

Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene



Recenzovaný zborník vedeckých prác

Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VIII

Marek Ľupták – Žaneta Balážová – Zuzana Danihelová – Darina Veverková – Ivica Kolečáni Lenčová
editori

Zvolen
2021

Editori

Dr. phil. Mgr. Marek Ľupták

Mgr. Žaneta Balážová, PhD.

Mgr. Zuzana Danihelová, PhD.

PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.

doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.

Recenzentky

doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.

doc. PaedDr. Jana Javorčíková, PhD.

Mgr. Zuzana Vyhnáliková, PhD.

Technická redaktorka

Mgr. Zuzana Danihelová, PhD.

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 978-80-228-3283-0

© Technická univerzita vo Zvolene 2021

PREDSLOV	6
DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE: VÝZVY VÝUČBY ANGLIČTINY PRE LEKÁRSKE ÚČELY	
DISTANCE EDUCATION: THE CHALLENGES OF TEACHING ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES	
Anna Barnau – Božena Džuganová	7
UČEBNÉ STRATÉGIE VO VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA PRE POTREBY POLÍCIE	
LEARNING STRATEGIES IN TEACHING ENGLISH FOR POLICE	
Martina Binderová.....	19
PROFESNĚ ZAMĚŘENÉ JAZYKOVÉ KURZY JAKO NEZBYTNÝ DOPLNĚK K TECHNICKÝM PŘEDMĚTŮM V PŘÍPRAVĚ NA BUDOUCÍ PROFESI	
VOCATIONALLY FOCUSED LANGUAGE COURSES AS A NECESSARY COMPLEMENT TO TECHNICAL SUBJECTS IN PREPARATION FOR A FUTURE PROFESSION	
Blanka Blažková – Eva Kahounová.....	31
ASPEKT KULTÚRY A ROZVOJ INTERKULTÚRNEJ KOMPETENTNOSTI VO VYUČOVANÍ ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA	
THE CULTURAL ASPECT AND THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES	
Jarmila Brtková – Lenka Procházková.....	42
POVEDOMIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA ANGLICKÉHO JAZYKA O VÝUČBE ŽIAKOV S DYSLEXIOU	
PRE-SERVICE TEACHERS' COGNITION ON TEACHING ENGLISH TO DYSLEXIC LEARNERS	
Kristína Hankerová – Stanislav Kováč	50
POROVNANIE VÝSTUPOV VOĽNE DOSTUPNÉHO NÁSTROJA STROJOVÉHO PREKLADU SPOLOČNOSTI GOOGLE NA PRÍKLADE PREKLADU TECHNICKÉHO TEXTU Z JAZYKA NEMECKÉHO DO SLOVENSKEJ JAZYKA	
COMPARING OUTPUTS OF THE FREELY ACCESSIBLE GOOGLE TRANSLATE MACHINE TRANSLATION TOOL ON THE EXAMPLE OF A TECHNICAL TEXT TRANSLATED FROM GERMAN TO SLOVAK LANGUAGE	
Elena Hudecová.....	62
VÝUČBA A ŠTÚDIUM ČÍŇŠTINY S VYUŽITÍM KORPUSU	
USE OF CORPUS IN CHINESE LANGUAGE TEACHING AND LEARNING	
Mária Ištvánová.....	70

INTERKOMPREHENZIA A MOŽNOSTI JEJ VYUŽITIA V ŠKOLSKOM VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV	
INTERCOMPREHENSION AND POSSIBILITIES OF ITS USE IN SCHOL TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES	
Jana Juhášová	77
PERSPEKTÍVY MULTILINGVIZMU V AKDEMICKOM PROSTREDÍ	
THE PROSPECTS OF MULTILINGUALISM IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT	
Katarína Klimová	94
ANGLICIZMY V TRANSLATOLOGICKEJ TERMINOLÓGII ROMÁNSKÝCH JAZYKOV (FRANCÚZŠTINA A ŠPANIELČINA)	
ANGLICISMS IN THE TERMINOLOGY OF TRANSLATION STUDIES IN ROMANCE LANGUAGES (FRENCH AND SPANISH)	
Adriána Koželová.....	106
ON-LINE VÝUČBA SIMULTÁNEHO TLMOČENIA (V NEMECKOM JAZYKU) VO VIRTUÁLNOH TLMOČNÍCKOM LABORATÓRIU POČAS KORONAKRÍZY V LETNOM SEMESTRI 2020/2021	
ONLINE SIMULTANEOUS INTERPRETING TRAINING (IN GERMAN) IN A VIRTUAL INTERPRETING LABORATORY DURING THE CORONA CRISIS IN 2021	
Jana Lauková.....	116
ANGLIČTINA JE POVINNÁ, NEMČINA JE BONUS	
ENGLISH IS A MUST, GERMAN IS A PLUS	
Jana Lopusanová	125
ROZVÍJANIE PLURILINGVÁLNEJ KOMPETENCIE U ŠTUDENTOV OBCHODNEJ ANGLIČTINY NA UNIVERZITE Z POHLADU ŠTYROCH ZÁKLADNÝCH JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ	
THE DEVELOPMENT OF PLURILINGUAL COMPETENCE AT BUSINESS ENGLISH UNIVERSITY STUDENTS REGARDING THE FOUR BASIC LANGUAGE SKILLS	
Alexandra Mandáková – Katarína Zamborová	136
KRIMINOLÓGIA OPTIKOU CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA	
CRIMINOLOGY THROUGH THE PRISM OF THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING	
Iveta Nováková	147
VYUŽITIE KOLOKÁCIÍ VO VÝUČBE CUDZIEHO JAZYKA (NA PRÍKLADE NEMECKÉHO JAZYKA)	
THE USE OF COLLOCATIONS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING (ON THE EXAMPLE OF GERMAN LANGUAGE)	
Katarína Seresová.....	160

IMPLEMENTÁCIA PORTFÓLIA S CIEĽOM PODPORIŤ ROZVOJ KOMUNIKATÍVNEJ
A LINGVISTICKEJ ÚROVNE ZRUČNOSTI PÍSANIA

PORTFOLIO IMPLEMENTATION TO ENHANCE THE DEVELOPMENT OF
COMMUNICATIVE AND LINGUISTIC LEVEL OF WRITING SKILL

Daniela Sršníková – Petra Laktišová – Júlia Bolečková..... 170

STRATÉGIE UČENIA SA NEMECKÉHO JAZYKA AKO DRUHÉHO CUDZIEHO
JAZYKA PO ANGLIČTINE U VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV SO
ŠPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENIA

LEARNING STRATEGIES OF THE GERMAN LANGUAGE AS THE SECOND
FOREIGN LANGUAGE AFTER ENGLISH BY UNIVERSITY STUDENTS WITH
SPECIFIC LEARNING DIFFERENCES

Zuzana Tomčániová 179

KULTÚRNA A LINGVÁLNA DIMENZIA VZDELÁVANIA VO VYBRANÝCH
DOKUMENTOCH EURÓPSKEJ ÚNIE

CULTURAL AND LINGUISTIC DIMENSION OF EDUCATION IN SELECTED
DOCUMENTS OF THE EUROPEAN UNION

Anna Zelenková 186

ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV 197

PREDSLOV

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

V publikácii sa prelínajú príspevky v súlade s témou projektu KEGA 004TU Z-4/2019, ktorý je zameraný na vyučovanie a učenie sa terciárneho jazyka po angličtine. Pod terciárnym jazykom rozumieme v poradí tretí jazyk L3, ktorý si osvojujeme alebo sa učíme inštitucionálne. Na rôzne jazykové fenomény sa pozeráme okrem angličtiny optikou nemčiny, francúzštiny a čínštiny. Skladba a obsah článkov implicitne poukazuje na angličtinu ako globálny jazyk, ktorý dominuje v rôznych profesijných odboroch ako odborne zameraná angličtina (English for Specific Purposes). Nájdete tu články o angličtine v medicíne, ekonomike, kriminológii alebo pre potreby polície. V skúmanom plurilingválnom kontexte chceme vyzdvihnúť texty o nemčine ako druhom cudzom jazyku L3 alebo angličtine ako prvom cudzom jazyku L2, ktoré sa sústreďia na učiacich sa so špecifickými poruchami učenia. Čiastkovo publikované tézy a výskumné náhľady v predkladanej publikácii, ktoré vychádzajú z princípov plurilingválne orientovaného vzdelávania predstavujú schopnosť jednotlivca používať viac ako jeden jazyk, poukazujú na potenciál interkomprehenzie pre inštitucionálne vyučovanie cudzích jazykov a interdisciplinárne prepojenie vedomostí a skúseností z učenia sa prvého cudzieho jazyka a každého ďalšieho jazyka Ln. Z daného vyplýva, že možno identifikovať znalosti príp. stratégie učenia sa, ktoré sú prenosné z procesu učenia sa jedného jazyka na učenie sa druhého jazyka a dokážu mobilizovať zdroje viacjazyčného repertoára jednotlivca. V jednom z článkov je jazykovo-kultúrna dimenzia vzdelávania zasadená do kontextu nosných európskych dokumentov, ktoré usmerňujú cudzojazyčné vzdelávanie nielen na Slovensku. Paradoxne k týmto európskym trendom v cudzojazyčnom vzdelávaní sa v slovenskom akademickom priestore javí tendencia k eliminácii jazykovej rôznorodosti a útlmu ponuky iných filologických (učiteľských) študijných programov na univerzitách, čo zaiste súvisí s vypustením povinného druhého cudzieho jazyka zo štátneho vzdelávacieho programu a so slabou uplatniteľnosťou učiteľov iných cudzích jazykov. V daných súvislostiach tu nájdeme aj úvahy o podobách internacionalizácie univerzít a o vzťahoch národných jazykov a angličtiny.

S radosťou môžeme konštatovať, že aj tzv. Sprievodný zväzok s novými deskriptormi k Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky z roku 2018 začal zohľadňovať plurilingválny prístup v jazykovom vzdelávaní.

Marek Lupták

DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE: VÝZVY VÝUČBY ANGLIČTINY PRE LEKÁRSKE ÚČELY

DISTANCE EDUCATION: THE CHALLENGES OF TEACHING ENGLISH FOR MEDICAL PURPOSES

Anna Barnau – Božena Džuganová

Abstrakt

Pandémia COVID-19 priniesla so sebou nové kultúrne a spoločenské javy, ktoré zmenili sociálnu interakciu, komunikáciu, ako aj pedagogický proces. V tejto novej situácii museli všetci pedagógovia vyučujúci anglický jazyk pre lekárske účely (English for Medical Purposes, EMP) na Jesseniovej lekárskej fakulte Univerzity Komenského v Martine (JLF UK) pohotovo reagovať a prispôbiť jazykové kurzy vzdelávacím potrebám študentov. Cieľom tohto príspevku je predstaviť kľúčové charakteristiky online výučby, stratégie a rôzne interaktívne aktivity slúžiace na precvičovanie všetkých jazykových zručností, pričom niektoré aktivity, ako napríklad výber vhodných informačných technológií, sú pre dištančné vyučovanie špecifické. Druhým cieľom štúdie je porovnanie synchronného a asynchronného typu e-learningu na JLF UK v akademickom roku 2019/2020 a 2020/2021. Na zistenie preferencií študentov bol použitý dotazník, ktorý bol distribuovaný nestratifikovane všetkým 236 študentom prvého ročníka (N1 = počet účastníkov v akademickom roku 2019/2020 a N2 = počet respondentov v akademickom roku 2020/2021). Dotazník obsahoval 22 zatvorených otázok a 3 otázky otvorené, ktoré boli vyhodnotené numericky pomocou 5-bodovej Likertovej škály. Čo sa týka vzdelávania dištančnou formou, študenti najviac oceňovali ich samostatnú organizáciu štúdia a prácu z pohodlia domova, a na druhej strane im najviac prekážala chýbajúca komunikácia tvárou v tvár, „atmosféra v triede“, vypracovanie testov online, a technické problémy počas online vyučovania.

Kľúčové slová: angličtina pre lekárske účely, dištančné vyučovanie, dotazník, informačné technológie

Abstract

The COVID-19 pandemic brought about new cultural and social phenomena that changed social interaction, communication as well as the pedagogical process. In this new situation, all teachers teaching English for Medical Purposes (EMP) at Jessenius Faculty of Medicine of Comenius University in Martin (JFM) had to respond swiftly and adapt language courses to the educational needs of students. The aim of this paper is to present the key characteristics of online teaching, strategies and various interactive activities for practicing of all language skills. Whereby, some activities, such as selection of appropriate information technologies, are specific to distance learning. The second aim of the study is to compare the synchronous and asynchronous type of e-learning at Jessenius Faculty of Medicine in the academic years 2019/2020 and 2020/2021. To determine students' preferences, a questionnaire was distributed to non-stratified random sample of 236 first-year students (N1 = the number of participants in the academic year 2019/2020 and N2 = the number of respondents in the academic year 2020/2021). The questionnaire contained 22 closed questions and 3 open questions, which were evaluated with numeric values using a 5-point Likert scale. Concerning distance learning, students most appreciated the self-organization of study and comfortable leaning space at home, and most criticized the lack of face-to-face communication, the "classroom atmosphere", online tests, and technical difficulties during online teaching.

Keywords: English for medical purposes, distance education, information technologies, questionnaire

ÚVOD

Pandémia COVID-19 priniesla do školstva dosiaľ nevídaný jav a to postupné zatvorenie škôl na celom svete, nielen na Slovensku či v krajinách Európskej únie. Výchovno-vzdelávací proces sa zrazu zmenil z prezenčného, t. j. tradičného vzdelávania, na dištančný, e-learningový s implementáciou moderných informačných technológií (Pokhrel, Chhetri, 2021). Vyučovacie metódy, ako aj učebné osnovy, sa museli prispôsobiť novému učebnému prostrediu. Počítačová technika a prístup na internet sa stali nevyhnutnými požiadavkami. Výučbu angličtiny pre lekárske účely (EMP, English for Medical Purposes) na Jesseniovej lekárskej fakulte v Martine (JFM) bolo treba prispôsobiť nielen novej situácii, ale aj vzdelávacím potrebám študentov. Najväčšou výzvou pre učiteľov i študentov bolo zabezpečiť výučbu, vypracovať a poskytnúť študentom študijné materiály a pokračovať vo výučbe dištančnou formou.

1 DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE

Dištančné vzdelávania (distance education, DE) sa vyvinulo z výučby realizovanej prostredníctvom korešpondenčných seminárov, ktorá spočívala najmä v poskytovaní printových materiálov (Courtney and Wilhoite-Mathews, 2015). V 60-tych rokoch minulého storočia sa objavila druhá generácia DE, ktorá využívala masmédiá ako doplnok k printovým materiálom. Limitáciou oboch druhov učenia bola pomalá distribúcia materiálov a nedostatočná až žiadna spätná väzba od učiteľa. Taylor (2001) uvádza ako tretí model tzv. „tele-učenie“, pričom ďalšie dva modely sú založené na internetom sprostredkovanej výučbe (inteligentný flexibilný vyučujúci model, Intelligent Flexible Learning Model).

Rozšírenie internetu a vznik nových technológií a nástrojov priniesol nárast nových informačných zdrojov pre tvorbu edukačných materiálov ako aj nové metódy a spôsoby výučby. K tradičnej prezenčnej forme vyučovania a učenia pribudli online kurzy (e-learning), ako aj blended learning, čiže kombinácia tradičného a dištančného učenia (Godiš, 2020; Alonso-Conde, Zúñiga-Vicente, 2021). V tomto zmysle Graham (2006, s. 4) definuje blended learning ako kombináciu dvoch historicky odlišných vzdelávacích modelov, t. j. tradičného a distribučného, pričom sa kladie dôraz na podporu zo strany počítačových technológií (computer-based technologies). Podľa Wheelera (2012) sa dištančné vzdelávanie líši od elektronického vzdelávania, ktoré je možné definovať ako dištančné alebo prezenčné alebo ako ich kombináciu. Všetky tri formy výučby majú niektoré prvky spoločné (Wieland, 2012),

ktorými sú napríklad zostavenie učebného kurikula učiteľom, zostavenie, vytvorenie a sprístupnenie učebných materiálov, úloha učiteľa ako inštruktora, poradcu a hodnotiteľa. Okrem spoločných menovateľov, existujú však aj nasledovné rozdiely:

Tradičné vyučovanie sa odohráva v reálnom čase, je orientované viac na učiteľa, ktorý sprostredkováva informácie, vie poskytnúť študentom okamžitú spätnú väzbu a odpovedať na ich otázky. Učiteľ je schopný prispôbiť sa štruktúre a učebnému štýlu triedy, aby zlepšil upevnenie učiva (Kemp, Grieve, 2014). Prezenčné vyučovanie nevyžaduje takmer žiadne technické vybavenie a nie je obmedzené prípadným zlyhaním počítačovej techniky alebo internetu (Papp, Szegő, 2021).

Online vyučovanie sa môže odohrávať v reálnom čase, t. j. synchronne, ale aj asynchronne, a to tak, že študent je flexibilný, pracuje vlastným tempom, v čase, ktorý mu najviac vyhovuje a z pohodlia domova (Wheeler, 2012). Z toho vyplýva, že tento typ viac zohľadňuje potreby študenta, ktorý sa spolieha na vlastnú motiváciu, pracuje autonómne, bez priamej spätnej väzby zo strany učiteľa. V dištančnej forme výučby, sa študenti musia spoliehať na funkčné internetové pripojenie a technické vybavenie, pričom technické problémy môžu študentov frustrovať, ovplyvniť ich performanciu, ba až odradiť od učenia.

1.1 Faktory ovplyvňujúce aktivitu študentov počas DE

Podľa Albertha (2011) osobnostné charakteristiky študentov ovplyvňujú ich vnímanie online kurzov, čo môže následne ovplyvniť ich výkon a výsledky, pričom fyzická absencia učiteľa môže byť škodlivá pre motiváciu niektorých študentov. Alberth (2011) tvrdí že študenti, ktorí sú nezávislí, sú zručnejší v používaní informačných technológií, preferujú online vyučovanie než tí, ktorí nemajú počítačové zručnosti a spoliehajú sa na prítomnosť učiteľa. Vonderwell a Zachariah (2005, s. 9) vo svojej štúdii zistili, že študenti, ktorým boli pridelené v rámci online hodín špecifické úlohy, sa aktívnejšie zapájali do diskusie v triede než ostatní študenti, pričom na ich aktivitu vplývali nielen tieto úlohy, ale aj hodnotiace kritériá. Preto sa niektorí odborníci domnievajú, že existujú určité osobnostné črty študentov, ktoré prispievajú k úspešnej komunikácii a participácii na online hodinách, ako napr. nezávislosť, autonómnosť, vnútorná motivácia a samokontrola (Vasilevska, 2017; Barnau, Džuganová, 2020).

Nielen osobnostné, ale aj iné faktory ovplyvňujú jazykovú kompetenciu a performanciu študentov na online hodinách. Týmito faktormi, ktoré ovplyvňujú záujem o e-

learning sú potreby a záujmy študentov, nároky kladené na online hodinu, príprava a vedenie hodiny zo strany učiteľa. Úspešnosť digitálneho vzdelávania závisí od motivácie študentov učiť sa a byť iniciatívni na hodine, pričom učenie sa z domu môže viesť k rozptýleniu pozornosti (Kirovska, 2016, s. 6; Yang, 2014; Brown, Heekyeong, 2015). Podľa Hewita (2003, s. 31) k týmto faktorom možno zaradiť tendenciu sústrediť sa na nové témy a nevenovať sa starým obsahom, čo sa môže odraziť v učebných výsledkoch a online diskusii. Vasilevska et al. (2017, s. 114) uvádza štyri kľúčové témy pre DE: adaptabilita študentov na e-learningovú výučbu, technické schopnosti, počítačová gramotnosť, seba-kontrola a motivácia študentov. Alberth (2011) navrhuje šesť faktorov, ktoré pozitívne ovplyvňujú dištančné jazykové vzdelávanie: 1. osobnosť študenta, 2. pedagogika, 3. poskytnutie podpory študentovi a vyučujúcemu, 4. osobnosť učiteľa, 5. technika, 6. charakteristika jazykových zručností.

Úroveň technických zručností študentov je pokladaná niektorými odborníkmi za jeden z prediktorov úspechu v dištančnom vzdelávaní, zatiaľ čo iní o jej význame pochybujú (Antino, 2008; Ding et al., 2020). Kirovska-Simjonoska (2016, s. 3) upozorňuje, že prílišná technocentrickosť by nemala dominovať v DE, ale mala by byť zdrojom zmysluplných kvalitných výučbových aktivít.

Študenti síce často používajú počítačovú techniku a svoje mobilné zariadenia, ale ide väčšinou o spoločenské, zábavné účely s cieľom pasívnej konzumácie obsahu, napríklad sledovaním videí alebo napísaných informácií na internete. Produkcia, komunikácia a šírenie obsahu sa tak zužuje na zverejňovanie fotiek, zdieľanie príspevkov na Facebooku alebo iných sociálnych sieťach. Študenti následne nie sú vždy kritickí k webovému obsahu, resp. ani nerozumejú tomu, ako vizuálne či printové informácie interpretovať. Z toho vyplýva, že na používanie digitálnych zdrojov a porozumenie ich obsahu vplýva niekoľko špecifických gramotností, ako napríklad počítačová, digitálna, ale aj vizuálna a multimediálna gramotnosť, ktoré v rámci DE zlepšujú komunikáciu a učebné výsledky v cudzom jazyku.

1.2 Synchronne a asynchronne online vyučovanie

Dištančné vzdelávanie môžeme rozdeliť podľa metódy sprostredkovania digitálneho obsahu, použitých interaktívnych nástrojov a spôsobu interakcie, na synchronne a asynchronne. Inak povedané, učenie a učenie sa, ktoré je sprostredkované počítačovými,

technickými prostriedkami, umožňuje synchrónny a asynchrónny spôsob komunikácie (Wieland, 2012; Alonso-Conde, Zúñiga-Vicente, 2021).

Synchrónne dištančné vzdelávanie znamená, že učiteľ a študenti nie sú fyzicky prítomní v tradičnom prostredí, napríklad v učebni (Yang, 2014). Učiteľ komunikuje so študentmi v reálnom čase pomocou nástrojov, ako sú Moodle, ZOOM alebo MS Teams, atď. Asynchrónna metóda nevyžaduje interakcie v reálnom čase medzi študujúcimi a učiteľom, takže každý študent sa môže učiť v preferovanom čase a svojím tempom (Wieland, 2012). Asynchrónne dištančné vzdelávanie je zamerané na študenta a jeho potreby, učiteľ sprostredkuje informácie, študijné materiály a umožňuje k nim prístup (Yang, 2014; Brown, Heekyeong, 2015, s. 243). Každá lekcia v rámci výučby cudzieho jazyka môže obsahovať písané texty, nahrané audiovizuálne materiály, online kvízy, ale aj úlohy riešené v rámci diskusného fóra.

V súčasnej dobe prebieha vo vedeckých kruhoch odborná diskusia, či moderné cloudové aplikácie a herné platformy používané počas online asynchrónneho vyučovania majú pozitívny vplyv na motiváciu študentov učiť sa, precvičovať a získavať nové vedomosti a následne zvyšovať svoj výkon (Ding, 2020; Yang, 2014; Brown, Heekyeong, 2015).

2 DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE A VÝUČBA ANGLIČTINY PRE LEKÁRSKE ÚČELY

V súvislosti so situáciou, ktorá bola spôsobená epidémiou ochorenia COVID-19, museli všetci pedagógovia vyučujúci anglický jazyk pre lekárske účely na JLF UK v Martine pohotovo reagovať a výučbu, ktorá prebiehala dovtedy výlučne prezenčne, realizovať dištančnou formou. Kým v akademickom roku 2019/2020 bola výučba EMP realizovaná asynchrónnym spôsobom (skupina G1), v akademickom roku 2020/2021 sa predmet vyučoval synchrónne (skupina G2). Synchrónny aj asynchrónny e-learning má svoje výhody ale aj nevýhody, a preto cieľom našej štúdie bolo zistiť preferencie študentov prvého ročníka v oboch skupinách.

Na zistenie výskumného cieľa bol zostavený vlastný dotazník s viacerými položkami, ktorý bol administrovaný anonymne, aby boli získané čo najobjektívnejšie údaje. Keďže sa jednalo o príležitostný výber vzorky, nebolo možné zabezpečiť stopercentne ani spoľahlivosť, ani dôveryhodnosť získaných údajov. Na zabezpečenie reliability všetky položky dotazníka sledovali jeden konštrukt, teda boli jednotne konzistentné (Dornyei, 2003). Dotazník bol distribuovaný v prvej skupine pomocou e-mailov a v druhej skupine pomocou

programu Moodle. Na vyhodnotenie odpovedí bola použitá Likertova škála s rozsahom 1 = úplne nesúhlasím, 2 = nesúhlasím, 3 = bez názoru, 4 = súhlasím, 5 = úplne súhlasím. Kým zo skupiny G1 sme získali iba 15 odpovedí ($N_1=15$), čo predstavuje iba 16% návratnosť vyplnených dotazníkov (response rate), v skupine G2 odpovedalo 58 respondentov ($N_2=58$), čo tvorí 40,5% odpovedí zo všetkých študentov prvého ročníka. V našej štúdii sme pracovali s dostupným, nestratifikovaným súborom respondentov. Výsledky hodnotenia vybraných položiek sú uvedené v tabuľke 1 a v grafe 1 formou priemernej hodnoty.

Pre študentov v oboch skupinách nebol problémom ani prístup na internet (4,73 bodov v G1 a 4,63 bodov v G2 na Likertovej škále) ani komunikácia prostredníctvom platformy MS Teams (3,73 bodov v G1 a 3,98 bodov v G2).

Položka „Nechýba mi tradičný spôsob počúvania s porozumením“ bola hodnotená s priemerným hodnotením 1,87 bodov v G1 a 2,64 bodov v G2 a položka „Prezenčná interakcia tvárou v tvár v triede je dôležitá“ získala hodnotenie 4,80 bodov v G1 a 4,43 bodov v G2. Znamená to, že študentom, ktorí sa zúčastňovali asynchrónnych online kurzov, chýbala osobná interakcia a tiež učiteľom vedené aktívne počúvanie viac ako študentom, ktorí sa učili synchrónne. V oboch skupinách však študenti považovali za dôležité prezenčné vzdelávanie (3,87 bodov v G1 a 4,03 bodov v G2), osobnú komunikáciu (4,8 bodov v G1 a 4,41 bodov v G2) a učenie sa v tradičnej triede (3,8 bodov v G1 a 3,68 bodov v G2).

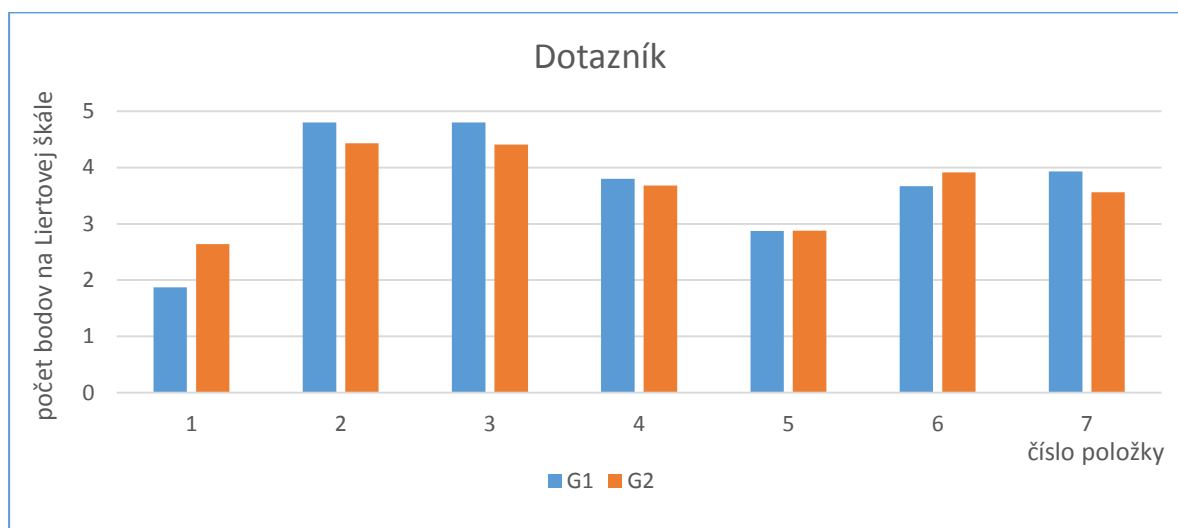
Faktor, ktorý sa týkal online testovania jazykových vedomostí a zručností prostredníctvom platformy Moodle, bol tiež zahrnutý do dotazníkov. Obe položky „Nemám problém absolvovať test prostredníctvom internetu“ a „uprednostňujem absolvovanie testu prostredníctvom platformy Moodle“ boli hodnotené podobne (2,87 bodov v G1 a 2,88 bodov v G2; 3,67 bodov v G1 a 3,91 bodov v G2). Obe skupiny však hodnotili položky rôznymi skóre v rozmedzí od 1 do 5 bodov. Pre študentov bolo výzvou absolvovať test prostredníctvom internetu, ale páčilo sa im, že ho absolvovali v programe Moodle.

Ďalším faktorom, ktorý vyplynul z analýzy dotazníka, bola vnútorná motivácia študentov. Položku „Som motivovaný učiť sa a počas štúdia som seba disciplinovaný“ hodnotili s priemerom 3,93 bodov v G1 a 3,56 bodov v G2.

Prehľad vybraných uzavretých otázok v dotazníku, ako aj ich jednotlivé bodové hodnotenie na Likertovej škále sú uvedené v tabuľke 1 a v grafe 1.

Tabuľka 1 Prehľad vybraných uzavretých otázok v dotazníku

číslo	položka	G1	G2
1	Nechýba mi tradičný spôsob počúvania s porozumením	1,87	2,64
2	Prezenčná interakcia tvárou v tvár v triede je dôležitá	4,8	4,43
3	Osobná komunikácia je pre mňa potrebná	4,8	4,41
4	Učenie sa v tradičnej triede považujem za dôležité	3,8	3,68
5	Nemám problém absolvovať test prostredníctvom internetu	2,87	2,88
6	Uprednostňujem test prostredníctvom platformy Moodle	3,67	3,91
7	Som motivovaný učiť sa a počas štúdia som disciplinovaný	3,93	3,56



Graf 1 Prehľad hodnotenia vybraných uzavretých otázok v dotazníku

Otvorená otázka v našich dotazníkoch „Aké sú výhody a nevýhody dištančného vzdelávania?“ odhalila, že študenti všeobecne venovali príprave na hodiny viac času a museli tráviť veľa hodín prácou pred svojimi počítačmi. Študenti, ktorí sa zúčastňovali asynchrónnych online kurzov, poslali učiteľom informácie a vypracované úlohy e-mailom, pričom nedostali odpovede obratom. Z toho vyplýva, že medzi položením otázok a získaním odpovedí od vyučujúcich bol väčší časový úsek. Niektorí študenti preto neboli spokojní s takouto oneskorenou komunikáciou. Niektorí účastníci zas potrebovali na vypracovanie všetkých pridelených úloh viac času. Študenti, ktorí uprednostňovali interakciu so spolužiakmi v tradičnej triede, strácali počas DE záujem o EMP online kurzy. Väčšina študentov však ocenila väčšiu flexibilitu pri svojom zadelení si času na splnenie zadaných úloh, ale aj aktivít v osobnom živote. Väčšina účastníkov si myslela, že osobná interakcia je

dôležitou súčasťou ich štúdia. Tieto fakty sú zrejmé z príkladov 1, 2 a 3, ktoré uvádzame v pôvodnom znení tak, ako ich uviedli študenti:

Príklad 1: „Mne osobne najviac chýbala pravidelná spätná väzba, na základe ktorej sa môžem posúvať vpred. V rámci komunikácie tvárou v tvár dáva učiteľ pravidelne študentom po každom zadaní konštruktívnu spätnú väzbu. ... páčilo sa mi, že mám viac voľného času a pohodlie domova.“

Príklad 2: „Sedieť za obrazovkou počítača je náročné. Nie je to to isté, ako keď vojdete do triedy plnej zaangažovaných kolegov.“

Príklad 3: „Som skutočným pánom svojho času. Môžem flexibilnejšie riadiť svoj čas. Ale najviac mi chýbajú osobné rozhovory a osobný kontakt.“

3 DISKUSIA

Výsledok online vyučovania, jeho prínos pre vzdelávanie, ale aj problémy s jeho realizáciou, sa postupne snažia zhodnotiť ako jednotliví pedagógovia a školy, tak i rôzne agentúry. Napríklad Európska on-line platforma určená na školské vzdelávanie uskutočnila od 9. apríla do 10. mája 2020 prieskum názorov na online a diaľkové vyučovanie v Európe. Prieskum bol otvorený na platforme School Education Gateway (2020) a prilákal rekordný počet 4859 respondentov, z ktorých 86 %, boli učitelia a riaditelia škôl. Daný prieskum ukázal, že až 67% európskych učiteľov sa stretlo s online výučbou po prvýkrát. Prieskum zároveň potvrdil, že učitelia sú flexibilní a získané poznatky z online výučby chcú využívať ako doplnkový spôsob sprostredkovania vedomostí aj po zavedení prezenčnej výučby. Jestvujúce príspevky o e-learningových programoch skôr pozitívne hodnotili prínos elektronického vzdelávania. Slováková, Polakovič (2016) sa venovali problematike zvyšovania efektívnosti vyučovania pomocou elektronického vzdelávania, spracovania učebnej látky do multimediálnych kurzov a najmä výskumu rozdielu medzi elektronickým testovaním a testovaním tradičnou papierovou formou. Bolečková (2020) sa venovala rozvoju autonómneho učiaceho sa prostredníctvom digitálnych technológií. Godiš (2020) sa venoval využitiu mobilných aplikácií a programov vo výučbe druhého jazyka. Podobne Zamborová (2020) sa zaoberala výskumom využitia mobilných aplikácií na zlepšenie čítania s porozumením. Digitálne technológie sú často odporúčané ako aktívna doplňujúca podpora pri nízkej hodinovej dotácii vyučovania cudzieho jazyka (Zajacová, 2020). Pred pandémiou COVID-19 v roku 2017 Vasilevská, Rivza, Bogdan robili výskum pripravenosti študentov na

dištančné vzdelávanie v šiestich európskych krajinách. Avšak pohľad na online výučby zo strany samotných študentov, aký poskytujeme my v našej krátkej štúdii, nebol dosiaľ rozpracovaný. Získané dáta zatiaľ nie je možné adekvátne porovnať s údajmi publikovanými v domácich a zahraničných časopisoch, pretože nejestvujú. Zdá sa, že štúdie zohľadňujúce vzťah medzi dištančným a prezenčným ESP vzdelávaním v terciárnej sfére sú zriedkavé, čím sa otvára v budúcnosti priestor pre ďalší výskum a odbornú diskusiu.

ZÁVER

Od letného semestra 2020 došlo k najvýznamnejším zmenám vo výučbe EMP, keďže univerzity boli zatvorené a učitelia so študentmi museli pracovať v online režime. Keďže až do tohto bodu výučba EMP prebiehala tradičným spôsobom, t. j. prezenčne, učitelia sa museli prispôbiť a pripraviť digitalizáciu učebných osnov, ako aj vyučovacích hodín. Prechod na dištančné vzdelávanie bol sťažený nedostatkom technologického vybavenia, ale aj nedostatkom digitálnych zručností a počítačovej gramotnosti na oboch stranách. Program MS Teams bol vybraný, aby poskytoval kybernetický priestor pre online výučbu na fakultách Univerzity Komenského. Okrem tohto programu, sme na priradenie rôznych aktivít, komunikáciu so študentmi, ale aj na testovanie využívali platformu Moodle.

Dotazníky potvrdili, že existujú ako výhody, tak aj nevýhody dištančného vzdelávania. Na rozdiel od tradičnej výučby, výučba EMP prostredníctvom internetových programov neposkytovala dostatočné množstvo príležitostí na diskusiu o odborných lekárskejších témach. Najväčším problémom bol nedostatok času, ktorý musel byť niekedy venovaný aj riešeniu technických problémov. Dištančné vzdelávanie tiež vyžadovalo od študentov väčšiu zrelosť a sebadisciplínu než tradičné vzdelávanie. Avšak študenti ocenili flexibilný časový management a možnosť pracovať a študovať pohodlne z domu. Je zrejmé, že uplatňovanie moderných technológií vo vyučovacom procese ponúka širokú škálu podnetov, je zdrojom odborných informácií, prispieva k rozvoju vedomostí, zručností a kompetencií v anglickom jazyku, zvyšuje digitálnu, vizuálnu a počítačovú gramotnosť, ako aj motiváciu a aktivitu študentov.

POĎAKOVANIE

Tento príspevok vznikol s podporou v rámci projektu KEGA 028UK-4/2020.

LITERATÚRA

- ALBERTH. 2011. Critical success factors in online language learning. In *TEFLIN Journal*. 2011, roč. 22, č. 1, s. 16-33. DOI: 10.15639/teflinjournal.v22i1/16-33.
- ALONSO-CONDE, A. B., ZÚNIGA-VICENTE, J. A. 2021. Online assessment in times of covid-19 using two platforms: moodle and teams. In *EDULEARN21 Proceedings*. Valencia: IATED, 2021, s. 5809-5815. ISBN: 978-84-09-31267-2.
- ANTINO, A. R. 2008. Promoting academic motivation and self-regulation: Practical guidelines for online instructors. In *Tech Trends*. 2008, roč. 52, č. 3, s. 37 - 45.
- BARNAU, A., DŽUGANOVÁ, B. 2020. *English for Health Care Professionals*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2020. ISBN 978-3339115003.
- BOLEČKOVÁ J. (2020) Rozvoj autonómneho učiaceho sa prostredníctvom digitálnych technológií. In: *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VII*. [online] 2020. [cit. 2021-09-02]. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vii.pdf
- BOURELLE, A. et al. 2016. Sites of multimodal literacy: Comparing student learning in online and face-to-face environments. In *Computers and Composition: An International Journal for Teachers of Writing*. 2016, roč. 39, s. 55 - 70.
- BROWN, H. D., HEEKYEONG, L. 2015. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education. ISBN 978-0-13392585-2.
- COLLIS, B., MOONEN, J. (2012). *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- COURTNEY, M., WILHOITE-MATHEWS, S. 2015. From Distance Education to Online Learning: Practical Approaches to Information Literacy Instruction and Collaborative Learning. In *Online Environments, Journal of Library Administration*. 2015, roč. 55, č.4, s. 261 - 277, doi: 10.1080/01930826.2015.1038924.
- DING, L., KIM, Ch., OREY, M. 2020. Design of gamified asynchronous online discussions. In *Technology, Pedagogy and Education*. 2020, roč. 29, č. 5, s. 631 - 647.
- DORNYEI, Z. 2003. *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- GODIŠ, T. 2020. Využitie mobilných aplikácií a programov vo výučbe druhého cudzieho jazyka. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VII*. [online] 2020. [cit. 2021-09-02]. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vii.pdf
- GRAHAM, CH. R. 2006. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In *Handbook Of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, Ca: Pfeiffer Publishing. ISBN 978-0-7879-7758-0.
- HEPPEN, J., et al. 2017. The struggle to pass algebra: Online vs. face-to-face credit recovery for at-risk urban students. In *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2017, roč. 10, č. 2, s. 272 - 296.
- HEWITT, J. 2003. How Habitual Online Practices Affect the Development of Asynchronous Discussion Threads. In *Journal of Educational Computing Research*. 2003, roč. 28, č. 1, s. 31 - 45. [cit. 2021-05-22] Dostupné na internete: <https://doi.org/10.2190/PMG8-A05J-CUH1-DK14>
- KEMP, N., GRIEVE, R. 2014. Face-to-face or face-to-screen? Undergraduates' opinions and test performance in classroom vs. online learning. In *Front Psychol*. 2014, roč. 12, č. 5, s. 1278. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01278.

- KIROVSKA-SIMJANOSKA, D. 2016. Do ESP Students Prefer Face-to-Face Instruction Over Digitally Embedded Instruction? Blogs vs. Reports? Debates vs. Online Discussion? In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2016, roč. 232, s. 170 - 176, doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.042.
- KRASODOMSKA, J., JUSTYNA GODAWSKA, J. 2021. E-learning in accounting education: the influence of students' characteristics on their engagement and performance, In *Accounting Education*, 30:1, 22-41, DOI: 10.1080/09639284.2020.1867874
- LIM, D. H., MORRIS, M. L., KUPRITZ, V. W. 2007. *Online vs. Blended Learning: Differences in Instructional Outcomes and Learner Satisfaction*. [online] 2007. [cit. 2021-06-02] Dostupné na internete: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842695.pdf>
- PAPP, D. SZEGŐ, D. 2021. Traditional Test Versus E-test. In *EDULEARN21 Proceedings*. Valencia: IATED, 2021, s. 5029-5033. ISBN: 978-84-09-31267-2.
- POKHREL, S., CHHETRI, R. 2021. A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. In *Higher Education for the Future*. 2021, roč. 8, č. 1, s. 133 - 141, 2021.
- SALCEDO, C.S. 2010. Comparative Analysis of Learning Outcomes in Face-to-Face Foreign Language Classes vs. Language Lab and Online. In *Journal of College Teaching and Learning*. 2010, roč. 7, č. 2, s. 43 - 54. [cit. 2021-05-22] Dostupné na internete: <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i2.88>.
- SCHOOL EDUCATION GATEWAY. 2020. [cit. 2021-09-02] Dostupné na internete: <https://www.schooleducationgateway.eu/sk/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>
- SLOVÁKOVÁ I, POLAKOVIČ P. (2016) Zvyšovanie efektívnosti vyučovania pomocou elektronického vzdelávania. In: *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte III*. [online]. 2016. [cit. 2021-09-02] Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane-jazyky-univerzitnom-kontexte-iii_1.pdf
- TAYLOR, J. 2001. *Fifth generation distance education*. [online]. 2001. [cit. 2021-05-22] Dostupné na internete: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.113.3781&rep=rep1&type=pdf>.
- VASILEVSKÁ, D., RIVZA, B., BOGDAN, R. 2017. Evaluation of Readiness for Distance Education of Students in European Universities. In *BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. Volume 8, Issue 1, April 2017, ISSN 2068-0473, E-ISSN 2067-3957
- VASILEVSKA, D., RIVZA, B., ALEKNEVICIENE, V., PARLIŇSKA, A. 2017. Analysis of the Demand for Distance Education at Eastern and Central European Higher Education Institutions. In *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2017, roč. 19, č. 1, s. 106 - 116.
- VONDERWELL, S., ZACHARIAH, S. 2005. Factors that Influence Participation in Online Learning. In *Journal of Research on Technology in Education*. 2005, roč. 38, č. 2, s. 213 - 230.
- VOUTILAINEN, A., SAARANEN, T., SORMUNEN, M. 2017. Conventional vs. e-learning in nursing education: A systematic review and meta-analysis. In *Nurse Education Today*. 2017, roč. 50, s. 97 - 103. [cit. 2021-05-22] Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.12.020>.
- WHEELER, S. 2012. Distance Learning. In *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Ed. N. M. Seel. Boston, MA: Springer, s. 1018-1020, 2012.
- WIELAND, K. 2012. Asynchronous Learning Networks. In *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Ed. N. M. Seel. Boston, MA: Springer, s. 345 - 348, 2012.

- YANG, Q. 2014. Students Motivation in Asynchronous Online Discussions with MOOC Mode. In *American Journal of Educational Research*. 2014, roč. 2, s. 325 - 330.
- ZAJACOVÁ, M. 2020. Digitálne technológie ako aktívna doplnujúca podpora nízkej hodinovej dotácie vyučovania cudzieho jazyka L3 nemeckého jazyka. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VII*. [online] 2020. [cit. 2021-09-02]. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vii.pdf
- ZAMBOROVÁ, K. 2020. Mobilné aplikácie na čítanie ako súčasť výučby odborného anglického jazyka na VŠ na Slovensku. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VII*. [online] 2020. [cit. 2021-09-02]. Dostupné na internete: https://ucj.tuzvo.sk/sites/default/files/aplikovane_jazyky_v_univerzitnom_kontexte_vii.pdf
- ZHANG, D., ZHAO, J. L., ZHOU, L., NUNAMAKER, J. F. Jr. 2004. Can e-learning replace classroom learning? In *Communications of the ACM*. 2004, roč. 47, č. 5, s. 75 - 79.

UČEBNÉ STRATÉGIE VO VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA PRE POTREBY POLÍCIE

LEARNING STRATEGIES IN TEACHING ENGLISH FOR POLICE

Martina Binderová

Abstrakt

Článok je venovaný využitiu učebných stratégií vo vyučovaní odborného anglického jazyka pre potreby polície s cieľom aktivizovať študentov a zefektívniť ich učenie sa bezpečnostno-právnej terminológie v rámci rozvoja počúvania s porozumením, recipovania odborného textu a tiež verbálnej aj písomnej produkcie v cudzom jazyku. Autorka prezentuje praktické ukážky využitia učebných stratégií pri rôznych aktivitách zameraných na integrovaný rozvoj jazykových zručností v práci s učebnicou *English for Police I*, ktorá vznikla v rámci riešenia vedeckovýskumnej úlohy „Interkultúrna komunikácia so štátnymi príslušníkmi tretích krajín umiestnenými v zariadeniach“ (VYSK 241).

Kľúčové slová: aktívne učenie sa, učebné stratégie, odborný anglický jazyk, anglický jazyk pre políciu, bezpečnostno-právna terminológia.

Abstract

The article focuses on the application of learning strategies in teaching English for law enforcement aimed at activating the student's learning and increasing the efficiency of their acquiring of security and legal terminology in integrated skills development. The author presents practical examples of using learning strategies in the integrated development of student's language skills in work with the textbook *English for Police I*. The textbook was developed as part of the scientific research project "Intercultural Communication with Third-country Nationals in Detention Facilities" (VYSK 241).

Keywords: active learning, learning strategies, English for specific purposes, English for police, security and legal terminology.

ÚVOD

V aktuálnej situácii spôsobenej pandémie COVID-19 sa otázky efektívneho vyučovania odborného cudzieho jazyka stali ešte nástojčivejšími. V úsilí urobiť jazykové učenie zmysluplnejším, podporiť spoluprácu medzi učiteľom a študentom, študentmi navzájom, spoznať možnosti pre učenie sa odborného cudzieho jazyka a naučiť študentov spoliehať sa na seba má význam predstaviť, vysvetliť a predviesť študentom použitie učebných stratégií priamo pri riešení konkrétnych úloh a zároveň ich viesť k vedomému používaniu učebných stratégií pri regulácii vlastného učenia sa cudzieho jazyka. Učenie sa

cudzieho jazyka je pre študentov menej náročné, keď poznajú širokú škálu učebných stratégií, z ktorých si môžu vedome vybrať pri učení sa odborného jazyka a jeho používaní.

1 ODBORNÁ JAZYKOVÁ PRÍPRAVA ŠTUDENTOV AKADEMIE POLICAJNÉHO ZBORU V BRATISLAVE

Na Akadémii Policajného zboru v Bratislave (ďalej v texte len Akadémia PZ) je vyučovaný odborný anglický jazyk, ktorý je zameraný na výkon povolania príslušníka Policajného zboru SR v niektorej z policajných služieb (napr. služby poriadkovej polície, služby dopravnej polície, služby kriminálnej polície, služby hraničnej a cudzineckej polície) alebo v rámci špecializovaných útvarov.

„Odborný jazyk“ je jazyk, ktorým jeho používateľ komunikuje v danom odbore. Používanie odborného cudzieho jazyka je podmienené ovládaním cudzieho jazyka a súčasne aj vedomosťami z príslušného odboru. Robinson (1991, s. 20) definuje odborný anglický jazyk ako „jazyk zameraný na cieľ a založený na analýze potrieb, často obmedzovaný časom a určený pre dospelých študujúcich“. Vyučovanie odborného anglického jazyka má umožniť študentovi rozvíjať komunikatívnu kompetenciu, ako to vyplýva z anglického termínu *English for Specific Purposes* (ESP), v oblasti používania jazyka na špecifické účely. Hutchinson a Waters (1996, s. 19) charakterizujú vyučovanie odborného anglického jazyka ako „prístup k jazykovému vyučovaniu, v ktorom všetky rozhodnutia týkajúce sa obsahu a metód sú založené na dôvodoch študujúceho na štúdium jazyka“. Kombinácia konkrétneho odboru s vyučovaním jazyka je vysoko motivujúca, pretože študenti aplikujú vedomosti z odborných predmetov na hodinách angličtiny a naopak.

Na Akadémii PZ študujú civilní študenti, kadeti¹ a príslušníci Policajného zboru Slovenskej republiky. V rozvíjaní svojich jazykových zručností pokračujú v rámci povinného predmetu Cudzí jazyk I – Odborná komunikácia, ktorý je zaradený v študijnom programe Akadémie PZ internej aj externej formy bakalárskeho štúdia. Na základe výsledkov rozdeľovacieho testu ešte stále zaznamenávame pomerne široký rozptyl úrovni jazykových znalostí študentov od A2 až po C1 podľa Európskeho referenčného rámca pre jazyky (Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2018). Kadeti a civilní študenti denného štúdia, na rozdiel od externých študentov - príslušníkov Policajného zboru, nemajú na začiatku svojho štúdia žiadne odborné teoretické znalosti, a už

¹ Štátna služba kadeta je určená na získanie základného policajného vzdelania. Po úspešnom ukončení štúdia sa z kadeta stane plnohodnotný príslušník Policajného zboru.

vôbec nie praktické skúsenosti s policajnou prácou. Z toho vyplýva, že odborné vedomosti nadobúdajú súbežne s osvojovaním si jazykových prostriedkov a rozvíjaním jazykových zručností na hodinách odborného anglického jazyka bezpečnostno-právneho zamerania. Na výučbu odborného anglického jazyka pre študentov v internej aj externej forme bakalárskeho štúdia na Akadémii PZ je ako hlavný učebný materiál používaná vysokoškolská učebnica *English for Police I* (Binderová, M., Ferenčíková, M., Nováková, I., 2021). Témy na výučbu odborného anglického jazyka pre políciu a bezpečnostné služby boli selektované na základe prieskumu² potrieb študentov v oblasti jazykového vzdelávania a aktuálnych požiadaviek bezpečnostno-policajnej praxe. Učebnica sa skladá z 28 lekcí, ktoré sú rozdelené na výučbu odborného anglického jazyka ako povinného predmetu v rozsahu dvoch semestrov, s časovou dotáciou 84 vyučovacích jednotiek. Z pohľadu tematického zamerania sú lekcie venované napr. poslaniu a oblastiam zodpovednosti Ministerstva vnútra Slovenskej republiky, úlohám a činnostiam Policajného zboru Slovenskej republiky a hlavných policajných služieb, výkonu policajných činností v anglicky-hovoriacich krajinách, terminológii Trestného zákona a Trestného poriadku, krízovému riadeniu, Hasičskému a záchrannému zboru a medzinárodnej policajnej spolupráci. Podrobný zoznam tém – obsah – je uvedený v tabuľke 1. Obsahové naplnenie jednotlivých tém bolo selektované a spracované v úzkej spolupráci s pedagógmi z odborných katedier Akadémie PZ po odkonzultovaní preberaného obsahu a rozsahu tém v rámci vyučovaných odborných predmetov študijného programu 8.3.1 Bezpečnostno-právna ochrana osôb a majetku.

Tabuľka 1 Lekcie v učebnici *English for Police I*

TÉMA	
Ministry of Interior	Criminal Police
Police Force of the Slovak Republic	Cyber crime
Police Recruitment and Training	National Crime Agency
Police Services	Organised Crime
At a Police Department	Interrogation
Police Uniform	Criminology
Policing in English-speaking Countries	Border and Foreign Police
Criminal Code – General Part	Traffic Police
Criminal Code – Special Part	Traffic Police – Rules of the Road
Code of Criminal Procedure I	Public Order Police

² V prieskume bola využitá metóda dotazníka. Položky v dotazníku boli zamerané na zistenie preferencií a potrieb študentov týkajúcich sa terminológie a komunikácie poznatkov v anglickom jazyku z jednotlivých predmetov ukončených skúškou, zaradených v študijnom pláne bakalárskeho štúdia na Akadémii PZ (napr. kriminalistika, hraničný a cudzinecký režim, operatívno-pátracia činnosť, penitenciárna psychológia, trestné právo, občianske právo, správne právo, atď.). Výskumný súbor tvorilo 135 študentov interného a externého štúdia Akadémie PZ v študijnom programe 8. 3. 1 Bezpečnostno-právna ochrana osôb a majetku.

Code of Criminal Procedure II	Public Order Police – Dealing with Offences
Description of a Person	Section of Cynology and Hippology
Crisis Management in the Slovak Republic	International Police Cooperation – EUROPOL, INTERPOL
Fire and Rescue Corps	International Police Cooperation – FRONTEX, CEPOL

Zdroj: Vytvorené autorkou

2 UČEBNÉ STRATÉGIE A AKTÍVNE UČENIE SA

Používanie učebných stratégií je súčasťou aktívneho učenia sa. Ako vysvetľuje Tomengová (2012, s.11) „učenie sa nie je pasívne preberanie a pamätanie si nového, ale aktívny proces, pri ktorom si mozog učiaceho sa konštruuje vlastný zmysel toho, čo sa učí“. V aktívnom učení sa študentov sa kladie menší dôraz na sprostredkovanie informácií, a väčší dôraz na rozvoj ich zručností a myšlienkových operácií. Z toho vyplýva, že najdôležitejšou formou aktívneho učenia sa je „robenie“ a súčasné rozmyšľanie učiacich sa nad tým, čo robia a uvedomovania si toho, ako to robia. Základom tohto učenia sa je kritické myslenie, ktorého súčasťou je vykonávanie vedomých myšlienkových operácií, ako napr. analýzy, syntézy, komparácie, indukcie, dedukcie, analógie, generalizácie, atď.

Stratégie učenia sa jazykov definuje Oxford (2003) ako „špecifické konanie, správanie (často krát zámerné), kroky alebo techniky, ktoré študenti používajú na zlepšenie svojho pokroku pri rozvíjaní zručností v cudzom jazyku“. Cohen (1998, s. 4) vysvetľuje stratégie učenia sa a používania cudzieho jazyka ako tie procesy, ktoré si študent vedome vyberá, pričom ich výsledkom môže byť konanie určené na posilnenie učenia sa alebo používania druhého alebo cudzieho jazyka, prostredníctvom uchovania, zapamätania, vyvolania si a aplikácie informácií o jazyku. Stratégie v učení sa cudzieho jazyka prispievajú priamo k učeniu sa jazyka, napr. memorizačné stratégie pri učení sa slovnej zásoby, alebo organizačné stratégie na zapamätanie si gramatických štruktúr. Pomáhajú tiež pri identifikácii materiálu, ktorý je potrebné sa naučiť, odlíšiť ho od iného materiálu. Okrem toho, učebné stratégie umožňujú triediť a zoskupovať materiál kvôli ľahšiemu naučeniu sa (napr. zoskupiť slovnej zásoby podľa slovných druhov, opakovať kontakt s materiálom prostredníctvom úloh na vyučovaní a mimo neho), ale aj naučiť sa naspamäť (napr. drilovacie techniky – opakovanie, mnemotechnické pomôcky...) (Cohen, 1998, s. 5). Výber efektívnej stratégie je ovplyvnený rôznymi faktormi, napr. povahou a cieľom jazykovej úlohy, jej štruktúrou, charakteristikou študenta - jeho vekom, pohlavím, učebným štýlom, predchádzajúcimi skúsenosťami, kariérnou orientáciou a tiež úrovňou pokročilosti študenta.

2.1 Praktická aplikácia učebných stratégií v lekcii *Criminal Police*

Cieľom lekcie *Criminal Police* je, aby si študenti osvojili a vedeli používať slovnú zásobu a gramatické štruktúry pri opise úloh, povinností a právomocí služby kriminálnej polície, vysvetliť operatívno-pátraciu činnosť a využitie operatívno-pátracích prostriedkov, identifikovať a charakterizovať druhy trestných činov vyšetřovaných kriminálnou políciou.

Na uvedenie študentov do témy slúžia tzv. „zahrievacie“ úlohy, ktoré plnia funkciu motivácie študenta a uvedenia ho do preberanej odbornej témy s cieľom vzbudiť jeho záujem o riešenie problematiky. Ďalším cieľom použitia tohto typu zadania je vyvolať v pamäti študenta predchádzajúce poznatky k téme. V ukážke úvodných cvičení z lekcie (Obr. 1) je úlohou študentov uviesť slovenské ekvivalenty k anglickým termínom pomenúvajúcim niektoré druhy kriminality, ktoré spadajú do kompetencie služby kriminálnej polície. V druhom cvičení si študenti pri vysvetľovaní významu vybraných výrazov môžu pomôcť uvedením príkladu, resp. konkrétneho prípadu z vyšetřovania a kriminalistiky, opisom situácie, alebo ísť náročnejšou cestou a pokúsiť sa vytvoriť „definíciu“ daného výrazu.

Warm up

1 Translate into Slovak.

cybercrime	general crime	deterrence
economic crime	environmental crime	white collar crime

2 Explain the meaning of the following expressions.

missing person	protected witness	forensic and technical activities
wanted person	spectator violence	surveillance

Obrázok 1 Ukážka úvodných alebo „zahrievacích“ aktivít k téme *Criminal Police*

Nasledujúce zadanie uvádza študentov do témy prostredníctvom otázok (Obr. 2). Pri plnení tejto úlohy je veľmi dobre využiteľná učebná stratégia KWL (Know – Want to know – Learned), pretože podporuje kritické myslenie a zlepšuje interakciu medzi učiteľom a študentom, ale tiež študentmi navzájom.

3 Discuss the following questions.

1. What do you know about the work of the criminal police service? What are its duties/tasks/responsibilities? What cases does this police service investigate?
2. How do criminal police officers differ from members of other police services, e. g. traffic police, public order police? Does their work attract you? Explain why yes or no.




Obrázok 2 Ukážka využitia stratégie KWL (Know-Want to Know – Learned)

Študent si pri použití tejto stratégie vytvorí tabuľku s tromi stĺpcami. Do prvého stĺpca vpíše to, čo o činnosti, úlohách a oblasti zodpovednosti kriminálnej polície vie. Druhý stĺpec bude obsahovať to, čo by sa študent k danej téme chcel naučiť povedať po anglicky. Tretí stĺpec zatiaľ zostane nevyplnený, pretože posluží v závere vyučovacej jednotky na reflexiu a sumarizáciu toho, čo sa študent naučil. V prípade, že niektoré študentove otázky z druhého stĺpca zostanú po skončení vyučovacej jednotky nezodpovedané, môžu ho motivovať k tomu, aby si odpovede zistil v rámci samostatného štúdia.

Na uvádzanie témy je vhodné použiť aj iné učebné stratégie, ako napr. brainstorming, brainwriting, mind mapping. Použitý ilustračný materiál taktiež slúži na priblíženie témy, stimuluje študenta k vyvolaniu si svojich znalostí z pamäte, k vytváraniu asociácií. Okrem toho uľahčuje študentovi ukladanie si jazykových prostriedkov do pamäte a poskytuje dôležitý stimul a priestor na rozvoj produktívnych zručností študenta v cudzom jazyku.

Odborný text ako hlavné východisko výučby odborného cudzieho jazyka je vo svojej písanej alebo ústnej forme prostriedkom slúžiacim na odovzdávanie myšlienok odborníkov a výsledkov bádania medzi účastníkmi odbornej komunikácie. V cudzojazyčnom vzdelávaní sa podľa Tandlichovej (1991, s. 16) „prostredníctvom textu zabezpečuje percepcia a produkcia v cudzom jazyku ako ťažisko rozvíjania štyroch rečových zručností... a obohacovania vedomostí žiakov...“. Zámerom využitia odborných textov v jednotlivých lekciách učebnice je posilňovať učenie, zapájať študentov do myslenia v cudzom jazyku

a podporovať ich tvorivosť v jeho používaní v kontexte bezpečnostno-právnej špecializácie. Starostlivo vybrané odborné texty v lekciách slúžia ako východisko na precvičovanie a upevnenie terminológie a jazykových štruktúr v časti VOCABULARY. Ďalej prispievajú k rozvoju produktívnych jazykových zručností študentov prostredníctvom diskusie v sekcii SPEAKING a WRITING. V rámci zložitej činnosti porozumenia textu čitateľ hľadá a nachádza význam textu, snaží sa vysvetliť si text na základe vedomostí o sebe a o svete s pomocou svojich kognitívnych schopností a zručností (Gavora et al., 2008). Pri čítaní sa podľa Cohena a Uptona (2006) čitateľ snaží spracovať fonologickú, morfológickú, syntaktickú, sémantickú a diskurzívnu úroveň textu a tiež si stanovuje ciele, spôsob zhrnutia textu, pri interpretácii textu používa svoje znalosti, monitoruje a hodnotí splnenie cieľa, a podľa potreby robí opravy vo svojom porozumení.

K rozvoju zručnosti čítania s porozumením v odbornom anglickom jazyku prispievajú rôzne typy cvičení pred čítaním, počas čítania a po čítaní textu. Najefektívnejšia pre dosiahnutie „komunikatívneho čítania“ je aktivizácia vedomostí študentov individuálne alebo v rámci spolupráce s ostatnými študentmi počas práce vo dvojiciach alebo v skupinách. Z toho dôvodu je vhodné použiť napr. content alebo semantic mapping, pri ktorých študenti píšú informácie alebo akékoľvek izolované slová, ktoré im napadnú v súvislosti s témou, brainstorming so zámerom uvoľniť predstavivosť a generovať nápady študentov pri hľadaní originálneho riešenia nejakého problému v čo najkratšom čase, predicting a text – predpovedanie obsahu textu – študenti sformulujú svoje očakávania o tom, aké informácie nájdu v texte, comprehension questions – študenti pripravujú otázky overujúce porozumenie textu na základe očakávaní od textu a mnohé ďalšie učebné stratégie.

Reading II
10 Read the text and choose the correct words.

WHITE-COLLAR CRIME ~ ECONOMIC CRIME ~ FINANCIAL CRIME

White-collar crime is **1** a violent / nonviolent crime committed by an individual or a group of individuals for **2** financial / material gain. White-collar crime has been associated with the **3** uneducated / educated and **4** affluent / poor ever since the term was first coined in 1949 by sociologist Edwin Sutherland. He defined it as "crime committed by a person of respectability and high **5** social status / expectations in the course of their **6** occupation / holiday". The possibilities for making money **7** illicitly / legally are seemingly endless. To so-called white-collar criminals, the risks appear **8** high / low and the returns **9** high / low. These crimes are characterized by **10** honesty / deceit, concealment, or violation of trust and are not dependent on the application or threat of physical force or violence.

Obrázok 3 Ukážka aktivity počas čítania textu

Cvičenie na obrázku 3 je príkladom aktivity počas čítania textu. Úlohou študentov v texte o ekonomickej kriminalite (kriminalite bielych golierov) je identifikovať z ponúknutých možností správny výraz, čiže ten, ktorý dá v danej vete zmysel. Najskôr môžu pracovať individuálne a následne si vo dvojiciach skontrolovať svoj výber.

Ďalšími príkladmi stratégií využiteľných počas čítania textu sú napr. RAP (Read – Ask – Paraphrase) - stratégia zacielená na schopnosť učiaceho sa porozumieť hlavným myšlienkam prostredníctvom parafrázovania textu, SQ3R (Survey – Question – Read – Recite – Review) – čitateľská stratégia, vhodná na prístupňovanie a upevňovanie učiva, REAP (Read – Encode – Annotate – Ponder) – stratégia, pri ktorej sa tvorí anotácia textov. Každá anotácia zohľadňuje text z iného aspektu a pomáha študentom rozvíjať metakogníciu, pisateľské zručnosti a porozumenie hlavným myšlienkam.

Porozumenie textu môže byť v rámci aktivít po čítaní overené napr. prostredníctvom odpovedí na otázky k textu, opravovaniu faktických chýb vo výrokochoch, rozhodovania o pravdivosti/nepravdivosti výrokov na základe informácií získaných z článku, sumarizácie hlavných myšlienok textu, atď.

Na to, aby sa nová slovná zásoba dostala do aktívnej slovnej zásoby študenta, je potrebné, aby výrazy používal čo najčastejšie v aktívnej produkcii, či už písomnej alebo ústnej. Rozvíjanie odbornej slovnej zásoby je realizované prostredníctvom rôznych typov zadání. Ako príklad uvádzame zadanie na obr. 4, v ktorom si študenti potrebujú vyvolať z pamäti slovnú zásobu z predchádzajúcich lekcií, najmä z lekcie Criminal Code – Special Part (Trestný zákon - Osobitná časť). Ich úlohou je roztriediť trestné činy z bubliny podľa toho, či patria do násilnej kriminality, majetkovej kriminality alebo mravnostnej kriminality.

7 General crime consists of violent crime, property crime, crimes against morality, and other general crime. Divide the criminal offences from the bubble into the columns.

theft bodily harm incest embezzlement
 robbery procuring and soliciting prostitution
 fraud extortion kidnapping for ransom
 sexual abuse burglary unjust enrichment
 trafficking in human beings taking a hostage

Violent crime	Property crime	Crimes against morality

Obrázok 4 Ukážka aktivity na precvičenie slovnej zásoby

Za pomoci myšlienkových operácií analýzy a komparácie najskôr študenti určia spoločné elementy trestných činov v jednom stĺpci. V nadväznosti na výstupy z tohto zadania študenti aplikovaním generalizácie v nasledujúcom cvičení vytvoria definície týchto troch druhov kriminality (Obr. 5).

