostredníctvom takéhoto spôsbu analýzy by vždy mali byť podopreté zisteniami, ku ktorým možno dospieť analýzou iných (printových) zdrojov.

Tento text vznikol s podporou agentúry KEGA, na základe dotácie projektu KEGA č. 006TU Z-4/2020 Využitie inovatívnych prístupov na zvýšenie kvality vzdelávania v študijných odboroch Lesníctvo a poľovníctvo prodtredníctvom elearningového výkladového slovníka slovenskej a nemeckej terminológie používanej v poľovníctve.

LITERATÚRA

ĎURČO, P. 2015. K princípom kolokačnej lexikografie (Extrakcia a spracovanie kolokácií s adjektívami). In BALLEKOVÁ, K. – KRÁLIK, Ľ. – MÚCSKOVÁ, G. (ed.) *Jazykovedné štúdie XXXII. Prirodzený vývin jazyka a jazykové kontakty.* Bratislava: VEDA, 2015, s. 426 – 437. ISBN 978-80-224-1494-4.

DWDS-Kernkorpus (1900-1999). https://www.dwds.de/d/k-referenz#kern [cit. 2020-07-23]

DWDS-Kernkorpus (1900-1999). Korpusbelege. *Rotwild.* https://www.dwds.de/r/?q=Rotwild&corpus=kern&date-start=1900&date-end=1999&genre=Belletristik&genre=Wissenschaft&genre=Gebrauchsliteratur&genre=Zeitung&format=full&sort=date_asc&limit=10 [cit. 2020-07-23]

FRAGENKATALOG zum schriftlichen Teil der Jägerprüfung. *Fragenkatalog: Sachgebiet 2 (Biologie der Wildarten).* Bayrisches Staatsministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten. München. [online] 2016. [cit. 2020-05-13] Dostupné na internete: https://www.wildtierportal.bayern.de/jagd/094825/index.php

https://www.ids-mannheim.de/cgi-bin/htsearch?config=www&exclude=&words=Rotwild [cit. 2020-05-13]

AntConc. [cit. 2020-07-21] Dostupné na internete: https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/

GLÜCK, H. 2005. *Metzler Lexikon Sprache.* Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler. 782 s. ISBN-13: 978-3-476-02056-7.
HOFFMANN, L. 1987. *Kommunikationsmittel Fachsprache: eine Einführung.* Berlin : Akademie-Verlag, 1987, 307 s. ISBN 978-3-050-00417-4.
ORSOLYA, G. 2017. *Kontrastívny výskum verbálnych kolokácií.* In GAJDOŠOVÁ, K. (ed.) *Varia XXV. Zborník príspevkov z XXV. kolokvia mladých jazykovedcov (Častá-Papiernička 23. – 25.11.2016).* Bratislava : Slovenská jazykovedná spoločnosť pri Jazykovednom ústave Ľudovíta Štúra SAV, 2017, s. 287 – 305. ISBN 978-80-971690-2-2.
RÖMER, Ch. – MATZKE, B. 2005. *Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung.* Tübingen: Narr, 2005, 236 s. ISBN 978-3-823-36128-2.
SCHIPPAN, T. 2002. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache.* Tübingen: Niemeyer, 2002. ISBN 3-484-73002-1.
SCHRIFTLICHER TEIL DER JÄGERPRÜFUNG [termíny z r. 2011-2014]. [online] [cit. 2020-05-13] Dostupné na internete: www.sr71.dyndns.info › _Jagd [cit. 2020-05-13].
TUHÁRSKA, Z. 2017. Einige Anmerkungen zur Erstellung des Begriffsapparats aus dem Bereich des Strafrechts : am Beispiel von Ausgewählten Begriffen. In RAKŠÁNYIOVÁ, J. (ed.). *Quo vadis, Rechtsübersetzung?* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. S. 100-142. ISBN 978-80-223-4401-2.
TUHÁRSKA, Z. 2014. Od konvencií k normám - od empírie k praxi. Alebo: ako môže metóda korpusovej analýzy prispieť k zefektívneniu prekladateľskej praxe? In ĎURICOVÁ, A. (ed.). *Od textu k prekladu.* IX. Praha : Jednota tlumočníků a překladatelů, 2014. S. 198-211. ISBN 978-80-7374-119-8.
TUHÁRSKA, Z. 2013. Možnosti skúmania odborného právneho textu prostredníctvom korpusovej analýzy. In ĎURICOVÁ, A. (ed.). *Od textu k prekladu VIII.* Praha : Jednota tlumočníků a překladatelů, 2013. - ISBN 978-80-7374-095-5. - S. 174-185.
VYHNÁLIKOVÁ, Z. 2011. Odborné poľovnícke texty na príklade jazykového páru nemčina slovenčina – termíny, ekvivalencia a iné úskalia prekladu. In DEÁKOVÁ, V. – ĽUPTÁK, M. *Cudzie odborné jazyky v kontexte univerzitného štúdia nefilologického zamerania.* Zvolen: TU vo Zvolene, 2011, s. 141 – 150. ISBN 978-80-228-2240-4.
WREDE, O. – ŠTEFČÍK, J. – DRLÍK, M. 2015. *Základy terminologickej práce pre prekladateľov.* Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 82 s. ISBN 978-80-558-0899-4.

VYUŽITIE MOBILNÝCH APLIKÁCIÍ A PROGRAMOV VO VÝUČBE DRUHÉHO CUDZIEHO JAZYKA

USE OF MOBILE APPLICATIONS AND PROGRAMS IN TEACHING OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE

Tomáš Godiš

Abstrakt
Slovensko je dnes pevnou súčasťou multilingválneho prostredia, v ktorom je nevyhnutné ovládať okrem rodného aspoň 2 ďalšie cudzie jazyky. Európska únia sa v Lisabonskej a Barcelonskej deklarácií (z rokov 2000 a 2002) zaviazala umožniť každému občanovi EU naučiť sa aspoň 2 cudzie jazyky. Naplnenie tohto cieľa podporuje rôznymi projektami či budovaním inštitúcií zaoberajúcimi sa vyučovaním jazyka (napr. ECML). V nasledovnom príspevku sa venujeme téme vzdelávania cudzieho jazyka prostredníctvom informačno-komunikačných technológií so zameraním na výučbové weby s dostupnými online-materiálmi, výučbové programy a mobilné aplikácie. Chceme poukázať na ich dôležitosť a v súčasnej dobe globálnej pandémie aj nevyhnutnosť. Práve vďaka nim je aj v súčasnom období možné poskytovať kvalitnú výučbu jazykov. Vyučovanie prostredníctvom výučbových programov umožňuje učiteľovi lepšie reflektovať individuálne edukačné potreby študenta, zvýšiť efektivitu výučby, využiť inovatívne metódy a v neposlednom rade viac motivovať študentov. Na záver príspevku predstavujeme mobilnú aplikáciu „Lingvist“, ktorá sa v súčasnosti na niektorých slovenských školách aktívne využíva, jej základné funkcie, štruktúru rovnako aj výhody a nevýhody ktoré do vyučovacieho procesu prináša.

Kľúčové slová: informačno-komunikačné technológie, vyučovanie jazyka, mobilné aplikácie, Lingvist

Abstract
Today, Slovakia is an integral part of a multilingual environment in which it is necessary to speak at least 2 other foreign languages in addition to your native language. In the Lisbon and Barcelona Declarations (2000 and 2002), the European Union engaged to enable every EU citizen to learn at least 2 foreign languages. This goal is supported by various projects or building language teaching institutions (eg ECML). In our report we therefore focus on language education using information and communication technologies. We focus on educational sites with available online materials, tutorials and mobile applications. We want to point out their importance and, in the current context of a global pandemic, their necessity. Thanks to them, it is still possible to provide quality language teaching in the current period. Teaching by means of educational programmes allows the teacher to better reflect the individual educational needs of the student, increase the effectiveness of teaching, use innovative methods and, last but not least, motivate students more. At the end of this report, we present the mobile application "Lingvist", which is currently actively used at some Slovak schools, its basic functions, structure, as well as the advantages and disadvantages that it brings to the teaching process.

Keywords: information and communication technologies, language teaching, mobile applications, Lingvist

ÚVOD

Súčasné moderné technológie ovplyvňujú skoro všetky oblasti ľudskej činnosti. Ich nevyhnutnosť, význam a možnosti si ľudia uvedomujú práve v súčasnej dobe globálnej pandémie. Dnes, keď nie je možné v plnej miere realizovať prezenčnú formu výučby a je nutné udržiavať medzi ľuďmi fyzický odstup, prebieha vyučovací proces práve prostredníctvom moderných technológií. Vznikajú tak nové formy výučby a s nimi aj spojené inovatívne didakticko-pedagogické metódy. Na jednej strane nám táto nová forma výučby ukazuje, ako by mohol vyzerať vyučovací proces budúcnosti a aké možnosti nám moderné technológie v rámci vzdelávania prinášajú, na druhej strane nám však demonštruje nepripravenosť škôl a vzdelávacích inštitúcií v technickej oblasti (zastarané technické vybavenie, nedostupnosť platených výučbových programov, slabé pripojenie na internetovú sieť), inštrumentálnej oblasti (nedostatočná mediálna kompetencia učiteľov a žiakov) a ďalších oblastiach spojených s dištančnou výučbou (časová organizácia, metodicko-didaktické postupy, formy, ciele...). Všetky menované problémy predstavujú pre oblasť vzdelávania výzvu, ktorej v súčasnosti čelí a bude ich musieť vhodným spôsobom vyriešiť.

1 JAZYKOVÉ VZDELÁVANIE V EURÓPSKEJ ÚNII

Európska únia (EU) si dnes ako zoskupenie vyspelých európskych štátov pod heslom „spojení v rozmanitosti“ kladie za jeden z prioritných cieľov vzdelávania umožniť každému občanovi naučiť sa minimálne 2 cudzie jazyky. Jazyková politika pritom vychádza z princípu zadefinovaného v deklaráciách zo summitu EU v Lisabone (2000) a Barcelone (2002) a to *„umožniť každému občanovi EÚ, aby sa vedel dohovoriť okrem materinského jazyka dvomi ďalšími jazykmi“* (listy o jazykovej politike EP, 2020, online). EU výučbu jazykov aktívne podporuje a to prostredníctvom rôznych projektov na budovanie jazykových laboratórií či potrebnej technickej infraštruktúry školy alebo budovaním inštitúcií zameraných na efektívne vzdelávanie jazykov a didaktický výskum. K významným inštitúciám patria napr. Európske výskumné centrum pre viacjazyčnosť a jazykové vzdelávanie (Mercator) alebo Európske centrum moderných jazykov (ECML – European Centre for Modern Languages). Práve ECML stojí za vytvorením systému hodnotenia jazykových znalostí tzv. „Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazykové znalosti“ (CEFR - Common European Framework of Reference for Languages) vďaka ktorému podarilo zjednotiť, vyučovacie

postupy a metódy vyučovania jazykov a vytvoriť objektívne hodnotenie znalosti cudzieho jazyka v každej z európskych krajín.

Jazykové vzdelávanie je dnes v centre pozornosti rôznych štátnych a súkromných vzdelávacích inštitúcií ako aj vydavateľstiev cudzojazyčnej literatúry, ktoré sa snažia aj prostredníctvom rôznych aplikácií, programov alebo svojich webových stránok ponúknuť učiteľom a študentom rôzne elektronické databázy zdidaktizovaných vyučovacích materiálov či vyučovacích komplexov využiteľných priamo na vyučovaní jazyka. K najvýznamnejším inštitúciám radíme (v prípade nemeckého jazyka) napríklad Goethe Institut, Österreich Institut a vydavateľstvo Hueber či Klett.

Aj dnes sa však ešte stretávame s učiteľmi, ktorí IKT nevyužívajú v plnej miere alebo ich využívajú nevhodne. Využitie IKT je totiž spojené s vysokými nárokmi kladenými na mediálnu kompetenciu učiteľa, ktorý musí vedieť médiá nielen dokonale ovládať a poznať všetky ich funkcie, ale zároveň ich musí vedieť správne didakticky implementovať do vyučovacieho procesu. Musí pri tom naplniť všetky pedagogicko-didaktické ciele (definované v štátnych a školských vzdelávacích programoch), rešpektovať vzdelávacie potreby študenta a zároveň ho motivovať. Problém s nedostatočnou mediálnou kompetenciou pedagógov, sa snažia čiastočne vyriešiť vzdelávacie inštitúcie ako napríklad Metodicko-pedagogické centrum (MPC), alebo samotné vysoké školy prostredníctvom ponuky vzdelávacích kurzov a školení zameraných práve na zvyšovanie mediálnej kompetencie v konkrétnych odboroch. Rovnako však musí byť prioritným cieľom vzdelávacích inštitúcií a vysokých škôl vychovávajúcich budúcich pedagógov zabezpečiť svojim poslucháčom primerané vzdelanie aj v oblasti mediálnej kompetencie.

2 VYUČOVANIE PROSTREDNÍCTVOM IKT

V polovici 70. rokov minulého storočia sa v európskom prostredí stretávame s prvými pokusmi implementácie IKT do vyučovacieho procesu. Jedná sa predovšetkým o technické didaktické pomôcky ako sú meotar, premietačka, rádio vysielanie, audio-nahrávky, televízne vysielanie resp. video. V 90-tych rokoch sa už začínajú objavovať prvé počítače a s nimi aj jednoduché programy na výučbu rôznych školských predmetov (Ožvoldová, 2012, 3). Na začiatku nového milénia existujú už dostupné online-programy a portály cvičení slúžiace ako doplnok vyučovacieho procesu, ktoré sa orientujú predovšetkým na precvičovanie jazykových fenoménov z oblasti gramatiky, slovnej zásoby a nácviku jazykových zručností. Tieto

programy nie sú ešte komplexné a preto tvoria väčšinou sekundárne pomôcky vo výučbe jazykov. V súčasnej dobe existuje nespočetné množstvo komplexných programov a aj mobilných aplikácií, ktoré už nie sú len doplnkom či sekundárnou pomôckou, ale primárnou a neodmysliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu. K takýmto programom radíme napríklad aj mobilnú aplikáciu „Duolingo“, „Lingvist“ alebo „LernDeutsch (od Goethe Institut)“.

Vyučovanie s nasadením IKT vyvoláva mnoho diskusií, pričom ich obsahom je predovšetkým polemika o vhodnosti, využiteľnosti, správnej integrácií moderných technológií v procese výučby, inovatívnych metódach či formách výučby. Kämper-van den Boogaart tvrdí, *„že IKT dnes slúžia predovšetkým ako technické pomôcky procesu výučby s prvkami zážitkového vyučovania*“ (Kämper-van den Boogaart, 2014, 56). Roche pripomína, že *„využitie didaktických médií vo vyučovacom procese prináša predovšetkým vyššiu pridanú hodnotu vzdelávania*“ (Roche, 2008, 253). S týmto názorom musíme jedine súhlasiť. IKT vo všeobecnosti do prostredia cudzojazyčného vzdelávania prinášajú nielen nové spôsoby, metódy a formy výučby, zvyšujú motiváciu študentov učiť sa jazyk či ich autonómnosť ale predovšetkým umožňujú zažívať jazyk v jeho autentickom kontexte, čo by bez nich nebolo možné resp. bolo veľmi ťažko realizovateľné. V anglickom jazyku sa pre vyučovací proces spojený s využitím IKT etablovalo pomenovanie „CALL“ (Computer assisted Language learning), ktoré prvotne použil M. Levy vo svojej vedeckej štúdií (Levy, 1997, 12).

Tradičné vyučovanie jazyka sa využitím IKT postupne mení na moderné. Je však mylné predpokladať, ako tvrdí aj nemecká didaktička Surkamp, že vyučovanie cez programy, jazykové portály alebo učebné online komplexy môže byť efektívnejšie ako vyučovanie prostredníctvom tradičných metód. Aj pri vyučovaní prostredníctvom IKT môžu totiž študenti dosahovať podpriemerné a prostredníctvom tradičného vyučovania nadpriemerné výsledky. Metódy oboch foriem vyučovania majú svoje výhody a aj nevýhody. Zatracovať preto metódy a postupy tradičnej formy vyučovania je nesprávne (Surkamp, 2017, online). Ako najvhodnejšie sa dnes javí kombinácia oboch foriem vyučovania a teda kombinované vyučovanie, ktorého podstata vychádza zo zásady využiť vo vyučovaní v čo najväčšej miere výhody oboch foriem a v čo najväčšej miere eliminovať ich nevýhody. Kombinované vyučovanie označované v odbornej literatúre aj ako „Blended Learning“ považujú mnohí didaktici (napr. J.Roche, S. Kumar alebo M. Tammelinová) za najvhodnejšiu formu výučby jazykov (Kumar, Tammelin 2008, s. 4). Kumar a Tamelinová uvádzajú, že Blended Learning je vhodný lebo *„využíva metódy kombinujúce prezenčnú a dištančnú formu a aktivity s*

podporou IKT". To prináša do vyučovania jazyka vyššiu mieru efektivity, individualizácie a dáva študentovi istú mieru autonómie, kedy si sám môže zvoliť tempo výučby alebo poradie tém či typ cvičení o ktoré sa viac zaujíma (Kumar, Tammelin, 2008, 5).

3 PROGRAMY A ONLINE-PORTÁLY VO VYUČOVANÍ CUDZIEHO JAZYKA

Aj napriek relatívne dobrej technickej vybavenosti škôl a skutočnosti, že učitelia jazykov v súčasnosti disponujú veľkým množstvom výučbových materiálov a programov, ktoré sú voľne dostupné na rôznych jazykových internetových portáloch a stránkach (napr. www.islcollective.com, www.mittelschulvorbereitung.ch, www.schubert-verlag.de a iných) alebo webových stránkach rôznych vydavateľstiev zameriavajúcich sa na cudzojazyčnú literatúru (napr. www.hueber.de, www.vydavatelstvoklett.sk alebo www.pons.de) ešte stále majú problém s ich implementáciou do vyučovacieho procesu. Učitelia totiž nedisponujú všeobecnou didaktickou príručkou, ktorá by sa venovala implementáciou digitálneho výučbového materiálu, vyučovacích programov alebo mobilných aplikácií do vyučovacieho procesu. Aj napriek tomu, že mnohé zo spomínaných online-materiálov a programov sú didaktizované a to až v takej miere, že je možné ich použiť bez úpravy priamo na vyučovaní jazyka nezohľadňujú špecifické edukačné potreby konkrétnej skupiny študentov. Učiteľ sa tak pri integrovaní takýchto materiálov do výučby môže spoľahnúť jedine na svoje pedagogicko-didaktické zručnosti a skúsenosti. Implementácia pritom musí naplniť všetky didakticko-pedagogické ciele, rešpektovať v čo najvyššej miere individuálne edukačné potreby študenta, jeho učebný štýl, zefektívniť celý proces výučby a neposlednom rade motivovať študentov k ďalšiemu učeniu sa jazyka.

Vyučovací proces s implementovanými IKT do výučby jazyka prináša nepochybne viac výhod ako nevýhod. Tak to vidí aj nemecký didaktik Jörg Roche, ktorý najvýznamnejšie funkcie definuje nasledovne (Roche, 2008, 245):

Informačno-komunikačné technológie vo výučbe jazyka:

- sprístupňujú jazyk v jeho autentickom a kultúrnom kontexte;
- umožňujú učiteľom získať neobmedzené množstvo vyučovacích materiálov;
- umožňujú lepšie spoznávať autentickú kultúru danej krajiny;
- pomáhajú pedagógovi pristupovať k študentovi individuálnejšie a tým lepšie reflektovať jeho špecifické edukačné potreby či jeho učebný štýl;

- otvárajú dvere novým formám vyučovania, ktoré sú založené na kooperatívnom prístupe (napr. projektové vyučovanie) a dávajú študentom možnosť efektívnejšej komunikácie a vzájomnej spolupráce
- poskytujú priestor na zdieľanie spoločne vytvoreného obsahu (projektu)
- menia inštrumentálnu rolu učiteľa na rolu tútora a rovnako menia rolu študenta, ktorý už nie je len pasívnym príjemcom informácií, ale je aktívnou súčasťou vyučovacieho procesu (sám si volí napr. typ cvičenia na opakovanie učiva, alebo si vyberie tému, ktorá ho viac zaujíma);
- mení tradičné vyučovanie na moderné – nie je však náhradou metód tradičného vyučovania ale ich rozšírením (Blended Learning).

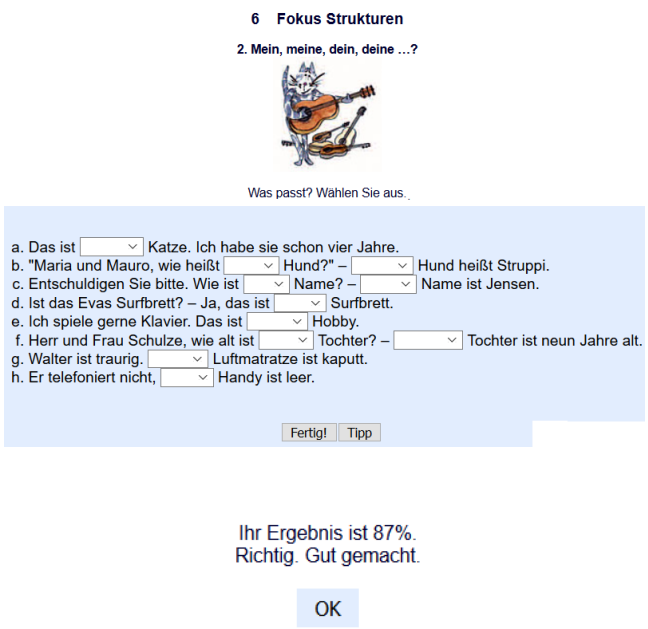
4 VÝUKOVÉ PROGRAMY A MOBILNÉ APLIKÁCIE

Ako sme už spomenuli, učitelia jazykov disponujú s množstvom voľne dostupných výukových interaktívnych cvičení a materiálov, ktoré pochádzajú z rôznych internetových zdrojov. Pri ich voľbe a integrovaní do vyučovania musí byť pedagóg obozretný, lebo nie všetky tieto materiály sú didakticky správne vypracované. Aj preto odporúčame využívať materiály zo zdrojov jazykovo-vzdelávacích alebo jazykovo-výskumných inštitúcií, či vydavateľstiev, ktoré tvoria didaktici cudzieho jazyka alebo jazykoví experti. Tieto materiály sú teda vhodne odborne a aj didakticky spracované. Medzi významné zdroje materiálov nemeckého jazyka považujeme napr. materiály z Goethe Institut, Österreich Institut alebo z vydavateľstva Hueber, Klett či Infoa. Aby vyučovanie jazyka bolo efektívne a splnilo čo najlepšie všetky didakticko-pedagogické ciele, musí učiteľ reflektovať v čo najväčšej miere individuálne vzdelávacie potreby svojich študentov, čo si vyžaduje okrem voľby vhodného materiálu aj jeho aktívnu tvorbu – učiteľ musí častokrát pripraviť výukový materiál „ušitý na mieru“ svojim študentom. Na tento cieľ má k dispozícii hneď niekoľko programov, vďaka ktorým vie vytvoriť nielen interaktívne cvičenia ale aj celé online-výukové jednotky či dokonca celé kurzy. Z tých najvýznamnejších programov spomeňme voľne dostupné programy „HotPotatoes“ alebo „Übungsblätter selbst gemacht“ od Goethe Institut resp. „Lingo Fox“.

Nemecký didaktici Roche a Dohnicht rozlišujú niekoľko druhov programov podľa funkcií, ktoré vo vyučovacom procese plnia. Rozlišujú opakovacie, situačné a konštruktívne programy (Roche, 2008, 247):

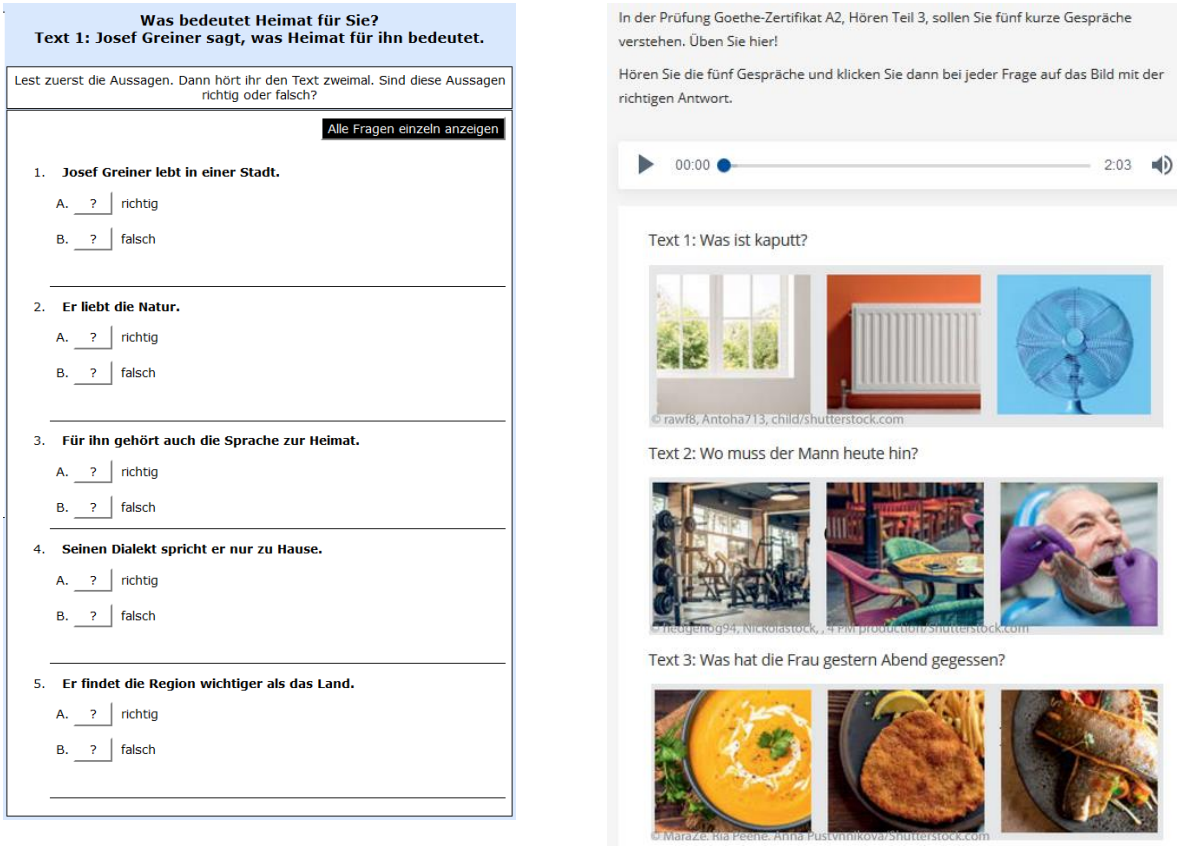
Opakovacie (nácvičné) programy (nem. Turtorielle Programme): ponúkajú interaktívne cvičenia, ktoré sú určené predovšetkým pre fixačnú fázu hodiny resp. na opakovanie už naučených vedomostí. Ich cieľom je, aby si študent zopakoval a precvičoval už získané gramatické, lexikálne alebo fonetické štruktúry. Podporujú autonómne vyučovanie pričom rešpektujú vzdelávacie potreby študenta. Študent môže cvičenia vypracovávať v rámci domácej prípravy a môže si sám vybrať typ cvičenia (krížovky, doplňovačky, multiple choise-úlohy a pod.), poradie v akom jednotlivé cvičenia vypracúva a niekedy si volí aj časovú náročnosť. Po vypracovaní cvičenia alebo skupiny cvičení program študenta opraví a zároveň mu navrhne v akej oblasti jazyka by sa mal ešte zlepšiť resp. čo si musí ešte zopakovať. Niektoré programy ponúkajú aj možnosť vysvetlenia problematickej jazykovej oblasti čím sa stávajú komplexnými jednotkami výučby. Roche konštatuje, že opakovacie elektronické programy slúžia ako náhrada tlačených cvičení v učebniciach alebo cvičebniciach - sú pre študentov omnoho zaujímavejšie a motivujúcejšie ako len statické cvičenia (Roche, 2008, 248).

K základným znakom opakovacích cvičení patrí, že pracujú vždy s istým penzom preberaného učiva, napr. učivom z aktuálne preberanej lekcie alebo učivom prebraným za nejaké obdobie (napr. slovná zásoba k téme vzťahy, slovné spojenia, slovosled v nemeckej vete, komparácia, stupňovanie ...). Z tohto penza vyberajú len niektoré poznatky, ktorých znalosť študent musí preukázať pri plnení zadaných úloh. Výhodou tohto typu cvičení je možnosť opätovného vypracovania resp. vrátenia sa k problematickým častiam cvičení ako aj možnosť okamžitej spätnej väzby v podobe kontroly správnosti po vypracovaní každého jednotlivého cvičenia ale aj po vypracovaní celého komplexu cvičení. Vyhodnotenie úrovne znalostí býva väčšinou vyjadrené percentuálne, len niektoré programy ponúkajú aj slovné hodnotenie. V ukážke 1 prezentujeme opakovací program zo stránky vydavateľstva Hueber aj spolu s vyhodnotením správnosti:



Ukážka 1: Opakovací program a vyhodnotenie správnosti, Zdroj: https://hueber.de/shared/uebungen/lagune/fset.php?Volume=1&Lection=2&Exercise=2&SubExercise=1&Kurs=&Page=&idonParam=

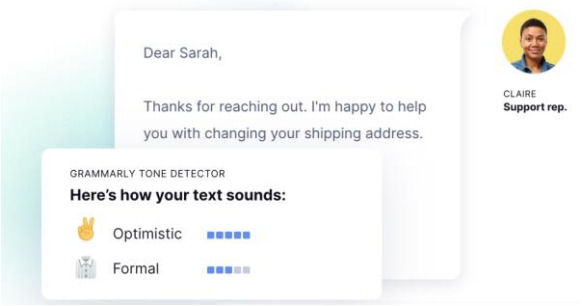
Situačné programy (nem: Situativ ausgerichtete Programme) sú orientované na rozvoj komunikačnej kompetencie pričom sú spojené s konkrétnou autentickou situáciou z reálneho života (napr. návšteva lekára, nákup v obchode, prázdniny...), ktorá je prezentovaná v podobe krátkeho videa, video-klipu alebo audio nahrávky (ukážka 2). V rámci týchto nahrávok si študent fixuje lexikálne, gramatické a fonetické štruktúry. Rovnako ako aj u opakovacích programov aj v tomto prípade sa jedná o programy využiteľné vo fixačnej fáze hodiny ale aj ako opakovanie v rámci domácej prípravy. K frekventovaným typom cvičení v situačných programoch patria cvičenia s označením správnej či nesprávnej výpovede, dopĺňanie počutých či videných informácií do tabuliek, spojenie správnej výpovede s osobou, ktorá o nej rozpráva, spojenie správnych pojmov a podobne. Rovnako ako aj u opakovacích cvičení je hodnotenie správnosti vypracovania cvičenia vyjadrené v percentách úspešnosti v niektorých programoch aj slovne.



Ukážka 2 : Situačný program, Zdroj: https://deutschlernerblog.de/uebung-zum-hoerverstehen-deutsch-a2-heimat/, https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-ueben/fuenf-gespraeche

Konštruktívne programy (nem: Konstruktive Programme): môžeme považovať za programy práce s textom, ktoré pomáhajú študentovi zlepšiť písomnú alebo ústnu komunikačnú kompetenciu. Tento typ programu obsahuje nástroje pre správnu úpravu textov t. j. kontrolu pravopisu, gramatiky voľby správnych slovných výrazov, elektronický slovník, šablóny konkrétnych textov (napr. životopisy, e-maily, žiadosti, reklamácie, vizitky a pod.), elektronického asistenta písania (asistencia opravy chýb) a mnohé ďalšie. Na rozdiel od iných programov tu študent pracuje s jazykom v reálnych rečových kontextoch. Konštruktívne programy slúžia kreativite, lebo umožňujú študentovi preberať rôzne role a prezentovať istý obsah v rôznych autentických formách – napr. ako vedeckú štúdiu, článok v novinách (reportáž, dokument, správa) alebo osobnú či oficiálnu informáciu (napr. v podobe osobného listu či oficiálnej správy úradu). Na správne spracovanie textu mu slúžia práve nástroje úpravy textu. Na rozdiel od iných typov programov sa prostredníctvom konštruktívneho programu študent naučí správne štylisticky a gramaticky vyjadrovať a reagovať tak na rôzne bežné autentické situácie. Napríklad program Grammarly vyhodnocuje napísaný text aj podľa

štylistických kritérií a vyhodnocuje ho ako súkromný, oficiálny alebo optimisticky či pesimisticky naladený (viď ukážku 3).



Ukážka 3: Štylistické hodnotenie úpravy textu z programu Grammarly, zdroj: www.grammarly.com

K typickým konštruktívnym programom radíme programy precvičovania textov nazývané aj OWL-Programms (Online Training Labs) (Lehner, 2009, 134). V súčasnosti existuje hneď niekoľko konštruktívnych programov – k tým známejším radíme LanguageTool, Grammarly, ProWritingAid alebo Ginger. Za najuniverzálnejší považujeme však program LanguageTool, ktorý je dostupný až pre 20 jazykov a obsahuje podobné nástroje a funkcie ktoré popisujeme vyššie. Ostatné programy sa orientujú prevažne len na anglický či nemecký jazyk a obsahujú len niektoré z popisovaných nástrojov úpravy textu.

Všetky typy spomínaných programov, ktoré sa na vyučovaní využívajú prinášajú radu výhod. Tie najdôležitejšie Roche zhŕňa do nasledovných bodov. Podľa neho tieto programy:

- obsahujú cvičenia, ktoré sú určené žiakom s rôznymi učebnými štýlmi;
- umožňujú využívať jazyk v autentických situačných kontextoch a učia žiaka v týchto situáciách správne jazykovo reagovať;
- implementujú do práce s textom elektronické nástroje úpravy textu (elektronické slovníky, asistent písania textu, webový vyhľadávač informácií, prekladač a pod.);
- umožňujú využívať interaktívne pojmové mapy alebo grafy, čím umožňujú názornejšie predstaviť gramatické alebo lexikálne štruktúry;
- kombinujú viaceré jazykové zručnosti a tým zlepšujú orientáciu v konkrétnych jazykových situáciách (kombinácia – čítanie, počúvanie, rozprávanie, písanie);
- rozvíjajú autonómnosť vyučovania a poskytujú okamžitú spätnú väzbu pričom umožňujú sa k chybným cvičeniam vrátiť a znova ich vypracovať;

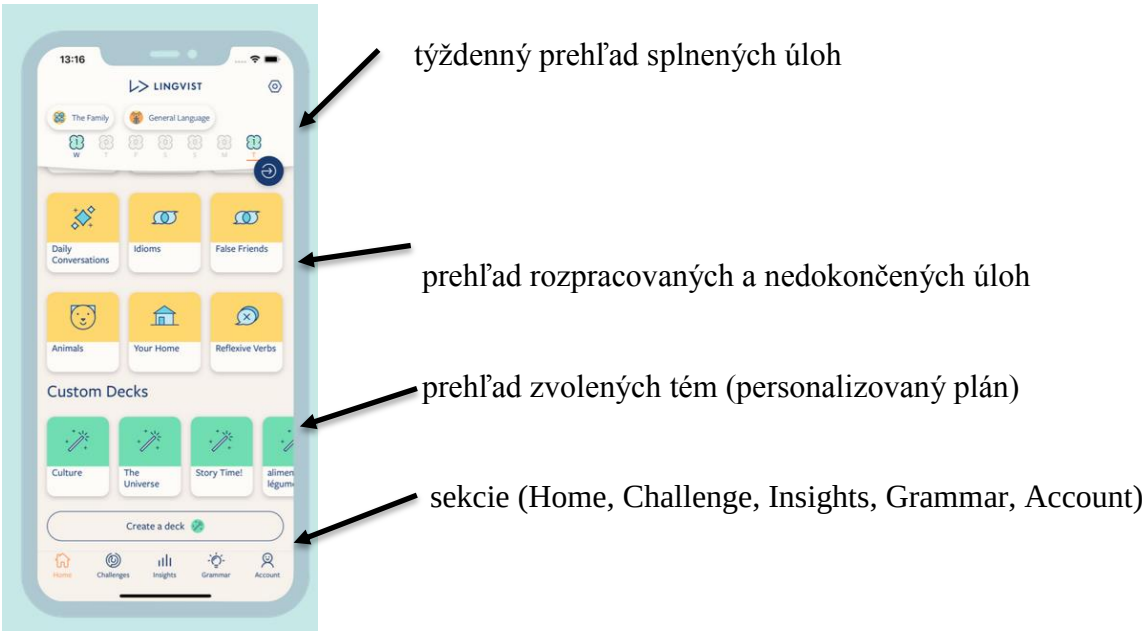
- poskytujú informácie o progrese vedomostí študenta a diagnostikujú problémy ktoré pri učení vznikajú.

5 MOBILNÁ APLIKÁCIA LINGVIST

V nasledovnej kapitole by sme chceli krátko predstaviť mobilnú aplikáciu na výučbu cudzieho jazyka „Lingvist“, ktorá podľa nás patrí k tým najlepším výučbovým mobilným aplikáciám súčasnosti. Okrem už spomenutej aplikácie existuje veľa ďalších, ktoré sa prioritne venujú výučbe cudzieho jazyka – a to sú napr. Duolingo, Rosseta Stone alebo Busuu (ukážka 4).

Ukážka 4: Mobilné aplikácie na výučbu cudzieho jazyka, zdroj: www.lingvist.com, www.rosettastone.com, www.busuu.com

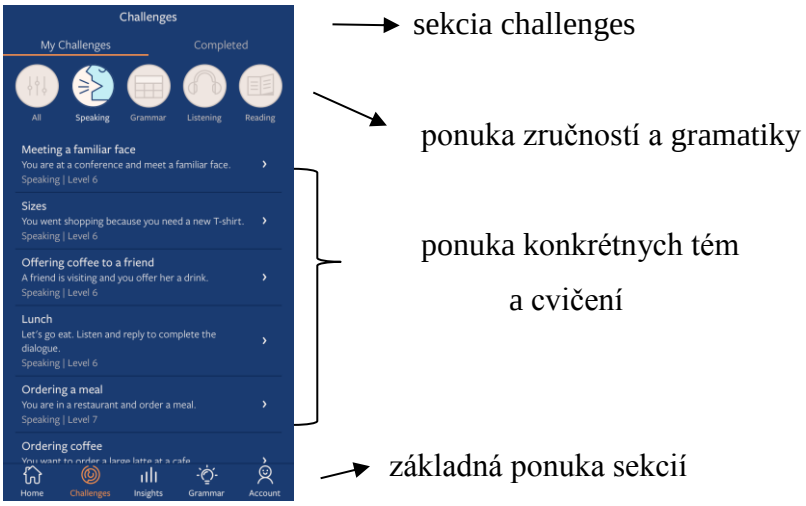
Mobilná aplikácia Lingvist je multilingválna aplikácia, ktorá neponúka na výučbu len jeden ale hneď viacero cudzích jazykov a to anglický, nemecký, španielsky, taliansky, ruský či francúzsky. Zameraná je predovšetkým na učenie sa slovnej zásoby a gramaticko-lexikálnej štruktúry cudzieho jazyka. Tvorcovia aplikácie vsadili na personalizovaný prístup k výučbe – teda podľa individuálnych edukačných potrieb jednotlivca. Každý používateľ si tak môže vytvoriť svoj individuálny plán výučby v ktorom si určí rýchlosť svojho jazykového progresu (ukážka 5). Samotná aplikácia pozostáva z 4 hlavných sekcií – a to Home (domov), Chalenges (výzvy), Grammar (Grammatika) a Insights (štatistiky).



Ukážka 5: Úvodné menu aplikácie Lingvist, zdroj: www.lingvist.com

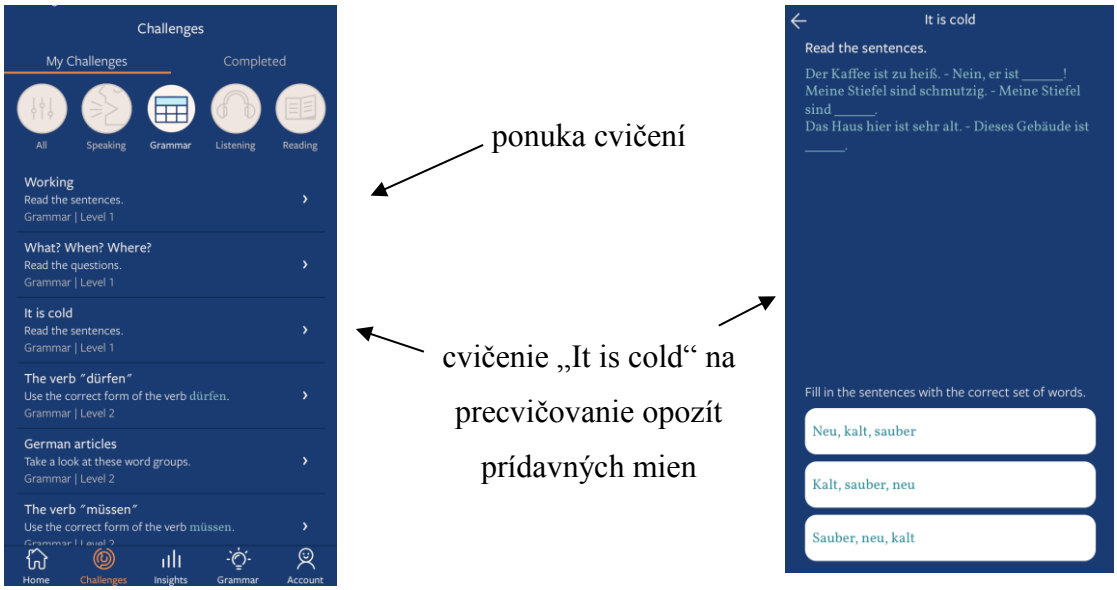
Sekcia Home (domov) obsahuje úvodnú ponuku kurzu (ukážka 5). Dostupné sú tu všetky podstatné informácie o aktuálnych kurzoch (rozpracované lekcie alebo denné výzvy) ako aj úroveň dokončenia úloh. Používateľ tu nájde aj informácie o splnených cieľoch za posledný týždeň resp. mesiac (to však záleží od nastavenia používateľom).

Sekcia Chalenges (výzvy) je personalizovanou kategóriou, kde si užívateľ podľa svojej edukačnej potreby vyberá cvičenia zamerané buď na rozvoj jazykových zručností (rozprávanie, počúvanie, čítanie, písanie) alebo gramatiky. Akonáhle si užívateľ zvolí želanú zručnosť či gramatické úlohy ponúkne mu program viacero typov cvičení, ktoré môže vypracovať v ľubovoľnom poradí. Neexituje pri tom žiaden časový limit. (viď ukážku 6 nižšie)



Ukážka 6: Sekcia Challenges – prehľad sekcií, zdroj: www.lingvist.com

Zvolené úlohy vždy zodpovedajú zvolenej jazykovej úrovni používateľa a každým splneným súborom cvičení sa ich náročnosť zvyšuje. Niektoré cvičenia je možné preskočiť, niektoré ale musia byť vypracované - inak sa užívateľ nedostane na vyššiu úroveň. V nasledovnej ukážke č.7 uvádzame príklad cvičenia na gramatické a lexikálne štruktúry:



Ukážka 7: Prehľad cvičení v sekcií gramatika, zdroj: www.lingvist.com

Sekcia Insights (náhľad) je veľmi dôležitou súčasťou programu v ktorej používateľ nájde spätnú väzbu v podobe grafov či tabuliek. Získa tu informácie o svojom jazykovom progrese za deň, týždeň či mesiac, dokonca nájde konkrétnu slovnú zásobu a gramatické javy, ktoré sa za toto obdobie naučil. Spomínanú slovnú zásobu či gramatiku si v tejto kategórií môže znovu navoliť na zopakovanie a pracovať s nimi prostredníctvom rôznych typov cvičení.

sekcia Insights

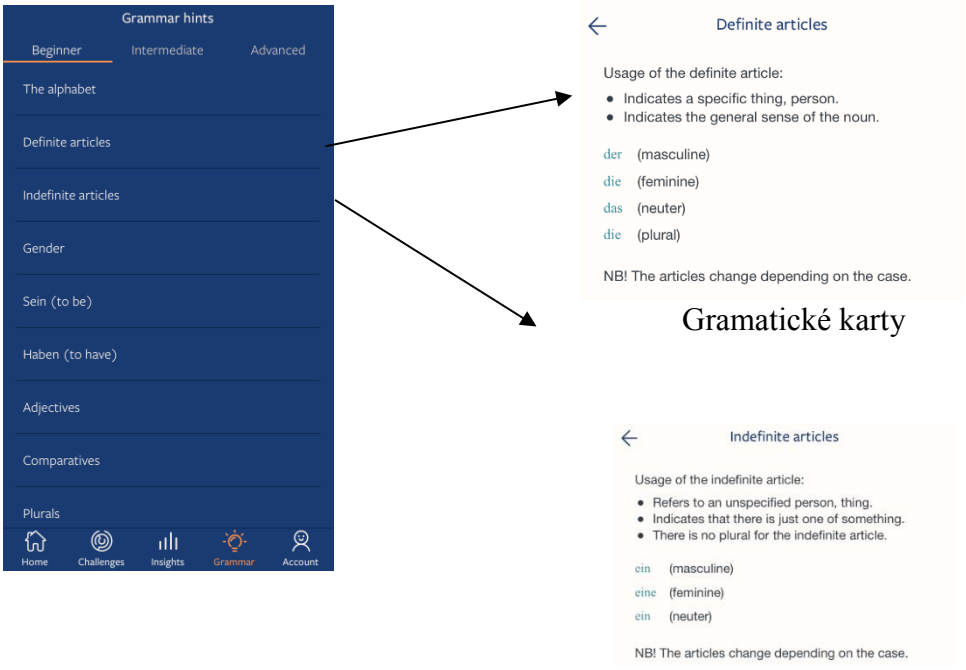
naučená slovná zásoba za posledný týždeň (graf)

percentuálne vyjadrenie miery splnenia zo zadaného cieľa

Ukážka 8: Spätná väzba – hodnotenie jazykového progresu, Zdroj: www.lingvist.com

Sekcia Grammar obsahuje gramatické karty, kde sa užívateľ naučí na základe svojej jazykovej úrovne dôležité gramatické pravidlá. Úrovne sú tu rozčlenené na 3 stupne – začiatočník, pokročilý a expert. Po naučení istého gramatického fenoménu si užívateľ môže vybrať typ cvičenia prostredníctvom ktorého si naučenú gramatiku bude precvičovať. V ukážke 9 uvádzame príklad gramatických kariet – v tomto prípade určitých a neurčitých členov v nemeckom jazyku.

Sekcia Grammar



Ukážka 9: sekcia Grammar – gramatické karty, zdroj: www.lingvist.com

Mobilná aplikácia Lingvist využíva aj motivačné prvky. K nim patria napríklad rebríčky pokroku. Na základe bodov získaných za vypracované cvičenia sa môže používateľ zaradiť sa do rebríčka o najrýchlejší jazykový progres alebo rebríčka bezchybne vypracovaných cvičení.

Každá mobilná aplikácia má svoje výhody ako aj nevýhody. Na nasledovných riadkoch by sme chceli poukázať na užitočnosť a výhodnosť aplikácie ale aj na jej nedostatky. Všetky tieto pozorovania vychádzajú z našich skúseností z práce s touto aplikáciou:

Výhody aplikácie Lingvist:

- je logicky a prehľadne štruktúrovaná, ľahko manipulovateľná a obsahuje interaktívne prvky;
- používateľ si výučbu môže personalizovať – je teda šitá na mieru edukačným potrebám jednotlivca, čo prináša aj vysokú mieru motivácie učiť sa jazyk;
- obsahuje cvičenia zamerané na všetky jazykové zručnosti, dôraz sa však okrem nich kladie aj na výučbu gramatickej, lexikálnej a ortografickej štruktúry;
- obsahuje gramatické karty, ktoré umožnia používateľovi lepšie pochopiť základnú gramatickú štruktúru jazyka;

- je spojená s okamžitou spätnou väzbou (kontrolou) po každej odpovedi a aj po vypracovaní celého súboru cvičení, pričom uvádza priebežné štatistiky úspešnosti;
- užívateľovi poskytuje možnosť opätovne sa k cvičeniam vrátiť a znovu ich vypracovať;
- obsahuje všeobecné témy, čím je možné ju integrovať aj do vyučovacieho procesu
- umožňuje úplné autonómne vyučovanie a podporuje aj tzv. homeschooling.
- Nevýhody aplikácie Lingvist:
- aplikácia ignoruje fonetické štruktúry (cvičenia správnej výslovnosti tu vôbec nenájdeme);
- poskytuje síce výklad základných gramatických javov, no v niektorých prípadoch uvádza len nedostatočné (resp. žiadne) príklady;
- neposkytuje slovné hodnotenie a neobsahuje ani odporúčanie na preopakovanie si konkrétnej látky resp. problematickej oblasti jazyka.

Aj napriek uvedeným nevýhodám považujeme aplikáciu Lingvist za veľmi prínosnú a dobre využiteľnú na vyučovaní cudzieho jazyka.

ZÁVER

Využívanie IKT vo vyučovaní cudzieho jazyka nie je novým fenoménom. Aj napriek tejto skutočnosti sa ešte aj dnes pri implementácií IKT do vyučovacieho procesu stretávame s radom problémov. Spomeňme napríklad zastaranú technickú vybavenosť škôl alebo nedostatočnú mediálnu kompetenciu tak pedagógov ako aj študentov. Prioritou vzdelávacích inštitúcií (predovšetkým však vysokých škôl) vychovávajúcich budúcich pedagógov preto musí byť dôkladnejšia príprava poslucháčov v oblasti mediálnej a mediálno-didaktickej kompetencie. Rovnako však musí byť úlohou štátnych vzdelávacích inštitúcií ponúkať už aktívnym pedagógom školenia a vzdelávacie semináre na ktorých môžu svoju mediálnu kompetenciu rozširovať. V poslednom období nie sú IKT len istou sekundárnou pomôckou ale naopak primárnou integrálnou súčasťou výučby jazyka. V rámci vyučovania sa dnes začínajú využívať počítačové programy či mobilné aplikácie, ktoré ponúkajú funkcie, vďaka ktorým môže pedagóg vyučovanie urobiť zaujímavejším a môže lepšie reflektovať individuálne edukačné potreby študentov, čím sa jeho výučba stáva efektívnejšou a pre študenta aj motivujúcejšou. K pozitívam patrí najmä to, že študent dokáže urýchliť svoj jazykový progres a učiteľ získava nové nástroje vďaka ktorým môže využiť inovatívne

didaktické metódy a vyučovacie postupy. Preto sme presvedčení, že v budúcnosti bude využitie komplexných programov a mobilných aplikácii v procese výučby jazyka nevyhnutné.

Tento článok bol vypracovaný v rámci projektu KEGA 015TTU-4/2018 „Interaktivita v elektronických didaktických aplikáciách“.

LITERATÚRA

BOVET, G. - HUWENDIEK, V. 2014. *Leitfaden Schulpraxis Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. 7.vyd. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2014. 639 s. ISBN: 978-3-589-16307-6.
Informačné listy Európskej únie – jazyková politika. [online] 2020 [cit. 2020-08-10]. Dostupné na internete: www.europarl.europa.eu/factsheets/sk/sheet/142/jazykova-politika.
KÄMPER-VAN DE BOOGAART, M. 2014. *Deutsch Didaktik – Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6.vyd. Berlin: Cornelsen, 2014. 318 s. ISBN 978-3-589-16400-4.
KUMAR, S. - TAMMELIN, M. 2008. *Integrovanie IKT do vyučovania cudzích jazykov*. Johannes Kepler Universität. Linz. [online]. 2008 [cit. 2020-08-10]. Dostupné na internete: https://docplayer.net/62222858-Integrovanie-ikt-do-vyucovania-cudzich-jazykov.html.
LEHNER, M. 2009. *Allgemeine Didaktik*. Bern: UTB Basics, 2009. 206 s. ISBN 978-3-8252-3245-0.
LEVY, M. 1997. *Computer assisted language learning: context and conceptualisation*. New York: Oxford University Press, 1997. 289 s. ISBN 0-19-82-3631-5.
OŽVOLDOVÁ, M. 2012. *E-Laboratória na internete a ich implementácia do edukačného procesu*. Tvorivý učiteľ fyziky 5. Smolenice. [online] 2012 [cit. 2020-08-15]. Dostupné na internete: http://sfs.sav.sk/smolenice/prispevky.htm.
ROCHE, J. 2008. *Fremdsprachendidaktik*. 2. vyd. Tübingen: UTB-Basics, 2008. 287 s. ISBN 978-3-8252-2691-6.
SURKAMP, C. 2017. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J.B.Metzler. 2017. 399 s. ISBN 978-3-476-04473-0.
www.busuu.com
www.duolingo.com
www.grinder.com
www.languagetool.org
www.linguist.com
www.rossetastone.com

ŠPECIFIKÁ VÝUČBY LATINSKEJ LEKÁRSKEJ TERMINOLÓGIE V ANGLIČTINE AKO DRUHOM JAZYKU

SPECIFICS OF TEACHING LATIN MEDICAL TERMINOLOGY IN ESL

Tomáš Hamar – Linda Vasiľová

Abstrakt
Príspevok tematizuje špecifiká výučby latinskej lekárskej terminológie v odboroch všeobecné lekárstvo a zubné lekárstvo s vyučovacím jazykom anglickým na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Autori rekognoskujú a analyzujú didaktickú situáciu, v ktorej má angličtina ako druhý jazyk pre vyučujúcich aj poslucháčov funkciu mediačného jazyka na osvojenie tretieho jazyka. Špecifickosť situácie je ešte stupňovaná skutočnosťou, že ide o výučbu odbornej latinskej lekárskej terminológie, pri výučbe ktorej nemožno použiť rovnaké metodické postupy ako pri výučbe moderného jazyka či už všeobecného či odborného zamerania. Príspevok hľadá odpovede na otázky týkajúce sa kľúčových jazykových a terminologických kompetencií poslucháčov lekárskej fakulty a zdôrazňuje ich aplikačnú hodnotu v procese vysokoškolského vzdelávania i v lekárskej praxi. Významnú súčasť didaktizácie odbornej terminológie v súčasnosti tvorí uplatnenie technických vyučovacích prostriedkov. Ide predovšetkým o tvorbu a využitie elektronických didaktických programov a ich inkorporáciu do procesu terminologického vzdelávania.

Kľúčové slová: latinská lekárska terminológia, angličtina ako mediačný jazyk výučby, negatívny jazykový transfer, pozitívny jazykový transfer, zahraniční študenti.

Abstract
The paper addresses the specifics of teaching Latin medical terminology for General Medicine and Dentistry at the Faculty of Medicine, Comenius University in Bratislava. The authors aim to identify and analyse the didactic situation in which English as a second language (ESL) for both tutors and students serves as a medium of instruction of a third language. The situation is all the more distinct because of the fact that the teaching subject is Latin medical terminology. The employment of methods normally used in teaching modern languages is not possible. The paper seeks answers to questions concerning key linguistic and terminological skills of medical students and emphasises their applied value in the course of university education and subsequently in medical practice. Technical aids are an important part of teaching medical terminology, especially the development and usage of electronic learning resources which are incorporated into the teaching process.

Keywords: Latin medical terminology, ESL as medium of instruction, negative language transfer, positive language transfer, international students.

ÚVOD

Ovládanie odbornej lekárskej terminológie predstavuje kľúčovú kompetenciu študentov lekárskych fakúlt potrebnú na osvojenie odborných predmetov počas štúdia. Obzvlášť dôležitý význam má pri osvojovaní anatomickej terminológie, ktorej medzinárodne

kodifikovaná podoba je práve v latinskom jazyku. Terminológiou sa tu primárne chápe súbor odborných terminologických jednotiek (či už jednoslovných alebo viacslovných), ktorých obsah poukazuje na pojmy z oblasti teórie lekárskych vied i medicínskej praxe. Sekundárne rozumieme lekárskou terminológiou náuku o vlastnostiach, tvorbe a používaní termínov ako interdisciplinárny odbor, v ktorom sa súčasne uplatňuje lingvisticko-filologické hľadisko a hľadisko komplexného súboru medicínskych vied. Predmetom výskumu terminológie je predovšetkým vzťah medzi pojmom a termínom. Terminológia ako veda je z didaktického hľadiska základňou, na ktorej stavia terminológia ako súbor termínov a zákonitostí ich usúvzťažnenia, ktoré si má študent osvojiť. Výskumné výsledky terminológov slúžia po vhodnej didaktickej adaptácii vyučujúcim odbornej terminológie ako obsahy výučby.

1 ÚSTAV CUDZÍCH JAZYKOV LF UK A VÝUČBA LEKÁRSKEJ TERMINOLÓGIE

Výučbu predmetu Latinská lekárska terminológia (Latin Medical Terminology v anglickom programe) na Lekárskej fakulte Univerzity Komenského realizuje Ústav cudzích jazykov LF UK (ÚCJ LF UK). Venuje sa jazykovej príprave poslucháčov doktorského štúdia v slovenskom aj anglickom vyučovacom programe, ako aj študentov doktorandského štúdia, a to primárne v odboroch Všeobecné lekárstvo (General Medicine) a Zubné lekárstvo (Dentistry). Na ÚCJ LF UK pôsobia pedagógovia so špecializáciou na latinskú, anglickú a nemeckú lekársku terminológiu, ďalej na výučbu slovenčiny ako cudzieho jazyka (aktuálny stav výskumu výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka pre potreby študentov medicíny na Slovensku bližšie špecifikuje článok ĎURAJKA – BÁBELOVÁ, 2018) a latinskej lekárskej terminológie v angličtine ako druhom jazyku.

Cieľom výučby predmetu Latinská lekárska terminológia (Latin Medical Terminology) je osvojenie jazykových kompetencií potrebných na porozumenie a aplikáciu systému lekárskej terminológie v ďalšom odbornom štúdiu a v medicínskej praxi. Výučba je dvojsemestrová a realizuje sa v prvom ročníku štúdia formou seminárov v rozsahu 2 hodín týždenne. Predmet má propedeutický charakter, hoci bloková výučba anatómie a výučba latinskej lekárskej terminológie prebieha v istej časti prvého a druhého semestra súbežne.

2 APLIKOVANÁ LATINČINA A LEKÁRSKA TERMINOLÓGIA

Princípy aplikovanej lingvistiky, ktorá je základom výučby moderných jazykov, sa do istej miery uplatňujú aj v predmete Latinská lekárska terminológia (Latin Medical Terminology). Podobne ako výučba klasickej latinčiny v školách humanitného zamerania, má

aj latinská terminológia isté špecifiká, ktoré v porovnaní s modernými jazykmi neumožňujú využitie niektorých vyučovacích metód (Brodňanská, 2019, 40). Ide najmä o chýbajúci konverzačný rozmer jazyka, ktorý sa pri moderných jazykoch uplatňuje už v jazyku výučby a ďalej ako jeden z didaktických nástrojov a cieľov výučby. Oproti klasickej latinčine však má výučba latinčiny v kontexte medicíny ďalšie obmedzenia.

Obsah vyučovania v slovenskom aj anglickom programe tvoria:

- lexika – lekárske termíny;
- slovotvorba v lekárskej terminológii;
- morfológia v lekárskej terminológii;
- fonetika latinčiny.

2.1 Lexika

Lekárska terminológia ako súbor termínov sa člení na anatomickú terminológiu (medzinárodne kodifikovaný súbor termínov pomenúvajúcich časti ľudského tela a jeho funkcií) a terminológiu klinickej medicíny (názvy príznakov, ochorení, liečebných postupov). K lekárskej terminológii možno priradiť farmaceutickú terminológiu. Na LF UK prebieha výučba lexiky metódou osvojovania a precvičovania modelovej slovnej zásoby podľa existujúcich latinských skloňovacích typov (deklinácií). V každej lekcii sú vyberané anatomické aj klinické termíny, v menšej miere termíny z farmakognózie a farmácie. Výkladu lexiky týkajúcej sa lekárskeho predpisu je venovaný zvláštny priestor a predpisovanie liekov sa vo zvýšenej miere precvičuje. Študent si tak osvojí nielen príslušnú slovnú zásobu, ale aj platnú metodiku receptúry.

2.2 Slovotvorba

Ide o dôležitý nástroj tvorby termínu, ktorému sa venuje primeraná pozornosť. Študent si osvojí základy latinskej slovotvorby s prihliadnutím na špecifické potreby lekárskej terminológie. Vhodnou metódou je výklad a následné precvičovanie použitia jednotlivých slovotvorných postupov. Študent získa prehľad o odlišných slovotvorných typoch v anatomickej terminológii, ktorá je zväčša latinského pôvodu, a v klinickej medicíne, kde dominujú latinizované grécizmy.

2.3 Morfológia

Oproti klasickej latinčine sa v predmete Latinská lekárska terminológia (Latin Medical Terminology) prihliada na fakt, že ide o prísne vymedzený súbor termínov s istými sémantickými i formálnymi kritériami, najmä v prípade anatomickej nomenklatúry. Výučba latinskej gramatiky je tradične založená na memorovaní a precvičovaní paradigiem. Pre potreby lekárskej terminológie sa latinská morfológia zjednodušuje:

- učivo tvoria výlučne termíny skladajúce sa zo substantív a adjektív (v menšej miere sa vyskytujú predložky, číslovky a príslovky), preto nie je možné čítanie, preklad ani syntaktická analýza súvislého textu tvoreného vetami;
- zo šiestich pádov klasickej latinčiny sa dva (datív a vokatív) neuvádzajú, keďže v lekárskej terminológii sa nevyskytujú;
- učivo z morfológie slovesa je značne zredukované, keďže sloveso sa vyskytuje len v lekárskom predpise.

2.4 Fonetika

Študent si osvojí princípy výslovnosti latinčiny podľa modelu klasickej výslovnosti a správnu výslovnosť slov latinského a gréckeho pôvodu obsiahnutých v učive. Zvláštne požiadavky to kladie na zahraničných študentov. Mnohí z nich, najmä pochádzajúci z nemecky hovoriacich krajín, ale aj Taliani, Španieli či Briti, majú za sebou aj niekoľkoročné štúdium latinčiny na klasických gymnáziách. Výslovnosť latinčiny, ktorá je výsledkom konvencie v jednotlivých regiónoch, si takíto študenti prinášajú so sebou.

3 VPLYV ANGLIČTINY AKO JAZYKA VÝUČBY

Využitie angličtiny ako vyučovacieho jazyka, ak je druhým jazykom pre vyučujúceho aj pre študentov, vždy prináša so sebou obmedzenia. Zvlášť to platí v prípade didaktiky jazykov, a ešte väčšmi pri výučbe latinskej lekárskej terminológie. Existencia mediačného jazyka má vplyv na viaceré aspekty výučby.

3.1 Negatívne vplyvy a výzvy

- Diametrálne odlišná lingvistická koncepcia latinčiny a angličtiny ako analytického jazyka predpokladá zvýšené nároky na výklad základných lingvistických pojmov. Do tohto procesu vstupujú jednotlivé materinské jazyky študentov od japončiny po

iránske a germánske jazyky a rozličná úroveň znalosti angličtiny. Výzvou pre vyučujúcich je dokázať využiť súvislosti medzi rozmanitými jazykmi na situačné uľahčenie výkladu.

- Potenciálnym problémom môžu byť aj jazykovedné termíny. Študenti musia poznať alebo si osvojiť termíny, ktoré vychádzajú z anglickej lingvistiky.

In medical terminology, only some types of numerals are used:

- cardinals (in medical prescription): *recipe aquae destillatae tria grammata* take 3 grams of distilled water
- ordinals (particularly in anatomical and to a lesser extent in clinical terms): *apertura mediana ventriculi quarti* median aperture of the fourth ventricle
- distributives (rarely): *singuli radices dentium incisivorum* single roots of incisor teeth
- multiplicatives (in anatomical compounds): *musculus quadriceps* quadriceps muscle
- multiplicative numeral adverbs (in medical prescription): *bis in die* twice a day

Obr. 1 Ukážka výkladu latinských numerálií s použitím anglickej lingvistickej terminológie (Rollerová, Vasiľová, 2018, 17).

- Nezanedbateľným aspektom sú reálie. Keďže výučba prebieha v slovenskom prostredí, je nutné tomu prispôsobiť výklad niektorých skutočností, noriem platných v zdravotníctve SR. Príkladom je lekársky predpis, ktorého normatívna podoba je v jednotlivých štátoch rozdielna.

Medicaments are manufactured:

1. in mass production; these are referred to by the Slovak acronym HVLP (hromadne vyrábané liečivé prípravky, i. e. mass-produced medicaments); they are the most frequently prescribed form of medication;

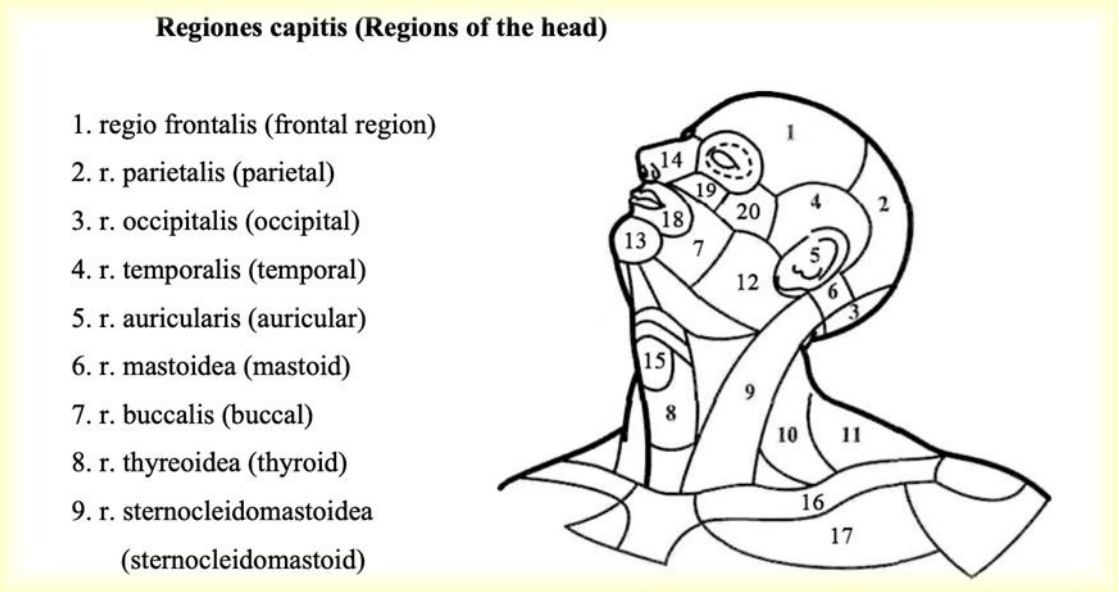
2. in a pharmacy (*magistraliter*); these are referred to by the Slovak acronym IPL (individuálne pripravované lieky, i. e. individually prepared medicines, combination drugs); they are rarely prescribed.

Obr. 2. Ukážka výkladu slovenskej normy lekárskeho predpisu (Rollerová, Vasiľová, 2018, 20).

3.2 Pozitívne vplyvy

Zásadným faktorom uľahčujúcim výučbu je fakt, že lekárska terminológia je do značnej miery medzinárodná, a v angličtine väčšina termínov buď pochádza z latinských

termínov alebo je s nimi priamo totožná. Obsah predmetu Latin Medical Terminology tak nadväzuje na učivo predmetu Anatomy, v ktorom si študent osvojuje kodifikovanú anatomickú nomenklatúru v latinčine i angličtine.



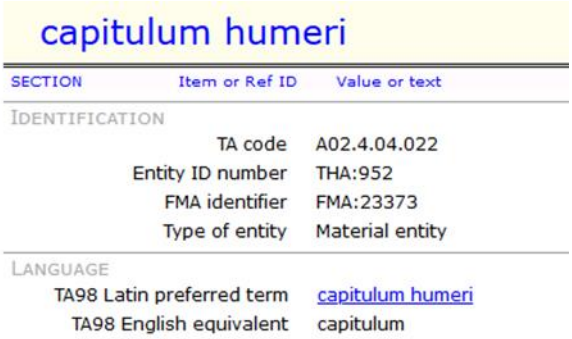
Obr. 3. Ukážka anatomickej terminológie v latinčine s etymologicky totožnými anglickými ekvivalentmi (Rollerová, Vasiľová, 2018, 124).

Zároveň však platí, že aj slovná zásoba všeobecnej odbornej angličtiny je v značnej miere latinsko-gréckeho pôvodu a niektoré anglické lekárske termíny sú súčasťou lexiky bežného jazyka. Tieto faktory kontinuálne vplývajú na výklad odbornej lexiky a na tvorbu učebných pomôcok (slovníkov).

Jednou z najdôležitejších jazykových zručností, ktoré si musí študent medicíny osvojiť, a to už v počiatočných fázach štúdia, je pochopenie štruktúry odborného termínu. Predovšetkým pre študentov v anglickom študijnom programe je dôležité, aby okrem latinsko-anglických terminologických pendantov (napríklad *buccalis* – *buccal* a *parietalis* – *parietal*) poznali aj význam pôvodných latinských motivantov daných termínov. Tak vedomosť o význame slova (napríklad latinského slova *bucca* – líce, *paries* – stena) pomáha uchopiť významovú priezračnosť termínu v latinskom aj v anglickom jazyku. Sekundárne pomáha študentovi lepšie si fixovať termín do dlhodobej pamäte, pretože túto fixáciu podporuje pochopená vecno-logická súvislosť.

Pre lepšie osvojenie termínov je dôležité upozorniť študentov na dva základné typy odvodzovania významu od základných motivantov slova: metaforické a metonymické odvodzovanie. Slová opisujúce časti ľudského tela predstavujú v každom jazyku základnú

slovnú zásobu, ktorá sa vyvíjala v prvých fázach vývoja jazyka a tvorí základný fond jazyka. V diachrónnej perspektíve by sa etymologickým výskumom aj v takýchto slovách dali nájsť určité formálne prvky naznačujúce vzťah k pomenovanému predmetu, ale z dnešného hľadiska sú to slová jasne neodvodené (napríklad *caput* – hlava, *cervix* – krk). Keďže však anatomická terminológia ľudského tela je súborom vyše 7500 viacslovných termínov označujúcich makroskopické anatomické štruktúry, absolútna väčšina z nich sú termíny so slovotvornou štruktúrou ukazujúcou na pôvodné slová. Je úlohou vyučujúceho terminológie poukázať na motiváciu vzniku odvodených slov: napríklad termín *capitulum humeri* – hlavica stehnovej kosti – má v anglickom jazyku ekvivalent *capitulum*.



capitulum humeri

SECTION	Item or Ref ID	Value or text
IDENTIFICATION		
	TA code	A02.4.04.022
	Entity ID number	THA:952
	FMA identifier	FMA:23373
	Type of entity	Material entity
LANGUAGE		
	TA98 Latin preferred term	capitulum humeri
	TA98 English equivalent	capitulum

Obr. 4 Ukážka z *Terminologia Anatomica* – aktuálna revízia z roku 1998 (TA98).

Študentovi, ktorého rodným jazykom je angličtina, a rovnako študentovi, pre ktorého je angličtina jazykom výučby, nepomáha preklad termínu do anglického jazyka uchopiť jeho slovotvornú štruktúru. Až výklad učiteľa ozrejmuje, že napríklad odvodené slovo *capitulum* (rovnako ako jeho slovenský ekvivalent hlavica) je odvodené na základe metaforického prenosu – vonkajšej podobnosti tvaru anatomickej štruktúry s tvarom ľudskej hlavy. Tento typ výkladu dopĺňajú výkladovo-prekladové slovníkové časti v učebných textoch.

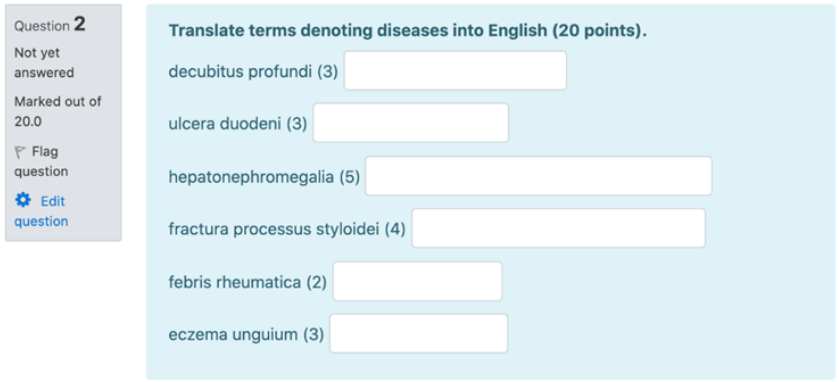
reversibilis, e	reversible
saliva, ae, f.	saliva
salivarius, a, um	relating to saliva, salivary
sphenopalatinus, a, um	relating to the sphenoid bone and the palate, sphenopalatine
subaciditas, atis, f.	decreased acidity, subacidity
subgingivalis, e	located under the gum, subgingival
sublingualis, e	located under the tongue, sublingual
superacutus, a, um	extremely sudden and severe
supragingivalis, e	located above the gum, supragingival
supramandibularis, e	located above the mandible, supramandibular

Obr. 5. Ukážka prekladovo-výkladového slovníka lekárskej terminológie, kde sa diferencujú heslá s terminologizovanými lexémami (gum), odbornými termínmi používanými v bežnom jazyku (saliva) a s latinizmami (Rollerová, Vasiľová, 2018, 53).

4 DIGITÁLNE MÉDIÁ VO VÝUČBE LEKÁRSKEJ TERMINOLÓGIE

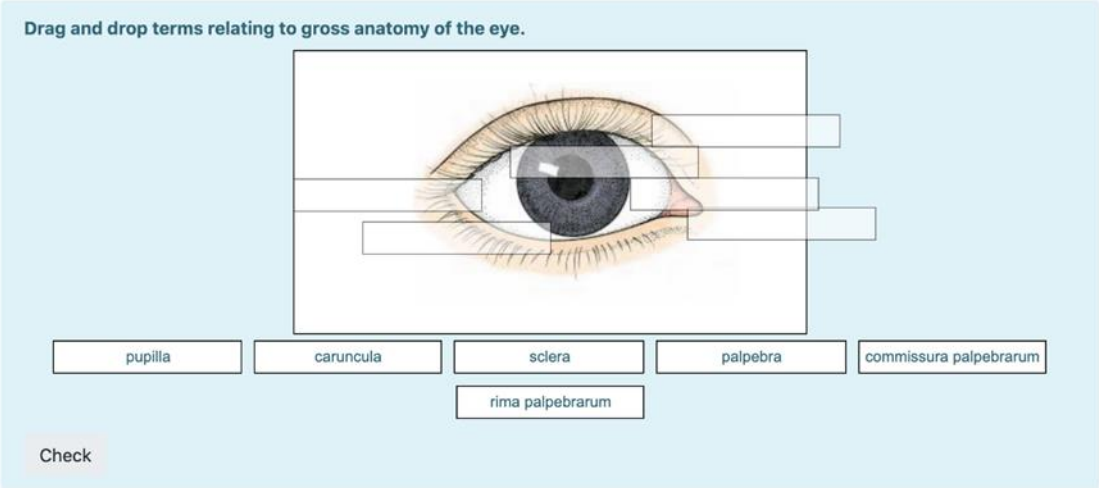
Viaceré spomenuté obmedzenia pri výučbe lekárskej terminológie v angličtine ako druhom jazyku sú výzvou pre tradičné didaktické formy. Kolektív pedagógov ÚCJ LF UK preto uvítal možnosť vytvárať a využívať digitálne vyučovacie médiá, ktoré bolo možné naplno využiť v praxi počas karanténneho režimu pre pandémiu Covid-19. Pri dištančnej výučbe sa primárne využívala platforma Moodle na tvorbu cvičení a hodnotiacich testov. Výhodou platformy je variabilnosť, možnosť kreatívneho prístupu a automatické vyhodnocovanie, ktoré do istej miery zjednodušuje hodnotenie a spätnú väzbu študentom. V anglickom programe je veľkou výhodou možnosť nastaviť pôvodné prostredie Moodle, ktoré je v angličtine. Uplatnilo sa niekoľko typov cvičení:

- Na precvičovanie morfológie, slovnej zásoby (preklad, dopĺňanie chýbajúcich elementov viacslovných termínov), slovotvorby a na tvorbu testov sa najviac osvedčili manuálne kódované cvičenia typu Cloze. Podstatou aktivity je vpisovanie správnej odpovede (morfologického tvaru, definície, prekladu, chýbajúceho termínu) do príslušného okna. V závislosti od nastavenia v režimoch precvičovanie/hodnotiaci test je možná okamžitá kontrola správnosti študentom, prípadne oneskorená odozva.



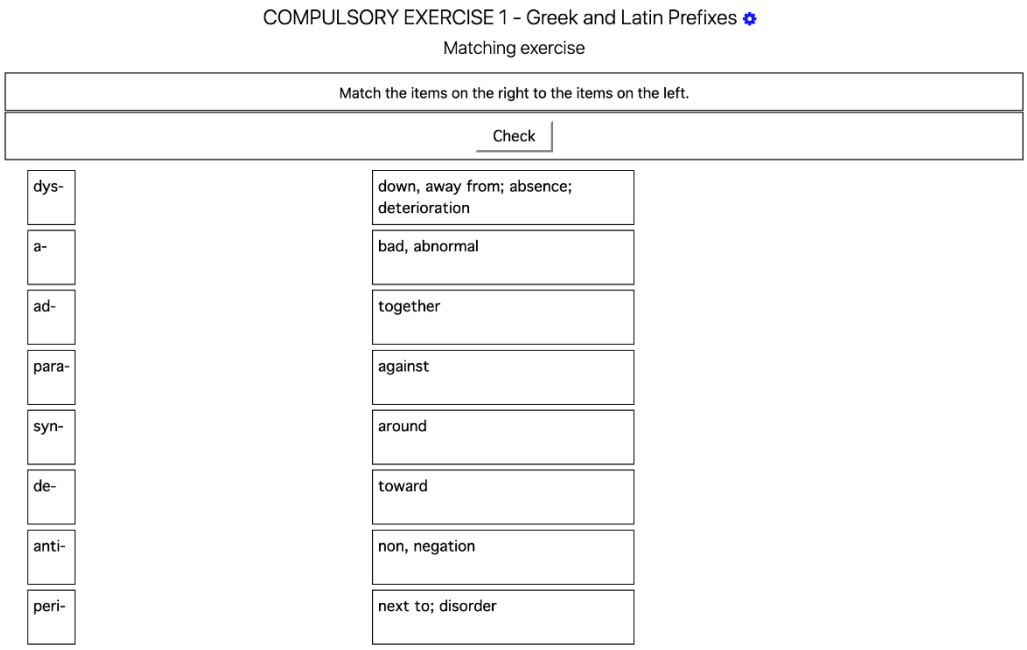
Obr. 6. Ukážka otázky typu Cloze z hodnotiaceho testu. (Zdroj: Moodle ÚCJ LF UK)

- Ďalším typom cvičenia je Priraďovanie odpovedí (Matching), ktoré bolo možné využiť na fixáciu opozít, slovotvorby a definícií termínov.
- Pri precvičovaní receptúry, kde musí študent samostatne napísať predpis, sa uplatnil typ Esej (Essay), ktorý vyžaduje manuálne hodnotenie.
- Na vizuálnu fixáciu slovnej zásoby pomocou ilustrácií sa využíval typ Ťahanie do obrázku a Ťahanie do textu (Drag and Drop).



Obr. 7. Ukážka cvičenia typu Drag and Drop. (Zdroj: Moodle ÚCJ LF UK)

- Na tvorbu cvičení sa uplatnil aj samostatný program Hot Potatoes (HotPot), ktoré je kompatibilný s platformou Moodle.



Obr. 8. Ukážka cvičenia typu HotPot na fixáciu slovotvorných prvkov. (Zdroj: Moodle ÚCJ LF UK)

- V menšej miere sa využíval typ cvičenia Viaceré odpovede (Multiple Choice), ktorý je vhodnejšie použiť pri osvojovaní faktov v iných predmetoch než v didaktike jazykov.

ZÁVER

Výučba latinskej lekárskej terminológie v mediačnom jazyku kladie zvýšené nároky na pedagóga i študenta, a to vo viacerých rovinách vyučovacieho procesu. Deficity vyplývajúce z charakteru učiva (latinčina, kodifikovaná nomenklatúra, vysoko štruktúrované terminologické systémy) sú prehlbované pri výučbe v anglickom jazyku. Na druhej strane isté faktory (etymologická príbuznosť latinskej a anglickej lekárskej terminológie, univerzálnosť angličtiny) a využitie digitálnych technológií ponúkajú možnosť zjednodušiť a podporiť výklad a uľahčujú študentom osvojenie učiva. Vďaka propedeutickému charakteru výučby latinskej lekárskej terminológie na lekárskych fakultách dochádza k spätnej kontrole vedomostí študentov ešte počas ich terminologickej prípravy, ako aj bezprostredne po jej ukončení. Dochádza k tomu na predmetoch zameraných na výučbu anatómie, fyziológie a neskôr klinicky zameraných predmetov, ktorých zvládnutie bez terminologickej prípravy by bolo takmer nerealizovateľné.

LITERATÚRA

BUJALKOVÁ, M. – JUREČKOVÁ, A. 2017. *Greco-Latin Medical Terminology.* Martin : Osveta, 2017. 188 s. ISBN 978-80-8063-451-3.
BUJALKOVÁ, M. – ŠIMON, F. 2015. *Terminologia medica Latina. Učebnica lekárskej terminológie pre študentov medicíny*. Martin : Osveta, 2015. 202 s. ISBN 978-80-8063-438-4.
BRODŇANSKÁ, E. 2019. Špecifiká výučby klasických jazykov. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene, 2019, s. 35 – 43.
ĎURAJKA, R. – BÁBELOVÁ, J. 2018. *Specifics of Teaching Foreign Language in a Non-Philological Field of Study: for Example, Slovak at the Faculty of Medicine of Comenius University. In:* East European & Balkan Studies. 2018, roč. 42, č. 3, 2018, s. 81 – 101.
PETLÁK, E. 2016. *Všeobecná didaktika.* Bratislava: Iris, 2016. 322 s. ISBN 978-80-8153-064-7.
ROLLEROVÁ, A. – RICZIOVÁ, B. et al.. 2018. *Terminologia medica graeco-latina. Učebnica grécko-latinskej klinickej terminológie pre zubné lekárstvo.* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. 216 s. ISBN 978-80-223-4641-2.
ROLLEROVÁ, A. – VASIĽOVÁ, L. et al.. 2018. *Graeco-Latin Terminology of Clinical Dentistry.* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. 192 s. ISBN 978-80-223-4640-5.
ŠEBESTA, K. – LEHEČKOVÁ, E. et al.. 2016. *Aplikovaná lingvistika.* Praha : Karolinum, 2016. 95 s. ISBN 978-80-246-3277-3.
TUREK, I. 2008. *Didaktika.* Bratislava : Wolters Kluwer, 2008. 595 s. ISBN 80-8078-198-9.
Terminologia Anatomica (*TA*), *the international standard on human anatomic terminology*. [online] 2008. [cit. 2020-07-13] Dostupné na internete: http://www.unifr.ch/ifaa.

VÝVIN METÓD ČÍTANIA A ICH EFEKTÍVNOSŤ VO VÝUČBE ČÍTANIA DYSLEKTICKÝCH ŽIAKOV SO ZAMERANÍM NA ČÍTANIE V ANGLICKOM JAZYKU

DEVELOPMENT OF READING METHODS AND THEIR EFFICACY IN TEACHING READING IN ENGLISH TO DYSLEXIC LEARNERS

Kristína Hankerová – Stanislav Kováč

Abstrakt
Čítanie ako zložitý, komplexný a dynamicky sa meniaci psychologický proces bol a stále je predmetom mnohých vedeckých výskumov, ktoré sa spočiatku zameriavali len na úroveň dekódovania, až neskôr sa čítanie začalo chápať ako proces myslenia, a preto sa i pozornosť obrátila na skúmanie porozumenia textu. Už niekoľko desaťročí sa vedú odborné diskusie o vhodnosti a efektívnosti využívania rôznych postupov a metód výučby čítania v angličtine (ako materinskom a cudzom jazyku), pričom sa prostredníctvom realizovaných výskumov preukazujú ich výhody ako aj nedostatky. Zvýšená pozornosť je venovaná otázkam čítania žiakov s poruchami učenia akými sú dyslexia a dysgrafia. Príspevok predstavuje historický prierez metódami uplatňovanými vo výučbe čítania v angličtine (ako materinskom a cudzom jazyku) s dôrazom na ich efektívnosť vo výučbe dyslektických žiakov. Zároveň poukazuje na nevyhnutnosť uplatňovania kombinácie viacerých metód, vyváženého a individualizovaného prístupu k vyučovaniu čítania u dyslektických žiakov. *Článok je výsledkom riešenia projektu VEGA č.1/0118/20 s názvom Dyslexia ako jazykovo-kognitívna porucha a jej prejavy pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti v materinskom (slovenskom) a cudzom (anglickom) jazyku.*

Kľúčové slová: čítanie, dyslexia, efektívnosť, metódy, vyvážený prístup

Abstract
Reading as a complex and dynamically changing psychological process has been the subject of many scholarly studies, which initially focused on the level of decoding, only later reading began to be understood as a process of thinking, and the attention started being paid to text comprehension. For several decades, scientific discussions have been conducted on the suitability and efficacy of using different methods of teaching reading in English (as a mother tongue and as a foreign language), showing their advantages and disadvantages. Increased attention is paid to reading of learners with learning disabilities such as dyslexia and dysgraphia. The study presents a historical outline of the methods used in teaching reading in English (as a mother tongue and foreign language) with emphasis on their efficacy in teaching dyslexic learners. At the same time, it will also point at the necessity to apply a combination of methods, a balanced method and individualized approach to teaching reading to dyslexic learners. *The article is the outcome of the project VEGA NO.1/0118/20 called Dyslexia as a cognitive-linguistic disorder and its symptoms in developing literacy skills in the mother tongue (Slovak) and a foreign language (English).*

Keywords: balanced approach, dyslexia, efficacy, reading, methods

ÚVOD

Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti v materinskom (ďalej MJ) ako aj cudzom jazyku (ďalej CJ) je stále predmetom výskumov, o to viac v otázkach jej rozvíjania u dyslektických žiakov. Počas historického vývoja sa vyvinuli rôzne prístupy k čítaniu. Článok predstavuje najvýznamnejšie z nich ako aj novodobé prístupy k výučbe čítania u dyslektických žiakov. Nakoľko anglický jazyk (ďalej AJ) patrí medzi netransparentné jazyky s nižšou mierou grafémovo-fonémových vzťahov, prebehli a neustále prebiehajú odborné diskusie o tom, ktorá metóda a prístup je z hľadiska výučby čítania v AJ najefektívnejší a zároveň najvhodnejší pre žiakov s vývinovými poruchami učenia. V súčasnosti sa veľký dôraz kladie na rozvíjanie fonematického uvedomovania u žiakov ako jedného z veľmi signifikantných predpokladov úspešnosti v čítaní. Vo vedeckej a odbornej literatúre je najrozšírenejší tzv. jednoduchý model čítania (Gough – Tunmer, 1986), ktorý, ako uvádza Mikulajová a kol. (2018, 4), kladie dôraz na to, že *„čítanie je komplexná jazykovo-kognitívna schopnosť, pozostávajúca z dvoch bazálnych kompetencií: z dekódovania (čítania slov) a porozumenia čítanému. Dekódovanie predpokladá, že dieťa si vybuduje schopnosť fonematického uvedomovania a zvládne poznanie písmen. Predpokladom porozumenia čítaného je porozumenie hovorovej reči, t.j. počutého. Čítanie s porozumením vyžaduje, aby boli funkčné obe jeho zložky: aj dekódovanie aj porozumenie.“* Článok zároveň prezentuje uberajúci sa smer výskumov v danej problematike i vo vzťahu k výučbe dyslektických žiakov a žiakov, pre ktorých je AJ cudzím jazykom.

1 ALPHABETIC READING - METÓDA ZALOŽENÁ NA ABECEDNOM PRINCÍPE

Táto zdĺhavá a namáhavá metóda výučby čítania sa využívala od obdobia kolonizácie USA približne do polovice 19. storočia. Vychádza z predpokladu, že žiaci nemôžu aplikovať systematické a predvídateľné vzťahy medzi grafémami a fonémami, kým nepoznajú aspoň časť písmen abecedy, a preto potrebujú vhodne zvolenú metódu výučby čítania, ktorá im pomôže identifikovať, pomenovať a napísať písmená. Po tomto kroku sa môžu oboznámiť aj so zodpovedajúcimi fonémami a hláskovaním (výučba čítania prebieha v nasledujúcej sekvencii: názvy písmen > tvary písmen > fonémy). Výslovnosť samohlások sa učí spolu s výslovnosťou spoluhlások – žiaci sa po osvojení si písmen učia dvojhláskové slabiky (napr. *ab, eb, ib, ob, ub* (krátke samohlásky); *ba, be, bi, bo, bu* (dlhé samohlásky); ac).

Žiaci si osvojujú vzťahy medzi grafémami a fonémami spievaním piesní, básničkami, stavaním stavebníc, prácou so šlabikármi a pod. Tento princíp je teda založený na porozumení princípu abecedy žiakmi – žiaci chápu, že písmená a ich kombinácie zodpovedajú hovorenej reči. Keď si žiaci osvoja predstavu, že existujú predvídateľné vzťahy medzi písmenami a zvukmi, začnú tieto pravidlá uplatňovať pri čítaní známych aj neznámych slov, a teda plynulo čítať.

Táto metóda má dve zložky – i. znalosť abecedy (*alphabetic understanding*) a ii. schopnosť pretlmočiť písmená do zvukov, a tak čítať a vyslovovať správne slová (*phonological recoding*). Hoci v AJ jednému písmenu zodpovedá viacero zvukov (napr. *c* v slovách *cat, voice, cheese*), každé z 26 písmen v AJ má aspoň jednu predvídateľnú resp. typickú fonému v závislosti od ostatných písmen v slove. Rozlišujú sa tzv. *pravidelné slová* – slová, v ktorých všetky písmená v slove zodpovedajú ich najčastejším fonémam a tzv. *nepravidelné slová* – na ne sa nevzťahujú pravidlá (fonémy sú špecifické pre dané slovo), ktoré sa musia čítať ako celok, nie ako individuálne kombinácie grafém a foném. Znalosť vzťahu medzi grafémami a fonémami je prerekvizitou efektívneho identifikovania slov. Juel (1991) uvádza, že základný rozdiel medzi dobrým a slabým čitateľom je schopnosť správne prepojiť grafémy a fonémy. Liberman a Liberman (1990) uvádzajú, že naučiť žiakov dekódovať slová je náročný no, dosiahnuteľný cieľ s dlhodobými benefitmi.

2 LOOK AND SAY - POZRI A POVEDZ

Ďalšou metódou výučby čítania, ktorá sa objavila v 19. storočí a pretrvávala až do 60. rokov 20. storočia je metóda Look and Say, ktorá spája slová a ich význam bez ich predchádzajúceho rozdelenia na zvuky. Dôležitý je najmä význam slova a jeho využitie v rozličných kontextoch. Žiaci si v procese učenia musia zapamätať tvar a vzhľad slova, aby ho pri čítaní spoznali bez toho, aby museli využiť akékoľvek stratégie na jeho dekódovanie. Žiaci sa pozerajú na tzv. *sight words* – základné a často sa vyskytujúce slová, ktoré by sa mali naučiť čítať bez toho, aby ich museli dekódovať. Kear a Gladhartová (1983) uvádzajú, že až 75% slov v detských printových materiáloch sú práve *sight words*. Učiteľ slová vyslovuje a žiaci následne dané slovo zopakujú. Táto metóda sa teda opiera o vizuálnu pamäť žiakov, a tak počas procesu výučby učiteľ používa kartičky s jednotlivými slovami, na ktorých je nielen slovo napísané, ale jeho význam je aj graficky znázornený. Crowder a Wagner (1992, 204), uvádzajú, že nie je potrebné, aby žiaci poznali písmená predtým, ako začnú čítať – slová sa

môžu naučiť tým, že ich vidia, počujú vyslovené a rozumejú ich významu a až potom ich rozkladajú na hlásky a učia sa jednotlivé písmená.

Avšak tento prístup bez kombinácie s výučbou foném nie je úspešný – žiaci sa musia namemorovať tisíce slov mimo kontextu (oproti tomu v AJ existuje 26 písmen a 44 im zodpovedajúcim foném) ako symboly a majú problémy dekódovať neznáme slová. Týmto sa aj znižuje slovná zásoba žiakov, nakoľko nie sú schopní dekódovať slová, ktoré neboli explicitne naučení. Zavedením tejto metódy začala v USA klesať úroveň gramotnosti žiakov. Rudolph Flesch v roku 1955 vydáva publikáciu *Why Johnny Can't Read*, v ktorej poukazuje na slabiny amerického spôsobu vzdelávania. Ide o jednu z prvých publikácii, ktoré mali za následok, že sa od tejto metódy výučby čítania upustilo, pretože po jej zavedení do pedagogickej praxe úroveň čitateľskej a numerickej gramotnosti žiakov klesla. Challová (1995) na základe svojich výskumov spája zavedenie 'Look and Say' so zistenou 4% prejavenou úrovňou dyslexie (naopak, výskumy ukazujú, že ak sa vyučovalo čisto pomocou fonetickej metódy, výskyt prejavov dyslexie u žiakov bol 1 – 1,5% (Clark, 1970)).

Avšak existujú aj štúdie, ktoré dokazujú pozitívny vplyv metódy na rozvoj čitateľských kompetencií. Lavidorová (2010) skúmala, či ortografický tvar slova uľahčuje čítanie dyslektickým žiakom. Vychádzala z predpokladu, že koncentrácia stimulov je na periférii slov (Beech – Mayall, 2005) a došla k záveru, že ortografické pomôcky pomáhajú dyslektickým žiakom, keď zvyčajné dekódovacie procesy nie sú využité. Mayallová (2002) rovnako uvádza, že 6 až 9 roční žiaci sa zvyčajne spoliehajú na vizuálne aspekty textu, ale vo veku 8 až 9 rokov (keď sa ich slovná zásoba zvyšuje) si rozvinú iné stratégie spracovania textu.

3 WHOLE LANGUAGE - CELOSTNÁ METÓDA

Celostná metóda (tzv. whole language) je edukačnou filozofiou, ktorá od 80. rokov 20. storočia výrazne ovplyvnila spôsob výučby čítania a písania v Severnej Amerike. Stala sa hlavnou metódou rozvíjania čitateľskej gramotnosti v USA, Kanade, Novom Zélande a vo Veľkej Británii (Groff, 1997). Celostná metóda vychádza z predpokladu, že naučiť sa čítať je možné rovnako ako naučiť sa hovoriť. Ak žiak vidí slovo pes napísané dostatočné množstvo krát s obrázkom psa, dokáže si to slovo v jeho úplnosti asociovať s predstavou psa.

Táto teória súvisí s prácou Kennetha S. Goodmana, ktorý sa voľne inšpiroval prácou Noama Chomského. Goodman (1986) uvádza, že čítanie a písanie zahŕňa učenie sa

v akýchkoľvek sociálnych kontextoch, ktoré umožňuje žiakom rozvinúť čitateľskú gramotnosť ešte pred začatím povinnej školskej dochádzky. Autor na rovnakom mieste uvádza, že až 60% trojročných a až 80% päťročných detí vie „čítať" známe názvy a pojmy (napr. názvy obľúbených potravín na obale a pod.). Podľa Goodmana netreba rozvíjať či učiť žiakov fonematickému uvedomovaniu systematicky, pretože sa tieto princípy naučia vtedy, keď sa učia písať, a preto sú pri čítaní dôležitejšie stratégie zamerané na význam (napr. že slovo *city* sa dá nahradiť slovom *town*). Žiakom je najprv prezentovaná literatúra s cieľom oboznámiť sa s textovou zložkou. Následne sa oboznamujú s konvenciami, ktoré platia v texte (interpunkcia a pod.) a nakoniec sa bližšie oboznamujú s frázami, slovami a písmenami. Takto si žiaci osvoja pravidlá sami od seba.

Texty vytvorené žiakmi sa takisto využívajú na výučbu, čo odráža prirodzený proces osvojovania si jazyka – žiaci si osvojujú písomnú formu obdobne, ako si osvojili ústnu formu jazyka. Sú vystavení jazyku (tentoraz v jeho písanej podobe), dostávajú mnoho príkladov a vzorov od učiteľa, ktorý tým podporuje ich rozvoj. Pri čítaní sa žiaci pri predvídaní ako prečítať ďalšie slovo opierajú o grafofonemické, sémantické, syntaktické a pragmatické systémy (tzv. *cue systems*).

Zástancovia celostnej metódy súhlasia, že je potrebné žiakov učiť vzťahom medzi fonémami a grafémami, avšak prirodzene a nie systematicky, abstraktne a hierarchicky. Kritici však opäť poukazujú na následnú náhodnosť vo výučbe. Metóde je vytýkané aj to, ako sa stavia k výučbe hláskovania, interpunkcie a gramatiky. Hempenstall (2014) predpokladá obľúbenosť tejto metódy vo výučbe AJ v krajinách, kde AJ nie je MJ. Bulei (2013, 2308) uvádza, že táto metóda je vo výučbe AJ ako CJ jedna z najvyužívanejších.

Spear-Swerlingová a Sternberg (1994) naopak uvádzajú, že stratégie výučby čítania, ktoré sa zakladajú len na pamäti na tvary slov, obrázky a kontext sa ukazujú ako neproduktívne a žiaci si aj tak vyvinú stratégie dekódovania neznámych slov a dekódovanie vzťahu grafém a foném sami od seba.

Po zavedení tejto metódy do výučby v USA úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov v USA klesla, čo malo za následok vytvorenie Amerického národného panela o čítaní (Mikulajová, 2018) v roku 1997. Ani táto organizácia ale nedokázala zodpovedať otázku, či je vhodnejšie učiť čítanie cez fonetickú alebo celostnú metódu. V súčasnosti sa metóda používa v kombinácii s inými, keďže sa stále jednoznačne nepreukázala jej neúčinnosť.

4 PHONICS - FONETICKÁ METÓDA

Na rozdiel od predchádzajúcich metód výučby čítania sa v rámci fonetickej metódy žiaci učia rozpoznávať vzťahy, korešpondencie medzi grafémami v písanom jazyku a fonémami v hovorovom jazyku a následne uplatňovať znalosti o týchto vzťahoch pri čítaní a písaní. Postupom času sa vyvinuli rôzne prístupy zaoberajúce sa tým ako využívať fonetickú metódu systematicky a čo najefektívnejšie. Výsledkom bol vznik viacerých prístupov, z ktorých medzi hlavné a najčastejšie uplatňované v Spojenom kráľovstve a v USA patria syntetická a analytická fonetická metóda (Ehri, 2003).

Prvý výučbový program uplatňujúci analytickú fonetickú metódu navrhol v roku 1783 Noah Webster. Princíp tejto metódy spočíva v tom, že žiaci najprv vnímajú slovo ako celok a následne ho rozkladajú na jednotlivé časti porovnávaním s grafémovo-fonémovými vzťahmi, s ktorými sa už oboznámili v slovách, ktoré sa učili predtým. Žiaci sa učia rozpoznávať praetúru a základ slabiky. Následným striedaním rôznych praetúr, z jedného slabičného základu môže vznikať množstvo nových slov, ktoré následne tvoria skupiny slov s rovnakým základom. Tento spôsob dekódovania im umožňuje porovnať slovo s inými slovami z tej istej skupiny slov s rovnakým základom, ktoré už poznajú. Napríklad, ak dieťa pozná slová ako *goat, boat* či *float*, tak by preňho podľa zástancov tejto metódy nemal byť problém prečítať i slovo *moat*, hoci ho vidí po prvý krát. Ukazuje sa, že približne 47% písaných textov je možné dekódovať prostredníctvom naučených pravidiel a zároveň si žiaci vytvárajú dostatočnú „databázu“ slov, ktoré sa naučili rozpoznávať zrakom pri čítaní ako aj pri písaní. Na druhej strane, môže byť pre žiakov mätúce, keď objavia, že jedno písmeno môže byť vyjadrené viac ako jedným zvukom v závislosti od slova, v ktorom sa nachádza. Princíp hádania pri čítaní slov môže taktiež viesť k nepresnostiam pri čítaní slov (Torgerson a kol., 2006; Johnston a kol., 2012).

Druhou veľmi rozšírenou fonetickou metódou vo výučbe čítania je syntetická fonetická metóda, ktorá upriamuje pozornosť žiakov na to ako sú jednotlivé fonémy reprezentované grafémami a ako sa môžu spájať, aby vznikli slová. Žiaci sa učia, napríklad, že fonémy *c-a-t* sa môžu spolu spojiť a vznikne slovo *cat*. Vo výučbe sa dôraz kladie na to, aby žiaci pri čítaní jednotlivých grafém, hovorili fonému, ktorá ich reprezentuje. Jednou z rozšírených foriem syntetickej fonetickej metódy je tzv. Jolly Phonics, ktorej efektivitu preukázalo viacero výskumov (Ekpo a kol., 2007; Johnston a kol., 2011) a ktorá našla uplatnenie i vo výučbe čítania v AJ ako CJ. Jej efektívnosť vo výučbe intaktných ako aj

dyslektických žiakov spočíva v uplatňovaní multisenzorického prístupu, keďže každý prezentovaný zvuk je spojený s konkrétnym pohybom, ktorý žiak vykonáva. Zvuky si žiaci osvojujú v špecifickom (nie v abecednom) poradí. Najskôr sa učia 42 hlavných zvukov, ktoré sú rozdelené do siedmych skupín, pričom niektoré zvuky sú reprezentované dvomi grafémami tzv. digrafmi, napríklad *ee* či *or*. Prvú skupinu predstavujú tie (*s, a, t, i, p*), ktoré spravidla tvoria jednoduchšie slová pozostávajúce z troch hlások. Hlásky *b* a *d* sa uvádzajú v odlišných skupinách, aby sa predchádzalo zamieňaniu. Potom si žiaci osvojujú formovanie a písanie jednotlivých písmen, následne spájanie (tzv. *blending*). V prípade digrafov sa ich žiaci učia vyslovovať ako jeden celok, nie ako dva rozdielne zvuky. Potom si osvojujú schopnosť segmentovať slová na jednotlivé fonémy. A nakoniec si osvojujú tzv. *tricky words* (zradné slová), ktoré sa nedajú naučiť na základe stanovených pravidiel, a preto sa ich žiaci musia naučiť naspamäť.

V minulosti bola medzi širokou, ako aj odbornou verejnosťou rozšírená predstava, že pri čítaní sa uplatňuje najmä schopnosť zapamätať si slová podľa ich vizuálnych tvarov. Výskumy (Ehri, 2003) však preukázali, že učenie sa čítať cez zrakové vnímanie závisí na aplikácií grafémovo-fonémových korešpondencií a tieto umožňujú podržať slová v pamäti umožňujúc tak rýchle čítanie. Rôzne štúdie (napr. Scarborough,1998) taktiež preukázali, že fonematické uvedomovanie a znalosť písmen sú dva najlepšie predpoklady toho, ako dobre sa naučia žiaci čítať a písať počas prvých dvoch rokov výučby v škole. V 60. rokoch 20. storočia sa odohrala tzv. Veľká debata o efektívnosti rôznych metód výučby čítania, výsledky ktorej viedli k záveru, že systematická výučba prostredníctvom fonetickej metódy vedie k lepším výsledkom v čítaní ako keď je aplikovaná neskôr a menej systematicky (Chall, 1995). Scarboroughová (1998) vykonala jednu z prvých meta-analýz výsledkov výskumov vykonaných v USA v rokoch 1976 – 1997, ktoré poukazovali na to, že práve úroveň fonematického uvedomovania a znalosť písmen u predškolákov je výrazným predpokladom ich úspešnosti v čítaní v škole. Melby-Lervagová, Lysterová a Hulma (2012) analyzovali štúdie, ktoré zahŕňali i deti s dyslexiou, pričom sa pozornosť zamerala na skúmanie triády fonologických schopností, a to fonologické uvedomovanie, uvedomovanie slabičného základu a verbálnu krátkodobú pamäť a ich vzťahy k čítaniu. Výsledky poukazujú na to, že práve fonematické uvedomovanie má najväčší vplyv na to, aký výkon v čítaní žiaci budú podávať a zároveň je jediný nezávislý ukazovateľ toho, ako budú žiaci schopní čítať. Otázkami využívania fonetickej metódy vo výučbe AJ ako CJ sa doteraz, ako uvádza Hu (2008) a Wang

(2005), zaoberalo len niekoľko štúdií, ktoré však priniesli len orientačné výsledky poukazujúce na efektívnosť pri rozvíjaní fonematického uvedomovania žiakov a čitateľských zručností. Zdôrazňujú však, že veľmi málo sa zatiaľ vyskúmalo v otázkach rozvíjania porozumenia čítaného textu pri uplatňovaní tejto metódy vo výučbe žiakov, pre ktorých je AJ cudzím jazykom. Lau a Rao (2013) zistili, že učitelia AJ v Hong Kongu považujú fonetickú metódu za veľmi efektívnu vo výučbe pravopisu a čítania u žiakov primárneho vzdelávania. Na druhej strane však, Zhou a McBride-Chang (2009) vyjadrili obavy, či uplatňovanie fonetickej metódy nezostane pri výučbe AJ len na úrovni písmen a slov na úkor rozvíjania iných zručností potrebných pre učenie sa AJ (napríklad rozvoj komunikačných schopností). Yeung, Siegel a Chan (2013) poukázali na to, že jedným z faktorov ovplyvňujúcim transfer fonologických zručností pri rozpoznávaní slova je fakt, že fonologické uvedomovanie a znalosť vzťahu písmeno-zvuk nemusí byť pre žiakov, ktorí sa učia AJ ako CJ dominantnou zručnosťou pri rozpoznávaní slov. Dôležitými prekurzormi úspešného čítania slov je dostatočná znalosť slovnej zásoby ako aj úroveň hovorovej stránky reči. Mnoho otázok o efektívnosti jednotlivých metód výučby čítania v rámci EFL kontextu je nezodpovedaných a doposiaľ sa vykonalo príliš málo výskumov na to, aby sa poznatky mohli zovšeobecniť.

Ako uvádza Mikulajová a kol. (2018), pretrvávajúce diskusie ohľadom efektívnosti jednotlivých metód výučby čítania v AJ ako MJ vyústili k tomu, že Americký národný panel o čítaní v USA vypracoval meta-analýzu, ktorá preukázala, že práve systematická syntetická fonetická metóda má významné benefity pre predškolákov, školákov ako aj pre žiakov s ťažkosťami v čítaní, zahrňujúc dyslektických žiakov, ktorí sa vďaka nej významne zlepšili v čítaní slov ako aj v celkovej schopnosti spracovávať text. Viaceré štúdie preukázali celkový pozitívny vplyv syntetickej fonetickej metódy na výučbu čítania. Napríklad, Johnston a Watson (2005) vykonali experiment, v ktorom porovnávali tri skupiny žiakov. Výsledky výskumu preukázali, že žiaci, ktorí sa učili prostredníctvom syntetickej fonetickej metódy dosiahli lepšie výsledky v pravopise a dosiahli v čítaní „náskok“ o sedem mesiacov oproti žiakom, ktorí boli vyučovaní analytickou metódou. Taktiež dosiahli významne lepšie výsledky v dekódovaní, fonematickom uvedomovaní a čítaní nepravidelných slov. Sanchez a Rueda (1991) zasa sledovali, aký vplyv bude mať výučbový program zameraný na rozvoj schopností segmentovať fonémy u dyslektických žiakov. Skupina dyslektických žiakov, ktorá bola vyučovaná fonetickou metódou dosiahla signifikantne lepšie výsledky v rôznych úlohách zameraných na segmentovanie foném.