Speaking

8 How would you characterise the acts which belong to violent crime/property crime and crimes against morality? Define these groups of crime.

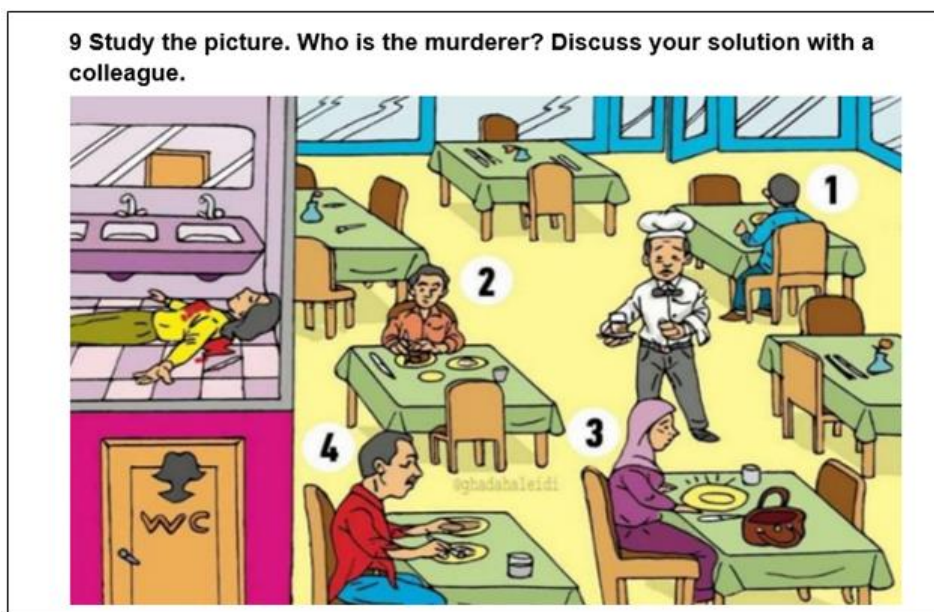
Violent crime is any unlawful act ...

Property crime

Crimes against morality

Obrázok 5 Ukážka aktivity na precvičenie slovnej zásoby a rozvoj zručnosti rozprávania

Cieľom aktivity na obrázku 6 je vytvoriť priestor na rozvíjanie zručnosti rozprávania. Študent najskôr samostatne preskúma obrázok, zosumarizuje poskytnuté indicie a za pomoci dedukcie vytvorí svoju „vyšetrovaciu verziu“ so stanovením páchatel'a tohto násilného činu. Následne študenti, s využitím sociálnych stratégií (práca vo dvojiciach alebo v skupinách), riešia prípad vraždy v reštaurácii a musia poskytnúť argument(y) dokazujúce vinu nimi určeného páchatel'a.



Obrázok 6 Kto je vrah?

Celková jazyková kompetencia v kontexte odborného cudzieho jazyka znamená viac než len ovládanie izolovaných jazykových zručností - je to ich kombinované použitie v závislosti od prebiehajúcej interakcie. Jedným z príkladov nácviku integrovaných zručností je *rolová hra* (roleplay), v ktorej sa študent hrá nejakú učiteľom pridelenú rolu. Súčasťou rolovej hry je simulácia situácie, ktorá si vyžaduje študentove zapojenie sa do komunikácie v cudzom jazyku, čo prináša osobné skúsenosti a emócie pri plnení úlohy súvisiacej s jeho oblasťou špecializácie. Z predchádzajúcich príkladov cvičení ju môžeme zakomponovať do úlohy zameranej na identifikáciu páchatel'a vraždy, napr. študent A bude hrať vyšetrovateľa a študent B úlohu podozrivého pri výsluchu na policajnej stanici. Využívanie rolových hier a prípadových štúdií vo vyučovaní odborného cudzieho jazyka je opodstatnené, pretože poskytujú priestor na skĺbenie odborného obsahu odovzdávanej informácie a jazykovej formy.

ZÁVER

V článku uvedené učebné stratégie nie sú vyčerpávajúcim zoznamom použiteľných učebných stratégií na vyučovaní odborného cudzieho jazyka, ale skôr ukážkami zamerania a spôsobu realizácie aktivít, ktoré uľahčujú študentom osvojovanie si jazykových prostriedkov odborného anglického jazyka, za účelom zefektívňovania integrovaného rozvoja jazykových kompetencií študentov v odbornom anglickom jazyku.

Vybudovanie a aktivizácia učebných stratégií u študentov je okrem iného dobrým riešením problému s obmedzenou kapacitou pamäte študentov na jednej strane a s obrovským množstvom dostupných informácií na strane druhej. Aplikáciou stratégií pri triedení potrebných informácií, pri ich spracovaní a zapamätaní počas štúdia získa študent dostatočný priestor na riadenie a kontrolu vlastnej učebnej činnosti a tiež väčšiu istotu v prípade potreby použitia zapamätaných informácií. Výhodou je, že autonómny študent sa cíti byť istejší, preberá zodpovednosť za svoje učenie, do istej miery rozhoduje o svojom učení, buduje svoju samostatnosť a verí sám sebe bez spoliehania sa na učiteľove usmerňovanie a dohľad. Netreba zabúdať ani na využiteľnosť učebných stratégií v rámci iných predmetov, pričom majú veľký význam v celoživotnom vzdelávaní.

LITERATÚRA

- BINDEROVÁ, M., FERENČÍKOVÁ, M., NOVÁKOVÁ, I. 2021. *English for Police I*. Bratislava: Akadémia PZ, 2021. 196 s. ISBN 978-80-8054-898-8.
- COHEN, A. D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman, 1998. 295 s. ISBN 0 582 305888.
- COHEN, A. D., UPTON, T. A. 2006. *Strategies in Responding to New TOEFL Reading Tasks* [online]. TOEFL Monograph Series, April 2006. ISSN 1556-9012. [cit. 2021-10-06]. Dostupné na internete: <<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-06-06.pdf>>.
- Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. 2018. [online]. [cit. 2021-10-06]. Dostupné na internete: <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>.
- DOBIÁŠOVÁ, A. Rozvoj jazykovej gramotnosti u polície. In: *Aktuálne problémy rezonujúce Európou (Právno-bezpečnostné aspekty)*: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 25. apríla 2019. Bratislava: Akadémia PZ, 2019. s. 64 - 69.
- FERENČÍKOVÁ, M. Pomáhať a chrániť alebo Cudzí jazyky v službách Policajného zboru. In: *Preklad z/do málo rozšírených jazykov 3*: Zborník prednášok z 3. medzinárodnej konferencie Bratislava 27. a 28. novembra 2015. Bratislava: Slovenská spoločnosť prekladateľov odbornej literatúry, 2015. s. 115-123. ISBN 978-80-970994-1-1.
- GAVORA, P. et al. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka – príručka pre učiteľa*. Nitra: Enigma, 193 s.
- HUTCHINSON, T., WATERS, A. 1996. *English for Specific Purposes*. Glasgow: Cambridge University Press, 183 s. ISBN 0521318378.
- MEŽDEJOVÁ, K. Realizácia odborného jazykového kurzu pre policajtov určených na pôsobenie v medzinárodných policajných mierových misiách. In: *Policajná teória a prax*. 2017, roč. 25, č. 2, s. 70 – 78. ISSN 1335-1370.
- NIKOLAJOVÁ KUPFERSCHMIDTOVÁ, E. K otázkam zabezpečenia komunikácie so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v útvaroch policajného zaistenia pre cudzincov. In: *Policajná teória a prax*. 2020, roč. 28, č. 2, s. 44-60. ISSN 1335-1370.
- NOVÁKOVÁ, I. Požiadavka použitia cudzieho jazyka pri služobných zárokoch. In: *Teoretické a praktické aspekty služobných zárokoch*: Zborník príspevkov z

- vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej 19. 11. 2018. Bratislava: Akadémia Policajného zboru, 2018. s. 102-111. ISBN 978-80-8054-789-9.
- OXFORD, R. 2003. *Language learning styles and strategies: An Overview*. [online]. [cit. 2021-19-05]. Dostupné na internete: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>.
- ROBINSON, P. 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International (UK) Ltd., 1991. 146 s. ISBN 0132840847.
- TANDLICOVÁ, E. 1991. *Práca s textom vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava: SPN, 171 s. ISBN 8008005963
- TOMENGOVÁ, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – metódy a stratégie*. Bratislava: MPC, 65 s. [online]. 2012. [cit. 2021-06-06] Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/default/files>.

PROFESNĚ ZAMĚŘENÉ JAZYKOVÉ KURZY JAKO NEZBYTNÝ DOPLNĚK K TECHNICKÝM PŘEDMĚTŮM V PŘÍPRAVĚ NA BUDOUCÍ PROFESI

VOCATIONALLY FOCUSED LANGUAGE COURSES AS A NECESSARY COMPLEMENT TO TECHNICAL SUBJECTS IN PREPARATION FOR A FUTURE PROFESSION

Blanka Blažková – Eva Kahounová

Abstrakt

Studenti navazujícího studia Fakulty strojní Západočeské univerzity v Plzni mají v nabídce povinně volitelných předmětů v bloku „cizí jazyk“ možnost volby předmětů v angličtině či němčině. V němčině si vybírají z předmětů Němčina ve strojírenské firmě 1 pro zimní semestr a Němčina ve strojírenské firmě 2 pro semestr letní. Cílem kurzů je upevnit znalosti němčiny, zlepšit komunikační dovednosti v rámci komunikace uvnitř i vně firmy, vést obchodní diskuze, jednání, telefonáty, prohlubovat a rozšiřovat kompetence v obchodním jednání, samostatně použít němčinu v praxi. Po absolvování těchto kurzů studenti disponují velmi dobrou jazykovou kompetencí, která odpovídá B2+ Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Příspěvek je věnován nejen obsahu jednotlivých kurzů, ale rovněž praktickým příkladům spolupráce s firmami, coby potenciálními zaměstnavateli.

Klíčová slova: firemní spolupráce, kompetence v obchodním jednání, komunikační dovednosti, potenciální zaměstnavatel, povinně volitelný předmět – cizí jazyk

Abstract

Students of the follow-up studies at the Faculty of Mechanical Engineering of the University of West Bohemia in Pilsen are required to choose language courses from the “foreign language” offer either in English or German. As for German, they study the “German in an Engineering Company 1” course in the winter semester and the “German in an Engineering Company 2” course in the summer semester. The courses aim to strengthen the knowledge of German, to improve communication skills when communicating within or outside a company, holding discussions, conducting business negotiations, making telephone calls, to deepen and expand business skills, and to use German in practice fluently. After completing these courses, students possess good language skills corresponding to B2+ of the Common European Framework of Reference for Languages. The paper focuses not only on the content of individual courses, but also on the practical examples of cooperation with companies as potential employers.

Keywords: business negotiation skills, communication skills, compulsory elective courses – foreign language, cooperation with companies, potential employers

ÚVOD

Ústav jazykové přípravy (UJP) Západočeské univerzity v Plzni poskytuje neoborovou jazykovou výuku studentům 9 fakult (FAV, FEL, FEK, FF, FPE, FPR, FST, FZS a FDULS)

v prezenční i kombinované formě studia a 3 fakultám (FEL, FAV a FPE) v doktorském studiu. Jazyková příprava je zařazena do bakalářských i magisterských studijních programů. UJP poskytuje většinu výběrových neoborových jazykových kurzů v angličtině, němčině, ruštině, francouzštině, italštině, španělštině, v češtině jako cizím jazyce a pro potřeby FZS a FST poskytuje i výuku latiny. Pro Fakultu strojní byly v rámci povinně volitelných předmětů, blok cizí jazyky, vytvořeny dva nové studijní předměty v jazyce německém – Němčina ve strojírenské firmě 1 a Němčina ve strojírenské firmě 2. Oba předměty jsou nabízeny v navazujícím magisterském studiu pro obě formy studia, jak prezenční, tak kombinovanou.

1 NĚMČINA VE STROJÍRENSKÉ FIRMĚ 1 (NSF1)

Znalost němčiny u absolventů Západočeské univerzity je o to důležitější, že se Plzeň nachází v bezprostřední blízkosti hranic s Německem, kam studenti často vyjíždějí za studiem nebo praxí. V Plzni a jejím blízkém okolí se nacházejí pobočky německých firem a jejich zástupci vyžadují od svých zaměstnanců znalost německého jazyka. Právě potřeba komunikovat německy ve firemním prostředí byla impulsem pro vytvoření předmětu.

1.1 Cíl a obsah předmětu, literatura

Kurz je určen studentům vysokých škol technického, zejména strojírenského zaměření, se středně pokročilou až pokročilou znalostí jazyka na úrovni B1/B2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Cílem kurzu je upevnit znalosti němčiny, zlepšit komunikační dovednosti v rámci komunikace uvnitř firmy, vést obchodní diskuze, telefonáty, prohlubovat a rozšiřovat tyto schopnosti.

Obsahem předmětu jsou tyto tematické celky: *Struktura firmy, oddělení, kompetence; Vytváření obchodních kontaktů, druhy diskuzí; Komunikace se spolupracovníky uvnitř firmy; Smalltalk, vytváření osobních kontaktů se spolupracovníky; Plánování obchodních schůzek, povinnosti vůči nadřízenému; Telefonická komunikace, její specifika; Příčiny nedorozumění v interní komunikaci; Příjem, vyřízení, zprostředkování telefonátů; Řešení konfliktů na pracovišti; Sběr, předávání informací uvnitř firmy; Vytvoření a vedení projektového týmu, rozdělení kompetencí; Exkurze do firmy* – tomuto tématu se věnuje jiná kapitola příspěvku.

Pro výuku předmětu byla vybrána studijní literatura **Erfolgreich in Besprechungen**. Kniha je jedním z pěti modulů ucelené řady „Training berufliche Kommunikation“. Jak název napovídá, všech pět modulů se zaměřuje na trénink komunikačních dovedností ve firemním

prostředí. Tedy v prostředí, do něhož studenti po absolvování studia nastupují. Kniha nabízí praktické tipy, jak úspěšně a strategicky vést jednání se zákazníkem. Obsahuje množství komunikačních prostředků zakomponovaných do případových studií. Je doplněna o audionahrávky s dialogy z prostředí firemního života. Studenti si pomocí této literatury prakticky procvičí diskuze, naučí se správně argumentovat v němčině, i když u nich převládá pocit, že jsou méně pohotoví, méně přesvědčiví. Autor toto rovněž cituje ve své knize:

„Vielleicht haben Sie den Eindruck, dass Sie bei Besprechungen, die auf Deutsch geführt werden, leichter "den Faden verlieren", mit Ihren Argumenten weniger überzeugen, Ihre Gesprächsziele häufiger nicht erreichen oder weniger aktiv in Diskussionen eingreifen, als Sie es in Ihrer Muttersprache gewohnt sind.“

„Možná máte dojem, že v diskuzích, které jsou vedeny v němčině, snadněji „ztratíte nit“, že jste méně přesvědčiví ve svých argumentech, že častěji nedosahujete cílů v konverzaci nebo že jste méně aktivní v diskuzích, než na co jste zvyklí ve svém rodném jazyce.“ (Eismann, 2007, s. 3, přeloženo z německého originálu, Blažková).

2 NĚMČINA VE STROJÍRENSKÉ FIRMĚ 2 (NSF2)

2.1 Cíl a obsah předmětu, literatura

Cílem kurzu je upevnit znalosti němčiny, zlepšit komunikační dovednosti v rámci komunikace uvnitř i vně firmy, vést obchodní jednání, telefonáty, prohlubovat a rozšiřovat kompetence v obchodním jednání, samostatně použít němčinu v praxi. Výstup kurzu odpovídá úrovni B2+ Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Obsah předmětu navazuje na předmět NSF1 nabízený v zimním semestru. Témata jsou následující: *Komunikační prostředky při telefonátech vně firmy; Fáze, příjem, průběh telefonátů od zákazníků a partnerů firmy; Domlouvání, potvrzení obchodní schůzky; Vyřizování stížnosti, telefonická urgence; Záznamník - zanechání zprávy a její následné vyřízení; Přijetí obchodního partnera ve firmě; Péče o zákazníka; Práce v zahraniční pobočce; Příprava a průběh obchodního jednání; Obchodní jednání na úrovni dodavatel – zákazník; Obchodní nabídka, objednávka - její přijetí, zpracování; Rezervace služební cesty.*

Rovněž pro předmět NFS2 byla jako základní literatura zvolena kniha z řady „Training berufliche Kommunikation“, konkrétně **Erfolgreich in Verhandlungen** stejného autora. Jak autor zmiňuje ve své knize, citace originálu: „Gehört es zu Ihren Aufgaben,

Verhandlungen in deutscher Sprache zu führen? Haben Sie dabei häufig den Eindruck, dass Ihre Verhandlungsziele nicht wie gewünscht erreichen, weil Ihnen die notwendige Sicherheit und Gewandtheit in der Verhandlungssprache fehlt?“ „Patří k Vaším úkolům vést obchodní jednání v němčině? Máte často dojem, že nedosáhnete svých cílů při jednáních tak, jak byste si přáli, protože vám chybí potřebná jistota a jazyková obratnost v jednání s německy hovořícím obchodním partnerem? Tato kniha vám pomůže zlepšit Vaši kompetenci při jednáních, která mají být vedena v německém jazyce.“ (Eismann, 2006, s. 3, z originálu přeloženo Blažková). Stejně jako kniha používaná v NSF1, byla i tato vypracována dle principů Společného evropského referenčního rámce (SERR). Zprostředkovává jak důležité praktické tipy z odborných knih a časopisů, tak užitečné strategie vedení rozhovorů při jednáních. Případové studie a audionahrávky z profesního prostředí efektivně připravují na reálné firemní prostředí.

3 ELEKTRONICKÉ OPORY NA COURSEWARE

Vzhledem k potřebám studentů poznat reálné firemní prostředí jsme navázali spolupráci s plzeňskou pobočkou firmy ZF Engineering Plzeň s.r.o.

Vytvořili jsme deset pracovních listů, pět pro předmět NSF1 a pět pro NSF2. Jednotlivé pracovní listy vycházejí z prostředí firmy. Pracovní listy jsou podporou pro procvičení komunikačních dovedností, ale rovněž procvičují potřebnou gramatiku. Jsou koncipovány tak, aby studenty také lépe připravily na zápočtový test. Základem je text nebo video. K nim jsou vypracovány úkoly, které z nich vycházejí a rovněž je kladen důraz na gramatiku, která se v textech objeví. Na konci pracovního listu jsou pak online odkazy na procvičení gramatických jevů, jež se objevují v textech či videích.

Jako příklad je vybrána část pracovního listu pro zimní semestr – ZF-Länderprofil – Tschechische Republik.

ZF-LÄNDERPROFIL

TSCHECHISCHE REPUBLIK

In der Tschechischen Republik ist ZF an insgesamt sieben Standorten vertreten, und zwar in Klášterec nad Ohří, Žatec, Plzeň, Staňkov, Frýdlant, Jablonec nad Nisou, Stará Boleslav. Das Unternehmen beschäftigt dort rund 3.400 Mitarbeiter. Im Jahr 2015 hat ZF in Tschechien einen Umsatz von mehr als 230 Millionen Euro erreicht.

ZF Engineering Plzeň s.r.o.



ZF Engineering Plzeň s.r.o. ist einer von acht Hauptentwicklungsstandorten der ZF Friedrichshafen AG. Im Juli 2007 wurde das damals unabhängige Kompetenzzentrum in den ZF-Konzern integriert, heute arbeiten 150 Mitarbeiter für das Unternehmen in Pilsen. Sie bieten externen Kunden wie Auftraggebern aus dem ZF-Konzern Entwicklungen und Prüfdienstleistungen an. Bei ZF Engineering ist die komplette Entwicklungskette von der Konstruktion über das Prototyping bis hin zur

Erprobung verfügbar.

Auch automatisierte Prüf- und Montagevorrichtungen können vor Ort umgesetzt werden.

Aufgaben zum Artikel:

1. Lesen Sie den Artikel und beantworten Sie die Aussagen a) – g) entweder mit eigener Antwort oder kreuzen Sie richtig – R / falsch – F.

- a) Wie viele Niederlassungen hat ZF in Tschechien?
- b) Welcher von den angeführten Standorten ist am größten, was sich der Mitarbeiteranzahl betrifft?
- c) Welche Niederlassung ist am jüngsten?
- d) Wofür sorgt die ZF Services Praha?
- e) Wo werden APP entwickelt?

2. Informieren Sie kurz über die einzelnen Standorte.

3. Finden Sie im Text Synonyme zu:

- | | |
|--------------------------|-------|
| a) Automobilserzeugnisse | _____ |
| b) anstellen, einstellen | _____ |
| c) bereitstellen | _____ |
| d) Klient | _____ |
| e) tätig sein | _____ |

2. Grammatik im Text.

Infinitiv mit „zu“.

Finden Sie im Text die Sätze mit Infinitiv mit „zu“. Erklären Sie die Regeln der Benutzung von Infinitiv mit „zu“

siehe:

<https://easy-deutsch.de/satzbau/infinitiv-mit-zu/>

<http://mein-deutschbuch.de/files/grammatik/ergaenzungssaetze/infinitiverg.pdf>

<http://mein-deutschbuch.de/infinitivsaetze.html>

Übung online: Infinitiv mit „zu“:

<http://mein-deutschbuch.de/grammatikuebungen-infinitivsaetze.html>

https://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_b1/b1_kap2_zu.htm

4 SEMESTRÁLNÍ PROJEKT – UNSER UNTERNEHMEN – NAŠE FIRMA

Semestrální projekt vychází z obsahu předmětů. Na začátku semestru si studenti vyplní z webové stránky *Jugend gründet* dotazník týkající se jejich vlastností. Na základě získaných odpovědí si pak přiřadí svou roli v týmech. Studenti tedy nemají možnost si zvolit týmy individuálně podle toho, s kým by chtěli spolupracovat, ale právě díky vyhodnocení dotazníku si přidělí roli v týmu, která nejvíce charakterizuje jejich osobnostní vlastnosti a rysy. Dobrý tým sestává ze členů, kteří mají různé silné osobnostní stránky, tedy ze členů, kteří zastávají své role, jak také uvádí Khelerová: „Role v našem pojetí znamená takové chování jedince v týmu, které je mu vlastní a je týmem akceptováno. Jde o chování člena týmu k ostatním, o jeho přístup k řešení problémů, o jeho typické postoje při plnění úkolů. Aby tým pracoval efektivně a v harmonických vztazích, měl by obsahovat co nejvíce rolí. Samozřejmě musí nutně obsahovat role, které jsou klíčové. Neznamená to však, že jedna osoba rovná se jedna role. Naopak velmi často zastává jeden člověk rolí více. Chybou by také bylo, kdyby se v týmu některé role dublovaly, zejména ty klíčové.“ (Khelerová, 2012, s. 95). Zodpovězením sebehodnotících otázek v dotazníku a vyjasněním si hlavních osobnostních rysů v případě prolínání se ve více rolích tak vzniknou dva projektové týmy. V týmech pak studenti působí v následujících rolích.

Entertainer (bavič), který přináší do týmu dobrou atmosféru, zábavu, jehož silné stránky jsou především schopnost pracovat v týmu, schopnost komunikovat, schopnost motivovat. **Helfer** (pomocník) je vždy po ruce, když někdo potřebuje pomoc. Je vybaven především iniciativou, empatií a otevřeností. **Künstler** (umělec) klade nekonvenční otázky, je kreativní, ochotný riskovat, otevřený, komunikativní. **Macher** (realizátor) posouvá ostatní členy vpřed, je vytrvalý, ambiciózní, pracovitý, hovoří pro něj vlastnosti jako sebekázeň, odolnost a motivace. **Prüfer** (vyhodnocovač) kontroluje, zda jsou plánované úkoly skutečně realizovány, k jeho silným stránkám patří píle, sebekázeň, spolehlivost, schopnost řešit konflikty. **Berater** (poradce, konzultant) analyzuje současnou situaci a odvozuje z ní návrhy a doporučení. Je předvídavý, ochotný učit se, empatický. **Organisator** (organizátor) plánuje kroky nezbytné k provedení úkolu. Udržuje si přehled, je předvídavý, týmový hráč, flexibilní. **Chef** (šéf) vede tým, udává mu směr a udržuje ho pohromadě, motivuje. K jeho silným stránkám se řadí iniciativa, ambice, osobní odpovědnost, odolnost, ochota rozhodovat a riskovat, schopnost motivovat.

Výsledkem několikátýdenní kooperace v týmech je prezentace vlastní, na trhu neexistující firmy. Každý člen má svou roli ve firmě, v daném oddělení, které představí v prezentaci. Uvádíme zde jeden příklad role v týmu.



Obrázek 1 Role v týmu – „Šéfová“

Následující ukázky představují výslednou závěrečnou prezentaci dvou týmů – firma 3DD a Kronis AG.



Obrázek 2 Ukázka prezentace firmy 3DD



Obrázek 3 Ukázka prezentace firmy KRONIS AG

5 TESTY A AUTENTICKÉ NAHRÁVKY

V rámci tvorby nových předmětů byly vytvořeny standardizované testy. Testy jsou rozděleny do čtyř hlavních částí: poslech - Hörverstehen, jazyk - Sprache, čtení - Lesen a psaní - Schreiben. Rodilou mluvčí byly nahrány autentické nahrávky z firemního prostředí, které jsou použity nejen pro testy, ale také se zařazují do výuky.

6 SPOLUPRÁCE S FIRMAMI

Oba semestry provází spolupráce s předními firmami v Plzeňském kraji. Uvádíme tři spolupracující firmy, kde je němčina komunikačním jazykem. Studenti spolupráci s firmami hodnotí velmi pozitivně. Vidí v ní potenciál silného, perspektivního budoucího zaměstnavatele, zvláště pak, když se v prostředí firmy setkají s bývalým absolventem naší univerzity. Propojení teoretických znalostí s praktickou stránkou výuky si velmi oceňují.

6.1 ZF Engineering Plzeň s.r.o.

První spolupracující firmou je společnost ZF Engineering Plzeň s.r.o. V rámci spolupráce s touto firmou mají studenti možnost nejen navštívit jednotlivá oddělení firmy, ale rovněž hovořit se zaměstnanci, tedy prakticky si vyzkoušet jednání s obchodním partnerem v němčině. Požadavky firmy na potenciální zaměstnance jsou kromě technické němčiny, kterou studenti absolvují v bakalářském studiu, především komunikace a dorozumění se

v němčině. Osobní účast zaměstnanců na jednáních, komunikace prostřednictvím e-mailů, telefonáty, každodenní kontakt s kolegy v Německu ohledně návrhů, komunikace s dodavateli, řešení termínů s projektovým vedoucím, to vše patří k rutinním záležitostem každodenního pracovního procesu. Na potřebu komunikovat v jazyce obchodního partnera poukazuje rovněž ve své knize Zamykalová: „Jednání s britskými, irskými, německými, rakouskými, španělskými, portugalskými, italskými a francouzskými partnery je dobré vést v jejich rodném jazyce, ...“ (Zamykalová, 2003, s. 62).

6.2 AKKA Czech Republic s.r.o.

Také spolupráce s firmou AKKA Czech Republic s.r.o. v letošním akademickém roce 2020/2021 vycházela z potřeb budoucích zaměstnanců, tedy současných studentů naší univerzity. Vzhledem k online výuce nebylo možno do výuky zařadit exkurzi do této firmy. Firma se tedy rozhodla uskutečnit na platformě Microsoft Teams „Pohovory nanečisto“. Studenti si připravili krátké představení sebe sama jako na přijímacím pohovoru. Personalisti firmy poskytli okamžitou zpětnou vazbu, co bylo dobré, co by mohli případně vylepšit. Zájemcům byla rovněž nabídnuta možnost využití individuální psychometrie. Pro velký zájem ze strany studentů se tato akce konala dvakrát.

6.3 STREICHER, spol. s r.o. Plzeň

Další spolupracující firmou, kde studenti mají možnost po absolvování univerzity nastoupit do pracovního procesu, je firma STREICHER, spol. s r.o. Plzeň. I zde spolupráce probíhá formou exkurze do pobočky ve Štěnovicích.

#unsticcareer
by AKKA

aneb **interview nanečisto**

To Do

- › Bookni si své místo
- › Připrav si krátký „Elevator Speech“ (3 min)
- › Zkus si kariérní interview „nanečisto“ v klidu a pohodě
- › Řekni si o feedback od zkušených HR v AKKA

To Get – tedy co získáš

- › Cenné podněty a zpětnou vazbu (15 min)
- › Možnost konzultovat vše, co tě v rámci pracovního uplatnění pálí
- › Zážitek z online setkání, kde vycítíme případné „mouchy“
- › Sebevědomí na reálné interview a tipy, jak zaujmout
- › **10 nejrychlejších zájemců získá ZDARMA psychometrii s individuální interpretací (kompetenční profil, motivátory,...)**

Strach z pohovoru? S námi to zvládneš!

Odhod' trému a nastartuj kariéru jako profík!

**20. 5. 2021
14:30–17:30
Online na MS Teams**

**Registrace do 17. 5. 2021
u sarka.bilikova@akka.eu**

Obrázek 4 Plakát AKKA Czech Republic s.r.o.

ZÁVĚR

Příspěvek se věnuje německým kurzům pro studenty navazujícího studia Fakulty strojní ZČU v Plzni. Jejich cílem je zlepšit komunikační dovednosti, rozšířit kompetence v obchodním jednání či použít němčinu v praxi. Velkým přínosem pro praktické využití nabytých vědomostí je možnost spolupracovat s firmami v Plzeňském kraji. Proto je znalost němčiny u studentů Západočeské univerzity v Plzni důležitou součástí profilu absolventa, zejména proto, že se Plzeň nachází v bezprostřední blízkosti hranic s Německem. Jak zmiňuje také Zamykalová, Německo patří mezi vedoucí ekonomické mocnosti a je hlavním obchodním partnerem České republiky (Zamykalová, 2003, s. 69).

LITERATURA

- EISMANN, V. 2007. *Erfolgreich in Besprechungen*. 1. vyd. Berlin: Cornelsen Verlag, 2006. 72 s. ISBN 978-3-06-020264-5, s. 3.
- EISMANN, V. 2006. *Erfolgreich in Verhandlungen*. 1. vyd. Berlin: Cornelsen Verlag, 2006. 68 s. ISBN 978-3-06-020262-1, s. 3.
- KHELEROVÁ, V. 2012. *Komunikační a obchodní dovednosti manažera*, Praha: Grada Publishing, 2012. 144 s. ISBN: 978-80-247-3566-5, s. 95.
- ZAMYKALOVÁ, M. 2003. *Mezinárodní obchodní jednání*, Praha: Professional Publishing, 2003, 170 s. ISBN 80-86419-28-2, s. 62, 69.
- URL: [21.6.2021]
https://www.jugend-gruendet.de/fileadmin/01-themen/Teilnehmende/Postkarten/Postkarten_JG_m.pdf

<https://www.jugend-gruendet.de/>

[https://www.zf.com/corporate/de_de/company/company_profile_zf/locations worldwide/europe/czech-republic locations/mpp_cr organization/content.html](https://www.zf.com/corporate/de_de/company/company_profile_zf/locations_worldwide/europe/czech-republic_locations/mpp_cr_organization/content.html)

<https://akka.jobs.cz/>

<https://www.streicher-machinery.cz/kariera/praxe-pro-studenty>

<https://www.zf.com/czech/cs/home/home.html>

ASPEKT KULTÚRY A ROZVOJ INTERKULTÚRNEJ KOMPETENTNOSTI VO VYUČOVANÍ ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA

THE CULTURAL ASPECT AND THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Jarmila Brtková – Lenka Procházková

Abstrakt

Interkultúrny prístup je jedným zo základných cieľov jazykového vzdelávania, v ktorom sa má rozvíjať celková osobnosť učiaceho sa a jeho zmysel pre identitu ako reakcia na obohacujúce skúsenosti s cudzími jazykmi a kultúrami. Cieľom jazykovej politiky v celej Európskej únii je osvojenie si cudzích jazykov v takej miere, aby učiaci sa boli schopní efektívne komunikovať v multikultúrnej a multilingválnej Európe. Na efektívnu komunikáciu s predstaviteľmi rozličných kultúr nestačia len lingvistické vedomosti a zručnosti, ale je potrebné získať aj interkultúrnú kompetentnosť. Termín kompetentnosť považujeme za správny a adekvátny, i keď niektorí autori v tomto zmysle používajú termín kompetencia. Vyučovanie kultúry a rozvoj interkultúrnej kompetentnosti študentov sa stáva čoraz aktuálnejšou výzvou. I súčasná globalizácia vo významnej miere prispela k tomu, že potreba interkultúrneho vzdelávania je mimoriadne naliehavá. Firmy vedia, že úspech a schopnosť efektívne komunikovať na medzinárodnej úrovni sú úzko prepojené. Keďže žijeme v globálnom prostredí, kde ľudia prichádzajú často do styku s ľuďmi z iných kultúr, interkultúrna kompetentnosť nadobúda veľký význam aj pre tých, ktorí sa učia cudzie jazyky a chcú sa naučiť ich vhodne používať. Cieľom tohoto príspevku je vysvetliť koncept interkultúrnej kompetentnosti, jej prvkov a dimenzií a ich aplikáciu vo výučbe odborného anglického jazyka na fakultách ekonomického a manažérskeho zamerania.

Kľúčové slová: interkultúrna kompetentnosť, dimenzie, kultúra, odborný jazyk, prvky

Abstract

The intercultural approach is one of the fundamental goals of language education, in which the overall personality of the learner and his sense of identity are to be developed in response to enriching experiences with foreign languages and cultures. The aim of language policy throughout the European Union is to acquire foreign languages to such an extent that learners are able to communicate effectively in a multicultural and multilingual Europe. Linguistic knowledge and skills are not enough to communicate effectively with representatives of different cultures, but it is also necessary to acquire intercultural competence. This is one of the reasons why teaching culture and developing students' intercultural competence is becoming an increasingly pressing challenge. Today's globalization has also made a significant contribution to the intensity and importance of the need for intercultural education. Companies are well aware of the fact that success and the ability to communicate effectively internationally are closely linked. As we live in a global environment where people often come into contact with people from other cultures, intercultural competence is also becoming very important for those who are learning foreign languages and want to learn how to use them appropriately. The aim of this paper is to explain the concept of intercultural competence, its elements and dimensions and their application in teaching English for Specific Purposes.

Keywords: intercultural competence, culture, dimensions, elements, English for Specific Purposes

ÚVOD

V súčasnosti vplyvom globalizácie je komunikácia s príslušníkmi odlišných kultúr takmer každodennou záležitosťou. Netýka sa to len pracovného kontextu, ale aj počas štúdia študenti prichádzajú do kontaktu so zahraničnými študentmi a zúčastňujú sa študijných pobytov v zahraničí. Aj Európska únia v rámci svojej jazykovej politiky kladie dôraz na interkultúrne porozumenie a vníma vysokoškolské inštitúcie ako dôležité miesta, kde sa interkultúrny dialóg uvádza do praxe (Council of Europe, 2008, s. 25). Na efektívnu komunikáciu s predstaviteľmi rozličných kultúr nestačí len lingvistická znalosť jazyka, ale je potrebné nadobudnúť a rozvíjať aj interkultúrnú kompetentnosť. Aj preto sa stáva vyučovanie kultúry a rozvoj interkultúrnej kompetentnosti študentov čoraz naliehavejšou výzvou pre pedagógov.

1 POJEM INTERKULTÚRNA KOMPETENTNOSŤ, JEJ DIMENZIE A PRVKY

V odbornej literatúre existuje nejednota pojmového aparátu, ktorá vyplýva z prekladu anglického výrazu *competence*. Stretávame sa s tým, že pojem kompetencia a kompetentnosť sa používajú ako synonymá, avšak ide o pojmovú nepresnosť. Ako uvádzajú Schmidtovci (2021, s. 44) tieto dva pojmy majú podľa Slovníka súčasného slovenského jazyka rôzne významy. Pojem kompetencia definuje ako rozsah pôsobnosti, oprávnenie niečo vykonávať a právomoc. Pojem kompetentnosť sa naopak chápe ako „*odborná spôsobilosť osoby vykonávať istú činnosť, ktorá je výsledkom komplexu vedomostí, zručností a postojov, ktoré si osoba osvojila formálnym a neformálnym vzdelávaním a informálnym učením sa v priebehu získavania vlastných praktických skúseností....Kompetentnosť môžeme chápať aj ako združujúci pojem pre spôsobilosť, schopnosť, zručnosť a pod.*“ (Schmidt - Schmidt, 2021, s. 44). Práve z tohoto dôvodu sme sa rozhodli v tomto článku používať pojem interkultúrna kompetentnosť. Tento pojem uprednostňuje aj napr. Iveta Jeleňová (2014, s. 88), Gabriela Kravčáková a kol. (2015, s. 313) alebo Zuzana Búciová a Jana Fratričová (2014, s. 46).

1.1 Definícia pojmu interkultúrna kompetentnosť

Interkultúrna kompetentnosť je nevyhnutná pre všetkých, ktorí pôsobia v medzinárodnom prostredí, ale aj pre všetkých tých, ktorí prichádzajú do kontaktu s ľuďmi iných kultúr. Inými slovami povedané, interkultúrna kompetentnosť je schopnosť myslieť

a konať interkultúrne primeranými spôsobmi (Hammer, Bennett, Wiseman, 2003, 422). Prúcha detailnejšie objasňuje tento pojem a definuje ho ako „spôsobilosť jedinca realizovať s využitím osvojených znalostí o špecifikách národných/etnických kultúr a príslušných zručností efektívnu komunikáciu a spoluprácu s príslušníkmi iných kultúr. Základom interkultúrnej kompetentnosti je jazyková vybavenosť jednotlivca a rešpektovanie kultúrnych špecifik partnerov“ (2010, s. 46). Veľmi podobne aj Chen a Starosta (2008, s. 216) vysvetľujú interkultúrnú kompetentnosť ako schopnosť vyrovnávať sa s kultúrnou viacvýznamovosťou, primerane a efektívne komunikovať s ľuďmi na základe poznania špecifického prostredia za predpokladu rešpektovania kultúrnej identity všetkých zúčastnených v komunikačnom procese. Pri interakcii s rôznymi kultúrami môže byť interkultúrna kompetentnosť jednotlivca na rôznej úrovni.

1.2 Prvky a dimenzie interkultúrnej kompetentnosti

V súvislosti s interkultúrnou kompetentnosťou sa v literatúre uvádza päť komponentov, ktoré majú vplyv na schopnosť jedinca efektívne komunikovať s ľuďmi pochádzajúcimi z inej kultúry. Sú to motivácia, poznatky, zručnosti, senzitivita a postoje (Samovar, Porter, McDaniel, 2010).

Najdôležitejším prvkom interkultúrnej kompetentnosti je bezpochyby motivácia. Pre úspešnú interkultúrnú komunikáciu je nesmierne dôležité, aby sme boli ochotní a motivovaní vykročiť zo svojej „komfortnej zóny“, prekonať svoju neistotu a chceli sa dozvedieť niečo o inej kultúre. Ako vyplynulo z prieskumu na FMUK v Bratislave v roku 2016, mnohí slovenskí študenti nepovažovali za dôležité vstupovať do interakcie so zahraničnými študentmi, pokiaľ v skupine prevažovali slovenskí študenti. Podľa Martina a Nakayamu (2010) je to preto, lebo pokiaľ ste členom veľkej a silnej skupiny, domnievate sa, že nie je potrebné vedieť niečo o nejakej inej kultúre, ktorá je v menšine. Táto tendencia sa môže spájať aj s pocitmi neistoty a strachu, ktoré vyplývajú z tejto interakcie. Študenti si neuvedomili významnú skutočnosť a to, že schopnosť efektívnej komunikácie nad rámec svojej vlastnej kultúry sa spája nielen s poznaním a uvedomením si svojej vlastnej kultúry, ale je potrebné si uvedomiť aj odlišnosti kultúr, získať nové poznatky o iných kultúrach a najmä získať vlastné skúsenosti aktívnou komunikáciou s jednotlivcami z iných kultúr (Delgadová, 2013, s. 70).

Ďalším komponentom interkultúrnej kompetentnosti sú poznatky a vedomosti o tom, ako ľudia z iných kultúr zmýšľajú a konajú. Poznanie pravidiel, noriem, ako aj základných kultúrnych odlišností umožňuje efektívne komunikovať v multikultúrnom prostredí. Jazyková znalosť patrí taktiež k dôležitým aspektom interkultúrnej kompetentnosti.

Efektívna interkultúrna komunikácia vyžaduje aj isté komunikačné zručnosti. Avšak to neznamená, že nadobudnutie istej zručnosti, ktorá je žiadúca v jednej kultúre, bude vhodná aj pre inú kultúru. Preto je vždy dôležité prispôbiť svoju komunikáciu pravidlám hostiteľskej kultúry (Jeleňová, 2014, s.90).

Iným elementom interkultúrnej kompetentnosti je interkultúrna senzitivita, ktorá zahŕňa nielen flexibilitu, ale aj trpezlivosť, empatiu, či tolerantnosť k viacznačnosti. To znamená, že nestačí len záujem o iné kultúry, ale musíme byť dostatočne citliví na to, aby sme si všimli kultúrne rozdiely a boli ochotní prispôbiť svoje správanie ako znamenie rešpektu k ľuďom z iných kultúr (Bhawuk a Brislin, 1992, s. 416). V tejto súvislosti Bennett predstavil vývinový model interkultúrnej senzitivity pri získavaní interkultúrnej kompetentnosti (Pozri Hammer, Bennett, Wiseman, 2003).

Posledným komponentom interkultúrnej kompetentnosti sú postoje. V tomto kontexte ide o to, aby sme boli tolerantní a neposudzovali iných podľa našich kultúrnych rámcov, čo nie je vždy jednoduché.

Iní autori ako napríklad Chen a Starosta (2008), Zelenková (2010) alebo Dolinská (2016) hovoria o troch dimenziách interkultúrnej kompetentnosti. Sú to interkultúrne uvedomenie, interkultúrna citlivosť a interkultúrna obratnosť.

Interkultúrne uvedomenie predstavuje kognitívnu dimenziu, ktorá zahŕňa predovšetkým sebauvedomenie a uvedomenie si cieľovej kultúry. Patrí sem aj pochopenie kultúrnych zvyklostí, ktoré ovplyvňujú myslenie a správanie.

Interkultúrna citlivosť znamená afektívnu dimenziu, ktorá sa vzťahuje na osobnostné kvality, ako sú schopnosť tolerovať, rešpektovať kultúrne rozdiely a byť otvorený voči rôznorodým skupinám.

Interkultúrna obratnosť je behaviorálnou činnostnou dimenziou, pod ktorou chápeme uplatnenie zručností a stratégií potrebných na úspešnú a efektívnu komunikáciu v interkultúrnych interakciách.

2 ROZVÍJANIE INTERKULTÚRNEJ KOMPETENTNOSTI V PRAXI VYUČOVANIA ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA

Vyučovanie kultúry a rozvoj interkultúrnej kompetentnosti študentov je v súčasnosti veľmi aktuálnou problematikou v cudzojazyčnom odbornom vzdelávaní. Kultúrny aspekt by mal byť neoddeliteľnou súčasťou aj vyučovania odborného anglického jazyka, pretože zásadným spôsobom ovplyvňuje hodnoty, každodennú interakciu, normy správania a sociokultúrne očakávania jednotlivcov. Najmä pokiaľ ide o študentov fakúlt ekonomického a manažérskeho zamerania je tento kultúrny rozmer mimoriadne dôležitý, nakoľko mnohí po ukončení štúdia vstupujú do medzinárodných firiem, kde prichádzajú do kontaktu s príslušníkmi rôznych kultúr. Pre takýchto študentov je výhodou, ak si už počas štúdia začali budovať interkultúrnú kompetentnosť. Tu sa však natíska otázka, čo môžeme my ako učitelia urobiť a aké metódy použiť, aby sme pomohli svojim študentom rozvíjať interkultúrnú kompetentnosť počas hodín odborného anglického jazyka.

Je zrejmé, že aj učebnice odborného anglického jazyka prispievajú k rozvíjaniu interkultúrnej kompetentnosti. Ako vyplýva z prieskumu Lario a Amador (2013), ktoré skúmali 67 učebníc obchodnej angličtiny publikovaných v rokoch 1963 - 2009 (medzi inými aj *Market Leader*, *New Insights into Business*, *In Company*, *Intelligent Business* a *English for Business Studies*, ktoré sa bežne používajú aj na slovenských vysokých školách), až po roku 2000 sa častejšie objavujú aktivity rôzneho typu zamerané na rozvíjanie interkultúrnej kompetentnosti, a to v 85 % učebníc (Lario a Amador, 2013, s. 177). Avšak uvedené učebnice neponúkajú v dostatočnej miere materiál pre rozvoj interkultúrnej kompetentnosti a zároveň nie je možné sa počas hodiny zamerať len na rozvoj tejto kompetentnosti. Aj Sandorová na základe svojho prieskumu z roku 2017 navrhuje zlepšiť interkultúrnú zložku a spôsob jej prezentácie v učebniciach a to tak, aby kultúrne aspekty v učebniciach boli prezentované nielen implicitne, t. j. v textoch a cvičeniach, ale aj explicitne. To znamená aktívnym zapojením učiacich sa do procesu rozvíjania interkultúrnej kompetentnosti pomocou interaktívnych úloh, aby boli konfrontovaní s odlišnosťami iných kultúr a mali možnosť tieto odlišnosti reflektovať. (Sandorová, 2017, s. 258)

V nasledujúcej časti by sme chceli uviesť vybrané metódy s praktickými príkladmi zamerané na rozvoj interkultúrnej kompetentnosti, ktoré sa nám osvedčili v praxi na Fakulte managementu UK v Bratislave.

2.1 Simulačná metóda

Simulačná metóda patrí medzi interaktívne metódy a je obľúbená u študentov. Touto metódou dokážeme navodiť mnohé situácie z interkultúrneho firemného prostredia. Študenti tak majú možnosť riešiť situáciu, ktorá by mohla nastať aj v ich reálnom pracovnom živote. Klasickým príkladom simulačnej metódy je rolová hra, ktorá sa vždy dá prispôbiť zámeru, ktorý sa danou rolovou hrou sleduje. Rolové hry pomáhajú osvojovať si zručnosti sociálnej interakcie.

Konkrétnym príkladom takejto rolovej hry zameranej na posilňovanie interkultúrne kompetentnosti je rolová hra vo dvojiciach, kde sa danej dvojici zadá situácia, v ktorej musia diskutovať o podmienkach zadaného obchodu, pričom každý z dvojice bude reprezentovať inú kultúru než je jeho vlastná. Súčasťou zadania je naštudovať si zvyklosti príslušnej kultúry ako napríklad reč tela, správanie, jazykový prejav a pod. Napríklad študenti dostali zadanie, pri ktorom každý z nich reprezentoval inú firmu aj inú kultúru a mali sa dohodnúť na podmienkach obchodu ako napr. vyrokovať cenu, platobné podmienky, exkluzivitu, podmienky dodania tovaru, pozáručný servis a pod. Počas prezentácie rolovej hry pred celou triedou mali naštudované kultúrne zvyklosti aplikovať a možno aj trocha preháňať, aby boli zreteľne identifikovateľné pre ostatných študentov, ktorí rolovú hru sledovali. Po skončení rolovej hry nasledovala diskusia, ktoré prvky typické pre správanie danej kultúry študenti dokázali rozpoznať.

2.2 Písomné zadania a projekty

Ďalšou metódou, pri ktorej majú študenti možnosť získať poznatky o iných kultúrach, je písomné zadanie. Úlohou bolo napísať formálny list kolegovi, ktorý sa chystá na obchodnú cestu do cudzej krajiny, ktorej kultúru nepozná a dať mu tipy, čo robiť a čomu sa vyhnúť na základe vlastnej skúsenosti (z pohľadu niekoho, kto má s danou kultúrou osobnú skúsenosť z minulosti). Úlohou študentov bolo vybrať si inú krajinu ako vlastnú a naštudovať si kultúrne zvyklosti danej krajiny (ako napríklad oblečenie, pozdravy, neverbálnu komunikáciu, štýl rokovania, konverzačné témy, čo je neprípustné a pod.).

Obdobnú úlohu dostali študenti na predmete Obchodná komunikácia, kde sa stretli študenti z rôznych krajín a mali si pripraviť prezentáciu pre ostatných študentov, v ktorej vysvetlili kultúrne zvyklosti svojej krajiny v situácii, keď sa niekto z inej kultúry chystá obchodovať v tejto krajine. Mali sa predovšetkým zamerať na kultúrne rozdiely.

2.3 Kvízy a prípadové štúdie

Medzi interaktívne metódy patria aj kvízy, kahooty a prípadové štúdie. Tieto metódy sú síce náročnejšie vzhľadom na prípravu učiteľa, ale na druhej strane učiteľ má lepšiu kontrolu nad tým, aký obsah sa študentom zdieľa. Napríklad na predmete Anglický jazyk pre manažérov pri téme Kultúrna uvedomelosť sa ako úvodná aktivita používa kvíz (Unbound, 2012), ktorý pozostáva z rôznych otázok zameraných na kultúrne rozdiely. Sú tam buď opísané situácie s reakciami na ne a úlohou je uhádnuť, kde sa cestovateľ nachádza alebo pri opísanej situácii vo vybranej konkrétnej krajine má študent vybrať správnu reakciu na opísanú situáciu. Napríklad: Stretávate sa s niekým v Indii pri obchodnom rokovaní, prvé, čo vám príde na um je podať obchodnému partnerovi ruku. Vaša pravá ruka však nie je čistá. Čo by ste mali urobiť? Študent dostane tri možnosti: a) podá svoju ľavú ruku, b) vysvetlí situáciu, c) utrie si pravú ruku pred tým, ako ju podá. Po tom, čo si študent vyberie odpoveď, ktorá je podľa neho správna, dozvie sa správnu odpoveď a vysvetlenie. V uvedenom príklade je správna odpoveď b), pretože ponúknutie ľavej ruky v Indii sa považuje za urážku, tá je totiž nečistá a utrieť si pravú ruku pred obchodným partnerom je neprípustné. Situáciu je teda potrebné vysvetliť a prejavíť rešpekt obchodnému partnerovi iným spôsobom, napríklad kývnutím hlavou. Na konci celého kvízu študenti podľa získaných bodov na základe svojich odpovedí dostanú spätnú väzbu ohľadom svojej kultúrnej uvedomelosti.

Aj prípadové štúdie (napr. návrh marketingovej stratégie firmy, ktorá chce vstúpiť na japonský trh) ponúkajú jedinečnú možnosť integrácie všetkých prvkov vzdelávania a rozvíjajú nielen ústny prejav, písomný prejav, čítanie s porozumením, počúvanie, komunikačné a manažérske zručnosti, ekonomické vedomosti, ale aj interkultúrnú kompetentnosť.

ZÁVER

Článok mal ambíciu poukázať na to, že v dnešnom globálnom svete je pri vyučovaní odborného anglického jazyka nevyhnutnosťou zamerať sa aj na budovanie a posilňovanie interkultúrnej kompetentnosti. Našou snahou bolo ponúknuť nielen teoretický základ, ale aj konkrétne príklady metód zameraných na rozvoj interkultúrnej kompetentnosti, ktoré sa nám osvedčili v praxi. Stretávame sa aj s názorom, že vyučovanie kultúry je piatou jazykovou zručnosťou popri čítaní, počúvaní s porozumením, rozprávaní a písaní. Preto by sme mali tejto zručnosti venovať istý priestor vo výučbe a nemali by sme na ňu zabúdať.

LITERATÚRA

- BHAWUK, D. P. S., BRISLIN, R. 1992. The measurement of intercultural sensitivity using the concept of individualism and collectivism. In: *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 16, s. 413-436. ISSN 0147-1767.
- BRTKOVÁ J., PROCHÁZKOVÁ, L. 2016. On the Importance of Fostering Intercultural Competence in Business English Teaching. In: *Cudzie jazyky v premenách času 6*, s. 180-184. Bratislava: Ekonóm, 2016. ISBN 978-80-225-4252-4.
- BŮCIOVÁ Z., FRATRIČOVÁ J. 2014. Kompetenčný model pre absolventov vysokých škôl typu „business school“. In: Šajgaliková, H., Šimková, S. (Eds.), *Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe V*. Bratislava: Ekonóm, 2014, s. 45-59. ISBN 978-80-225-3984-5
- CHEN, G. M., STAROSTA W. J. 2008. Intercultural communication competence: A synthesis. In: M. K. Asante, Y. Miike a J. Yin (Eds.). *The Global Intercultural Reader*. Taylor & Francis Group, s. 215-237.
- COUNCIL OF EUROPE. 2008. *White paper on intercultural dialogue. Living together as equals in dignity*. [online]. 2008. [cit. 2021-06-15] Dostupné na internete: http://coe.int/t/dg4/intercultural/source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_CzechVersion.pdf
- DELGADOVÁ, E. 2013. Bariéry interkultúrnej komunikácie. In: *Politické fórum*, roč. 2, č. 1(2013), s. 69-81. ISSN 1338-6859.
- HAMMER, M. R., BENNETT M. J. A WISEMAN R. 2003. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. In: *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 27, p. 421-443.
- JELEŇOVÁ, I. 2014. *Interkultúrna komunikácia*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2014, 103 s. ISBN 978-80-8152-225-3.
- KRAVČÁKOVÁ a kol. 2015. *Organizačné správanie*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2015, 530 s. ISBN 978-80-8152-371-7 (e-book).
- LARIO de Onate, M. C., AMADOR V. M. The intercultural component in Business English textbooks. In: *Ibérica*, núm. 26, 2013, s. 171-194. ISSN: 1139-7241.
- MARTIN, J. N., NAKAYAMA, T. K. 2010. *Intercultural Communication in contexts*. 5th Ed. McGraw-Hill, 2010, 576 s. ISBN-10 0073523933.
- PRŮCHA, J. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada 2010, 199 s. ISBN 978-80-247-3069-1.
- SAMOVAR, L. A., PORTER, R. E., MCDANIEL. 2010. *Communication Between Cultures*. 7th Ed. Wandsworth, Cengage Learning, 2010, 432 s. ISBN-10: 0495567523.
- SANDOROVÁ, Z. 2017. Intercultural aspects in a selected EFL course-book package and in EFL classrooms in Slovakia. In: *Xlinguae Journal*, Volume 10, Issue 3, 2017, s. 256-272. ISSN 1337-8384.
- UNBOUND. 2012. *A Quiz on How Culturally Aware Are You*. [online]. 2012. [cit. 2021-06-16]. Dostupné na internete: <https://blog.unbound.org/2012/04/how-culturally-aware-are-you-take-our-quiz-to-learn-more/>.
- ZELENKOVÁ, A. 2010. *Interkultúrne vzdelávanie v cudzích jazykoch na vysokej škole*. Univerzita Mateja Bela, Ekonomická fakulta v Banskej Bystrici, 2010, 186 s. ISBN 978-80-557-0014-4.
- ZELENKOVÁ, A. 2014. *Interkultúrna kompetencia v kontexte vysokoškolského vzdelávania*. Univerzita Mateja Bela, Ekonomická fakulta v Banskej Bystrici, 2014, 176 s. ISBN 978-80-557-0817-1.

POVEDOMIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA ANGLICKÉHO JAZYKA O VÝUČBE ŽIAKOV S DYSLEXIOU

PRE-SERVICE TEACHERS' COGNITION ON TEACHING ENGLISH TO DYSLEXIC LEARNERS

Kristína Hankerová – Stanislav Kováč

Abstrakt

V súčasnosti sa kladie veľký dôraz na prípravu budúcich učiteľov anglického jazyka na prácu inovatívnym spôsobom nielen s intaktnými žiakmi, ale taktiež aj so žiakmi s dyslexiou. Avšak v ponuke mnohých učiteľských študijných programov chýba dostatočné množstvo kurzov, ktoré by budúcich učiteľov anglického jazyka na prácu s týmito žiakmi dostatočne pripravili. Znalosti budúcich učiteľov anglického jazyka o špecifikách výučby žiakov s dyslexiou a ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách sú pritom nevyhnutným determinantom toho, ako veľmi efektívna bude ich výučba. Predložený článok prezentuje výsledky výskumu, ktorý skúma povedomie študentov učiteľstva anglického jazyka o výučbe žiakov s dyslexiou prostredníctvom zámerného a dostupného výberu výskumnej vzorky a kvantitatívnej výskumnej metódy – dotazníka.

Kľúčové slová: povedomie učiteľov, vývinová porucha učenia, dyslexia, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, študenti učiteľstva anglického jazyka

Abstract

Nowadays, great emphasis is put on training pre-service teachers of English to teach in an innovative way not only mainstream learners but also learners with dyslexia. However, a lot of teacher education programmes seem to lack courses to acquaint future teachers with working with these students. The knowledge of pre-service teachers of English about the specific elements of teaching English to dyslexic learners and their special educational needs are an important determiner of how effective their teaching will be. The article presents the results of the research dealing with the cognition of the pre-service teachers of English on teaching learners with dyslexia, by using purposeful and available sampling and quantitative research method – a questionnaire.

Keywords: teachers' cognition, learning disability, dyslexia, special educational needs, pre-service teachers of English

ÚVOD

Hapalová a Kriglerová (2013, s. 324) uvádzajú, že „v pregraduálnej príprave pedagógov sa nevenuje dostatočný priestor praktickému osvojeniu foriem a metód práce, potrebných pre spoločné vzdelávanie žiakov s rôznymi potrebami, individualizovaným formám vyučovania a komplexnému prístupu vo výchove a vzdelávaní,“ čo potvrdili aj ďalší odborníci (Bojo 2012; Pokrivčáková 2018; Šipošová 2020). Uvedené výskumy poukazujú na to, že študenti učiteľských študijných programov nie sú dostatočne pripravení na prácu

so žiarmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a je preto potrebné prehodnotiť zavedenie viacerých kurzov zameraných na túto problematiku do ich štúdia. Zároveň by bolo vhodné viac prehĺbiť aj ich praktickú prípravu v tomto smere.

1 ŠPECIFIKÁ VÝUČBY ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍM POTREBAMI

Kriglerová Gallová (2019) uvádza, že „učitelia si uvedomujú nárast počtu detí s rozmanitými vzdelávacími potrebami a potrebu sa tejto téme venovať. Dôležitým zistením je, že učitelia nechcú takéto deti vylučovať zo škôl, ale zároveň potrebujú výraznú podporu pri ich vzdelávaní.“ a že „deti samotné vnímajú rozmanitosť v škole ako obohacujúcu a myslia si, že je pre všetkých prínosom.“ Valovič (2015) tento postoj učiteľov k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP) potvrdzuje a dodáva, že „základná úroveň postojov k inklúzii znevýhodnených žiakov, ktorá je variabilná naprieč školami, potom môže súvisieť s takými faktormi ako je počet znevýhodnených žiakov v škole, vzťahy medzi znevýhodnenými žiakmi a učiteľmi, spolupráca školy s rodičmi a v neposlednom rade história danej školy alebo triedy vzhľadom na prítomnosť znevýhodnených žiakov.“ Autor na rovnakom mieste dodáva, že postoje učiteľov sa nelíšia vzhľadom na skutočnosť, či učitelia osobne poznali alebo nepoznali žiaka so ŠVVP. Tento faktor ale významne vystupuje v modeli postojov žiakov k ich spolužiakom so ŠVVP (Gálová – Sotáková – Valovič, 2014) a jeho nezaradenie do modelu postojov učiteľov môže naznačovať lepšiu informovanosť učiteľov (aj keď takého žiaka nepoznajú, majú dostatok informácií, aby si vytvorili názor a postoj veľmi podobný tomu, ako majú učitelia so skúsenosťou so žiakom so ŠVVP).

Javorčíková (2018) uvádza, že „v procese prípravy budúcich učiteľov cudzích jazykov v kontexte dlhodobých zámerov EÚ a požiadaviek na schopnosti a vzdelanie jej občanov by mala práca s textom zohrávať dominantné postavenie“. Avšak práve práca s textom spôsobuje dyslektickým žiakom najväčšie problémy – dyslexia postihuje všetky základné znaky čitateľského výkonu (rýchlosť, správnosť, techniku čítania a porozumenie prečítaného textu), pričom uvedené znaky čitateľského výkonu môžu byť postihnuté rôzne z hľadiska intenzity a v rôznych kombináciách. A práve tu zohrávajú kľúčovú úlohu vedomosti, skúsenosti a postoj učiteľa k výučbe. Na základe výskumu Jursovej Zacharovej et al. (2019) si učitelia uvedomujú potrebu ďalšieho vzdelávania, no najmenší záujem majú o vzdelávanie v oblasti rozvoja schopností pracovať s rôznorodosťou v triede. Autorka zároveň na rovnakom mieste

konštatuje, že v súčasnom školskom systéme je potrebné viac počúvať učiteľov a učiteľky, napĺňať ich potreby, poskytnúť im materiály, metodiky, školenia a tréningy vo viacerých oblastiach – podľa autorky je potrebné rozvíjať tzv. mäkké zručnosti (soft skills) učiteľov a učiteľiek, ich schopnosti v oblasti riadenia triedy, rozlišovania a napĺňania individuálnych potrieb detí, motivácie k učeniu, ako aj zamerania sa nielen na odborné vedomosti, ale aj na sociálno-psychologické zručnosti. Aby bolo možné poskytnúť študentom počas ich vysokoškolského štúdia lepšiu prípravu na prácu so žiakmi so ŠVVP, je potrebné zistiť, akými vedomosťami a skúsenosťami v tejto problematike študenti disponujú a aké sú ich názory na prácu so žiakmi so ŠVVP a rovnako aj ich názory na úroveň kurzov zameraných na prácu so žiakmi so ŠVVP, ktoré počas svojho štúdia absolvovali. Z tohto dôvodu sme realizovali výskum zameraný na zistenie vedomostí študentov učiteľstva anglického jazyka v oblasti výučby žiakov s dyslexiou.

2 CIEĽ VÝSKUMU, METÓDY VÝSKUMU A VÝSKUMNÝ SÚBOR

Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň povedomia budúcich učiteľov anglického jazyka o dyslexii a jej prejavoch v anglickom jazyku u študentov učiteľstva anglického jazyka a literatúry. Výskum bol realizovaný dotazníkovou metódou. V úvodnej časti dotazníka sa zisťovali nasledovné informácie o respondentoch: pohlavie, univerzita, na ktorej študujú; rok štúdia a študijný odbor respondentov a ich skúsenosti so žiakmi s dyslexiou a kurzmi pripravujúcimi ich na prácu s týmito žiakmi. V druhej časti dotazníka respondenti preukazovali úroveň svojho povedomia o dyslexii a jej prejavoch v anglickom jazyku. Dotazník bol v online forme (MS Forms) zaslaný na vybrané univerzity pripravujúce budúcich učiteľov anglického jazyka na Slovensku, išlo teda o zámerný výber respondentov.

Výskumný súbor tvorilo 53 respondentov (47 žien a 6 mužov), ktorí boli študentkami a študentmi učiteľských programov a ich aprobačným predmetom bol anglický jazyk. Respondentmi boli študenti Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (28 respondentov), Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (8 respondentov), Filozofickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (12 respondentov), Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline (3 respondenti) a 2 respondenti boli z iných (nešpecifikovaných) fakúlt. Respondentmi boli výhradne študentky a študenti magisterského stupňa štúdia (34 študentiek/ov 1. ročníka a 19. študentiek/ov 2. ročníka), u ktorých je už možné predpokladať určité vedomosti o dyslexii a skúsenosti s výučbou žiakov s dyslexiou.

Zároveň možno konštatovať, že výber bol i dostupný, nakoľko, ako môžeme z prezentovaných dát vidieť, bolo pomerne nerovnomerné rozloženie respondentov, čo však vyplynulo z rôznej miery ochoty študentov vyplniť dotazník. Hoci sa študenti pripravujú v rámci svojho štúdia na výučbu žiakov rôznych stupňov vzdelávania, bolo by žiaduce, aby disponovali dostatočnými vedomosťami o dyslexii a jej prejavoch v rámci anglického jazyka, preto sme do vzorky zahrnuli študentov učiteľských programov pripravujúcich sa na vyučovanie v rámci nižšieho ako aj vyššieho sekundárneho vzdelávania.

Tento predpoklad potvrdili samotní respondenti vo svojich odpovediach. Je ale zarážajúce, že len 13 z nich (25 %) sa v rámci svojho vysokoškolského štúdia stretlo s predmetmi zameranými na prácu so žiakmi s dyslexiou na hodinách anglického jazyka (väčšinou išlo o seminár alebo semináre v rámci kurzov didaktiky, nie o špecializované kurzy zamerané na výučbu žiakov so ŠVVP) a takmer rovnaký počet respondentov (14 respondentov/26 %) sa stretol so žiakmi s dyslexiou (13 z nich s menej ako 5 žiakmi s dyslexiou a 1 študent sa stretol s 5 – 10 žiakmi s dyslexiou). Až tri štvrtiny respondentov teda nemali špeciálnu prípravu na výučbu žiakov s dyslexiou zameranú na výučbu AJ a takýchto žiakov nestretli ani počas pedagogických praxí.

3 ANALÝZA VÝSLEDKOV

Ako už bolo uvedené, v druhej časti dotazníka respondenti preukazovali úroveň svojho povedomia o dyslexii a jej prejavoch v anglickom jazyku. Prvá úloha pozostávala z 25 výrokov o dyslexii a žiakoch s dyslexiou typu pravda/nepravda a úlohou respondentov bolo označiť správnu možnosť – 14 výrokov sa zameriavalo na všeobecné poznatky o dyslexii (uvedené v tab. č. 1) a 11 výrokov sa zameralo na prejavy dyslexie (uvedené v tab. č. 2).

Tabuľka 1 Odpovede respondentov na všeobecné otázky o dyslexii typu pravda/nepravda

Výrok		Pravda (počet resp./%)	Nepravda (počet resp./%)
1.	Dyslexia je vrodená porucha, ktorá má neurobiologický pôvod.	48/91 %	5/9 %
3.	Dyslexia je dedičná porucha.	13/25 %	40/75 %
4.	Deťom s dyslexiou účinne pomáha sluchový tréning (napr. Johansenova individualizovaná auditívna sluchová stimulácia).	48/91%	5/9 %
5.	Dyslexia sa môže rozvinúť aj u detí s nadpriemerným intelektom.	53/100 %	0/0 %
7.	Dyslexia sa vyskytuje u žiakov s rôznou mierou školskej dochádzky bez ohľadu na to, či žiak vymeškáva zo školy veľa (napríklad z dôvodu choroby) alebo nevymeškáva takmer žiadne hodiny.	50/94 %	3/6 %

9.	Dyslexia sa vyskytuje najmä u žiakov, ktorí sú ľaváci.	7/13 %	46/87 %
11.	Prvé rizikové signály dyslexie je možné odhaliť už v predškolskom veku.	46/87 %	7/13 %
13.	Dyslexia sa môže objaviť aj ako dôsledok nevhodnej výučbovej metódy čítania.	25/47 %	28/53 %
15.	Dyslexia sa prejavuje deficitmi v oblasti spracovávaní zvukov jazyka a schopností manipulovať s nimi.	21/40 %	32/60 %
17.	Žiaci s dyslexiou majú problémy s učením, pretože sú leniví a nedostatočne pracujú na hodinách.	0/0 %	53/100 %
19.	Dyslexia je ťažiskovo problém v zrakovom vnímaní, ktorý sa najevidentnejšie prejavuje zámenou písmen pri čítaní napr. b/d, m/n, s/z a iných.	50/94 %	3/6 %
21.	Správnym nácvikom techniky čítania sa môže u žiaka napokon dyslexia úplne stratiť.	21/40 %	32/60 %
22.	U detí s dyslexiou sú narušené aj jazykové schopnosti (porozumenie hovorenej reči, slovná zásoba, gramatika).	17/32 %	36/68 %
24.	Žiak s dyslexiou by nemal ísť študovať na gymnázium a vysokú školu, pretože to nezvládne.	0/0 %	53/100 %

Vysvetlivky: Hrubým písmom sú vyznačené správne odpovede.

Z odpovedí respondentov je zrejmé, že najproblematickejšími výroky zo setu všeobecných výrokov o dyslexii boli výroky č. 3, 4, 15, 19 a 22. Až pri piatich výrokoch z pätnástich nebola správna odpoveď tou najčastejšou odpoveďou. Aj výrok „Dyslexia sa môže objaviť aj ako dôsledok nevhodnej výučbovej metódy čítania.“ (č. 13) spôsobil respondentom problémy, len 53 % z nich identifikovalo správnu odpoveď. Obdobná situácia nastala pri otázkach o prejavoch dyslexie typu pravda/nepravda – až pri štyroch výrokoch z jedenástich nebola správna odpoveď tou najčastejšou odpoveďou.

Tabuľka 2 Odpovede respondentov na otázky o prejavoch dyslexie typu pravda/nepravda

Výrok		Pravda (počet resp./%)	Nepravda (počet resp./%)
2.	Žiaci s dyslexiou mávajú problém skôr v pravopise ako v čítaní.	7/13 %	46/87 %
6.	Žiakom s dyslexiou účinne pomáha multisenzorický prístup, t. j. ak sa do procesu učenia zapájajú všetky zmysly.	49/94 %	3/6 %
8.	Žiaci s dyslexiou majú ťažkosti s pracovnou pamäťou.	20/38 %	33/62 %
10.	Žiaci s dyslexiou majú ťažkosti používať v písomnom prejave naučené pravopisné pravidlá.	35/66 %	18/34 %
12.	Žiaci s dyslexiou majú problém zorganizovať si pracovnú činnosť a voľný čas.	14/26 %	39/74 %
14.	Žiaci s dyslexiou majú často problémy porozumieť slovným úlohám a zložitým, viackrokovým inštrukciám.	50/94 %	3/6 %
16.	Žiakom s dyslexiou účinne pomáha, ak si osvoja efektívne stratégie učenia, t. j. ako pracovať s textom.	52/98 %	1/2 %
18.	Žiaci s dyslexiou čítajú pomalšie ako ich rovesníci.	51/96 %	2/4 %

20.	Žiaci s dyslexiou majú problém vytvoriť si študijný režim a dodržiavať ho.	11/21 %	42/79 %
23.	Žiaci s dyslexiou sa často strácajú pri riešení úloh, nevedia kde sa v rámci úlohy nachádzajú ostatní.	44/83 %	9/17 %
25.	Žiaci s dyslexiou majú ťažkosti nielen s čítaním, ale aj s porozumením čítaného textu.	39/74 %	14/26 %

Vysvetlivky: Hrubým písmom sú vyznačené správne odpovede.

Odpovede respondentov sme následne podrobili deskriptívnej štatistickej analýze s cieľom zistiť, aké skóre dosiahli v tejto časti dotazníka. Zisťovali sme skóre pre všeobecné otázky o dyslexii, pre otázky o prejavoch dyslexie a celkové skóre. Výsledky tejto analýzy uvádzame v tab. č. 3.

Tabuľka 3 Dosiahnuté skóre respondentov

	Počet bodov		
	Prejavy dyslexie (max možné skóre = 11)	Všeobecné vedomosti (max možné skóre = 14)	Celkové skóre (max možné skóre = 25)
Aritmetický priemer	7,02	8,83	15,85
Medián (druhý kvartil)	7	9	16
Modus	6	9	15
Smerodajná odchýlka	1,78	1,37	2,54
Minimálna hodnota	3	5	11
Maximálna hodnota	11	12	22
Prvý kvartil	6	8	15
Tretí kvartil	8	9	17

Pri prejavoch dyslexie bolo priemerné skóre respondentov 7,02 z 11 (64 %), pri všeobecných vedomostiach o dyslexii 8,83 zo 14 (63 %) a celkové priemerné skóre bolo 15,85 z 25 (63,4 %). Tieto výsledky poukazujú na nepripravenosť budúcich učiteľov AJ na prácu so žiakmi s dyslexiou. Výsledkom sa viac venujeme v časti *Záver a diskusia*.

V druhej úlohe druhej časti dotazníka sme zisťovali, ktoré z prezentovaných metód a učebných pomôcok považujú budúci učitelia AJ za efektívne a nápomocné pre prácu so žiakmi s dyslexiou. Študenti vyberali z nami ponúknutých možností a ich odpovede sú, spolu s ponúknutými možnosťami, uvedené v tab. č. 4 zoradené podľa frekvencie odpovedí.

Tabuľka 4 Najvhodnejšie metódy pre prácu so žiakmi s dyslexiou podľa budúcich učiteľov

Metóda	Počet respondentov/%
Rozdelenie textov na kratšie úseky	49/93 %
Upravené texty s upraveným písmom a farbou pre dyslektikov	45/85 %
Názorné kartičky	44/83 %
Rôzne názorné pomôcky	43/81 %

Vyjadrenie obsahu obrázkom	40/76 %
Upravené pracovné listy	39/74 %
Farebné podčiarkovanie, rozlišovanie napr. gramatických javov	
Vysvetľovanie, čo majú žiaci v jednotlivých aktivitách robiť	36/68 %
Pojmové mapy	30/57 %
Rôzne tabuľky, ktoré môže mať žiak k dispozícii počas hodiny i počas testu	28/53 %
Vypracovanie osnovy pre žiaka	27/51 %
Špeciálne technické pomôcky	22/42 %
Interaktívna tabuľa	
Vypracovanie konspektu pre žiaka (zápis podstatného z danej hodiny, učiva)	20/38 %
Učiteľom pripravené poznámky, ktoré si žiak nalepí do zošita	19/36 %
Vzdelávacie plagáty	18/34 %
Aktivity na internete	16/30 %
Linajkové zošity	12/23 %
Písanie učiva na tabuľu	11/21 %
Lavica so sklopnou doskou na čítanie	9/17 %

V tretej úlohe sme uviedli jednotlivé jazykové prostriedky a jazykové zručnosti a úlohou respondentov bolo vybrať na škále mieru ťažkostí žiakov s dyslexiou v týchto oblastiach (uvedené spolu s odpoveďami respondentov v tab. č. 5). Škála bola v rozpätí od *žiadne ťažkosti* po *veľmi veľké ťažkosti*. Následne mohli respondenti odôvodniť svoje tvrdenie, špecifikovať, uviesť konkrétne príklady ťažkostí v danej oblasti, ktoré boli následne vyhodnocované kvalitatívne.

Tabuľka 5 Očakávaná miera ťažkostí žiakov s dyslexiou podľa budúcich učiteľov

Oblasti	Žiadne ťažkosti	Mierne ťažkosti	Veľké ťažkosti	Veľmi veľké ťažkosti
učenie sa novej slovnej zásoby	7,5 %	56,6 %	34 %	1,9 %
výslovnosť nových slov	32,1 %	45,3 %	20,8 %	1,9 %
písanie slov, pravopis	13,2 %	32,1 %	41,5 %	13,2 %
technika čítania, čítanie slov	0 %	9,4 %	45,3 %	45,3 %
učenie sa gramatických štruktúr, javov	17 %	49,1 %	30,2 %	3,8 %
používanie gramatiky v písomných prácach	18,9 %	43,4 %	32,1 %	5,7 %
používanie gramatiky v hovorovej reči	46,2 %	50 %	3,8 %	0 %
počúvanie s porozumením	56,6 %	34 %	7,5 %	1,9 %
čítanie s porozumením	0 %	17 %	41,5 %	41,5 %
písanie slohových prác	9,4 %	50,9 %	35,8 %	3,8 %

Výsledky ukazujú, že väčšina budúcich učiteľov AJ očakáva pri **výučbe slovnej zásoby** žiakov s dyslexiou mierne až veľké ťažkosti. Respondenti mali priestor na

zdôvodnenie svojho názoru, no túto možnosť využilo len 27 z nich. Štyria označujú ako problematické to, že slovná zásoba sa učí čítaním (avšak nenavrhli žiadne riešenie problému – napr. vizuálne pomôcky, nahrávky a pod.); sedem z nich považuje za najväčší problém dodatočné úsilie, námahu a čas, ktoré žiaci s dyslexiou potrebujú oproti intaktným žiakom vynaložiť a osem z nich považuje špecifiká AJ (obzvlášť pravopis a špecifické vzťahy medzi fonémami a grafémami resp. rozdiely v spôsobe používania grafém a foném v SJ a AJ) za zdroj problémov pre žiakov s dyslexiou. Až osem respondentov uviedlo, že pri využití správnej metódy výučby slovnej zásoby žiaci s dyslexiou nebudú mať problém s jej osvojením.

Výslovnosť nových slov je, pre väčšinu respondentov, oblasťou, ktorá žiakom s dyslexiou nespôsobuje väčšie ťažkosti. Možnosť odôvodniť svoj názor využilo 24 z nich – trinásť respondentov nepovažuje výslovnosť u týchto žiakov za oblasť spôsobujúcu problémy (viacerí ale opäť zdôrazňujú potrebu správnej metodiky); pre šesť respondentov je táto oblasť problematická len v kombinácii s čítaním (napr. pri čítaní nahlas, fonetický zápis a pod.) a piati poukazujú na špecifiká AJ výslovnosti (ktoré sú bežne problematické nielen pre žiakov s dyslexiou, ale aj pre intaktných žiakov).

Písanie a pravopis v AJ je podľa respondentov oblasťou, ktorá žiakom s dyslexiou spôsobuje väčšie problémy ako výslovnosť. Až 24 respondentov využilo možnosť odôvodniť svoje tvrdenie. Jedenásť z nich vidí riziko v hláskovaní a zamieňaní písmen; šesť z nich zastáva názor, že dyslexia nemusí spôsobovať problémy s písaním, pokiaľ k nej nie je pričlenená dysgrafia; štyria respondenti spájajú problémy pri písaní a pravopise s problémami súvisiacimi s čítaním (žiaci si musia napísané aj prečítať a pod.) a traja z nich opäť spájajú problémy v tejto oblasti so špecifikami AJ (najmä vzťah foném a grafém).

Ďalšia položka sa zamerala na **techniku čítania a čítanie slov**. Takmer 91 % respondentov očakáva veľké až veľmi veľké ťažkosti v tejto oblasti. Pri tejto položke využilo možnosť odôvodniť svoj názor 17 respondentov – 13 z nich odôvodnilo svoje tvrdenie tým, že tieto problémy sú vlastne podstatou dyslexie, dvaja z nich poukázali na to, že ťažkosti súvisia s použitými metódami a rovnako dvaja z nich uviedli, že žiaci s dyslexiou musia vynaložiť extra námahu, úsilie a čas, ktoré intaktní žiaci vynaložiť nemusia.

Pri **učení sa gramatických štruktúr a javov** očakávajú respondenti menšie ťažkosti ako pri predchádzajúcej položke. Pri tejto položke využil možnosť odôvodniť svoj názor rovnaký počet (17) respondentov. Šiesti z nich vidia problematické prepojenie výučby tejto

oblasti jazyka s čítaním, čo nie je podľa nich vhodné (opäť, neuviedli žiadne riešenie), štyria z nich poukazujú na potrebu špeciálnych výučbových metód (štruktúrovaná podoba, grafy, obrázky a dôraz na rozdiely boli uvedené ako príklady); rovnako štyria z nich tvrdia, že je nemožné resp. zbytočné učiť žiakov s dyslexiou gramatické pravidlá, pretože im nedokážu porozumieť. Traja respondenti si nemyslia, že by mali žiaci s dyslexiou nejaké problémy pri učení sa gramatických štruktúr a javov.

Ďalšou položkou bolo **používanie gramatiky v písomných prácach**. Tu budúci učitelia AJ očakávajú ťažkosti v podobnom rozsahu ako pri učení sa gramatických štruktúr a javov. Pätnásť respondentov využilo možnosť odôvodniť svoj názor. Až šesť z nich si nemyslí, že by im táto oblasť mala spôsobovať väčšie problémy (až na občasné prehodenie písmen a dlhší čas potrebný na napísanie práce), dvaja respondenti považujú túto oblasť a problémy s ňou spojené za doménu dysgrafie a dvaja respondenti opäť poukazujú na nutnosť čítať napísaný text, čo spôsobuje žiakom s dyslexiou značné ťažkosti. Ostatní respondenti uviedli špecifické príklady, väčšinou spojené s gramatikou, ako napríklad: ťažšie sa aplikuje naučené, časté opakovanie gramatiky a ťažké zapamätanie si gramatiky.

Používanie gramatiky v hovorovej reči je pre žiakov s dyslexiou, podľa respondentov, omnoho jednoduchšie ako používanie gramatiky v písomných prácach. Zo štrnástich doplnujúcich komentárov vieme, že väčšina respondentov (8 respondentov) nepredpokladá väčšie problémy v tejto oblasti. Ostatní respondenti poukázali na ťažšiu aplikáciu naučeného, dlhší čas na aplikáciu naučeného, stres, ťažkosti so spracovávaním hovorenej reči a ťažkosti s gramatikou samotnou.

Oblasťou spôsobujúcou najmenšie problémy je, podľa respondentov, **počúvanie s porozumením**. Svoj názor odôvodnilo 14 respondentov. Až osem z nich nevidí prepojenie medzi dyslexiou a počúvaním s porozumením, štyria respondenti si myslia, že počúvanie spôsobuje problém len vtedy, keď je nutné pri ňom pracovať aj s textom a jeden z nich uviedol ako problematické udržať pozornosť.

Pri **čítaní s porozumením** očakávajú budúci učitelia AJ u žiakov s dyslexiou väčšie problémy. Možnosť odôvodniť svoj názor využilo 22 respondentov. Väčšina z nich (18 respondentov) identifikovala ako zdroj problému proces čítania – dyslektici sa podľa ich komentárov zameriavajú na správne prečítanie slov a uniká im podstata textu, veľká chybovosť narúša porozumenie textu, samotné čítanie je náročné a spôsobí únavu a frustráciu

a tie neporozumenie textu a pod. Štyria respondenti poukázali na to, že využitie správnych metód môže odstrániť problémy pri čítaní s porozumením.

Písanie slohových prác bolo poslednou položkou tejto časti dotazníka. Možnosť odôvodniť svoj názor využilo pri tejto položke 16 respondentov. Piaty z nich považujú za zdroj problémov gramatické javy, štyria z nich neočakávajú žiadne problémy, rovnako štyria z nich pokladajú za najväčší problém zámenu písmeniek a nesprávne hláskovanie, dvaja z nich opäť poukazujú na prepojenie písania s čítaním a posledný respondent sa vyjadril, že problémy v písaní slohových prác vznikajú kvôli dĺžke a komplexnosti textu a súvisia s problémami s porozumením textu ako celku.

ZÁVER A DISKUSIA

Cieľom predloženej štúdie bolo zistiť, do akej miery poznajú študenti učiteľstva anglického jazyka prejavy dyslexie u žiakov a do akej miery sú oboznámení s tým, aké vyučovacie postupy je vhodné pri práci so žiakmi s dyslexiou uplatňovať. Študenti dosiahli v položkách zameraných na identifikáciu častých prejavov dyslexie priemerné skóre 64 %, pri všeobecných vedomostiach o dyslexii 63 % a celkové skóre bolo 63,4 %, čo možno považovať za nedostatočné, nakoľko boli respondentmi budúci učitelia anglického jazyka, ktorí sa v pedagogickej praxi budú so žiakmi s dyslexiou stretávať a mali by poznať príčiny ako aj prejavy dyslexie a postupy, ktoré treba vo vyučovaní týchto žiakov uplatňovať. Výsledky poukazujú na nepripravenosť budúcich učiteľov AJ na prácu so žiakmi s dyslexiou a to aj napriek tomu, že väčšina respondentov v dotazníku uviedla, že absolvovala nešpecifikovaný kurz zameraný na prácu so žiakmi so ŠVVP (či už v rámci spoločného pedagogickopsychologického základu, alebo v rámci štúdia AJ).

Pozitívnym zistením je, že študenti učiteľstva sami vidia pozitíva v inklúzii žiakov so ŠVVP do edukačného procesu a potrebu kvalitnej prípravy v tejto oblasti. Jedna z respondentiek v dotazníku uviedla:

„Mali sme všeobecný predmet špeciálna pedagogika, kde sme dyslexiu mali, ale nie špeciálne v kontexte AJ. Okrem toho ten predmet bol vedený tak, že keď som si pred časom prečítala z neho nejaké materiály, nechápala som, ako môže byť v dnešnej dobe niečo tak neinkluzívne.“

Rovnaké názory študentov potvrdzujú aj iné nami realizované výskumné projekty. Je pozitívne, že študentky a študenti sami vidia potrebu vzdelania v tomto smere, no napriek

tomu majú pocit, že univerzitami ponúkané kurzy, rovnako ako pedagogické praxe im neposkytujú dostatok poznatkov a skúseností v tomto smere. Výsledky iného výskumného projektu, ktorého výsledky práve spracovávame (ide o názory študentov Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave na problematiku výučby žiakov so ŠVVP a úroveň ponúkaných kurzov venujúcich sa príprave budúcich učiteľov na výučbu žiakov so ŠVVP), ukazujú, že s tvrdením „*Myslím si, že som dostatočne pripravená/ý na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na hodinách anglického jazyka.*“ nesúhlasí 75,1 % respondentov. S tvrdením „*Myslím si, že je potrebné učiteľov dobre pripraviť na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci všeobecných kurzov zameraných na túto problematiku.*“ súhlasí 80,3 % respondentov a s tvrdením „*Myslím si, že je potrebné učiteľov dobre pripraviť na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci kurzov zameraných na výučbu anglického jazyka.*“ súhlasí 72,7 % respondentov.

V zbere dát plánujeme pokračovať na jeseň 2021. Cieľom je zistiť vedomosti študentov učiteľstva anglického jazyka a literatúry o prejavoch dyslexie u žiakov a vyučovacích postupoch využívaných pri práci s týmito žiakmi na väčšej vzorke respondentov a navrhnúť, ako by bolo vhodné problematiku výučby žiakov s dyslexiou implementovať do ich vysokoškolského štúdia, a tak dosiahnuť čo najefektívnejšiu prípravu budúcich učiteľov anglického jazyka na prácu so žiakmi s dyslexiou ako aj s inými ŠVVP.

Príspevok 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

- BOJO, P. 2012. Niektoré možnosti uplatňovania inklúzie v bilingvizme. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium 18*. Bratislava: Z-F Lingua. s. 44 – 51. ISBN 978-80-89328-80-2
- GÁLOVÁ, L., SOTÁKOVÁ, K., VALOVIČ, J. 2014. *Správa z merania inklúzie*. Interný dokument NÚCEM, Bratislava.
- HAPALOVÁ, M., KRIGLEROVÁ, E. 2013. *O krok bližšie k inklúzii*. SR: Človek v tísi, Centrum pre výskum etnicity a kultúry. ISBN 978-80-971343-0-3
- JAVORČÍKOVÁ, J. 2018. Zázračná moc čítania: od čitateľského (seba) uvedomenia k samostatnému čitateľovi. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte 5*, s. 8 – 21. ISBN 978-80-228-3091-1

- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., LEMEŠOVÁ, M., MIŠKOLCI, J., CABANOVÁ, K., HORVÁTHOVÁ, Ľ., SOKOLOVÁ, L. 2019. *Postoje, inklúzia a predsudky v slovenských školách*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4814-0
- KRIGLEROVÁ GALLOVÁ, E. 2019. *Prieskum vnímania inklúzie: Učitelia potrebujú pomoc, napriek tomu sú s nimi žiaci spokojní* [online]. 2019. [cit. 2021-02-25] Dostupné na internete: <https://www.ktochyba.sk/skola/prieskum-vnimania-inkluzie-ucitelia-potrebuju-pomoc-napriek-tomu-su-s-nimi-ziaci-spokojni-2>
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2018. *Dyslectic and Dysgraphic Learners in EFL Classroom: Towards the Inclusive Education Environment*. Zlín: Tomáša Baťa University. ISBN 978-80-7454-793-5
- ŠIPOŠOVÁ, M. 2020. (Language) Teachers' Knowledge and Beliefs about Dyslexia. In *Studies in Foreign Language Education*. zv. 12, 2020. Nümbrecht: KIRSCH-Verlag. s.110-142. ISBN 978-3-943906-55-4

POROVNANIE VÝSTUPOV VOĽNE DOSTUPNÉHO NÁSTROJA STROJOVÉHO PREKLADU SPOLOČNOSTI GOOGLE NA PRÍKLADE PREKLADU TECHNICKÉHO TEXTU Z JAZYKA NEMECKÉHO DO SLOVENSKEJ JAZYKA

COMPARING OUTPUTS OF THE FREELY ACCESSIBLE GOOGLE TRANSLATE MACHINE TRANSLATION TOOL ON THE EXAMPLE OF A TECHNICAL TEXT TRANSLATED FROM GERMAN TO SLOVAK LANGUAGE

Elena Hudecová

Abstrakt

Voľne dostupné systémy strojového prekladu využívajú dnes bežne neurónové siete fungujúce na princípoch umelej inteligencie. V tomto článku si kladieme otázku, či, prípadne do akej miery, voľne dostupný nástroj strojového prekladu, Prekladač Google, ponúkne vždy rovnaké výstupy prekladu toho istého textu, ak použijeme inú segmentáciu východiskového textu, iné zariadenie, či nastavenia rozhrania, cez ktoré necháme preklad vyhotoviť a sme pripojení na internet v inej krajine alebo meste. Vychádzali sme z predpokladu, že text prekladu bude iný, ak bude iný používateľ, iné zariadenie a rozhranie (webové alebo softvérové pri aplikácii) voľne dostupného nástroja na strojový preklad. Na účely dokazovania bola použitá časť textu nemeckej technickej dokumentácie, ktorá bola preložená cez voľne dostupnú verziu online nástroja strojového prekladu, Prekladač Google, do slovenského jazyka. Pri výskume sme využili tri rôzne rozhrania, na šiestich rôznych zariadeniach z troch rôznych geografických miest a text sme vkladali celý alebo rozdelený na dve menšie časti. Naš predpoklad sa potvrdil len z časti, keďže len pri rôznej segmentácii textu boli výstupy z prekladača mierne odlišné.

Kľúčové slová: nemecký jazyk, používateľ, Prekladač Google, strojový preklad, technické texty

Abstract

It has become common, that freely available machine translation (MT) systems have lately been using neural networks working on the principles of artificial intelligence. This article poses a question whether, or to what extent, the freely accessible Google Translate MT tool delivers the same translation outputs of the same text if we apply different segmentation of the source text, use a different device or interface settings which will be applied to have the text in question translated and if we are connected to internet in a different country or city. We drew on the premise that machine translated texts would differ, if the user, device used for or interface (web or software; the latter with regard to the application) of this machine translation tool changed. As regards the methodology, we used a part of German technical documentation, which was translated via Google translate into the Slovak language. For the purpose of this research, we used six various devices, three different interfaces from three different geographical points and we inserted the text as a whole or segmented to two smaller parts. The results confirmed our assumption only partially, as only different source text segmentation caused slight differences in machine translation results.

Keywords: German language, Google Translate, machine translation, technical texts, user

ÚVOD

Predmetom nášho výskumu je technická dokumentácia v nemeckom jazyku a jej strojový preklad. Z korpusu sto strán nemeckej technickej dokumentácie sme vybrali dve krátke vzorky, rozanalyzovali ich nástrojmi automatického hodnotenia náročnosti a čitateľnosti nemeckých textov a následne sme ich prekladali pomocou voľne dostupného nástroja neurónového strojového prekladu spoločnosti Google. Zaujímalo nás, či tento systém strojového prekladu bude prekladať rôzne, ak nebudeme prihlásení v službe Google, ak budeme prekladať pomocou tohto nástroja v inej krajine alebo prostredníctvom iného rozhrania, ktoré spoločnosť Google na použitie prekladača ponúka. Cieľmi tohto príspevku je 1. popísať vlastnosti dvoch skúmaných vzoriek nemeckých technických textov, 2. analyzovať ich čitateľnosť podľa metriky LIX a Schöllovej adaptácie Fleschovho skóre čitateľnosti pre nemecké texty a 3. poukázať na možnosti voľne dostupných systémov strojového prekladu v oblasti odborných, technických textov. Skúmaný východiskový text pozostáva z dvoch porovnateľných vzoriek technickej dokumentácie k strojovým zariadeniam. Každá vzorka popisuje iný technologický postup. Oba texty patria do odborného štýlu, pričom ide o technickú dokumentáciu. Textová vzorka č. 1 obsahovala 1060 slov a Textová vzorka č. 2 mala 750 slov.

Príspevok je rozdelený na tri kapitoly: prvá kapitola je venovaná technickej dokumentácii ako typu textu a analýze skúmaných východiskových textov; druhá kapitola obsahuje metodológiu výskumu. Časť článku s názvom Výsledky ponúka príklady zistených zhôd a rozdielov v strojovom preklade skúmaných vzoriek technickej dokumentácie a Záver príspevku ponúka zhodnotenie použitých metód a výsledkov.

1 VÝCHODISKOVÁ TECHNICKÁ DOKUMENTÁCIA V NEMECKOM JAZYKU A SKÓRE ČITATEĽNOSTI

Skúmané nemecké texty tvorili súčasť technickej dokumentácie k strojovým zariadeniam, ktoré obsahovali okrem popisu zariadenia aj návod na ich obsluhu a údržbu. Textová vzorka č. 1 popisuje popis chladenia zváracieho zariadenia a Textovú vzorku č. 2 tvorí popis systému spájania laserových lúčov v inom strojovom zariadení. Dôvodom pre voľbu tohto typu textov je aj významné zastúpenie technických a vedeckých textov na prekladateľskom trhu (Olohan, 2016, s. 21). Hoci veľkosť našej textovej vzorky nepresiahla 2 000 slov, textové vzorky takejto veľkosti tvorili predmet výskumu napr. v rámci Brownovho korpusu textov americkej angličtiny (Mikhailov a Cooper, 2018, s. 27).

Byrneová (2006, s. 3-8) je názoru, že je nevyhnutné rozlišovať medzi technickými a inými druhmi odborných textov, ako napríklad právnymi či medicínskymi, aj keď sa čiastkovo môžu prelínať. Okrem terminológie určuje povahu technického textu jeho 1. predmet, 2. použité jazykové prostriedky a štýl a 3. účel (Byrne, 2006, s. 17). So zreteľom na túto charakteristiku môžeme uviesť, že oba skúmané východiskové texty obsahujú ako predmet popis technologického postupu. Jazykové prostriedky zahŕňajú kompozitá s obsahovým presahom do strojárstva. Pokiaľ ide o štylistickú rovinu, použité výrazové prostriedky jasne, jednoduchými vetami a koncízne vyjadrujú obsah.

Podľa Schmitta (2006, s. 209) je dokumentácia obsahujúca popis fungovania určitej technológie, návod na obsluhu a údržbu „*primär informativer Gebrauchstext*“, t.j. primárne informatívny textom určeným na použitie. Informatívne technické texty majú typickú mikroštruktúru (neosobný spôsob adresovania príjemcu) a makroštruktúru, a teda typickú kompozíciu textu podľa konkrétneho zaradenia technickej dokumentácie (Schmitt, 2006, s. 209-212; Braun, 2015). Na účely analýzy zvolených textov sme sledovali ich náročnosť a čitateľnosť prostredníctvom skóre čitateľnosti LIX a Fleschovho vzorca čitateľnosti adaptovaného na nemecký jazyk.

Index čitateľnosti LIX vyjadruje, aké náročné je pre čitateľa porozumieť textu, pričom rozlišuje štyri kategórie typov textu podľa príjemcu, a to: 1. detská literatúra a literatúra pre mladých čitateľov, 2. beletria, 3. vecná literatúra a 4. odborná literatúra (Lenhard a kol., 2017). Skóre LIX sa počíta z podielu priemernej dĺžky vety a počtu slov, ktoré mali 6 alebo viac písmen. Na overenie výsledku prostredníctvom vyššie uvedeného skóre čitateľnosti LIX sme sa rozhodli využiť aj Schöllovu nemeckú adaptáciu Fleschovho vzorca čitateľnosti (Schöll, 2021). Schöllov vzorec vychádza z výpočtu čitateľnosti textu ako výsledku miery priemernej dĺžky viet a počtu slabík v slovách.

1.1 Skóre čitateľnosti LIX

Index čitateľnosti LIX pracuje so škálou v rozmedzí od 0-100 bodov tak, ako je to uvedené v Tabuľke 1. Pôvodné nemecké označenia stupňov čitateľnosti sme preložili do slovenského jazyka. Na základe analýzy prostredníctvom softvérového nástroja analýzy nemeckých textov (Lenhard a kol., 2017) sme zistili, že Textová vzorka č. 1 vykázala 53,9 bodov a Textová vzorka č. 2 dosiahla úroveň 56,5 bodu. Obe vzorky boli vyhodnotené

ako vecná literatúra. Použitý online nástroj vyhodnotil kategóriu náročnosti Textovej vzorky č. 1 ako stredne náročný text (*mittel*), a Textovú vzorku č. 2 ako vysoko náročný text (*hoch*).

Tabuľka 1 Škála čitateľnosti textov podľa miery ich náročnosti

Škála v bodoch	Označenie v nemčine	Označenie v slovenčine
0-40	Kinder- und Jugendliteratur	Literatúra pre deti a mladých čitateľov
40-50	Belletristik	Beletria
50-60	Sachliteratur	Vecná literatúra
60-100	Fachliteratur	Odborná literatúra

1.2 Schöllova nemecká adaptácia Fleschovho vzorcu čitateľnosti

Pôvodný vzorec bol vytvorený na účely analýzy náročnosti anglických textov a tiež pracuje so škálou od 0 do 100 bodov, avšak najvyššie skóre, na rozdiel od toho pri LIX indexe, vykazujú veľmi ľahké texty na čítanie a najnižší počet bodov označuje texty veľmi ťažké na čítanie (Flesch, 2016). Na svojej webovej stránke P. Schöll (2021) ponúka nástroj analýzy nemeckých textov, na ktorú využíva upravený vzorec pre jazyk nemecký. Schöll ponechal škálové odstupňovanie Fleschovho skóre čitateľnosti, uviedol k nemu nemecké označenia.

Tabuľka 2 Schöllova adaptácia Fleschovho vzorcu čitateľnosti

Škála v bodoch	Označenie v nemčine	Označenie v slovenčine
0-30	Sehr Schwer	Veľmi ťažký
30-50	Schwierig	Ťažký
50-60	Anspruchsvoll	Náročný
60-70	Normal	Bežný
70-80	Einfach	Jednoduchý
80-90	Leicht	Ľahký
90-100	Sehr leicht	Veľmi ľahký

Výsledkom tejto analýzy je skutočnosť, že Textová vzorka č. 1 sa považuje za text ťažký na čítanie so 46 bodmi. Textová vzorka č. 2 získala 21 bodov a môžeme ju teda vyhodnotiť ako text, ktorý je veľmi ťažký na čítanie. Predpokladáme, že výsledky hodnotenia čitateľnosti podľa Schölla mohlo byť spôsobené rozdielnou priemernou dĺžkou slov a počtom zložitých slov, na základe ktorých sa skóre počíta. Keďže išlo o texty krátke, nepovažujeme tento rozdiel za významný.

1.3 Čitateľnosť skúmanej nemeckej technickej dokumentácie

Oba skúmané texty môžeme zaradiť do vecnej literatúry, keďže oba vykázali prostredníctvom indexu LIX skóre medzi 50-60 bodov. Skúmané vzorky textov sa odlišujú

v miere náročnosti. Textová vzorka č. 1 s 1060 slovami o chladiacom procese vykázala v online nástroji na automatické hodnotenie náročnosti strednú náročnosť a Textová vzorka č. 2 so 750 slovami o technológii spájania laserových lúčov bola vyhodnotená ako vysoko náročný text s LIX skóre na úrovni 56,5 bodu. Skúmané textové vzorky sa odlišovali v priemernej dĺžke viet. Textová vzorka č. 1 obsahovala v jednej vete v priemere 10,6 slova, Textová vzorka č. 2 mala priemerne 12,5 slov vo vete. S cieľom overiť spoľahlivosť výsledkov sme využili online nástroj na výpočet skóre pomocou Schöllerovej adaptácie Fleschovho vzorcu čitateľnosti. Textová vzorka č. 1, ktorá podľa indexu LIX vykázala strednú náročnosť podľa Fleschovej škály dosiahla 46 bodov, čo predstavuje texty náročné na čítanie. Tým sa preukázala ako menej náročná ako Textová vzorka č. 2, ktorá dosiahla úroveň 21 bodov a predstavovala text veľmi náročný na čítanie. Napriek miernym rozdielom považujeme obe textové vzorky vzhľadom na rozsah a obsah porovnateľné, pretože oba popisujú technologický postup a môže ich využiť rovnaký cieľový čitateľ.

2 METODOLÓGIA VÝSKUMU

Keďže cieľom nášho výskumu bolo porovnať výstupy strojového prekladača od spoločnosti Google za predpokladu, že iný používateľ alebo iné rozhranie môže ovplyvniť výstupy, zadefinovali sme tieto podmienky:

1. Skúmané vzorky sme skúmali z troch rôznych geografických bodov: na Slovensku v dvoch rôznych mestách a na ostrove v Pacifiku. Cieľom bolo zistiť, či má rôzne internetové pripojenie alebo geografická poloha vplyv na výsledky strojového prekladu.

2. Textové vzorky sme vložili do rozhrania prekladača Google v prehliadači Chrome a aplikácie Prekladač Google na smartfóne ako prihlásený používateľ a v prehliadači Windows Explorer ako neprihlásený používateľ. Dôvodom tohto postupu bol predpoklad, že prihlásenému používateľovi sa zobrazia iné výstupy ako anonymnému používateľovi nástroja na strojový preklad. Predpokladali sme teda, že ak spoločnosť Google na účely SEO (Search Engine Optimization – optimalizácie vyhľadávaných údajov) zbiera údaje o používateľovi a o histórii jeho vyhľadávania, môže aj nástroj na strojový preklad od tej istej spoločnosti využívať rovnaké údaje o anonymnom alebo prihlásenom používateľovi a prispôbovať preklady jeho správaniu sa na internete.

3. Textové vzorky sme vložili za vyššie uvedeníých podmienok do strojového prekladača oba naraz (1 vloženie), oddelene (2 osobitné vloženia príslušnej vzorky textu do

prekladača) alebo v menších segmentoch (každý text bol rozdelený na 2 menšie časti, výsledkom čoho boli 4 osobitné vloženia menších textov do prekladača).

4. Strojový preklad sme ukladali do tabuliek a manuálne vyhodnocovali rozdiely a odlišnosti výstupov. Výstupy boli hodnotené vyznačovaním odlišných slov a slovných spojení porovnávaním verzií dokumentu v prostredí MS Word a Excel.

3 VÝSLEDKY

Keď sme v zmysle metodológie vkladali texty do jednotlivých rozhraní prekladača, dospeli sme k zisteniu, že bez ohľadu na geografické miesto pripojenia k internetu a na skutočnosť, či bol používateľ prihlásený v prostredí Chrome, aplikácii na smartfóne, alebo bol anonymným používateľom v prehliadači Windows Explorer, preklad textov bol rovnaký. Zaujímavým však bolo zistenie súvisiace so segmentáciou textu. Keď sme Textovú vzorku č. 1 a 2 vložili do prekladača oddelene, boli viaceré slovné spojenia, a to v každej vete, odlišné oproti strojovému prekladu naraz vložených oboch vzoriek textu. Išlo o odlišnosti na úrovni podstatných mien a slovies, aj syntakticky boli vety formulované inak. Rovnaké zmeny na úrovni posunov sme zaznamenali vo všetkých použitých rozhraniach na základe rozdielnej segmentácie textu. Zaujímavou ostáva skutočnosť, že na morfolologickej úrovni jazyka boli strojové preklady správne, pádové koncovky prekladaču nerobili problém. Mierne odlišnosti resp. posuny v terminológii však neznemožnili porozumenie textu. Hoci Textová vzorka č. 2 obsahovala dlhšie vety oproti Textovej vzorke č. 1, ktorá bola vyhodnotená síce tiež ako vecná literatúra, ale o niečo lepšie čitateľná, boli strojové preklady oboch textov funkčné. Svoju informatívnu funkciu si strojový preklad zachoval bez ohľadu na rozdiely, ktoré vyplynuli z rôznej segmentácie textových vzoriek.

Tabuľka 3 Príklady odlišností strojového prekladu Textovej vzorky č. 1 v závislosti od dĺžky vloženého textu

Textová vzorka č. 1	Strojový preklad - Textová vzorka č. 1 a 2 boli vložené spolu	Strojový preklad - Textová vzorka č. 1 a 2 boli vložené oddelene a rozdelené na 2x
Der Verdichter (13) saugt das Kältemittel an und komprimiert das Kältemittel.	Kompresor (13) nasáva chladivo a stlačuje chladivo.	Kompresor (13) nasáva chladivo a stlačí chladivo.
Dabei erwärmt sich das Kältemittel stark.	Chladivo sa značne zahrieva.	Chladivo sa silne ohrieva.

Tabuľka 4 Príklady odlišností strojového prekladu Textovej vzorky č. 2 v závislosti od dĺžky vloženého textu

Textová vzorka č. 2	Strojový preklad - Textová vzorka 1 a 2 boli vložené spolu	Strojový preklad - Textová vzorka č. 1 a 2 boli vložené oddelene a rozdelené na 2x
Zur Erhöhung der Laserausgangsleistung können mehrere unterschiedliche Laserwellenlängen durch einen geeigneten, dielektrischen Spiegel kombiniert werden.	Na zvýšenie výstupného výkonu lasera je možné pomocou vhodného dielektrického zrkadla kombinovať niekoľko rôznych vlnových dĺžok lasera.	Pre zvýšenie výkonu lasera je možné skombinovať niekoľko rôznych laserových vlnových dĺžok vhodným dielektrickým zrkadlom.
Dieses Prinzip bezeichnet man als Wellenlängenkopplung.	Tento princíp je známy ako väzba vlnovej dĺžky.	Tento princíp sa nazýva spojenie vlnovej dĺžky.

Skúmané údaje sme manuálne ukladali do dokumentu editora MS Word, kde sme texty podľa rozhrania, geografického miesta a segmentácie vkladali do tabuľky orientovanej na šírku. Jednotlivé dokumenty sme porovnali automatickou funkciou porovnávania dokumentov v menu Revízia – Porovnať, čím sme dosiahli zvýraznenie odlišných formulácií. Výstupy z prekladača boli čiastočne rozdielne pri rôznej segmentácii textových vzoriek, čo však neovplyvnilo celkovú zrozumiteľnosť textu. Odlišnosti, medzi ktoré patrila napríklad rôzne použitá lexika, sme vložili do samostatnej tabuľky v editore MS Excel. Na rozdiel od kvantifikácie a štatistického vyjadrenia čitateľnosti a náročnosti textových vzoriek sme sa okrem iného aj kvôli rozsahu príspevku pri výstupoch z prekladačov zamerali na kvalitatívne pozorovanie zistení, ktorých ukážky uvádzame na príkladoch v tabuľkách vyššie.

ZÁVER

V našom príspevku sme sa zamerali na analýzu časti korpusu nemeckej technickej dokumentácie a jej strojový preklad do slovenského jazyka. V úvodných kapitolách sme zistili aké špecifiká vykazuje technická dokumentácia a rozanalyzovali sme úroveň čitateľnosti a náročnosti skúmaných textových vzoriek. Oba texty mali spolu rozsah 1 810 slov. Textová vzorka č. 1 mala 1 060 slov a podľa indexu náročnosti LIX na úrovni 53,9 bodov zodpovedá náročnosti vecnej literatúry. Podľa Schölllovho vzorca čitateľnosti nemeckých textov, bola táto textová vzorka vyhodnotená ako text ťažký so skóre na úrovni 46 bodov. Textová vzorka č. 2 mala 750 slov, z toho však v priemere takmer o 2 slová vo vete viac ako Textová vzorka č. 1. Aj druhá vzorka sa radí medzi vecnú literatúru so skóre LIX na úrovni 56,5 bodu. Pokiaľ ide o čitateľnosť, druhá vzorka mala skóre čitateľnosti na úrovni 21 bodov, čo podľa škály čitateľnosti podľa Schölla predstavuje veľmi ťažký text. Napriek

miernym rozdielom boli skúmané vzorky určené pre rovnakých čitateľov, a preto ich považujeme za porovnateľné. Využitím prekladača spoločnosti Google sme skúmali porovnateľnosť a odlišnosť strojového prekladu pri využití troch rôznych rozhraní – dvoch webových prehliadačov a aplikácie na smartfón, pri rôznej segmentácii textu a v situáciách, keď používateľ bol aj nebol prihlásený s pripojením na internete tak na Slovensku, ako aj v zahraničí. Síce sa nepotvrdila téza, že geografické miesto prihlásenia na internet či rozhranie by mali vplyv na výsledky, ktoré aj pri zmene uvedených faktorov ostali rovnaké, odlišnosti sme zaznamenali pri rôznej segmentácii skúmaných východiskových textov. Z uvedených zistení vyplýva, že sa naše predpoklady potvrdili len čiastočne so zreteľom na odlišnú segmentáciu východiskových textov. Čím bol text kratší tým väčšie rozdiely sme zaznamenali na úrovni syntaxe a lexiky. Celkom zaujímavé je aj zistenie, že strojový preklad bol funkčný a akceptovateľný na informatívne účely.

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

LITERATÚRA

- BRAUN, M. 2015. *Technische Dokumentation richtig und benutzerfreundlich übersetzen*. BDÜ Weiterbildungs- und Fachverlagsgesellschaft mbH, Berlin, 116 s. ISBN 978-3-938430-68-2.
- BYRNE, J. 2006. *Technical Translation. Usability Strategies for Translating, Technical Documentation*, Dordrecht: Springer, 290 s. ISBN 978-1-4020-4653-7.
- FLESCHE, R. 2016. *How to Write Plain English*. Chapter 2: Let's start with the formula. University of Canterbury, [online] 2021. [cit. 2021-03-20] Dostupné na internete: https://web.archive.org/web/20160712094308/http://www.mang.canterbury.ac.nz/writing_guide/writing/flesch.shtml.
- GOOGLE. *Prekladač Google*. 2021. [online] 2021. [cit. 2021-05-13] Dostupné na internete: <https://translate.google.sk/?hl=sk>.
- LENHARD, W., LENHARD, A. 2017. *Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson*. [online] 2021. [cit. 2021-04-10] Dostupné na internete: <http://www.psychometrica.de/lix.html>. DOI: 10.13140/RG.2.1.1512.3447.
- MIKHAILOV, M a COOPER, R. 2016. *Corpus Linguistics for Translation and Contrastive Studies : a guide for research*, New York, Routledge Corpus Linguistics Guides, Routledge, 258 s. ISBN 9781315624570.
- OLOHAN, M. 2016. *Scientific and Technical Translation*. Routledge Translation Guides, Routledge New York, 340 s. ISBN 978-1-3156-7960-0.
- SCHMITT, P. (2006). *Anleitungen/Benutzerhinweise*. In Handbuch Translation, Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, 2. ed., s 209-213. ISBN 978-3-86057-995-4.
- SCHÖLL, P. 2021. *Flesch-Index. Flesch-Index berechnen*. [online] 2021. [cit. 2021-03-21] Dostupné na internete: <https://fleschindex.de/berechnen/>.

VÝUČBA A ŠTÚDIUM ČÍNŠTINY S VYUŽITÍM KORPUSU

USE OF CORPUS IN CHINESE LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Mária Ištvánová

Abstrakt

V príspevku predstavujeme možnosti využitia korpusov pri výučbe a štúdiu čínštiny ako cudzieho jazyka. Jazykové korpusy predstavujú efektívny nástroj, ktorý zohráva dôležitú úlohu aj v lingvistickom výskume zameranom na procesy späté s osvojovaním si čínštiny ako cudzieho jazyka. Napriek tomu, že využívanie metód z korpusovej lingvistiky vo výučbe a pri štúdiu cudzích jazykov je relatívne novým prístupom, je badateľné dynamické prepojenie výučby cudzích jazykov s odlišnými druhmi korpusov. S prihliadnutím na osvojenie si komunikačných zručností študentov čínštiny, jazykový materiál, ktorý je spracovaný v korpusoch, predstavuje dôležitý zdroj zachytávajúci prirodzený jazyk rodených hovoriacich. K dispozícii máme pomerne širokú škálu korpusov čínštiny, ktoré je možné uplatniť priamo aj nepriamo na didaktické účely. Príklady, ktoré zachytávajú použitie jazykových prostriedkov rodenými hovoriacimi, umožňujú študentom ľahšie si osvojiť jazyk a priblížiť sa k ich úrovni ovládania čínštiny.

Kľúčové slová: čínština, druhý jazyk, korpus, didaktika

Abstract

We present the possibilities of using corpora in teaching and learning of Chinese as second language. Language corpora representing an efficient tool for the instruction practice also play an important role in the linguistic research related to the Chinese language acquisition. Despite the fact that the use of corpus linguistics in the language teaching and learning is a relatively new approach, there is already established a dynamic relationship between the corpora and the instruction practice. Taking into consideration the importance of the learner's communication skills in Chinese, the corpus represents a valuable source of the natural language material and there are numerous possibilities for its direct and indirect use in the teaching and learning of Chinese. The samples of the natural language help students to acquire more authentic language in order to achieve native speaker-like language proficiency.

Keywords: Chinese, second language, corpus, didactics

ÚVOD

V porovnaní s tradičnými metódami výučby čínštiny ako cudzieho jazyka využitie korpusovej lingvistiky pri výučbe a učení sa čínštiny zvyšuje efektívnosť procesu osvojovania si čínštiny, pretože pracujeme s veľkým množstvom jazykového materiálu, ktorý odzrkadľuje hovorený alebo písaný prejav rodených hovoriacich. Na rozdiel od bežne využívaných učebných materiálov v nedigitalizovanej podobe je možné obsah korpusu priebežne aktualizovať. V závislosti od typu korpusu sa líši aj jeho využitie v procese osvojovania si

čínštiny. V súvislosti s využívaním korpusu rozlišujeme dva hlavné prístupy. V prvom prípade ide o priame využitie jazykového materiálu korpusu, pri ktorom sa zameriavame na jeho využitie v procese výučby alebo s korpusom pracujú študenti individuálne počas samoštúdia. Druhý prístup spočíva v nepriamom využití korpusu – korpus sa stáva pomôckou pri tvorbe učebných materiálov, slovníkov, cvičení alebo testov.

1 VÝUČBA ČÍNŠTINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

Vo výučbe čínštiny ako druhého jazyka pozorujeme prechod od tradičných konzervatívnych metód výučby, ktoré sú primárne založené na preklade z čínštiny do materinského jazyka študentov, k pragmaticky orientovanej výučbe, ktorá zohľadňuje charakteristické črty čínštiny s cieľom osvojenia si štyroch základných jazykových zručností (hovorenie, počúvanie, písanie, čítanie) (Müller, 1985, s. 93-94).

Napriek tomu, že sa preferované metódy výučby líšia, jednotlivé prístupy vo výučbe kladú dôraz na nasledujúce aspekty: osvojenie si komunikačných zručností študentov, správne osvojenie si syntaktických štruktúr a pravidiel jazyka alebo sa sústredíme na preklad medzi čínštinou ako cieľovým jazykom a materinským jazykom študentov. Zároveň sa zameriavame aj na rozdiely v syntaktických štruktúrach medzi oboma jazykmi. Prechodom k modernejším vyučovacím postupom sledujeme, že pri výučbe jazyka sa väčší dôraz kladie na samotného študenta a jeho komunikačné zručnosti a, naopak, menšia pozornosť sa venuje gramatickým štruktúram v jazyku, ktoré sú často bez praktického využitia (Wang, 2000, s. 74; Zhang-Province, 2006, s. 87).

2 VYUŽITIE KORPUSU PRI VÝUČBE ČÍNŠTINY

Priamy kontakt študentov s čínštinou je limitovaný počtom jazykových seminárov, ktoré majú k dispozícii, a preto výber vhodnej vyučovacej metódy zohráva dôležitú úlohu pri zefektívňovaní procesov spätých s osvojovaním si čínštiny (Wang, 2000, s. 152). Prostredníctvom kvantitatívneho prístupu je praktické využitie korpusu v procese výučby vhodné na stanovenie charakteristických črt jazyka, ktoré sa týkajú rôznych rovín – syntaktické štruktúry, morfológia, lexika a podobne (Xu, 2019, s. 49). Keďže frekvenciu výskytu jednotlivých slov, slovných spojení alebo vybraných štruktúr nie je možné intuitívne pozorovať pri štúdiu jazyka, korpus umožňuje kvantitatívne porovnanie veľkého množstva jazykového materiálu a uľahčuje vyučujúcemu tvorbu osnov pre náplň jazykových seminárov. Na základe typológie textov zozbieraných v korpuse je možné zamerať sa vo výučbe na

odlišné jazykové štýly a upriamiť pozornosť študentov na rozdiely medzi nimi (Granger, 2002, s. 4). Na základe vybraných štruktúr, ktoré si študenti majú osvojiť na jednotlivých úrovniach jazyka, je možné využiť jazykový materiál v korpuse na vyhľadanie týchto štruktúr a predstaviť študentom ich najfrekventovanejšie použitie v kontexte (Chen-Tao, 2019, s. 75). Ako príklad uvádzame zobrazenie hľadaného slovesa *vyjadriť* (*biaoshi* 表示) spolu s jeho kolokátmi, ktoré sme v kritériách hľadania zadefinovali ako slovesá a sú zoradené na základe T-score s využitím *Lancaster Corpus of Mandarin Chinese*, ktorý je dostupný na adrese <corpus.leeds.ac.uk/query-zh.html>. Výstup zobrazí vyskytujúce sa výrazy s možnosťou zobrazenia konkrétnych príkladov v kontexte. Práca s jednojazyčným korpusom je prínosná pre študentov aj počas samoštúdia, pretože si môžu jednoducho overiť správnosť zvolenej štruktúry pri tvorbe písaného prejavu.

Collocation	Joint	Freq1	Freq2	T score	Concordance
表示 出	8		1314	2.72	Examples
表示 满意	5		43	2.23	Examples
表示 愿意	4		83	1.99	Examples
表示 反对	4		96	1.99	Examples
表示 同意	4		116	1.99	Examples
表示 支持	4		154	1.98	Examples
表示 排行	2		5	1.41	Examples
表示 赞同	2		9	1.41	Examples
表示 怀疑	2		51	1.41	Examples
表示 想	2		975	1.25	Examples
表示 信服	1		5	1.00	Examples
表示 厌恶	1		6	1.00	Examples
表示 慰问	1		9	1.00	Examples
表示 反省	1		9	1.00	Examples
表示 钦佩	1		9	1.00	Examples
表示 赞赏	1		14	1.00	Examples
表示 赞成	1		14	1.00	Examples
表示 佩服	1		17	1.00	Examples
表示 感谢	1		34	0.99	Examples

Obrázok 1 Zoradenie kolokátov slovesa *biaoshi* na základe T-score

Okrem jednojazyčných korpusov čínštiny sú k dispozícii paralelné korpusy, ktoré uľahčujú vysvetlenie vybraných štruktúr na základe kontextu v čínštine a materinskom jazyku študentov. Využitie paralelného korpusu pri výučbe umožňuje študentom rozvíjať ich jazykové zručnosti v kombinácii s prislúchajúcimi schémami v ich rodnom jazyku (Blumel, 2019, s. 85-86). Paralelný korpus je možné využiť aj v didaktickom procese pri tvorbe prekladateľských seminárov. V porovnaní s tradičnými postupmi pri výučbe, keď sme

využívali predovšetkým slovníky a uplatňovala sa jazyková intuícia vyučujúceho, v súčasnosti predstavuje referenčný zdroj jazykový materiál v korpuse. Napriek tomu, že osobné skúsenosti a jazyková intuícia vyučujúceho sa presunuli do úzadia, je možné využiť korpus ako referenčný nástroj na overenie nadobudnutej jazykovej intuície. Rozvíjanie prekladateľských kompetencií študentov s využitím korpusu má vplyv na zvýšenie kvality prekladov u študentov (Hu, 2011, s. 178). Paralelný korpus predstavuje pre študentov nástroj na osvojenie si odlišných ekvivalentov prekladu, ktoré sa menia na základe kontextu ako aj potvrdenie správnosti zvoleného ekvivalentu do cieľového jazyka prostredníctvom zobrazenia hľadaného výrazu v kontexte vo východiskovom aj cieľovom jazyku. Obrázok 2 je výsledok hľadania v paralelnom korpuse čínštiny *CCL Chinese-English Parallel Corpus*, ktorý je dostupný na adrese <ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index_bi.jsp>. Zvolili sme výraz *lingdao* 领导s významom *vedenie, vedúce postavenie* a využíva sa pre označenie nielen vedúcej pozície v politickom kontexte, ale označuje aj vedúcu pozíciu v rámci firmy, a preto medzi prevládajúcimi anglickým ekvivalentmi nachádzame okrem *party leadership* aj preklad *CEO*. Zostávajúce preklady tohto výrazu sú prostredníctvom slovesa *viest'* alebo adjektíva *vedúci*.

1	文件和打印服务今天主要还是属于网络操作系统的范畴（因为这方面没有Web标准），所以莲花公司建议，由Oracle和Sun公司领导的网络计算机（NC）联盟采用eSuite台式环境中所用的文件和打印技术。	While file and print services remain largely the domain of the network operating system today -- due to the fact there isn't a Web standard for them yet -- Lotus has proposed that the file and print technology included in its eSuite desktop environment be adopted by the network computer (NC) alliance led by Oracle and Sun Microsystems.
2	另一方面，Java也正在领导着对网络操作系统和基础应用程序服务功能进行冲击。	On another front, Java is leading a charge against the network operating system and its fundamental application serving capabilities.
3	用户和分析人士通常认为，由对象管理集团（OMG）领导的CORBA阵营在对象中间件方面先行一步，但微软公司正在奋起直追。	Users and analysts generally accept that the CORBA camp led by the Object Management Group (OMG) consortium, has a head start in object middleware, but Microsoft is coming on fast.
4	在大公司中，如果数以千计的用户登记要听公司最高领导鼓舞士气的讲话，就很容易淹没公司的网络。	A large company could easily swamp its networks if thousands of users sign on to hear a CEO pep talk.
5	UML就是Rational软件公司领导下的一项研究成果，把几种主要的建模技术融合在一起，UML这种方法（它定义建模语言，而不是一种编程语言）让系统结构工程师描述种类和方法，并对它们的关系用文档说明。	UML was the result of an effort led by Rational Software to merge major modeling techniques. The UML approach (which defines a modeling language, not a programming language) lets system architects describe classes and methods, and document their relationships.
6	我党必须掌握这种优势，所以产生了我党对政权的领导问题。	Our Party must hold on to this position, that is, it should exercise the leadership role in the organs of political power.
7	党在领导政权工作时，必须贯彻民主的精神。	Therefore, the Party should maintain a spirit of democracy in exercising leadership in the government.
8	几年来，“以党治国”的思想曾经统治了某些区域，甚至有些区域的领导同志还长期存在着这种错误的思想。它所造成的恶果也不小，主要表现为：第一，这些同志误解了党的优势，以为党员包办就是绝对优势，不了解真正的优势要表现在群众拥护上。	In the past few years the idea of "ruling the country by the party" has become prevalent in some areas, and some leading comrades have held to this mistaken idea for a long time, bringing about the following disastrous consequences: First, these comrades misunderstand the leading role played by the Party, believing that to play such a role, Party members should monopolize everything; they fail to see that to truly play such a role, the Party must have the support of the masses.
9	第二，这些同志误解了党的领导，把党的领导解释为“党权高于一切”，遇事干涉政府工作，随便改变上级政府法令；不经过行政手续，随便调动在政权中工作的干部。	Second, these comrades misunderstand Party leadership, believing that "Party leadership is above everything else". They interfere in government work, change at will decrees promulgated by the government at a higher level, and transfer cadres who work in organs of political power without going through administrative procedures.
10	结果党的各级指导机关日趋麻木，不细心地去研究政策，忙于事务上的干涉政权，放松了政治领导。	Under such circumstances the Party's guidance organs at various levels have become increasingly insensitive, failing to study policies carefully, and busying themselves only with interfering in the day-to-day work of the government, thus relaxing political leadership.
11	然则党对抗日民主政权的正确领导原则是什么呢？	What is the correct principle for the Party to adhere to in leading the anti-Japanese democratic government?
12	党的领导责任是放在政治原则上，而不是包办，不是遇事干涉，不是党权高于一切。	The Party exercises leadership by providing political principles, not by monopolizing everything, interfering in everything or placing Party power above everything else.
13	第二，今天在华北的抗日民主政权中，基本上保证了党的领导与优势，党的政策一般能够保证贯彻于政府的法令中，这个特点，必须认识。	Second, the Party's leadership and superiority in the anti-Japanese democratic government in north China is now basically guaranteed and the Party's policies can generally be embodied in government decrees. We should be aware of this.
14	所以党的各级委员会应把政府的领导，放在自己经常的议事日程中。	Therefore, every Party committee should make government work a regular subject for discussion.
15	某些党的领导同志根本不尊重研究上级政府的法令指示，甚至把上级政令故意置之不顾，单凭自己的聪明去指导同级政府工作，这等于胡作乱为！	Some leading Party comrades did not bother to study higher-level government decrees or directives and even ignored them entirely, guiding the work of the government at their level according to their own whim. This is irresponsible!

Obrázok 2 variácia prekladu *lingdao* do angličtiny

Keď pracujeme s korpusom na hodine, dokážeme zapojiť študentov priamo do vyučovacieho procesu, čím sa u nich rozvíja schopnosť riešenia problémov, s ktorými sa stretnú ako budúci prekladatelia, oboznámia sa aj s postupmi pri preklade náročnejších výrazov a voľbou vhodných výrazových prostriedkov (Bernardini et al., 2007, s. 5).

Štúdium kolokácií s využitím korpusu zlepšuje nielen jazykovú produkciu študentov, ale aj ich schopnosť osvojiť si odlišné nuansy a konvencie v čínštine (Jing-Schmidt, 2019,

s. 23). Funkcionalita vyhľadávania kolokácií je k dispozícii aj v rámci korpusu *Hanku*, ktorý je dostupný na webovej stránke Konfuciovho inštitútu pri Univerzite Komenského v Bratislave a obsahuje niekoľko subkorpusov (Gajdoš et al., 2016, s. 27). Obsah výučby, ktorý odzrkadľuje spisovný jazyk a korešponduje s jazykovým prejavom rodených hovoriacich, vedie k osvojeniu si prirodzeného jazyka u študentov čínštiny a skvalitňuje ich jazykové zručnosti (Zhao-Kang, 2017, s. 86). Avšak práca s korpusom a správna formulácia zadávania kritérií pri vyhľadávaní si vyžaduje zaškolenie študentov do základov používania korpusu, ktoré predstavuje primárny predpoklad na jeho úspešné začlenenie do vyučovacieho procesu (Gajdoš, 2017, s. 86).

3 TVORBA DIDAKTICKÝCH MATERIÁLOV S VYUŽITÍM KORPUSU

Tvorba učebných materiálov bez využitia korpusu bola založená na individuálnej jazykovej intuícii a pedagogických skúsenostiach autora. Bližšie skúmanie učebných materiálov, ktoré vznikli tradičnou metódou, preukázalo, že význam a použitie mnohých konštrukcií a výrazov prítomných v prirodzenom prejave rodených hovoriacich nekorešponduje s definíciami, ktoré sú uvedené v učebných materiáloch (Luo, 2008, s. 48). Jazykový materiál v korpusoch poskytuje objektívny základ pre tvorbu učebných materiálov. Výber zaradenej slovnej zásoby, ako aj syntaktických štruktúr je riadený frekvenciou ich výskytu ako jedného z hlavných ukazovateľov, ktorý sa využíva pri učebniciach tvorených s pomocou korpusov. Ďalšou výhodou je možnosť odkontrolovať meniacu sa náročnosť učebnice a prispôbenie výberu textov, ktoré jej zodpovedajú. Náročnosť učebného materiálu závisí od dĺžky jednotlivých textov, pomerom novej slovnej zásoby a celkovým počtom slov, ako aj od vyskytujúcich sa gramatických štruktúr, ktoré si študenti majú na danej úrovni osvojiť. Prostredníctvom korpusu je tiež možné regulovať výskyt frekventovanejších slovných spojení alebo zvýšiť mieru výskytu novej slovnej zásoby (Zhao-Kang, 2017, 85).

Okrem učebných materiálov je možné využiť korpusy aj pri tvorbe slovníkov. Podobne ako pri kompilácii učebných materiálov aj proces tvorby slovníkov s využitím korpusov sa riadi výberom na základe typických a autentických príkladov. Vďaka veľkému množstvu jazykového materiálu v digitalizovanej podobe sa celkový čas potrebný na tvorbu slovníkov badateľne skráti (McEnery-Xiao, 2011, 365). Zostavovanie slovníkov sa riadi zobrazením daného výrazu v kontexte, na základe ktorého sú volené aj príklady uvedené pri

každom výraze. Využívanie korpusov v lexikografii do značnej miery zjednodušilo a zobjektívizovalo celý proces tvorby slovníkov (Meyer, 2002, 16). Navyše, ak sú korpusy, ktoré sú využívané pri tvorbe slovníkov aj priebežne aktualizované, súčasne je možné aktualizovať aj obsah slovníka. Prepojenie korpusovej lingvistiky a lexikografie predstavuje významný posun v tejto oblasti, pretože tradičný výber lexikálnych jednotiek na základe preferencie lexikografa je nahradený výberom na základe korpusu (McEnery-Xiao, 2011, 366-367).

Nielen učebné materiály a slovníky vznikajú s využitím korpusov, ale v súčasnosti sú k dispozícii aj cvičenia a testy, ktoré hodnotia úroveň čínštiny u študentov, ktoré sú tvorené s pomocou korpusov. Ak je jazykový materiál spracovaný v korpuse podľa jednotlivých jazykových úrovní, zostavovanie testov sa značne uľahčí, keďže korpus predstavuje referenčný materiál pre stanovenie rozsahu jazykových znalostí študentov na jednotlivých úrovniach (Zhao-Kang, 2017, 86). V prípade cvičení sa pri ich tvorbe zameriavame na osvojenie si kolokácií a vybraných lexikálnych jednotiek pri plnení rôznych jazykových úloh (Chen-Tao, 2019, 64).