Otázkami výučby čítania dyslektických žiakov v AJ ako MJ sa zaoberalo mnoho odborníkov. Už v 20. rokoch 20. storočia Samuel Orton stanovil princípy výučby čítania pre týchto žiakov, pričom zdôrazňoval potrebu fonematického uvedomovania. V 60. rokoch Anna Gillingham vytvorila k jeho metóde kurikulum, a tak sa táto metóda začala nazývať Orton-Gillinghanová metóda. Snahou viacerých výskumníkov bolo dokázať jej efektívnosť vo výučbe dyslektických ako aj iných rizikových žiakov. Litcher a Roberge (1979) prostredníctvom kvázi experimentu porovnávali skupiny žiakov, ktoré boli vyučované Orton-Gillinhanovou metódou so skupinou žiakov, ktorí boli vyučovaní prostredníctvom metódy bazálneho čítania (*basal reading instruction*). Výsledky preukázali vyššiu efektívnosť Orton-Gillinghanovej metódy, a to vo všetkých testovaných oblastiach: znalosť slov, analýza slov, porozumenie a celkové čítanie. Joshi a kol. (2002) zase v rámci kvázi experimentu porovnávali efektívnosť Orton-Gillinghanovej metódy s metódou Houghton Mifflin. Výsledky opäť preukázali vyššiu efektívnosť Orton-Gillinghanovej metódy, a to najmä vo fonematickom uvedomovaní a v dekódovaní. Multisenzorický prístup taktiež využíva Davisov korekčný program, ktorý vychádza z poznania, že dyslektici myslia najmä vo forme obrazov. Vo výučbe preto využívajú hlinu či plastelínu pri modelovaní písmen (Marshall, 2005).

ZÁVER

Každá z prezentovaných metód prináša výhody ako aj nevýhody v závislosti od uhla pohľadu a konkrétnej oblasti. Hoci mnohé výskumy naznačujú pozitívny efekt pri tréningu fonematického uvedomovania a uvedomovania si vzťahov medzi grafémami a fonémami, doposiaľ nebolo vedecky overené, či bude mať pozitívny vplyv a benefity i pre dyslektických žiakov učiacich sa AJ ako CJ. V tejto oblasti absentujú výskumy, a preto je potrebné vedecky preskúmať, ktorá metóda výučby čítania v AJ ako CJ by mohla byť pre slovenských žiakov, vrátane dyslektických žiakov, efektívna.

LITERATÚRA

BEECH, J. R. – MAYALL, K. 2005. The word shape hypothesis re-examined: Evidence for an external feature advantage in visual word recognition. In *Journal of Research in Reading,* 28, s. 302–319.

BULEI, Z. 2013. Wuxing theory reflecting in English as foreign language teaching. In Theory and Practice in Language Studies. 3(12), s. 2303 – 2309.

CHALL, J. 1995. *Stages in Reading Development*. New York : McGraw-Hill; 1985, 296 s. ISBN 978-0155030817.

CLARK, M.M. 1970. *Reading Difficulties in Schools*. Harmondsworth : Penguin; 1970 , 112 s. ISBN 9781408021347.
CROWDER, R. G. – WAGNER, R.K. 1992. *The psychology of reading: An introduction* (2nd ed.). Oxford : Oxford University Press; 1992, 266 s. ISBN 9780195065930.
EHRI, L. 2003. *Systematic Phonics Instruction: Findings of the National Reading Panel*. Graduate Centre of the City Unoversity of New York.
EKPO, C. M. a kol. 2007. Jolly Phonics Strategy and the ESL Pupils' Reading Development: a Preliminary Study. A Paper presented at 1st Mid Term Conference held at the University of Ibadan, Oyo State. [online] [cit. 2020/07/15] Dostupné na: http://www.steppingstonesnigeria.org//news.
GOODMAN, K. S. 1986. *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth: Heinemann. 79 s. ISBN 9780435082543.
GOUGH, P. – TUNMER, W. 1986. Decoding, reading, and reading disability. In *Remedial and Special Education* [online]. Vol. 7, no. 1, s. 6-10 [cit. 2016-01-10]. ISSN 1538-4756.
GROFF, P. 1997. The rise and fall of 'Whole Language' and the return to phonics. In *Journal of the Simplified Spelling Society*, 22(2), s. 11 – 15. ISSN 0950-9585
HEMPENSTALL, K. 2014. *Whole Language! What was that all about?* School of Education, RMIT University, Melbourne, Australia [online] 2014. [cit. 2020-07-16] Dostupné na internete: https://www.nifdi.org/news/hempenstall-blog/441-part-1-whole-language-what-was-that-all-about
HU, C. 2008. Use orthography in L2 auditory word learning: who benefits? In *Reading and Writing.* Vol. 21, s. 823–841. ISSN 1573-0905
JOHNSTON, R. S. – WATSON, J. E. (2005). *The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling development: a seven year longitudinal study*. Edinburgh: SEED.
JOHNSTON, R. S. et al. (2011). *"Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching on the reading and spelling ability of 10 year old boys and girls"*
JOHNSTON, R. S. – MCGEOWN, S. – WATSON, J. 2012. Long-term effects of synthetic versus analytic phonics teaching on the reading and spelling ability of 10 year old boys and girls. *In Reading and Writing*. Vol. 25, part 6, s. 1365-1384. ISSN 1573-0905
JOSHI, R. M. – DAHLGREN, M. – BOULWARE-GOODEN, R. 2002. Teaching reading in an inner city school through a multisensory approach. In *Annals of Dyslexia*, Vol. 52, s. 229-242. ISSN 1934-7243.
JUEL, C. 1991. Beginning reading. In BARR, R. a kol. (Eds.) *Handbook of Reading Research.* New York : Longman, 1991, s. 759-788. ISBN 9780805824162.
KEAR, D. J. – GLADHART, M. A. 1983. Comparative Study to Identify High-Frequency Words in Printed Materials. In *Perceptual and Motor Skills*. Vol. 57, No.3, s. 807–810. ISSN 00315125.
LAVIDOR, M. 2010. Whole-word shape effect in dyslexia. In *Journal of Research in Reading.* Vol. 34, No.4, s. 443 – 454. ISSN 0141-0423.
LAU, C. – RAO, N. 2013. English vocabulary instruction in six early childhood classrooms in Hong Kong. In *Early Child Development and Care*. Vol. 183, s. 1363–1380. ISSN 0300-4430.
LIBERMAN, I. Y. – LIBERMAN, A. M. 1990. Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. In *Annals of Dyslexia*. Vol. 40, s. 51 –76. ISSN 0474-7534.
LITCHER, J. H. – ROBERGE, L. P. 1979. First grade intervention for reading achievement of high risk children. In *Bulletin of the Orton Society*. Vol. 29, s. 238–244. ISSN 0736-9387.

MARSHALL, A. 2005. The Theory behind Davis Dyslexia Correction Methods. [online] 2020 [cit. 2020/07/28] Dostupné na: https://www.dyslexia.com/davis-difference/davis-theory/theory-davis-methods/
MAYALL, K. M. 2002. Case mixing effects on children's visual word recognition: Lexical feedback and development. In *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. Vol. 55, s. 525–542. ISSN 1747-0226.
MIKULAJOVÁ, M. (Ed.) a kol. 2018. *Utváranie ranej gramotnosti v norme a patológii*. Institut vzdelávání. SOKRATES, 2018. ISBN 978-80-86572-82-6.
MELBY-LERVAG, M. – LYSTER, S. A. – HULME, C. 2012. Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review. In *Psychological Bulletin* [online]. Vol. 138, no. 2, s. 322-355 [cit. 2020-07-15] ISSN 0033-2909.
SANCHEZ, E. – RUEDA, M. I. 1991. Segmental Awareness and Dyslexia: Is it possible to learn to segment well and yet continue to read and write poorly? In *Reading and Writing*. Vol.3, s. 11 -18. ISSN 1573-0905.
SCARBOROUH, H. S. 1998. Early Identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In SHAPIRO, B.K. – ACCARDO, P.J. – CAPUTE, A.J. eds. S*pecific reading disability: A view of the spectrum.* Timonium, MD: York Press, s. 75-119. ISBN 0-912752-45-9.
SPEAR-SWERLING, L. – STERNBERG, R. J. 1994. The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. In *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 27, s. 91 – 103. ISSN 1538-4780.
TORGERSON, C. – BROOKS, G. – HALL, J. 2006. *A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling* (Research Report RR711). U.K. Department for Education and Skills.
WANG, M. – PERFETTI, C. – LIU, Y. 2005. Chinese-English biliteracy acquisition: cross-language and writing system transfer. In *Cognition*. Vol. 97, s. 67–88. ISSN 0010-0277.
YEUNG, S. S. S. – SIEGEL, L. S. – CHAN, C. K. K. 2013. Effects of a phonological awareness program on English reading and spelling among Hong Kong Chinese ESL children. In *Reading and Writing*. Vol.. 26, s. 681–704. ISSN 1573-0905.
ZHOU, Y. – MCBRIDE-CHANG, C. 2009. Teaching English as a foreign language to young Chinese children. In *Communication Ressearch*. Vol. 3, s. 103–115. ISSN 1552-3810.

ÚSKALIA STROJOVÉHO PREKLADU

CHALLENGES OF MACHINE TRANSLATION

Elena Hudecová

Abstrakt
Viaceré inštitúcie zaoberajúce sa vývojom strojových prekladačov v roku 2017 začali využívať v rámci architektúry prekladacích systémov neurónové siete, výhodou ktorých je lepší preklad aj dlhších viet. Napriek tomu ostávajú výstupy strojového prekladu skôr informatívnym prekladom alebo učebnou pomôckou. Prekladače sú lepšie využiteľné pri všeobecných, vecných textoch ako pri textoch nasýtených špecifickou terminológiou či umeleckých textoch. Dôvodom sú aj komplikované technologické postupy spracovania prirodzeného jazyka. Dedikované prekladače síce dokážu pracovať so zreteľom na cieľového recipienta, no stále ostáva množstvo nerozlúsknutých prekladateľských problémov. Medzi niektoré z nich patrí napríklad segmentácia textu, (ne)správne určenie zhody, preklad reálií resp. preklad lakún – medzier medzi východiskovou a cieľovou kultúrou, a teda lexikálnych jednotiek, ktoré sú ťažko preložiteľné pretože sú špecifické pre konkrétnu kultúru alebo terminologickú oblasť.

Kľúčové slová: lakúny, neurónový strojový preklad, preklad reálií, spracovanie prirodzeného jazyka, vecné texty.

Abstract
A number of institutions dealing with the development of machine translation (MT) systems started to use neural networks within the MT system architecture in 2017. Some of the advantages of neural machine translation systems are, apart from others, e.g. better translation results of longer sentences. Nevertheless, machine translation outputs are more likely to serve as a foreign language acquisition tool and/or for informative purposes only. Machine translation systems are more suitable for general or factual texts than for texts rich in specific terminology or for literary texts. One of the reasons are the complex technological processes used in natural language processing (NLP). Designing a dedicated machine translation system may help to target the results on the final recipient, however, it remains difficult for these systems to crack a number of translation problems. Some of them are e.g.: text segmentation, (in)correct grammatical concordance, translation of realia or the so called lacoonae – gaps between the source and target culture, i.e. lexical units which are difficult to translate because they are specific for a particular culture or terminology field.

Keywords: neural machine translation, translation of realia, lacoonae, factual texts, natural language processing (NLP).

ÚVOD

Cieľom tohto príspevku je porovnať dva strojové preklady a poukázať na výskyt lakún ako lexikálnych medzier v preklade vygenerovanom voľne dostupnými strojovými prekladačmi od spoločnosti Google a Systran. Zvolený text na preklad pochádza z webovej stránky mesta Drážďany určenej turistom, ktorým prostredníctvom článku ponúka 10

najzaujímavejších pamiatok mesta (Landeshauptstadt Dresden, 2020). Východiskový text má rozsah 6 183 znakov vrátane medzier, 54 viet a 849 slov. Tento nemecký text sme analyzovali pomocou nástroja KH Coder (Higuchi, 2020) a zistili sme počet podstatných mien (234), prídavných mien (112) a slovies (94). Ostatné slovné druhy sú vo východiskovom texte zastúpené v počte 409 slov. Z počtu 440 slov (podstatné mená, prídavné mená, slovesá) sme sa zamerali najmä na vybranú vzorku 11 výrazov pre reálie a miestne názvy (spolu 47 výrazov – slov a viacslovných názvov).

Pri skúmaní prekladu nás zaujíma aj to, do akej miery je výstup z prekladača 1.) (ne)pochopiteľný príjemcom a verný originálu, a 2.) lexikálne a terminologicky (ne)preložiteľný. Skúmaná bude aj 3.) jazyková stránka prekladu.

Východiskom pre tento článok sú poznatky o fungovaní neurónových strojových prekladačov.

Neurónové strojové prekladače pracujú na rozdiel od predchádzajúcich štatistických strojových prekladačov s textovými jednotkami ako celkami, a teda nevytvárajú preklady len štatistickým vypočítaním najvhodnejšej reprezentácie cieľovej vety podľa východiskovej vety, ale používajú systém priameho učenia (end-to-end) na texte ako celku. V neurónových prekladačoch sa za kontext teda nepokladá len veta, ale textová jednotka, ktorou je text ako celok. Úvodom je nutné poznamenať, že vzhľadom na skutočnosť, že každý z použitých prekladačov generuje rôzne preklady toho istého textu, nie je možné výstupy neurónových prekladačov generalizovať. Poukážeme teda na hlavné prekladateľské problémy, s riešeniami ktorých si každý z uvedených dvoch prekladačov poradil rozdielne. Budeme pri tom brať do úvahy jazykovú kombináciu nemecký jazyk, ako jazyk východiskového textu, a jazyk slovenský, ako jazyk prekladu.

1 SYSTÉMY NEURÓNOVÉHO STROJOVÉHO PREKLADU

Neurónový strojový preklad funguje ako prekladateľská technológia na báze hlbokého učenia prostredníctvom neurónových sietí. Strojové učenie je založené na prísune vstupných dát a odpovedí na zadaný problém, pričom výstupom je generovanie pravidiel (Chollet, 2019, 22). Hlboké učenie je podskupinou strojového učenia, kde hĺbka podľa Cholleta (2019, 24) predstavuje postupné vrstvenie reprezentácií. Chollet (2019, 28) taktiež však upozorňuje na to, že príliš vysoké očakávania v súvislosti s hlbokým učením, napr. aj v strojovom preklade, môžu viesť k nereálnym cieľom, a pri ich nedosiahnutí, k následnému zastaveniu

investícií do výskumu. Pokiaľ ide o aplikácie určené na strojový preklad medzi ľubovoľnými jazykmi, či porozumeniu prirodzeného jazyka na úrovni človeka, je pravdepodobné, že ešte dlho v tomto smere ostane človek nenahraditeľný (Chollet, 2019, 28).

1.1 Prekladače Google a Systran

Podľa údajov zo Stanfordovej univerzity v roku 2016 predstavoval denný objem preložených slov cez prekladač spoločnosti Google úroveň 100 miliárd slov a prekladateľské služby na celom svete dosahujú obrat 40 miliárd dolárov ročne (Stanford University, 2017). Nielen Google, ale aj spoločnosti ako Facebook a eBay pracujú na vývoji vlastných prekladačov, a to najmä z dôvodu užšej zacielenosti korpusov, ktoré predstavujú zdroj výstupov takto špecificky „natrénovaného“ prekladača (Stanford University, 2017). Práve pre vysokú popularitu prekladacieho nástroja spoločnosti Google sme sa rozhodli analyzovať preklad zvoleného publicistického textu, ktorý vygeneroval Prekladač Google (Google, 2020).

Okrem veľmi známeho, vyššie uvedeného nástroja na strojový preklad sme sa rozhodli pre prekladač, ktorý má ešte dlhšiu históriu a pôvodne bol používaný na nekomerčné účely, konkrétne ide o prekladač Systran (Systran, 2020).

Oba systémy strojového prekladu pracujú s neurónovými sieťami a dokážu vygenerovať preklady do slovenského jazyka.

2 PREKLADATEĽSKÉ PROBLÉMY NEURÓNOVÝCH STROJOVÝCH PREKLADAČOV

Z jazykovedného pohľadu by sme mohli roztriediť prekladateľské problémy podľa ich vlastností na tieto oblasti:

1. segmentácia textu (bodky, ktoré nie vždy znamenajú koniec vety)
2. morfológia (zhoda pádových koncoviek)
3. syntax (preklad inverzných viet z nemeckého jazyka)
4. lexikológia (reálie a onomastika - vlastné mená, javy spadajúce pod antropomastiku a topomastiku)
5. štylistika (napríklad v porovnaní s ľudským prekladom)

2.1 Príklady prekladateľských problémov a riešení strojových prekladačov

Pokiaľ ide o segmentáciu textu, predstavoval vo vybranom texte problém napríklad preklad nižšie uvedenej vety, v ktorej sa vyskytol dátum. V rovnakej vete sa objavil aj problém s prekladom inverzných konštrukcií a problém zhody:

Originál: Zwischen 1726 und 1743 errichtet, am 13./14. Februar 1945 zerstört, wurde sie seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts durch ein hohes Spendenaufkommen wieder aufgebaut.

Google: Postavené v rokoch 1726 a 1743 dňa 13/14. Zničený vo februári 1945 bol prestavaný od 90. rokov prostredníctvom veľkého množstva darov.

Systran: Postavený medzi rokmi 1726 a 1743, zničený 13. - 14. februára 1945, bol od 90. rokov obnovený prostredníctvom veľkého množstva darov.

Pokiaľ ide o zhodu, ktorá je príznačná pre flektívne jazyky a prejavuje sa tvarom pádových koncoviek, môžeme skonštatovať nesúlad a nejednotnosť pozdĺž celého textu. Navyše, vo vyššie zvolenej nemeckej vete hovoríme o „sie“ (die Frauenkirche – kostole Frauenkirche), čo môžeme zaradiť medzi anojkonymá (konkrétne eklézyonymá), ktoré si aj pri preklade človekom – prekladateľom vyžadujú jednotnosť a systematickosť prekladateľských riešení, pričom neexistuje jedno jediné správne a univerzálne vhodné riešenie. Ostáva na prekladateľovi, či sa rozhodne prekladať „sie – die Frauenkirche“ v nominatíve ako „ona/tá – Frauenkirche“ alebo bude používať slovenské zámená a podstatné meno mužského rodu „on/ten – kostol Frauenkirche“. Určite však nie je správne použiť v jednej vete ženský rod a v ďalšej stredný a mužský rod (originál: „die wiedererbaute Frauenkirche ... errichtet ... zerstört ... aufgebaut“ a v preklade cez prekladač od spoločnosti Google „zrekonštruovaná Frauenkirche ... postavené ... zničený ... prestavaný“ alebo cez prekladač Systran: „obnovený Frauenkirche ... postavený ... zničený ... obnovený“).

Nasledujúci príklad vystihuje komplexnosť prekladu súvetí:

Originál: Das bekannteste Denkmal Dresdens ist der Goldene Reiter. Es entstand 1732–1734 und zeigt Kurfürst Friedrich August I., besser bekannt als August den Starken, der im antiken Gewand auf einem sich aufbäumenden Lipizzanerhengst in nordöstliche Richtung reitet.

Google: Najznámejšou pamiatkou v Drážďanoch je Zlatý jazdec. Bola vytvorená v rokoch 1732 až 1734 a ukazuje voliča Friedricha Augusta I., známeho pod menom August Silný, ktorý jazdí v župane na chovnom žrebci Lipizzaner severovýchodným smerom.

Systran: Najslávnejší pamätník v Drážďanoch je Zlatý jazdec. Bol založený v rokoch 1732 - 1734 a zobrazuje silnú, staromódnu lipizzan žrebca severovýchodne od princa Friedricha Augusta I., známeho ako august.

Na tomto príklade sa ukazuje, že zhoda v rode už problémom nebola u žiadneho z prekladačov. Keď Prekladač Google píše o „pamiatke“, v nadväzujúcej vete ostáva pri ženskom rode („Bola vytvorená...“). Systran zas hovorí o „pamätníku“ a v nasledujúcej vete dodržiava zhodu použitím mužského rodu. Syntakticky však lepšie vyhodnotil vetu Prekladač Google, pričom je z nej jasné, že ten, kto je vyobrazený na koni, je Friedrich August I., známy aj ako August Silný. Prekladač Systran však časť vety „...und zeigt Kurfürst Friedrich August I., besser bekannt als August den Starken, der im antiken Gewand auf einem sich aufbäumenden Lipizzanerhengst in nordöstliche Richtung reitet.“ vyhodnotil nesprávne, z čoho vyplývajú aj problémy v zhode a sémantický posun: „... a zobrazuje silnú, staromódnu lipizzan žrebca severovýchodne od princa Friedricha Augusta I., známeho ako august.“. Okrem významového posunu tejto časti vety Systran nesprávne interpretoval aj vlastné podstatné meno „August der Starke“, ktoré skrátene preložil len ako „august“. Prekladač Google ho však preložil správne ako „August Silný“. Oba prekladače nesprávne vyhodnotili slovo „Gewand“ (šaty, rúcho) a preložili ho buď ako „župan“ (Prekladač Google), alebo bol tento výraz úplne vynechaný (Systran).

3 ONOMASTICKÉ PROBLÉMY A PREKLAD REÁLIÍ

Medzi reálie môžeme v našom texte o desiatich najlákavejších pamiatkach v Drážďanoch zaradiť práve ich názvy: Frauenkirche, Neumarkt, Fürstenzug, Residenzschloss, Kathedrale, Semperoper, Zwinger, Brühlsche Terasse, Goldener Reiter, Pfunds Molkerei, Blaues Wunder. Konkrétne ide o vlastné podstatné mená označujúce geografické objekty (toponymá), v užšom zmysle ide o názvy verejných priestranstiev (anojkonymá). Ako bolo uvedené vyššie, anojkonymá predstavujú problém aj vtedy, keď preklad vyhotovuje človek – prekladateľ. Podľa Ľuptáka (2011, s. 81) prekladateľ by mal disponovať tzv. onymickou kompetenciou, t. z. schopnosťou „používať vlastné mená akejkoľvek kategórie v ústnej a písomnej komunikácii so zohľadnením špecifických, ale aj funkcionalistických, odborných, lingvisticko-pragmatických a interkultúrnych aspektov.“ Ide o to, že ak chceme dodržať zásadu jednotnosti a koherencie pozdĺž celého textu, natrafíme na niekoľko problémov. Niektoré anojkonymá sú zhodné s významovo jednoducho

preložiteľnými pojmami (napr. Kathedrale). Iné však svojim obsahom nezodpovedajú primárnemu významu slova, ktoré ich označuje (napr. Zwinger). Prekladateľ čelí taktiež problému, či preloží názov miestnej opery ako Semperova opera alebo ponechá nemecký výraz Semperoper, prípadne pred nemecký názov vloží preklad opisom: opera Semperoper. Ak by prekladateľ použil výraz Semperova opera, ako bude postupovať pri miestnom múzeu pripomínajúcom opevnenie – Zwinger? Názov tejto stavby strojový prekladač preložil do slovenského jazyka ako „Chovateľská stanica“ (Google) alebo „kennela“ (Systran). Z uvedených možností vygenerovaných prekladačmi nie je prípustná ani jedna. Prístup k prekladu by mal byť v texte jednotný, a ak to je možné, mali by sa skombinovať najviac dva prekladateľské postupy (napr. explikácia a substitúcia: kostol Frauenkirche, námestie Neumarkt, múzeum Zwinger, nábrežie Brühlsche Terasse, Katedrála, Rezidenčný zámok). Ak zvolíme ako prekladateľský postup explikáciu, môžeme jednotnosť dosiahnuť napríklad tak, že názov explikujeme slovom, ktoré najviac vystihuje účel stavby/priestranstva/pamiatky.

3.1 Lexikálne medzery pri preklade reálií

Lexikálne medzery sú častým javom v preklade textov, ktorý je nasýtený reáliami. Práve lexikálne medzery môžu byť dôvodom chýb resp. posunov v preklade. Paukov (2018) nazýva medzery, ktoré môžu vzniknúť na pozadí výmeny kultúrnych informácií aj „slepé škvrny poznania“. Na základe rozdelenia lexikálnych medzier podľa zástupcov ruskej etnopsycholingvistickej školy, Sorokina a Markovinovej (pozri Panasiuk, 2005, 39-41), môžeme lexikálne medzery – lakúny, rozdeliť do týchto štyroch hlavných skupín: 1. subjektovo-psychologické lakúny (charakterové, sylogistické a kultúrno-emotívne lakúny, lakúny humoru), 2. lakúny komunikačnej činnosti (duševne-orientované lakúny a lakúny neverbálneho správania), 3. lakúny vzťahujúce sa na kultúrny priestor (perceptívne a etnografické lakúny a lakúny kultúrneho fondu) a 4. textové lakúny (autorská technológia). Pri preklade nami zvoleného nemeckého textu sme zistili prítomnosť lakún vzťahujúcich sa na kultúrny priestor. Konkrétne išlo o etnografické lakúny, medzi ktoré sa radia špecifické jedlá, odevy, typy obydlí alebo stavieb (napríklad pojem „Zwinger“ či „Brühlsche Terasse“) a lakúny kultúrneho fondu (napríklad pojem „Kurfürst“, ktorý Prekladač Google preložil ako „volič“ a Systran ako „princ“, pričom vhodnejšie by bolo slovenské označenie „kurfirst“).

Ak by sme sa v skúmanom texte zamerali na etnografické lakúny, konkrétne na názvy stavebných diel, z celkového počtu 47 reálií by išlo o 11 názvov stavebných diel, z čoho

prekladač spoločnosti Google nedokázal zrozumiteľne preložiť minimálne tri („Princeov sprievod, Chovateľská stanica, Pfunds mliečne výrobky“), úspešnosť pri preklade stavebných diel teda predstavovala 73 %. Prekladač spoločnosti Systran nezrozumiteľne preložil päť z 11 názvov stavebných diel („princ, zámok bydliska, kennela, Brühl, pfundy“), jeho úspešnosť tak dosiahla úroveň 55 %.

ZÁVER

Zaujímalo nás, či výstup z prekladača bude pochopiteľný a verný originálu, či budú (správne) preložené lexikálne a terminologické jednotky, ako aj skutočnosť, či bude prijateľná jazyková stránka prekladu. Text ako celok nebol síce vhodný na publikovanie, bol však zhruba zrozumiteľný a lexika bola z väčšej časti pochopiteľná, ale nie vždy vhodná. Strojový prekladač, ako nástroj na rýchle generovanie obsahu s cieľom následnej úpravy človekom (posteditáciu), dosiahol zaujímavý rozmer. Strojový preklad možno považovať za orientačný, a teda taký, ktorý nám ponúka podstatu (gist), na základe ktorej sa však musíme pred finalizovaním prekladu na účely publikovania rozhodnúť, ako pristúpime k textu prekladu ako celku – aký štýl a prekladateľské postupy budeme na sporné body v preklade uplatňovať, ak tieto miesta vykazujú podobnosť. Niektoré vety (častejšie ide o kratšie vety, prekladač spoločnosti Google bol však úspešný aj pri niektorých súvetiach) boli preložené správne a vhodne, iné však vykazovali nedostatky. Veľký problém predstavujú okrem syntakticky zložitejších úsekov práve reálie ako názvy stavieb, pamiatok a verejných priestranstiev. Úspešnosť prekladu etnografických lakún (pri hodnotení prekladov názvov 11 stavebných diel) vygenerovaných prekladačom spoločnosti Google dosiahla úroveň 73 % a prekladačom spoločnosti Systran 55 %. Na základe skúmaného textu sme zistili, že strojový prekladač spoločnosti Google pri preklade 11 názvov stavebných diel až v 9 prípadoch vygeneroval preklad naturalizujúci (napr.: „Semperova opera“), z toho však všetky tri chybné preklady vyplývali práve zo zvoleného postupu. V dvoch prípadoch z 11 prekladač Google ponechal pôvodný názov. Prekladač spoločnosti Systran ponechal pôvodný nemecký názov v troch prípadoch z 11, bola teda zrejmá snaha o vygenerovanie naturalizujúceho prekladu zvyšných 8 názvov stavebných diel, z čoho až päť prekladov nemôžeme považovať za vhodné riešenia. Je súčasne nutné vziať do úvahy, že na preklad reálií neexistuje univerzálne riešenie, a teda jeden presný prekladateľský postup. Sme však presvedčení, že práve príklady správnych

prekladov a vhodných prekladateľských postupov, ktoré budú tvoriť súčasť korpusov pre strojové prekladače, môžu posunúť vývoj systémov strojového prekladu tiež o krok ďalej.

Tento príspevok bol vytvorený s podporou projektu KEGA č. 034STU-4/2019 „Adaptácia technických cudzojazyčných textov a ich implementácia do cudzojazyčného vzdelávania v oblasti strojníctva s využitím inovatívnych metód“.

LITERATÚRA

GOOGLE. Prekladač Google. 2020. [online] 2020. [cit. 2020-07-23] Dostupné na internete: https://translate.google.sk/?hl=sk

CHOLLET, F. 2019. *Deep learning v jazyku Python*. Knihovny Keras, TensorFlow. Praha : Grada Publishing a.s., dotlač 2020. 328 s. ISBN 978-80-247-3100-1

HIGUCHI, K. 2020. KH Coder. [aplikácia] 2020. [cit. 2020-09-09] Dostupné na internete: http://khcoder.net/en/index.html

LANDESHAUPTSTADT DRESDEN. 2020. *Top Ten*. Dresden Information GmbH. [online] 2020. [cit. 2020-06-30] Dostupné na internete: https://www.dresden.de/de/tourismus/sehen/sehenswuerdigkeiten/top-ten.php

ĽUPTÁK, M. 2011. *Čo je onymická kompetencia? Viacnázvovosť medzi socioonomastikou, jazykovou pragmatikou a prekladom.* In: Od textu k prekladu VI. Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů, 2011, s. 79-87. ISBN 978-80-7374-092-4.

PANASIUK, I. 2005. *Semiotik der Kultur – Kulkturelle Aspekte der Übersetzung. Anwendung des ethnopsycholinguistischen Lakunen-Modells auf die Analyse und Übersetzung literarischer Texte*. [online] 2005. [cit. 2020-07-23] Dostupné na internete: http://books.google.sk/books?id=TVscAo0RnAgC&sitesec=buy&source=gbs_navlinks_s

PAUKOV, M. 2018. *Poetika dialógu kultúr vo verejných a sociálnych ekopriestoroch. Účinnosť technických a spoločenských vied pri vzdelávaní na technických univerzitách*. Bratislava : STU (Slovenská technická univerzita), 28. júna 2018. ISBN 978-80-227-4813-1.

STANFORD UNIVERSITY. 2017. School of Engineering. Lecture 10: Neural Machine Translation and Models with Attention. [online] 2017. [cit. 2020-05-05] Dostupné na internete: https://www.youtube.com/watch?v=IxQtK2SjWWM

SYSTRAN. Systran Translate. 2020. [online] 2020. [cit. 2020-07-23] Dostupné na internete: https://translate.systran.net/translationTools/text

VALENTOVÁ, I. *Lexika slovenských terénnych názvov* (Koncepcia lexikografického spracovania). 2018. Bratislava : SAP – Slovak Academic Press, s.r.o., 220 s. ISBN 978-80-89607-69-3. [online] 2018. [cit. 2020-07-22] Dostupné na internete: https://www.juls.savba.sk/attachments/knizne_novinky/ltn.pdf

OBRAZY TRAGÉDIE, HRÔZY A SMRTI. ZOBRAZENIE MOROVEJ EPIDÉMIE V DIELE „*MERCKS WIENN*“ OD ABRAHAMA A SANCTA CLARY

PICTURES OF TRAGEDY, DREAD AND DEATH. ILLUSTRATION OF THE GREAT PLAGUE EPIDEMIC IN THE LITERARY WORK OF ART *“MERCKS WIENN” BY ABRAHAM A SANCTA CLARA*

Edita Jurčáková

Abstrakt
Po stáročia predstavoval mor výnimočnú spoločenskú situáciu a spájal sa s utrpením, zúfalstvom, vyčlenením zo spoločnosti, zomieraním v samote, prerušením spoločenských zväzkov a kontaktov, stratou životných istôt a rozpadom rodinných zväzkov a spoločenských inštitúcií. Téma moru prenikla aj do literatúry a stala sa jej súčasťou. Mor a jeho dôsledky na ľudí a spoločnosť inšpirovali mnohých autorov. Jedným z nich bol aj nemecký kazateľ a básnik Abraham a Sancta Clara (Abrahám od svätej Kláry), ktorý zobrazil morovú epidémiu vo Viedni v roku 1679 v diele „*Mercks Wienn*“ (1680). Dielo plné morálnej satiry, kázní, tragických výjavov, emotívnych obrazov z jednotlivých častí Viedne počas morovej epidémie je popretkávané rétorickými zvratmi, slovnými hračkami, kázňami, citátmi z Biblie, podobenstvom a kritikou správania a konania ľudí.

Kľúčové slová: morová epidémia, Abraham a Sancta Clara, Viedeň, obrazy hrôzy a tragédie, tanec smrti

Abstract
For centuries, the Great Plague led to an exceptional social situation and it was associated with suffering, despair, exclusion from society, dying in solitude, disrupted community connections and social contacts, loss of life security, family disintegration and societal collapse. The topic of the Great Plague has penetrated the literature and become part of it. The plague and its consequences have inspired a lot of writers. The German preacher and writer Abraham a Sancta Clara, who described the Great Plague of Vienna in 1679 in the book “*Mercks Wienn*” (1680), was one of them. The literary work of moral satire, sermons, tragic scenes, emotive picture from the individual parts of Vienna during the Great Plague is permeated with rhetoric idioms, play on words, quotations from the Bible, parables, criticism of conduct and people´s actions.

Keywords: plague epidemic, Abraham a Sancta Clara, Vienna, picture of dread and tragedy, dance of death

ÚVOD

Po stáročia sa mor spája s utrpením, zúfalstvom, mučivým zomieraním v samote, prerušením spoločenských kontaktov, stratou náboženskej a svetonázorovej istoty, utilitaristicky odôvodnenými obmedzeniami slobody a výnimočným mentálnym stavom. Osudovosť moru zapríčiňovala nepokoje, rozpad priateľstiev, rodinných zväzkov

a spoločenských inštitúcií. Ľudia v období moru vedeli, že im hrozí nielen choroba a smrť, ale aj spoločenské vyčlenenie a osamotenie, a zachvacoval ich existenčný strach a neistota z budúcnosti. Vlny epidémie, ktoré zasiahli Európu, ale aj Orient, vyvolávali v ľuďoch pochmúrne nálady a pochybnosti o božej spravodlivosti (porovn. Bergdolt, 2006, 7-10). Epidémie v dejinách ľudstva spôsobili rozpad každodenného života a spoločenského poriadku, od základov zmenili vzťahy medzi ľuďmi, narušili štruktúry každodenného života, prekazili všetky perspektívy do budúcnosti a tým otriasli základmi spoločnosti. Ešte donedávna sme mor vnímali ako niečo veľmi dávne, čo už nepatrí do 21. storočia, ale ako ukazuje epidemiologická situácia v posledných mesiacoch, je ľudstvo napriek veľkému technickému a medicínskemu pokroku stále zraniteľné a ohrozované rôznymi epidémiami[1].

Téma alebo motívy epidémie sa objavujú v literatúre od jej začiatkov. Výnimočná situácia, ktorú predstavovala epidémia pre indivíduum a celú spoločnosť, hrôza a strach, ktorú vyvolávala v ľuďoch, inšpirovala mnohých autorov k napísaniu rôznorodých príbehov z obdobia alebo prostredia morovej epidémie. Pritom sa často prelínali reálne fakty s fikciou. Thukydides opísal vo svojom príbehu o peloponézskej vojne epidémiu, ktorá v roku 430 p.n.l. postihla rozkvitajúce Atény v období vlády Perikla. Mor v Tébach v Sofoklovej tragédii „*Kráľ Oidipus*“ bol zobrazený ako dôsledok vraždy z pomsty, ktorú poslal na ľudí boh Apolón. Vergilius opísal v diele „*Georgica*“ morovú nákazu, ktorá doviedla ľudí do zúfalstva a privodila zvieratám strašnú smrť. Ovídius zakomponoval motív moru do svojej zbierky básní „*Metamorfózy*“. V Boccacciovom diele „*Dekameron*“ sa nachádza opis „čiernej smrti“, ktorá v roku 1348 zasiahla Florenciu. Tému moru nachádzame aj v tvorbe Francesca Petrarcu. Naproti tomu nemecký básnik Andreas Gryphius zosmiešňoval všedný deň počas moru v období tridsaťročnej vojny v tragédii „*Carolus Stuardus*“. Daniel Defoe nám zanechal v diele „*Journal of a Plague Year*“ obraz pustošenia moru v Londýne. V 19. storočí opísala Isolde Kurz epidémiu vo Florencii v roku 1527 v diele „*Anno pestis*“, v ktorom spojila ľúbostný príbeh s kriminálnymi prvkami. Leo Weismantel zrekonštruoval alsaskú epidémiu v 16. storočí v diele „*Die höllische Trinität*“, do ktorej začlenil drámu o maliarovi Mathiasovi Grünewaldovi. Emanuel Gebel tematizoval nákazu v balade „*Cito mors ruit*“ s motívom jazdca smrti. Román Wilhelma Raabeho „*Schüdderump*“ v názve označuje voz, na ktorom sa prevážali mŕtvoly počas moru. Motív moru je aj v novele Theodora Storma z prostredia dediny „*Ein Fest auf Haderslevhuus*“, v balade Agnes Miegel „*Die Frauen von Nidden*“,

[1] Od novembra 2019 do vydania tohto článku v októbri 2020 ochorelo vo svete na koronavírus Covid-19 vyše 30 miliónov ľudí, z toho takmer 1 milión tejto chorobe podľahlo.

v diele „*Der Großtyrann und das Gericht*“ od Wernera Bergengruena, v historickom románe „*Die verlorene Handschrift*“ od Gustawa Freytaga. Edgar Allan Poe zobrazil epidémiu cholery v „*The Masque of the Red Death*“, Jens Peter Jacobsen opísal mor v diele „*Pesten i Bergamo*“. V 20. storočí je najznámejším dielom s touto tematikou román „*Mor*“. Albert Camus v ňom zaznamenal situáciu počas morovej epidémie v alžírskom Orane.

1 DIELO „MERCKS WIENN“

V 17. storočí zasiahla morová epidémia mesto Viedeň, kde pôsobil Abraham a Sancta Clara (Abrahám od svätej Kláry), vlastným menom Johann Ulrich Megerle (1644-1709). Bol to významný kazateľ, teológ a spisovateľ obdobia baroka. Pochádzal v Nemecka, avšak prevažnú časť života strávil v Rakúsku. Vstúpil do Rádu sv. Augustína a v roku 1666 sa stal kňazom. Po niekoľkých rokoch pôsobenia ako farár sa usadil v Kostole sv. Augustína vo Viedni, kde zostal až do svojej smrti. V roku 1677 bol vymenovaný za dvorného kazateľa cisára Leopolda I. Počas viac ako 40 rokov cirkevnej činnosti vo Viedni napísal veľké množstvo kázní, náboženských spisov a literárnych diel. Mnohé z nich sú satirou na Viedeň a jej obyvateľov. Jeho kázne sa považujú za vrchol barokovej rétoriky. V diele „*Mercks Wienn*“ z roku 1680 zobrazil Viedeň v čase morovej epidémie v rokoch 1679-1680. Morovú epidémiu vo Viedni v roku 1679 prežil Abraham, ako priamo uvádza v diele, v dome maršala grófa Hoyosa a tu skoncipoval aj samotné dielo. Venovanie na začiatku diela má byť morálnym apelom, aby Viedeň, ale aj iné mestá a krajiny, nezabudli na hnev Boží, pretože je silnou uzdou, ktorá zadržuje slabých ľudí od hriechov a neresti. Ako píše autor ďalej, s týmto úmyslom preniesol na papier viedenskú smrť a biedu, ktoré videl na vlastné oči, aby prebudil v ľuďoch bohumilé myšlienky .

Prvé prípady moru sa vo Viedni objavili na jeseň roku 1678 v mestskej časti Leopoldstadt. V januári 1679 cisár vydal nariadenie o zákaze masových zhromaždení, avšak ešte v marci toho istého roku prišli do mesta tatárski poslovia s veľkým sprievodom, 14. júna dorazili pápežovi poslovia s konskými záprahmi, a pár dní na to moskovský vyslanec s dvesto osobami a tristo koňmi a o mesiac neskôr poľský vyslanec (Schmölzer, 2015, 84) a ako uvádza Abraham v diele „*Mercks Wienn*“, zhromaždený ľud stál po obidvoch stranách ulíc ako živé hradby a križoval sa nad takou svetskou pompou (Abraham a Sancta Clara, 1680, 7-8). Dielo „*Mercks Wienn*“ má podnadpis, ktorý poukazuje na tému a cieľ diela: má to byť rozsiahly opis zúriacej smrti v slávnej cisárskej rezidencii v roku 1679 s pridaním poučení,

týkajúcich sa vedomia a svedomia. Z podnadpisu možno usudzovať, že tu ide o chronologický opis moru a jeho následkov, avšak toto netvorí dominantnú časť diela. Samotné opisy moru tvoria kulisu na prezentovanie morálnej satiry. Dielo je popretkávané rétorickými zvratmi a nábožensko-mravnými napomenutiami a odkazmi na udalosti, postavy, sentencie a podobenstvá z Biblie, ktoré využil autor na sprostredkovanie posolstva viery. Dielo dopĺňajú básne a emblémy s motívmi smrti, ktoré sú tematicky spojené s textom.

Welzig (1979) považuje „*Mercks Wienn*“ za kázeň, pretože stredná časť diela sa dá podľa neho čítať ako rad šiestich tematických kázní z Písma svätého. Abraham ako autor diela prevzal úlohu kazateľa a súčasne kritika. Spojil lokálno-historický opis udalostí počas moru, poučnú morálnu satiru a motív tanca smrti. Aj keď samotná správa o priebehu moru tvorí iba malú časť diela, Abraham tu pomerne detailne zobrazil ako mor postihol a spustošil krásne a rozkvitajúce mesto Viedeň. Ešte v tom istom mesiaci, keď vypukol mor (v júli 1679), napísal, že Viedeň bola na vrchole slávy, celý národ obdivoval nádheru a okázalosť mesta, plného nádherných palácov a rezidencií, všade vládol blahobyt, radosť a šťastie a mestom sa ozývala hudba: „*Anno 1679. noch in dem Anbrechenden Monath Julij stunde obberührte Statt in höchster Glory / die schöne Residentz vnd Burg ware würcklich von dem Römischen Kayser / vnd dessen volckreicher Hoffstatt bewohnt / der Adl fast in einer vnzahlbahren Menge nicht ohne kostbahren Pracht /* […] *alles war in der Statt in höchsten Wohlstand / nichts manglete /was zu Lust vnd Gust der Welt kunte traumen / auff allen Gassen vnd Strassen* […] *die klingende Trompeten vnd allerseits erschallende Music auß den Adelichen Pallast vnd Höffen*“ (Abraham a Sancta Clara, 1983, 6-8).

Už po niekoľkých riadkoch sa obraz o krásnej a šťastnej Viedni mení na obraz plný smútku, tragédie a hrôzy. V polovici júla vypukla v meste zákerná choroba, na ulici ležali mŕtve telá, mestom sa ozývalo žalostné vzlykanie a hlasy „Ochraňuj ťa Boh!“, všetci sa modlili, ľudia húfne utekali z mesta, mesto sa vyľudnilo a pripomínalo zničenú Tróju: „*dann mitten in gedachten Monath Julij risse ein die laidige Sucht* / […] *daß man mit meniglicher Bestürtzung gleich hin vnd her auff freyer Gassen todte Cörper gefunden* […] *das vielfältige Fliehen der Menschen* / […] *Man hat Tag vnd Nacht fast nichts zu hören gehabt / als das klägliche Behüt dich Gott /* […] *das traurige Spectacul der hin vnd her ligenden Todten-Cörper auff der Gassen*“ / *dahero in kurtzen Tagen die Wiennstatt also Volckloß worden / daß sie der hunderte für ein zerstörtes Troja hätte zu abcopiren gedacht*“ (Abraham a Sancta Clara, 1680, 9-11).

Opisy mesta sú tu časťou rétorického a topografického konceptu stvárnenia, v ktorom je historická správa o more bezprostredne spojená s cirkevnými kázňami pre čitateľov a je orientovaná viac na posmrtný život ako na pozemský. Opis viedenských udalostí a lokalít má v Abrahámovom diele funkciu exempla, pomocou ktorého sa má sprostredkovať kresťansko-dualistický pohľad na svet v období baroka (Kauffmann, 1994, 102).

V jednej časti uvádza Abraham správy o more, ktoré sa šírili, teda „svetské informácie" a konfrontuje ich s vysvetlením podľa jeho viery. Pri vysvetľovaní príčin neargumentuje poverami a nerozumnými faktami a zamieta tradičné mýty o príčine moru. Hoci sa zamýšľa nad tým, či smrť poslala do Viedne predzvesť skazy a uvádza bežné príklady názorov, upozorňuje, že nikto nemôže potvrdiť, že sú informácie pravdivé a neverí fámam, ktoré sa šírili na začiatku vypuknutia moru. V texte zaznamenané tradičné presvedčenia o osudných znameniach moru („signa praecedentia") sú konštitutívnymi prvkami literatúry o more a sprostredkúvajú obraz o tom, ako si vtedy ľudia vysvetľovali pôvod moru. Na začiatku záverečnej časti, v ktorej sú hriechy ľudí odhalené ako príčina moru, kladie Abraham vedľa seba rôzne náboženské a svetské výklady vo forme podobenstva.

2 OBRAZY UMIERANIA A SMRTI

Názvy viacerých kapitol diela priamo odkazujú na smrť a zomieranie: „*Ein lebendiger Entwurff deß sterblichen Lebens / vnd daß der Todt ein Regel ohne Unterscheid allen vorschreibe*" (Živý náčrt smrteľného života a že smrť všetkým pravidlo bez výnimky predpisuje); „*Ob der Todt gewisse Vorbotten nach Wienn geschickt / vnd seiner Ankunfft erinnert*" (Či smrť poslala do Viedne nejakých poslov a oznámila svoj príchod); „*Umbständige Erzehlung deß Todts zu Wienn /vnd der traurigen Zeiten*" (Obšírne rozprávanie o smrti vo Viedni a smutných časoch); „*Der Todt hat auch ein ziemliche Anzahl der Geistlichen in der Wiennstatt zur Ewigkeit befürdert*" (Smrť odprevadila na večnosť aj veľký počet duchovných vo Viedni); „*Der Todt hat nicht allein zu Wienn viel Arme hinweg geraumt / sondern auch den Reichen nicht verschont*" (Smrť odstránila vo Viedni mnoho chudobných, ale ani bohatých nešetrila); „*Es seynd nit wenig auß der Gelehrten Zahl zu Wienn in die allgemeine Todten-Zahl gerathen*" (Nemálo z počtu učených bolo priradených k počtu mŕtvych); „*Es hat der grimmige Todt mit seinem Pfeil absonderlich nach dem Leben der*

Soldaten gezielt / vnd deren viel zu Wienn erlegt" (Zúrivá smrť mierila šípom obzvlášť po životoch vojakov a veľa ich porazila)[2].

Abrahám podrobne opisuje, ako smrť zasiahla rôzne spoločenské vrstvy a skupiny v meste. Zdôrazňuje svoju osobnú účasť formou výpovedí, vyjadrujúcich nutnosť opísať danú situáciu, čim prejavuje svoje city a podčiarkuje autenticitu popísaných udalostí. Pravdivosť zobrazených javov zvýrazňuje aj opakovaným upozornením pre tých, ktorí tomu neveria, aby sa spýtali obyvateľov vo Viedni. Pred každou kapitolou sú verše, v ktorých dominuje téza „zomrieť musíme všetci".

V diele sú zobrazené viaceré tragické až apokalyptické výjavy. Predovšetkým v rodinách sa odohrávali srdcervúce scény: Mŕtvy muž bol odvlečený z domu, žena lapala posledný dych, opustené deti kričali o chlieb a namiesto pekára im z núdze pomohol hrobár. Malé dieťa bolo nájdené sajúce na prsiach mŕtvej matky, nevediac, že takto sa približuje k smrti. Mŕtva matka bola položená na voz, malá dcéra ju chcela sprevádzať a kričala na ňu „mami, mami", čo rozplakalo aj ostatných. Bolo opustených toľko sirôt, že boli odvážené na vozoch a zriadili z nich takmer malý detský pluk, ktorý však väčšinou iba cintorín obliehal a bol dobytý bez veľkého boja, a teda tí, ktorí nedávno od matky prišli, rýchlo boli zase zahrabaní do lona matky zeme (Abraham a Sancta Clara, 1680, 236-238). Chorá žena sa plazila po štyroch, aby uhasila smäd svojho muža. Muž ležal mŕtvy v posteli, v druhej ležalo mŕtve dieťa, v tretej chorá matka. Žena ležala v lazarete, kde sa liečila, a keď sa pýtala na svojho muža, toho práve viezli neďaleko nej mŕtveho. Otec umieral a na jeho pohreb nemohli najať ani jedného človeka, dcéra musela sama vykopať hrob a zahrabať otca (Abraham a Sancta Clara, 1680, 250-251). V meste odvážali mŕtvych, aby ich zahrabali na neznáme miesto, rozdeľovali manželov, aby sa už nikdy viac nevideli, odtŕhali deti od rodičov, aby ich odviedli do lazaretov, kde ich nemohol nikto navštevovať a kde aj umreli.

Hoci ide o literárne spracovanie moru, ktorý autor sám zažil, nesmeruje dielo k autentickému opisu epidémie, ale mor je tu zobrazený ako klimax pohromy, ktorá má byť trestom za hriechy ľudí, pričom jediným účinným liekom proti moru má byť božie odpustenie (Boehncke, 1999,158). Dielo má výrazný apelačný charakter. Ako sme už uviedli, Abraham chápe mor ako trest Boha za hriechy ľudí a nazýva ho „bičom", ktorý uplietla božia ruka zo stromu hriechu (Abraham a Sancta Clara, 1680, 290). Neprosí Boha, aby odvrátil mor od ľudí, ale bedáka nad hriešnikmi, chce ich vyburcovať, stupňuje svoju kázeň s rétorickou silou,

[2] Preklad E. Jurčáková.

aby ich naviedol na pokánie a polepšenie sa. Ľudia majú mať podľa neho smrť vždy pred očami a nemajú šetriť pokáním: „*O Menschen Kinder! haltet jederzeit den Todt vor Augen / vnd lasset dessen Gedächtnuß nimmermehr in euch erlöschen /spart die Buß nicht biß in das Todt-Bethl*“ (Abraham a Sancta Clara, 1680, 326).

Abraham spája drastické scény s ostrými slovami voči recipientom textu, nazýva ich svetskými opicami, larvami, Venušinimi spoločníkmi a pozýva ich na rozmanité miesta vo Viedni, kde ležia v jamách tisíce mŕtvych tiel: „*Kombt her ihr Welt-Affen / ihr Gesichter-Narren /ihr Venus Genossen / geht mit mir an vnterschiedliche Orth zu Wienn / allwo grosse Gruben mit vielen tausend Todten-Cörper angefüllt*“ (Abraham a Sancta Clara, 1680, 124). Satirické komentáre, pri ktorých využíva rôzne slovné hračky, výrazne oživujú text. Abraham ako kazateľ a dobrý znalec ľudskej duše dokázal nielen presne vystihnúť utrpenie ľudí, ale aj upútať čitateľov rôznymi vtipnými komentármi a narážkami na ich nesprávne konanie a správanie v duchu náboženských hodnôt. Jeho obrazy a výklady Biblie nie sú suchými úvahami, ale prekvapujú duchaplnosťou a originálnosťou.

3 TANEC SMRTI A PREVRÁTENOSŤ SVETA

Vnútornú štruktúru diela určuje tektonika kázne a šesť častí s motívom tanca smrti, avšak slová z Biblie tvoria iba pozadie a nie sú predmetom výkladu alebo leitmotívom (Welzig, 1979, 9-10). Prostredníctvom slova a obrazu rozvíja Abraham tému „zomrieť musia všetci ľudia“. Pozýva čitateľa na cestu, ktorá vedie z Ríma cez Miláno, viaceré nemecké mestá, Prahu a Linc až do kapucínskej hrobky vo Viedni. Tento exkurz po miestach, kde sú pochovaní mnohí známi králi a pápeži, má byť dôkazom moci smrti v geografickej a historickej šírke (Eybl, 1994, 225), pretože ukazuje, že zákon „omnes morimur“ platí všade a pre všetkých. Mor je prezentovaný ako choroba, ktorá rúca hranice spoločenských tried.

V texte je prítomná postava rečníka v úlohe kazateľa, ktorý spoznáva smrť podľa jej stôp v meste − mŕtvych tiel na uliciach, chorých alebo mŕtvych pred dverami domov. Rečník − kazateľ si berie slovo v krátkych exkurzoch, v ktorých rozširuje tematiku tanca smrti na všeobecné učenie o cnosti a neresti a priamym oslovením sa obracia na jednotlivé spoločenské stavy. Úloha kazateľa v 1. osobe funguje ako rétorická sprostredkovacia inštancia podobne ako je to v naratívnych textoch, v ktorých preberá túto úlohu rozprávač. Sprostredkúva čitateľom posolstvo jeho reči a v sprostredkovaní nie síce zobrazeného sveta, ale rétorického argumentačného materiálu vzniká postava podobná rozprávačovi − rečník.

V Abrahamovom diele prekračuje rôznorodosť úloh rozprávača spôsob prezentovania kázne a dodáva dielu napriek mnohým znakom kázne aj literárnosť (Eybl, 1994, 216).

Okrem postavy rečníka vystupuje v diele postava smrti a zástupcovia jednotlivých spoločenských stavov: duchovný, žena, boháč, učenec, manželia a vojak, ktorí v diele reprezentujú spoločnosť a ľudstvo a sú zobrazení s pozitívnymi a negatívnymi vlastnosťami. Smrť je personifikovaná, prihovára sa im a posmešnými a ironickými rečami manifestuje svoju moc nad nimi stáva sa vládcom nad všetkými: nepozná zdvorilosť, nenaučila sa rešpektu, berie všetko − lásku, telo a život, žiadna pevnosť nie je pre ňu nedobytná, jej nabrúsená kosa sa nebojí zbraní vojakov. Z jej slov cítiť výsmech voči bezmocnosti ľudí. Je to „tanec smrti" s ľuďmi z rôznych spoločenských a sociálnych stavov, ktorý im má v duchu hlavného hesla náboženského života v baroku −„memento mori" pripomenúť pominuteľnosť ľudského života, bohatstva, moci a rovnosť pre smrťou, pretože smrti nemôže nikto uniknúť, bez ohľadu na svoje spoločenské postavenie. Má tiež nabádať k odvráteniu sa od hriechov a k zmene v lepšieho človeka. Aj rečník sa obracia na smrť a pýta sa ho, kam sa podeli rôzni slávni vládcovia. Jej lakonická odpoveď, že ich schovala do zeme a prikryla zemou, svedčí o jej neobmedzenej moci. Smrť koná „z poverenia" Boha, ktorý trestá ľudí na ich hriechy, ako vyjadrujú verše jednej z básní: „*Siehe / meine Sensen hat gewetzt / Der die Menschen zu Richten gesetzt / Wirst sonst keinen andern finden / Singt vnd sagt nun alle Leuth / Gott strafft wegen der Sünden*" (Abraham, 1680, 287). Reprezentatívny výber jednotlivých spoločenských stavov odkazuje skôr na literárnosť textu ako na historicitu, pretože nespočíva v dokumentárnosti, ale v exemplárnosti (Eybl, 1994, 244).

Počas epidémie je v meste všetko naopak. Viedeň sa stáva „prevráteným miestom". Abraham prirovnal jej predchádzajúcu krásu k biblickej Ráchel, ktorú Boh môže zmeniť na škaredú Leu, Viedeň je zasľúbenou zemou, ktorú však Boh môže pretvoriť na zmätený Egypt, je studnicou útechy a radosti, ktorú Boh premenil na vyschnutú nádobu: „*O Wienn! du bist kurtz vorhero ein sch \ne Rachel gewest / sihe / wie dich Gott kan so geschwind in ein schantliche Lia verungstalten / du bist seythero immerzu gleichsamb ein gelobtes Land gewest / sihe wie dich der Allerhöchste so bald kan in ein bestürtztes Egypten verwandlen / du bist schon so lange Zeit hero ein Brunn alles Trosts vnd Freuden gewest / sihe wie so vnverhofft dich der Allmächtige hat in ein außgetruckne Cistern verkehrt / hab mich geiriamo nazýva svet rrt /Wasser gnug / aber lauter trangscelige Trähnen*" (Abraham, a Sancta Clara, 1680,

247-248). Abraham priamo uvádza, že „všetko je prevrátené“ a príčinu zla vidí v zlobe, hanebnosti a hriechu vtedajšieho prevráteného sveta (Abraham a Sancta Clara, 1680, 314).

V antitetickej kázni pozýva Abraham preživších na rozmanité miesta vo Viedni, kde sú veľké jamy, naplnené tisícami mŕtvych tiel, poukazuje na pominuteľnosť a márnivosť sveta a demonštruje jeho „prevrátenosť“ pomocou drsných opozícií: v jame leží mŕtva žena, ktorá očarovala ľudí kaderavými vlasmi, teraz plnými vší; v druhej je žena, predtým priťahovala ľudí svojimi magnetickými očami, z ktorých však ostalo iba hniezdo červov; v ďalšej leží žena, jej červené ústa kedysi pripomínali cukríky a teraz ich zožralo vápno. Všetko, čo ľudí lákalo, učarovalo im, mámilo, bavilo a tešilo ich, je teraz smradľavé, hromada neporiadku, blata, hniezdo červov, príšerná hnijúca bytosť, zhluk špinavosti. Smrť triafala svojim otráveným šípom mužov, ženy, mladých aj starých (Abraham a Sancta Clara, 1680, 125-127).

Abraham využíva techniku antitézy, aby lepšie zviditeľnil dobro a zlo (Boehncke, 1999, 160). Ako rečník v diele sa obracia na jednotlivých zástupcov spoločenských stavov, upozorňuje ich na príchod smrti, konfrontuje ich dnešný život s tým čo ich čaká, napr. bohatý kupec stojí dnes pod balíkmi nádhernej látky, zajtra bude ležať pod pohrebným rúchom; sedliak a roľník kopú dnes na poli, zajtra ich zakopú na Božom poli; duchovní sú dnes duchovní, zajtra budú duchmi a pod. (Abraham 1680, 324). Abraham uvádza, že ak postavíme vedľa seba krkavca k holubici, posadíme Leu k Ráchel, pridružíme sedliaka k šľachticovi, okúsime sladkosti s aloe, najlepšie sa prejavia ich vlastnosti a protiklady viac vyniknú (Abraham a Sancta Clara, 1680, 215). Protiklady využíva aj pri opise smrti, ktorá má v diele viaceré pomenovania. Je to rybár, ktorý loví nielen malé ryby, ale aj veľryby; zabijak, ktorý svojou kosou kosí nielen nízku ďatelinu, ale aj vysokú trávu; je to hráč, ktorý guľou mieri nielen po sedliakoch, ale aj po kráľovi; je to hrom, ktorý poráža nielen chatrče zo slamy, ale aj domy monarchov (Abraham a Sancta Clara, 1680, 25-26).

4 NÁZVY ULÍC

V sledoch tanca smrti ukázal Abraham moc smrti, pričom lokálne odkazy a narážky mu ponúkli námet na satirické jazykové hry, napr. pri názvoch a charakteristike jednotlivých ulíc vo Viedni. Abraham spája názvy ulíc mesta a ich zvukovo a obsahovo podobné slová. Napr. začiatočné písmeno názvu mesta „W“ priraďuje k slovu „*Wehklagen*“, vyjadrujúcim „bedákanie, nariekanie“. Zdôrazňuje, že kto chce opísať Viedeň, musí ju písať s veľkým

písmenom, pretože vo Viedni a okolo nej bolo „veľké nariekanie“: „*wer anjetzo wil Wienn schreiben, muß es schreiben mit einen grossen W. allermassen ein grosses vnd aber grosses W. vnd Wehklagen in Wienn, ahn Wienn vnd vmb Wienn*“ (Abraham a Santa Clara, 1680, 5).

Abraham takýmto spôsobom charakterizuje vyše 50 ulíc Viedne: „*In der Herrengassen hat der Todt geherrschet*“ – V Panskej ulici panovala smrť; „*In der Klugerstrassen / ist der Todt nicht klueg gewest*“ – V Múdrej ulici nebola smrť múdra; „*In der Schulerstrassen / hat der Todt kein Vacanz* gesetzt“ – V Školskej ulici nemala smrť prázdniny; „*In der Riemerstrassen / hat der Todt auß fremden Häuten Riemen geschnitten*“ – V Remenárskej ulici vyrezávala smrť remene z cudzích koží; „*In der Himmelportgassen / hat manchen der Todt geschickt im Himmel*“ – V Ulici nebeskej brány poslala smrť mnohých do neba; „*Auff dem Fischmarckt / hat der Todt keinen Fastag gehabt*“ – Na Rybom trhu nemala smrť pôst; „*Auff dem Kohlmarckt / hat der Todt nichts als kohlschwartze Trauerkleider verursachet*“ – Na Uhliarskom trhu privodila smrť uhľovočierne smútočné šaty; *Auff der Freyung / waren wenig befreyt vor dem Todt.* – v Ulici „Na Slobodách“ bolo málo oslobodených od smrti; *Auff den Heydenschuß / hat der Todt nach Christen geschossen* – Na Pohanskej strele strieľala smrť po kresťanoch; *„Auff der Brandstatt / hat der Todt viel abgebrannt / daß sie seynd zu Staub vnd Aschen worden“* – Na Spálenisku smrť veľa ľudí spálila na prach a popol; „*Auff der Hohenbrucken / hat der Todt manchen gestürtzt*“ – Na Vysokom moste zvrhla smrť mnohých; „*In dem Schlossergassel / hat der Todt vielen die Thür auffgesperrt in die Ewigkeit*“ – V Zámočníckej ulici odomkla smrť mnohým dvere do večnosti; „*In dem Judengaßl / hat der Todt keinen Sabath gehalten*“ − V Židovskej ulici smrť nedržala sabat; „*Auff der Fischerstiegen / seynd dem Todt viel in das Netz gerathen*“ – Na Rybárskych schodoch sa do siete smrti dostali mnohí[3] (Abraham a Santa Clara, 1680, 50-54).

Pomocou tejto „etymologickej hry so slovami“ dosiahol Abraham emotívne obrazy jednotlivých častí Viedne počas morovej epidémie. Mor (smrť) sa hrá s názvami ulíc. So zmenami v meste počas moru sa ukazuje ich odvrátená strana. Zdá sa, ako keby boli ulice Viedne pomenované podľa toho, ako v nich smrť vyčíňala. Mesto bezpečného pulzujúceho života sa mení na miesto zomierania. monarchov (Abraham a Sancta Clara, 1680, 25-26).

[3] Preklad E. Jurčáková.

ZÁVER

Napriek tomu, že dielo bolo napísané už pred viac ako tristo rokmi, je aktuálne aj v súčasnosti, pretože spracúva problém, ktorý zasiahol ľudí aj v 21. storočí. Nie je iba kniha o more, ale aj historická správa a náboženský apel na konanie a správanie ľudí. Abraham sa dokázal sa vžiť do myslenia Viedenčanov a napriek vážnej téme ukázal v tomto diela aj svoj brilantný jazykový štýl. Tak ako v iných svojich dielach, aj tu manifestuje svoje satirické komentáre o všetkých spoločenských vrstvách a zmysel pre metafory, slovné hračky, príslovia, trefné výrazy a pomenovania, a do diela vsúva rôzne príbehy a prirovnania. Groteskнosť smrti, paradox tanca smrti – motív, ktorý od neskorého stredoveku spája v maliarstve zábavu a vážnosť, sa v Abrahamovom diele „Mercks Wienn“ mení z obrazu na slovo a v jednotlivých označeniach známych viedenských lokalít na desivú hru. Zaujímavé „slovné hračky“ s menami viedenských ulíc sa ukazujú ako jeden zo znakov literatúry o Viedni a z Viedne a sú „mostom“ od barokovej literatúry k postmoderne, ktorá nekládla dôraz na to, či pri jej slovných hračkách ide o pravé alebo nepravé etymológie (Klüger, 2007, 24). Podobným spôsobom písali svoje básne v 20. storočí rakúski spisovatelia Erich Fried a Ernst Jandl.

Na konci diela „*Mercks Wienn*“ sa Abraham zamýšľa nad tým, čo bolo vykonané v meste pre chorých. Vyzdvihuje predovšetkým činnosť duchovenstva a pripája zoznam mien duchovných, ktorí sa obetovali pre spásu duše a blaho spoločnosti. Aj druhé dielo Abrahama *Lösch, Wienn!* (1680) tematizuje mor. Autor v ňom vyzýva tých, ktorí prežili, aby zahasili utrpenie preživších v očistci modlitbami. Morovú epidémiou vo Viedni pripomína v súčasnosti morový Stĺp Svätej Trojice na Štefanskom námestí. Dal ho postaviť cisár Leopold I. ako výraz vďaky za koniec veľkej morovej nákazy v roku 1679.

LITERATÚRA

ABRAHAM A S.CLARA, 1680. *Mercks Wienn, das ist: deß wütenden Todts Ein umständige Beschreibung, In der berühmten Haupt und Kays. Residentz Statt in Oesterreich, Im 1679. Jahr*. Wien : Peter Paul Vivian, 1680. 397 s.
Dostupné na internete: https://acdh.oeaw.ac.at/abacus/corpus.html?detail.query=fcs.r=*&x-highlight=off&x-context=abacus [cit. 10.08.2020]
BÄHR, A. 2013. *Furcht und Furchtlosigkeit. Göttliche Gewalt und Selbstkonstitution im 17. Jahrhundert.* 1. Auflage. Göttingen : V&R unipress, 2013. 660 s. ISBN 978-3-8471-0086-7.
BERGDOLT, K. 2006. *Die Pest. Geschichte des schwarzen Todes.* 1. Auflage. München: Verlag C.H.Beck, 2006. 127 s. ISBN 978-3-40653-611-3.

BOEHNCKE, H. 1999. Die Pest. Sprachspiel und Sünde. In *Das Paradoxe. Literatur zwischen Logik und Rhetorik.* 1. Auflage. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 1999. s.152-172, ISBN 3-8260-1666-1.
CORBINEAU-HOFFMANN, A. 2003. *Kleine Literaturgeschichte der Großstadt.* 1. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2003. 224 s. ISBN 3-534-15713-3.
EYBL, F., M. 1992. *Abraham a Sancta Clara. Vom Prediger zum Schriftsteller.* 1. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1992. 563 s. ISBN 3-484-36506-4.
EHALT, Hubert, Christian (hrsg.) 2007. *Wien. Die Stadt lesen. Diskurse, Erzählungen, Gedichte, Bilder; die Stadt als Text: verfasst und wahrgenommen.* Bibliothek urbaner Kultur, Band 2., 1. Auflage. Wien: Bibliothek der Provinz, 2007. 146 s. ISBN 978-390-241607-0.
GERSTINGER, H. 1991. Wien von gestern. Ein literarischer Streifzug durch die Kaiserstadt. 1. Auflage. Wien: Jugend und Volk Edition Wien, 1991. 190 s. ISBN 3-85058-073-3.
HÖHN, E.; JURČÁKOVÁ, E. 2019. *Literárne obrazy Viedne.* 1. vyd. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, Filozofická fakulta, 2019, 122 s. ISBN 978-80-557-1609-1.
KAUFFMANN, K. 1994. *„Es ist nur ein Wien!" Stadtbeschreibungen von Wien 1700 bis 1783. Geschichte eines literarischen Genres der Wiener Publizistik.* 1. Auflage, Wien, Köln, Weimar: Böhlau, 1994. 499 s. ISBN 978-3-205-98219-7.
KLÜGER, Ruth. 2007. Erlesenes Wien: wie seine Dichter es sahen und sehen. In: *Wien. Die Stadt lesen. Diskurse, Erzählungen, Gedichte, Bilder; die Stadt als Text: verfasst und wahrgenommen.* Bibliothek urbaner Kultur, Band 2., 1. Auflage. Wien: Bibliothek der Provinz, 2007. s. 21-44. ISBN 978-3-902-41607-0.
KNITTEL, A. P. (Hrsg.) 2012. *Unterhaltender Prediger und gelehrter Stofflieferant – Abraham a Sancta Clara (1644–1709) – Beiträge eines Symposions anlässlich seines 300. Todestages*, 1. Auflage. Eggingen: Isele, 2012. 263 s. ISBN 978-3-86142-530-4.
SCHMÖLZER, H. 2015. *Die Pest in Wien*. 1. Auflage. Innsbruck-Wien: Haymon Verlag, 2015. 232 s. ISBN: 978-3-85218-976-5.
WELZIG, W. 1979. *Weheklagen in Wien: Abraham a Sancta Claras Beschreibung der Pest von 1679*. Sonderdruck aus: Tätigkeitsbericht der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 1978/79, Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaft, 1979. 17 s. ISBN 978-3-70010-303-5.

HOVOROVÝ JAZYK V DIDAKTIKE TALIANČINY AKO CJ

COLLOQUIAL LANGUAGE IN TEACHING ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Katarína Klimová

Abstrakt
Jazyk nie je jednoliaty celok, ale viacvrstvový systém, ktorého podoby sa menia podľa rôznych kritérií. Taliančina, ako je známe, je vďaka svojmu historickému a sociálno-spoločenskému vývoju vnútorne mimoriadne bohatá a stratifikovaná. Okrem jej kodifikovanej podoby, má k dispozícii množstvo viac-menej zreteľných variet, čo môže pre učiteľa predstavovať dilemu spôsobenú napätím medzi vyučovanou normou a úzom rodených hovoriacich, v ktorom sú v rôznej miere odzrkadľuje geografický a sociálny pôvod a tiež charakter komunikačnej situácie. Témou príspevku je variačný prístup vo vyučovaní CJ s dôrazom na sociolingvistickú kompetenciu. V prvej časti príspevku autorka stručne predstavuje stratifikáciu taliančiny, v druhej sa zaoberá jednou z variet, a to hovorovou taliančinou *(italiano colloquiale*) a jej miestom vo vyučovaní taliančiny ako CJ.

Kľúčové slová: sociolingvistická kompetencia, taliančina ako CJ, norma a úzus, hovorová taliančina

Abstract
Language is a multilayered system rather than a monolithic phenomenon and it takes different forms according to a variety of criteria. Italian is known as an extraordinarily rich and stratified language, mainly thanks to its historical and social development. Besides its codified form, Italian has a number of more or less distinct variants. The teacher therefore faces the dilemma created by the tension between the standard language and the way a native speaker would speak in real life based on their geographic origin, social group, and the degree of formality in the given communication situation. The article deals with the way these variants can be used in foreign language teaching to emphasize the sociolinguistic competence. The first part of the paper explains the stratification of the Italian language and the second part focuses specifically on colloquial Italian *(italiano colloquiale*) in foreign language teaching.

Keywords: sociolinguistic competence, Italian as a FL, norms and practices, colloquial Italian

ÚVOD

Od druhej polovice minulého storočia dochádza pod vplyvom komunikačno-pragmatického obratu k postupnému odklonu od systémovo orientovanej lingvistiky smerom k lingvistike orientovanej komunikačne. Centrum záujmu sa presúva od interných vlastností jazykového systému k otázkam jeho používania a praktického využitia[1]. Vznik nových disciplín (napr. pragmalingvistika, socio- a psycholingvistika) nachádza odraz aj v oblasti

[1] Viac k histórii didaktiky cudzích jazykov pozri napr. Butašová (2013, 130-134).

aplikovanej lingvistky. V didaktike CJ[2] sa dostáva do popredia deskriptívny prístup na úkor preskriptívneho, gramatický prístup sa obohacuje o sociolingvistickú perspektívu. Norma sa viac nevníma ako pevné a nemenné pravidlo, ale ako dynamický koncept. Cieľom cudzojazyčnej výučby sa stáva komunikačná kompetencia[3]. Pri jej dosahovaní získava stále väčšiu váhu aj didaktika variet.

Jazykové variety sú v rámci vyučovania taliančiny ako CJ v centre záujmu odborníkov od 80. rokov a vzhľadom na dynamickosť fenoménu, akým je jazyk, ostávajú aktuálnymi až do súčasnosti (porov. napr. Corbucci, 2007; Cutrì, 2016; Ferreri, 1992; Manili, 2008; Sobrero – Miglietta, 2011). Variačný prístup zdôrazňuje, že vyučovanie jazyka by nemalo spočívať len v učení jednej variety, ale celého jazykového repertoáru. Takýto prístup umožňuje osvojiť si jazyk postupne, no zároveň komplexne a s ohľadom na skutočné jazykovo-komunikačné potreby a ciele učiaceho sa. Talianski lingvisti Sobrero a Migliettaová (Sobrero – Miglietta, 2011, 234-235) vysvetľujú, že uvedený prístup k vyučovaniu CJ nemá byť vnímaný ako alternatívny, či dokonca protichodný k predchádzajúcim, ale že jazyková, sociolingvistická aj pragmatická kompetencia musia byť vnímané ako vzájomne komplementárne a navzájom sa obohacujúce.

Téma hovorovej taliančiny nás zaujala už pred niekoľkými rokmi najmä v súvislosti s výučbou prekladu audiovizuálnych textov pre dabing a titulkovanie. Ďalším podnetom sa stala inšpiratívna a svojim zameraním ojedinelá učebnica hovorovej taliančiny pre kurzy L2/CJ, ktorá vznikla ako práca kolektívu troch autorov (Zamora Muñoz − Alessandro − Hernández, 2010) zo španielskej Univerzity v Murcii (porov. Klimová, 2014). To prispelo aj k zavedeniu predmetu Hovorová taliančina pre študentov magisterského stupňa štúdia ŠP Taliansky jazyk a kultúra v odbore prekladateľstvo a tlmočníctvo na FF UMB.

[2] Pre potreby tohto príspevku, rozlišujeme materinský jazyk (L1) a následne podľa priestorového kritéria: druhý jazyk (L2, angl. *second language*, tal. *lingua due*), k osvojovaniu, ktorého dochádza v krajine, kde sa ním hovorí a cudzí jazyk (CJ, angl. *foreign language* (FL), tal. *lingua straniera* (LS)), k osvojovaniu ktorého dochádza mimo jeho prirodzeného prostredia.

[3] Cieľom didaktického snaženia je získať komunikačné jazykové kompetencie v CJ. Ich chápanie a obsah sa môžu podľa prístupov jednotlivých autorov líšiť. V *Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky* (2004) sa ňou rozumie systém jazykových, sociolingválnych a pragmatických zložiek. *Jazyková kompetencia* zahŕňa najmä lexikálne, fonologické, syntaktické vedomosti a spôsobilosti. *Sociolingválne kompetencie* sa vzťahujú na sociokultúrne podmienky používania jazyka, napr. pravidlá zdvorilosti, normy, ktorými sa riadia vzťahy medzi generáciami, pohlaviami, triedami a sociálnymi skupinami, atď.); primeranosť sa prejaví v registri, t. j. použití viac alebo menej formálneho štýlu a vo výbere vhodných štruktúr na vyjadrenie zamýšľaných funkcií. Táto kompetencia zahŕňa aj prispôsobenie štýlu interkultúrnym rozdielom. Pragmatické kompetencie súvisia s funkčným využitím jazykových zdrojov (realizácia jazykových funkcií a rečových aktov), napr. formy striedania sa v interakcii; týkajú sa aj zvládnutia jazykových prejavov, ich súdržnosťou a vnútorným usporiadaním, identifikáciou typov textov a foriem, iróniou a paródiou.

V prvej časti príspevku ponúkneme krátky exkurz do stratifikácie talianskeho jazyka a didaktiky jeho variet, v druhej venujeme pozornosť hovorovej taliančine (*italiano colloquiale*) a úvahám o jej mieste vo vyučovaní taliančiny pre vysokoškolských študentov.

Pohybujeme sa teda v oblasti (socio)lingvistiky, aplikovanej lingvistiky a didaktiky CJ. Vychádzame z prác najmä talianskych lingvistov Berruto (2012 [1987], 2017), Cerruti (2013), Coveri – Benucci – Diadori (1998), Sabatini, (1985), Sobrero (2004), Santipolo (2002, 2003), Scaglione (2016), Trifone (1995), ale berieme do úvahy aj širší domáci a zahraničný kontext[4].

1 JAZYKOVÉ VARIETY TALIAČINY

Za relatívne neutrálne podoby súčasného talianskeho jazyka sa dnes považuje štandardná taliančina (*italiano standard*) a tzv. nový štandard (*italiano neostandard*). Prvá z nich sa tiež označuje ako normatívna, literárna/knižná (*normativo, letterraio*) či bez prívlastkov (*it. senza aggettivi*). Ide o varietu s najväčšou prestížou, ktorej podoba vychádza z literárnej tradície[5], je obsiahnutá v gramatikách a má status istého referenčného bodu. Nemennosť normy však prispieva k strnulosti, preto sa používa vo vysoko formálnych komunikačných situáciách a prevažne v písomnom formálnom prejave, v bežných prehovoroch hovoriacich sa vyskytuje zriedkavo, môžeme ju počuť napr. v prejavoch profesionálnych rečníkov (hercov, televíznych hlásateľov) či v cudzokrajných filmoch predabovaných do taliančiny.

K reálnej, živej komunikácii má bližšie tzv. nový štandard (*it. neostandard*, Berruto 2012 [1987]), označovaný aj ako *it. dell'uso medio* (Sabatini, 1985). Uvedené termíny vznikli v 80. rokoch minulého storočia ako reakcia na zmeny súvisiace s postupným prenikaním subštandardných čŕt do štandardu6, čo prispelo k priblíženiu písomnej a hovorenej podoby jazyka. Dnes je táto varieta označovaná aj ako *semistandard* (Santipolo, 2002, 2003) a používa ju prevažná väčšina vzdelaných a stredne vzdelaných hovoriacich v ústnom aj

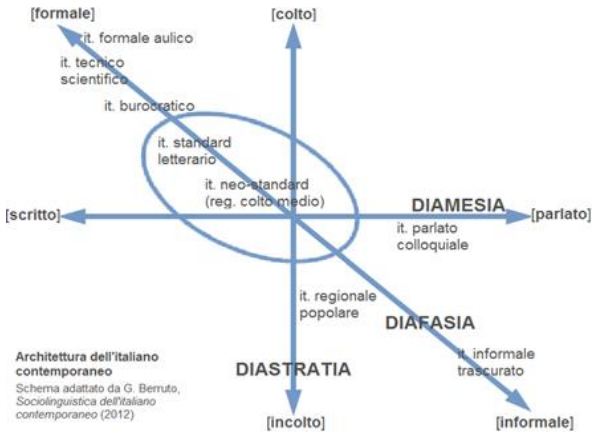
[4] V rámci slovenskej lingvistiky, napr. Bosák (1984), Mistrík (1984), Patráš (2012, 2016), českej lingvistiky, napr. Hoffmannová - Homoláč - Mrázková (2019), v španielčine napr. Briz (2010), Camacho (2009).

[5] Základom taliančiny sa v 16. stor. stalo písané florentské nárečie 14. storočia (Dante, Petrarca, Boccaccio). Taliančina sa počas mnohých storočí používala ako literárny jazyk, v bežnej ústnej podobe komunikácii sa používal dialekt. Jazykové zjednotenie začína až politickým zjednotením Talianska (1861). Tento proces začiatkom 20. stor. o čosi urýchlila povinná školská dochádzka, vnútorne migrácie, vplyv masmédií a urbanizácia. V krajine však naďalej pretrvávalo používanie dialektov. Italofónni hovoriaci začali prevyšovať dialektofónne obyvateľstvo až začiatkom 80. rokov 20 stor. (porov. Tesi 2005, 215).

[6] Ide o tendenciu prítomnú v dynamike väčšiny spisovných jazykov. Hovorí sa o deštandardizácii alebo reštandardizácii (pozri Cerruti – Crocco – Marzo, 2017).

písanom prejave, vo formálnych a stredne formálnych situáciách. Ide o podobu jazyka používaného aj v masmédiách. Oproti štandardu sa vyznačuje zjednodušením niektorých morfosyntaktických štruktúr hlavne pokiaľ ide o slovesný systém a systém zámen[7].

Stratifikácia taliančiny je však oveľa bohatšia. Berruto (2012) ju zobrazuje ako model s tromi osami – kritériami variácie[8]. Ak ostaneme len pri súčasnej podobe jazyka, ide o os diastratickú, diafazickú a diamezickú[9].



Obr. 1 Stratifikácia súčasného talianskeho jazyka (Berruto, 2012).

Diamezická variácia súvisí s použitým komunikačným kanálom (*mesos*, gr. médium prenosu správy), pričom základný protiklad tvorí písanosť – ústnosť (hovorenosť)[10]. Neskôr, v dôsledku nových oblastí používania jazyka, bola uvedená dichotómia obohatená o reč sprostredkovanú rádiovým a televíznym vysielaním či prostredníctvom kinematografie (*italiano trasmesso*). V posledných desaťročiach v súvislosti s komunikáciou cez tzv. nové

[7] Sabatini (1985) predložil zoznam 35 fonologických, morfologických a syntaktických rysov, ktoré boli do tej doby považované za subštandardné a gramatikami cenzurované. Scaglione (2016, 132) upozorňuje na rozdiel v chápaní tejto variety u Sabatiniho ktorý hovorí, že uvedene črty využívajú hovoriaci bez ohľadu na teritoriálny pôvod a úroveň vzdelania a Berruta (2012 [1987]), ktorý je toho názoru, že *neostandard* zahŕňa aj črty regionálnej taliančiny.

[8] Od 60. rokov boli vypracované rôzne klasifikácie variet taliančiny; syntetický prehľad, pozri napr. Berruto (1993, 66).

[9] V talianskom a širšie románskom kontexte sa používa terminológia s prefixom *dia-* „idúci naprieč, skrz niečo“ (porov. napr. Sobrero, 2004, 8, pozn. 10),

[10] Napätie na osi písomnosť – ústnosť (hovorenosť) má centrálne postavenie vo variačnej architektúre jazyka. Determinuje ho séria všeobecných charakteristík, ktoré sú dôsledkom odlišných procesuálnych podmienok ich vzniku (napr. pripravenosť – nepripravenosť, spontánnosť, stálosť – dočasnosť, tvárnosť, premenlivosť, situačná zakotvenosť), porov. Patráš (2012, 2019). Rozlišujeme *ústnosť* (*hovorenosť*) a *hovorovosť*. Adjektívom *hovorený* rozumieme ústne jazykové útvary akéhokoľvek štýlu a žánru realizované v bežnej dorozumievacej sfére, *hovorový* chápeme užšie ako komunikáciu realizovanú v súkromnej sfére, v priateľskom a rodinnom, príp. úzkom pracovnom prostredí. V tomto druhom význame má blízko k charakteristike hovorového štýlu (porov. Mistrík, 1984, 499 - 512). K tejto problematike pozri. aj Luptáková (2009).

médiá sa hovorí o internetovej taliančine (*italiano dell'internet / e-italiano*) alebo taliančine socálnych sietí (*italiano dei social network*). Uvedené prispieva k rozrušeniu hraníc medzi ústnym a písomným prejavom a k vzniku hybridných variet[11].

Pri diastratickej variácii sa uplatňuje sociálne hľadisko. K faktorom, ktoré určujú príslušnosť k sociálnym triedam a skupinám patria najmä stupeň vzdelania, príp. finančné zabezpečenie. Od stupňa vzdelania závisí možnosť osvojiť si taliančinu v podobe štandardu / nového štandardu. Na opačnom, najnižšom stupienku pomyselnej osi diastratie býva umiestňovaná tzv. ľudová taliančina (*italiano popolare*), ktorej črty sa norme vzďaľujú12. Na tejto osi variácie bývajú (niekedy čiastočne) zaraďované aj ďalšie útvary spojené s etnografickými, rodovými, či generačnými rozdielmi (napr. jazyk mládeže13).

Diafazická alebo kontextovo-funkčná variácia sa týka dvoch úrovní. Jedna súvisí s komunikačnou situáciou a vzťahom komunikačných partnerov – ide o tzv. formálne a neformálne registre[14]; druhá súvisí s tematikou komunikácie – na jednej strane sú to odborné jazyky (*sottocodici* / *lingue speciali*) a na opačnej zase žargóny (*gerghi*). Tzv. vysoký register (*registro alto*) je umiestnený najvyššie; je typický pre (veľmi) formálne situácie, napr. oficiálne podujatia, pojednávania na súdoch, prednášky. Formálny register má tendenciu sa prekrývať s *italiano standard*; o čosi nižšie situovaný stredne formálny register zase s *italiano*

[11] Hovorovosť sa teda pretína s ústnosťou, má s ňou viaceré spoločné črty, napr. monorematické vety, anakolúty, stručnejšie formy vyjadrovania (porov. napr. Berruto, 2012). Taliansky lingvista G. Nencioni (1967) naznačuje nedostatočnosť tradičnej opozície písaný – ústny a rozlišuje hovorený prejav v pravom zmysle slova (*parlato-parlato*), napr. konverzácia; hovorený prejav v písanej podobe (*parlato-scritto*), hovorená reč zachytená v písaných textoch, napr. v beletrii a hovorený prejav v prednášanej/hranej podobe (*parlato-recitato*), napr. v divadle, vo filme.

[12] V prípade ľudovej taliančiny (*italiano popolare*) ide o ústnu aj písanú podobu jazyka do veľkej miery ovplyvneného dialektom. Typickými sú preň prítomnosť subštandardných čŕt, jednoduché vety, zjednodušená morfológia, chudobná slovná zásoba. Tradične sa charakterizuje ako varieta, ktorú používajú komunikujúci s nižším stupňom vzdelania, ktorých materinským jazykom je dialekt (ide prevažne o staršiu populácia, príp. sa vyskytuje v elektronickej komunikácii mladých s nižším vzdelaním). Dnes sa diskutuje o reálnej existencii tejto variety (pozri Cerruti, 2013, 7).

[13] Názory na začlenenie jazyka mladých (*italiano dei giovani*) nie sú jednotné. Ako hovorí Trifone (1995, 384 a pozn. 5), niektorí sa prikláňajú k jeho zaradeniu na os diafazie, iní ho umiestňujú do priestoru medzi osou diastratie a diafazie. V zhode s Trifonem sa prikláňame k názoru, že ide o útvar, ktorý sa rozkladá na kontinuu diastratie (prináležitosť k istej skupine) a diafázie (používanie v typických komunikačných situáciách a za istým komunikačným účelom). Jeho základnými komponentami sú hovorová taliančina (*italiano colloquiale-informale*), žargón (*gergo*) a dialekt (*dialetto*). Konkrétna podoba sa môže líšiť podľa príslušnosti k sociálnej skupine.

[14] Obsahová náplň termín register sa líši podľa autorov a škôl. Je prejavom anglosaskej tradície Hallidayovej funkčnej lingvistiky. V našom kontexte je mu asi najbližší termín (*funkčný*) *štýl*; z hľadiska systémového mu asi najviac zodpovedá *štýlová vrstva* (Jedlička 1970), z novších termínov z hľadiska komunikačného *varieta jazyka* alebo *sociolekt*. K používaniu tohto termínu v českej a slovenskej lingvistike pozri napr. Mrázková (2014), Uličný (2014). Liptáková (2014).

neostandard. Na najnižších priečkach sú umiestňované neformálne registre, medzi nimi aj hovorová taliančina (*italiano colloquiale*)[15].

K uvedeným variáciám pristupuje variácia diatopická, súvisiaca s geografickým priestorom; keďže je konštitutívnou súčasťou všetkých variet, nie je ako osobitná os zakreslená. V minulosti sa rozlišovala najmä dichotómia spisovný jazyk a dialekt; dnes môžeme hovoriť o štyroch útvaroch: štandardná taliančina ako celonárodná podoba jazyka, regionálne taliančiny, regionálne dialekty a lokálne nárečia. Regionálne taliančiny[16] sú kontaktovými varietami medzi štandardom a dialektmi. Špecifické črty pod vplyvom dialektu sú identifikovateľné na úrovni intonačnej, fonetickej a vo frazeológii, zatiaľ čo na úrovni morfosyntaktickej a lexikálnej je badateľný vplyv oboch, na úrovni morfologickej je zreteľný vplyv štandardnej taliančiny (Telmon, 2004 [1993]).

Jednotlivé variety nie sú diskrétne entity, ale segmenty, ktoré sa graduálne rozkladajú v priestore medzi jednotlivými osami, vzájomne sa prestupujú a ovplyvňujú. Každá varieta je charakteristická istým súborom prvkov na úrovni fonetickej, morfosyntaktickej, lexikálnej a diskurzívnej. Jednotlivé črty však nie sú pre tú ktorú varietu výlučné, skôr sa súčasne vyskytujú vo viacerých z nich, odlišná je však ich frekvencia. Netreba tiež zabudnúť, že aj keď sa týkajú súčasného talianskeho jazyka, sú výsledkom dlhodobých zmien.

Rodení hovoriaci sa tak neriadia jednou jedinou normou, ale disponujú celou škálou variet a noriem, z ktorých v rámci svojho jazykového repertoáru vyberajú podľa komunikačnej situácie a individuálnych možností.

2 DIDAKTIKA TALIANČINY LS/CJ

V oblasti didaktiky je veľmi aktuálna otázka, ktorú z variet ponúkajú a majú ponúkať učebnice taliančiny pre cudzincov, ktorým dať prednosť a ako ich následne začleniť do vyučovania. Je samozrejmé, že nie všetky sú z hľadiska didaktického rovnako relevantné. Pri rozhodovaní sa, ktorú varietu a v akej miere vyučovať, treba samozrejme vždy prihliadať na charakteristiky cieľovej skupiny (motivácia, úroveň kompetencie, vek, všeobecné alebo špecifické komunikačné účely) a kontext výučby CJ (typ a dĺžka výučby/ trvanie kurzu,

[15] V taliančine sa rozlišuje nasledovné registre: *registro aulico, colto, medio, colloquiale, familiare, popolare,* atď.

[16] Regionálne taliančiny nekorešpondujú s administratívnym delením Talianska na regióny. Obvykle sa vyčleňuje niekoľko makroareálov / makrovariet, ktoré obsahujú ďalšie subvariety; ich vydeľovanie sa môže podľa autorov líšiť; bývajú k nim zaraďované: regionálna taliančina severná (*italiano regionale settentrionale*), centrálna (*it. reg. centrale*), južná (*it. reg. meridionale*), sardínska (*it. reg. sardo*) a ďalšie, prov. napr. Cini (2008).

výučba v jeho prirodzenom alebo v simulovanom prostredí). Učiaci sa by mal ovládať pravidlá talianskej gramatiky, no v súlade s požiadavkami aktuálnej jazykovej výučby, by si mal osvojiť aj podoby jazyka, ktorú dokáže využiť v rôznych menej formálnych komunikačných situáciách. V prípade budúcich tlmočníkov a prekladateľov platí dvojnásobne, že by mali poznať úzus a funkcie jednotlivých variet a mať znalosť čo najširšieho diapazónu jazyka.

Ako sme už uviedli, referenčnými varietami vo vyučovaní sú *italiano standard* pre formálne kontexty a písanú podobu a *neostandard* pre hovorenú podobu jazyka vo formálnych a stredne formálnych kontextoch. V rámci učebníc talianskeho jazyka pre cudzincov dnes býva východiskovou varietou *neostandard* (porov. napr. Corbucci, 2007; Cutrì, 2016; Manili, 2008; Sobrero, Miglietta, 2011)[17].

Didakticky relevantným fenoménom, aj keď skôr len v receptívnej podobe je aj diatopická variácia a v rámci nej hlavne „regionálne taliančiny“, ktoré sa navrstvujú na nový štandard. Keďže prevažná väčšina rodených hovoriacich hovorí jednou z nich, je dôležité naučiť študenta rozoznať vybrané regionálne fonetické a prozodické charakteristiky. Na úrovni morfosyntaxe je dôležité upozorniť na inú frekvenciu vybraných javov, napr. používanie *passata prossima* a *pasata remota*, na úrovni lexikálnej zase oboznámiť študentov s problematikou geosynoným[18].

Jednou z najdôležitejších variácií sú zmeny v jazyku na osi diafázie, teda zmeny súvisiace s formálnosťou a neformálnosťou komunikačnej situácie spolu so všeobecnosťou a odbornosťou tematiky. Najmä prvé z nich bývajú zaraďované do vyučovania od začiatočníckych úrovní. Berruto hovorí, že ide o dimenziu, ktorú intuitívne všetci vnímame, ale zároveň je ju najťažšie postihnúť a presne opísať (porov. Berruto, 2004 [1993]), 71). V

[17] Cutrìová (Cutrì 2016) na základe dotazníka učiteľom taliančiny ako CJ na siedmich európskych a amerických univerzitách zisťovala, aké učebnice používali na rôznych úrovniach výučby v svojich kurzoch v ak. rok 2013-14, 2014-15. Následne sa zamerala sa stredne pokročilú úroveň; z odpovedí zostavila korpus 14 učebníc (roky vydania 2000-2013). V nich sledovala prítomnosť čŕt typických pre *neostandard* a pre hovorovú taliančinu, pričom zámerom nebola ich kvantitatívna prítomnosť, ale miera ich aplikácie formou cvičení s cieľom nadobudnutia už nielen receptívnej, ale aj produktívna kompetencie. Autorka konštatuje, že prevládajúcou varietou v učebniciach je *neostandard* obohatený o niektoré črty hovorového jazyka a jazyka mladých. Uvedené platí aj v prípade nahrávok, pričom v rovine diatopickej variácie prevládajú severotalianske a centrálne fonetické a prozodické charakteristiky.

[18] Vzhľadom na rozsah článku sa nevenujeme dialektom. Dialekty nie sú varietami taliančiny, ale predstavujú autonómne jazykové útvary. Študentom je dobré priblížiť rôznu vitalitu talianskych nárečí, ktorá sa líši podľa oblastí. Najmä v rodine a medzi blízkymi priateľmi dochádza k rôznej miere alternácie miestneho dialektu a taliančiny v závislosti od veku, vzdelania a regiónu. Scaglione (2016) uvádza dáta talianskeho štatistického úradu ISTAT z roku 2014, ktoré hovoria, že približne 30% hovoriacich využíva v komunikáciu s rodinou a priateľmi striedavo dialekt a taliančinu, pričom u vekovo vyšších generácií (60 - 74 rokov) sa toto číslo blíži až k 40%.

tejto súvislosti sme už spomenuli postavenie štandardu a nového štandardu, ktoré zaberajú vyšší a stredný segment osi diafázie a čiastočne diastratie. V tomto príspevku sa chceme pristaviť pri variete rozkladajúcej sa osi diafázie o niečo nižšie (ide o subštandardnú podobu jazyka), na osi diamezie má bližšie k ústnej komunikácii a je ňou hovorová taliančina (*italiano colloquiale*).

3 HOVOROVÁ TALIANČINA

Hovorová taliančina (*italiano colloquiale*) predstavuje varietu, ktorá sa typicky realizuje v ústnej podobe, a to v súkromných jazykových prejavoch v priateľskom styku, v rodinnom a úzkom pracovnom prostredí o každodenných, bežných témach. Používa sa však aj v neformálnom písomnom prejave, napr. komunikácia na sociálnych sieťach (chaty, blogy). Môže byť súčasťou písomných textov, ktorých cieľom je napodobniť hovorový jazyk. Má teda heterogénny charakter a špecifické pragmatické funkcie.

Berruto (2012 [1987], 163) ju charakterizuje ako stredovú varietu medzi novým štandardom a ľudovou taliančinou. Keďže využíva široké rozpätie jazykových prostriedkov z rôznych registrov označuje ju tiež ako „superregister“ (na morfologickej, syntaktickej a lexikálnej rovine obsahuje črty zo štandardných aj subštandardných variet). Scaglione (2016)[19] hovorí o makrovariete vznikajúcej z prieniku troch variet. Predovšetkým je to *italiano dell´uso medio* (*it. neostandard*): jeho zapojenie sa prejavuje napr. prítomnosťou príznakového slovosledu (dislokácie, konštrukcie s vytýčeným vetným členom atď., porov. napr. Buzková 2015), ktoré sú v hovorovej podobe používané hojnejšie. Ďalej je to *italiano popolare*, ktorej niektoré črty sa, aj napriek naznačeným charakteristikám (pozri pozn. 11), objavujú v neformálnych kontextoch aj medzi komunikujúcimi s vyšším vzdelaním (napr. subštandardné vzťažné konštrukcie); k nim pristupuje niektorá z regionálnych podôb taliančiny, ktorých prvky sú konštantne prítomné vo všetkých varietách. Scaglione (ibid,) v tejto súvislosti hovorí, že v *italiano colloquiale* badať nezanedbateľný vplyv dialektového substrátu, čo sa prejavuje najmä v rovine slovnej zásoby (dialektizmy, regionalizmy) a dodáva, že najideálnejšie použitie hovorovej taliančiny predpokladá hovoriacich z rovnakého regiónu. Súčasťou hovorovej taliančiny je často aj lexika a niektoré vyjadrovacie prostriedky

[19] Scaglione vychádza z konverzačných markerov, ktoré na špecifikáciu španielskych neformálnych kontextov použili Briz (2010). Podľa tohto autora k využitiu hovorovej variety v neformálnych konverzáciách nabáda: (a) symetrický vzťah komunikačných partnerov; (b) blízky vzťah (rovnaké predchádzajúce informácie a životné skúsenosti); (c) každodennosť / bežnosť tematiky; (d) neplánovanosť, (e) interpersonálny cieľ so socializačným zámerom, (f) neformálny tón komunikácie.

jazyka mladých (pozri pozn. 12). Okrem už naznačenej ústnosti a súkromnosti sú jej najvýraznejšími črtami konverzačnosť, situačnosť a expresívnosť.

Cenným didaktickým materiálom je v tomto kontexte aj v úvode spomínaná učebnica. Jej cieľom je oboznámiť študenta s charakteristickými javmi na úrovni morfosyntaktickej, lexikálnej, sémantickej, diskurzívnej a textovej. Text ponúka množstvo príkladov a ponúka široký priestor na aplikáciu jednotlivých javov. V prevažnej miere však ide o texty z internetu (blogy, chaty). Na základe našich skúseností a s ohľadom na študijné zameranie poslucháčov, je však vhodné obohatiť didaktický materiál o ďalšie typy textov, napr. filmové dialógy, beletria (pozri napr. Favata – Tonci 2019), divadelné hry, publicistické, reklamné či piesňové texty. Vítaný je autentický audiovizuálny materiál (úryvky z filmov, rádiového a televízneho vysielania), na ktorom je možné poukázať na vybrané fonetické a prozodické javy a tiež paralingvistické a extralingnvistické súčasti komunikácie (napr. intonácia, tempo, dôraz, gestikulácia, ktorá má v talianskom jazykovom prostredí osobitné črty). Uvedené je dôležité najmä ak berieme do úvahy, že v našom prípade si študent osvojuje taliančinu ako cudzí jazyk v simulovanom prostredí triedy mimo územia Talianska. Na rozdiel od učenia sa v prirodzenom prostredí, tak nemá každodennú možnosť kontaktu s rodenými hovoriacimi. Preto rola učiteľa a jeho výber didaktického materiálu zohráva kľúčovú úlohu. Pridanou hodnotou je aj úloha lektora/rodeného hovoriaceho, ktorý je často jedným z prvých jazykových a kultúrnych sprostredkovateľov daného CJ v zahraničí. Keďže stále častejšie sa v študijných skupinách stretávame s poslucháčmi z bilingválnych (slovensko-talianskych) rodín, ktorí príp. istú dobu v Taliansku aj žili, je možné ich užšie vtiahnutie do didaktického procesu, keďže často majú najväčšiu skúsenosť práve s touto jazykovou varietou.

ZÁVER

Na záver môžeme konštatovať, že vo výučbe budúcich prekladateľov a tlmočníkov sa prikladá centrálna úloha výučbe odborného jazyka či odborného prekladu. Rovnako dôležité je však poznať aj hovorovú podobu jazyka, ktorú budúci prekladatelia a tlmočníci dokážu zúročiť pri preklade umeleckej literatúry, audiovizuálnych textov, ale napr. aj pri tlmočení a preklade pre súdne orgány či políciu[20] (porov. Hale, 2004).

[20] Aj keď pri tlmočení a prekladaní pre súdy, prokuratúru, políciu, advokátskej kancelárie ide o formálne prostredie, prekladateľ býva neraz požiadaný aj o preklad neformálnej komunikácie, napr. sms správ, záznamy odpočúvaní atď. S hovorovým prejavom/lexikou sa môže stretnúť vo výpovediach procesných strán (napr. svedkov, obvinených (pozri aj Hale, 2004).

Našou snahou v rámci predmetu hovorová taliančina je teda (i) rozšíriť komunikačné kompetencie študentov a pripraviť ich aj na menej formálne komunikačné kontexty; (ii) rozšíriť teoretické znalosti o jednotlivých varietách taliančiny; (iii) naučiť ich flexibilnejšie vnímať jazykovú normu; (iv) naučiť ich citlivejšie vnímať interkultúrne rozdiely medzi materinským a CJ, (v) rozšíriť ich slovnú zásobu vrátane frazeológie, keďže práve uvedené roviny sú najtypickejšou črtou tejto variety. Vyučujúci má tiež možnosť poukázať na fungovanie jazyka v kontexte, predstaviť vybrané sondy do oblasti interakčnej lingvistiky a konverzačnej analýzy (interakčné zapojenie komunikujúcich, výstavba dialogických textov a pod.)

Vzhľadom na komplexnosť jednotlivých javov vo všetkých rovinách jazyka je dôležité zaradiť túto varietu až na (stredne) pokročilej úrovni výučby, po osvojení si normatívnej gramatiky jazyka. Predmet prirodzene nadväzuje na semináre ústneho prejavu a konverzácií v talianskom jazyku, ktoré študenti absolvovali v bakalárskom stupni štúdia.

LITERATÚRA

BACHLEDOVÁ, M. 2015. Moderné vyučovanie odborného prekladu. In VAJIČKOVÁ, M. – TUROČEKOVÁ, M. – BOJNIČANOVÁ, R. *Filologické štúdie 1*. Kirsch-Verlag, s. 122 – 127.

BERRUTO, G. 2012 [1987]. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma : Carocci.

BERRUTO, G. (2004 [1993]), Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche. In SOBRERO, A. A. (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari : Laterza, s. 37-92.

BERRUTO, G. 2017. Dinamiche nell'architettura delle varietà dell'italiano nel ventunesimo secolo. In CAPRARA, G. – MARANGON, G. (eds.), *Italiano e dintorni. La realtà linguistica italiana: approfondimenti di didattica, variazione e traduzione*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2017, s. 7 – 31.

BRIZ, A. 2010. Lo coloquial y lo formal. El eje de la variedad lingüistica. In CASTAÑER MARTÍN R. M. – LAGÜÉNS GRACIA, V. (eds.), *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José Mª Enguita Utrilla*, s. 125 – 133. ISBN 978-84-9910-591-8.

BUTAŠOVÁ, A. 2013. Didaktika cudzích jazykov v premenách doby. In *Philologia*, roč. XXIII, č. 1, s. 125 – 135.

BOSÁK, J. 1984. Hovorovosť ako dynamický faktor. In *Slovenská reč*. 1984, roč. 49, č. 2, s. 65 – 73.

BUZKOVÁ, A. 2015. *Příznakový slovosled v italštině a jeho překlady do češtiny*. [Diplomová práca]. Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích. Filozofická fakulta.

CAMACHO, L. 2009. El español coloquial en contexto académico. In VERA LUJÁN, A. – MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, vol. 1. Comillas : Fundación Comillas & ASELE, s. 331 – 345.

CERRUTI, M. 2013. Varietà dell'italiano. In IANNACCARO, G. (ed.), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio* (1997-2010). Roma: Bulzoni, s. 91-127.

CERRUTI, M. – CROCCO, C. – MARZO, C. (eds.) 2017. *Towards a new standard. Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian.* Boston – Berlin : Mounton De Gruyter. ISBN 978-1-61451-888-4.
CINI, M. 2008. Gli italiani regionali: una rassegna. In *Bollettino di Italianistica*. 2008, 5, 1, s. 65 – 85.
CORBUCCI, G. 2007. Fenomeni di variazione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri. In *Studi di glottodidattica*, vol. 1, n. 2 [cit. 2020-07-27]. Dostupné na internete: http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/15/14
COVERI, L. – BENUCCI, A. – DIADORI, P., 1998. *Le varietà dell'italiano: manuale di sociolinguistica italiana: con documenti e verifiche*. Siena – Roma : Università per stranieri di Siena. Bonacci. ISBN 88-7573-346-5.
CUTRÌ, A. 2016. Le varietà dell'italiano in alcuni manuali per stranieri diffusi all'estero. In *Italiano LinguaDue,* n. 1, pp. 84 – 102.
FAVATA, G. – TONCI, L. 2019. Fare sociolinguistica attraverso la letteratura: una proposta didattica per studiare le varietà dell'italiano. In *Italiano a scuola*. 2019, n. 1, s. 25 – 46.
FERRERI, S. 1992. Chi ha visto l'italiano colloquiale? In *Italiano e oltre*, VII (1992), s. 207-22O
HALE, S. 2004. *The discourse of court interpreting. Discourse practices of the law, the witness and the interpreter*. John Benjamins. ISBN 9789027216588
HOFFMANNOVÁ, J. – HOMOLÁČ, J – MRÁZKOVÁ, K., 2019. *Syntax mluvené češtiny*. Praha : Academia. ISBN 978-80-200-2961-4.
KLIMOVÁ, K. 2014. Recenzia na: *L'italiano a me mi piace! Corso per l'apprendiemtno dell´italiano colloquiale come LS/L2.* Zamora Muñoz, P., Alessandro, A., Hernández, B. 1. vyd. Murcia : Editum, 2010. ISBN 978-84-8371-849-0. In *Studia romanistica*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostrave, Filozofická fakulta, 2014. roč. 14, č. 2, s. 85 – 86.
LIPTÁKOVÁ, Ľ. 2014. Potrebuje vyučovanie materinského jazyka pojem register? In *Registre jazyka a jazykovedy (II): na počesť Daniely Slančovej*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2014, s. 82. ISBN 978-80-555-1112-2.
LUPTÁKOVÁ, V. 2009. Bežný hovorený jazyk a jeho miesto v stratifikácii slovenského národné jazyka. In *Varia XVIII.*. Prešov : Prešovská univerzita.
MANILI, P., 2008. L'insegnamento dell'italiano L2 tra le varietà linguistiche e socio-linguistiche. In *Rassegna dell'Istruzione*. 2008, vol. 1, s. 1 – 15.
MRÁZKOVÁ, K., 2014. Termín registr v soustavě pojmů sociolingvistiky a funkční stylistiky. In: KESSELOVÁ J. – IMRICHOVÁ, M. – OLOŠTIAK, M. (eds.) *Registre jazyka a jazykovedy.* Prešov : Filozofická fakulta, s. 102 − 108.
MISTRÍK, J. 1984. *Štylistika*. Bratislava: SPN. ISBN 67-216-85.
NENCIONI, G. 1983. Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato. In *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*. Bologna: Zanichelli, s. 126-179.
PATRÁŠ, V. 2012. Sociolingvistické výskumy bezprostrednej komunikácie a dynamika pojmu *ústnosť*. In *Języki słowiańskie w ujęciu socjolingwistycznym. Prace przygotowane na XV Międzynarodowy Kongres Slawistów*, Mińsk 2013. Biblioteka „LingVariów", T. 15. Ed. H. Kurek. Kraków: Uniwersytet Jagielloński – Wydział Polonistyki 2012, s. 171 – 182.
PATRÁŠ, V. 2016. *Dynamika hovorenej komunikácie v teoretických a aplikačných náhľadoch*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1160-7, s. 184 – 172.
SABATINI, F. 1985. L'"italiano dell'uso medio": una realtà tra le varietà linguistiche. In HOLTUS, G. – RADTKE, E. (eds.) *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: G. Narr, s. 154 – 184.