ZÁVER

Napriek tomu, že začlenenie jazykového korpusu do výučby si vyžaduje prípravu zo strany vyučujúceho ako aj zaškolenie študentov do práce s korpusmi, jeho využitie prináša mnohé výhody a obohacuje tradičné vyučovacie postupy, ktoré boli zaužívané pri výučbe čínštiny ako druhého jazyka. Práca s veľkým množstvom príkladov z prirodzeného jazyka uľahčuje proces osvojovania si čínštiny u študentov, ktorí nie sú len pasívnymi prijímateľmi informácií. Nepriame využitie korpusov pri tvorbe rôznych učebných materiálov značne uľahčil procesy späté s ich zostavovaním. Keďže mnohé sú v súčasnosti už zautomatizované, očakávame, že využívanie odlišných typov korpusov sa stane súčasťou didaktickej praxe, ako aj užitočným nástrojom pri samoštúdiu študentov.

Tento príspevok vznikol na základe podpory z Grantu Mladých Univerzity Komenského v Bratislave, grant č. UK/306/2021.

LITERATÚRA

BERNARDINI, S. et al. 2007. Corpora in Translator Education: An Introduction. In ZANETTIN, F. et al. *Corpora in Translator Education*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2007, s. 1-14.

- BLUEMEL, B. 2019. Pedagogical Applications of Chinese Parallel Corpora. In LU, X.-F. et al. *Computational and Corpus Approaches to Chinese Language Learning*. Singapore: Springer, 2019, s. 81-98.
- CCL Han-Ying shuangyu yuliaoku CCL汉英双语语料库 [CCL Chinese-English Parallel Corpus of Center for Chinese linguistics PKU]. Dostupné na internete: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index_bi.jsp.
- CHEN, H.-J. - TAO, H.-Y. 2019. Academic Chinese: From Corpora to Language Teaching. In LU, X.-F. et al. *Computational and Corpus Approaches to Chinese Language Learning*. Singapore: Springer, 2019, s. 57-79.
- GAJDOŠ, Ľ. 2017. Chinese Legal Texts – Quantitative Description. In *Acta Linguistica Asiatica*. 2017, roč. 7, č. 1, s. 77-87.
- GAJDOŠ, Ľ. et al. 2016. The New Chinese Webcorpus Hanku – Origin, Parameters, Usage. In *Studia Orientalia Slovaca*. 2016, roč. 15, č. 1, s. 21-33.
- GRANGER, S. 2002. A Bird's Eye View of Learner Corpus Research. In GRANGER, S. et al. *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 2002. s. 3-33.
- HU, K.-B. 2011. *Introducing Corpus-based Translation Studies*. Shanghai: Shanghai Jiaotong University Press, 2011. 245 s. ISBN 2197-8689.
- JING-SCHMIDT, Z. 2019. Corpus and Computational Methods for Usage-Based Chinese Language Learning: Toward a Professional Multilingualism. In LU, X.-F. et al. *Computational and Corpus Approaches to Chinese Language Learning*. Singapore: Springer, 2019, s. 13-31.
- LANCASTER CORPUS OF MANDARIN CHINESE. Dostupné na internete: <http://corpus.leeds.ac.uk/query-zh.html>.
- LUO, L. 骆琳. 2008. Guanyu jianli Hanyu xuexizhe yuliaoku de sikao关于建立汉语学习者语料库的思考 [On Building a Chinese Learner Corpus]. In *Gaodeng gongcheng yanjiu*. 2008, s. 47-49.
- MCENERY, T. - XIAO, R. 2011. What Corpora Can Offer in Language Teaching and Learning. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 2011. s. 364–380.
- MEYER, C. F. 2002. *English Corpus Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 186 s. ISBN 978-0521808798.
- MÜLLER, P. 1985. Zur Situation des Chinesischunterrichts für Ausländer in China (Zusammenfassung des Beitrags von Herrn Cheng Tang). In *CHUN*. 1985, č. 2, s. 91-96.
- WANG, X.-J. 2000. *Chinese Syntactic System and Second Language Acquisition*. Beijing: Sinolingua, 2000. 243 s. ISBN 7-80052-551-1.
- XU, J.-J. 2019. The Corpus Approach to the Teaching and Learning of Chinese as an L1 and an L2 in Retrospect. In LU, X.-F. et al. *Computational and Corpus Approaches to Chinese Language Learning*. Singapore: Springer, 2019. s. 33-53. ISBN 978-981-13-3570-9.
- ZHANG, M. - PROVINCE, H. 2006. Error Analysis and Interlanguage. In *Focus*. 2006, č.1, s. 85-94.
- ZHAO, X. 赵星 - KANG, D.-M. 康冬梅. 2017. Yuliaoku zai Hanyu jiaoxue zhong de yingyong tanxi语料库在汉语教学中的应用探析[Analysis of Using Corpus in Teaching of Chinese]. In *Xiandai yuwen*. 2017, č. 7, s. 85-87.

INTERKOMPREENZIA A MOŽNOSTI JEJ VYUŽITIA V ŠKOLSKOM VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV

INTERCOMPREHENSION AND POSSIBILITIES OF ITS USE IN SCHOL TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

Jana Juhásová

Abstrakt

Východiskovou tézou didaktiky viacjazyčnosti je podnietiť učiacich sa k využitiu existujúcich jazykových vedomostí a zručností pre naučenie sa ďalších jazykov. Akceptované, dokonca želané sú čiastkové kompetencie v mnohých jazykoch, namiesto dosiahnutiu úrovne blízkej materinskému jazyku v jednom či dvoch jazykoch. V rámci didaktiky viacjazyčnosti sa preto v posledných desaťročiach čoraz častejšie hovorí o koncepte interkomprehenzie. V predkladanom príspevku sa zaoberáme interkomprehenziou, najprv všeobecne z hľadiska cieľov a kompetencií multilingválneho používateľa jazyka, potom najmä vo vzťahu k porozumeniu germánskych jazykov. Následne sa zameriavame na možnosti pochopenia obsahu vizuálne recipovaných textov v rôznych germánskych jazykoch učiacimi sa, ktorí si v školskom systéme osvojujú angličtinu (L2) a nemčinu (L3). V príspevku ponúkame pohľady renomovaných autorov na terciálne vyučovanie jazykov a na proces interkomprehenzie. V závere popisujeme výsledky mini-projektu, ktorý sme realizovali v júni 2021 na vzorke niekoľkých žiakov jazykovej školy a cez vybrané metodické opcie predstavíme potenciál interkomprehenzie pre školské vyučovanie cudzích jazykov.

Kľúčové slová: EuroCom-prístup, interkomprehenzia, terciálne vyučovanie jazykov, viacjazyčnosť

Abstract

The initial thesis of the didactics of multilingualism is to encourage learners to use existing language knowledge and skills to learn other languages. Partial competences in many languages are accepted, even desirable, instead of reaching a level close to the mother tongue in one or two languages. Therefore, in the didactics of multilingualism, the concept of intercomprehension has been increasingly discussed in recent decades. In this paper we deal with intercomprehension, first in general in terms of the goals and competencies of a multilingual user of the language, then especially in relation to the understanding of Germanic languages. Subsequently, we focus on the possibilities of understanding the content of visually reciprocal texts in various Germanic languages by learners who learn English (L2) and German (L3) in the school system. In this article we offer views of renowned authors on tertiary language teaching and the process of intercomprehension. Finally, we describe the results of a mini-project, which we implemented in June 2021 on a sample of several students of a language school and through selected methodological options we present the potential of intercomprehension for school teaching foreign languages.

Keywords: EuroCom-approach, intercomprehension, L3 language teaching, multilingualism

ÚVOD

Za posledné desaťročia didaktiku vyučovania cudzích jazykov bezpochyby výrazne ovplyvnila publikácia Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, ktorá okrem pokusu o klasifikáciu i objektivizáciu referenčných úrovní ovládania jazykov a okrem nového definovania vzdelávacích štandardov, zmenila aj náhľad na ciele vyučovania a učenia sa jazykov. Napriek nedostatočnej výskumom podloženej zhode v názore o priebehu učenia sa jazykov, je dnes vo vede i v empirickom výskume málokto presvedčený, že strety jazykov, ich paralelné osvojovanie prispieva k zmätku a zapríčiňuje chyby v jazykovej recepcii, produkcii či interakcii. Naopak, výskumy v oblasti osvojovania si jazykov čoraz častejšie naznačujú, že učitelia sa môžu profitovať z jazykov, ktoré ovládajú a takéto nadobudnuté skúsenosti a zručnosti im - pri ich efektívnom využití - môžu uľahčiť prístup k ďalším jazykom (por. Hufeisen/ Thonhauser, 2014).

1 CIELE TERCIÁLNEHO VYUČOVANIA A KOMPETENCIE VIACJAZYČNÉHO POUŽÍVATEĽA JAZYKA

Prv než sa budeme venovať samotnej interkomprezenzii, je potrebné objasniť si cieľové kategórie terciálneho vyučovania. Hoci sa ciele u jednotlivých autorov v detailoch rôznia, v zásade sú postavené na týchto princípoch: 1 rozvoj pragmaticko-komunikačnej kompetencie (ktorá umožní učiacim sa dosiahnuť pomerne rýchlo komunikačnú úroveň v novom jazyku. Z tohto dôvodu vyučovanie L3 odporúča akcentovať niektoré zručnosti – predovšetkým receptívne); 2 rozvoj interkultúrnej kompetencie (požiadavka porozumenia v medzinárodných a multikultúrnych kontextoch); 3. osvojenie si efektívnych spôsobov učenia sa (cez premýšľanie o procese vlastného učenia sa, cez rozvoj stratégií, jazykového povedomia).

Na to, aby bol viacjazyčný používateľ jazyka schopný naplniť tento tretí cieľ, t.j. aby bol schopný efektívne riešiť konkrétnu komunikačnú úlohu, by mal disponovať určitým spektrom individuálnych kognitívnych, afektívnych, a lingvistických kompetencií (por. SERR s. 163-165).¹ Ku kognitívnym zručnostiam radíme napr. znalosti scenárov a rámcov, ktoré sú mu k dispozícii vo forme podvedomých alebo „rutinných“ vzorcov a ktoré mu pomáhajú pri odhadovaní obsahu textu, ako aj všetky predchádzajúce všeobecné i sociokultúrne poznatky (napríklad poznatky o spoločenských konvenciách), interkultúrne povedomie a pod. Do tejto

¹ Pozn. skratkou SERR označujeme publikáciu SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY. UČENIE SA, VYUČOVANIE. HODNOTENIE. 2017.

kategórie patria aj učebné spôsobilosti a stratégie, ktoré používateľovi jazyka uľahčujú dokončenie úlohy. Afektívne faktory zas určujú jeho angažovanosť a motiváciu, príp. postoj k riešeniu určitej úlohy, ale i toleranciu, otvorenosť voči novému, voči novým jazykom a kultúram (por. Marx, 2005).

2 PRINCÍPY TERCIÁLNEHO VYUČOVANIA JAZYKOV A INTERKOMPREHENZIA

Hufeisenová, Neuner i Marxová pred približne pätnástimi rokmi vypracovali princípy didaktiky viacjazyčnosti, ktoré rovnako platia i dnes. Sú nimi kognitívny prístup k osvojovaniu si jazykov (rozvoj jazykového povedomia, tzv. *language awareness*), porozumenie ako základ a východisko viacjazyčného učenia sa, obsahová zameranosť, orientácia na text a ekonomizácia procesov učenia sa.

Podľa Neunera a Krumma (Neuner, 1999, Krumm, 2014) receptívna viacjazyčnosť môže byť sama o sebe cieľom, keďže čas a priestor na učenie sa jazykov počas školskej dochádzky umožní len málokomu ovládať viac ako dva cudzie jazyky. Okrem toho je náhľad do viacerých jazykov, t.j. receptívna viacjazyčnosť podľa nich v prípade príbuzných jazykov pomerne ľahko dosiahnuteľný cieľ.

Na týchto princípoch, konkrétne na rozvoji špecifických jazykových zručností, predovšetkým vizuálnej recepcie textu, sú postavené aj projekty EuroCom. Viacročné skúsenosti s týmto konceptom dokazujú, že je možné zrýchlené osvojenie si aspoň receptívnych zručností vo viacerých cudzích jazykoch. Autori prvého EuroCom projektu, ktorý je zameraný na interkomprehenziu v rámci románskych jazykov, definujú jeho cieľ nasledovne: „umožniť Európanom viacjazyčnosť realistickým spôsobom, to znamená bez vynaloženej zvýšenej námahy [dlhotrvajúceho štúdia] a bez maximalistických požiadaviek na úroveň jazykových kompetencií, t.j. uznaním hodnoty parciálnej jazykovej kompetencie pre účely komunikácie“ (por. Klein, Stegmann, 2000, s.11 podľa Marx, 2005, s. 98). K tomuto sa pridáva požiadavka didaktiky viacjazyčnosti, že vyučovanie L3 – Lx² by malo byť metodicky odlišné od vyučovania L2. Znamená to, že vyučovanie L3 nemá byť žiadna napodobenina L2,

²Pozn. Skratkou L1 sa v odbornej literatúre označuje tzv. prvý jazyk (spravidla materinský), pod L2 rozumieme prvý cudzí jazyk a ako L3/ Ln/Lx sa označujú všetky ďalšie jazyky, ktoré si daný jedinec v priebehu života osvojil, alebo ktoré si momentálne osvojuje.

ale musí dôsledne využívať predchádzajúce zručnosti a skúsenosti učiacich sa.³ Metóda EuroComGer (ktorá predstavuje rozšírenie pôvodnej metódy EuroCom o germánske jazyky) sa zameriava na sprostredkovanie receptívnych zručností. EuroComGer- prístup preto sformuloval špecifickú metodiku interkomprehenzie, ktorá učiacemu sa umožní nadobudnúť receptívne zručnosti v nejakom ďalšom germánskom jazyku (Oleschko, 2011).

Prv než sa budeme venovať interkomprehenzii v rámci germánskych jazykov, je potrebné pokúsiť sa zadefinovať tento pojem. Interkomprehenzia (angl. intercomprehension, frz. Intercompréhension, nem. Interkomprehension) znamená v preklade „vzájomné porozumenie“. Tafel (por. Tafel et al. podľa Oleschko 2011) pod týmto pojmom rozumie spôsob komunikácie, ktorý nám dovoľuje hovoriť vo vlastnom materinskom jazyku s niekým, kto hovorí iným materinským jazykom, ale jeho jazyk patrí do rovnakej skupiny jazykov ako ten náš. My chápeme pod interkomprehenziou zručnosť komunikovať v skupine jazykov, ktoré majú spoločný pôvod, pričom pre používateľov týchto jazykov, jazyk, ktorý využívajú v komunikácii nemusí byť nutne ich materinským. Namiesto toho, aby učiteli sa ovládali jazyky vo všetkých zručnostiach, si môžu osvojiť (receptívne) zručnosti vo viacerých príbuzných jazykoch. Z tohto potom v ideálnom prípade vyplynie polyglotný dialóg. Počas polyglotného dialógu môže každý hovoriť vlastným jazykom a napriek tomu si komunikační partneri rozumejú (Marx, 2005, s. 99). To, ako sa dá tento cieľ dosiahnuť, vysvetľujú zástancovia modelu interkomprehenzie fenoménmi ako sú jazyková senzibilizácia (jazykové povedomie), inferencia, transfer a stratégie. Pracujú s termínom „optimálneho vyvodzovania významov“, ktoré sa dá podľa zástancov tohto modelu naučiť vo všetkých románskych, germánskych a slovanských jazykoch pomocou vyhľadávania známeho. Toto je založené na dvoch jazykových fundamentoch: na lexikálnych, hláskových, morfológických a syntaktických príbuzenských vzťahoch medzi jazykmi a na internacionalizmoch (por. Krumm, 2014, SERR 2017). Uviedli sme, že EuroCom-prístup sa venuje najmä čitateľskej kompetencii vo rôznych jazykoch. V kontexte školského vyučovania je pre nás interkomprehenzia formou receptívneho porozumenia textu niektorom germánskom jazyku na základe predchádzajúcich viac či menej osvojených zručností v angličtine a v nemčine.

³Pozn. Výhoda, ktorou disponujú viacjazyční jedinci spočíva v schopnosti multilingválneho prepájania („zosietenia“) daných jazykov. Súhrn všetkých fenoménov, ktoré daný viacjazyčný jedinec využíva pri realizácii svojho komunikačného zámeru označuje odborná literatúra pojmom *Multilingualismus-Faktor* (M-Faktor). M-Faktor poukazuje na to, že prepojenia medzi jazykmi sa odlišujú podľa toho, či jedinec ovláda jeden alebo viac jazykov (Ballweg et al. 2013, s. 36).

2.1 Ako funguje interkomprehenzia?

Elementy interkomprehenznej didaktiky popisuje Meißner (por. Meißner, 2004) vo svojom známom Gießenskom modeli, ktorý sa skladá z tzv. spontánnej gramatiky, viacjazyčného mentálneho lexikónu a didaktického monitora, nasledovne:

1. Spontánna gramatika, t.j. identifikácia štrukturálnych a lexikálnych príbuzností,⁴ sa aktivuje pri prvom strete s nejakým do určitej miery interkomprehenzným alebo transparentným jazykom a to v momente procesu dekódovania novej jazykovej štruktúry. Už tu čitateľ spoznáva kľúčový lexikálny materiál z hľadiska obsahu a prípadne i ďalšie regularity medzi jazykmi, ktoré sa vzťahujú na celý systém daného recipovaného jazyka. Spontánna gramatika odzrkadľuje identifikačné a interlingválne korešpondenčné vzory, ktoré učiaci sa generuje ako jazykové hypotézy. K jemu známym schémam z rôznych jazykov vytvára novú jazykovú, sémantickú príp. tematickú kognitívnu entitu. To predpokladá určité *tertium comparationis* (východiskový jazyk, matrixový jazyk) pre ciele porovnávanie jazykov. Spontánna gramatika je teda predbežná, inštinktívna gramatika hypotéz, ktorá sa modifikuje v ďalšom procese učenia sa či v priebehu recepcie textu.

Hypotézu spontánnej gramatiky nespochybňujú ani ďalší autori, len ju rozširujú, modifikujú, prípadne sa celkom nezhodujú v tom, ktoré lingvistické informácie spracováva mozog prednostne (či je lexiko-sémantika, alebo syntax). Zo psycholingvistických výskumov Smitha a Truscotta (por. Smith, Truscott, 2014) vyplynulo, že pri jazykovej recepcii prebieha najprv syntaktická analýza textu. Aj Rickheit postuluje, že mozog, ako sa zdá, spracováva syntax relatívne nezávisle od lexiky. Napriek tomu ale spolupôsobí sémantika pri tvorbe reprezentácií významov (por. Rickheit, 2007, s. 97).⁵

Ferreira vysvetľuje vzťah k roli syntaxe a sémantiky pri spracovaní jazykových dát na princípe *good enough*. Podľa neho v mnohých prípadoch nemusia recipienti analyzovať do detailov ani syntax ani sémantiku. Na pochopenie komunikačného zámeru často postačuje len ich približné poňatie (por. Ferreira, Bailey, Ferraro, 2002, s. 15 podľa Rickheit, 2007, s. 98).

⁴Pozn. Meißner (2004) sa opiera o výskumy v oblasti kontrastívnej gramatiky.

⁵Ohľadom toho, ako sa to presne deje existujú v psycholingvistike názorové rozdiely (Rickheit 2007, s. 97).

Autonómne teórie vychádzajú z štrukturalisticko-lingvistického presvedčenia, že jazyková kompetencia "ideálneho čitateľa-recipienta" pozostáva z vedomostí o syntaktických pravidlách - najprv teda dochádza k syntaktickej analýze. Interaktívne teórie spracovania syntaxe vychádzajú z toho, že prinajmenšom hrubá sémantická analýza buď predchádza syntaktickej, alebo obe analýzy prebiehajú súčasne. V procese vetného rozboru predpokladajú veľkú interaktivitu medzi syntaktickými a sémantickými poznatkami.

Naproti tomu, z výskumov Cainovej a Bignella (Cain, Bignell, 2014, s. 40) rezultuje, že mozog pri analýze jazyka, teda pri receptívnom procese v L1 až Lx, nerozlišuje medzi gramatikou a významom. Čiastočne tým spochybňuje Chomského teóriu univerzálneho (východiskového) jazyka) a jej bázu na syntaxi. Predpokladajú, že syntax a sémantika sa pri cerebrálnom spracovávaní jazyka nedajú oddeliť. Podľa nich to funguje skôr takto: „*Zdá sa, že mozog recipienta pri spracovávaní komplexných jazykových informácií berie do úvahy najprv tú najpravdepodobnejšiu kombináciu slov, t.j. takú ktorá sa zhoduje s jeho predchádzajúcimi skúsenosťami a pritom spočiatku ignoruje gramatiku*“ (por. Bornkessel-Schlesewsky, Schlesewsky, 2011, s. 70 podľa Cain, Bignell, 2014, s. 40).⁶

2. Viacjazyčný mentálny lexikón: Neurolingvistické výskumy na základe magnetickej rezonancie mozgu i učebno-teoretické výskumy posledných rokov naznačujú, že explicitne osvojené jazyky sú v mozgu viacjazyčného jedinca uložené spolu v jednom mozgovom centre, čo znamená, že realizácia rôznych komunikačných úloh v cudzích jazykoch (napr. jazyková recepcia) vedie k aktivitám v rovnakých mozgových centrách (por. Hufeisen, 2010, s. 389).⁷ Podobné závery postulujú aj Roche (Roche, 2013). Podľa jeho výskumov je slovná zásoba v mozgu uložená spoločne v mentálnom lexikóne a tam sa spoločne aktivujú všetky jazyky, ktoré jedinec ovláda. Empirické štúdie naznačujú výrazné koaktivačné efekty, ktoré ale závisia od kvality nadobudnutých jazykových zručností. Pri menej rozvinutých zručnostiach dochádza k oneskoreniu ich aktivácie. Lepšie rozvinuté zručnosti vedú k rýchlejšej aktivácii. Nie všetky viac či menej ovládané jazyky používateľa jazyka sa vo viacjazyčnom úložisku aj automaticky spoluaktivujú. Na to, aby tomu tak bolo, je potrebná aspoň minimálna kompetencia v danom jazyku. Pri ko-aktivácii jazykov dochádza k ich hierarchizácii, pri ktorej dominantný jazyk (*active language, selected language, matrix-language*) vystupuje do popredia a ostatné jazyky (*dormant languages*) v závislosti od ich relevancie, kompetenčnej úrovne a stupňa aktivácie pôsobia v pozadí (por. Roche, 2013, s. 120). Zatiaľ čo spracovávanie hypotéz je záležitosťou krátkodobej pamäte, jazyky z viacjazyčného úložiska, hypotézy a skúsenosti s učením sa jazykov sú uložené v dlhodobej pamäti.

3. Didaktický monitor: Nadobudnuté vedomosti a zručnosti sa netýkajú len jazykových dát, ale aj skúseností s učením sa jazykov (osvojené techniky a stratégie učenia

⁶Ako príklad uvádzajú vetu: *Der Kuchenbäckt der Konditor. (*Koláč pečie cukrára.)

⁷Tieto centrá sa líšia od tých, ktoré sa aktivujú pri jazykových zručnostiach v L1. Podľa toho vedci predpokladajú, že mozog spracováva cudzie jazyky v rovnakých centrách (por. Hufeisen 2010, s. 389).

sa, *language awareness* a pod.). Didaktický monitor zvyšuje podľa úrovne rozvoja týchto zručností (stratégií) a skúseností množstvo jazykových a učebných dát, ktoré mozog mentálne spracováva. Bez týchto procesov monitoringu by zostalo osvojovanie si viacerých jazykov incidenciálne, t.j. náhodné a teda z nášho pohľadu neúplné. Didaktický monitor zároveň prispieva k automatizácii interlingválnych rutín transferu. Viacjazyčný tréning teda výrazne posilňuje schopnosť využívať interlingválny potenciál pre transfer.

2.2 Angličtina a nemčina ako východiskové jazyky a koncept „siedmych sít“ pre interkomprehenziu germánskych jazykov

Bázu pre interkomprehenziu a optimálne vyvodzovanie významov tvorí tzv. koncept „siedmych sít“. Jeho princíp spočíva v tom, že recipovaný text prechádza rôznymi mentálnymi filtrami, ktoré extrahujú z jazyka to, čo je recipientovi známe a to následne vedie k porozumeniu textu. Marxová (por. Marx, 2005) navrhuje, aby sa žiaci v začiatkovej fáze najprv oboznámili s rôznymi geneticky príbuznými jazykmi cez „miniportrét“ a minilexikón (čo je vlastne koncept siedmych sít). Následne si používatelia jazyka sami stanovujú ciele v jednotlivých jazykoch. My sa na tento koncept pozrieme z pohľadu učiacich sa, ktorí (čiastočne) ovládajú angličtinu (L2) a nemčinu (L3) a ktorých cieľ je vyvodzovanie významov z textov iných germánskych jazykov.⁸

Prvé sito tvorí slovná zásoba (internacionalizmy a pangermánska slovná zásoba)⁹. Pangermánska slovná zásoba (germanizmy), t.j. paralely v lexike medzi germánskymi jazykmi tvorí spolu s internacionalizmami základ tohto sita. Marxová (por. Marx, 2005) uvádza, že nemčina je ako východisková báza pre porozumenie ostatným germánskym jazykom výhodnejšia ako angličtina. Angličtina je totiž v oblasti lexiky najďalej vzdialená od iných germánskych jazykov (por. Marx, 2005).

Druhé sito predstavujú tzv. funkčné slová (zámená, príslovky, zápor, členy, opytovacie slovíčka, spojky, predložky, pomocné a modálne slovesá). Toto sito znamená pre recipienta pomerne veľkú výzvu (por. Marx, 2005, Oleschko, 2011), pretože dané slová sa

⁸Pozn. Oleschko (2011) uvádza príklady interkomprehenzie medzi všetkými (živými) germánskymi jazykmi: západogermánskymi (nemčina, jidiš, luxemburčina, pensylvánčina, holandčina, afrikaačina, frízčina, angličtina); severogermánskymi (dánčina, nórcina, švédčina, islandčina, faerčina).

⁹Pozn. Niekedy sa internacionalizmy a tzv. pangermánska slovná zásoba uvádzajú v osobitných „sitách“. Do sita pangermánskej zásoby – keďže je ich u každého autora sedem - napr. Marxová (2005) zaraďuje aj funkčné slová (zámená, častice, predložky, spojky a pod.).

zväčša v jednotlivých jazykoch dosť líšia.¹⁰ Tu ale Marxová konštatuje, že funkčné slová v germánskych jazykoch sa skôr dajú odvodiť z angličtiny ako z nemčiny. Najviac podobností vykazujú predložky (por. Marx, 2005).

Tretie sito pozostáva z fonetických a grafematických ekvivalentov. V tomto site sú zachytené poznatky z dvoch hláskových posunov počas historického vývinu germánskych jazykov, napr. rozdiely v grafémach/ fonémach „d“ a „t“: isl. dyr, ned. Deur, dt. Tür; „k“ a „ch“: angl. make, nem. machen; „p“ a „f“: angl. help, isl. hjálp, nem. Hilfe; „v/f“ a „b“: isl. skrifa, dan. skrive, nem. schreiben; „c“ a „k“: angl. cold/ nem. kalt, dan. kold; „t“ a „s“/„z“: angl. water, nem. Wasser, švéd. vatten; angl. ten, nem. zehn, dan./nor. ti, šved. tio.

Štvrté sito sa týka pravopisu a výslovnosti. Toto sito pojednáva o rovnakých hláskach v určitých jazykoch, ktoré ale môžu byť odlišné ortograficky (i foneticky) a takisto o prozodických charakteristikách daných jazykov. Všetky germánske jazyky (s výnimkou jidiš) majú latinskú abecedu. Grafémy sú síce občas odlišné (napr. použiteľných prehlások, cirkumflex v afrikánčine a pod.), ale v zásade by nemali vznikať prakticky žiadne problémy pri interkomprehenzii v čítanom texte.¹¹

Piate sito – syntaktické štruktúry - vychádza z podobností pri typoch viet. Nemčina (aj holandčina) je ako východiskový jazyk pri prístupe k iným germánskym jazykom výhodou, keďže v ostatných jazykoch sú typy viet také isté, alebo jednoduchšie.¹² Na to, aby čitateľ mohol rozpoznať základné syntaktické štruktúry (a porozumieť významu vety), je rozhodujúce identifikovať predikát (sloveso a prípadne jeho časti). Napr. dan.: Han speller i haven.¹³

Šieste sito naplňajú morfo-syntaktické elementy. Sitá päť a šesť sú veľmi komplexné. Dá sa konštatovať, že nemčina a islandčina sa spomedzi všetkých germánskych jazykov vyznačujú bohatstvom morfo-syntaktických foriem (oproti iným germánskym jazykom majú komplikovanejšiu deklináciu, konjugáciu). Dánčina má napr. tak ako nemčina určitý a neurčitý člen (por. en bog – ein Buch). Vo všetkých germánskych jazykoch sú prítomné silné a slabé slovesá. Pri silných slovesách nachádzame zmenu kmeňového vokálu

¹⁰Príklady z oboch textov, predložených žiakom: negácia ikke – nicht; predložky i – in, om – um; spojky: eller – oder, og – und; zámená: jeg – ich (viď príloha).

¹¹Písomný prejav umožňuje receptívne porozumenie v inom germánskom jazyku. Ústny prejav môže zvýrazniť rozdiely v hláskových zmenách či určitú špecifickú intonáciu. Vizualna recepcia je preto jednoduchšia.

¹²Nemčina a holandčina majú komplexný systém slovosledu. Nemčina má (por. Marx 2005) pragmatický slovosled, v rámci ktorého vetná štruktúra signalizuje obsahové informácie.

¹³Pozn. nem. Erspielt im Garten.

v tvaroch minulých časov; slabé slovesá sa v germánskych jazykoch tvoria pomocou sufixu -t, -d, -ð (napr. nem. sprang/gesprungen – dan. sprang/sprunget).

Posledné sito, sito číslo sedem, tvoria predpony a prípony. Toto sito recipientom nespôsobuje pri recepcii textov väčšie ťažkosti, pretože v germánskych jazykoch je početná skupina afixov, ktoré majú ekvivalenty aj v ostatných germánskych jazykoch. Predpony a prípony sa zväčša dajú pomerne ľahko vydedukovať. Napr. dánske *-hed* zodpovedá nemeckému *-heit* (napr. dan. *bestemthed* – nem. *Bestimmtheit*).

Dalo by sa povedať, že najnáročnejšími sitami, ktorých elementy si treba osvojiť, sú typy viet a funkčné slová (časťice, spojky a pod.). Aj pri koncepte tzv. „siedmych sít“ v germánskych jazykoch platí pravidlo, že čím častejšie sa žiaci zaoberajú textami v týchto jazykoch, tým väčšiu istotu nadobúdajú pri využití siedmych sít a tým sú úspešnejší pri riešení komunikačných úloh.

2.3 Práca s textami na interkomprehenziu a kritériá ich výberu

Pri výbere textov pre účely interkomprehenzie sa odporúčame zameriavať na tematické okruhy, ktoré sú blízke danej skupine učiacich sa, t.j. také, pri ktorých môžu čerpať z vlastných poznatkov a skúseností. Vhodné tematické okruhy pre mladistvých sú z oblastí ako hudba, šport, denný program, film, svet zvierat, škola, voľný čas. Texty by nemali byť príliš dlhé, odporúčajú sa také, ktoré aktivujú predchádzajúce vedomosti pomocou obrazového materiálu.

Texty by okrem toho mali obsahovať pomerne veľké percento jazykových fenoménov odvoditeľných zo „siedmych sít“, t.j. lingvistické javy príbuzné s nemčinou, angličtinou (príp. s L1 či inými jazykmi), potenciálna i tzv. odvoditeľná lexika, internacionalizmy (Kursiša, 2014, s. 31). Oleschko (2011) uvádza ako príklad pre nácvik interkomprehenzívnych stratégií aj čítanie odborných textov. Je to pre vysoký podiel internacionalizmov v textoch z prírodných vied, ale aj z oblasti filozofie, práva a pod.

Pre tvorbu úloh a cvičení by mali platiť tieto zásady:¹⁴komparácia jazykov a hľadanie analógií, kontextualizácia (s cieľom tvorby tzv. mentálnych kontextov spoločnej slovnej zásoby) a s tým súvisiaca kognitívna orientácia vyučovania (por. Neuner, 1999, Kursiša, 2014). Pri recepcii konkrétneho textu viesť žiakov k upriamaniu pozornosti na špecifikum daného druhu textu, k ujasneniu si čitateľského zámeru a prispôbiť tomu štýly(stratégie)

¹⁴Pozn. Tieto zásady sú platné aj pre vyučovanie terciálneho jazyka, nielen pre interkomprehenzný prístup.

čítania, t.j. rozvíjať rôzne prístupy k recepcii textu v celej jeho komplexnosti a text v celej komplexnosti využiť pre konštruovanie významu.

Vicente a Pilypaitytė (por. Vicente, Pilypaitytė, 2014, s. 68) uvádzajú fázy učenia sa jazykov, ktoré môžeme vnímať aj ako fázy pre vedomý progres pri recepcii textu v Lx. Na začiatku stojí 1./vedomá reflexia nového cudzieho jazyka, ktorá sa týka využitia potenciálu predchádzajúcich vedomostí. Pozitívna skúsenosť učiacich sa býva podporená tým, že od začiatku mnohé v novom jazyku rozumejú a preto môžu pri jeho prípadnom osvojovaní si postupovať rýchlejšie a plynulejšie; 2./interlingválna (translingválna) komparácia, t.j. odкрývanie príbuzných javov na rôznych úrovniach jazykového systému,¹⁵ hľadanie regularít medzi jazykmi, vytváranie mentálnych vzorcov cez asociačné a kontextové rámce a pod. Reflexia paralel i divergencií v rámci jazykov prostredníctvom verbalizácie je veľmi dôležitá, pretože slúži ako profylaxia možných chýb podmienených negatívnym transferom z jedného jazyka do druhého; 3./nadviazanie na predchádzajúce vedomosti a zručnosti: Z doterajších výskumov pamäte a učenia sa vieme, že vzájomne poprepájané a integrované vedomosti si jedinec uloží do pamäte dlhodobejšie a môže po nich spoľahlivejšie siahnuť. Nové jazykové štruktúry je potrebné začleniť do už existujúcej siete jazykových poznatkov tak, aby neboli jednotlivé jazyky od seba oddelené, ale aby sa mohla vytvárať jedna samostatná viacjazyčná kompetencia (por. Bimmel, Rampillon, 2000, s. 65, Vicente, Pilypaitytė, 2014, s. 68).

3 INTERKOMPREENZIA AKO PROJEKT A JEHO ČIASTKOVÉ VÝSLEDKY

Na základe štúdia odbornej literatúry sme v júni 2021 realizovali mini-projekt k interkomprehenzii. Projektu sa zúčastnili štyria učitelia sa vo veku od 14 do 15 rokov, ktorí navštevujú kurz nemčiny na jazykovej škole v Ružomberku. Jeho cieľom bolo najmä ukázať žiakom, že ako L3-učitelia sa ovládajú viac ako si myslia, t.j. povzbudiť ich, motivovať ich, aby sa zaoberali jazykmi, rozvíjali stratégie porozumenia textom, mali chuť a nebáli sa objavovať nové. Pripúšťame, že druhotne išlo aj o určitú formu rozptýlenia v závere školského roka s tézou: „Poďme na nemčine robiť niečo iné!“

Keďže všetci žiaci sa učia angličtinu ako L2 a nemčinu ako L3, stavali sme na predpoklade, že tento potenciál budú môcť využiť pre vyvodzovanie významu textov

¹⁵Pozn. Hľadanie príbuzných slov v textoch, odhad významu slov, hľadanie slov s nejakým spoločným znakom (predpona, koreň slova atď.). Toto je možné realizovať v rôznych sociálnych formách učenia sa.

v ďalších germánskych jazykoch. Bázu pre porozumenie textu teda tvorili viac či menej osvojené jazykové zručnosti v angličtine a v nemčine a tiež skúsenosti s učením sa jazykov.

Kompetenčný profil týchto učiacich sa bol podobný, len s malými rozdielmi: Jedna žiacka bola poslucháčkou 1. ročníka anglického bilingválneho gymnázia. Druhá žiacka tvrdila, že má približne rovnaké kompetencie v angličtine i v nemčine a zvyšní dvaja žiaci mali dominantnejšiu nemčinu. Uvádzali, že tento jazyk ich baví a okrem návštevy jazykového kurzu mali možnosť absolvovať niekoľko krátkodobějších pobytov v nemecky hovoriacich krajinách.

Žiakom sme dali za úlohu pokúsiť sa prečítať dva texty¹⁶ a porozumieť im. Vybrané texty vychádzali z lexikálno-štruktúrnych podobností medzi angličtinou, nemčinou a ostatnými germánskymi jazykmi. Zároveň recipienti mohli siahnuť po predchádzajúcich všeobecných aj interkultúrnych vedomostiach (napr. internacionalizmy, číslovky, mená osôb, miestne názvy). Podiel príbuznej slovnej zásoby v nemčine a v angličtine bol jedným z najdôležitejších kritérií pre výber textov. Počas procesu recepcie si mali značiť stratégie, ktoré využili pri vyvodzovaní významu, ale tiež označiť pasáže v texte, ktoré im pri porozumení spôsobovali ťažkosti.

Výsledky môžeme sumarizovať nasledovne: V prvom texte (v dánčine) mali recipienti menej ťažkostí s porozumením. Súvisí to s jazykovou (a geografickou) blízkosťou dánčiny s nemčinou (a čiastočne i s angličtinou). Druhý text (v islandčine) spôsoboval recipientom viac problémov. Bolo to z časti pre neznáme grafémy, no celkovo sa im javil jazyk (objektívne) ako viac cudzí. Vieme, že to nie je len kvôli geografickej polohe Islandu, ale aj preto, že pre túto krajinu je charakteristický jazykový purizmus, t.j. snaha o redukciu cudzojazyčných vplyvov (por. Oleschko, 2011). Môžeme ale konštatovať nasledovné: Všetci probandi boli schopní porozumieť hlavnej myšlienke textu (vedeli vyjadriť čoho sa text týkal), hoci v prípade islandského textu to bolo len na základe niekoľkých centrálnych pojmov a štruktúry niektorých viet. Zaregistrovali sme, že učitelia sa s dominantnejšou nemčinou, oproti tým s angličtinou, porozumeli v textoch viacerým detailom. Predpokladáme, že to súvisí s množstvom tzv. pangermáskej slovnej zásoby v oboch východiskových jazykoch – v angličtine a nemčine – ktoré recipienti používali ako východiskové jazyky (tzv. matrix-jazyky) pri vyvodzovaní významu textov. Na základe početných lingvistických

¹⁶Vid' príloha. Neprezradili sme im, v akých jazykoch texty sú. V rámci rozhovoru, po recepcii textov žiaci (probandi) odhadovali, v akom jazyku sú texty napísané. V prípade druhého textu to bolo zjavné (na základe geografického názvu v texte a všeobecných vedomostí o svete správne predpokladali, že ide o islandčinu).

výskumov je známe, že angličtina má v rámci germánskych jazykov najmenej príbuzného spoločného lexikálneho základu s ostatnými germánskymi jazykmi (Apeltauer, 1997, Marx, 2005, Oleschko, 2011). Naproti tomu môže byť nápomocnejšia (pre veľké percento slov pochádzajúcich z latinčiny) pri osvojovaní si nejakého ďalšieho jazyka zo skupiny románskych jazykov.

V zhode s odbornou literatúrou a teóriou „siedmych sít“ konštatujeme, že najväčšie problémy žiakom spôsobovali tzv. funkčné slová, keďže pri nich väčšinou nebol možný transfer z L2 ani z L3. Naproti tomu sme si všimli, že miera odhadu príbuzných slov z L2 a L3 u žiakov variovala. Zväčša probandi dokázali (niektorí s pomocou) odhadnúť význam slov a viet (najmä v dánskom texte).

Odborná literatúra uvádza, že učiaci sa často neodvažujú formulovať hypotézy k recipovanému textu, alebo predčasne hádajú/tipujú a nevyužívajú kontext. Konštatujú to Lutjeharms (Lutjeharms, 1999, s.11) i Kursiša (Kursiša, 2014) a zdôrazňujú, že hoci ide o už o skúsených učiacich sa (učenie sa L2 a L3), nie všetci dokážu spontánne nachádzať paralely medzi jazykmi. Niektorí potrebujú explicitnú pomoc k rozvoju tohto aspektu jazykového (po)vedomia.¹⁷

Z rozhovorov so žiakmi o recepcii oboch textov vyplynulo, že majú pomerne dobre rozvinuté jazykové povedomie a využívajú početné (vedomé) stratégie. Keď sme následne na hodine rozoberali nezrozumiteľné pasáže textu, pokúšala som sa ich cielene naviesť k odhadu významu slov a viet otázkami typu: *Čo si v texte rozumel/a? O čo tam ide? V rovine viet a jednotlivých slov to boli otázky: Aké slovo ti to pripomína? O čo by tam vychádzajúc z kontextu asi mohlo ísť?* Následne sme reflektovali stratégie prístupu k textom: *Čo ti pomohlo pri porozumení? Ako si postupoval/a? Ako hodnotíš svoj výkon?* Reflexiu porozumenia textu (verbalizáciu procesu recepcie, dešifrovanie významu) považujeme za kľúčovú a prebehla v L1.

Čo priniesla žiakom vizuálna recepcia takýchto textov? Naučili sa použiť predchádzajúce vedomosti, zručnosti, vychádzať pri recepcii textov textoch zo známeho a vyvodzovať významy z neznámych slov. Naučili sa ale aj pristupovať k textu ako k celku a vyberať z neho informácie vzhľadom na konkrétny čitateľský zámer. To, že žiaci hneď od

¹⁷Pozn. Vhodná by bola i diskusia o porozumenom (o použití stratégií na vyvodenie významu, porovnávanie výsledkov) v rôznych sociálnych formách práce. Toto žiaľ nebolo pre aktuálnu pandemickú situáciu spojenú s Covid 19 možné. Jazykový kurz bolo možné realizovať len formou individuálneho vyučovania.

začiatku, pri prvom stretnutí sa s cudzím textom v dánčine a islandčine, pomerne veľa rozumeli, bolo pre nich príjemným prekvapením.

Keďže sa nášho projektu zúčastnili mladiství, pri učení sa už využívajú (na rozdiel od detí) vo väčšej miere kognitívne štýly. Preto by bolo vhodné (po prvotnom vstupe cez uvedené texty) oboznámiť ich s určitými regularitami v rámci germánskych jazykov, najmä s princípmi hláskových posunov v germánskych jazykoch. Takýto náhľad by im uľahčil ďalšiu prácu s podobnými textami. V budúcnosti sa chceme (na hodinách nemčiny) tejto problematike venovať a rozšíriť prácu s textami o takého kognitívne prístupy k vyvodzovaniu významov.

ZÁVER – AKO DOCIELIŤ KURIKULÁRNU VIACJAZYČNOSŤ?

Skutočnosť, že jedinec ovláda viac jazykov a najmä ich genetická blízkosť je veľmi nápomocná predovšetkým pri rozvoji receptívnych zručností v (ďalšom) cudzom jazyku (Krumm 2014, s. 12). Integratívne vyučovanie, ktoré presahuje jeden cudzí jazyk, predstavuje mnoho dosiaľ nevyužitých príležitostí. Väčšina vzdelávacích systémov nepodporuje ozajstnú viacjazyčnosť. Ponúkajú tzv. „aditívnu viacjazyčnosť“ (Neuner 1999, s. 26), keďže jazyky, ktoré sa žiaci učia a ich sprostredkovanie stoja vedľa seba relatívne izolovane.

Hufeisenová s Neunerom (Neuner, 1999, Hufeisen, 2005) navrhovali už pre dvadsiatimi rokmi spoločné kurikulum pre všetky vyučované jazyky na školách. To predpokladá intenzívnu kooperáciu všetkých zainteresovaných učiteľov jazykov, spoločné poňatie fenoménov presahujúcich jeden jazyk, koordinovaný postup k učeniu sa na spoločných princípoch.

Na to, aby sme mohli hovoriť o vyučovaní zameranom na interkomprehenziu, musí byť učiteľ schopný a ochotný integrovať porovnávanie jazykov do vyučovania. Mal by žiakov podnecovať siahnuť po už interiorizovanom jazykovom repertoári, všimnúť si kontrasty, osvojiť si techniky vyvodzovania významu pri čítaní textov. Žiaci by sa mali v škole naučiť, aký spôsob učenia im vyhovuje a podľa toho by ich mali učitelia nechať objavovať vlastné stratégie učenia sa, tieto si interiorizovať a precvičovať. Učiteľ musí disponovať zručnosťami, ktoré mu umožnia integráciu jazykov, čo napríklad znamená nebáť sa ani fenoménov ako *code switching/code mixing*.¹⁸ Výhody (hoci sporadického) zaradenia interkomprehenzie do

¹⁸Pozn. Ako *Code- Switching* (Müller, 2015 podľa Derecka, 2021) sa označuje plynulý prechod z jedného jazyka do druhého a patrí k najviac analyzovaným fenoménom vo výskume viacjazyčnosti. Vyskytuje sa u viacjazyčných jedincov, ktorí ovládajú tieto jazyky na vysokej úrovni a označuje sa preto aj ako jazykový štýl,

vyučovania konkrétného jazyka určite prevážia uvedené nevýhody. Žiaci si tu osvoja stratégie porovnávania jazykov i to, ako čeliť problémom porozumení textu v neznámom (príbuznom) jazyku a tieto zručnosti budú môcť zúročiť neskôr v konkrétnych životných situáciách.

Vyučovanie cudzích jazykov by učitelia mali aspoň z času na čas vnímať ako jazykové dobrodružstvo a niekedy zaradiť popri „riadnom“ vyučovaní interkomprehenziu. Cez nemčinu a angličtinu tak môžu žiakom otvoriť „okno“ k poznaniu ďalších jazykov.

LITERATÚRA

- APELTAUER, E. 1997. *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Kassel: Langenscheidt, 1997, ISBN 978-3-468-49616-5.
- BALLWEG, S., DRUMM, S., HUFSEISEN, B. et al. 2013. *Wielern man die Fremdsprache Deutsch? Fort- und Weiterbildung weltweit*. München : Langenscheidt, 2013, ISBN 978-3-12-606966-3.
- BIMMEL, P., RAMPILLON, U. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Stuttgart: Verlag: Klett (Ernst) Verlag, 2000, 251 s. ISBN 13: 9783126065016.
- CAIN, K., BIGNELL, S. 2014. Reading and listening comprehension and their relation to inattention and hyperactivity. In *British Journal of Educational Psychology*. 2014, roč. 84, s. 108-124. ISSN 0007-0998.
- COLOMBO, S., STOPFNER, M.; de CAMILLIS, F. 2011. Plurilinguismo. In: *Babylonia 2011*, č. 1. [online]. [cit. 2021-05-21]. Dostupné na internete: <<http://babylonia.ch/it/archivio/2011/numero-1-11/>>
- DERECKA, M. 2021. *Sprachspielerei oder bewusster Sprachwechsel? Code-Switching, Bricolage und Hybridbildungen im Gangsta-Rap von Haftbefehl*. In *Linguistische Treffen in Wroclaw*. 2021, č. 1. ISSN 2084-3062, s. 53-62.
- HUFSEISEN, B. 1999. Deutsch als zweite Fremdsprache. In *Fremdsprache Deutsch*, 1999, č. 1, s. 4-6.
- HUFSEISEN, B. 2004. Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. In *Fremdsprache Deutsch*. 2004. č. 31, s. 19- 23.
- HUFSEISEN, B. 2010. Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In: Ahrenholz, B. Oomen-Welke, I.: *Deutsch als Zweitsprache. Reihe: Winfried Ulrich (Hg.) Deutschunterricht in der Theorie und Praxis*. Hohengehren: Schneider Verlag. 2010. ISBN 978-3-8340-0662-2. S. 385-394.
- HUFSEISEN, B., THONHAUSER, I. 2014. Die „Fremde“ Sprache Deutsch in mehrsprachigen Lehr- und Lernkontexten. In *Fremdsprache Deutsch*. 2014. č. 50, s. 3-9.
- KRUMM, H.- J. 2014. Weshalb Deutsch? Sprachenpolitische Dimensionen der Fremdsprache Deutsch. In *Fremdsprache Deutsch*. 2014. č. 50, s. 10-16.

ktorý treba posudzovať zo štrukturálneho, pragmatického, psycho-sociálneho pohľadu. (por. aj „plurilinguismo dantesco“ - danteovský plurilingvismus (por. Colombo, 2011)- podľa schopností Danteho používať štýly, registre a slová z rôznych jazykov podľa daného kontextu.

Code mixing chápeme ako premostenie medzi viacerými kultúrami a jazykmi . Jazykové elementy nestavia vedľa seba, ale miešajú sa a vytvárajú sa hybridné formy (napr. Straßenstar:nemčina a angličtina).

- KURSIŠA, A. 2014. Lesen und Verstehen, „ohne das Deutsche so besonders gut zu können“. Lesetexte im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. In *Fremdsprache Deutsch*. 2014. č. 50, s. 30-35.
- LUTJEHARMS, M. 1999. Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken. In *Fremdsprache Deutsch*. 1999. č. 1, s. 7-11.
- MARX, N. 2005. *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag. 2005. 316 s.
- MEIBNER, F.-J. 2004. EuroCom Didact: learning and teaching plurilingual comprehension. In Zybatow, L. (Hg.). 2004. *Sprachkompetenz- Mehrsprachigkeit – Translation. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums*. Tübingen: Narr, s. 33-46.
- NEUNER, G. 1999. „Deutsch nach Englisch“. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht. In *Fremdsprache Deutsch*. 1999. č. 1, s. 15-21.
- OLESCHKO, S. 2011. *Interkomprehension am Beispiel der germanischen Sprachen*. [online]. 2011. [cit. 2021-05-21] Dostupné na internete: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/interkomprehension20110412.pdf>
- RICKHEIT, G. 2007. *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenburg. 2007. 202 s. ISBN 978-3-86057-276-4.
- ROCHE, J. 2013. *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb- Kognition- Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr Studienbücher. 2013. 318 s. ISBN: 9783823366973.
- SMITH, S., M., TRUSCOTT, J. 2014. *The Multilingual Mind. A Modular Processing Perspective*. Cambridge University Press. 2014. ISBN 978-1-107-04085-4.
- SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY. UČENIE SA, VYUČOVANIE. HODNOTENIE. 2017. Bratislava: ŠPU, 2017. 255 s. ISBN 978-80-8118-201-3.
- VICENTE, S., PILYPAITYTĖ, L. 2014. Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien. In *Fremdsprache Deutsch*. 2014, č. 50, s. 52-57.

Príloha

Texty predložené žiakom na recepciu

Text č. 1 (dánsky jazyk)¹⁹ Han er lærer.

Det er Lars. Han bor i Roskilde og er lærer. Om morgenen står han op klokken 6.00. Såtag er han brusebad og spiser morgenmad. Klokken 7.00 tager han på arbejde. Han er på arbejde til ca. klokken 16.00. Om eftermiddagen køber han ind. Derefter laver han mad og spiser. Så er han sammen med sine venner eller dyrker sport. Han kan godt lide at spille fodbold og at svømme. (Pude, Angela 2007: Vi snakkes ved!. S. 33, in Oleschko 2011, s.4).

Text č. 2 (islandský jazyk)²⁰

¹⁹Text v dánčine (preklad): Je to učiteľ. Je to Lars. Žije v Roskilde a je učiteľom. Ráno vstáva o 6.00. Potom sa osprchuje a raňajkuje. O 7.00 ide do práce. V práci je cca. o 16.00 hod. Poobede nakupuje. Potom uvarí a naje sa. Potom je so svojimi priateľmi alebo športuje. Rád hrá futbal a pláva.

²⁰Text v islandčine (preklad): Kde si bol dnes? Bol som v Reykjavíku nakupovať. Nebývam v Reykjavíku a preto tam cestujem autom. Hans číta a píše. Pripravuje sa do školy. Bol si von? Áno, ale je zlé počasie. Zajtra bude lepšie počasie. Pozn. Islandský text je problematický i z toho dôvodu, že v ňom chýbajú súvislosti, je to učebnicový text, vytvorený pre štúdium islandčiny.

Hvar hefur þú (hefurðu) verið í dag? Ég var í Reykjavík til aðgera innkaup. Ég bý ekki í Reykjavík og fer þess vegna á bílnum þangað. Hann erað lesa og skrifa. Hann er að undirbúa sig undir skólann. Hefur þú verið úti? Já, en það er vont veður. Á morgun verður betra veður (por. Pétursson, Magnús 2010: Lehrbuch der isländischen Sprache. s. 235, in Oleschko 2011, s. 5).

Texty z pohľadu recepcie slovenskými žiakmi

Text v dánskom jazyku - ťažkosti pri jeho porozumení v lexikálnej rovine sa týkali týchto slov: han (er), bor (wohnt), på (auf), laver (macht),²¹såtag er han (dann nimmt er), og (und), på (auf), mad (Essen), eller (oder), lide (leiden).

Naproti tomu porozumenie uľahčili odvoditeľné slová: lærer (Lehrer), om morgenen (am Morgen), står op (steht auf) klokken (angl. o'clock), brusebad (Barusebad), spiser (speist/isst), morgenmad (Frühstück – odvodené z kontextu: spiser morgenmad), arbejde (Arbeit), til (angl. till), om eftermiddagen (am Nachmittag – z angl. i z nem. after + Mittag), køber ind (kauft ein – pomerne ťažké na dedukciu. Porozumenie by uľahčil ďalší kontext, napr. údaje o tom čo nakupuje a pod), Derfeter (angl. after, nem. später), sammen (zusammen), med (mit), sine (seine), venner (Freunde – bolo možné vydedukovať z kontextu), dyrker sport (treibt Sport – z kontextu), kan (kann/can), godt (gut/good), spille (spielen), fodbold (football, Fußball), svømme (swam, schwimmen).

Text v islandčine - ťažkosti pri porozumení v lexikálnej rovine: Hvar (wo) hefur (hast) þú (du) verið (gewesen) í dag (heute)? aðgera (machen), bý (ich wohne), ekki (nicht), og (und), fer (ich gehe), þessvenga (deshalb), á bílnum (mitdem Auto), þangað (dahin/ dorthin), hann (er), úti (draußen), vont (schlecht).

Žiaci mohli porozumieť týmto slovám a vetám: þú (du), í dag (Tag/dieser Tag), eg (ich), var (war), í Reykjavík (in Reykjavík), innkaup (Einkauf), fer (fahre), lesa (liest/lesen), skrifa (schreibt), undirbúa sig undir skólann (*vorbereitet sich auf die Schule – táto pasáž bola možná porozumieť vďaka slovu skólann/škola), Já (ja), Hefur þú verið úti? (Bist du draußen gewesen? Túto vetu sme vydedukovali nesprávne ako: Prídeš zajtra?), veður (Wetter/weather) Ale porozumenie poslednej vety fungovalo dobre: „Á morgun veður betra veður“ (*Am Morgen wird besseres Wetter/ It'll be better weather in the morning).

²¹Viacjazyční jedinci, ktorí ovládajú románske jazyky, by snáď našli príbuznosť s latinčinou (por. napr. tal. lavorare)

Porozumenie v oboch textoch podporili vlastné podstatné mená (Lars, Hans), geografické názvy (Roskilde, Reykjavík), časové údaje, ale tiež kontextové vedomosti, napr. text v islandčine má formu listu, obsahuje otázky.

PERSPEKTÍVY MULTILINGVIZMU V AKDEMICKOM PROSTREDÍ

THE PROSPECTS OF MULTILINGUALISM IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT

Katarína Klimová

Abstrakt

Jednou z tém, ktorá už dlhodobo rezonuje v odborných lingvistických kruhoch, je plurilingvizmus a jeho miesto v odbornej, vedeckej a akademickej komunikácii. Najmä v posledných rokoch je neprehliadnuteľná preferencia angličtiny ako základného dorozumievacieho jazyka. Aké sú vyhliadky jednotlivých národných a cudzích jazykov v európskom priestore terciárneho vzdelávania? Autorka sa v príspevku zamýšľa nad postavením a zmyslom výučby cudzích jazykov v súčasnej situácii. V prvej časti sumarizuje rôzne podoby, ktoré nadobúda internacionalizácie univerzít a naznačuje vzťah národných jazykov a angličtiny v širšom európskom kontexte. V druhej časti podčiarkne dôležitosť konceptu viacjazyčnosti na humanitne orientovaných pracoviskách.

Kľúčové slová: internacionalizácia, jazyková politika univerzít, sociolingvistika, globalizácie, viacjazyčnosť

Abstract

Linguists have been discussing plurilingualism and its place in the scientific and academic communication for a long time. The prominence of English as the common language of communication has become striking over the recent years. What are the prospects of other national and foreign languages in the European tertiary education? The paper considers the position and point of teaching other foreign languages in the current situation. The first part outlines the ways internationalisation is put into practice at universities and indicates the relationship between national languages and English in the broader European context. The second part explains why the concept of multilingualism is important at the university departments focused on humanities.

Keywords: internationalization, language policy of universities, sociolinguistics of globalization, plurilingualism

ÚVOD

Na rozdiel od Spojených štátov amerických, ktoré napriek svojej rôznorodosti spája jeden spoločný úradný jazyk, Európska únia má svoje jedinečné špecifikum. Tým je rešpektovanie viacjazyčnosti a jazykovej rozmanitosti všetkých štátov únie, čo v súčasnosti predstavuje viac ako dvadsať oficiálnych úradných jazykov. Európska únia (EÚ) považuje učenie sa jazykov za dôležitú prioritu a financuje v tejto oblasti mnoho programov a projektov. Viacjazyčnosť je vnímaná ako dôležitý prvok konkurencieschopnosti a aj preto je

jedným z cieľov jazykovej politiky EÚ dosiahnuť, aby každý európsky občan ovládal okrem svojho materinského jazyka ďalšie dva jazyky¹. Proklamovaná snaha je v realite pretavená do rôznych podôb národných jazykových politík², ktoré sa odvíjajú od množstva faktorov. K nim patria napr. jazyková homogénnosť alebo heterogénnosť, geografická poloha štátu, dostupné ekonomické zdroje, status príslušného národného jazyka, ale aj ostatných (cudzie, menšinových a i.) jazykov, ktoré sú súčasťou vzdelávania. Pri posudzovaní statusu toho ktorého jazyka sa pritom berie do úvahy najmä jeho postavenie v globálnom, príp. regionálnom rozmere, počet rodených a nerodených hovoriacich³, zastúpenie takto hovoriacich v medzinárodných a nadnárodných organizáciách, ako aj postavenie v rámci jednotlivých štátov a ich inštitúcií; dôležitá je aj inštitucionálna podpora šírenia jazyka v domacom aj medzinárodnom kontexte. A existuje ešte aj jedna, na číselných škálach ťažko merateľná či objektivizovateľná veličina, krása jazyka, v ktorom boli vytvorené diela nevyčísľiteľnej hodnoty.

V našom príspevku sa budeme zaoberať otázkami multilingvizmu⁴ v oblasti európskeho terciárneho vzdelávania. V rámci neho je kľúčovým pojmom internacionalizácia (zmedzinárodňovanie) univerzít. Chápeme ju ako súčasť globalizačných procesov, ktoré

¹ Porov. napr. informačné listy o EÚ <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/sk/sheet/142/jazykova-politika>.

² Jazyková politika (JP) zahŕňa rozhodnutia prijímané štátom, vládou a pod. týkajúce sa regulácie a používania jedného alebo viacerých jazykov na danom území. Pokiaľ ide o úroveň národných štátov, ako podotýka King (2017, s. 21), na jazyk sa však často nahliada ako na súbor samostatných javov, preto sú aj jazykové politiky skôr parciálne zamerané napr. zvlášť na národný (štátny) jazyk, jazyky národnostných menšín, cudzie jazyky atď. Často tak chýba komplexný pohľad na rôzne podoby jazyka/ov na území istého štátu. Pokiaľ ide o jazykovú politiku EÚ, táto sa riadi princípom subsidiarity, je teda oblasťou, v ktorej môže Únia konať len vtedy, ak sa ciele nedajú uspokojivo dosiahnuť na národnej, regionálnej alebo miestnej úrovni, porov. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/sk/sheet/142/jazykova-politika>.

³ V súčasnej globálnej dobe môžeme hovoriť o jazykových tokoch alebo o prúdeňí jazykov (porov. *flows of languages*, Risager, 2012, s. 114), a to najmä v dôsledku migrácie obyvateľstva a intenzívneho cestovného ruchu. Toto „prúdeňie“ zintenzívňuje kontakty hovoriacich najrôznejších jazykov a prispieva k vytváraniu globálnych komunikačných sietí. Hovoriaci, ktorý si osvojil nejaký CJ, má častejšiu možnosť komunikovať nielen s rodenými hovoriacimi týchto jazykov, ale aj všetkými, ktorí sa ho ich naučili ako druhý, tretí alebo ďalší jazyk.

⁴ Rozlišujeme monolingvizmus (ovládanie a používanie jedného, teda materinského jazyka), bilingvizmus (alternatívne používanie dvoch jazykov, čo býva označované ako najčastejšia forma viacjazyčnosti), multilingvizmus (ovládanie a používanie troch a viac jazykov). V súvislosti s viacjazyčnosťou sa niekedy rozlišuje multi- a plurilingvizmus. Plurilingvizmom sa rozumie viacjazyčnosť jednotlivca (zahŕňa materinský jazyk, resp. prvý jazyk a akýkoľvek ďalší počet jazykov alebo jazykových variet, napr. dialektov a rôzne úrovne ich ovládania). Multilingvizmus zase odkazuje k tzv. kolektívnej viacjazyčnosti, vzťahuje sa na miesto, územie (komunitu, mesto, štát), na ktorom sa hovorí viacerými jazykmi. V EÚ sa pod pojmom multilingvizmus rozumie mnohojazyčnosť komunity ako celku, ako aj mnohojazyčnosť občanov jej členských štátov (porov. EK, 2005). V príspevku používame pojem viacjazyčnosť alebo multilingvizmus nediferencovane.

Pre potreby tohto príspevku, rozlišujeme tiež materinský jazyk (L1) a následne podľa priestorového kritéria: druhý jazyk (L2, angl. *second language*), k osvojovaniu, ktorého dochádza v krajine, kde sa daným jazykom hovorí, a cudzí jazyk (CJ, angl. *foreign language* (FL)), ktorým rozumieme jazyk, k osvojovaniu ktorého dochádza mimo jeho prirodzeného prostredia.

v posledných desaťročiach zasiahli všetky oblasti nášho života. Nosnými myšlienkami globalizácie sú integrácia, mobilita a homogenizácia, ktoré zásadným spôsobom prispeli k transformácii vzdelávacích systémov. Nejde však len o jednosmerný proces. V reakciách na homogenizáciu sa naopak zosilňuje záujem aj o diverzitu a lokálny kontext (glokalizácia). Sprievodným javom je tiež silnejúce konkurenčné prostredie medzi krajinami a inštitúciami. Predmetom našich úvah je najmä úloha, ktorú v tomto procese zohrávajú jazyky (porov. Grimshaw, 2007). Zaujíma nás najmä napätie na osi monoligvizmus – multilingvizmus, ktoré je prítomné v jazykových politikách univerzít pod vplyvom tlaku angličtiny ako súčasnej lingua franca vedeckej a akademickej komunikácie. Otázky multilingvizmu na univerzitách sú v posledných rokoch živo diskutovanou témou a predmetom mnohých (aj experimentálnych) interdisciplinárnych výskumov⁵. Impulzom pre naše úvahy bolo, okrem iného, aj rozhodnutie vedenia FF UMB z apríla 2021 utlmiť študijné programy viacerých cudzích jazykov v odbore prekladateľstvo a tlmočníctvo. Naším zámerom je poukázať na to, že jazyky okrem svojej komunikačnej užitočnosti, udržujú a obohacujú myslenie, sociálnu súdržnosť, umenie aj vedu (porov. Kohl et al., 2020). Naše úvahy sú teda nasmerované na oblasť akademickej komunikácie⁶ a na rôznu podobu prítomnosti cudzích jazykov vo vzdelávaní.

1 UNIVERZITY V PROCESE INTERNACIONALIZÁCIE

Ako sme naznačili v úvode, všetky súčasti nášho života, vrátane vedy, výskumu a vzdelávania boli silne zasiahnuté globalizačnými procesmi. Proces internacionalizácie⁷ nastupuje približne od druhej polovice 70. rokov a na význame nadobúda koncom rokov osemdesiatych. O desať rokov neskôr dostáva aj formálne vyjadrenie v podobe Bolonského procesu (1999), teda iniciatívy signatárskych štátov, ktorého hlavným zámerom je podpora

⁵ Pozri napr. monografické číslo *International Journal of the Sociology of Language* (2012, 216), Alcón – Michavila, 2012 a viaceré publikácie uvedené aj v tomto príspevku.

⁶ Adjektíva *vedecký* a *akademický* sa často rozlišujú najmä s ohľadom na vertikálnu dimenziu odbornej komunikácie: vedeckou sa rozumie interná komunikácia medzi odborníkmi a akademickou skôr pedagogický typ komunikácie medzi vedcami-pedagógmi a študentmi (napr. Mareš, 2016, s. 182). Býva však chápaná aj širšie, vtedy atribút *akademický* označuje činnosť, predmet, vzťahujúci sa na akadémiu a vysokoškolské prostredie vôbec. Uvedené pojmy rozlišujeme, ale zároveň ich vnímame ako prepojené koncepty.

⁷ Pojem internacionalizácia sa začal používať v oblasti politických vied, až neskôr sa začal spájať so silnejúcou medzinárodnou dimenziou vysokoškolského vzdelávania. Aj tu však býva chápaný rôzne. Knightová (Knight 2004, s. 2) ho definuje ako „the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education.“ Internacionalizácia pozostáva zo stratégií a aktivít (v zahraničí aj doma), pričom proces implementácie nemá jednotnú podobu (závisí od priorít, kultúry, histórie, politiky a zdrojov). Pokiaľ ide o vzťah internacionalizácie a globalizácie, globalizáciou sa rozumie celosvetová integrácia politických, ekonomických a kultúrnych procesov, čo vytvára prostredie, v ktorom medzinárodná dimenzia nadobúda stále dôležitejšiu úlohu a zásadne ho pretvára. Aj tu treba vnímať vzájomnú prepojenosť oboch procesov. K definícii a vývoju oboch pojmov pozri napr. Knight (2004, 2011).

spolupráce európskych krajín v oblasti vysokoškolského vzdelávania a vedy a zvyšovanie ich kvality. Dnes môžeme v súvislosti s internacionalizáciou hovoriť o masovom fenoméne, ktorý tak ako globalizácia nadobúda dve podoby: podriaďuje sa uniformite a zákonom trhu alebo naopak, snaží sa o podporu a propagáciu hodnôt viacjazyčnosti.

1.1 Internacionalizácia ako komercializácia

Internationalizácia je často vnímaná ako proces, ktorý sa v dôsledku globalizačných procesov a zvyšujúcej sa súťaživosti podriaďuje zákonom trhu – hovorí sa o marketizácii vzdelávacieho systému a vedecko-akademického prostredia (Fairclough, 1993), ktorý funguje na princípoch „akademického kapitalizmu“ (porov. napr. Slaughter – Leslie, 1997). Internationalizáciou sa tak sledujú praktické a ekonomické ciele v podobe zvýšenia konkurencieschopnosti vlastnej inštitúcie. Uvedené sa prejavuje snahou univerzít dosiahnuť čo najvyššie počty zahraničných študentov, zahraničných mobilít, participácií na zahraničných projektoch a to všetko v záujme čo najlepšieho umiestnenia sa v medzinárodných rankingoch⁸. Zo strany vedcov a pedagógov však často zaznieva kritika, že z nástroja na zlepšenie kvality sa stáva nástroj konkurenčného boja a vlastný cieľ všetkých aktivít (porov. napr. Borghetti, 2020, s. 112, Brandenburg – De Witt, 2011). Prítomnosť mnohých jazykov, v rámci takto chápaných internacionalizačných procesov, je vnímaná skôr ako brzda a využívanie jedného spoločného komunikačného kódu naopak ako katalyzátor žiadaných zmien. Pokiaľ ide o akademickú komunikáciu, v snahe o naplnenie sledovaných ukazovateľov sa univerzity snažia o čo najvyšší stupeň internacionalizácie kurikula: zavádzajú sa študijné programy vyučované úplne alebo čiastočne v cudzích jazykoch s využitím moderných didaktických prístupov, napr. EMI (*English as a Medium of Instruction*) alebo CLIL (*Content and Language Integrating Learning*)⁹, v rámci ktorého tiež jednoznačne dominuje angličtina.

Je zrejmé, že uvedená koncepcia internacionalizácie vedie k monolingvizmu a marginalizácii jednotlivých národných jazykov. Veľa sa hovorí o anglicizácii, resp.

⁸ Pozri napr. sledované ukazovatele na UMB v Banskej Bystrici; porov. <https://www.umb.sk/medzinarodne-vztahy/strategie/strategia-internationalizacie.html>.

⁹ Ide o vyučovacie metódy súvisiace s bilingválnym vzdelávaním. Kým podstatou EMI je vyučovanie akademických predmetov v angličtine; CLIL je kvalitatívnou modifikáciou ESP/LSP prístupov dominujúcich v 90. rokoch. CLIL je integračný koncept prepojenia obsahov akademických predmetov s jazykovým vyučovaním. V našich podmienkach sa spája najmä s primárnym a sekundárnym vzdelávaním (porov. napr. Menzlová, 2020; Pokrivčáková, 2012), v zahraničí je dôležitou stratégiou aj v terciárnom vzdelávaní. K prehľadu implementácie tejto metódy v rôznych jazykových a kultúrnych kontextoch pozri napr. Taillefer (2013), v Taliansku, napr. Costa (2016).

amerikanizácií univerzít, o jazykovom imperializme¹⁰ (Coleman, 2006), čo sa v akademickej komunikácii najzreteľnejšie prejavuje v magisterských a doktorandských študijných programoch. Ako príklad môžeme uviesť prípad jednej z najprestížnejších talianskych univerzít Politecnio di Milano, na ktorej univerzitný senát v decembri 2011, v snahe posilniť internacionalizáciu, schválil pre všetky magisterské a doktorandské študijné programy vyučovanie výlučne v angličtine. Odôvodnením bol fakt, že taliančina by mohla byť zahraničnými študentmi vnímaná ako prekážka, čo by malo negatívny dopad na medzinárodnú mobilitu. Uvedené rozhodnutie vyvolalo v akademických kruhoch búrlivé reakcie a následne bolo talianskym ústavným súdom zrušené ako diskriminačné¹¹. Pozitívnu stránkou však bolo rozprúdenie národnej diskusie o jazykovej politike, o ktorej sme sa už zmienili v našich predchádzajúcich príspevkoch (napr. Klimová, 2015).

1.2 Internacionalizácia ako rešpektovanie diverzity

Internationalizácia môže, na druhej strane, odzrkadľovať snahu o valorizáciu, ochranu a uznanie jazykového a kultúrneho bohatstva členských štátov EÚ, a teda o skutočnú realizáciu politiky viacjazyčnosti, ktorá je ako pilier európskych politík ukotvená v medzinárodných dokumentoch a predmetom mnohých iniciatív orgánov EÚ na národnej aj medzinárodnej úrovni (Európsky deň jazykov, Európska značka, Európske centrum pre moderné jazyky Rady Európy, Európsky rok kultúrneho dedičstva vyhlásený na rok 2018)¹².

Prejavom týchto snáh je napr. aj stratégia „internationalizácie doma“, ktorej cieľom je podpora a propagácia medzinárodného a medzikultúrneho porozumenia v domácom prostredí, a to aktívnou podporou interkultúrnych postojov a vzdelávania; začleňovaním interkultúrnej dimenzie do kurikula (medzinárodné obsahy, vyučovacie metódy) a do extrakurikulárnych aktivít mimo akademickej pôdy (festivaly, výstavy, stáže v miestnych inštitúciách či firmách). Ide o snahu umožniť domácim študentom a študentkám zažiť interkultúrny rozmer a kultúrnu diverzitu a zahraničným študentom a študentkám uľahčiť začlenenie do prostredia host'ujúcej univerzity a mesta (porov. napr. Borghetti 2020).

S väčšou alebo menšou intenzitou sa objavujú multilingválne didaktické prístupy, napr.

¹⁰ Angličtina býva označovaná ako *killer language, pandemic language*, porov. napr. Philipson (1992, 2009).

¹¹ Porov. napr. SME (16.5.2012)

<https://svet.sme.sk/c/6378455/milanska-univerzita-rusi-vyucbu-v-taliancine.html>.

¹² Porov. https://ec.europa.eu/education/policies/linguistic-diversity_sk.

- „CLIL in languages other than English“. Ide o projekt na roky 2020 – 2022, ktorého cieľom je implementácia takejto výučby v primárnom, sekundárnom aj terciárnom vzdelávaní¹³;

- ďalším prístupom je využívanie plurilingválneho potenciálu učiacich s cieľom rýchlejšieho a efektívnejšieho osvojenie si ďalšieho CJ (L2 a FL): podstatou je zmena cieľa jazykového vzdelávania, ktorým už nie je zvládnutie jedného alebo viacerých CJ, každého izolovane (majúc ako ideál rodeného hovoriaceho), ale rozvíjanie jazykového repertoáru, v ktorom majú svoje miesto všetky jazykové schopnosti (porov. SERR, 2017, s. 9; Cenoz – Gorter, 2013¹⁴);

- podnetným návrhom na podporu multilingvizmu sú aj nové impulzy súvisiace s využívaním prekladu v cudzojazyčnom vyučovaní, t.z. využívanie (aj pasívnej) znalosti iných jazykov pri uvažovaní nad možnosťami mediácie v rôznych jazykoch: cieľom je posilnenie kreativity, motivácie a uvedomovania si viacjazyčnosti, ktorá nás obklopuje v každodennom živote (porov. Muñoz-Basols, 2019)¹⁵.

- v tomto kontexte majú svoje nezastupiteľné miesto aj programy využívajúce znalosť príbuzných jazykov, teda programy smerujúce k interkomprehenzii, ktorá sa stala centrom mnohých výskumných projektov financovaných EÚ a v európskej jazykovej politike sú považované za strategické (k románskym jazykom pozri napr. projekty napr. EuRom4, EuRom5; porov. Benucci, 2005; Chovancová, 2014; Chovancová, Klimová, Reichwalderová, 2014): cieľom je najmä napomáhať k zlepšovaniu vzájomného kultúrneho a jazykového porozumenia v rámci skupín príbuzných jazykov.

2 JAZYKOVÉ POLITIKY UNIVERZÍT

Jazykové politiky univerzít nadobúdajú v zásade tri základné podoby: (i) monolingvizmus, s prednostným využívaním angličtiny; (ii) rôzne podoby bilingvizmu, teda využívanie národného jazyka a angličtiny¹⁶; (iii) v prípade viacjazyčných krajín/regiónov ako

¹³ Porov. www.ecml.at/CLILLOTEtransitions.

¹⁴ Tento prístup by mal nahradiť zažitú monolingválnu ideológiu (presadzujúcu vylúčenie L1 z vyučovacieho procesu), a to v nadväznosti na koncepciu RE (2007), ktorá vníma plurilingvizmus ako dynamickú kompetenciu kombinujúcu viaceré jazykové repertoáre a zároveň ako jednotnú kompetenciu, ktorá zahŕňa viacero jazykov (národné, menšinové, európske, neeurópske, ktoré sa stávajú jazykovým repertoárom hovoriaceho). Cieľom je plurilingválny hovoriaci, ktorý dokáže komunikovať v dvoch alebo viacerých CJ.

¹⁵ Autor uvádza aj ďalšie kreatívne prístupy s využitím audiovizuálnych textov a ich prekladu (dabing, titulkovanie).

¹⁶ Politiku bilingvizmu, teda rovnocenného používania angličtiny a miestneho jazyka, presadzujú najmä severoeurópske univerzity, a to v snahe eliminovať riziko monolingvizmu, predísť erózii národných jazykov

je napr. Luxembursko, Katalánsko sa uplatňuje trilingválna jazyková politika, angličtina a lokálne jazyky (porov. napr. Risager, 2012, s. 112)¹⁷.

Keď sa pozrieme konkrétne na oblasť vedeckej a akademickej komunikácie v humanitných vedách, dvojica autorov Pérez a Sabatés (2020) uvažuje nad výhodami a nevýhodami mono/plurilingvizmu berúc do úvahy päť kritérií¹⁸. Autori rozlišujú (i) *neutral artificial monolingualism* (využívanie neutrálneho umelého jazyka, napr. esperanta)¹⁹; (ii) *adopted elite monolingualism* (uprednostňovanie jedného inštitucionálne zvoleného jazyka v akademickej aj vo vedeckej komunikácii; ide o elitársky model, keďže dorozumievací jazyk môžu adekvátne používať len jedinci, ktorí majú prístup k vzdelaniu v ňom); *adopted general monolingualism* (využívanie národných jazykov vo vzdelávaní a vybraného spoločného dorozumievacieho jazyka vo vedeckej produkcii, pričom znalosť dorozumievacieho jazyka je dosahovaná individuálnym alebo inštitucionálne podporovaným úsilím; ide o aktuálne využívaný model v tvrdých vedách a o tendenciu smerovania v humanitných odboroch); (iv) *radical plurilingualism* (uprednostňovanie národných, resp. regionálnych jazykov vo vedeckej aj akademickej komunikácii, pričom vedecká výmena medzi kultúrami, ak je vôbec potrebná, sa môže, zjednodušene povedané, uskutočňovať cez preklady); ako poslednú alternatívu, ku ktorej sa autori aj sami prikláňajú, uvádzajú (v) *moderate plurilingualism* 'umiernenú viacjazyčnosť', teda prostredie, v ktorom je na vedeckej aj akademickej úrovni daná možnosť komunikovať v národných, príp. regionálnych jazykoch, ktoré sú materinským jazykom hovoriacich ako aj v inom spoločnom dorozumievacom jazyku.

Faktom je, že európske univerzity sú súčasťou viacjazyčného kontextu, ktorý sa vyznačuje stále väčšou prepojenosťou a medzinárodnou mobilitou (pozri pojem *multilingual*

a zároveň sa nevzdať výhod EMI (pozri napr. *Declaration on a Nordic Language Policy*, <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700895/FULLTEXT01.pdf>). Iným prípadom je diglosia teda alternatívne a funkčné rozlíšené využívanie dvoch jazykových kódov: angličtiny ako tzv. vyššieho kódu v komunikácii medzi odborníkmi a národného jazyka ako nižšie postaveného jazykového kódu používaného v oblasti didaktiky a popularizácie vedy (príp. Nemecka, Talianska a iných krajín).

¹⁷ Ako autorka upozorňuje, situácia je však oveľa komplexnejšia a závisí od toho, z akého uhla na ňu nahliadame. napr. v prípade (ii) ,to, čo je pre domáceho študenta bilingválny kontext (národný jazyk a angličtina) je pre incoming študentov v zásade prípad monolingvizmu (angličtina).

¹⁸ **a)** rovnosť v prístupe v komunikácii vedeckých poznatkov pre čo najširšiu komunitu odborníkov, t.j. ovládanie jazyka/jazykov, v ktorých sa v rámci danej disciplíny komunikuje); **b)** rovnosť vo vyjadrovaní, ktoré predpokladá ovládanie jazyka/jazykov odbornej komunikácie na najvyššej úrovni; **c)** pokrok vo vedeckom poznaní v rámci (pod)odboru, t. z. čím viac odborníkov má možnosť zúčastňovať sa odbornej komunikácie, tým silnejšia je samotná disciplína (zúženie odbornej diskusie na hovoriacich jedného jazyka, má negatívny dopad aj na jej rozvoj); **d)** prínos k novým náhľadom alebo kreatívny prínos odboru v súvislosti s vyjadrovaniami špecifikami jazyka alebo ich skupín; **e)** dosah na adresáta (vedecké poznatky komunikované v rámci humanitných vied sú častejšie určené širokému publiku ako poznatky tvrdých vied).

¹⁹ Ide o *lingua franca*, v pravom slova zmysle, teda spoločný kód, ktorý neprináleží žiadnej kultúre a nie je L1 žiadneho jazykového spoločenstva (porov. Pérez – Sabatés, 2020).

university 'viacjazyčná univerzita'²⁰). Vzhľadom na súčasný vývoj je najrozšírenejším vedeckým a akademickým L2 angličtina, ktorá je facilitátorom nadnárodnej komunikácie a kooperácie. Jej praktické výhody a strategickú dôležitosť sú zrejmé a netreba ich podceňovať. Pre mnoho univerzít je preto práve bilingvizmus s angličtinou istou normou. Odborníci však v posledných rokoch poukazujú aj na kvalitatívnu zmenu vo vnímaní tohto jazyka: na angličtinu sa nazerá ako na základnú zručnosť, ktorou by mal disponovať každý vzdelaný občan, čím sa stráca jej privilegovaný status (Graddol, 2006)²¹. Konkurenčnou výhodou sa naopak stáva znalosť ďalších jazykov, a to nielen v neanglofónnych európskych krajinách, kde má angličtina status CJ, ale aj v anglosaskom svete. Ako to vyjadril profesor Lo Bianco z Univerzity v Malbourn „It is a disadvantage to not know English, but it is a disadvantage to know only English“ (Lo Bianco, 2008). Snahy o dokonalejšie zvládnutie angličtiny (napr. aj prostredníctvom EMI, CLIL) sa nevyklúčujú s potrebou ovládania ďalších jazykov, priam naopak, v národných kurikulumoch by mali navzájom dopĺňať. Univerzity a ich fakulty by preto mali svoju jazykovú politiku voliť citlivo, s ohľadom na celospoločenský aj regionálny kontext a prítomnosť ďalších cudzích jazykov.

Ako sme už naznačili tendencie smerom k akademickému monolingvizmu sú najviac prítomné v tzv. tvrdých vedách (prírodné, medicínske, technické) a príp. sociálnych vedách (ekonómia, financie, obchod). Aj tu si však mnohé inštitúcie uvedomujú dôležitosť národných jazykov, a to najmä kvôli primárnemu a sekundárnemu vzdelávaniu a popularizácii vedy. Uvedené vyžaduje zachovanie dostatočnej miery používania národného jazyka aj v terciárnom vzdelávaní. Angličtina preto na univerzitách v neanglofónnych krajinách len zriedkavo existuje sama osebe, vo väčšine prípadov je súčasťou systému spolu s miestnym jazykom (jazykmi), ktoré budú vždy zohrávať dôležitú úlohu.

Oblasťou, ktorá by však zo svojej podstaty mala programovo presadzovať zachovanie viacjazyčnosti je oblasť humanitných vied. Práve pre humanitné vedy, ktoré zahŕňajú napr. literatúru, literárnu kritiku, filozofiu, históriu, politológiu je jazyk kľúčovým komponentom. Keďže komunikácia v nich je tesnejšie naviazaná na národné jazyky s vlastnými vyjadrovacími špecifikami, možnosť výmeny odborných poznatkov s inojazyčnými a inokultúrnymi kontextami je pre výskum ich tém kľúčová. Viacjazyčnosť dovoľuje

²⁰ Porovn. napr. definíciu medzinárodnej univerzity na webovej stránke Univerzity Mateja Bela: „UMB aktívne presadzuje politiku rôznorodosti, viacjazyčnosti a otvorenosti kultúrneho dialógu.“ porov. <https://www.umb.sk/medzinarodne-vztahy/strategie/strategia-internacionalizacie.html?nevidiaci=1>

²¹ „... as global English makes the transition from 'foreign language' to basic skill, it seems to generate an even greater need for other languages“ (Graddol, 2006).

komunikovať vo viac ako len jednej kultúrnej paradigme a myslieť inými spôsobmi ako by nám umožňoval len náš materinský jazyk. Viacjazyčnosť umožňuje stavať mosty k znalostiam, o ktoré by sme inak ostali ochudobnení. Monolingvizmus (akýkoľvek jazyk by sme si vybrali ako lingua franca) nie je preto optimálnym nástrojom inovatívneho poznania.

Jednou z centrálnych oblastí výskumu v rámci humanitných vied sú aj odbory zamerané na didaktiku CJ a prekladateľské študijné programy. Keďže preklad býva charakterizovaný ako mediácia medzi rôznymi jazykmi a kultúrami, tieto by mali byť nezanedbateľnou súčasťou filozofických fakúlt. Výučba v rámci prekladateľských aj didakticky zameraných programov CJ často prebieha práve v príslušnom CJ, čím sa aj príslušné pracoviská stávajú nositeľmi internacionalizácie doma a zároveň sa v rámci kurzov ponúka priestor pre CLIL aj v iných jazykoch ako je angličtina. Kontrastovanie a komparácia textov v rôznych jazykoch dáva možnosť obohatiť poznanie o iné možnosti nazerania na svet, prekračovať hranice obvyklého spôsobu myslenia a vnímanie aj iných uhlov pohľadu. Zároveň sa ponúka možnosť rozvíjania medziodborovej spolupráce (jazyk a medzinárodná politika, jazyk a ekonómia/medzinárodný obchod, jazyk a umenie a pod.), prepájanie a využitie existujúcich kapacít a vytváranie nových projektov, čo korešponduje so súčasnými trendmi interdisciplinárnych výskumov.

Je prirodzené, že inštitucionálna jazyková politika sa odvíja od istej hierarchizácie jazykov, pričom v rámci nej treba rozlišovať globálnu, štátnu, regionálnu a inštitucionálnu úroveň (Risager, 2012). V súlade s parametrami vymenovanými v úvodnej časti príspevku býva východiskovým bodom uplatnenie princípu najrozšírenejších jazykov. Každá inštitúcia by však pri vytyčovaní svojej jazykovej politiky mala zohľadniť nielen globálne, ale aj lokálne hierarchie jazykov, prihliadať na vlastný geografický kontext, historické a kultúrne väzby a do svojej jazykovej politiky začleniť aj jazyky regionálne, príp. jazyky svojich susedných štátov a snažiť sa o ich udržanie, najmä ak sú dlhodobo stabilnou súčasťou jej štruktúry.

Ako je známe, spomedzi množstva existujúcich jazykov, sú po angličtine najfrekvencovanejšími cudzími jazykmi v našom kontexte nemčina, španielčina a francúzština, ruština a taliančina. Inštitúcie terciárneho vzdelávania, by teda z pohľadu regionálnej úrovne mali dbať o to, aby jazyky veľkých a blízkych kultúr mali obsiahnuté aj vo svojom portfóliu.

ZÁVER

Ak sa chceme hlásiť k spoločnému Európskemu dedičstvu, nesmú vymiznúť snahy o zachovanie viacjazyčnosti. „[...] rozmanitosť robí z Európskej únie, čím je: žiaden „taviaci kotol“, v ktorom sa roztápajú všetky rozdiely, ale spoločný domov, v ktorom sa rôznorodosť oslavuje, a v ktorom sú početné materinské jazyky zdrojom bohatstva a cestou k väčšej solidarite a vzájomnému porozumeniu. Jazyk je najpriamejším prejavom kultúry; práve on z nás robí ľudí a dáva nám pocit identity (EK, 2005).

Vhodne a citlivo aplikovaná jazyková politika na inštitucionálnej úrovni dokáže zaistiť, že angličtina sa bude učiť efektívne a bude začlenená do života inštitúcií terciárneho vzdelávania bez toho, aby jej vyučovanie malo negatívny vplyv na materinský jazyk, kultúru a lokálnu identitu a tiež na prítomnosť ďalších cudzích jazykoch v danom geografickom a kultúrnom priestore.

Práve pre tzv. malé krajiny s málo rozšírenými jazykmi (akým je aj slovenčina), je znalosť cudzích jazykov a schopnosť komunikovať sofistikovaným odborným jazykom v medzinárodnom, multikultúrnom a interdisciplinárnom kontexte jedinečná a silná výhoda. Práve tieto krajiny by sa mali zasadzovať o internacionalizáciu založenú na spolupráci, aj s vedomím, že ide o proces namáhavejší a možno aj menšinový. Je to však možnosť otvorene sa prihlásiť k hodnotám, ktoré sú EU vlastné. Je to vedomé rozhodnutie nasmerované k hľadaniu riešení ako jazykovú diverzitu podporiť a nie potlačiť. Na to je potrebné nastavenie mysle, mentálny postoj, vedomie toho, že jednotlivé národné jazyky sú kľúčovými prvkami plurilingválnej a multikultúrnej mozaiky nášho kontinentu a sú relevantnou súčasťou jazykového a kultúrneho kontextu našich vlastných jazykov. Zakončíme tento príspevok myšlienkou nemeckého lingvistu Gerharda Stickela, ktorý na margo medzijazykového rešpektu a porozumenia vo viacjazyčnej Európe v rámci združenia EFNIL (Európska asociácia inštitúcií pre materinský jazyk) vyslovil nasledovnú myšlienku: Ak chceš urobiť niečo pre svoj jazyk, zveľaďuj aj ostatné jazyky (Stickel, 2015, s. 23).

LITERATÚRA

ALCÓN, E., MICHAVILA, F. 2012. *La universidad multilingüe*. Madrid: Tecnos.
 BENUCCI, A. 2005. *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET.
 BORGHETTI, C. 2020. Internacionalizzazione in lingua italiana? Il punto di vista della comunità accademica sul multilinguismo all'Università di Bologna. In *Italiano LinguaDue*. 2020,1, s. 111 – 124.

- BRANDENBURG, U., DE WITT, H. 2011 The End of Internationalization. In *International Higher Education*. 2011, 62, s. 15-17.
- CARDIA JAČOVÁ, Z. 2015, La comunicazione elettronica nell'era della globalizzazione. In *Quo vadis romanistica? 5: linguistica, letteratura, translatologia*. Bratislava UK, s. 7-18.
- CENOZ, J., GORTER, D. 2013. Towards a plurilingual approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries between languages. In *Tesol Quartely*. 2013, 47, 3, s. 591 – 599.
- COLEMAN, J. A. 2006, English-medium teaching in Europe Higher Education. In *Language Teaching*. 2006, 39, 1, s. 1–14.
- Costa, F. 2016. *CLIL through English in Italian Higher Education*. LED: Milano.
- FAIRCLOUGH, N. 1993. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. In *Discourse & Society*. 1993, 4, 2, s. 133 – 168.
- GRADDOL D. 2006. *English Next? Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council.
- GRADDOL, D. 2007. *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: British Council.
- GRIMSHAW, T. 2007. Critical Perspectives on Language in International Education. In HAYDEN, M. – LEVY, J. – THOMPSON, J. J. (eds.), *The SAGE Handbook of Research in International Education*. London: Sage, s. 365 – 378.
- CHOVANCOVÁ, K. 2014. Intercomprehension as a Method of Translators' and Interpreters' Training. In *SGEM Conference on Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education*. SGEM2014: Albena, 2014. s. 449 – 453.
- CHOVANCOVÁ, K., KLIMOVÁ, K., REICHWALDEROVÁ, E. Intercomprehension: a Concept in Evolution. In *SGEM Conference on Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education*. SGEM2014: Albena, 2014. s. 455 – 459.
- INTERNATIONAL JOURNAL OF THE SOCIOLOGY OF LANGUAGE. *Language and the International University* (2012, 216), [online] Dostupné na internete: <https://www.degruyter.com/journal/key/IJSL/2012/216/html>.
- KING, L. 2017. *The Impact of Multilingualism on Global Education and Language Learning*. Cambridge: UCLES. [online] [cit. 12.07.2021] Dostupné na internete: <https://assets.cambridgeenglish.org/research/perspectives-multilingualism.pdf>
- KLIMOVÁ, K. 2015. Plurilingvismus vo vedeckej a akademickej komunikácii. In *Nová filologická revue*. 2015, 2, s. 16 – 29.
- KNIGHT, J. 2004. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. In *Journal of Studies in International Education*. 2004, 8, 1, s 5–31.
- KNIGHT, J. 2011, Five myths about Internationalization, In *International Higher Education*. 2011, 62. [online] [cit. 12.06.2021] Dostupné na internete: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8532/7666>.
- KOHL, K., DUDRAH, R., GOSLER, A., GRAHAM, S., MAIDEN, M., OUYANG, W., REYNOLDS, M. (eds.), 2020. *Creative Multilingualism. A Manifesto*. Open Book Publishers. [online] [cit. 12.07.2021] Dostupné na internete: <https://www.openbookpublishers.com/10.11647/OBP.0206.pdf>
- LO BIANCO, J. 2008. Tapping the Reservoir: Languages at School. Online Opinion [online] [cit. 12.06.2021] Dostupné na internete: <http://www.onlineopinion.com.au/view.asp?article=7329&page=0>
- MENZLOVÁ, B. 2020. CLIL as a Tool to Support Foreign Language Teaching. In MENZLOVÁ, B. et al. *Viacjazyčnosť a jazykové vzdelávanie na Slovensku*. Bratislava: ŠPÚ, s. 51 – 58.

- MUÑOZ-BASOLS, J. 2019. Going beyond the comfort zone: multilingualism, translation, and mediation to foster plurilingual competence. In *Language, Culture and Curriculum*. 2019, 32, 3 s. 299 – 321. [online] [cit. 12.07.2021] Dostupné na internete: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07908318.2019.1661687?scroll=top&needAccess=true>.
- PÉREZ, D., SABATÉS, M. 2020. A Defence of Moderate Language Pluralism in Scholarly Production in the Humanities. In *Scholarly Assessment Reports*. 2020, 2, 1 [online] [cit. 12.07.2021] Dostupné na internete: <https://www.scholarlyassessmentreports.org/articles/10.29024/sar.25/>
- PhilLipson, R. 2010. English in higher education, panacea or pandemic? In *Linguistic Imperialism Continued*. London: Routledge.
- PHILLIPSON R. 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford, OUP.
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2012. Výskum metodiky CLIL v národnom a medzinárodnom kontexte. In *Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) v ISCED 1*. Bratislava: ŠPÚ, s. 67-74.
- RISAGER, K. 2012. Language Hierarchies at the International University. In *International Journal of the Sociology of Language*, 2012, 216, s. 111 – 130.
- SERR = SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY. UČENIE SA, VYUČOVANIE, HODNOTENIE. [2004] 2017. (preklad Š. Franko), Bratislava: ŠPÚ, s. 9. https://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/publikacie/serr_tlac-indd.pdf
- SLAUGHTER, S., LESLIE, L. 1997. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Johns Hopkins University Press.
- STICKEL, G. 2015. EFNIL'S Contribution to Enhance Interlingual Respect and Understanding in Multilingual Europe. In WACHTARCZYKOVÁ, J. – SATINSKÁ, L. – ONDREJOVIČ, S. *Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch*. Bratislava: SAV, s. 12 – 24.
- TAILLEFER, G. F., 2013. CLIL in higher education: the (perfect) crossroads of ESP and didactic reflection. In *ASP: Multiplicités des approches en anglais de spécialité*. 2013, 63, s. 31 – 53.

ANGLICIZMY V TRANSLATOLOGICKEJ TERMINOLÓGII ROMÁNSKÝCH JAZYKOV (FRANCÚZŠTINA A ŠPANIELČINA)

ANGLICISMS IN THE TERMINOLOGY OF TRANSLATION STUDIES IN ROMANCE LANGUAGES (FRENCH AND SPANISH)

Adriána Koželová

Abstrakt

Angličtina sa v slovenskom edukačnom prostredí ako dominantný cudzí jazyk neobjavuje len prvoplánovo, t. j. ako preferenčný výučbový jazyk na všetkých typoch škôl. Jej prítomnosť sa prejavuje aj v samotnom jazyku, ktorý absorbuje anglicizmy a tie následne v slovenčine, ale aj v iných jazykoch prechádzajú vlastnými adaptačnými procesmi. Častým javom je zastúpenie anglicizmov v terminológii rozličných domén. V našej štúdii zisťujeme, do akej miery je angličtina zastúpená v translatologickej terminológii francúzštiny a španielčiny, a teda do akej miery je študent konfrontovaný s potrebou jej znalosti aj pri štúdiu iných jazykov. Výskum realizujeme na základe publikácie *Translatologický slovník: slovensko-anglicko-rusko-ukrajinsko-bielorusko-nemecko-španielsko-francúzsky*. Excerpt anglicizmov vo francúzštine a v španielčine následne porovnáme s ich výskytom v slovenských štúdiách zameraných na kritiku prekladu, v ktorom predpokladáme výskyt odbornej terminológie z oblasti translatológie. Konfrontáciou týchto terminologických jednotiek v rámci rozdielnych jazykových skupín poukážeme na to, do akej miery je študent translatologických odborov v programe francúzsky jazyk a kultúra a/alebo španielsky jazyk a kultúra nútený vysporiadať sa s prítomnosťou angličtiny a venovať jej pozornosť aj za predpokladu, že nie je študentom tohto jazyka.

Kľúčové slová: anglicizmus, preklad, tlmočenie, románske jazyky

Abstract

In the Slovak educational environment, English dominates as the preferred foreign language of instruction in all types of schools. However, English is present in other languages that absorbed its vocabulary. English words have gone through adaptation processes in all the languages, including Slovak. A common phenomenon is the presence of Anglicisms in the terminology of different domains. In our paper we analyze to what extent such lexical units are represented in the translation terminology of French and Spanish, and therefore to what extent the student is confronted with the need of its knowledge in the study of other languages. Our research is based on the Dictionary of Translation studies: Slovak-English-Russian-Ukrainian-Belarusian-German-Spanish-French. We compare the excerpt of Anglicisms in French and Spanish with their occurrence in Slovak studies focused on the critique of translation, in which we assume the occurrence of professional terminology in the field of translation studies. Comparing the occurrence of these terminological units within different language groups, we will point out the extent to which a student of translation studies in the French Language and Culture and/or Spanish Language and Culture program is confronted with English, even if the student studies a different language.

Keywords: anglicism, translation studies, interpreting, romance languages

ÚVOD

Angličtina ako súčasná *lingua franca* dominuje vo všetkých jazykových oblastiach. Prítomnosť angličtiny a jej zastúpenie v štruktúre výučby na všetkých stupňoch škôl je predpokladom, že týmto jazykom sa dnes značná časť slovenskej populácie bežne dorozumie. Tento vágny pojem, t. j. *bežne sa dorozumieť*, však nevyjadruje žiadny konkrétny stupeň ovládania jazyka pre konkrétne potreby profesie príslušného používateľa jazyka. Skutočné potreby odhalí až profesijná prax. S obdobnou situáciou sa stretávajú aj pedagógovia vysokých škôl. Študenti rozličných odborov nastupujú na bakalársky stupeň štúdia s odlišným stupňom jazykovej výbavy. Tieto rozdiely a potreba zjednotiť jazykovú úroveň, ale aj úsilie pedagóga pomôcť študentovi dosiahnuť potrebný stupeň ovládania jazyka vedú veľmi často k tvorbe učebných pomôcok v podobe glosárov, terminologických slovníkov, či iných publikácií, ktoré študentom uľahčujú kognitívne procesy. Tejto, pre edukačnú prax, nevyhnutnej činnosti sa pedagógovia venujú z dôvodov, že „[n]a základe viacerých výskumov v danej oblasti vyplynulo, že zvládnutie konceptuálneho systému cudzieho jazyka prechádza niekoľkými etapami. V prvej etape dochádza k neuvedomenému prepojeniu rodného a cudzieho jazyka. Konkrétne pojmy v rodnom jazyku sa automaticky aplikujú aj na cudzí jazyk, pretože učiaci sa predpokladá, že ide o identické pojmy. Prevalu v tejto etape teda majú intuitívne vedomosti, ktoré blokujú fázu reštrukturalizácie existujúceho konceptuálneho systému a vytvorenie paralelného konceptuálneho systému CJ. V neskorších fázach osvojovania si CJ sa oba systémy prepoja a hovoriaci si tak vytvorí špecifické vedomosti, ktoré nie sú identické so znalosťami rodného jazyka“ (Bilá et al., 2018, s. 5).

V oblasti prekladu a tlmočenia je situácia podobná a priamo súvisí s charakterom daného vedného odboru. Už Anton Popovič, jeden z hlavných pilierov slovenskej translatológie, v čase svojho pôsobenia udržiaval kontakty s anglofónnym prostredím. Valentová mapuje jeho vedeckú a pedagogickú činnosť, pričom uvádza, že „Popovič bol v Kanade zvolený za člena Výkonného výboru ICLA. Keď roku 1975 zasadal tento výbor u nás v Budmericiach, prišiel s iniciatívou založiť Komisiu pre históriu a teóriu prekladu pri ICLA. [...] Účasť na VII. svetovom kongrese ICLA v Kanade však Popovičovi priniesla aj pozvanie na trojmesačný pobyt od vedúceho Katedry porovnávacej literárnej vedy Albertskej univerzity v Edmontone M. V. Dimiča. Tento pobyt sa mu v letnom semestri 1976 podarilo úspešne absolvovať. Ako učebnú pomôcku pre svojich študentov vtedy zostavil *Dictionary for the Analysis of Literary Translation*“ (2017, s. 53). Špirk naopak konštatuje, že

Popovičových príspevkov je v angličtine málo a odkazuje na vyššie menovanú publikáciu v angličtine (2009, s. 5) a ponúka súpis Popovičových bibliografických výstupov angličtine a v nemčine, pričom anglických publikácií uvádza celkom osemnásť (2009, s. 25-26). V každom prípade však vidieť, že angličtina ako neodmysliteľná jazyková výbava stojí už pri zrode nitrianskej školy, či všeobecne slovenskej translatológie.

1 ANGLICIZMY V TRANSLATOLÓGII

Ovládanie angličtiny, ako sme spomenuli vyššie, je dnes nevyhnutnosťou. Prítomnosť anglicizmov v translatologickej terminológii nás viedla k zamysleniu, či je a má byť táto situácia aj samozrejmosťou. V študijných programoch odboru Filológia, zameraných na prípravu budúcich prekladateľov a tlmočníkov, sa totiž počíta s akoukoľvek kombináciou dvoch cudzích jazykov alebo s kombináciou slovenčiny a jedného cudzieho jazyka. Títo študenti by potom mali mať k dispozícii kompendium zahŕňajúce jazykovú prípravu v oblasti terminológie prekladateľstva a tlmočníctva v tom jazyku, ktorý je predmetom ich štúdia. S ambíciou naplniť tento cieľ vznikol na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove *Translatologický slovník: slovensko-anglicko-rusko-ukrajinsko-bielorusko-nemecko-španielsko-francúzsky*. Ide o publikáciu, v ktorej si študent translatologických odborov na základe slovenského heslára vyhľadá príslušný termín v jednom z jazykov, ktoré slovník ponúka. Heslo je ponúknuté aj s výkladom. Výklad v prípade ekvivalentov figuruje len vtedy, ak ide o termín či pojem, ktorý je úzko špecifický, prípadne viazaný na konkrétne kultúrne prostredie, z ktorého vychádza, preto je pri jeho preklade potrebná explikácia. Zaujímavosťou je, že pri ekvivalentoch v románskych jazykoch, a to konkrétne pri španielčine a francúzštine sa v niektorých ekvivalentoch vyskytli aj anglické výrazy. Pri excerpácii sme sa stretli s nasledujúcimi prípadmi:

Tabuľka 1 Bottom-up postup – ekvivalenty

Bottom-up postup Metodický zdola nahor, od sémanticko-lexikálnych jednotiek (mikroštruktúrna úroveň) ku kultúrne podmieneným mentálnym predstavám, asociáciám, respektíve až k celkovej komunikačnej situácii (makroštruktúrna úroveň)	método bottom-up	approche bottom-up
--	------------------	--------------------

Autorka španielskej verzie slovníka Michalčíková zvolila ekvivalent „método bottom-up“ (2013, s. 14) a autor francúzskej verzie Vojtek vybral ako ekvivalent slovné spojenie

„approche bottom-up“ (2013, s. 14). Na margo oboch ekvivalentov treba povedať, že ani jeden nie je v príslušnom jazyku ustálený. Vo francúzštine okrem uvedeného nájdeme ďalšie synonymické spojenia, a to napr. *l'approche théorique bottom/up*, le processus *bottom-up* a v španielčine je to napr. *el análisis bottom-up*. Obidva jazyky teda danú skutočnosť popisujú za pomoci anglicizmu v spojení so substantívom, ktoré vypovedá, že ide o istý metodologický postup. Anglicizmus *bottom-up*, ktorý sa vyskytuje v oboch románskych jazykoch a rovnako v slovenčine, naznačuje, že dané jazyky sa s popisovanou skutočnosťou vyrovnali prostredníctvom akceptácie anglicizmu. Ten vyjadruje postup zdola nahor a takisto treba doplniť, že nejde výlučne o translatológiu; naopak, práve ona preberá pomenovanie postupu z iných oblastí, pretože metóda *bottom-up* ako komplexnejší postup je využiteľná v rozličných doménach.

Tabuľka 2 Tlmočenie na diaľku – ekvivalenty

Tlmočenie na diaľku Tlmočenie prostredníctvom telefónu alebo videa.	remote interpreting, interpretación a distancia	interprétation à distance
--	--	------------------------------

V prípade ekvivalencie termínu tlmočenia na diaľku sa anglicizmus vyskytol len v prípade španielskej verzie (Michalčíková, 2013, s. 69), a aj ten mal ako pendant španielsky synonymický výraz. Tu však chceme doplniť, že termín *remote interpreting* sa v súčasnosti v tlmočnickej terminológii takmer udomácnil. V súvislosti s pandemickou situáciou sa totiž tento druh tlmočenia nielen preferoval, v istom čase bol de facto aj jediným z použiteľných postupov. Krátka rešerš, ktorú sme realizovali na webových stránkach tlmočnických a prekladateľských agentúr nám však nepotvrdila, že s nastupujúcim záujmom a postupným etablovaním tlmočenia na diaľku v rámci tlmočnickej praxe by sa začal frekventovanejšie používať aj anglický termín *remote interpreting*. Naopak, ponuky služieb prekladateľských a tlmočnických agentúr uvádzajú *tlmočenie na diaľku*, *videohovor s tlmočením*, *tlmočenie cez telefón* a pod.

Tabuľka 3 Top-down postup– ekvivalenty

Top-down postup Metodický postup zhora - nadol, od celkovej komunikačnej situácie, makroštruktúrnej úrovne cez kultúrne podmienené mentálne predstavy až k ich konkrétnemu jazykovému stvárneniu na mikroštruktúrnej úrovni.	procedimiento top-down	approche top-down
---	------------------------	-------------------

Pri ekvivalente *top-down postup* je situácia identická ako v prípade *bottom-up postupu*. Michalčíková zvolila ekvivalent „procedimiento top-down“ (2013, s. 70) a Vojtek vybral ako ekvivalent slovné spojenie „approche top-down“ (2013, s. 70). Aj k týmto dvom ekvivalentom je nutné doplniť, že v príslušnom jazyku nie sú ustálené. Vo francúzštine nájdeme aj ďalšie spojenia, a to napr. la méthode top-down. V španielčine sa k anglickému top-down viaže napr. método, estrategia či enfoque. Aj v tomto prípade oba jazyky danú skutočnosť pomenúvajú za pomoci kombinácie anglicizmu a francúzskeho / španielskeho substantíva.

Ďalšie anglicizmy sa v analyzovanom terminologickom slovníku nevyskytli. Z tohto uhla pohľadu môžeme konštatovať, že slovník plní svoj účel. Prináša študentom terminologický sumár v príslušnom jazyku, ktorý študujú a eliminuje anglicizmy. Poskytuje teda základnú jazykovú výbavu v oblasti terminológie prekladu a tlmočenia, aktualizuje Popovičov glosár v *Teórii umeleckého prekladu* a sprístupňuje cudzojazyčný terminologický aparát (Opalková, 2013, s. 6).

2 POUŽÍVANIE ANGLICIZMOV V ŠTÚDIÁCH SLOVENSKÝCH TRANSLATOLÓGOV

Pre porovnanie nás zaujímalo, ako funguje používanie anglicizmov v praxi, a síce vo vedeckých článkoch slovenských translatológov. Pre tento účel sme prvotne vymedzili tri zdroje. Prvým je časopis *Kritika prekladu*, ďalej je to zborníková séria *Prekladateľské listy* a napokon internetový časopis *Jazyk a kultúra*. Prvé dva zdroje sú zacielené na publikovanie článkov zameraných na preklad a tlmočenie, tretí zdroj obsahuje rubriku Preklad a tlmočenie (po ročník 5; v ostatných už figuruje súborná rubrika Články a štúdie). Hypotézou bol náš predpoklad, ktorý vychádza z vlastnej praxe, a tým bolo tvrdenie, že slovenské vedecké štúdie zaoberajúce sa teóriou a praxou prekladu a tlmočenia sa anglicizmom nevyhýbajú. Na mysl máme pritom anglicizmy týkajúce sa terminologického aparátu prekladu a tlmočenia.

Excerpcia časopisu *Kritika prekladu* ukázala, že články a štúdie publikované v danom periodiku anglicizmy vo funkcii termínov neobsahujú. Terminologický aparát je dobre ukotvený v slovenčine, je zrozumiteľný a prístupný. Javy pertraktované v preklade, problémy praktického prekladu, kultúrna korelácia, jazyková analýza – to všetko dokáže zachytiť slovenčina s použitím pomerne ustálenej vlastnej terminológie.

Nasledovala excerpčia periodika *Jazyk a kultúra*, ako aj zborníkovej série *Prekladateľské listy*. Tu sa situácia odlišovala. Anglicizmy sme štúdiách detegovali. Ako príklad uvádzame len niektoré. Fedorko sa vyjadruje na margo tlmočnickej notácie, že „je absolútne nevyhnutnou technikou pri konzekutívnom tlmočení. Uplatňuje sa tam, kde tlmočené segmenty presahujú rámec dvoch – troch viet či obsahujú viac ako 7 až 9 pamäťových jednotiek (chunks) a tlmočník si nevystačí so svojou, akokoľvek dobre trénovanou, pamäťou. Pre študentov je dôležité si uvedomiť, že tlmočnická notácia má byť len oporou pamäti tlmočníka, a nie akýmsi detailným stenografickým či dokonca fonetickým prepisom vypočutého textu“ (2017, s. 43). Využíva pritom termín *chunk* a v tom istom článku sa venuje aj pojmu *chunking*: „S nácvikom tlmočnickej notácie je preto vhodné začať až vtedy, keď si študenti aspoň v minimálnej miere osvojili „tlmočnicke“ spracovanie vypočutého textu (redukcia na základné, kľúčové informácie, zachytenie základných logických a temporálnych vzťahov, členenie textu na tému, <podtémy> a rému, zachytenie reálií, vlastných mien a čísel atď.) a prostredníctvom mnemotechnických cvičení dokážu efektívnejšie pracovať s vlastnou pamäťou, napríklad pomocou pamäťového chunkingu“ (2017, s. 43). *Chunking* zároveň vysvetľuje, a to v poznámke pod čiarou. Táto explikácia neponúka vlastný ekvivalent, ale prináša nielen vysvetlenie termínu *chunk*, ale aj jeho fungovanie v tlmočnickej praxi. Ten istý autor využíva anglicizmy aj v inej štúdii z oblasti tlmočenia: „Popri vytváraní inventárov scenes and frames a mentálnych tematicky zameraných sémantických máp (mind maps) musia študenti, a to už od úvodných seminárov, nacvičovať aj deverbilizáciu, teda odhliadať od slov smerom k intendovanému zmyslu výpovede, k zachytávaniu kľúčových informácií“ (Fedorko, 2012, s. 3). Súčasťou autorovej úvahy sú v tomto prípade oba ekvivalentné pojmy: anglický aj slovenský.

Príklady zastúpenia anglicizmov v štúdiách slovenských autorov dokumentuje aj článok L. Machovej. Vo svojej štúdii zameranej na princípy tlmočnickej notácie podľa Rozana využíva niekoľko anglických termínov. Spomína *stacking*, zátvorky a presun (*shift*).

Ozrejmjuje napr. *stacking* – techniku tzv. vŕšenia, ktorá spočíva v umiestňovaní prvkov textu nad / pod seba (Machová, 2013, s. 87-91).

Šveda zase hovorí o *shadowingu*. Termín precízne objasňuje a popisuje, akým spôsobom tento typ cvičenia využívať pri nácviku simultánneho tlmočenia (2014, s. 114).

Okrem uvedených periodických publikácií zameraných na preklad a tlmočenie sa anglicizmy vyskytujú aj v monografiách, vysokoškolských učebniciach a skriptách, ako aj v iných konferenčných či nekonferenčných zborníkoch zameraných aj na tematiku prekladu a tlmočenia. Ako príklad uvádzame publikáciu Opalkovej. V učebnici určenej študentom translatologických odborov *Konzekutívne tlmočenie* rovnako bežne používa vyššie spomínaný termín „shadowing“ (2011, s. 10, 30, 83, 152).

Vďaka štúdiám (nielen) uvedených autorov sme sa mohli dopracovať k zisteniu, že anglicizmy sú frekventovanejšie v terminologickom aparáte tlmočenia. V preklade je omnoho viac etablovaný slovenský terminologický aparát. Túto skutočnosť pripisujeme už priekopníkom slovenskej prekladateľskej školy. Anton Popovič je jednou vedeckých osobností, ktoré sa od počiatkov svojho vedeckého pôsobenia usilovali o ustáľovanie terminológie, o funkčné pendanty (príkladom tejto dobrej praxe sú Popovičove glosáre, tie navyše popri angličtine ponúkajú aj nemecké ekvivalenty). Ďalším dôvodom je aj to, že všetky základné diela zacielené na témy teoretických a praktických problémov prekladu sa stali bázou pre ďalšie výskumy. Súčasné generácie dodnes vychádzajú z Ferenčíkových princípov, orientujú sa podľa Vilikovského publikácií, čítajú diela E. Gromovej a D. Müglovej a nadväzujú na ne. Slovenská translatologická terminológia sa tak adaptuje i adoptuje.

Ako odlišnú hodnotíme situáciu v oblasti tlmočníctva. Bežne využívané termíny z oblasti teórie tlmočenia v angličtine sú u nás už natoľko etablované, že ich recipient nepocítiť ako nezrozumiteľné anglicizmy. Sú súčasťou publikovaných teoretických prác, zaznievajú na prednáškach na konferenciách, ale aj v didaktickom procese. Študentom napr. bežne vysvetľujeme, čo znamená a ako v notácii použiť „recall line“ (Machová, 2014, s. 94). Tento stav do značnej miery súvisí s tým, že tlmočníctvo ako vedný odbor a študijný program je v porovnaní s prekladom mladšou vednou doménou. Terminológia je ovplyvnená pramennými zdrojmi, ktoré boli a sú k dispozícii v origináli, a to často v angličtine. Ďalším dôvodom je súčasné a v budúcnosti zrejme ešte dlho neochvejné a neohroziteľné postavenie

angličtiny – v pozícii *lingua franca* dnes pravdepodobne nikoho tento terminologický prienik do slovenčiny neprekvapí a snáď ani nepohorší.

3 OSOBITNÝ PRÍPAD ANGLICIZMOV – AV PREKLAD

Za krátku poznámku hodnú osobitnej zmienky z pohľadu výskytu anglicizmov považujeme audiovizuálny preklad (ďalej AVP). Vzhľadom na súčasný výskum, ktorý je AVP venovaný, sú prirodzenými metodologickými postupmi analýza, komparácia a pod. Generácia slovenských vedcov, ktorí sa intenzívne venujú AVP, reprezentovaná takými autormi ako E. Perez, L. Paulínyová, S. Hodaková, I. Setteyová, J. Želonka, G. Kul'bak a mnohí ďalší, pracuje s cudzojazyčnými zdrojmi. Za všetky slovenské štúdie spomeňme napr. *Audiovizuálny preklad: výzvy a perspektívy* (Edita Gromová – Emília Perez eds., Nitra 2014) alebo *Audiovizuálny preklad 2 Za hranicami prekladu* (Lucia Paulínyová – Emília Perez eds., Nitra 2015). Výskyt i následné preberanie anglicizmov preto možno považovať za prirodzené osvojovanie si terminológie, či celkovo lexiky súvisiacej s touto profesionálnou profiláciou.

Anglické výrazy v textoch slovenských translatológov orientujúcich sa na výskum a prax AVP, sú tak už do istej miery profesionalizmami. Vyskytujú sa nielen vo vedeckých štúdiách, ale ako z týchto štúdií vyplýva, ich prítomnosť je možné pozorovať aj v prípravovniach AV prekladu. Stretávame sa tak so *stringami* – t. j. spájanie a vkladanie textových reťazcov (tzv. „stringov“ – z ang. strings), ďalej s *crowdsourcingom*, čo je získavanie prekladov od veľkej skupiny ľudí využívajúcich daný softvérový produkt v cieľovej lokalite, namiesto využitia klasických prekladateľských profesionálnych služieb a lokalizačných spoločností, prípadne analyzujeme *fansubbing* ako amatérske titulkovanie alebo *voice over* (Koželová, Kul'bak, 2019). V slovenčine funguje v doméne AVP napr. aj pôvodne anglická skratka, ktorej rozumejú tí, ktorí sa na príprave podieľajú: „na obraze je časový kód označený písmenami TCR (z anglického time code reader)“ (Paulínyová, 2015, s. 82). Zdá sa, že angličtina je v prípade AVP pracovným jazykom.

ZÁVER

Pracovná hypotéza, ktorú sme vyslovili, a síce, že výskum v oblasti translatológie a publikované štúdie z tejto oblasti sa nevyhýbajú anglicizmom, sa potvrdila. Rešerš periodík zameraných na výskum prekladu a tlmočenia u nás potvrdil, že v tejto doméne je prítomnosť anglicizmov prirodzeným javom a súvisí s interdisciplinárnym prístupom k výskumu. V rámci

prekladu a tlmočenia sa ukázal aj rozdiel v používaní anglicizmov. V porovnaní s prekladom je terminológia tlmočenia viac satureovaná termínmi prebratými z angličtiny, ktoré už v súčasnosti pociťujeme ako adaptované, a to aj na úrovni výskumu tlmočenia, ako aj na úrovni jeho didaktiky. Tento jav je pravdepodobne nezvratný a výskum v oblasti prekladu a tlmočenia nie je a svojou podstatou (sic!) nemá dôvod byť výnimkou. V didaktike prekladu a tlmočenia preto musí vyučujúci počítať s prípravou začínajúcich študentov aj pri osvojovaní si terminologického aparátu. Neprirodzené vytlačanie anglických termínov by mohlo v konečnom dôsledku študentovi spôsobiť problémy pri práci s cudzojazyčnou odbornou literatúrou. Strategickjšie je túto terminológiu prirodzene implementovať do teoretickej prípravy, ktorá predchádza praktickému nácviku prekladateľských a tlmočnických disciplín. Študenti prekladateľstva a tlmočníctva napr. v programoch francúzsky jazyk a kultúra alebo španielsky jazyk a kultúra by preto nemali byť izolovaní a anglickej terminológii by sa nemali vyhýbať. Poznanie týchto termínov nielen vo francúzštine a v španielčine, ale aj v angličtine je v tomto prípade výhodou. Rovnako nie je prekvapujúcou ani skutočnosť, že s anglickými termínmi napr. z oblasti tlmočenia sa stretávame aj v štúdiách španielskej a francúzskej jazykovej proveniencie.

Článok vznikol v rámci riešenia grantového programu Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky KEGA č. 005PU-4/2020 Reálie z antickej kultúry ako súčasť prípravy študentov translatologických odborov.

LITERATÚRA

- BILÁ, M., KAČMÁROVÁ, A., VAŇKOVÁ, I. et al. 2018. *A handbook of English and Slovak linguistic terminology. Príručka anglickej a slovenskej terminológie jazykovedy*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove 2018. 214 s. ISBN 978-80-555-1991-3.
- FEDORKO, M. 2012. Poznámky k výučbe tlmočenia v akademickom prostredí. In *Jazyk a kultúra: internetový časopis Lingvokulturologického a prekladateľsko-tlmočnického centra excelentnosti pri Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*. Roč. 3, č. 9 (2012), s. 1-5. ISSN 1338-1148. [online] 2012. [cit. 2021-6-27] Dostupné na internete http://www.ff.unipo.sk/jak/9_2012/fedorko.pdf.
- FEDORKO, M. 2017. Výučba tlmočnickej notácie. In: *Jazyk a kultúra: internetový časopis Lingvokulturologického a prekladateľsko-tlmočnického centra excelentnosti pri Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*. Roč. 8, č. 29-30 (2017), s. 43-51. ISSN 1338-1148. [online] 2017. [cit. 2021-6-27] Dostupné na internete: https://www.ff.unipo.sk/jak/29-30_2017/Marian_Fedorko_studia.pdf.
- GROMOVÁ, E., PEREZ, E. (eds.) 2014. *Audiovizuálny preklad: výzvy a perspektívy*. Nitra: UKF 2014. 181 s. ISBN 978-80-558-0572-6.
- HREHOVČÍK, T., OPALKOVÁ, J., KREDÁTUSOVÁ, J., FEDORKO, M., VOJTEK, D. et al. 2013. *Translatologický slovník: slovensko-anglicko-rusko-ukrajinsko-bielorusko-*

- nemecko-španielsko-francúzsky. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. ISBN 978-80-555-0785-9.
- KOŽELOVÁ, A., KULBAK, G. 2019. Vybrané problémy prekladu: prekladateľské kompetencie a audiovizuálny preklad. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove 2019. 129 s. ISBN 978-80-555-2354-5.
- MACHOVÁ, L. 2013. Základné zásady tlmočnickej notácie. In *Prekladateľské listy 2: Teória, kritika, prax prekladu*. Bratislava: Univerzita Komenského 2013, s. 82-93. ISBN 978-80-223-3378-8.
- MACHOVÁ, L. 2014. Stručný prehľad techník tlmočnickej notácie. In *Prekladateľské listy 3: Teória, kritika, prax prekladu*. Bratislava: Univerzita Komenského 2014, s. 90-105. ISBN 978-80-223-3584-3.
- PAULÍNYOVÁ, L. 2015. Pohľad do sveta dabingového úpravcu. In PAULÍNYOVÁ, L., PEREZ, E. (eds.): *Audiovizuálny preklad 2: za hranicami prekladu*. Nitra: UKF 2015. s. 81-101. ISBN 978-80-558-0572-6.
- PAULÍNYOVÁ, L., PEREZ, E. (eds.) 2015. *Audiovizuálny preklad 2: za hranicami prekladu*. Nitra: UKF 2015. 151 s. ISBN 978-80-558-0572-6.
- OPALKOVÁ, J. 2011. Konzekutívne tlmočenie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011, 152 s. ISBN 978-80-555-0451-3.
- ŠPIRK, J. 2009. Anton Popovič's contribution to translation studies. In *Target* 21:1 3–29. ISSN 0924-1884.
- ŠVEDA, P. 2014. Cvičenia na rozvíjanie tlmočnických zručností u študentov. In *Prekladateľské listy 3: teória, kritika, prax prekladu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014, s. 106-116. ISBN 978-80-223-3584-3.
- VALENTOVÁ, M. 2017. Anton Popovič a jeho nitrianska translatologická škola. In *World literature studies: časopis pre výskum svetovej literatúry*. Roč. 9, č. 2 (2017) s. 49-61. ISSN 1337-9275.

ON-LINE VÝUČBA SIMULTÁNEHO TLMOČENIA (V NEMECKOM JAZYKU) VO VIRTUÁLNOH TLMOČNÍCKOM LABORATÓRIU POČAS KORONAKRÍZY V LETNOM SEMESTRI 2020/2021¹

ONLINE SIMULTANEOUS INTERPRETING TRAINING (IN GERMAN) IN A VIRTUAL INTERPRETING LABORATORY DURING THE CORONA CRISIS IN 2021

Jana Lauková

Abstrakt

Predložený príspevok je zameraný na on-line výučbu simultánneho tlmočenia (v nemeckom jazyku) počas koronakrízy v roku 2021 (v letnom semestri 2020/2021) v špeciálne vyvinutom tlmočnickom laboratóriu. Koronakríza 2020/2021 a dištančná výučba na univerzitách a vysokých školách nastolila v prípade magisterských študijných programov v odbore filológia, prekladateľstvo a tlmočníctvo zásadnú otázku spôsobu výučby simultánneho tlmočenia v rámci dištančného vzdelávania. Na tieto účely bol vyvinutý špeciálny tlmočnický softvér firmy CONTEST, tzv. virtuálne tlmočnicke laboratórium, ktoré simuluje reálnu tlmočnicku kabínu v praxi a ktorý Filozofická fakulta UMB v Banskej Bystrici pri tejto príležitosti kúpila. V príspevku v krátkosti približujem a popisujem on-line výučbu v tomto virtuálnom laboratóriu.

Kľúčové slová: on-line výučba, simultánne tlmočenie, virtuálne tlmočnicke laboratórium, nemecký jazyk

Abstract

This paper focuses on online simultaneous interpreting training in German in a specially designed interpreting laboratory during the corona crisis of 2021 (summer semester of the 2020/2021 academic year). The 2020/2021 corona crisis and distance training at universities and colleges have raised the fundamental question of how to teach simultaneous interpreting by distance mode in Master's degree programmes of philology, translation and interpreting. For this purpose, the Faculty of Arts at Matej Bel University in Banská Bystrica purchased special interpreting software from CONTEST for online simultaneous interpreting training, the so-called virtual interpreting laboratory, which simulates a real interpreting booth in practice. This paper describes and characterizes online training in this virtual laboratory.

Keywords: online training, simultaneous interpreting, virtual interpreting laboratory, German

ÚVOD

Špecifickosť simultánneho tlmočenia (v našom prípade v nemeckom jazyku), ako aj komplexnosť celého procesu štiepenia pozornosti si vyžaduje, aby na získanie základnej

¹ Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 026UMB-4/2019: Exaktná učebnica tlmočenia.

predstavy študenti absolvovali dostatočné množstvo hodín. Jednoducho povedané to znamená, aby si odsedeli čo najviac za zapnutým mikrofónom (porovnaj Djovčoš, Šveda, 2018, s. 144). Vytvorenie špecifických podmienok by malo byť determinantom výučby simultánneho tlmočenia. V rámci týchto podmienok dokážu študenti dostatočne dobre spoznať špecifiká simultánneho tlmočenia a zároveň spoznať vlastné predpoklady a dispozície. Vyučovanie by malo vytvoriť priestor, v ktorom študenti dostatočne spoznajú proces simultánneho tlmočenia v oboch smeroch, tak do rodného jazyka, ako aj do cudzieho jazyka. Praktická skúsenosť je v tomto smere nenahraditeľná, preto je rozsah dvojhodinových seminárov týždenne len nutným minimom (Djovčoš, Šveda, 2018, s. 144).

V našom kontexte ide o predmet Tlmočenie NJ 1, v 1. ročníku magisterského štúdia v študijnom odbore filológia, v študijnom programe nemecký jazyk a kultúra (jednopredmetové štúdium) a nemecký jazyk a kultúra (v kombinácii), s hodinovou dotáciou 4 vyučovacie hodiny (semináre) týždenne, počet 8 študentov. Rozdelenie seminára na konzekutívne a simultánne tlmočenie je záležitosťou konkrétneho vyučujúceho, úzus je účelové rozdelenie na 2 hodiny simultánneho tlmočenia a 2 hodiny konzekutívneho tlmočenia do týždňa.

V špecifických podmienkach počas pandémie ochorenia COVID-19 je jednou z možností realizácie on-line výučby tlmočenia platforma MS Teams (porovnaj Lauková, 2020, s. 99). V tomto prípade je táto realizácia možná len v prípade konzekutívneho tlmočenia, ktoré sa počas letného semestra 2020/2021 aj naďalej vyučovalo prostredníctvom tejto platformy. Celofakultne sme však riešili predovšetkým otázku efektívnej výučby simultánneho tlmočenia, ktoré nie je možné plnohodnotne realizovať prostredníctvom platformy MS Teams. Na tieto účely Filozofická fakulta UMB v Banskej Bystrici na podnet doc. Djovčoša (KAA FF UMB) kúpila špeciálny tlmočnický softvér firmy CONTEST na on-line výučbu simultánneho tlmočenia, tzv. virtuálne tlmočnicke laboratórium, ktoré simuluje reálnu tlmočnicku kabínu v praxi. Laboratórium sme začali používať v druhom týždni začiatku LS 2020/2021 (február 2021).

Funkcie a spôsob výučby v tomto virtuálnom tlmočnickom laboratóriu budú stručne predstavené a popísané v ďalšej časti príspevku.

1 ŠPECIFIKÁ SIMULTÁNNÉHO TLMOČENIA

Vďaka stále lepšej znalosti cudzích jazykov sa v ostatných rokoch v spoločnosti mení aj charakter tlmočenia a posúvajú sa aj nároky kladené na tlmočníkov. Neustále sa zvyšuje odborná náročnosť tlmočených podujatí.

Najmä vďaka výraznému nárastu významu a rozšírenia anglického jazyka sa stáva, že veľa rokovaní a stretnutí sa uskutoční v anglickom jazyku (bez nutnosti samotného tlmočenia). Simultánne tlmočenie sa zasa stále častejšie využíva na expertných fórach a stretnutiach, počet a význam ktorých rastie. Stúpa tak tlak na mimoriadne kvalitnú jazykovú výbavu tlmočníkov. Platí to najmä pre anglický jazyk, ktorý je *lingua franca* hneď v niekoľkých oblastiach spoločenského a odborného diania, či už ide o medzinárodnú politiku, diplomáciu, ekonómiu, technické vedy, ale aj šport a pod. Vo všetkých oblastiach sa od tlmočníka očakáva expertná znalosť slovnej zásoby a prípadné zaváhania či terminologické nepresnosti mnohí poslucháči ľahko v angličtine identifikujú (Šveda, 2015, s. 16).

V kontexte nemeckého jazyka (ako ďalšieho cudzieho jazyka po angličtine) je jednoznačne neopomenuteľný fakt, že nemčina je veľmi logický štruktúrovaný jazyk a má najmä v prípade simultánneho tlmočenia z nemčiny do slovenčiny svoje osobitosti.

Medzi jazykové faktory (vlastnosti nemčiny), ktoré môžu pri simultánnom tlmočení najmä vo fáze identifikácie textu pôsobiť retardačne patria:

- rozvitý anteponovaný atribút;
- zložené substantíva a adjektíva;
- postavenie plnovýznamového slovesa na konci vetného rámca (porovnaj Nováková, 1993, s. 37).