SANTIPOLO, M. 2002. *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino : UTET. ISBN 9788860081018.
SANTIPOLO, M. 2003. Uno, nessuno, centomila, quale italiano insegnare? In *Bollettino Itals - Supplemento bimestrale alla rivista EL.LE*, Educazione Linguistica, aprile 2003.
SCAGLIONE, F. 2016. A few remarks on colloquial language in Italy. In *Verbs*. 2016, n. 1, s. 129 – 146.
SOBRERO, A. A. 2004 [1993]. *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma – Bari : Laterza.
SOBRERO, A. A., MIGLIETTA A., 2011. Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri. In *Italiano LinguaDue*. 2011, n. 1, s. 233-260.
SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY. UČENIE SA, VYUČOVANIE, HODNOTENIE. [2004] 2017. (preklad Š. Franko), ŠPÚ : Bratislava. ISBN: 978-80-8118-201-3
TELMON, T. 2004 [1993]. Varietà regionali. In SOBRERO, A. A. 2004 [1993]. *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma – Bari : Laterza, s. 93 - 189.
TESI, R. 2005. *Storia dell'italiano. La lingua moderna e contemporanea*, Bologna : Zanichelli. ISBN 9788808193551.
TRIFONE, M. 1995. Per uno studio delle varietà substandard: aspetti del neoromanesco margiale. In DARDANO, M – DRESSLER, W.U. – DI MEOLA, C. (eds.). *Parallela 5. Atti del 6° Convegno italo-austriaco dei linguisti*. Roma : Bulzoni. ISBN-10: 8871198212.
ULIČNÝ, O. 2014. K lingvistické metodológii: termín registr a jeho typy. In: KESSELOVÁ, J. – IMRICHOVÁ, M. – OLOŠTIAK, M. (eds.) *Registre jazyka a jazykovedy (I). Na počesť Daniely Slančovej*. Prešov: FF Prešovskej univirzity v Prešove, s. 57 − 63.
ZAMORA MUÑOZ, P. – ALESSANDRO, A. – HERNÁNDEZ, B. 2010. *L'italiano, a me mi piace! Corso per l'apprendimento dell'italiano colloquiale como LS/L2*. Murcia : Editum. ISBN 978-84-8371-839-0.

ANGLIČTINA PRE ŠTUDENTOV PSYCHOLÓGIE – POROVNANIE PREZENČNEJ A DIŠTANČNEJ FORMY VÝUČBY

ENGLISH FOR STUDENTS OF PSYCHOLOGY – COMPARISON OF FACE-TO-FACE AND DISTANCE LEARNING

Zuzana Kolaříková

Abstrakt
Dištančné vzdelávanie vystavilo pedagógov aj študentov viacerým výzvam aj v oblasti jazykového vzdelávania. V predkladanom príspevku sa venujeme problematike výučby angličtiny pre špecifické a akademické účely v študijnom programe psychológia, ktorá prebieha v trvaní dva semestre. Porovnávame metódy a formy výučby, kvalitu spätnej väzby, ako aj hodnotenie výsledkov štúdia realizovaného počas prezenčného a dištančného vzdelávania z pohľadu učiteľa aj z pohľadu študentov, pričom naše zistenia opierame o výsledky analýzy dotazníka spätnej väzby. Závery prezentovanej výskumnej sondy poukazujú na potrebu zavádzania prvkov dištančného vzdelávania do jazykovej prípravy študentov.

Kľúčové slová: angličtina pre psychológov, dištančné vzdelávanie, prezenčná výučba, metodológia, spätná väzba, študijné výsledky

Abstract
Distance learning has been challenging for teachers and students in the area of language instruction. The present paper deals with the issue of teaching English for specific and academic purposes to students of psychology which is run as a two-semester course. The teaching methods, feedback quality and evaluation of study results of regular face-to-face and distance learning have been compared from the teacher´s viewpoint as well as the students´ stance, fostered by the results of the feedback questionnaire analysis. Presented findings point to the need for implementation of distance learning elements in language instruction.

Keywords: English for psychology students, distance learning, face-to-face teaching, methodology, feedback, learning outcomes

ÚVOD

Akademický rok 2019/2020 a výučba, ktorá sa v tomto období realizovala na všetkých úrovniach vzdelávania, boli poznačené celosvetovou pandémiou a preventívnymi opatreniami, ktoré sa zavádzali v jednotlivých krajinách. Dňom 10.3.2020 bola na základe Príkazu rektora č.2/2020 na prijatie opatrení v súvislosti s výskytom a šírením koronavírusu COVID-19 na UPJŠ v Košiciach a jej súčastiach prerušená prezenčná forma výučby a pedagogický proces pokračoval formou dištančného vzdelávania. Dištančné vzdelávanie znamená, že učiteľ a študenti nie sú v jednom čase na jednom mieste. Vyučovací proces

prebieha na diaľku, najčastejšie s využitím informačno-komunikačných technológií. Dištančné vzdelávanie je forma riadeného samostatného štúdia, kde hlavnou úlohou učiteľa je kontrolovať plnenie úloh, hodnotiť samostatnú prácu, poskytovať spätnú väzbu a oznamovať výsledky, príp. odpovedať na otázky v rámci konzultácií. Základom sú študijné materiály (texty, prezentácie a iné) didakticky konštruované tak, aby maximálne uľahčovali samoštúdium a vyžadovali rovnomerné zaťaženie (www.upjs.sk).

1 VÝUČBA ANGLICKÉHO JAZYKA V ŠTUDIJNOM PROGRAME PSYCHOLÓGIA

Výučba anglického jazyka pre študentov jednoodborového štúdia psychológie sa na Filozofickej fakulte UPJŠ realizuje formou kontaktnej prezenčnej výučby v trvaní dva semestre v rámci povinných predmetov Anglický jazyk I a Anglický jazyk II, ktoré na seba nadväzujú. Výučba sa realizuje na jazykovej úrovni B2/C1 a základným študijným materiálom je publikácia English for Psychology in Higher Education Studies autorky Jane Short (2010). Jazykové vzdelávanie sa zameriava predovšetkým na výučbu angličtiny pre špecifické účely, ale priestor dostáva aj akademická angličtina. Štúdiu na FF UPJŠ v študijnom programe psychológia predchádza prijímacie konanie vrátane testu z anglického jazyka.

Štandardne sa vo výučbe snažíme o to, aby si študenti dobre osvojili základnú odbornú slovnú zásobu a vybrané špecifiká odborného jazyka. V zimnom semestri dostáva priestor zdokonalenie písomného prejavu, a to najmä v podobe písania zhrnutia odborného textu, nácviku techník písania poznámok z prednášky alebo prečítaného odborného textu a následná rekonštrukcia obsahu, precvičovania parafrázovania. Dôraz sa tiež kladie na rozvoj počúvania s porozumením, predovšetkým počúvania prednášok na odbornú tému, pričom pozornosť sa venuje obsahovej aj formálnej stránke prednášky, teda terminológii prezentovaného odborného obsahu a zároveň štruktúre prednášky, použitiu spájacích výrazov, funkčne-gramatických štruktúr a diskurzných markerov. V letnom semestri sa okrem spomenutého pozornosť zameriava na prípravu ústnej prezentácie na zadanú tému a vybrané funkčne-gramatické javy a syntaktické prostriedky potrebné pre efektívne prezentovanie.

Pri realizácii výučby angličtiny v rámci uvedených predmetov sme identifikovali niekoľko problémových oblastí. Z pohľadu učiteľa za jeden z najnáročnejších pretrvávajúcich problémov výučby považujeme heterogénnosť skupín z hľadiska jazykovej úrovne, ktorá sa pohybuje v rozmedzí B1-C1. V ojedinelých prípadoch je úroveň nižšia, a to aj napriek

skutočnosti, že sa študenti podrobia prijímacej skúške z anglického jazyka a pred nástupom na VŠ zvyčajne absolvujú minimálne 5 rokov výučby angličtiny. V kontexte jazykovej výučby spomínaných predmetov (celkové trvanie výučby 2 semestre s frekvenciou 90 minút týždenne, priemerný počet študentov v študijnej skupine 20) je často veľmi náročné poskytnúť všetkým študentom jazykovú prípravu adekvátnu individuálnym potrebám a pritom splniť pedagogické ciele v súlade so sylabami predmetov. I keď sa snažíme implementovať výučbové techniky, ktoré tento prístup umožňujú, napr. skupinová práca a pod., na terciárnom stupni vzdelávania učiteľ spravidla nemá dostatok priestoru na to, aby sa v dostatočnom rozsahu venoval potrebám jednotlivcov, zisťoval ich motiváciu k učeniu sa cudzieho jazyka a zohľadňoval vstupnú jazykovú úroveň. Výber vhodnej metodologickej koncepcie výučby je preto veľmi dôležitý, rovnako tak modifikácia a inovácia metód do istej miery prebieha v každom semestri výučby.

Ďalšou výzvou sú samotní „študenti novej generácie“, ktorých charakterizuje potreba splniť zadanú úlohu v čo najkratšom čase a s najmenšou námahou za pomoci digitálnych technológií, ktoré im poskytnú obrovské množstvo informácií, ale študenti ich nedokážu spracovať a pochopiť v súvislostiach (Antalová, 2017). Ako ďalej Antalová uvádza „v cudzojazyčnom vzdelávaní sa uvedené premieta do zásadného nedostatku diskurznej kompetencie, čiže schopnosti porozumieť a produkovať koherentný text. ... Výsledkom nerozvinutej diskurznej kompetencie je napriek porozumeniu významov lexikálnych jednotiek neschopnosť identifikovať zámer textu, hlavnú myšlienku či postoj autora“ (Antalová, 2017, 55), čo pozorujeme pri písaní zhrnutia textu alebo poznámok z prečítaného textu a jeho následnej rekonštrukcie a apod.

Dotazníkový prieskum poukazuje na preferenciu iných spôsobov jazykovej výučby namiesto tradičných, ktoré sú primárne založené na pochopení východiskového čítaného alebo počutého textu a precvičovaní lexikálnych, gramatických a funkčne-gramatických javov. Na tomto modeli je koncipovaná väčšina učebníc jazykového vzdelávania pre špecifické účely, aj učebnica používaná pre potreby realizácie našej výučby.

Zaradenie jazykovej výučby do prvých dvoch semestrov vysokoškolského štúdia, kedy sa v odbore študenti ešte len začínajú orientovať, je najmä z pohľadu študentov vnímané ako menej výhodné. Uvedené vyplýva z priebežnej ústnej spätnej väzby poskytovanej počas výučby, skupinových pedagogických rozhovorov v závere každého semestra ako aj

z dotazníkov spätnej väzby zameraných na hodnotenie výučby na Filozofickej fakulte UPJŠ, ktoré sa každoročne realizujú prostredníctvom akademického informačného systému.

2 POROVNANIE PREZENČNEJ A DIŠTANČNEJ FORMY VÝUČBY

V nasledujúcich častiach príspevku približujeme realizáciu výučby z perspektívy komparácie prezenčnej a dištančnej formy výučby z pohľadu učiteľa aj študentov. Naše závery opierame o údaje získané analýzou dobrovoľného dotazníka spätnej väzby, ktorý sme realizovali po ukončení letného semestra AR 2019/2020. Z celkového počtu 44 vyplnilo dotazník 30 študentov.

Potreba realizovať výučbu dištančne nastolila niekoľko otázok, ale predovšetkým znamenala nutnosť modifikovať učebné metódy a materiály tak, aby vyhovovali danej forme vzdelávania, rešpektovali pôvodný sylabus v čo najväčšej možnej miere a aby boli dosiahnuté pôvodné pedagogické ciele.

2.1. Administrácia dotazníka spätnej väzby

Dotazník sme administrovali prostredníctvom aplikácie Google Forms v závere skúškového obdobia letného semestra akademického roka všetkým študentom (počet študentov 44), ktorí absolvovali predmety Anglický jazyk I a Anglický jazyk II. 30 študentov vyplnilo dotazník, čo predstavuje návratnosť dotazníka 68,18%.

2.1.1 Parametre dotazníka

V súlade s metódami pedagogického výskumu podľa Gavora (2000), sme zostavili dotazník, ktorý obsahoval 39 položiek. Prvých 6 otázok sa sústredilo na informácie týkajúce sa jazykového vzdelávania pred nástupom na VŠ (dosiahnutá jazyková úroveň, spôsob a trvanie realizácie jazykového vzdelávania) a tiež na vnímanie zaradenia jazykovej výučby na VŠ v študijnom pláne a rozličnej jazykovej úrovne v rámci študijnej skupiny na VŠ. 7 položiek dotazníka sa sústredilo na hodnotenie absolvovanej jazykovej prípravy na VŠ všeobecne, dôležitosť tejto jazykovej prípravy, požadovanú a dosiahnutú jazykovú úroveň, obsahovú náplň a hodnotenie použitých metód a techník vo výučbe. Nasledujúcich 18 otázok sa venovalo hodnoteniu a porovnávaniu prezenčného a dištančného vzdelávania, ďalších 6 otázok zisťovalo najvýraznejšie pozitíva/negatíva jazykovej prípravy na VŠ a oblasti, ktoré boli vnímané ako problémové a posledné dve otázky zisťovali zámery študentov v oblasti

jazykového vzdelávania do budúcnosti. Dotazník obsahoval 7 otvorených otázok a 32 uzavretých otázok so škálou alternatívnych odpovedí od 2 do 5.

2.1.2 Hodnotenie a porovnanie prezenčnej a dištančnej formy výučby – dotazníkový prieskum

Z celkového počtu 18 otázok zameraných na hodnotenie a porovnanie prezenčného a dištančného vzdelávania počas jazykovej prípravy bolo 13 uzavretých a 5 otvorených otázok. V nasledujúcej tabuľke sumarizujeme uzavreté dotazníkové položky a percentuálny výsledok, získaný z odpovedí študentov.

Tabuľka 1: Prehľad uzavretých otázok dotazníkového prieskumu

Otázka	*alternatívy odpovedí*	*Počet odpovedí v %*
V jazykovej príprave v rámci predmetov Anglický jazyk I, Anglický jazyk II mi viac vyhovovala:	prezenčná metóda	63,33
	dištančná metóda	36,67
Počas dištančného vzdelávania som:	štúdiu angličtiny venoval(a) oveľa menej času, ako počas prezenčnej výučby	50
	štúdiu angličtiny venoval(a) viac času, ako počas prezenčnej výučby	23,33
	venoval štúdiu angličtiny rovnako veľa času, ako počas prezenčnej výučby	26,67
Počas dištančného vzdelávania som:	zaznamenal(a) väčší progres a zlepšenie úrovne ovládania jazyka v porovnaní s obdobím prezenčnej formy výučby	23,33
	nezaznamenal(a) väčší progres a zlepšenie úrovne ovládania jazyka v porovnaní s obdobím prezenčnej formy výučby	26,67
	v učení sa angličtiny napredovala rovnako ako počas prezenčnej výučby	26,67
	nezaznamenal(a) žiadny progres alebo zlepšenie úrovne ovládania angličtiny	23,33

Úlohy, ktoré som dostával(a) počas prezenčnej formy výučby boli jasne formulované a zrozumiteľné:	určite áno	60
	skôr áno	40
	skôr nie	0
	určite nie	0
Úlohy, ktoré som dostával(a) počas dištančnej formy výučby boli jasne formulované a zrozumiteľné:	určite áno	53,33
	skôr áno	46,67
	skôr nie	0
	určite nie	0
Metódy a techniky výučby a zadané úlohy počas dištančného vzdelávania boli:	rovnaké ako počas prezenčnej formy výučby	33,33
	boli čiastočne zhodné s metódami použitými počas prezenčnej formy výučby	56,67
	boli výrazne odlišné od metód použitých počas prezenčnej formy výučby	10
Kvalita spätnej väzby od vyučujúcej počas dištančného vzdelávania bola:	rovnaká, ako počas prezenčnej formy výučby	56,67
	čiastočne zhodná s kvalitou spätnej väzby počas prezenčnej formy výučby	40
	výrazne odlišná od kvality spätnej väzby počas prezenčnej formy výučby – lepšia	3,33
	výrazne odlišná od kvality spätnej väzby počas prezenčnej formy výučby – horšia	0

	nedostával(a) som spätnú väzbu počas prezenčnej výučby	0
Spätnej väzbe od vyučujúcej som:	vždy venoval(a) dostatočnú pozornosť	73,33
	venoval(a) pozornosť minimálne 50%	26,67
	venoval(a) pozornosť menej ako 50%	0
	nevenoval(a) pozornosť	0
Najväčšie rozdiely medzi prezenčnou formou výučby som pociťoval(a): Pozn. pri tejto otázke mohli študenti označiť viac možností	v objeme preberaného učiva	30
	v kvalite pochopenia preberaného učiva	36,67
	v kvalite spätnej väzby od vyučujúcej	13,33
	v množstve času venovaného štúdiu	73,33
	v metódach a formách výučby	30
Počas dištančnej výučby som väčšinou zadané úlohy:	vypracoval(a) úplne sám/sama	73,33
	konzultoval(a) vypracovania úloh so spolužiakmi pred odovzdaním	10
	konzultoval(a) vypracované úlohy so spolužiakmi po odovzdaní	16,67
	nevypracoval(a) sám/sama, potreboval(a) som pomoc inej osoby/spolužiaka	0
	nevypracoval(a) sám/sama, opísal(a) som úlohu od spolužiaka	0
Myslím si, že dištančný spôsob výučby bol	náročnejší ako prezenčná výučba	40

pre študentov:	rovnako náročný ako prezenčná výučba	36,67
	menej náročný ako prezenčná výučba	23,33
Myslím si, že dištančný spôsob výučby bol pre vyučujúcu:	náročnejší ako prezenčná výučba	56,67
	rovnako náročný ako prezenčná výučba	36,67
	menej náročný ako prezenčná výučba	6,67
Ak by som si mohol/mohla vybrať, ako sa budem učiť angličtinu na VŠ, vzdelával(a) by som sa radšej:	prezenčnou formou	50
	dištančnou formou	26,67
	kombináciou prezenčnej a dištančnej formy výučby	23,33

V otvorených otázkach sme sa pýtali na najdôležitejšie pozitíva a negatíva a na odlišnosti v metódach a technikách výučby počas prezenčného a dištančného jazykového vzdelávania. Zistenia uvádzame v nasledujúcich častiach tejto práce.

2.3 Metodologické postupy a techniky výučby, učebný materiál

Pri realizácii výučby angličtiny pre študentov psychológie uprednostňujeme komunikatívny prístup s dôrazom na učenie sa prostredníctvom vzájomnej písomnej alebo ústnej jazykovej interakcie v cieľovom jazyku. Popri študijných materiáloch, ktoré nám poskytuje východisková učebnica, sa snažíme využívať autentické texty, prípadne audio-vizuálne nahrávky s odbornou tematikou dostupné na internete. Medzi najčastejšie techniky patria diskusia v skupinách, prezentovanie slovnej zásoby formou definovania a vysvetlenia významu, prezentovanie skupinovej práce, rekonštrukcia počutého/čítaného textu na základe poznámok, písomné zhrnutie počutého/čítaného textu, apod. Komunikatívny prístup vo výučbe jazyka sa nám na základe viacročných skúseností javí ako efektívny spôsob výučby v skupinách s rôznou úrovňou jazykových kompetencií a vedomostí študentov. Heterogenita skupín v rámci výučby cudzieho jazyka na terciárnej úrovni je jav, s ktorým sa stretávame v každodennej praxi vo všetkých vyučovaných skupinách. Rozdelenie do skupín podľa študijných odborov a nie podľa jazykových úrovní vyplývajúce z potreby vzdelávania v oblasti ESP je negatívne vnímané z pohľadu vyučujúcich ako aj z pohľadu študentov

(63,33% by uprednostnilo delenie do skupín na základe jazykovej úrovne) a je úlohou učiteľa, aby vybral vhodnú metodológiu pre danú študijnú skupinu. Heterogenita sa najvýraznejšie prejavuje v produkcii, v hovorenom a písanom prejave a najviac ovplyvňuje motiváciu k učeniu na úrovni učiaceho sa v podobe straty, prípadne nedostatočnosti sebadôvery, alebo v podobe strachu použiť cudzí jazyk pred ostatnými spolužiakmi (Dörney 2013, In Antalová, 2017). Napriek tomu, 13,33% študentov považuje prítomnosť jazykovo zdatnejších spolužiakov za motivujúcu a obohacujúcu, situáciu vnímajú ako príležitosť učiť sa jeden od druhého. Počas prezenčnej výučby pri úlohách zameraných na rozvoj písania majú študenti možnosť poskytnúť si spätnú väzbu v podobe vzájomných hodnotení a „opravy" úloh. Je však potrebné spomenúť, že produkované písomné texty bývajú často kvalitatívne na nízkej úrovni aj u študentov, ktorí v ústnom prejave a receptívnych jazykových zručnostiach prevyšujú priemernú úroveň v skupine.

Počas prezenčnej výučby využívame na rozvoj zručností počúvania primárne zvukové nahrávky odborných prednášok, ktoré sú súčasťou učebnice. Tie sú dostupné na CD nosiči, nahovorené zrozumiteľne a v primeranom tempe bez rušivých zvukov tak, aby umožňovali študentom zachytiť čo najviac informácií z počutého textu. V niektorých lekciách učebnice sú nahrávky doplnené o vizuálne ukážky snímok powerpointových prezentácií za účelom predstavenia novej terminológie a tiež aby študentom priblížili reálnu komunikačnú situáciu – vysokoškolskú prednášku. Napriek zaujímavému obsahu, ktorý nahrávky prednášok prezentujú, sa tieto po istom čase stávajú nudnými, ťažko sledovateľnými najmä pre jazykovo menej zdatných študentov, ktorí nedokážu dostatočne regulovať svoje kognitívne funkcie a využívať nápravné stratégie v prípade, že u nich dôjde k strate sústredenia a zlyhaniu porozumenia. K tomu dochádza aj u „skúsenejších poslucháčov" pri náročnejších témach v prípade, že nemajú dostatočné znalosti pozadia prednášanej problematiky. Následne sa u nich môže prejaviť tzv. listening anxiety, komunikatívne aktivity súvisiace s počutým textom u nich môžu navodiť skôr pocit, že sú testovaní a nie, že sa učia.

Dištančná forma výučby vytvorila priestor na to, aby sme v maximálnej miere využili autentické audiovizuálne nahrávky, prístupné najmä vďaka aplikácii Youtube. Tieto materiály umožňujú ilustrovať nové lexikálne/terminologické jednotky v kontexte a v reálnej komunikačnej situácii a tým prispievajú k rozvoju najmä zručností počúvania a hovorenia. Správne porozumenie a pochopenie prijímanej informácie je totiž nevyhnutným predpokladom pre efektívnu a aktívnu komunikáciu v cudzom jazyku (Morley, 2001, 69-85).

Vybrané audiovizuálne nahrávky teda slúžili ako istá forma kompenzácie za nedostatok komunikačných príležitostí najmä v počiatkoch dištančného vzdelávania. Úlohou učiteľa bolo vybrať vhodný posluchový materiál, ktorý korešpondoval so sylabom. Zohľadnila sa rozmanitosť materiálu (prednášky Ted talks, záznamy akademických prednášok, záznamy powerpointových prezentácií sprevádzané hovoreným slovom, záznamy diskusií na odborné témy), autentickosť a natívny charakter videonahrávky (preferencia rodených hovoriacich, rôznosť akcentov a národných variet angličtiny) ako aj primeraná náročnosť prezentovaného materiálu a kvalita nahrávky.

Úlohy ako spracovanie textu vo forme poznámok, výber a spracovanie odbornej terminológie v štruktúrovanej podobe, písomné zhrnutie textu, odpovede na otvorené otázky a iné úlohy zadané v nadväznosti na videonahrávky sa stretli s pozitívnou odozvou zo strany študentov. Treba zdôrazniť, že išlo o techniky zhodné alebo takmer zhodné s aktivitami využívanými počas prezenčnej výučby, aktivity sústredené na tzv. „bottom-up model of language processing“, teda zameranie sa najmä na detailné porozumenie vstupných informácií a ich následné spracovanie.

2.2 Spätná väzba a hodnotenie výsledkov

Dištančné vzdelávanie čiastočne obmedzilo možnosti priamej jazykovej interakcie, ktorá sa zúžila na komunikáciu učiteľ-študent/malá skupina študentov. Medzi najčastejšie vnímané negatívne aspekty dištančnej výučby angličtiny patrili práve nedostatočná pomoc a spätná väzba zo strany spolužiakov, absencia okamžitej spätnej väzby od učiteľa, chýbajúca možnosť komunikovať, konverzovať a odpočuť použitie jazyka od spolužiakov/učiteľa. U 16,67% študentov tieto faktory viedli k zníženiu úrovne motivácie k štúdiu.

Prezenčná výučba vytvára dostatočný priestor na to, aby učiteľ mohol študentov v danom momente a v aktuálnej komunikačnej situácii monitorovať aktivitu študentov, usmerňovať a navigovať ich a tým dosiahnuť stanovený pedagogický cieľ. Túto okamžitú spätnú väzbu poskytuje často naraz viacerým študentom, prípadne celej skupine, najčastejšie ústnym podaním. Počas dištančného vzdelávania prevládal individuálny prístup, každý študent bol písomnou formou oboznámený s hodnotením kvality spracovanej úlohy a prípadnými nedostatkami, učiteľ však nemohol zasiahnuť skôr v prípade, že študent nesprávne pochopil podstatu úlohy a nesprávne ju vypracoval. V počiatočnom období dištančného vzdelávania sme zaznamenali prípady, keď sa študenti namiesto spracovania

požadovanej úlohy uchýlili k transkribovaniu počutého textu, čo si vynútilo potrebu opakovaného spracovania úlohy, a to aj napriek tomu, že študenti považovali úlohy zadané počas dištančného vzdelávania za jasne a zrozumiteľné formulované, ako vypláva z odpovedí „áno“(53,33%), „skôr áno“(46,67%) študentov. 73,33% študentov tiež uviedlo, že spätnej väzbe od učiteľa venovali vždy dostatočnú pozornosť, 26,67% študentov pripustilo, že sa spätnej väzbe venovali iba čiastočne. Možno tiež predpokladať, že písomná forma spätnej väzby prispela k tomu, že študenti viac vnímali upozornenia a odporúčania učiteľa a zohľadnili ich pri plnení úloh v rámci dištančného vzdelávania.

Pri porovnaní kvality spracovaných písomných úloh možno konštatovať, že sme celkove pozorovali jej zvýšenú úroveň počas dištančného vzdelávania. 73,33% študentov uviedlo, že počas dištančného vzdelávania pracovali na všetkých úlohách úplne samostatne, iba 10% študentov konzultovalo vypracovanie úlohy so spolužiakmi pred jej spracovaním a odovzdaním, pričom veľmi kladne hodnotili možnosť pracovať vlastným tempom a v ľubovoľnom čase. Kvalitatívne zlepšenie vypracovaných úloh ovplyvnila aj skutočnosť, že výučba prebiehala už druhý semester a študenti už mali mnohé zručnosti čiastočne osvojené. Študenti veľmi pozitívne vnímali rozmanitosť vybraných audio-vizuálnych nahrávok, ktoré považovali za prínosné, zaujímavé a pútavé. Možnosť opakovaného pozretia nahrávky prípadne pozeranie s titulkami (captions) tiež výrazne prispeli k lepšiemu pochopeniu obsahu a porozumeniu jazyka a tým aj kvalitnejšiemu spracovaniu úloh. Ako z viacerých štúdií vyplýva, sledovanie audio-nahrávky s titulkami v jazyku nahrávky má pozitívny vplyv na produktívne zručnosti, ako napríklad použitie slovnej zásoby v správnom kontexte, doslovné reprodukovanie a uchovanie počutého, ale aj zvýšená komunikatívna kompetencia pri špecifických ústnych a písomných komunikatívnych úlohách (Danam, 2004). Titulky (captions) umožňujú študentom vizualizovať slová, ktoré počujú, zlepšiť porozumenie textu a tým zvýšiť ich motiváciu (Barnau, 2018, 14).

Kvalitatívny posun sme pozorovali aj pri ústnych prezentáciách študentov, ktoré prebiehali online a realizovali sa v menších skupinách (3 študenti + učiteľ). Študenti opakovane vyzdvihli charakter študijného materiálu a aktivít súvisiacich s preberanými témami počas dištančného vzdelávania a často zhodne uvádzali, že spracované úlohy im uľahčovali prípravu na prezentácie a záverečnú ústnu skúšku, ktorá bola alternatívou pre tradičný písomný test. 33,33% študentov uviedlo, že počas online ústnych prezentácií

realizovaných v menších skupinách pociťovali menšiu psychickú záťaž, nakoľko prezentovali pred malým publikom.

K záverečnému hodnoteniu formou ústnej skúšky sme pristúpili najmä kvôli potrebe čo najobjektívnejšieho posúdenia výsledkov štúdia. Ako vyplýva z analýzy odpovedí na otvorené otázky dotazníka, 26,67% študentov považovalo ústne skúšanie v porovnaní s písomným za stresujúcejšie, ale 56,67% študentov uviedlo, že za daných okolností počas dištančného vzdelávania považovali ústnu skúšku realizovanú online za objektívnejšiu ako online písomný test, nakoľko osobný kontakt s učiteľom/skúšajúcim počas online skúšky „im neumožňoval opisovať".

40% študentov uviedlo, že dištančný spôsob výučby bol pre nich náročnejší ako prezenčný a 36,67% študentov považovalo oba spôsoby výučby za rovnako náročné. 56,67% študentov odhadovalo, že dištančné vzdelávanie kládlo na učiteľa vyššie nároky ako prezenčná výučba, s čím musíme dôrazne súhlasiť. V prípade možnosti voľby by 50% študentov uprednostnilo prezenčnú výučbu anglického jazyka, 26,67% by sa radšej vzdelávalo dištančne a 23,33% by volilo kombináciu oboch foriem.

ZÁVER

Obdobie dištančného vzdelávania nás prinútilo prispôsobiť sa vo veľmi krátkom čase novej situácii, zároveň prispelo k rozvoju informačnej a digitálnej gramotnosti študentov i učiteľov. Vo výučbe anglického jazyka pre študentov psychológie na FF UPJŠ sa to prejavilo vo výbere alternatívnych študijných materiálov vhodných pre naplnenie stanovených pedagogických cieľov výučby, v modifikácii použitých metodologických postupov, v individuálnom prístupe pokiaľ išlo o sprostredkovanie spätnej väzby a hodnotenia výsledkov vzdelávania a v neposlednom rade aj v kvalite samotných výsledkov práce študentov. Uvedomujeme si, že pre potreby objektívneho zhodnotenia a porovnania študijných výsledkov počas prezenčnej a dištančnej výučby však bude nutné zrealizovať rozsiahlejší výskum. Na základe výsledkov analýzy anonymného dotazníka spätnej väzby od študentov ako aj našich pozorovaní konštatujeme, že vnímame potrebu zavádzania prvkov dištančného vzdelávania do kurikula prezenčnej výučby aj napriek tomu, že tieto kladú zvýšené nároky na prípravu aj realizáciu výučby. Dištančné jazykové vzdelávanie bolo študentmi pozitívne vnímané najmä z hľadiska výberu použitých audio-vizuálnych nahrávok dostupných na internete a na nich nadväzujúcich aktivít. Pre dnešných študentov sú svojim

spracovaním pútavejšie a zážitvnejšie ako tradičné výukové audio nahrávky, ich ľahká dostupnosť umožňuje študentom pracovať vlastným tempom v ľubovoľnom čase, čo prispieva k lepším výsledkom v oblasti zvyšovania cudzojazyčných kompetencií.

LITERATÚRA

ANTALOVÁ, A. 2017. Nové trendy vo vzdelávaní. In *Trendy v jazykovém vzdelávání v terciární sféře v jazykových centrech na univerzitách v ČR a SR III*. 2017, s. 54 – 62.
BARNAU, A. 2017. Enhancing foreign language learning through captioning videos. In *Trendy v jazykovém vzdelávání v terciární sféře v jazykových centrech na univerzitách v ČR a SR III*. 2017, s. 7 – 16.
DANAN, M. 2004. *Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies.* Meta 49. [online] 2004. [cit. 2016-06-27], s. 67 – 77. Dostupné na internete: https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2004-v49-n1-meta733/009021ar.pdf
GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno : Paido • edice pedagogické literatury, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
MORLEY, J. 2001. Aural comprehension Instruction: Principles and practices. In M. Celce-Murcia (Ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle &Heinle, 2001. s. 69 – 85.
https://www.upjs.sk/pracoviska/ccvapp/medzinarodne-certifikaty/ecdl/studenti/e-learning/

PRÍTOMNOSŤ LATINČINY A ANTICKÝCH REÁLIÍ V CUDZÍCH JAZYKOCH (SO ZAMERANÍM NA ROMÁNSKE JAZYKY)

LATIN, ANCIENT GREEK AND ROMAN CULTURE STUDIES AND FOREIGN LANGUAGES (FOCUSED ON ROMANCE LANGUAGES)

Adriána Koželová

Abstrakt
Článok sa zameriava na praktický výskum v oblasti reálií z antickej kultúry, a to konkrétne na úroveň ich ovládania a na schopnosť narábať s nimi v texte originálu a v texte prekladu zo strany študentov odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo. Postupná redukcia až eliminácia vyučovacieho predmetu Latinský jazyk sa v dlhodobom horizonte prejavuje aj formou absencie znalostí antických reálií. V profesii prekladateľa môže tento vedomostný deficit znižovať úroveň výsledného translátu. Vďaka vypracovaniu adekvátnej cvičebnice získajú študenti tranlatologických odborov praktickú skúsenosť, ako s reáliami z antickej kultúry narábať. Prax ukazuje, že k upevneniu vedomostí v danej oblasti je potrebný systematický interdisciplinárny prístup, ktorý je preferovaný pred ad hoc získanou informáciou. Vhodnou didaktickou pomôckou môže byť cvičebnica. Vypracovaním cvičení a analýzou textov a pod. sa zvyšuje pravdepodobnosť, že si získanú informáciu študent uchová v dlhodobej pamäti a rozšíri si aktívnu lexiku, ako aj schopnosť recipovať v akomkoľvek texte reálie z antickej kultúry.

Kľúčové slová: prekladateľstvo a tlmočníctvo, antická kultúra, latinský jazyk, románske jazyky

Abstract
The article focuses on practical research into Ancient culture. Its main objective is to analyze the means and ways of using cultural references in the original and the translations, by the students in Translation studies. The findings have shown that the gradual reduction or elimination of the course Latin Language has a long-term effect - the absence of knowledge pertaining to Ancient civilizations, thus reducing the quality of the translation. Our premise is that this deficit can be addressed by means of an exercise book. The textbook should grant students in Translation studies practical experience in dealing with the Ancient culture references. It will further teach them how these references are represented in the target language and what are the common mistakes the language users make. Practice shows that self-study of the Ancient culture reduces the problem partially; since the users gain information mostly after the problem occurred. Our solution is to propose a more systematic way of increasing the knowledge base of the students in Translation studies. It means their involvement in the active study of the Ancient culture that would provide them with profession specific skills. We consider as one such tool an exercise book. The use, exercises and analyses of selected texts increase the likelihood that the students will retain the acquired information in the long-term memory, but not only that - they will broaden their active vocabulary or, overall, the ability to identify and include into their translation the references to Ancient culture.

Keywords: translation studies, Ancient culture, latin language, romance languages

ÚVOD

Latinčina v súčasnom chápaní druhého cudzieho jazyka do daného konceptu nezapadá. Už tradičné označenie latinčiny ako mŕtveho jazyka ho apriórne odsúva na okraj pozornosti. Napriek tomu „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, archívnictve, 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“ (Juríková, 2017, 111).

Aj naša pedagogická prax ukazuje, že v rámci štúdia odboru Prekladateľstvo a tlmočníctvo, a to konkrétne aj pre program Francúzsky jazyk a kultúra platí, že jeho poznanie (aspoň základné a minimálne) je rozhodne prínosným. Problémom teda nie je rozhodnutie, či latinčinu do vyučovania zaradiť, ale nájsť spôsob, ako ho vyučovať. Na mieste je aj položiť si otázku, akú efektivitu má poznanie latinčiny pri štúdiu, ale najmä v praktických výstupoch budúcich prekladateľov a tlmočníkov, teda pri výstupných písomných translátoch a odtlmočených komunikátoch, čo sa budeme usilovať doložiť aj konkrétnymi prípadmi.

1 KONCEPT DRUHÉHO CUDZIEHO JAZYKA A LATINČINA

Ak sa pozrieme na charakteristiku druhého cudzieho jazyka podľa vzdelávacích štandardov, ktoré uvádza Štátny vzdelávací program, čo je „záväzný dokument, ktorý stanovuje všeobecné ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať“[1], konštatujeme, že latinčinu tento dokument nechápe ako druhý cudzí jazyk. Ten je vysvetlený nasledovne: „V druhom cudzom jazyku učiaci sa ovláda jazyk v základnom rozsahu, čo mu umožňuje opisovať každodenné situácie predvídateľného obsahu, i keď vo všeobecnosti je nútený obsah výpovede obmedziť a hľadať slová. Požiadavky kladené na učiaceho sa predpokladajú jeho uvedomelý prístup k osvojeniu si cudzieho jazyka. Táto koncepcia umožňuje učiacemu sa, aby sa na základe vlastného uváženia rozhodol, do akej miery bude cudzí jazyk v budúcnosti používať a sám si zvolil úroveň náročnosti“[2].

[1]https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/
[2]https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/statny-vzdelavaci-program-gymnazia/jazyk-komunikacia-gymnazia/

Cudzie jazyky sú konkrétne pre gymnáziá rozdelené do dvoch nasledovných kategórií:

„1. cudzí jazyk – anglický jazyk, nemecký jazyk, ruský jazyk, francúzsky jazyk, španielsky jazyk, taliansky jazyk

2. cudzí jazyk – anglický jazyk, nemecký jazyk, ruský jazyk, francúzsky jazyk, španielsky jazyk, taliansky jazyk“[3]

Znamená to, že každý z týchto jazykov sa na konkrétnom gymnáziu môže vyučovať ako prvý aj ako druhý cudzí jazyk. Ku každému z nich sa potom uvádzajú obsahy vzdelávacej oblasti, ich členenie podľa jazykových rovín a štylistického využitia jazyka, ako aj cieľového zameranie vzdelávacej oblasti. Latinský jazyk sa v tejto skupine nenachádza. Objavuje sa v štandardoch pre stredné zdravotnícke školy, prípadne pre stredné odborné školy veterinárne. Pre ilustráciu dopĺňame charakteristiku predmetu, tak ako ju uvádza vo svojom dokumente Ministerstvo zdravotníctva SR: „Latinský jazyk na strednej zdravotníckej škole je v rámci štátneho vzdelávacieho programu súčasťou odbornej zložky vzdelávania. Vyučovanie latinského jazyka prispieva svojím špecifickým podielom k príprave žiakov na štúdium odborných predmetov a pripravuje ich na zdravotnícke povolanie tým, že ich uvádza do odbornej latinsko–gréckej terminológie, ktorú má ovládať budúci zdravotnícky pracovník – absolvent strednej zdravotníckej školy. Realizovaním moderných foriem, prostriedkov a vyučovacích metód sa vytvárajú podmienky pre formovanie a rozvíjanie logického a tvorivého myslenia žiakov. Zvládnutie základov latinčiny aj minima gréčtiny súvisí aj so všeobecným vzdelaním, získané poznatky pomôžu aj pri štúdiu iných cudzích jazykov. Sú predpokladom pre komunikáciu súčasného vzdelaného človeka v širšom kontexte“[4]. Cieľom predmetu je predovšetkým osvojiť si odbornú terminológiu, naučiť sa flexiu substantív a adjektív, číslovky a slovotvorbu.

Latinský jazyk teda nie je bežne vyučovaným predmetom na gymnáziách, či všeobecne na stredných školách a nie je ani zaradený medzi cudzie jazyky. Táto situácia, ktorá predeterminuje osud latinčiny počas stredoškolskej prípravy, je reflektovaná aj v tých študijných odboroch slovenských univerzít, kde sa (sporadicky) objavuje medzi jednotkami študijných programov buď ako povinný, či povinne-voliteľný jazyk alebo veľmi zriedkavo ako voliteľný predmet. Diskusie o potrebe latinčiny, či už ako o povinnom či povinne-

[3]https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/statny-vzdelavaci-program-gymnazia/jazyk-komunikacia-gymnazia/

[4] https://www.minedu.sk/data/files/8121_svp-zubny-asistent.pdf

voliteľnom predmete sa v poslednom období zintenzívňujú. Príkladom je nie tak dávno[5] usporiadaný 3. ročník medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie Výzvy 2017: *Súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej?* Latinčine bola venovaná jedna osobitná sekcia a podnetná diskusia vtedy oslovila zástupcu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, ktorý prisľúbil v danej veci konať a podporiť vyučovanie latinčiny na úrovni stredného a vysokého školstva. Kríza humanitných vied tomuto zámeru nepomohla a latinčina patrí mimo vyššie spomenutých odborov k marginalizovaným predmetom, o ktoré študenti nejavia eminentný záujem. Na jednej strane je to pochopiteľné, pretože v časovej dotácii predmetov sa dôraz kladie na profilové disciplíny. Ak vychádzame zo základného chápania vyučovania cudzieho jazyka v dokumente *Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v európskych školách – 2017*, očakávaným prínosom je to, že: „v predmetoch prvý cudzí jazyk, druhý cudzí jazyk, druhý vyučovací jazyk sa rozvíjajú všeobecné a komunikačné jazykové kompetencie v súlade so Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky. Predpokladom dosiahnutia stanovenej výstupnej komunikačnej úrovne je osvojenie si kompetencií a funkcií jazyka, ktoré sú stanovené pre nižšie komunikačné úrovne. Dôraz sa kladie na činnostne zameraný prístup, ktorého uplatnením sa efektívne a veku primerane podporujú komunikačné jazykové činnosti a stratégie: čítanie s porozumením, počúvanie s porozumením, písomný prejav, samostatný ústny prejav, ústna interakcia. Komunikačné jazykové činnosti a stratégie sa zväčša rozvíjajú integrovane a to v závislosti od komunikačnej situácie. Výučba daných predmetov vedie žiakov k nadobudnutiu pozitívneho vzťahu k jazyku v rámci interkultúrnej komunikácie, umožňuje poznávať interkultúrne odlišnosti, poskytuje prehĺbenie vedomostí a vzájomného medzinárodného porozumenia a tolerancie“ (2017, 60). Tieto kompetencie sa však na latinčinu nevzťahujú. Vzhľadom na to, že pri štúdiu latinčiny chýba komunikačná zložka, je samozrejmé, že ide o jazyk, ktorý sa nevyužíva pre konverzačné účely, na rozdiel od jazykov akými sú angličtina, španielčina, nemčina či francúzština[6]. Na druhej strane a napriek

[5] Konferencia sa uskutočnila v Starej Lesnej v dňoch 2. - 4. november 2017. Viac tu: https://www.slovakedu.com/conferences/conferences-2017/vyzvy2017/

[6] Pre zaujímavosť a porovnanie uvádzame viac údajov o vyučovaní francúzštiny ako cudzieho jazyka na stredných školách z dokumentu *Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v európskych školách – 2017*: „Angličtina je nepochybne hlavným cudzím jazykom, ktorý sa v Európe vyučuje. [...] v takmer všetkých európskych štátoch je angličtina prvý cudzí jazyk alebo jazyk, ktorý väčšina žiakov študuje počas základného a stredného vzdelávania. Je len veľmi málo štátov, kde sa väčšina žiakov učí iný jazyk ako angličtinu. Francúzština je najčastejšie študovaný cudzí jazyk v anglicky hovoriacich štátoch, konkrétne v Írsku a naprieč Spojeným kráľovstvom. V Lichtenštajnsku sa spolu s angličtinou študuje francúzština. V Luxembursku je nemčina prvý cudzí jazyk v základnom vzdelávaní, zatiaľ čo vo vyššom strednom vzdelávaní je najčastejšie vyučovaným jazykom francúzština. V Belgicku väčšina žiakov študuje jazyky iných spoločenstiev. Preto vo Flámskom spoločenstve väčšina žiakov študuje francúzštinu ako prvý cudzí jazyk a vo Francúzskom spoločenstve väčšina žiakov študuje

uvedenému, ako uvádza E. Juríková, „v súčasnosti dochádza v západnej Európe k istej renesancii latinského vzdelávania, a to na nemeckých i francúzskych školách“ (2017, 154). Je však ťažké odhadnúť, či budeme tieto trendy kopírovať aj na slovenských stredných a vysokých školách.

2 VÝZNAM LATINČINY PRE ŠTÚDIUM ROZLIČNÝCH ODBOROV

Ukazuje sa, že je integrovanie latinčiny do výučby na stredných a na vysokých školách potrebnou záležitosťou, no v súčasnosti je dozaista na mieste aj otázka, či je rentabilnou investíciou – pričom máme na mysli stále výučbu latinčiny ako jedného z predmetov študijného programu iných odborov ako klasická filológia alebo odborov, kde je latinčina jedným z profilových predmetov, napr. história, archívnictvo či povinných a povinne-voliteľných predmetov pre lekárske a zdravotnícke študijné odbory, prírodovedné odbory akými je napr. biológia a pod., ktorých je latinčina nevyhnutnou súčasťou. Ide o významný predmet alebo luxus či dokonca strata času? Túto situáciu výstižne charakterizuje F. Šimon: „Úloha latinčiny pri dnešnom systém štúdia jazykov by sa dala prirovnať k niekdajším povinným cvikom v krasokorčuľovaní. Najprv musel krasokorčuliar v nich dokázať, že vie robiť na ľade základné obraty, kľučky, vlnovky, a až potom mohol predviesť svoj voľný program. Aj latinčina predstavuje základ, povinné cviky, z ktorých by sa mohlo čerpať pri vyučovaní moderných jazykov. Žiaľ, latinčina skončila presne tak ako povinné cviky, ktoré zrušili, okrem iného aj preto, lebo boli veľmi neobľúbené“ (2017, 308).

Okrem toho je potrebné zvážiť aj formu, pretože „napriek tomu, že latinčina je typickým príkladom klasického vyučovacieho predmetu, nemôže v súčasnej elektronickej dobe ignorovať nástup informačno-komunikačných technológií do vyučovacieho procesu“ (Oriňáková, 2015, 80).

Na základe pedagogickej praxe môžeme opísať situáciu pripravenosti študentov odboru Prekladateľstvo a tlmočníctvo v programe Francúzsky jazyk a kultúra. Študenti uvedeného programu sa s latinčinou stretávali na rozličných stupňoch intenzity. Od počiatočného zaradenia latinčiny do jadra študijných jednotiek až po jej úplnú elimináciu – a napokon po jej parciálny návrat, avšak v odlišnej forme jej štúdia. Na základe vlastnej pedagogickej praxe nám je umožnené zdokumentovať posledné dve kombinácie, teda skupinu

holandčinu (s výnimkou vyššieho stredného vzdelávania, kde väčšina žiakov študuje angličtinu). V Nemeckom spoločenstve je, podľa oficiálnych predpisov, francúzština prvý cudzí jazyk vo všetkých nemecky hovoriacich školách“ (2017, 71).

študentov bez absolvovania latinčiny a skupinu študentov, ktorí sa s latinčinou oboznamujú na bakalárskom stupni štúdia. Považujeme za potrebné priblížiť aj to, aká je forma výučby latinčiny. Nejde o totiž o klasické učenie sa latinčiny zamerané na získanie základných gramatických zručností, akými sú napr. deklinovanie substantív a adjektív, konjugáciu alebo narábanie s číslovkami, vrátane prekladania viet. Ide predovšetkým o oboznámenie budúcich prekladateľov a tlmočníkov s latinčinou ako takou, najmä so zacielením na základ, ktorý latinčina položila románskym jazykom. Ďalej je to fundamentálny prehľad o antickej kultúre, v ktorej sa poslucháči panoramatickým spôsobom dozvedajú o rímskej a gréckej literatúre, divadle, umení, histórii alebo o každodennom živote. Tieto informácie sú zvlášť potrebné, pretože „záujem o antiku neutícha ani dnes; mnohé renomované vydavateľstvá siahajú po antických autoroch v edíciách klasickej knižnice. S latinčinou a gréčtinou sa stretávame v odbornej terminológii a v medzinárodne používaných slovách. Latinské sentencie, príslovia a porekadlá s obľubou citujú starší i súčasní básnici, spisovatelia i publicisti, pričom sú alúzie či explicitné odkazy na antickú kultúru samozrejmou súčasťou ich diel“ (Brodňanská, 2014, 10). Latinčina je vyučovaná prehľadovým spôsobom. Je zacielená prekladateľské kompetencie, obzvlášť na rešeršno-verifikačnú kompetenciu prekladateľa. Poslucháči sa naučia v texte identifikovať príslušnú lexikálnu jednotku, zistia, či ide o reálie, živé latinské slovo a pod., ale rovnako získavajú skúsenosti a odkrývajú alúzie či intertextualitu a následne sa rozhodujú, akým spôsobom možno túto informáciu vyhľadať. Tieto zručnosti sú pri preklade nesmierne dôležité, pretože budúci prekladateľ sa musí aj v tejto oblasti trénovať a „zistiť, ktoré motívy a do akej miery určujú charakter literárneho diela a ktoré motívy sú podružné“ (Drengubiak, 2008, 55). Poslucháči sa ďalej orientujú sa v literatúre, kde potrebné informácie dohľadať a v rámci rozvíjania rešeršno-verifikačnej kompetencie získavajú prehľad o klasických filológoch, ich dielach a profesionálnej profilácii, čo im pomáha v prípade potreby využívať aj možnosť osobnej konzultácie s odborníkmi. Koniec-koncov, pre prekladateľskú a tlmočnícku profesiu platí, že vykonávatelia tohto povolania by mali mať všeobecný prehľad, byť rozhľadenými a mať záujem neustále sa vzdelávať. Ľ. Buzássyová stručne a výstižne (nielen ako odporúčanie pre prekladateľov) uvádza, že „hlavné dôvody, prečo je užitočné sa učiť latinčinu, možno zhrnúť do štyroch stručných bodov:

1. Pre všeobecnú inteligenciu je prostriedkom rozvoja logického myslenia podobne ako matematika. Učí umeniu myslieť, zreteľne, jasne a rozumne formulovať svoje myšlienky a kultivovane sa vyjadrovať v písomnej komunikácii.

2. Pre všeobecné vzdelanie je základom poznania európskej civilizácie a kultúry a základom poznania cudzích slov z rôznych vedných a spoločenských oblastí.

3. Pre štúdium indoeurópskych jazykov je vynikajúcim odrazovým mostíkom i pomocníkom pre svoj jasný systém.

4. Pre Slovensko a slovenskú kultúru je nenahraditeľná, lebo reprezentuje veľkú časť jeho minulosti“ (2017, 60 – 61).

Stav, ktorý ilustruje poznanie či neznalosť latinčiny, pomôžu ozrejmiť aj nasledujúce dve situácie, s ktorými sme sa stretli počas výučby prekladových a tlmočníckych seminárov v programe Francúzsky jazyk a kultúra. Ako príklady uvedieme analýzu narábania s dvomi lexikálnymi jednotkami použitými vo východiskovom texte vo francúzskom jazyku, ktoré sú pôvodne buď latinským živým slovom alebo označujú reálie. Prvým príkladom je názov článku vo francúzskom periodiku L'Echo[7]: *Ulysse nous parle d'aujourd'hui.* Študijná skupina (6 študentov), ktorá nemala latinčinu si lexikálnu jednotku *Ulysse*[8] vôbec nedala do súvislosti s mytologickým menom *Odyseus*. *Ulysse* zväčša poslucháči (5 študentov) prekladali ako krstné meno alebo priezvisko (priradené jednému z protagonistov / autorov prekladaného článku). Preklad bol pritom prispôsobený obsahu textu. Nastal negatívny posun, ktorý v texte prekladu u všetkých študentov priniesol dezinformáciu, z prekladu vypadla obraznosť a celkovo bola informácia v preklade nepravdivá. O niečo lepšie si počínala skupina, ktorá už latinčinu absolvovala, a to v podobe predmetu Latinský jazyk a kultúra. Dvaja z päťčlennej študijnej skupiny jednoznačne uvádzali preklad *Odyseus*. Jeden ďalší zo študentov na základe obsahu textu detegoval, že ide o alúziu na mytologickú postavu, avšak preklad nepoznal a neoveril si ho, no vytvoril meno *Ulyseus*, ktoré síce je nesprávne, no tento neadekvátny tvar aspoň po formálnej stránke odkazuje na antický svet.

Druhým príkladom je prítomnosť živého latinského slova vo francúzskom texte určenom na tlmočenie *La Suisse*[9]. V texte sa vyskytol latinský výraz *ad vitam aeternam.* V porovnaní s prekladom však došlo k paradoxnému zisteniu. Tí študenti (dvaja zo šiestich), ktorí mali základné znalosti o latinčine, dokázali daný výraz v texte identifikovať. Nedokázali ho však preložiť. Z uvedeného dôvodu nastala pri tlmočení reťazová reakcia. Zameranie pozornosti tlmočiaceho na uvedený výraz počas recepčnej fázy tlmočenia ho zdržalo, unikli

[7] https://www.lecho.be/culture/cinema/ulysse-nous-parle-d-aujourd-hui/10167444.html
[8] Vzhľadom na skutočnosť, že išlo o študijnú skupinu anglický jazyka a kultúra – francúzsky jazyk a kultúra, je možné, že Ulysse zostal v slovenskom preklade nepreložený kvôli vplyvu vedomostí z angličtiny.
[9] https://webgate.ec.europa.eu/sr/speech/la-suisse

mu nasledujúce informácie a v texte sa len s ťažkosťami zorientoval a nadviazal na pokračujúci text. Z hľadiska uplatňovania vedomostí latinčiny túto situáciu môžeme považovať za pozitívnu. Zaregistrovanie latinského výrazu vo francúzskom texte rozhodne hodnotíme ako veľmi dobrý postreh tlmočiaceho. Zlyhanie ale nastalo v inej rovine a z iného dôvodu. Nedostatok skúseností tlmočiacich spôsobil to, že namiesto uplatnenia vhodnej tlmočníckej techniky, ktorú možno v danom prípade využiť (eliminácia výrazu, jeho substitúcia a pod.), tlmočiaci stratil na chvíľu pozornosť a opätovné sústredenie na ďalšiu časť textu sa realizovalo za cenu informačných strát.

3 TRANSLATOLOGICKÉ ODBORY A ANTICKÁ KULTÚRA

K otázkam, ktoré sme položili vyššie, sa teda rysuje odpoveď. Aspoň základné znalosti latinčiny sú pre študenta románskych jazykov nevyhnutné, čo platí rovnako pre študentov Prekladateľstva a tlmočníctva bez ohľadu na jazyk, ktorý študujú. Filozofická fakulta PU v Prešove takéto predmety ponúka dva. Ide o predmet Klasické jazyky a tradície, určený pre študentov bakalárskeho stupňa štúdia Prekladateľstva a tlmočníctva a o predmet Latinský jazyk a kultúra, ktorý absolvujú ešte navyše študenti v programe Francúzsky jazyk a kultúra. Treba akcentovať, že oba predmety sú len iniciáciou, istým okúsením latinčiny a pre väčšinu študentov predstavuje prvý kontakt s latinčinou vôbec. Časová dotácia je pre obidva predmety rovnaká – a to po hodine určenej na prednášku a na seminár počas jediného semestra. Je to síce viac ako žiaden kontakt s latinčinou, avšak málo na to, aby si študent vytvoril ucelený obraz o klasických jazykoch a o antickej civilizácii. Z uvedených dôvodov vznikla pre dané pedagogické účely vysokoškolská učebnica *Antická kultúra pre prekladateľov* (Brodňanská – Koželová, Prešov 2017), hoci „v súčasnosti je možné nájsť na slovenskom knižnom trhu viacero učebníc či skrípt latinčiny slovenskej proveniencie. Mnohé sú úzko zamerané na konkrétnu kategóriu recipientov (latinčina pre zdravotníckych pracovníkov, právnikov, farmaceutov, historikov, a pod.), ale nechýbajú ani všeobecne ladené učebné materiály. [...] sú zväčša orientované na cieľovú skupinu študentov vysokých škôl [...]“ (Brodňanská, 2017, 51). Podobne je to aj s vyššie menovanou učebnicou, ktorá je rovnako zacielená na konkrétnu študijnú skupinu. Pedagogická prax zároveň ukazuje, že k učebnici *Antická kultúra pre prekladateľov* bude vhodná ďalšia publikácia, ktorá bude zahŕňať interaktívnu zložku. Tento cieľ by mal naplniť manuál *Antická kultúra pre prekladateľov – cvičebnica*. Cvičebnica bude zameraná na prácu s textami v slovenčine. Tie

budú vyberané tak, aby sa pri práci s nimi mohli rozvíjať všetky prekladateľské kompetencie, a to najmä kompetencia jazyková, rešeršno-verifikačná, kultúrna a metakritická.

K textom budú vypracované cvičenia zamerané na: 1. čítanie s porozumením, 2. diskrepanciu podmienenú kultúrnymi špecifikami. Pri čítaní s porozumením, hoci je táto činnosť realizovaná v materinskom jazyku, pôjde o precvičovanie schopnosti objaviť v texte kultúrne referencie odkazujúce na antickú civilizáciu, a to zvlášť v prípadoch, keď ich prítomnosť v texte nebude taká evidentná (pre porovnanie chronicky známe živé latinské slová vs. alúzie v podobe odkazov na historické osobnosti alebo texty, pri ktorých je potrebná všeobecnejšia znalosť z oblasti antickej civilizácie a kultúry). Diskrepanciou sa poukáže na ťažkosti prekladu súvisiace napr. s ekvivalenciou v prípade už neexistujúcich alebo teritoriálne úzko podmienených pomenovaní reálií. Koncepcia cvičebnice zároveň pri vypracúvaní cvičení umožní využiť vysokoškolskú učebnicu *Antická kultúra pre prekladateľov*. Študenti si budú môcť zvyšovať úroveň nielen jazykovej a kultúrnej kompetencie, ale aj kompetencie rešeršno-verifikačnej. Komplementárnou časťou cvičebnice bude kľúč k cvičeniam.

ZÁVER

Románske jazyky, podobne (ba i viac) ako ostatné, sú nositeľmi antickej kultúry, ktorá je v nich reflektovaná v podobe alúzií, explicitných či implicitných odkazov na antickú civilizáciu (porov. Drengubiak, 2012, 26, 51). Pri prekladaní takýchto textov do slovenčiny by bolo ich ochudobnením, keby sa dané elementy do textu nedostávali len preto, že prekladateľ nemá ani základné vedomosti o ich existencii a nevypestuje si už od počiatočných fáz práce s textom v nižších ročníkoch štúdia istú ostražitosť, ktorá by ho viedla k pozornejšej lektúre a k úsiliu takéto odkazy vo východiskovom texte detegovať a realizovať ich transfer do cieľového textu. Je preto žiaduce, aby mali študenti Prekladateľstva a tlmočníctva možnosť oboznámiť sa s latinčinou a s jej základnými charakteristikami, nahliadnuť do systému jazyka a pochopiť mnohé súvislosti vo vlastnom materinskom jazyku, ale aj v prvom a v druhom cudzom jazyku, ktoré študujú a zvyšovať tak vďaka danej kompetencii úroveň produkovaných prekladov. Hoci latinčinu nechápeme ako prvý či druhý cudzí jazyk, je tým fenoménom, ktorého ovládanie môže pomáhať pri štúdiu cudzieho jazyka, ako aj pri prekladateľských a tlmočníckych zručnostiach.

Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA 005PU-4/2020 Reálie z antickej kultúry ako súčasť prípravy študentov translatologických odborov.

LITERATÚRA

Európska komisia/EACEA/Eurydice. 2017. *Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v európskych školách – 2017.* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
BRODŇANSKÁ, E. 2014. Vzdelávanie s elektronickou podporou v kontexte výučby antickej civilizácie. In BRODŇANSKÁ, E. – KOŽELOVÁ, A. *E-learning a vyučovanie jazykov v akademickom prostredí.* Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2014, s. 9 – 16. ISBN 978-80-555-1122-1.
BRODŇANSKÁ, E. 2017. Antická kultúra pre prekladateľov – luxus či nevyhnutnosť? In BUZÁSSYOVÁ, Ľ. 2017. Načo nám je dnes latinčina? Informácie a podnety, ako spestriť a obohatiť hodiny slovenčiny, angličtiny či iných živých jazykov. In CIMERMANOVÁ, I. – SEPEŠIOVÁ, M. *Výzvy2017: Súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej?* – zborník príspevkov. Nitra : Slovak-Edu 2017, s. 60 – 83. ISBN 978-80-89864-03-4.
CIMERMANOVÁ, I. - SEPEŠIOVÁ, M. *Výzvy2017: Súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej?* – zborník príspevkov. Nitra : Slovak-Edu 2017, s. 51 – 60. ISBN 978-80-89864-03-4.
DRENGUBIAK, J. 2012. *Richard Millet, du personnel vers l`universel*. Prešov : FF PU 2012, 188 s. ISBN 978-80-555-0725-5.
DRENGUBIAK, J. 2008. Preklad a perspektívy mytologickej kritiky. In *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis – Literatúra v medzikultúrnych vzťahoch.* Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 2008, s. 47 – 56. ISBN 978-80-8068-864-6.
JURÍKOVÁ, E. 2017. Spôsoby a možnosti využitia latinských textov pri výučbe latinčiny pre študentov dejín umenia. In VEVERKOVÁ, D. et al. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV. Recenzovaný zborník vedeckých prác*. Zvolen : Technická univerzita 2017, s. 111 – 120. ISBN 978-80-228-3002-7.
JURÍKOVÁ, E. 2017. Latinčina – farársky jazyk či základ všeobecného vzdelania? In CIMERMANOVÁ, I. - SEPEŠIOVÁ, M. *Výzvy2017: Súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej?* – zborník príspevkov. Nitra : Slovak-Edu 2017, s. 147 – 156. ISBN 978-80-89864-03-4.
ORIŇÁKOVÁ, S. 2015. Idea multimediálnej učebnice latinčiny pre biologické odbory. In BRODŇANSKÁ, E. – KOŽELOVÁ, A. *Informačno-komunikačné technológie a vyučovanie jazykov. Pro et contra.* Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2015, s. 80 – 93. ISBN 978-80-555-1391-1.
ŠIMON, F. 2017. Potrebuje gymnazista, budúci medik, latinčinu? In CIMERMANOVÁ, I. - SEPEŠIOVÁ, M. *Výzvy2017: Súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej?* – zborník príspevkov. Nitra : Slovak-Edu 2017, s. 306 – 310. ISBN 978-80-89864-03-4.

KONCEPT BOJE PŘI PODPISU ČESKO-NĚMECKÉ DEKLARACE

THE CONCEPT OF THE STRUGGLE BY THE SIGNING OF THE CZECH-GERMAN DECLARATION

Karolína Kubas Grocholová

Abstrakt
V príspevku s názvom „Koncept boja pri podpise česko-nemeckej deklarácie“ budú analyzované metafory, ktoré odrážajú koncept boja týkajúce sa činnosti, stanovísk a záujmov pri prijatí česko-nemeckej deklarácie, ktoré sú chápané ako súčasť vojnových, lepšie povedané bojových rozporov. Korpus bol získaný z nemeckojazyčného denníka Süddeutsche Zeitung a českého denníka Právo z roku 1997. Sú rozlíšené tri kategórie: 1. Koncept boja; 2. Koncept stratégie / zbrane; a 3. Koncept víťazstva alebo porážky. Tento pokus sémantickej kategorizácie je založený na rozlíšení medzi konvenčnými a nekonvenčnými metaforami podľa G. Lakoffa a M. Johnsona. Zatiaľčo konvenčné metafory znamenajú lexikálne otlačky, „/…/ (1980: 96), nekonvenčné metafory sú schopné „nového porozumenia našej skúsenosti“ (1980: 139), a sú preto považované za inovatívne a kreatívne. Cieľ práce je dvojaký: Po prvé, zistiť, či budú dominovať konvenčné, či inovatívne metafory, zadruhé v zistení, ktorý z denníkov v svojich článkoch venuje výrazom s konceptom boja väčšiu pozornosť. Analýza ukazála, že prevládli konvenčné metafory a výrazom s konceptom boja venoval väčšiu pozornosť denník Právo.

Kľúčové slová: česko-nemecká deklarácia, inovatívna / konvenčná metafora, koncept boja, metafora

Abstract
The article entitled "The concept of the struggle by the signing of the Czech-German Declaration" analyzes such parts of the text that expresses the views, opinions and interests in the adoption of the Czech-German Declaration as part of armed or combat conflicts.
The corpus was obtained from the German-language daily Süddeutsche Zeitung and the Czech daily Právo from 1997. Three categories are distinguished: 1. Concept of struggle; 2. Concept of strategy / weapons; and 3. Concept of victory or defeat. This attempt of semantic categorization is based on the distinction between conventional and unconventional metaphors by George Lakoff and Mark Johnson. While conventional metaphors mean lexical imprints, “[…] that structure the ordinary conceptual system of our culture, which is reflected in our every day language“ (1980: 96), unconventional metaphors are capable of “a new understanding of our experience” (1980: 139), and they are therefore considered innovative and creative. The aim of the work is twofold: Firstly, to find out whether conventional or innovative metaphors will dominate. Secondly in finding which of the dailies in its articles pays more attention to metaphors of concept of war. The analysis showed that conventional metaphors prevailed, and the daily Právo paid more attention to expressions with the concept of struggle.

Keywords: concept of struggle, Czech-German declaration, innovative / conventional metaphor, metaphor

ÚVOD

„Válka je pokračováním politiky jinými prostředky" – tento světoznámý citát pruského generála a významného válečného stratéga a teoretika C. von Clausewitze z nedokončené knihy *O Válce* (1832) se připojuje k dlouhému seznamu komentářů, které zdůrazňují paralely mezi oblastmi zkušenosti války a politiky.

Předmětem výzkumu jsou reakce českého a německého tisku na česko-německou deklaraci, která byla uzavřena roku 1997. Jejím cílem bylo zlepšit vztahy mezi oběma zeměmi a zmírnit napětí mající příčiny ještě ve druhé světové válce. Deklarace si kladla za cíl doplnit Smlouvu mezi Českou a Slovenskou Federativní Republikou a Spolkovou republikou Německo o dobrém sousedství a přátelské spolupráci z 27. února 1992, jelikož ta nepřinesla výrazný pokrok z hlediska zlepšování vzájemných vztahů a právní jistoty. Česko-německá deklarace tvoří jeden ze zásadních mezníků ve vztazích mezi oběma státy (Dejmek, 2017, 55).

Cíl výzkumu je dvojí: Zaprvé zjistit, zda v článcích, které se deklarací zabývají, budou dominovat konvenční či inovativní metafory, zadruhé stanovit, který z deníků ve svých článcích využívá ve větší míře metafory odrážející koncept boje při vyjednávání o česko-německé deklaraci.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Co je to metafora

Několik přístupů k teoriím metafory v užším smyslu se vyvinulo až po druhé světové válce (Rolf, 2005, 1), ačkoli Aristoteles již formuloval první teoretické základy. Metafora byla v době antiky vnímána především jako ozdoba literárních textů. Byl to básnický nástroj pro schopnost argumentace, uvažování, přesvědčování a vyjadřování nevyslovitelného. Aristoteles je považován za jednoho z prvních, kdo se jevem vizuálního jazyka a jeho účinky zabýval. Podle něj byly metafory použity téměř výhradně v literárních nebo poetických textech a jako neobvyklá, nápadná a tedy atraktivní jazyková forma.

Cicero je zmiňován jako zástupce srovnávací teorie (Rolf, 2005, 21, 31), přičemž na tuto teorii pohlíží jako na zvláštní formu substituční teorie, jejíž přístupy lze pozorovat u Aristotela. Srovnávací teorie je založena na podobnosti mezi dvěma nebo více objekty a interpretuje metaforu jako eliptické „podobenství" (Rolf, 2005, 21). Přístupy ke srovnávací teorii metafory lze nalézt také u Searle (Rolf, 2005, 32), ačkoli Searle se teorií zabývá kritičtěji. Jeho poznámky se týkají přesně metaforické podobnosti, přičemž uvádí, že právě

podobnost hraje důležitou roli v metaforickém porozumění. Metaforický výrok však nemusí být nutně konstatováním podobnosti (Searle, 1982 In Rolf, 2005, 32).

Z pohledu teorie interakce Blacka a Richarda (Caviola, 2003, 15) jde o dvě myšlenky, které jsou aktivní společně v metaforické výpovědi a současně spolu spolupracují (Rolf, 2005, 35). Richards popisuje tyto dvě myšlenky jako tenor a prostředek, Black v této souvislosti hovoří o fokusu a rámci, kde focus znamená metaforický výraz a rámec je věta, ve které je metaforický výraz umístěn. V teorii pole (Porzig, Coseriu, Weinrich, Goodman, Elgin) hraje téma slovního pole zásadní roli (Rolf, 2005, 61).

Kognitivní teorie Lakoffa a Johnsona je založena na skutečnosti, že celé naše myšlení v každodenním životě a ve vědě je formováno metaforickými koncepty (Lakoff/Johnson, 2002, 15, 18). Následující analýza vychází z textové lingvistické definice metafory Haralda Weinricha, podle něhož „metafora ... není nikdy jednoduchým slovem, vždy kusem – byť malým – textu“ (1976, 319).

1.2 Česko-německá deklarace

Plným názvem *Česko-německá deklarace o vzájemných vztazích a jejich budoucím rozvoji* byla podepsána českým ministerským předsedou Václavem Klausem, německým spolkovým kancléřem Helmutem Kohlem a ministry zahraničí obou zemí Josefem Zieleniecem a Klausem Kinkelem v Praze dne 21. ledna 1997. Deklarace je politickým, nikoli právním dokumentem. Je rozdělena do preambule a osmi článků. Základem česko-německé deklarace je povinnost obou zemí rozvíjet vztahy v duchu dobrého sousedství a partnerství a nezatěžovat je problémy z minulosti. Měla učinit tečku za spory politiků o minulosti a z minulosti vycházejících majetkových požadavků a soustředit se na budoucnost (Pavlíček, 2017, 29). Odpor vyvolala mezi Sudetoněmeckým krajanským sdružením (landsmanšaftem), neboť neobsahovala základnu pro jejich majetkové a politické požadavky.

Na základě deklarace vznikl Česko-německý fond budoucnosti, Česko-německé diskusní fórum, Pražský divadelní festival německého jazyka či Pražský literární dům. Německá strana do fondu vložila 140 milionů DEM, strana česká 440 milionů Kč. Fond budoucnosti věnuje značné částky na opravy kostelů v obcích, odkud pocházejí němečtí občané. Kromě toho poskytl miliardy korun na částečné odškodnění vězňů z koncentračních táborů a těch, kdo byli nasazeni na nucené otrocké práce a v době nacistické okupace (Jindrák, 2017, 45).

2 ANALYTICKÁ ČÁST

2.1 Metoda práce

G. Lakoff a M. Turner (1989) hovoří o koncepčních doménách. Používají pojmy zdrojová a cílová doména. V koncepční metafoře je cílová doména chápána pomocí zdrojové domény. Cílovou doménou je zde chápána politika – konkrétně politika na pozadí přijetí česko-německé deklarace. Aby mohli mluvit o cílové doméně, používají čeští a němečtí novináři a politici, jejichž slova jsou v článcích reprodukována, primárně koncepční doménu „válka“ jako zdrojovou doménu. Skutečnost, že částečně pojímáme argumentační procesy jako boj, systematicky ovlivňuje formu argumentace a způsob, jakým hovoříme o našich akcích, zatímco se hádáme (Lakoff, Johnson, 2008, 15).

Korpus byl sestaven z článků deníků Právo a Süddeutsche Zeitung z roku 1997. Právo věnovalo tématu česko-německé deklarace 242 článků, Süddeutsche Zeitung 35 článků. Centrem zájmu jsou politické články obsahující metafory odrážející koncept boje. Rozlišuje se mezi třemi kategoriemi: 1) Boj; 2) Strategie / zbraně; 3) Vítězství nebo porážka. Tato sémantická kategorizace se opírá o základní dílo kognitivní lingvistiky G. Lakoffa a M. Johnsona[1] (1980), kteří rozlišují mezi konvenčními a nekonvenčními metaforami. Zatímco konvenční metafory znamenají lexikální otisky „[…] strukturující běžný koncepční systém naší kultury, který se odráží v našem každodenním jazyce“ (1980, 96), nekonvenční metafory jsou schopny „nového porozumění naší zkušenosti“ (1980, 139) a jsou proto považovány za inovativní a kreativní.

Výběr metaforických spojení byl učiněn na základě autorčina vlastního rozhodnutí. České konvenční metafory byly ověřovány v čtyřsvazkovém slovníku F. Čermáka „Slovník české frazeologie a idiomatiky“ (SČFI 2009/1/2/3/4), německé konvenční metafory v knize „Deutsche Idiomatik“ [Německá idiomatika] H. Schemanna (Schemann 1993). Když metafora nebyla potvrzena ve výše uvedených slovnících, hovoříme o inovativních metaforách. Příspěvek obsahuje sedmnáct citací, přičemž citace č. 4, 10 a 16 mají po dvou metaforách. Čtyři citace jsou z německého deníku (č. 1, 5, 7, 8) a třináct z českých novin (č. 2-4, 6, 9-17). Nejdříve je prezentována analýza citace. Citace samotné jsou číslovány římskými číslicemi. Metafory jsou vyznačeny tučně, kurzívou uváděny v kontextu, aby jejich pochopení bylo jednoznačné. Za citací následuje kulatá závorka s názvem periodika, titulem

[1] Kognitivní metaforou a metaforickými koncepty se zabývají C. Baldauf (1997), D. Dobrovol´skij (1997), F. Keller-Bauer (1984) aj., ti však nebudou centrem našeho zájmu.

článku v uvozovkách, datem a stranou (S., s.). Citace z německého jazyka jsou pro lepší srozumitelnost přeloženy autorkou příspěvku do českého jazyka a opatřeny hranatými závorkami.

2.2 Koncept boje

První skupinu v obrazovém poli válečné metaforiky, která je zde analyzována, tvoří ústřední termín *válka* a významově podobné pojmy jako *zápolení, boj* a *bitva*. Použití takové metafory je zaměřeno na silný emoční náboj celého výrazu. Duden definuje pojem *válka* jako „hlavní vojenský střet nepřátelských jednotek", jakož i „násilné střety, také se zbraněmi, mezi dvěma nebo více [osobními] protivníky" či „tvrdou diskusi mezi odpůrci ohledně jejich názorů, zájmů, cílů" (D4: 1583). V mezinárodní politice se jedná o extrémní nástroj prosazení cílů vojenskými prostředky a vojenskou silou. První metafora (1) odrážející koncept boje *die Phase des Ringens* [fáze zápolení] je relativně umírněná. Ve srovnání s ostatními příklady se zatím píše jen o *zápolení*, přičemž Duden jej definuje mj. jako „potýkat se s někým fyzicky (za použití chvatů a rozmachů), bojovat proti někomu s tělesným nasazením s cílem podmanit si jej". (D5: 2167)". Tento z oblasti sportu přenesený výraz je zde použit metaforicky. Hovoříme o **konvenční** metafoře.

(1) *Jetzt findet **die Phase des Ringens** und Zusammenfindens zwischen den Regierungen, nachdem die Parlamente die deutsch-tschechische Erklärung gebilligt haben, ihren Abschluss durch ein Schlusswort der Staatsoberhäupter.* (Süddeutsche Zeitung: „Europa als Heimat", 25. 04. 1997, S. 4)

[Poté, co parlamenty schválily německo-českou deklaraci, končí **fáze zápolení** a sbližování mezi vládami konečným prohlášením hlav států. (Süddeutsche Zeitung: „Evropa jako domovina", 25. 04. 1997, s. 4)]

Termín *názorovou válku* v příkladu (2) vyjadřuje, že česká strana nebyla na jednání o česko-německé deklaraci s německou stranou dobře připravena. Slovní spojení *názorovou válku* ve smyslu „diskuse, ve které se střetávají protichůdné názory; kontroverze" (D4: 1764) je použito metaforicky. Za odlišné názory lze považovat přetrvávající majetkové nároky sudetských Němců, právo na vlast, právo na návrat či zrušení Benešových dekretů. Je evidentní, že během setkání hájily obě země zájmy svých zemí, ale zároveň se snažily najít kompromisy, které by byly prospěšné pro oba státy. Jedná se o **konvenční** metaforu.

(2) *Nepřipravenost na podobnou veřejnou **názorovou válku**, či snad váhavost, zda v takové chvíli zareagovat, je podle mne zarážející: už před Kohlovým příjezdem do Prahy bylo přece zřejmé,*

že jeho vláda bude i nadále obhajovat zájmy odsunutých Němců, jsou to koneckonců němečtí občané. (Právo: „Novináři o velké téma nepřišli“, 24. 01. 1997, s. 4)

Metaforický koncept boje v příkladu (3) *vzplála „poslední bitva“* vykresluje, že Havlovým vystoupením v únoru 1995 byly protichůdné reakce srovnány, ale zároveň byl započat „poslední velký boj“ ve formě zahájení jednání o česko-německé deklaraci. Jedná se o **konvenční** metaforu.

(3) *S listopadovým převratem přešel spor o Němce do sporu o smysl „Havlovy omluvy”. Svým vystoupením v Karolinu (17. 2. 1995) sice Havel ostře protichůdné reakce podstatně srovnal, ale zároveň **vzplála „poslední bitva**”, neboť svým projevem fakticky odstartoval jednání o česko-německé deklaraci.* (Právo: „Deklarace: Čas lámání chleba“, 13. 01. 1997, s. 12)

V následující větě (4) se vyskytují dvě metafory odrážející koncept boje, první *demokratický obsah boje* ve smyslu, že každá strana disputace má právo vyslovit svobodně svůj názor, aniž by se obávala represí státní moci či protějšku v diskusi na základě výkonu práva na svobodu projevu. Druhá metafora *zápas různých nacionalismů* má význam *“*střet idejí na národnostním základě“. Jedná se o **inovativní** metafory.

(4) *Profesor Pavlíček tvrdí, že deklarace zakrývá **demokratický obsah boje** proti hitlerismu, že ustupuje stanovisku, které jej chápe jen jako **zápas různých nacionalismů** (dodejme, že to je skutečně stanovisko, ke kterému inklinuje sudetoněmecká historiografie).* (Právo: “Deklarace: Čas lámání chleba”, 13. 01. 1997, s. 12)

2.3 Koncept strategie / zbraně

Chceme-li v bitvě porazit nepřítele, je nutné použít správnou strategii vedoucí k úspěchu. Nejčastěji používanými podoblastmi válečných kognitivních domén v tomto příspěvku je koncept strategie a zbraně. Uvedené výrazy označují strategické aspekty obrany nebo útoku.

Následující metafora (5) *rüstet zur großen Debatte* [zbrojí k velké debatě] vyjadřuje, že v Parlamentu České republiky se rozhořel spor o osud česko-německé deklarace. Sloveso z vojenského slovníku *rüstet* [zbrojí, vyzbrojuje, připravuje se] má několik významů a v následujícím příkladu je použit metaforicky. Jedná se o **inovativní** metaforu.

(5) *Das Prager Parlament **rüstet zur großen Debatte** über die deutsch-tschechische Deklaration.* (Süddeutsche Zeitung: „Eine ehrliche Erklärung wäre nicht unbedingt besser“, 11. 02. 1997, S. 9)

[Pražský Parlament **zbrojí k velké debatě** o německo-české deklaraci. (Süddeutsche Zeitung: „Čestná deklarace by bezpodmínečně nebyla lepší“, 11. 02. 1997, s. 9)]

Příklad (7) naznačuje, že německý novinář Süddeutsche Zeitung se při psaní článku nechal inspirovat českým tiskem z 15. února 1997 (6). Metaforu odrážející koncept boje *mit Ausfällen garniert* [prošpikovali ji výpady] lze považovat za **inovativní** metaforu. Vykresluje situaci, kdy Sdružení pro republiku – Republikánská strana Československa (SPR-RSČ) pod vedením M. Sládka prodlužovalo debatu v Parlamentu a slovně napadalo nejen naše západní sousedy, ale také vlastní vládu. Český novinář použil při psaní článku (6) přídavné jméno *hrubými*, které ve spojení s podstatným jménem *výpady* budí negativnější emoce než citace v německém deníku. Hovoříme o **konvenční** metafoře.

(6) *Hlasování předcházely čtyři dny vypjatých parlamentních debat* ***provázených*** *republikánskými obstrukcemi a* ***hrubými výpady*** *proti vládě.* (Právo: „Deklarace prošla velkou většinou“, 15. 02. 1997, s. 1)

(7) *Im Parlament hatten besonders rechtsradikale Republikaner die Debatte verzögert und* ***mit Ausfällen*** *gegen die deutschen Nachbarn und die eigene Regierung* ***garniert***. (Süddeutsche Zeitung: ´Havel redet Senatoren ins Gewissen´, 06. 03. 1997, S. 8)

[Zejména ultrapravicoví radikální Republikáni prodlužovali debatu v parlamentu a **prošpikovali ji výpady** proti německým sousedům a své vlastní vládě. (Süddeutsche Zeitung: „Havel promlouvá senátorům do svědomí“, 06. 03. 1997, s. 8)]

Další slovní spojení (8) *unter Druck steht* [je pod tlakem] (Schemann, 1993, 137) je použito ve spojitosti s příslovcem *stark* [silně]. Jedná se o konvenční metaforu. Tlak je často využíván v domácí politice či v mezinárodních vztazích k přinucení protivníka, aby učinil, co od něj soupeř vyžaduje. Na této pasáži textu je pozoruhodné, že Sdružení osvobozených politických vězňů a pozůstalých České republiky silně ovlivnilo názor české vlády na odškodnění za válku.

(8) *Die Eile der Tschechen wird in Bonn damit erklärt, dass die Prager Regierung stark unter Druck der eigenen Opferverbände steht. Am 1. Januar tritt ein neues Stiftungsrecht in Kraft, das die Teilnahme von Mittelempfängern an Hilfsfonds untersagt. Die Vertreter der Opferverbände dürften also genauso wie die Sudetendeutschen nicht im Verwaltungsrat sitzen.* (Süddeutsche Zeitung: „Kohl steht gegenüber der CSU im Wort“, 19. 12. 1997, S. 5)

[Spěch Čechů je v Bonnu vysvětlován tím, že pražská vláda je silně pod tlakem vlastních Svazů obětí. Dne 1. ledna vstoupí v platnost nový zákon o nadaci, který zakazuje příjemcům účastnit se fondů pomoci. Zástupci sdružení obětí, stejně jako sudetští Němci, by neměli být zastoupeni ve správní radě. (Süddeutsche Zeitung: „Kohl dostojí vůči CSU svému slovu“, 19. 12. 1997, s. 5)]

Příklad (9) ilustruje, že německý spolkový kancléř Helmut Kohl způsobil u části obyvatelstva svým výrokem k deklaraci značnou nevoli, přičemž novinář deníku Právo použil metaforu odrážející koncept boje *vzňal oheň odporu*, kterou lze považovat za inovativní metaforu. Přírodní fenomén *oheň*, který je součástí slovního spojení *oheň odporu,* posiluje účinek metafory odrážející koncept boje.

(9) *Kohl znovu vzňal u části spektra svým výrokem oheň odporu proti deklaraci. Polemika znovu potvrzuje, že mezi Prahou a Bonnen zůstávají značné rozdíly ve výkladu deklarace i po jejím podepsání, připomíná Die Welt.* (Právo: „Die Welt: Majetkové nároky zatěžují deklaraci", 25. 01. 1997, s. 7)

Citace (10) představuje neobvyklé kombinace vojenského odborného lexika a překvapivých slovních hříček. Komplikovaná minulostní problematika je vyjádřena metaforicky vojenským odborným lexémem *výprava* ve smyslu „bojová operace proti určitému protivníkovi během určitého časového období (D2: 817)" a slovním spojením *napříč polem odjištěných min.* Slovní spojení *minová pole* pojímá problémové oblasti, ve kterých je člověk chycen a nemá prostor jednat. Čím déle válka trvá, tím větší budou pravděpodobně ztráty a tím zranitelnější bude i vedení (Kudla, 2008, 81). Hovoříme o konvenční metafoře. Vojenský technický termín *roznětka* ve smyslu „malého množství výbušniny, kterým je vybuchováno větší množství výbušniny" (Duden online) je rovněž použit metaforicky a v přeneseném slova smyslu stojí za minulostními otázkami. Lexém *roznětky* je použit s přídavným jménem *obnažené*, který má ve čtenářích vyvolávat emoce. Jedná se o inovativní metaforu.

(10) *Zdálo by se, že v důsledku proklamovaných velmi dobrých vztahů mezi ČR a SRN, které jsou charakterizovány jako nejlepší v dosavadních společných dějinách, budou rozhovory mnohem snažší než dříve. Jenže s tímtéž předpokladem přišlo ke stolu i Německo: obě strany zřejmě počítaly s jakousi shovívavou ústupností partnera a neuvědomily si, že předmět vyjednávání – zejména jeho historická část – je* ***výprava napříč polem odjištěných min****. Všechny se je věru nepodařilo zneškodnit. A Vondra s Hartmanem je tak alespoň zkoušeli odnosit z cesty do bezpečnějšího ústraní, aby* ***obnažené roznětky*** *nebyly tak na očích.* (Právo: „Maratón skončil, někteří nedoběhli", 15. 02. 1997, s. 4)

Munice může být v boji použita k poražení nepřítele. Lexém *náloží* ve smyslu „množství výbušniny určené k trhání" (Duden online) je v příkladu (11) použit metaforicky, navíc v doprovodu s přídavným jménem *silný* ve formě superlativu *nejsilnější* k zesílení účinku metafory boje. Majetkové nároky, vedle práva na vlast a práva na návrat

sudetských Němců, představují stále největší problém v plném narovnání česko-německých vztahů, jak dokládá následující citace. Hovoříme o **inovativní** metafoře.

(11) *Je dobré připomenout, že po listopadu 1989 si zejména v Bavorsku představovali, že Praha bude v důsledku změny režimu velmi vstřícná požadavkům sudetoněmeckého landsmanšaftu (SL). Tyto požadavky jsou jádrem česko-německých problémů. Právě v nich tkví* ***nejsilnější náboj****, číhající na úbočí česko-německé cesty.* (Právo: „Maratón skončil, někteří nedoběhli", 15. 02. 1997, s. 4)

Lexém *náboj* může mít řadu různých významů, mj. se jedná o „munici k nabíjení do střelné zbraně". V citaci (12) je metaforicky použit pro „hlavní proud, trend". Slovní spojení *nacionálněkonzervativní náboj* zřejmě indikuje politiku Křesťansko-sociální unie (CSU)[2], která působí v Bavorsku. Jedná se o **inovativní** metaforu.

(12) *To jistě neznamená, že* ***nacionálněkonzervativní náboj*** *v německé politice přestal působit, že se z bavorskoněmecké orientace vytratí ze dne na den, že nostalgie spojená s ideou Mitteleuropy (střední Evropy „na německý způsob") zcela vyprchá. (Právo: „Deklarace: čas lámání chleba", 13. 01. 1997, s. 12)*

V citaci (13) a (14) jsou představena ustálená spojení *činil ústupky / učinit ústupky* ve smyslu „vyčistit pole, rezignovat, vzdát se, poraziť". Čermák uvádí ustálené spojení *udělat / učinit ústupky (někomu) (:ustoupit*) (SČFI 2009/3: 857). V jednáních musí aktéři, v našem případě obě vlády a jejich vyjednávací týmy, ustoupit od svých původních požadavků, jinak by nebylo možné dosáhnout kompromisu, jak dokazuje příklad (14). Naproti tomu příklad (13) ze stejného dne na základě dat z průzkumu veřejného mínění dokládá, že česká strana ustoupila od svých původních požadavků více. Oba příklady jsou **konvenční** metafory.

(13) *Na dotaz, kdo při vyjednávání deklarace* ***činil ústupky****, se většina dotázaných (48%) shodla, že více vyšla vstříc česká strana. (Právo: „Deklarace lidi v ČR rozdělila", 21. 01. 1997, s. 2)*

(14) *"Obě strany musely* ***učinit ústupky*** *a ne každý požadavek mohl být splněn. Rozhodující však je, že deklarace otevírá cestu k dalšímu prohlubování porozumění mezi Čechy a Němci a ke společné výstavbě sjednocené Evropy." (Právo: „Bundestag o deklaraci 30. ledna", 21. 01. 1997, s. 7)*

Knižní párová formule *tváří v tvář* se v Čermákově lexikonu pojí se slovesem *postavit se tváří v tvář někomu / něčemu* ve významu 1). (o postavení osob) v bezprostřední místní blízkosti proti sobě; 2. (o hrozivé situaci) v bezprostřední časové blízkosti; 3. (o pronášení

[2] Křesťansko-sociální unie Bavorska je činná výhradně na území spolkové země Bavorsko. V ostatních spolkových zemích působí CDU, s níž CSU na spolkové úrovni vystupuje jako koalice pod názvem CDU/CSU (jednoslovně Unie). Od svého vzniku je CSU o něco konzervativnější stranou než sesterská CDU.

projevu, sdělení adresátovi nepříznivém, nepříjemném ap.) v přítomnosti toho, koho se týká, přímo a otevřeně (SČFI, 2009/2, 364). V následujícím příkladu (15) bylo v párové formuli použito sloveso *se ocitli tváří v tvář,* čímž byla metafora modifikována. Hovoříme o lexikální substituci[3]. Metaforu zařadíme mezi **konvenční** metafory.

(15) *Je to tedy obsahem i původem zpráva jak vyšitá pro hysterický výjev sugerující, že jsme* ***se*** *(spolu se Slováky)* ***ocitli tváří v tvář*** *agresivnímu velkoněmectví a velkomaďarství; a tedy na prahu podobné situace, v jaké byl Masaryk, když psal Novou Evropu s podtitulem Ze stanoviska slovanského. (Právo: „Deklarace: Čas lámání chleba", 13. 01. 1997, s. 12)*

2.4 Koncept vítězství / prohry

Řadu metafor lze přiřadit ke konceptu *vítězství* a *prohry* jako možný výsledek konfliktů, přičemž *vítězství* je „úspěch, který spočívá ve zvítězení, překonání, poražení soupeře či protihráče v argumentaci, boji, soutěži" (Duden online). *Prohra* je dle slovníku Duden online „podlehnutí, být poražen (v boji, v argumentaci, sportu"). Prohru obvykle doprovází emoce, emoce vzteku či smutek, vítězství naopak emoce radosti. Jak již bylo ukázáno, politika je v tisku často vykreslována jako dějiště ozbrojených konfliktů, na jejichž straně jsou odpůrci obvykle označováni polárními termíny vítězové a poražení.

Následuje věta (16), která je doslova protkána metaforami odrážejícími koncept boje, resp. koncept porážky *porážka jedněch předznamenává porážku druhých*. Hlavní aktéři „boje" jsou pojmenováni latentně, což jasně ukazuje, že se jedná o porážku na německé nebo na české straně. Metaforu boje lze považovat za **konvenční** metaforu. Další metafora odrážející koncept boje *přiostřovat spor* je **inovativní** metafora.

(16) ***Porážka jedněch předznamenává porážku druhých****, proto ta zuřivá oboustranná snaha* ***přiostřovat spor****. (Právo: „Nejednáme s vrahy, ale s novým pokolením Němců", 18. 01. 1997, s. 1)*

V příkladu (17) je lexém *porážka* použit s adjektivy *vážnou strategickou* za účelem vyvolání emocí u čtenářů. Citace vyjadřuje, že česko-německá deklarace nezohledněla požadavky sudetských Němců, a proto představuje *vážnou strategickou porážku* dlouhodobé strategie landsmanšaftu. Jedná se o **konvenční** metaforu.

(17) *Skutečnost, že se německá konzervativní vláda zachovala, jak se zachovala (kancléř Kohl očividně s ohledem na své „nejvěrnější" s nelehkým srdcem), má historický význam. Nejen proto, že deklarace představuje* ***vážnou strategickou porážku*** *dlouhodobé strategie landsmanšaftu (V. Kural). (Právo: „Deklarace: Čas lámání chleba", 13. 01. 1997, s. 12)*

[3] K terminologii více Ch. Palm, 1995, 62-87.

ZÁVĚR

V souhrnu lze říci, že při vyjednávání podpisu česko-německé deklarace v politických rubrikách deníků Právo a Süddeutsche Zeitung byly často používány metafory odrážející koncept boje. Právo věnovalo v porovnání se Süddeutsche Zeitung tématu česko-německé deklarace větší pozornost: vyšlo v něm 242 článků, zatímco v Süddeutsche Zeitung 35 článků, což dokládá, že Česká republika není pro Spolkovou republiku Německo centrem zahraničně-politického zájmu. Výsledky analýzy ukázaly, že v korpusu převládly konvenční metafory: ze sedmnácti příkladů (citace č. 4, 10 a 16 obsahují dvě metafory odrážející koncept boje) je jedenáct konvenčních a devět inovativních metafor. Na základě výzkumu se jeví, že politická rétorika používá více konvenčních metafor za účelem ovlivnění čtenářů. Politici nemohou ponechat publiku příliš mnoho prostoru pro různé interpretace svých slov: čím slabší implikace, tím menší jistota o požadované interpretaci (Wilson, 1990, 43). Opakování a akumulace konvenčních metaforických vzorců myšlení a konvenčních metaforických výrazů umožňuje zajistit požadované interpretace politického diskurzu. Spisovatelé a básníci naopak často využívají inovativní metafory, opačné vlastnosti slov, mnohoznačnosti, protože vícevýznamovost sdělení podněcuje fantazii, vyvolává ve čtenářově mysli nová spojení, upozorňuje na nečekané vztahy a souvislosti, ukrývá v sobě i trochu tajemství a v neposlední řadě vede k hlubšímu zamyšlení.

LITERATURA

Právo z roku 1997
Süddeutsche Zeitung z roku 1997
SČFI = ČERMÁK, F. et al. 2009. *Slovník české frazeologie a idiomatiky.* Svazek 1. Přirovnání. Praha : Leda. ISBN 9788073352165.
SČFI = ČERMÁK, F. et al. 2009. *Slovník české frazeologie a idiomatiky.* Svazek 2. Výrazy neslovesné. Praha : Leda. ISBN 9788073352172.
SČFI = ČERMÁK, F. et al. 2009. *Slovník české frazeologie a idiomatiky*. Svazek 3. Výrazy slovesné. Praha : Leda. ISBN 9788073352189.
SČFI = ČERMÁK, F. et al. 2009. *Slovník české frazeologie a idiomatiky.* Svazek 4. Výrazy větné. Praha : Leda. ISBN 9788073352196.
DUDEN. 1978. *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 6 Bänden* (D1, D2, D3, D4, D5, D6). Mannheim. Dudenverlag. ISBN: 3-411-01354-0.
DWDS: *Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache*. URL: www.dwds.de.
ARISTOTELÉS. 1993. *Poetika*. Praha : Gryf. ISBN 80-85829-01-0.
BALDAUF, Ch. 1997. *Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

BERGEROVÁ, H. - VAŇKOVÁ, L. et al. 2015. *Lexikalische Ausdrucksmittel der Emotionalität im Deutschen und im Tschechischen.* Ostrava : Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-460-3.
CAVIOLA, H. 2003. *In Bildern sprechen. Wie Metaphern unser Denken leiten*. Bern. h.e.p. Verlag ag.
DEJMEK, J. 2017. Česko-německá deklarace očima historika, In *Česko-německá deklarace dvacet let poté*. Praha: Institut Václava Klause, s. 55-71. ISBN 978-80-7542-037-4.
ĎURČO, P. 2010. *Feste Wortverbindungen und Lexikographie. Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung*. Berlin/New York: de Gruyter.
JINDRÁK, R. 2017. Ctěme česko-německou deklaraci, In *Česko-německá deklarace dvacet let poté*. Praha : Institut Václava Klause, s. 39-46. ISBN 978-80-7542-037-4.
KUDLA, M. 2008. *Die Konzeptualisierung von Politik als Krieg- und Metaphern in der politischen Berichterstattung*. Studentische Arbeitspapiere zu Sprache und Interaktion. Sasi Heft 12.
LAKOFF, G. - JOHNSON, M. 1980. *Metaphors we live by*. 9th edition. Chicago: Chicago University Press. ISBN 80-7294-071-6.
LAKOFF, G. - TURNER M. 1989. *More than coll reason. A field guide to poetic metaphor*. University of Chicago Press: Chicago.
PALM, Ch. 1995. *Phraseologie*. Tübingen: Narr Verlag.
PAVLÍČEK, V. 2017. Co přinesla deklarace – ohlédnutí po dvaceti letech, In: *Česko-německá deklarace dvacet let poté*. Praha : Institut Václava Klause, s. 17-33. ISBN 978-80-7542-037-4.
ROLF, E. 2005. *Metaphertheorien. Typologie. Darstellung. Bibliographie.* Berlin: Walter de Gruyter.
SCHEMANN, H. 1993. Deutsche Idiomatik. *Die Deutschen Redewendungen im Kontext*. Stuttgart; Dresden.
VAŇKOVÁ, L. - WOLF, N. R. (vyd.) 2010. *Aspekte der Emotionslinguistik.* Ostrava : Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
WEINRICH, H. 1976. *Sprache in Texten*. 1. Auflage. Stuttgart: Klett
WILSON, J. 1990. *Politically speaking*. Blackwell : Oxford.

VYUŽITIE PRVKOV KONCEPTU BÁDATEĽSKY ORIENTOVANEJ VÝUČBY V KONTEXTE ODBORNÉHO JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA NA TECHNICKY ZAMERANEJ UNIVERZITE

TEACHING ESP WITH INQUIRY-BASED LEARNING ACTIVITIES INCORPORATED IN THE CONTEXT OF A TECHNICALLY FOCUSED UNIVERSITY

Petra Laktišová

Abstrakt
Vzdelanie je dnes jednou z kľúčových hodnôt spoločnosti. Z pohľadu čoraz väčšieho prepojenia svetového spoločenstva a nových technológií, anglický jazyk zohráva v mnohých odvetviach, vrátane vedy, prevažujúcu úlohu. Z tohto dôvodu je výučba cudzieho jazyka na UNIZA cielene zameraná na špecifické potreby jednotlivých študijných programov s dôrazom na obsah, ktorý je identifikovaný podľa konkrétnych potrieb tej, ktorej oblasti. Avšak, tradičná koncepcia seminárov na UNIZA sa často stretáva s - do značnej miery - neaktívnym študentom pasívne prijímajúcim vyučujúcim poskytnuté informácie. Na základe týchto skutočností sa učitelia Sekcie cudzích jazykov, Ústavu celoživotného vzdelávania UNIZA rozhodli vyučovať odborný cudzí jazyk s prvkami bádateľsky orientovanej výučby, aby u študenta podnietili zvedavosť a podporili kritické myslenie a pocit „chcem sa dozvedieť viac“.

Kľúčové slová: aktivizujúca metóda, bádateľsky orientovaná výučba, model 5E, vysokoškolská výučba, výučba odborného anglického jazyka,

Abstract
In most cases, the traditional concept of seminars at the UNIZA struggle with a – to a great extend – inactive learner. The classes are usually dominated by direct instruction because it is assumed that there is a precondition of a fixed corpus of knowledge that the students are required to obtain. Habitually, students passively accept and follow the information they are given. However, it is clearly seen that the education is perceived as one of the pivotal values for the future of the society. Moreover, ESP teaching is currently considered to be the predominant approach to foreign language teaching within the tertiary level of education. It is mainly because English language cannot be denied since being adopted as lingua franca spoken globally. In terms of increasing integration of the world community and with the help of emerging technologies, English language has been playing a predominant role in many sectors, including science and engineering. Compounding this, teaching is focused on the specific needs of individual study programs with the emphasis on the content chosen in accordance with the particular professional vocabulary needs. Based on the aforementioned facts, the teachers of ILL UNIZA decided to teach English for specific purposes with inquiry-based learning activities incorporated in order to activate the eagerness for “want to know more” learning approach. By the same token, these activities enhance independence of the students in a way of allowing them to become capable thinkers and learners.

Keywords: inquiry-based learning activities, higher education, teaching approach, teaching ESP

ÚVOD

Výučba odborného cudzieho jazyka je v súčasnosti považovaná za prevládajúci prístup k výučbe cudzích jazykov v terciárnom stupni vzdelávania, čo je vyvolané predovšetkým zvyšujúcou sa integráciou svetového hospodárskeho spoločenstva a výrazným nárastom inteligentných technológií. Anglickému jazyku preto nemožno odoprieť jeho celosvetové postavenie vo funkcii nadnárodného dorozumievacieho prostriedku v rôznych profesiách. Znalosť odborného cudzieho jazyka patrí medzi priority celosvetového komunikačného prostredia, vrátane vzdelávanie, vedy a technológií. Z tohto dôvodu je výučba cudzieho jazyka na mnohých slovenských univerzitách cielene zameraná na špecifické potreby jednotlivých študijných programov, pričom dôraz je kladený na vzdelávací obsah, ktorý odzrkadľuje skutočné potreby príslušnej oblasti. Aj napriek snahám vyučujúcich prinášať do vyučovacieho procesu odborného cudzieho jazyka aktuálny a relevantný obsah, je nutné poznamenať, že sú to práve oni, ktorí čelia mnohým problémom takejto výučby. Tie sa týkajú odborného jazyka, s ktorým sami môžu, a to predovšetkým na začiatku pedagogickej kariéry, mať problém. Iným nesporným problémom je tiež skúsenosť, že jazykové kompetencie a zručnosti študentov navštevujúcich semináre sú na rôznych úrovniach CEFR. Horňáková (2012) upozorňuje aj na problém, že sa vysoké školy venujú v odbornej jazykovej príprave študentov v rozsahu vyučovacích hodín, ktoré majú k dispozícii a stačia len na osvojenie si základov odborného cudzieho jazyka a metód a praktík, ako sa tieto vedomosti dajú v budúcnosti rozširovať s ohľadom na užšiu špecifikáciu študentov – budúcich odborníkov. Zdôrazdňuje, že v dnešnej dobe v dôsledku neustáleho a akútneho nedostatku finančných prostriedkov snahou verejných vysokých škôl namiesto rozširovania jazykovej prípravy je ju obmedzovať, prípadne celkom rušiť. Podľa jej slov sa tento prístup najčastejšie zdôdvodňuje tým, že úlohou vysokej školy nie je suplovať stredoškolskú jazykovú prípravu a tiež tým, že štúdium jazykov je individuálnou záležitosťou každého študujúceho jedinca. Netreba zabúdať ani na fakt, že aj keď v súčasnosti inštitúcie vysokoškolského vzdelávania po celom svete ponúkajú ESP semináre s cieľom zvýšiť kompetencie v odbornom anglickom jazyku za účelom prípravy odborníkov rôznych profesijných oblastí, niektoré z nich sa musia vyrovnať s problémom učiaceho sa s nízkym sebavedomím a neistotou pri komunikácii v cudzom jazyku (Pizarro, 2018; Oteir, and Al-Otaibi; Miskam - Saidalvi, 2019). Takýto študent si v nemalej miere limituje svoje možnosti a schopnosti ďalej rozvíjať vlastné jazykové zručnosti. Vyučujúci by preto mal byť nielen usmerňovacím prvkom vzdelávacieho procesu,

ktorý podporí kognitívny potenciál učiaceho sa, ale zároveň aj motivačným prvkom, ktorý inovatívnym prístupom podnieti u študenta zvedavosť a pocit „chcem sa dozvedieť viac“. Jedným z takýchto inovatívnych prístupov je aj výučba odborného cudzieho jazyka s prvkami bádateľsky orientovanej výučby, ktorú ako prístup k odbornému jazykovému vzdelávaniu uplatňujú aj vyučujúci Sekcie cudzích jazykov, Ústavu celoživotného vzdelávania UNIZA.

1 KONCEPCIA BÁDATEĽSKY ORIENTOVANEJ VÝUČBY

Koncepcia bádateľsky orientovanej výučby si za cieľ vo vzdelávaní dáva spôsob práce, ktorej výsledkom je gramotný človek s praktickými vedomosťami o fungovaní sveta. Rovnako dôležité je pre tento prístup naučiť samotného objektu vzdelávania ako nadobúdať vedomosti a schopnosti, a následne ich implementovať praktickým spôsobom do vlastného života. Medzi pracujúcimi v systéme vzdelávania existuje istá zhoda, že tým, ktorí sú považovaní za objekty vzdelávacieho procesu je pre dosiahnutie vyššie uvedených cieľov potrebné poskytnúť priestor na zážitok z toho, ako reálne funguje svet, veda a javy okolo nás (Lenčová, 2007). Takúto extraordinárnu zhodu je možné potom preniesť do vzdelávacích inštitúcii v podobe samotného bádania. Bádanie v súčasnosti zreteľne patrí k jedným z najviac pertraktovaných pojmov v diskusiách o vzdelávaní budúcnosti (Kireš et al., 2016). Je nutné poznamenať, že hoci tento pojem v zahraničných vzdelávacích sústavách, najmä v oblasti prírodných vied, nie je ničím novým, v systéme vzdelávania na Slovensku sa bádanie začína objavovať vo vzdelávacích programoch STEM predmetov (Science, Technology, Engineering and Mathematics). V kolíske bádania, teda v Spojených štátoch amerických sa už polovici 20. storočia objavuje tento spôsob výučby pod pojmami *Inquiry-based learning of Science, Inquiry-based Science Teaching* alebo *Inquiry-based science education*, pričom pojem „inquiry“ je aplikovaný vo význame skúmania, pátrania, vyšetrovania, bádania a pod. Slovenský jazyk neposkytuje taký terminologicky presný ekvivalent, ktorý by bol zodpovedajúci jeho plnému obsahu, preto sa možno stretnúť s jeho rozličnými prekladmi. Definovať preto, čo je a čo nie je bádaním, nie je jednoduché. Bádateľsky orientované vyučovanie je stratégia riadenia učebných činností vzdelávaného a prístup k edukácii, ktorý je aplikovateľný tak v prírodne, ako aj humanitne zameraných oblastiach (Linn, Davis a Bell, 2004) a môže byť definovaný ako proces, pri ktorom dochádza k formulovaniu problému, experimentovaniu, posudzovaniu alternatív, skúmaniu, overovaniu, vyvodzovaniu záverov,

vyhľadávaniu informácií, vytváraniu modelov skúmaných dejov, diskusii s ostatnými účastníkmi vzdelávacieho procesu a k formovaniu konzistentných argumentov.