Všetky uvedené jazykové faktory patria k špecifickým zvláštnostiam nemeckého jazyka, a preto im treba vo výučbe tlmočnických disciplín venovať zvýšenú pozornosť. Anteponovaný rozvitý atribút je kondenzačným javom nemčiny ako systému, viaczložkové substantíva spôsobujú pri simultánnom tlmočení ťažkosti vo fáze identifikácie textu, postavenie slovesa v nemeckej vete má pri simultánnom tlmočení z nemčiny do slovenčiny dominantnú úlohu. Toto tzv. „čakanie na sloveso“, t. j. postavenie plnovýznamového slovesa alebo neurčitku na konci vedľajšej vety spôsobuje často problémy pri adekvátnom pretlmočení. Hlavná ťažkosť spočíva v tom, že simultánne tlmočenie celým svojim

uspôsobením poskytuje málo priestoru pre zmenu slovosledu v dôsledku toho sa hlavná pozornosť tlmočníka sústreďuje na presun slovesa (Nováková, 1993, s. 43).

Základný cieľ minimálneho základu vedomostí zo simultánneho tlmočenia by sme mohli zadefinovať nasledovne (porovnaj Djovčoš, Šveda, 2018, s. 144 – 145): Študent dokáže simultánne pretlmočiť text v rozsahu do desať minút. Bez zásadnejších obsahových a logických chýb dokáže pretlmočiť nenáročné texty s neutrálnymi vstupnými premennými, prípadne terminologicky náročnejšie texty s predchádzajúcou prípravou. Pozná základné techniky, postupy a špecifiká práce v kabíne, dokáže spolupracovať a vie, ako sa na simultánne tlmočenie pripraviť. Realizácia simultánneho tlmočenia sa najčastejšie deje v špeciálnej tlmočnickej kabíne.

Jadrom prípravy budúcich tlmočníkov je podľa Švedu (2015) osvojenie si základného analyticko-produkčného vzorca, ktorý tvorí podstatu simultánneho tlmočenia. Ide o schopnosť neustále počúvať hovorený prejav, analyzovať, dekodovať a abstrahovať jeho obsah z východiskového jazyka a následne formulovať výpoveď v cieľovom jazyku. Táto analýza a opätovná syntéza myšlienok, neustály proces intelektuálneho vnímania prejavu a jeho významu umožňuje tlmočníkom kráčať po „tenkom lane“ medzi znetvorením prejavu doslovným prekladom na jednej strane a nepresnosťou spôsobenou tvorivosťou a odklonom od originálu na strane druhej. Úspešné zvládnutie tohto procesu závisí od dobrého osvojenia si celej sady zručností a postupov (porovnaj Šveda, 2015, s. 22).

Simultánne tlmočenie ako mimoriadne komplexná a špecifická zručnosť si vyžaduje osobitný a dynamický prístup pedagóga k výučbe a príprave budúcich tlmočníkov.

V súčasnosti sa najmä vplyvom pandémie ochorenia COVID-19, s tým spojenou nevyhnutnou digitalizáciou a postupným prienikom informačno-komunikačných technológií do každodenných oblastí života menia aj metódy prípravy a výchovy tlmočníkov (porovnaj Stahl, 2013).

2 VIRTUÁLNE TLMOČNÍCKE LABORATÓRIUM

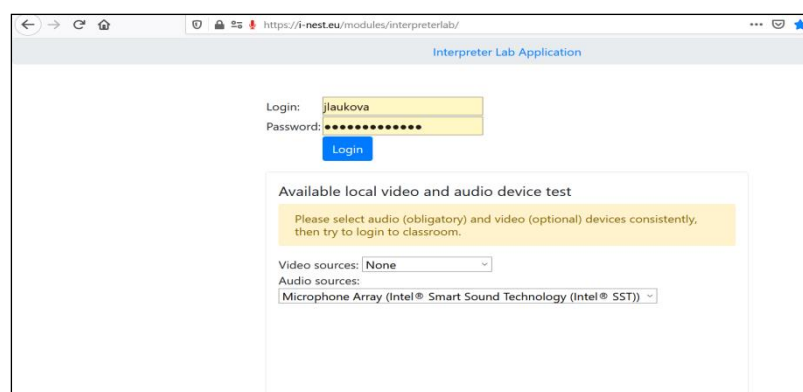
Na účely on-line výučby simultánneho tlmočenia bolo firmou CONTEST (Congress technical system) vyvinuté špeciálne virtuálne tlmočnicke laboratórium (<https://www.contest.sk/sk/>), prvotná iniciatíva vznikla na Katedre anglistiky a amerikanistiky FF UMB (doc. Djovčoš). Spoločnosť CONTEST, s.r.o. pôsobí od roku 1990 ako prvá súkromná spoločnosť na Slovensku v oblasti komplexného technického zabezpečenia

podujatí, poskytovania tlmočnických a konferenčných služieb, výskumu, vývoja ako aj vlastnej výroby.

Všetci vyučujúci simultánneho tlmočenia absolvovali pred začatím výučby v letnom semestri 2020/2021 on-line školenie (prostredníctvom MS Teams) k používaniu a základným funkciám virtuálneho laboratória. Od administrátora laboratória, ktorý jednotlivé lektorské účty vytvára a spravuje, získali vyučujúci údaje (prihlasovacie meno a heslo). Následne na to dostali vyučujúci v printovej podobe stručný užívateľský manuál, pre lektora (vyučujúceho) a aj pre študenta.

V prvom týždni výučby sa ešte objavili niektoré nedostatky a problémy s funkciami, ale postupne počas semestra boli všetky nedostatky a nefungujúce prvky upravené, doplnené príp. modifikované. V priebehu letného semestra 2020/2021 bolo doplnených ešte niekoľko nových funkcií – spustenie a ukončenie nahrávania, ukladanie/sťahovanie nahrávky a tzv. *room mode*. Je to funkcia, ktorá umožňuje na začiatku alebo počas výučby spustiť vzájomnú komunikáciu všetkých účastníkov a všetci účastníci danej *classroom* sa budú navzájom počuť, napr. za účelom zrýchleného opakovania učiva a pod.

Na prihlásenie do virtuálneho tlmočnického laboratória slúži webová lokalita <https://i-nest.eu/modules/interpreterlab> (Obrázok 1):



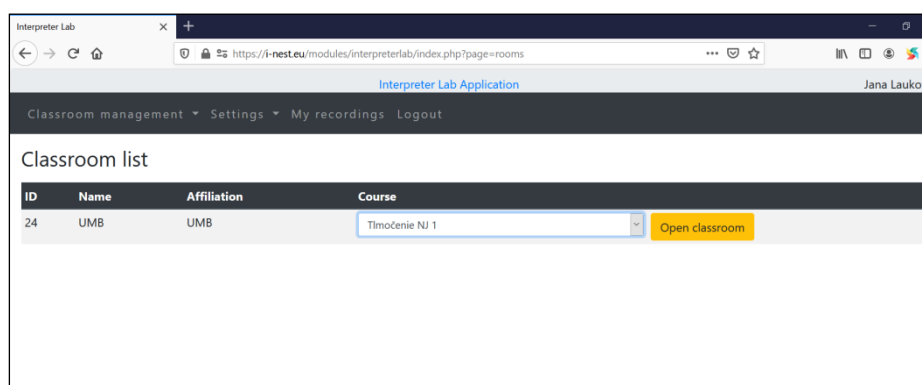
Obrázok 1: Prihlásenie sa do virtuálneho tlmočnického laboratória CONTEST

Dôležité je využívať len aktuálnu verziu internetového prehliadača Mozilla Firefox, pred samotným prihlásením by mala byť overená funkčnosť kamery a mikrofónu. Pre správnu funkčnosť virtuálneho laboratória bolo potrebné zabezpečiť minimálne hardvérové požiadavky ako aj stanovené hodnoty pre internetové pripojenie. Čo sa týka konkrétnych požadovaných parametrov, boli zo strany CONTESTU zadane minimálne požiadavky.

Tabuľka 1: Minimálne technické požiadavky (Virtuálne tlmočnicke laboratórium CONTEST – stručný užívateľský manuál – lektor / študent, 2021)

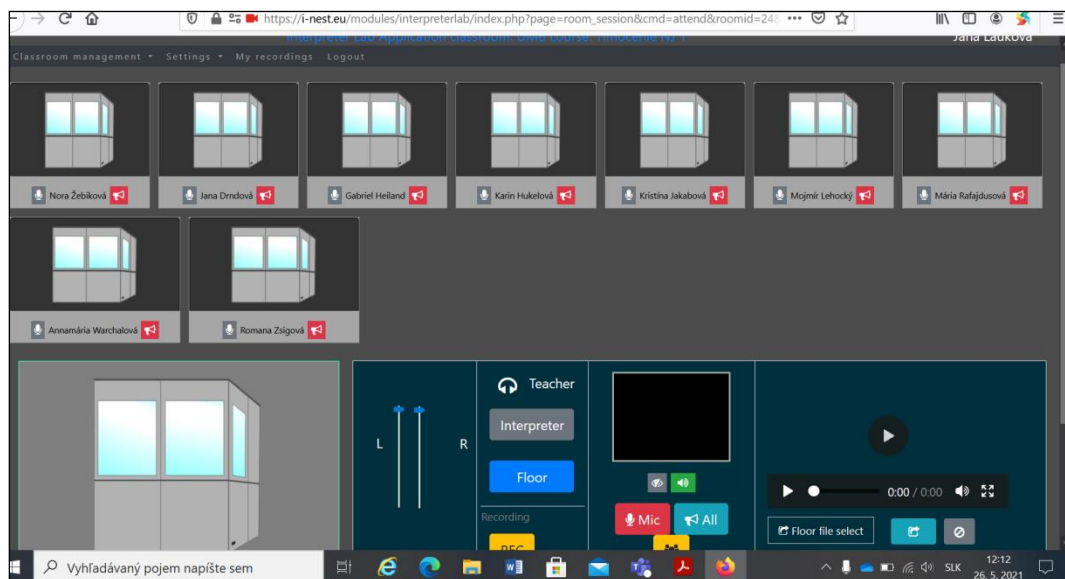
<u>Minimálne požiadavky zo strany lektora:</u>	<u>Minimálne požiadavky zo strany študenta:</u>
Hardvér: pamäť RAM min. 16GB, Procesor min. Intel i5 alebo adekvátny inej značky Firefox (aktualizovaný) Funkčná kamera a mikrofón (minimálne mikrofón je nevyhnutnosťou) Pripojenie na internet: 30 Mbs/8 Mbs (down/up) Káblové pripojenie, nie WiFi	Hardvér: pamäť RAM min. 8GB, Procesor min. Intel i3 6 generácia alebo adekvátny inej značky Firefox (aktualizovaný) Funkčná kamera a mikrofón (minimálne mikrofón je nevyhnutnosťou) Pripojenie na internet: 3 Mbs / 3 Mbs (down/up) Káblové pripojenie, nie WiFi

Po prihlásení sa do laboratória je zobrazené okno so základným panelom nastavení *Classroom management – Settings – My recording – Logout* (Obrázok 2). Funkcionalita je vo veľkej miere totožná s fyzickým laboratóriom.



Obrázok 2: Prihlásenie sa do virtuálneho tlmočnickeho laboratória CONTEST – výber konkrétneho kurzu (Tlmočenie NJ 1)

Po výbere konkrétneho kurzu v položke *Classroom list* – výber tzv. triedy resp. konkrétneho kurzu vrátane samotného spustenia kurzu – on-line hodiny sa po kliknutí na *Open classroom* zobrazí on-line pracovisko lektora (Obrázok 3).



Obrázok 3: Ukážka virtuálneho tlmočnickeho laboratória CONTEST – pracovisko lektora (vyučujúceho)

Vo vrchnej časti okna sú zobrazené jednotlivé pozície študentov. Pokiaľ študent nie je pripojený, zobrazuje sa obrázok tlmočnickej kabíny. Po pripojení študenta sa zobrazí buď obraz jeho kamery, alebo pokiaľ kameru nemá zapnutú, bude dané okno svetlej farby.

V rámci tohto času prebiehala vo väčšine prípadov výučba simultánneho tlmočenia nasledovným spôsobom: v úvode on-line seminára nasledovala krátka rozcvička (striedavo v nemčine alebo slovenčine) zameraná na rozvoj a zlepšovanie základných tlmočnických zručností (napr. tzv. shadowing, parafrázovanie, stratégia anticipácie pod.). Všetky tieto cvičenia sú zamerané na podporu štiepenia pozornosti, nácvik počúvania a paralelného rozprávania, rozvíjajú analytický prehľad na komunikát, precvičujú schopnosť reverbalizácie a jazykovej improvizácie (Šveda, 2013). Špeciálne v prípade nemeckého jazyka je veľmi efektívna stratégia anticipácie (tzv. prognózovania) z dôvodu už vyššie uvedeného retardačného jazykového faktoru postavenie plnovýznamového slovesa na konci vetného rámca. V ďalšej fáze seminára študenti simultánne tlmočili konkrétny komunikát – ústny text, ktorý mali buď vopred pripravený v rámci domácej prípravy alebo ho nepoznali. Video alebo audio (formát mp4) nebolo možné prehrávať on-line z internetu, ale muselo byť vopred uložené a tak pripravené na prehrávanie.

Jedna z funkcií virtuálneho tlmočnickeho laboratória umožňuje kliknutím na obraz konkrétneho študenta jeho odposluch. V priebehu letného semestra 2020/2021 bola doplnená aj veľmi efektívna funkcia nahrávania, čo umožňuje vyučujúcim si dodatočne vypočuť všetky nahrávky, vyhodnotiť ich a dať študentom spätnú väzbu.

Momentálne sa na FF UMB testuje ďalší nový projekt – tzv. tlmočnický *hub* (ide o tzv. tlmočnicke centrum), nie len pre súčasné obdobie pandémie, ale predovšetkým ako jedna z technologických vymožeností budúcnosti. Ide o vzdialené tlmočenie prostredníctvom štúdia (napr. CONTEST i-nest HUB), týmto spôsobom sú vytvorené ideálne podmienky pre tlmočenie s komplexným technickým zabezpečením pre všetky typy on-line tlmočenia a živého vysielania. Tento princíp tzv. *hub* znamená, že simultánni tlmočníci sa nenachádzajú na konkrétnom mieste, ale sa pripájajú prostredníctvom internetu zo zariadenia *hub* (Remote-Hub). Je to veľmi praktické najmä v prípade rôznych virtuálnych podujatí, keď sa aj jednotliví rečníci nachádzajú na rôznych miestach.

V komunikačných a sieťových technológiách sa pod výrazom *hub* rozumejú zariadenia, ktoré spájajú „uzly“ siete. Simultánni tlmočníci prijímajú zvukový a obrazový prenos v kabínach zriadených na tento účel a odtiaľ tlmočia priebeh rokovania. Tlmočnicke centrum môže byť trvalo zriadené alebo mobilné. Príkladom stálych tlmočnických centier sú kancelárske miestnosti, ktoré v skutočnosti nie sú kabínami, ale sú na kabíny prerobené. Spoločné mobilné tlmočnicke kabíny sú zriadené v dostatočne veľkej miestnosti a vybavené potrebnou technológiou. Táto tlmočnická inštalácia sa po skončení podujatia demontuje. V každom prípade tlmočníci necestujú na miesto konania, ale do tlmočnického centra v ich blízkosti. Rozhodujúce otázky, ako je zabezpečenie pripojenia na internet, pripojenie k videokonferenčným službám (napr. Zoom, Microsoft Teams, Webex a pod.), ďalšiu infraštruktúru, ako aj dátovú a kybernetickú bezpečnosť, rieši technická spoločnosť prevádzkujúca toto tlmočnicke centrum (<https://thomasbaumgart.eu/blog/bericht-aus-dem-dolmetsch-hub/>).

ZÁVER

Simultánne tlmočenie, ktoré bolo kedysi synonymom zmien vo svete tlmočníctva, dnes čelí novým výzvam, technologickému pokroku a vyšším očakávaniam (Šveda, 2015, s. 90). V modernej novodobej výučbe simultánneho tlmočenia sa spájajú viaceré trendy, postupy a technológie. Pandemická situácia nás ako vyučujúcich tlmočenia donútila uvažovať nad novými možnosťami zlepšenia dištančnej výučby simultánneho tlmočenia pomocou nových trendov a technológií, akými je napr. aj virtuálne tlmočnicke laboratórium.

Cieľom predloženého príspevku bolo stručné priblíženie fungovania virtuálneho tlmočnického laboratória v podmienkach výučby simultánneho tlmočenia (v nemeckom jazyku), s cieľovou skupinou študentov 1. ročníka Mgr. štúdia na FF UMB (8 študentov).

Vytvorenie a inštalovanie virtuálneho tlmočnického laboratória na účely výučby simultánneho tlmočenia v podmienkach FF UMB možno objektívne skutočne považovať za veľký benefit a efektívnu pomoc pre vyučujúcich tlmočenia. Aj pre samotných študentov je toto laboratórium veľmi efektívnym nástrojom, ako sa v podmienkach dištančného vzdelávania zdokonaľiť a v zmenených podmienkach výučby trénovať v zručnosti simultánneho tlmočenia.

LITERATÚRA

DJOVČOŠ, M., ŠVEDA, P. a kol. 2018. *Didaktika prekladu a tlmočenia na Slovensku*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2018. ISBN 978-80-223-4469-2.

LAUKOVÁ, J. 2020. Neue methodische Herausforderungen im Dolmetschunterricht (als Fernunterricht) während der Corona-Pandemie (März – Mai 2020). In BOHUŠOVÁ, Z., DJOVČOŠ, M., MELICHERČÍKOVÁ, M. (eds.) *Interpreter Training - experience, ideas, perspectives = Dolmetschtraining - Erfahrungen, Ideen, Perspektiven*. Band 8, 1. vyd., Praesens Verlag, 2020, s. 91-101.

NOVÁKOVÁ, T. 1993. *Tlmočenie. Teória – výučba – prax*. Bratislava: FF UK, 1993. ISBN 80-223-0348-8.

STAHL, J. 2013. *Čo sa deje v hlave tlmočníka*. Bratislava: IRIS, 2013. ISBN 978-80-892-3898-9.

ŠVEDA, P. 2012. Spôsoby terminologickej prípravy pri simultánnom tlmočení. In *Prekladateľské listy 1: teória, kritika, prax prekladu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2012. s. 98–105. ISBN 978-80-223-3219-4.

ŠVEDA, P. 2015. *Vybrané kapitoly z didaktiky simultánneho tlmočenia*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2015. ISBN 978-80-223-4069-4.

Manuál Virtuálne tlmočnické laboratórium CONTEST (Stručný užívateľský manuál – lektor)

Manuál Virtuálne tlmočnické laboratórium CONTEST (Stručný užívateľský manuál – študent)

Manuál Virtuálne tlmočnické laboratórium CONTEST (Stručný užívateľský manuál – lektor, časť Room mode)

Manuál Virtuálne tlmočnické laboratórium CONTEST (Stručný užívateľský manuál – lektor, časť ilabRECORDER)

<https://www.contest.sk/sk/> [cit. 2021-06-18]

<https://thomasbaumgart.eu/blog/bericht-aus-dem-dolmetsch-hub/> [cit. 2021-06-21]

ANGLIČTINA JE POVINNÁ, NEMČINA JE BONUS

ENGLISH IS A MUST, GERMAN IS A PLUS

Jana Lopušánová

Abstrakt

Príspevok pomenúva niektoré špecifiká procesu učenia sa druhého cudzieho jazyka. Na príkladoch dobrej praxe vyzdvihuje význam transferu poznatkov z prvého do druhého cudzieho jazyka. Uvádza príklad propagovania významu učenia sa nemeckého jazyka („Deutsch hat Zukunft“), poukazuje na kultúrne paralely a poskytuje návod pre samoštúdium. Na základe dlhoročnej praxe učiteľky anglického a nemeckého jazyka s cieľom motivovať predkladá súhrn príkladov pozitívneho transferu z prvého do druhého cudzieho jazyka. Schopnosť ovládať dva cudzie jazyky, okrem materinského jazyka, považuje za nástroj na získanie konkurenčnej výhody pri hľadaní si zamestnania.

Kľúčové slová: druhý cudzí jazyk, jazykový transfer, konkurenčná výhoda, negatívny transfer, pozitívny transfer, trh práce

Abstract

The paper names some specifics of the process of learning a second foreign language. Using examples of good practice, it emphasizes the importance of transferring knowledge from the first to the second foreign language. It provides an example of promoting the importance of learning the German language ("Deutsch hat Zukunft"), points out cultural parallels and provides guidelines for self-study. Based on many years of experience as a teacher of English and German, with the aim to motivate, it presents a summary of examples of a positive transfer from the first to the second foreign language. It considers the competence to speak two foreign languages, in addition to the mother tongue, to be a tool for gaining a competitive advantage when looking for a job.

Keywords: competitive advantage, labour market, language transfer, negative transfer, positive transfer, second foreign language

ÚVOD

V súvislosti so vstupom Slovenskej republiky do Európskej únie jedným zo strategických cieľov bolo vytvoriť koncepciu cudzojazyčného vzdelávania. Okrem iného išlo o projekt Štátneho pedagogického ústavu s podporou Európskeho sociálneho fondu „Prehĺbenie efektívnosti vyučovania cudzích jazykov v súvislosti so vstupom Slovenska do Európskej únie“ (Mesárošová, 2006, s. 166). Táto koncepcia, zameriavajúca sa na základné a stredné školy, mala umožniť aktívne ovládanie dvoch cudzích jazykov a navrhnuť vytvorenie lepších podmienok uplatnenia sa absolventov na slovenskom i európskom trhu práce zvýšením ich cudzojazyčnej kompetencie. Schopnosť ovládať okrem materinského

jazyka dva cudzie jazyky sa tak stala jedným z prioritných nástrojov získania konkurenčnej výhody absolventa pri hľadaní si zamestnania, t. j. uplatnenia sa na trhu práce (Mesárošová, 2006, s. 168).

1 SITUÁCIA NA VYSOKEJ ŠKOLE TECHNICKÉHO TYPU

Potreba skvalitniť jazykové vyučovanie v súlade s požiadavkami Rady Európy a Európskej únie a potrebami trhu práce neobišla ani vysoké školy technického typu. Záujem o štúdium anglického jazyka ako povinného, voliteľného, resp. povinne voliteľného predmetu (L2), v závisť od požiadaviek jednotlivých fakúlt, stále narastal. Záujem o štúdium druhého cudzieho jazyka (L3), v našom príspevku sa sústreďujeme na nemecký jazyk, sme v období 2015 – 2016 nezaznamenali. Na základe internej analýzy sme zistili, že:

1. štúdium jedného cudzieho jazyka, resp. úspešné vykonanie jazykovej skúšky v bakalárskom stupni štúdia je povinné na všetkých 7 fakultách Žilinskej univerzity (UNIZA);
2. štúdium druhého cudzieho jazyka je povinné len na 2 zo 7 fakúlt UNIZA (logistika – úroveň pokročilý; záchranné služby – v inžinierskom štúdiu na začiatocníckej úrovni);
3. štúdium druhého cudzieho jazyka v bakalárskom aj inžinierskom stupni štúdia je podporované získavaním kreditov len na 1 z fakúlt UNIZA, ide o výberový predmet;
4. na univerzite pôsobí komerčná spoločnosť, ktorá ponúka kurzy nemeckého jazyka pre študentov vo večerných hodinách zdarma.

Na uvedenú situáciu sme reagovali takto: Identifikovali sme „medzeru na trhu“ v poskytovaní vzdelávania a zacieleni naše aktivity na spoluprácu s jednou z fakúlt UNIZA (bod 3 vyššie), kde je štúdium druhého cudzieho jazyka možné realizovať v priestoroch fakulty a študent získa po úspešnom ukončení semestrálnej výučby 3 kredity. Našou prioritou bolo poskytnúť vzdelávanie sa v nemeckom jazyku na úrovni B1/B1+/B2 pre všetkých záujemcov o nemecký jazyk, s tým, že im bola ponúknutá možnosť realizovať výučbu v rámci ich rozvrhu, teda nie večer, samozrejme tiež zdarma, navyše s možnosťou získať kredity, celkom 18 kreditov v bakalárskom štúdiu a 9 kreditov v inžinierskom štúdiu. Vytvorili sme ucelený program štúdia nemeckého jazyka po dobu 5 semestrov v Bc. štúdiu a 2 semestrov v Ing. štúdiu s možnosťou vykonať skúšku v oboch stupňoch štúdia, ekvivalentnú so skúškou v anglickom jazyku, s rovnakým počtom kreditov, ktoré študent získa. V priebehu 5 rokov sa nám podarilo otvoriť celkom 12 skupín rôznych skupín. Výučbu sme obohatili o témy orientované na pracovné prostredie, tzv. „job labs“ – rozumej prípravu

na pracovný proces (išlo o prípravu na pracovný pohovor, prezentácie firiem, produktov, služieb, návrhy na zlepšenie infraštruktúry v konkrétnej lokalite, oblasť IT, písanie hodnotiacich správ a i.). Študenti postupovali podľa učebnice *Im Beruf* a materiálov Goethe Inštitútu a po ukončení mali možnosť prihlásiť sa na skúšku „Zertifikat Deutsch“, ktorú mohli vykonať na Ústave celoživotného vzdelávania UNIZA. Podarilo sa nám vzbudiť záujem o takýto predmet práve zdôraznením jeho významu pre úspešné uplatnenie sa v pracovnom živote (Kačáni, 2004, s. 60). Aktivity tohto druhu hodnotíme ako veľmi prínosné a domnievame sa, že k ich úspešnej realizácii prispelo aj naše zviditeľnenie sa na blogu pracoviska – Meeting Point 2016 (nižšie).

1.1 Blog Meeting Point 2016 a pilotná výučba

Blog Meeting Point 2016 je našou úspešne fungujúcou platformou, kde my, skúsení učitelia cudzích jazykov uvádzame rôzne typy, postrehy a návody na zefektívnenie jazykového vzdelávania, procesu učenia i učenia sa. Najčítanejší príspevok na blogu bol príspevok „**Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus**“. Domnievame sa, že práve tento príspevok najviac napomohol tomu, aby sa študenti v onom čase (akademický rok 2016/2017) prihlasovali na štúdium aj druhého cudzieho jazyka. Ako ich vyučujúca, môžem uviesť, že išlo o prvú skupinu v počte 11 študentov bakalárskeho štúdia, z ktorých súčasne šiesti navštevovali aj hodiny anglického jazyka. Všetci z nich boli na mierne pokročilej úrovni. Na tomto mieste by sme radi uviedli niekoľko postrehov k výučbe v prvom semestri v prvom ročníku štúdia v tejto konkrétnej 11-člennej skupine. Počas semestra boli študenti testovaní písomne trikrát. V prvom týždni píšú tzv. Pre-test zo slovnej zásoby, v 6 týždni tzv. Mid-term test a v 12. týždni semestra tzv. Final test. Slovná zásoba z Pre-testu sa opakuje v ďalších dvoch testoch. Na základe analýzy dát získaných z testovacej platformy socrative možno konštatovať, že úroveň dosiahnutých výsledkov, t. j. to, ako si študenti osvojili a dokážu aktívne používať novú slovnú zásobu, najmä na témy z akademického prostredia (Žilinská univerzita, prezentácie) závisí aj od toho koľko krát s konkrétnou slovnou zásobou už prišli, resp. prídu do kontaktu počas semestra, rôznymi spôsobmi vo forme jazykového inputu (Hill-Flynn, 2006, s. 56). Mnohé termíny z akademického prostredia sú absolventom stredných škôl úplne cudzie a to i v anglickom jazyku, najmä pre ich latinský pôvod, napr. rektor, dekan, spolužiak, bakalár, absolvent, fakulta atď. (Münzer, 2016, s. 1). Po hĺbkovej analýze môžeme skonštatovať, že študenti študujúci, resp. ovládajúci aj anglický jazyk na

pokročilej úrovni (spolu 6), uspeli v teste z nemeckého jazyka o 25% lepšie ako študenti len nemeckého jazyka (spolu 5 študentov bez jazykovej kompetencie v inom ako nemeckom jazyku).

V inžinierskom štúdiu sa nám podarilo otvoriť len malé, najviac trojčlenné skupiny. Motiváciu študentov hodnotíme veľmi vysoko a to najmä z hľadiska reálne blížiaceho sa termínu ukončenia štúdia a nutnosť hľadania si uplatnenia na trhu práce. Taktiež išlo o študentov študujúcich súčasne aj anglický jazyk. Transfer poznatkov fungoval skvele, dokonca niektoré hodiny boli vedené „dvojazyčne“ s hľadaním paralel, obohatené o spätný preklad z jedného do druhého cudzieho jazyka a i. Išlo najmä o témy z oblastí, akými sú IT, ekonomika, manažment, marketing a pod.

Náš príspevok na blogu nájdete nižšie v pôvodnej forme.

„Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus“

„Počuli ste už o tom, že multijazyčnosť – schopnosť ovládať okrem materinského minimálne dva cudzie jazyky – je okrem odborných vedomostí a schopností asi tou najväčšou konkurenčnou výhodou pri hľadaní si uplatnenia na Európskom trhu práce? Uvažovali ste o tom, ktoré dva cudzie jazyky by to mohli byť – angličtina samozrejme na prvom mieste a na druhom? – v našom europriestore je to jednoznačne nemčina. Áno, práve tá nemčina, o ktorej kedysi Mark Twain povedal: „The awfull German language“.

Naše dnešné zamyslenie sa bude niesť v duchu hesla „Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus“.

O ovládaní anglického jazyka na úrovni samostatného používateľa nemáme žiadne pochybnosti, s jej vyučovaním sa začína už u bábätiek, či na základnej škole. Snáď aj preto mnohí z nás o význame ovládania nemeckého jazyka pre prax majú veľké pochybnosti („veď predsa všetci vedľa po anglicky, načo sa teda mám učiť tú nemčinu, členy, gramatiku atď.“). Položili ste si však otázku načo? prečo? aký to má význam? Prináša nám to vôbec nejaké benefity? ...

Tu je niekoľko dôvodov, prečo sa oplatí s nemčinou začať:

- 1. V európskom hospodárskom priestore je nemčina jazykom obchodu a ako všetci vieme, dobré obchody a zmluvy robia dobrých priateľov.*
- 2. Schopnosť komunikovať v nemeckom jazyku Vám preto otvorí nové možnosti uplatnenia sa na trhu práce v nemeckých spoločnostiach, z ktorých mnohé majú svoje filiálky aj u nás v SR (Siemensgruppe, Volkswagen AG, Schaeffler Group's INA a i.)*
- 3. Možno ste už počuli aj také mená ako Werner von Siemens, Röntgen, a i. a viete aj o tom, že nemčina je druhým najvýznamnejším jazykom vedy; Nemecko sa svojím príspevom k rozvoju vedy a techniky radí na tretie miesto vo svete a o. i. poskytuje mnohé štipendiá pre zahraničných študentov a mladých výskumníkov.*
- 4. Nemčina, nielen angličtina, je jazykom komunikácie; vývoj v oblasti informačno-komunikačných technológií otvoril priestor pre multilingválnu komunikáciu; existuje veľký počet významných webových stránok v nemeckom jazyku, každá desiatka kniha vychádza v nemčine... Vaše jazykové znalosti z nemčiny Vám teda otvoria nové možnosti získavania cenných informácií a ich transferu i v dnešnom modernom uponáhľanom svete plnom IKT a angličtiny.*
- 5. Nemčina je jazykom literatúry, umenia, filozofie – ako pokročili študenti si bezpochyby nenecháte ujsť možnosť siahnuť po cudzojazyčnej literatúre v origináli, spomeňte si na Kafku, Goetheho, Schillera, Heineho a mnohých iných. Nezabudnime ani na hudbu a obrovský zážitok z jej počúvania; Beethoven, Mozart, Bach, bratia Straussovci – to sú veľké umelecké zážitky. Svoj pôžitok z čítania, či počúvania diel v origináli prehľbí i Váš umelecký zážitok...*
- 6. Znalosť jazyka jednoznačne vedie i ku kultúrnemu porozumeniu v rámci rôznych národov Európy, stieraníu klíše a búraníu stereotypov či posilneniu tolerancie. Jazyk je mostom vedúcim k porozumeniu.*

Jazyk a jeho ovládanie Vám otvorí nový priestor a pomôže odbúrať bariéry. Pamätajte, nie všetci a všade hovoria po anglicky.

7. *Nemecky hovoriace krajiny sú nám veľmi blízke, či už geograficky, historicky, cez gastronómiu atď. a sú mnoho krát našim cestovateľským cieľom. I Vy na svojich potulkách po Európe, či už navštívite Viedeň v čase adventu, mnohé jej múzeá alebo výpredaje, Alpy, Frankfurt, Mníchov, či iné destinácie, svoje zážitky precítite oveľa viac, ak budete jazyk našich susedov ovládať a aktívne ho na svojich cestách po Európe, i východnej, používať. Hovorí sa, že v Európe každý piaty človek hovorí po nemecky a nemčina je v mnohých krajinách jazykom národnostných menšín, resp. nemecky hovoriaca krajina je, tak ako v prípade SR, našim geografickým susedom.... Skúste si len tak narychlo spomenúť, koľko nemeckých slov už vlastne ovládáte (Palatschinken, Griess, Geschäft, Kundschaft, Polizist) a aké sú tým našim ekvivalentom podobné, preto neváhajte a skúste sa naučiť viac.*
8. *A samotní Nemci – tí radi a veľa cestujú a na svojich cestách vždy radi ocenia pohostinnosť toho-ktorého národa, i jeho jazykovú vybavenosť. Na svoje obľúbené miesta sa radi vracajú, na cestovanie mňajú viac ako príslušníci iných národov.*
9. *Ak máte záujem nemecky hovoriace krajiny spoznať a hľadáte možnosti štúdia na rôznych jazykových školách, mnohých kvalitných univerzitách či vysokých školách, neváhajte, možností je veľa: skúste si „vygoogliť“ DAAD, ÖAAD, Dig, IIK, Goethe Institut etc.; existuje veľa bilaterálnych dohôd medzi napr. Nemeckom a mnohými krajinami sveta, ktoré podporujú výmenné a stážové pobyty či už žiakov alebo študentov (Paschschulen a i.). Rovnako nemôžeme nespomenúť aj program ERASMUS +. Štúdium, či jeho časť, výmenný pobyt, praktikum, či stáž v podniku Vám otvoria nové možnosti uplatnenia sa na trhu práce. Vaše cenné skúsenosti a vedomosti overené praxou sa stanú tou devízou, o ktorej teraz každý toľko hovorí, a tou je konkurenčná výhoda Vás oproti iným Vaším kolegom, ktorý niečo také neskúsili možno preto, lebo dali prednosť niečomu inému pred štúdiom nemeckého jazyka. (Zdroj: <http://www.goethe.de>)*

Nakoniec by sme Vašu pozornosť radi upriamili i na možnosti samoštúdia nemeckého jazyka vo Vami zvolenom domácom, príjemnom prostredí bez stresu a naháňania sa. Skúste „kliknúť“: Deutsche Welle – <http://www.dw.com>. Zvoľte si svoj komunikačný jazyk a môžete začať. Bohatá ponuka v sekcii Deutschlernen (Learn German) Vás určite príjemne prekvapí... Alebo študujte viac na www.goethe.de. O tom, že „Deutsch hat Zukunft“ už určite nebudete pochybovať...“ (Blog, 2016)

2 TRANSFER DRUHÉHO JAZYKA DO TRETIEHO JAZYKA

Podľa J. Harmera existujú štyri veci, ktoré študent (cudzieho jazyka) musí urobiť s jazykom „novým“ – byť vystavený novému jazyku, rozumieť jeho významu, poznať formu (ako je jazyk tvorený) a jazyk praktizovať (Harmer, 2000, s. 52). Okrem toho, že študent jazyk vidí/počuje, je s ním v kontakte – a rozumie, čo znamená (lexikálna úroveň) – potrebuje poznať aj to, sa jazyk tvorí, ako jednotlivé kúsky („bits“) k sebe pasujú (gramatická úroveň). (Harmer, 2000, s. 56). Práve tu môže „náš“ študent čerpať z predchádzajúcej skúsenosti, môžeme teda hovoriť o tzv. **jazykovom transfere** (Mitchell, Myles, 2004, s. 19). Podľa J. C. Richardsa predchádzajúca skúsenosť s iným jazykom alebo jazykmi ovplyvňuje a uľahčuje postoj k učeniu sa ďalšieho cudzieho jazyka. Proces učenia sa nového jazyka je procesom aktívnym, sám učiaci sa je manažérom stratégií. Tento proces je charakterizovaným rozličnými spôsobmi, či už ide o transfer na lingvistickej úrovni, alebo aj na úrovni pragmatickej, kultúrnej a sociolingvistickej kompetencie. Učenie sa nového jazyka znamená aj osvojovanie si novej identity, nového súboru hodnôt a názorov inej kultúry/národa. (Carter, Nunan, 2001 s. 214)

Termín „**second language acquisition**“ (proces učenia sa druhého jazyka, ďalej SLA) znamená proces(y) osvojovania si druhého jazyka alebo jedného, resp. viacerých cudzích jazykov (Carter, Nunan, 2001, s. 87). SLA ako disciplína vznikla na základe komparatívnych štúdií podobnosti a rozdielov medzi jazykmi. Mnohé štúdie uvádzajú, že prvý jazyk študenta má významný vplyv na proces osvojovania si druhého jazyka, čo viedlo k hypotéze kontrastnej analýzy. Ak sú jazyky rozdielne, napr. odlišujú sa v stavbe vety a slovoslede, veľmi rýchlo dôjde k tvorbe chýb. Takéto chyby sú označované ako **negatívny transfer** prvého jazyka do druhého, ďalšieho, jazyka. Naopak, ak sú si jazyky podobné, dochádza **pozitívnemu transferu** a proces učenia je tak uľahčený, podporený (Carter, Nunan, 2001, s. 87).

V odbornej literatúre sa stretávame s termínom „**third language acquisition**“ (ďalej TLA). Ide o proces osvojovania si tretieho (t. j. ďalšieho cudzieho) jazyka (L3). (Grymska, 2017, s. 53). V našom prípade druhý jazyk (L2) rovná sa anglický jazyk (AJ) a L3 rovná sa nemecký jazyk (NJ). Pre potreby nášho článku predpokladajme, že L2, ktorý študent ovláda minimálne na mierne pokročilej úrovni, má významný vplyv v procese TLA, teda v procese osvojovania si ďalšieho jazyka (L3) počas štúdia na vysokej škole. Vychádzajúc z vlastnej praxe učiteľky anglického a nemeckého jazyka, dovoľím si poukázať na niektoré špecifiká pozitívneho a negatívneho transferu (interferenciu) získaných vedomostí (*knowledge = knowing that*) a zručností (*skills = knowing how*) z anglického jazyka (L2) do nemeckého jazyka (L3) s cieľom dosiahnutia jazykovej kompetencie (*language competence*) (Mitchell, Myles, 2004, s. 21).

2.1 Pozitívny transfer

Najľahšie pozorovateľný pozitívny transfer je transfer na lexikálnej úrovni: V praxi i v reálnom živote často pozorujeme situácie, kedy študent, i keď niektoré štruktúry jazyka mu nemusia byť celkom známe, je schopný textu (jazyku, obsahu) v L3 porozumieť; hovoríme o tzv. *comprehensible input* (Carter, Nunan, 2001, s. 219). Na základe podobnosti L2 a L3 jazykov, ktoré oba vychádzajú zo západnej vetvy germánskych jazykov, si študent ľahšie buduje a obohacuje slovnú zásobu a dokáže tak efektívnejšie komunikovať. Môže ísť o slová prevzaté z latinčiny, francúzštiny, alebo slová prevzaté z L2 do L3 (počítačová terminológia). Práve vyzdvihnutie podobností („*similarities*“) medzi L2 a L3 sa ukazuje ako vhodný nástroj pri začínaní štúdia L3 jazyka (Banta, 1981, podľa Timiraos, 2019, s.18).

Príklady pozitívneho transferu: (Uvádzame príklad z AJ, potom z NJ.)

Bežná slovná zásoba – podstatné a prídavné mená: mother/Mutter; father/Vater; son/Sohn; sister/Schwester; man/Mann; fish/Fisch; hand/Hand; hunger/Hunger; butter/Butter; bread/Brot; water/Wasser; friend/Freund; glass/Glas; shield/Schild; grass/Gras; stone/Stein; house/Haus; good/gut a i.

Cudzie slová, slovné výpožičky z iných jazykov: coffee/Kaffee (arab.); spaghetti/Spaghetti (tal.); interest/interessieren (lat.); výskyt nemeckých slov v AJ, napr. kindergarten a i.

Počítačová terminológia (*Denglish* – anglické slová s nemeckou gramatikou): Computer; Laptop; net/Netz; chat/chatten; click/klicken; email/emailen a i.

Bežné plnovýznamové slovesá: begin/beginnen; break/brechen; hold/halten; load/laden; sleep/schlafen; drink/ trinken; have/haben; wash/waschen; run/rennen; sit/sitzen; forget/vergessen a i.

Číslovky: eleven/elf; koncovka -teen/-zehn (fourteen/vierzehn); koncovka -ty/-ig (thirty/dreizig); hundred/Hundert; thousand/Tausend atď.

Predložky, príslovky: in/in; here/hier; often/oft a i.

Uvažujme teraz o pozitívnom vplyve na úrovni morfológie, znalosti stavby vety, syntaxi, teda pozitívnom vplyve predchádzajúcich vedomostí študenta z gramatiky anglického jazyka, ktoré dokáže aplikovať v ďalšom cudzom jazyku, v novej lingvistickej situácii.

Používanie členov: podobnosti v singulári a pluráli: I have a dog. I have (2) dogs. / Ich habe einen Hund. Ich have (2) Hunde.

Sloveso byť (kladná a záporná veta): It is (not)... / Es ist (nicht)...; koncovka „s“ v tretej osobe singuláru v AJ a „t“ v NJ.

Označenie veku: I am 7 years old. / Ich bin 7 Jahre alt. How old are you? / Wie alt bist du?

Prítomný čas – plnovýznamové slovesá: I drink. / Ich trinke.

Slovosled kladnej oznamovacej vety: I drink tea. / Ich trinke Tee.

Perfektum: I have read. / Ich have gelesen.

Pluskvamperfektum: I had read. / Ich hatte gelesen.

Minulé formy: préteritum, minulé príčastie; pravidelné slovesá: koncovka ed(d) / koncovka t: say – said / sagen – gesagt a i.

Minulé formy: préteritum, minulé príčastie; nepravidelné slovesá: see-saw-seen / sehen-sah-gesehen; drink-drunk-drunk / trinken-trank-getrunken; fall-fell-fallen / gefallen-gefiel-gefallen

Trpný rod – stavové pasívum v NJ: It is done. / Es ist gemacht.

Budúci čas: I will try. / Ich werde versuchen.

Budúci dokonavý čas: I will have read the book by Sunday. / Ich werde das Buch bis Sonntag gelesen haben.

Minulý neurčitok: have said / habe gesagt (gesagt haben)

Minulé domnienkové vety: It must have been true. / Es musste wahr gewesen sein.

Väzby modálnych slovies s ďalším slovesom: I can come. / Ich kann kommen.

Väzby dvoch slovies (infinitiv s „to“ / „zu“): I will try to learn it. / Ich versuche es zu lernen. I have lots of thing to do. / Ich have viel zu tun.

Väzba slovesa s prídavným menom: It is easy to do it. / Es ist leicht zu machen.

Stupňovanie jedno- a dvojslabičných prídavných mien: high-higher-highest / hoch-hoeher-(am) hoechst a i.

Pozrime sa i na oblasť ortografie a výslovnosti:

Pri učení nemeckej výslovnosti ako jedna z odporúčaných techník je práca s „Minimalpaaren“, t. j. dvojicami podobných slov. Domnievame sa, že vytváranie minimálnych párov slov z AJ a NJ môže byť taktiež vhodnou motivačnou technikou uľahčujúcou proces učenia sa NJ. Uvádzame niekoľko príkladov:

- k/ch: break/brechen; make/machen; fox/Fuchs; book/Buch, milk/Milch a i.
- p/f//ff/pf: apple/Apfel; pepper/Pfeffer; ship/Schiff a i.
- t/z/tz/s/ss: salt/Salz; cat/Katze; tin/Zinn; foot/Fuss; two/zwei a i.
- sh/sch: fish/Fisch; sharp/scharf; bush/Busch a i.
- th/d/t/tt: thing/Ding; weather/Wetter; bath/Bad; thank/danken a i.
- t/d: trink/drinken; bread/Brot a i.
- v/b: grave/Grab; calf/Kalb; have/haben a i. (Kupka, 2012, s. 2):

Z dlhoročnej praxe vieme jednoznačne zdokladovať, že tieto podobnosti medzi L2 a L3 jazykmi by učiteľ mal vo vyučovanom procese vyzdvihnúť a na nich stavať; uchopiť ich ako benefit a použiť ako silný motivačný nástroj. Samozrejme v rovine lexikálnej prirodzene dôjde k tomu, že cudzí, latinský resp. iný kognát bude postupne v komunikácii nahradený nemeckým výrazom (television/Television = Fernsehapparat; computer/Computer = Rechner;

react/reagieren = hingehen). Radi by sme na tomto mieste vyzdvihli aj prácu s autentickým textom, pesničkami, príp. podľa úrovne a záujmu počúvanie „langsam gesprochenen Nachrichten“ na portáli Duetsche Welle a iné nástroje.

2. 2 Negatívny transfer

V prípade negatívnej interferencie rovnako existuje celý rad príkladov. Tu predkladáme niekoľko, s ktorými sa bežne stretávame. Chceli by sme ale zdôrazniť, že tieto rozhodne nepovažujeme za niečo negatívne a nie je naším cieľom študentov odradiť. Často počúvame, „*to sa ti bude pliesť, neuč sa to, načo...*“. Je veľmi ľahké spozorovať používanie nevhodného výrazu, preneseného z iného jazyka (tzv. false friends). Je však našou úlohou, i tieto negatíva premeniť na pozitíva, študenta „vrátiť“ nech sa sám opraví, resp. upozorniť na fakt týkajúci sa len angličtiny, nie nemčiny, resp. opačne. Cvičenia na hľadanie podobností a rozdielov môžu byť veľmi vhodnou technikou významne posilňujúcou bádateľsky orientovaný prístup k vyučovaniu, o ktorý sa na pracovisku snažíme.

Príklady negatívneho transferu: (Uvádzame príklad z AJ, potom z NJ.)

Lexika: False friends: fabric – vlákno, Fabrik – továreň/závod; gift – darček, Gift – jed; become – stať sa, bekommen – dostať niečo; go by bus – ísť dopravným prostriedkom/autobusom v AJ vs mit dem Bus fahren/~~gehen~~ v NJ; arm – rameno v AJ vs arm – chudobný v NJ; iné napr.: sea – See; rat – Rat; gym – gymnasium; handy – Handy atď.

Gramatika: stupňovanie prídavných mien: v AJ interesting, more interesting, the most interesting; v NJ interessant, interessanter, am interessantesten a i.

Stavba vety a slovosled: Fázoové slovesá v AJ vs slovesá s odlučiteľnou predponou v NJ a ich pozícia vo vete: I got **off** the bus / Ich stieg in den Bus **aus**.

Pozícia minulého prídavného vo vete: I have **read** the book. / Ich habe das Buch **gelesen**.

I told you that I have **read** the book. / Ich sagte, dass ich das Buch **gelesen** habe.

Zmena slovosledu vo vedľajšej vete: I told you that I **have read** the book. / Ich sagte, dass ich das Buch **gelesen habe**.

Väzby slovík predložkami: take part **in** / teilnehmen **an** etwas; prepare **for** / sich vorbereiten **auf/für** etwas (pri predložke für jednoznačne ide o pozitívny transfer).

Používanie členov: I would like to be **a** doctor. Ich will Arzt werden.

Číslo – singulár/plurál: glasses / die Brille; the police + Pl. / die Polizei + Sg. – Pozn. tu môžeme pozorovať značnú interferenciu i s L1 (pomnožné podstatné mená – okuliare, dvere a in.).

Berúc do úvahy fakt, že na svete je len 25% populácie, ktorej materinský jazyk je angličtina a 75% populácie sveta sa angličtinu učí, a robí chyby, nám dovoľuje domnievať sa, že mnohé chyby a prípadné negatívne interferencie sa budú opakovať i neskôr v inom, pracovnom kontexte, v tímovej práci v zmiešaných tímoch, teda v multilingválnom pracovnom prostredí. Je však nevyhnutné mať na zreteli, či ide skutočne o niečo natoľko negatívne, že by to celkom znemožňovalo vzájomné porozumenie a dosiahnutie komunikačného cieľa. Položme si preto otázku: Ide o chyby vážne narúšajúce porozumie a znemožňujú ďalšiu komunikáciu? Myslíme si, že nie. Pozitíva majú vyššiu hodnotu než negatíva a preto považujeme proces učenia sa L3 za výzvu nielen pre študentov a ich budúci pracovný život, ale i pre ich pedagógov.

ZÁVER

Cieľom tohto príspevku bolo ozrejmiť situáciu na vysokej škole technického typu, poukázať na nutnosť propagácie významu učenia sa druhého cudzieho jazyka cez príklad dobrej praxe s využitím propagácie na oficiálnom blogu pracoviska UNIZA. Vyzdvihli sme najmä príklady pozitívneho transferu prvého cudzieho (L2) do procesu učenia sa druhého cudzieho jazyka (L3), o ktorom sme presvedčení, že môže pôsobiť motivačne. Našou ambíciou bolo posilniť povedomie o význame jazykovej kompetencie v dvoch cudzích jazykoch ako nástroja na lepšie uplatnenie sa na trhu práce.

LITERATÚRA

- BANTA, F. G. 1981. Teaching German Vocabulary: The Use of English Cognates and Common Loan Words. In *The Modern Language Journal*. [online] 1981. [cit. 2021-06-17] Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1981.tb00962.x> s. 129 – 136.
- Blog 2016. „Englisch ist ein Muss, Deutsch ist ein Plus“. [online] 2016. [cit. 2021-06-02] Dostupné na internete: <https://meetingpoint2016.wordpress.com/2016/04/18/englisch-ist-ein-muss-deutsch-ist-ein-plus/>
- CARTER, R., NUNAN, D. 2001. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. 1. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 294 s. ISBN 0-521-80516-3.
- GRYMSKA, B. 2017. The influence of L2 English on learning of L3 German structures – different examples of cross-linguistic influence. In *English Insights*. 2017, roč. 1, č. 1, s. 53 – 67.
- HARMER, J. 2000. *How to Teach English*. 6. vyd. Harlow: Longman Limited, 2000. 198 s. ISBN 0582 29796 6.

- HILL, J., D., FLYNN, K., M. 2006. *Classroom Instruction that works with English Language Learners*. 1. vyd. Alexandria: ASCD, 2004. 144 s. ISBN 978-1-4166-0390-0.
- KAČÁNI, V. a kol. 2004. *Základy učiteľskej psychológie. Vybrané problémy*. 2., upravené a doplnené vyd. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2004. 230 s. ISBN 80-10-00429-4.
- KUPKA I.: 2012 *Nemčina skrytá v angličtine alebo "Großmutter, bist du das?"* [online]. 2012 [cit. 2021-06-18] Dostupné na internete: <http://i.kupka.tripod.com/nemcinarom.html>
- MESÁROŠOVÁ, A. 2006. Prehľad efektívnosti vyučovania cudzích jazykov v súvislosti so vstupom Slovenska do Európskej únie. In *Východiská kurikulárnych snáh v oblasti výučby cudzích jazykov*. Bratislava: ŠPU, 2006, s. 166 – 168.
- MITCHELL, R., MYLES, F. 2004. *Second Language Learning Theories*. Second Edition. London: Hodder Education, 2004. 303 s. ISBN 978-0-340-80766-8
- MÜNZER H. 2016. *Begriffserklärungen aus der Universitäts-Welt*. [online] 2016. [cit. 2021-06-03] Dostupné na internete: <http://www.rhetorik-netz.de/universitas/>
- TIMIRAOS, I. E. 2019. *How does the knowledge of English language affect German language learning*. [online] 2019. [cit. 2021-06-17] Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/331533237_How_does_the_knowledge_of_English_language_affect_German_language_learning
- Webové stránky Goethe Inštitútu. [online]. [cit. 2021-06-03] Dostupné na internete: <https://www.goethe.de/>
- Webové stránky Deutsche Welle. [online]. [cit. 2021-06-03] Dostupné na internete: <http://www.dw.com>

ROZVÍJANIE PLURILINGVÁLNEJ KOMPETENCIE U ŠTUDENTOV OBCHODNEJ ANGLIČTINY NA UNIVERZITE Z POHLADU ŠTYROCH ZÁKLADNÝCH JAZYKOVÝCH ZRUČNOSTÍ

THE DEVELOPMENT OF PLURILINGUAL COMPETENCE AT BUSINESS ENGLISH UNIVERSITY STUDENTS REGARDING THE FOUR BASIC LANGUAGE SKILLS

Alexandra Mandáková – Katarína Zamborová

Abstrakt

Príspevok vychádza z teoretických základov plurilingvalizmu a rozvíjania plurilingválnej kompetencie so zameraním sa na študentov obchodnej angličtiny na univerzite na Slovensku. Príspevok je založený na dotazníkovom prieskume zisťujúce skúsenosti študentov s plurilingvalizmom v rozpätí používania jazykových zručností. Pokúsime sa dotazníkovou formou preskúmať aj vplyv fenoménu „translanguaging“- t. j. či používanie a prepájanie viacerých jazykov na hodinách v študijných skupinách, ktoré pozostávajú zo študentov rôzneho jazykového pôvodu prispieva k uľahčeniu osvojovania si jazykových zručností. Článok upriamuje pozornosť aj na výzvy súčasnej pandemickej situácie s ohľadom na plurilingválne a plurikultúrne kompetencie počas online výučby.

Kľúčové slová: plurilingválna kompetencia, plurikultúrna kompetencia, jazykové zručnosti, translanguaging, ESP výučba na univerzitách, obchodná angličtina

Abstract

The contribution is based on the theoretical foundations of plurilingualism and developing of plurilingual competence with regard to the Business English university students in Slovakia. The paper refers to the questionnaire survey inquiring students' experience with plurilingualism encompassing the language skills. We endeavour to examine the impact of the phenomenon of “translanguaging” in study groups, which consist of students of different language origins in the form of a questionnaire to find out whether the use and interconnection of several languages in lessons contribute to facilitating the acquisition of language skills. The paper is also aimed at the current pandemic situation challenges viewed from the plurilingual and pluricultural competences' perspective during the online education.

Keywords: plurilingual competence, pluricultural competence, language skills, translanguaging, ESP university education, Business English

ÚVOD

V príspevku uvádzame výsledky nášho prieskumu medzi vysokoškolskými študentmi ohľadom fenoménu plurilingvalizmu a uplatňovania plurilingválnej a plurikultúrnej kompetencie na sociálnych sieťach. Na vzorke (N = 221) respondentov sme skúmali používanie viacerých jazykov t. j. ich odraz v plurilingválnej a plurikultúrnej kompetencii jazykových používateľov. Pokúšame sa pozrieť na problematiku aj z perspektívy pojmu

„translanguaging“ ako črty bilingválnych a multilingválnych jedincov. Translanguaging by mal byť zohľadnený aj v procese výučby cudzích jazykov na vysokých školách a iných typoch vyšších vzdelávacích inštitúcií.

1 PLURILINGVÁLNA A PLURIKULTÚRNA KOMPETENCIA A ZÁKLADNÉ JAZYKOVÉ ZRUČNOSTI

V našom online prieskume sme sa zamerali aj na overenie predpokladu, že respondenti – študenti, komunikujúci na sociálnych sieťach vo viacerých jazykoch, disponujú pomerne vyspelou úrovňou plurilingválnej a z nej vyplývajúcej plurikultúrnej kompetencie. Podľa kolektívu autorov Coste, Moore, Zarate (2009) plurilingválna a plurikultúrna kompetencia je spojená so schopnosťou používať jazyky pre účely komunikácie a so schopnosťou vstúpiť do interkultúrnej interakcie, v ktorej osoba, považovaná za sociálneho činiteľa, disponuje zručnosťami používania viacerých jazykov rôznych úrovní.

1.1 Zručnosť počúvania

Zručnosť počúvania predstavuje aktívny proces, kde význam nemôže byť len jednoducho *vyabstrahovaný* zo zvukových signálov, ale porozumenie je výsledkom aktívnej konštrukcie (zvuk, gramatika, lexika a štruktúra diskurzu) a kontextu (téma, participant, komunikačný zámer a miesto/prostredie interakcie) (Celce-Murcia et. al, 2014). Učiaci sa jedinci, ktorí sú aktívni poslucháči, využívajú široké spektrum zručností a stratégií na dosiahnutie komunikačného zámeru. Schopnosť počúvania je nadobudnutá zručnosť, ktorá umožňuje jednotlivcovi počúvať bez veľkého množstva zámerného úsilia alebo vedomého plánovania (Celce-Murcia et. al, 2014, s.73). Farrell (2020) uvádza, že mnoho rokov bola zručnosť počúvania považovaná za pasívnu zručnosť, čo sa však nezhoduje s používaním jazyka v reálnom živote, keďže do toho zahrňame počúvajúceho súčasne aj minulé skúsenosti a celkovú kognitívnu výbavu.

1.2 Zručnosť rozprávania

Pozostáva z niekoľkých charakteristík, ktoré zahrňujú zhľukovanie (clustering), znaky zaváhania, pauzy, kolokviálny jazyk, idiómy, suprasegmentálne znaky ako dôraz, rytmus a intonáciu (Celce-Murcia et. al, 2014). Na všetky tieto znaky je potrebné dávať dôraz v procese výučby. Podľa Browna (1994) problémy môžu nastať pri redundantných formách,

skrátенých tvaroch, kolokviálnom jazyku, dôraze, rytme, intonácii a v interakcii v konverzácii.

1.3 Zručnosť čítania

Výučba čítania v cudzom jazyku prináša nové výzvy a vyžaduje si rôzne postrehy, takže čítanie ako zručnosť v angličtine ako cudzom jazyku (EFL) sa stále skúma. Dôležitosť rozvoja čitateľských schopností spočíva v tom, že ide o najkomplexnejší a najinteraktívnejší proces založený na vnímaní textu jednotlivcom. Osciluje medzi procesmi zdola nahor (bottom up), ako sú rozpoznávanie slov, dekodovanie, automatickosť, a procesmi zhora nadol (bottom down), ako sú schémy alebo použitie počiatočných vedomostí. Pokiaľ ide o čítanie v cudzom jazyku, proces je ešte zložitejší, pretože každý čitateľ interaguje s textom na základe jeho individuálnych skúseností a kognitívnych schopností (Klimová, Zamborová, 2020).

1.4 Zručnosť písania

Študenti angličtiny považujú písanie za ťažké až zastrašujúce, pretože okrem rozvinutých schopností myslenia na to, aby sa mohli odborne vyjadrovať aj v inom jazyku, sa vyžaduje okrem rozvinutých schopností myslenia aj sebavedomá znalosť konvencií pri písaní, lingvistiky, gramatiky a slovnej zásoby (Li, 2016). Študenti EFL si zvyčajne osvojujú mechaniku písania v angličtine ako rozšírenú schopnosť čítania a písania v materinskom jazyku (L1).

Je potrebné poznamenať, že v najnovšom chápaní opisnej schémy podľa konceptu CEFR, ktorý presahuje tradičné štyri zručnosti (zručnosť čítania a zručnosť písania) tak, aby zahŕňali interakciu a vzájomné sprostredkovanie informácií. Týmto spôsobom CEFR považuje študujúcich za sociálnych činiteľov, ktorí mobilizujú všetky svoje schopnosti vrátane svojich všeobecných kompetencií (osobných aj mimojazykových) a svoje stratégie pri plnení úlohy, čo má viesť k ich následnému zlepšovaniu. Táto vízia je výzvou k odklonu od vnímania jazyka ako kódu, ktorý sa má vyučovať, spolu s počítaním chýb študentov, smerom k vnímaniu jazyka ako akcie v zážitkovom učení. Toto nové chápanie deskriptorov CEFR (Rada Európy, 2018) bolo definované a sformulované aj pre oblasť mediácie a viacjazyčnosti.

2 TRANSLANGUAGING A ZÁKLADNÁ CHARAKTERISTIKA POJMU

Podľa Jursovej Zacharovej (2019) „Kým staršie teórie pracovali s predpokladom, že rôzne jazyky majú rôzne neurónové siete a pri rozprávaní má jednotliviec aktivované len

centrá pre konkrétny jazyk, Cummins (1979; 1980) postuloval, že hoci navonok sa zdá, že jazykové systémy sú navzájom nezávislé, existuje medzi nimi istá kognitívna závislosť (cognitive interdependence), ktorú zaznamenávame ako jazykový transfer. Súčasné výskumy poukazujú, že hoci bilingválny jedinec má záujem hovoriť len jedným jazykom, aktivujú sa mu v mozgu všetky jazyky (Kroll, Bobb, Hoshino, 2014). Neexistuje jeden alebo viac jazykových systémov, ktoré by boli od seba nezávislé (tradičný bilingvizmus), alebo navzájom závislé (Cummins, 1979), ale predpokladá, že existuje len jeden jazykový systém, ktorý zahŕňa všetky jazyky, ktorými jednotlivец rozpráva, čo nazývame podľa Garciovej (2009) dynamický bilingvizmus. Dynamický bilingvizmus poukazuje na translanguaging, ktorý je charakterizovaný ako bežné používanie jazyka u bilingválnych osôb (Garcia, 2011), čo v praxi znamená, že v rodine sa deti rozprávajú jedným jazykom, no s rodičmi komunikujú rôznymi jazykmi, rádio môže vysielať v jednom jazyku, televízia v druhom atď. Translanguaging v škole znamená každodenné využívanie viacerých jazykov súčasne na hodine v triede.“ (Jursová Zacharová, 2019)

3 METODIKA PRIESKUMU A PROFIL RESPONDENTOV

Náš prieskum viacjazyčnosti na sociálnych sieťach sa uskutočnil na vzorke 221 študentov (N = 221) prvého stupňa (bakalárskeho) vysokoškolského štúdia na fakultách s ekonomickým zameraním (Ekonomická univerzita v Bratislave, Slovenská republika). Prieskum sa uskutočnil anonymne. Všetci respondenti boli v čase konania prieskumu študentmi predmetu ESP (English for Specific Purposes) so zameraním na Obchodnú angličtinu (Business English) a minimálne ešte jedného jazyka pre špecifické účely. Hlavným cieľom prieskumu bolo zistiť použitie rôznych jazykov z hľadiska viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie pri komunikácii s partnermi na sociálnych sieťach.

3.1 Metodika

Výskum bol realizovaný online v mesiacoch január, február a marec 2021. Dotazník pozostával zo 17 otázok s možnosťou výberu z viacerých odpovedí, z ktorých prvé štyri otázky boli zamerané na zisťovanie nominálnych informácií o respondentoch (pohlavie, vek, typ štúdia, materinský jazyk atď.). Druhá časť prieskumu, ktorá pozostávala z 13 otázok, bola zameraná na zistenie aktívnych alebo pasívnych znalostí rôznych jazykov a na použitie špeciálnych fráz, ako aj na zisťovanie možných komunikačných výpadkov respondentov. Cieľom prieskumu bolo zistiť, či boli partneri v komunikácii na sociálnych sieťach nejako

vzájomne obohatení z hľadiska multikultúrnej kompetencie, t. j. na skutočnosť či respondenti získali na sociálnych sieťach akékoľvek informácie o krajine alebo kultúre svojho cudzojazyčného partnera alebo priateľa. Všetky odpovede boli následne vyhodnotené ako percentuálny podiel vzhľadom na celú skupinu respondentov.

3.2 Anketové otázky a výsledky prieskumu

Odpovede na otázku, či respondenti doma používajú na komunikáciu viaceré jazyky ukázali, že väčšina respondentov 86% - 191 (N = 221) doma používala len jeden jazyk, t. j. sú monolingválni. Iba 14% - 30 resp. uviedlo, že doma hovoria viac ako jedným jazykom.

82% (181) respondentov označilo slovenský jazyk za svoj jediný materinský jazyk. 18% respondentov z celého skúmaného súboru označilo za svoj materinský jazyk niektorý z ďalších jazykov, nie však slovenský jazyk. 11 študentov - respondentov, označilo simultánne najmenej dva jazyky ako svoje rodné jazyky, čo tvorí 5% z celej výskumnej vzorky (11 z N = 221), čo nám umožnilo považovať týchto respondentov za bilingválnych. Jeden respondent z výskumného súboru dokonca uviedol, že je trilingválny, t. j. dokáže prirodzene komunikovať v troch odlišných jazykoch na úrovni materinských jazykov („ruský jazyk- ukrajinský jazyk – britská varianta anglického jazyka;“).



Graf 1: Vzájomný pomer slovenského jazyka a iných jazykov ako rodných jazykov respondentov

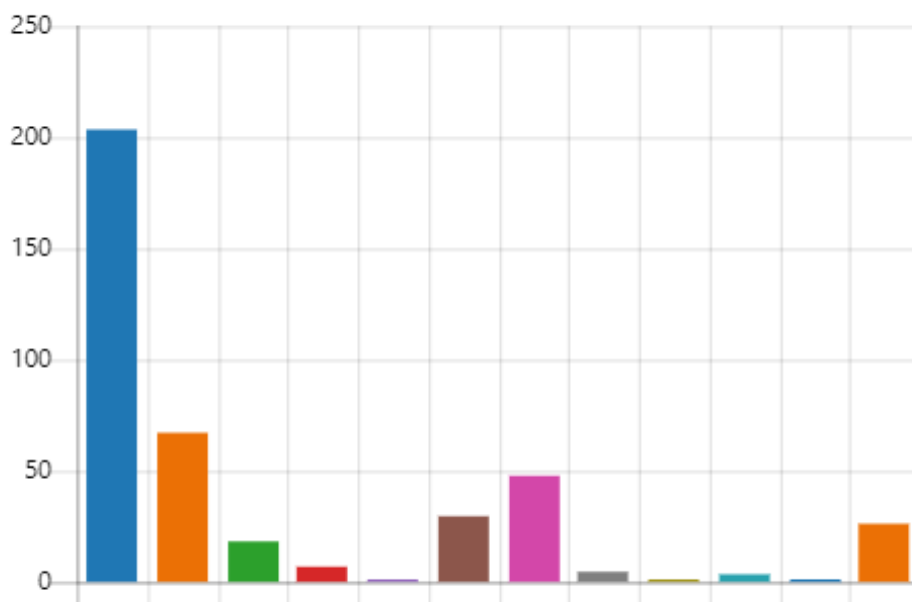
		(percentá)	(počet resp.)
	slovenský jazyk ako materinský jazyk	82 %	181
	materinský jazyk iný jazyk ako slovenský jazyk	18 %	40

Okrem materinského jazyka respondentov, vyplynulo, že veľká väčšina respondentov, až 92% - 203 používala na komunikáciu anglický jazyk okrem svojho materinského jazyka, môžeme teda konštatovať, že anglický jazyk je stále viac a viac *lingua franca* aj v novej online ére komunikácie.

Z celého súboru (N = 221) 40% - 88 respondentov používalo na svoju komunikáciu ešte jeden ďalší jazyk okrem svojho vlastného rodného jazyka, 39% - 87 respondentov používalo dva pridané jazyky na svoju komunikáciu na sociálnych sieťach, 4% - 9 respondentov tri jazyky, 2% - 5 respondentov používalo štyri ďalšie jazyky na komunikáciu s výnimkou ich vlastného rodného jazyka a 0,9% - 2 respondenti používali na komunikáciu, s výnimkou vlastného materinského jazyka, dokonca päť ďalších jazykov. Z týchto zistení môžeme konštatovať, že väčšina respondentov používala na komunikáciu na sociálnych sieťach minimálne dva rôzne jazyky navyše, okrem svojho materinského jazyka.

3.3 Translanguaging a jeho prejavy v skúmanej vzorke respondentov

Z odpovedí na anketovú otázku „Ktoré jazyky používate pri komunikácii na sociálnych sieťach okrem Vášho materinského jazyka?“, nesporne vyplýva, že pri komunikácii respondentov - študentov na internete sa jednoznačne pohybujeme v prostredí s aktívnym používaním viacerých jazykov.



Graf 2: Jazyky, ktoré respondenti používali na komunikáciu na sociálnych sieťach

		(percentá)	(počet resp.)
	anglický jazyk	92 %	203
	nemecký jazyk	30 %	67
	španielsky jazyk	8 %	18
	francúzsky jazyk	3 %	7
	taliansky jazyk	0 %	1
	ruský jazyk	14 %	30
	český jazyk	22 %	48
	maďarský jazyk	2 %	4
	chorvátsky jazyk	0 %	1
	srbský jazyk	1 %	3
	čínsky jazyk	0 %	1
	iné	12 %	27

„V prípade komunikácie s inojazyčným hovorcom, používate na komunikáciu prevažne ktorý jazyk?“, z odpovedí na otázku vyplynulo, že respondenti pri komunikácii so zahraničným partnerom používali v drvivej väčšine iný ako svoj materinský jazyk, t. j. až 91 % - 179 probandov resp. iba 9% respondentov používalo pri komunikácii s partnerom z iného jazykového prostredia svoj materinský jazyk.



Graf 3: Jazyk používaný pri komunikácii s inojazyčným partnerom

		(percentá)	(počet resp.)
●	anglický jazyk	90 %	200
●	Váš materinský jazyk	9 %	20
●	materinský jazyk Vášho komunikačného partnera	14 %	32
●	úplne iný jazyk, označte a uveďte ktorý do kolónky nižšie	3 %	7

3.4 Základné skúmané 4 zručnosti v ankete (čítanie, písanie, počúvanie a hovorenie)

Vyhodnotiť jazykové zručnosti počúvania a hovorenia sme mohli napr. z odpovedí na anketovú otázku: „V prípade ak si telefonujete, mali ste problém porozumieť prízvuku? Prípadne naopak, mal Váš inojazyčný komunikačný partner problém porozumieť Vášmu prízvuku?“ 62% respondentov uviedlo, že pri verbálnej komunikácii nemalo žiaden veľký problém s porozumením partnerovho akcentu. 35 % respondentov uviedlo, že so svojimi inojazyčnými komunikačnými partnermi nezvykli telefonovať.



Graf 4: Hľadanie možných problémov s porozumením prízvuku v cudzom jazyku

		(percentá)	(počet resp.)
	áno, bol to veľký problém	4 %	8
	skôr áno, ale nebol to veľký problém	29 %	63
	myslím, že to nebol problém	23 %	50
	nebol to vôbec žiadny problém	10 %	22
	netelefonujeme spolu	35 %	78

V prieskume sme zisťovali aj rozvíjanie plurikultúrnej kompetencie vzájomnou komunikáciou s inojazyčnými partnermi v cudzom jazyku otázkou: „Koľko informácií ste sa dozvedeli práve od svojich inojazyčných priateľov o ich krajine?“ 49% respondentov uviedlo že od svojich cudzojazyčných komunikačných partnerov sa dozvedeli určitú mieru poznatkov o ich krajine, kultúre alebo politickej situácii, avšak tento zdroj informácií má pre nich skôr doplňujúci charakter.



Graf č. 5: Koľko informácií respondenti dostali o krajinách svojich cudzojazyčných priateľov

		(percentá)	(počet resp.)
	všetko alebo veľmi veľa	11 %	24
	občas o tom hovoríme, tak niečo viem	49 %	109
	zriedka o tom hovoríme, tak veľa o tom neviem	34 %	76
	vôbec nič	5 %	12

ZÁVER

V dnešnej dobe neustálej komunikácie v online priestore, podľa nášho názoru fenomén sociálnych sietí uľahčuje utváranie zručnosti písania a čítania v cudzom jazyku odstránením určitých bariér formálneho štýlu, ktoré niektorí študenti pociťujú pri tvorbe iných druhov písaných textov zvyčajne formálneho charakteru. Tu je samozrejme prítomná hrozba sklzu študentov do neformálneho až slangového štýlu ich písomných prejavov. Základné zručnosti hovorenia a počúvania sú taktiež podporované vzájomnou komunikáciou nielen v klasickej podobe prezenčného vyučovania, ale aj v súčasnej dobe poznačenej pandémiou ochorenia COVID 19 a tým väčšinovej online výučby aj cudzích jazykov.

Pri skúmaní fenoménu „translanguaging“ sme prišli k záveru, že študenti aj pri komunikácií na sociálnych sieťach, či už v riadenej situácii, akou je napr. online vyučovacia hodina cudzieho jazyka alebo aj pri ich súkromnej online komunikácii s inojazyčným hovorcom pravidelne uplatňujú v komunikačnej praxi princípy translanguagingu v zmysle prispôsobenia svojho komunikačného posolstva danej akcii a praxi. Príkladom dobrej praxe fenoménu „translanguaging“ sú zahraniční študenti, ktorí prirodzene používajú počas svojho štúdia viacero jazykov a obohacujú tak plurilingválne a plurikultúrne kompetencie svojich spolužiakov. Fenomén translanguagingu v zmysle prirodzenej prítomnosti viacerých jazykov aj v prostredí online výučby by preto mal byť podporovaný a viac prítomný počas výučby cudzích jazykov, ale aj iných odborných predmetov.

LITERATÚRA

- BEACCO, J., C., BYRAM, M. 2007. *Guide for the development of language education policies in Europe – from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg, Council of Europe. [www.coe.int/lang/en].
- BERNAUS, M. et. al. 2007. *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Strasbourg / Graz: Council of Europe / European Centre for modern languages, Project website: [www.ecml.at/mtp2/LEA/].
- BROWN, H. D. 1994. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. USA: Prentice Hall Regents, 1994, s. 256 - 257. ISBN 0-13-328220-1.
- CANDELIER, M. et. al. 2012. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*. Strasbourg, Council of Europe. ISBN 978-92-871-7173-3.
- CELCE-MURCIA, M. et al. (eds). 2014. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4.vyd. USA: National Geographic Learning, 2014, s. 72 - 255. ISBN 978-1-111-35169-4.
- COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: *Learning, Teaching, Assessment*. 2018. Companion Volume with new Descriptors. Strasbourg, Council of Europe. [www.coe.int/lang-cefr].

- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. 2009. *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg, Council of Europe. [www.coe.int/lang].
- CUMMINS, J. 1979. *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. *Review of Educational Research*, 49(2), s. 222 - 251.
- CUMMINS, J. 1980. *The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue*. *TESOL Quarterly*, 14(2), s. 175 - 187.
- FARRELL, T. S.C. 2020. *Teaching Listening*. Revised Edition, 2020. s. 9. ISBN 9781945351785.
- GARCIA, O. 2009. *Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21 st Century*. In SKUTNABB-KANGAS, T., PHILLIPSON, R., MOHTANTY, A. K., PANDA M. (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalism the local*, New Delhi: Orient Blackswan, s. 140 - 158.
- GARCIA, O. 2011. *Theorizing Translanguaging for Educators*. In CELIC, C., SELTZER, K., *Translanguaging: A Cuny-Nysieb Guide for Educations*, NY: CUNY-NYSIEB, s. 1 - 6.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2019. *Viacjazyčný prístup vo vzdelávaní*. In *Pedagogická revue*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2019, roč. 66, č. 3, s. 49 - 52.
- KLIMOVÁ, B., ZAMBOROVÁ, K. 2020. *Use of Mobile Applications in Developing Reading Comprehension in Second Language Acquisition - A Review Study*. In *Education Sciences*. 2020, roč. 10, č. 12, s. 2 - 11 online.
- KROLL, J. F., BOBB, S. C., HOSHINO, N. 2014. *Two languages in mind: Bilingualism as a tool to investigate language, cognition, and the brain*. *Current Directions in Psychological Science*, 23(3), s. 159 - 163.
- LI, J. 2016. *Modeling the process of summary writing of Chinese learners of English as a foreign language*. In *Irish Educational Studies*. 2016, roč. 35, č. 1, s. 73 - 100.
- PICCARDO, E., NORTH, B., GOODIER, T. *Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism and Collaborative Learning: The CEFR Companion Volume*. In *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. 2019, roč. 15, č. 1, s. 18

KRIMINOLÓGIA OPTIKOU CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA

CRIMINOLOGY THROUGH THE PRISM OF THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Iveta Nováková

Abstrakt

Výučba odborného cudzieho jazyka na Akadémii Policajného zboru v Bratislave odzrkadľuje špecifické potreby študentov a pripravuje absolventov (civilných študentov, kadetov, policajtov) na komunikáciu v medzinárodnom policajnom prostredí, kde špecifická terminológia zohráva významné miesto. Príspevok približuje interdisciplinárny prienik výučby cudzích jazykov do problematiky kriminológie, ktorá patrí medzi kľúčové predmety v rámci akademickej výučby. Autorka sa zameriava na väzbu medzi kriminológiou a výučbou odborného anglického jazyka a predstavuje spracovanie autentického materiálu do výučbového materiálu. Článok stručne analyzuje kriminológiu ako náuku o kriminalite, selekciu jednotlivých kriminologických tém, formálne a obsahové spracovanie lekcie až pri prínos pre policajnú prax.

Kľúčové slová: komunikácia, kriminológia, odborný anglický jazyk, polícia, terminológia.

Abstract

Foreign language training for specific purposes at the Academy of the Police Force in Bratislava reflects specific needs of learners and aims to prepare the graduates (civilian students, cadets, police officers) for communication in the international police environment where terminology plays an important role. The paper emphasises an interdisciplinary intersection of foreign language training with the field of criminology, which is a core academic subject. The author focuses on the links between criminology and teaching the foreign language for specific purposes and presents how authentic materials have been developed into a training course. The paper briefly analyses criminology as the study of crime, selection of different criminological topics, formal and content-related development of the lesson and the contribution for policing.

Keywords: criminology, English for Specific Purposes, terminology, communication.

1 VÝZNAM KRIMINOLÓGIE VO VZDELÁVANÍ POLICAJTŮV

Pojem “kriminológia” má latinsko-grécky pôvod, ide o zloženinu latinského slova “crimen” (zločin) a gréckeho slova “logos” (náuka, veda) s významom náuka o kriminalite (Gřivna, Scheinost, Zoubková, 2014, s. 21). Mnohí uznávaní autori z oblasti kriminológie sa zaoberajú jej poznávaním z hľadiska rôznych prístupov napr. fenomenologického či etiologického. Pojem kriminológia prvý krát použil francúzsky antropológ Paul Topinard už v roku 1879 a prvú knihu pod názvom *Criminologia* vydal v roku 1885 právnik Raffael Garofalo. Už v tejto dobe bolo zrejmé, že definícia kriminológie nemusí byť jednoznačná; autori predovšetkým upozorňovali na chápanie kriminológie z právneho a sociologického

hľadiska. Kriminológia ako samostatná veda vznikla v druhej polovici 19. storočia keď sa predmet jej skúmania značne rozšíril – predmetom kriminológie sa stal nielen trestný čin ako taký, ale tiež páchateľ a obeť, ako aj príčiny, ktoré k trestnému činu viedli.

V rámci kriminológie sa vyčleňuje tzv. klinická kriminológia, ktorá sa zameriava na páchateľa, viktimológia sa venuje problematike páchateľa a penológia skúma trestné sankcie, ich výkon a účinky. Základnou a trvalou úlohou kriminológie je získavanie poznatkov o kriminalite a jej súvislostiach. Kriminológia má multidisciplinárne vzťahy, jej obsah sa týka viacerých vedných disciplín ako napríklad forenznnej medicíny, sociológie, psychológie, pedagogiky a pod.

Kriminológia ako veda o kriminalite, jej stave, štruktúre a dynamike, o podmienkach a príčinách jej páchania, o páchateľoch a obetiach trestnej činnosti a tiež o prevencii kriminality má svoje významné miesto v sústave vedných odborov, výučba ktorých je realizovaná na Akadémii Policajného zboru v Bratislave (ďalej len ako „akadémia“). O kriminalite ako negatívnom spoločenskom jave pojednáva obsah viacerých predmetov prednášaných v rámci vysokoškolskej výučby na akadémii na katedrách s právnym zameraním a tiež na katedrách, v rámci ktorých sa profilujú špecializácie študentov. Predmety kriminológie sú akreditované v dennej aj externej forme štúdia v študijnom odbore 23 Bezpečnostné vedy, pričom kriminológia našla uplatnenie aj na treťom stupni vysokoškolského vzdelávania. Ide o tieto predmety: Kriminológia 1 (Fenomenológia kriminality, Prevencia kriminality, Vybrané druhy kriminality), Kriminológia 2 (Vybrané sociálno-patologické jazyk), Metodológia kriminologického výskumu (Preventívne projekty, Prognózovanie kriminality), Prevencia kriminality (Mapy kriminality a ich využitie v situačnej prevencii) (Ondicová, 2018, s. 51 - 52).

Kriminológia ako vedná disciplína i ako predmet štúdia na akadémii je v užšom poňatí rozvíjaná ako podsystém jazykovedy v rámci štúdia odborného cudzieho jazyka (anglický, nemecký). Medzi súvisiace predmety akademickej výučby patria: Cudzí jazyk I - Odborná komunikácia I, Cudzí jazyk I - Odborná komunikácia II a Cudzí jazyk I - Špecializovaná príprava. Nadobúdanie komunikatívnej kompetencie v cudzom jazyku pre oblasť kriminológie je dlhodobý proces, pretože kadeti a príslušníci Policajného zboru si v prvom rade potrebujú osvojiť príslušnú terminologickú databázu nevyhnutnú na odbornú diskusiu. Ide najmä o nasledujúce okruhy:

- alkoholizmus, drogové a iné závislosti

- extrémistické skupiny, rasizmus;
- xenofóbia, prejavy násilia pri demonštráciách;
- domáce násilie, chorobné prenasledovanie;
- šikanovanie v škole, na pracovisku;
- sexuálne obťažovanie;
- prostitúcia, účasť na pornoprodukcii, kupliarstvo, komerčné zneužívanie detí;
- hazardné hráčstvo;
- vandalizmus vrátane sprejerstva, násilie na štadiónoch, pouličné násilie;
- asociálnosť šírená prostredníctvom internetu a na sociálnych sieťach;
- samovraždy;
- korupcia, klientelizmus;
- závislosť od sociálnych sietí;
- bezdomovstvo. (Nováková, 2017, s. 144 – 145).

Znalosť odbornej terminológie schopnosť odborne komunikovať o otázkach kriminológie v cudzom jazyku patrí medzi priority medzinárodných aktivít Ministerstva vnútra SR najmä pre oblasť prevencie kriminality. Hlavným cieľom je využívanie dobrých skúseností, efektívnych a úspešných postupov v prevencii za účelom znižovania kriminality a rozvíjanie bilaterálnej spolupráce s vybranými krajinami. V súčasnosti napríklad prebiehajú tieto preventívne projekty: Póla radí deťom, Detská policajná akadémia, Bezpečná jeseň života, Oliho príbeh. Okrem toho, Prezídium Policajného zboru poskytuje širokej verejnosti preventívne rady napríklad Bez násilia každý deň, Riziká na internete, Bezpečne na sociálnych sieťach, Falošná technická podpora IT spoločností, Podvodné e-maily, Platobná karta, Podvodné prevody peňazí.

2 ZÁKLADNÁ CHARAKTERISTIKA VYSOKOŠKOLSKEJ UČEBNICE ENGLISH FOR POLICE I

V tomto roku autorky Katedry jazykov akadémie vydávajú vysokoškolskú učebnicu **ENGLISH FOR POLICE I**, ktorá bude hlavným študijným materiálom na výučbu odborného anglického jazyka pre študentov bakalárskeho štúdia. Podnetom k spracovaniu učebnice bola aktualizácia obsahu jazykového vzdelávania pre policajno-bezpečnostnú prax a prieskum jazykových potrieb študentov, ktorý realizovala katedra jazykov. Učebnica nebola spracovaná s víziou vyučovať odborné predmety v anglickom jazyku. Snahou autoriek bolo

zhromaždiť poznatkovú bázu študijných materiálov a vyexcerpovať príslušné pôvodné texty a kľúčovú policajno-bezpečnostnú terminológiu zodpovedajúcu jazykovej úrovni B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky tak, aby napĺňali metodické poslanie. Učebnica môže slúžiť ako návod k získaniu praktických jazykových vedomostí a komunikačných zručností, ktoré sú využiteľné v bezpečnostno-policajnej praxi. Učebnica pozostáva z 28 lekcí, ktoré pokrývajú oblasti v gescii Ministerstva vnútra Slovenskej republiky, Policajného zboru, Hasičského a záchranného zboru, verejnej správy so zreteľom na vybrané aspekty trestného práva, kriminológie, vyšetrovania, policajných služieb, medzinárodnej policajnej spolupráce a pod.

Tabuľka 1 Obsah učebnice *English for Police I*

Ministry of Interior	Criminal Police
Police Force of the Slovak Republic	Cyber crime
Police Recruitment and Training	National Crime Agency
Police Services	Organised crime
At a Police Department	Interrogation
Police Uniform	Criminology
Police in English-speaking Countries	Border and Foreign Police
Criminal Code – General Part	Traffic police
Criminal Code – Special Part	Traffic police - Rules on the road
Code of Criminal Procedure I	Public Order Police
Code of Criminal Procedure II	Dealing with Offences
Description of a person	Hippology and Cynology
Crisis Management	International Police Cooperation – Interpol, Europol
Fire and Rescue Corps	International Police Cooperation – Cepol, Frontex

Štruktúra lekcí je jednotná. Úvod lekcí má stimulačný charakter, metódou brainstormingu si študenti aktívne precvičujú už osvojené vedomosti k danej téme. V ďalšej fáze sa študenti oboznamujú s novými informáciami formou čítania textu a upevňujú novonadobudnuté vedomosti v cvičeniach, ktoré sú zamerané na rozvíjanie širšieho všeobecného porozumenia, zároveň úlohy preverujú aj schopnosť nájsť kľúčové slová a vzájomné vzťahy medzi informáciami v texte. Novú lexiku si študenti upevňujú v rámci širokej škály variabilných cvičení či iniciačných hovorových úloh, resp. písomných заданий.

3 LEKCIA KRIMINOLÓGIA

V rámci obsahu učebnice je jednou z lekcí aj téma kriminológie – **Criminology**. V nasledujúcej časti priblížime obsah tejto lekcie. Lekcia obsahuje

- slovnú zásobu zameranú na Zbor väzenskej a justičnej stráže, typ osobnosti páchatel'a a obeť,
- gramatické štruktúry používané na opis páchatel'a, obeť,
- autentické texty z kriminologickej praxe,
- úlohy na precvičenie novej terminológie,
- komunikatívne úlohy na základe reálií.

Cieľom lekcie je, aby si používatelia osvojili a boli schopní používať terminológiu v kriminologickom kontexte. Po naštudovaní lekcie má byť študent (civilný študent, kadet, policajt) schopný odborne sa vyjadriť k osobnostným typom páchatel'a trestnej činnosti, sumarizovať zoskupovanie skupín obetí, vysvetliť súčasti kriminológie (penológia, viktimológia, prognózovanie), popísať špecifické úlohy v oblasti penitenciárnej starostlivosti, vysvetliť význam preventívnych opatrení. V prípravnej fáze sa študenti zoznamujú s témou. Na uvedenie študentov do tematického bloku „kriminológia“ slúžia úvodné zahrievacie aktivity:

- diskusia/brainstorming ohľadom zamerania kriminológie, práce kriminológov,
- príkladov preventívnych kampaní na Slovensku, typických páchatel'ov či obetí,
- prirad'ovanie slovensko-anglických ekvivalentov ústavov Zboru väzenskej a justičnej
- stráže,
- hľadanie kľúčových pojmov na úlohy súvisiace s výkonom väzby, výkonom trestu
- odňatia slobody a s ochranou strážených objektov Zboru väzenskej a justičnej stráže
- ako aj eskortou obvinených, zamestnávaním obvinených a odsúdených, zdravotnú

- starostlivosť¹,
- formulovanie adjektív osobnostných typov.

V rámci opisu jednotlivých osobnostných typov môžu študenti v triede popísať a vyhodnotiť svoju osobnosť resp. osobnosť ostatných kolegov.

Obrázok 1 Príklady zahrievacích aktivít

S

Criminology is an interdisciplinary social and legal science concerned with the nature and definition of crime, its forms, its causes, crime prevention and crime forecasting.

Warm up

1 Answer the questions.

1. Who are criminologists? Where do they work?
2. What are the major areas of criminology?
3. Who in society is most likely to commit a crime?
4. Are some crimes more likely to happen at particular times or in particular places?
5. Who is most likely to become a victim of crime?
6. What are the examples of crime prevention campaigns in Slovakia?

3 Crime and personality.

Personality is a major factor in many kinds of behaviour, one of which is criminal behaviour. To determine what makes a criminal "a criminal," we must understand his/her personality. Study the basic temperament types and provide their precise definitions. Then try to evaluate yourself, think about your inclination to one of these types.



2 Match the Slovak terms with their English translations. Do you know where these facilities are situated? Have you ever visited any of these facilities?

Slovak	English	Town
1. Ústav na výkon väzby a výkon trestu odňatia slobody	a. Correctional facility	
2. Ústav na výkon trestu odňatia slobody	b. Hospital for the accused and convicted	
3. Zbor väzenskej a justičnej stráže	c. Remand prison and Correctional facility	
4. Ústav na výkon trestu odňatia slobody pre mladistvých	d. Prison and Court Guard Service	
5. Nemocnica pre obvinených a odsúdených	e. Correctional facility for juveniles	



Čítanie je interaktívny proces, ktorý existuje medzi čitateľom na jednej strane a textom na strane druhej v kontexte konkrétnej situácie. V rámci rozvíjania zručnosti čítania v cudzom jazyku študent dosahuje určitú úroveň čitateľskej kompetencie ako spôsobilosti porozumieť písanému textu, používať písaný text a premýšľať o ňom (Húsková, Hlušiková 2013, s. 8 – 10). Rozvíjanie čítania s porozumením má vo výučbe odborného cudzieho jazyka svoje miesto a opodstatnenie aj na akadémii. Odborný text chápeme ako motivačný impulz, pretože

¹ Na Slovensku v súčasnosti pôsobi 8 kombinovaných ústavov na výkon väzby a výkon trestu odňatia slobody: v Banskej Bystrici, Bratislave, Ilave, Leopoldove, Nitre, Košiciach, Prešove a Žiline a 9 ústavov špecializujúcich sa len na výkon trestu odňatia slobody: v Banskej Bystrici-Kráľovej, Dubnici nad Váhom, Hrnčiarovciach nad Parnou, Košiciach-Šaci, Ružomberku, Želiezovciach, Nitre-Chrenovej (pre ženy), Levoči (pre ženy), a Sučanoch (pre mladistvých a ženy). Tieto zariadenia dopĺňa nemocnica pre obvinených a odsúdených. Počas štúdia majú študenti možnosť navštíviť niektoré ústavy v rámci študijných zamestnaní organizovaných Katedrou kriminológie a Zborom väzenskej a justičnej stráže.

autentický text pomáha korektnej interpretácii textu z hľadiska fonologického, morfológického, syntaktického a sémantického. K rozvoju zručnosti čítania s porozumením prispievajú rôzne typy úloh pred, počas a po čítaní textu. Príkladom cvičenia pred čítaním textu, ktorým môžeme aktivovať študentov a vzbudiť ich záujem, podporiť ich zvedavosť a vôľu dozvedieť sa viac, je prezentácia novej slovnej zásoby, ktorá sa v texte vyskytne (*victimology, penology, criminological forecasting*) a krátke otázky na uvedenie do témy ako napr. *What disciplines are related to criminology? Why is criminology multidisciplinary?*

Text v lekcii pod názvom *Crime offenders and victims in criminology* má štandardný rozsah jednej strany a zaoberá sa

- pojmom páchatel' trestnej činnosti z kriminologického hľadiska² a typológiou páchatel'ov, ktorá zdôrazňuje predovšetkým biologické, psychologické a sociologické osobitosti páchatel'a;
- pojmom obeť trestného činu z kriminologického hľadiska, viktímnosťou³ a typológiou obetí s dôrazom na vek, psychické vlastnosti a sociálne charakteristiky.
- Porozumenie textu je overované prostredníctvom odpovedí na otázky k textu a doplnenie faktických informácií do otvorených viet:
- Answer the questions. (napr. *Which factors influence the typology of victims? Can you explain them? Which type of offender's personality refers to deviated personality?*)
- Complete the sentences. (napr. *A criminal track record is important to ... The criminal behaviour of mentally retarded type is a result of ...*)

Tieto úlohy sú náročnejšie a komplexnejšie ako úlohy pred čítaním a sústredujú sa na detailnejšie porozumenie textu. Aby sa nová slovná zásoba dostala do aktívnej slovnej zásoby, výrazy sú používané aj v rámci zadaných otázok. Význam cvičení pri osvojovaní si novej terminológie je nespochybniteľný, keďže poskytujú opakovaný kontakt s prezentovaným jazykovým materiálom. Cvičenia za textom teda slúžia na priebežné testovanie získaných jazykových návykov a zručností. Naším cieľom bolo poskytnúť študentom dostatočný priestor na uvažovanie a samostatnú činnosť. Budovanie odbornej slovnej zásoby je realizované prostredníctvom priradovania definícií k typom obetí,

² Kriminológia pod pojmom páchatel' rozumie nielen osoby, ktoré spáchali trestný čin, ale aj osoby, ktoré nie sú v trestnom konaní stíhané (Novotný, Zapletal, 2014, s. 113).

³ disponovanosť jedinca alebo skupiny osôb stať sa obeťou trestného činu

doplňania pojmov do viet, priradovania správnych výrazov a tvorba vlastných viet, predikcia trestných činov na základe opisu postavy a osobnosti páchatel'a.

Obrázok 2 Cvičenia na slovnú zásobu

9 Typology of victims. Match the type of victim with its definition.

Type of victim	Social interaction
1. Participating victim	a. A specific type of interaction between the victim and the offender.
2. Non-participating victim	b. The victim's role is a mistake, misunderstanding or unfortunate coincidence.
3. Provocative victim	c. The criminal act is preceded by an interaction between the victim and the offender. It has a great influence on the offender's motivation.
4. Latent victim	d. No interaction between the victim and the offender before the criminal act. The motivation has nothing to do with the victim.
5. False victim	e. The victim's role and injury are not formally known.

10 Fill in the sentences with the words from the box.

anxiety	determination	disorder	latent
procuring	exploited	exposed	disrespect

- Most people with acute mental can be treated at home.
- Children are being to new dangers on the internet.
- She apologized for not responding to the letter and said she had meant no
- Elderly women fit this definition of victim since their physical fragility often leaves them vulnerable to physical victimization.
- He was accused of under-age girls.
- Many seniors are financially by caregivers.
- Her teamwork skills and leadership capabilities convinced us that she was perfect for the job.
- He has helped patients suffering from depression and eating disorders.

11 Combine the words from column A and B to get meaningful expressions. Choose 3 expressions and use them in sentences.

A	B
1. marital	a. medicine
2. neurotic	b. behaviour
3. first-time	c. theft
4. absence of	d. awareness
5. forensic	e. environment
6. petty	f. status
7. social	g. disorder
8. criminal	h. offender

12 In the context of the offender's personality, can you predict which type of crime is likely to be committed? Discuss your predictions.

	Body type	Mental type	Crime
1.	thin, narrow shoulders, narrow chest, weak muscles, long face, visibly bony	rational, fast reactions, fanatic, active, introverted, unsociable, systematic	
2.	well-developed bones and muscles, broad shoulders and chest, firm, strong, physically fit	self-confident, dominant, active, lacking imagination, aggressive, adventurous	

Ďalšia časť v rámci štruktúry lekcie Criminology je zameraná na rozvoj ústneho prejavu. Využili sme situačné metódy, diskusné metódy a problémové úlohy. Vychádzali sme z reálnych problémových situácií s cieľom viesť študentov k využitiu nielen ich jazykových znalostí a vedomostí. Naším zámerom je zistiť aj názory študentov na kriminologické problémy ako aj rozvoj schopnosti vystupovania, vyjadrovania myšlienok a názorov. Metóda diskusie nadväzuje na metódu rozhovoru, ktorá je dôležitou súčasťou pedagogickej komunikácie. Je to taká forma komunikácie, v rámci ktorej si účastníci vymieňajú názory medzi sebou na základe svojich skúseností a znalostí a spoločne nachádzajú riešenie problému (Maňák, Švec, 2003, s. 70 – 71). Problémové úlohy tvoria základ všetkých metód na aktivizáciu študentov. Pomocou týchto metód je problém poňatý rôzne, následne spracovaný a riešený. Metódy sú založené na hľadaní, objavovaní, triedení, vyhľadávaní, pátraní, kladení problémových otázok študentom (Duchoňová, 2014, s. 41). Úlohou študentov je napríklad vyslovenie podpory obeti útoku (v rámci násilnej a majetkovej trestnej činnosti). V určitých situáciách je veľmi ťažké vedieť čo je správne a čo môže na druhej strane obeti uškodiť ako dôsledok tejto traumy. Študenti v rámci zadania označujú rôzne výroky pričom musia vysvetliť svoj výber pre danú situáciu. V ďalšom cvičení študenti označujú špecifickú

skupinu možných páchatel'ov pre určitý trestný čin kde musia vysvetliť, prečo daná skupina inklinuje práve k vybranej trestnej činnosti. V diskusii študenti vyjadrujú svoje názory napríklad na postavenie a efektívnosť ústavov na výkon väzby a výkon trestu odňatia slobody, podmienky pre obvinených a odsúdených, požiadavky mužov, žien a mladistvých vo výkone trestu, príčiny, ktoré vedú jedincov páchať protispoločenskú činnosť, vplyv sociálnych médií, počítačových hier a televízie na páchanie trestnej činnosti a pod.

Posledná časť je v lekcii venovaná rozvoju písania. Písanie podnecuje zvedavosť, obrazotvornosť, robí zo študentov aktívnych pozorovateľov, je nástrojom kritického myslenia a zlepšuje ich koncentráciu a čitateľské zručnosti. Kreatívne písanie podporuje rozvíjanie všetkých komunikačných zručností (Duchoňová, 2014, s. 44). Celkovo lekcia ponúka tri cvičenia na rozvoj písania:

- *guided writing* vychádza z reálneho prípadu domáceho násilia (tehotná partnerka -
- násilný partner - strata dieťaťa - krízové centrum) a úlohou študentov je spracovať trestný čin domáceho násilia na základe štatistík vedených pre Slovenskú republiku – typický páchatel', typická obeť, frekvencia domáceho násilia, príklady z policajnej praxe;
- *creative writing* vychádza z posteru preventívnej kampane Ministerstva vnútra
- SR „Last minute – chceš ísť na luxusnú dovolenku? Nech sa pre teba nestane väzením.“ Úlohou študentov je v malých skupinách spracovať design posteru, zameraný na prevenciu im vybraného trestného činu;
- *story writing* je zamerané na tvorenie a písanie príbehu. Študenti si môžu vybrať jeden
- z troch reálnych titulov a vymyslieť príbeh (*Boy, 15, with autism beaten up and robbed at night. Woman jailed after admitting smuggling drugs worth nearly 200,000 Euro. Footballer, 31, jailed after sending 'sexual' pictures to girl, 13.*)
Študenti využívajú svoje predchádzajúce poznatky na tvorbu špecifického obsahu, čerpajú z toho, čo počuli, čítali, zažili.

Obrázok 3 Cvičenie na rozvoj písania

17 Choose one crime and design a poster that could be used in a prevention campaign to raise awareness of the crime. Get inspired by the poster below.



4 DISKUSIA

Lekcia Criminology je spracovaná v rámci vysokoškolskej učebnice *English for Police I* a má časovú dotáciu štyri vyučovacie hodiny. V rámci predmetu *Cudzí jazyk I – odborná komunikácia II* je problematika kriminológie zaradená prvý-krát do vyučovacieho obsahu odborného anglického jazyka. Táto skutočnosť vyplynula zo žiadosti policajnej praxe na rozšírenie terminologickej databázy aj pre oblasť kriminológie ako aj z realizovaného prieskumu názorov študentov na aktualizáciu vzdelávacieho obsahu, ktorý realizovala Katedra jazykov pred samotným spracovaním učebnice. Subjektmi prieskumu boli študenti druhého ročníka bakalárskeho štúdia v študijnom programe bezpečnostnoprávna ochrana osôb a majetku (69,3%) a bezpečnostnoprávne služby vo verejnej správe (30,7%) v počte 114. Študenti odpovedali na niekoľko otázok týkajúcich sa významu jazykových zručností, ako aj zohľadnenia odborných znalostí v cudzojazyčnej výučbe (Ferenčíková, 2021, s. 81). Odpovede sa realizovali na päť stupňovej škále – veľmi dôležitý, dôležitý, čiastočne dôležitý, menej dôležitý a najmenej dôležitý. Pri otázke „Predmety ktorej katedry považujete za dôležité aj pre štúdium anglického jazyka?“ sa Katedra kriminológie umiestnila na siedmom mieste. V ďalšej otázke sme sa napríklad sústredili na zistenie predpokladaného využitia odborného anglického jazyka v praxi. Zadanie znelo „Označte predmety (skúškové predmety v Bc. štúdiu), ktorých odborné zameranie a terminológia by mala byť reflektovaná v odbornej cudzojazyčnej výučbe z hľadiska možných potrieb vášho budúceho profesijného zaradenia.“. Z tohto aspektu sa predmety Katedry kriminológie umiestnili na deviatom mieste. Výsledky prieskumu boli ďalej konzultované s odborníkmi z policajnej praxe a zástupcami jednotlivých katedier. Obsah jednotlivých lekcí v učebnici vychádza primárne zo slovenských reálií

(legislatíva, vyšetrovacie prípady, zaužívané postupy, terminológia), aby študenti pracovali z odbornými vedomosťami, ktoré si osvojujú v rámci iných právnych aj neprávnych predmetov. Aj preto bola práca autorov učebnice náročná – vzdelávacie texty nebolo možné nájsť v anglickom jazyku, autorky sa museli samovzdelávať a reflektovať ťažisko konkrétnej problematiky. Na porovnanie, Policejní akademie v Českej republike v rámci jazykového vzdelávania policajtov neposkytuje samostatnú platformu pre oblasť kriminológie. Učebnica N. Patočkovej a kol. *Angličtina pro policejní praxi* (2010) obsahuje sedem nosných kapitol: Organizational Structure of the Police, International Police Cooperation, Initiation of Criminal Proceedings and Pre-Trial Proceedings, Crime, Organized Crime, Public Order and Security, Traffic Security and Prevention. Tieto sú ďalej členené na podkapitoly, pričom najobsažnejšou kapitolou je Crime s 20 podkapitolami zameranými na jednotlivé trestné činy. Učebnice vydané v rokoch 1994 – 2002 sú prevažne zamerané na problematiku hraničnej a cudzineckej polície, ekonomickej kriminality (Lukáčová A., 2000, *Angličtina pro policejní správu*), úlohy a povinnosti policajta, trestné činy proti osobe a majetku, organizovanú kriminalitu, terorizmus, trestné sankcie (Lanská, D., 1999, *Úvod do studia odborné terminologie*), trestné činy z nenávisti, status utečenca, súkromné bezpečnostné služby, forenzné vedy, výsluch (Kliegllová, M., 1996, *Vybrané odborné anglické texty*; Lanská, D., 1994, *Úvod do studia odborné anglické terminologie*). Prínos spracovanej problematiky pre oblasť kriminológie môže slúžiť ako prvotný impulz pre budúce rozsiahlejšie diela, ktoré budú slúžiť aktuálnym policajným potrebám využiteľnými najmä pri prognóze kriminality. Akadémia Policajného zboru v Bratislave sa pripravuje na akreditáciu nového študijného programu *Kriminalistika a kriminológia*, absolventi ktorého budú pracovať v pozícii bezpečnostného špecialistu pre prácu na mieste činu, vyšetrovanie, kriminalistické skúmanie a kriminologické analýzy.

ZÁVER

Potrebu vzdelávania sa v oblasti policajnej odbornej angličtiny pociťujeme najmä z hľadiska členstva Slovenskej republiky v Európskej únii. Otvorené hranice, slobodný pohyb ľudí aj tovaru, migračná kríza, pracovný trh – všetko hrá v prospech jazykového vzdelávania sa (Dobiášová, 2019, s. 65). Niet pochyb, že v súčasnosti sa kladie dôraz na vzdelávanie v jazykovej oblasti vo všeobecnosti a nevyhnutnosťou sa stáva vzdelávanie primárne v oblasti odborného cudzieho jazyka. Komunikačnú kompetenciu v policajnom prostredí by sme mohli

zjednodušene definovať ako primerané a vhodné využívanie jazyka v konkrétnej bezpečnostno-právnej situácii. Ak sa teda používanie jazyka líši v každej situácii, je možné konkrétne definovať každú situáciu a na základe toho vypracovať základné požiadavky pre jazykové kurzy so špecifickými účelmi. (Meždejová, 2017, s. 70 – 71). Spracovať obsahovo-jazykovú náplň výučby odborného jazyka na akadémii považujeme za náročný a dlhodobý proces, ktorý vyžaduje precíznu a kvalitnú prípravu nielen po jazykovej stránke, ale aj počas identifikácie a analýzy obsahu. Je to pre nás, tvorcov, výzva neustále sa pripravovať a zdokonaľovať ako aj spracovávať aktuálne autentické situácie podľa policajných potrieb. Záverom konštatujeme, že jazyková autenticita prispieva k zdravej motivácii učiť sa odborný jazyk.

LITERATÚRA

- BINDEROVÁ, M., FERENČÍKOVÁ M., NOVÁKOVÁ, I. 2021. *English for Police I*, Akadémia Policajného zboru v Bratislave, 196 s. ISBN978-80-8054-898-8
- DOBIÁŠOVÁ, A. 2019. Rozvoj jazykovej gramotnosti u polície. In *Aktuálne problémy rezonujúce Európou (právno-bezpečnostné aspekty)*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Akadémia PZ v Bratislave, 436 s. ISBN 978-80-8054-826-1.
- DUCHOŇOVÁ, Z. 2014. *Nové prístupy k vyučovaniu anglického jazyka na ZŠ a SŠ*. Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. [online] 2014. [cit. 2021-05-17] Dostupné na internete: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/duchonova_nove_pristupy.pdf
- FERENČÍKOVÁ, M. 2021. English for Police I – parametre zostavovania aktuálnej učebnice odborného anglického jazyka pre potreby polície. In *FORLANG Cudzie jazyky v akademickom prostredí*. Periodický zborník vedeckých príspevkov a odborných článkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 23. – 24. júna 2021. 520 s. ISBN: 978-80-553-3948-1
- GŘIVNA T., SCHEINOST M., ZOUBKOVÁ I. a kol. 2014. *Kriminologie*, 4., aktualizované vydání. Wolters Kluwer 2014, ISBN 978-80-7478-614-3
- HÚSKOVÁ A. – HLUŠÍKOVÁ, A. 2013. *Integrácia čitateľskej gramotnosti do výučby na strednej škole*, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. [online] 2013. [cit. 2021-05-17] Dostupné na internete: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/a._h._skov___a._hlu._kov___integr_cia___itate_skej_gramotnosti_do_v_u_by_na_s_.pdf
- MAŇÁK J. – ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Paido Brno. ISBN 807315-039-5.
- MEŽDEJOVÁ, K. 2017. Realizácia odborného jazykového kurzu pre policajtov určených na pôsobenie v medzinárodných policajných mierových misiách. In *Policajná teória a prax* Roč. 25, č. 2 (2017), Akadémia PZ v Bratislave, ISSN 1335-1370.
- NOVÁKOVÁ, I. Didaktické inovácie vo výučbe cudzích jazykov so zameraním na prevenciu kriminality. In *Prevencia kriminality v teórii a praxi*, Hodonín 2017, 167 s. ISBN 978-80-906601-4-4.
- NOVÁKOVÁ, I., BINDEROVÁ, M. 2018. Kriminológia vo výučbe cudzích jazykov. In *kriminológia ako samostatný vedný odbor v rovine vedeckovýskumnej a akademickej výučby*

na vysokých školách v SR, ČR a Poľskej republike. Bratislava, Akadémia PZ v Bratislave, 206 s. ISBN 978-80-8054-793-6.

ONDICOVÁ, M. 2018. Využitie výsledkov analýz kriminality v bezpečnostnom vzdelávaní. In *kriminológia ako samostatný vedný odbor v rovine vedeckovýskumnej a akademickej výučby na vysokých školách v SR, ČR a Poľskej republike*. Bratislava, Akadémia PZ v Bratislave, 206 s. ISBN 978-80-8054-793-6.

NOTOTNÝ, O., ZAPLETAL, J. a kol. 2014. *Kriminologie*. Praha ASPI. 451 s. ISBN 80-7357-026-2.

VYUŽITIE KOLOKÁCIÍ VO VÝUČBE CUDZIEHO JAZYKA (NA PRÍKLADE NEMECKÉHO JAZYKA)

THE USE OF COLLOCATIONS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING (ON THE EXAMPLE OF GERMAN LANGUAGE)

Katarína Seresová

Abstrakt

Zámerom príspevku je poukázať na význam kolokácií pri osvojovaní si cudzích jazykov ako aj poukázať na ich nezastupiteľné miesto v tomto procese a zároveň vytvoriť návrh, ako sa kolokácie môžu študentom sprostredkovať z didaktického hľadiska. Prvá časť príspevku sa zameriava na objasnenie problematiky kolokácií, druhá časť sa venuje ich významu a postaveniu vo vyučovacom procese. V druhej časti príspevku ponúkame prehľad tipov a rád, ako si študenti môžu efektívnejšie osvojovať kolokácie a bližšie sa venujeme problémom, ktoré sa môžu pri osvojovaní kolokácií vyskytnúť.

Kľúčové slová: efektívne osvojovanie kolokácií, kolokácie, výučba cudzieho jazyka,

Abstract

The aim of this paper is to show the importance of collocations in foreign language acquisition as well as to point out their irreplaceable place in this process and to make a proposal on how collocations can be conveyed to learners from a didactic point of view. The first part of the paper focuses on clarifying the definition of collocations, while the next part discusses their importance and position in the teaching process. In the second part of the paper, we pay attention to the teaching of collocations, offer an overview of tips and hints on how students can learn collocations more effectively, and take a closer look at the problems that can the learning of collocations.

Keywords: collocations, foreign language teaching, effective collocation learning

ÚVOD

Kolokácie predstavujú neoddeliteľnú súčasť frazeológie každého jazyka. S otázkou a výskumom kolokácií sa zaoberajú jazykovedci už desaťročia. V minulosti sa na kolokácie prihliadalo v rámci frazeológie iba okrajovo, ale v posledných rokoch získalo ich postavenie vo frazeológii a lingvistickom výskume na význame. V poslednom období sa s termínom kolokácia pracuje intenzívnejšie aj na Slovensku v súvislosti s korpusovo orientovaným výskumom slovnej zásoby slovenského jazyka. Ako uvádza Jarošová (1999) aj v zahraničnej lingvistike sa oveľa intenzívnejšie pracuje s pojmom kolokácia v dvoch výskumných rovinách, a to vo frazeológii a v korpusovej lingvistike. Tieto dva výskumné smery majú viaceré styčné plochy a často sa navzájom dopĺňajú o výsledky vzájomného bádania. Človeka

môžeme považovať za kreatívnu ľudskú bytosť, ktorá pozmeňuje a vytvára nové veci okolo seba, resp. vo všetkých oblastiach svojho života. Tento princíp platí aj v jazyku. Používanie frazeologizmov a iných slovných spojení je úzko spojené aj s kultúrou daného národa. Ak by sa idiómy preberali z jedného jazyka do druhého, ukrátili by sme sa o rozmanitosť a kreativitu, ktorá týmto obohacovaním jazyka vzniká. Je na mieste spomenúť, že na druhej strane aj nadmerná kreativita môže viesť k neporozumeniu sa medzi hovoriacimi. Z toho by sme mohli vyvodiť, že ak chceme zaistiť porozumenie pri komunikácii, mali by sme voliť výber jazykových prostriedkov primerane a s ohľadom na komunikačnú situáciu, v ktorej sa hovoriaci nachádza.

1 KOLOKÁCIE: ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Podľa Ďurča vznikajú v jazyku a jeho používaní medzi slovami vzťahy, ktoré môžeme označiť ako vertikálne a lineárne. Pri vertikálnych vzťahoch stoja slová pri sebe a tvoria gramatické a lexikálne paradigmy. Čo sa týka slov stojacich vedľa seba v lineárnom vzťahu, tie tvoria vo vete syntagmy (Ďurčo, 2016). Ďurčo ďalej zdôrazňuje, že slová, ktoré pri používaní tvoria syntagmy, sa musia „znášať“, ako po gramatickej, tak aj sémantickej stránke. Niektoré slová vystupujú v syntagmách častejšie ako ostatné. Existujú slová, ktoré vystupujú v slovných spojeniach tak často, až sa v slovnej zásobe jazyka považujú za štrukturálne a sémanticky k sebe patriace jednotky. Tieto slová sa v jazyku lexikalizujú a považujú sa za ucelené lexikálne jednotky a súčasť slovnej zásoby jazyka. Okrem toho existujú slovné spojenia, ktoré sa nachádzajú medzi voľnými a lexikalizovanými slovnými spojeniami. Sú tvorené lexikálnymi komponentami, ktorých výskyt je viazaný na určité slovo, to znamená, že možnosti, s ktorými slovami ich môžeme kombinovať sú obmedzené. V novších vedeckých prácach sa označujú ako kolokácie (ibid.). Na základe vyššie spomenutého môžeme povedať, že rozlišujeme voľné, lexikalizované a typické slovné spojenia. Na tomto mieste sa žiada zdôrazniť, že podľa viacerých lingvistov nie je v bežnej komunikácii jednoduché rozlíšiť, o ktoré typy spojení ide. Harm (2015) dodáva, že kolokácie sú také slovné spojenia, pri ktorých je možnosť kombinácie jednotlivých slov obmedzená, úzko súvisí s významom daných slov a tieto slovné spojenia sa hovoriaci musia naučiť. Inými slovami by sme mohli povedať, že pri kolokáciách hovoríme o slovách, ktoré sa môžu spájať a byť použité iba s určitými slovami. Termín kolokácia sa v dnešnej dobe používa predovšetkým v dvoch významoch. Po prvé v abstraktnom význame, ako označenie pre slovné spojenia, ktoré sa

takpovediac „znášajú“. Po druhé v konkrétnom význame, ako slovné spojenia, ktoré tvoria lexikálno-gramatické kategórie a súčasne sa v systéme jazyka nachádzajú medzi voľnými slovnými spojeniami a frazeologizmami. Môžeme povedať, že kolokácie vo všeobecnosti vykazujú binárnu, hierarchicky usporiadanú štruktúru. Na tento účel zaviedol Hausmann (1985) pojem „báza“ a „kolokát“ (nem. Basis und Kollokator). Z toho dôvodu sú slová, ktoré tvoria kolokácie, v takzvanom nadriadenom a podriadenom stave. V mnohých prípadoch tvorí jedno slovo základ/ bázu a druhé kolokát, ktorý je tejto báze podriadený. Podľa Hausmanna (1985) sú substantíva najdôležitejší slovný druh, ktorý tvoria v kolokáciách bázu, z dôvodu, že práve substantíva slúžia na pomenovanie fenoménov tohto sveta. Radi by sme spomenuli, že adjektíva a slovesá predstavujú bázu kolokácií, len do takej miery, ako môžu byť determinované pomocou adverbí (Ďurčo, 2016). Podľa Ďurča (2016) sa kolokácie musia ohraničiť v dvojakom ohľade. V prvom rade sa odlišujú od skupín slov, ktorých spoločný výskyt sa nedá vopred určiť, t. j. voľné slovné spojenia. Po druhé sa kolokácie odlišujú od skupiny slov, ktorých význam sa nedá doslovne dekodovať, t. j., frazeologizmy. Okrem toho sa kolokácie nachádzajú v širokom spektre medzi voľnými slovnými spojeniami na jednej strane a frazeologizmami na strane druhej. Kolokácie sa tiež ohraničujú aj od zložených pomenovaní, verbo-nominalných spojení (ibid.).

2.1 Kolokácie verzus voľné slovné spojenia

Pri voľných slovných spojeniach stoja vedľa seba slová, ktoré majú spoločné sémantické komponenty, napríklad grün, Apfel, grüner Apfel atď. Obe slová môžeme nahradiť iným spojeným, sémanticky podobným, čím vznikajú nové slovné spojenia, napríklad *grüner Apfel*, *gelber Apfel*, *gelbe Birne*, *grüne Birne*, atď. Vo frazeologických spojeniach sa často spájajú slová, ktoré sú v lexikálnom systéme primárne sémanticky inkongruentné. Sémantická kompatibilita a sémantická nekompatibilita označujú mieru, do ktorej sa slová „znášajú“, ak stoja vedľa seba a tvoria významovú syntagmu. Závislosť lexikálnych komponentov pri voľných spojeniach nie je presne stanovená (*eine interessante Frage*, *ein neues Buch*), oba komponenty sa môžu zameniť, čím vzniknú nové slovné spojenia, ktoré sú gramaticky a sémanticky správne (*eine unklare Frage*, *ein altes Buch*). Kolokácie sa rozlišujú v stupni závislosti a znášateľnosti jednotlivých slov. V tomto prípade hovoríme podľa Ďurča (2016) o troch prípadoch závislosti: - voľné slovné spojenia, viac menej voľné a ustálené slovné spojenia (ibid.). Pri voľných slovných spojeniach sa môžu voľne

kombinovať slová, ktoré sú gramaticky a sémanticky kompatibilné (*großer, riesiger....Bahnhof*). Pri kolokáciách to však nie je možné (*Bahnhof verstehen*). Kolokácie pozostávajú zo slov, ktoré sú stabilné a zo slov, ktoré sú menej stabilné. Báza je sémantický autonómna, kolokát získa svoj konkrétny význam až v ustálenom spojení - *ein großformatiges Blatt*. *Blatt* je v tomto prípade báza a *großformatig* je kolokát.

2.2 Kolokácie verzus frazeologizmy

Jedno z najdôležitejších kritérií pri rozlišovaní kolokácií a frazeologizmov sa vzťahuje na zloženie idiómu a jeho komplexnosť. Jedným z hlavných znakov frazeologizmov je to, že ich význam sa nedá odvodiť z významu jednotlivých slov, ale idiómu ako celku a jeho skrytého významu. Na rozdiel od frazeologizmov vyplýva význam určitej kolokácie z významu jej jednotlivých elementov. Významy jednotlivých elementov môžeme považovať za aditívne. Kolokát sa môže líšiť od svojho pôvodného významu, v takom prípade však stále vieme na základe bázy určiť jej význam. Kolokát nadobúda svoj aktuálny význam až v kontexte, v ktorom je báza kolokácie použitá. Z toho dôvodu môžeme kolokácie, na rozdiel od idiómov, považovať za transparentné.

2.3 Kolokácie verzus lexikalizované spojenia

Ako uvádza Jarošová (2007), mohli by sme sa pristaviť a uvažovať o tom, či pojem kolokácia má mať až taký široký záber, že by zahŕňala aj komunikačne príznakové frazémy a termíny. Oblasť „netermínov“ a „nefrázem“ je oveľa ťažšie uchopiteľná, pretože ustálenosť a typickosť takýchto spojení sa konštituuje sčasti na základe ich pomenúvacej platnosti a pojmovej celistvosti (aj to nie vždy jednoznačne) a sčasti na základe kolokačných preferencií ich komponentov (čo je menej výrazná charakteristika v porovnaní s kolokačnou a sémantickou jedinečnosťou komponentu/komponentov frazém.) Ak sa teda sústreďíme na lexikalizované spojenia, môžeme sa podľa Jarošovej (2007) vrátiť ku konštatovaniu, že pomenovacia platnosť niektorých z nich nie je jednoznačná a vyžaduje si určitú pozornosť. V prípade nominálnych lexikalizovaných spojení je pomenovacia funkcia a významová celistvosť zreteľná, pretože ich denotátom je inštitucionalizovaná trieda objektov. Pri spájateľnosti komponentov sa niekedy uplatňuje jav ich vzájomnej selektivity (*cestovný pas*), ale častejšie sa vyskytujú prípady, keď komponent spojenia vyjadrujúci príznak sa špecializuje na určitý okruh substantív alebo má transponovaný význam: napr. *poškodený nábytok* (voľné spojenie) oproti spojeniu *kancelársky nábytok* (lexikalizované spojenie),

podobne *tohtoročný kalendár* oproti *nástenný kalendár*, *červený sveter* a *červený diplom*. Z hľadiska pomenovacej platnosti tvoria nominálne spojenia jadro lexikalizovaných spojení (popri iných štruktúrnych typoch). Je dôležité spomenúť, že z obsahovo-formálnej stránky vykazujú rôzny stupeň sémantickej a kolokačnej idiomatičnosti: *telefónny zoznam*, *písací stôl*, *výrobný postup*, *tlačová beseda*, *policajný zákrok*, *hudobné teleso*, *diplomatické kruhy*, *civilná obrana* atď. Medzi lexikalizovanými spojeniami sú často aj výrazy, ktoré prešli do bežnej komunikácie z niektorej špeciálnej oblasti: *štátna správa*, *zákonodarný orgán*, *ľudský činiteľ*, *profesionálna deformácia*, *biologickí rodičia*, *diakritické znamienko*, atď. K skupine lexikalizovaných spojení (združených pomenovaní) sa primkávajú aj lexikalizované spojenia obsahujúce synsémantiká. Tieto spojenia často prekonávajú proces slovnodruhovej konverzie a naša gramatická tradícia ich považuje za adverbia s dvoma pravopisnými variantmi (*do červena*-*dočervena*), viacslovné predložky (*v dôsledku čoho*) viacslovné zámenná (*čertvie čo* - *čertviečo*) a viacslovné citoslovčia (*do frasa* - *dofrasa*). Na lexikalizované pomenovania nominálneho typu (*faktická poznámka*, *profesionálna deformácia*), ktorých adjektívny komponent má skôr klasifikačnú povahu, voľne nadväzujú typické spojenia, ktorých prívlastok má klasifikačnú povahu (*každodenné starosti*, *neoceniteľný prínos* a pod.)

2.4 Kolokácie, verbo-nominálne spojenia a zložené slová

Formálne a sémantické znaky voľných slovných spojení, lexikalizovaných slovných spojení, ktoré môžeme považovať za stavebné piliere slovnej zásoby každého jazyka, a taktiež kolokácií, sú rôznorodé. Špeciálnu skupinu tvoria slovné spojenia s parciálnym posunom významu, štruktúrnou a funkčnou transformáciou lexikálnych komponentov (*erwägen* - *in Erwägung ziehen*/ *uvážiť* - *zobrať do úvahy*). V oblasti jazykovedy nazývame takéto spojenia verbo-nominálne spojenia. Verbo-nominálne spojenia chápeme ako lexikalizované spojenia, ako istý špecifický typ dvoj-, resp. viacslovného pomenovania, ktoré predstavujú nové ucelené samostatné lexikálne jednotky. Konštitutívnym prvkom tohto lexikalizovaného spojenia je kategoriálne slovo, v tomto prípade sloveso, ktoré má kategoriálny ráz a ktoré každé takéto lexikalizované spojenie zaraďuje na základe svojho všeobecného kategoriálneho významu do kategórie slovíes so všetkými jeho subkategoriálnymi významami. Druhú časť spojenia tvorí nekategoriálne slovo, substantívum, ktoré je väčšinou derivatívneho pôvodu a ktoré vyjadruje individuálne významy, teda jednotlivé špeciálne významové komponenty celého slovného spojenia (Seresová, 2010). Pod pojmom verbo-nominálne spojenia teda

rozumieme syntagmy, ktoré pozostávajú z funkčného slovesa a nominálnej časti. Spolu tvoria sémantickú jednotku. Tá sa pri jednotlivých komponentoch verbo-nominálneho spojenia prejavuje tým, že spravidla sa môže nahradiť plnovýznamovým slovesom (*Überlegungen anstellen – überlegen, zum Ausdruck bringen – ausdrücken, eine Entscheidung treffen – entscheiden*). Verbo-nominálne spojenia vykazujú rovnaké znaky ako kolokácie: syntagmatický charakter, konvencionalitu, asociatívnosť a obmedzené možnosti spájania sa. Nemecký jazyk je charakteristický vysokým výskytom kompozít. Buď sa vzťahujú na kolokácie, ako napríklad v slove *Sonnentag- sonniger Tag* alebo *Schulbesuch – Schule besuchen* alebo vykazujú vlastnosti, ktoré sú typické pre kolokácie, ako asociatívnosť *Flüssiggas*, alebo parciálnu idiomatickosť (*hundemüde*). Hoci ide o kombináciu dvoch slov, od kolokácií sa odlišujú tým, že netvoria syntaktické spojenia, ale morfológické zloženiny (Ďurčo, 2016).

3 KOLOKÁCIE A ICH POSTAVENIE VO VYUČOVACOM PROCESE

Kolokácie predstavujú špecifickú skupinu slov, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu vo vyučovacom procese a pri osvojovaní si cudzieho jazyka. Hoci ich význam pri osvojovaní si cudzích jazykov je nesporný, sú to práve kolokácie, ktoré predstavujú pri učení zdroj chýb. Podľa Targónskej (2014) je táto skutočnosť zapríčinená tým, že sa študenti nesústredia na kolokácie a ich konkrétnu formu. Okrem toho učiaci sa často predpokladajú, že sa kolokácie môžu voľne prekladať z materinského jazyka do cudzieho jazyka.

Ďalším z problémov, s ktorým sa pri kolokáciách stretávame je skutočnosť, že študenti nevnímajú kolokácie ako konvenčné spojenia a predovšetkým spojenia, ktoré by si mali pri učení sa cudzieho jazyka osvojiť ako celok. Z tohto dôvodu by sme mohli povedať, že ak si študenti nie sú vedomí pojmu „kolokácia“ a jeho významu, samotné čítanie cudzojazyčných textov má iba čiastočný, dokonca marginálny vplyv na ovládanie kolokácií. Zdá sa, že učiaci sa pri čítaní cudzojazyčných textov sústredia na neznáme slova jednotlivo, vnímajú ich ako separátne jednotky a nerozpoznávajú pevné resp. konvenčné syntagmy. Z veľkej časti nemajú učiaci sa problém porozumieť významu kolokácie, ak poznajú a rozpoznávajú jej bázu. Z tohto dôvodu učiaci sa neupriamuje svoju pozornosť pri receptívnom procese na kolokátor, ale na kolokačnú bázu, ktorá je nositeľom významu. Pritom učiaci sa sústredia na obsah a nie na jazykovú a štruktúrnu stavbu kolokácie, pretože kolokácie považuje za voľné slovné spojenia (Handwerker, 2010). Okrem iného si študenti a učiaci sa cudzích jazykov nie sú

vedomí existencie daného lingvistického javu a významu kolokácií pri osvojovaní si cudzieho jazyka a terminológie daného jazyka. Na základe vyššie uvedených dôvodov predstavujú kolokácie relevantný problém pri osvojovaní si a učení sa cudzieho jazyka a základ pre interferenčné chyby, pretože lexikálne jednotky použité v kolokáciách sa nespájajú na základe jazykových pravidiel, ale na základe jazykovej normy resp. konvencie daného jazyka. Ako dodáva Targońska (2016), okrem iného sa mimojazyková skutočnosť vyjadruje v cudzích jazykoch rozličným spôsobom. Študenti si často nie sú vedomí aj konvencií spájania slov v takzvaných konvenčných syntagmách. Práve z tohto dôvodu dochádza k častým chybám, a to predovšetkým prenášaní a prekladaniu jazykových štruktúr z materinského jazyka do cieľového. Slovné spojenia, v takomto prípade, učiaci sa utvárajú na základe konvencie v materinskom jazyku (Targońska, 2016). Viacerí jazykovedci (Szulc, Zabrocki, Targońska a iní) zastávajú názor, že na základe vyššie spomenutých dôvodov, poukazovanie na existenciu kolokácií pri štúdiu terminológie cudzích jazykov by malo predstavovať dôležitú úlohu pri štúdiu cudzích jazykov a práci s učebným materiálom zameraným na slovnú zásobu. Taktiež učiaci sa cudzí jazyk by mali byť explicitne konfrontovaní s kolokáciami. Podľa lingvistov by sa táto konfrontácia mala v prvom rade udiat' na vyučovaní. To by bolo možné na základe tematizácie pojmu kolokácia hneď v úvode do terminológie cudzieho jazyka a na základe práce s vhodnými študijnými materiálmi. Okrem iného je možné priamo sa venovať kolokáciám v učebných materiáloch, napríklad prostredníctvom cvičení zameraných na kolokácie a k tomu súvisiacemu glosáru. K rozšíreniu povedomia o kolokáciách by mohli prispieť aj slovníky, resp. vlastne zostavené glosáre, ktoré by viedli k rozvoju ako receptívnej, tak aj produktívnej kompetencií učiacich sa.

4 TIPY PRE ŠTUDENTOV PRI OSVOJOVANÍ SI KOLOKÁCIÍ

Ako sme už spomenuli, kolokácie alebo aj kombinácie slov tvoria súčasť každého jazyka a vyskytujú sa tak v písomnej, ako aj v hovorenej podobe. Ak chcú študenti produkovať korektný prejav je nevyhnuté, aby si správne osvojovali kolokácie, kombinácie slov, ktoré sa k sebe, takpovediac „hodia“. Ak si študenti osvojujú slovnú zásobu klasickým spôsobom, to znamená, že sa slová učia ako individuálne slovné jednotky, nemusí to byť až tak efektívne, pretože študenti nepoznajú terminológiu v kontexte, v ktorom sa vyskytuje a taktiež ju nevedia správne aplikovať. Ak si osvojujeme novú slovnú zásobu, mali by sme si osvojiť celé slovné spojenia v ich typickej forme. Napríklad pri osvojovaní kolokácie *eine*

Frage stellen by si mali vyhľadať ďalšie slová, ktoré sa s týmto slovom môžu vyskytovať. Napríklad: *Frage*: Verb: *aufsuchen, erörtern, zurechtlegen, aufgreifen, abklären*, atď. Adjektív: *knallhart, elementar, legitim, brenzlich, komplex, heikel, trivial*, etc. Osvojenie si a ovládanie takýchto slovných spojení by mohlo viesť k eliminácii chýb pri hovorení, písaní a viedlo by k správne výberu terminológie a jej pragmatickom použiti. Okrem iného by sa ako pozitívny vplyv mohla prejavovať plynulosť hovoriaceho pri rozprávaní, vyššie sebavedomie a taktiež menej času pri hľadaní „toho správneho slova“.