Bádanie vo vzdelávacom procese je obdobné vedeckému bádaniu, smerujúce ku kreovaniu a kladeniu správnych otázok, hľadaniu odpovedí, k využívaniu vhodných argumentov na explicitnú ilustráciu odhalených zistení. Študent nachádza odpovede tak, že aktívne skúma svet okolo seba, pričom postupuje pritom prostredníctvom experimentu s objektom skúmania alebo tvorbou teórií, modelov správania sa objektu alebo systému, (Lukáč et al., 2016). Realizácia bádateľsky orientovaných aktivít implikuje činnosti rôzneho charakteru od: „formulácie problému, cez návrh a realizáciu postupu riešenia, zbieranie údajov pri experimentovaní alebo modelovaní a ich analýzu a vyhodnocovanie, interpretáciu výsledkov, formulovanie záverov a zdôvodňovanie objavených zistení.“ (Ibid., 9-10)

Ak uvedené slová autorov zhrnieme, potom je bádanie možné definovať ako cieľavedomý proces, ktorý je prepojený na rozpoznávanie problému, návrh vhodného experimentu a posúdenie alternatívnych možností, plánovanie postupu skúmania, tvorbu a overenie hypotéz, vyhľadávanie informácii, vytváranie modelov skúmaných dejov, diskusiu a formuláciu argumentov. Bádanie je však možné rozdeliť ešte na niekoľko foriem (Kireš et al., 2016):

1. *Interaktívna diskusia alebo demonš*trácia – v prípade interaktívnej diskusie pedagóg študentom ponúka interaktívnym spôsobom otázky a podnecuje diskusiu. V interaktívnej demonštrácii učiteľ kladie otázky, vyžaduje predpovede a vysvetlenia, ktoré dokladuje výsledkami experimentu, ktorý však sám realizuje.
2. *Potvrdzujúce bádanie* – študenti sú uvedení do problematiky, ktorú majú skúmať, avšak s návodom, resp. inštrukciami ako pri jeho riešení postupovať, pričom riešenie, ku ktorému majú svojou činnosťou dospieť je vopred známe. Ide predovšetkým o laboratórne cvičenia realizované napríklad na konci preberanej témy za účelom overenia poznatku, zákonitostí alebo súvislostí, ktoré boli predmetom diskusií predchádzajúcich seminárnych cvičení. Takáto úroveň je učiteľom využívaná predovšetkým vtedy, ak sám učiteľ chce svojim študentom ukázať ako také skúmanie realizovať, alebo ak chce u nich podnietiť rozvoj špecifických zručností.
3. *Riadené bádanie* – vyučujúci formuluje problém, ktorý má byť predmetom bádania, resp. skúmania a zároveň v tomto procese jasne formuluje úlohy pre študentov, napr. „Zisti...“, „Urči...“, „Popíš...“, „Nájdi...“. Na tejto úrovni však neexistuje žiadna vopred daná

odpoveď a vyvodené závery sú vždy výsledkom práce samotných študentov. Činnosť ,je podnecovaná a zároveň riadená pedagógom, najmä vo forme inštrukcií a otázok. Študenti na základe experimentu a získaných dôkazov prezentujú zistenia, poskytujú vysvetlania svojich zistení a nakoniec formulujú jasné závery.

4. *Nasmerované bádanie* – formulácia problému je v rukách vyučujúceho, avšak spôsob riešenia vrátane jeho vysvetlenia a formulácie záverov je v rukách samotných študentov. Na to, aby tento typ aktivít bol úspešný, musia mať študenti už predchádzajúcu skúsenosť s bádaním. Pedagóg zastáva rolu pozorovateľa a pomocnej ruky tak, aby študenti vždy dospeli k riešeniu. Skôr než vzdelávaný pristúpia k realizácii nimi navrhnutých riešení, musia prejsť schvaľovacím procesom vyučujúceho. Do tejto úrovne zaraďujeme aj také aktivity, pri ktorých sú na riešenie problému využívané aj aktivity ako napr. virtuálny experiment, simulácia, animácia či applet, alebo riešenie spočíva len v jednoduchom vyhľadávaní informácií v rôznych prameňoch.
5. *Otvorené bádanie* – ak študenti majú dostatok skúseností z prvej až štvrtej úrovne bádania, môže vyučujúci pristúpiť k aplikácii najvyššej úrovne bádania, ktorý spočíva v tom, že v súvislosti s témou formulujú žiaci aj samotný problém. Takáto činnosť sa najviac približuje k reálnej vede. Ak v predošlých úrovniach do bádania študentov vo väčšej alebo menšej miere zasahoval aj vyučujúci, na tejto úrovni by vzdelávaní mali byť schopní formulovať aj výskumný problém, navrhnúť postup bádania, zrealizovať zber a analýzu dát a vyvodiť závery bez jeho pomoci. To však vyžaduje vyššiu úroveň vedeckého a kritického myslenia, a preto je táto úroveň vhodná skôr pre nadaných študentov alebo staršie vekové kategórie. V prípade štandardnej výučby na nižších stupňoch vzdelávania sa z uvedených dôvodov aplikuje skôr výnimočne a skôr je vhodný pre súťaže či pri riešení dlhodobých projektov (Kireš et al., 2016).

1.1 Model 5E

Vo výučbe nepoznáme žiadnu konštrukciu resp. jediný správny model, podľa ktorého má byť BOV na školách realizované. Zdá sa však, že ten, ktorý je označovaný za frekventne najaplikovanejší a rovnako tak najpopulárnejší je päťfázový model, označovaný ako tzv. model *5E - Engage, Explore, Explain, Extend, Evaluate,* resp. v slovenskom jazyku *Zapojenie, Skúmanie, Vysvetlenie, Rozšírenie, Hodnotenie.* Iným, avšak pomerne často (najmä v zahraničí) aplikovaným je aj rozšírený pôvodný model 5E na 7E - *Engage, Elicit,*

*Explore, Explain, Elaborate, Extent, Evaluat*e, v ktorom je dôraz kladený na fázu zisťovania poznatkova fázu tzv. transferu nadobudnutých poznatkov na nové situácie (Eisenkraft, 2003).

Jednotlivé fázy je možné podľa Kireša (2016) popísať takto:

1. *Zapojenie a zisťovanie* – tzv. úvodná fáza, počas ktorej je možné badať snahu učiteľa vyvolať v žiakoch pocit záujmu o skúmanie toho ktorého javu. Učiteľ zároveň rôznymi spôsobmi zisťuje úroveň poznatkov svojich zverencov, ich správne alebo mylné predstavy.
2. *Skúmanie* – je takou fázou, v ktorej učiteľ umožní žiakom zapojiť sa do samotného bádania. Dochádza k realizácii aktivít kde sa rovnako tak formulujú hypotézy a metodika, taktiež dochádza k zberu dát, medzi ktorými sa hľadajú súvislosti, formulujú sa zistenia a ich primerané vysvetlenia. V tejto fáze sú žiaci podnecovaní na prácu v skupinách.
3. *Vysvetlenie* – fáza, ktorá je definovaná predovšetkým diskusiou medzi učiteľom a žiakmi o výsledkoch ich práce, pričom im ponúka pomoc týkajúcu sa správnej formulácie ich zistení. Zároveň dochádza ku konfrontácii nadobudnutých výsledkov s ich vlastnými primárnymi.
4. *Rozpracovanie a Rozšírenie* – tu zohráva učiteľ významnú rolu, nakoľko pomáha získané vedomosti aplikovať na rôzne iné situácie. Rovnako tak dochádza k akémusi zovšeobecneniu a žiaci odstraňujú resp. modifikujú nesprávne koncepcie, o skúmaných javoch, o ktorých boli prvotne presvedčení, že sú správne.
5. *Vyhodnotenie* – záverečná fáza, pri ktorej dochádza k formulácii otázok so zameraním na rozvoj kognitívnych úrovní, a tým podnecovať u nich možnosť správne posudzovať, analyzovať a vyhodnocovať výsledky vlastných aktivít. Učiteľ má v rukách hodnotenie ako formatívne tak sumatívne s orientáciou na porozumenie poznatkov a uchopenie získaných zručností.

2 PRVKY BOV - PRÍBEH, ZÁHADA A SHOWMANSHIP

Jednou z možných ciest implementácie konceptu bádateľsky orientovanej výučby do vzdelávacieho procesu je príbeh, ktorého história siaha až do najstarších dôb didaktických metód. Mytológie rôznych kultúr sa od nepamäti reprodukujú prostredníctvom príbehov, ktoré sa rozprávaním alebo pomocou písaného textu predávajú z generácie na generáciu. Záhada a príbeh môžu byť definované ako jav či udalosť, ktorá vyvoláva vo vzdelávanom pocit napätia, údivu a je zároveň zdrojom emóciou naplneného pocitu - chcem sa dozvedieť

viac. To, či daná záhada tento pocit vyvolá alebo nie, závisí na študentovi samom, ktorý záhade alebo príbehu venuje pozornosť. Aby daný príbeh či záhada evokovala v študentovi pocit, ktorý je žiadúci, musí pre jeho kognitívne schopnosti predstavovať výzvu. To, či v prijímateľovi vzdelávania vzbudíme zvedavosť alebo nie, závisí aj na jeho samotných skúsenostiach, predošlých znalostiach ale aj záujmoch. A tie sa líšia od jedinca k jedincovi. Rozdiely vo vnímaní tiež súvisia s vekom, osobnými podmienkami a kultúrnym prostredím. Metódy tvorby dobrého príbehu či záhady hovoria, že dobrý príbeh musí obsahovať tri časti: akciu, farby a emócie. Kedy akcia znamená čo sa deje, farba označuje detaily, do ktorých je príbeh zabalený, a ktoré umožňujú publiku predstaviť si v danej situácii samých seba. Emócia označuje pocity protagonistov a iných postáv, ktoré publikum vťahujú do príbehu skrze empatiu. K pozitívnemu vnímaniu môžeme napomôcť aj ich prezentovaním, tzv. „šoumenstvom" samotného učiteľa. „Šoumenstvo" alebo anglické „showmanship" nie je len záležitosťou divadla. Používajú ho, či už vedome alebo nevedome, aj samotní učitelia. Existuje množstvo analógii medzi úlohou učiteľa a rolou herca či režiséra. Obe roly vyžadujú, aby došlo k vystúpeniu pred publikom a v oboch musí presvedčivým a pamätihodným spôsobom dôjsť k predaniu určitej správy, a v oboch prípadoch sa musí človek naučiť improvizovať. Pre obe role platí, že musia byť autentické, t.j. publikum prestane dávať pozor, pokiaľ herec nevstúpi naplno do svojej role – čo platí aj pre prácu učiteľa a postoja vzdelávaných. Tým ale nie je povedané, že učiteľ je vlastne herec, ale existuje mnoho divadelných techník a nástrojov, ktoré mu umožnia svoje hodiny obohatiť o prácu, ktorá je prezentovaná motivujúcim a fascinujúcim spôsobom.

2.1 Príklady príbehov ako prvkov BOV v odbornej jazykovej výučbe na UNIZA

V rámci výučby ESP na UNIZA využívame napr. príbeh zmiznutého testu, v ktorom zaznamenané písomné odpovede študenta náhle zmizli. Učiteľ rozpráva príbeh o tom, ako nechal študentské testy na horúcom mieste (napríklad v lete v aute alebo v zime pred kozubom); nasledujúci deň, keď sa učiteľ rozhodol testy študentov opraviť, test študenta, ktorý zvykol podvádzať bol prázdny. Študenti musia zistiť, ako písmo zmizlo a ako zmiznuté údaje obnoviť. Študenti často navrhujú činnosti, ako je zahrievanie alebo ochladenie papiera na rôzne teploty, vystavenie papiera rôznym úrovniam pH alebo vystavenie papiera svetlu rôznej intenzity. Atrament je vyrobený z termochromického pigmentu, ktorý je citlivý na zmeny teploty. Keď je atrament vystavený vysokým teplotám, mení sa na neviditeľný. Táto

reverzibilná reakcia a vlastnosť sa využíva pri tzv. „frixion“ perách. Napísaný text je možné vymazať pomocou špeciálneho plastu na konci pera a znovu prepísať. Text je možné zneviditeľniť pri teplote 65 °C, ktorá vznikne trením plastového končeka a písmo sa znovu objaví pri teplote nižšej ako 15 ° C.

Iným príbehom je tzv. piesok zo zámoria, kde vyučujúci rozpráva príbeh o priateľovi, ktorý je skutočným preborníkom v stavaní hradov z piesku a rád sa zúčastňuje rôznych, takto zameraných súťaží. Pedagóg však nezabudne situáciu zdramatizovať uvedením faktu, že pri stavaní hradu na zámorskej súťaži mu jeho schopnosti na túto úlohu nestačili, a to z dôvodu zvláštnych vlastností samotného piesku. Študenti musia prísť na skutočnosť, že na súťaži sa mu nedarilo pretože namiesto piesku s hydrofilnými vlastnosti organizátori dali súťažiacim k dispozícii piesok hydrofóbny, čo znamená, že piesok zostane suchý, keď sa naň naleje voda. Od študentov sa následne požaduje, aby našli spôsob, ako z takéhoto piesku postavili hrad. V obľube príbeh o alternatívnom spôsobe výroby elektrickej energie s použitím určitého počtu citrónov či zemiakov. Pri implementácii

Na základe krátkeho dotazníkového šetrenia spokojnosti s výučbou odborného anglického jazyka s implementáciou prvkov bádateľsky orientovanej výučby viac ako polovica študentov tretieho ročníka bakalárskeho štúdia Fakulty elektrotechniky a informačných technológii navštevujúci semináre odborného anglického jazyka na UNIZA uviedla, že takýto prístup k vzdelávaniu považujú za motivujúci, nakoľko u nich dochádza podporou kooperácie s inými študentmi k znižovaniu negatívnych pocitov zo zlyhania v komunikácii v cudzom jazyku. Zároveň študenti uviedli, že vďaka aktivitám postavených na princípoch bádania je pre nich jednoduchšie kreovať a klásť správne otázky a vytvárať vlastné asociácie, ktoré im pomáhajú odbornú slovnú zásobu si nielen precvičovať, ale predovšetkým zapamätať.

ZÁVER

Aj napriek skutočnosti, že BOV je primárne metódou, ktorá sa aplikuje vo výučbe STEM predmetov na úrovni nižšieho vzdelávania a prvotným skeptickým prístupom k prvkom BOV vo výučbe odborného cudzieho jazyka na našom pracovisku, je možné konštatovať, že ich implementácia do jazykového vzdelávania je skutočne možná. Veríme, že bádateľsky orientované vyučovanie bude mať nepochybne v budúcnosti etablované miesto vo vyučovacom procese nielen STEM predmetov, ale sa bude podporovať aj jeho multiodborová

implementácia, čo podporí postavenie študenta v pozícii, ktorá mu umožní prejaviť svoje schopnosti a zručnosti v praxi.

LITERATÚRA

AMENGUAL-PIZARRO, M. 2018. *Foreign language classroom anxiety among English for Specific purposes (ESP) students.* International Journal of English Studies, 18(2), [online] 2018. [cit. 2020-08-30] Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/330244977_Foreign_language_classroom_anxiety_among_English_for_Specific_Purposes_ESP_students

EISENKRAFT, A. 2003. *Expanding the 5E Model*. The Science Teacher, 70(6)

HORŇÁKOVÁ, A. 2012. *Cudzí jazyk ako sučasť odbornej prípravy na vykonávanie povolania* GRANT journal. [online] 2012. [cit. 2020-07-18] Dostupné na internete: https://www.grantjournal.com/issue/0201/PDF/0201hornakova.pdf

KIREŠ M. et al. 2016. *Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní*, časť A. Bratislava : ŠPÚ.

LENČOVÁ, I. 2007. *Celostná pedagogika ako cesta k humanizácii vyučovania*. Pedagogické, psychologické a didaktické východiská na príkladoch nemčiny ako cudzieho jazyka. Banská Bystrica : UMB FHV.

LINN, M. C. et. al. 2004. *Internet environments for science education*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

LUKÁČ, S. - ŠNAJDER, Ľ. - GUNIŠ, J. - JEŠKOVÁ, Z. 2016. *Bádateľsky orientované vyučovanie matematiky a informatiky na stredných školách.* UPJŠ v Košiciach, [online] 2016. [cit. 2020-07-18]
Dostupné na internete: http://unibook.upjs.sk/image/data/knihy%202016/PF/bov.pdf

MISKAM, N. N. - SAIDALVI, A. 2019. *Investigating English Language Speaking Anxiety among Malaysian Undergraduate Learners. Asian Social Science*, 15(1), 1-7 *(5) (PDF) The Interplay Between Emotional Intelligence, Oral Communication Skills and Second Language Speaking Anxiety: A Structural Equation Modeling Approach*. [online] 2019. [cit. 2020-07-18] Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/329985665_Investigating_English_Language_Speaking_Anxiety_among_Malaysian_Undergraduate_Learners

OTEIR, I. N. - Al-OTAIBI, A. N. 2019. *Foreign Language Anxiety: A Systemic Review*. Arab World English Journal (AWEJ), Vol 10(3), 309-317. [online] 2019. [cit. 2020-08-30] Dostupné na internete: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.21

KONTEXT VIACJAZYČNOSTI VO VEREJNOM PRIESTORE V MESTE BANSKÁ BYSTRICA

THE CONTEXT OF MULTILINGUALISM IN PUBLIC SPACE IN BANSKÁ BYSTRICA

Jana Lauková

Abstrakt
Predložený príspevok je zameraný na synchrónny výskum tzv. jazykovej krajiny (Linguistic Landscape, skratka LL) v konkrétnom vymedzenom verejnom priestore v meste Banská Bystrica. Jazyková krajina je vnímaná ako súbor verejných označení opatrených nápismi, resp. jazykovými prostriedkami, akými sú napr. dopravné značenie, reklamné bilbordy, názvy ulíc, komerčné označenia názvov obchodov a štátnych budov a pod. Cieľom čiastkového výskumu je zistiť kontext viacjazyčnosti a výskyt konkrétnych jazykov verejných označení obchodných prevádzok a zariadení.

Kľúčové slová: jazyková krajina, viacjazyčnosť, verejný priestor, kvantitatívna analýza, kvalitatívna analýza

Abstract
The paper is focused on the synchronic research of the so-called Linguistic Landscape (LL) in a specifically defined public space in the city of Banská Bystrica, Slovakia. LL is perceived as a set of public signs with inscriptions, or linguistic means, such as traffic signs, advertising billboards, street names, commercial signs of shop names and state buildings, etc. The aim of the partial research is to find out the context of multilingualism and the occurrence of specific languages in commercial signs of shop names.

Keywords: linguistic landscape, multilingualism, public space, quantitative analysis, qualitative analysis

ÚVOD

Synchrónny výskum jazykovej krajiny (angl. linguistic landscape, nem. sprachliche Landschaft) prináša so sebou niekoľko veľmi zaujímavých a podnetných výziev. Reflektuje v sebe výraznú interdisciplinaritu, ktorá je prienikom do disciplín ako napr. sociolingvistika, kultúrna lingvistika, kultúrna semiotika, multimodálna lingvistika a pod. Predovšetkým multimodálna komunikácia je typickým fenoménom dnešnej doby (Kolečáni Lenčová, 2020, 160). Presah viacerých vedeckých disciplín vytvára bázu výskumu jazykovej krajiny.

Jazyková krajina ako kľúčový pojem výskumu je jednou zo zložiek jazyka a zosobňuje v sebe sociálnu interakciu jazyka. Autori jazykových prostriedkov v podobe tzv. „commercial signs of shop names“ (komerčné označenia verejných a obchodných budov), t.j. obchodov,

prevádzok, zariadení a firiem opatrených nápismi takýmto spôsobom komunikujú s recipientmi pohybujúcimi sa účelovo alebo úplne náhodne v danej lokalite.

Predložený príspevok je parciálnym vedeckovýskumným ponorom do problematiky zdokumentovania a analýzy konkrétnej jazykovej krajiny vybranej intraurbárnej lokality – konkrétne mesta Banská Bystrica v rámci projektu APVV *Jazyk v meste – dokumentovanie multimodálnej semiosféry jazykovej krajiny na Slovensku z komparatívnej perspektívy* (2019 – 2023). Celková komparácia projektu sa týka jazykových krajín reprezentujúcich Slovensko, Nemecko a Maďarsko, ale v príspevku sa zameriavam iba na Slovensko, konkrétne istú ohraničenú lokalitu v užšom centre mesta Banská Bystrica.

Fokus pozornosti je orientovaný na kontext viacjazyčnosti, t.j. aké konkrétne jazyky sa vyskytujú vo vymedzenom výskumnom verejnom priestore na Námestí Štefana Moyzesa č. 37/9 po č. 44/16 (lokalita v okolí tzv. trhoviska/tržnice) v Banskej Bystrici. Tieto jednotky a detailné zábery prvkov, z ktorých tieto pozostávajú, budú v priebehu ďalšieho komplexného výskumu v rámci projektu spracované prostredníctvom metódy kvantitatívnej a kvalitatívnej analýzy a anotované v zodpovedajúcom databázovom systéme s ohľadom na široké spektrum parametrov, ktoré sú relevantné z hľadiska skúmania jazykovej krajiny. Medzi tieto parametre patrí napríklad jazyk(y) a stupeň multilingválnosti, písmo, typ a veľkosť označenia atď. Zahrnuté budú aj iné aspekty (napr. jazyková ekonómia), typ budovy (vzťahujúc sa na architektúru). Kvalitatívna analýza sa bude týkať interpretácie výsledných štatistických a topografických charakteristík zohľadňujúc sémantiku, jazykové zákony, cestovný ruch atď. Cieľom je zistiť kultúrne špecifiká a lokálne aspekty danej semiosféry a kultúrnej semiotiky, zahŕňajúc napr. odlišné demografické a socioekonomické charakteristiky, diferencie v príslušnej jazykovej politike a pod. Kvantitatívna a kvalitatívna analýza bude teda zameraná na text ako komunikát v jeho širších interdisciplinárnych súvislostiach, v podobe nápisov, označení, názvov, obrazov a pod. (porovnaj Lauková, Molnárová, 2020, 98).

1 KONTEXT VIACJAZYČNOSTI

V kontexte realizovaného interdisciplinárneho výskumu je jednoznačne neopomenuteľný kontext viacjazyčnosti. Už niekoľko rokov sa stále viac a viac dostáva do popredia otázka koncepcie viacjazyčnosti v kontexte učenia sa jazykov. Stále viac sa pertraktuje dôležitosť jazykov, ich znalosť a výborná komunikácia pre budúce štúdium a povolanie. Viacjazyčnosť je aj podstatou osobnosti, pretože jazyky sa stávajú kultúrnou

identitou každého človeka (porovnaj Duchoňová, 2014, 3). Viacjazyčnosť nevyhnutne teda musíme vnímať a chápať z hľadiska obsahu plurality kultúr. Podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (SERR, 2006, 9) a *„jazyk nie je len dôležitým aspektom kultúry, je aj prostriedkom prístupu k jednotlivým prejavom danej kultúry"* (Duchoňová, 2014, 5).

Fenoménom dnešnej doby je proces integrácie cudzích jazykov do jazykovej výučby na základných a stredných školách v Slovenskej republike. Tento proces prináša so sebou neustále sa meniace podmienky v našom školskom systéme a často sa stretávame s rôznymi prekážkami a problémami v oblasti výučby jazykov. Hlavným cieľom vyučovania cudzích jazykov je podporiť rozvoj žiaka vo vzťahu k rôznym jazykom a ich kultúram, čo zároveň prispieva k rozšíreniu viacjazyčnosti a jej významovej podstaty (Duchoňová, 2014, 3).

Viacjazyčnosť nás v našom výskumnom kontexte zaujíma predovšetkým vo vzťahu k vytváraniu, formovaniu jazykovej krajiny, pretože s tým veľmi úzko súvisí aj internacionalizácia lexiky (porovnaj Lauková, Molnárová, 2020, 99). Viacjazyčnosťou a viacnázvovosťou s fokusom na slovenčinu a nemčinu v socioonomastickom kontexte sa zaoberá vo svojich príspevkoch aj Ľupták (2009, 2013).

Charakteristickou črtou súčasnej jazykovej situácie (aspekt viacjazyčnosti) na Slovensku je nepochybne aj prílev cudzincov, ktorí prichádzajú na naše územie z pracovných dôvodov dlhodobého charakteru. Mnohí z nich sú vlastníci resp. spolumajitelia/spoluvlastníci obchodných prevádzok a zariadení v centre mesta Banská Bystrica. Táto skutočnosť sa odzrkadľuje aj pri tvorbe a kreovaní názvov niektorých obchodných prevádzok a zariadení, ktoré nie sú už len výlučne v slovenskom jazyku, ale aj v iných jazykoch, napr. v angličtine, francúzštine, nemčine, ruštine, taliančine a pod. Ich prvotným zámerom je reklamná funkcia a zároveň nepochybne aj úmysel zaujať a upútať recipientov, potenciálnych kupujúcich a užívateľov daných služieb.

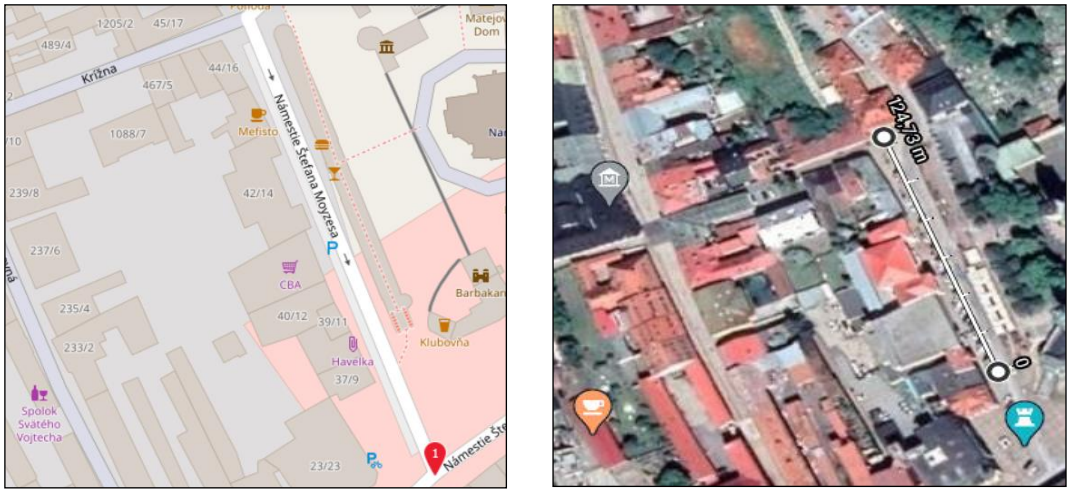
2 METODIKA VÝSKUMU A VYMEDZENIE VEREJNÉHO PRIESTORU V BANSKEJ BYSTRICI (NÁMESTIE ŠTEFANA MOYZESA – OKOLIE TRHOVISKA)

Jednotlivé názvy obchodov a prevádzok sú súčasťou projektovej databázy vytvorenej v mesiaci november 2019 a júl 2020, ktorá obsahuje súbor fotografií textov a obrazov umiestnených na fasádach, v oknách a vo výkladoch budov na Námestí Štefana Moyzesa

v Banskej Bystrici, v okolí trhoviska (medzi obyvateľmi Banskej Bystrice známa lokalita „tržnice“).

Námestie Štefana Moyzesa je námestie v užšom centre Banskej Bystrice. Pomenované je podľa slovenského cirkevného hodnostára a podpredsedu Matice slovenskej Štefana Moyzesa (Moysesa). V roku 1937 sa námestie volalo Horné (Bárta, 2015).

Zdokumentovaných bolo 7 domových jednotiek na ľavej strane Námestia Štefana Moyzesa (z pohľadu námestia SNP), domy č. 37/9 po č. 44/16 a 12 jednotiek (konkrétnych obchodných prevádzok/zariadení v rámci jedného stavebného objektu) na pravej strane ulice na Námestí Štefana Moyzesa, pod tzv. Trhoviskom na terase. Celková dĺžka analyzovanej lokality Námestia Š. Moyzesa je 124,73 m ľavá strana a 124,73 m pravá strana, t.j. spolu obe strany 249,46 m.



Obr. č. 1 a 2: Mapa centra Banskej Bystrice, Námestie Štefana Moyzesa (č. 37/9-44/16) – satelitný záber

Fotograficky zdokumentované boli jednotlivé jednotky, t.j. obchodné prevádzky/zariadenia a všetky ich názvy, ide o súbor fotografií textov a obrazov umiestnených na fasádach, v obchodoch a vo výkladoch budov na Námestí Štefana Moyzesa v blízkosti trhoviska.

Obr. č. 3: Objekt na Námestí Štefana Moyzesa nazvaný Trhovisko na terase

V rámci čiastkovej výskumnej sondy boli prostredníctvom metódy kvantitatívnej analýzy zistené nasledovné fakty: v prípade analyzovaných „signs“ (celkovo bolo analyzovaných 70 položiek) bol celkový počet explicitne použitých jazykov 6 (vrátane slovenčiny). Jednalo sa o jazyky angličtina, francúzština, taliančina, ruština a španielčina. Zo 70 analyzovaných položiek je 77% jednojazyčných, to znamená, že v názvoch a texte je použitý iba slovenský jazyk. 16% položiek je aj v angličtine aj slovenčine. Zvyšných 7 % položiek je dvojjazyčných a používa sa v nich slovenský jazyk v kombinácii s ďalším cudzím jazykom, konkrétne s talianskym, francúzskym, španielskym alebo ruským. Výskyt nemeckého jazyka v rámci cudzojazyčnosti sme v skúmanej lokalite nezaznamenali.

Obr. č. 4: *Kooperativa Vienna Insurance Group*

Vysoký podiel angličtiny nás v tomto prípade neprekvapuje, podobné zistenia a výsledky sme zaznamenali aj v predchádzajúcom parciálnom výskume jazykovej krajiny Hornej ulice v Banskej Bystrici (porovnaj Lauková, Molnárová, 2020). Anglické pomenovania obchodov, herní a reštauračných zariadení sa už v súčasnej dobe stávajú bežnou súčasťou jazykovej krajiny (Schulze, 2018). Používanie angličtiny sa však vo väčšine prípadov obmedzuje najmä na názvy značiek, obchodov a produktov, zatiaľ čo všetky ostatné relevantné informácie sú uvedené v slovenskom jazyku (Lauková, Molnárová, 2020, 103). V prípade spoločnosti *Kooperativa a.s. Vienna Insurance Group* ide o presný názov rakúskej

poisťovne so zastúpením v strednej a východnej Európe, uvedený je nad dverami do prevádzky.

Obr. č. 5: GoodZone hookah & bar – príklad jednojazyčného anglického názvu baru

V prípade názvu baru *GoodZone hookah & bar* v objekte pod tržnicou ide o anglický názov baru. Dovolím si predpokladať, že aj pre jazykovo menej zdatného slovenského recipienta, ktorý neovláda angličtinu, nie je príliš komplikované odhadnúť význam syntagmy *good zone*, doslovný preklad v slovenčine *dobrá zóna.* Problematickejšie to už je v prípade príznakového anglického výrazu *hookah.* Do slovenčiny sa prekladá ako *vodná fajka*, čo dokresľuje aj obrazový znak vodnej fajky nad dverami, pod týmto nápisom.

Obr. č. 6 a 7: Objekt pod Trhoviskom na terase – Bonjour Palacinky – bagety - káva

Používanie francúzskeho jazyka ako ďalšieho prítomného jazyka v prípade názvov obchodov a prevádzok môže byť dôkazom sledovania jasnej línie stereotypných kultúrnych i jazykových konotácií a jednoznačne súvisí s oblasťou módy, oblečenia, šperkov príp. aj gastronómie (Lauková, Molnárová, 2020, 108). Francúzština sa vyskytla v jednom prípade názvu prevádzky s občerstvením s názvom *Bonjour Palacinky – bagety – káva.* V súvislosti s daným kontextom s *palacinkami, bagetami, hot-dogom* a *kávou* môže mať pre recipienta sekundárne apelatívnu a reklamnú funkciu.

Už takpovediac chronicky známy výraz, v tomto prípade figuruje ako súčasť názvu *Bonjour* (*dobré ráno/dobrý deň*) a vo Francúzsku sa používa ako forma pozdravu, pričom sa píše spolu, nie samostatne, ako si myslia mnohí ľudia. Tento výraz sa môže použiť aj ako

pozdrav pri príchode, v podstate sa ako forma pozdravu nepoužíva len ráno, ale počas celého dňa. Ďalším francuzskym výrazom je *crepes*, čo v slovenčine znamená *palacinky*. Pravopis tohto slova je však v tomto prípade nesprávny, vo francúzštine je jeho transkripcia *crêpes*. Z francúzštiny pochádza aj výraz *baguette* (*sendvič, bageta*). Jeho transkripcia je rovnaká aj v angličtine a takisto v preklade do slovenčiny znamená *bageta, dlhý rožok*. Z angličtiny pochádzajú v tomto prípade aj výrazy *hot-dog* a *coffee*.

Obr. č. 8: Da Luigi Pizza

Ďalším príkladom použitia viacjazyčnosti v kontexte LL je taliančina ako jazyk, ktorý sa v najväčšej miere vyskytuje v názvoch kaviarní, reštauračných zariadení (príp. aj módy), jednoznačne teda ide o oblasť gastronómie (Lauková, Molnárová, 2020, 106). V jednom konkrétnom prípade v rámci skúmanej lokality ide o pizzeriu s názvom *Da Luigi Pizza*, čo v preklade znamená *pizza od Luigiho/Luigiho pizza*. Používanie taliančiny možno vnímať ako istý druh kultúrneho i jazykového stereotypu, ktorý zodpovedá medzinárodným normám v prípade jedál (pizze, cestovín) a kávy, čo sa nám zatiaľ v doterajšom výskume LL v rámci mesta Banská Bystrica jednoznačne potvrdilo.

Obr. č. 9 a 10: Objekt pod Trhoviskom na terase – obchod Boutique Natali, dámska kolekcia

Zaujímavú súvislosť s Talianskom a taliančinou má aj príklad obchodu s názvom *Moda Italy*. V tomto konkrétnom prípade sa v názve vyskytuje 5 cudzích jazykov. Ide samozrejme o slovenčinu (*dámska kolekcia*), o angličtinu (*Moda Italy; fashion clothes* –

talianska móda/*móda z Talianska; módne oblečenie*), francúzštinu (*boutique*), ruštinu (*модная одежда – módne oblečenie*) a španielčinu (*Ropa de moda – módne oblečenie*). Vo všetkých zaznamenaných jazykoch je zosobnená móda resp. módne oblečenie. Lexéma „butik" je graficky adaptovaná podľa výslovnosti a zachováva si kongruenciu vo zvukovej podobe. Ide o obchod s textilným tovarom, pre slovensky hovoriaceho recipienta známy a bežne používaný výraz. Neadaptovaný variant „boutique" je príznakový a poukazuje na odlišnosť resp. už citovaný príznak cudzosti (Lauková, Molnárová, 2020, 108-109).

Kontext ruštiny môže hypoteticky súvisieť aj so skutočnosťou, že majiteľkou (aj predávajúcou) tohto obchodu s módnym oblečením je občianka z Ukrajiny, žijúca už dlhšiu dobu v Banskej Bystrici, čo sme konfrontovali a verifikovali v osobnom rozhovore s majiteľkou. Názov butiku zase súvisí so skutočnosťou, že tovar (módne oblečenia a módne doplnky) je dovážaný podľa vyjadrenia samotnej majiteľky priamo z Talianska.

ZÁVER

Zámerom autorky bolo priblížiť interdisciplinárne orientovaný čiastkový výskum jazykovej krajiny vo vybranej lokalite mesta Banská Bystrica v kontexte viacjazyčnosti. Výskyt viacerých jazykov v názvoch a označeniach obchodov a prevádzok na Námestí Štefana Moyzesa v centre Banskej Bystrice poukazuje na jasnú interkultúrnu jazykovú intenciu emitentov. Cudzie jazyky v názvoch obchodov a prevádzok, ktorých výskyt sme vo väčšej či menšej miere v danom priestore zaznamenali, sú obchodnými názvami, obchodnými značkami alebo medzinárodne známymi identifikátormi typov obchodov alebo tovaru. Nositeľom všetkých relevantných informácií je slovenský názov, ktorý bližšie špecifikuje sortiment tovaru, názvy výrobkov, otváracie hodiny a pod. Názov obchodu či prevádzky je väčšinou najvýznamnejšou časťou označenia a to bez ohľadu na jazyk. Relevantnú úlohu zohráva v tomto prípade napr. aj farba, veľkosť a typ písma a pod. (porovnaj Lauková, Molnárová, 2020). V ďalšej výskumnej perspektíve bude prostredníctvom kvantitatívnej a kvalitatívnej metódy problematika jazykovej krajiny vo vymedzenom verejnom priestore mesta Banská Bystrica rozpracovaná detailnejšie.

Príspevok je publikovaný v rámci projektu APVV „Jazyk v meste – dokumentovaniemultimodálnej semiosféry jazykovej krajiny na Slovensku z komparatívnej perspektívy" (APVV-18-0115).

LITERATÚRA

BÁRTA, V. a kol. 2015. *Banská Bystrica – ako sme tu žili.* Banská Bystrica : AB ART press.
DUCHOŇOVÁ, Z. 2014. *Viacjazyčnosť vo vyučovaní na základných školách.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum.
KOLEČÁNI LENČOVÁ, I. 2020. Linguistic Landscape and Reading Comprehension in Foreign Languages Teaching. In *AD ALTA.* 2020, Vol. 10, Issue 01, s. 160 – 164. ISSN 1804-789, (doi.org/10.33543/1001).
LAUKOVÁ, J. – MOLNÁROVÁ, E. 2020. Viacjazyčnosť niektorých názvov obchodov a prevádzok (zariadení) v Banskej Bystrici. In ĎURICOVÁ, A. – MOLNÁROVÁ, E. *Od textu k prekladu XIII.* Banská Bystrica : Belianum, 2020, s. 97 – 111.
ĽUPTÁK, M. 2009. Viacnázvovosť v informatívnom type textov cestovných sprievodcov a v preklade. In ĎURICOVÁ, A. (ed.). *Od textu k prekladu IV* . Praha : Jednota tlumočníků a překladatelů, 2009, s. 84-94.
ĽUPTÁK, M. 2013. Onymická viacnázvovosť v terminologických súvislostiach z pohľadu prekladateľa. In *Od textu k prekladu VIII.* Praha : Jednota tlmočníku a překladatelu, s. 42-49.
SCHULZE, I. 2018. *Bilder – Schilder – Sprache. Empirische Studien zur Text-Bild-Semiotik im öffentlichen Raum.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

NÁROČNOSŤ ODBORNÉHO PREKLADU, NÁVRHY A POSTREHY („veď to stačí len preložiť“, „veď len 5 strán, do piatku“)

DIFFICULTIES OF SPECIFIC TRANSLATIONS, PROPOSALS AND OBSERVATIONS ("just translate it", "only 5 pages, till Friday")

Jana Lopušanová

Abstrakt
Príspevok analyzuje pozíciu vysokoškolského učiteľa cudzích jazykov, ktorý nie je odborníkom v technických či ekonomických vedách, a ktorý sa okrem vlastnej pedagogickej činnosti venuje aj prekladateľskej činnosti a to najmä prekladom zo slovenského jazyka do anglického jazyka, pričom jeho cieľom je vždy odborný preklad spracovať v čo najvyššej kvalite – často za veľmi krátky čas. Príspevok vyzdvihuje nevyhnutnosť spolupráce vysokoškolských učiteľov cudzích jazykov s vyučujúcimi odborných predmetov, resp. s odborníkmi z praxe a to už najmä v čase prípravy textu určeného na publikovanie/preklad a v závere predkladá konkrétny návrh na uľahčenie práce prekladateľa v podmienkach Žilinskej univerzity v Žiline.

Kľúčové slová: jazyk, nástroje, odborný text, pravidlá, preklad

Abstract
Our contribution analyses the position of a university teacher who is a language teacher and not a teacher of specific technical and economic subjects, who does part-time technical translations, namely from the Slovak language into the English language, and whose aim is to provide the translation in its best quality – often in a very limited time allowed for the translation. Our contribution strongly promotes cooperation among language and technical subject teachers at universities as well as with experts from the field, primarily in the phase of preparation of a text to be published/translated. Finally, it provides a specific proposal suitable for simplifying the work of a translator in the conditions of the University of Žilina.

Keywords: guidelines, language, specific text, tools, translation

ÚVOD

Od roku 2006 pracujem na Žilinskej univerzite (ďalej len ŽU) ako vysokoškolská učiteľka anglického a nemeckého jazyka. Okrem vlastnej pedagogickej, publikačnej a vedecko-výskumnej práce sa venujem aj prekladateľskej činnosti a to najmä prekladom zo slovenského jazyka do anglického jazyka. Nie som odborníčkou v technických či ekonomických vedách, ale mojim cieľom je vždy odborný preklad spracovať v čo najvyššej kvalite a často za veľmi krátky čas. Práve vzhľadom na odbornú a najmä časovú náročnosť prekladu (deklarovaných *„len“* 5 strán textu sa môže nakoniec zmeniť na 20 normostrán

prekladu), nie je fyzicky možné preklady „vyrábať“ ako na bežiacom páse, teda *„do piatku“* a preto by som rada hneď v úvode vyzdvihla nevyhnutnosť spolupráce vysokoškolských učiteľov cudzích jazykov s vyučujúcimi odborných predmetov, resp. s odborníkmi z praxe, t. j. autormi textov, a to už najmä v čase prípravy textu určeného na publikovanie/preklad, resp. i vo fáze tvorby prekladu.

1 PREKLADY V PODMIENKACH ŽU - POSTREHY

Na základe vlastnej dlhoročnej skúsenosti si dovolím sa domnievať, že máloktorý autor, odborník v konkrétnej disciplíne, sa zamýšľa nad tým, aké náročné môže byť ním predložený slovenský text preložiť do cudzieho jazyka. Mnohé texty, predkladané na preklad do CJ, sú precízne spracované, logické, text je koherentný, prináša nové poznatky a postupy overené praxou. Prekladať taký text je pre samotného prekladateľa mimoriadne obohacujúce. Nie všetky texty sú však na takej úrovni. To prekladateľ spozoruje hneď. Za najväčšie úskalia pri preklade považujeme chyby vyskytujúce sa v texte, ktoré preklad sťažujú, nakoľko vety strácajú zmysel a v texte sa ťažko orientuje. Stretávam sa s množstvom chýb, či už ide o chyby gramatické (*nesprávne použitý rod, číslo, pád, predložka; zamieňanie si základných a radových číslovie*k, *napr. „Meranie pre 1. časť experimentu prebiehalo...“, atď.*), pravopisné (*i/y*), logické (*zadefinujem 4 zložky a výsledkom skúmania je zložka č. 6; evidentný nárast prezentovaný ako pokles, atď.*). Medzi najfrekventovanejšie môžem zaradiť zlé číslovanie odsekov, obrázkov, tabuliek, resp. i vložené nesúvisiace obrázky a tabuľky, chýbajúce údaje (*Proces má 3 fázy, 1. a 2. sú popísané, 3. fáza chýba),* nesúvisiace, nelogické odkazy a nesprávne používanie zámen i nesprávne používaná, resp. chýbajúca interpunkcia. Možno sú to len chyby z nepozornosti, keď pri chýbajúcej bodke na konci vety dochádza k zmätočnému spojeniu dvoch úplne nesúvisiacich viet (odsekov) do jedného celku, avšak i to chce čas a sústredenie sa. Viď príklad na zamyslenie: „*Vyhodnotenie experimentou má prínos pre spoločnosť v ktorej bolo pozorovanie uskutočnené. Vďaka ním získalo informácie o aktuálnom stave zariadenia, ktoré môže implementovať v reálnom systéme diagnostiky zariadenia.“ Slovo* „experimentou“ a chýbajúca čiarka patria k veľmi frekventovaným chybám v slovenskom texte, pod ktoré sa pravdepodobne podpisuje rýchlosť písania, pri preklade si však nevyžadujú vyššie nároky na čas. Za najkritickejšie miesto pri preklade takto koncipovanej vetnej konštrukcie považujem to, na čo sa autor odvoláva: „*Vďaka* ***ním*****“ ?** – rozumej experimenty, pozorovania, vyhodnotenia, alebo...?; *ďalej „Vďaka ním* ***získalo****...“* –

kto? Je náročné identifikovať podmet vety, činiteľa deja, (prijímateľa výhod); obdobne i v prípade „môže implementovať“ – kto? Spoločnosť? Spoločnosť ako firma, podnik, alebo celá spoločnosť? Po nevyhnutnej konzultácii s autorom sme pôvodný text upravili tak, aby bol jeho preklad v CJ zrozumiteľný. Po úprave text znel takto: „*Vyhodnotenie experimento**v** má prínos pre spoločnosť (rozumej podnikateľský subjekt - firma)**,** v ktorej bolo pozorovanie uskutočnené. Vďaka **nemu** (vyhodnoteniu pozorovania) **sme získali** informácie o aktuálnom stave zariadenia, ktoré **môžeme** implementovať v reálnom systéme diagnostiky zariadenia.“*

Mnohé chyby, či už ide o lexikálne, morfologické alebo syntaktické chyby, sú práve tou príčinou, prečo si tvorba prekladu vyžaduje viac času – viac ako autorova pôvodná predstava (*deň – dva, „do piatku“)*.

Medzi najproblematickejšie miesta pri preklade do CJ, ktoré si nutne vyžadujú konzultáciu a kooperáciu s autorom, radím používanie skratiek (akronymov, symbolov, značiek), ktorým autor dokonale rozumie, ale prekladateľ nemusí. Skratky často v texte nie sú vysvetlené, nie je preto ani zrejmé, či autor používa skratku v slovenčine, alebo už ide o akronym z anglických slov a pod. Niekedy sa stretávam s tým, že skratka je vysvetlená až na 3. strane textu, nie pri jej prvej zmienke. Mnohí prekladatelia sa oprávnene zamýšľajú, či je úlohou prekladateľa takéto chyby eliminovať, ignorovať alebo korigovať (a ak korigovať, tak či bude aj táto časť práce ocenená), resp. či je dokonca vhodné autora taktne upozorniť na chyby, ktoré robí, aby sa im v budúcnosti vyvaroval, alebo mlčať a odovzdať hotový preklad, ktorý však – podľa môjho názoru, mojej etiky – nevyhnutne vždy musí byť vždy lepší ako dodaná predloha.

Za ďalšie úskalie považujem často odborníkmi obľúbené kvetnaté konštrukcie, nominálne, nič nehovoriace frázy, dlhé vety (17 riadkov) a pod. Úplne súhlasím s kritickým tvrdením, že „by sme nemali *realizovať, zabezpečovať a nebodaj prevádzať výrobu,* ale jednoducho *vyrábať*!“ (Gúziková, 2005, 135). Za problematické považujem i množstvo nesprávne používaných odborných výrazov, termínov a žargónu, archaizmov, najmä čechizmov, ktorých ekvivalent nie je možné nájsť v žiadnom odbornom slovníku, často len po konzultácii s autorom. Stalo sa dokonca, že autor si na svoj text nepamätá a pri konzultácii danú časť, s ktorou som sa ako prekladateľka trápila deň-dva, vyškrtne... Sú aj takí autori, ktorí nekomunikujú vôbec, resp. i situácie, kedy mladý doktorand sám nemôže zmeniť slová pána profesora, len sa pousmeje... (Ak „*hovoríme o vznikajúcom štvorci na objekte...“,* tak to nevie vysvetliť ani sám autor v slovenčine, čo má teda prekladateľ urobiť?)

Konzultáciu a vzájomnú spoluprácu a to najcennejšie – čas – si vyžadujú aj preklady textov vyskytujúce sa v tabuľkách, obrázkoch, schémach, výkresoch, nakoľko nie vždy je možné do nich vstúpiť a údaje či text prepisovať. Problém môže predstavovať i správne používanie desatinnej bodky a čiarky v číselných údajoch a vzorcoch, resp. si vyžaduje minimálne konzultáciu fakt, či už autor nepoužíval softvér, ktorý vygeneroval hodnoty podľa anglickej normy. (Niekedy musím prácne dohľadať jednotky, ktoré pri udávaných hodnotách chýbajú; nestačí si ich len domyslieť. Sú však aj takí prekladatelia, ktorí sa tým netrápia; *veď je to vec autora textu*.)

Dobrý prekladateľ je takmer vždy povinný odkonzultovať aj názov článku, abstrakt, príp. kľúčové slová, nakoľko je potrebné dodržať stanovený rozsah, ktorý autori radi prekračujú (abstrakt zvyčajne v rozsahu maximálne 200 slov býva dodaný v rozsahu 380 slov a pod.). Rovnako, zoznam literatúry, odkazy pod čiarou a pod. si vyžadujú konzultáciu s autorom takmer vždy.

Stretla som sa už aj, dovolím si domnievať sa, s plagiátorstvom. Niektorí autori poľahky prevezmú text z angličtiny, tento voľne preložia do slovenčiny a nám predložia text na spätný preklad. Môže ísť dokonca o text voľne prístupný na webe. Čo v takom prípade? Každý by sa mal naučiť správne citovať a parafrázovať. Stačí to, ak autor prekladateľa upozorní? (*„Ak ste to našli na webe, dobre, ale Vy to neodpisujte! To by bol potom plagiát!“)*

Keďže často prekladám rozsiahle materiály cca 200 normostrán s množstvom vzorcov, grafov a obrázkov, dokumenty prekonvertované z pdf do wordu a pod., medzi náročné úlohy radím aj finálnu úpravu dokumentu, voľbu štýlov, úpravy tabuliek, farebnú výplň, formátovanie, odrážky, riadkovanie, medzery medzi odsekmi a pod. Nie vždy autori venujú pozornosť tejto oblasti. Už som bola neraz nútená si myslieť, že text vznikal ako kompilát rôznych častí textov od rôznych autorov, asi aj preto, že dostanem text na preklad, ktorý obsahuje 3-4 druhy fontu, veľkosť písma sa líši od odstavca k odstavcu, štýly sa navzájom miešajú, „preskakujú“ odstavce, mení sa písmo a pod. Toto je veľmi časovo náročná časť práce prekladateľa, okrem *samotného prekladu*, ktorá sa jednoducho skryje za počet znakov a nie je ocenená. Možno aj preto sú kolegovia, prekladatelia, ktorí sa finálnou úpravou textu vôbec nezaoberajú. **Na tomto mieste by som však rada zdôraznila, že v mojom príspevku len upozorňujem na niektoré okolnosti pri zadávaní a tvorbe prekladu, pri ktorých si zadávateľ nie je vedomý komplexnosti prekladateľskej činnosti.**

2 NÁVRHY A ODPORÚČANIA

Pre isté uľahčenie práce nás, prekladateľov, a manažovanie prekladov v podmienkach ŽU v Žiline, sme na základe vlastnej dlhoročnej skúsenosti na Sekcii cudzích jazykov Ústavu celoživotného vzdelávania ŽU (ďalej len UCV) vypracovali tieto **Pravidlá pre písanie vedeckého článku**. Pravidlá sme odovzdali prorektorovi pre vedu a výskum v októbri 2018. Pán prorektor pravidlá prezentoval na vedeckej rade pre cieľovú skupinu prodekanov pre vedu a výskum a mladých doktorandov a vedeckých pracovníkov. Nižšie v texte uvádzam tieto „Pravidlá“ v ich pôvodnom znení.

2.1 Pravidlá pre písanie vedeckého článku

Pri koncipovaní článku v slovenskom jazyku, ktorý má byť následne preložený do anglického jazyka:

Slovenský jazyk je kvetnatý, anglický nie: Striedajte dlhšie vety / súvetia a vetami jednoduchými / kratšími, ktoré textu dodajú na dynamike...

Vetu na 17 riadkov nie je možné preložiť do AJ, nikdy nebude zrozumiteľná...

Ak čerpáte zo zdrojov dostupných v anglickom jazyku, dbajte na nutnosť správne citovať, parafrázovať a sumarizovať myšlienky.

Prosíme zobrať do úvahy časovú náročnosť prekladu (počet normostrán).

Pri koncipovaní článku v anglickom jazyku: Používajte:

Prítomný jednoduchý čas – vyjadruje pravdy, fakty, opakované deje.

Minulý jednoduchý čas – ak už aktivita skončila (vedec už nežije, bol ocenený v roku 2000).

Ak trvajú následky deja, výstupy z projektu atď., použite predprítomný jednoduchý čas.

Ak chcete zdôrazniť výsledok deja, tiež použite predprítomný jednoduchý čas.

(Príklad: osoba žije - prof. vydal 3 monografie, viedol x projektov....)

Používajte členy správne: neurčitý člen (jednotné číslo / počet 1; 1. zmienka), určitý člen (už známa vec / jedinečná vec), nulový člen / bez člena (spravidla abstraktné podstatné mená); pri definovaní s pomocou „of“ použite určitý člen (the research of our department at UNIZA); ak ste si nie istí, použite privlastňovacie zámeno – our research....

Používajte správne spojky indikujúce príčinu a následok deja a spojky vyjadrujúce kontrast, rozpor, nesúlad.

Nepoužívajte slang a skrátené tvary slovies.

Pozor na apostrofy, úvodzovky, desatinnú čiarku...

Ak koncipujete článok v anglickom jazyku a požadujete revíziu:

Priložte pôvodný slovenský text. Ak to nie je možné, vyhraďte si priestor na osobnú konzultáciu s odborníkom na jazyk.

Ďakujeme Vám za spoluprácu.

Sekcia cudzích jazykov UCV ŽU

Interný materiál UCV

Materiál je prístupný na Intranete ŽU a je nám pri manažovaní prekladov veľmi nápomocný. Napr. prepočet na počet znakov s medzerami, t. j. počet normostrán dodaného textu na preklad, nás oprávňuje kvalifikovane odhadnúť čas potrebný na dodanie prekladu v požadovanej kvalite. Prax ukazuje, že naša „mravenčia“ práca je cenená viac, ako rýchly, často strojový, preklad z renomovanej agentúry pôsobiacej v Žilinskom regióne. Pravidlom sa u nás stalo vytváranie si glosára odborných termínov vopred, odkonzultovanie odbornej terminológie s autorom článku i práca s odbornými slovníkmi, ideálne priamo od autora článku. Rovnako nápomocná je i práca so slovníkmi, ktoré sú dostupné online, predovšetkým *glosbe.com* a *fraze.it*. Často využívame aj metódu *„ask google „What is...?“* .... “ a vyhľadávame obrázky a schémy k danej téme. Najúčinnejšou (vedúcou k obojstrannej spokojnosti) sa ukazuje operatívna, osobná, príp. aspoň e-mailová komunikácia, s autorom/autormi článku. Uvedomujeme si, že by nám pomohlo vytvárať si vlastný slovník odbornej terminológie na pracovisku a napĺňať prekladovú pamäť softwaru Trados, príp. využívať iný zdieľaný dokument, čo však, vzhľadom na časové zaťaženie pedagógov zatiaľ nie je realizovateľné. Takáto databáza termínov by určite našu prácu v rámci tímu na UCV v budúcnosti zefektívnila.

ZÁVER

Príspevok analyzuje problematické lexikálne, morfologické a syntaktické oblasti originálu, zvyšujúce náročnosť odborného prekladu, ktorému sa autorka venuje v rámci svojej

pracovnej náplne na pozícii vysokoškolskej učiteľky. Podľa etiky pracoviska musí byť každý preklad lepší ako dodaná predloha, je preto správne manažovanie prekladov a spolupráca s autorom – odborníkom nevyhnutnosťou. Autorka predkladá konkrétny návrh na uľahčenie práce prekladateľa v podmienkach Žilinskej univerzity v Žiline s cieľom navzájom sa od seba učiť a snažiť sa tak o dosiahnutie synergického efektu.

LITERATÚRA

English for Academic Study with special reference to Science and Technology. Problems and Perspectives. 1975. An ETIC Occasional Paper. London : The British Council. English Teaching Information Centre. 1975. 70 s. ISBN neuvedené.

GÚZIKOVÁ, I. 2005. *„Veď to stačí len preložiť!“ Je to skutočne také jednoduché?* In *Odborný preklad 1*. Bratislava : AnaPress, 2005. s. 133 - 142. ISBN 80-89137-08-3.

https://www.prekladybezhranic.sk/caste-otazky/

Interné materiály Sekcie cudzích jazykov Ústavu celoživotného vzdelávania Žilinskej univerzity v Žiline.

KAVKA, S. J. 1999. *European British and American Studies at the Turn of Millennium. Zborník prác Filozofickej fakulty Ostravskej univerzity.* Ostrava : REPRONIS. 1999. 176 s. ISBN 80-7042-542-3.

MALEKOVÁ, D. 2004. *Basics of Translation*. 1. vyd. Žilina : EDIS, 2004. 85 s. ISBN 80-8070-322-1.

TVORBA ŠTUDIJNÝCH MATERIÁLOV A KONCEPT ESP V ODBORNEJ PRÍPRAVE ŽIAKOV NA STREDNEJ ODBORNEJ ŠKOLE

CREATION OF STUDY MATERIALS AND ESP CONCEPT IN VOCATIONAL EDUCATION OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS

Janka Miľanová

Abstrakt
V posledných dvoch desaťročiach sa jazyková výučba rozšírila v rámci povinného vzdelávania na Slovensku, ako aj v Európe. Výrazný vplyv globalizácie sa prejavil nielen na učení jazyka, ale aj na metodológii týkajúcej sa výučby jeho obsahu. Komunikatívne prístupy vo vyučovaní cudzích jazykov zmenili koncept tradičného vyučovania. Vnímanie cudzieho jazyka, ako komunikačného prostriedku umožnilo vytvorenie nového konceptu pod názvom Angličtina pre špecifické účely (ESP – English for Specific Purposes). Tento koncept sa vyznačuje vysokou mierou komplexnosti, pretože sa sústreďuje na jazykovú kompetenciu tých, ktorí ho aplikujú pre svoje účely v odbornom kontexte. Na Slovensku sa vyučuje hlavne na vysokých školách. Predpokladá sa, že aplikácia spomenutého konceptu na stredných odborných školách by mala byť vysoko efektívna. Žiaci na hodine môžu vidieť prepojenie jazykových zručností so svojou budúcou profesionálnou kariérou, čo plní úlohu silného motivačného faktora. Proces tvorby študijných materiálov je však časovo náročný, učiteľ musí vyučovaciu hodinu naplánovať tak, aby dosiahol stanovené obsahové a jazykové ciele. Aktivizujúce metódy predstavujú vhodnú formu pre lepšiu fixáciu a zapamätateľnosť učiva, žiaci sa môžu ľahko stotožniť s aktivitami, eliminuje sa strach z komunikácie v cudzom jazyku. Koncept umožňuje zapojiť do aktivity rôzne štýly učenia, dovoľujú žiakom využívať pohyb a aktívnu činnosť, podporuje rozvoj kritického myslenia.

Kľúčové slová: ESP, jazykové zručnosti, komunikácia, motivácia, študijné materiály.

Abstract
In the last two decades, foreign language teaching (FLT) has expanded as part of compulsory education in Slovakia as well as in Europe. The significant impact of globalization has manifested itself not only in language learning, but also in the methodology for teaching its content. Communicative approaches in FLT have changed the concept of traditional teaching. The perception of a foreign language as a means of communication has made it possible to create a new concept called English for Specific Purposes (ESP). This concept is characterized by a high degree of complexity, as it focuses on the language competence of those who apply it for their purposes in a professional context. In Slovakia, it is taught mainly at universities. It is assumed that the application of the mentioned concept in secondary vocational schools should be highly effective. Students in the class can see the connection of language skills with their future professional career, which plays the role of a strong motivating factor. However, the process of creating study materials is time consuming, the teacher should plan the lesson so as to achieve the set content and language goals. Activating methods are a suitable form for better fixation and memorization of the lesson content, students can easily identify with the activities, the fear of communication in a foreign language is eliminated. The concept allows to engage in different learning styles, allow students to use movement and active activity, supports the development of critical thinking.

Keywords: ESP, language skills, communication, motivation, study materials.

ÚVOD

Je všeobecne známe, že v súčasnej dobe je ovládanie cudzích jazykov nevyhnutnosť, dôležitým motivačným faktorom v súvislosti s ovládaním cudzích jazykov je možnosť cestovať do zahraničia za účelom ďalšieho profesionálneho rozvoja (CEFR, Broek, van den Ende, 2013, ŠkVP SOŠ obchodu a služieb Martin, 2013). Schopnosť komunikovať v cudzom jazyku predstavuje pre každého profesionála istú pridanú hodnotu a prispieva k jeho bezproblémovému uplatneniu sa na trhu práce.

Komunikatívne prístupy vo výučbe cudzích jazykov ovplyvnili tradičné vyučovania odborného jazyka a umožnili vytvorenie nového konceptu pod názvom Angličtina pre špecifické účely ESP (English for Specific Purposes). Komplexnosť nového konceptu potvrdzuje skutočnosť, že sa sústreďuje na jazykovú kompetenciu tých, ktorí ho aplikujú pre svoje účely vo svojej profesii. Priestor stredných odborných škôl predstavuje ideálne miesto na aplikovanie konceptu ESP, nakoľko žiaci hľadajú opodstatnenosť a aplikovateľnosť obsahu učiva cudzích jazykov vo svojej budúcej kariére. Efektívnosť aplikovania ESP je podmienená v nemalej miere aj kvalitným študijným materiálom ponúknutým žiakom odborných škôl. Okrem profesionálneho, adekvátneho, autentického obsahu musí niesť v sebe aj motivačný prvok. Príprava takýchto výučbových materiálov je časovo náročná a častokrát vyžaduje od učiteľa cudzieho jazyka odbornú konzultáciu s profesionálom v danom odbore. Hodina musí byť naplánovaná tak, aby učiteľ dosiahol nielen stanovené obsahové, ale aj jazykové ciele. Takáto hodina je pre žiakov veľmi zaujímavá a motivuje k lepším študijným výkonom to je dôvod prečo aplikácia konceptu ESP aj na stredných odborných školách má svoje opodstatnenie.

1 KOMUNIKATÍVNA VÝUČBA CUDZIEHO JAZYKA

Od sedemdesiatych rokov minulého storočia je komunikatívny prístup k výučbe jazyka (Communicative Language Teaching, CLT) kľúčovým konceptom, pričom jeho základným teoretickým princípom je komunikatívna kompetencia (Habermas, 1970; Hymes, 1971; Savignon, 1971). CLT je zameraný na rozvoj jazykových kompetencií v konkrétnej, reálnej situácii, dôležitým znakom je autenticita komunikácie, ktorú vytvára učiteľ, ten by mal v triede opravovať len také chyby, ktoré majú v sebe potenciál zlyhania komunikácie. Úloha učiteľa je organizačná, kontrolná a poradná. Žiaci sú motivovaní, stávajú sa aktívnejší, témy, ktoré korešpondujú s ich budúcou profesiou sú pre nich zmysluplné.

Hlavným princípom výučby angličtiny ako cudzieho jazyka v programoch pre stredné odborné školy je zvýšenie kompetencie žiakov v ich jazykových zručnostiach, ktorými sú čítanie, písanie a počúvanie a hovorenie. V prvom rade hovorenie, ktoré je pre ich budúcu profesiu dôležitým pracovným nástrojom, predstavuje pre študentov angličtiny veľkú výzvu. Študenti strednej odbornej školy obchodu a služieb sa zúčastňujú viacerých zahraničných stáží, praxí, či výmenných pobytov. Náročnosť naučiť sa presne a plynulo komunikovať sa odráža v počte čiastkových zručností, ktoré sú súčasťou ústnej produkcie (Barnau, OLMA 2017). Pedagogickým pozorovaním sme zistili, že napriek jazykovým znalostiam žiaci nedokážu komunikovať plynule a presne.

Riešením je navrhnúť aktivity a úlohy v triede, ktoré by zohľadňovali komunikatívnu výučby jazykov. Douglas H. Brown vo svojej monografii: *Teaching by Principles* ponúka šesť charakteristík tohto prístupu (Brown, 2000, 43):

1. L2 sa vyučuje prostredníctvom jeho používania v komunikácii.
2. Cieľom aktivít v triede by mala byť autentická a zmysluplná komunikácia.
3. Plynulosť a presnosť sú dôležité aspekty interakcie.
4. Do komunikácie sú integrované všetky štyri jazykové zručnosti.
5. Žiaci by mali poznať svoje štýly učenia a rozvíjať vhodné vzdelávacie stratégie.
6. Učiteľ ako sprostredkovateľ a sprievodca podporuje skutočnú jazykovú interakciu so žiakmi.

Komunikácia je založená na sociálno-kultúrnej interpersonálnej interakcii medzi žiakmi alebo medzi žiakmi a učiteľom, ktorá zahŕňa prvok nepredvídateľnosti a tvorivosti (Bérešová, 2017). Je to efektívne zdieľanie informácií, nápadov, koncepcií a emócií, ktorý zahŕňa použitie autentického jazyka sprostredkovaného audiovizuálnymi pomôckami a modernými technológiami (Bérešová, 2015; Barnau, Džuganová, 2017). Hovorenie je teda aktívnym a vedomým zapojením sa do interakcie s cieľom prijímať a porozumieť informáciám, ako aj ich významu pre ďalšiu komunikáciu v L2.

Komunikácia je teda ústredným princípom CLT. Je potrebné povedať, že plynulosť by nemala byť nadradená zreteľnému a zrozumiteľnému hovoreniu. Žiaci v rámci výučby ESP by mali byť vyzvaní a podporení učiteľom, aby rozprávali spontánne. K tomuto cieľu slúžia v neposlednom rade moderné technológie ako video, televízia, internet a počítačový softvér, spolu s ďalšími audiovizuálnymi pomôckami.

2 CLT A TVORBA VYUČOVACÍCH MATERIÁLOV

ESP je orientovaná na žiakov, na ich potreby a obsahovo zohľadňuje uplatnenie v ich budúcej profesii. Z toho vyplýva aj potreba tvorby vlastných vyučujúcich materiálov, ktoré sú prispôsobené odborom, ktoré sa žiaci učia a ich nárokom a potrebám (Chostelidou, 2010, 4507; Basturkmen, 2010, 17; Tomlinson, 2013, 4). Učitelia ako základ pre svoju tvorivú činnosť uvádzajú jednak svoje osobné skúsenosti z pedagogickej praxe, jednak teoretické poznatky z odbornej pedagogickej literatúry, učiteľských vzdelávacích programov, alebo z konferencií a pracovných stretnutí (Basturkmen, Bocanegra-Valle, 2018, 15).

Výučba jazykov na Slovensku vychádza zo štátnych učebných osnovy ktoré určujú jednak obsahový, ale aj výkonový štandard v rámci výučby ESP (Bérešová, 2017, 8365). Hoci ministerstvom školstva schválené učebnice tvoria jadro pre výučbu ESP, vlastné materiály cielene rozvíjajú odborné vedomosti (napríklad špecifická slovná zásoba a gramatika vhodná pre budúcich hotelových pracovníkov a čašníkov), ale aj komunikatívnej kompetencie (špecifický odborný komunikatívny kontext v reštaurácii, autentické audiovizuálne nahrávky).

Pri príprave pôvodných učebných materiálov je potrebné zohľadniť nielen obsah predmetu, ale aj nasledovné faktory:

1. Analýza potrieb žiakov, ktorá je základným kameňom vo výučbe ESP. To znamená, že učiteľ by sa mal zamerať na partikulárnu cieľovú skupinu žiakov, ich jazykovú úroveň, oblasti, kde majú s L2 problémy, na preferované učebné štýly žiakov. Namiesto strohého postupu podľa predpísaných tém v knihách, je potrebné tieto modifikovať a adaptovať na aktuálne potreby žiakov.
2. Autentické materiály a na ich základe vytvorené autentické úlohy a zadania, ktoré vychádzajú zo skutočného života. Podľa Tomlinsona, sú autentické texty tie, ktoré sú tvorené pre komunikáciu a nie pre vyučovanie, pre dohovorenie sa v cieľovom L2, a nie pre jeho precvičovanie (Tomlinson, 2013, 6). Pričom ako zdroj pre autentický učebný materiál slúži internet alebo aj odborné videá na kanáli YouTube, ktoré sú v autentickom jazyku a dajú sa didakticky upraviť a efektívne prispôsobiť vyučovacej hodine.
3. Aktívne zapojenie sa žiakov do riešenia úloh, ktoré je podporené zaujímavými a obsahu zodpovedajúcimi témy, ktoré zvyšujú vnútornú motiváciu žiakov. Precvičovanie zamerané na upevnenie učiva a rozvoj komunikatívnej kompetencie.

4. Ohodnotenie vlastných učebných materiálov prostredníctvom dotazníka alebo iného feedbacku zo strany žiakov.

Tomlinson ponúka niekoľko kritérií na ohodnotenie učebných materiálov (Tomlinson, 2013, 21):

- príťažlivosť materiálov pre študentov;
- vierohodnosť materiálov pre študentov a učiteľov;
- validita materiálov;
- reliabilita materiálov (t. j. mali by rovnaký účinok v rôznych skupinách študentov);
- schopnosť materiálov zaujať študentov a učiteľov;
- schopnosť materiálov motivovať študentov;
- hodnota materiálov z hľadiska krátkodobého vzdelávania (dôležité napríklad pre vykonanie skúšok);
- hodnota materiálov z hľadiska dlhodobého štúdia (komunikačných schopností);
- percepcia materiálov žiakmi;
- percepcia materiálov učiteľmi;
- pomoc poskytovaná učiteľom, pokiaľ ide o prípravu, odučenie a hodnotenie;
- flexibilita materiálov (napr. do akej miery učiteľ ľahko prispôsobí materiály konkrétnemu kontextu);
- príspevok materiálov k rozvoju učiteľov;
- zhoda s výučbovými požiadavkami (napr. použitie aj v iných triedach, pokrytie učebných osnov, príprava na skúšku).

3 PRAKTICKÁ REALIZÁCIA

3.1 Plán vyučovacej hodiny zameranej na aplikáciu komunikačného princípu

Téma 45 minútovej vyučovacej hodiny bola „V reštaurácii“, z tematického celku: „Jedlo.“ Na hodine boli použité nasledovné vyučovacie pomôcky: pracovný list, interaktívna tabuľa, projektor a počítač. Hodina je určená pre žiakov slovenskej národnosti s vedomostnou úrovňou B1.

Cieľ hodiny je osvojiť si novú slovnú zásobu, vytvoriť a zahrať dialóg medzi čašníkom a zákazníkom pri objednávaní jedla v reštaurácii.

3.1.1 Priebeh vyučovacej hodiny

Časť/Čas	Činnosť učiteľa/žiakov	Formy	Pomôcky
Zahrievanie 3 min.	**Učiteľ:** vyzve žiakov, aby vymenovali názvy pokrmov a nápojov, ktoré poznajú v súvislosti s reštauráciou a zapíše všetky slová na tabuľu. **Žiaci:** odpovedajú	Rozhovor, brainstorming	Projektor, interaktívna tabuľa a počítač
Úvodná fáza 5 min.	**Učiteľ:** Napíše a predstaví tému hodiny na tabuľu premietne slovnú zásobu, frázy a obrázky **Žiaci:** Vytvárajú správne dvojice textu a obrázkov, svoje odpovede odôvodnia.	dialóg	Projektor, tabuľa a počítač
Učebný proces: 9 min.	**Učiteľ:** Prečíta text s frázami v reštaurácii. Pustí krátke video z internetu. Rozdá pracovné listy s obrázkami a prečíta dialóg. **Žiaci:** Svoje odpovede napíšu do pracovných listov. Prečítajú dialógy vo dvojici.	Rozhovor, individuálna práca	Projektor, počítač, pracovný list
Precvičovanie a fixácia učiva: **Slovná zásoba, písanie** 10 min	**Učiteľ:** Formou výkladu zopakuje nové slová a frázy, zhrnie obsah nového učiva. Zadá úlohu: „vytvorte dialóg v reštaurácii.“ Rozdelí žiakov do skupín. **Žiaci:** Pracujú v skupinách.	skupinová práca	Pracovný list, projektor a počítač
Precvičovanie a fixácia učiva: **Hovorenie** 10 min	**Učiteľ:** zadá úlohy: „ 1. Opíšte obrázky, opýtajte sa spolužiaka (čašníka), na platenie za účet. 2. Zhodnoťte, aké veľké prepitné necháte čašníkovi. 3. Určite a opíšte typ obľúbenej reštaurácie. Vyberte lokalitu, typ jedla, atmosféru, služby, ceny, formulujte názor.“ rozdelí žiakov do dvojíc. **Žiaci:** Pracujú vo dvojiciach.	Práca vo dvojiciach	Pracovný list
Diagnostika: 8 min	**Učiteľ:** Kontrola dialógov, správnosť využitia nových slov a fráz v praktických situáciách v reštaurácii. **Žiaci:** Prezentácia dialógov.	individuálna práca	Pracovný list

Vedomosti žiakov na konci vyučovacej hodiny

Na konci vyučovacej hodiny budú žiaci vedieť objednať si nápoj a jedlo v reštaurácii, ale zároveň budú schopní aj prijať objednávku a prakticky natrénovať aj pre nich ako budúcich odborníkov v oblasti gastronómie odborné správanie sa čašníka a kvalifikovane reagovať v anglickom jazyku. Budú schopní použiť novú slovnú zásobu týkajúcu sa

objednávania jedál, nápojov, zaplatenie a rozhovoru v reštaurácii medzi zákazníkom a čašníkom. Žiaci budú precvičovať ako reagovať verbálne a neverbálne na otázky v triede i na obrazový materiál, správnu výslovnosť a gramaticky správne písanie viet.

Opis výskumného korpusu

Vyučovaná skupina boli žiaci druhého ročníka, študijného odboru hotelová akadémia, ktorí študujú na SOŠ obchodu a služieb v Martine. Skupina pozostávala zo 16 žiakov, z ktorých bolo 12 dievčat. Materinským jazykom všetkých žiakov bola slovenčina. Vedomostná znalosť anglického jazyka bola u žiakov rôzna.

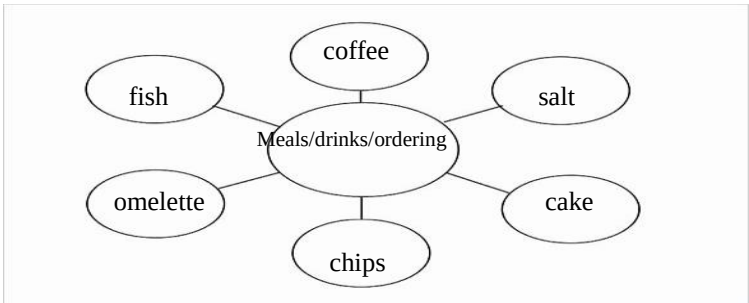
3.1.2 Didakticko-metodický postup pri realizácii vyučovacej hodiny

Opisovaná vyučovacia hodina bola zameraná na zvládnutie rozhovoru zákazníka s čašníkom v reštaurácii a naopak. Jednalo sa o situáciu autentickú, ktorá podporuje pripravenosť žiakov na praktickú komunikáciu v cudzom jazyku. V rámci realizácie vyučovacej hodiny som použila svoj vlastný obrazový materiál, vlastný pracovný list a autentický film, ktorý som prevzala z internetovej stránky. Tieto materiály mali za úlohu navodiť vzťah žiakov s reálnou, konkrétnou situáciou z bežného života, ale v ich prípade aj z oblasti korešpondujúcou s ich budúcou profesiou. Tieto pomôcky mali taktiež slúžiť na aktivizáciu žiakov a zlepšenie ich vzájomnej interakcie a komunikácie v triede.

Zahrievanie

Na začiatku hodiny boli žiaci vyučujúcou vyzvaní k tomu, aby vymenovali rôzne názvy jedla, nápojov, ako aj slovies, ktoré poznajú v súvislosti s objednávaním jedla v reštaurácii. Všetky slová bolo v aktivite „brainstorming“ zapísané do schémy premietnutej na interaktívnej tabuli, slová boli následne rozdelené na jedlo, nápoje a slovesá. Téma bola žiakom obsahovo známa, jej cieľom bolo odbúrať strach z rozprávania a navodiť priaznivú pracovnú atmosféru.

I. MEALS/DRINKS/ORDERING



Úvodná fáza

Pre doplnenie starej slovnej zásoby bola použitá interaktívna tabuľa, na ktorej boli pomenovania a frázy k obrázkom. Žiaci mali možnosť prísť ku tabuli a aktívne priradiť obrázok ku správnemu pomenovaniu. Téma bola žiakom veľmi blízka. Jej cieľom bolo odbúranie strachu z komunikácie, podnietiť žiakov k aktívnemu rozprávaniu.

II. VOCABULARY AND PHRASES – ORDERING FOOD

Food terms	On diet, sparkling/still water, dressing, overdone, tasty/delicious
Restaurant terms	Table for two / a booth, to order food, main course, dessert, a tip, the bill (BrE), check (AmE), cash or credit card
Polite phrases for choosing food / paying	I´ll have..., I´ll take ..., We´d like..., Can I have the bill? Can we pay, please?
Questions from the waiter	Are you ready to order? Can I get you some? I´ll be back with your drinks / orders. Will that be cash or credit card? What did you think of...?

Vyučovací proces

V samotnej vyučovacej fáze, boli žiakom rozdané pracovné listy, vyučujúca prečítala text s frázami v reštaurácii. Ďalšou aktivitou, ktorá mala prispieť k zvýšeniu motivácie učiť sa a k zlepšeniu komunikačných zručností v triede, bolo prehranie videa, ktoré je voľne dostupné na internete. Úlohou žiakov bolo doplniť pracovný list a prečítať dialógy vo dvojici.

III. DIALOGUE

Video: https://www.youtube.com/watch?v=GLACfxlmfT4

Vyučovací proces

Na precvičovanie aktívneho použitia slovnej zásoby a fráz pri objednávaní v reštaurácii boli žiaci rozdelení do skupín tak, aby v každej skupine bol minimálne jeden vedomostne silnejší žiak. Žiaci mali za úlohu vytvoriť vlastný dialóg podobný dialógu z filmu a pracovného listu a zahrať ho. Jazykovú úroveň B1 pri zostavovaní dialógov učiteľ zabezpečí výberom príkladov z vhodnej učebnice napr. Angličtina maturita základná úroveň B1 (Billíková, Kondelová, 2019) ako aj prihliadnutím na odporučenie terminologického aparátu úrovne B1 podľa CEFR (CEFR, Broek, van den Ende, 2013).

IV. ROLE PLAY

Role play. Practice a conversation in a restaurant. Two of you are guests and one is a waiter. Include these points:

Waiter: *Welcome and greet the guests, Offer a table and the special, Take a drink order, Bring the drinks and take the order for food, Ask how everything was, Bring the bill*

Guests: *Ask for a table for two, Ask for the menu, Order drinks first, Order food, Compliment or complain about the food, ask for the bill, Choose a method of payment and discuss the tip.*

Precvičovanie fixácia učiva (slovná zásoba, písanie)

Na precvičovanie aktívneho použitia slovnej zásoby boli žiaci rozdelení do skupín, následne im bola zadaná úloha. Úlohou bolo vytvorenie dialógov na tému: „Objednávanie jedla v reštaurácii.“ Žiaci si svoje dialógy zapisovali a snažili sa aktívne pracovať na zadanej úlohe.

V. RESTAURANT - picture description

Precvičovanie fixácia učiva (hovorenie, písanie)

Ďalšou fázou boli odpovede na otázky z pracovného listu, ktoré boli zodpovedané v rámci skupinovej práce. Odpovede boli kontrolované a korigované vyučujúcou.

Picture 1.

Picture 2.

VI. QUESTIONS

Q1: Describe the restaurants in the pictures. Compare them. Which do you like better? Why?

Q2: Can you describe your favourite restaurant? Talk about location, food, atmosphere, service, prices, etc.

3.1.3 Zhodnotenie vyučovacej hodiny

Začiatok hodiny (zahrievanie) s použitím metódy „brainstorming“ prispel k navodeniu priaznivej tvorivej atmosféry v triede. Táto úloha sa ukázala ako zábavná a motivujúca žiakov k rozprávaniu a teda opakovaniu starej slovnej zásoby. Aktívne zapojenie sa pri priraďovaní obrázkov v úvodnej fáze a ich pomenovania tiež uľahčilo a urýchlilo zapamätanie si novej slovnej zásoby. Použitie autentického filmu pomohlo navodiť reálnu situáciu v reštaurácii, čo bolo pre žiakov inšpiratívne. Prekvapivo sa ukázalo, že filmový materiál nezohral významnú úlohu pri použití fráz na hodine. Nedostatkom bolo ich nezapísanie na tabuľu alebo do

pracovného listu. Naopak bola to reálna situácia z bežného života, ktorá vzbudila záujem o konverzáciu ako aj obrázky a frázy, ktoré mali žiaci k dispozícii. Nie všetci žiaci sa zapojili do práce v skupinách. Bolo vidno riadiacu úlohu vedomostne silnejšieho žiaka, ktorý pôsobil v skupine ako hlavný zostavovateľ dialógu a manažér. Vo vlastnom dialógu však každý žiak bol schopný prezentovať vopred napísaný text svojej postavy. Vedomostne silnejší žiaci sa úlohy zhostili lepšie, boli tvoriví a nevyrušovali. Nakoľko išlo o situáciu pre žiakov hotelovej akadémie dobre známu, zhostili sa tvorby dialógov kreatívne, prinášali autentické situácie, ktoré zažili počas ich školskej praxe. Skupinová forma práce bola žiakom už známa a dobre fungovala. Keďže žiaci komunikovali medzi seberovnými a téma bola všetkým blízka, obavy z tvorenia rozhovoru v angličtine sa značne zredukovali. Cieľ hodiny, bol splnený. Na hodnotenie odpovedí bola použitá Likertova škála od 1 (výborne, áno) po 5 (nedostatočne, vôbec nie). Všetci žiaci sa mali rozhodnúť pre jedno hodnotenie. Na otázku: Akou známkou by ste ohodnotili dnešnú hodinu? žiaci odpovedali priemernou hodnotou 2,0 na Likertovej škále. Z toho vyplýva, že hodina bola pre žiakov zaujímavá. Na ďalšiu otázku: Podnietila ťa situácia v reštaurácii k rozprávaniu po anglicky? žiaci odpovedali výslednou hodnotou 3,2. To znamená, že film len čiastočne uľahčil pochopenie a vytvorenie vlastného dialógu.

ZÁVER

Výučba odborného cudzieho jazyka sa zameriava na odbor a hlavným cieľom je pripraviť absolventov daného odboru na bezproblémové fungovanie v pracovnom prostredí v domácej krajine a v zahraničí, prípadne aj v študijnom prostredí. ESP predstavuje vyučovanie odbornej angličtiny, jej osvojovanie sa veľmi rýchlo rozširuje a kladie si za cieľ rozvíjať nielen akademické zručnosti, ale aj sociálne a interkultúrne kompetencie.

Kvalitné učebnice a pracovné listy sú základným pilierom vyučovacieho procesu. Proces prípravy výučbových materiálov pre koncept ESP je náročný na čas. Učiteľ musí naplánovať hodinu tak, aby dosiahol stanovené obsahové a jazykové ciele. Napriek náročnosti prípravy môžeme skonštatovať, že pre žiakov sú hodiny ESP s využitím aktivizujúcich metód veľmi zaujímavé. Za veľké pozitívum považujem elimináciu strachu z komunikácie v cudzom jazyku. Žiaci veľmi ocenili autenticitu pracovných listov, vďaka pre nich známej téme sa dokázali ľahko stotožniť s aktivitami a to do takej miery, že používanie cudzieho jazyka bolo skôr podvedomé a druhoradé. Aktivizujúce metódy predstavujú vhodnú formu pre lepšiu fixáciu a zapamätateľnosť nového učiva. Umožňujú zapojiť do aktivity rôzne štýly učenia,

dovoľujú žiakom využívať pohyb a aktívnu činnosť, podporujú rozvoj kritického myslenia. Pri tvorbe pracovných listov a odborných vzdelávacích materiálov (ESP) je dôležitá spolupráca a konzultácie s profesionálmi v danom odbore. Na základe kladnej odozvy žiakov môžeme skonštatovať, že aplikácia konceptu ESP do vyučovania na stredných odborných školách je zo strany žiakov vítaná a jej aplikácia do vyučovania má potenciál napomáhať zvyšovanie jazykových zručností žiakov a zlepšovať študijné výsledky žiakov aj z maturitnej skúšky, ako aj uplatnenie absolventov na trhu práce.

LITERATÚRA

BARNAU, A. - DŽUGANOVÁ, B. 2017. The Effects of Captioning Videos on Learning English for Special Purposes. In *ICERI 2017*. Valencia : IATED Academy, 2017, s. 2779 - 2786.

BASTURKMEN , H. - BOCANEGRA-VALLE, A. 2018. Materials design processes, beliefs and practices of experienced ESP teachers in university settings in Spain. In Y. Kirkgoz and K. Dikilitas (Eds.). *Key issues in English for specific purposes in higher education* (pp. 13-28). Cham: Springer

BÉREŠOVÁ, J. 2017. Developing Intercultural Communicative Competence Through English Course Books. In *ICERI2017.* Valencia: IATED Academy, 2017, s. 8361-8366.

BÉREŠOVÁ, J. 2015. Authentic Materials – Enhancing Language Acquisition and Cultural Awareness. In *Procedia – Social and Behavioral Science.* 2015, roč. 192, s. 195 - 204.

BILLÍKOVÁ, A. - KONDELOVÁ, S. 2019. *Angličtina maturita základná úroveň (B1)*. Krupina : Enigma, 2019, s. 395. ISBN 978-80-8133-014-8.

BROEK, S., VAN DEN ENDE, I. *Vykonávanie spoločného európskeho rámca pre jazyky v európskych vzdelávacích systémoch.* 2013. [online] 2020, [cit. 2020-08-27] Dostupné na internete:
https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstcomeurframlangeuredsys/esstcomeurframlangeuredsyssk.pdf

BROWN, D. H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2000.

CHOSTELIDOU, D. 2010. A needs analysis approach to ESP syllabus design in Greek tertiary education: a descriptive account of students' needs. In *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010, roč. 2, s. 4507–4512.

HABERMAS, J. 1971. *Toward a Rational Society: Student Protest, Science, and Politics*, Beacon Press, 1971.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Language Policy Unit, Strasbourg. [online] 2020, [cit. 2020-07-27] Dostupné na internete: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

HYMES, D. H. 1972. On Communicative Competence. In *Sociolinguistics: Selected Readings*, Ed. J.B. Pride and J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 269-293.

SAVIGNON, S. J. 2013. A Study of the Effect of Training in Communicative Skills as Part of a Beginning College French Course on Student Attitude and Achievement in Linguistic and Communicative Competence. Doctoral dissertation, University of Illinois: Urbana-Champaign, 1971.TOMLINSON, B. 2013. Materials Evaluation. In *Developing Materials for Language Teaching.* London : Bloomsbury, 2013, s. 21 - 48. Tomlinson, 2013, 28

https://www.academia.edu/36454579/Developing_Materials_for_Language_Teaching
ŠkVP SOŠ obchodu a služieb Martin.
2013. [online] 2020, [cit. 2020-08-27] Dostupné na internete: https://cloud8d.edupage.org/cloud/6323_K_Hotelova_akademia.pdf?z%3ABdaskQAZtPIc69Mo3JCkAABsVERDELZgNUi658fqcdKBWjL9w5BoH%2BjFI3Q6unYm
Zdroje obrázkov:
https://cdn1.parksmedia.wdprapps.disney.com/resize/mwImage/1/630/354/75/dam/wdpro-assets/things-to-do/dining/resort-dining/grand-floridian-resort-and-spa/victoria-and-alberts/refresh/victoria-and-alberts-00.jpg?1595280653112
https://www.ahstatic.com/photos/5394_rsr001_00_p_1024x768.jpg

JAZYKOVÁ KRAJINA AKO MOTIVAČNÝ FAKTOR VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV

LINGUISTIC LANDSCAPE AS A MOTIVATION FACTOR IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING

Eva Molnárová

Abstrakt
Cieľom nášho príspevku je poukázať na možnosti využitia lingvistických výskumov v pedagogickej praxi. Konkrétne ide o aplikáciu dát z výskumnej databázy projektu APVV-18-0115 „Jazyk v meste – dokumentovanie multimodálnej semiosféry jazykovej krajiny na Slovensku z komparatívnej perspektívy“ vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka so zreteľom na viacjazyčnosť geograficky určených jednotiek rovnako ako aj jednotlivých učiacich sa. Dôraz budeme klásť na aspekt motivácie, formy otvoreného vyučovania a afektívnu stránku osobnosti jednotlivých učiacich sa.

Kľúčové slová: jazyková krajina, viacjazyčnosť, otvorené vyučovanie, projekt

Abstract
The aim of our paper is to point out the possibilities of using linguistic research in pedagogical practice. Particularly, the paper is concerned with the application of data from the research database of the project APVV-18-0115 „Language in the City – Documenting the Multimodal Semiosphere of Linguistic Landscapes in Slovakia and in a Comparative Perspective“ in the teaching of German as a foreign language with regard to the multilingualism of geographically determined units as well as individual learners. We emphasise the aspect of motivation, forms of open teaching and the affective side of the personality of individual learners.

Keywords: Linguistic Landscape, multilingualism, open learning, project

ÚVOD

V jazykovej politike Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu SR sa za posledné desaťročie uskutočnili viaceré koncepčné zmeny, ktoré mali pomerne negatívny vplyv na výučbu tzv. druhých cudzích jazykov na základných a stredných školách. Uspokojenie sa s často nedokonalou znalosťou anglického jazyka a nevôľa žiakov začať sa učiť ďalší cudzí jazyk nie je v praxi vôbec výnimočným javom. Samozrejme tieto skutočnosti sa podpisujú aj na vstupných jazykových vedomostiach uchádzačov o štúdium na vysokých školách, či už filologického alebo nefilologického zamerania. To, že angličtina je preferovaným prvým cudzím jazykom nemožno brať ako negatívum, ale treba s touto skutočnosťou počítať vo výučbe ďalších cudzích jazykov. Podľa nášho názoru je oveľa dôležitejšie senzibilizovať

učiacich sa k vnímaniu koexistencie viacerých jazykov, k tzv. multilingvizmu, ktorý je v súčasnosti reálnou skutočnosťou. Jedným z pomerne nových lingvistických smerov, ktorý pracujú s konceptom viacjazyčnosti a kultúrnej rozmanitosti je Linguistic Landscape (slov. Jazyková krajina).

1 LINGUISTIC LANDSCAPE ALEBO JAZYKOVÁ KRAJINA

Linguistic Landscape (slov. jazyková krajina, nem. Sprachlandschaft) je pomerne novým pojmom. Anglický termín vznikol iba v roku 1997 a až v roku 2006 sa stal stálou súčasťou odborného diskurzu. R. Landry a R. Bourhis (1997, 25) definujú jazykovú krajinu nasledovne: *„The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration"*. Lingvistické výskumy skúmajú prítomnosť písomne fixovaného jazyka vo verejnom priestore z rôznych perspektív. Centrálnymi témami výskumov sú vzťahy majoritných a minoritných jazykov, sociálna a etnická diverzita, socioekonomický a sociohistorický kontext, v ktorom jazykový znak (ang. Sign) vznikol, jazyková politika, analýza funkcií jazyka, rozdelenie jazykov v rámci urbárnej oblasti, vnímanie jazykových znakov recipientmi a pod. Objektmi skúmania jazykovej krajiny sú teda jazykové znaky verejného priestoru určitej oblasti, regiónu, štvrte či ulice, ktoré podávajú informácie tak o producentovi ako aj recipientovi znaku (porov. Lauková, Molnárová 2020, 97). Znaky delíme na oficiálne (top-down signs) a neoficiálne (bottom-up signs). Tvorcami top-down signs sú inštitucionálni producenti a patria sem napr. označenia miest, ulíc, škôl, úradov ale aj cestovné poriadky na zastávkach verejnej dopravy a pod. (obr. 1)[1].

[1] Použité fotografie sú súčasťou výskumnej databázy projektu APVV-18-0115 „Jazyk v meste – dokumentovanie multimodálnej semiosféry jazykovej krajiny na Slovensku z komparatívnej perspektívy".

Obr. č. 1: Dvojjazyčné označenie obce

Tvorcami bottom-up signs môžu byť rovnako fyzické ako aj právnické osoby. K takýmto znakom jazykovej krajiny patria napr. označenia obchodov, pevné a mobilné tabule s ponukou tovarov a služieb, reklamné plagáty a bilbordy, ale rovnako aj grafity (obr. 2, 3, 4).

Obr. č. 2: Ponuka reštaurácie

Obr. č. 3: Názov obchodu

Obr. č. 4: Grafity

Najnovšie štúdie Linguistic Landscape rozširujú svoj výskum o mimojazykové znaky a multimodálne kombinácie jazyka a obrazu (porov. Schulze, 2019). Zároveň od veľkých kvantitatívnych výskumov prechádzajú ku kvantitatívno-kvalitatívnym výskumom jazykovej krajiny nielen vo verejnom a poloverejnom priestore, ale aj v priestore privátnom a virtuálnom.

2 PROJEKT APVV-18-0115

Analýze konkrétnej jazykovej krajiny vybranej intraurbárnej lokality sa venujeme v rámci projektu APVV *Jazyk v meste – dokumentovanie multimodálnej semiosféry jazykovej krajiny na Slovensku z komparatívnej perspektívy* (2019 – 2023). Riešiteľmi projektu sú členovia Katedry germanistiky, 1 člen Katedry anglistiky a 1 člen Katedry slovenského jazyka a komunikácie Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela spolu s dvoma ďalšími partnerskými univerzitami. Charakteristickou črtou projektu je jeho interdisciplinárne zameranie, pričom východisko tvoria všeobecné výskumné paradigmy tzv. kultúrnej lingvistiky, sociolingvistiky, multimodálnej lingvistiky a kultúrnej semiotiky, opierajúc sa o súčasné výskumné projekty spojené so skúmaním jazykovej krajiny. Celková komparácia projektu sa bude týkať jazykových krajín reprezentujúcich Slovensko, Nemecko a Maďarsko. Jazykovú krajinu analyzujeme najskôr z kvantitatívnej perspektívy. Projekt bude pokrývať celkovo 25 000 geograficky určených jednotiek. Kvalitatívna analýza sa bude týkať interpretácie výsledných štatistických a topografických charakteristík, zohľadňujúc sémantiku, jazykové zákony, cestovný ruch atď. Cieľom je zistiť kultúrne špecifiká a lokálne aspekty danej semiosféry a kultúrnej semiotiky, zahŕňajúc napr. odlišné demografické a socioekonomické charakteristiky, diferencie v príslušnej jazykovej politike a pod. Kvantitatívna a kvalitatívna analýza bude teda zameraná na text ako komunikát v jeho širších

interdisciplinárnych súvislostiach v podobe nápisov, označení, názvov, obrazov a pod. Naším zámerom je zároveň odhaliť špecifické črty zakladajúce sa napr. na preberaní a globalizácii spôsobov prezentácie nápisov, ako aj na uspôsobení jazykovej legislatívy, ktorá môže viesť ku kultúrnej interkomprehenzii (Lauková, Molnárová, 2020, 97 – 111).

Zameranie projektu na výsostne aktuálny a zaujímavý interdisciplinárny koncept Linguistic Landscape a aj samotný priebeh riešenia projektu nás inšpirovali k spojeniu našej výskumnej činnosti s pedagogickým procesom. V príspevku sa venujeme aplikácii vybraných dát z výskumnej databázy projektu vo vyučovaní študentov študijného odboru učiteľstvo akademických predmetov a študijného odboru tlmočníctvo a prekladateľstvo so zreteľom na viacjazyčnosť geograficky určených jednotiek, ako aj jednotlivých učiacich sa. Dôraz kladieme na aspekt motivácie, formy otvoreného vyučovania a afektívnu stránku osobnosti jednotlivých učiacich sa.

3 JAZYKOVÁ KRAJINA VO VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV

Jazyková krajina v edukačnom kontexte predstavuje ešte novšie nasmerovanie, ako je tomu v lingvistických výskumoch. Využitiu jazykovej krajiny vo vyučovaní cudzích jazykov sa venuje napr. V. Janíková v štúdii *Kulturwissenschaftlicher Ansatz im Fach Deutsch als Fremdsprache am Beispiel des Konzepts Linguistic Landscape* (2019). Ďalšia jej štúdia *Linguistic Landscapes aus fremdsprachendidaktischer Perspektive* je súčasťou publikácie, v ktorej sa touto problematikou zaoberá aj viacero ďalších autorov (Badstübner-Kizik, Janíková, 2018). Štúdia autorov F. H. Martena a M. Saagpakkovej sa venuje jazykovej krajine na pomedzí jazykovedy a didaktiky nemčiny a otvára rovnomennú publikáciu *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik* (Marten, Saagpakk, 2017). I. Kolečáni Lenčová vo svojej štúdii *Linguistic Landscape and Reading Comprehension in Foreign Languages Teaching* (2020) poukazuje na možnosti využitia *Linguistic Landscape* vo výučbe cudzích jazykov s fokusom na čítanie s porozumením. Možností pre využitie konceptu jazykovej krajiny v cudzojazyčnom vyučovaní je naozaj veľa. Väčšinu realizovaných projektov a návrhov spája praktická aplikácia tzv. kulturologicky nasmerovaného vyučovania, ktoré sa neobmedzuje iba na sprostredkovanie základných inonárodných krajinovedných informácií. Zapojenie Linguistic Landscapes podnecuje učiacich sa k vedomému kontaktu s prejavom kultúry, ktorý je priamo prítomný v určitom verejnom priestore. Takéto vymedzené reálne „jazykové krajiny“ sú

výborným prostriedkom rozvíjania jazykového (Language Awareness) a kultúrneho povedomia (Cultural Awareness) (Janíková, 2018, 141). Na základe praktických skúseností si teda učiaci sa môžu osvojovať spoločenské a zároveň formovať individuálne jazykové povedomie. Linguistic Landscape podporuje vnímanie viacjazyčnosti a jazykovej diverzity, rozvíjanie komunikačných schopností a jazykových zručností (napr. čítania s porozumením), rozvíja vizuálnu a mediálnu gramotnosť.

Pre cudzojazyčné vyučovanie je relevantné najmä skúmanie jedného alebo viacerých jazykov v určitom vymedzenom priestore. Tento priestor môže byť verejný, poloverejný, súkromný alebo virtuálny. Linguistic Landscapes ponúkajú nové možnosti práce s jazykovými znakmi. Podľa I. Kolečáni Lenčovej (2020, 161) majú učiaci sa možnosť

1. objavovať rôzne formy a funkcie jazyka mimo svojho bežného vyučovacieho priestoru, zamýšľať sa a uvažovať o nich, všímať si ich a nechodiť okolo nich ľahostajne, venovať im pozornosť.

2. Analýza jazykových znakov má pozitívny vplyv na učenie sa a tiež napomáha tzv. „náhodnému učeniu sa“ (incidental learning).

3. Ponúka možnosti kritickej reflexie a dôkladnej kritickej analýzy funkcie a formy jazyka, jazykového registra a/ alebo jazykových variet. Učiaci sa reflektujú rôzne dimenzie znakov spisovného jazyka (sociálnu, sociálno-psychologickú, spoločenskú, symbolickú, atď.), učia sa s jazykovým znakom pracovať kriticky.

4. Učiaci sa získavajú poznatky o multimodalite jazyka, o multimodálnom spôsobe používania jazyka.

3.1 Jazyková krajina mesta Banská Bystrica

V rámci nášho APVV projektu máme momentálne detailne zmapovaných 100 geografických jednotiek na Hornej ulici v Banskej Bystrici. Tieto jednotky s konkrétnymi jazykovými znakmi sa stali podnetom pre využitie na niekoľkých vyučovacích hodinách v dvoch študijných odboroch, a to učiteľstva akademických predmetov (ďalej UAP) a prekladateľstva a tlmočníctva (ďalej PT). V obidvoch prípadoch ide o študentov programu nemecký jazyk v kombinácii, pričom pod kombináciou väčšinou rozumieme štúdium ďalšieho cudzieho jazyka, resp. slovenského jazyka. Konečným cieľom využitia Linguistic Landscape na vyučovacích hodinách nemčiny ako cudzieho jazyka je príprava študentov na pomoc pri riešení projektu, senzibilizácia pre interdisciplinárny výskum všeobecne a následná

aplikácia konceptu Linguistic Landscape na základných a stredných školách v rámci pedagogickej praxe študentov UAP. Z jazykového hľadiska budeme venovať pozornosť najmä takým jazykovým znakom, u ktorých dochádza ku koexistencii a zmiešavaniu viacerých jazykov. Úlohy budú zamerané na podporu interakcie medzi znakom a recipientom (študentom). Pri ich riešení budú študenti využívať nielen jazykové, ale aj kontextuálne vedomosti, budú sa snažiť dešifrovať posolstvo jednotlivých znakov a jazykový diskurz, ktorý prostredníctvom nich vedú ich tvorcovia s recipientom. Veríme, že práca s vizuálnymi dátami (jazykové znaky, obraz) v reálnom priestore bude slúžiť ako motivačný faktor nielen pre riešenie zadaných úloh, ale aj následnú prácu s Linguistic Landscape.

3.1.1 Projekt jazykovej krajiny

Projekt Linguistic Landscape je ešte len v prípravnej fáze. Zatiaľ jedna skupina študentov absolvovala základnú prednášku, druhá začne realizovať projekt bez tejto prednášky, čiže bez teoretických vedomostí k Linguistic Landscape. Celý projekt budeme realizovať v zimnom semestri 2020/21 v nasledujúcich krokoch:

1. Učenie sa na stanovištiach (4 hod)

   Študenti dostanú 5 orientačných čísel budov na Hornej ulici v Banskej Bystrici a 5 indícií, názvov, ktoré je potrebné priradiť k číslam. Ich úlohou bude nájsť podľa čísla budovu a indícia im napovie, čo majú odfotografovať. Príklady stanovíšť a indícií vidíme na obrázkoch č. 5 a 6.

Obr. č. 5: Príklad stanovišťa: Horná ulica 21, indícia: kúsok Grécka

Obr. č. 6: Príklad stanovišťa: Horná ulica 23, indícia: varenie

2. Individuálna práca. Počas domácej prípravy a triedenia získaných materiálov si študenti ku každej fotografii pripravia nasledovné informácie: číslo domu, názov prevádzky/firmy, počet jazykov v texte, poradie jazykov v texte, dôležitosť jazykov, zapíšu si celý text, typ a veľkosť písma, farby, druh podnikateľskej činnosti/prevádzky, fotografiu.
3. Diskusia na vyučovacej hodine k získaným materiálom a informáciám. Vlastná interpretácia vzniku názvov, príbehov, ktoré stoja za získanými fotografiami a informáciami. Písomné zaznamenanie interpretácií.
4. Skupinová práca. Študenti sa rozdelia do 5 skupín podľa toho, ktorá budova (jazykové znaky na nej) ich zaujali. Každá skupina bude následne vyhľadávať relevantné informácie na internete, v archíve, knižnici, v rozhovore s tvorcami jazykových znakov a pod.
5. Konfrontácia získaných informácií s vlastnými interpretáciami.
6. a) Prednáška k Linguistic Landscape a k projektu APVV. Diskusia k prípadným výskumom v rámci záverečných prác.

   b) Projekt „Stopy cudzích jazykov v mojom meste/ mojej obci“.

   c) Študenti UAP navrhnú postupy práce s aplikovaním Linguistic Landscape na hodinách cudzích jazykov na základných a stredných školách..

ZÁVER

Didaktický potenciál Linguistic Landscape vo vyučovaní cudzích jazykov nie je v súčasnosti dostatočne preskúmaný a overený, a preto je aplikácia Linguistic Landscape momentálne vždy určitým druhom experimentu. Podľa nášho názoru však tento koncept skrýva veľký potenciál, ktorý sme sa aj my pri plánovaní nášho projektu snažili aspoň čiastočne využiť. Určite takýto spôsob vyučovania spája v sebe objavné a zážitkové učenie. Učiaci sa preberá aktívnu úlohu bádateľa a zároveň experta. Nespochybniteľné je prirodzené prepájanie jazykových a kontextuálnych vedomostí, využitie medzipredmetových vzťahov a senzibilizácia učiacich sa k viacjazyčnosti. Veríme, že realizácia projektu pomôže našim študentom dôkladnejšie vnímať koexistenciu jazykov, navzájom prepájať vedomosti nadobudnuté v štúdiu jedného jazyka pri štúdiu ďalšieho jazyka a že sa stanú vizuálne „gramotnejšími" a vnímavejšími k prostrediu, v ktorom sa pohybujú a v ktorom žijú. Skúsenosti nadobudnuté počas práce na projekte by mali posilniť schopnosť študentov prepájať teóriu s praxou, kriticky myslieť a v neposlednom rade využívať svoj kreatívny potenciál.

Príspevok je publikovaný v rámci projektu APVV-18-0115 „Jazyk v meste – dokumentovanie multimodálnej semiosféry jazykovej krajiny na Slovensku z komparatívnej perspektívy".

LITERATÚRA

BADSTÜBNER-KIZIK, C. – JANÍKOVÁ, V. (ed.). 2018. *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik.* Berlin : Peter Lang, 2018. 361s. ISBN 978-3-631-77028-3.

JANÍKOVÁ, V. 2018. Linguistic Landscape aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In BADSTÜBNER-KIZIK, C. – JANÍKOVÁ, V. (ed.). *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik.* Berlin : Peter Lang, 2018, s. 137 - 172. ISBN 978-3-631-77028-3.

JANÍKOVÁ, V. 2019. Kulturwissenschaftlicher Ansatz im Fach Deutsch als Fremdsprache am Beispiel des Konzepts Linguistic Landscape. In Bergerová, H. – Lüger. H.-H. – Schuppener, G. *Aussiger Beiträge 13*. Ústí nad Labem : FF UJEP, 2019, s. 81 – 98. ISSN 1802-6419.

KOLEČÁNI LENČOVÁ, I. 2020. Linguistic Landscape and Reading Comprehension in Foreign Languages Teaching. In *AD ALTA.* 2020, Vol. 10, Issue 01, s. 160 – 164. ISSN 1804-789, (doi.org/10.33543/1001).

LANDRY, R. – BOURHIS, R. 1997. Lingustic Landscape and Ethnolinguistic Vitality – An Empirical Study. In *Journal of Language and Social Psychology*. 1997, Vol. 16, No. 1, s. 23 – 49.

LAUKOVÁ, J. – MOLNÁROVÁ, E. 2020. Viacjazyčnosť niektorých názvov obchodov a prevádzok (zariadení) v Banskej Bystrici. In *Od textu k prekladu XIII.* Banská Bystrica : Belianum, vyd. UMB, 2020, s. 97 – 111. ISBN 978-80-557-1704-3.

MARTEN F. H. – SAAGPAKK, M. (ed.). 2017. *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik.* München : Iudicium Verlag, 2017, 190 s. ISBN 978-3-86205-499-2.
SCHULZE, I. 2019. *Bilder – Schilder – Sprache. Empirische Studien zur Text-Bild-Semiotik im öffentlichen Raum.* Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag, 2019. 228 s. ISBN 978-3-8233-8298-0.

KRÍZOVÉ SITUÁCIE V ŽIVOTE ŽENSKÝCH LITERÁRNYCH POSTÁV V DIELE JOHANNA GENERSICHA

CRISIS SITUATIONS IN THE LIVES OF FEMALE CHARACTERS IN THE WORK OF JOHANN GENERSICH

Barbora Molokáčová

Abstrakt
Príspevok si kladie za cieľ skúmať prítomnosť a možné demonštrácie rodu ako literárnej kategórie v kontexte literárnej tvorby pre deti a mládež Johanna Genersicha – nemecky píšuceho autora z územia dnešného Slovenska na prelome 18.-19. storočia. Korpus skúmania tvoria vybrané morálne príbehy z diela „Wilhelmine. Ein Lesebuch für Mädchen von zehn bis fünfzehn Jahren zur Bildung des Herzens und des Geschmacks.“ V centre pozornosti stojí inscenovanie rodu vo vzťahu k vlastnej identite, k reflexii okolia ako aj k estetickým princípom na pozadí krízových situácií v životoch ženských literárnych postáv. Metodológia výskumu sa opiera o oblasť obrazov rodov podľa teórie nemeckej literárnej vedkyne Inge Stephan.

Kľúčové slová: literárny text, Johann Genersich, literatúra pre deti a mládež, rod ako literárna kategória, krízová situácia

Abstract

The article aims to examine the presence and possible demonstration of feminine gender as a literary category in the context of writings dedicated to children and youth written by Johann Genersich – German-writing author from the area which is now part of Slovakia writing at the turn of 19th century. The corpus of this research consists of moral stories selected from the work „Wilhelmine. Ein Lesebuch für Mädchen von zehn bis fünfzehn Jahren zur Bildung des Herzens und des Geschmacks.“ The following paper focuses on staging the feminine gender in relation to their own identity, to the reflection of the environment as well as to aesthetic principles against the background of crisis situations in the lives of these female characters. The methodology of the research is based on the field of gender images and on the work of German literary scholar Inge Stephan.

Keywords: literary text, Johann Genersich, children’s and youth literature, gender as a literary category, crisis situations

ÚVOD

Pojem krízy v nás zväčša vzbudzuje obraz zložitej, nepríjemnej situácie, na riešenie ktorej je potrebné vynaložiť veľké úsilie. Hoci sa do nej neraz dostávame vlastným pričinením, len málokedy sme ju schopní vnímať ako príležitosť na ponaučenie, nápravu či nový začiatok.

Nasledujúci príspevok ilustruje krízové situácie v živote dievčenských literárnych postáv Johanna Genersicha (Meier, 2006, 85–106), jedného z najproduktívnejších autorov Uhorska na prelome 18. a 19. storočia, s cieľom zachytiť mechanizmy ich reflexie a zobrazenia v kontexte rodu ako literárnej kategórie.

1 JOHANN GENERSICH – PEDAGÓG, TEOLÓG, SPISOVATEĽ

Johannes August Genersich sa narodil 18. augusta 1761 v Kežmarku do významnej spišsko-nemeckej rodiny. Jeho otcom bol zámožný obchodník Evangelista Genersich a jeho matkou Anna Susanna, rod. Royková. Spolu so svojimi jedenástimi bol vychovávaný v pietistickom duchu (Tischler, 2000, 23).

Podľa Karla W. Schwarza bolo pre spišského Nemca charakteristické ešte predtým, než nastúpil na jednu z nemeckých univerzít, že ovládal všetky tri národné jazyky Uhorska a absolvoval teologické propedeutikum (Schwarz, 2013, 85). V zmysle daného výroku strávil Genersisch jeden rok na Reformovanom gymnáziu v Debrecíne (1772-1773), aby sa naučil po maďarsky a ďalší rok na Evanjelickom gymnáziu vo Vyšnej Slanej pri Rožňave (1773-1774), kde si osvojil základy slovenského jazyka. Vo vzdelávaní pokračoval na Evanjelickom lýceu v Kežmarku (1774-1780) (Sólyom, 2013, 38). Štúdium zavŕšil na Evanjelickom Lýceu v Bratislave (1780-1781), kde sa na radu jeho priateľa Adama Podkonického, rektora Kežmarského lýcea, rozhodol pre vysokoškolské štúdium v Nemecku (Farkas, 2013, 60).

Na Academii Salana v Jene (1781-1785) sa autor intenzívne venoval štúdiu teológie, filológie a histórie, aby sa neskôr mohol stať učiteľom (Schwarz, 2013, 85). Súčasne sa začal bližšie oboznamovať s myšlienkami osvietenskej pedagogiky a jej jednotlivými smermi. Najväčšmi ho oslovili diela filantropistov J. H. Campeho a E. Ch. Trappa (Farkas, 2002, 62). Osobnú skúsenosť s princípmi filantropistickej pedagogiky nadobudol návštevami Salzmannovho inštitútu v Schnepfenthale v Durínsku (Ugrai, 2013, 73).

Po ukončení štúdia pôsobil Genersich ako súkromný učiteľ v dome slobodného pána Johanna von Calisch v Bytčici pri Kežmarku, kde vyučoval jeho dcéru Máriu. V roku 1788 sa Genersich zamestnal ako profesor klasickej filológie, archeológie, dejín a filozofie na Lýceu v Kežmarku, pričom v rokoch 1815-1816 a 1818-1819 bol menovaný za jeho rektora. Vo vyučovaní aplikoval moderné postupy, vďaka ktorým sa stal jedným z najuznávanejších pedagógov Uhorska 18. storočia (Sólyom, 2013, 38-39).

Posledné dva roky svojho života pôsobil Genersich ako profesor na novootvorenej Katedre cirkevného práva a cirkevných dejín Protestantského teologického ústavu vo Viedni (1821-1823). Na túto pozíciu ho odporučil práve jeho bývalý žiak Jakob Glatz, významný cirkevný radca a farár vo Viedni, ktorý bol jedným zo spoluzakladateľov ústavu (Schelander, 2013, 125). Genersich zomrel 18. mája 1823 vo Viedni (Sólyom, 2013, 41–42).

Spoločenský význam autora spočíva aj v jeho literárnej činnosti, výsledkom ktorej je celkovo dvadsať šesť tematicky rozmanitých diel. Jeho pedagogický odkaz sa pretavil do štyroch vekovo a rodovo diferencovaných publikácií pre deti a mládež. Žánrovo tieto diela prislúchali vtedy obľúbeným morálnym čítankám, ktoré mali v kontexte osvietenskej pedagogiky zvlášť edukatívny charakter (Seibert, 2013, 49).

2 POJEM A CHARAKTER KRÍZOVEJ SITUÁCIE

Termínom kríza označujeme reakciu organizmu na subjektívne ohrozujúcu udalosť, pri ktorej je významne narušená psychologická rovnováha jedinca a jeho zvyčajné regulatívne mechanizmy prestávajú byť účinné. Kríza sa vyznačuje veľkým dynamickým nábojom a potenciálom zmeny (Vodáčková, 2002, 27-28).

Prechodné poruchy emocionality jedinca spôsobené krízovou situáciou sa najčastejšie prejavia zvýšením stresu či vypätia na nevedomej úrovni. Pri opätovnej neschopnosti subjektu problém vyriešiť napätie narastá a dotknutý jedinec ho začína pociťovať ako úzkosť či depresiu. Opakovaná nespôsobilosť čeliť problému alebo mu uniknúť vedie k vyvrcholeniu napätia v podobe akútnej krízy. V tomto bode u jedinca zlyhávajú adaptačné mechanizmy, objavuje sa dezorganizácia a psychiatrické symptómy. Neskôr nastupuje obdobie pozvoľnej reorganizácie, až kým nie je opäť dosiahnutý rovnovážny stav (Kastová, 2010, 15-16).

Dĺžka trvania krízovej situácie môže varírovať v závislosti od jej povahy. Rozhodujúcimi faktormi sú závažnosť udalosti, typické reakcie človeka, charakter úlohy ako aj spoločenské postavenie človeka. Čo sa týka príčin krízových situácií, rozlišujeme medzi ich vonkajšími a vnútornými spúšťačmi. Medzi vonkajšie spúšťače patrí strata objektu, nutnosť voľby a náhla zmena. Vnútornými spúšťačmi krízy sú zas nevyhnutnosť adaptácie jedinca na vlastný vývoj a zmeny z neho vyplývajúce. Častokrát sa jedná práve o neschopnosť subjektu adekvátne reagovať na požiadavky okolia (Vodáčková, 2002, 27-32).

Osobitným spúšťačom kríz sú tzv. hraničné situácie, ktoré človeka nejakým spôsobom bezprostredne ohrozujú. Možno medzi ne zaradiť osudové tragédie, vojnu, nebezpečenstvo,

akútny nedostatok, smrť, bolesť, vinu, utrpenie a ďalšie. Spravidla ide o bezprecedentné situácie, v ktorých je subjekt priamo ohrozený na živote alebo minimálne konfrontovaný s otázkou existencie. Pri riešení hraničnej situácie si s doterajším skúsenostným či vedomostným horizontom nedokáže vystačiť a neraz zlyháva. Východiskom sa stáva slobodné rozhodnutie subjektu ako prvý krok k realizácii vlastnej, autentickej existencie (Ponyová, 2015, 18-19).

Vzniknutú krízu možno zvládnuť tromi spôsobmi: svojpomocne, laickou pomocou alebo odbornou pomocou. Svojpomoc predstavuje pokus subjektu prekonať krízovú situáciu nasadením vlastných síl. Môže ísť o využitie predošlých skúseností, potrebu vyrozprávať sa a byť vypočutý alebo sa, naopak, uzavrieť do seba a pod. Laická pomoc sa zakladá na väčšej miere empatie voči subjektu krízy zo strany okolia. Ide predovšetkým o pomoc rodiny, priateľov, susedov, ale aj charitatívnych spodkov či cirkví. Odborná pomoc, známa aj ako krízová intervencia, sa týka aktívneho zásahu do krízovej situácie zo strany odborného pracovníka s cieľom eliminovať jej negatívny dopad (Knoppová, 1997, 37-43).

3 ROD AKO LITERÁRNA KATEGÓRIA

Modelovanie pojmu rod ako samostatného termínu v opozícii k pojmu pohlavie nadobudlo svoje prvé kontúry počas druhej vlny feminizmu, teda v 70. rokoch 20. storočia, kedy v spoločnosti výraznejšie kulminovali polemiky ohľadom sociálneho statusu žien (Puchalová, 2010, 355). Na etablovaní daného pojmu sa významne podpísalo dielo *„Druhé pohlavie“* (1949) francúzskej existencialistky Simone de Beauvoir. Známy výrok *„Nerodíme sa ako ženy, stávame sa nimi [,]“*(Beauvoir, 2000, 14) predikoval presvedčenie autorky o sémantickej diverzite pojmov (biologické) pohlavie a (sociálny) rod. Prvotnú definíciu pojmov rod a pohlavie však priniesla až publikácia *„Pohlaví, gender a společnost“* (1972) britskej sociologičky Ann Oakley. Podľa autorky súvisí pohlavie s fyziologickými odlišnosťami v pohlavných orgánoch samca a samice istého druhu. Naopak, rod je podľa nej sociálnym konštruktom. (Oakley [1972] 2000).

Kategória rodu môže byť pre literárnu vedu relevantná v zmysle novej perspektívy výskumu, napr. problematiky autorstva či úlohy rodu pri výbere tém a motívov. Literárne texty totiž vytvárajú priestor pre jednoznačnejšie určenie kultúrnych modelov a spoločenských funkcií, čím predstavujú ideálnu platformu dekonštrukcie pojmov *„ženskosti“* a *„mužskosti“*. (Puchalová, 2013, 379-383).

Nemecká literárna vedkyňa Inge Stephan je presvedčená o tom, že nové perspektívy do výskumu vnesie iba literárna veda akcentujúca kategóriu rodu na pozadí jej transdisciplinárneho charakteru. Upozorňuje pritom na vzájomnú previazanosť rodu s kategóriami rasy a triedy, ktoré môžu odhaliť skryté kultúrne konštrukty. Otázky rodového výskumu v literárnej vede člení do ôsmich oblastí, a to do oblasti autorstva, oblasti kánonu, oblasti žánrov, oblasti tém a motívov, oblasti obrazov rodov, oblasti nových výskumov, oblasti estetického diskurzu a teórie a metodickej oblasti (Stephan, 2000, 295-296).

Kultúrno-spoločenské situovanie ženy sa výrazne podpísalo aj na literárnej tvorbe pre deti a mládež na prelome 18. a 19. storočia. Rodovo a triedne oklieštený prístup k vzdelaniu a obmedzenie roly ženy na prípravu budúcej manželky a matky legitimovali predstavu o mužsko-patriarchálnom poriadku a posilnili presvedčenie o rodovom charaktere, ktorý obom pohlaviam prisudzoval od prírody rozličné vlastnosti. (Wild, 2008, 54).

Literárne postavy inklinovali k určitému správaniu alebo boli nositeľmi vlastností, ktoré sa považovali za typicky ženské či mužské. Dievčatám boli okrem všeobecných povinností, ktoré sa ukladali obom pohlaviam rovnako, prisudzované aj povinnosti, na ktoré sa nahliadalo ako na výlučne ženské. Mužsko-patriarchálna perspektíva sa zhmotnila v centrálnej postave otca – racionálneho pedagóga a vzoru detí, zatiaľ čo vplyv rozmaznávajúcej matky mal byť len sekundárny. Všeobecne vyšší bol aj výskyt mužských postáv. (Wild, 2008, 93-94).

4 KRÍZOVÉ SITUÁCIE V ŽIVOTE ŽENSKÝCH LITERÁRNYCH POSTÁV V DIELE JOHANNA GENERSICHA

Jedným z diel literatúry pre deti a mládež Johanna Genersicha je aj dvojdielna publikácia „Wilhelmine. Ein Lesebuch für Mädchen von zehn bis fünfzehn Jahren zur Bildung des Herzens und des Geschmacks.“ [Wilhelmine. Čítanka pre dievčatá od desať do pätnásť rokov na formovanie srdca a vkusu.][1], ktorá bola po prvýkrát vydaná v roku 1811 vo vydavateľstve Anton Doll vo Viedni. Cieľom autora bolo podporiť morálne a estetické vzdelávanie budúcich manželiek, matiek či správkyň domácností, ktoré inak nemali prístup k hodnotnej literatúre. Čítanka bola určená i do rúk pedagógov verejných a súkromných výchovných ústavov ako aj samotných rodičov.

Predmetom analýzy sú krízové situácie v životoch hlavných ženských postáv v morálnych príbehoch „Die Naschhafte“ [„Maškrtnica“], „Die Eigensinnige“ [„Tvrdohlavá“]

[1] Autorkou prekladov z nemeckého jazyka do slovenského je v tomto článku B.M.

a „Die Gelehrte“ [„Učená“], ktoré sú súčasťou prvej autorskej kapitoly „Charaktere in moralischen Erzählungen“ [„Charaktery v morálnych poviedkach“]. Metodológia výskumu vychádza z vyššie uvedenej teórie autorky Inge Stephan v oblasti rodového výskumu, pričom sa opiera o dve konkrétne oblasti. Prvou oblasťou je oblasť tém a motívov, ktorá skúma tematické a motivické preferencie autora. Druhá oblasť sa zameriava na obrazy rodov a približuje mieru, akou sú tieto obrazy demonštrované vo vzťahu *„k sebadefinovaniu, k vnímaniu druhého, k literárnej praxi a k estetickému diskurzu.“* (Stephan, 2000, 295). Porovnaniu a interpretácii výsledkov analýzy príbehov je venovaný záver príspevku.

4.1 „Die Naschhafte“ [„Maškrtnica“]

Úvod prvého morálneho príbehu je venovaný detailnej charakteristike jeho hlavnej postavy – malej Hedwigy, ktorá oplývala mnohými dobrými vlastnosťami. Bola láskavá, usilovná, rozumná a zdvorilá, vďaka čomu sa tešila veľkej obľube okolia. Vzápätí však autor poukazuje i na jej neresť, a síce maškrtnosť. Tú dievča nadobudlo vinou zlej dojky, ktorá sladkosti kradla v dome, kde slúžila a výmenou za mlčanie sa o ne s Hedwigou delila. I keď boli krádeže po istom čase odhalené a dojka musela dom opustiť, Hedwigina žiadostivosť sa každým pohľadom na ovocie či cukor čoraz väčšmi prehlbovala (Genersich, 1811, 11–12).

Spúšťačom krízy sa stal pekný, avšak jedovatý ľuľkovec, ktorý do domu priniesol Hedwigin otec. Dôrazne pritom všetkých v domácnosti poučil o jeho nepriaznivých účinkoch a varoval ich pred jeho konzumáciou. Hedwiga síce výstrahu počula, no i napriek tomu po ľuľkovci zatúžila. Hneď ako sa otec vzdialil, začala uvažovať sama pre seba: Či by mohli byť také krásne čerešne jedovaté? (Genersich, 1811, 12–13)

Hedwiga dlho váhala, ako sa rozhodnúť, pričom si silne uvedomovala otcovu lásku, proti ktorej sa nechcela prehrešiť. Napokon neodolala a z plodov ľuľkovca začala jesť. S konzumáciou prestala, až keď do izby vkročil jej otec. Hedwigu zahriakol slovami: „Čo si to urobila, dcéra moja? Nezakázal so ti nejesť z týchto plodov? Ty úbohé, nešťastné dieťa.“ (Genersich, 1811, 12–13) Hedwiga otca začala prosiť o odpustenie, pričom sa odvolávala na neprekonateľnú túžbu, ktorá ju donútila ovocie ochutnať. Vzápätí jej prišlo nevoľno a musel byť privolaný lekár. Ten jej predpísal dávidlo, čím ju zachránil (Genersich, 1811, s. 13–14).

Záver príbehu patrí morálnemu ponaučeniu. Trestom Hedwigy nebola iba fyzická bolesť, ale už samotná neposlušnosť. Autor vystríha pred záľubou v maškrtení vedúcej

k neriadenému plytvaniu a postupnej chudobe. Zmyslovú žiadostivosť je podľa neho nutné prekonať rozumom (Genersich, 1811, 13–14).

4.2 „Die Eigensinnige“ [„Tvrdohlavá“]

Druhý morálny príbeh sa začína krátkym poučením autora. Podľa Genersicha je síce potrebné vedieť uvažovať samostatne, avšak aby sme skutočne porozumeli podstate vecí, je potrebné nechať sa poučiť aj od iných. Neraz sme totiž konfrontovaní s postojmi, ktorým sa musíme podvoliť, i keď nechceme. Ide o určitý zákon nevyhnutnosti (Genersich, 1811, 30).

Príbeh pokračoval predstavením hlavnej postavy Frideriky. Najprv boli menované jej pozitívne vlastnosti ako pohotová vnímavosť či dobrá pamäť. Friderika patrila medzi najusilovnejšie žiačky v triede a vedomostne presahovala svoje rovesníčky. Súčasne však bola príliš zanovitá a od jej rozhodnutí ju nedokázal nikto odhovoriť (Genersich, 1811, 30–31).

Vzápätí je uvedených viacero príkladov, kedy sa Friderike pre svoju zanovitú povahu dostala do konfliktu. Tým prvým bol spor s učiteľom, ktorému Friderika nechcela uveriť, že Zem sa otáča okolo Slnka. Rovnakú tvrdohlavosť vykazovala i medzi spolužiakmi. Ak raz navrhla určitú hru, museli s ňou všetci súhlasiť (Genersich, 1811, 31–32).

Poslednou ilustráciou Friderikinej zanovitosti bol konflikt s jej mamou, ktorá ju poslala k tete s istou maličkosťou. Friderika namietala, že sa ešte nenaučila predpísanú lekciu. Mama ju tak musela o zhovievavosť požiadať opätovne. Friderika však v presvedčení, že by stratila príliš veľa času, trvala na svojom a odmietla ísť. Vtedy mama nahnevane poznamenala: „Dieťa moje, raz ťa tvoja tvrdohlavosť spraví nešťastnou.“ (Genersich, 1811, 32–33).

Ďalej mama zdôraznila, že takéto zanovité správanie by mohlo byť odpustené divokému chlapcovi, ak by na svojom rozhodnutí úpenlivo trval. Dievča sa však podľa nej musí naučiť poddávať, inak si privodí „tisíc trápení“. Tvrdohlavé správanie neprislúcha ani dobrej dcére, ani rozumnej manželke. Následne mama svoj príkaz zopakovala a dovtedy neposlušná dcéra sa zrazu ponáhľa – i keď s mrmlaním – splniť ho (Genersich, 1811, 32–33).

4.3 „Die Gelehrte“ [„Učená“]

Tretí morálny príbeh mapuje osud už dospelej ženy Iduny, ktorá bola mimoriadne učenlivá. Neobyčajným dôvtipom a vynikajúcou pamäťou predbehla vo vedomostiach dokonca aj svojich bratov. Okrem toho obľubovala literatúru nie len v rodnom jazyku, ale aj po latinsky, čo si z jej strany vyžadovalo veľkú trpezlivosť a šikovnosť (Genersich, 1811, 77).

Túžba po vzdelaní sa však nepriaznivo odrazila vo vedení jej domácnosti. Pri čítaní kníh či písaní básní sa neraz zasnívala, následkom čoho zabudla manželovi pripraviť večeru. Kým svoju chybu napravila, jedlo už bolo zvyčajne pokazené. Idunin manžel sa na svoju ženu právom hneval, pričom odsudzoval nie len je neblahé veršovanie a divokú čitateľskú vášeň, ale aj jej nesmiernu ctižiadostivosť (Genersich, 1811, 77).

Manželove rozhorčenie napokon vyústilo až do nemiernosti v pití alkoholu, ktorý sa podpísal na jeho predčasnej smrti. Ešte i na smrteľnej posteli sa však muž tešil z toho, že sa konečne vyslobodil zo zajatia nenávidenej manželky (Genersich, 1811, 77).

ZÁVER

Analýza a vzájomná komparácia troch vybraných morálnych príbehov pod názvom „Die Naschhafte“ [„Maškrtnica“] a „Die Eigensinnige“ [„Tvrdohlavá“] a „Die Gelehrte“ [„Učená“] z diela „Wilhelmine. Ein Lesebuch für Mädchen von zehn bis fünfzehn Jahren zur Bildung des Herzens und des Geschmacks.“ (Wien, 1811) od Johanna Genersicha preukázala prítomnosť rodovej perspektívy hneď na viacerých úrovniach. V istých oblastiach bol však súčasne zaznamenaný i odklon autora od tradičných postupov v tvorbe charakteristickej pre dané obdobie.

Rodový aspekt je citeľný už v úzkej previazanosti žánru a témy. Morálne príbehy, ktorých primárnym cieľom je mravné ponaučenie chovanca, v sebe nesú pomenovania spoločensky negatívne vyhodnocovaných vlastností, ktoré majú byť tejto korekcii podrobené. Záporné charakteristiky pritom vystupujú buď to v podobe substantíva (Maškrtnica) alebo adjektíva (Lenivá, Učená) v ženskom rode, čo implikuje príznačnosť danej povahovej črty pre ženy. Správanie motivované zlou črtou spravidla vedie k istej krízovej situácii – či už je to otrava jedlom, vzťahové konflikty alebo alkoholizmus a predčasná smrť.

Štruktúru textov možno napriek istým variáciám v ich vonkajšej organizácii označiť za totožnú. Súčasťou každého textu je vnútorná charakteristika hlavnej postavy, popis vzniknutej krízovej situácie a morálne ponaučenie vyplývajúce z danej udalosti. Nositeľkou deja je buď to mladé dievča vo veku čitateliek, ktorým je čítanka určená alebo už dospelá žena, ktorá je situovaná do roly gazdinky. Ústredná postava je prostredníctvom vlastností a správania sa k svojmu okoliu predstavená v úvode príbehu. Pozitívne vnímané charakteristiky striedajú tie menej kladné, pričom sa veľký dôraz kladie na ich demonštráciu pomocou príkladov zo života. Striktné, ba až čiernobiele vyhodnocovanie vlastností ako dobrých či zlých možno

reflektovať v kontexte mravného ideálu človeka v období osvietenstva. Explicitnému označeniu správania sa ako typicky ženského či pre ženy vhodného sa na tomto mieste Genersich vyhýba. Mravné ponaučenia sú – či už v úvode alebo v závere príbehov – formulované neosobne ako univerzálne platné tvrdenia alebo ako ilustrácie negatívneho dopadu neželaného správania sa na príkladoch jedincov či rodín.

Samotné krízové situácie sa stávajú nástrojom explanácie nebezpečenstva spôsobeného zachovaním či prehĺbením negatívnej charakterovej črty, a súčasne mechanizmom jeho prevencie. Je to až moment krízy, v ktorom si ženské hrdinky uvedomia – či už pohľadom na následky svojho konania („Die Naschhafte“ [„Maškrtnica“]) alebo prísnym pokarhaním („Die Eigensinnige“ [„Tvrdohlavá“]) – že ich doterajšie správanie nebolo v súlade s očakávaniami spoločnosti a sú pripravené zmeniť ho k lepšiemu. Ak si však ženská hrdinka včas nevstúpi do svedomia a nevykoná patričnú nápravu svojho správania, môže počiatočná kríza vyústiť až do katastrofy. („Die Gelehrte“ [„Učená“]). Dôsledky tragédie a zvlášť závažné previnenie hlavnej postavy v podobe zodpovednosti za zbytočne skorú smrť jej manžela majú pre mladú čitateľku nielen odstrašujúci, ale i silne výstražný charakter.

Krízová situácia súčasne vytvára priestor, v ktorom sa objavujú známky rodovo podmienenej výchovy. V príbehu „Die Eigensinnige“ [„Tvrdohlavá“] je negatívne správanie skôr akceptovateľné, a teda ľahšie ospravedlniteľné u chlapca než u dievčaťa. Zatiaľ čo u chlapca je tvrdohlavosť pokladaná za stálosť v názoroch, u dievčaťa evokuje nepoddajnosť, ktorá jej prinesie iba trápenie. Rovnako spiatočnícky možno nazerať na výsostné situovanie hlavnej postavy príbehu „Die Gelehrte“ [„Učená“] do pozície ženy v domácnosti. Ak by sa talentovaná Iduna chcela priblížiť autorovmu ideálu ženy a dokonale si splniť povinnosti gazdinej, musela by svoju čitateľskú vášeň a tvorivú činnosť výrazne obmedziť. Prioritou ženy by tak mala byť namiesto vlastnej sebarealizácie starostlivosť o manžela.

Inovatívne možno hodnotiť rovnakú mieru účasti oboch pohlaví na výchove dievčat, a to tak v prípade otcovského ponaučenia v príbehu „Die Naschhafte“ [„Maškrtnica“] ako aj v prípade materinského pokarhania v príbehu „Die Eigensinnige“ [„Tvrdohlavá“]. Rodičia pritom nevystupujú iba v role vychovávateľa či učiteľa, ale súčasne na seba berú úlohu sudcu, dôverníka či morálneho vzoru, s ktorým sa chcú dievčatá stotožniť.

Pri posudzovaní spoločenského prínosu publikácie je nevyhnutné brať do úvahy kultúrno-historický priestor, v ktorom vznikala a v ktorom autor pôsobil. Je potrebné si

uvedomiť, že literatúra pre deti a mládež sa ako špecifický typ literatúry v období osvietenstva ešte len začína formovať a pôsobí najmä v službách pedagogiky. Súčasne treba zohľadniť pomaly rozvíjajúce sa uhorského školstvo, ktoré bolo neraz konfrontované s nedostatkom učebníc, nedostupnosťou knižníc či kvalitnej literatúry.

S ohľadom na tieto skutočnosti sa publikácia javí ako zvlášť pokroková a užitočná, a to i napriek triviálnej povahe textov či miestami citeľnej, rodovo diferencovanej výchove ako odrazu socio-kultúrnych tendencií daného obdobia. Pozitívne možno hodnotiť i aplikáciu nových pedagogických postupov filantropizmu – jedného zo smerov osvietenskej pedagogiky – ako napr. induktívnu disciplínu či elimináciu telesných trestov.

LITERATÚRA

BEAUVOIR, de S. 1949. *Druhé pohlavie. Detstvo.* Preklad Viera Millerová. In Aspekt , č.1, 2000, s. 14, 21. ISSN 1336-O99X.
FARKAS, G. 2002. Johann Genersich, ein Philosoph und Pädagoge. In RATHMANN, J. (Hrsg.). *Die ungarische Aufklärung und der zeitgenössische Unterricht - Ratio Educationis 1777*. Gödöllö: Magyar Tudományos Akadémia, 2002. s. 59–76. ISBN 10: 9639483125.
GENERSICH, J. 1811. *Wilhelmine. Ein Lesebuch für Mädchen von zehn bis fünfzehn Jahren zur Bildung des Herzens und des Geschmacks.* Wien: Anton Doll, 1811. 276 s.
KASTOVÁ, V. 2010. *Krize a tvořiví přístup k ní.* Praha : Portál, 2010. 167 s. ISBN 978-80-7367-800-5.
KNOPPOVÁ, D. 1997. *Telefonická krízová intervence.* Praha : Remedium, 1997. 303 s.
MEIER, J. 2006. *Deutschsprachige Literatur und Publizistik in der Slowakei. Beiträge zur Kulturgeschichte der Deutschen in der Slowakei (Hrsg. von Jörg Meier).* Berlin: Weidler Buchverlag, 2006. 206 s. ISBN 978-3896934628.
OAKLEY, A. 2000. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha : Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.
PÓNYOVÁ, A. 2015. *Etické otázky v literárnych dielach slovenských autorov* [bakalárska práca]. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre [s. n.], 2015. 44 s.
PUCHALOVÁ, I. 2013. Rod a jeho literárnovedná reflexia v nemecky hovoriacom priestore. In Gender in literature. Rod v literatúre. Faculty of Arts, Pavol Jozef Šafárik University in Košice: Košice, 2013. 425 s. ISBN 978-80-8152-092-1
SEIBERT, E. 2013. Johann Genersich – Graue Eminenz der ungarischen Jugendschriftsteller im biedermeierlichen Wien. In FAZEKAS, I. – SCHWARZ, K.W. – SZABÓ, C. *Die Zips – eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761 - 1823).* Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung, 2013. s. 43–53. ISBN 978-963-89583-7-2
SCHELANDER, R. 2013. Jakob Glatz als Pädagoge der Aufklärung. In FAZEKAS, I. – SCHWARZ, K.W. – SZABÓ, C. *Die Zips – eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761 - 1823).* Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung, 2013. s. 123–135. ISBN 978-963-89583-7-2
SCHWARZ, K. W. 2013.Von Käsmark nach Wien – Der Zipser Literat und Pädagoge Johann Genersich (1761–1823) als Theologieprofessor an der Protestantisch–Theologischen Lehranstalt. In FAZEKAS, I. – SCHWARZ, K.W. – SZABÓ, C. *Die Zips – eine*

kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761 - 1823). Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung, 2013. s. 79–95. ISBN 978-963-89583-7-2

SÓLYOM, J. – SÓLYOM, J. – SÓLYOM, I. 2013. Das Leben und Schaffen von Johann Genersich. In FAZEKAS, I. – SCHWARZ, K.W. – SZABÓ, C. *Die Zips – eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761 - 1823).* Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung, 2013. s. 35–42. ISBN 978-963-89583-7-2

STEPHAN, I. 2000. Literaturwissenschaft. In BRAUN, Ch. von – STEPHAN, I. *Gender Studien: Eine Einführung.* Stuttgart – Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2000. s. 290-299. ISBN 3-476-01636-6

TISCHLER, P. 2000. *Johann Genersich – Pionier der Zipser Romandichtung: Betrachtungen zu Leben und Werk.* Berlin: Frieling, 2000. 80 s. ISBN 3-8280-1254-X.

URGAI, J. 2013. Im Zeichen des Philanthropismus – Johann Genersichs pädagogisches Konzept. In FAZEKAS, I. – SCHWARZ, K.W. – SZABÓ, C. *Die Zips – eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761 - 1823).* Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung, 2013. s. 55–78. ISBN 978-963-89583-7-2

VODÁČKOVÁ, D. a kol. 2002. *Krízová intervence.* Praha: Portál, 2002. 543 s. ISBN 80-7178-696-9

WILD, R. 2008. Aufklärung. In WILD, R. *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur.* 3. vyd. Stuttgart: J.B. Metzleresche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag, 2008. 533 s. ISBN 978-3-476-01980-6

PRÍNOSY A ÚSKALIA DIŠTANČNEJ FORMY VÝUČBY CUDZIEHO JAZYKA

BENEFITS AND DIFFICULTIES OF FOREIGN LANGUAGE DISTANCE EDUCATION

Lucie Němečková

Abstrakt
Dištančná forma vzdelávania je bežným spôsobom jazykovej výučby v mnohých krajinách sveta. Na Slovensku túto formu vzdelávania využíva vo výučbe cudzích jazykov len niekoľko pedagógov, avšak krízová situácia v krajine vytvorila potrebu túto formu vzdelávania vo vyučovacom procese využívať a aplikovať aj pre ďalšie potreby. Článok popisuje stav súčasnej situácie využitia dištančnej formy vzdelávania, teoretická časť sa venuje formám a platformám tohto vzdelávania a v praktickej časti sa riešia prínosy a úskalia dištančnej formy vzdelávania cudzieho jazyka na základe spracovania výsledkov dotazníka a priamej skúsenosti.

Kľúčové slová: dištančné vzdelávanie, platforma, prínosy, úskalia, dotazník

Abstract
Distance education is a standard way of foreign language teaching in many countries around the world. In Slovakia, this form of education is used by only a few teachers, however, the crisis situation in our country enabled to form a need of using it and applying it for further case of need. The paper describes the state of distance education being used currently, the theoretical part involves various forms and platforms of this education and the practical part summarises the benefits and difficulties of foreign language distance education, based on the results of a questionnaire and direct experience.

Keywords: distance education, platform, benefits, difficulties, questionnaire

ÚVOD

Žijeme v storočí, kedy nás obklopujú stále nové a nové moderné technológie, ktoré sú kľúčové pre získavanie nových vedomostí, a ktorých ovládanie a zručnosť je nevyhnutné pre budúcu prax a ďalší život v novodobej spoločnosti. Najväčšou inováciou čias však zostáva internet a informačno-komunikačné technológie, ktoré sa neustále vyvíjajú a stali sa súčasťou nášho života. Je teda samozrejmé, že sa uplatnili aj v oblasti školstva s cieľom jeho modernizácie. Študenti sa denne stretávajú s emailom, webovými stránkami, najnovším fenoménom sociálnych sietí, aplikáciami, online kurzami, videami a pod., čo sa dá využiť vo výučbe všeobecných predmetov aj cudzích jazykov. Tieto nástroje pomáhajú vyučujúcim a prinášajú nové nápady na motiváciu študentov k učeniu sa jazyka a zlepšeniu ich výkonu.

Tento rok priniesol značnú zmenu v oblasti online výučby a pohľadu na ňu v pozitívnom aj negatívnom zmysle, nielen na Slovensku, ale aj na celom svete z dôvodu pandémie vírusu, ktorá zrazu ovplyvnila chod výučby v signifikantnej miere na každom stupni vzdelávania.

1 DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE

V minulosti, keď vzdialenosť či náročné podmienky a okolnosti nedovoľovali prezenčnú formu výučby, pomáhalo vyučujúcim rádio, neskôr televízia a po príchode internetu primárne počítače, hoci aj v súčasnosti stále existujú domácnosti a študenti bez pripojenia na internet. Prvou inštitúciou, ktorá využívala dištančnú formu vzdelávania bola korešpondenčná škola v Anglicku v roku 1840. S nástupom technológie boli vo Veľkej Británii otvorené ďalšie podobné školy, ktoré sa zameriavali aj na výučbu cudzieho jazyka a jednou z nich bola aj prvá vysokoškolská ustanovizeň – dištančná univerzita Open University (Zlámalová, 2006, 26). V zahraničí sa vysokoškolská online výučba najviac aplikuje v Európe v spomínanej Veľkej Británii, Nemecku, Španielsku a Francúzsku a mimo Európy najviac v USA, Austrálii a Číne. Vo viacerých štátoch sveta existujú špecializované centrá pre dištančnú výučbu.

Na Slovensku sa dištančná výučba začala realizovať vo väčšej miere až v deväťdesiatych rokoch, kedy sa univerzity zapojili do projektu s názvom Národná spolupráca v Dištančnom vzdelávaní, ktorej cieľom bolo vytvoriť sieť stredísk pre podporu tohto typu vzdelávania a zapojila sa doň aj Žilinská univerzita. Je však potrebné charakterizovať čo pod pojmom dištančné vzdelávanie, online vzdelávanie či e-vzdelávanie rozumieme.

1.1 Základné pojmy

Náročné situácie si vyžadujú pružné reakcie a prispôsobenie aktivít, ktoré bežne fungujú v prostredí prednáškových miestností, na podmienky, v ktorých sa študenti stávajú manažérmi svojho rozvrhu a vyučujúci im sprostredkúvajú potrebné materiály a spätnú väzbu. Študenti z pohodlia domova využívajú technológie omnoho viac, práve na komunikáciu s vyučujúcim, získanie a overenie informácii, trávia viac času samoštúdiom a učia sa disciplíne a dodržiavaniu stanovených termínov na odovzdanie a prezentovanie svojich výsledkov. Dištančná forma vzdelávania sa dá preto chápať aj ako forma pružného vzdelávania.

Viaceré zdroje sa zhodujú na fakte, že dištančné vzdelávanie možno definovať ako „vzdelávanie na diaľku“. Študenti majú prístup k študijným materiálom a zdrojom, ktoré im pomôžu pri nadobúdaní poznatkov, ktoré by ľahšie získali v školskom prostredí. Je nevyhnutné, aby sa vyučujúci riadili základnými princípmi tohto typu vzdelávania, ktorými sú podľa Zlámalovej (2006, 14) individualizácia a flexibilita štúdia, samostatnosť štúdia, multimediálnosť a podpora učiacich sa. Dôležité je však pri každom kroku vedieť motivovať študentov a rešpektovať zákonitosti tohto vzdelávania, aby sme mohli dosahovať vopred stanovené vzdelávacie ciele.

Průcha a Mika (2000, 128) uvádzajú ako dva nevyhnutné aspekty dištančného vzdelávania účelovo spracované materiály, ktoré sú prispôsobené potrebám danej situácie a študentom a využívanie podporných štruktúr, akými sú individuálna a skupinová konzultácia problémov zo strany vyučujúceho, spätná väzba študentovi o jeho priebežných výsledkoch, pokroku a iné. Podľa viacerých zdrojov však možno zhrnúť, že dôležité funkcie na to, aby dištančná forma štúdia mohla efektívne fungovať sú motivačná, komunikačná, diagnostická a kontrolná a hodnotiaca funkcia. Bisták uvádza, že *„Pri dištančnom vzdelávaní do popredia vystupujú schopnosti sebahodnotenia študentov. Študenti si sami určujú svoju úroveň dosiahnutých vedomostí. V súvislosti s tým sa uplatňuje sebavzdelávanie a využíva sa schopnosť samostatného prechádzania učebnou látkou podľa daných možností konkrétneho jednotlivca. Pri tomto type vzdelávania nie učiteľ, ale študent stojí v centre pozornosti“* (2012, 9).

S pojmom dištančné vzdelávanie súvisí aj pojem elektronické vzdelávanie, alebo e-learning, či online vzdelávanie, ktoré možno chápať ako aktuálnu formu dištančného vzdelávania. Podľa Průchu je to *„akékoľvek využívanie elektronických materiálnych a didaktických prostriedkov, určených k efektívnemu dosiahnutiu vzdelávacieho cieľa s tým, že je realizovaný najmä/nielen prostredníctvom počítačových sietí (internet a intranet)“* (Průcha, 2012, 91). Väčšina internetových zdrojov a autorov odbornej literatúry sa v definíciách tohto pojmu zhoduje v tom, že je to vzdelávací proces, ktorý poskytuje vzdelávanie v elektronickej podobe, čím je úzko spätý s využitím počítačov a digitálnej technológie tak, aby sa študentovi doručil správny obsah výučby v čo najvyššej miere ako náhrada za prezenčnú formu výučby.

Existujú dve formy e-learningu a to: off-line (nie je potreba internetu, iba počítača pre materiály na CD) a online e-learning (nevyhnutný internet na distribúciu materiálov,

komunikáciu e-mailom a cez výučbové platformy), pričom online vzdelávanie má dve podoby – synchrónnu (všetci komunikujú v presnom čase prostredníctvom konferenčného hovoru) a asynchrónnu (študenti si zvolia čas, kedy budú pracovať s dostupnými materiálmi a spolu s učiteľom nie sú pripojení v rovnakom čase, ale komunikujú cez chat alebo email) (Kopecký, 2006, 9-13). V súvislosti s komunikáciou medzi vyučujúcimi a študentami v zmysle správnej a fungujúcej online komunikácie je nutné poznať a dobre ovládať aspoň jeden z množstva ponúkaných programov a platforiem na výučbu realizovanú cez internet.

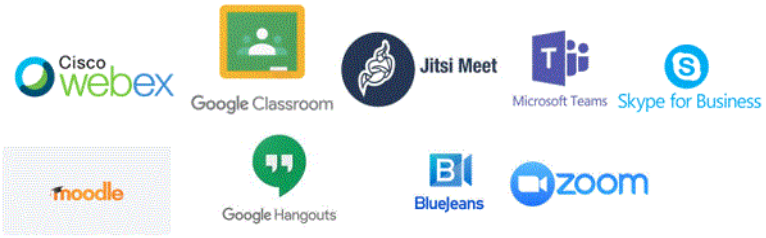
1.2 Programy a platformy určené na realizáciu dištančného vzdelávania

Je faktom, že v súčasnej dobe máme na trhu nespočetné množstvo platených, ale aj mnoho voľne dostupných programov na realizáciu výučby online. Počas nevyhnutnej výučby z domu sa viaceré spoločnosti vo svete rozhodli uvoľniť svoje programy zadarmo na určitý čas, aby ich mohli školy voľne využívať. Podrobný popis nespočetného množstva programov a ich funkcionalít je tak obšírny, že sa mu nemožno v predloženom článku venovať, a preto sú uvádzané len tie, ktoré boli aplikované počas krízovej situácie vo výučbe cudzích jazykov na Ústave celoživotného vzdelávania Žilinskej univerzity.

Univerzity na Slovensku majú licencie a používajú ako hlavný nástroj na e-vzdelávanie LMS Moodle (Learning Management System), ktorý disponuje rôznymi vlastnosťami a funkciami pre vyučujúcich aj študentov, napríklad poskytuje priestor na evidenciu dochádzky študentov, zadávanie oznamov, úloh a výučbových materiálov pre študentov, kontrolu ich splnenia a iné. Je však používateľsky náročný, hlavne z pohľadu niektorých špecifických nastavení a vlastností, takže ak ho používateľ dobre neovláda a nemá dostatočné vedomosti o jeho používaní, nemôže ho naplno využívať. Okrem Moodle-u existujú aj ďalšie LMS nástroje ako ATutor, Dokeos, ILIAS, Claroline, OLAT, Canvas a iné.

Ďalšou platformou, ktorej licenciou disponujú naše univerzity, a ktorá je navyše zadarmo, je MS (Microsoft) Teams, z ktorého názvu vyplýva, že je určený na tímovú komunikáciu prostredníctvom zdieľaného pracovného priestoru vo forme chatu, mítingov, volaní a videokonferencie. Jeho prostredie je nenáročné pre používateľov, podmienkou však je, aby správca domény udelil používateľovi povolenie na vytváranie si tímov. Stále populárnym programom, ktorý sa dá využiť na konferenčné, tímové hovory a aj výučbu zostáva Skype a Skype for Business, ktorý bol jednoduchou voľbou pre mnohých

vyučujúcich, nakoľko ho už mali nainštalovaný a v čase potreby rýchlej akcie kedy sa nemohli dostatočne venovať tréningu používania iných platforiem, siahli po tejto alternatíve. Ďalšími voľne dostupnými programami s mnohými funkcionalitami, taktiež vhodnými na konferenčné volania, a teda aj na výučbu sú Jitsi Meet, BlueJeans a Google Hangouts, Google Duo či Google Classroom. Naopak, príkladom platených programov, ktoré boli istý čas sprístupnené zadarmo, ale s istými obmedzeniami, boli Cisco Webex a Zoom, ktorý je však známi svojimi problémami s ochranou súkromia používateľov. Príkladom využitia sociálnych sietí vo výučbe bol Whatsapp a Viber.



Obr.1: Logá programov použitých na online vzdelávanie (zdroj: internet).

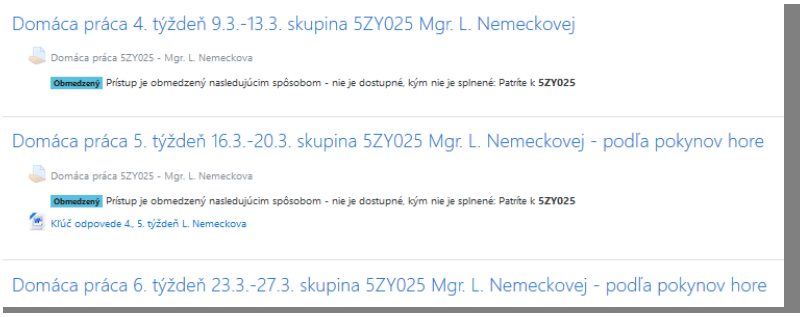
2 VÝUČBA ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA ONLINE

Druhá kapitola článku sa venuje dištančnej forme výučby odborného cudzieho jazyka v praxi, na základe priamej skúsenosti vyučujúcich Sekcie cudzích jazykov Ústavu celoživotného vzdelávania Žilinskej univerzity, konkrétne tímu pedagógov učiacich anglický jazyk informatikov a manažérov. Výučba odborného cudzieho jazyka si zo strany vyučujúceho vyžaduje presnú banku odborných termínov, vhodné výučbové materiály obsahujúce informácie pre budúcu prax študentov, ktoré si vyučujúci pripravujú posledné roky sami, nakoľko sa nenašla vhodná kniha, ktorá by spĺňala podmienku jazykovej úrovne odbornej angličtiny B2 a vyššie a mnoho času, určeného na prípravu aktivít, ktoré budú študentov motivovať k učeniu sa jazyka a podporia rozvoj jazykových zručností a vedomostí študentov. Tí však nikdy nie sú na rovnakej jazykovej úrovni, čo je pri prezenčnej forme výučby často veľká výzva pre vyučujúceho, stihnúť všetky aktivity, naplniť ciele hodín jazyka, a pritom vyrovnať rozdiely medzi študentami a zapojiť do procesu aj tých slabších. Jednou z výhod dištančnej formy vzdelávania je preto aj fakt, že ak ide o asynchrónne online vzdelávanie, slabší študenti majú svoj individuálny čas na splnenie všetkých úloh a naučenie sa novej slovnej zásoby.

2.1 Priebeh online výučby a skúsenosti z pohľadu pedagóga

Tím predpokladal, že pripravenosť študentov v oblasti ovládania informačno-komunikačných technológii a technická vybavenosť potrebnými zariadeniami je stopercentná, no na druhej strane jedným z najčastejších problémov počas online výučby bolo, že študenti mali zlé pripojenie na internet, alebo nedisponovali potrebnými zariadeniami ako mikrofón či webkamera.

Na dištančnú, asynchrónnu formu online výučby sa prešlo na začiatku štvrtého týždňa semestra, čo prinieslo možnosť objektívne porovnať oba typy výučby zo strany učiteľa aj študenta. Keďže fakulty ŽU využívajú LMS Moodle vo veľkej miere, bol hlavnou voľbou počas dištančnej výučby. Vyučujúci vždy na začiatku týždňa informovali študentov prostredníctvom mailu alebo Moodle-u o úlohách a témach, ktoré je potrebné naštudovať, vypracovať a odovzdať na Moodle alebo poslať mailom. Študenti mali vždy nastavený presný čas – štvrtok 15:00, do kedy musia zadania odovzdať, inak, podľa vopred dohodnutých podmienok, dostanú absenciu za daný týždeň. Niektorí pedagógovia sa museli s Moodlom naučiť pracovať detailnejšie, pretože pri množstve 296 študentov prihlásených len na predmet Jazyk anglický 2 pre prvý ročník, bolo potrebné vytvoriť skupiny študentov a zaradiť ich k jednotlivým vyučujúcim. Taktiež sme sa snažili, aby bolo pravidelne pridávané veľké množstvo informácii pre študentov prehľadné a každý si vedel nájsť svoje zadania.



Obr. 2: Ukážka Moodle zadaní z pohľadu vyučujúcej (zdroj: Moodle autorky).

Vyučujúci vždy v závere týždňa kontrolovali odoslané zadania a snažili sa odoslať študentom spätnú väzbu, čo však pri tak veľkom množstve študentov nebolo možné stihnúť. Študentom sa preto vždy odoslal kľúč správnych odpovedí k cvičeniam a ich úlohou bolo samohodnotenie, teda určiť, čo sa naučili a na čom budú musieť pracovať ďalej. Jedným z kľúčových problémov bol teda zle nastavený časový harmonogram na kontrolu úloh študentov, ktorý by bolo potrebné pri množstve zadaní upraviť.

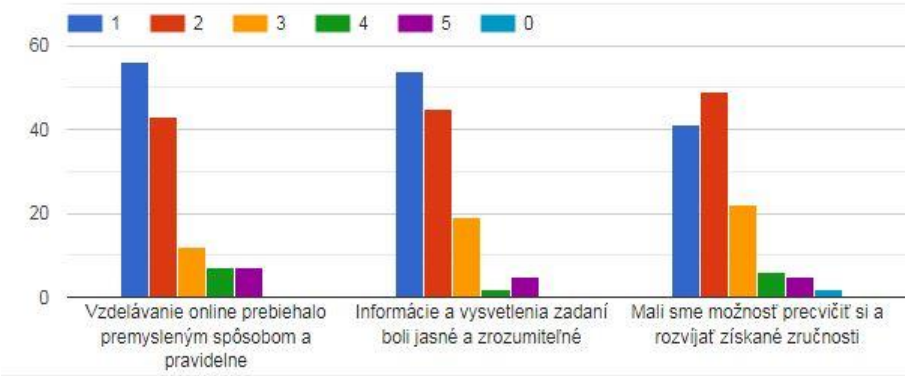
Ďalšou výzvou pre vyučujúcich bola úloha prehodnotiť a následne upraviť množstvo cvičení v učebných materiáloch, ktoré si vyučujúci už tretí rok sami pripravujú pre informatikov a odbor počítačové inžinierstvo v bakalárskom stupni štúdia. Tieto materiály využíva už len druhý ročník, keďže v prvom ročníku bola zavedená do výučby nová kniha a materiály sú už len doplnkom. Nielen učitelia, ale aj študenti si musia na novú knihu zvyknúť a výzvou bolo, ako študentov motivovať k správnej práci s knihou a pochopiť, čo je z množstva informácii pre nich to najpodstatnejšie. Odbor manažment pracoval s knihou, ktorú už poznajú. V inžinierskych ročníkoch si vyučujúca sama pripravovala každý týždeň nové témy s odbornými článkami, tak, aby spĺňali podmienky úrovne C1 a témy boli pre študentov podnetné a zaujímavé. Študentom sa okrem materiálov pravidelne doručovali aj audio nahrávky a odkazy na videá, s ktorými bolo treba pracovať. Precvičovali si teda nielen zručnosť písania, ale aj počúvania. Výhodou pre študentov bolo, že z pohodlia domova si mohli nahrávky pustiť viackrát, či pozastaviť. Vyučujúci sa počas výučby v čo najvyššej miere snažili uplatňovať všetky aspekty a funkcie dištančnej výučby. Pracovali aj nad rámec pracovného času a vždy pružne reagovali a komunikovali so študentami prostredníctvom emailu a neskôr aj online konzultačných hodín vedených ako konferenčný hovor. Všetci sa jednoznačne zhodli, že dištančná forma výučby si v porovnaní s prezenčnou formou vyžadovala omnoho viac času na prípravu, samotnú realizáciu a ďalšie úkony s ňou spojené.

Keďže viacerí študenti prestali svoje zadania posielať a nekomunikovali s vyučujúcimi (hlavne nižšie ročníky) a zadaní na kontrolu pribúdalo, avšak času bolo málo, všetci pedagógovia sa dohodli na tom, že sa prejde na synchrónnu formu online výučby, a teda, do výučby sa aplikovala ďalšia platforma na komunikáciu a výučbu v stanovenom čase podľa rozvrhu, čím sa umožnil vyučujúcim priamy kontakt so študentami, ako pri reálnej výučbe. Od písomne vypracovaných cvičení, esejí a seminárnych prác sa prešlo na najdôležitejšiu zručnosť – rozprávanie. Vyučujúci tak vytvorili priestor pre každého študenta, ktorý mohol vyjadriť svoje potreby a prezentovať sa a pre učiteľov nebolo potrebné kontrolovať stovky zadaní. Spočiatku sme čelili problému, že mladší študenti sa online hodín nezúčastňovali, pretože hodiny boli nepovinné, ale po zavedení nových pravidiel, ktorých sa týkala povinnosť zúčastniť sa online hodín, inak bude študentovi vedená absencia, sa počet študentov ustálil na počet počas prezenčnej výučby. Pre konferenčné hovory sme sa rozhodli využívať MS Teams, Zoom a Skype. MS Teams sa využíval len na hovory a chat, neboli v ňom vytvorené tímy. Učiteľ teda sám zavolal študentom, ktorí sa len pripojili do hovoru. Na priebežné

a záverečné testovanie nadobudnutých vedomostí študentov počas netradičného semestra sa použila zaužívaná platforma Socrative.

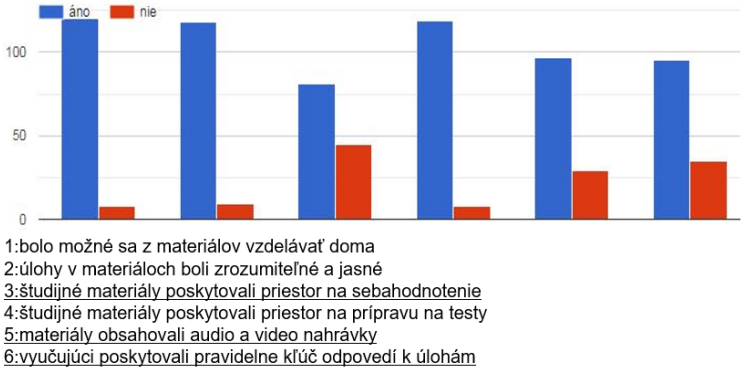
2.2 Hodnotenie online výučby z pohľadu študenta

Pre získanie názorov zo strany študentov sme si zvolili metódu dotazníka, ktorý vypĺňali študenti všetkých odborov aj stupňov štúdia, okrem doktorandského. Dotazník hodnotenia online výučby vyplnilo spolu 370 respondentov, avšak zameriam sa len na vzorku 125 respondentov – študentov 1. ročníka, nakoľko sa ich výsledky boli takmer zhodné s výsledkami ostatných ročníkov. Prvou kategóriou, ktorú študenti hodnotili, bola spokojnosť s obsahom výučby a jej prepojením na prax, pričom výsledky ukázali vysokú spokojnosť zo strany študentov, čo znamená, že vyučujúci zvolili na výučbu vhodnú banku termínov naprieč všetkými odbormi, a hoci prebiehala výučba online, študenti získali nové poznatky, ktoré boli pre nich a ich budúcu prax užitočné. Druhou, podstatnejšou, kategóriou bola spokojnosť s priebehom online výučby, kde študenti hodnotili pokyny a vysvetlenia zadaní zo strany učiteľa, ďalej jasnosť a zrozumiteľnosť úloh a v neposlednom rade aj možnosť rozvíjať nadobudnuté zručnosti. Študenti celkovo vyjadrili vysokú spokojnosť s online výučbou, termíny pre vypracovanie úloh boli podľa nich prijateľné a pokyny a samotné hodnotenie úloh boli podľa nich jasné a zrozumiteľné. Ako problematickú však možno vnímať položku: *„Mali sme možnosť precvičiť si a rozvíjať získané zručnosti“* viď obr.3. Dá sa teda tvrdiť, že pri veľkom množstve študentov je potrebné uvažovať nad technikou alebo metódou, ktorá by pomohla zlepšiť tieto možnosti, hoci ako sa už uvádzalo vyššie, študenti precvičovali písanie, čítanie, počúvanie a napokon aj rozprávanie.



Obr. 3: Spokojnosť študentov s priebehom online výučby (zdroj: archív autorky).

Pri tretej kategórii sa vyjadrovala spokojnosť so šiestimi položkami (viď obr. 4), pričom opäť vidieť vysokú spokojnosť študentov. Vyplýva z toho, že materiály boli naozaj vhodne upravené a vypracované vyučujúcimi. Tí sa pri príprave a organizovaní, ktoré z úloh sa budú vypracovávať, a ktoré nie, snažili zvoliť práve najpodstatnejšie úlohy a tie, ktoré pomôžu študentom pripraviť sa na test. Tri z položiek dosiahli aj odpovede „nie“. Prvou otázkou podľa výsledkov zostáva, ako zakomponovať do učebných materiálov možnosť na sebahodnotenie študentov, ktorému počas online výučby nebola kladená vysoká miera pozornosti. Čo sa týka odpovedí „nie“ na položku audio a video nahrávok, týmto výsledkom nepripisujem značnú váhu, nakoľko Moodle disponoval všetkými potrebnými audio nahrávkami k materiálom, a teda možno len uvažovať, že študenti nahrávky jednoducho nepočúvali a nevenovali im pozornosť. Druhou otázkou je riešenie množstva úloh, ktoré vyučujúci študentom zasielajú, pretože ich potom musia aj ohodnotiť a poslať na ne jednotlivo spätnú väzbu vo forme kľúča. Niektorí pedagógovia mali totiž časový deficit, problém stihnúť zverejniť kľúč odpovedí, alebo študentom neposkytli spätnú väzbu. Toto bolo najväčším úskalím dištančnej formy vzdelávania v tíme vyučujúcich odborný cudzí jazyk informatické odbory.



Obr. 4: Spokojnosť s učebnými materiálmi (zroj: archív autorky).

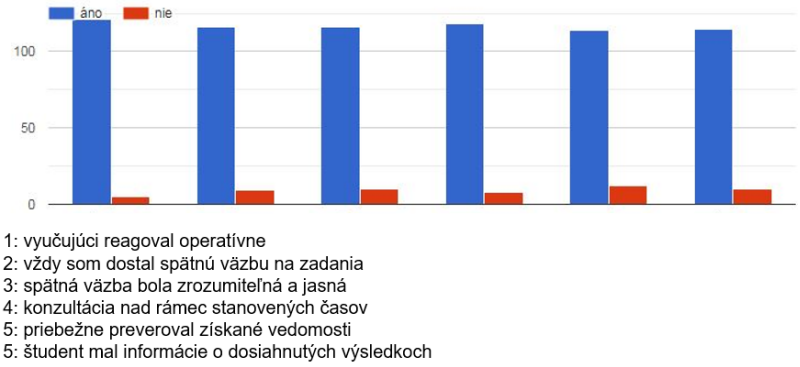
Výsledky testov naozaj dosiahli vysoké skóre (viď obr. 5). Vyučujúci sa snažili dosiahnuť najvyššiu reliabilitu testov tým, že študenti mali zatvorenú navigáciu, teda na otázku museli uviesť odpoveď, aby sa mohli dostať na ďalšiu otázku a k predošlým sa už nemohli vrátiť. Taktiež mali na jednu otázku jednu minútu a počas testu mohli vyučujúci pomocou obrazu webkamery sledovať aktivitu študenta a študenti mali zapnutý zvuk. Odpovede na otázky a časový interval si vyučujúci kontrolovali počas celého testu vďaka platforme Socrative. Úskalím výučby online a testovania počas nej však bol fakt, že sa nemohla testovať zručnosť počúvania, pretože by sa nedosiahla reliabilita položky

„Listening“, nakoľko počas prezenčnej výučby majú študenti možnosť vypočuť si nahrávku len dvakrát.

Score (%)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
85%	assemble	peripher	embedded	debuggin	spider	connecto	driver	intranet	protocol	word pro	classifi	mainfram
85%	assemble	peripher	embedded	debuggin	spider	connecto	driver	intranet	protocol	text edi	classifi	mainfram
83%	assemble	peripher	embedded	debuggin	spider	connecto	driver	x	protocol	word pro	classifi	mainfram
50%	attach	peripher	embadded	debuggin	spider	bridge	bus	paccage	protocol	Microsof	control	mainfram
73%	assemble	peripher	embedded	x	search e	connecto	driver	intranet	protocol	word pro	classifi	mainfram
78%	assemble	peripher	embedded	debuggin	spider	connecto	driver	intranet	protocol	text edi	classifi	x
70%	assemble	peripher	embedded	debuggin	spider	connecto	driver	intranet	protocol	word pro	classfie	mainfram
73%	assemble	peripher	embedded	debug	spider	connecto	driver	intranet	protocol	word pro	consists	mainfram
85%	assemble	peripher	embedded	debuggin	spider	connecto	driver	intranet	protocol	word pro	classifi	mainfram
85%	assemble	peripher	embedded	debuggin	spider	connecto	driver	intranet	protocol	word pro	classifi	mainfram

Obr. 5: Výsledky testovania v Socrative (zroj: Socrative účet autorky).

Poslednou kategóriou bola spokojnosť s vyučujúcim, kde na opäť vysoko pozitívnych reakciách vidno, že vyučujúci sa naozaj snažili uplatňovať všetky zásady pre dištančné vzdelávanie – pružné reakcie, spätná väzba a komunikatívnosť na oboch stranách, čo vidno na obrázku dole.



Obr. 6: Spokojnosť s vyučujúcim (zroj: archív autorky).

ZÁVER

V krízovej situácii vo výučbe je nevyhnutné ihneď zareagovať a čo najrýchlejšie plynule prejsť na dištančnú formu vzdelávania. Tá sa stala aktuálnym fenoménom a priniesla so sebou pozitívne aj negatívne výsledky. Umožnila vyučujúcim otestovať svoje IT zručnosti a obohatiť ich skúsenosti s týmto typom výučby, no na druhej strane si vyžadovala náročnú prípravu a časový harmonogram, ktorý bol veľkým problémom. Hoci boli študenti s výučbou spokojní, bolo náročné im posielať spätnú väzbu a reagovať na podnety a zmeny. Obe strany sa na tento systém adaptovali, ale otázkou zostáva, či sme naozaj úplne pripravení na to, aby mohla dištančná forma vzdelávania u nás naplno fungovať.

LITERATÚRA

BISTÁK, P. 2012. *Príručka e-vzdelávania*. Svätý Jur: Academia Istropolitana Nova. [online] 2012. 61 s. [cit. 2020-08-15] Dostupné na internete: https://ainova.sk/publication/prirucka-e-vzdelavania/

KOPECKÝ, K. 2006. *E-learning (nejen) pro pedagogy.* Olomouc : HANEX, 2006. 125 s. ISBN 80-85783-50-9.

PRŮCHA, J. - MÍKA, J. 2000. *Dištanční studium v otázkách: Průvodcestudujících a zájemců o studium.* Praha: CSVŠ Národní centrum dištančního vzdělávání. 2000. 28 s. ISBN 80-86302-16-4.

PRŮCHA, J. - VETEŠKA, J. 2012. *Andragogický slovník.* 1. vydanie. Praha : Grada Publishing, 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.

ZLÁMALOVÁ, H. 2006. *Dištanční vzdělávání a eLearning: Učební text pro dištanční studium.* Praha : Vysoká škola J. A. Komenského. [online] 2006. 108 s. [cit. 2020-08-15] Dostupné na internete: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2016/UOPK_1005/um/44123581/Distancni_vzdelavani.pdf?lang=en;so=pd

PROCES TVORBY VIACJAZYČNÉHO SLOVNÍKA PRE ÚRAD HRANIČNEJ A CUDZINECKEJ POLÍCIE

THE PROCESS OF DEVELOPING A MULTILINGUAL DICTIONARY FOR THE BORDER AND FOREIGN POLICE BUREAU

Iveta Nováková – Martina Binderová

Abstrakt
Príspevok sa zaoberá procesom tvorby *Slovníka viacjazyčnej komunikácie pre ÚPZC* (útvary policajného zaistenia pre cudzincov), ktorý je čiastkovým výstupom medzinárodnej vedecko-výskumnej úlohy Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave s názvom Interkultúrna komunikácia so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v zariadeniach (VYSK 241). Moderne, netradične a prakticky koncipovaný slovník možno považovať za krok, ktorým sa pokúšame vykryť medzery v oblasti prekladateľských pomôcok pre policajtov služby hraničnej a cudzineckej polície zaradených v útvaroch policajného zaistenia pre cudzincov. Slovník je zároveň priamou reakciou na potrebu realizácie efektívnej komunikácie medzi policajtmi a zaistenými cudzincami v týchto zariadeniach. Na základe štatistickej analýzy a analýzy spisových dokumentov sme identifikovali najfrekventovanejšie krajiny pôvodu štátnych príslušníkov tretích krajín, ich rodný jazyk ako aj znalosti svetových cudzích jazykov. Pri tvorbe slovníka sme vychádzali z excerpcie originálnej slovenskej lexiky a vetných konštrukcií v takom znení, v akom sú výhradne používané v zariadeniach.

Kľúčové slová: slovník, viacjazyčná komunikácia, policajt, zaistenie, príslušníci tretích krajín, preklad

Abstract
The paper describes the process of developing the *Dictionary of Multilingual Communication for Police Detention Units for Foreigners* which is a partial outcome of the international scientific research project "Intercultural Communication with Third-Country Nationals in Facilities" (VYSK 241) carried out by the Foreign Languages Department of the Academy of the Police Force in Bratislava. The dictionary is a direct response to the need of effective communication between police officers and foreigners detained in those facilities. The modern, non-traditional and practice-oriented dictionary shows the effort of its authors to cover the gaps in the field of translation aids for officers of the Border and Foreign Police working in Police Detention Units for Foreigners. The basis of the dictionary contains original Slovak vocabulary and sentence constructions in the wording used exclusively in the facilities.

Keywords: dictionary, multilingual communication, police officer, detention, third-country nationals, translation

ÚVOD

Výučba cudzích jazykov na Akadémii Policajného zboru v Bratislave je realizovaná Katedrou jazykov (ďalej len „katedra"), ktorá zabezpečuje vysokoškolskú výučbu cudzích jazykov zameranú na bezpečnostnoprávnu problematiku a oblasť verejnej správy

v bakalárskom a magisterskom štúdiu a v systéme ďalšieho (celoživotného) vzdelávania príslušníkov Policajného zboru (ďalej len „príslušníci PZ“ alebo „policajti“). Ťažisko obsahového zamerania odboru ochrany osôb a majetku predstavuje odborná terminológia z oblasti kriminalistiky, kriminológie, jednotlivých policajných služieb a rôznych právnych disciplín, najmä trestného práva, medzinárodného a obchodného práva. Ťažiskom v odbore bezpečnostných verejnosprávnych služieb je odborná terminológia najmä z oblasti správneho a občianskeho práva, požiarnej a civilnej ochrany, krízového manažmentu, civilných bezpečnostných služieb atď. Okrem uvedených aktivít katedra jazykov aktívne spolupracuje s relevantnými úradmi, odbormi a ďalšími pracoviskami rezortu Ministerstva vnútra Slovenskej republiky.

Na základe žiadosti Úradu hraničnej a cudzineckej polície Prezídia Policajného zboru Slovenskej republiky (ďalej len „ÚHCP PPZ“) ako orgánu s celoslovenskou pôsobnosťou pre oblasť zabezpečovania kontroly hraníc Slovenskej republiky o spoluprácu pri riešení situácie v oblasti cudzojazyčnej komunikácie medzi príslušníkmi služby hraničnej a cudzineckej polície a zaistenými štátnymi príslušníkmi tretích krajín (ďalej len „štátni príslušníci tretích krajín“ alebo „zaistení cudzinci“) v útvaroch policajného zaistenia pre cudzincov (ďalej len „ÚPZC“) katedra aktuálne vedie medzinárodnú vedeckovýskumnú úlohu „Interkultúrna komunikácia so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v zariadeniach“. Predmetná vedeckovýskumná úloha je zameraná na vytvorenie metodickej a komunikačnej príručky zahŕňajúcej výber z najfrekventovanejších jazykov používaných medzi cudzincami v ÚPZC, ktorá by bola praktickým nástrojom pre policajtov pracujúcich priamo pri výkone zaistenia cudzincov v zariadeniach s cieľom predchádzať negatívnym javom na obidvoch stranách. Ako hlavný dôvod svojho záujmu ÚHCP PPZ uvádza, že policajtov vo výkone nie je možné vzdelávať v jazykoch zaistených osôb, a preto je nutné mať k dispozícii na ÚPZC koncepciu efektívnej cudzojazyčnej komunikácie pre proces zaistenia v súlade so zákonom č. 404/2011 Z. z. o pobyte cudzincov a Nariadením Ministerstva vnútra Slovenskej republiky č. 98/2018 o postupe pri umiestňovaní cudzincov do útvaru policajného zaistenia pre cudzincov v znení neskorších predpisov.

1 KOMUNIKÁCIA V RÁMCI ÚPZC

Slovenská republika má po vstupe do schengenského priestoru vonkajšiu pozemnú hranicu s Ukrajinou v dĺžke 97,8 kilometra a vonkajšiu vzdušnú hranicu na troch tzv.

schengenských letiskách v Bratislave, v Košiciach a v Poprade. ÚHCP PPZ je útvarom Prezídia Policajného zboru, ktorý priamo riadi, metodicky usmerňuje a kontroluje činnosť svojich organizačných zložiek pri plnení úloh v oblasti kontroly hraníc, boja proti nelegálnej migrácii a prevádzačstvu, analýzy rizík, spolupráce s agentúrou FRONTEX (Európskou agentúrou pre pohraničnú a pobrežnú stráž), analýzy cestovných dokladov, pobytového režimu cudzincov, návratov cudzincov, vyhosťovania cudzincov, vízovej praxe a vo vymedzenom rozsahu na úseku azylového konania a realizácii Dublinského nariadenia. Integrálnou zložkou v procese kontroly pobytu cudzincov na území Slovenskej republiky sú útvary policajného zaistenia pre cudzincov, ktoré patria do organizačnej štruktúry ÚHCP PPZ (Dostupné na internete: https://info.minv.sk/pz/uhcp/SitePages/organiza%C4%8Dn%C3%BD%20poriadok.aspx).

Ak policajný útvar rozhodne o zaistení štátneho príslušníka tretej krajiny, tomuto bezodkladne vydá rozhodnutie o zaistení a zaisteného cudzinca umiestni v zariadení. Zariadením sa rozumie útvar policajného zaistenia pre cudzincov. Na území Slovenskej republiky sú zriadené dve takéto zariadenia. Jedno sa nachádza v Sečovciach, okres Trebišov, druhé je dislokované v Medveďove, okres Dunajská streda. Útvar policajného zaistenia pre cudzincov Sečovce je, na rozdiel od Útvaru policajného zaistenia pre cudzincov Medveďov, zariadením, kde môžu byť umiestňované aj rodiny s maloletými deťmi, respektíve maloletí v sprievode zákonného zástupcu. Jednotný postup a podmienky umiestňovania zaistených cudzincov v ubytovacích priestoroch útvaru policajného zaistenia pre cudzincov upravuje Nariadenie Ministerstva vnútra Slovenskej republiky č. 98/2018 o postupe pri umiestňovaní cudzincov do útvaru policajného zaistenia pre cudzincov v znení neskorších predpisov. (Nováková et al., 2018, 11). Jednou z povinností vyplývajúcich zo znenia zákona č. 404/2011 Z. z. o pobyte cudzincov je povinnosť policajného útvaru zabezpečiť poučenie cudzinca bezprostredne po jeho zaistení v jazyku, ktorému rozumie, o dôvodoch zaistenia, o možnosti oznámiť jeho zaistenie zastupiteľskému úradu štátu, ktorého je štátnym občanom a o možnosti preskúmania zákonnosti rozhodnutia o zaistení. Ďalšou povinnosťou útvaru je ihneď po umiestnení cudzinca v ÚPZC zabezpečiť jeho poučenie v jazyku, ktorému rozumie, o tom kde sa nachádza, o jeho povinnostiach a právach a oboznámiť zaisteného s vnútorným poriadkom.

Komunikácia v rámci útvarov policajného zaistenia pre cudzincov prebieha v dvoch rovinách. Prvá rovina zastrešuje komunikáciu pre potreby úradného styku medzi zaistenými

cudzincami a príslušnými orgánmi a druhá rovina pokrýva každodennú komunikáciu medzi zaistenými cudzincami a príslušníkmi PZ, prípadne inými osobami, ktoré poskytujú cudzincom bezodplatnú sociálnu podporu, či právne poradenstvo (Nikolajová Kupferschmidtová, 2020, 51). Príslušníci PZ pôsobiaci v rámci útvarov policajného zaistenia pre cudzincov musia mať primerané vedomosti, absolvovanú potrebnú odbornú prípravu, aby si mohli plniť svoje pracovné povinnosti. Medzi nároky práce so zaistenými cudzincami patrí aj jazyková kompetencia, ktorá je nevyhnutná pri zabezpečovaní každodennej komunikácie a formulovaní inštrukcií, ktoré sa týkajú existencie v ÚPZC. Ku kľúčovým komunikačným aspektom patrí zabezpečenie poučenia všetkých osôb, ktoré sú umiestnené v zariadení, o časovom rozvrhu dňa v priestoroch a podľa možnosti i vydanie preloženého odpisu časového rozvrhu dňa v ubytovacích priestoroch v materinskom jazyku zaistených cudzincov alebo aspoň v jazyku, ktorému rozumejú (§90 ods. 2 písm. e), f) zákona č. 404/2011 Z. z. o pobyte cudzincov). V žiadnom právnom predpise, vnútroštátnom či medzinárodnom, nie sú ustanovené podrobnosti týkajúce sa každodennej komunikácie medzi zaistenými cudzincami a policajtmi.

Pri kontakte policajtov v ÚPZC so zaistenými cudzincami je nevyhnutné predovšetkým verbálne dorozumievanie sa, ktoré nie je možné zabezpečovať každodennou prítomnosťou tlmočníkov, aj s ohľadom na konkrétnu štátnu príslušnosť zaistených cudzincov (napr. Afganistan, Sýria, Irán, Irak, Gruzínsko, Vietnam, Somálsko, Alžírsko, Kongo, Pakistan, Eritrea) a jazykové vybavenie zaistených osôb (rodný jazyk a len veľmi zriedkavo niektorý zo svetových jazykov akými sú angličtina, nemčina). Dorozumievanie slúži na sprostredkovanie bežných informácií zaisteným cudzincom, ale zároveň aj na získavanie informácií, rôznych požiadaviek týkajúcich sa zaistenia, ubytovania a pobytu v ÚPZC, zdravotného stavu zaistených cudzincov, stravovacieho režimu, potreby sociálneho či psychologického poradenstva alebo riešenia rôznych iných požiadaviek či nedostatkov (Nováková et.al., 2018, 14). Vyššie uvedená vedeckovýskumná úloha je preto zameraná na aplikovanie jazykovej asistencie ako procesnej záruky pre štátnych príslušníkov tretích krajín v prostredí ÚPZC v podmienkach Slovenskej republiky, ktoré je na jednej strane vymedzené vnútroštátnou právnou úpravou a medzinárodnými právnymi predpismi, no v kontexte širšej aplikovateľnosti nie je bližšie špecifikované. Cieľom riešiteľského tímu bolo na základe výstupov empirického výskumu spracovať praktické podklady pre efektívnu viacjazyčnú interkultúrnu komunikáciu v ÚPZC vo forme komunikačnej príručky – slovníka

– pre dve cieľové skupiny – policajtov aj zaistených štátnych príslušníkov tretích krajín. Hlavný výskumný cieľ bolo nevyhnutné vnímať v 4 rovinách:

- v rovine zohľadňujúcej zaistených štátnych príslušníkov tretích krajín na území SR z pohľadu ich štátnej príslušnosti a ich materinského jazyka;
- v rovine, ktorá sa zaoberá úlohami a povinnosťami policajtov v ÚPZC z aspektu komunikácie so zaistenými cudzincami;
- v rovine interkultúrnej komunikácie a s ohľadom na jazyky zaistených cudzincov; služby tlmočníkov a prekladateľov;
- v rovine zohľadňujúcej existujúce cudzojazyčné slovníky a konverzačné príručky pre málo rozšírené neeurópske jazyky, ktoré sú v súčasnosti dostupné na trhu.

2 SLOVNÍKY A ICH TVORBA

Slovník je knižný alebo elektronický dokument, v ktorom je súhrnne spracovaná slovná zásoba v rodnom alebo cudzom jazyku. Slovník je praktická príručka s informáciami usporiadanými do hesiel. Lexikálne jednotky môžu byť v slovníku usporiadané abecedne, frekvenčne alebo pojmovo (tematicky, vecne). Slovníky obsahujú texty v špeciálne upravenej textovej forme so špecifickými konvenciami v podobe skratiek, kódov, symbolov, zátvoriek, neúplných viet, rôznych typov písma, atď. Slovníky umožňujú komunikáciu medzi ľuďmi, ktorí hovoria rôznymi jazykmi, sú prostriedkom skúmania rodného, ale aj cudzích jazykov. Slúžia ako pomôcky pri správnom vyjadrovaní sa v hovorenej aj písanej podobe v rodnom a/alebo cudzom jazyku. Pomáhajú nielen rozširovať znalosti, ale tiež upevňovať existujúcu úroveň vedomostí. Slovník predstavuje jednu z najdôležitejších učebných pomôcok pri učení sa cudzích jazykov a nadobúdaní cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie. Aktuálna ponuka knižného trhu s jazykovými učebnicami a pomôckami privádza učiteľov cudzích jazykov, najmä na odborných vysokých školách, k tvoreniu rôznych učebných materiálov v podobe vysokoškolských skrípt, učebníc a slovníkov pokrývajúcich špecifické potreby daného odboru. Na zostavenie terminologického slovníka nestačí, že autor ovláda východiskový jazyk a jazyk prekladu. Preklad odborného jazyka si vyžaduje aj prekladateľove znalosti obsahovej stránky odboru. Prekladateľ odborného jazyka by mal mať aspoň základné vedomosti z predmetu, ale najideálnejším riešením je spolupráca s expertom z danej špecializácie.

Disciplína lexikológie ako náuky o slovnej zásobe jazyka, ktorá sa zaoberá teóriou a praxou spracovávania slovnej zásoby jazyka v slovníkoch a praktickou tvorbou slovníkov rozličných typov sa nazýva *lexikografia* (z gr. lexis = slovo, grafein = písať). Táto aplikovaná vedecká disciplína skúma slovnú zásobu teoreticky, t. j. opisuje a vykladá lexikálne jednotky - slová a slovné spojenia rôznych druhov - a ich vzťahy – polysémiu, homonymiu, synonymiu, paronymiu). Podľa Müglovej (2009, 259) môžeme považovať lexikografiu za službu sprostredkujúcu styk medzi lingvistikou a spoločnosťou, z čoho vyplýva aj jej dôležitosť v očiach spoločnosti. Predmetom lexikografie ako náuky o vedeckom zostavovaní slovníkov sú lingvistické slovníky rôzneho typu. Existuje viacero typológií slovníkov využívajúcich rozličné kritériá, napr. *podľa obsahu* sa slovníky delia na encyklopedické a jazykové, *podľa časového kritéria* - diachronické a synchronické, *podľa počtu spracovaných jazykov* – jednojazyčné a viacjazyčné, *podľa spracovanej oblasti*, atď. Krejzová (Zdroj: Prídavková, V., 1998) uvádza ako základné členenie slovníkov na encyklopedické (náučné), výkladové a viacjazyčné, ale upozorňuje, že "je však možno slovníky různým způsobem klasifikovat podle toho, co je jejich obsahem a jaký záměr se slovníkem sleduje (tj. podle toho, jaká je povaha slovníkových informací, jaký je výběr hesel, jejich množství a rozsah, způsob zpracování hesel ap.)". Lingvistické slovníky sa v závislosti od opisovaného jazykového materiálu a cieľa členia na dve skupiny: na slovníky, v ktorých sa osvetľujú iba slová materinského jazyka a na slovníky, v ktorých sa prostriedkami materinského jazyka objasňujú slová cudzieho jazyka. Čermák (1995, 231) vysvetľuje prekladový slovník ako „komplexný štruktúrovaný súbor hesiel, ku ktorému hľadáme ekvivalentné heslá v druhom súbore".

3 SLOVNÍK VIACJAZYČNEJ KOMUNIKÁCIE PRE ÚPZC

Komunikačná príručka pod názvom *Slovník viacjazyčnej komunikácie pre ÚPZC* (Nováková, I., Dobiášová, A. et al., 2020) predstavuje sumár a následný preklad východiskovej slovenskej lexiky v takom znení, v akom je výhradne používaná v ÚPZC. Z pohľadu typu slovníka ide primárne o viacjazyčný prekladový slovník, ktorý poskytuje ekvivalenty slovenských viet a výrazov v desiatich cudzích jazykoch (3 svetových jazykoch a 7 málo rozšírených jazykoch). S ohľadom na objemnosť lexikálnych jednotiek zahrnutých v slovníku, vychádza slovník v dvoch častiach. Prvá viacjazyčná prekladová časť obsahuje vybrané lexikálne jednotky vo východiskom, v slovenskom jazyku a následne aj preklad do albánskeho, anglického, arabského, nemeckého jazyk a perzského jazyka (pozri Obrázok 1).

Druhá časť zahŕňa lexikálne jednotky vo východiskovom, slovenskom jazyku a preklad do pandžábskeho, ruského, srbského, ukrajinského a vietnamského jazyka ako cieľových jazykov.

Obrázok 1. Prvá časť slovníka.

Východiskové lexikálne jednotky v slovenskom jazyku boli starostlivo selektované a tematicky zoskupené v spolupráci s policajtmi z ÚPZC. Selekcia prebehla vo viacerých etapách - od samotnej analýzy a zberu jazykového materiálu priamo v ÚPZC až po niekoľkofázovú kontrolu a výmenu pracovného materiálu medzi ÚPZC a Katedrou jazykov Akadémie PZ v Bratislave. Zostavené pojmy zachytávajú aktuálny diskurz vedený v ÚPZC. V slovníku sú uvedené plné vety v takom znení, v akom sú používané v zariadeniach, čiže policajt nebude musieť „skladať" potrebnú vetu iba z poskytnutých cudzojazyčných ekvivalentov slov, príp. výrazov.

Slovník je rozdelený do desiatich samostatných celkov (podľa cieľového jazyka) s jednotnou štruktúrou, pričom každý z nich je tematicky rozčlenený na deväť kapitol: 1. Prijatie – umiestnenie v Útvare policajného zaistenia cudzincov; 2. Časový rozvrh dňa; 3. Ubytovanie; 4. Stravovanie; 5. Zdravotné problémy; 6. Nakupovanie; 7. Voľnočasové aktivity; 8. Návštevy; 9. Bežné pokyny (pozri Tabuľku 1).

Tabuľka 1. Počty lexikálnych jednotiek a vetných konštrukcií v jednotlivých kapitolách slovníka

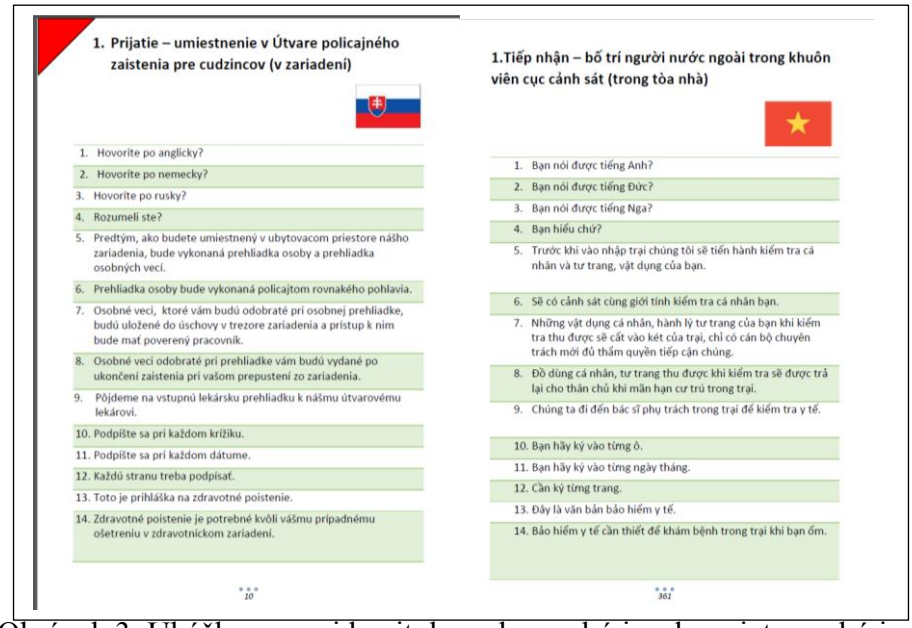
Kapitola	Počet lexikálnych jednotiek	Počet vetných konštrukcií
1. Prijatie	85	238
2. Časový rozvrh dňa	9	25
3. Ubytovanie	18	43
4. Stravovanie	2	19
5. Zdravotné problémy	23	78
6. Nakupovanie	4	66
7. Voľnočasové aktivity	11	30
8. Návštevy	5	14
9. Bežné pokyny	36	35
Jedálny lístok	396	-
Spolu	**594**	**548**

Každá kapitola začína vybranými, jednoducho a zrozumiteľne sformulovanými vetnými konštrukciami k danej téme v podobe oznamovacích, opytovacích alebo rozkazovacích viet, za ktorými nasledujú abecedne zoradené tematicky súvisiace slová a výrazy. Doplnkovou, desiatou kapitolou je jedálny lístok s prekladom názvov jedál, pripravovaných v stravovacom zariadení ÚPZC pre zaistených cudzincov, do desiatich vyššie uvedených jazykov.

slovenský:	pandžábsky:	ruský:	srbský:	ukrajinský:	vietnamský:
raňajky:	**ਨਾਸ਼ਤਾ:**	**завтрак:**	**doručak:**	**сніданок:**	**bữa sáng:**
bábovka	ਬੰਡਟ ਕੇਕ	сладкая выпечка «бабка»	kolač	кекс (бабовка)	Bánh mỳ ngọt
celozrnné pečivo	ਆਟੇ ਦੀ ਡਬਲਰੋਟੀ	цельнозерновой хлеб	cerealno pečivo	цільнозернове печиво	Bánh nguyên hạt
celozrnné pečivo (sladké)	ਆਟੇ ਦੀ ਡਬਲਰੋਟੀ (ਮਿੱਠੀ)	цельнозерновой хлеб (сладкий)	cerealno pečivo (slatko)	цільнозернове печиво (солодке)	Bánh nguyên hạt (ngọt)
croissant	ਕ੍ਰੋਇਸੈਂਟ	круассан	kroasan	круасан	bánh croissant
čaj	ਚਾਹ	чай	čaj	чай	Chè
džem	ਮੁਰੱਬਾ	джем, варенье	džem	джем	Mứt hoa quả
grahamový rožok	ਆਟੇ ਦੀ ਡਬਲਰੋਟੀ ਦਾ ਰੋਲ	рогалик из муки, содержащей крупно помолотые зерна	graham kifla	висівковий рогалик	Bánh mỳ bột
granko	ਗ੍ਰੈਨਕੋ	какао «Гранко»	čokoladno mleko	гранко	Sữa cô
horčica	ਰਾਈ ਦਾ ਪੇਸਟ	горчица	senf	гірчиця	Tương hạt cải
hydinová šunka	ਮੁਰਗੀ ਦਾ ਹੈਮ	ветчина из мяса птицы	šunka od živine	куряча шинка	Giò gà

Obrázok 2. Ukážka prekladu jedálneho lístka z druhej časti slovníka

Prehľadnú, jednoduchú a rýchlu orientáciu v slovníku umožňuje aj jeho grafická úprava, ktorá reflektuje potreby policajtov a štátnych príslušníkov tretích krajín. Slovník je spracovaný vo formáte A5, pričom sa východiskový slovenský text nachádza vždy na ľavej strane a zrkadlovo na pravej strane sa nachádza relevantný preklad. Všetky lexikálne jednotky ako aj vetné konštrukcie sú vo východiskovom aj cieľovom jazyku označené rovnakým poradovým číslom, čo napomáha pohotovejšej orientácii pri hľadaní ekvivalentu v slovenskom či cudzom jazyku. Zároveň je každý druhý riadok s lexikálnymi jednotkami podfarbený. Vizuálne spracovanie slovníka tak prispieva k rýchlej orientácii a prehľadnosti. Na 980 stranách slovník obsahuje 594 lexikálnych jednotiek a 548 vetných konštrukcií preložených do 10 jazykov.



Obrázok 3. Ukážka z prvej kapitoly – slovenský jazyk – vietnamský jazyk

ZÁVER

Problematika každodennej komunikácie v ÚPZC je komplexnou otázkou, s ktorou sa v rámci riešenia vedeckovýskumnej úlohy snažíme vysporiadať praktickým spôsobom pri zohľadnení jazykových, kultúrnych a legislatívnych aspektov. Východiskom pre spracovanie slovníka boli zber a analýza relevantných informácií o súčasnom stave (ne)ovládania (svetových) cudzích jazykov, v ktorých môžu spolu komunikovať príslušníci PZ a štátni príslušníci tretích krajín v ÚPZC, identifikácia najfrekventovanejších rodných jazykov zaistených štátnych príslušníkov tretích krajín ako aj vyhodnotenie požiadaviek policajnej praxe ohľadom obsahového a formálneho zamerania. Veríme, že predmetný slovník prispeje

- k posilneniu schopnosti policajtov používať vo výkone služby nielen svetové jazyky ako napr. anglický, nemecký, ruský jazyk, ale aj menej rozšírené jazyky zaistených cudzincov ako perzský, pandžábsky, albánsky, arabský, srbský, vietnamský, ukrajinský tak, aby bola zabezpečená bezproblémová komunikácia so zaistenými cudzincami pri riešení ich každodenných potrieb;
- k posilneniu schopnosti štátnych príslušníkov tretích krajín používať počas umiestenia v ÚPZC slovenský jazyk pri riešení ich každodenných potrieb;
- k zvýšeniu motivácie policajtov a štátnych príslušníkov tretích krajín k štúdiu a používaniu cudzích jazykov za účelom zlepšenia vzájomného porozumenia v rámci interkultúrnej komunikácie;
- k vytvoreniu lepších podmienok zaistených štátnych príslušníkov tretích krajín v ÚPZC na rešpektovanie ich základných ľudských práv, hlavne ich práva na komunikáciu v jazyku, ktorému rozumejú.

LITERATÚRA

ČERMÁK, F. - BLATNÁ, R. et al. 1995. *Manuál lexikografie*. Praha: H&H, 1995. 283 s. ISBN 80-85787-23-7.
MÜGLOVÁ, D. 2009. *Komunikácia, tlmočenie, preklad alebo prečo spadla babylonská veža?* Nitra: Enigma, 2009. 324 s. ISBN 9788089132829.
Nariadenie Ministerstva vnútra Slovenskej republiky č. 98/2018 o postupe pri umiestňovaní cudzincov do útvaru policajného zaistenia pre cudzincov v znení neskorších predpisov
NIKOLAJOVÁ KUPFERSCHMIDTOVÁ, E. 2020. K otázkam zabezpečenia komunikácie so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v útvaroch policajného zaistenia pre cudzincov. In *Policajná teória a prax*, 2/2020, s. 51 - 66. ISSN 1335-1370.
NOVÁKOVÁ, I. - DOBIÁŠOVÁ, A. et al. 2020. *Slovník viacjazyčnej komunikácie pre ÚPZC*. Bratislava: Akadémia PZ, 2020. 980 s. ISBN 978-80-5054-852-0.

NOVÁKOVÁ, I. et al. 2018. *Interkultúrna komunikácia so štátnymi príslušníkmi tretích krajín umiestnenými v zariadeniach*: *Projekt*. Bratislava: Akadémia PZ, 2018.
PRÍDAVKOVÁ, V. 1998. *Niektoré špecifické aspekty tvorby odborného prekladového slovníka*. [online] 1998. [cit. 2020-06-19] Dostupné na internete: http://www.agris.cz/clanek/105127.
Zákon č. 404/2011 Z. z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov
https://info.minv.sk/pz/uhcp/SitePages/organiza%C4%8Dn%C3%B D%20poriadok.aspx

AKTUÁLNE VÝZVY VO VÝUČBE ÍRSKEHO JAZYKA NA FF UMB V BANSKEJ BYSTRICI

CURRENT CHALLENGES IN IRISH LANGUAGE TEACHING AT THE FACULTY OF ARTS, MATEJ BEL UNIVERSITY IN BANSKA BYSTRICA

Anna Slatinská

Abstrakt
V príspevku sa zameriavame na aktuálne výzvy vo výučbe írskeho jazyka a írskych štúdií na Filozofickej fakulte Univerzity Matej Bela v Banskej Bystrici, ktorá sa začala od roku 2016 v súvislosti so schválením podporného grantu z Ministerstva pre kultúru, umenie a Gaeltacht. V rámci uchopenia problematiky reflektujeme výzvy v slovenskom a v írskom kontexte, terminológiu spojenú s revitalizáciou írčiny v Írsku a jej zviditeľnenie v celoeurópskom kontexte. Praktická časť sa opiera o analýzu konkrétnych slabých a silných stránok spojených s výučbou írskeho jazyka, pokračujúc záverečným zhodnotením, odporúčaniami a víziami do budúcnosti.

Kľúčové slová: írsky jazyk, írske štúdiá, FF UMB, revitalizácia.

Abstract
The article reflects current challenges in terms of Irish language teaching at the Faculty of Arts, Matej Bel University in Banská Bystrica, including the Irish studies course, which began in 2016 with the approval by the Department of Culture, Heritage and the Gaeltacht located in the Irish Republic. The attention is also paid to particular challenges in both Slovak and Irish contexts, taking into account terminology connected with the Irish language revitalization, creation of platform for Irish in broader European context and showcasing of Irish in Europe. Practical part dwells upon analysis of specific weaknesses and strengths connected with Irish language teaching as well as final summary, recommendations how to sustain Irish and visions into the future.

Keywords: Irish language, Irish studies, Faculty of Arts, Matej Bel University, revitalization.

ÚVOD

Zámerom príspevku je reflektovať aktuálne výzvy vo výučbe írskeho jazyka na Filozofickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, v porovnaní so situáciou v Írskej republike, rovnako aj slabé a silné stránky spojené s etablovaním írskeho jazyka a írskych štúdií v rámci ponuky výberových predmetov určených pre bakalársky a magisterský stupeň štúdia. Teoretická časť predstavuje krátku inštruktáž do problematiky upriamujúc pozornosť na oficiálny status írskeho jazyka v Írskej republike, revitalizačné procesy a etablovanie írčiny a írskych štúdií v celoeurópskom kontexte. Záverečná časť

zachytáva vízie do budúcnosti ohľadom spolupráce medzi Írskom a Slovenskom v kontexte 21. storočia s prihliadnutím na oblasť kultúry, jazyka a identity.

1 ZÁKLADNÁ CHARAKTERISTIKA ÍRSKEHO JAZYKA A PROBLEMATIKA REVITALIZÁCIE V KONTEXTE 21. STOROČIA

Írsky jazyk je podľa Ústavy Írskej republiky prvým oficiálnym jazykom (Constitution of Ireland, 1937). Pokiaľ ide o pôvod, írčina je z historického hľadiska autochtónnym jazykom obyvateľov Írska. V dôsledku kolonizácie, ktorá vychádzala zo susedného ostrova Británia došlo k enormnému poklesu a hlavne záujmu o írsky jazyk zo strany obyvateľov ostrova Írsko. Počet írsky hovoriacich jedincov rapídne poklesol, pričom k vyvrcholeniu došlo počas Veľkého zemiakového hladomoru (Great Potato Famine, Gorta Mór) v druhej polovici 19. storočia čo si vyžiadalo obrovské straty na životoch a následnú emigráciu (Hickey, 2011) a jazykový posun od írčiny k angličtine. Počet obyvateľov, pre ktorých bola írčina materinským jazykom sa už nikdy nevrátil na pôvodný počet (Central Statistics Office, 2020).

Po vyhlásení Írskeho slobodného štátu (Irish Free State) v roku 1922 sa situácia obrátila v prospech írskeho jazyka s cieľom najprv nahradiť anglický jazyk írskym (čo sa nepodarilo) a následne pokračujúc politikou revitalizácie, ktorej ambície kulminujú v súčasnosti. V prvej dekáde 21. storočia bola uvedená do života tzv. 20-ročná stratégia s cieľom írčinu revitalizovať a v danom horizonte dosiahnuť badateľné zmeny v náraste počtu aktívnych ako aj pasívnych používateľov (20-Year Strategy for the Irish Language 2010-2030), podporiť vzájomné prepojenie medzi írskym jazykom, identitou a kultúrou, motivovať obyvateľov v rámci každodenného používania írčiny, vytvoriť miesta charakteristické pre akvizíciu, upevňovanie a precvičovanie jazyka (v rámci kaviarní, klubov, škôl, atď.), posilniť írsko-jazyčné školy v rámci Gaeltachtu (oblasti s aktívnymi používateľmi jazyka) i mimo neho v rámci írsko-jazyčných škôl v dominantne anglicky hovoriacom prostredí (gaelscoileanna) a v neposlednom rade facilitovať etablovanie írskeho jazyka a írskych štúdií do ponuky predmetov na vysokých školách v iných krajinách mimo Írska (napr. v štátoch USA a členských štátoch EÚ). O tom, že dané snahy majú svoje opodstatnenie svedčí i fakt, že írčinu považujú obyvatelia ostrova Írsko stále za signifikantnú súčasť ich kultúrnej a národnej identity, i keď percento aktívnych používateľov sa nedá porovnávať s dominantnou írskou angličtinou (Hiberno Irish).

2 GENÉZA ÍRSKEHO JAZYKA A ÍRSKYCH ŠTÚDIÍ NA FF UMB V BANSKEJ BYSTRICI

Na základe predchádzajúcich informácií je zrejmé, že cieľom 20-ročnej stratégie, ako oficiálneho dokumentu Írskej republiky je revitalizácia írčiny v stanovenom 20-ročnom horizonte, primárne v krajine pôvodu írčiny ale aj v zahraničí. V tejto súvislosti sa dostávame ku genéze etablovania írskeho jazyka a írskych štúdií na FF UMB v Banskej Bystrici. Ministerstvo pre kultúru, kultúrne dedičstvo a Gaeltacht (Department of Culture, Heritage and the Gaeltacht, skr. DCHG) je primárnym podporovateľom írskeho jazyka v zahraničí. V roku 2016 uvedené ministerstvo schválilo prvý krát žiadosť pre výučbu írskeho jazyka a írske štúdiá na FF UMB v Banskej Bystrici po dobu troch akademických rokov (do roku 2019). Po ukončení tohto obdobia došlo k opätovnému schváleniu v rámci kontinuity daných predmetov etablovaných v ponuke voliteľných predmetov pre študentov na celouniverzitnej báze na 3 akademické roky (počnúc 2019/2020, 2020/2021 a končiac 2021/2022).

Na základe pozitívnej odozvy majú študenti možnosť absolvovať írsky jazyk a írske štúdiá počas jednotlivých semestrov a uchádzať sa o letný krátkodobý jazykový pobyt v Írsku v Gaeltachte. Predmety vyučuje lektor, na ktorého je projekt fixovaný, s ukončeným vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa s adekvátnou úrovňou írčiny absolvujúc štúdium na niektorej írskej univerzite (napr.: UCC – University College Cork, NUIG – National University in Galway, atď.). Doposiaľ na FF UMB pôsobila jedna lektora a jeden lektor (do roku 2020). V akademickom roku 2020/2021 pôsobí na FF UMB nový, v poradí tretí írsky lektor, ktorý bude viesť hodiny írskeho jazyka (L3), pričom dorozumievacím jazykom pre slovenských (prípadne iných Erasmus študentov) bude angličtina (L 2).

2.1 Aktuálne výzvy vo výučbe írskeho jazyka (L3) a írskych štúdií na FF UMB prostredníctvom anglického jazyka (L2)

Ako bolo uvedené vyššie, írsky jazyk a írske štúdiá si volia predovšetkým tí študenti, ktorí ovládajú anglický jazyk minimálne na úrovni B2. Doposiaľ boli frekventantmi kurzu budúci učitelia anglického jazyka a budúci prekladatelia/tlmočníci. Je zjavné, že záujem týchto študentov pramení z ich budúcej profesijnej orientácie. Aktuálnou výzvou v kontexte 21. storočia z pohľadu stabilizácie írčiny a írskych štúdií na FF UMB ostáva postupné navyšovanie počtu záujemcov o tieto kurzy s cieľom pozastaviť mierny pokles v počte prihlásených. Predpokladáme, že efektívne nasmerovaný a argumentmi podporený nábor nových študentov hneď na začiatku nového akademického roka, umocnený možnosťou

vycestovať do Írska v rámci schváleného štipendia pre dvoch vybraných úspešných absolventov na základe výberu lektorom, by sa mohol prejaviť pozitívne v rastúcej krivke budúcich frekventantov v dennom i externom štúdiu.

Spomenutá prvá výzvy je úzko prepojená so slabými a silnými stránkami výučby írčiny. Na základe reakcií študentov konštatujeme, že írčina je v rámci prvého a druhého semestra pre študentov atraktívna a možnosť absolvovať hradený jazykový pobyt v Írsku zvyšuje jeho atraktivitu. Silnou stránkou hodín írskeho jazyka je z pohľadu budúcich bakalárov a magistrov fakt, že sa počas hodiny dostávajú do situácií, v ktorých sa angličtina ako L2 stáva jazykom potrebným pre akvizíciu základov írčiny ako jazyka L3, čo je z hľadiska pochopenia náročné, ale aj prínosné v rámci rozvoja profesionálnej i osobnej identity študentov, cizelovania ich jazykových zručností a budúceho praktického využitia vedomostí z oblasti komparatívnej lingvistiky.

Výhodou írskych reálií, resp. štúdií je komunikačný jazyk, ktorým je írska angličtina. V rámci tém zameraných na írsku kultúru, jazyk a identitu sa však v textoch aj počas prednášok lektora môžu vyskytnúť slová, ktorých pôvod je v írčine a z tohto uhla pohľadu sú základné znalosti írčiny odporúčané z hľadiska prepojenia jazyka s kultúrou, históriou a identitou krajiny. Ďalšou výzvou preto ostáva podnietiť študentov k výberu oboch predmetov, aby boli po ich absolvovaní vybavení základnými znalosťami z írčiny a rozširujúcimi vedomosťami o írskej kultúre, histórii, jazyku a identite, ktoré by tak dotvárali mozaiku špecializovaných odporúčaných predmetov určených nielen pre odbor cudzie jazyky a kultúry.

Doposiaľ aktuálnou výzvou ostáva forma výučby v karanténnom období. Predpokladáme, že ak v budúcnosti dôjde k opätovnému vyhláseniu karantény, virtuálna výučba či už synchrónna alebo asynchrónna bude pokračovať tak ako v prvej etape v súvislosti s nastavením modulu vyučujúcim v LMS Moodli. Online výučba si však bude vyžadovať prehĺbenie doterajších skúseností a zručností v prostredí MS Teams a integráciu rôznorodých aktivít zameraných na rozvoj globálnych kompetencií budúcich učiteľov AJ ako aj prekladateľov/tlmočníkov prostredníctvom premysleného plánu výučby, podporujúc komunikačné schopnosti študentov, vzájomnú kooperáciu, kreativitu a kritické myslenie (Mercer, 2011).

Posledným zlomom v rámci aktuálnych výziev vo výučbe írskeho jazyka na Slovensku je nedostatok možností priamej komunikácie s rodilými hovoriacimi ako aj

nedostatočná dotácia kontaktných hodín pre dosiahnutie adekvátnej úrovne na komunikáciu v danom cieľovom jazyku. Pravdou ostáva, že nie všetci Íri, ktorých registrujeme na Slovensku ovládajú írsky jazyk na adekvátnej úrovni a väčšina preferuje komunikáciu v angličtine. Zároveň sa ukazuje ako potrebné publikovanie vysokoškolských skrípt a učebníc venovaných problematike írskeho jazyka a írskych štúdií v anglickom aj slovenskom jazyku.

2.2 Aktuálne výzvy vo výučbe írskeho jazyka v Írskej republike

Írsky jazyk je povinným vyučovacím predmetom (od 4 do 17/18 rokov), z ktorého na konci stredoškolského štúdia maturujú. Stupeň ovládanie íčiny závisí od viacerých faktorov. Prvý faktorom je základná spoločenská jednotka – rodina. Ak rodičia používajú okrem angličtiny i íčinu počas každodennej komunikácie a sami sa zaujímajú o jej revitalizáciu a zachovanie pre ďalšie generácie (majú teda pozitívny vzťah k jej etablovaniu v rámci materských, základných a stredných škôl), tak predpoklad prenosu motivácie a záujmu o írsky jazyk na svojich potomkov je vyšší než u skupiny mladých ľudí, ktorých rodičia k tomuto cieľu neinklinujú (v domácom prostredí dominuje angličtina), avšak nevylučuje sa, že revitalizačné snahy môžu podporovať. Niektorí rodičia zapisujú svoje deti do írsko-jazyčných škôl v rámci i mimo Gaeltachtu. Lektori írskeho jazyka, ktorí prichádzajú na FF UMB hovoria plynule oboma oficiálnymi jazykmi. Viaceré írske univerzity majú katedry írskeho jazyka resp. centrá írskych štúdií, kde sa v pracovnom prostredí využíva len íčina (Áras na Gaelige v rámci Národnej írskej univerzity v meste Galway), prípadne kombinácia íčiny s angličtinou (Centre for Irish Studies, NUIG, Galway).

Ďalším faktorom je jazyková pripravenosť končiacich stredoškolských študentov pred vstupom na jazykovo orientované odbory v Írskej republike, ktorá je často veľmi nízka s čím súvisia aj ďalšie nadväzujúce problémy počas VŠ štúdia. Vysokoškolskí učitelia často skloňujú fakt, že študenti nerozumejú dynamike štúdia jazyka, nedosahujú požadovanú plynulosť v rámci komunikácie, atď. (Nic Phaidin, O Cearnaigh, 2008). Existujú aj výnimky, ktoré predstavujú práve študenti pochádzajúci z Gaeltachtu, z rodín, kde sa v domácnosti po írsky reálne hovorí. Sú však v menšinovom postavení. Z daného vyplýva, že ak sa študenti z majority, ktorí potrebnú znalosť íčiny nedosahujú, dostanú na pozíciu učiteľov základných či stredných škôl, tak sa cyklus bude opakovať, tým, že svojim budúcim žiakom poskytnú nesprávny model (v rámci výslovnosti, slovnej zásoby, syntaxe, morfológie, atď.).

Medzi ostatné dôležité aspekty, ktoré vplývajú na záujem mladých ľudí o írčinu patrí pracovný trh a ponuka pracovných pozícií, s potrebnou znalosťou írskeho jazyka ako aj jeho posilnenie mimo školského prostredia, takým spôsobom aby budúce generácie boli plynulými používateľmi. Učiteľ by mal rovnako prihliadať na význam miestnych dialektov írčiny, ktoré sú pre zachovanie jazyka a jeho revitalizáciu nevyhnutné a mali by byť zohľadnené a pestované aj v rámci výučby, oproti prehnanému sústredeniu sa na štandardnú formu. Existencia dialektov znásobuje bohatosť jazykového inventáru. V súvislosti s týmto faktom vystupuje do popredia aj nutnosť elaborácie takých učebníc írskeho jazyka a didaktických materiálov, ktoré by reflektovali aspoň parciálne túto oblasť s dôrazom na cizelovanie základných komunikačných zručností žiakov v rôznych dialektoch Gaeltachtu. Prednosť by v rámci hodín mali dostať témy každodenného života, ktoré by boli u začiatočníkov uprednostnené predtým ako sa učiteľ začne zameriavať na beletriu (poéziu, príbehy, atď.).

V súvislosti s vyššie uvedenými výzvami je potrebné iniciovať zmeny i v rámci terciárneho stupňa vzdelávania budúcich učiteľov írskeho jazyka, tak aby sa na štúdium dostali jedinci jazykovo adekvátne vybavení s potrebnými jazykovými zručnosťami a schopnosťami.

2.3 Význam etablovania írskeho jazyka a írskych štúdií v kontexte EÚ

Voliteľné predmety írsky jazyk a írske štúdiá sa podieľajú na rozvoji kultúrneho povedomia a interkultúrnej komunikačnej kompetencie študentov, ktorí svoje vedomosti budú môcť sprostredkovať svojim budúcim žiakom v zmysle informácií o iných kultúrach a jazykoch v kontexte EÚ s dôrazom na kultúrnu a jazykovú diverzitu EÚ, resp. celého sveta. Podpora írskeho jazyka sa deje vo viacerých krajinách EÚ. V rámci rozvoja globálnych kompetencií sa v budúcnosti javí ako zaujímavé uskutočnenie workshopov vedených odborníkmi z Karlovej univerzity z Centra pre írske štúdiá, ktorí by slovenským študentom vytvorili sériu prednášok a workshopov v rámci vybraných kapitol z írskej kultúry, literatúry a jazyka. Význam šírenia írskeho jazyka týmto spôsobom mimo Írskej republiky je v súčinnosti s hlavným cieľom Ministerstva pre kultúru, umenie a Gaeltacht, ktorým je vytvorenie medzinárodnej platformy pre používateľov a záujemcov o írsky jazyk a kultúru.

3 ODPORÚČANIA PRE PRAX

Nasledujúca kapitola obsahuje súbor opatrení, ktoré by bolo žiaduce vziať do úvahy v záujme zvýšenia záujmu o írsky jazyk a írske štúdie v Írskej republike a čiastočne aj na

Slovensku pokiaľ ide o výučbu írčiny a írskych štúdií na FF UMB v Banskej Bystrici. Domnievame sa, že akvizícii jazyka by mohla byť nápomocná:

-integrácia takých aktivít na hodine, ktoré by sa priamo úmerne podieľali na cizelovaní všetkých štyroch základných zručností žiakov (čítanie, písanie, hovorenie, počúvanie);

-zvýšiť frekvenciu udalostí, ktoré reflektujú írsku kultúru, tanec, športy, nakoľko je jazyk s nimi prepojený;

-vytváranie príležitostí pre konverzáciu v írskom jazyku (v kaviarňach, spoločenských kluboch, v rámci škôl);

-výučba zameraná na reálne využitie jazyka v každodennej komunikácii, na základe ktorej je žiak schopný hovoriť o základných spoločenských témach (počasie, nakupovanie, cestovanie, predstavenie sa, atď.) než lipnutie na lektúre komplikovaných fráz a idiómov, ktoré môžu začiatočníkov demotivovať;

-pre učiteľov írčiny v zahraničí (napr. v krajinách EÚ) je žiaduce pridŕžať sa ekvivalentu Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, ktorý sa nazýva TEG (Teastas Eorpacha Gaelige);

-ponúknuť slovenským študentom viac možností online výučby, kde by mali možnosť komunikovať s rodilým hovoriacim, resp. učiteľom írčiny cez MS Teams, Skype alebo Zoom, na základe odporúčania partnerskej írskej univerzity (UCC, NUIG, atď.);

-spropagovať efektívnejšie možnosti štúdia írčiny a írskych štúdií priamo v Gaeltachte v Írskej republike na základe stanoveného štipendia.

ZÁVER

Mnohé menšinové, regionálne a menej používané jazyky sú v súčasnosti vystavené riziku v dôsledku možného vyhynutia. Írsky jazyk má špecifické postavenie, pretože je oficiálnym prvým jazykom Írskej republiky, a v rámci EÚ sa nachádza v skupine úradných oficiálnych jazykov.

Úspech revitalizácie závisí od individuálnej voľby každého jednotlivca, či bude írčinu používať prirodzene a s radosťou aj mimo školy či pracovného prostredia, teda doma, v rodine, medzi známymi, atď. Týmto rozhodnutím, resp. prihlásením sa k jazyku sa zo symbolu kultúry a identity stáva reálne komunikačné médium, čo je pre život každého jazyka nevyhnutné. Používanie jazyka je v takomto prípade spojené s výhodami, ktoré jeho ovládanie prináša. Pokiaľ ide o Írsku republiku, študenti s výbornou znalosťou írčiny môžu

pôsobiť ako učitelia v materských, základných a stredných školách, v rámci vedy a výučby na vysokých školách doma i v zahraničí, ako aj v prekladateľstve a tlmočníctve v inštitúciách EÚ a v neposlednom rade v mediálnom sektore (írska televízna stanica TG4, Raidió na Gaeltachta).

Pre slovenských študentov prinášajú voliteľné predmety írsky jazyk a írske štúdiá možnosť komparácie troch odlišných jazykov (L1, L2, L3) a zúročiť nadobudnuté vedomosti nielen v rámci komparatívnej lingvistiky, ale hlavne v rámci budúceho povolania. Tým, že študenti sú vystavení aj „inakosti" takéhoto druhu, dochádza k upevňovaniu ich globálnych kompetencií v zmysle rozvoja ich komunikačných a kreatívnych zručností, posilnenia kooperácie a kritického myslenia, ktoré si oblasť akou je komparatívna lingvistika nepochybne vyžaduje.

Konštatujeme, že podpora írčiny a írskych štúdií na FF UMB (rovnako aj v iných krajinách EÚ, napr.: v Poľsku, Českej republike, Nemecku, Maďarsku, atď.) ako súčasť revitalizačného programu a 20-ročnej stratégie má potenciál postupne vyformovať nových používateľov írskeho jazyka ako aj záujemcov o írsky jazyk, kultúru a identitu. Zrealizovaniu tohoto cieľa môže dopomôcť kontinuita v spolupráci s Írskou ambasádou v Bratislave a írskymi univerzitami, napr. s UCC (University College Cork) a NUIG (National University of Ireland in Galway) v Írsku.

Na záver je potrebné poukázať na význam jazyka v rámci konkrétnej komunity, ktorý nie je zanedbateľný. Všetky jazyka sveta vnímame ako hodnotné, prispievajúc k celkovému jazykovému, duchovnému, svetovému a kultúrnemu dedičstvu ľudstva. Z daného vyplýva, že aktuálnym cieľom v rámci výučby írčiny a írskych štúdií na FF UMB ostáva analýza názorov konkrétnych absolventov kurzov o význame pestovania a uchovania nielen dominantných cudzích jazykov, ale i tých menej používaných, minoritných či regionálnych ako aj nadobudnuté vedomosti a kompetencie využiteľné v rámci komparatívnej lingvistiky a výučby ďalšieho cudzieho jazyka (L3) cez prvý cudzí jazyk (L2).

LITERATÚRA

Central Statistics Office. 2012. *Press Statement Census 2016.* [online] 2020. [cit. 2020-08-17] Dostupné na https://www.cso.ie/en/csolatestnews/pressreleases/2017pressreleases/pressstatementcensus2016resultsprofile10-educationskillsandtheirishlanguage/

Constitution of Ireland. 1937. [online] 2020. [cit. 2016-08-17] Dostupné na http://www.irishstatutebook.ie/eli/cons/en/html

HICKEY, R. 2011. *The Dialects of Irish: Study of a Changing Landscape*, Berlin/ Boston: De Gruyter.
NIC PHAIDIN, C., O CEARNAIGH, S. 2008. *A New View of the Irish Language*. Dublin: Cois Life, 2008. 271 s. ISBN 978-1-901176-82-7.
Ó LAOIRE, M. 2008. An Approach to Developing Language Awareness in the Irish Language Classroom: A Case Study. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2008. zv. 10, č. 4, s. 454-470. ISSN 1367-0050.
Ó RIAIN, S. 2010. Irish and Scottish Gaelic. A European Perspective. In *Naukovij visnik Volinskogo nacionaľnogo universitetu imeni Lesi Ukrainki*, 2010, s. 262-267.
20 Year Strategy for the Irish Language 2010-2030. 2010. [online] 2020. [cit. 2020-08-17] Dostupné na internete: http://www.ahg.gov.ie/en/20YearStrategyfortheIrishLanguage/Publications/20Year%20Strategy%20-%20English%20version.pdf

VYUČOVANIE PRÁVA V ANGLICKOM A NEMECKOM JAZYKU – SKÚSENOSTI Z INTERAKCIE S POSLUCHÁČMI PRÁVA A POSLUCHÁČMI„NEPRÁVNICKÝCH“ ŠTUDIJNÝCH ODBOROV

TEACHING LAW IN ENGLISH AND GERMAN – EXPERIENCE FROM INTERACTION WITH STUDENTS OF LAW AND STUDENTS OF “NON-LEGAL” STUDIES

Andrea Slezáková

Abstrakt
Príspevok porovnáva interakciu so študentmi práva, ako aj s poslucháčmi neprávnických študijných odborov počas vyučovania práva v cudzom jazyku, poukazujúc na odlišnosti, ako aj spoločné prvky v motivácii, prístupe a komunikácii s učiteľom. Zameriava sa sumarizovanie empirických skúseností nadobudnutých ako vysokoškolský pedagóg, na právnickej aj neprávnickej fakulte, predovšetkým sledujúc „ľahostajnosť“ voči nemeckému jazyku na strane študentov. Na základe analýzy a syntézy, autorka uvádza niekoľko návrhov, ktorých implementácia do vyučovacieho procesu, by mohla revitalizovať záujem poslucháčov o výučbu práva v nemeckom jazyku.

Kľúčové slová: anglický jazyk, nemecký jazyk, poslucháči neprávnických fakúlt, študenti práva, vyučovanie práva, základy práva

Abstract
The paper compares the interaction with law students as well as with students of non-legal fields of study during lessons of law in a foreign language, pointing out the differences as well as common elements in motivation, approach and communication with the teacher. It focuses on summarizing the empirical experiences gained as a university teacher, at faculties for lawyers and non-lawyers, especially reflecting the student´s "indifference" towards the German language. The author presents several proposals, the implementation of which into the teaching process could revitalize students' interest in law taught in German.

Keywords: basics of law, English, German, law students, students of non-law faculties, teaching law

ÚVOD

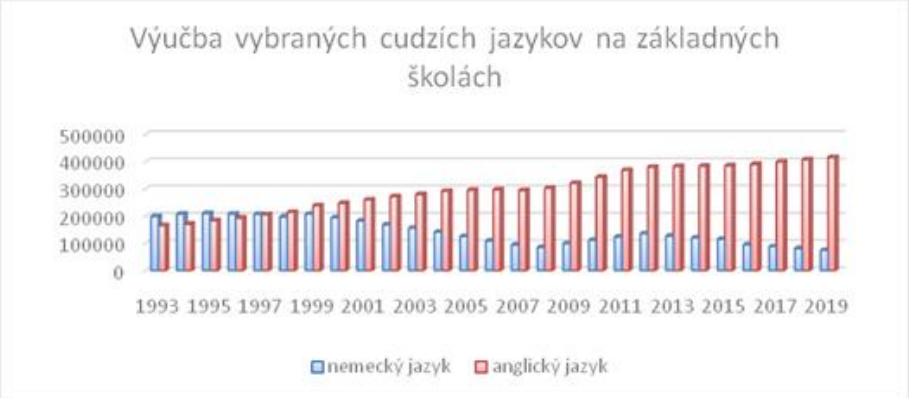
Vzdelávanie predstavuje organizované učenie, t.j. zámerné si osvojovanie nového, obvykle spojené tematickými cieľmi a formálnymi pravidlami (Plamínek, 2010, p. 18). V oblasti inštitucionálneho vzdelávania prináleží regulačná funkcia štátu, keďže definuje všeobecnú úroveň vzdelania a preberá garanciu za jeho ponuku (Mužík, 2012, p. 61).

Jednou z prvoradých vízií európskej „plurilingválnej“ jazykovej politiky je, že v budúcnosti bude väčšina Európanov schopná komunikovať v niekoľkých jazykoch (Lalinská, 2017, p. 8). Na predmetnú víziu reagujú aj vysoké školy. Možno zaznamenať, že

mnohé okrem výučby odborných predmetov v cudzom jazyku realizujú aj rôzne cudzojazyčné študijné programy.[1] Dochádza k zvyšovaniu nárokov na vysokoškolských pedagógov, ktorí zabezpečujú prepojenie teórie, praktických zručností s cieľom pripravovať absolventov pre potreby praxe a zároveň sprostredkúvajú odbornú terminológiu v cudzom jazyku.

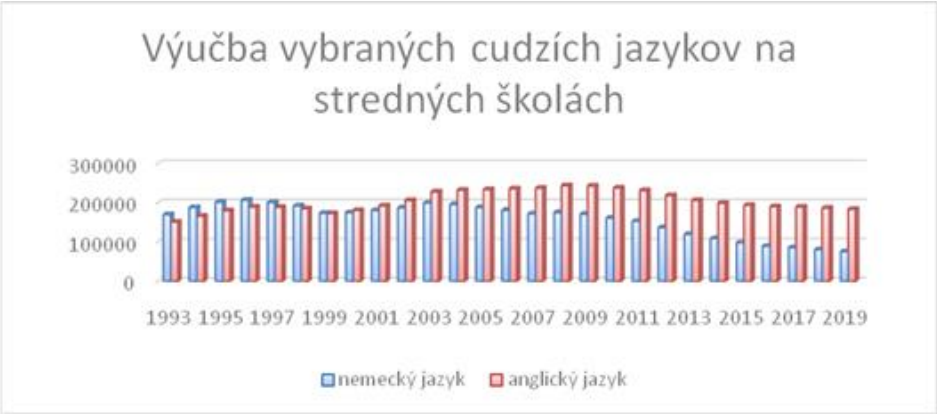
1 VÝCHODISKO - VÝVOJ PREFERENCIÍ - OD NEMECKÉHO JAZYKA K ANGLICKÉMU

Skôr ako budeme venovať pozornosť empirickým skúsenostiam z cudzojazyčného vyučovacieho procesu v rôznych študijných odboroch, ako východisko ponúkame prehľad o počte žiakov študujúcich medzi rokmi 1993 až 2019 na základných a stredných školách (v našom geografickom regióne azda) najčastejšie zvolené cudzie jazyky - anglický a nemecký.



Graf č. 1 Nemecký a anglický jazyk na ZŠ 1993 – 2019, zdroj: Centrum vedecko-technických informácií SR.

[1] Z prostredia, v ktorom pôsobí autorka, spomeňme aspoň študijné programy „Marketing and Trade Management“, „Tourism Management“ ponúkané v rámci inžinierskeho štúdia, Obchodnou fakultou, Ekonomickej univerzity v Bratislave.



Graf č. 2 Nemecký a anglický jazyk na SŠ 1993 – 2019, zdroj: Centrum vedecko-technických informácií SR.

Na začiatku 90. rokov 20. storočia počet žiakov, ktorí sa učili nemecký jazyk, prevyšoval tých, ktorí sa učili anglický jazyk. V roku 1997 na základných a v roku 1999 na stredných školách zaznamenávame približné vyrovnanie medzi nemeckým a anglickým jazykom, čo sa týka počtu študentov. Od roku 2000 začína dominovať anglický jazyk nad nemeckým.[2] V poslednom sledovanom roku, 2019, počty žiakov, učiacich sa anglický jazyk niekoľkonásobne prevyšujú množstvo žiakov, ktorí si zvolili nemčinu.

Na základe údajov poskytnutých Centrom vedecko-technických informácií SR môžeme konštatovať, že na Slovensku sme zaznamenali vývoj, počas ktorého došlo k zmene preferencií medzi nemčinou a angličtinou. Prvým vyučovaným cudzím jazykom sa stala angličtina a druhým nemčina.

Uvedené reflektuje aj vysoké školstvo. Ponuka predmetov v anglickom jazyku prevyšuje ponuku predmetov v nemeckom jazyku. Daná skutočnosť predstavuje prirodzenú reakciu na dopyt zo strany poslucháčov, prichádzajúcich zo stredných škôl, kde je ich prvým cudzím jazykom angličtina.

1.1 Porovnanie neporovnateľného?

Pozornosť zameriavame na porovnanie vedenia seminárov so študentmi práva a s poslucháčmi neprávnických študijných odborov, a to počas výučby výberového predmetu „Finanzmarktaufsicht“ v nemeckom jazyku a povinného predmetu „Basics of Law“ v anglickom jazyku. Máme za to, že porovnanie je možné vykonať. A to z dôvodu, že študenti „Finanzmarktaufsicht“ a „Basics of Law“, či už nimi boli budúci právnici alebo

[2] Daný trend zaznamenala aj autorka vo svojej pedagogickej praxi. So zmenou pôsobiska, začala vyučovať cudzojazyčný predmet v anglickom jazyku.

ekonómovia, predstavovali mladých ľudí, motivovaných a snažiacich sa o zlepšenie jazykových znalostí a osvojenie si odbornej terminológie. Oba predmety navštevovali študenti, ktorí boli jazykovo kompetentní. Ovládali lexikálnu, gramatickú, sémantickú, fonologickú, ortografickú a ortoepickú oblasť jazyka na príslušnej jazykovej úrovni (Lalinská, 2017, p. 25).

Na seminároch z „Finanzmarktaufsicht“ (Dohľad nad finančným trhom) poslucháči nadviazali a prehĺbili si poznatky získané na povinnom predmete finančné právo. Predmet mal za cieľ oboznámiť študentov so základnými požiadavkami na podnikanie vybraných dohliadaných subjektov finančného trhu – banky, platobné inštitúcie, správcovské spoločnosti, dôchodkové správcovské spoločnosti, doplnkové dôchodkové spoločnosti, finančný agent, fin. poradca, ako aj s právnymi inštitútmi dohľadu nad finančným trhom.

Povinný predmet „Basics of Law“ umožňuje budúcim vysokoškolsky vzdelaným ekonómom osvojiť si poznatky z teórie práva, základy ústavného práva SR, orientuje v trestnej ochrane najdôležitejších ekonomických záujmov, poskytuje poznatky o súdoch a prokuratúre a konaní pred nimi, ako aj fragmenty z obchodného, finančného, správneho a pracovného práva.

2 SKÚSENOSTI Z INTERAKCIE S POSLUCHÁČMI PRÁVA

Motiváciu môžeme charakterizovať ako permanentnú aktivizovateľnosť, je energizujúcou intervenujúcou premennou vo vzťahu k štruktúre osobnosti, zároveň garantuje kvalitu života a uspokojovanie potrieb na všetkých úrovniach (Dvořáková, 2007, p. 151).

V tejto súvislosti máme za to, že motivácia študentov je základným predpokladom zahájenia výučby cudzojazyčného predmetu, v danom kontexte motiváciu definujeme ako osobnú ochotu získať maximum informácií a zdokonaliť sa v cudzom jazyku (Slezáková, Mašurová, p. 24). Máme za to, že ju možno rozdeliť do dvoch zložiek, vnútornej motivácie ako súboru individuálnych vlastností fyzickej osoby tvoriacich faktor determinujúci správanie študenta vedúce k väčšej sebadisciplíne a ochote stráviť dlhší čas prípravou na semináre a záverečnú skúšku (Slezáková, Mašurová, p. 24). Za ďalšiu zložku považujeme vonkajšiu motiváciu ako súbor externalít pozitívne vplývajúcich na študenta pri voľbe výberového predmetu (Slezáková, Mašurová, p. 24). Keďže bakalársky i magisterský študijný program ponúkajú široký diapazón výberových predmetov za takéto pozitívne vonkajšie vplyvy vedúce k voľbe cudzojazyčného predmetu považujeme najmä prípravu na študentskú mobilitu

(Slezáková, Mašurová, p. 24). Študenti, hlásiaci sa na cudzojazyčný predmet, disponujú motiváciou, vyššou ako ich rovesníci absolvujúci vyučovanie výlučne v slovenskom jazyku. Sú ochotní prebrať na seba zodpovednosť vyplývajúcu z väčších nárokov na prípravu v jazyku, ktorí nie je ich materinským.[3]

„Finanzmarktaufsicht" predstavoval jednosemestrálny výberový predmet prednášaný poslucháčom študijného odboru právo v nemeckom jazyku.

Pri výučbe sa uplatnila textová pomôcka s grafickým zápisom slova (Turek, 2002, p. 210). Išlo o učebnicu „Die Regulierung von Finanzmarktsubjekten und die Aufsicht über deren Tätigkeit" od kolektívu autorov, v členení na nasledovné kapitoly - „Regulierung des Finanzmarkts - Begriff, Gegenstand und Methoden", „Organisation und Ausübung der Finanzmarktaufsicht in der Slowakischen Republik und in der Europäischen Union", „Die rechtliche Stellung der Nationalbank der Slowakei im Bereich der Finanzmarktaufsicht", „Die Regelung von Banken als Subjekte der Finanzmarktaufsicht", „Die Regelung des Zahlungsinstituts und des E-Geld-Instituts als Subjekte der Finanzmarktaufsicht", „Die Regelung der Kapitalverwaltungsgesellschaft als Subjekt der Finanzmarktaufsicht", „Die Regelung der Tätigkeit der Pensionsmanagementgesellschaft und der Zusatzrentengesellschaft als Subjekte der Finanzmarktaufsicht", „Die Regelung der Tätigkeit des Wertpapierhändlers als Subjekt der Finanzmarktaufsicht", „Die Regelung der Finanzvermittlung und Finanzberatung" a „Die Regelung des Versicherungsunternehmens und des Rückversicherungsunternehmens als Subjekte der Finanzmarktaufsicht" (Sidak, Slezáková, 2013, p. 3).

Cudzojazyčný výberový predmet „Finanzmarktaufsicht" tvoril jeden seminár v rozsahu 45 minút za týždeň. Vyučovací proces bol rozdelený do dvoch častí. Začínal krátkou prednáškou, na ktorú nadväzovalo riešenie pracovných listov a prezentácie študentov.

Pre výučbu „Finanzmarktaufsicht" bolo príznačné, že pracovné listy ako učebné pomôcky netvorili teoretické otázky (teória bola obsiahnutá v učebnici). Pozostávali z praktických zadaní, príkladov, na základe ktorých študenti subsumovali fakty (dej) pod právne pravidlá (obsiahnuté v právnej norme, resp. právnych normách).

Poslucháči - budúci právnici, boli schopní samostatne prekladať odborné texty z slovenského do nemeckého jazyka, pracovať s jednotným automatizovaným systémom

[3] Pozn. Autorka čerpá vo svojich vlastných empirických skúseností.

právnych informácií www.jaspi.justice.gov.sk.[4] Bola použitá gramaticko-prekladová metóda, dochádzalo k čítaniu kombinovanom s prekladom do cudzieho jazyka (Repka, 1997, p. 56).

Pre študentov predstavoval výzvu predovšetkým začiatok semestra, kedy si museli osvojiť rozlišovanie pojmov z oblasti dohľadu nad finančným trhom.

Vzhľadom na skutočnosť, že výberový predmet navštevovali poslucháči prvého ročníka denného magisterského štúdia, disponovali potrebnými právnoteoretickými znalosťami. A preto nevznikala potreba vysvetľovať základné pojmy a termíny. Úlohou učiteľa bolo priblížiť jednotlivé právne inštitúty komplexne a taktiež poukázať na vzájomné súvislosti. Otázky poslucháčov smerovali do hĺbky prednášanej matérie. Situácie, v ktorých bolo treba objasňovať odbornú terminológiu sa vyskytovali ojedinele (napr. správny preklad pojmu právny úkon, nie doslovný preklad „Rechtshandlung", ale „Rechtsgeschäft").

Študenti boli hodnotení na základe ústnej skúšky. Išlo o skúšanie na základe praktických príkladov, ktoré poslucháči riešil pomocou nekomentovaných právnych predpisov. Došlo k prevereniu k vedomostí aj nadobudnutej odbornej terminológie, keďže študenti boli povinní vybranú časť právneho predpisu preložiť zo slovenského do nemeckého jazyka, aby dospeli k riešeniu.

3 SKÚSENOSTI Z INTERAKCIE S POSLUCHÁČMI NEPRÁVNICKÝCH ODBOROV (BUDÚCIMI EKONÓMAMI)

Ekonomické súvislosti práva sú očividné, financie spolu s peniazmi ako základné pojmy práva patria aj medzi základné ekonomické pojmy, ekonóm by mal poznať právo, sledovať zmeny právnej úpravy, uvažovať o jednotlivých právnych normách a následne by ich mal adekvátne hodnotiť z hľadiska ich prospešnosti, napríklad na ekonomický rast, mieru zamestnanosti, mieru podnikateľskej slobody, kvalitu podnikateľského prostredia, zadlženosť štátu a konkurencieschopnosť ekonomiky (Holub et al., 2016, p. 15).

Ekonomická univerzita v Bratislave kladie mimoriadny dôraz na interdisciplinárne vzdelávanie. Od založenia Vysokej školy obchodnej v roku 1940 bol jej súčasťou Ústav hospodárskeho práva, ktorého nástupcom sa stala Katedra obchodného práva zabezpečujúca výučbu povinných, povinne voliteľných a výberových právnych predmetov.

Poslucháči na vybraných fakultách Ekonomickej univerzity v Bratislave sa už na začiatku, v prvom ročníku bakalárskeho štúdia oboznamujú s právom, a to v rámci povinného predmetu „Základy práva".

[4] Bol nahradený webovým sídlom www.slov-lex.sk.

Študenti príslušných študijných odborov majú možnosť zvoliť si absolvovanie daného predmetu v anglickom alebo nemeckom jazyku. Rovnaká možnosť prináleží poslucháčom zúčastňujúcim sa zahraničnej mobility. Aj napriek skutočnosti, že do diapazónu cudzojazyčných predmetov patrí aj „Grundzüge des Rechts für Betriebswirte“, z dôvodu nezáujmu poslucháčov doposiaľ nedošlo k jeho otvoreniu. Naopak, každoročne sa otvára „Basics of Law“. Preferencie študentov v prospech anglického jazyka sú teda jednoznačné (napr. počas zimného semestra akademického roku 2017/2018 bolo 19 prihlásených, v akademickom roku 2018/2019 bolo 16 prihlásených, v akademickom roku 2019/2020 bolo 23 prihlásených, na zimný semester akademického roku 2020/2021 je 33 prihlásených).

Učebnica ako základný zdroj informácií zatiaľ absentuje.[5] Vyučovanie „Basics of Law“ tvorí kombinácia prednášky a semináru. Každé v rozsahu 90 minút za týždeň.

Prednášky a semináre sa dotýkajú základov teórie práva, základov práva EÚ, základov občianskeho a obchodného práva, základov pracovného práva, základov trestného práva, ústavného práva, správneho a finančného práva. Možno konštatovať, že pre poslucháčov predstavuje najnáročnejšiu časť výučby teória práva. S najlepšou spätnou väzbou sa stretlo právne odvetvie trestné právo.

Vzhľadom na skutočnosť, že ide o študentov - neprávnikov, hlavným poslaním pedagóga je uviesť do štúdia práva (odstrániť zažité stereotypné laické predstavy ako napríklad právna norma predstavuje synonymum pojmu právny predpis a pod.).

Práca počas „Basics of Law“ s verejne dostupným portálom právnych informácií www.slov-lex.sk, sa vzhľadom na účasť zahraničných študentov nemohla realizovať. V porovnaní s pracovnými listami používanými na cudzojazyčnom predmete v nemeckom jazyku, nebolo možné tvoriť praktické príklady. Namiesto toho sa v pracovných listoch nachádzali otvorené otázky.

Študenti, pri vypĺňaní pracovných listov, spolupracovali. V rovnakej miere „domáci“ aj účastníci zahraničných mobilít. Na seminároch dochádzalo opätovne k opakovaniu a utvrdzovaniu už nadobudnutých vedomostí. Súčasťou vyučovacieho procesu boli aj krátke powerpointové prezentácie, ktoré si pripravovali študenti doma.

Účasť na skúške z „Basics of Law“ bola podmienená odovzdaním eseje na právnu tému zvolenú poslucháčom. Počas ústnej časti skúšky išlo o skúšanie interaktívneho prejavu, kedy bolo overené aj počúvanie s porozumením (Štulrajterová, 2008, p. 51).

[5] Pozn. jej vydanie je však pripravované.

Zhrňujúc uvedené, možno konštatovať, že v oboch skupinách, boli poslucháči motivovaní, keďže výučbu vnímali ako simuláciu budúceho pobytu v zahraničí.

4 NÁVRHY NA „REVITALIZÁCIU“ ZÁUJMU POSLUCHÁČOV O NEMECKÝ JAZYK

Všeobecné ciele systému vzdelávania v SR by mali spočívať v cieľavedomom rozvoji:

- motivácie k sústavnému zdokonaľovaniu sa,
- schopnosti a zručnosti efektívne komunikovať,
- poznávacích schopností, schopnosti riešiť problémy,
- správnej hodnotovej orientácie,
- schopností prevziať za seba zodpovednosť,
- tvorivých schopností,
- schopností racionálne sa učiť,
- schopnosti prispievať k ekonomickej prosperite spoločnosti (Turek, 2002, p. 30).

Analogicky aplikujúc predmetnú definíciu na výučbu cudzojazyčných odborných predmetov na vysokých školách, ciele vzdelávania by mali spočívať v rozvoji:

- schopnosti komunikovať v cudzom jazyku v príslušnom odbore,
- zvýšenia šance uplatnenia sa na trhu práce (nielen domácom, ale aj zahraničnom),
- záujmu študentov o účasť na zahraničnej mobilite.

Posledné dva menované ciele predstavujú kľúčový motivačný faktor v procese „revitalizácie“ záujmu študentov o nemecký jazyk.

Pozornosť poslucháčov by mala byť nasmerovaná na potenciál, ktorý je spätý s nemčinou. Jej znalosť „otvára“ dvere na ďalšie trhy práce v rámci EÚ (napr. NSR). Základné piliere slobôd vnútorného trhu tvorí voľný pohyb tovaru, osôb, kapitálu a služieb. Voľný pohyb osôb zahŕňa aj voľný pohyb zamestnancov. Ovládanie nemeckého jazyka, popri anglickom, môže predstavovať konkurenčnú výhodu na výberovom konaní v nadnárodnej spoločnosti, resp. môže zodpovedať potrebám potenciálneho zamestnávateľa, ktorý vyžaduje komunikáciu na pracovisku výlučne v nemeckom jazyku.

Rovnako by na akademickej pôde malo dochádzať k propagácii mobilít do germanofónnych krajín. Ak uchádzač preukáže zametstnávateľovi, že odbornosť spája s dvoma jazykmi (anglickým a nemeckým), pričom znalosti nemčiny boli prehĺbené počas zahraničného pobytu, zvyšujú sa jeho možnosti uplatnenia na trhu práce.

Ďalší spôsob vzbudzovania záujmu študentov o účasť na cudzojazyčných predmetoch vyučovaných v nemeckom jazyku predstavujú tzv. „zimné“ / „letné“ školy. Zjednodušene môžeme konštatovať, že ide o blokovú výučbu zaradenú v harmonograme akademického roka mimo výučbu zimného/letného semestra, kde študenti počas jedného alebo dvoch týždňov absolvujú cudzojazyčný predmet ukončený spravidla skúškou, ohodnotený vopred určeným počtom kreditov spravidla za účasti zahraničných lektorov.

Vo svetle prebiehajúcich udalostí (pandémie ochorenia COVID-19) sa ako alternatíva na zatraktívnenie nemeckého jazyka núka aj vyučovanie prostredníctvom rôznych komunikačných platforiem (napr. MS Teams, skype, zoom a pod.), ktoré ponúkajú iné možnosti interakcie so študentmi, napr. výroba rôznych domácich „youtube- videí“.

V neposlednom rade je potrebné podotknúť, že poznávanie iného jazykového systému, odlišného spôsobu jazykových a myšlienkových asociácií a formulácií predstavuje účinný faktor zdokonaľujúci logické myslenie a pamäť (Hendrich et al., 1988, p. 498). Logické myslenie študenti využijú aj pri písaní seminárnych a záverečných prác. Citácie a práca zo zahraničnou literatúrou germanofónnych krajín budú vítaným prínosom pre každú bakalársku či diplomovú prácu. V duchu tejto myšlienky by mali vedúci záverečných prác motivovať študentov, ktorí ovládajú nemecký jazyk, k práci s odbornou literatúrou v nemeckom jazyku.

ZÁVER

Pozornosť sme venovali porovnávaniu vyučovania práva v anglickom jazyku u neprávnikov, budúcich ekonómov a v nemeckom jazyku u poslucháčov študijného odboru právo.

Spoločným prvkom výučby v nemeckom i anglickom jazyku, bola potreba intenzívnej prípravy na strane poslucháčov, ako aj pedagóga.

Oba predmety mali taktiež spoločné, že študenti, ktorí sa na nich prihlásili, komunikovali s učiteľom, prejavovali svoj názor a aktívne riešili pracovné listy. U študentov neprávnikov aj právnikov, išlo o vysoko motivovaných mladých ľudí, vyhľadávajúcich kombináciu nadobudnutia vedomostí a odbornej terminológie v príslušnom jazyku.

Pre výučbu „Finanzmarktaufsicht“ v nemeckom jazyku bolo príznačné, že pracovné listy ako pracovné materiály netvorili teoretické otázky (teória bola obsiahnutá v učebnici). Tvorili ich praktické zadania, príklady, na základe ktorých študenti subsumovali fakty (dej) pod právne pravidlá (obsiahnuté v právnej norme, resp. právnych normách).

Pre „Basics of Law“ v anglickom jazyku, neexistovala učebnica. A preto boli otázky uvedené v pracovných listoch teoretické, zamerané na opakovanie a utvrdzovanie nadobudnutých vedomostí.

Semináre z „Basics of Law“ boli podnetnejšie čo sa týka komparácie s právnymi poriadkami iných štátov. Zahraniční študenti svoji prezentáciami týkajúcimi ich domácej regulácie vyvolali neraz diskusiu. Naopak, „Finanzmarktaufsicht“ ostal o danú zložku „ochudobnený“.

Porovnanie vedenia seminárov so študentmi práva a s poslucháčmi neprávnických študijných odborov je možné vykonať, a to z dôvodu, že študenti „Finanzmarktaufsicht“ a „Basics of Law“, či už nimi boli budúci právnici alebo ekonómovia, predstavovali mladých ľudí, motivovaných a snažiacich sa o zlepšenie jazykových znalostí a osvojenie si odbornej terminológie. Spoločným znakom oboch skupín bola taktiež príprava študentov na absolvovanie zahraničnej mobility.

Výsledné hodnotenie oboch predmetov sa uskutočnilo vo forme ústnej skúšky, pričom odlišnosti existovali aj v danej oblasti.

Pri „Finanzmarktaufischt“ bolo možné skúšanie vykonať na základe praktických príkladov, ktoré si poslucháč vytiahol. Následne ich riešil pomocou nekomentovaných právnych predpisov. Došlo k prevereniu k vedomostí aj nadobudnutej odbornej terminológie, keďže študenti boli povinní vybranú časť právneho predpisu preložiť zo slovenského do nemeckého jazyka, aby dospeli k riešeniu.

Predmetný model nebolo možné uplatniť pri skúšaní „Basics of Law“. Vzhľadom na skutočnosť, že zahraniční poslucháči by nemali ako pracovať s nekomentovanými právnymi predpismi a prekladať ich zo slovenského do anglického jazyka. Taktiež nebolo možné od študentov neprávnikov požadovať riešenie praktických príkladov. „Basics of Law“ má propedeutický charakter. Študenti nedisponujú informáciami, ktoré by im umožnili pod časovým tlakom pracovať s nekomentovanými právnymi predpismi a hľadať riešenie. Na ústnej skúške preto odpovedali na teoretické otázky, ktoré si vytiahli.

Vysoké školy ponuku svojich cudzojazyčných predmetov zostavujú aj na základe dopytu od študentov. Pokiaľ bude pretrvávať nezáujem poslucháčov o nemecký jazyk, môžu predmety v ňom vyučované úplne zaniknúť, resp. byť zredukované na nevyhnutné minimum. A preto je poslaním a úlohou učiteľov motivovať k účasti na predmetoch vyučovaných

v nemčine, byť „ambasádormi“ nemeckého jazyka a neustále zdôrazňovať výhody zdokonaľovania sa v ňom.

Príspevok bol spracovaný v rámci Projektu č. 020EU-4/2019 „Vytvorenie učebnice zo Základov práva v angličtine pre zahraničných študentov a slovenských študentov anglofónneho štúdia“.

LITERATÚRA

DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. 2007. *Management lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha : C. H. Beck, 2007. 485 s. ISBN 978-80-7179-893-4.
HENDRICH J. a kol.1988. *Didaktika cizích jazyků.* 1.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 498 s. ISBN nepridelené.
HOLUB a kol. 2016. *Základy práva pre ekonómov.* 1. vyd. Bratislava : Wolters Kluwer, 2016. 355 s. ISBN 978-80-8168-513-2.
LALINSKÁ, M. 2017. *Testovanie žiakov v prvom cudzom jazyku na výstupe z primárneho vzdelávania.* 1. vyd. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2017. 165 s., ISBN 978-80-8118-200-6.
MUŽÍK, J. 2012. *Profesní vzdělávání dospělých.* 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer ČR, 2012. 263 s. ISBN 978-80-7357-738-4.
PLAMÍNEK, J. 2010. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele.* 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. 320 s. ISBN 978-80-247-3235-0.
REPKA, R. 1997. *Od funkcií jazyka ku komunikatívnemu vyučovaniu*. 1. vyd. Bratislava : SAP - Slovak Acamdemic Press, 1997. 109 s. ISBN 80-85665-89-1.
SIDAK, M., SLEZÁKOVÁ, A. a kol. 2013. *Die Regulierung von Finanzmarktsubjekten und die Aufsicht über deren Tätigkeit.* 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, Právnická fakulta, 2013. 158 s. ISBN 978-80-7160-351-1.
SLEZÁKOVÁ, A., MAŠUROVÁ, A. 2015. Východiskové podmienky a perspektívy výučby výberových predmetov v nemeckom jazyku. In BÓDIOVÁ, Ž., MIČÁTEK, V. (Eds.): *Inovácie pre moderné právnické vzdelávanie – cudzojazyčný študijný program a právne kliniky.* Bratislava : Právnická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, s. 19 – 30, ISBN 978- 80-7160-400-6.
ŠTULRAJTEROVÁ, M. 2008. *Skúšanie ústneho prejavu v cudzom jazyku.* 1. vyd. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2008. 102 s. ISBN 978-80-8083-636-8.
TUREK, I. 2002. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania.* 3., nezmenené vyd. Bratislava : Metodické centrum v Bratislave, 2002. 326 s. ISBN 80-8052-136-0.

ROZVOJ AUTONÓMIE UČIACEHO SA V KONTEXTE CUDZOJAZYČNEJ VÝUČBY NA UNIVERZITE TECHNICKÉHO ZAMERANIA

DEVELOPMENT OF SELF-DIRECTED LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITY

Daniela Sršníková

Abstrakt
Učenie sa cudzích jazykov je komplexný proces, a preto na jeho zvládnutie používame rôzne prístupy a metódy zo strany pedagóga, ale aj zo strany učiaceho sa. H. Holec (1981) sa ako jeden z prvých zaoberal autonómiou učiaceho sa a vypracoval správu pre potreby Rady Európy v roku 1979 pod názvom Autonomy in Foreign Language Learning. Avšak termín autonómia má veľmi široké použitie a možno ho aplikovať v rôznych súvislostiach a oblastiach. Počas ostatnej Korona krízy sa autonómia nechtiac a neoprávnene stala synonymom samovzdelávania. Naším cieľom je upriamiť pozornosť na odlišnosť týchto dvoch pojmov a súčasne načrtnúť jednotlivé fázy rozvoja autonómneho učenia, na základe ktorých by študenti v terciánom stupni boli schopní, ale predovšetkým ochotní prevziať zodpovednosť za svoj vlastný proces učenia sa a tým rozvíjať svoju schopnosť autonómie pri rozširovaní si odbornej slovnej zásoby.

Kľučové slová: autonómne učenie, samovzdelávanie, cudzie jazyky, odborná slovná zásoba

Abstract
Learning foreign languages is a complex process as both teachers and learners use different approaches and methods to master it. H. Holec was one of the first to deal with the autonomy of the learner and prepared a report for the needs of the Council of Europe in 1979 entitled Autonomy in Foreign Language Learning (1981). However, the term autonomy has extensive use that can be applied in various contexts and areas. The term autonomy inadvertently and unjustifiably became a synonym for independent learning. The article aims to draw attention to the differences between the two concepts. And at the same time to outline the particular phases of self-directed learning development and conditions under which tertiary learners would be willing and able to take responsibility for their learning process, developing their ability for autonomy.

Keywords: self-directed learning, independent learning, foreign languages, terminology

ÚVOD

Vysokoškolská výučba počas pandémie sa zo dňa na deň z prezenčnej formy zmenila na dištančnú, čo nás, vyučujúcich, donútilo zamyslieť sa nad stratégiami, metódami a typmi úloh, ktoré bežne používame počas prezenčnej formy výučby a ich vhodnosťou a efektivitou pri rozvoji lexikálnej kompetencie študentov počas dištančnej formy vzdelávania. Sme presvedčení, že efektivita výučby môže byť zvýšená, len ak pochopíme, akým spôsobom

študenti najlepšie porozumejú odbornému jazyku zo sémantického hľadiska. Súčasne je potrebné zistiť, čo ovplyvňuje ich schopnosť zapamätať si a narábať s jednotlivými pomenovacími jednotkami, slovami a slovnými spojeniami. A preto sa dlhodobo zaoberáme spôsobmi, ako podporovať a rozvíjať autonómne učenie u študentov pri získavaní odbornej slovnej zásoby, ktorú si budú musieť rozširovať aj po skončení vysokoškolského štúdia, pretože ich schopnosť autonómie môže významnou mierou rozhodnúť o ich úspešnom uplatnení sa v profesionálnej konkurencii.

Súčasný rozvoj vedy a techniky vytvára dôležitý medzník z jazykového hľadiska, nakoľko podporuje uvedomelú snahu po jednoznačnosti a presnosti jednotlivých termínov. Avšak pojem odborného jazyka je široký a zložitý vzhľadom na skutočnosť, že časť termínov je tvorená podľa modelov prirodzených jazykov. Pre termíny vytvorené takýmto spôsobom nie je možné dosiahnuť úplnú jednoznačnosť a nocionálnosť, pretože vnútorné jazykové vzťahy nemôžu byť eliminované. Pri tvorbe bánk termínov a obsahovej náplne pre jednotlivé semestre študijného programu Strojárske technológie túto skutočnosť berieme do úvahy. A preto sa zameriavame predovšetkým na pomenovacie jednotky, termíny, ktoré sú významovo nezávislé od kontextu vďaka presnému vymedzeniu ich významu. Podľa Horeckého (1974, 130-145) význam termínu je daný jediným významotvorným vzťahom, ktorým je priamy vzťah medzi materiálnou formou termínu a vedeckým pojmom, ktorý termín pomenúva. Význam takýchto termínov nie je možné odvodiť z kontextu, ako je to možné u bežných lexikálnych jednotiek. Význam takto vytvoreného termínu je potrebné poznať vopred. Táto nutnosť predstavuje z hľadiska študentov výzvu, pretože si uvedomujú, že ak sa chcú v odbore strojárke technológie vyjadrovať presne, nebudú im stačiť opisné termíny, ale budú musieť zvládnuť termíny, ktoré sú významovo autonómne.

1 AUTONÓMNE UČENIE VERZUS SAMOVZDELÁVANIE

Termín autonómia, ktorý je vo všeobecnosti definovaný ako právo skupiny ľudí na samostatné riadenie a organizovanie vlastných aktivít, je možné aplikovať v rôznych súvislostiach a oblastiach. V teórii vyučovania cudzích jazykov sa tento termín spája s pojmom autonómne učenie. De Beaufort (2016, 47) a Livingston (2012, 1528) považujú autonómne učenie (self-directed learning) a samovzdelávanie (independent learning) za synonymá. Avšak Malcom Knowles (1975, 45), ktorý je považovaný za priekopníka v oblasti vzdelávania dospelých a súčasne vytvoril termín autonómne učenie, žiada výskumníkov a

pedagógov, aby tento termín vnímali ako samostatný pojem bez synoným. Samovzdelávanie je termín, ktorý sa používa pre situácie, v ktorých študenti pracujú bez priamej kontroly pedagóga. Získajú vedomosti dopredu určeným postupom s minimálnym vedením alebo spätnou väzbou od pedagóga. Naproti tomu, autonómne učenie sa je riadenou skúsenosťou, ktorá zahŕňa nielen spätnú väzbu od pedagógov, ale predovšetkým ďalšie ľudské interakcie.

Okrem tvrdenia, že autonómne učenie a samovzdelávanie sú synonymá, existuje niekoľko tvrdení o tom, čo autonómne učenie je a čo so sebou prináša. Napríklad, presvedčenie, že ak študent dosiahne úroveň autonómie v jednom predmete, tak je autonómny na všetkých predmetoch. Avšak je nevyhnutné si uvedomiť, že táto schopnosť nie je stála a už vôbec nie prenosná. Ak študent preukazuje vysoký stupeň autonómie v predmete Technické kreslenie, vôbec nemusí byť autonómny v predmete Cudzí jazyk. Ďalším kontroverzným tvrdením je, že autonómne učenie vyžaduje od učiteľa, aby sa vzdal iniciatívy v triede a že akákoľvek intervencia z jeho strany bude mať negatívny vplyv na rozvoj autonómie študenta (Mota, Scott, 2014, 1-178). Avšak na základe našej praxe a úrovne našich študentov si dovolíme tvrdiť, že je viac ako nepravdepodobné, aby sa naši študenti strojárskych technológií stali autonómnymi bez aktívnej podpory pedagóga a jeho cielených krokov. Zodpovednosť za vlastné učenie sa zahŕňa komplexný proces rozhodovania sa. Byť schopní rozhodnúť sa, čo sa naučiť, ako sa to učiť a aké zdroje pritom využiť v dobe, ktorá sa vyznačuje explóziou informácií a poznatkov, je pomerne sofistikovaná úloha. A z tohto dôvodu rozvíjanie a podporovanie autonómie študentov si vyžaduje jednoznačnú podporu zo strany pedagóga.

2 FÁZY ROZVOJA AUTONÓMNEHO UČENIA

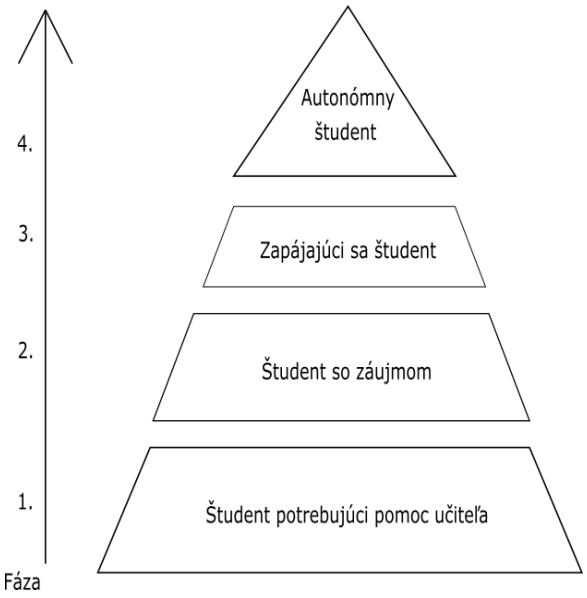
Sme presvedčení, že rozvoj autonómneho učenia v prvých fázach závisí predovšetkým na pedagógoch, ktorí sú po odbornej ale predovšetkým po didaktickej stránke schopní vytvoriť študijné materiály a prostredie, v ktorom môžu študenti postupne rozvíjať svoju autonómiu učiacich sa. Pod odborným vedením pedagógov sa študenti postupne naučia:

- identifikovať ciele tematického celku;
- vymedziť a doplniť obsahovú náplň tematického celku;
- vybrať metódy a techniky, ktoré budú použité;
- monitorovať a zhodnotiť efektívnosti používania metód a techník vzhľadom na vlastný štýl učenia – byť schopní nahradiť neefektívne efektívnejšími;

- vyhodnotiť dosiahnutie cieľov.

Naším cieľom nie je, aby študenti prebrali celú zodpovednosť za vyučovací proces. Hlavným cieľom prvého semestra je vytvoriť pozitívnu klímu osobne orientovanú na študentov. Na základe našich zistení z dotazníkového šetrenia až 70% študentov prichádzajúcich zo stredných odborných škôl má negatívny postoj k predmetu Cudzí jazyk. Vytváraním pozitívnej klímy v študijnej skupine a udržiavaním motivácie študentov sa snažíme dosiahnuť, aby postupne nadobudli istotu a začali sa podieľať na vytýčení vlastných cieľov i na dopĺňaní obsahovej náplne jednotlivých tematických celkov po stránke terminologickej. Snažíme sa, aby študenti mali s hodinou cudzieho odborného jazyka asociované pozitívne emócie bez stresových situácií. Študenti časom presne vedia, čo od nich, ako vyučujúci očakávame. Každý študent má možnosť zapojiť sa a ku každému pristupujeme individuálne. Na začiatku každého semestra študenti píšu pretest, cieľom ktorého je zistiť, či je banka termínov pre daný semester vhodne vytvorená a súčasne zistiť počiatočnú úroveň študentov vzhľadom na terminologické pojmy, ktoré sa daný semester budú preberať. Pretest pozostáva z 50 termínov, 20 z nich sa preberie do napísania priebežného testu uprostred semestra a 30 do záverečného testu. Po napísaní priebežného testu študenti získavajú informáciu o svojom zisku (Student`s gain), t.j. koľko termínov z dvadsiatich sa zvládli naučiť. Priemerný terminologický zisk študentov v prvom semestri je 15 termínov. Väčšina študentov zvládne všetkých 20 termínov. Avšak mnohí sa dopúšťajú pravopisných chýb. Informácia o terminologickom zisku po napísaní priebežného testu je veľmi dôležitá z hľadiska motivácie, nakoľko študenti s počiatočnou jazykovou úrovňou A2/B1 a negatívnym postojom k predmetu zistia, že sú schopní termíny si osvojiť a používať ich. Vďaka tomuto zisteniu sa klíma v rámci študijnej skupiny stáva pozitívnejšou, študenti majú lepší vzťah k predmetu a to ich vedie k lepším výsledkom, čo dokazuje priemerný terminologický zisk študentov, ktorý je po napísaní záverečného 41 termínov z päťdesiatich.

V prvom semestri sa študenti nachádzajú na začiatku prvej fázy autonómneho učenia a počas nasledujúcich semestrov naším cieľom je ich postupne doviesť až do štvrtej fázy, t.j. previesť ich od štádia neúplnej autonómie k takmer úplnej samostatnosti. V nasledujúcom texte na základe našej praxe popíšeme jednotlivé fázy autonómneho učenia u študentov, ktorí si vybrali študijný program Strojárske technológie.



Obr.1: Fázy autonómneho učenia podľa Little (2009, 222 – 234)

2.1 Študent potrebujúci pomoc učiteľa (The Dependent Learner) – fáza 1

Na základe našej praxe môžeme tvrdiť, že v tejto fáze študenti ešte netušia, že pri získavaní vedomostí môžu byť nezávislí od svojho pedagóga. Ide prevažne o študentov prvých ročníkov, ktorí počas prvých dvoch tematických celkov, Odvetvia strojníctva a Matematické operácie, pracujú na úlohách zadaných pedagógom a plne sa spoliehajú na jeho vedenie a okamžitú spätnú väzbu. Keď sú vyzvaní, aby určili, čo by ešte potrebovali k daným témam doplniť, ostávajú ticho. Avšak po napísaní priebežného testu a zistení, že sa dokázali naučiť jednotlivé termíny, pri nasledujúcich dvoch témach, Nástroje a Technické kreslenie, študenti za neustálej podpory pedagóga dopĺňajú termíny pre nástroje, ktoré v budúcnosti budú využívať a v učebnom materiály sa nenachádzajú. Pri téme Technické kreslenie u mnohých študentov vidieť výrazný posun v ich ochote získať nové vedomosti nezávisle od vyučujúceho. Samostatne vyhľadávajú termíny pre názvy jednotlivých čiar, ktoré sa v učebnom materiáli nenachádzajú, ale oni ich použili pri svojom technickom výkrese. Je nevyhnutné dodať, že v období, kedy sa táto téma preberá na hodinách cudzieho jazyka, študenti odovzdávajú prvé nákresy na hodinách konštruovania. Táto téma je pre nich vysoko aktuálna a ich ochota naučiť sa termíny pre pomôcky, ktoré sa používajú pri technickom kreslení (šablóny, uhlomer, krivítka, atď.) alebo pre typy čiar, aby dokázali popísať technický nákres (kótovacia, prierezová alebo odkazová čiara) je veľmi vysoká. Plne si uvedomujeme, že ochota študentov byť viac autonómni závisí aj od toho, či považujú danú tému za prínosnú

pre ich študijný odbor alebo nie. Ak danú tému považujú za prínosnú, sú ochotní si svoje vedomosti rozšíriť aj nad obsahový rámec spracovanej témy. Avšak ako sme už uviedli, bez neustálej podpory zo strany pedagóga a vnímania študentov ako partnerov pri tvorbe a dopĺňaní banky termínov k jednotlivým odborným témam by sa takýto posun pravdepodobne neuskutočnil.

2.2 Študent so záujmom (The Interested Learner) – fáza 2

Na konci prvého semestra sa študenti strojárskych technológií výrazne zaujímavú o obsahovú náplň letného semestra. Zvažujú, či si voliteľný predmet Cudzí jazyk zapísať alebo nie. Postupne prechádzajú do druhej fázy autonómneho učenia, ktorá sa vyznačuje tým, že študenti si začínajú uvedomovať, aké vedomosti a slovnú zásobu budú potrebovať v budúcnosti pri vykonávaní svojho odboru. Po takmer absolvovanom prvom semestri majú konkrétnejšiu predstavu o zvolenom študijnom programe i väčšiu dôveru vo svoje schopnosti a zručnosti. Zrazu zisťujú, že odborný cudzí jazyk je odlišný od všeobecného jazykového základu cudzieho jazyka, s ktorým mali problémy na strednej odbornej škole. Zreteľne vyjadrujú nezáujem o témy a typy úloh, ktoré nenapĺňajú ich ciele. Avšak v tejto fáze študenti ešte nie sú ochotní a v podstate ani pripravení spoluvytvárať učebný materiál. Sú však veľmi nápomocní pri identifikovaní tém pre nasledujúci letný semester. Väčšina týchto tém odzrkadľuje obsahovú náplň odborných predmetov, ktoré absolvujú počas zimného semestra v materinskom jazyku.

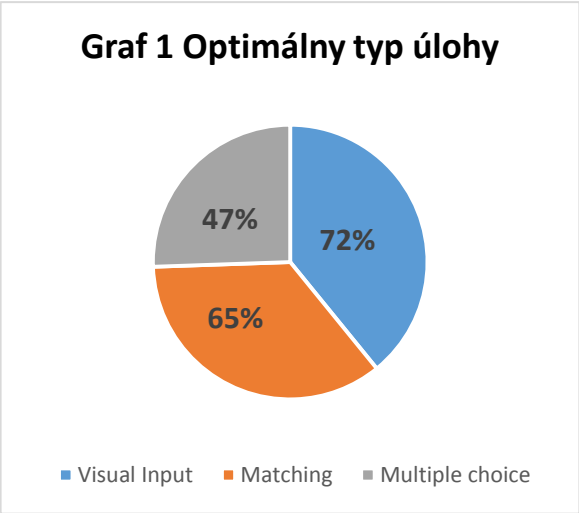
2.3 Zapájajúci sa študent (The Involved Learner) – fáza 3

Počas letného semestra menšia časť študentov sa začína aktívne zapájať do obohacovania učebného materiálu vytvoreného pedagógom. Avšak stále je to na úrovni informácie pre vyučujúceho cudzieho jazyka, ktorá odborná slovná zásoba v danom učebnom materiáli nie je a bolo by vhodné ju doplniť. Časť študentov prináša odborné články k danej téme, v ktorých sa nachádzajú vhodné termíny. Avšak až počas zimného semestra v druhom ročníku u menšej časti študentov vidieť ďalší posun. Časť študentov sa začne cíti dostatočne sebaisto a bezpečne, aby si stanovili vlastné vzdelávacie ciele, na dosiahnutie ktorých využívajú pre nich optimálne stratégie a metódy. Títo študenti sú súčasne ochotní predstúpiť pred triedu a podeliť sa so spolužiakmi o vedomosti, ktoré získali. Študenti začínajú vnímať pedagóga ako osobu, ktorá im chce pomôcť. Študenti prostredníctvom podpory pedagóga si uvedomia, že obe strany môžu zo vzájomnej spolupráce profitovať. Táto fáza by mohla byť

považovaná za stredné štádium autonómneho učenia, nakoľko študenti objavujú svoju schopnosť učiť sa sami. Z pedagóga sa stáva facilitátor. Facilitátora môžeme definovať ako umožňovateľa a uľahčovateľa študentovho edukačného procesu, ktorý si vyžaduje vysokú mieru motivácie na obidvoch stranách, či u študenta alebo učiteľa (Homolová, 2004, 97). Táto rola učiteľa nie je vôbec jednoduchá, nakoľko vyžaduje od pedagóga, aby poznal kognitívnu, jazykovú i emocionálnu úroveň svojich študentov. Len tak bude schopný udržať vysokú mieru motivácie u študentov. Z tohto dôvodu považujeme stálosť študijnej skupiny a možnosť viesť danú skupinu študentov počas všetkých semestrov za optimálne pre podporu rozvoja autonómie študentov.

2.4 Autonómny študent (The Self-directed Learner) – fáza 4

Študenti si stanovujú vlastné ciele s pomocou alebo bez pomoci pedagóga. Vedia presne určiť, aký typ úloh je pre nich optimálny z hľadiska rozširovania odbornej slovnej zásoby. Tieto typy úloh uprednostňujú a mnohí z nich si aj myslia, že iné typy úloh nie sú pre nich vhodné a odmietajú ich robiť. Avšak je nevyhnutné povedať, že pedagóg nie je povinný pri rozvíjaní autonómneho učenia urobiť všetko, čo študenti považujú za optimálne pre ich učebný štýl (viď Graf 1). Študenti strojárskych technológií v bakalárskom štúdiu za ostatné tri roky považujú tieto tri typy úloh za optimálne pri rozširovaní odbornej slovnej zásoby.



72% študentov vníma typ úlohy, v ktorej majú popísať schému, nákres alebo časti stroja za optimálny pre rozširovanie si odbornej slovnej zásoby. Druhý typ úlohy, ktorý 65% študentov považuje za vhodný je spájanie termínov s definíciami alebo spájanie termínov v anglickom jazyku s ich slovenskými ekvivalentmi. Tretí typ úlohy, ktorý 47% študentov považuje za prínosný pre osvojenie si odbornej slovnej zásoby je súvislý odborný text, do ktorého majú vybrať termíny z troch ponúkaných možností. Avšak je nevyhnutné si uvedomiť, že pri prvých dvoch typoch úloh, ktoré študenti považujú za optimálne, využívajú len nižšie myšlienkové operácie, ktoré sa prevažne opierajú o pamäťové procesy alebo myšlienkové operácie s pojmami. Cieľom pedagógov na terciárnom stupni

vzdelávania by malo byť predovšetkým rozvíjanie jazykových zručnosti študentov prostredníctvom typov úloh, ktoré si pri riešení vyžadujú zložitejšie myšlienkové operácie. A preto je nevyhnutné upriamiť pozornosť študentov na skutočnosť, že samotné ovládanie termínov v cudzom jazyku je nedostačujúce, ak ich nevedia využiť pri prezentácii vlastných odborných poznatkov, či už ústnym alebo písomným spôsobom.

Okrem schopnosti určiť optimálny typ úloh, študenti si dokážu vyberať vhodné prostredie bez rušivých elementov. Cvičia si zručnosti v oblasti riadenia času, sebahodnotenia, vzájomnej kritiky, zhromažďovania informácií a využívania rôznorodých vzdelávacích zdrojov. To, že sa stávajú autonómnymi, t.j. sú schopní a ochotní prevziať zodpovednosť za svoje vzdelávanie, riadenie a produktivitu neznamená, že sa musia izolovať od ostatných študentov a že nepotrebujú ich pomoc pre dosiahnutie svojich cieľov. Práve naopak, študijná skupina sa pre nich stáva vzdelávacou komunitou, ktorá im umožňuje prediskutovať ich zistenia, názory a postoje.

ZÁVER

Neovládanie cudzích jazykov sa v súčasnosti považuje za handicap. Ku kľúčovým kompetenciám každého študenta patrí ovládanie cudzieho jazyka. Táto schopnosť významnou mierou rozhoduje o jeho úspešnom uplatnení sa v profesionálnej konkurencii. Sme presvedčení, že autonómne učenie bude efektívne, ak pedagóg ukáže svojim študentom, že

- si lepšie osvoja vedomosti a zručnosti, ak sa na ich osvojovaní sami budú podieľať;
- budú úspešní, ak sami budú chcieť sa učiť;
- chyby sú prirodzenou a nevyhnutnou súčasťou procesu učenia;
- riešenie úloh, ktoré vyžadujú vyššie myšlienkové operácie rozvinie ich jazykové schopnosti výraznejšie oproti úlohám, ktoré sa opierajú o pamäťové procesy;
- neexistuje optimálny spôsob osvojovania odbornej slovnej zásoby, ktorý by bol identický pre všetkých študentov a každý študent by si mal v priebehu štúdia nájsť vlastný individuálny učebný štýl. (Little, 2009, 222 – 234)

Súhlasíme s názorom Hortona a Freire (1990, 154), ktorí vyjadrujú presvedčenie, že žiadať od dospelých študentov, aby boli schopní bez prípravy prevziať zodpovednosť za svoje učenie je nezodpovedné. Akoby mohli vedieť, čo majú robiť, ako sa ohodnotiť, ak nič nevedia o cieľoch a obsahovej náplni daného predmetu. Prikláňame sa k ich požiadavke, aby predstavitelia škôl a zákonodarcovia dali priestor tým, ktorí sa danou problematikou

zaoberajú a umožnili študentom pripraviť sa na autonómne učenie postupnými krokmi. Pozornosť predovšetkým upriamujeme na skutočnosť, že autonómne učenie je síce proces, ktorý je schopný každý študent dosiahnuť, ale len s podporou odborníka. Autonómne učenie sa nestane skutočnosťou len preto, že si to želáme alebo preto, že sme dosiahli určitý vek a mali by sme byť schopní uvedomiť si, čo chceme dosiahnuť a k tomu cieľu prispôsobiť naše činnosti alebo preto, že svet zasiahol COVID-19 a zo dňa na deň sa prezenčná formy výučby zmenila na dištančnú. Ak chceme naozaj docieliť autonómiu u našich študentov, tak musíme u nich vytvoriť pocit spoluzodpovednosti za vlastný pokrok v učení sa a umožniť im aktívnejšie sa podieľať na rozhodovaní o obsahovej náplni ich jazykového vzdelávania. Tak budeme schopní postupne ich previesť od štádia neúplnej autonómie k takmer úplnej samostatnosti.

LITERATÚRA

DE BEAUFORT, L. 2016. *Developing Learner Autonomy: Factors Affecting Students' Satisfaction an Independent Learning Module.* [online] 2016. [cit. 2020-07-30] Dostupné na internete:http://www.academia.edu/9478814/DEVELOPING_LEARNER_AUTONOMY_FACTORS_AFFECTING_STUDENTS_SATISFACTION_WITH_AN_INDEPENDENT_LEARNING_MODULE

HARVEY, V. S. - CHICKIE-WOLFE, L. A. 2007. *Fostering Independent Learning*. New York: The Gilford Press, 2007, s. 256, ISBN-13: 978-1593854515.

HOLEC, H. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Cambridge : Janus Book Publication, 1981, s. 53, ISBN-13: 978-0080253572

HOMOLOVÁ, E. 2004. *Učiteľské a žiacke roly na hodine cudzieho jazyka*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 2004, s. 152. ISBN 80-8055-993-7.

HORECKÝ, J. 1974. *Základné problémy terminológie*. In Kultúra slova, 1974, roč. 8, č. 5, s. 129 – 174.

HORTON, M. - FREIRE, P. 1990. *We make the road by walking: Conversations on education and social change*, Philadelphia: Temple University Press, 1990, s. 256, ISBN-13: 978-0877227755.

KNOWLES, M. 1975. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press, 1975, s. 135, ISBN 9780809619023.

LITTLE, D. 2009. Language Learner Autonomy and the European Language Portfolio. In *Language Teaching*, 2009, roč. 42, č. 2, s. 222 – 234

LIVINGSTON, K. 2012. *Independent learning*. Encyclopedia of the Sciences of Learning, Springer Verlag, 2012, s. 1526-1529, ISBN 9781441914279.

LOU, N. M. - CHAFFEE, K. E. - VARGAS LASCANO, D. I. - DINCER, A. - NOELS, K. A. 2018. *Complementary perspectives on autonomy in self-determination theory and language learner autonomy*. TESOL Quarterly, 52, s. 210–220. [online] 2018. [cit. 2020-08-02] Dostupné na internete: https://doi.org/10.1002/tesq.403

MOTA, R. - SCOTT, D. 2014. *Education for Innovation and Independent Learning*. Amsterdam: Elsevier, 2014, s. 178, ISBN 978-0-12-8000847-8.

ZLYHANIA VEČNÝCH ZAČIATOČNÍKOV V UČENÍ SA ANGLICKÉHO JAZYKA

FALSE BEGINNERS' FAILURES IN LEARNING ENGLISH

Martina Šipošová

Abstrakt
Výskumná štúdia prináša výsledky interpretatívneho skúmania, ktoré bolo realizované v skupine dospelých učiacich sa anglický jazyk v prostredí súkromnej jazykovej školy, ktorí sú charakterizovaní ako tzv. veční (falošní) začiatočníci. Štúdia je založená na uplatnení kvalitatívnej metodológie skúmania využitím hĺbkového interview a následného spracovania prostredníctvom Zakotvenej teórie. Výskumné zistenia odhaľujú, že vlastná motivácia (tzv. „falošná/predstieraná motivácia") vybranej skupiny dospelých učiacich sa anglický jazyk (večných začiatočníkov) je vyvolaná len určitými externými stimulmi, ktoré však nie sú dostatočné silné na to, aby subjekty zostali v kurze a pokračovali v prehlbovaní svojich jazykových spôsobilostí, čo má za následok to, že tieto subjekty kurz ukončujú a opätovne sa prihlasujú (väčšinou príchodom nového školského roka) do nového kurzu – kurzu začiatočníkov.

Kľúčové slová: angličtina ako cudzí jazyk, celoživotné vzdelávanie, hĺbkové interview, večný začiatočník, Zakotvená teória

Abstract
The article deals with the concept of a false beginner in the context of life-long learning in Slovakia. This research study features interpretative research based on qualitative methodology (Grounded theory), utilising in-depth interviews as a research tool. The findings revealed that false beginners' (as a group of adult language learners) motivation is feigned. The stimuli which enhance their (feigned) motivation are not intense enough so that these learners (false beginners) continue in making progress in learning English. Therefore, false beginners repeatedly enrol in a language course as absolute/true beginners.

Keywords: English as a foreign language, adult learning, in-depth interview, false beginner, Grounded theory

1 ROLA ANGLIČTINY AKO CUDZIEHO JAZYKA V KONTEXTE CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA A JAZYKOVÝCH ŠKÔL

Pojem **celoživotné vzdelávanie**, resp. ďalšie vzdelávanie (anglicky, *"life-long learning/education"*) je podľa Kalnického (1994, 8) „zámerný a cieľavedome riadený výchovno-vzdelávací proces prebiehajúci u človeka počas celého jeho života, zahŕňajúci formálne i neformálne formy školského, ako aj mimoškolského vzdelávania, vrátane riadeného sebavzdelávania." Koncepcia celoživotného vzdelávania na Slovensku vychádza z Lisabonskej stratégie 2000. Ako uvádza Dolinská (2014), v apríli roku 2007 slovenská vláda

schválila Stratégiu celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva, pričom jedným z výstupov tejto stratégie bolo prijatie zákona č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní v znení neskorších predpisov. Stratégia 2007 bola v roku 2011 inovovaná uznesením vlády č. 657/2011 ako Stratégia celoživotného vzdelávania 2011, pričom hlavným cieľom stratégie je posilniť povedomie jednotlivca o potrebe jeho permanentného vzdelávania sa, ktoré mu poskytne zručnosti a kompetencie pre udržateľnú zamestnanosť, pre uplatnenie sa v spoločnosti a pre rozvoj jeho osobných záujmov. Je potrebné zdôrazniť, že globalizácia, ktorá prináša Európskej únii (EÚ) neustále nové výzvy, súvisí predovšetkým s rozvojom širokej škály kľúčových kompetencií každého jedného občana členských štátov EÚ. Na to, aby sa mohol občan pružne prispôsobiť rýchlo sa meniacemu a úzko prepojenému svetu, je potrebné zabezpečiť vhodné vzdelávanie podporujúce rozvoj kompetencií.

Ovládanie aspoň jedného svetového jazyka dospelým jedincom už v súčasnosti nie je iba jednou z kľúčových kompetencií občana EÚ, ale stáva sa prostriedkom rozvoja ďalších kompetencií potrebných na uplatnenie sa na trhu práce. Je potrebné zdôrazniť, že je to práve anglický jazyk, ktorý už dnes dominuje priemyslu, výskumu, vývoju a výrobe, obchodu, svetu vedy a techniky, diplomacie, reklamy, kultúry (hudby, literatúry, divadlu a kinu), a ktorý sa predovšetkým prostredníctvom internetu dostáva do každej jednej slovenskej domácnosti. Celosvetový nárast počtu jedincov hovoriacich anglickým jazykom je rapídny. Výučba anglického jazyka je na Slovensku realizovaná na všetkých úrovniach školského systému (materské, základné, stredné i vysoké školy). Generácia X (ľudia narodení v r. 1960-1980), ktorá je v súčasnosti v produktívnom veku, sa však v čase školskej dochádzky ešte povinne učila predovšetkým ruský jazyk, a teda nemala príležitosti priameho kontaktu s anglickým jazykom ani v čase svojej školskej dochádzky, a do r. 1989 ani v bežnom živote. Táto generácia v súčasnosti intenzívne čelí diktátu trhu práce, ktorý vyžaduje odborníka hovoriaceho minimálne jedným svetovým jazykom, pričom najčastejšie je to jazyk anglický. Je množstvo dôvodov, pre ktoré sa dospelí jedinci (predovšetkým tí, ktorí sa nestretli s povinnou výučbou anglického jazyka) rozhodnú aspoň raz za život prihlásiť sa do jazykového kurzu realizovaného dostupnými jazykovými školami.

Podľa Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR **jazyková škola**[1] zaradená do siete škôl a školských zariadení zabezpečuje výchovu a vzdelávanie podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a zmene a doplnení niektorých

[1] https://www.minedu.sk/vzdelavanie-v-jazykovych-skolach/

zákonov v znení neskorších predpisov prostredníctvom vzdelávacích programov. Vzdelávací program jazykovej školy sa uskutočňuje v kurzoch a môže sa skončiť vykonaním štátnej jazykovej skúšky na jazykovej škole, ktorá má na to oprávnenie vydané Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR. Jazyková škola poskytuje a organizuje jazykové vzdelávanie cudzích jazykov pre žiakov základných škôl, stredných škôl, študentov vysokých škôl a dospelých. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky schválilo dňa 21. decembra 2016 Koncepciu vzdelávania v jazykových školách predloženú Štátnym pedagogickým ústavom. Koncepcia predstavuje 12 návrhov opatrení pre oblasť organizácie a ďalší rozvoj poskytovania jazykového vzdelávania v jazykových školách. Jednotlivé opatrenia koncepcie a ďalšie súvisiace zmeny na realizáciu v období rokov 2017 až 2020 sú rozpracované v Akčnom pláne na roky 2017-2020. Inovovaný Štátny vzdelávací program pre jazykové školy je pripravený v súlade so schválenými opatreniami ako základný dokument pre ich implementáciu do praxe.

Štatistická ročenka jazykových škôl[2] poskytuje komplexné údaje, ktoré sú členené podľa typov škôl, jazykov, ako aj jednotlivých krajov SR. Pre ilustráciu vyberáme údaje o výučbe anglického jazyka za roky 2014-2019.

Tab. 1 *Počty študentov zapísaných v kurzoch anglického jazyka na Slovensku*

Typ školy	2014	2015	2016	2017	2018	**2019**
Štátne školy	11,104	10,327	9,720	9,043	8,908	8,733
Súkromné školy	3,729	4,110	4,329	4,549	6,082	**7,314**
Cirkevné školy	65	127	101	122	120	130

Z tabuľky vyplýva nárast frekventantov predovšetkým v súkromných školách (napr. v r. **2019** to bolo až **7, 314** oproti predchádzajúcemu roku 2018, kedy to bolo 6,082). Na tomto mieste sa nebudeme venovať príčinám, ktoré sú žičlivé práve pre súkromné školy na úkor napr. štátnych jazykových škôl. Len uvedieme, že prostredie súkromných škôl, ktoré je v rámci jazykového vzdelávania flexibilnejšie a nevyžaduje absolvovanie oficiálnych záverečných skúšok (to je doménou štátnych jazykových škôl), je príťažlivejšie pre tých, ktorých neodrádza (častokrát) vysoká cena školného, a ktorí (budeme o nich hovoriť v našej výskumnej štúdii) nemajú problém, práve naopak, uprednostňujú možnosť zapísať sa do jazykového kurzu opakovane a začínať učiť sa anglický jazyk od začiatku.

[2] https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-jazykove-skoly.html?page_id=9593

2 KONCEPT „VEČNÝ ZAČIATOČNÍK"

Koncept **„večný začiatočník"** (niekedy nazývaný aj ako „falošný začiatočník", anglicky, "*false beginner*") bol rozpracovaný mnohými zahraničnými vedecko-výskumnými a pedagogickými pracovníkmi (Jones, 2007; Richards, J.C. & Schmidt, R., 2010; Beare, K., 2014; Frantzen, D. & Magnan, S. S., 2005; Christiansen, M. & Wu, X., 1993; Nakamura, T., 1998, 2004; Sewell, H.D., 2006; atď.). Z množstva charakteristík večných začiatočníkov v angličtine vyberáme: sú to dospelí jedinci, ktorí strávili určitý vymedzený čas štúdiom daného jazyka, majú základné poznanie určitej slovnej zásoby a gramatických konštrukcií, avšak vzhľadom na limitovanú kapacitu ich komunikačnej kompetencie v anglickom jazyku majú potrebu opätovne sa začať učiť tento jazyk od začiatku. Učitelia angličtiny väčšinou predpokladajú, že títo frekventanti (už) dokážu správne komunikovať na bežne kladené otázky typu: "*Are you married*?" (Si vydatá/ženatý?); "*Where are you from*?" (Odkiaľ si?); "*How old are you*?" (Koľko máš rokov?); "*Do you speak English*?" (Hovoríš po anglicky?) Ako bolo spomenuté, veční začiatočníci majú základné poznanie týkajúce sa stavby jednoduchej oznamovacej vety a otázky. Pozícia večného začiatočníka v skupine skutočných (bežných) začiatočníkov je častokrát komplikovaná v tom, že predovšetkým v úvodných fázach výučby jazyka sa môžu nudiť, nakoľko disponujú základným poznaním, ktoré skutoční začiatočníci ešte nemajú. Skutoční začiatočníci (anglicky, "*absolute/true beginners*") podľa Richards & Schmidt (2010); Beare (2014); Frantzen & Magnan (2005) sú charakteristickí tým, že nikdy predtým cudzí jazyk neštudovali, ani s ním neprichádzali do kontaktu. Učiteľ od nich neočakáva, že budú mať čo i len minimálne poznanie slovnej zásoby či gramatiky. Komplikovaná je preto i pozícia učiteľa v zmiešanej skupine večných začiatočníkov a bežných začiatočníkov, pretože medzi týmito dvoma skupinami učiacich sa môžu nastávať kolízie a vznikať určité napätie.

3 KVALITATÍVNA ŠTÚDIA

3.1 Výskumný dizajn a subjekty výskumu

Nakoľko cieľom našej výskumnej štúdie bolo skúmať problematiku „večných začiatočníkov" hĺbkovo, najvhodnejšie bolo využitie kvalitatívnej metodológie, v ktorej ide podľa Šveca (1998, 54) „o kvalitu určitých edukačných činností, vzťahov a situácií a o ich holistický (celkový a úplný) obraz." Stake (2010) zdôrazňuje fakt, že kvalitatívne smerovanie výskumu posunulo výskum v spoločenských vedách preč od tzv. príčina-následok vysvetlení

smerom k osobným interpretáciám. V kvalitatívnom výskume je dôraz kladený na interpretáciu individuálnej interpretácie určitého javu či problému prostredníctvom plánovaného zberu a spracovania výskumných dát smerujúcich k vytvoreniu nových teórií a záverov.

Pre dosiahnutie vyššie uvedeného cieľa bolo najvhodnejším uplatnenie zakotvenej teórie, ktorá podľa Straussa a Corbinovej (In Šeďová, K. a kol., 2007, 84) „je induktívne odvodená zo skúmania javu, ktorý reprezentuje. To znamená, že je odhalená, vytvorená a dočasne overená systematickým zoskupovaním údajov o skúmanom jave a analýzou týchto údajov.“ Výskumným nástrojom bolo neštruktúrované hĺbkové interview. Podľa Gavoru a kol. (2010), pri neštruktúrovanom interview má výskumník vopred pripravené len jednotlivé okruhy problémov, otázky tvorí v priebehu rozhovoru podľa situácie a reakcií informanta. Neštruktúrované interview je voľnejšie, podobá sa neformálnemu rozhovoru. Výhodou je, že interview sa deje nenútene, výskumník môže podľa potreby flexibilne reagovať na odpovede informanta, príp. kladie rozvíjajúce pod-otázky.

Výber subjektov výskumu sme uskutočnili na základe zámerného výberu. Smith a kol. (2009) uvádzajú, že zámerný výber subjektov výskumu je špecifický tým, že tieto subjekty majú spoločné znaky, charakteristiky a skúsenosti, ktoré sú relevantné pre daný výskum. V tomto prípade sme ako spoločné znaky všetkých skúmaných subjektov vybrali fakt, že ide o tzv. večných začiatočníkov, t.z. dospelých jedincov, ktorí sú opätovne prihlásení do jazykového kurzu angličtiny pre začiatočníkov v rámci súkromnej jazykovej školy a ich jazyková úroveň podľa Spoločného európskeho referenčného rámca (SERR) je A1.[3] Výskumná štúdia bola realizovaná od januára do júna 2018. Výskumnú vzorku tvorilo 12 subjektov (5 žien a 7 mužov) vo veku od 40 do 60 rokov. Individuálne neštruktúrované interview v trvaní od 60-90 min. pre každý výskumný subjekt sa uskutočnilo v prostredí oddychovej zóny v jazykovej škole.

[3]A1 úroveň podľa SERR (s. 28): Rozumie známym každodenným výrazom a najzákladnejším slovným spojeniam, ktorých účelom je uspokojenie konkrétnych potrieb, a tieto výrazy a slovné spojenia dokáže používať. Dokáže predstaviť seba aj iných a dokáže klásť a odpovedať na otázky o osobných údajoch, ako napríklad kde žije, o ľuďoch, ktorých pozná, a o veciach, ktoré vlastní. Dokáže sa dohovoriť jednoduchým spôsobom za predpokladu, že partner v komunikácii rozpráva pomaly a jasne a je pripravený mu pomôcť.

3.2 Zakotvená teória

Zakotvená teória je súbor systematických induktívnych stratégií a metód s cieľom vytvoriť novú teóriu, inú perspektívu vysvetlenia systému, javu a pod. V zmysle zakotvenej teórie sa teória induktívne vyvinie (vynorí) z celku výskumných dát. Ide o iteratívny proces. Ako uvádzajú Šeďová a kol. (2007), postup zakotvenej teórie má nasledujúce etapy: (1) zber dát smerujúci k teoretickej nasýtenosti kódov; (2) kódovanie materiálu smerujúce k vytvoreniu základných kategórií – premenných budúcej teórie; (3) konštruovanie teórie ako komplexu tvrdení o vzťahoch medzi kategóriami – premennými. Tieto štádiá sa vzájomne prekrývajú a jedno sa realizuje vždy s ohľadom na druhé. Trojica kódovacích fáz spočíva v otvorenom, axiálnom a selektívnom kódovaní. Kódovanie predstavuje analytické operácie, ktoré rozbíjajú dáta na fragmenty – indikátory – a tie potom roztrieďujú k príslušným konceptom. Výstupom je identifikácia relevantných konceptov. Tieto koncepty sú ďalej kategorizované – zlučované na základe určitého jednotiaceho kritéria. Kategórie vzniknuté z kódovania predstavujú základné konštrukčné prvky budúcej teórie. Strauss a Corbinová (1999, In: Šeďová a kol., 2007, s. 85) odporúčajú dosadenie kategórií do tzv. paradigmatického modelu, ktorý identifikuje **JAV**, jeho **PRÍČINNÉ PODMIENKY**, **KONTEXT**, **INTERVENUJÚCE PODMIENKY**, **STRATÉGIE KONANIA** a **INTERAKCIE** a **NÁSLEDKY**. Paradigmatický model tak pozostáva z príčinných podmienok, ktoré napomáhajú rozvoju centrálnej kategórie – javu. Jav je kľúčovou kategóriou, na ktorú sa viažu všetky ostatné kategórie. To znamená, že je vybraná jedna – najdôležitejšia – kategória a nová teória je potom organizovaná (centrovaná) okolo nej (tak, aby táto kategória bola vysvetlená). Podľa Straussa (In Šeďová a kol., 2007, 93) je centrálna kategória v centrálnom postavení voči ostatným kategóriám; je veľmi dobre dátovo nasýtená – spadajú pod ňu určujúce kódy, pod ktoré zase spadajú určujúce indikátory; je zároveň inkluzívna – dokáže pod seba pojať rôzne kategórie; umožňuje vytvoriť na prípady vzťahujúcu sa všeobecnejšiu teóriu (ktorá je dostatočne abstraktná a dostatočne variantná; môže mať rôzne podoby, ktoré môžu nadobúdať vlastnosti a dimenzie). Kontext sa vzťahuje na súbor podmienok a intervenujúcich podmienok (širší súbor podmienok), do ktorých je jav situovaný. Stratégie konania a interakcie odkazujú na rôzne aktivity a reakcie, ktoré sa vyskytujú ako následok javu, pričom kategória následky sa vzťahuje na výsledné stavy/činnosti/produkty týchto stratégií.

Príčinné podmienky → Jav → Kontext → Intervenujúce podmienky → Stratégie konania a interakcie → Následky

3.3 Výskumný cieľ a výskumné otázky

Cieľom tejto kvalitatívnej výskumnej štúdie bolo pochopiť a interpretovať subjektívne perspektívy (presvedčenia, rozhodnutia, postoje a úvahy) skúmaných subjektov o príčinách spätých s imidžom tzv. večného začiatočníka.

Výskumné otázky:

1. Prečo sa dospelí jedinci v strednom veku opakovane prihlasujú do jazykových kurzov angličtiny ako začiatočníci?

2. Čomu prikladajú dospelí jedinci v strednom veku význam pri opakovanom prihlasovaní sa do jazykových kurzov angličtiny?

3. Aké sú kritické body spôsobujúce ukončenie učenia sa angličtiny v jazykových kurzoch večnými začiatočníkmi?

Z hľadiska využitia neštruktúrovaného interview sme mali vopred pripravenú široko koncipovanú otázku: „Aká je vaša osobná skúsenosť s učením sa anglického jazyka v jazykovom kurze? Porozprávajte mi (nám) o tom, prosím." Flexibilne sme počas interview kládli aj ad hoc (pod)otázky, ktorými sme sa snažili o klarifikáciu jednotlivých fenoménov, ktoré sa vynorili počas interview.

3.4 Zodpovedanie výskumných otázok

Na základe spracovania výskumných dát realizovanej kvalitatívnej štúdie spracovanej prostredníctvom uplatnenia zakotvenej teórie sme vytvorili paradigmatický model (Model slučky), ktorý graficky reprezentuje vytvorený analytický príbeh skúmanej problematiky (obr. 1). Interpretatívnym skúmaním sme sa snažili zodpovedať výskumné otázky:

1. Prečo sa dospelí jedinci v strednom veku opakovane prihlasujú do jazykových kurzov angličtiny ako začiatočníci?

Za základný dôvod môžeme pokladať tzv. „falošnú (predstieranú)" motiváciu učiť sa anglický jazyk, ktorá by subjektom výskumu pomohla prekonávať prekážky blokujúce reálnu vnútornú motiváciu (na)učiť sa anglický jazyk. V rámci hĺbkového interview bolo zistené, že aj keď subjekty nášho výskumu vyslovili silnú túžbu a želanie (zdanlivo vnútornú motiváciu) naučiť sa anglický jazyk, zistili sme, že skutočnými motivačnými faktormi (opätovného

prihlasovania sa do kurzu anglického jazyka) boli motívy viažuce sa na isté externé stimuly. Frekventanti sa opakovane zapisujú do večerných kurzov anglického jazyka, aby sa usilovali o lepšie/vhodnejšie pracovné príležitosti, finančnú odmenu pri práci, cestovné príležitosti a pod. Hĺbkové rozhovory odhalili, že u výskumných subjektov absentujú konzistentné stratégie na dosiahnutie cieľa, ktorým by malo byť pokračovanie v jazykovom kurze podporujúce progres v ovládaní anglického jazyka, pričom tieto subjekty nemajú dostatočné osobné presvedčenie, sebavedomie, sebaistotu a sebadôveru na dosiahnutie svojich cieľov. Z toho vyplýva, že nedokážu absolvovať celý kurz, keďže ho častokrát ukončia po niekoľkých lekciách/hodinách a neskôr sa rozhodnú začať odznova, t.z. úplne od začiatku v skupine skutočných začiatočníkov.

2. Čomu prikladajú dospelí jedinci v strednom veku význam pri opakovanom prihlasovaní sa do jazykových kurzov angličtiny?

Výskumné subjekty interpretovali túto potrebu ako potrebu jednotlivca znovu vstúpiť do výučby cudzích jazykov s cieľom opätovne si zopakovať predtým naučenú slovnú zásobu a gramatiku, rozvíjať a zlepšovať svoje spôsobilosti (opakovaným prihlásením sa do jazykového kurzu deklarujú pevnú vieru, že toto zlepšenie príde „zvonku“). Inými slovami, veční začiatočníci sú presvedčení, že ich fyzická prítomnosť v prostredí jazykového kurzu ich zmení na kompetentného užívateľa cudzieho jazyka. Počuté, ukázané a predvedené jazykové formy zo strany učiteľa, vypočuté nahrávky, prečítané ukážky a pod. považujú za silný motivačný faktor, ale absentujú formy jeho zužitkovania zo strany frekventantov kurzu.

3. Aké sú kritické body spôsobujúce ukončenie učenia sa angličtiny v jazykových kurzoch večnými začiatočníkmi?

Interpretácia tretej výskumnej otázky odhalila zásadný kritický bod spôsobujúci neúspech a zlyhanie dospelého učiaceho sa jedinca (kľúčová kategória „Príčiny – následky“), a tým je nedostatok príležitostí na využívanie anglického jazyka vo svojom bežnom každodennom živote. Preto musia frekventanti kurzu anglického jazyka „čakať“ na príležitosť overiť si svoju cudzojazyčnú komunikačnú kompetenciu, pričom to môže mať súkromný alebo pracovný charakter, ako napr. využívanie angličtiny v práci, pri cestovaní do zahraničia, čítanie a počúvanie anglických textov s rôznym účelom, sledovanie anglických a amerických filmov a pod. Kľúčovým prvkom je preto príležitosť získať okamžitú spätnú väzbu založenú na sociokultúre a komunikatívnom kontexte, keďže angličtina sa v našej krajine nevyužíva v bežnej dennej komunikácii. Výsledkom je, že večný začiatočník sa učí jazyk a „čaká na

príležitosť“, pričom si overuje svoje jazykové spôsobilosti a celkovú komunikačnú kompetenciu výlučne medzi spolužiakmi v rámci jazykových kurzov. Je zrejmé, že táto situácia spôsobuje nedostatok vyššie uvedeného osobného presvedčenia, sebavedomia, sebaistoty a sebadôvery na dosiahnutie svojich cieľov, čo postupne vyvoláva stagnáciu a/alebo demotiváciu a následné ukončenie (ďalšieho) jazykového kurzu.

3.5 Analytický príbeh

Kľúčovou kategóriou celého analytického príbehu je **jav**, ktorým je večný začiatočník (falošný začiatočník), t.z. dospelý jedinec opakovane sa prihlasujúci do jazykového kurzu anglického jazyka. **Príčinnou podmienkou**, ktorá napomáha výskytu a celkovému rozvoju centrálnej kategórie – javu, je tzv. “falošná”, subjektom predstieraná motivácia učiť sa anglický jazyk. Subjekty nášho výskumu sa zhodujú v názore, že príčina ktorá zapríčiňuje opakovaný vstup do kurzov anglického jazyka je nedostatok vlastnej motivácie, pričom na jej (ne)udržanie zásadne vplýva aj slabá intenzita vonkajších stimulov, určitých podporných prostriedkov (nie výlučne učiteľa). V tejto súvislosti sme identifikovali **dvojicu intervenujúcich podmienok.** Prvá skupina sa viaže na samotný učiaci sa subjekt, u ktorého určité prekážky blokujú jeho vlastnú vnútornú motiváciu. V tomto prípade ide o subjekty, ktoré si neuvedomujú možnosti vlastných učebných potenciálov, resp. určitým spôsobom si uvedomujú svoje vlastné obmedzenia, medzi ktoré patrí aj spôsobilosť (v učení sa) posúvať sa ďalej a dosahovať čiastkové úspechy. Učiacim sa subjektom motivovaná, silná vnútorná motivácia spojená so silnými motívmi/výzvami, je jedným z nástrojov prekonávania prekážok v učení sa anglického jazyka. V druhej skupine intervenujúcich podmienok sme identifikovali problémy týkajúce sa didaktickej podpory učenia sa anglického jazyka formou vonkajšej motivácie. Tu máme na mysli vedomú podporu učiteľa v kontexte celkového učebného procesu večného začiatočníka (t.z. i v rovine udržiavania a rozvíjania jeho vnútornej motivácie). Kvalifikovaný učiteľ jazyka dokáže vhodnými didaktickými postupmi externe udržiavať evokovanú “falošnú/predstieranú” motiváciu i v nadväznosti na ciele a zámery, ktorými večný začiatočník disponuje, čím by mohlo vznikať to, že učiaci sa dospelý jedinec dokáže prijímať také stratégie konania, ktorými je možné prekážky prekonávať. Z extrahovaného materiálu vyplynulo, že u skúmaných subjektov absentujú potrebné konzistentné **stratégie konania** napomáhajúce dosiahnutiu cieľov. Čiastkové ciele akoby neboli pre subjekty nášho výskumu dostatočne silné a učebno príťažlivé. Identifikovali sme

tiež kategóriu **následky**, ktorá stojí za neustále opakujúcimi sa situáciami začínať s učením sa anglického jazyka odznovu. Táto kategória je saturovaná ako príčinno-následková kategória, čo predstavuje absenciu okamžitých možností využívania anglického jazyka v reálnych komunikatívnych situáciách na Slovensku. Je potrebné si uvedomiť, že kategória **kontext,** ktorá sa vzťahuje na naše sociokultúrne podmienky, vypovedá o tom, že učenie sa anglického jazyka na Slovensku je vlastne určitým učením sa „naslepo“, pretože anglický jazyk v našom kultúrnom jazykovom priestore neprevláda. Učiaci sa vlastne čaká na príležitosť, kedy si bude môcť „overiť“ svoju cudzojazyčnú komunikačnú kompetenciu. Táto príležitosť môže mať pracovný (komunikácia s klientom či obchodným partnerom v anglickom jazyku) i súkromný charakter (cestovanie, počúvanie a porozumenie filmov v anglickom jazyku, čítanie textov v anglickom jazyku), ale tiež sa nemusí vôbec vyskytnúť. Učiaci sa subjekt sa teda anglický jazyk učí „naslepo“, a svoje spôsobilosti si „preveruje“ len v rámci malej skupiny frekventantov, do ktorej je zaradený, napr. práve svojou prítomnosťou v jazykovom kurze.

ZÁVER

Ako uvádza Machalová (2004), vo vzdelávaní a učení sa dospelých všetko závisí od aktivity spojenej s vedomím zodpovednosti, od tvorivej iniciatívy, od primeranej motivácie dospelých. Súhlasíme s viacerými poprednými zahraničnými odborníkmi v oblasti skúmania výučby angličtiny (Brown, 2000; Harmer, 1991, 2007; Ur, 2012 a iní), ktorí tvrdia, že v učení sa cudzieho jazyka sú dospelí prirodzene vnútorne motivovaní (túžba po sebarealizácii, vnútornej spokojnosti v príslušnej pracovnej pozícii, zvyšovanie sebaistoty a pod.), sami riadia svoje učenie sa a rozvoj, prinášajú do učenia sa svoje životné skúsenosti a poznatky, sú orientovaní na cieľ a praktickú využiteľnosť výsledkov učenia sa v životných situáciách. Výskumné subjekty v našej štúdii, tzv. veční začiatočníci opakovane vstupujú do procesu výučby anglického jazyka v jazykových školách, v ktorom chcú opätovne, od začiatku znovu začínať s učením sa anglického jazyka. Nepochybne, edukačný proces má komplexnú procesuálnu povahu, pričom v sebe zahŕňa minimálne tri základné elementy – učiteľa (tútora, inštruktora), žiaka (študenta, frekventanta) a učivo (nezabúdajúc na samotný proces výučby). I napriek tomu, že „falošná“ (predstieraná) motivácia na strane žiaka (študenta/frekventanta) – večného začiatočníka vplýva na (a častokrát aj zapríčiňuje) jeho opakované zlyhanie, bolo by potrebné zohľadňovať aj to, ako s motiváciou “večných” začiatočníkov narábajú učitelia,

respektíve ako by „mohli narábať". Motivácia je súhrnný pojem na označenie toho, že subjekt má všeobecnú dispozíciu učiť sa (Burden, 1997). Ak hovoríme, že učiaci sa subjekt je motivovaný, upriamujeme pozornosť na to, že vykonáva určitú činnosť s určitým cieľom a na jej uskutočnenie vynakladá osobné (učivu, učeniu sa a cieľom zodpovedajúce) úsilie. Postojovo-vôľové hľadisko učiaceho sa subjektu ovplyvňuje vlastný proces učenia sa (nielen) cudzieho jazyka. Vedomý a vedome subjektom preukázaný úmysel učiť sa je zásadným faktorom úspešnosti. Nepochybne, významné miesto tu zohráva aj autonómne učenie sa, ktoré v učení sa cudzieho jazyka (u frekventantov jazykových škôl obzvlášť) predstavuje kontext, v ktorom musí učiaci sa subjekt prevziať kontrolu nad svojimi výkonmi a vlastným procesom učenia sa. Zodpovednosť za vlastný proces učenia sa anglického jazyka zahŕňa celkový proces rozhodovania súvisiaci s učením sa a jeho výsledkami, ako aj následkami.

Článok je výsledkom riešenia projektu VEGA č.1/0118/20 s názvom Dyslexia ako jazykovo-kognitívna porucha a jej prejavy pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti v materinskom (slovenskom) a cudzom (anglickom) jazyku

LITERATÚRA

BEARE, K. 2014. *Teaching English to Absolute and False beginners*. [online] 2014. [cit. 2020-06-06] Dostupné na internete: https://www.thoughtco.com/teaching-english-absolute-and-false-beginners-1210499

BOYCE, C. - & NEALE, P. 2006. *Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input.* Pathfinder International Watertown, MA. [online] 2006. [cit. 2020-06-06] Dostupné na internete: http://www2.pathfinder.org/site/DocServer/m_e_tool_series_indepth_interviews.pdf

BROWN, H. D. 2000. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education. ISBN 0-13-028283-9.

BURDEN, R. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: CUP. ISBN 978-0-521-49528-8 (Hardback), ISBN 978-0-521-49880-7 (Paperback).

DOLINSKÁ, V. 2014. Vzdelávanie dospelých v kontexte celoživotného vzdelávania. In: *Vzdelávanie ako determinant rozvoja sociálneho podnikania* - zborník vedeckých štúdií. [online] 1. vyd. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela Belianum. [online] 2014. [cit. 2020-06-06] Dostupné na internete: http:// www.ef.umb.sk/konferencie/vdrsp/zb/pdf/Dolinska.pdf

FRANTZEN, D. - MAGNAN, S. 2005. Anxiety and the True Beginner-False Beginner Dynamic in Beginning French and Spanish Classes. *Foreign Language Annals*. Vol. 38, No. 2., pp. 171-184.

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského [online] 2010. [cit. 2020-06-06] Dostupné na internete: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/

HARMER, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. (4th Edition). Harlow: Pearson Education. ISBN 978-1-4058-5311-8.
HARMER, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. (New Edition). Harlow: Longman Ltd. ISBN 0-582-04656-4.
CHRISTIANSEN, M. - WU, X. 1993. An individualized approach for teaching false beginners. *JCLTA*, 28, pp. 91-100.
JONES, B. 2007. TEFL Teaching EFL to Beginners: Initial Approaches & Techniques. *International TEFL & TESOL Training*. [online] 2007. Dostupné na internete: https://www.teflcorp.com/articles/86-tefl-teaching-beginner-students/269-teaching-efl-to-beginners-initial-approaches-a-techniques/
KALNICKÝ, J. 1994. *Progresívna andragogika. Androdidaktika*. Bratislava : Národné osvetové centrum. ISBN 80-7121-062-5.
KNOWLES, M et al. 2005. *The Adult Learner*. (6th Edition). Burlington : Elsevier. ISBN 0-7506-7837-2.
MACHALOVÁ, M. 2004. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava : Rádio Print. ISBN 80- 969339-6-5.
NAKAMURA, T. 2004. CALL Based Tasks for False Beginners: The Effects of Top-down Processing and Multi-sensory Tasks on Their Reading Skills. *JALT 2004 NARA – Language Learning for Life.* Conference Proceedings, pp. 873-886. [online] 2004 [cit. 2020-06-06] Dostupné na internete: http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2004/E58.pdf
RICHARDS, J. C. - SCHMIDT, R. 2010. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. (4th Edition), Harlow: Pearson Education Limited.
SEWELL, H. D. 2006. Using Learner Education to Increase Students' Expectancy of, and Motivation to Learn English. Dissertation. [online] 2006 [cit. 2020-06-06] Dostupné na internete:
http://www.birmingham.ac.uk/Documents/collegeartslaw/cels/essays/matefltesldissertations/SewellDiss.pdf
Slovak Centre of Scientific and Technical Information. Štatistická ročenka [online] [cit. 2020-06-06] Dostupné na internete: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-jazykove-skoly.html?page_id=9593
SMITH, J. A. et al. 2009. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage.
Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. [online] 2017 [cit. 2020-06-06] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf
STAKE, R. E. 2010. *Qualitative Research: Studying How Things Work*. N.Y.: The Guildford Press.
STRAUSS, A. - CORBIN, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Sage Publications, Inc.
ŠEĎOVÁ a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál.
ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS.
UR, P. 2012. *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: CUP. ISBN 978-1-107-68467-6.

TERMINOLOGICKÁ PRÁCA AKO SÚČASŤ ODBORNO-JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA

TERMINOLOGICAL WORK AS A PART OF PROFESSIONAL-LANGUAGE EDUCATION

Jozef Štefčík

Abstrakt
Cieľom príspevku je ozrejmiť základy v oblasti terminológie a terminologickej práce v odborných oblastiach, v ktorých hrá kľúčovú úlohu odborný jazyk a odborná komunikácia. Príspevok je preto adresovaný jazykovým odborníkom, napríklad prekladateľom, tlmočníkom a editorom slovníkov, redaktorom vedeckých časopisov, filológom a lingvistom, ktorí pracujú s odbornou lexikou, ako aj učiteľom jazykov pre špecifické účely. Poznatky terminologickej práce môžu byť zaujímavé aj pre akademikov v oblasti prekladu, terminológie, lingvistiky, lexikografie, špecifických jazykov, manažmentu odborného jazyka a strojového prekladu, ako aj pre budúcich študentov magisterského alebo doktorandského štúdia v príslušných jazykových odboroch. Vychádzame pritom z prebiehajúceho projektu terminologickej práce k dvojjazyčnej poľovníckej terminológii, ktorej výstupom má byť nemecko-slovenský online slovník poľovníctva.

Kľúčové slová: terminológia, terminologická práca, terminologický záznam, databáza, normy

Abstract
The paper is aimed at explaing of how to acquire the necessary knowledge in the field of terminology in specialized fields, in which terminology plays a key role. Therefore, the submitted paper is addressed to professionals such as translators and interpreters, and dictionary editors, editors of scientific journals, philologists and linguists interested in terminography, teachers of languages for specific purposes. The notion of terminology and terminology work is important to researchers in the fields of translation, terminology, linguistics, lexicography, specialised languages, language planning and machine translation, among others, as well as to future master's or PhD students in these areas of expertise. The paper is based on an ongoing project on bilingual terminology of hunting, the output of which will be German-Slovak online dictionary of hunting.

Keywords: terminology, terminological work, terminological record, database, standards

ÚVOD

Odborná komunikácia je základ a predpoklad akejkoľvek profesionálnej činnosti. Jadro odbornej komunikácie tvorí terminológia (odborná lexika, jazyk), ktorá rovnako ako bežná slovná zásoba prechádza výraznými zmenami v jazyku. Takmer každý národ vyvíja úsilie (či už kolektívne alebo individuálne) na kultivovanie svojho národného jazyka, no oblasť odborného jazyka býva často pre aktívnych používateľov veľkou neznámou. V rámci terminologického diskurzu je potrebné ujasniť si, o akej terminológii hovoríme. Terminológia

existuje ako veda, terminologická práca, norma či terminografia v podobe slovníkových výstupov, prípadne ako terminologický manažment. Terminológia ako veda má na Slovensku dlhú tradíciu aj vďaka prácam – Horeckého a Masára (1956-1974), ale aj jeho mladších súčasných pokračovateľov, ku ktorým patria Levická (2019), Zumrík (2019), Džuganová (2000), Bujalková (2015), Cíbiková (2007) a mnohí ďalší. V 50. rokoch 20. storočia vznikli v bývalom Československu terminologické komisie, ktoré zahŕňali viac než 40 odborných oblastí. (Levická, Zumrík, 2019). K zahraničným výskumníkom v oblasti terminológie rezonujú mená ako Wüster (1973), Cabré (1999), Temmermann (2000), – Schmitz (2017), Budin (1996) a mnohí ďalší. Terminológia však nie je oblasťou pre úzky okruh špecialistov. S odborným jazykom a teda aj jeho termínmi v rôznych formách (verbálnych či neverbálnych) prichádza do styku veľké množstvo používateľov v najrozmanitejších odborných oblastiach. Sú to nielen špecialisti v konkrétnom odbore, ale aj laici či semi-profesionáli ako napr. publicisti, učitelia, právnici či prekladatelia a tlmočníci. Práve z dôvodu širokého využitia terminológie sme presvedčení, že základy v oblasti práce s terminológiou by mal získať každý absolvent filologického štúdia. Aj v prípade iných ako jazykovedných odborov odporúčame absolvovať voliteľné prakticky koncipované kurzy terminologickej práce, ktorá by podľa našej mienky a skúseností mala predchádzať štúdiu vedeckej terminológie. V nasledujúcich riadkoch si ukážeme jednotlivé postupy terminologickej práce, ktorej cieľom je priblížiť rôznym cieľovým skupinám recipientov koncepčné myslenie o terminológii.

1 TERMINOLOGICKÁ PRÁCA

Terminologická práca je tímová a interdisciplinárna činnosť. Vychádza primárne z filozofie, gnozeológie (teórie poznania) a logiky, ktoré sa vzťahujú na pojmy ako zložky abstraktného myslenia. Práve to sú elementy, ktoré vyžadujú jednak poznanie oblasti, ktorú spracúvame a jednak poznatky metodiky a noriem terminologickej práce (ISO 704 Terminológia a terminologická práce). Druhú, rovnako dôležitú oblasť tvorí lingvistika, ktorá sa viaže na tvorbu pomenovaní – termínov. Terminologická práca predstavuje súbor plánovaných krokov s cieľom identifikovať, excerpovať a analyzovať pojmy, ktoré získajú svoje pevné miesto v systéme odbornej oblasti ako validované (a validovateľné) pomenovania – termíny. Terminologickú prácu by sme mohli rozdeliť do niekoľkých základných krokov, ktoré nemusia byť realizované v chronologickom slede a môžu sa vzájomne dopĺňať.

- Ohraničenie odboru

- Rozdelenie odboru do menších jednotiek
- Zaobstaranie a analýza dok. materiálu
- Zozbieranie a predbežné zaradenie nájdených pomenovaní a pojmov s informáciami
- Vypracovanie pojmových systémov
- Systematické spracovanie materiálu
- Terminologická analýza
- Poskytnutie práce používateľom (odborný slovník, databáza, glosár,....)

Podobný postup odporúčame zvoliť aj v rámci akademickej výučby ako projektové zadanie či záverečnú akademickú prácu vo zvolenom odbore. K uvedeným krokom nevyhnutne patria aj čiastkové úlohy, ako napr. konzultácie s viacerými odborníkmi pre zvolenú oblasť terminológie, čo je jednou z hlavných podmienok v rámci vypracovania akejkoľvek odbornej či akademickej práce v terminologickej oblasti, ktorej výstupom je spracovanie určeného množstva terminologických záznamov v úzko špecifickej oblasti.

2 POSTUPY TERMINOLOGICKEJ PRÁCE

Keďže hlavným cieľom terminológie je zhromaždiť termíny, ktoré budú čo najviac zrozumiteľné a jednoznačné, je potrebné začleniť ich do špecifickej oblasti používateľov – profesionálov. Na to musíme presne vymedziť odbor, ktorého terminológiu spracúvame. Je to veľmi dôležité najmä z pohľadu ďalšieho spracovania pojmovej oblasti (vypracovania pojmového systému), ako aj určenia východiskových pomenovaní a pojmov, ktoré patria do tematickej oblasti s cieľovou skupinou používateľov predmetnej terminológie. V rámci spracovania terminológie slovenských odborných oblastí postupujeme napr. podľa relevantnej smernice MŠ SR č.27/2006-R, v ktorej sa nachádzajú číselne zoradené vedné odbory, zoradené od väčších do menších celkov. Uvádzame príklad slovenského ohraničenia odboru - nášho terminologického záujmu z oblasti lesníctva a poľovníctva (v ďalšom jazyku je štruktúra vždy odlišná podľa platnej legislatívy danej krajiny):

040000 Pôdohospodárske vedy

....

040100 Poľnohospodárske vedy, lesníctvo a rybárstvo

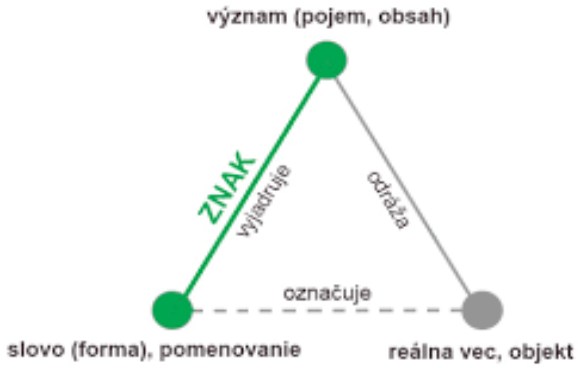
.....

040116 Poľovníctvo

V závislosti od povahy skúmaných odborov využívame na klasifikáciu odborných oblastí aj kódy SK NACE, ktoré klasifikujú ekonomické činnosti podľa Štatistického úradu Slovenskej republiky (http://www.nace.sk/).

Zmyslom celej terminologickej práce je snaha o jednoznačnosť – monosémiu, kde jeden pojem by mal mať jedno pomenovanie (nem.„Eindeutigkeit“). V modernej nemeckej vednej terminológii sa preto stretneme s výrazom „Eineindeutigkeit“. (Schmitz, K-D.-Drewer, P., 2017), čo znamená, že v konkrétnej odbornej oblasti by malo na každý pojem pripadať len jedno pomenovanie (termín). Preto sa očakáva, že daný termín bude pre odbornú cieľovú skupinu ľahko dešifrovateľný bez nutnosti ďalších explikácií.

Uvedené tvrdenia však predstavujú ideál, ktorý v realite takmer neexistuje. Skúsenosť nám ukazuje, že každý používateľ (odborného) jazyka sa stretáva so sémantickým rozsahom pre jedno pomenovanie, kedy hovoríme o mnohoznačnosti alebo „polysémii“ (napr. „hlavica“). V terminológii sa používa pojem „homonymia“ (podobne znejúce slová odlišného významu, napr. „zámok“). Rovnako v terminologickej práci narážame na pojmy, ktoré majú viaceré pomenovania – „synonymia“ (napr. poľovník = lovec). V takýchto prípadoch spracúvame tie pomenovania, ktoré sú na základe odbornej argumentácie najfrekventovanejšie. Slovná zásoba je dynamický jav, ktorý sa prejavuje aj v stále nových vedných odboroch. Preto je žiaduce vedieť identifikovať a spracovať nové pojmy, ekvivalenty a objekty podľa zásad a noriem terminologickej práce (STN ISO 704). Každá osoba, ktorá spracúva terminológiu by mala poznať základné schémy a výrazy ako „pojem“, „objekt“, „termín“, „obsah a „rozsah“. O trichotómii objektov, pojmov a pomenovaní sa dozvieme názorne zo semiotického trojuholníka (Ogden – Richards, 1923), na ktorom jasne vidieť poznávaciu funkciu vo vzťahu k odbornej lexike. Pojem je výsledok myslenia na základe poznatkov a skúseností, objekt je zobrazenie reálneho sveta a ich formálne stvárnenie (slovo, značka, symbol) je akceptovaným výsledkom aplikácie v komunikácii.



Obr.1 https://pdf.truni.sk/e-ucebnice/sjvpv1/data/a393621e-d949-466a-84c1-2aaa2f096580.html?ownapi=1

Pri určení hranice medzi termínom a pojmom je tiež dôležité poznať logické spektrum pojmu (Horecký, 1974). Logické spektrum pojmu Horecký definoval ako „množinu výpovedí, ktoré sa nepretínajú a z ktorých každá vyjadruje istú vlastnosť“.

Napr. „poľovný pes“ predstavuje tieto logické predikáty, z ktorých sa dá ľahšie utvoriť definícia (https://sk.wikipedia.org/wiki/Po%C4%BEovn%C3%BD_pes, 10.08.2020):

- patrí do skupiny psích plemien,
- využíva sa na lov,
- má lovecký pud,
- je usmerňovaný výcvikom,
- .....

Pre terminologickú prácu je príznačný onomaziologický postup, ktorý sa vychádza z výkladu obsahu pojmu až k jeho formálnemu stvárneniu. V odborných kruhoch sa však legitimizuje aj semaziologický postup, typický pre lexikografickú prácu, ktorý vychádza zo skúmania formy smerom k obsahu (konferencia SLOVKO, Bratislava 2018). Nedá sa preto jednoznačne tvrdiť, ktorý postup je najvhodnejší a preto na účely terminologickej práce používame kombináciu oboch uvedených postupov, v závislosti najmä od konkrétneho odboru a časového faktora.

2.1 Vypracovanie pojmových systémov

Pojmový systém poskytuje systematický prehľad o pojmoch. Slúži na modelovanie pojmových štruktúr založených na špecializovanom poznaní danej oblasti, objasnenie vzťahov medzi pojmami, vytvorenie základu pre jednotnú a normalizovanú terminológiu, komparatívnu analýzu pojmov a označení v rámci rozličných jazykov, uľahčuje písanie

definícií. Vypracovanie pojmových systémov by mal tvoriť základný prvok akejkoľvek terminologickej práce, ktorým dostáva konkrétny projekt pevné základy. Mal by byť realizovaný v úvodnej fáze terminologického projektu, hneď po vymedzení konkrétnej oblasti, v ktorej sa bude realizovať terminologická rešerš. Tu treba upozorniť na dôležitý časový faktor, ktorý zohráva svoju úlohu pri vypracovaní pojmového systému. Musíme si preto vymedziť dostatok času (niekoľko mesiacov) na zhromaždenie dostupnej literatúry daného odboru. V danom systéme pojmov existujú vzájomné vzťahy v súvislosti s celkom, ktoré sú vyjadrené rôznymi schémami (mapy, grafy a pod.) zobrazujúce nadradené a podradené vzťahy. Vychádzame pritom len z odbornej a vedeckej literatúry.

Medzinárodná norma ISO 1087-1 zahŕňa tieto typy pojmových systémov (Wrede – Štefčík– Drlík 2016):

1. Rodovo-druhový pojmový systém (rodové a špecifické pojmy);
2. Partitívny pojmový systém (celok a jeho časti) ;
3. Asociatívny pojmový systém (súvisiace asociácie s pojmom);
4. Zmiešaný pojmový systém (kombinácia pojmových vzťahov).

Výber a rozhodnutie aplikovať v terminologickej práci konkrétny pojmový systém závisí vo veľkej miere od konkrétnej vednej disciplíny, t.j. či patrí do spoločenských alebo prírodných vied. Napr. oblasť strojárstva vychádza z medzinárodne záväzných štandardov, pričom oblasť právnych vied je vždy podmienená odlišnou legislatívou tej-ktorej krajiny, čo v konečnom dôsledku spôsobuje, že pre každý jeden jazyk existuje odlišný pojmový aparát. Práve preto sa v terminologickom zadaní vypracúva pojmový aparát pre jeden jazyk osobitne. Pomenovania (termíny) k daným pojmom sa preto z dôvodu odlišných pojmových systémov do ďalšieho jazyka neprekladajú, ale vždy substituujú (Horecký, 1956).

Ako príklad môžeme uviesť rozpracovaný pojmový systém časti poľovníckej kynológie, ktorý sa vzťahuje na náš terminologický projekt v oblasti poľovníctva, poľovnícka kynológia (J.S.):

1. Rozdelenie poľovných psov
   1.1.Plemená psov podľa využitia
   1.2.Anatómia psa
   1.3.Používanie poľovných psov
2. Plemenitba, chov, výživa a umiestnenie poľovných psov
   2.1.Hygiena psa

2.2.Kŕmenie psa

2.3.Psie stanice

3. Výcvik poľovných psov

3.1.Výstavy a skúšky poľovných psov

3.2.Druhy skúšok poľovných psov

4. Výbava poľovných psov
5. Lov s poľovným psom
6. .....

(In https://www.prelovca.sk/o-polovnictve-kynologia/polovnicka-kynologia/, 10.08.2020)

2.2 Tvorba definícií a termínov

„Termín je odborný výraz, odborné pomenovanie, slovo alebo slovné spojenie s presne vymedzeným významom, používané ako záväzné v určitej tematickej oblasti – v určitom vednom alebo pracovnom odbore. Termín je pomenovanie pojmu **vymedzené definíciou** a **miestom pojmov** danej oblasti ľudskej činnosti alebo poznania. Je to pomenovacia jednotka, ktorá má vzhľadom na komunikačné potreby v určitej oblasti špecificky vymedzený význam“ (Horecký, 1974).

Z uvedeného vyplýva, že každý termín ako odborné pomenovanie musí byť vo svojom systéme definované. Definícia je preto jeden z predpokladov určenia termínu. Definícia by ho v prípade absencie v texte mala plnohodnotne nahradiť. Pri tvorbe termínov či vytváraní terminologického záznamu odporúčame začať najskôr definíciou, pri ktorej si zároveň robíme skúšku správnosti, či pojmový systém nemá medzery. Definícia je nosným prvkom termínu, ktorý slúži aj ako textová podoba termínu v terminologickom zázname, ktorý je na rozdiel od ďalších dokladov (kontext, príklad atď.) povinný. Slovenská technická norma hovorí o definícii: „Definícia je výrok, ktorý opisuje pojem a poukazuje na jeho rozdielnosť od iných pojmov, najmä tých, ktorých jazykové stvárnenie je veľmi podobné“ (STN ISO 12616, 25). Definície vo všeobecnosti podľa terminologických noriem obsahujú vnútorné príznaky (napr. povaha a materiál pojmu) a vonkajšie príznaky (funkcia, pôvod, účel atď.). Definície by mali byť vždy prevzaté z pôvodných zdrojov (požiadavka jazyka rodeného hovorcu), mali by byť podľa možnosti čo najkratšie, jednoznačné, presné a zrozumiteľné. Podrobné členenie definícií, typy definícií a zásady tvorenia definícii, aké sú najčastejšie chyby pri tvorení definícií sú okrem medzinárodne platných noriem boli podrobne rozpracované vo viacerých

odborných publikáciách (Arntz – Picht – Mayer, 2009, Masár, 2000 atď.). Tieto zdroje pomôžu aj v rámci metodických cvičení terminológie (v materinskom a cudzom jazyku) akéhokoľvek odboru, kedy sa študenti učia pracovať s pojmami a definíciami, prípadne vytvárať definície a vykonávať potrebnú rešerš.

Rovnako aj tvorba termínov podlieha kritériám, ktoré sa vzťahujú na jazyk. Vlastnosti termínu sú podľa J. Horeckého (1956): ***motivovanosť***, ***systémovosť***, ***ustálenosť***, ***jednoznačnosť a presnosť***, ***derivatívnosť***, ***preložiteľnosť***, ***krátkosť*.**

V rámci terminologickej práce excerpujeme všetky pomenovania a termíny z existujúcich odborno-vedeckých textov, pričom by sme nemali pracovať s prekladom, ale vždy s originálnym textom v pôvodnom jazyku.

Pri výbere vhodnej rešeršnej literatúry je potrebné postupovať podľa týchto princípov:

- princípu rodeného hovorcu, t.j. pôvodný text by mal byť napísaný materinským jazykom autora;
- princípu odbornej kompetencie, čiže autor publikácie musí byť odborníkom v danej oblasti;
- princípu aktuálnosti, t.j. zdroj má odrážať súčasný stav vedeckého skúmania (Wrede, O. – Štefčík–Drlík, 2016).

Terminológiu spracúvame preskriptívne alebo deskriptívne, podľa textu alebo odboru, v jednom jazyku alebo dvojjazyčne. Počas celej práce je potrebné mať na zreteli ako a pre koho má byť terminológia spracovaná a nakoniec, kde a ako budú výsledky našej práce zverejnené. Odporúčame tu pravidelnú konzultáciu s odborníkom v danej oblasti, v prípade dvojjazyčnej terminológie aj so zahraničným expertom. Je dôležité vedieť, že nesystematický postup nás môže obrať o dôležitý čas v prípade nevyhnutných korekcií. Preto je vhodné vytvárať skupinové klasifikácie jednotlivých odvetví a rozdeliť si odborné oblasti na menšie zložky s cieľom zabrániť neprehľadnosti množstva pojmov a vytvoriť jednotlivé podskupiny oblastí daného odboru. V rámci jedného veľkého projektu je veľkou výhodou tímová práca, pomocou ktorej si dokážeme úlohy rozdeliť.

2.3 Tvorba a štruktúra terminologického záznamu

Vypracovanie štruktúry terminologického záznamu patrí k posledným, avšak dôležitým krokom terminologickej práce. Je však potrebné vopred si ujasniť, v akom nástroji

sa budú záznamy pripravovať a v akej jednotnej štruktúre budú usporiadané, aby bola práca rýchla a efektívna. Najskôr si však budeme musieť ozrejmiť nasledovné otázky:

- Aká je miera ekvivalencie medzi pomenovaniami?
- Má pomenovanie synonymá?
- Sú potrebné poznámky k synonymii, k stupňu ekvivalencie, prípadne štýlu?
- Sú potrebné grafické ilustrácie a obrázky?
- Sú potrebné návrhy pomenovaní, ak nejaké pomenovanie v danom jazyku chýba?
- Sú potrebné zmeny pojmových systémov v prípade zistenia nových skutočností?

Terminologický záznam vytvárame priamo cez rôzne terminologické online platformy (Termweb, XTMCloud, TermWiki atď..), nástroje pre počítačom podporovaný preklad CAT (SDL Trados, MemoQ, Memsource, ...), alebo priamo cez nástroje balíkov Microsoft Office. Odporúčame vytvárať prvotné terminologické záznamy v programe MS Excel, pretože

a. Excel ponúka tie funkcionality, ktoré sú potrebné pre jednotnú a prehľadnú štruktúru terminologických záznamov,
b. kompletné terminologické záznamy je možno z Excelu exportovať do terminologických databáz uvedených softvérových platforiem, hoci nie všetky platformy sú kompatibilné s excelovskými formátmi.

Odporúčame dôkladne sa oboznámiť s prácou v Exceli, predovšetkým s funkcionalitami, ktoré pri terminologickej práci aj reálne využijeme. Vhodné je vedieť ako nastaviť makrá, napr. ak chceme vytvoriť v stĺpcoch alebo bunkách záznamy bez diakritiky. V rámci nášho projektu spracúvame záznamy v programe Excel podľa odporúčaní a normy STN ISO 10241. Terminologický záznam obsahuje nasledovné terminologické údaje, vzťahujúce sa na pojmy a označenia (Jurčacková, 2002):

1. údaje vzťahujúce sa na termín (základná forma, synonymá, symboly, skrátené formy, varianty, gramatické informácie, ekvivalenty, poznámky, antonymá) ;

2. údaje vzťahujúce sa na pojem (definícia, kontext, grafické znázornenie, obrázok, príklad, poznámka) ;

3. administratívne údaje (identifikátor pojmu, symbol jazyka, dátum vytvorenia, identifikátor tvorcu záznamu, zdroj).

Existuje samozrejme viacero foriem terminologických záznamov, ktoré by mali slúžiť svojmu účelu a mali by byť v jednotnej forme. Je dôležité vedieť, že v jednom riadku (prípadne stĺpci) by mal byť zaznamenaný vždy len jeden pojem, nemýliť si definíciu s kontextom a pod.

Vytvárať terminologické záznamy by bolo preto vhodné začleniť do praktických seminárov, ktoré by výrazne pomohli vizualizovať a zautomatizovať si celý proces terminologickej práce.

2.4 Terminografické výstupy

Výsledkami terminologickej práce sa zaoberá terminografia, ktorej úlohou je spracované terminologické záznamy dať do foriem v konkrétnych produktoch (zväčša webových), akými sú databázy, slovníky, glosáre, tezaury a pod. Využívajú sa v nej aj poznatky z oblastí informačných technológií, matematiky a štatistiky. Záverečným výstupom nášho spoločného terminografického projektu je obrovskou výzvou prepojiť prácu lingvistu a terminológa s IT odborníkom (viď: edukačná platforma Transterm, UKF Nitra). Je to cieľ a zároveň možnosť začleniť do terminologickej práce aj terminologický manažment s kolaboratívnym modelom, ktorý predstavuje spôsoby spravovania vytvorenej terminologickej databázy s ohľadom na dynamický vývoj jazyka. Je to oblasť, ktorá nevyhnutne potrebuje svojich nasledovateľov – ako učiteľov, tak aj študentov.

ZÁVER

Oblasť terminológie je veľmi široká a vyžaduje si odborný a profesionálny prístup. Držať krok s vývojom ľudskej civilizácie, jazyka, kultúr sa dá len interdisciplinárnou a medzinárodnou spoluprácou. Vznik nových odborných oblastí so zameraním na moderné technológie otvárajú nepredstaviteľné rozmery a priestor pre jazykovo-terminologické projekty. Aj vďaka príkladom dobrej praxe, množstva podporovaných terminologických projektov a informačno-komunikačným technológiám je možné túto oblasť ďalej profesionálno-didakticky rozvíjať, popularizovať a preniesť aj mimo akademického a vedeckého priestoru priamo do odbornej sféry používateľom jazyka (jazykov) najrozmanitejších odborných oblastí.

Tento text vznikol s podporou agentúry KEGA, na základe dotácie projektu KEGA č. 006TU Z-4/2020 Využitie inovatívnych prístupov na zvýšenie kvality vzdelávania v študijných odboroch Lesníctvo a poľovníctvo prostredníctvom e-learningového výkladového slovníka slovenskej a nemeckej terminológie používanej v poľovníctve.

LITERATÚRA

ARNTZ, R. – PICHT, H. – MAYER, F. 2002. *Einführung in die Terminologiearbeit.* Hildesheim, Georg Olms Verlag, 2002, 331 s. ISBN 3487115530.
CABRÉ, M. T. 1999. *Terminology. Theory, methods and applications*. John Benjamins Publishing Company, 1999, 248 s. ISBN 9789027216335.
CÍBIKOVÁ, I. 2011. *Terminologický manažment verejnoprávnej tematickej oblasti*. Vydavateľstvo Edis, Žilina, 2011, 177 s. ISBN 9788055405599.
HORECKÝ, J. 1956. *Základy slovenskej terminológie*. Bratislava : SAV, 1956, 146 s.
HORECKÝ, J. 1974. Obsah a forma termínu. In *Kultúra slova*, 1974 , roč. 8, č. 10
JURČACKOVÁ, Z. 2002. *Terminológia. Základné zásady, metódy a ich aplikácia*. CVTI Bratislava, 2002, 72 s. ISBN 8085165856.
LEVICKÁ, J. - ZUMRÍK, M. 2019. *Terminologické inšpirácie profesora Jána Horeckého*. VEDA: Bratislava : SAV, 2019, 209 s. ISBN 9788022417402.
MASÁR, I. 1991. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava:SAV, 1991, 188 s. ISBN 8022403415.
MASÁR, I. 2000. *Ako pomenúvame v slovenčine*. Bratislava: SAV, 2000, 62 s. ISBN 8096757490.
OGDEN, C. K. - RICHARDS, I. A. 1923. *The meaning of meaning*. [online] 2020 [cit. 2020-08-10] Dostupné na internete:
https://courses.media.mit.edu/2004spring/mas966/Ogden%20Richards%201923.pdf
SCHMITZ, K. D. - DREWER, P. 2017. *Terminologiemanagement*. Springer Verlag, 2017, 239 s. ISBN 9783662533147.
TEMMERMAN, R. 2000. *Towards new ways of terminology description.The sociocognitive-approach*. John Benjamins Publishing Company, 2000, 258 s. ISBN 9789027223265.
WREDE, O. - ŠTEFČÍK, J. - DRLÍK, M. 2016. *Úvod do terminológie a terminologickej práce*. UKF Nitra, 2016, 99 s. ISBN 9788055811123.
WÜSTER, E. 1991. *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie*. Bonn,1991, 236 s. ISBN 9783899134018.
https://termcoord.eu/terminology-websites/
www.sdl.com
www.memoq.com
www.memsource.com
https://xtm.cloud/
https://sk.termwiki.com/
https://interverbumtech.com/
https://www.prelovca.sk/o-polovnictve-kynologia/polovnicka-kynologia
Transterm: http://kger.web2v.ukf.sk/transterm/home
STN ISO 704: Terminológia. Terminologická práca
STN ISO 10241: Medzinárodné terminologické normy. Tvorba a úprava

METODOLOGICKÉ ASPEKTY PEDAGOGICKÉHO VÝSKUMU SO ZAMERANÍM NA KVALITATÍVNY VÝSKUM – ZAKOTVENÁ TEÓRIA A POZOROVANIE

METHODOLOGICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL RESEARCH FOCUSING ON QUALITATIVE METHODS OF GROUNDED THEORY AND OBSERVATION

Jaroslava Štefková

Abstrakt
Uskutočňovanie výskumu v pedagogických vedách využíva kvantitatívne a kvalitatívne metódy zberu dát. Kvantitatívne metodiky získavajú a spracovávajú väčšinou numerické údaje, ktoré sú ďalej spracované pomocou štatistických operácií. Kvalitatívne metódy zisťujú informácie, ktoré majú hodnotový charakter, môžu to byť vlastnosti, postoje, interakcie, vnemy. Triangulácia zabezpečuje reliabilitu a validitu výskumu, a pri kvalitatívnom výskume je obzvlášť dôležitá. V príspevku sa sústreďujeme na bližšie predstavenie a použitie zakotvenej teórie a pozorovania.

Kľúčové slová: kvalitatívny výskum, zakotvená teória, pozorovanie, pozorovací hárok

Abstract
Carrying out research in the pedagogical sciences uses quantitative and qualitative methods of data collection. Quantitative methodologies obtain and process mostly numerical data, which are further processed using statistical operations. Qualitative methods find out information that has a value character, it can be properties, attitudes, interactions, perceptions. Triangulation ensures the reliability and validity of research, and is particularly important in qualitative research. In this paper, we focus on a closer presentation and application of grounded theory and observation method.

Keywords: qualitative research, grounded theory, observation, observation protocol

ÚVOD

Všetky vedné odbory sa snažia rozvíjať existujúce poznatky o tom ktorom vednom odbore. V rámci pedagogických vied je predmetom záujmu vzdelávací proces, žiaci, učitelia; vždy je to živý, meniaci sa organizmus, ktorý je ovplyvňovaný mnohými faktormi, čo sa týka druhu či intenzity. Skúmanie v pedagogike si ešte stále nezískalo dôveru učiteľov a niekedy ani verejnosti kvôli absencii pozitívnych skúseností s výskumami a ich pozitívnym prínosom do praxe a takisto nedôvery k reliabilnosti údajov (Kalaš, 2011). Pedagogické i psychologické skúmanie je komplexná a časovo náročná práca. Práve preto je spôsob skúmania vždy dôležitý a v konečnom dôsledku odlišuje dobrý výskum od zlého.

Cieľom tohto príspevku bude bližšie popísať a analyzovať používané kvalitatívne metódy výskumu, obzvlášť zakotvenú teóriu ako novšiu výskumnú metódu a pozorovanie ako tradičnú a „zabehnutú“ metódu.

1 PEDAGOGICKÝ VÝSKUM

Nástroje alebo metódy skúmania by mali poskytnúť reliabilné výsledky, ktoré sú dokázateľné alebo overiteľné v kontexte iných výskumov. Kritéria kvality výskumu (validita, reliabilita a objektivita) sú vo výskume zabezpečené dodržaním procedurálnej vernosti a takisto korektnou prácou s o získanými informáciami (Lukáčová, 2017). Ďalší spôsob, ktorý významne podporuje kvalitu výskumu je triangulácia (Švaříček, Šeďová, 2007). Triangulácia predstavuje využitie viacerých zdrojov informácií a metód v jednotlivých fázach výskumu. Skúmanie pedagogickej praxe využíva teoretické metódy, ktoré umožňujú myšlienkové spracovanie faktov a patria sem: analýza a syntéza, indukcia a dedukcia, zovšeobecnenie, abstrakcia a konkretizácia.

Pedagogickým výskumom sa zaoberali mnohí autori (Pelikán, 2011; Skutil a kol., 2011; Gavora, 2013; Turek, 2014; Švaříček, Šeďová, 2007). Pri tvorbe výskumného projektu je potrebné dodržiavať metodiku a vedeckú triangluáciu. Pri opise výsledkov je takisto žiadúce spomenúť aj obmedzenia, s ktorými výskumník zápasil, alebo ktoré mohli ovplyvniť výsledky výskumu. V princípe sa na zbere dát môžu používať kvantitatívne a kvalitatívne spôsoby zberu dát alebo typu dát, ktoré výskumník zbiera, dokonca kombinácie rôznych metód je žiadúca (viď. triangulácia).

Kvantitatívny výskum sa zameriava na získanie, spracovanie a vyhodnotenie numerických údajov skúmaného javu. Snaží sa o objektívne sledovanie reality. Návrh celého výskumu má svoju postupnosť: stanovenie výskumného problému na základe literárneho prieskumu, zbieranie údajov na overovanie hypotéz, teda samotný výskum, a na záver interpretácia výsledkov a prezentácia nových zistení (Skutil a kol., 2011, 59). Vhodné stanovenie výskumných hypotéz je chrbtovou kosťou výskumu, lebo naznačuje vzťahy medzi jednotlivými premennými a od nich sa odvíja zvolenie vhodných štatistických nástrojov. Touto oblasťou sa zaoberá deskriptívna a induktívna štatistika.

Deskriptívna štatistika poskytuje opisné charakteristiky súborov, ktoré by inak mali neprehľadné vlastnosti a počty. Podľa toho koľko vlastností opisuje je jednorozmerná, dvoj- a viacrozmerná. Medzi základné opisné charakteristiky patria miery polohy (stredné hodnoty:

priemer, medián, modus), miery variability (variačné rozpätie, medzikvartilové rozpätie, štandardná odchýlka a jej variačný koeficient), miery tvaru (šikmosť, špicatosť) (Trnka, 2016).

Induktívna štatistika zovšeobecňuje výsledky pozorovaní a vyslovuje úsudky a závery o celej populácii formou štatistických postupov (Čáp, 2015). Pomocou postupov alebo procedúr overujeme či medzi premennými existuje štatisticky významný vzťah. Ak áno, znamená to, že „je veľmi nepravdepodobné, že by (výsledok výskumu) bol spôsobený iba náhodou“ (Chráska, 2016, 63). Keďže vynášame tvrdenie o vzťahu, tento vzťah je vyjadrený v hypotézach (prvá hypotéza sa nazýva – nulová (Čáp, 2016)). Pri stanovaní pravdivosti hypotéz sú dôležité dve hodnoty – hladina významnosti (α), pravdepodobnosť chyby, že prijmeme nesprávne rozhodnutie; a (P-hodnota) – čím je P-hodnota nižšia, tým je pravdepodobnejšie, že nulová hypotéza nie je pravdivá a mala by byť zamietnutá. Bližšie vysvetlenie štatistického spracovania a možnosti testov vysvetľuje Žoldošová (2008). Štatistika je samostatná veda, ktorej interdisciplinárne použitie v pedagogickom výskume by si zaslúžilo oveľa väčší priestor aj pozornosť. Správne využitie štatistických postupov vedie ku reliabilným zisteniam, ktoré nám dokážu posunúť poznanie dopredu.

Medzi základné kvantitatívne metódy patrí dotazník a experiment, prípadne by sem mohli zaradiť aj kvantitatívnu analýzu obsahu. Všetky metódy sa vyznačujú zozbieraním množstva číselných údajov, presnosťou, opakovateľnosťou a relatívnou anonymitou respondentov alebo účastníkov experimentu. Z tvorby dotazníkov by sme vyzdvihli rôzne typy otázok (uzavreté, otvorené, s možnosťou výberu, priraďovacie, atď.), ktoré si vyberáme podľa cieľa výskumu, možností na spracovanie odpovedí a na mieru modifikácie odpovedí. Škálovacie otázky (najznámejšia Likertova škála) sa používajú na meranie postojov a názorov. Konštrukciou dotazníka a jeho administráciou sa zaoberal detailne Gavora (2013) a ďalší autori (Pelikán, 2011; Skutil a kol., 2011). Takisto na internete môžeme nájsť pomerne veľa odkazov na konštrukciu, administráciu a vyhodnotenie dotazníkov, pretože dotazník je najpoužívanejší nielen vedecký ale aj marketingový výskumný nástroj.

Experiment ako objektívna a reliabilná metóda dokáže veľmi dobre odhaliť príčinné vzťahy a modelovať dôsledky. Použitím experimentu v pedagogickom výskume sa zaoberal aj Pelikán (2011, 222), pričom za najčastejší typ experimentu v pedagogickom výskume považuje terénny a simulačný experiment. Havigerová (2011, 115) popisuje nielen typy pokusov, ale venuje sa aj jeho uskutočneniu a správnemu stanoveniu premenných a chýb,

ktoré môžu ovplyvniť výsledky experimentu. Havigerová (2011) takisto popisuje a porovnáva aj „kvazi-experiment“ ako metódu výskumu.

V kvalitatívnom výskume je použitie štatistiky možné, ale nie nevyhnutné, nesnažíme sa vyvracať či dokazovať hypotézy. Ide o systematické organizovanie dát s cieľom odhaliť témy, pravidelnosti, kvality a vzťahy (Kalaš, 2011). Dôležitou súčasťou kvalitatívnych výskumov býva prepis, kódovanie a kategorizovanie vzťahov, stavov, zistení, ktoré slúžia na originálnu analýzu skúmaného prvku. Na konci takejto analýzy výskumníci obyčajne vyslovia nejaké závery, ktoré zo skúmania vyplynuli. Medzi kvalitatívne metódy výskumu patrí interview (rozhovor) a pozorovanie, prípadová štúdia, projektívne metódy, obsahová analýza, akčný výskum a zakotvená teória. Zahraničné zdroje (Prashant, Kumar, Astalin, 2013) uvádzajú štyri typy kvalitatívnych výskumov - 1) fenomenologický 2) etnografický 3) zakotvená teória 4) prípadová štúdia. Na základe popisu výskumu by sme k menovaným priradili aj akčný výskum a výskum vývojom (Kalaš, 2011). Do nášho príspevku sme vybrali dve kvalitatívne metódy výskumu – zakotvenú teóriu a pozorovanie. Zakotvená teória je etablovaná ale relatívne málo používaná metóda pedagogického výskumu, známa skôr zo zahraničnej literatúry. Oproti tomu pozorovanie patrí medzi najbežnejšie metódy pedagogického výskumu. Často sa pozoruje vyučovacia hodina, učiteľ, žiaci, klíma v triede a pod.

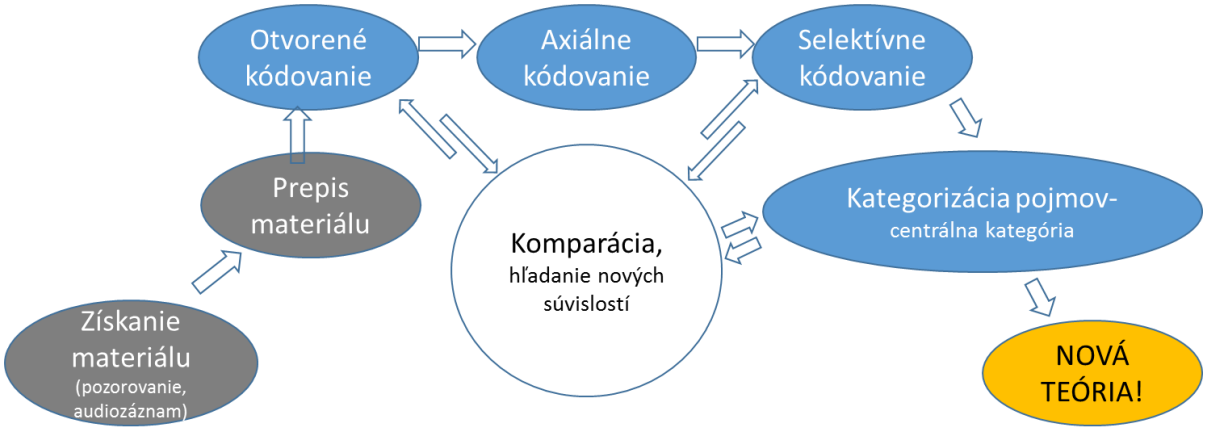
2 ZAKOTVENÁ TEÓRIA

Zakotvená teória (grounded theory) je považovaná za kvalitatívnu metódu, ktorá je určená pre spoločenské vedy, hoci vzišla z medicínskeho prostredia. Táto metóda je založená na induktívnom myslení, ktoré detailnou analýzou existujúcich údajov respektíve empirických zistení, údaje kategorizuje a na základe kategórií sa snaží skonštruovať novú teóriu (Strauss – Corbin, 1994). Inými slovami nová teória je zakotvená v alebo spojená so zisteniami z pozorovania alebo rozhovorov a/alebo rôznych typov dokumentov, vrátane denníkov, životopisov, videonahrávok alebo iných existujúcich útvarov. Metóda zdôrazňuje vytvorenie teórie, ktorá sa verifikuje počas priebehu výskumu overovaním vzťahov medzi konceptami resp. kategóriami. Zbieranie, kódovanie, anylyzovanie údajov je nevyhnutne založené na subjektívnych interpretáciach a na novom pohľade autora výskumu. Neobmedzuje sa na robenie zápisu alebo hlásenie zistení (ibid).

Spracovanie údajov je principiálnou činnosťou zakotvenej teórie. Všetko v skúmanej oblasti je považované za dáta. Podľa Ralph, Birks a Chapman (2014) výskumné poznámky môžu pochádzať aj z neformálnych rozhovorov, hodín, seminárov, stretnutí odborníkov, novinových článkov, mailových zoznamov, dokonca aj z televíznych programov, konverzácií s priateľmi. Tieto zdroje sú potom analyzované a niekoľko krát kódované – otvorené kódovanie, kedy sa dátam pripisujú základné význami k skúmanému prvku. Následne môžu byť prvotné kódy „prekódované" alebo zaradené do inéj pod-kategórie. Prekódovanie (*memoing* alebo *memo writing*) existujúcich kódov je robené priebežne na základe neustáleho porovnávania zistení a vzťahov k skúmanému prvku (Ralph et al., 2014). Chametzky (2016) detailne popisuje ako uskutočniť kódovanie a prekódovanie pri analýze rozhovoru. Chametzky tiež definuje čo je kód a v akom tvare je vhodné ho zapísať. Kľúčovým termínom pre zakotvenú teóriu je základná alebo centrálna kategória (*core variable*). O základných premenných zhromažďujeme vlastnosti, opisy, kódy, ktoré neskôr abstrahujeme[1] a generalizujeme. Z týchto abstaraktných poznámok o kľúčových premených vytvárame teóriu o objekte skúmania, ktorá je založená resp. zakotvená, na mnohých empirických zisteniach (záznamoch a ich kódoch).

V slovenskom prostredí bola zakotvená teória použitá v niekoľkých výskumoch. Skúsensoti s jej použitím by sme chceli stručne spomenúť. Lukáčová (2017, 8) uvádza použitie zakotvenej teórie ako vhodnej metodiky pri zisťovaní skúseností, ktoré niekto pociťuje s určitým javom. Skúmala problematiku vzdelávania dospelých v nápravno-výchovných zariadeniach, ktorá nebola teoreticky podchytená a preto bola skoro ideálnou výskumnou oblasťou na „hľadanie odpovedí na otázky, ktoré nie sú dostatočne známe a výskumne overené a vytvoreniu ucelenej teórie prostredníctvom zakotvenej teórie" (ibid). Lukáčová (2017) vo výskume použila hĺbkový rozhovor ako hlavný zdroj informácií, doplnený informáciami zo školských dokumentov a konzultáciami s ostatnými pracovníkmi vzdelávacej inštitúcie. Autorka popisuje postup výskumu v nasledovných fázach: dôsledný prepis hĺbkových rozhovorov, dôkladná analýza, teda rozbitie textu na fragmenty (otvorené kódovanie), konštatná komparácia, primárna interpretácia inými slovami desktriptívna analýza kódov spojená s axiálnym kódovaním, sekundárna interpretácia – selektívne kódovanie, ktoré je už základom objavujúcej sa novej teórie na tému centrálnej kategórie. Graficky sme jej postup znázornili na obrázku 1.

[1] Originál: *Core variables are not … tied to a specific time, place, or person* (Glaser, 2001, In Chametzky, 2016, 165)



Obrázok 1: Schéma postupnosti zakódovanej teórie Zdroj: Autorka

Igaz a Prokša (2012) použili zakotvenú teóriu na výskum stratégií učiteľa na udržanie si svojej roly v triede a zdroj údajov na analýzu predstavovali audiozáznamy hodín chémie, jeden učiteľ a jedna trieda.Vo svojom príspevku popisujú postup realizácie zakotvenej teórie od skonštruovania výskumného problému a otázok, cez príklady analýzy a kódovania (otvoreného, axialneho a selektívneho) a záverov, ku ktorým dospeli. Autori považujú zakotvenú teóriu za dostatočne flexibilnú a aj procedurálne stabilnú, aby výsledky, ktoré dosiahli v kvalitatívnom výskume, boli reliabilné a validné. Spolu s výhodnosťou tejto metódy však spomínajú aj mentálnu náročnosť analýzy počas kódovania (Igaz, Prokša, 2012, 29).

3 POZOROVANIE

Pozorovanie je popísané viacerými autormi, z ktorých vyberáme (Pelikán, 2011), (Skutil a kol., 2011), (Mastergeorge, 2000), (Ary a kol. 2017), a v praxi je to jedna z najbežnejšie používaných metód v pedagogických a sociologických vedách. Pozorovanie je veľmi prirodzený spôsob získavania informácií, avšak ak má byť použitý vo výskumnej práci je potrebné, aby sa dodržalo niekoľko kritérií. Konkrétne, aby pozorovanie bolo zámerné, cieľavedomé, plánovité, systematické a riadené. Dodržanie týchto kritérií mu zaisťuje určitú mieru objektivity a následne aj kvality zozbieraných informácií. Ak chceme pouzužiť pozorovanie ako výskumnú metódu je vhodné porozmýšľať o spôsobe uskutočnenia pozorovania, obzvlášť aspekt začlenenia do výskumnej skupiny a/alebo aspek skrytosti - či účastníci vedia alebo nevedia, že sú pozorovaní (Křováčková, In Skutil a kol., 2011, 102).

Medzi hlavné výhody pozorovania nesporne patrí sledovanie reálnych javov v prirodzenom prostredí s veľmi nízkymi nákladmi. Z nevýhod pozorovania považujeme za najpodstatnejšiu možnú subjektivitu interpretácie výsledkov, resp. ich vnímania, ktoré súvisia s odbornou prípravou pozorovania aj pozorovateľa (Ibid.). Pelikán v rámci uskutočnenia riadeného pozorovania navrhuje tento postup (Ibid., 209):

1. presné vymedzenie cieľa a objektu pozorovania – prečo robíme pozorovanie, čo resp. koho ideme pozorovať,
2. vymedzenie pozorovaných javov podľa možností rozčlenených na zaznmenateľné segmenty (uvedenie ich výskytu a /alebo aj početnosti),
3. vedenie záznamu s čo najjednoduchším spôsobom registrácie pozorovaných javov – tvorba záznamového (pozorovací) archu – využitie video- alebo audio-záznamu, alebo písomný synchrónny zápis,
4. vymedzenie postupu analýzy získaných dát a ich spracovania – kvalitatívne alebo kvantitatívne dáta.

Chráska (2016, 147) postup zachytil v štyroch otázkach:

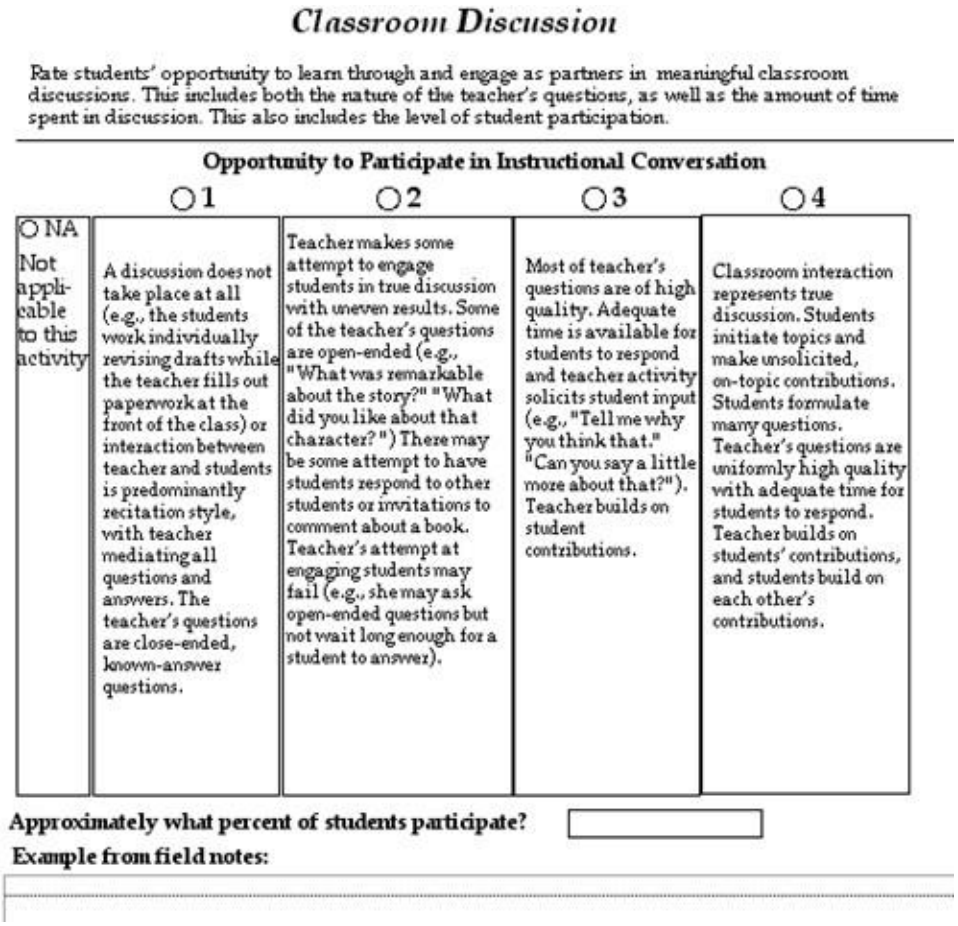
„1. Čo sa má pozorovať?

2. Čo je potrebné zistiť?

3. Ako to dosiahnuť?

4. Ako to zachytiť?“

Na uskutočnejie riadeného pozorovania sa nám javí ako dôležitý krok príprava pozorovacieho hárku (*observation protocol*). Pri jeho tvorbe musíme dbať na jednoduchosť záznamu a ďalšieho spracovania. Ukážku šiestich domén na pozorovanie vyučovacieho procesu môžeme vidieť v práci Mastergeorge (2000, slide 24-28). V jednotlivých doménach je viditeľné aj odstupňovanie ich naplnenia. (Obr.2)



Classroom Discussion

Rate students' opportunity to learn through and engage as partners in meaningful classroom discussions. This includes both the nature of the teacher's questions, as well as the amount of time spent in discussion. This also includes the level of student participation.

Opportunity to Participate in Instructional Conversation

○ NA	○ 1	○ 2	○ 3	○ 4
Not applicable to this activity	A discussion does not take place at all (e.g., the students work individually revising drafts while the teacher fills out paperwork at the front of the class) or interaction between teacher and students is predominantly recitation style, with teacher mediating all questions and answers. The teacher's questions are close-ended, known-answer questions.	Teacher makes some attempt to engage students in true discussion with uneven results. Some of the teacher's questions are open-ended (e.g., "What was remarkable about the story?" "What did you like about that character?") There may be some attempt to have students respond to other students or invitations to comment about a book. Teacher's attempt at engaging students may fail (e.g., she may ask open-ended questions but not wait long enough for a student to answer).	Most of teacher's questions are of high quality. Adequate time is available for students to respond and teacher activity solicits student input (e.g., "Tell me why you think that." "Can you say a little more about that?"). Teacher builds on student contributions.	Classroom interaction represents true discussion. Students initiate topics and make unsolicited, on-topic contributions. Students formulate many questions. Teacher's questions are uniformly high quality with adequate time for students to respond. Teacher builds on students' contributions, and students build on each other's contributions.

Approximately what percent of students participate?

Example from field notes:

Obr.2 Extrakt z pozorovacieho hárku Autor: Mastergeorge, 2000, slide 25

Iný príklad pozorovacieho záznamu ponúka Whiteley (nd.). V ľavej časti sú vymenované činnosti učiteľa a žiakov, v strednej časti je trvanie a trvanie prechodov a na pravej strane je k tomu reflexia pozorovateľa. K pozorovaciemu hárku pridáva Whiteley aj popis činností a konkrétne slovné vyjadrenia. Smith a kol. (2017), ktorí sa zaoberali pozorovaním vyučovacích činností na technických hodinách) vytvorili pozorovací hárok na zápis týchto činností. Autori v práci uvádzajú kódovanie činností na uľhčenie a urýchlenie zápisu pozorovania. Chráska (2016, 149-158) popisuje techniky štandadizovaného pozorovania. Uvádza techniku A. A. Bellacka, ktorá popisuje 8 pedagogických aktktivít, ku ktorým sú priradené písmenné kódy; Flandersova frekvenčná a sekvenčná analýza - zápis diania v triede pomocou číselnných znakov v určitej časovej frekvencii (každé 3 s); posudzovacie škály, ktoré fungujú podobne ako v dotazníku; pozorovací záznam S. Rysa, ktorý zazanmenáva graficky 19 ktegórií do pavučinového grafu. Všetky predchádzajúce techniky sú veľmi detailné a originálne, umožňujú pozorovateľovi sústrediť sa na konkrétne

aspekty procesov počas vyučovacej hodiny, avšak vyžadajú si audio alebo video záznam z hodiny.

Ary a kol. (2017 s.423) uvádzajú príklad pozorovacieho hárku, ktorý nazývajú terénne poznámky (*field notes*). Ukážku uvádzame v obrázku 3. Pozorovací záznam má dve časti deskriptívny popis udalostí v časovom slede a na druhej strane reflexiu na javy (komentár pozorovateľa), ktorý je veľmi hodnotný z hľadiska dát. Avšak upozorňujú na možnú zaujatosť pozorovateľa, keď pozorovateľ viac interpretuje (popisuje prečo) ako opisuje (čo je videné, počuté) pozorované javy (Ary a kol., 2017, 426.)

Exhibit 17.1 Observation Template

Location: XXXXXXX
Date: December 19, 2019
Time: 6:00 pm
Research Question: How do people use technology at a public holiday event?

Time	Descriptive Notes	Reflective Notes
5:54 pm	Arrived at the site and a choir was already set up on the pavilion stage. Singing had begun. Conductor standing in front of the choir. The master of ceremony stood behind the podium. The choir was dressed in white with hints of red designs around their outfits. Several microphones were set up around the stage, including the podium where the master of ceremony stood.	Although the choir is singing, it seems this is just to kill time before the program begins at 6:00 pm.
5:58 pm	A cameraman from the local TV station stood to the right of the stage, pointing the TV camera straight toward the choir. A young woman with a gray shirt and black shorts holds a cell phone in front of her.	The program does not seem to have started, and because it is a live event, the TV crew might be testing the cameras at the moment.
	Behind the cameraman stands a huge Christmas tree decorated with lights, balls, and garlands.	The woman with the gray shirt seems to be recording the choir with her phone.
	Wires ran from the TV station van to the cameramen around the area. One cameraman stood on top of a platform that was about 5 feet high. The cameraman on the platform faced his camera straight to the stage where the choir was singing.	It looks like the platform was premade in anticipation for events such as this where the cameraman must be situated above the crowd for a better shot.

Obr.3 : Časť vyplneného pozorovacieho hárku Zdroj: Ary a kol., 2017, 423

Predchádzajúci autori predostierajú mnohé otázky pozorovania a zápisu pozorovania, ktoré sa netýkajú len pozorovaného javu (zachovanie dôvernosti informácií, obsah záznamu – aj interakcie a nálady, či doslovne alebo zhrňujúco, obsahová analýza zistení), ale aj pozorovateľa (dodržanie opisného charakteru zápisu a nie zápis interpretácií, či má pozorovateľ pozorovať sám alebo viacerí pozorovatelia tej istej hodiny alebo rôznych domén tej istej hodiny, v neposlednom rade aj zaškolenie pozorovateľa (Smith a kol., 2017). Mastergeorge (2000) a Smith a kol. (2017) pripúšťajú aj použitie neštrukturovaného záznamu

z pozorovania, avšak potom je ťažšie jeho ďalšie spracovanie. Nepochybne však môže priniesť zaujímavé postrehy z pozorovania v závislosti od vnímavosti pozorovateľa. V menovaných literárnych zdrojoch nebolo uvedené koľko pozorovaní v akej dĺžke podá reliabilné dáta o skúmanej realite.

Záznamový hárok je ďalej podrobený analýze obsahu, kde hľadáme odpovede na výskumné otázky. Do vyhodnotenia teda vstupujú kvalitatívne dáta, ale je možné spracovať a ďalej pracovať aj s kvantitatívnymi údajmi. Analýza obsahu si témou zasluhujúcou si väčší priestor, avšak nie je predmetom záujmu v tomto príspevku.

ZÁVER

Aby veda mohla napredovať nevyhnutne potrebuje skúmať a získavať nové a nové informácie vo svojem vednom odbore. V pedagogických, psychologických a sociologických vedách sa etablovalo využitie kvalitatívnych výskumných metód, pri ktorých sa zberajú iné formáty údajov a takisto sa inak spracovávajú. Aby uskutočnený výskum a vložená energia do získania informácií nevyšla nazmar, je potrebné dodržiavať metodologické a procedurálne pravidlá. Kvalite výskumu rozhodne prispieva aj triangulácia výskumu.

V príspevku sme bližšie popísali dve uznávané kvalitatívne metódy zberu dát – zakotvenú teóriu a pozorovanie. Uvedené metódy sa navrhnuté na hľadanie a „videnie“ nových informácií o procesoch a interakciách, ktoré sa pri kvantitatívnom hodnotení strácajú. Zakotvená teória je metodika vhodná na vyvodenie novej teórie, ale vyžaduje invenciu a erudovanosť výskumníka a je mentálne aj časovo náročná. Pozorovanie ako najprirodzenejšia forma získavania informácií takisto vyžaduje dodržanie metodických krokov, ktoré dokážu priniesť reliabilné kvalitatívne dáta. Na zbieranie dát využíva púozorovací hárok, ktrý musí byť kvalitne pripravený.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA: Podpora univerzitného vzdelávania vo svetovom jazyku pomocou fúzie odborného a jazykového obsahu na nefilologických univerzitách, č. 003TU Z-4/2020

LITERATÚRA

ARY, D.- JACOBS, L. CH. – IRVINE, CH. K.S. – WALKER, D. 2017. *Introduction to Research in Education*. Boston . Cengage. s. 588. ISBN 978-1-337-56600-1.
ČÁP, J. 2015. *Štatistické metó*dy. [Online] 2015. [Dátum: 3. júl 2020.] https://portal.jfmed.uniba.sk/download.php?fid=643.

GAVORA, P. 2013. Validita a reliabilita výskumných nástrojov: princípy a reálna prax. In *Pedagogická orientácia.* 23, 2013, Zv. s. 511-534, č. 4. ISSN 1211-4669.
HAVIGEROVÁ, J. M. 2011. Experiment. In SKUTIL, M. a kol.: *Základy pedagogicko - psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 2011256s. ISBN 978-80-7367-778-7.
CHAMETZKY, B. 2016. *Coding in Classic Grounded Theory: I've Done an Interview; Now What?* [Online] 2016. [Dátum: 10. jún 2020.] https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fwww.scirp.org%2Fjournal%2Fsm.
CHRÁSKA, M. 2016. Metody pedagogického výzkumu. Praha. Grada Publishing. 2016. s.256. ISBN 978-80-247-5326-3.
IGAZ, C. - PROKŠA, M. 2012. Zakotvená teória ako východisko pri hľadaní učiteľových stratégií k udržaniu svojej roly v triede. In *Scientia in educatione.* 3 (2), 2012, ISSN 1804-7106.
KALAŠ, I. a kol. 2011. *Základy pedagogického výskumu.* [Online] Štátny pedagogický ústav, 2011. [Dátum: 4. júl 2020.] https://www.statpedu.sk/files/sk/o-organizacii/projekty/projekt-dvui/publikacie/zaklady_pedagogickeho_vyskumu.pdf.
KŘOVÁČKOVÁ, B. 2011 Pozorování. In SKUTIL, M. a kol. 2011. *Základy pedagogicko - psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
LUKÁČOVÁ, S. 2017. Vybrané aspekty kvalitatívneho výskumu s využitím zakotvenej teórie. [Online] In *Semantic Scholar.* 2017 [Dátum: 11. jún 2020.] https://www.semanticscholar.org/paper/Vybrane%CC%81-aspekty-kvalitati%CC%81vneho-vy%CC%81skuu-s-teo%CC%81rie-Luk%C3%A1%C4%8Dov%C3%A1/0708542ea5562d24f6bea46dde47d652e30aad59
MASTERGEORGE, A. M. 2000. *Qualitative Indictors: Classroom Observations and Classroom Practice* [Online] Education Writes Association Conference. 8. dec. 2000. [Dátum: 6. august 2020.] https://slideplayer.com/slide/9407933/.
PELIKÁN, J. 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha : Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
PRASHANT KUMAR ASTALIN. 2013. *Qualitative Research Designs: A Conceptual Framework.* [Online] január 2013. [Dátum: 15. jul 2020.] https://pdfs.semanticscholar.org/baa7/c8f5577b0b1798b5e9f559f5cbae32bf1a36.pdf.
RALPH, N.- BIRKS, M.- CHAPMAN, Y. 2014. *Contextual Positioning: Using Documents as Extant Data in Grounded Theory Research.* [Online] 29. sept. 2014. [Dátum: 15. jún 2020.] https://doi.org/10.1177/2158244014552425.
SKUTIL, M. a kol. 2011. *Základy pedagogicko - psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
SMITH, MICHELLE K. - FRANCIS H. M. JONES - SARAH L. GILBERT - CARL E. WIEMAN. 2017. The Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM (COPUS): A New Instrument to Characterize University STEM Classroom Practices. In *CBE—Life Sciences Education* [Online] Vol. 12, No. 4 [Dátum: 10.9. 2020.] https://doi.org/10.1187/cbe.13-08-0154
STRAUSS, A. - CORBIN, J. 1994. *Grounded theory: Overview.* [Online] 1994. [Dátum: 15. jún 2020.] http://www.depts.ttu.edu/education/our-people/Faculty/additional_pages/duemer/epsy_5382_class_materials/Grounded-theory-methodology.pdf.
ŠVAŘÍČEK, R. - ŠEĎOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRNKA, A. 2016. *Základné štatistické metódy marketingového výskumu*. [Online] 2016. [Dátum: 4. júl 2020.] https://fmk.sk/download/ucebnica-ZSMMV-2.pdf.
TUREK, I. 2014. *Didaktika.* Bratislava : Iura Edtion, 2014. ISBN 978-80-8078-322-8.
ŽOLDOŠOVÁ, K. 2008. *Úvod do štatistického spracovania a vyhodnocovania údajov.* [Online] 8. november 2008. [Dátum: 3. júl 2020.] https://pdf.truni.sk/download?ksp/materialy/zoldosova-101108-MPV.ppt.
WHITELEY, G. nd. *Classroom Observation Protocol:Modes of Engagement for Student Learning* [Online]. Alaska Staff Development Network [Dátum: 10. 9. 2020] Dostupné na: https://asdn.org/wp-content/uploads/Webinar-2_LENS-3.pdf

LINGVO-KULTÚRNY KONTAKT A VZÁJOMNÁ INTERAKCIA MEDZI ANGLIČTINOU A FRANCÚZŠTINOU – HISTORICKÝ NÁHĽAD

LINGUO-CULTURAL CONTACT AND MUTUAL INTERACTION BETWEEN ENGLISH AND FRENCH – HISTORICAL INSIGHT

Andrej Timko

Abstrakt
Článok sa zameriava najmä na popis a analýzu vzájomných lingvo-kultúrnych kontaktov angličtiny a francúzštiny, a to naprieč storočiami a historickými obdobiami. Francúzština a angličtina koexistovali z diachronického lingvistického hľadiska vo veľmi blízkom jazykovom kontakte a v istých historických obdobiach a geografických oblastiach dokonca aj v istom druhu symbiózy. Išlo o veľmi špecifický typ jazykového kontaktu a interakcie týchto dvoch jazykov alebo dvoch variet v rámci jedného jazyka. Výmeny (najmä lexikálne) medzi francúzštinou a angličtinou a vplyv jedného jazyka na druhý môžeme považovať, a to ako v minulosti tak aj v súčasnosti za intenzívny a výnimočný. Článok v individuálnych kapitolách pojednáva a popisuje lingvo-kultúrne procesy, ktoré medzi angličtinou a francúzštinou existovali a ktoré pretrvávajú do súčasnosti. Tieto skutočnosti môžu byť vhodne použité vo vyučovacom procese a osvojovaní si druhého (L3) cudzieho jazyka na základe a pomocou znalostí prvého (L2) cudzieho jazyka, a to najmä na lexikálnej rovine.

Kľúčové slová: anglonormanština, lexikálne výpožičky, anglicizmy, pseudoanglicizmy, franglicizmy, galicizmy, franglais, amerikanizácia, lingvistická globalizácia a glokalizácia, miešanie jazykových kódov, striedanie jazykových kódov (code-mixing, code- switching)

Abstract
The main aim of the article is description and analysis of mutual linguo-cultural contacts between English and French across time stretching back through the centuries and historical periods. French and English coexisted from diachronic linguistics point of view in a very close contact and in certain historical periods and geographical areas in some kind of a symbiosis. It can be described as a very specifis linguistic contact and mutual interaction of these two languages or language varieties within one language. Exchanges and individual variations mainly at the level of the lexicon between French and English and the influence of one on the other and vice versa can be considered from diachronic but also synchronic point of view as very intensive and unique. Individual chapters of the article focus on linguo-cultural processes (especially on the lexical level), which have existed between English and French over the centuries. These facts and tendencies can be suitably used in teaching and learning of the second foreign language (L3) using the knowledge of the first foreign language (L2) particularly at the lexical level.

Keywords: Anglo-Norman language, loan words, anglicisms, pseudoanglicisms, franglicisms, galicisms, franglais, americanisation, linguistic globalisation and glocalisation, code-mixing, code-switching

ÚVOD

Jazykové kontakty a prepojenia medzi francúzštinou a angličtinou môžeme vo všeobecnosti popísať ako veľmi blízke, a to v priebehu mnohých storočí. Francúzština a angličtina existovali vo veľmi blízkom kontakte a v istých obdobiach a geografických oblastiach dokonca aj v istom druhu symbiózy. V mnohých prípadoch išlo o veľmi špecifický typ jazykového kontaktu ako interakcie dvoch jazykov alebo dvoch variet v rámci jedného jazyka, ktorý vznikal ako dôsledok styku ľudí hovoriacich striedavo odlišnými jazykmi. Tento jazykový kontakt samozrejme úzko súvisí aj s kultúrnymi kontaktmi, ktoré sa prenášali aj prostredníctvom jazyka. Výmeny (najmä lexikálne) medzi francúzštinou a angličtinou a vplyv jedného jazyka na druhý môžeme považovať za intenzívny a výnimočný. Pre mnohých anglicky hovoriacich ľudí je veľkou výhodou učiť sa a osvojiť si francúzštinu, nakoľko medzi týmito jazykmi, a to najmä na lexikálnej rovine, existuje značné množstvo podobností. Niektoré slová sú odlišné len v ich koncovkách, pravopise alebo výslovnosti, ale korene a základy slov sú v mnohých prípadoch identické. Ako tvrdia Šavelová a Štulajterová (2003, s. 68), *„simultaneous teaching and learning of English and French languages encounters a lot of similarities in the sphere of their lexicon.“* Výnimočná situácia existuje v bilingválnej kanadskej provincii Quebec, kde sú francúzština a angličtina v priamom jazykovom kontakte prakticky dodnes. Odhaduje sa, že rodení anglicky hovoriaci, ktorí sa nikdy neučili po francúzsky, majú vedomosť a prakticky poznajú už okolo 15000 francúzskych slov. Ako uvádza Crystal (2003, s. 26), je preukázané, že viac ako jedna tretina anglických slov sú priamo alebo nepriamo adaptované z francúzštiny. Práve preto existuje, a to najmä z hľadiska lexikálnej roviny, veľká podobnosť medzi týmito dvomi jazykmi. Tieto skutočnosti môžu byť taktiež značnou výhodou pri vyučovaní a osvojovaní si francúzštiny ako druhého (L3) cudzieho jazyka, a to najmä u učiacich sa, ktorých prvým cudzím (L2) jazykom je angličtina. Pôvod týchto vzájomných lexikálnych vzťahov však treba hľadať nielen v súčasnosti, ale najmä v minulosti a v historickom vývoji francúzštiny a angličtiny.

1 LINGVO-KULTÚRNY KONTAKT MEDZI ANGLIČTINOU A FRANCÚZŠTINOU POČAS OBDOBIA STREDOVEKU

Francúzština zastávala v Európe významné miesto medzi jazykmi už od obdobia stredoveku a jej pozícia sa v priebehu storočí ešte viac upevňovala. Mala výrazný vplyv na iné európske jazyky a do angličtiny z nej prúdilo veľké množstvo výrazov, a to v niekoľkých vlnách. Prvá vlna vplyvu francúzštiny na angličtinu začala podľa Bodmera (1976, s. 33) už

pred normandskou inváziou Britských ostrovov. Je spojená s osobou anglického kráľa Eduarda Vyznavača, ktorý strávil časť svojho života v Normandii a jeho rodným jazykom bola normandská forma francúzštiny. Nástupom na trón sa začala prvá lingvistická transformácia tzv. *Old English*. Eduard sa obklopil normandskými poradcami a favoritmi, ktorých dosadil do významných pozícií. Freeborn (1992, s. 105) zdôrazňuje, že práve tieto významné pozície francúzskych Normanov v šľachtickej a cirkevnej hierarchii mali zásadný vplyv na následný vývoj angličtiny v tomto období. Z tohto obdobia sa datujú aj prvé francúzske lexikálne výpožičky, ako napr. *capun (capon), servian (serve), bacun (bacon), arblast (weapon), prisun (prison), castel (castle),* and *cancelere (chancellor)* (Crystal, 1995, s. 27). Crystal (ibid., s. 28) uvádza aj ďalšie výrazy, ktoré boli do angličtiny v tomto období adaptované, ako napr. *tur (tower)* a *prud (proud)*, ako aj derivát *prutness (pride)*. Počas vlády Eduarda Vyznavača sa stala normandská forma francúzštiny tzv. anglonormanština významným lingvistickým elementom, ktorý mal zásadný vplyv na vývoj a podobu samotnej angličtiny, ako aj anglickej kultúry.

Skutočná lingvistická revolúcia však nasledovala po bitke pri Hastingse. Víťazstvo Viliama Dobyvateľa v roku 1066 znamenalo obrovský zvrat, ktorý priniesol do Anglicka nové spoločenské, kultúrne, ale aj lingvistické usporiadanie. Podľa Bragga (2003, s. 29) bola bitka pri Hastingse udalosť, ktorá mala na angličtinu a jej dnešnú podobu najväčší vplyv v celých dejinách jej vývoja. Táto udalosť je míľnikom, ktorý označuje koniec tzv. *Old English Period* a začiatok tzv. *Middle English Period*. „*Eighty-five per cent of Old English vocabulary would be lost as the result of the defeat at Hastings"* (Bragg, 2003, s. 16). Pred príchodom Normanov bola angličtina predovšetkým teutonickým germánskym jazykom. Normandská invázia však zásadne zmenila podobu angličtiny, a to predovšetkým na lexikálnej rovine. Je preukázané, že po normandskej invázii Britských ostrovov, kedy so sebou Normani priniesli normančinu alebo normandskú formu francúzštiny, ktorá začala ovplyvňovať starú angličtinu, vznikla nová forma jazyka, tzv. anglo-normanský jazyk alebo anglonormanština *(Anglo-Norman language).* Anglo-normánsky jazyk vo veľkej miere ovplyvnil aj tzv. *Middle English* a jeho vplyv je v angličtine citeľný dodnes. Množstvo anglo-normanských ustálených slovných spojení a výrazov je napríklad zakonzervovaných v anglickom právnom jazyku. Preto sa dodnes, čo sa týka slovnej zásoby, môže angličtina považovať za, tak germánsky, ako aj románsky jazyk. *"After the Norman Conquest, the influx of words from the continent of Europe, especially French, doubled the size of the lexicon"*

(Crystal, 1995, s. 30). Podľa Bodmera (1976, s. 36) bolo počas normanskej invázie adoptovaných do anglickej slovnej zásoby okolo 10 000 lexikálnych jednotiek francúzskej proveniencie a až tri štvrtiny z nich sa používaju aktívne dodnes. Môžeme ich nájsť v rozmanitých oblastiach, akými sú napr. právnický a politický jazyk, výrazy súvisiace s vojnou a armádou, cirkvenými inštitúciami, heraldikou, umením, literatúrou, módou či lovom. Na rozdiel od pôvodom škandinávskych slov (nórskych či dánskych), ktoré ovplyvnili angličtinu najma u nižších vrstiev feudálneho obyvateľstva, prenikali slová normanskej formy francúzštiny smerom "z hora", a teda z radov vládnucej šľachty. Mnohé pôvodom francúzske lexikálne výpožičky, ktoré vstúpili v tomto období do anglickej slovnej zásoby, odrážajú kultúrnu a politickú dominanciu Normanov. Tieto súvislosti sa odzrkadľujú v anglickej slovnej zásobe dodnes a veci, ktoré sú späté s bežnými ľuďmi a životom zachovávajú slová anglo-saského pôvodu, zatiaľ čo výrazy späté s vyššou triedou (šľachtou) a spoločenskou hierarchiou sú skôr francúzsko-normanského pôvodu. Tak existujú pôvodom anglo-saské výrazy ako *home* a *house* a francúzske výrazy *mansion, manor* a *palace*. Podobne je to v prípade pôvodom anglo-saských výrazov, ako napr. *maid, man* a *woman*, ale pôvodom anglonormanských výrazov, ako napr. *butler* a *servant*. Zatiaľ čo jednoduché remeselnícke povolania zachovávajú pôvodom anglo-saské výrazy (napr. *baker, shoemaker, miller* atď.), umelecké povolania adoptovali pôvodom francúzske výrazy (napr. *mason, painter, sculpturer, tailor, merchant* atď.). V modernej angličtine máme častokrát pôvodom francúzske a germánske výrazy, ktoré majú podobný či dokonca zhodný význam a bok po boku prežívajú a patria do aktívnej slovnej zásoby dodnes. Tento lingvistický fenomén je výsledkom situácie, kde už existujúce slová anglo-saského pôvodu boli zduplikované francúzsko-normanskými výrazmi. V mnohých prípadoch môžeme sledovať dva hlavné výsledky tejto jazykovej situácie. Buď boli slová francúzskeho pôvodu prijaté do slovnej zásoby ako duplikáty a majú úplne rovnaký význam ako výrazy anglo-saského pôvodu alebo koexistuju jeden pri druhom, ale časom nadobudli mierne odlišný význam, odlišné konotácie alebo sa používajú skôr ako tzv. *bookish words* či ako slová vyššieho štýlu, napr. odborného či umeleckého. Ako príklad môžeme uviesť nasledovné páry:

FRENCH	ENGLISH
close	shut
reply	answer
odour	smell

annually	yearly
demand	ask
chamber	room
desire	wish
power	might
ire	anger/wrath

Knowles (1997, s. 56) upriamuje pozornosť na skutočnosť, že domáce zvieratá, ktoré dodnes v angličtine označujú výrazy anglo-saského pôvodu boli už ako spracované mäso, ktoré sa servírovalo na šlachtickom stole zamenené za výrazy francúzskeho pôvodu. A tak zvieratá, ako napr. *sheep, pig, calf, ox, deer,* zachovávajú pôvodné anglo-saské pomenovania, ale ako produkty – mäso servírované na stole normanskej šľachty sú už nahrádzané za výrazy anglonormanského pôvodu, a teda *mutton, pork, veal, beef* (z fr. výrazov *moutton, porc, veau, boeuf*). Crystal (1995, s. 33) uvádza početné pôvodom anglo-saské a francúzsko-latinské slovné páry či tzv. dublety, ako napr. *begin/commence, child/infant, cleave/divide, doom/judgement, forgive/pardon, wood/forest, freedom/liberty, friendship/amity, happiness/felicity, hearty/cordial, help/aid, hide/conceal, holy/saintly, meal/repast, stench/aroma* alebo *odour, wedding/marriage, work/labour, folk/nation* a iné. Podľa Knowlesa (1997, s. 26) boli niektoré anglo-saské výrazy nahradené pôvodom francúzskymi výrazmi a niektoré z nich sa prestali používať úplne, ako napr. slovo *crime,* ktoré nahradilo výraz *firen,* alebo *uncle* (namiesto výrazu *eam*), či *noble* (namiesto výrazu *aepele*). Niektoré zostali a používajú sa, ale nastal posun v ich význame, ako je to napr. s anglo-saským výrazom *bord,* ktorý sa používal vo význame stôl *(table)* a v súčasnej angličtine sa používa v rôznych iných významoch. Iný príklad predstavuje slovné spojenie skladajúce sa z pôvodom anglo-saského výrazu *man* a pôvodom francúzskeho výrazu *gentle*, ktoré boli zlúčené do výrazu *gentleman*. Bragg (2003, s. 56) zdôrazňuje, že pôvodom normansko-francúzske výrazy môžeme nájsť práve v takých sociálnych oblastiach, kde mali Normani prioritné postavenie a pozície. Ide najmä o oblasti akými sú právnické, vojenské či cirkevné pozície, administratíva, ale aj jedlo a nápoje, móda, literatúra, medicína, poľovačka a podobne. Freeborn (1992, s. 66) uvádza, že medzi takéto lexikálne výpožičky patria výrazy, ako napr. *battle, conquest, castle, arms, siege, tower, chaplain, arbalest, lance* a *armour*. Medzi ďalšie lexikálne výpožičky, ktoré sa dostali do anglickej slovnej zásoby v 11. storočí patria napr.:

- vojenské výrazy: army (z armée), archer (z archer), soldier (z soudier), guard (z garde),
- výrazy sociálno-sopoločenského postavenia: crown (z corune), throne (z trone), court (z curt), duke (z duc), baron (z baron), priest (z pretre), vicar, mass, nobility (z nobilité), peasant (z paisant), vassal (z vassal), serf, servant (z servant), villein, chancellor, govern (z governer), authority (z autorité), obedience (z obedience), traitor (z traitre) atď.,
- právnické výrazy: felony (z felonie), arrest (z arreter), warrant (z warant), justice (z justice), judge (z juge), jury (z jurée), to accuse (z acuser), to acquit (z aquiter), sentence (z sentence), to condemn (z condamner), prison (z prisun), gaol (z gaiole).
- cirkevné výrazy: clerk (z clerc), abbey (z abbeie), priory (z priorie) council (z cuncile), legate (z legate), miracle (z miracle), peace (pes, pais), mercy (merci, mercit), palfrey (palefroi), paradise (paradis), passion (passiun), sacrement (sacrement).

V súčasnej angličtine sa stále vyskytuje značný počet výrazov a ustálených slovných spojení či odbornej terminológie pochádzajúcich z anglonormanštiny alebo starej francúzštiny. Ich použitie je zväčša limitované na istú sociálnu skupinu ako forma sociolektu či žargónu. Ako uvádza Bragg (2003, s. 60) príkladom je tzv. právnický jazyk či právnický žargón, ktorý aj v súčasnosti disponuje množstvom výrazov z anglonormančiny. Ide o výrazy, ktoré sa v bežnej komunikácii a hovorovom štýle používajú výnimočne a mnohé z nich boli čiastočne foneticky či morfologicky adaptované do angličtiny. Ide o výrazy ako napr. *amerce* (pokutovať), *cestui que trust* (oprávnený z trustu), *chose in action* (vymáhateľné právo), *de son tort* (na svoju vlastnú škodu), *demurrer* (právna námietka), *implead* (podať žalobu), *jeofail* (chyba pri obhajobe), *malfeasance* (trestný čin), *puisne judge* (nižší sudca) alebo *voir dire* (hovoriť pravdu) a iné.

Lingvistické zmeny, ktoré prišli ako následok normanskej invázie nachádzame aj v špecifických prípadoch, akými je oblasť onomastiky, a to napr. v prípade toponým či antroponým. Watts (2007, s. 36) uvádza, že toponymá anglonormanského pôvodu obsahujú častokrát prefixy príp. – ako píše Ľupták (1999, s. 42) tzv. topoformanty ako *beau* a *bel* (z fr. pekný), napr. *Beaumont* (Carlisle, Cumbria), *Belgrave* (Cheshire) – z toho štvrť *Belgravia* (Londýn), *Beaulieu* (Hampshire), *Shepton Beauchamp* (Somerset), *Pontefract* (z fr. *pont* (most) a výrazu *Pontefracto* (*broken bridge* – zlomený most). Malý počet toponým

anglonormanského pôvodu má francúzske vsuvky, ako napr. *„de-la“* (*Ashby-de-la Zouch,* Leicestershire) či *„en-le“* (*Chapel-en-le-Frith,* Derbyshire) alebo *Chester-le-Street* v grófstve Durham. S tvrdením Ľuptáka (2010, s. 150; 2013, s. 264), že vlastné mená (toponymá, ale aj antroponymá) sú, „tak jazykovým, ako aj mimojazykovým fenoménom“, môžeme len súhlasiť. Priezviská anglo-normanského pôvodu, ktoré sa v Anglicku ujali najmä u aristokracie predstavuje skupina začínajúca výrazom *Fitz,* ako napr. *Fitzgerald, Fitzpatrick, Fitzsimon*s atď. (kde výraz *fitz* predstavuje nesprávnu výslovnosť a pravopis fr. slova *fils* (syn). Iné príklady sú priezviská, ako napr. *Molyneux, Devereux* (vyslovované ako *Devericks*) či *Dubois* (z.fr. výrazu *bois* – les a *du bois* čiže žijúci v lese), ktoré sa rozšírilo aj v USA.

Vysoké počty pôvodom francúzskych slov, ktoré sa v priebehu storočí postupne dostávali a adaptovali do anglického jazyka, sú predovšetkým priamym následkom historických skutočností a udalostí, akými boli normandská invázia Britských ostrovov a silná dominancia francúzštiny na území Anglicka počas vlády dynastie Plantagenetovcov. Vplyv francúzštiny na angličtinu pokračoval aj v nasledujúcich storočiach a ďalšia významná vlna prišla v 13. storočí. Tentokrát to bola tzv. centrálna alebo parížska francúzština (tzv. *francien,* ktorý sa považuje za dialekt oblasti *Île-de-France* a pôvod má v tzv. *langue d'oïl*), ktorá sa stala populárnou a prišla najmä v podobe dvornej a rytierskej kultúry, literatúry a mravov. Bragg (2003, s. 26) uvádza z tohto obdobia lexikálne výpožičky, ako napr. *courtesy (courtoisie), honour (honneur), tournament (tournoi), archery (archerie), falconry (fauconnerie)* alebo *chivalry (chevalerie).* Išlo o zlatý vek rytierstva, turnajov, trubadúrov a legiend o Rolandovi či kráľovi Artušovi a rytieroch okrúhleho stola. Slávnymi sa stali aj diela od Marie de France, francúzskej poetky na dvore Henricha II. Plantageneta. Vplyv francúzštiny na angličtinu sa prejavoval aj v popularite používania francúzskych výrazov. Táto situácia nám pripomína súčasný fenomén *franglais*, ktorý sa však prejavuje v opačnom poradí. Tak, ako je v súčasnosti módne a populárne používanie anglických výrazov a anglicizmov, tak bolo v stredoveku a v skorom novoveku módne používanie francúzskych výrazov. Scholastický filozof Ján zo Salisbury poznamenal, že používanie francúzskych slov v konverzácii sa stalo módnou záležitosťou. *„As John of Salisbury says expressly...it was the fashion to interlord one's speech with French words, they were thought modish“* (Grosjean, 1982, s. 337). Existujú aj názory, že tzv. *franglais* či *Frenglish* sa objavil už v Canterburských poviedkach od Chaucera alebo v Shakespearových hrách. Dôležité je však poukázať na jednotlivé historické a kultúrne aspekty a kontakty medzi Anglickom a Francúzskom, a tým

pádom aj medzi angličtinou a francúzštinou. Napriek dlhodobej nadvláde Anglicka v období pred a počas tzv. storočnej vojny, kedy bola väčšia časť územia Francúzska anglickou dŕžavou, existuje len veľmi málo slov, ktoré sa dostali z angličtiny do francúzštiny. Jazykový vplyv angličtiny na francúzštinu v tomto období môžeme považovať za zanedbateľný. Táto paradoxná situácia sa dá vysvetliť nasledovne. Už od obdobia normandskej invázie Britských ostrovov a počas štyroch nasledujúcich storočí bola anglonormančina, popri latinčine oficiálnym jazykom anglických kráľov, kráľovského dvora a šľachty. Táto skutočnosť mala za následok silnú pozíciu francúzštiny na anglickom území, čo pochopiteľne znižovalo vplyv angličtiny aj v samotnom Francúzsku. Nižšie vrstvy obyvateľstva hovorili tzv. anglosasštinou (*Anglo-Saxon,* alebo tzv. *Old English*). Práve z nej sa do francúzštiny dostali prvé anglické slová, ktoré boli anglosaského pôvodu, ich počet však bol malý. *„Les premiers emprunts étaient d'origine anglo-saxon, sterling dès le XIIe siècle, ale et hadot au XIIIe, alderman, haquenée, milord, estrope au XIVe, aubin et carisel au XVe"* (Bonnaffé, 1920, s. 15). Francúzština si vo všeobecnosti udržiavala na anglickom kráľovskom dvore prestížnu pozíciu a popri latinčine bola administratívnym jazykom. Až Henrich IV. (1367 - 1413) sa považuje za prvého anglického kráľa, ktorého materinská reč bola angličtina. Silná pozícia a prestíž francúzštiny sa na anglickom kráľovskom dvore udržali prakticky až po obdobie vlády kráľovnej Alžbety I.

2 LINGVO-KULTÚRNY KONTAKT MEDZI ANGLIČTINOU A FRANCÚZŠTINOU POČAS OBDOBIA NOVOVEKU

Žiadny iný jazyk neovplyvnil slovnú zásobu anglického jazyka do takej miery, ako práve francúzština. S jazykom prirodzene prichádzali aj vplyvy na kultúru, myslenie, životný štýl, štýl obliekania či servírovania jedál a stolovania a na mnohé iné oblasti. Hlbšie sa francúzsky vplyv v Anglicku opäť prejavil v období reštaurácie anglickej monarchie, kedy sa kráľ Karol II. z dynastie Stuartovcov vrátil na anglický trón. Karol strávil dlhé roky v exile v Paríži, kde pobýval aj v paláci Louvre a priniesol so sebou do Anglicka aj niektoré francúzske maniere, zvyklosti a životný štýl. Crystal (1995, s. 63) uvádza, že sa v tomto období začali v konverzáciách šľachty používať nové fr. výrazy, ako napríklad *ballet, nom-de-plume, tableau, champagne* a populárne sa stali aj vojenské výrazy, ako napr. *envoy, aide-de-camp, commandant* a mnohé iné. Francúzske výrazy vojenskej terminológie sa v priebehu 17. storočia stali v Anglicku módnou záležitosťou. Významný anglický esejista Joseph Addison, ktorý bol aj zakladateľom slávneho časopisu *The Spectator,* viackrát popísal túto špecifickú

lingvistickú situáciu používania francúzskych vojenských výrazov. *„Joseph Addison in no. 165 of the Spectator mocked at the modish use of such modern military eloquence and French expressions as gens d'armes, corps de reserve, carte blanche, cartel etc."* (Ford, 1997, s. 323). Mnohé francúzske výrazy prenikali do angličtiny aj počas vlády kráľovnej Anny a neskôr počas obdobia Veľkej francúzskej revolúcie. *„Enfilade, defilade, and corps, however, entered in Queen Anne's reign, and there was a trickle of French words throughout the century, increasing slightly at the French Revolution. Among these were salon, bureau, canteen, roulette, connoisseur, coterie, and words of cooking and social life, such as casserole, croquette, picnic, etiquette, sangfroid, and gauche"* (Ford, 1997, s. 323).

Zmena nastala v 17. storočí, kedy sa Veľká Británia stáva námornou veľmocou. Táto skutočnosť sa prejavila aj na úrovni jazyka a francúzština začala postupne preberať mnohé anglické výrazy, a to nielen z oblasti námorníctva a moreplavby. Bonnaffé (1920, s. 15) uvádza z tohto obdobia anglické lexikálne výpožičky, ako napr. *ballast, baronnet, boulingrin, comité, coroner, corporation, dock, drague, écore, excise, flanelle, gigue, guinée, loch, moire, non-conformiste, pairesse, pamphlet, quaiche, quaker, rhum, rosbif, shérif, skipper, tonnage, yacht* a iné. Začiatkom 18. storočia, počas vlády kráľovnej Anny (1702 - 1714), to boli najmä víťazstvá vojvodu z Marlborough, ktoré zaistili Anglicku silný vplyv na európskom kontinente. Ten ešte viacej umocnila tzv. sedemročná vojna (1756 - 1763). Víťazstvá potvrdili výsostné postavenie Veľkej Británie ako koloniálnej veľmoci a vznik Britského impéria. Francúzsko, až na malé enklávy, stratilo svoje severoamerické a indické územia a jeho vplyv v zámorí sa oslabil. Počas vlády Ľudovíta XV. (1715 - 1774) sa vo Francúzsku začali prejavovať prvé vlny silnejšieho anglického jazykového vplyvu, ktorý bol označený už vtedy ako tzv. anglománia *(anglomanie)*. Tento vplyv sa prejavil najmä u vyšších sociálnych vrstiev spoločnosti, akými boli myslitelia, filozofi, spisovatelia alebo politici. *„A la suite de Montesquieu et de Voltaire, philosophes, économistes, savants, écrivains vont chercher de l'autre côté du détroit des doctrines, des formules, des inspirations nouvelles"* (Bonnaffé, 1920, s. 15). Encyklopedisti a francúzski osvietenskí filozofi šírili Newtonove teórie, ako aj myšlienky Johna Locka a iných anglických mysliteľov. Denis Diderot a L'Abbé Prévost preložili niektoré diela anglickej literatúry, ktoré sa vo Francúzsku v tom období značne rozšírili. Obdobie 18. storočia sa vyznačovalo silnejúcim prílevom anglicizmov do francúzskeho jazyka. Išlo o revolučné obdobie, kde Francúzsko stálo na strane amerických kolónií a podporovalo Americkú vojnu za nezávislosť. Významnú úlohu zohrávali v tomto

období aj politické noviny, ktoré šírili nové myšlienky a s nimi aj novú slovnú zásobu. *„Les journaux politiques sont des sources dont le linguiste ne doit pas sous-estimer l'importnace. Ils introduisent dans la langue française des mots nouveaux. L'énorme intérêt qu'on a porté en France, lors de la guerre d'indépendance a eu des conséquences importantes pour le vocabulaire français, (...) les anglicismes s'infiltrent de plus en plus"* (Monteney, 2005, s. 181). Výrazne sa v tomto období rozšírila slovná zásoba z oblasti politiky a francúzština absorbovala nové anglické výrazy, ako napríklad *budget, club, congrès, franc-maçon, loge, jury, verdict, meeting, parlement, session, speaker, vote, voter, whig a tory.* Medzi ďalšie, pôvodom anglické výrazy, ktoré prenikali do francúzskej slovnej zásoby patria napr.:

- oblasť námorníctva a moreplavby: brick, cabine, caronade, commodore, coqueron, cutter, houari, importer, interlope, ketch, master, midshipman, sloop, smogleur, sprat;
- oblasť módy a oblečenia: redingote, spencer, catogan;
- oblasť jedla a nápojov: bifteck, bol, grog, toast, porter, punch, pudding (plum-pudding);
- pomenovania osôb: constable, gentleman, highlander, lady, lord, milady, pickpocket;
- oblasť poľnohospodárstva: turnep, compost;
- oblasť priemyslu: cannel-coal, coke, crown-glass, flint-glass, fire-clay, malt;
- duševné stavy: humour, sentimental, spleen;
- oblasť prírodovedy (živočíchy): albatros, alligator, antilope, balbuzard, puffin;
- oblasť medicíny: croup, rash;
- jazda na koňoch: jockey, winning-post;
- zvyky, mravy, obyčaje: contredanse, toast (proposer / porter un toast);
- oblasť financií: mécanisme des consolidation (de la dette publique). (Bonnaffé, 1920, s. 16)

Od začiatku 19. storočia sa prílev anglicizmov ešte viac stupňoval. Tie sa zväčša adaptovali a ujali, a to v širokom spektre oblastí a u rozličných sociálnych tried. Bonnaffé (ibid., s. 18) uvádza ako hlavný dôvod najmä silnejúci vplyv Británie a vznik Britského impéria počas panovania kráľovnej Viktórie. Dôležité faktory, ktoré zohrávali rolu pri šírení anglického vplyvu, a tým pádom aj angličtiny, boli v 19. storočí najmä premyslená revolúcia, ktorá sa z Anglicka postupne dostala aj do Francúzska, rozvoj priemyslu, inžinierstva, vynálezov a strojov. *„The Industrial Revolution caused a switch in favor of English. Instead of exporting terms for art, food and philosophy, French began importing words for the textile*

industry and railways" (Grigg, 1997, s. 369). Za hlavné a priame vplyvy adaptácie anglických výrazov sa v tomto období vo všeobecnosti považujú najmä rozvoj a výstavba železníc, rozvoj námornej dopravy a stavba zaoceánskych parníkov. Vplyv na ich šírenie mali aj nové vynálezy a objavy, a to najmä telegraf, telefón, ako aj medzinárodné kongresy a výstavy. Množstvo týchto, na svoju dobu neologizmov, sa však do francúzštiny adaptovalo a postupom času sa začali používať v každodennej konverzácii, praktickom živote a stali sa bežnou súčasťou slovnej zásoby v jednotlivých odvetviach. V 19. storočí sa pod anglickým vplyvom rozšírila do Francúzska aj výstavba železníc a nastal rozmach železničnej dopravy. Jedinečný príklad predstavuje aj samotný výraz, akým je *chemin de fer* (železnica), ktorý je taktiež prebratý z angličtiny. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* uvádza, že v prípade francúzskeho výrazu *chemin de fer* ide o typ kalku vytvoreného z prvkov francúzskeho jazyka napodobnením štruktúry anglického slova *railway*: *„calque à l'aide de chemin et de fer de l'angl. railway (...), composé de rail et de way (voie)"* [1]. Bonnaffé (1920, s. 18) taktiež uvádza aj ďalšie výrazy týkajúce sa železníc, ktoré sa postupne adaptovali do francúzštiny, akými sú napríklad *ballast, ballaster, block-system, bogie, express, lorry, rail, terminus, ticket, truck, tunnel,* či *wagon*. V priebehu 19. storočia prenikala do francúzštiny najmä anglická slovná zásoba z oblasti priemyslu, industriálny populárny žargón a angličtina sa začala transformovať na univerzálny jazyk so silným sociálnym a kultúrnym vplyvom. Štúdium materiálov naznačuje, že fenomén vplyvu angličtiny na francúzštinu nie je iba súčasným a novodobým fenoménom. Ide o dlhodobý jav, ktorý pretrváva intenzívnejšie už vyše dve storočia. Podľa Bonnaffého (ibid., s. 7) je v rámci všetkých zmien, ktorými francúzština prešla v priebehu 19. storočia, najmarkantnejším práve vplyv, prienik a adaptácia pôvodom anglických cudzích slov. V období 19. storočia išlo najmä o vplyv britskej angličtiny, čo vyplývalo najmä z vtedajšej silnej pozície Britského impéria vo svete a z významu anglickej priemyselnej revolúcie a industrializácie. *„Parmi les nombreuses modifications qu'a subies la langue française, au cours du XIX siècle a pour cause l'introduction et la fixation dans notre vocabulaire d'un grand nombre des mots d'origine britannique"* (Bonnaffé, ibid., s. 7). Množstvo anglicizmov môžeme nájsť z tohto obdobia aj v literatúre a mnohé z nich používali aj najslávnejší spisovatelia svojej doby. Ako príklady uvádza Karlin (2005, s. 27) také významné mená, ako napr. Chateaubriand, Stendhal, Musset, Flaubert, Balzac, Mérimée či Prévost. Francúzska literatúra bola počas 19. a začiatkom 20. storočia do značnej miery ovplyvnená anglickým a americkým vplyvom.

Táto skutočnosť taktiež prispela k šíreniu anglických a amerických predstáv o živote a svete. Karlin (2005, s. 31) vo svojej knihe *Proust's English* poukazuje na Proustovu hlbokú inšpiráciu anglickou literatúrou, najmä autorom Johnom Ruskinom, ktorého diela Proust aj preložil, ale aj na pôvodom anglické výrazy, ktoré Proust s obľubou používal. Francúzski preromantici François-René de Chateaubriand a Madame de Staël boli taktiež inšpirovaní anglo-americkým romantickým literárnym hnutím. Vplyv britskej a írskej literatúry sa vo Francúzsku viacej rozšíril najmä koncom 19. storočia. Baudelaire napríklad spopularizoval anglicizmus *dandy* a autori ako Oscar Wilde, ktorý žil a zomrel v exile v Paríži alebo Algernon Charles Swinburne a iní členovia spoločenstva tzv. Preraffaelistov našli svojich priaznivcov aj medzi francúzskymi autormi symbolizmu a medzi členmi tzv. dekadencie *(mouvement décadent).*

3 LINGVO-KULTÚRNY KONTAKT MEDZI ANGLIČTINOU A FRANCÚZŠTINOU V 20. A NA ZAČIATKU 21. STOROČIA

V predošlých storočiach sme jazykovú situáciu mohli definovať tak, že to bola skôr francúzština, ktorá vo väčšej miere vplývala na angličtinu a angličtina absorbovala veľký počet francúzskych výrazov. Koncom 19. storočia už toto tvrdenie neplatí a situácia. Situácia sa zmenila (už od čias industriálnej revolúcie) a dominantným sa stal anglo-americký vplyv, čím prirodzene zosilnel vplyv angličtiny na francúzštinu. Vynálezy, nová technológia a myšlienky prišli z Británie a neskôr z USA súčasne s anglickými slovami, ktoré ich pomenúvali. Začiatkom 20. storočia sa politický, hospodársky, ekonomický a vojenský vplyv preniesol najmä do anglo-amerického priestoru. Rastúca ekonomická a politická sila USA spôsobila zmeny aj na lingvistickej a kultúrnej úrovni. Podľa Bonnaffého (1920, s. 9) rozšíreniu a zosilneniu vplyvu angličtiny a anglickej kultúry do istej miery prispelo aj vytvorenie britských a amerických vojenských táborov a základní počas prvej svetovej vojny, v ktorých bola zvýšená koncentrácia anglicky hovoriacich vojakov a obyvateľstva. V júni 1919, teda po skončení prvej svetovej vojny, bola vo Versailles uzatvorená tzv. Versaillská mierová zmluva, ktorá bola spísaná nielen vo francúzštine, ale aj v angličtine. Podobne to bol silnejúci vplyv anglo-amerických spojencov počas a po skončení druhej svetovej vojny. Oslobodenie Francúzska nasledoval Marshallov plán európskej obnovy. Práve v období po druhej svetovej vojne začali do Francúzska prúdiť kvantá amerických výrobkov a začal narastať entuziazmus pre americký spôsob života. Tieto tendencie fascinácie tzv. americkým snom sa postupne začali vo Francúzsku označovať amerikanomániou či amerikanizmom

(americanomanie). Vplyv anglo-americkej kultúry sa vo Francúzsku aj v súčasnosti niekedy označuje výrazom *coca-colonisation.* Tento termín bol prvýkrát použitý práve vo Francúzsku v roku 1949, teda bezprostredne v období po druhej svetovej vojne a súvisel s hospodárskou obnovou Európy. Metaforicky je pomenovaný podľa nápoja, ktorý predstavuje v očiach mnohých aktivistov antiglobalizačných hnutí rozpínavosť americkej konzumnej kultúry a spôsobu života. *„Cultural iinvasion of France by Anglo-American popular culture, including of course language is often summed up in the phrase la coca-colonization"* (Armstrong, Mackenzie, 2012, s. 215).

V 50. až 80. rokoch 20. storočia ešte viac vzrástol vplyv anglo-americkej popkultúry ktorá prichádzala spoločne s anglo-americkým životným štýlom a zároveň vzrastala celosvetová popularita a význam angličtiny. Išlo o obdobie *twistu, rock' n' rollu,* tzv. *hippies* (vo Francúzsku hovoríme aj o tzv. *époque yé-yé*), neskôr *popu* a *rocku.* Tieto trendy americkej popkultúry sa dostávali do Francúzska spolu so silnejúcou popularitou angličtiny. V roku 1965 koncertovala v *Palais des Sports* britská skupina *Beatles* a vo Francúzsku sa začala objavovať nová skupina konzumentov, ktorí nasledovali nové módne trendy masmédií, anglo-americkej popkultúry a hudobného priemyslu. Ide o obdobie, ktoré sa vo Francúzsku viaže aj s fenomémni tzv. *baby-boomers* a silnejúcimi prejavmi tzv. *culture jeune,* akou bola napríklad aj subkultúra tzv. *blouson noir.* Podobne začal rásť aj vplyv Hollywoodu a amerického filmového priemyslu spojeného s americkým šoubiznisom. Táto fascinácia anglo-americkou popkultúrou sa začala prejavovať aj po stránke lingvistickej. V istých kruhoch francúzskej spoločnosti sa začalo hovoriť o anglicizácii a amerikanizácii francúzskeho jazyka a kultúry, čo sa neskôr dávalo do jednej roviny s fenoménom globalizácie. Nový fenomén nadmerného používania anglicizmov dostal práve v 60. rokoch minulého storočia svoje vlastné pomenovanie – tzv. *franglais.* Slovo *franglais*, (ako anglický ekvivalent sa uvádza výraz *Frenglish*), je krížené slovo (tzv. *mot-valise,* po ang. *blend word*) alebo *portemanteau*, čo znamená, že v slovotvorných procesoch vzniklo kombináciou dvoch slov do jedného. Výraz *franglais* vznikol zmiešaním častí francúzskych slov pre francúzštinu a angličtinu: ***fran***çais a ang***lais.*** V anglofónnom prostredí tento termín spopularizoval najmä írsky spisovateľ, humorista a hudobník Miles Bereford Kington v knižnej sérii *Let's Parler Franglais!, Let's Parler Franglais Again, Let's Parler Franglais One More Temps.* Vo Francúzsku a frankofónnom priestore sa za hlavného predstaviteľa, ktorý tento termín spopularizoval považuje spisovateľ a profesor lingvistiky René Etiemble. Fenomén *franglais* sa viaže na

obdobie politiky dirigizmu a puristických reakcií v 60. rokoch 20. storočia, kedy podľa niektorých lingvistov prudko narastala silná vlna amerikanizácie francúzskeho jazyka a spoločnosti. Vydaním pamfletu *Parlez-vous franglais?* Etiemble silne odsudzuje podľa neho nadmerné používanie a adaptáciu anglicizmov do francúzskeho jazyka. Výraz *franglais* sa používa vo Francúzsku v mnohých publikáciách a diskusiách už niekoľko desaťročí. Pre francúzsku spoločnosť predstavuje *franglais* najmä prenikavosť a silu angličtiny a jej vplyv na francúzštinu, ale stal sa aj symbolom americkej hegemónie a nástrojom globalizácie. *Le Nouveau Petit Robert de la langue française* definuje *franglais* ako: *„ensemble des neologismes et des tournures syntaxiques d'origine anglaise introduits dans la langue française et aussi un emploi et usage de la langue française où l'influence anglaise (lexique, syntaxe) est très sensible"* (Petit Robert, 2008, s. 1097).

Poďla Bogaarda (2008), sa v roku 2008 nachádzalo v *Le Petit Robert de la langue française* okolo 2500 lexikálnych jednotiek s anglickou etymológiou a pôvodom. Môžeme sa domnievať, že ich počet odvtedy naďalej narastá, a to aj napriek snahám o ich elimináciu zo strany Francúzskej akadémie a iných francúzskych lingvistických a kultúrnych inštitúcií či organizácií. Z pohľadu zastúpenia jednotlivých slovných druhov majú v rámci anglicizmov a pseudoanglicizmov vo francúzštine prevahu podstatné mená. Tento jav je univerzálny a môžeme ho pozorovať aj v iných jazykoch, nakoľko prevaha podstatných mien vyplýva najmä z vecnej podstaty substantív ako primárnych pomenovaní vecí a javov. V súčasnosti existujú viaceré príčiny, prečo sa do francúzštiny, ale aj do iných jazykov, dostávajú tak početné anglicizmy a amerikanizmy. Za hlavné faktory sa považujú najmä globalizácia, trhová sila a ekonomika USA a anglo-americká popkultúra a zábavný priemysel. Medzi ďalšie faktory patrí taktiež potreba vyplniť lexikálne medzery v slovnej zásobe, túžba po autenticite, podpora a rozvíjanie medzinárodnej alebo globálnej komunikácie prostredníctvom tzv. medzinárodnej či globálnej angličtiny *(English as lingua franca)*. Podľa Bouchardovej (1991, s. 26) je nadmerné používanie anglicizmov a samotného *franglais* častokrát znakom stotožňovania sa s anglo-americkou kultúrou a prejavom novo adoptovaného spôsobu života. Je zrejmé, že sa tieto javy prejavujú u rozličných skupín obyvateľstva rôzne a rolu tu zohrávajú rozličné faktory. Dôležité faktory predstavujú napríklad geografická poloha (kozmopolitné prostredie mesta a veľkomesta, akým je napr. Paríž verzus vidiek), veková kategória, vzdelanie, profesia, záujmy a podobne. Väčší vplyv nájdeme napríklad u ľudí

pracujúcich v oblasti obchodu, podnikania, financií, ktorí používajú angličtinu na nadnárodnej úrovni veľmi často.

Špecifickou oblasťou je bilingválne prostredie, akým je napr. kanadská provincia Quebec. *Franglais* môže byť aj prejavom tzv. miešania a prepínania kódov (tzv. *code-mixing, code-switching,* po fr. *alternance de code linguistique* alebo *alternance codique*). Miešanie kódov alebo jazykov je jav, pri ktorom dvaja bilingvisti používajú v tom istom komunikačnom akte oba svoje jazyky a vytvárajú tak zmiešaný jazyk. Vznikajú najmä v bilingválnom a multilingválnom prostredí a sú výsledkom niekoľkých procesov, ako napríklad prepínania, preberania na úrovni spoločenstva či jednotlivcov, neúplného osvojenia si jazykov alebo sú následkom jazykovej interferencie. Používať *franglais* je však často znakom istej kultúrnej voľby zo strany hovoriaceho a veľa ľudí používa *franglais* aj z prestížnych dôvodov, v snahe zaujať, vyčleniť sa alebo demonštrovať „svetovosť" a „rozhľadenosť". Rozmer a rozsah, v akom sa angličtina a anglicizmy, ako aj hybridné anglo-francúzske výrazy a grafické adaptácie anglo-amerického pôvodu používajú a do akej miery sa prejavujú aj v súčasnosti v kultúrno-spoločenskom živote vo Francúzsku zostávajú predmetom mnohých diskusií a analýz.

ZÁVER

Je prirodzené, že blízka interakcia medzi hovoriacimi odlišných jazykov spôsobuje vplyv jedného jazyka na druhý a naopak. Ako sme preukázali, francúzština a angličtina mali v priebehu mnohých storočí blízke vzťahy meniace sa s politickou a spoločenskou situáciou a takmer neprestajne medzi nimi existoval blízky jazykový kontakt, ktorý pretrváva do súčasnosti. Jazykový kontakt je súbežný s medzikultúrnym kontaktom, pretože jazyk predstavuje viac než len slová a nástroj komunikácie. Ide teda o komplexný systém historických, kultúrnych, filozofických, sociálnych a psychologických činiteľov, ktoré sú hodné ďalších lingvistických štúdií. Je nespochybniteľné, že znalosť slovnej zásoby angličtiny ako prvého (L2) cudzieho jazyka sa môže vhodne využívať a správnymi metodologickými a didaktickými metódami tak uľahčovať nadobúdanie a upevňovanie slovnej zásoby v prípade druhého (L3) cudzieho jazyka, ktorým by bola francúzština.

Tento článok vznikol v rámci projektu KEGA 010TU Z-4/2019: Vytvorenie moderných vysokoškolských študijných materiálov na výučbu anglického jazyka pre študijný program aplikovaná zoológia a poľovníctvo.

LITERATÚRA

ARMSTRONG, N. – MACKENZIE, I. E. 2012. *Standardization, Ideology and Linguistics.* Palgrave Mcmillan, 2012. 266 s. ISBN 978-0230296756.
BODMER, F. 1967. *The Loom of Language.* New York : The Universal Library Grosset & Dunlap, 1967, 692 s. UL 221.
BONNAFFÉ, E. 1920. *L'anglicisme et l'anglo-américanisme dans la langue française. Dictionnaire étymologique et historique des anglicismes.* Paris: Librairie Delegrave, 1920, 193 s.
BRAGG, M. 2003. *The Adventure of English (The Biography of a Language).* London : Hodder & Stoughton, 2003, 354 s. ISBN 0 340 82991 5.
CRYSTAL, D. 2003. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language.* Cambridge: Cambridge University Press, 2003, 505 s. ISBN 978-0521530330.
FORD, B. 1997. *The New Pelican Guide to English Literature Vol. 4, From Dryden to Johnson.* London: Penguin Books Ltd., 1997, 528 s. ISBN 0140222677.
FREEBORN, D. 1992. *From Old English to Standard English.* London : Macmillan Press Ltd, 1992, 479 s. ISBN 0-333-69154-7.
GRIGG, P. 1997. *Toubon or Not Toubon: The Influence of the English Language in Contemporary France.* In: English Studies: A Journal of Language and Literature, 1997, zv. 78, č. 4 s. 368-384. ISBN 0013-838X/97/04-0368.
GROSJEAN, F. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.* Harvard: Harvard University Press, 1982, 370 s. ISBN 978067 4530928.
HUMBLEY, J. 1974. *Vers une typologie de l'emprunt linguistique.* In: Cahiers de lexicologie, Paris: Centre national de la recherche scientifique, 1974, č. 25, s. 46-70.
JOHNSON, K. 2014. Shakespeare's English. A Practical Linguistic Guide. London: Routledge, 2013, 336 s. ISBN 978-1-4082-7735-5.
KARLING, D. 2005. *Proust's English.* Oxford: Oxford University Press, 2005, 229 s. ISBN 9780199256884.
KNOWLES, G. 1997. *A Cultural History of the English Language.* London : Arnold, 1997, 180 s. ISBN 0 340 67680 9.˘
ĽUPTÁK, M. 1999. Karpatskí Nemci na Slovensku s prihliadnutím na kremnický a pravniansky jazykový ostrov. In: *JANČOVIČ, I. (ed.) Zborník mladých filológov Univerzity Mateja Bela.* Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied UMB, 1999, s. 42-46. ISBN 80-8055-340-8.
ĽUPTÁK, M. 2010. Unsere Namenwelt oder was die Namenkunde dem germanistischen Studium bietet. In: *VAJIČKOVÁ, M. – MIKULÁŠOVÁ, A. Ergebnisse der IX. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei in Bratislava vom 11.-13. September 2008*. Bratislava 2010, s. 149-156. ISBN 978-80-8052-345-9.
ĽUPTÁK, M. 2013. Was verraten geographische Namen? Die verschiedensprachige Mehrnamigkeit als Ergebnis einer deutsch-slowakischen Sprachkontaktsituation. In: *EICKENRODT, S. – LAUKOVÁ, L. – SOVINEC, T. – URBÁN, P. (eds.) Germanistische Studien in der Slowakei: Beiträge zur Doktorandenkonferenz in Bratislava 2011*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 2013, s. 263-272. ISBN 978-3-631-63321-2.

MONTENAY, Y. 2005. *La langue française face à la mondialisation.* Paris: Les Belles Lettres, 2005, 322 s. ISBN 978-2251442914.
ONDREJOVIČ, S. 2008. *Jazyk, veda o jazyku, societa, Sociolingvistické etudy.* Bratislava: Veda, 2008, 304 s. ISBN 978-80-224-0994-0.
PARKER, M. 1990. *Britain's Kings & Queens.* Norwich : Jarrold Publishing, 1990, 32 s. ISBN 0 85372 450 4.
ŠTULAJTEROVÁ, A. – ŠAVELOVÁ, J. 2003. *Historical and Linguistic Interpretation of French Influence on English.* In: Acta lingustica, No. 5 (interkultúrna komunikácia), Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ekonomická fakulta, 2003, s. 68-71. ISBN 80-8055-825-6.
WALTER, H. 1997. *L'aventure des mots français venus d´ailleur.* Paris : Laffont, 1997, 472 s. ISBN 2 253 14689 7.
WATTS, W. E. 2007. *The Cambridge Dictionary of English Place-Names: Based on the Collections of the English Place-Name Society.* Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 788 s. ISBN 978-0521168557
[1] CNRTL, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, *chemin de fer.* [online] 2020. [cit. 2020-05-06] Dostupné na: http://www.cnrtl.fr/definition/chemin%20de%20fer

PODPORNÉ STRATÉGIE UČENIA SA DRUHÉHO CUDZIEHO JAZYKA L3

SUPPORT STRATEGIES OF LEARNING A SECOND FOREIGN LANGUAGE L3

Zuzana Tomčániová

Abstrakt
Podporné stratégie učenia sa druhého cudzieho jazyka (L3) vychádzajú z teoretických aspektov metodiky vyučovania cudzích jazykov. Základom sú psychologické teórie učenia, z ktorých našu pedagogickú prax výrazne ovplyvňuje konštruktivizmus. Úlohou učiteľa v konštruktivistickom vyučovaní je pripraviť študentom didakticky spracované materiály – zdroje informácií, riadiť prácu študentov s týmito zdrojmi a kontrolovať výstupy. Zvládnuť túto úlohu môže učiteľ vďaka podporným stratégiám, ktoré bližšie predstavíme v našom príspevku. Metodicko-didaktická koncepcia modernej výučby cudzích jazykov sa vyznačuje pluralitou metód, v rámci ktorých nachádzajú uplatnenie aj metódy a techniky estetického učenia. V príspevku uvedieme prvky estetického učenia, reprezentované dramatickou výchovou, ktoré vychádzajú z našich pozorovaní a skúseností v oblasti integrovania podporných stratégií do výučby a osvojovania si druhého cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: výučba cudzích jazykov, konštruktivizmus, podporné stratégie učenia sa, estetické učenie

Abstract
Supportive strategies for learning a second foreign language (L3) are based on theoretical aspects of the methodology of teaching foreign languages. It is based on psychological theories of learning, from which our pedagogical practice is significantly influenced by constructivism. The role of the teacher in constructivist teaching is to prepare didactically processed materials for students - sources of information, to manage students' work with these sources and to control the outputs. The teacher can handle this task thanks to the support strategies, which we will present in more detail in our work. The methodological and didactic concept of modern foreign language teaching is characterized by a plurality of methods, within which the methods and techniques of aesthetic learning are also used. In this work, we present the elements of aesthetic learning, represented by drama education, which are based on our observations and experiences in the field of integrating supportive strategies into the teaching and acquisition of a second foreign language.

Keywords: foreign language teaching, constructivism, supportive learning strategies, aesthetic learning

ÚVOD

Podporné stratégie učenia sa druhého cudzieho jazyka (L3) vychádzajú z teoretických aspektov metodiky vyučovania cudzích jazykov. Základom sú psychologické teórie učenia, z ktorých našu pedagogickú prax výrazne ovplyvňuje konštruktivizmus. Učenie je v zmysle konštruktivizmu ovplyvnené osobnými kognitívnymi procesmi učiaceho sa, veľký dôraz sa

kladie na odhalenie individuálnych špecifických spôsobov myslenia a osvojovania si poznatkov u študenta (Škoda, Doulík, 2011, 124). V konštruktivistickom vyučovaní zároveň učiteľ prestáva byť výhradným zdrojom poznatkov. Úlohou učiteľa je pripraviť študentom didakticky spracované materiály – zdroje informácií, riadiť prácu študentov s týmito zdrojmi a kontrolovať výstupy. Zvládnuť túto úlohu môže učiteľ pomocou využitia podporných stratégií, ktoré bližšie predstavíme v našom príspevku. Podporné stratégie učenia sa cudzích jazykov sa opierajú o lingvistické teórie, z ktorých nás inšpiruje Andersonov model. Tento model transformuje vedomosti o lingvistickom systéme do produkcie, pričom táto fáza procesu učenia prebieha v podmienkach reálnej komunikácie, čím dochádza k automatizovanej správnej a plynulej produkcii (Lojová, 2004, 28). Andersonov model prijal Keith Johnson, ktorý ho modifikoval a aplikoval na učenie sa cudzích jazykov. Teoretické východiská učenia sa cudzieho jazyka sú u Johnsona reprezentované pojmami teórie spracovania informácií ako deklaratívne vedomosti (DEC = vedomosti o jazyku) a procedurálne vedomosti (PRO = praktické využitie vedomostí). Pri používaní jazyka sú dôležité oba pojmy, avšak ich aktivizácia závisí od typu úloh. Pri spontánnej konverzácii, ktorá vyžaduje okamžitý bezprostredný prístup k vedomostiam sa aktivizujú PRO, v úlohách, ktoré nevyžadujú rýchlosť produkcie (písomné práce, jazykové testy) sa využívajú DEC (Lojová, 2004, 61). V tejto súvislosti existujú aj odlišné prístupy k vyučovaniu cudzieho jazyka a to prístup DEC-PRO a prístup PRO-DEC. Efektívnosť PRO-DEC je výrazná pri učení sa cudzieho jazyka v prirodzenom prostredí, kde má študent príležitosti na automatizáciu. Podporné stratégie simulujú prirodzené prostredie a podporujú automatizáciu. V súčasnosti existuje mnoho spôsobov, ako sa vyučujú a učia cudzie jazyky. Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (2017, 145) odporúča prístup vychádzajúci z komunikačných potrieb učiacich sa. Rámec nepreferuje niektorú špecifickú metódu výučby jazykov, ale poskytuje viaceré možnosti na ceste od komunikatívnej zručnosti (A1) k dosiahnutiu komunikatívnej presnosti (C2). Podporné stratégie učenia sa cudzích jazykov tak uplatňujú tradičné metódy, doplnené o inovatívne prístupy vo výučbe.

1 ESTETICKÉ UČENIE

Metodicko-didaktická koncepcia modernej výučby cudzích jazykov sa vyznačuje pluralitou metód, v rámci ktorých nachádzajú uplatnenie aj metódy a techniky estetického učenia (Janíková et al., 2013, 99). Význam estetického učenia spočíva v celostnom

zohľadnení človeka vo vyučovacom procese (Bernstein a Lerchner, 2014, 5). Estetické učenie je tak učenie (so) všetkými zmyslami a pocitmi. Zmysly sú vstupnou bránou do kognitívneho systému človeka a „čím viac receptorov zmyslového vnímania je do vyučovacieho procesu zapojených, tým viac možností na vnímanie, uloženie a vybavenie informácií sa vytvára“ (Kolečáni Lenčová, 2012, 19). Estetické učenie sa prejavuje aj tým, že vedie k pozitívnemu emocionálnemu prežívaniu. Emócie podporujú učenie, čo z neurodidaktického hľadiska ovplyvňuje neurotransmiter dopamín. Dopamín je rozhodujúci pre motiváciu študenta, jeho pozornosť a záujem (Grein, 2013, 24). Pri pozitívnom prežívaní sa vďaka uvoľnenému dopamínu cítime dobre, motivovane a ľahšie si ukladáme informácie do pamäti. Estetické učenie charakterizujú médiá, ktoré rozvíjajú nielen kognitívne schopnosti študenta, a ktoré z didaktického aspektu rozdeľujeme do troch základných skupín podľa zmyslového vnímania na vizuálne (kresby, fotografie, umelecké reprodukcie, ...), audiovizuálne (napr. filmy) a auditívne médiá (o.i. hudobné nahrávky). Obrazový materiál napríklad podporuje v edukačnom procese obrazno-ikonické ukladanie do pamäti, ktoré prebieha paralelne s jazykovo-pojmovým a výrazným spôsobom prispieva k hlbšiemu a trvalejšiemu upevneniu učebnej látky v pamäti (Kolečáni Lenčová, 2012, 92). Pri výbere vhodných médií sú relevantné tieto kritériá: autenticita (médiá, ktoré neboli pôvodne určené na vyučovacie ciele alebo didaktické médiá), rovnováha medzi ich prístupnosťou a komplexnosťou (majú byť akceptovateľné v edukačných podmienkach a zároveň poskytovať dostatok impulzov), či zohľadnenie charakteristiky cieľovej skupiny, napr. vysokoškolských študentov vo vzťahu k preferencii typov zmyslového vnímania (Lenčová, 2006, 52).

2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA AKO PODPORNÁ STRATÉGIA UČENIA SA DRUHÉHO CUDZIEHO JAZYKA

Jednu zo zložiek konceptu estetického učenia predstavuje integrácia dramatickej výchovy v cudzojazyčnej edukácii. Metódy a techniky dramatickej výchovy sa zameriavajú na proces učenia a rozvoj celej osobnosti študenta. Dramatické aktivity priaznivo vplývajú na rozvoj duševných a pohybových aktivít, samostatného konania, myslenia, vnímania a majú veľký vplyv na rozvoj reči, tvorivosti a fantázie (Gažiová Svobodová, 2013, 9). Z veľkého počtu aktivít, pri ktorých možno uvažovať o ich dramatickom potenciáli, resp. ktoré možno dramatizovať a využiť na nácvik komunikatívnych schopností a iných jazykových zručností vyberáme dialóg a jeho rozšírenú formu – polylóg (Javorčíková, 2013, 9). Komunikačné

kompetencie sa výborne trénujú prostredníctvom schematických, kontrolovaných, poloimprovizovaných alebo improvizovaných dialógov, polylógov a jednoduchých scénok (Javorčíková, 2013, 10). Scénky imitujú situácie z každodenného života, v rámci výučby cudzích jazykov u univerzitných študentov nefilologických odborov však môžu simulovať aj situácie, špecifické pre daný profesijný odbor s možnosťou integrovania odbornej terminológie v cudzom jazyku. Integrovanie dramatických aktivít do výučby ako podpornej stratégie učenia sa druhého cudzieho jazyka nazývame metódou tvorivej dramatiky. Základom tejto metódy je vytvoriť vyučujúcim a študentom prostredie, ktoré rozvíja komunikatívny prístup (Ries et al., 2004, 129). Vyučujúci plnia úlohu iniciátorov a pomocníkov, ktorí študentom pripravia didakticky spracované materiály – krátke prozaické texty (podľa potrieb študentov aj texty odborného charakteru). Študenti následne pripravujú dramatizáciu textu. Vyučujúci v pozícii režiséra dohliada, aby študenti aj v prípravnej fáze komunikovali v cudzom jazyku. Metóda tvorivej dramatiky využíva prvky tzv. sugestopédie, ktorá spočíva v práci s dialogickým textom a hudbou, ktorá študenta sprevádza počas celej výučby (Ries et al., 2004, 129). Jedným z podporných prístupov je aj dramatizácia piesne, spojenie drámy a hudby, pri ktorej sa študenti pokúšajú nahradiť a vyjadriť myšlienky piesne v cudzom jazyku vlastnými gestami a inými nonverbálnymi prostriedkami. Študenti si vypočujú pieseň, vnímajú emócie, ktoré u nich hudba vyvoláva. Následne sa oboznámia s textom piesne, osvoja si novú slovnú zásobu. Pri samotnej dramatizácii vyjadrujú študenti myšlienky piesne pohybmi a gestami (Karvašová, 2004).

ZÁVER

Estetická výchova v cudzojazyčnej edukácii ponúka učenie sa cez umenie, ktoré sa stáva impulzom k verbalizovaniu vlastných predstáv (Kolečáni Lenčová, Kováčová a Tomášková, 2018, 71). Vyučovanie cudzích jazykov tak nadobúda komplexný charakter, zameriava sa na proces učenia a rozvoj celej osobnosti študenta, priaznivo vplýva na rozvoj duševných a pohybových aktivít, samostatného konania, myslenia, vnímania a má veľký vplyv na rozvoj reči, tvorivosti a fantázie.

Okrem veľkého počtu jazykových zručností (cvičenie plynulosti rozprávania, fonetických zručností, lexiky, gramatiky, etc.) zlepšuje koncept estetického učenia vo forme dramatických aktivít predovšetkým komunikatívne schopnosti študentov a pomáha zautomatizovať komunikačné frázy v konkrétnych situáciách, čím podporuje autentické

učenie (Javorčíková, 2013, 21). Autentické učenie spolu s aplikáciou európskej dimenzie vo vyučovaní jazykov, využívaním informačných a komunikačných technológií a autonómnym učením zaraďujeme medzi inovatívne prístupy, ktoré slúžia ako podporné stratégie pri učení sa cudzích jazykov (Breveníková, 2010, 74).

LITERATÚRA

BERNSTEIN, N. - LERCHNER, CH. 2014. *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 2014. 382 s. ISBN 978-3-86395-183-2.
BREVENÍKOVÁ, D. 2010. Inovatívnosť a proces zmien vo vyučovaní cudzích jazykov na vysokých školách. In *Výučba cudzích jazykov v 21. storočí*. Bratislava: Ekonóm, 2010. ISBN 978-80-225-2933-4.
GAŽIOVÁ SVOBODOVÁ, L. 2013. *Divadelná arteterapia v pedagogickej a sociálnej praxi*. Ružomberok: Verbum, 2013. 73 s. ISBN 978-80-561-0019-6.
GREIN, M. 2013. *Neurodidaktik*. Ismaning: Hueber Verlag, 2013. 96 s. ISBN 978-3-19-201751-3.
JANÍKOVÁ et al. 2013. *Výuka cizích jazyků v inkluzivní třídě*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 184 s. ISBN 978-80-210-6580-2.
JAVORČÍKOVÁ, J. - HOMOLOVÁ E. et al. 2013. *Determinanty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka 2*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, 2013. 146 s. ISBN 978-80-557-0484-5.
KARVAŠOVÁ, E. 2004. Dramatizácia piesne vo výučbe anglického jazyka. In *Materiály z medzinárodnej konferencie Nové trendy vo vyučovaní cudzích jazykov na vysokých školách*. Nitra: Filozofická fakulta UKF, 2004. ISBN 80-8050-715-5.
KOLEČÁNI LENČOVÁ, I. 2012. *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bytrici, Fakulta humanitných vied, 2012. 139 s. ISBN 978-80-557-0428-9.
KOLEČÁNI LENČOVÁ, I. - KOVÁČOVÁ, M. - TOMÁŠKOVÁ, S. 2018. *Neue Wege im DaF-Unterricht. Bildende Kunst – Spielfilm – digitale Medien.* Nümbrecht: Kirsch-Verlag, 2018. ISBN 978-3-943906-46-2.
LENČOVÁ, I. 2006. *Vybrané aspekty využitia obrazu vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bytrici, Fakulta humanitných vied, 2006. 143 s. ISBN 80-8083-308-7.
LOJOVÁ, G. 2004. *Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava: Monitor Promotion, s.r.o., 2004. 104 s. ISBN 80-968040-2-2.
ŠKODA, J. - DOULÍK, P. 2011. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-7378-0.
RIES, L. - KOLLÁROVÁ, E. et al. 2004. *Svět cizích jazyků. Svet cudzích jazykov. Dnes*. Bratislava: Didaktis, 2004. 188 s. ISBN 80-89160-11-5.
Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2017. 255 s. ISBN 978-80-8118-201-3.

SLOVENČINA AKO HEREDITÁRNY JAZYK A METÓDA NA JEJ PRECVIČENIE POMOCOU MOBILNEJ APLIKÁCIE

SLOVAK AS A HEREDITARY LANGUAGE AND A METHOD TO PRACTICE IT USING A MOBILE APPLICATION

Lujza Urbancová

Abstrakt
Príspevok uvádza nový termín v rámci problematiky slovenčiny ako materinského jazyka – slovenčina ako hereditárny jazyk, ktorý reflektuje reálnu diverzifikovanú situáciu v používateľskej komunite žijúcej mimo územia Slovenska. Tento kolektív je náročné definovať, jedným z mála spoločných znakov je hodnota prisudzovaná slovenčine, založená na vzťahu k jazyku predovšetkým prostredníctvom rodinných väzieb. V druhej časti textu sa autorka zaoberá mobilnou aplikáciou na učenie sa slovenčiny ako hereditárneho jazyka pre deti vo veku 10 – 15 rokov. Didaktický prístup na sprostredkovanie jazykového materiálu je v slovenskom prostredí nový a vychádza z lexikálno-gramatickej kategórie slovesa – intencie – a príbuznej kategórie – valencie.

Kľúčové slová: slovenčina ako hereditárny jazyk, mobilná aplikácia, Esko

Abstract
The paper introduces a new term – Slovak as a hereditary language – used to describe Slovak as a mother tongue used abroad. The aim of the new term is to attract attention to value speakers give to the language, what differs this language from other foreign languages or second languages they speak. Other part of the paper describes a mobile application ESKO prepared for children aged 10 – 15 living out of Slovakia with Slovak as a hereditary language. This application applies a new approach based on vallency theory. The course is nor divided into lectures due to topics, but the main position is taken by a verb introduced with various vallency.

Keywords: Slovak as a hereditary language, mobile application, Esko

ÚVOD

Pri uvažovaní o slovenčine ako cudzom jazyku sa v súčasnosti nevyhneme vnímaniu rôznych cieľových skupín učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk, resp. ako materinský jazyk v cudzom prostredí. V príspevku sa venujeme osobám žijúcim v zahraničí, ktoré majú vzťah k Slovensku a k slovenčine vytvorený prostredníctvom predchádzajúcich generácií pochádzajúcich zo Slovenska. Používame termín slovenčina ako hereditárny jazyk, uvedený v rámci riešenia projektu *Rozvoj komunikačnej kompetencie v slovenčine ako materinskom jazyku v komunitách Slovákov žijúcich v zahraničí* (2018 – 2020). Cieľom projektu bolo vytvoriť mobilnú aplikáciu na zdokonalenie komunikačnej kompetencie detí vo veku 10 – 15

rokov s materinským jazykom slovenským žijúcich v západnej Európe. Pri definovaní cieľovej skupiny sme zistili veľký rozptyl v ovládaní slovenčiny aj vo vzťahu k jazyku. Na začiatku sme pracovali s termínom slovenčina ako materinský jazyk v komunitách žijúcich v zahraničí, počas riešenia projektu sme ho nahradili kratším termínom – slovenčina ako hereditárny jazyk.

1 HEREDITÁRNY JAZYK

Hereditárny jazyk charakterizujeme ako materinský jazyk rodičov alebo jedného z rodičov človeka, ktorý žije mimo územia Slovenska. Rozdiel medzi materinským jazykom/prvým jazykom osôb žijúcich v zahraničí a hereditárnym jazykom je v tom, že materinský jazyk/prvý jazyk je používaný ako dorozumievací kód v rodine aj mimo nej, zatiaľ čo hereditárny jazyk môže byť, ale nie je nevyhnutne používaný v domácom prostredí a mimo neho sa nepoužíva (porov. Urbancová, 2019c). Slovenčina v krajanských komunitách v Rumunsku, Maďarsku, Srbsku, Chorvátsku, Poľsku či na Ukrajine je označovaná ako enklávny jazyk, pretože existuje v prostredí, ktoré si udržiava jej používanie v istom kolektíve, existujú napríklad slovenské školy či rôzne spolky. V domácnostiach je dorozumievacím kódom slovenčina a tiež je prítomná v niektorých komunikačných situáciách mimo domáceho prostredia. Samozrejme, táto varieta slovenčiny ako národného jazyka (enklávna slovenčina) nesie špecifické črty, odlišuje sa od štandardnej slovenčiny a v rámci stratifikácie národného jazyka jej patrí osobitné miesto. Rovnako to platí pre diasporálnu slovenčinu, používanú osobami, ktoré nežijú v komunitách. „Jazyk diaspóry je heterogénnej povahy, lebo jeho nositeľmi sú jednotlivci a členovia komunity, ktorí žijú roztrúsene, ďaleko od jadra materského národa.“ (Dudok, 2008, 13).

Enklávnu a diasporálnu slovenčinu zjednocujúco označujeme ako hereditárny jazyk. Osoba majúca slovenčinu ako materinský jazyk je schopná študovať po slovensky. V prípade hereditárneho jazyka je jeho úroveň od minimálnej, resp. úplnej neznalosti až po C1. To, čo diferencuje slovenčinu ako hereditárny jazyk a slovenčinu ako cudzí jazyk, je hodnota, ktorú tomuto kódu pripisuje hovoriaci. Pokiaľ sa hlási k slovenskému pôvodu a udržiava kontakt s krajinou, je predpoklad, že jazyk svojich príbuzných vníma aktuálne alebo potencionálne ako svoj dorozumievací kód. Metódy na precvičenie tejto variety slovenčiny sa vo výraznej miere prekrývajú s metódami zameranými na slovenčinu ako cudzí jazyk a sčasti na

slovenčinu ako materinský jazyk. Pri príprave materiálov na precvičenie však vzniká otázka, ako usporiadať jazykový materiál a ako s ním pracovať v tejto špecifickej skupine.

2 MOBILNÁ APLIKÁCIA ESKO

V rámci projektu sme pracovali s formou mobilnej aplikácie vzhľadom na to, že mobilné učenie/učenie sa patrí k súčasným metódam využívajúcim moderné technológie. Základný koncept tohto učenia vystihujú slová kdekoľvek a kedykoľvek, čiže ide o učenie sa na ľubovoľnom mieste a v ľubovoľnom čase prostredníctvom mobilných technológií (porov. napr. Bidin, Ziden, 2013, Mehdipour, Zerehkafi, 2013). Forma mobilnej aplikácie na rozvoj komunikačných kompetencií môže osloviť veľký počet osôb v rôznych krajinách. Mala by byť súčasťou neformálneho vzdelávania mimo školského prostredia, ale jej zaradenie do formálneho vzdelávania nie je vylúčené.

Obrázok 1 Názov kurzu

Mobilná aplikácia na výučbu slovenčiny ako cudzieho jazyka ESKO bola na začiatku vytvorená v operačnom systéme Android, ktorý sa celosvetovo považuje za najrozšírenejší. Pri získavaní spätnej väzby od používateľskej komunity sme však zistili, že veľká skupina osôb žijúcich v zahraničí používa operačný systém iOS pre zariadenia Apple. Rozhodli sme sa preto v krátkej dobe poskytnúť mobilnú aplikáciu v oboch systémoch.

V slovenskom priestore sa už udomácnila mobilná výučba, svedčia o tom mobilné aplikácie určené pre rôzne predmety. V oblasti slovenčiny ako cudzieho jazyka existuje

mobilná výučba *My Slovak* ako súčasť e-learningovej výučby *My Slovak*, pripravenej v Studia Academica Slovaca – centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk.

Výzvou pre riešiteľský kolektív sa stal spôsob, ako uchopiť jazykový materiál tak, aby bol dosiahnutý cieľ. Metóda sprostredkovania slovenčiny sa líši od tých, s ktorými sa doteraz v slovenskom priestore pracovalo (napríklad pri učebniciach slovenčiny pre cudzincov, kde je základom tematické rozdelenie a postupné osvojovanie jazykových javov). Tematické riešenie je zaužívané a overené, avšak, vychádzajúc z reálnych komunikačných potrieb, rozhodli sme sa aplikovať iný prístup. Bežná komunikácia je tematicky rôznorodá a striedajú sa v nej rôzne perspektívy z hľadiska času rozprávania, čiže všetky slovesné časy. Základom výpovedí sú slovesné tvary, preto sme za východisko zvolili sloveso a jeho lexikálno-gramatickú kategóriu intencie, čiže zamerania slovesného deja. „Dej má tranzitnú povahu: vychádza z východiska a prechádza na cieľ deja. Východiskom je činiteľ alebo agens deja (A) a cieľom je zasiahnutá vec alebo paciens deja (P).“ (MSJ, 1966, 390). S kategóriou intencie je spojená valencia slovesa „... ako schopnosť viazať na seba obligatórne pozície..., implikuje v sebe počet pozícií, formy pozícií (ľavovalenčné, pravovalenčné) a ich konkrétne podoby (ľavovalenčná vyjadrená Sn, Sg, nevyjadrená, pravovalenčná vyjadrená pádmi alebo vedľajšími vetami, infinitívom, adverbiálami)...“ (Sokolová, 1995, 60). Pri každom zaradenom slovese sme zisťovali jeho valenčné realizácie podľa *Valenčného slovníka slovenských slovies* (1998), *Valenčného slovníka slovenských slovies na korpusovom základe* (2014), monografie *Vetné modely v slovenčine* (2001) a aktuálnych lexikografických diel. Následne sme sa snažili jednotlivé frekventované valenčné realizácie zaradiť do dialogických situácií.

Kurz pozostáva z troch sémantických okruhov slovies, ktoré vychádzajú z frekventovanosti v rámci všetkých slovies (zistenej v *Slovenskom národnom korpuse*), ako aj z predpokladaných komunikačných potrieb cieľovej skupiny. Okruh Stále sa HÝBEM obsahuje akčné slovesá *ísť, lietať, plávať a cestovať*; okruh Rado HOVORÍM má slovesá *hovoriť, odpovedať, písať, pýtať sa*; v okruhu MILUJEM pohyb sú slovesá *milovať, cítiť, tešiť, trápiť*.

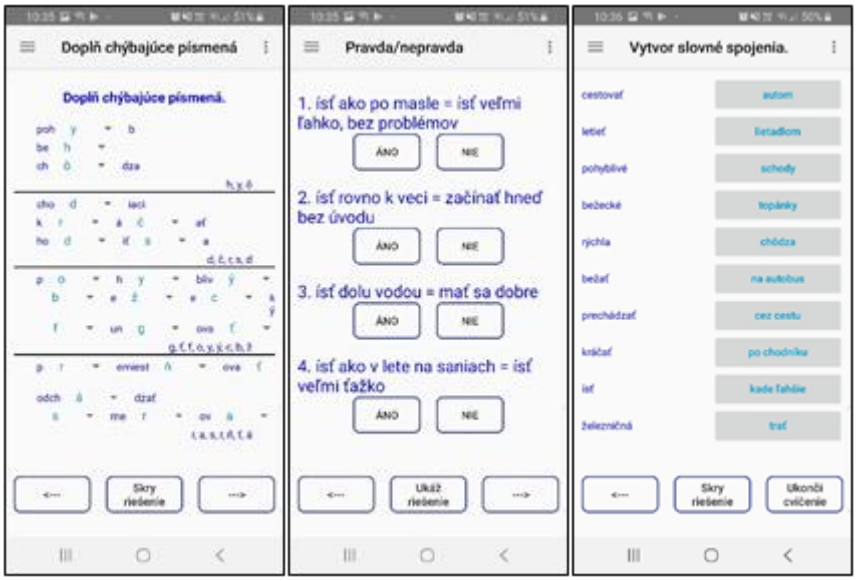
Obrázok 2 Prvé akčné dynamické slovesá v aplikácii Esko

Všetky jednotky kurzu so slovesami (inak vyjadrené lekcie) majú rovnakú štruktúru – slovná zásoba, cvičenia a test. To umožňuje postupovať pri prechádzaní lekcií automaticky a upriamiť pozornosť na obsah, nie na formu či usporiadanie úloh v lekciách. Pohyb v rámci celkov a úloh v nich je pre vytvorený tak, aby bolo možné postupovať jednoducho a intuitívne.

Obrázok 3 Štruktúra lekcie

V časti Slovná zásoba sú najprv jednoduchým spôsobom predstavené slová, ktoré sa môžu vyskytnúť v spojení so základným slovesom (Obrázok 4). Úlohy sú zamerané na písanie slov alebo slovných spojení či frazém, zatiaľ sa nevyskytujú vety alebo výpovede ako kontextové jednotky (obrázok 5). Cieľom je fixovanie písanej podoby slov.

Obrázok 4 Priblíženie slovnej zásoby



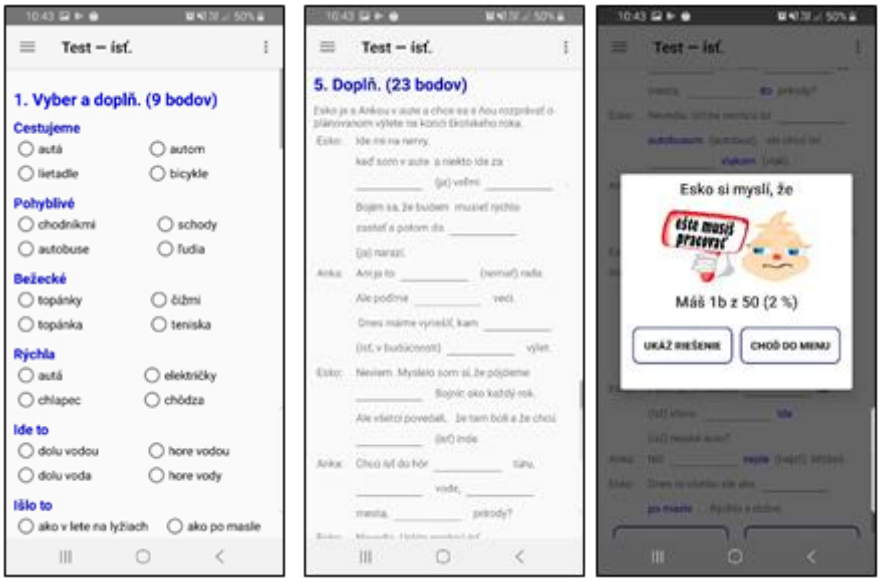
Obrázok 5 Cvičenia v časti Slovná zásoba

Ďalšou súčasťou lekcie je časť Cvičenia. Obsahuje 10 úloh s postupne zvyšovanou náročnosťou. Začiatok tvorí precvičenie slovesnej paradigmy v niekoľkých úlohách – od výberu možnosti až po písanie tvaru. Predpokladáme, že veľká časť cieľovej skupiny používa slovenčinu predovšetkým v jej hovorenej realizácii, preto považujeme za potrebné fixovať písanú podobu slov. V ďalších úlohách nasleduje použitie slovesa vo vetách a dialogických

situáciách. Sloveso sa objavuje vo všetkých časoch, v rôznych valenčných podobách a vo frekventovaných významoch (obrázok 6). Po precvičení slovesných tvarov nasledujú úlohy zamerané na slovesné okolie – pravovalenčná a ľavovalenčná pozícia. Vyskytujú sa tu napríklad predložkové tvary podstatných mien v rôznych pádoch. Vyvrcholením cvičení je záverečný sumarizujúci dialóg s doplňacím cvičením a s úlohami zameranými na porozumenie textu.

Obrázok 6 Cvičenia pri slovese *ísť*

Používateľská komunita má možnosť overiť si získané alebo precvičené poznatky v testovacej časti, ktorá kopíruje jednotlivé úlohy z častí Slovná zásoba a Cvičenia. Na záver Esko ako sprevádzajúca postava poskytuje spätnú väzbu v podobe zhodnotenia výsledku.



Obrázok 7 Testovacia časť

Súčasťou komunikačnej kompetencie je aj ovládanie kultúrneho kontextu jazyka v širšom zmysle, resp. reálií. Lekcie preto obsahujú názvy slovenských miest alebo osôb. Po aktivovaní sprevádzajúcej ikony sa objaví stručný opis danej reálie.

Obrázok 8 Informácia o reáliách

ZÁVER

Okrem slovenčiny ako materinskom jazyku a ako cudzom jazyku uvažujeme o novej variete – slovenčine ako hereditárnom jazyku – zjednocujúcej enklávnu a diasporálnu slovenčinu. K tomuto termínu sa možno prikloniť najmä pri komunikujúcich žijúcich mimo Slovenska, ktorých rodičia majú slovenčinu ako materinský jazyk a ktorých úroveň ovládania slovenčiny je rôzna – môže to byť C1, ale aj A0. Termín slovenčina ako hereditárny jazyk akcentuje kontakt s jazykom prostredníctvom príbuzenských vzťahov.

Nové formy na rozvíjanie komunikačnej kompetencie sú v súčasnosti vítané vo výučbe slovenského jazyka ako materinského i cudzieho, resp. hereditárneho. Skupina hovoriacich so slovenčinou ako hereditárnym jazykom má v súvislosti so slovenčinou málo zjednocujúcich znakov, preto je vhodné vyberať také metódy na rozvoj komunikačnej kompetencie, ktoré by heterogénnosť reflektovali. Takouto metódou by mohlo byť rozdelenie lekcií podľa slovies, v rámci ktorých je možné venovať pozornosť rôznym tematickým oblastiam. Uvedená metóda je uplatnená v novo vyvíjanej voľne dostupnej mobilnej aplikácii *Esko – zdokonaľ si slovenčinu v cudzine*.

Príspevok je vypracovaný v rámci riešenia projektu KEGA 004TU Z-4/2019 Didaktika terciárneho jazyka v kontexte viacjazyčnosti s uplatnením nových technológií a stratégií s facilitačným potenciálom v procese učenia sa druhého cudzieho jazyka po angličtine.

LITERATÚRA

BIDIN, S. - ZIDEN, A. A. 2013. Adoption and application of mobile learning in the education industry. In *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 90, s. 720 – 729. [online] 2013. [cit. 2019-02-01] Dostupné na internete: www.sciencedirect.com.

DUDOK, M. 2013. Podoby slovenčiny vo svete. In *Slovenčina vo svete, súčasný stav a perspektívy*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie konanej 22. – 25. októbra 2013 v Bratislave. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2013, s. 69 – 75. ISBN 978-80-223-3490-7.

DUDOK, M. 2008. *Zachránený jazyk.* Nadlak : Vydavateľstvo Ivan Krasko, 2008. ISBN 978-973-1070-41-4.

MEHDIPOUR, Y., ZEREHKAFI, H. 2013. Mobile Learning for Education: Benefits and Challenges. In *International Journal of Comutational Engineering Research*, June 2013, vol 03, issue 6, s. 93 – 101.

IVANOVÁ, M. et al. 2014. *Valenčný slovník slovenských slovies na korpusovom základe.* Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2014. ISBN 978-80-555-1148-1.

Morfológia slovenského jazyka. Kolektív autorov. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1966.

NIŽNÍKOVÁ, J. - SOKOLOVÁ, M. 1998. *Valenčný slovník slovenských slovies.* Prešov : Prešovská univerzita, Filozofická fakulta, 1998. ISBN 978-80-888-8553-5.
NIŽNÍKOVÁ, J. 2001. *Vetné modely v slovenčine*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2001. ISBN 978-80-806-8052-7.
Slovenský národný korpus. Dostupné online: https://korpus.sk/.
URBANCOVÁ, Lujza. 2019a. Mobilná výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: *Komunikácia v odborných reflexiách.* Zborník z 10. medzinárodnej vedeckej konferencie o komunikácii. Banská Bystrica : Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela, 2019, s. 613 – 624. ISBN 978-80-557-1573-5.
URBANCOVÁ, L. 2019b. Slovenčina ako materinský jazyk mimo Slovenska a jej mobilné učenie sa. Príspevok odznel na konferencii *Slovenské národnostné školstvo a zachovanie národnostného povedomia v krajinách strednej, južnej a východnej Európy. 6. – 7. 9. 2019.* Banská Bystrica, Metodické centrum pre Slovákov žijúcich v zahraničí. V tlači.
URBANCOVÁ, L. 2019c. *Slovenčina na cestách*. Učebnica didaktiky slovenčiny ako druhého jazyka. Banská Bystrica : Belianum, 2019. ISBN 978-80-557-1644-2.

DIGITÁLNE TECHNOLÓGIE AKO AKTÍVNA DOPLŇUJÚCA PODPORA NÍZKEJ HODINOVEJ DOTÁCIE VYUČOVANIA CUDZIEHO JAZYKA L3 – NEMECKÉHO JAZYKA.

DIGITAL TECHNOLOGIES AS AN ACTIVE COMPLEMENTARY SUPPORT OF LOW DISTRIBUTION OF SECOND FOREIGN LANGUAGE (L3) LESSONS – THE GERMAN LANGUAGE.

Michaela Zajacová

Abstrakt
Slovensko sa radí medzi populačne menšie krajiny, a preto je v našom regióne dôležité ovládať aspoň jeden cudzí jazyk. Schopnosť dohovoriť sa ďalším cudzím jazykom je potom len pridanou hodnotou hovoriaceho. Vyučovanie nemeckého jazyka ako druhého cudzieho jazyka je na Slovensku zahrnuté vo vzdelávacích štandardoch, pričom na základných školách častokrát nie je určený ako povinný predmet, a teda ak sa ďalej vyučuje aj na strednej škole, najčastejšie je pre študentov síce povinný, ale nematuritný. V takejto situácii máva aj nižšiu hodinovú dotáciu a otázkou zostáva, ako žiakov a študentov na hodinách nemeckého jazyka a aj mimo nich zaujať a motivovať. V dnešnej dobe sa na posilnenie záujmu o nemecký jazyk využívajú rôzne internetové zdroje ako sú články, online videá, filmy a hudba, alebo sa ponúkajú aj iné možnosti využitia digitálnych technológií ako doplňujúcej podpory pri nízkej hodinovej dotácii. Napríklad učebnice s digitálnou podporou, ktoré obsahujú aj zvukové nahrávky, videá, alebo online cvičenia. V našom príspevku sa zameriame práve na tieto podporné digitálne prostriedky, keďže si myslíme, že práve pri nízkej hodinovej dotácii nemeckého jazyka môžu žiakom v kombinácii s inými metódami pomôcť napredovať.

Kľúčové slová: druhý cudzí jazyk L3, nemecký jazyk, digitálne technológie, aktívna doplňujúca podpora, nízka hodinová dotácia

Abstract
Slovakia belongs to the countries with smaller population, and in our region it is important to master at least one foreign language. Speaking another foreign language is then only an added value of the speaker. Teaching of the German language as a second foreign language in Slovakia is included in educational standards, while at primary schools it is often not designated as a compulsory subject, and therefore if it is further taught at secondary schools, it is most often compulsory, but not a part of school-leaving exams. It also has a lower distribution of lessons and the question remains how to attract and motivate pupils and students in German language classes and outside the classroom. Today, various Internet resources such as articles, online videos, films and music are used to boost interest in the German language, or other possibilities of using digital technologies are offered as complementary support to the low distribution of lessons, e.g. textbooks with digital support also containing audio recordings, videos, or online exercises. In our paper, we will focus on these complementary digital tools, as we think that in combination with other methods they can help students improve.

Keywords: second foreign language L3, German language, digital technologies, active complementary support, low distribution of lessons

ÚVOD

Cudzojazyčné vzdelávanie má na Slovensku dlhoročnú tradíciu. Je to z toho dôvodu, že naša krajina má v porovnaní s inými relatívne málo obyvateľov a slovenčina sa neradí k svetovým jazykom. V dnešnom svete je bežné, že ľudia cestujú do zahraničia za prácou, kvôli štúdiu alebo na dovolenku. Výnimkou nie sú ani Slováci. Avšak na to, aby sa v zahraničí dohovorili, mali by ovládať aspoň jeden cudzí jazyk na komunikačnej úrovni A2 – B1. V slovenských reáliách dominuje ako najdôležitejší cudzí jazyk angličtina, ktorá je zároveň aj globálnym jazykom. Vzhľadom na spoločné hranice s Rakúskom a prekonateľnú vzdialenosť od Nemecka alebo Švajčiarska je však pre Slovákov vhodné učiť sa alebo ovládať ešte jeden cudzí jazyk, a to nemecký jazyk. Jeho ovládanie aspoň na komunikačnej úrovni A2 nám umožňuje v týchto krajinách pracovať a študovať, a navyše na Slovensku pôsobí čoraz viac spoločností z nemecky hovoriacich krajín, ktoré zamestnávajú aj Slovákov. Toto všetko si čoraz viac uvedomujú nielen dospelí ľudia v produktívnom veku, ktorí v učení sa nemčiny vidia perspektívu pre lepšie pracovné uplatnenie, ale aj študenti, ktorí zasa vidia ďalšiu príležitosť na štúdium v síce cudzej, ale nie tak geograficky vzdialenej krajine.

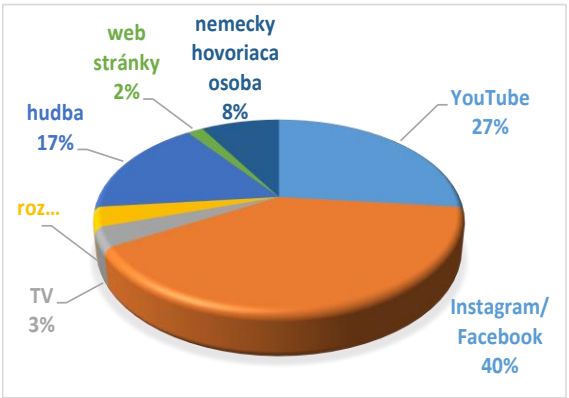
Ako však pôsobiť na mladšiu generáciu ako sú žiaci základných škôl alebo študenti stredných škôl v tínedžerskom veku, aby sa aj oni okrem pre nich dôležitého a povinného anglického jazyka ako prvého cudzieho jazyka (L2) sústredili aj na ďalší, v tomto prípade nepovinný druhý cudzí jazyk – nemecký jazyk (L3)?

V našom príspevku sa preto bližšie zameriame na to, ako je vyučovanie cudzích jazykov vo všeobecnosti zakotvené v jazykovej politike Európy, ako sa ovládanie prvého a druhého cudzieho jazyka prenáša do slovenského Štátneho vzdelávacieho programu v časti Jazyk a komunikácia. Ďalej ozrejmíme, ako sa v ňom chápe pojem nízkej hodinovej dotácie pre druhý cudzí jazyk a ako v takejto situácii zvýšiť o druhý cudzí jazyk u žiakov záujem zapojením digitálnych technológií, napríklad digitálnych učebníc, nielen do vyučovacieho procesu, ale aj mimo neho ako aktívnu doplňujúcu podporu.

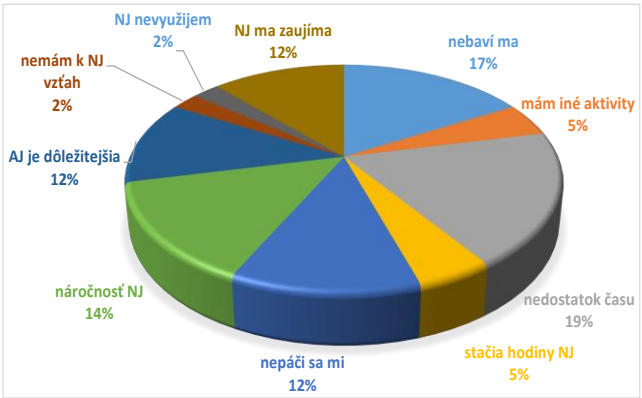
Počas našej pedagogickej praxe sme zistili, že študenti moderné technológie využívajú pozeraním filmov, seriálov, počúvaním hudby, čítaním kníh alebo hraním počítačových online hier na lepšie osvojenie si anglického jazyka, avšak takéto aktivity v nemeckom jazyku vyhľadávajú v menšej miere. Vyplýva to aj z prieskumu vo forme dotazníka, ktorý vyplnilo 40 študentov prvého, druhého a tretieho ročníka strednej priemyselnej školy. Títo študenti sa nemecký jazyk učia ako druhý cudzí jazyk.

Prieskum pozostával z troch otázok. Pri prvej otázke „O nemčinu sa zaujímam aj mimo vyučovania“ si študenti mohli vybrať z možností „áno“, „skôr áno“, „skôr nie“ a „nie“. 2% študentov zvolilo možnosť „áno“, 12% odpovedalo „skôr áno“, 48% uviedlo, že „skôr nie“ a 38% sa nemeckému jazyku mimo vyučovania nevenuje vôbec.

Spolu sa v tomto prípade nemeckému jazyku mimo vyučovania venuje 14% študentov v porovnaní s 86% študentov, ktorí sa mu okrem vyučovania nevenujú. Napriek týmto výsledkom však z druhej otázky prieskumu o využívaní rôznych zdrojov na zdokonalenie sa v nemeckom jazyku mimo vyučovania vyplynulo, že aj študenti, ktorí sa o nemecký jazyk vo voľnom čase nezaujímajú, s ním predsa len do kontaktu prídu. Prieskum ukázal, že zo 40 študentov sa s ním 40% z nich stretne na Instagrame alebo Facebooku, 27% na YouTube, 17% prostredníctvom hudby s nemeckými textami a 8% je príležitostne v kontakte s nemecky hovoriacou osobou. 6% študentov využíva televízne a rozhlasové stanice s vysielaním po nemecky a internetové stránky písané v tomto jazyku – viď. Obr. 1. Tretia otázka v prieskume sa zamerala na dôvody, prečo sa študenti mimo vyučovania o nemecký jazyk zaujímajú alebo nezaujímajú. 12% z nich o tento jazyk prejavilo záujem, ostatní študenti sa mu nevenujú kvôli nedostatku voľného času – 19%, alebo ich nebaví – 17%, je náročný – 14%, nepáči sa im a nezaujíma ich – 24% a 12% považuje za dôležitejší anglický jazyk. Ďalších 14% študentov uviedlo rôzne iné dôvody, prečo sa nemeckému jazyku nevenujú vo svojom voľnom čase – Obr. 2. Digitálne technológie ako jedna z možných doplnkových metód učenia sa a vyučovania druhého cudzieho jazyka sa preto v tomto prípade javí ako vhodná.



Obr. 1: Zdroje zdokonalenia sa v NJ



Obr. 2: Dôvody (ne)venovania sa NJ

1 VIACJAZYČNOSŤ PODĽA SERR

Po vstupe do Európskej únie sa Slovensko zaviazalo riadiť sa spoločnými dokumentmi platnými pre všetky krajiny v tomto zriadení. Jedným z takýchto dokumentov je aj Spoločný európsky referenčný rámec (ďalej len SERR) pre jazyky vydaný Radou Európy v roku 2004, ktorý je kľúčovým dokumentom a akousi príručkou na učenie sa, vyučovanie a hodnotenie cudzích jazykov v rámci Európy. Stanovuje jednotné kritériá a postupy ohľadom osvojovania si cudzích jazykov a jedným z uvedených bodov v ňom je aj úloha viacjazyčnosti a mnohojazyčnosti, ktorú „ možno ľahko dosiahnuť ponukou rozličných jazykov v konkrétnej škole alebo vzdelávacom systéme, povzbudzovaním žiakov, aby sa naučili viac ako jeden cudzí jazyk, alebo znížením dominantného postavenia angličtiny v medzinárodnej komunikácii'' (SERR, 2017, 9).

Učenie sa viacerých cudzích jazykov podporuje Rada Európy argumentom, že to prispieva k vyššej komunikačnej kompetencii jedinca. Učenie sa jedného cudzieho jazyka a pochopenie jeho štruktúry môže podľa nej napomôcť pri učení sa druhého alebo tretieho cudzieho jazyka, najmä ak sú si v určitých aspektoch podobné ako germánske jazyky angličtina a nemčina, a získať tak aj medzikultúrne skúsenosti.

2 POSTAVENIE L3 V RÁMCI SERR

SERR uvádza dva príklady na tvorbu vzdelávacieho programu pre konkrétny školský systém tak, „aby obsiahol dva moderné jazyky, ktoré sú iné, než je vyučovací jazyk'', pričom „s jedným jazykom sa začína na prvom stupni základnej školy (cudzí jazyk 1, ďalej len CJ1) a s druhým na druhom stupni základnej školy (cudzí jazyk 2, ďalej len CJ2); tretí jazyk (CJ3) sa zavádza ako voliteľný predmet na strednej škole. V týchto príkladoch sa odlišujú primárne, nižšie sekundárne a vyššie sekundárne stupne vzdelávania (na Slovensku prvý a druhý stupeň základnej školy a stredné školy – pozn. prekl.), čo nemusí korešpondovať so všetkými národnými vzdelávacími systémami'' (SERR, 2017, 174).

Na Slovensku bol aplikovaný práve prvý typ vzdelávacieho systému uvedený v SERR. V tomto type by sa vo vyššom sekundárnom stupni vzdelávania, na strednej škole, mal v druhom cudzom jazyku „naďalej klásť dôraz na porozumenie, sústrediac sa osobitne na rozličné typy textov a na organizáciu jazykového prejavu, a dávať túto prácu do súvislosti s tým, čo sa momentálne robí, alebo čo sa už urobilo v materinskom jazyku, pričom však využívať aj spôsobilosti nadobudnuté v CJ1'' (SERR, 2017, 175).

Toto odporúčanie zavedenia vyučovania dvoch moderných cudzích jazykov v Európe sme uviedli pre lepšie pochopenie fungovania vyučovania cudzích jazykov na Slovensku a z toho odvodenú nižšiu hodinovú dotáciu pre druhý cudzí jazyk na základných a stredných školách. Z uvedeného odporúčania taktiež vyplýva aj spomínaný rozdielny prístup vo vyučovaní druhého cudzieho jazyka, čomu zodpovedá aj používanie digitálnych technológií ako aktívnej doplňujúcej podpory v súlade s nízkou hodinovou dotáciou L3. Aj tejto problematike sa venujeme v nasledujúcich kapitolách.

3 POSTAVENIE NEMČINY AKO L3 V KONTEXTE SLOVENSKÉHO ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU A JEJ NÍZKA HODINOVÁ DOTÁCIA

Ako sme už uviedli, zaradenie vyučovania cudzích jazykov na Slovensku do Štátneho vzdelávacieho programu vychádza z odporúčaní Rady Európy. Čo sa však v dokumente SERR nespomína, sú odporúčania na hodinové dotácie týchto cudzích jazykov v jednotlivých ročníkoch alebo týždenných rozvrhoch základných a stredných škôl. Inštitúcia, ktorá o hodinových dotáciách rozhoduje je Ministerstvo školstva SR a za týmto účelom sa s každou väčšou alebo menšou reformou školstva pre školy vydávajú rôzne usmernenia, brožúry alebo príručky, ktoré školám odporúčajú, koľko hodín sa má ktorému predmetu v rámci Školského vzdelávacieho programu venovať. Okrem iného má každá škola pridelené tzv. „disponibilné hodiny“, ktorými môže podľa uváženia niektoré predmety posilniť.

Pre hodinovú dotáciu druhého cudzieho jazyka na základných školách je v Informačnej brožúre Štátneho pedagogického ústavu z roku 2017 uvedené, že „ škola musí žiakom 2. stupňa ZŠ ponúknuť vyučovanie dvoch cudzích jazykov‘‘, pričom „ druhý cudzí jazyk je predmetom voliteľným, to znamená, že škola je povinná ponúknuť žiakom 7. – 9. ročníka ZŠ ako druhý cudzí jazyk jeden z jazykov: francúzsky, nemecký, ruský, španielsky, taliansky a to podľa možností školy a záujmu žiakov. Na vytvorenie predmetu druhý cudzí jazyk využije škola hodinovú dotáciu z rámca voliteľných (disponibilných) hodín a to najmenej 2 vyučovacie hodiny týždenne‘‘ (ŠPÚ, 2017, 6).

Od školského roka 2019/ 2020 však prinieslo Ministerstvo školstva SR zmenu vo výbere prvého cudzieho jazyka v 3. ročníku ZŠ, teda povinné vyučovanie anglického jazyka bolo zrušené, avšak „ ak si žiak nevyberie anglický jazyk ako prvý cudzí jazyk, musí si ho v 7. – 9. ročníku zvoliť ako druhý cudzí jazyk. Dôvodom je skutočnosť, že škola má v zmysle školského zákona: „umožniť žiakovi ovládať anglický jazyk a aspoň jeden ďalší cudzí jazyk a vedieť ich používať“. Časová dotácia musí byť v tomto prípade najmenej dve hodiny

týždenne, ktoré je škola povinná zabezpečiť z rámca voliteľných hodín'' (Ministerstvo školstva SR, 2019, online).

Keďže sa na stredných školách hodinová dotácia vyučovania cudzích jazykov riadi buď podľa povinných pridelených hodinových dotácií pre odborné predmety (stredné odborné a priemyselné školy, konzervatóriá a pod.) alebo pre iné všeobecnovzdelávacie predmety podľa zamerania školy (gymnáziá), môžu sa tu počty hodín cudzích jazykov líšiť v rámci disponibilných hodín pre Jazyk a komunikáciu. Na niektorých stredných odborných školách sa druhý cudzí jazyk vôbec nevyučuje. Na iných sa vyučuje buď len v určitých odboroch, alebo vo všetkých, avšak v menšej hodinovej dotácii dvoch alebo troch hodín týždenne, aj to podľa ročníkov.

Na strednej priemyselnej škole, kde pôsobíme sa momentálne vyučujú dva cudzie jazyky, oba ako povinné. Prvým, maturitným cudzím jazykom pre všetkých študentov školy, je anglický jazyk s hodinovou dotáciou štyroch hodín v 1. až 3. ročníku a piatich vo 4. ročníku a druhým, nematuritným cudzím jazykom v jednom odbore ekonomicko-logistického zamerania, je nemecký jazyk s hodinovou dotáciou troch hodín týždenne v 1. a 2. ročníku a dvoch hodín týždenne v 3. a 4. ročníku.

Aj vzhľadom na nižšiu hodinovú dotáciu nemeckého jazyka ako druhého cudzieho jazyka na predmetnej škole a jeho menšiu atraktivitu medzi študentmi sa vyučujúce rozhodli popri vyučovacích metódach, ktoré aplikujú na hodinách, a používaní tlačenej učebnice (aj keď modernej) využiť ako aktívnu doplňujúcu podporu aj digitálne technológie, či už v podobe bežných možností spojených s pripojením na internet (práca s hudobnými videoklipmi alebo náučnými videami na YouTube, jazykové mobilné aplikácie, filmy a seriály na streamingových službách ako Netflix), tak aj špecializovanú digitálnu edukačnú podporu zahŕňajúcu elektronickú online verziu učebnice nemčiny. Práve v nasledujúcej kapitole upriamime pozornosť na využívanie digitálnych technológií pri učení sa cudzích jazykov vo všeobecnosti a budeme sa venovať používaniu digitálnej učebnice ako aktívnej doplňujúcej podpory pri osvojovaní si druhého cudzieho jazyka – nemčiny – na strednej priemyselnej škole s nižšou hodinovou dotáciou tohto jazyka.

4 DIGITÁLNE TECHNOLÓGIE AKO AKTÍVNA DOPLŇUJÚCA PODPORA

V 21. storočí sme v bežnom živote čoraz viac obklopení modernými technológiami, z ktorých mnohé sú digitálne. Pomocou nich môžeme pracovať s informáciami

prostredníctvom mobilných telefónov, tabletov, laptopov, stolných počítačov s pripojením na internet, alebo aj DVD a Blue-Ray prehrávačov alebo televízie. Informácie v digitálnej podobe najčastejšie získavame na internete, napr. hudbu, videá, fotografie, dokumenty, ale aj na CD, DVD alebo Blue-Ray diskoch. Výhodou dnešnej doby je, že sa tieto technológie dajú využívať na získavanie veľkého množstva informácií k štúdiu aj mimo vyučovania, vrátane učenia sa cudzích jazykov.

Zahrnutím digitálnych technológií do vyučovania a učenia sa cudzích jazykov sa zaoberá Rada Európy vo svojom dokumente SERR, v ktorom najprv odporúča ,,prístup vychádzajúci z komunikačných potrieb učiacich sa a z používania takých materiálov a metód, ktoré umožňujú, aby učiacich sa tieto metódy uspokojovali, a ktoré zároveň zodpovedajú charakteristickým vlastnostiam učiacich sa'' (SERR, 2017, 145), pritom si kladie otázku ,,ako sa môže alebo by sa mala využívať didaktická technika (audiokazety, videokazety, počítače atď.)?'' a navrhuje možné riešenia v podobe odpovedí: ,,a) vôbec nie; b) na názorné predvedenie pred triedou, opakovanie atď.; c) v rámci práce v jazykovej učebni vybavenej videom alebo počítačom; d) pri samoštúdiu; e) ako základ skupinovej práce (diskusia, rozhovor s cieľom dosiahnuť konsenzus, kooperatívne alebo súťažné hry atď.); f) na nadväzovanie medzinárodných kontaktov medzi školami, triedami a individuálnymi študentmi prostredníctvom počítačovej siete'' (SERR, 2017, 147).

4.1 Využitie internetových zdrojov

Ako sme už naznačili, didaktická technika v podobe dataprojektorov, interaktívnych tabúľ, laptopov s reproduktormi sa zo školy preniesla aj do mimoškolského prostredia. Žiaci si prostredníctvom smartfónov, tabletov, laptopov alebo stolných počítačov pripojených na internet môžu podľa svojho záujmu a preferencií sami informácie vyhľadať, dohľadať alebo doma precvičiť učivo preberané v škole. Taktiež sme uviedli, že v rámci cudzích jazykov sa mnohí študenti aj dobrovoľne ďalej vzdelávajú v anglickom jazyku pomocou videí na YouTube, rôznych podcastov, textov z webových stránok, e-kníh, audiokníh, mobilných aplikácií alebo filmov a seriálov dostupných na streamingových službách ako Netflix. Toto sa však u veľkej väčšiny žiakov netýka ďalšieho cudzieho jazyka. Výnimkou nie je ani nemecký jazyk. Tu je na vyučujúcom, aby žiakov vo využití týchto možností na zlepšenie sa podporil aj v mimoškolskom prostredí, keďže v rámci vyučovacích hodín cudzieho jazyka sa

v súčasnosti podporuje najmä komunikácia a tú si žiak má možnosť precvičiť skôr na vyučovaní ako doma.

4.2 Využitie digitálnej podpory k moderným učebniciam nemčiny

Na strednej priemyselnej škole, kde pôsobíme, prebieha vyučovanie nemeckého jazyka ako L3 pomocou učebníc Direkt Leicht 1 a 2 od vydavateľstva Klett v rámci už spomínanej hodinovej dotácie troch hodín týždenne zatiaľ len v 1. a 2. ročníku v odbore ekonomicko-logistického zamerania. Od školského roka 2020/ 2021 pribudne vyučovanie aj v 3. ročníku, s dotáciou už len dvoch hodín. Učebnice sa vyučujúce rozhodli používať vzhľadom na ich spracovanie tém blízkych tínedžerom – stredoškolákom, súčasnú slovnú zásobu, aj spracovanie gramatiky v kontexte na úrovni A1 až A2.1. O vhodnosti využívania učebníc na hodinách cudzích jazykov sa polemizuje už dlhšiu dobu, avšak vzhľadom na fakt, že nemecký jazyk je v našom prípade druhý cudzí jazyk L3 a pre študentov školy je hlavný prvý cudzí jazyk L2 (anglický jazyk), učebnica tu žiakom dáva štruktúru učiva, ktoré majú prioritne zvládnuť a následne sa môže pridať doplnkové učivo. K týmto tlačeným jazykovým učebniciam z katalógu vydavateľstva pribudla v posledných rokoch aj „digitálna podpora''.

4.2.1 Digitálna podpora na platforme mCourser

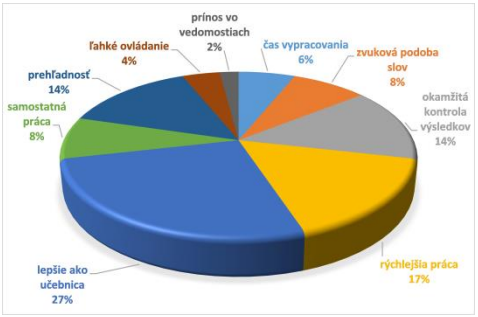
K svojim moderným jazykovým učebniciam v tlačenej podobe pridáva vydavateľstvo aj prístupové kódy pre učiteľov a žiakov, aby si mohli založiť svoje kontá na českej online platforme mCourser. Po tomto kroku je potom jedným aj druhým umožnené pridať si do svojho konta digitálnu podobu vybranej učebnice, vzájomne svoje kontá prepojiť, a tak môže učiteľ žiakom zadať domácu úlohu a následne aj skontrolovať ako odpovedali, koľko percent odpovedí mali správnych, alebo koľko času a pokusov na svoje odpovede vyčerpali. Dané aktivity môžu žiaci vykonávať aj v mimoškolskom prostredí, napr. doma, pomocou už spomínaných smartfónov, tabletov alebo laptopov s prístupom na internet.

Túto vyučovaciu alternatívu k tlačeným učebniciam sme sa rozhodli použiť v období dištančného vyučovania od marca do júla 2020, kedy bol kontakt so študentmi zúžený na online priestor a nakoľko sa táto možnosť vzhľadom na interaktivitu elektronickej učebnice zdala byť vhodnejšia, než komunikácia iba cez email alebo školskú stránku EduPage. Svoje skúsenosti s jej používaním, poprípade zaradenie jej používania do budúcnosti sme sa rozhodli zhrnúť v závere nášho príspevku.

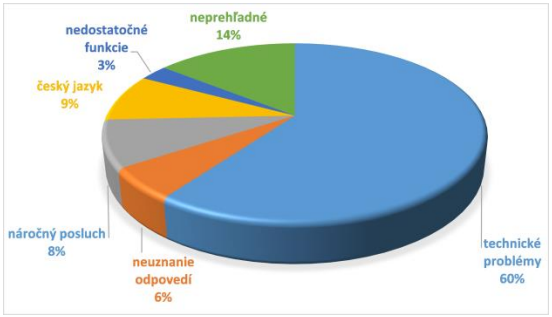
4.2.2 Obsah digitálnych učebníc Direkt Leicht 1 a 2

Digitálne učebnice Direkt Leicht obsahujú presne to isté učivo ako v tlačenej verzii, avšak jeho pridanou hodnotou je práve žiakom blízka interaktivita. Interaktivita digitálnej verzie učebnice spočíva v už spomínanej možnosti prepojenia učiteľského a žiackeho konta. Učiteľ si následne po pridaní mien svojich žiakov môže z ich zoznamu vytvoriť triedy. V oboch kontách sa dá zvolená učebnica pridať pomocou prideleného kódu od vydavateľstva a učiteľ potom môže vybrať, ktoré časti lekcie žiakom alebo triedam pridelí na vypracovanie, môže nastaviť, koľko pokusov žiakom dá na vypracovanie cvičení alebo nastaví, do kedy majú žiaci cvičenia vypracovať. Žiak vo svojom konte všetky tieto nastavené funkcie vidí a po vypracovaní cvičení má možnosť okamžitej spätnej väzby. Tú dostane od žiaka aj učiteľ, ak si žiak dá svoje vypracované cvičenia vyhodnotiť. Žiaci po vypracovaní úloh totiž celý set cvičení odovzdajú kliknutím na zelené tlačidlo, ktoré je v ponuke a ak to učiteľ nastaví, zobrazia sa žiakovi správne odpovede, kde urobil chyby, a na koľko percent bol v každom cvičení úspešný. V celkovom prehľade má možnosť tieto údaje vidieť aj učiteľ. Typy cvičení sú v učebnici aj v pracovnom zošite pestré a precvičujú rôzne zručnosti ako ústnu či písomnú komunikáciu, či čítanie a počúvanie s porozumením. Žiaci môžu spájať pojmy, dopĺňať hlásky, slová alebo dopisovať vlastné vety a texty v rámci použitia jazyka v kontexte. Digitálna učebnica ponúka možnosť vypočuť si aj nahrávky alebo pozrieť videá a ďalej s nimi pracovať. Výhodou je, že žiak môže v prostredí mimo školy pracovať svojím tempom, k cvičeniam sa vrátiť, nahrávky a videá si niekoľkokrát vypočuť alebo pozrieť – to všetko na základe svojho preferovaného percepčného učebného štýlu z kategórie VARK – vizuálneho, auditívneho, verbálneho alebo kinestetického.

Po dištančnom vyučovaní sme od študentov žiadali aj spätnú väzbu, ako sa im s digitálnou verziou učebnice nemčiny pracovalo. Ako nástroj sme opäť zvolili dotazník s otvorenými aj zatvorenými odpoveďami a vypĺňalo ho 28 študentov druhého a tretieho ročníka. Pri prvej otázke, či by aj naďalej s touto verziou učebnice radi pracovali, zvolilo 48% študentov možnosť „áno“, 10% z nich odpovedalo „možno“ a 42% by ju už ďalej nepoužívalo. V rámci pozitívnych reakcií 27% študentov považovalo digitálnu verziu za lepšiu než tlačenú učebnicu, 17% uviedlo, že práca na domácich úlohách s ňou bola rýchlejšia, 14% ju označilo za prehľadnú a ďalším 14% sa páčilo okamžité ohodnotenie odpovedí – viď. Obr. 3. Dištančné vyučovanie prinútilo študentov na diaľku aj spolupracovať, napr. lepších žiakov so slabšími.



Obr. 3: Výhody digitálnej podpory



Obr. 4: Nevýhody digitálnej podpory

Avšak vyskytli sa aj technické problémy ako nemožnosť vypracovať cvičenia alebo ich vypracované odovzdať. Prejavovalo sa to tak, že pri žiackych cvičeniach sa v ich konečnom hodnotení objavilo za vypracovanie 0 percent, čím klesla aj celková percentuálna úspešnosť práce študentov. Študentom taktiež prekážalo, že niektoré cvičenia obsahovali preklad z nemčiny a správne riešenia boli nastavené na zapísanie v češtine, alebo riešenia neobsahovali viacero možností správnych odpovedí. V tom prípade bolo úlohou vyučujúcej, aby si cvičenia opäť prezrela a posúdila správnosť ich vypracovania a celkovo prácu študenta ohodnotila. Reakcie študentov na uvedené negatíva a ich percentuálny podiel môžeme vidieť na Obr. 4. Napriek týmto nedostatkom budeme používanie digitálnej verzie učebnice ako aktívny doplnok vyučovania u študentov aj naďalej podporovať vzhľadom na to, že z nej pre nich vyplýva viac benefitov než nevýhod a prináša im spestrenie.

ZÁVER

Niet pochýb, že digitálne technológie hrajú kľúčovú úlohu v dnešnom každodennom živote a ovplyvňujú školské prostredie zahŕňajúce aj vyučovanie cudzích jazykov. Pomôcť môžu najmä pri efektívnom osvojovaní si iného cudzieho jazyka než anglického, nakoľko týmto jazykom nie sú dospelí ani mladší učiaci sa vystavení tak často, ako práve anglickému jazyku. Pri nemeckom, ale aj ďalších cudzích jazykoch treba najmä mladších učiacich sa – žiakov a študentov – cielene oboznamovať a vyhľadávať také aktivity, aby sa tieto jazyky naučili aktívne používať aspoň na komunikačnej úrovni A2 a boli motivovaní sa v nich zlepšovať. K tomu môžu dopomôcť práve digitálne technológie s prístupom na internet, vrátane použitia digitálnych učebníc ako podporných doplnkových materiálov najmä pri nízkej hodinovej dotácii druhého cudzieho jazyka na základných a stredných školách. V našom príspevku sme preto považovali za potrebné venovať sa aj problematike práve jeho hodinovej dotácie v slovenskom kontexte a porovnať jeho postavenie v kontraste s prvým

cudzím jazykom, aby sme lepšie pochopili potrebu ovládania aspoň dvoch cudzích jazykov v našom regióne.

LITERATÚRA

Informačná brožúra pre učiteľov cudzích jazykov k inovovanému štátnemu vzdelávaciemu programu pre ZŠ, vzdelávacia oblasť jazyk a komunikácia: cudzie jazyky. 2017. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2017. 27 s. [online] 2017. [cit. 2020-07-27] Dostupné na internete: https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/brozurka_cudzie_jazyky_zs_2017.pdf

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SR. 2019. Najväčšou zmenou vo vzdelávaní bude v novom školskom roku uvoľnenie výučby cudzieho jazyka. Ministerstvo školstva SR. [online] 2019. [cit. 2020-07-27] Dostupné na internete: https://www.minedu.sk/najvacsou-zmenou-vo-vzdelavani-bude-v-novom-skolskom-roku-uvolnenie-vyucby-cudzieho-jazyka/

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. 2017. 2. vydanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2017. 255 s. ISBN 978-80-8118-201-3.

MOBILNÉ APLIKÁCIE NA ČÍTANIE AKO SÚČASŤ VÝUČBY ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA NA VŠ NA SLOVENSKU

MOBILE APPS FOR READING AS A PART OF TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AT UNIVERSITIES IN SLOVAKIA

Katarína Zamborová

Abstrakt
Rozvoj mobilných aplikácií prináša možnosti na preskúmanie ich zapojenia do výučby odborného anglického jazyka na vysokých školách. Článok analyzuje výskumy v oblasti mobilných aplikácií na čítanie na Slovensku a v Českej republike, a prináša návrhy, ako ich prakticky využiť ako efektívny doplnok vo výučbe odborného anglického jazyka. Článok je koncipovaný na základe kvantitatívno-kvalitatívneho výskumu autorky v danej oblasti a vyvodzuje praktické odporúčania na zapojenie mobilných aplikácií na čítanie pre pedagógov a výskumníkov odborného anglického jazyka.

Kľúčové slová: digitálna stratégia, digitálne technológie, digitálni domorodci, mobilné aplikácie na čítanie

Abstract
The development of mobile apps brings opportunities to examine their involvement in the teaching of English for Specific Purposes at universities. The article focuses on research in the field of mobile reading apps in Slovakia and The Czech Republic, and also brings practical suggestions for teachers and scholars on how to use them in practice as an effective supplement in teaching English for Specific Purposes based on the author's research in the field.

Keywords: digital strategy, digital natives, digital technologies, mobile apps for reading

ÚVOD

Rámcový dokument ***Stratégia digitálnej transformácie Slovenska 2030*** (2030 Digital Transformational Strategy for Slovakia), ktorý vláda schválila uznesením č. 206/2019 zo dňa 7. mája 2019 predstavuje strategický materiál 21. storočia, kedy sa zákonite prechádza zo spoločnosti industriálnej na spoločnosť informačnú. Do popredia tu vystupujú súčasné inovatívne technológie, ako umelá inteligencia, internet vecí, technológia 5G, veľké dáta a analytické spracovanie dát, blockchain a super-výkonné počítače (MIRRI, 2020). Pre stav Vedy, výskumu a inovácií v školstve, ktorý je vo všeobecnosti neuspokojivý, sú potrebné zmeny v nasledujúcich aspektoch: *rozvoj ľudských zdrojov, zjednotenie orientácie vedeckých a výskumných aktivít s podnikateľskými snahami, dostupnosť kapitálu pre všetky štádiá a úrovne výskumu a vývoja, vyvážená podpora zo strany štátu, prepojenie akademického,*

verejného a súkromného sektora cez digitálne informačné huby (str. 33). Krátkodobé opatrenia sú súčasťou ***Akčného plánu digitálnej transformácie Slovenska na roky 2019-2022***, ktorého strategický cieľ je formulovaný nasledovne: *Podporíme digitálnu transformáciu škôl a vzdelávania na skvalitnenie a zlepšenie predpokladov zamestnanosti a získanie digitálnych zručností a kompetencií potrebných pre digitálnu éru* (str. 19) v podobe organizovania kurzov pre žiakov a učiteľov na pochopenie funkcií údajov, analýzu a triedenie informácií premietnuté do Programu informatizácie školstva s *dôrazom na kompetencie pre digitálnu dobu a digitálnu transformáciu vzdelávania a škôl.* Do roku 2030 sú naplánované nasledovné strategické oblasti:

- infraštruktúra IKT od centrálnej po regionálnu úroveň,
- elektronické služby a informačné systémy rezortu,
- digitálne technológie pre inovácie a zlepšenie kvality vzdelávania,
- rozvoj kompetencií a zručností pre digitálnu transformáciu,
- premena školy na digitálnu, zlepšenie riadenia cez dáta a IKT,
- bezpečnosť v informačnom priestore (str. 20).

1 PROBLEMATIKA ČÍTANIA

Problematika rozvoja čítania je v slovenskom vzdelávacom prostredí prepracovaná a stále atraktívna téma. Je to preto, lebo sa k danej téme organizujú konferencie s nosnou témou facilitácie čitateľskej kompetentnosti, konkrétne čítanie v digitálnom veku, vytváranie testovacích úloh na čítanie, dyslexia, metodika výučby čítania odborných textov na univerzitách, atraktívne sú stále stratégie čítania a porozumenia, ďalej tvorba čitateľského portfólia, nezabúda sa ani na tému rýchlosti čítania a jej vplyv na porozumenie textu (Balážová et al., 2019). Objavujú sa tiež témy ktoré prepájajú čítanie s písaním pomocou vzájomného hodnotenia (peer-review) medzi spolužiakmi (Štefková, 2017) alebo tvorbu elektronických učebníc, ktoré sú založené na interaktivite, portfóliovom hodnotení a spätnej väzby od učiteľky s cieľom zvýšiť individualizáciu učebného plánu a motiváciu. Medzi najčastejšie volené úlohy na rozvoj čítania v elektronických učebniciach je *MCQ (výber z niekoľkých odpovedí), transformácia slovných druhov, spájanie do dvojíc, vytváranie názvov odstavcov, doplňovanie slov z výberu s nevyhnutnou gramatickou úpravou, doplňovanie celých viet z výberu, spájanie stĺpcov – začiatok a koniec viet* (Ševečková, 2019, 90). Skúma sa metodika CLIL (Content and Language Integrated Learning) v tvorbe

vyučovacích materiálov s prihliadnutím na úlohy porozumenia textu (Štefková, 2019). V oblasti online čítania s porozumením je toho v našom kontexte podstatne menej na rozdiel od zahraničia, kde sa online čítanie skúma z rôznych hľadísk a predkladajú sa v danej oblasti výskumy a projekty na rozvoj digitálneho/online čítania (Coiro 2003; Leu et al. 2015, 2016). Zatiaľ v slovenských médiách môžeme badať prítomnosť iba nesystematických štúdií, prehľadových článkov a čiastočných výskumov na danú tému. Keď hovoríme o mobilných aplikáciách vo výučbe anglického jazyka, nachádzame nedostatok relevantných štúdií v danej oblasti na Slovensku.

2 DIGITÁLNE MOBILNÉ TECHNOLÓGIE

Téma informačných technológií vo výučbe cudzích jazykov je čoraz atraktívnejšou témou na prebádanie výskumnými pracovníkmi na Slovensku. Najpodstatnejší dôvod sme uviedli v úvode článku, že naša spoločnosť sa mení na spoločnosť digitálnu, čo sa prejavuje aj v spomínanom ambicióznom akčnom pláne 2019-2022 aj v rámci digitalizácie školstva.

Digitálne mobilné technológie zachytávajú potreby študentov, ktorí sú digitálni domorodci, rozvíja sa ich samostatnosť a autonómia, a prispôsobujú učenie svojmu vlastnému tempu. Má to však aj úskalia, lebo nie každý študent vie ovládať svoje učebné správanie, preto do popredia vystupujú učitelia, ktorí facilitujú túto doplňujúcu súčasť vyučovacieho procesu.

2.1 Výskumy v oblasti digitálnych technológií na Slovensku a v Českej republike

V tejto podkapitole sa pozrieme bližšie na výskumy, ktoré prebiehali na Slovensku a v Českej republike v oblasti integrovania mobilných aplikácií, zameraných na čítanie s porozumením. Prvý výskum spočíval v dotazníkovom prieskume, ktorého cieľom bolo zistiť, aké mobilné zariadenia v súčasnosti študenti používajú a aké by chceli využívať na seminároch odborného anglického jazyka, výskumní pracovníci na Prešovskej univerzite v Prešove zrealizovali prieskum na náhodnej vzorke v celkovom počte 100 študentov vo veku 20-23 rokov. Najzávažnejšie zistenia spočívali v tom, že 60% opýtaných vlastnilo tablet, z toho polovica študentov využíva tablet každý deň. Medzi najvyužívanejšie aktivity pri učení sa anglického jazyka patria gramatické cvičenia, práca so slovníkom a prekladačom. Ostatné otázky boli zamerané všeobecne na mobilné technológie, a to zo 100 opýtaných – 72% vlastní Smartphone, a z toho viac ako polovica, 57%, ho uviedla ako najobľúbenejšie zariadenie. Pri výroku, či sú mobilné technológie nenahraditeľné pre štúdium cudzieho jazyka, z celkového

počtu opýtaných 83% respondentov odpovedalo kladne. Zakomponovaním mobilných technológií do vyučovania, hlavné výhody spočívajú v odstránení stereotypu, zvýšení motivácie, rýchlosti vyhľadania informácií a nosení digitálnych technológií namiesto množstva učebníc (Gogová, 2016).

V druhom výskume v Čechách zameranom na efektívnosť špecificky vyvinutej mobilnej aplikácie Angličtina TODAY na precvičovanie slovnej zásoby, Klimová (2019) uskutočnila výskum s experimentálnou skupinou, s ktorou študenti pracovali počas jedného semestra, a tiež dostávali pravidelné notifikácie (pripomienky) na prácu s danou aplikáciou počas týždňa. Študentom bol poskytnutý zmysluplný obsah na základe prvotnej analýzy potrieb pomocou SWOT analýzy sebahodnotenia. Štúdia zistila, že študenti experimentálnej skupiny mali vyššie skóre zo záverečného testu (43.9b/60b.) oproti kontrolnej skupine, ktorá aplikáciu nepoužívala (31.8b./60b.) a prechádzala tradičnou výučbou. Pomocou dotazníka bolo nasledovne zistené, že a až 99% študentov súhlasilo s tým, že aplikácia je užitočná v príprave na záverečný test. Celkovo táto štúdia potvrdila, že precvičovanie slovnej zásoby pomocou aplikácie je efektívne v zvyšovaní študijných výsledkov. Pozitívne hodnotenie aplikácie hovorí o tom, že učenie pomocou mobilu (mobile learning) je vhodné ako doplnková metóda a vedie k pozitívnym výsledkom, pretože, okrem iného, študenti dostávajú spätnú väzbu ihneď a celé učenie je facilitované učiteľom. Hlavným zistením daného výskumu bolo, že sa mobilné zaradenia odstraňujú stereotyp z vyučovania, hodiny sú zabavnejšie a zaujímavejšie, čo vedie k zvýšeniu motivácie študentov.

Oba tieto výskumy potvrdzujú, že mobilné technológie zvyšujú zainteresovanosť študentov v edukačnom procese, vedú ich autonómii a sú vhodným doplnkom výučby.

2 SPÔSOBY ZAPOJENIA MOBILNÝCH APLIKÁCIÍ NA ČÍTANIE DO VÝUČBY

Pri zapájaní mobilných aplikácií na čítanie do výučby je potrebné mať na pamäti potrebu pre prácu s nimi v organizovanej a štruktúrovanej podobe. Na základe výskumných skúseností autorky článku s aplikáciou *Blinkist* na čítanie/počúvanie skrátených kníh je teda viacero možností ako danú aplikáciu zapojiť do výučby:

- Študenti budú s aplikáciou na čítanie kníh pracovať dennodenne, pričom učiteľ bude zbierať výsledky na týždennej báze (koľko kníh si študenti prečítali alebo vypočuli)

- Študenti budú odovzdávať vypracované zadania na dvojtýždňovej báze. Zadania sú prepracované podľa jednotlivých domén v rámci Bloomovej Taxonómie (1956) na syntézu, analýzu a aplikáciu, napr:

Tabuľka č.1: Protokol na analýzu kníh

TASK	**LENGHT**	**DOMAIN**
Sumarizuj obsah knihy	5-7 viet	*Sumarizácia*
Zhodnoť knihu	7-10 viet	*hodnotenie, krit.myslenie*
Vytvor príbeh na základe piatich nových naučených slov	Min. 8-10 viet	*aplikácia, kreativita, naratívne kompetencie*

Pre hodnotenie analýzy jednotlivých kníh sa odporúča vytvorenie kritérií hodnotenia, tzv. rubrík, ktoré presne určia, v ktorej doméne sa študent nachádza a na čom by mal popracovať (viď. Zamborová, 2020).

3.1 Výsledky výskumu zapojenia mobilných aplikácií na čítanie do výučby obchodnej angličtiny na VŠ

Autorka článku pomocou kváziexperiementu kvantitatívno-kvalitatívneho výskumu za účelom zistenia efektívnosti využívania moderných mobilných aplikácií na čítanie na hodinách obchodnej angličtiny na Ekonomickej univerzite v Bratislave v priebehu jedného semestra zistila, že sa nepreukázal žiadny vzťah medzi zdokonalením čitateľských schopností v angličtine a začlenením aplikácií na čítanie Blinkist do výučby cudzích jazykov. Výskumná vzorka pozostávala z 20 študentov v kontrolnej skupine a 20 študentov v experimentálnej skupine, ktorí pracovali s aplikáciou Blinkist na týždennej báze vo forme čítania/počúvania kníh a dvojtýždňovej báze, kde mali študenti odovzdávať úlohu na zanalyzovanie danej knihy pomocou sumarizácie obsahu, zhodnotenia výhod a nevýhod a rozvíjanie kreativity pomocou piatych nových slov. Na základe troch rozhovorov s fokusovými skupinami (každej zloženej z piatych študentov) sme vytvorili SWOT analýzu, ktorá poukazuje na pozitívne vnímanie práce s aplikáciou, pretože študenti ocenili výber a variabilitu kníh v aplikácii a uviedli, že to pre nich malo zmysel a predstavovalo to pre nich zábavný spôsob učenia. Študenti uprednostňovali prácu s aplikáciou pred tradičnými domácimi úlohami a takýto typ učenia sa im zdal zmysluplnejší, ale stále sa im zdalo dôležitejšie, aby práca s aplikáciou mala štruktúrovaný a organizovaný systém a bola založená na odmenách (body, lepšia známka).

Na základe výstupov z daného výskumného projektu autorka predkladá odporúčania, týkajúce sa používania aplikácií na čítanie ako súčasť výučby angličtiny na vysokých školách vo výučbe odborného anglického jazyka na Slovensku, pretože:

- Podporuje prístup zameraný na študentov
- Rozvíja čitateľské zručnosti študentov prostredníctvom nového vzdelávacieho prostredia
- Zvyšuje motiváciu k štúdiu jazykov
- Podporuje študentov pri rozvíjaní autonómie
- Berie do úvahy štýly učenia sa študentov
- Rozširuje čitateľské zručnosti študentov
- Ovplyvňuje rozvoj ďalších dôležitých zručností, napríklad počúvania alebo písania
- Rozvíja kritické myslenie študentov
- Poskytuje študentom všeobecné vedomosti o špecializovaných témach vybraných študentmi
- Uspokojuje potreby digitálnych domorodcov prostredníctvom nového spôsobu učenia
- sa jazyka

ZÁVER

Oblasť mobilných aplikácií je v slovenskom vedeckom kontexte doposiaľ málo prebádaná téma aj napriek jej aktuálnosti. Napriek tomu je však potrebné inšpirovať sa zahraničnými výskumami a priniesť do vyučovacieho procesu inovácie, aby potreby digitálnych domorodcoch v súčasnej digitálnej dobe boli naplnené a výučba by bola obohatená novými prvkami, ktoré sa v zahraničí javia ako efektívne. Autorka na príkladoch z jej vlastného iniciatívneho výskumného projektu mobilných aplikácií na čítanie priniesla návrhy na ich implementáciu do výučby. Veríme, že zainteresovaná pedagogická verejnosť a výskumní pracovníci sa inšpirujú, a tým sa prinesie ich patričný prínos pre študentov a moderné digitálne vzdelávanie v 21. storočí, najmä v oblasti rozvíjania zručnosti čítania.

LITERATÚRA

BALÁŽOVÁ, Ž. et al. (eds). 2019. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene. 275 s. ISBN 978-80-228-3176-5.

BLOOM, B. S. et al. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain.* New York: David McKay Company.
COIRO, J. 2003. Exploring Literacy on the Internet. In *The Reading Teacher*, roč. 56, č. 5, s. 458-464.
GOGOVÁ, L. 2016. Digitálne mobilné zariadenia vo vyučovaní odborného anglického jazyka. In Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie v [elektronický zdroj] : zborník príspevkov centra celoživotného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove. 2016. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. s. 38-46. ISBN 978-80-555-1727-8.
KLIMOVÁ, B. 2019. Impact of Mobile Learning on Students´ Achievement Results. *Education Sciences,* roč. 9, č. 90, doi: 10.3390/educsci9020090
LEU, D. J. et al. 2015. *Best Practices in Teaching the New Literacies of Online Research and Comprehension* [online] 2020. [cit. 2020-07-30] Dostupné na internete:
https://www.researchgate.net/publication/237579320_Research_on_Instruction_and_Assessment_in_the_New_Literacies_of_Online_Reading_Comprehension
LEU, D. J. et al. 2016. Individual differences in the new literacies of online research and comprehension. In: AFFLERBACH, P. (eds.): *Handbook of Individual Differences in Reading*: *Reader, Text, and Context*. New York : Routledge. s. 259-272.
MIRRI. 2020. *Stratégia digitálnej transformácie Slovenska 2030* [online] 2020. [cit. 2020-07-30] Dostupné na internete:https://www.mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2019/06/Strategia-digitalnej-transformacie-Slovenska-2030.pdf
MIRRI. 2020. *Akčný plán digitálnej transformácie Slovenska na roky 2019-2022* [online] 2020. [cit. 2020-07-30] Dostupné na internete: https://www.mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2019/07/Akcny-plan-DTS_2019-2022.pdf
ŠTEFKOVÁ, J. 2017. Rozvoj jazykovej zručnosti písania a čítania v odbornom jazykovom vzdelávaní na TU vo Zvolene. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV* [elektronický zdroj] : recenzovaný zborník vedeckých prác. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene. 2017. s. 195-207. ISBN 978-80-228-3002-7.
SOKOLOVA, A. – ŠEVEČKOVÁ, M. 2019. Elektronické učebnice: nové výzvy. In *Lingua et vita,* VIII/1, č.15, 2019. Bratislava: EKONÓM. s. 85-95. ISSN 1338-6743
ŠTEFKOVÁ, J. 2019. CLIL v tvorbe vyučovacích materiálov. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI* [elektronický zdroj] : recenzovaný zborník vedeckých prác. 2019. Zvolen : Technická univerzita vo Zvolene. s. 245-253. ISBN 978-80-228-3176-5.
ZAMBOROVÁ, K. 2020. Enhancing English Language Skills. Using an App for Reading and Listening. In *Cudzie jazyky v premenách času*. 2020. Bratislava: EKONÓM, s. 515. ISBN 978-80-225-4710-9.

INTERKOMPREHENZIA V OSVOJOVANÍ SI POLICAJNEJ TERMINOLÓGIE

INTERCOMPREHENSION IN THE POLICE TERMINOLOGY ACQUISITION

Katarína Zimmermannová

Abstrakt
Príspevok sa zaoberá interkomprehenziou v osvojovaní si policajnej terminológie u edukantov, ktorí do určitej miery ovládajú anglický aj nemecký jazyk. Autorka popisuje vybranú policajnú terminológiu v kontexte materiálu využívaného vo výučbe cudzích jazykov na Akadémii Policajného zboru v Bratislave.

Kľúčové slová: interkomprehenzia, policajná terminológia, učenie, učebný materiál, osvojovanie si.

Abstract
This paper is devoted to intercomprehension in the police terminology acquisition by the learners who – in some measure – master both english and german language. The author describes selected terminology in the context of teaching material being used in teaching foreign languages at the Academy of the Police Force in Bratislava.

Keywords: intercomprehension, police terminology, teaching, teaching material, acquisition.

ÚVOD

Podľa Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave, z lingvistického hľadiska vyvstáva potreba zefektívňovania internacionálnej komunikácie s akcentom na komunikáciu v policajnej sfére. Akadémia Policajného zboru v Bratislave zabezpečuje vzdelávanie v oblasti troch cudzích jazykov, a to anglického, nemeckého a ruského jazyka. Vzdelávanie edukantov v cudzom jazyku počas štúdia na Akadémii Policajného zboru je realizované tak, že v magisterskom stupni štúdia si edukanti v rámci povinne voliteľných predmetov môžu vybrať Cudzí jazyk II., to znamená, že si vyberajú iný cudzí jazyk ako ten, ktorý si zvolili v bakalárskom štúdiu. Pre potreby tohto príspevku sa venujeme situácii, kedy si edukant v bakalárskom stupni štúdia zvolil anglický jazyk a v magisterskom stupni štúdia nemecký jazyk. Z hľadiska obsahovej stránky je to všeobecný cudzí jazyk, ktorého štúdium má edukantom sprostredkovať základné komunikatívne zručnosti, „výučba je teda zameraná

na všeobecnú komunikáciu bežného dňa, gramatika zahŕňa základné morfologické a syntaktické javy“ (Miženková, 2014, 94).

Katedra zabezpečuje vysokoškolskú výučbu cudzích jazykov zameranú na bezpečnostno-právnu problematiku a problematiku verejnej správy v bakalárskom a magisterskom štúdiu a v systéme ďalšieho vzdelávania policajtov. Študenti majú na výber anglický, nemecký a ruský jazyk. Vyučovanie jazykov prebieha formou cvičení. Tematické plány reflektujú celospoločenské potreby, z lingvistického hľadiska je to potreba zefektívňovania internacionálnej komunikácie s akcentom na komunikáciu v policajnej sfére a vo sfére verejnej správy. Ťažisko obsahového zamerania odboru ochrany osôb a majetku predstavuje odborná terminológia z oblasti jednotlivých policajných služieb, právnych disciplín, najmä trestného práva, kriminalistiky a kriminológie. Ťažiskom odboru bezpečnostných verejnoprávnych služieb je odborná terminológia najmä z oblasti správneho a občianskeho práva, požiarnej a civilnej ochrany, krízového manažmentu a podobne. (Portál Akadémie Policajného zboru v Bratislave, 2020) Katedra jazykov poskytuje štúdium v nasledujúcich predmetoch:

Cudzí jazyk I – Úvod do odbornej terminológie
Cudzí jazyk I – Odborná komunikácia I
Cudzí jazyk I – Odborná komunikácia II
Cudzí jazyk I – Špecializovaná príprava
Cudzí jazyk II – Základy komunikácie I
Cudzí jazyk II – Základy komunikácie II

„Príprava v odbornom jazyku sa orientuje na rozvíjanie všetkých jazykových zručností s dôrazom na prácu s cudzojazyčným textom a zdokonaľovanie jeho porozumenia, na rozvoj hovorenia a počúvania s porozumením, na aktívnu reprodukciu získaných informácií ako i kompetentnú písomnú komunikáciu. Ideálnym stavom je schopnosť študenta presne a kultivovane sa vyjadrovať v cudzom jazyku a prezentovať odborné poznatky a fakty, a to tak v písomnej, ako aj ústnej forme. Napĺňanie tohto ideálu je dlhodobý a náročný proces, vyžadujúci si na jednej strane mimoriadne motivovaného študenta, na druhej strane vyššiu hodinovú dotáciu na výučbu cudzieho jazyka a vyššiu frekvenciu vyučovacích hodín (Miženková, 2014, 96).

1 SPOLOČNÉ RYSY ANGLICKÉHO A NEMECKÉHO JAZYKA

Príspevok sa zaoberá interkomprehenziou v osvojovaní si policajnej terminológie v rámci výučby cudzieho jazyka nemeckého a anglického na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. „Princíp interkomprehenzie je efektívny v rámci jazykov z jednej jazykovej skupiny“ (Ploquin, 2012). Zhodný názor majú aj autori Escudé a Donato, ktorí tvrdia že „Interkomprehenzia je obzvlášť efektívna metóda, pokiaľ sa zaoberáme jazykmi tej istej jazykovej skupiny“ (Escudé, 2018, 1). Oba vyučované jazyky patria do skupiny indoeurópskych jazykov, alebo aj indogermánskych (tento pojem zaviedli nemeckí jazykovedci v 19. storočí), konkrétnejšie do germánskej vetvy, a teda majú spoločný základ. Ako anglický, tak aj „nemecký jazyk preukázateľne patrí do skupiny germánskych jazykov, ktoré tvoria jednu z vetiev skupiny indogermánskych jazykov. Ako indogermánske označujeme skupinu jazykov, ktoré aj napriek postupne sa vyvíjajúcim zmenám aj v priebehu času vykazujú veľké množstvo spoločných znakov, na základe ktorých ich môžeme odlíšiť od iných jazykových skupín, napríklad uralskej, semito-hamitskej alebo austro-aziatskej.“ (Schmidt, 2000, 21). Pre túto vetvu je charakteristické, že patria medzi zemepisne najfrekventovanejšie jazyky. Najpoužívanejším jazykom z germánskej vetvy je angličtina, po nej nasleduje nemčina a holandčina. Veľké množstvo slovnej zásoby anglického jazyka pochádza z latinčiny. Oba jazyky prešli naprieč časom postupným vývinom a v dnešnej dobe sa ich forma môže javiť ako úplne odlišná, avšak existuje mnoho spoločných znakov, slov, napríklad: adjektívum *clean*: Meine Schwester ist jetzt seit zwei Jahren *clean*. Ďalšie príklady z praxe:

anglicky:	nemecky:
latent criminality	latente Kriminalität
bluff	bluffen
dope	dopen
kick	kicken
lynch	lynchen
warn	warnen
delinquent	Delinquent

K ďalším spoločným znakom môžeme zaradiť aj určitú podobnosť gramatických štruktúr, ktoré sú pre oba jazyky rovnaké alebo podobné, ďalej napr. číslovky v nemčine a

v angličtine sú veľmi podobné. Tento fakt môže značnou mierou prispieť k zjednodušenému osvojeniu si jazyka. Napríklad slová používané v anglosaštine *Hand, finden, ich* a pod. sú v súčasnosti používané v nemeckom jazyku. V súčasnej dobe platí, že zhruba 80 zo 100 slov bežnej slovnej zásoby anglického jazyka má germánsky pôvod. „Najčastejšie používaná slovná zásoba nemeckého aj anglického jazyka má spoločné germánske korene. S ohľadom na spoločnú či rozdielnu výslovnosť a hláskovanie, tieto slová sú prakticky rovnaké:

I have – *Ich habe*

It is long – *Es ist lang*

Where is that – *Wo ist das* (Enux Education Limited, 2020)

V úvode príspevku sa autorka zmieňuje o možných voľbách štúdia cudzieho jazyka na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. Vychádzajúc z poznatkov vlastnej pedagogickej praxe, v nasledujúcej podkapitole vyberá niekoľko príkladov z učebných materiálov, na základe ktorých ilustruje vzájomnú interkomprehenziu nemeckého a anglického jazyka u edukantov, ktorí si v bakalárskom stupni štúdia zvolili anglický jazyk a v magisterskom stupni štúdia nemecký jazyk.

2 ZÁKLADNÝ POJMOVÝ APARÁT A PRÍKLADY Z PRAXE

Ťažisko obsahového zamerania vo výučbe cudzích jazykov na škole bezpečnostno-právneho zamerania predstavuje odborná terminológia z oblasti jednotlivých policajných služieb (služba poriadkovej polície, služba dopravnej polície a pod.) právnych disciplín, najmä trestného práva, kriminalistiky a kriminológie, ďalej z oblastí správneho a občianskeho práva, požiarnej a civilnej ochrany, krízového manažmentu atď. Pri výbere textov, ktoré názorne poslúžili na ilustráciu sme využili učebné materiály, ktoré slúžia ako základný vzdelávací materiál vo výučbe nemeckého jazyka na Akadémii Policajného zboru v Bratislave.

Základný pojmový aparát príspevku tvoria pojmy ako interkomprehenzia, ktorá „rozvíja schopnosť vychádzať z predchádzajúcich skúseností jednotlivca a z hľadiska konštruktivizmu uprednostňuje rozvoj zručností v ďalšom jazyku/jazykoch (jazyk iný ako ten, ktorým učiaci sa už hovoria) a to to takým spôsobom, že učiaci sa využíva vedomosti, ktoré si už osvojil.“ (Ollivier, 2011, 29) V súčasnej dobe väčšina študentov ovláda aspoň základy anglického jazyka, ktorý je vyučovaný na základných aj stredných školách. Princíp interkomprehenzie „predpokladá zjednodušenie osvojovania si cieľového jazyka pomocou

hľadania ekvivalentných, podobných alebo kontrastných jazykových schém.“ (Escudé, 2018, 1). Tento princíp bol definovaný už v roku 2013 Julesom Ronjatom, ktorý ho popísal ako spontánnu a prirodzenú stratégiu osvojenia si druhého jazyka. (Escudé, 2018, 1).

Pojem **terminológia** sa používa v dvoch základných významoch: terminológia ako jazykovedná disciplína zaoberajúca sa odbornými termínmi a terminológia ako súhrn termínov (odborných názvov) istého vedného, technického alebo pracovného odboru (napr. policajná terminológia). Slovná zásoba je základným stavebným prvkom pri osvojovaní si cudzieho jazyka a jeho následnom využití v komunikácii, pričom terminológia tvorí jej nevyhnutnú súčasť. **Učenie/osvojovanie si** je považované za vedomý proces „rozvojovej zmeny v znalostiach, schopnostiach, v postojoch a v iných osobnostných vlastnostiach jednotlivca, ktorá sa prejavuje v následných zmenách priebehu a výsledku jeho činnosti, výkonu, správania sa a prežívania pod vplyvom skúseností s okolitým prostredím. Uľahčovanie, aktivovanie, motivovanie, ovplyvňovanie alebo usmerňovanie dejov učenia sa nazývame termínom **učenie**“. (Švec, 2002, 318)

Učenie je v prvom rade aktívnym a aktivizujúcim procesom. Sprostredkovanie informácií nie je najdôležitejšou zložkou v tomto procese, učiaci sa potrebujú nájsť zmysluplné prepojenie medzi týmito informáciami a spôsob, akým ich aplikujú do praxe.

Prezentácia novej, v tomto prípade policajnej terminológie, je nemenej dôležitým krokom ako voľba vhodnej metódy. Nakoľko prebieha v prevažnej miere priamo na vyučovaní, je dôležité venovať pozornosť výberu spôsobu jej prvotnej prezentácie. Haycraft hovorí o niekoľkých možných spôsoboch, z ktorých uvádzame:

Prezentácia terminológie v kontexte- ak sa termín vyskytuje v texte, častokrát je jednoduché určiť jeho význam pomocou ostatných slov vo vete, napríklad: „Das Phänomen der Geldwäsche hängt mit dem organisierten Verbrechen zusammen. Das organisierte Verbrechen verschafft sich durch die immensen finanziellen Gewinne, die vor allem aus dem illegallen Rauschgifhandel, Waffenhandel, Schmuggel, Menschenhandel, Raub, aus der Korruption, Erpressung oder Steuerhinterziehung gezogen werden.“ (Ondrejkovičová, 2014, 148) Terminológia, ktorá sa v rámci interkomprehenzie v tomto texte javí ako jednoduchá na osvojenie si:

nemecky/anglicky

das Phänomen (jav, úkaz, fenomén)/ phenomenon

immense (nemerateľný, obrovský)/immense

finanziell (finančný, peňažný)/financial

der Gewinn (výhra, zárobok, prospech)/win (výhra, úspech)

illegal (nezákonný, ilegálny)/illegal

der Handel (obchod, biznis, handeln- obchodovať)/to handle (vyjednať, obchodovať...)

die Korruption (podplácanie)/corruption

die Erpressung (vydieranie)/ press (nátlak, nútiť)

opis alebo definícia- odporúča sa viac ako vysvetlenie významu pojmu, hlavne pre začiatočníkov, resp. úroveň A1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. (Haycraft, 1986, 47-50) (zvýraznené slová sú jednoduchšie na porozumenie) napríklad: Weiße-Kragen-Kriminalität – „englisch *White Collar Crime*, die Kriminalität der höheren sozialen Schichten (Gegensatz: *Blaue-Kragen-Kriminalität*). Die von dem US-amerikanischen Soziologen E. H. *Sutherland* erstmals 1940 entwickelte Theorie nimmt an, dass die Angehörigen der oberen Schichten sich nicht anders verhalten als die „kleinen Leute", aber häufiger unentdeckt bleiben, weil sie weniger sichtbare (auffällige) Straftaten begehen und die Organe der Strafverfolgung Täter vornehmlich unter den Angehörigen der Unterschichten suchen. Oft handelt es sich um Rechtsbrüche, die von Personen im Geschäftsleben, im Staatsdienst oder in freien Berufen begangen werden, gleichsam in Ausübung des Berufs. Die Täter missbrauchen das ihrem Beruf notwendigerweise entgegengebrachte Vertrauen. Zur Weiße-Kragen-Kriminalität gehören insbesondere die meisten Fälle von Wirtschaftskriminalität." (Lexicon Wissen.de, 2020)

Anglická definícia: „Did you know….? • that the phrase "white-collar crime" was coined in 1939 during a speech given by Edwin Sutherland to the American Sociological Society. Sutherland defined the term as "crime committed by a person of respectability and high social status in the course of his occupation." (Nováková, 2011, 60)

Príklad b) „Zur Identifizierung einer Person ist der Fingerabdruck als ein unveränderliches und individuelles Merkmal besonders interessant. Das BKA erhält von allen Polizeidienststellen in Deutschland Fingerabdrücke in digitaler oder analoger Form.

Alle Fingerabdrücke werden in das Automatisierte Fingerabdruck-Identifizierungs-System **(**AFIS**)** erfasst." (Ondrejkovičová, 2014, 45)

nemecky:	anglicky:
Identifizierung	identification
Person	person

Finger	finger
individuell	individual
interessant	interesting
digitaler oder analoger Form	digital or analog form

Na základe uvedených príkladov možno konštatovať, že edukanti, ktorí do určitej miery ovládajú anglický jazyk majú zjednodušené osvojovanie si terminológie v nemeckom jazyku.

Osvojenie si druhého cudzieho jazyka na základe princípu interkomprehenzie predpokladá využitie konkrétnej metodológie, súboru metód. Niektorí z odborníkov, zaoberajúcich sa problematikou interkomprehenzie (napríklad Klein a Stegmann, 2000, Pencheva a Shopov, 2003, Rieder, 2002) navrhli klasifikácie poznatkov, každú s dôrazom na inú oblasť, ktoré spolu tvoria logický systém:

a) všeobecné vedomosti, b) vedomosti o kultúre, c) situačné vedomosti, d) behaviorálne vedomosti, e) pragmatické vedomosti, f) geografické vedomosti, g) fonologické vedomosti, h) gramatické vedomosti, i) lexikálne vedomosti.

V tomto prípade je hlavnou metodologickou hypotézou fakt, že všetci edukanti majú k dispozícii určité poznatky v každej z týchto kategórií, pričom to im môže pomôcť pri osvojovaní si nových poznatkov. Rolou učiteľa je pomôcť edukantovi nájsť a efektívne využiť stratégie pre využitie týchto poznatkov pre porozumenie novým textom, gramatickým štruktúram a podobne (Doyé, 2014, 5).

ZÁVER

Ambíciou tohto príspevku je informovať o interkomprehenzii anglického a nemeckého jazyka v procese výučby na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. Autorka sa v príspevku venuje situácii, kedy si edukant v bakalárskom stupni štúdia zvolil anglický jazyk a následne potom v magisterskom stupni štúdia nemecký jazyk. Príspevok popisuje niektoré spoločné rysy oboch jazykov a uvádza pár príkladov z praxe, s ktorými sa edukanti môžu stretnúť v procese osvojovania si novej terminológie v rámci vyučovacieho procesu. Pri prezentácii novej terminológie je dôležitý vhodný výber metódy a spôsobu prezentácie, ktoré úzko súvisia s viacerými faktormi, napríklad podľa toho, na akej úrovni sú edukanti, či ide o prezentáciu aktívnej alebo pasívnej slovnej zásoby a podobne.

LITERATÚRA

HAYCRAFT, J. *An Introduction to English Language Teaching*. Harlow : Longman, 1986, 47-50 s. ISBN 0-582-55604-X.
HORNBY, A. S. *Oxford Advanced Learner´s Dictionary*. Oxford : Oxford University press, 2005, 702 s. ISBN 0-19-431649-1.
MIŽENKOVÁ, Ľ. Špecifiká výučby cudzojazyčnej odbornej terminológie na Akadémii Policajného zboru v Bratislave. In *Od textu k prekladu IX*. Praha : Jednota tlumočníků a překladatelů, 2014, s. 95-96. ISBN 978-80-7374-119-8.
NOVÁKOVÁ, I. *English for Police.* Bratislava : Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2011, 60 s. ISBN 978-80-8054-510-9.
Ollivier, Ch. *Répresentations de l'intercompréhension chez les spécialistes du champ. Intercompreensão-Redinter, O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições 1*. [online] 2011. [cit. 2020-8-13] Dostupné na internete:
Available online at: http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-1
ONDREJKOVIČOVÁ, J. et al. *Deutsch im Beruf – Polizei.* Bratislava: Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 2014, 318 s. ISBN 978-80-8054-584-0.
SCHMIDT, W. *Geschichte der Deutschen Sprache*. Stuttgart: Hirzel Verlag, 2000. 21 s. ISBN 978-3777622729.
ŠVEC, Š. *Základné Pojmy v Pedagogike a Andragogike.* Bratislava : IRIS, 2002, 318 s. ISBN 80-223-1633-4.
LEXICON WISSEN.DE. [online] 2020. [cit. 2020-8-13] Dostupné na internete: https://www.wissen.de/lexikon/weisse-kragen-kriminalitaet
Enux Education Limited. [online] 2020. [cit. 2020-8-13] Dostupné na internete:
https://www.fluentu.com/blog/german/similarities-between-german-and-english/
Pedagogická činnosť Katedry jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave. [online] 2020. [cit. 2020-8-13] Dostupné na internete:
https://www.akademiapz.sk/akademia/katedry/katedra-jazykov/pedagogicka-cinnost
PLOQUIN, F. *Intercomprehension: a new way of learning.* [online] 2020. [cit. 2020-9-27] Dostupné na internete:
https://nadeaubarlow.com/intercomprehension-a-new-way-of-learning/#:~:text=Pedagogically%2C%20intercomprehension%20has%20several%20advantages%2C%20including%20allowing%20students,which%20brings%20to%20mind%20the%20French%20word%20capsule.
DOYÉ, P. *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education.* [online] 2020. [cit. 2020-9-27] Dostupné na internete: https://rm.coe.int/intercomprehension/1680874594
ESCUDÉ, P. et. al. *Mutual understanding with intercomprehension.* [online] 2020. [cit. 2020-9-27] Dostupné na internete:
https://www.languagemagazine.com/2018/08/21/mutual-understanding-with-intercomprehension/

ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV

Mgr. Anna Barnau, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Jesseniova lekárska fakulta v Martine
Univerzita Komenského v Bratislave
Martin

mjr. PaedDr. Martina Binderová, PhD.
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Bratislava

PhDr. Gabriela Boldiszárová
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

Mgr. Júlia Bolečková
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

PaedDr. Jarmila Brtková, PhD.
Katedra informačných systémov
Fakulta managementu
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava

Mgr. Jozef Bruk, PhD.
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

doc. Mgr. Ján Drengubiak, PhD.
Inštitút romanistiky
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Prešov

PhDr. Božena Džuganová, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Jesseniova lekárska fakulta v Martine
Univerzita Komenského v Bratislave
Martin

doc. Mgr. Zuzana Gašová, PhD.
Katedra jazykovedy a translatológie
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Bratislava

Mgr. Tomáš Godiš, PhD.
Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Trnava

PhDr. Tomáš Hamar, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Lekárska fakula
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava

Mgr. Kristína Hankerová, PhD.
Katedra anglického jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava

Mgr. Elena Hudecová
Ústav jazykov a športu
Slovenská technická univerzita v Bratislave
Bratislava

Mgr. Edita Jurčáková, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

doc. Mgr. et Mgr. Katarína Klimová, PhD.
Katedra romanistiky
Filozfická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

Mgr. Zuzana Kolaříková, PhD.
Centrum jazykovej prípravy
Filozofická fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Košice

Mgr. Stanislav Kováč, PhD.
Katedra anglického jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave

doc. Mgr. et Mgr. Adriána Koželová, PhD.
Inštitút romanistiky
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Prešov

PhDr. et PhDr. Karolína Kubas Grocholová
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Ostravská univerzita
Ostrava

PhDr. Petra Laktišová
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

Mgr. Jana Lauková, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

Mgr. Jana Lopušanová
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

Mgr. Janka Miľanová
Stredná odborná škola obchodu a služieb Martin/ Trnavská univerzita v Trnave
Martin

PhDr. Eva Molnárová, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

Mgr. Barbora Molokáčová
Katedra germanistiky
Filozofická fakulty
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Košice

Mgr. Lucie Němečková
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

pplk. doc. Iveta Nováková, PhD.
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Bratislava

Mgr. Lenka Procházková, PhD.
Katedra informačných systémov
Fakulta managementu
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava

Mgr. Anna Slatinská, PhD.
Katedra anglistiky a amerikanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

JUDr. Andrea Slezáková, PhD., LL.M.
Katedra obchodného práva
Obchodná fakulta
Ekonomická univerzita v Bratislave
Bratislava

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 v Bratislave
Bratislava

Mgr. Jozef Štefčík, PhD.
Katedra jazykovedy a translatológie
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Bratislava

Mgr. Jaroslava Štefková, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

PhDr. Andrej Timko, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Zuzana Tomčániová
Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava

Mgr. Lujza Urbancová, PhD.
Katedra slovenského jazyka a komunikácie
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

Mgr. Melinda Vasiľová
Ústav cudzích jazykov
Lekárska fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava

Mgr. Michaela Zajacová
Stredná priemyselná škola dopravná
Trnava

Mgr. Katarína Zamborová, PhD.
Katedra anglického jazyka
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Bratislava

npor. Mgr. Katarína Zimmermanová
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Bratislava

Vydala Technická univerzita vo Zvolene.
Rok vydania 2020.
Počet strán 403, náklad 80 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 978-80-228-3233-5