Podľa viacerých lingvistov môžeme pri osvojovaní si kolokácií považovať za jeden z najväčších problémov, s ktorými sa študenti stretávajú, ich arbitrárnosť. Pod arbitrárnosťou rozumieme vlastnosť jazykového znaku spočívajúcu v neexistencii priameho príčinného vzťahu medzi označujúcim a označovaným. Lančarič pod pojmom arbitrárnosť udáva, že nejestvuje žiadne priame spojenie medzi jazykovou formou a jeho významom (Lančarič, 2012). Neexistuje teda žiadne pravidlo ani dôvod, prečo v nemčine hovoríme *eine Frage stellen* namiesto *eine Frage legen*.

ZÁVER

Na záver by sme chceli poskytnúť zopár tipov, ktoré možno využiť pri osvojovaní si kolokácií:

1. Študenti musia porozumieť, prečo je relevantné v každom cudzom jazyku správne kombinovať slová a tieto kombinácie slov si aj správne osvojovať. Ak pochopia význam a dôvody správneho používania kolokácií v cudzom jazyku, môže ich to motivovať ku korektnému osvojovaniu si terminológie cudzieho jazyka a jeho štúdiu. Správne porozumenie môže okrem iného pomôcť študentom používať slová presnejšie a výstižnejšie, pri hovorení a písomnom prejave znieť prirodzenejšie, používať rôzne synonymá a obmeny slovných spojení a viet.

2. Ak študenti pracujú s textom v cudzom jazyku po prvýkrát, mali by byť schopní pri čítaní daného textu rozpoznať, ktoré slová sa spolu spájajú a vytvárajú prirodzene znejúce kombinácie slov. Pre lepšiu prehľadnosť a zapamätanie si kolokácií si ich v texte môžu napr. farebne vyznačiť. Podobný spôsob by sa mohol zaviesť aj do vyučovacieho procesu. Každý text, s ktorým študenti pracujú by si mali dôkladne prečítať a spraviť takzvanú analýzu textu so zameraním na kolokácie. Pomocou takejto analýzy, by si mohli študenti vytvoriť zvyk,

analyzovať každý text, s ktorým sa stretnú a podvedome sa zameriavať na kombinácie slov, ktoré sa v texte vyskytujú.

3. Študenti by si mali predovšetkým osvojovať také slovné spojenia, ktoré využijú aj z praktického hľadiska. Napríklad, ak majú študenti napísať akademickú prácu, mali by sa predtým oboznámiť s kolokáciami, ktoré sa v akademickej oblasti vyskytujú.

4. Okrem iného si môžu študenti zostaviť aj vlastný zoznam kolokácií. Môžu si vypísať práve také slovné spojenia, ktoré sami pokladajú za dôležité a vedeli by im byť nápomocné aj v budúcnosti. Každé slovo si môžu prekontrolovať aj v slovníku kolokácií, prípadne doplniť chýbajúce kombinácie slov.

5. Pre lepšie zapamätanie si a osvojenie si kolokácií si môžu študenti overiť svoje vedomosti rôznymi cvičeniami, ktoré sú zamerané na kolokácie, ako aj okamžitým použitím pri komunikácii.

6. S predošlým tipom je úzko spojené aj opakovanie kolokácií. Je dôležité si kolokácie z času na čas zopakovať, aby sa lepšie uložili v ľudskej pamäti.

7. Je dôležité, aby si študenti osvojovali kolokácie ako celé slovné spojenia, nie ako separátne slovné jednotky. Napríklad by si mali osvojiť celé slovné spojenie *eine Frage stellen* a nie separátne ako *Frage* a *stellen*. Aj z hľadiska neurolingvistiky je pre ľudský mozog jednoduchšie zapamätať si slová v pároch.

8. Čítanie kníh a textov v cudzom jazyku je vynikajúci spôsob, ako si študenti môžu osvojovať nie iba kolokácie, ale aj inú slovnú zásobu v cudzom jazyku. Okrem iného sa slová nachádzajú priamo v kontexte, čo vedie k ľahšiemu osvojeniu si danej terminológie.

Na záver treba zdôrazniť skutočnosť, že kolokácie a ich význam pri vyučovanom procese a osvojovaní si cudzieho jazyka by mohla byť podnetná téma v akademickej obci a mohla by sa stať predmetom ďalšieho, hlbšieho výskumu a diskusií v oblasti štúdia cudzích jazykov.

LITERATÚRA

- ŘURČO, P. et al. 2016. *Kollokationen im Unterricht. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Nümbrecht: Kirsch Verlag, 2016, s. 273. ISBN 978-3-943906-29-5.
- HAUSMANN, F. J. 1985. Kollokationen im Deutschen Wörterbuch. In H. Bergerholtz, J. Mugdan (Hg.): *Lexikographie und Grammatik*. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch. Tübingen (=Lexicographica 3), 1985, s. 118-129.
- HANDWERKER, B. 2010. Phraseologismen und Kollokationen. In Krumm, Hans-Jürgen et al. (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York, De Gruyter, 2010, s. 246–255.

- HARM, V. 2015. *Einführung in die Lexikologie*. Darmstadt: WBG, 2015, s.164. ISBN 978-3- 534-26384-4.
- JAROŠOVÁ, A. 1999. Problém vyčleňovania ustálených lexikalizovaných spojení pomocou štatistických nástrojov. In: *Jazykovedný časopis*, roč. 50, č. 1, 1999, s. 94 – 100.
- JAROŠOVÁ, A. 2007. Collocation: The Problem of Definition. In *Jazykovedný časopis*, Vol. 58, No. 2, 2007, s. 81 – 102. .
- LANČARIČ, D. 2012. *Essentials of Linguistics*. Bratislava: Z-F LINGUA Bratislava, 2012, s.120. ISBN 978-80-89328-78-9.
- SERESOVÁ, K. 2010. *Nemecký odborný text ako predmet prekladu*. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, 2010. ISBN 978-80-225-2970-9.
- TARGOŇSKA, J. 2014. Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? In: *Linguistik online* 68, 2014. ISSN 1615-3014.
- TARGOŇSKA, J. 2016. Zur Erfassung der Kollokationen in Vokabeltaschenbüchern und Vokabelheften für DaF- Lernende. In: *Prace Językoznawcze* 17/4, s.145-172, 2016. ISSN 1509- 5304.

IMPLEMENTÁCIA PORTFÓLIA S CIEĽOM PODPORIŤ ROZVOJ KOMUNIKATÍVNEJ A LINGVISTICKEJ ÚROVNE ZRUČNOSTI PÍSANIA

PORTFOLIO IMPLEMENTATION TO ENHANCE THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE AND LINGUISTIC LEVEL OF WRITING SKILL

Daniela Sršníková – Petra Laktišová – Júlia Bolečková

Abstrakt

Kvalitné hodnotenie by malo pozostávať z efektívnej spätnej väzby, ktorá je predpokladom úspešného rozvíjania akejkoľvek hodnotenej zručnosti. Rozvíjanie a hodnotenie zručnosti písania vo výučbe cudzích jazykov je podľa Slavíka (1999, s. 92) zo všetkých štyroch zručností stále v pozícii popolušky. Zámerom tohto článku je definovať koncept portfólia, cieľom ktorého je rozvíjať zručnosti písania na univerzite technického zamerania. Následne predstaviť výber taxonómie chýb, ktorá by nám umožnila posúdiť počiatočnú a dosiahnutú lingvistickú a komunikatívnu úroveň zručnosti písania prostredníctvom kvantitatívnej analýzy chýb.

Kľúčové slová: portfólio, zručnosť písania, globálna chyba, lokálna chyba

Abstract

Effective feedback is a requirement for the proper growth of any assessed skill, so a quality assessment should include it. According to Slavík (1999, p. 92), the development and assessment of writing skills in foreign language teaching are still in the position of Cinderella out of all four skills. The purpose of this article is to define the concept of a portfolio, which aims to develop writing skills at a technical university. Subsequently, to present the taxonomy that would allow us to assess the initial and achieved linguistic and communicative level of writing skills through quantitative error analysis.

Keywords: portfolio, writing skills, global error, local error

ÚVOD

Hodnotenie má v živote študentov významné miesto, nakoľko podľa mnohých odborníkov (Cohen, 1981, Theall, Franklin, 1990, Slavík, 1999) je to činnosť, ktorej kvalita ovplyvňuje posudzovanie výučby študentmi, pocit ich pohody a podieľa sa na ich motivácii, čím v neposlednom rade výrazne ovplyvňuje proces učenia sa. Preto odborníci (Hebertová, 2001, Martin-Kniep, 2000, Bower, Rolheiser, 2000) právom apelujú na pedagógov, aby začali prepájať tradičné formy hodnotenia s alternatívnymi. Súhlasíme s ich tvrdením, že hodnotenie tvorí jednu z najdôležitejších foriem komunikácie medzi pedagógom a študentmi. Malo by

byť vnímané nielen ako kvantitatívne, ale predovšetkým ako kvalitatívne zhodnotenie výsledkov vzdelávania. Hodnotenie by podľa nás malo spĺňať dvojité úlohu, to znamená nielen posúdiť úroveň dosiahnutých vedomostí, ale súčasne by malo motivovať študentov k prehľbovaniu a rozširovaniu si týchto vedomostí. Spolu s Boudom (2003, s. 1-56) považujeme hodnotenie za efektívne, ak bude:

- pôsobiť ako motivátor k učeniu sa;
- prispievať k rozvoju zručností a kompetencií;
- preferovať štandardy hodnotenia umožňujúce posudzovať individuálne absolútne výkony pred modelom založenom na rozlišovacích kritériách (relatívny výkon);
- preferovať konštruktívnu spätnú väzbu pred reštriktívnym klasifikovaním;
- využívať viacero rôznych metód;
- integrálnou súčasťou výučby radšej než len separátnou činnosťou po jej skončení;
- časovo efektívne a trvalo udržateľné.

Vzhľadom na vyššie uvedené sme sa rozhodli zaradiť do vyučovacieho procesu študentské portfólio, ktoré považujeme za alternatívnu metódu hodnotenia a pevne veríme, že bude efektívnym nástrojom, ktorý našim študentom umožní ďalší vedomostný progres v predmete Odborný cudzí jazyk a súčasne bude rozvíjať ich zručnosť písania.

Uvedomujeme si, že vnímanie portfólia sa v súčasnosti nachádza v celej šírke spektra názorov, od absolútneho nadšenia až po skeptické názory pedagógov. Dôvod takéhoto širokospektrálneho vnímania vidíme predovšetkým v tom, že časť výskumníkov Arterová, Spandelová a Culhamová (2001, s. 288) tvrdí, že neexistuje správny, spoľahlivý a zaručený spôsob, ako pracovať s portfóliom. Časť výskumníkov ako napríklad Hebertová (2001, s. 38) a Pišová (2007, s. 49) upozorňuje na to, že ak sa pedagógom nepodariť presne vymedziť pojem portfólia a vypracovať kritériá hodnotenia, tak môže tento pojem ostať len na úrovni módného výrazu a z alternatívnej metódy sa môže stať len bezcenná zbierka papierov v euroobaloch. Avšak súhlasíme s Barrettovou, Carneyovou (2005, s. 2) a Panitzovou (1996, s. 25), že je možné nájsť niekoľko účinných spôsobov, ako pracovať i hodnotiť študentské portfólio tak, aby sme boli schopní premeniť zbierku papierov v euroobaloch na okno, cez ktoré budeme schopní zachytiť spôsob rozvíjania a nadobúdania vedomostí, zručností a kompetencií u študentov. Cieľom tohto článku je predstaviť koncept študentského portfólia, ktoré bude

implementované do vyučovacieho procesu Odborného cudzieho jazyka na Strojníckej fakulte a Fakulte elektrotechniky a informačných technológií Žilinskej univerzity počas nasledujúceho akademického roka.

1 PORTFÓLIO

Pojem portfólio pochádza z latinských slov „portare“ (nosiť) a „folium“ (list). Tento pojem sa používa v rôznych kontextoch a do pedagogickej terminológie prenikol z ekonómie. Termín portfólio sa v edukačnom prostredí vo vzťahu k hodnoteniu používa od 80-tych rokov 20. storočia. V pedagogických vedách je tento pojem definovaný rôznymi spôsobmi v závislosti od účelu použitia tohto nástroja ako:

- „zrkadlo učenia sa“ (Rees, 1999, s. 25),
- „okno do myslenia a učenia študenta“ (Martin-Kniep, 2000, s. 66),
- „koperníkov obrát“ v oblasti výkonu (Häcker, 2005, s. 2),
- „most medzi výkonom a hodnotením“ (Elbow, 1991, s. 4),
- „kontajner“ narastajúcich vedomostí (Collins, 1990, s. 2).

Podľa pedagogického slovníka je portfólio definované ako súbor rôznych produktov študenta, ktoré dokumentujú jeho prácu za určité obdobie. (Průcha a kol., 2009, s. 79) Koncept portfólia je najčastejšie definovaný ako komplexná kolekcia materiálnych a nemateriálnych produktov študenta za isté časové obdobie a presne zachytáva jeho aktuálnu úroveň, jeho napredovanie a súčasne poskytuje príležitosť na ďalší rozvoj študenta. Avšak takéto vnímanie portfólia je pre potreby nášho pracoviska a našich študentov príliš široké. Preto sa stotožňujeme s názorom Barrettovej a Carneyovej (2005, s. 2), ktoré pri definovaní portfólia vychádzajú z konštruktivistického modelu a za jeho primárny cieľ považujú skutočnosť, že prostredníctvom portfólia dokážeme podporiť a dokumentovať progres študenta v čase. Súčasne súhlasíme s Lipnickou a Jarešovou (2008, s. 114) i Spilkovou (2004, s.181), podľa ktorých hlavným cieľom portfólia je zachytiť rozvoj študenta a jeho premeny za určité časové obdobie. Portfólio vnímajú ako prostriedok autentického hodnotenia, ktoré upevňuje význam vlastných produktov študenta a jeho vlastných myšlienok a názorov. Takéto vnímanie konceptu portfólia vyzdvihuje študentovu individualitu, čo môže prispieť k sebaistote a väčšiemu rozhl'adu študenta. Naším cieľom je portfólio vnímať v zmysle „okna do myslenia a učenia študenta“ (Martin-Kniep, 2000, s.66), prostredníctvom ktorého môžeme

vidieť pod povrch a objaviť, čo si naši študenti myslia, čo považujú za dôležité a aké odborné témy ich zaujímajú.

1.1 Portfólio ako médium reflexívneho riadenia procesu učenia sa

Implementácia portfólia do vysokoškolského štúdia nám umožní vytvoriť nástroj, prostredníctvom ktorého môžeme spoznať svojich študentov a rozvíjať ich zručnosť písania. Navyše portfólio plánujeme použiť ako súčasť záverečnej skúšky z predmetu Odborný cudzí jazyk na Strojníckej fakulte a Fakulte elektrotechniky a informačných technológií Žilinskej univerzity. Takýmto spôsobom nadviažeme na tradíciu reformnej pedagogiky, ktorá tvrdí, že komplexný obraz o kompetenciách, pokroku a rozvoji môžu vyučujúci a predovšetkým samotní študenti získať prostredníctvom autentických dokumentov a prác. Sumatívne hodnotenie výkonu študentov prostredníctvom známky im poskytlo spätnú väzbu o ich jazykovej úrovni, ale nezachytilo ich mieru progresu, ktorú urobili od prvého semestra. Longitudinálny charakter portfólia nám umožní monitorovať rozvíjanie zručnosti písania v čase a tým predovšetkým zachytiť úroveň progresu každého študenta. Navyše umožní študentom pozorovať ich vlastné učenie sa a tým rozvíjať ich sebahodnotenie a sebahodnotenie, ktoré tvoria dôležitý predpoklad na riadenie vlastného procesu učenia sa. Našou snahou je lepšie prispôbiť systém hodnotenia vedomostí, zručností a kompetencií študentov, aby odzrkadľovalo ich kompetentnosť a bolo integrálnou súčasťou výučby, nielen separátnou činnosťou po jej skončení.

1.2 Študentské portfólio odborných článkov

Tak ako existuje niekoľko rôznych pohľadov na koncept portfólia, tak existuje niekoľko druhov portfólií, ktoré sa líšia svojou podobou, funkciou, účelom, typom zhromaždených položiek a aj tým, kto vyberá do portfólia konkrétne ukážky a kto hodnotí obsah portfólia. Jediné, čo majú spoločné je to, že predstavujú súbor dlhodobozhromažďovaných produktov študentov. Podľa Košťálovej a kol. (2008, s. 112) sa portfóliá môžu líšiť:

1. podľa **účelu**, ku ktorému zhromažďujú rôzne položky:

Študentské portfólio odborných článkov, ktoré plánujeme implementovať do výučby odborného cudzieho jazyka na Žilinskej univerzite, bude slúžiť na priebežné monitorovanie úrovne zručnosti písania študentov a ich schopnosti využiť

poskytovanú spätnú väzbu zo strany pedagóga. Súčasne bude podkladom pre záverečné hodnotenie počas ústnej skúšky v piatom semestri bakalárskeho štúdia.

2. podľa toho, kto rozhoduje o tom, aký **typ položky** sa v portfóliu zhromažďuje:

O položke, odbornom článku, rozhoduje pedagóg spolu so študentmi. Odborný článok musí súvisieť so študijným programom, ktorý študenti absolvujú. Rozsah odborného článku je stanovený nepriamo. Úlohou študentov je v danom odbornom článku nájsť minimálne desať termínov súvisiacich s ich študijným odborom. Následne ich definovať a osvojiť si ich, aby sa stali súčasťou ich odbornej slovnej zásoby. Okrem toho ich úlohou je vystihnúť podstatu článku (minimálne 15 slovami), výstižne zhrnúť obsah článku (minimálne 150 slovami) a odôvodniť výber daného odborného článku s dôrazom na zaujímavé zistenia (minimálne 150 slovami). Každý semester musí študent prečítať a do pedagógmi pripravenej šablóny spracovať dva odborné články v cudzom jazyku.

3. podľa toho, **kto vyberá** do portfólia konkrétne ukážky materiálov:

O zaradení konkrétneho odborného článku v cudzom jazyku rozhodujú iba študenti. Riadia sa podľa vlastného uváženia a podľa cieľov, ktoré sú presne definované a majú byť prostredníctvom portfólia dokumentované.

4. podľa toho, **kto hodnotí** obsah portfólia:

Študentské portfólio odborných článkov hodnotí pedagóg podľa stanovených kritérií hodnotenia. Študenti majú k dispozícii kontrolný zoznam, aby boli schopní ohodnotiť úroveň svojich portfólií ešte pred samotným odovzdaním.

5. podľa **funkcie a účelu hodnotenia**:

Počas tretieho a štvrtého semestra bakalárskeho štúdia bude mať študentské portfólio formatívny účel. Cieľom bude poskytnúť priebežnú spätnú väzbu študentom na ich zručnosť písania a súčasne zaznamenávať mieru progresu ich komunikatívnej a lingvistickej úrovne zručnosti písania. V piatom semestri bakalárskeho štúdia bude portfólio spĺňať sumatívny účel. Portfólio bude podkladom na záverečné hodnotenie.

6. podľa **obsahu a cieľa**:

Študentské portfólio odborných článkov vnímame ako pracovné portfólio. Jeho primárnym cieľom je prepojiť učenie s hodnotením a posudzovať komunikatívnu a lingvistickú úroveň zručnosti písania komplexne a dlhodobo. Pedagóg na začiatku každého semestra predstaví kritériá spracovania odborného článku, ale aj kritériá,

ktoré budú prostredníctvom portfólia sledované. Pevne veríme, že takýmto spôsobom umožníme študentom získať informácie o ich komunikatívnej a lingvistickej úrovni zručnosti písania a uvedomiť si jej zvyšujúcu sa úroveň s odstupom času.

2 TEORETICKÝ KONTEXT K TAXONÓMII CHÝB

Liberálny humanistický a komunikatívny pedagogický prístup k vyučovaniu cudzích jazykov nám umožňuje determinovať relatívnu váhu jednotlivých chýb pri poskytovaní spätnej väzby na zručnosť písania v anglickom jazyku. Pri výbere vhodnej taxonómie nám pomohli rozhovory s učiteľmi, ktoré sme realizovali s cieľom zistiť, akým spôsobom hodnotia zručnosť písania. Uvedomili sme si, že učitelia anglického jazyka pri hodnotení úrovne zručnosti písania nevnímali chyby ako rovnocenné z komunikatívneho hľadiska. Vzhľadom na túto skutočnosť sme sa rozhodli zostaviť taxonómiu, podľa ktorej by sme boli schopní ako nerodení hovoriaci určiť relatívnu závažnosť chýb z hľadiska komunikácie. Pre zostavenie taxonómie sme sa rozhodli využiť výsledky výskumu Burtovej a Kiparskej (1972, s. 1-121), nakoľko ich kritériá týkajúce sa rozhodnutia o stupni komunikatívnej závažnosti chýb boli založené na analýze niekoľko tisíc anglických viet, ktoré obsahovali viac než dve chyby a boli vytvorené študentmi, ktorí sa učili tento svetový jazyk ako cudzí. Po zozbieraní viet a postupnom odstraňovaní jednotlivých chýb požiadali rodených hovoriacich z rôznych spoločenských vrstiev, dosiahnutého vzdelania a pracovnej pozície, aby vyjadrili svoj názor na relatívnu zrozumiteľnosť viet pri oprave jednej alebo všetkých chýb naraz. Výsledkom tohto výskumu bolo zistenie, že chyby, ktoré významne bránia porozumeniu, sú určitého typu, zatiaľ čo chyby, ktoré umožňujú študentom komunikovať, sú iného typu. Burtová a Kiparská (1972, s. 1 – 121) zistili, že chyby v písomnom prejave sa dajú rozdeliť do dvoch kategórií. Toto rozdelenie chýb na globálne a lokálne nám poslúži ako teoretický základ pre vytvorenie taxonómie chýb v písomnom prejave študenta.

Globálna chyba je v podstate komunikatívnou chybou, ktorá narúša komunikáciu, to znamená, že rodený hovoriaci by zmysel vety nesprávne pochopil alebo by ho nepochopil vôbec. Tieto chyby vplývajú na celkovú organizáciu vety, čo spôsobuje, že čitateľ nesprávne interpretuje význam jednotlivých viet. Na základe analýzy viet z výskumu Burtovej a Kiparskej (1972, s. 1 – 121), nesprávnu interpretáciu zmyslu viet spôsobuje v prvom rade nesprávny slovosled. Po druhé je to chýbajúca, nesprávna alebo nevhodne umiestnená spojka. Následne je to psychologické predpokladanie konštrukcií a špecifické obmedzenia pri

určitých typoch slovies vo vetných doplnkoch. Oba tieto aspekty majú spoločnú charakteristiku, sú výnimkami zo zaužívaných pravidiel anglického jazyka. Bežne dokáže študent vyprodukovať vetu na základe zvnútorneného pravidla bez toho, aby túto vetu niekde počul alebo videl napísanú. Avšak v určitých prípadoch anglický jazyk vyžaduje, aby tieto všeobecne platné pravidlá boli porušené a tak študent, ktorý použije dané pravidlo, urobí chybu.

Lokálna chyba je lingvistickou chybou, ktorá spôsobí, že daná veta je gramaticky, respektíve lingvisticky nesprávna. Napriek tomu rodený hovoriaci nemá takmer žiadne alebo len veľmi malé problémy pri pochopení plánovaného zmyslu vety. Tieto chyby ovplyvňujú jednotlivé prvky alebo časti vo vete, ale zvyčajne nebránia komunikácii, napríklad slovesné časy, členy a pomocné slovesá. Oba druhy chýb, globálne aj lokálne chyby sú v písomnom prejave ďalej klasifikované do štyroch podkategórií založených na nesprávnom použití alebo vynechaní štandardnej lexiky, morfológie, syntaxe a ortografie anglického jazyka:

1. lexikálna podkategória zahŕňa väčšinou nevhodne použité alebo vynechané podstatné mená, slovesá, prídavné mená a príslovky;
2. morfológická podkategória zahŕňa nevhodne použitú alebo vynechanú viazanú morfému;
3. syntaktická podkategória zahŕňa nevhodne použité alebo vynechané determinanty, modálne slovesá, predložky, spojky alebo opytovacie zámená;
4. ortografická podkategória pozostáva z pridania, vynechania alebo iného usporiadania jedného alebo viacerých písmen v lexikálnej, morfologickej alebo syntaktickej forme, respektíve štruktúre.

Prostredníctvom tejto taxonómie by sme radi identifikovali najčastejšie globálne a lokálne chyby v písomnom prejave našich študentov a následným štatistickým spracovaním týchto dát (koeficient globálnych a lokálnych chýb dosiahnutý na začiatku tretieho a na konci piateho semestra) by sme radi zistili, či implementácia portfólia odborných článkov a ich následné formatívne hodnotenie podporí u študentov schopnosť rozvíjať ich komunikatívnu a lingvistickú úroveň zručnosť písania alebo nie.

ZÁVER

Hodnotenie zručnosti písania prostredníctvom portfólia nesleduje iba konečný výkon, oveľa väčšia pozornosť je venovaná procesu učenia sa a jeho následnej reflexii. Stotožňujeme

sa s názorom Häckera (2005, s. 4), ktorý tvrdí, že skutočná hodnota portfólia tkvie v myslení, ktoré vyvoláva u študentov aj pedagógov. Hodnotenie portfólia sleduje progres študentov a ich úsilie, ktoré vkladajú do rozvoja zručnosti písania. Pedagógovi umožňuje identifikovať silné a slabé stránky študentov. Toto hodnotenie je protipólom hodnotenia, ktoré sa zameriava na momentálny výkon a stav vedomostí študentov. Umožňuje posudzovať zručnosť písania komplexne a dlhodobo. Spája formatívne a sumatívne hodnotenie. Bude sprevádzať študentov kontinuálne počas troch semestrov povinnej výučby odborného cudzieho jazyka na bakalárskom stupni štúdia. Umožní im prehliadnúť si a uvedomiť si ich vlastné skúsenosti s rozvíjaním zručnosti písania. Toto metakognitívne vysvetlenie vlastného učenia sa môže slúžiť ako predpoklad na pochopenie a riadenie tohto procesu v budúcnosti. Sme presvedčení, že práca s portfóliom môže byť pre proces edukácie prínosná, ak budú ciele a kritéria hodnotenia nastavené korektne. Študentom bude jasné, čo má portfólio obsahovať, kto bude materiály do portfólia vkladať a v akých časových intervaloch sa bude portfólio hodnotiť. Hodnotenie je potrebná činnosť, ale zároveň aj náročná pre všetky zúčastnené strany. Tieto dve charakteristické vlastnosti hodnotenia spôsobili náš záujem o túto problematiku, nakoľko veríme, že podstatou pedagogickej praxe je predovšetkým dokázať správne ohodnotiť úsilie študentov, výsledok ich práce a nájsť vhodný spôsob, ako s ich študijnými výsledkami pracovať ďalej, aby sme im pomohli rozvíjať sa.

LITERATÚRA

- ARTER, J.A., SPANDEL, V., CULHAM, R. 2001. Portfolio for assessment and instruction. In G.R. Walz and J.C. Bleuer (eds), *Assessment issues and challenges for the millennium*. Greensboro: CAPS Press, 2001, s. 287-292.
- BARRETT, H., CARNEY, J. 2005. *Conflicting paradigms and competing purposes in electronic portfolio development*. [online] 2005. [cit. 2021-06-10] Dostupné na internete: <https://electronicportfolios.org/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf>
- BOUND, D. 2003. *Enhancing learning through self assessment*. London: Routledge, 2003. 256 s. ISBN-13: 978-0749413682.
- BOWER, B., ROLHEISER, C. 2000. Portfolio assessment: organizing for success! In *Orbit*. 2000, roč. 30, č. 4, s. 47-49.
- BURT, M.K., KIPARSKY, C. 1972. *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Rowley: Newbury House, 1972. 121 s. ISBN 0912066075.
- COHEN, P.A. 1981. Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A metaanalysis of Multisection Validity Studies. In *Review of Educational Research*. 1981, roč. 51, č. 3, s. 281-309.
- COLLINS, A. 1990. *Reformulating testing to measure learning and thinking*. [online] 1990. [cit. 2021-06-10] Dostupné na internete: http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.shtml

- ELBOW, P. 2004. How Portfolios Show Us Problems with Holistic Scoring, but Suggest an Alternative. In *Assessmnet Update*. 2004. roč. 6, č. 4, s. 4-5.
- HÄCKER, T. 2005. *Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozessessteuerung*. [online] 2005. [cit. 2021-06-10] Dostupné na internete: http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.shtml
- KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.
- LIPNICKÁ, M., JAREŠOVÁ, A. 2007. *Teoretické základy predškolskej pedagogiky*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2007. 94 s. ISBN 978-80-8083-430-2.
- MARTIN-KNIEP, G.O. 2000. *Becoming a Better Teacher: Eight Inovations that Work*. Alexandria: ASCD, 2000. 156 s. ISBN-10 : 0871203855
- PANITZ, B. 1996. The student portfolio: A powerful assessment tool. In *ASEE Prism*. 1996, roč. 5, č. 7, s. 24-29.
- PÍŠOVÁ, M. 2007. *Portfolio v profesní přípravě učitele*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. 132 s. ISBN 978-80-7395-024-8.
- PÍŠOVÁ, M. 2007. Portfolio v profesní příprave učitele – otazníky, nadeje, nebezpečí. In M. Píšová (ed.) *Portfolio v profesní příprave učitele*. Pardubice: FHS Univerzity Pardubice, 2007, s. 39-52.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, s. r. o., 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- REESE, B. F. 1999. Phenomenal portfolios. In *The Science Teacher*. 1999, roč. 66 , č. 9, s. 25-28.
- SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole: východiská a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80712782629.
- SPIILKOVÁ, V. 2007. Význam portfolia pro profesní rozvoj studentů učitelství. In *Portfolio v profesní přípravě učitele*. 1. vyd. Editor Michaela Píšová. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, s. 7 - 20.
- SPIILKOVÁ, V. a kol. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- THEALL, M., FRANKLIN, J. 1990. Student Ratings in the Context of Complex Evaluation Systems. In *New Directions for Teaching and Learning*. 1990, roč. 90, č. 43, s. 17-34.

STRATÉGIE UČENIA SA NEMECKÉHO JAZYKA AKO DRUHÉHO CUDZIEHO JAZYKA PO ANGLIČTINE U VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV SO ŠPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENIA

LEARNING STRATEGIES OF THE GERMAN LANGUAGE AS THE SECOND FOREIGN LANGUAGE AFTER ENGLISH BY UNIVERSITY STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFERENCES

Zuzana Tomčániová

Abstrakt

Špecifické poruchy učenia označujú dysfunkcie, ktoré spôsobujú ťažkosti nielen vo vzdelávacom procese v prostredí školy, ale aj vo spoločenskom prostredí, prípadne aj v profesionálnom uplatnení. V anglicky hovoriacom prostredí sa v ostatnom období zaužíval výraz *specific learning differences* čiže špecifické odlišnosti v učení. Tento termín akcentuje, aby sa na študenta so špecifickými poruchami učenia nehľadelo ako na jedinca s hendikepom, ale ako na človeka, ktorý pri učení postupuje odlišne v porovnaní s inými študentami. Cieľom nášho príspevku je predstaviť stratégie pri tomto odlišnom postupe pri učení sa cudzieho jazyka, konkrétne na príklade nemeckého jazyka ako druhého cudzieho jazyka po angličtine.

Kľúčové slová: nemecký jazyk ako druhý cudzí jazyk, stratégie učenia, špecifické poruchy učenia

Abstract

Specific learning disabilities refer to dysfunctions that cause difficulties not only in the educational process in the school, but also in the social milieu, or even in a professional sphere. In the English-speaking domain, the term *specific learning differences* has been used in the recent period. This term emphasizes that a student with specific learning disabilities should not be seen as an individual with a disability, but as a person who progresses differently in learning compared to other students. The aim of our work is to present strategies for this different approach to learning a foreign language, specifically on the example of German as a second foreign language after English.

Keywords: German as a second foreign language, learning strategies, specific learning differences

ÚVOD

Od 1. januára 2013 majú vysoké školy povinnosť vytvárať všeobecne prístupné akademické prostredie aj zabezpečením zodpovedajúcich podmienok pre študentov so špecifickými potrebami bez znížovania požiadaviek na ich študijný výkon. Pod termínom špecifické potreby rozumie zákon okrem iných aj poruchy učenia. Špecifické poruchy učenia (ďalej len ŠPU) označujú skupinu ťažkostí, ktoré sa prejavujú pri osvojovaní a používaní základných vzdelávacích návykov ako sú reč (dyslália), čítanie (dyslexia), písanie (dysgrafia), matematické uvažovanie či počítanie (dyskalkúlia). Tieto ťažkosti vznikajú na základe

dysfunkcie centrálného nervového systému, nie vplyvom zníženej inteligencie ako primárnej príčiny (Račková, Hollá, 2012, s. 20). ŠPU môžu negatívne pôsobiť na výkony študenta aj v rámci výučby cudzích jazykov. Ťažkosti vyplývajú z nedostatočne rozvinutej zrakovej a sluchovej percepcie a zrakovej a sluchovej analýzy a syntézy, z porúch výslovnosti či artikulačnej neobratnosti (Janíková et al., 2013, s. 58). Uvedené symptómy vnímame najzreteľnejšie pri dyslexii, keďže porucha čítania ovplyvňuje aj ďalšie faktory a často spôsobuje nepresné sluchové vnímanie, problémy s komunikáciou a nedostatočné sústredenie. Tieto deficity majú zásadný vplyv na motiváciu študenta k učeniu sa cudzích jazykov, keďže pri metodicko-didakticky nevhodne koncipovanom vyučovaní sa študent stretáva skôr s neúspechmi (Janíková et al., 2013, s. 58).

V prvej kapitole nášho príspevku predstavíme stratégie pri výučbe cudzích jazykov u študentov vysokých škôl s dyslexiou, ktoré môžu pomôcť k zvýšeniu motivácie študentov a k zefektívneniu učenia. Praktické príklady uvedieme vo vyučovaní nemeckého jazyka ako druhého cudzieho jazyka po angličtine a pri rozvoji čitateľskej kompetencie v cudzojazyčnej edukácii.

V druhej kapitole sa venujeme dramatickej výchove ako podpornej stratégii na odstránenie komunikačných bariér a ostychu pri učení sa nemeckého jazyka ako druhého cudzieho jazyka u študentov s ŠPU.

1 NEMECKÝ JAZYK AKO DRUHÝ CUDZÍ JAZYK

Naša pedagogická prax a viaceré výskumné štúdie zamerané na ťažkosti, ktoré sa prejavujú u študentov s dyslexiou pri učení sa nemeckého jazyka, identifikovali najčastejšie sa vyskytujúce deficity v týchto oblastiach: výslovnosť hlások, ktoré sa v nemčine vyslovujú inak ako v materinskom jazyku, zapamätanie si a výslovnosť zložených slov, slovosled, gramatické pravidlá, členy podstatných mien, fonetický zápis – interferencia s materinským jazykom, písanie podstatných mien s malým začiatočným písmenom, pomalé čítanie, porozumenie textu, ostych, komunikácia – dialogický prejav (Janíková et al., 2013, s. 87 – 89).

1.1 Stratégie učenia sa nemeckého jazyka ako druhého cudzieho jazyka po angličtine

Podľa aktuálneho názoru môže odvolávanie sa na anglický jazyk podporiť učenie sa nemeckého jazyka (Marxová, 2018). Pri procese učenia sa nemčiny sa využívajú techniky

a stratégie, ktoré sa osvedčili pri výučbe anglického jazyka. Úspešné a overené postupy tak môžu zefektívniť výučbu aj u študentov s ŠPU.

Konkrétne príklady pri odstraňovaní ťažkostí uvádzame v nasledujúcich bodoch:

- Slovná zásoba: vďaka spoločnému germánskemu základu zdieľa angličtina a nemčina mnoho rovnakých alebo podobných slov (*angel – Engel, fish – Fisch, hello – Hallo, ice – Eis, mine – mein, mouse – Maus, telephone – Telefon, wine – Wein, ...*). Odporúčame, aby sa študenti s príbuznou slovnou zásobou ako motivačným faktorom oboznamovali už na prvých hodinách výučby nemeckého jazyka.
- Členy podstatných mien: gramatickou kategóriou, ktorá sa pri učení nemeckého jazyka ťažšie upevňuje sú členy podstatných mien; tento jav je v anglickom jazyku vyjadrený členmi *the, a, an* s pomerne jasným používaním. Nemecký jazyk používa určité členy *der, die, das, die* (Plural) alebo neurčité členy *ein, eine, ein*. Pravidlá z angličtiny alebo určovanie rodu podstatných mien podľa materinského jazyka, v našom prípade zo slovenčiny vedú k interferenčným chybám. Odporúčame preto, aby sa od začiatku výučby nemeckého jazyka každé podstatné meno osvojovalo spoločne s určitým členom ako jeho neoddeliteľnou súčasťou. Podstatné mená s určitými členmi si môže študent s ŠPU zapisovať na farebné hárky – modrý papier pre podstatné mená mužského rodu (*der*), červený papier pre podstatné mená ženského rodu (*die*) a zelený papier pre podstatné mená stredného rodu (*das*). Zápisom novej slovnej zásoby si študent precvičuje aj písanie nemeckých substantív s veľkým začiatočným písmenom. Pre zapojenie nielen zrakového, ale aj sluchového vnímania si môže študent vytvoriť ku každému slovu aj zvukový záznam, čiže pod dohľadom pedagóga, ktorý kontroluje správnu výslovnosť, použiť každé nové slovo aj vo vete a túto vetu si nahráť. Študent si tak novú slovnú zásobu osvojuje v kontexte a zvyšuje svoje komunikačné kompetencie.
- Slovosled: Zo syntaktického hľadiska sa anglický a nemecký jazyk čiastočne vyznačujú spoločnou štruktúrou vety. Napríklad skladba opytovacej vety „*Who knows the book?*“ – „*Wer kennt das Buch?*“ (opytovacie zámeno – sloveso – ostatné vetné členy) je v oboch jazykoch rovnaká.

- Stupňovanie: Ďalším spoločným znakom oboch jazykov, ktorý použijeme pre zefektívnenie výučby nemeckého jazyka je stupňovanie (*fast – faster/ schnell – schneller*).
- Zmena samohlások pri nepravidelných slovesách (*sing – sang – sung/ singen – sang – gesungen*) je gramatický jav, v ktorom sú si anglický a nemecký jazyk tiež podobné (Marxová, 2018).

1.2 Čítanie v nemeckom jazyku

Čítanie má v cudzojazyčnej edukácii dôležité postavenie a jeho rozvoj je jednou z požiadaviek na dosiahnutie komunikačnej kompetencie (Kyloušková, 2012, s. 126). Pri nácviku čítania potrebujú študenti s dyslexiou správnu motiváciu a súbor aktivít podľa ich individuálnych potrieb. S navrhovanými aktivitami sa mohol študent zoznámiť už pri čítaní textov v anglickom jazyku (spracované podľa Kyloušková, 2012, s. 133 – 134): používať krátke texty s väčšími písmenami, s členením na odstavce; spájať globálne prečítané slová (bez hláskovania alebo slabikovania) s obrázkami, vyhľadať tieto slová v texte alebo čítať texty s osvojenými slovami; podčiarknuť známe alebo neznáme slová, podčiarknuť rôzne druhy slov konkrétnymi farbami (napríklad slovesá žltou farbou, ...), nájsť v skupine slov tzv. kukučie vajce, čiže slovo, ktoré medzi nich nepatrí; čítať v skupine, vo dvojici, spolu s učiteľom alebo s nahrávkou textu, čo umožňuje študentovi počuť svoj hlas a zbaviť sa strachu z neúspechu.

Tabuľka 1 Odporúčaná úprava textu v anglickom jazyku

1 I was extremely busy on Thursday afternoon.
2 After school I went to my swimming lesson,
3 so I couldn't see my best friend.
4 Some hours later I received a text message.
5 My dad wanted to talk to me near the city centre.

Tabuľka 2 Odporúčaná úprava textu v nemeckom jazyku

1 Ich war extrem beschäftigt am Donnerstag am Nachmittag.
2 Nach der Schule ging ich zu meinem Schwimmkurs,
3 so konnte ich meinen besten Freund nicht sehen.
4 Ein paar Stunden später erhielt ich eine Text-Nachricht.
5 Mein Papa wollte mit mir in der Nähe des Stadtzentrums reden.

2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA AKO PODPORNÁ STRATÉGIA UČENIA SA DRUHÉHO CUDZIEHO JAZYKA

Dramatická výchova ako podporná stratégia učenia sa nemčiny ako druhého cudzieho jazyka môže prispieť k odstráneniu komunikačných bariér a ostychu, ktoré uvádzajú študenti s ŠPU. Metódy a techniky dramatickej výchovy sa zameriavajú na proces učenia a rozvoj celej osobnosti študenta. Dramatické aktivity priaznivo vplyvajú na rozvoj duševných a pohybových aktivít, samostatného konania, myslenia, vnímania a majú veľký vplyv na rozvoj reči, tvorivosti a fantázie (Gažiová Svobodová, 2013, s. 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, Homolová, 2013, s. 9). Komunikačné kompetencie sa výborne trénujú prostredníctvom schematických, kontrolovaných, poloimprovizovaných alebo improvizovaných dialógov, polylógov a jednoduchých scénok (Javorčíková, Homolová, 2013, s. 10). Integrovanie dramatických aktivít do výučby ako podpornej stratégie učenia sa nemeckého jazyka nazývame metódou tvorivej dramatiky. Základom tejto metódy je vytvoriť vyučujúcim a študentom prostredie, ktoré rozvíja komunikatívny prístup (Ries, Kollárová et al., 2004, s. 129). Vyučujúci plnia úlohu iniciátorov a pomocníkov, ktorí študentom pripravujú didakticky spracované materiály – krátke prozaické texty podľa potrieb študentov s dyslexiou. 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, Kollárová et al., 2004, s. 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

Výskumy ukazujú, že medzi ŠPU majú najčastejšie zastúpenie dyslektické ťažkosti, ktoré môžu ovplyvniť nasledujúce oblasti: pravopisné schopnosti, pamäť, schopnosť postupnosti, zrakovú orientáciu, reč, organizačné schopnosti či emocionálne faktory (Seidler et al., 2013, s. 86). Veľmi dôležitá je preto osвета vysokoškolských pedagógov o tejto problematike, získanie znalostí o intervenčných metódach a vytvorenie koncepcie nápravy. Techniky nápravy a podpory by mali byť prispôsobené individuálnym potrebám študenta s ŠPU. Pedagógovia uvádzajú, že vo vyučovaní študentov s dyslexiou najčastejšie používajú tieto techniky: nehodnotenie pravopisu, akceptovanie fonetického prepisu, dopĺňovanie slov namiesto písania viet, využívanie farieb, čítanie kratších textov, úprava textov, uprednostňovanie ústneho skúšania (Kostková, Píšová, 2012, s. 36). Študentom vysokých škôl s ŠPU spôsobuje problém zápis poznámok pri prednáškach. Riešením je umožniť študentom vytvoriť si zvukovú nahrávku prednášky, pre lepšie zapamätanie si obsahu prednášky zapisovať kľúčové slová na čierne tabule; niektorým študentom s ŠPU sa lepšie orientuje na čiernych tabuliach oproti bielym (Račková, Hollá, 2012, s. 23). Vhodné je tiež typograficky upraviť text podľa nasledovných pravidiel: použiť typ písma Comic Sans alebo Arial, veľkosť písma najmenej 12, riadkovanie 1,5 a nepoužívať kurzívu (Balharová, 2018). V prospech zefektívnenia cudzojazyčnej edukácie študentov so špecifickými poruchami učenia je aj vzájomná spolupráca a konzultácie medzi pedagógmi filologických odborov na danej vysokej škole. Tzv. dobrú prax, čiže osvedčené stratégie z vyučovania anglického jazyka ako prvého cudzieho jazyka môžeme úspešne využiť pri výučbe nemčiny ako druhého cudzieho jazyka po angličtine.

LITERATÚRA

- BALHAROVÁ, K. 2018. *Může pomoci úprava typografie žákovi s dyslexií na cestě ke čtenářské gramotnosti?* [online] 2018. [cit. 2021-08-20] Dostupné na internete: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21933/MUZE-POMOCI-UPRAVA-TYPOGRAFIE-ZAKOVI-S-DYSLEXII-NA-CESTE-KE-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI.html/>
- GAŽIOVÁ SVOBODOVÁ, L. 2013. *Divadelná arteterapia v pedagogickej a sociálnej praxi*. Ružomberok: Verbum, 2013. 73 s. ISBN 978-80-561-0019-6.
- GRENAŘOVÁ, R., VÍTKOVÁ, M. (eds.) 2012. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v cizojazyčné výuce a ve výskumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 210 s. ISBN 978-80-210-6024-1.
- 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.
- KOSTKOVÁ, K., PÍŠOVÁ, M. 2012. *Příprava budoucích učitelů anglického jazyka v oblasti hodnocení žáků se specifickými poruchami učení: Vede cesta od praxe k teorii?* In
- KYLOUŠKOVÁ, H. 2012. *Diferencované čtení v cizím jazyce*. In GRENAROVÁ, R., MARXOVÁ, N. 2018. *Nemčina po angličtine. Keď je viac výhodou*. [online] 2018. [cit. 2021-05-30] Dostupné na internete: <https://www.goethe.de/ins/sk/sk/m/spr/msp/21161178.html>
- RAČKOVÁ, O., HOLLÁ, Z. 2012. *Vysokoškolské štúdium študentov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku*. Ružomberok: Verbum, 2012. 50 s. ISBN 978-80-8084-869-9.
- RIES, L., KOLLÁROVÁ, E. et al. 2004. *Svět cizích jazyků. Svet cudzích jazykov. Dnes*. Bratislava: Didaktis, 2004. 188 s. ISBN 80-89160-11-5.
- SEIDLER et al. 2013. *[In]akosti v terciárnom vzdelávaní*. Nitra: PF UKF v Nitre, 2013. 120 s. ISBN 978-80-558-0477-4.
- VÍTKOVÁ M. (eds.) 2012. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v cizojazyčné výuce a ve výskumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 210 s. ISBN 978-80-210-6024-1.
- <https://www.minedu.sk/studium-studentov-so-specifickymi-potrebami/> [cit. 2021-04-10]
- <https://www.smart-words.org/dyslexia.html> [cit. 2021-06-01]

KULTÚRNA A LINGVÁLNA DIMENZIA VZDELÁVANIA VO VYBRANÝCH DOKUMENTOCH EURÓPSKEJ ÚNIE

CULTURAL AND LINGUISTIC DIMENSION OF EDUCATION IN SELECTED DOCUMENTS OF THE EUROPEAN UNION

Anna Zelenková

Abstrakt

Prehľadová štúdia prináša súbor a analýzu vybraných dokumentov publikovaných najmä orgánmi Európskej únie, Radou Európy v Štrasburgu a Európskym centrom moderných jazykov v Grazi. Časový horizont predstavuje 20 rokov - od podpísania Bolonskej deklarácie doteraz. Tieto dokumenty spracovávajú problematiku jazykovej politiky, výučby a učenia sa cudzích jazykov a kultúrnej dimenzie vzdelávania ako neoddeliteľnej súčasti edukačného smerovania v súčasnom multikultúrnom európskom priestore. Cieľom analýzy niekoľkých vybraných dokumentov je zistiť ich obsahové zameranie a objasniť kľúčové pojmoslovie, ktoré poukazuje na kvalitatívne posuny v chápaní a rozvíjaní jazykových a kultúrnych kompetencií.

Kľúčové slová: jazyková a kultúrna politika, interkultúrne a plurilingválne vzdelávanie, vzdelávacie dokumenty

Abstract

The study presents a review and analysis of selected documents published by the institutions of the European Union, the Council of Europe in Strasbourg and the European Centre for Modern Languages in Graz. The object of the study are the documents published since the Bologna Declaration up to the present time. They are involved with language policy, teaching and learning of foreign languages and the cultural dimension of education as an inevitable part of education direction in today's multicultural European environment. The selected documents are analysed with the aim to explore their content area and clarify the key terminology, which actually indicates the qualitative steps in the understanding and developing of linguistic and cultural competences.

Keywords: language policy, cultural policy, intercultural and plurilingual education, educational documents

ÚVOD

Najnovšie trendy cudzojazyčného vzdelávania, ako aj internacionalizácia vysokého školstva ukazujú, že sa čoraz viac skloňujú pojmy ako interkulturalita, multikulturalita, interkultúrna kompetencia, plurilingválnosť a podobne. Sú to atribúty súčasného vzdelávania, ktoré by sa so všetkou naliehavosťou mali dotýkať všetkých zainteresovaných, pretože ich aplikácia znamená efektívnu interakciu jednotlivcov v európskej rozmanitosti krajín, kultúr, jazykov a svetonázorov. Existuje celý komplex dokumentov vydaných orgánmi Európskej únie (EÚ) alebo inými inštitúciami, ktoré pomáhajú realizovať interkultúrnú a lingválnu

dimenziu nielen cudzojazyčného, ale aj akéhokoľvek iného vzdelávania v súčasnej Európe. Tieto môžu slúžiť ako pramene, z ktorých učitelia majú možnosť čerpať poznatky, usmernenia a vysvetlenia pri stanovovaní výučbových cieľov a obsahu cudzojazyčného a interkultúrneho vzdelávania.

1 CIEĽ, MATERIÁL, METODIKA

Cieľom tejto prehľadovej štúdie je predstaviť súbor niekoľkých vybraných dokumentov, ktorých obsahom je problematika kultúrnej a lingválnej dimenzie súčasného vzdelávania. Ich analýza poskytne odpovede na otázky, čo je obsahom interkultúrnej kompetencie, interkultúrneho a multikultúrneho vzdelávania, a akú jazykovú politiku predstavujú vybrané organizácie v rámci Európskej únie usmerňujúce kultúru, vzdelávanie a výučbu jazykov, Rada Európy v Štrasburgu a Centrum pre moderné jazyky v Grazi (ECML) alebo organizácie jazykových centier na vysokých školách.

Zvolili sme analyticko-interpretáciu metódu štúdia vybraných dokumentov a zisťovali sme, ako tieto dokumenty reagujú na potrebu interkultúrnej komunikácie, interakcie a rozvíjania internacionálnych kontaktov. Treba poznamenať, že náš výskum si nerobí nárok na úplný zoznam dokumentov, pretože internacionalizácia vzdelávania je neustále sa meniaci proces, ktorý prináša nové požiadavky a vyžaduje generovanie nových dokumentov.

2 TERMINOLOGICKÁ DATABÁZA NA SKÚMANIE DOKUMENTOV

Analyzujeme niekoľko záväzných i nezáväzných dokumentov, ktoré zakotvujú kultúrnu a lingválnu dimenziu súčasného vzdelávania. Na tento účel sme vytvorili databázu kľúčových pojmov, ktoré sa v týchto dokumentoch využívajú.

Internacionalizácia vzdelávania

Internacionalizácia vzdelávania sa definuje rôzne, podľa toho, z akej perspektívy sa na tento proces nahliada. Všetky definície však hovoria o integrácii medzinárodnej a medzikultúrnej dimenzie do výučby, výskumu a podporných služieb danej inštitúcie (univerzity) (Gopal, 2011, s. 373). Táto dimenzia má jazykovú a kultúrnu stránku a v tomto zmysle budeme v našom príspevku tento pojem používať.

Interkultúrnosť, interkulturalita, interkultúrny

Interkultúrnosť, interkulturalita, interkultúrny sú pojmy týkajúce sa vzájomnej výmeny a komunikácie medzi viacerými kultúrami. Interkulturalita predstavuje križovatku transferov rôznych kultúrnych hodnôt, ideí a osôb – v našom prípade študentov, učiteľov

a vedeckých pracovníkov rôznej kultúrnej proveniencie v rámci jednotlivých mobilit. Mobilita v európskom edukačnom prostredí má preto celkovo interkultúrny charakter, v ktorom sa cizelujú interkultúrne kompetencie jej účastníkov. Zvládnutie tohto procesu kultúrneho transferu, vzájomnej komunikácie medzi kultúrami tak, aby účastníci procesu nestratili svoju kultúrnu identitu a integritu, a aby sa vedeli vyhnúť nedorozumeniam a problematickým situáciám, sa označuje termínom *interkultúrna kompetencia*.

Pod pojmom *interkultúrna kompetencia* rozumieme súbor viacerých kľúčových kompetencií, a to personálnych, interpersonálnych, komunikatívnych, kognitívnych a sociokultúrnych. Interkultúrna kompetencia je založená na modeli interkultúrnej komunikatívnej kompetencie, ako ju definovali vo svojich modeloch Byram (1998) alebo Deardorffová (2009). Tieto modely obsahujú súbor troch komponentov: vedomostí, postojov a zručností (kognitívna, afirmatívna a behaviorálna zložka) ako nadstavby lingvistickej kompetencie. Inými slovami, samotné ovládanie jazyka ešte nepredstavuje interkultúrnú kompetenciu. Ako poznamenal Bennett (1997, citované podľa Bennetta, 2004), aby sme sa nestali len „plynule hovoriacimi hlupákmi“, musíme komplexnejšie chápať kultúrnu dimenziu jazyka. Interkultúrne kompetentný komunikátor musí disponovať aj inými spôsobilosťami, ktoré uplatní v interkultúrnych vzťahoch v interakcii tak, aby predchádzal nedorozumeniam, kritickým kultúrnym stretom a šokom, vykazoval toleranciu a rešpekt voči iným kultúram, ale súčasne si aj uvedomoval a zachovával svoju vlastnú kultúrnu identitu.

Multikultúrny, multikulturalizmus

Multikultúrny sa dnes používa ako atribút pre krajiny, spoločnosti, školy alebo organizácie (podniky), ktoré sa vyznačujú kultúrnou diverzitou. Multikultúrny priestor vzniká v dôsledku globálnej migrácie obyvateľstva, ktoré prináša do novej spoločnosti svojho pôsobenia prvky svojho kultúrneho pôvodu a kultúrnych hodnôt. Pojem multikultúrny (multikultúrnosť) treba odlíšiť od pojmu *multikulturalizmus*. Tento sa môže používať vo viacerých významoch: a) v demografickom alebo sociologickom – existencia a vzťah viacerých kultúr, etník, národností, sociokultúrnych skupín, menšín, znevýhodnených ľudí atď. na jednom mieste a ich vzťah k majoritnej kultúre - multikulturalizmus spoločnosti; b) v ideologickom – ako názorový prúd, ktorý sleduje ideály rovnosti, rovnakých práv, rovnakého prístupu k sociálnym službám a podobne; c) v politickom – ako politická filozofia a politika, ktorá sa snaží zaviesť zákony regulujúce multikultúrnú spoločnosť.

Multilingvalizmus, multilingválny

Multilingvalizmus, multilingválnosť označuje prítomnosť viacerých jazykov v jednom priestore (meste, regióne, krajine). Podstatou samotnej európskej identity je multikultúrnosť a multilingválnosť, teda kultúrna a jazyková diverzita. Historicky sa mnohé oblasti a regióny vyznačovali používaním viacerých jazykov (rakúsko-uhorská monarchia, hraničné oblasti krajín). Dnes sa multilingválnosť pokladá za európske kultúrne dedičstvo, ktoré treba ochraňovať. Jazyková politika Európskej únie podporuje koexistenciu jazykov a udržateľnosť ich rozvoja na európskom kontinente.

Plurilingvalizmus (plurilingválnosť), plurilingválny

Plurilingválnosť predstavuje schopnosť jedinca komunikovať v dvoch alebo viacerých jazykoch vrátane materinského jazyka a iných (cudzích jazykov alebo ich variantov), napríklad v nemčine a francúzštine vo Švajčiarsku alebo v prihraničných oblastiach Nemecka a Francúzska, alebo v slovenčine a maďarčine, nemčine, angličtine či francúzštine na Slovensku. V pedagogickom zmysle hovoríme o **plurilingválnej kompetencii** (kompetentnosti) hovoriaceho, ktorý ovláda repertoár viacerých jazykov na rôznych úrovniach. Byram poukazuje na dôležitosť tejto spôsobilosti, keď uvádza, že v Európe „sa plurilingválnosť jednotlivcov považuje za prostriedok nájdania rovnováhy medzi kultúrnou a jazykovou diverzitou a za rozvíjanie spoločného komunikačného kontextu“ (Byram, 1998). Pluralistické prístupy k výučbe jazykov sa týkajú takých didaktických postupov, ktoré súbežne využívajú aktivity výučby a učenia sa viacerých jazykov (alebo ich variantov) a kultúr. Pluralistický prístup znamená aj odstránenie fragmentácie (rozčlenenia), oddeleného osvojovania si (vždy len) jedného cudzieho jazyka. V tomto zmysle plurilingválna kompetencia nie je súborom separátnych kompetencií, ale zahŕňa celý komplex (súbor) jazykov, ktorými jednotlivec disponuje, alebo ktoré má k dispozícii na dorozumenie. Takúto kompetenciu definuje aj „nový“ Spoločný európsky rámec pre jazyky. Podľa Rady Európy sa plurilingválna kompetencia môže prehĺbovať získavaním translingválnych a transkultúrnych poznatkov - uľahčením prístupu k špecifickým jazykom a kultúram pomocou schopností získaných v inom jazyku, alebo v rámci jedného jazyka rozvíjaním interlingválnych a interkultúrnych spôsobilosti (Council of Europe, 2012, s. 8).

3 ANALÝZA SKÚMANÝCH DOKUMENTOV

Základným dokumentom, ktorý umožnil internacionalizáciu vzdelávania v EÚ, je, samozrejme, Bolonská deklarácia. Zosilnená internacionalizácia vyvolala potrebu ovládania

jazykov (hlavne angličtiny ako lingua franca, ktorá sa stala vyučovacím jazykom v medzinárodných študijných a výmenných programoch). Súčasne s touto zmenou vznikla diskusia o postavení iných jazykov a otázka, ako ďalej postupovať a na čo sa sústrediť pri ich výučbe. Rada Európy usmerňuje túto politiku pomocou dokumentov, ktoré spracúvajú kolektívy odborníkov v oblasti jazykového vzdelávania. Rovnaké ciele má Európske centrum moderných jazykov (ECML) v rakúskom Grazi¹: podporovať vynikajúcu kvalitu a inovácie vo výučbe jazykov a podporovať členské štáty v implementácii efektívnej jazykovej vzdelávacej politiky, pričom jeho aktivity sú komplementárne s politikou Rady Európy v Štrasburgu. Niektoré dokumenty si objasníme v ďalšej časti. I keď jazyková a kultúrna politika sa nedá oddeliť, usporiadali sme dokumenty do dvoch skupín: tie, ktoré sa týkajú prevažne jazykov, a tie, ktoré sa sústreďujú na objasnenie interkultúrnych záležitostí.

3.1 Dokumenty prevažne jazykovej politiky

Bolonská deklarácia a Wulkovské memorandá

Bolonská deklarácia (1999) začala rozmach internacionalizácie vzdelávania umožnením kompatibility a porovnateľnosti systémov vysokého školstva v jednotlivých krajinách. Vysoké školstvo má poskytovať transnárodné vzdelávanie, zvýšiť medzinárodnú konkurencieschopnosť európskeho systému vysokoškolského vzdelávania a zvýšiť príťažlivosť európskej kultúry pre ostatné krajiny tým, že sa budú posilňovať intelektuálne, kultúrne, sociálne a vedecké dimenzie rozširujúcej sa Európy a upevňovať stabilita, mier a demokracia celej spoločnosti.

Bolonský proces implicitne nastolil požiadavku ovládania cudzích jazykov. Tu treba spomenúť aj iniciatívy vysokých škôl, ktoré sa snažia o implementáciu zásad bolonského procesu do jazykového vzdelávania na vysokých školách. Napríklad organizácia Cercles² má pravidelné stretnutia vedúcich predstaviteľov jazykových centier z európskych univerzít, ktorí riešia naliehavé problémy spojené s jazykovou politikou. Záverečné dokumenty skupiny, ktorú organizuje Jazykové centrum Postupimskej univerzity (Wulkow Group) sú tzv.

¹ ECML (European Centre for Modern Languages) vzniklo v r. 1994 v rakúskom Grazi. Jeho misia spočíva v rozvíjaní dialógu a výmeny so subjektmi riadenia jazykových politík a s jazykovými expertmi v členských štátoch EÚ. ECML iniciuje 4-ročné programy inovatívnych projektov a tréningových aktivít zameraných na súčasné výzvy jazykového vzdelávania. Tak sa toto Centrum stáva pionierskou inštitúciou a katalyzátorom reforiem v procesoch výučby a učenia sa jazykov.

² Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur (Európska konfederácia jazykových centier na vysokých školách, ktorých členom je aj CASAJC – Česko-Slovenská asociácia učiteľov cudzích jazykov na vysokých školách)

Wulkovské memorandá (podľa miesta stretnutia Wulkow v nemeckom Brandenburgu). Prvé Wulkovské memorandum bolo podpísané v r. 2009 a aktuálne v r. 2019.³

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie (SERRJ)

Tento zásadný európsky dokument vytvára platné normy na výučbu a hodnotenie znalostných úrovní moderných európskych jazykov. Šesť referenčných úrovní ovládania jazyka od začiatočníkov až po pokročilých (A1, A2, B1, B2, C1 a C2) dáva návod na harmonizáciu a štandardizáciu jazykovej prípravy a učebných programov a vzájomné porovnanie výstupného hodnotenia. Stanovuje rámec a spôsobilosti, ktoré má učitelia sa na každej úrovni dosiahnuť (v zmysle „what can you do with the language“ – čo dokážem v jazyku na určitej úrovni). Podrobné deskriptory slúžia ako návod na hodnotenie schopností v cudzojazyčnej komunikácii. SERRJ sa priamo dotýka aj interkultúrnej kompetencie, ktorá je opísaná pod socio-kultúrnymi schopnosťami.

„Nový Rámec“ - Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Sprievodný zväzok s novými deskriptormi⁴

Nový Spoločný európsky rámec pre jazyky so sprievodným zväzkom s novými deskriptormi (2018) rozširuje záber jazykového vzdelávania v reakcii na akademický a spoločenský vývoj za ostatných 20 rokov. Rozširuje súbor deskriptorov o nové, a to v oblasti mediácie či online interakcie, a zahŕňa plurilingválne a plurikultúrne kompetencie, ba dokonca kompetencie v znakovom jazyku. Zatiaľ čo prvý Rámec vychádzal metodologicky z premisy, že učitelia sa má byť schopný niečo s jazykom vedieť vyjadriť v reálnych situáciách (can-do prístup), nový Rámec predpokladá, že učitelia sa sú individuálne bytosti so svojimi vlastnými potrebami, a preto chcú byť autonómni v rozvíjaní svojej komunikatívnej jazykovej kompetencie (plurilingválnosť a pluralitný prístup k učeniu sa jazykov, ktorý jedincovi poskytuje online prostredie a interakcia v ňom). Rada Európy pokladá tento dokument za kľúčový, pretože jeho obsah jasne demonštruje obranu lingvistickej a kultúrnej diverzity, podporuje plurilingválne a interkultúrne vzdelávanie, podčiarkuje právo na kvalitné vzdelávanie pre všetkých a rozvíja interkultúrny dialóg,

³ <https://www.cerclles.org/EN-H30/cerclles-news/209/wulkow-memorandum-is-ready.html>

⁴ Preklad anglického názvu *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion with New Descriptors*; <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

sociálnu inklúziu a demokraciu. Preto by si ho mali učitelia na všetkých stupňoch vzdelávania osvojiť.

Viacjazyčnosť, preklady a medzikultúrny dialóg⁵

V tomto dokumente, ktorý Predsedníctvo Rady Európskej únie zaslalo Výboru stálych predstaviteľov v októbri 2008, sa zdôrazňuje význam ovládania cudzích jazykov, prekladateľských zručností a dôležitosť prekladu pre medzikultúrny dialóg. Dokument konštatuje, že jazyková rôznorodosť je jedným z pilierov európskeho projektu. Preklad má napomáhať šíreniu umeleckých diel európskeho literárneho a kultúrneho dedičstva, uľahčovať prístup občanov k ideám, vedomostiam a kultúrnym a umeleckým prejavom, čo tiež zohráva strategickú úlohu v súvislosti s rozvojom medzikultúrneho dialógu. Základnými ideami tohto dokumentu sú výzva na podporu šírenia a sprístupnenia diel európskeho kultúrneho dedičstva, ocenenie tvorby a posilnenie nástrojov, ktoré ju sprostredkujú. Základnými pojmami, s ktorými dokument pracuje, sú kultúrna rôznorodosť (diverzita) a multikultúrny dialóg.

3.2 Dokumenty o interkulturalite, dialógu a európskom občianstve

Predpísaný rozsah tohto príspevku nám nedovoľuje venovať sa ďalším dokumentom detailne, preto uvedieme len prehľadné informácie o niektorých z nich. Robíme tak v nádeji, že pomôžu čitateľom orientovať sa v problematike a využiť ju vo svojej pedagogickej a publikačnej praxi.

Biela kniha o medzikultúrnom dialógu: žiť spolu dôstojne ako seberovní

Tento dokument vydala Rada Európy, ktorá sa vo svojej práci riadi základnými princípmi, ako sú ľudské práva, demokracia a spravodlivosť. V dokumente vydanom v roku 2008⁶ Rada identifikovala niekoľko kľúčových akčných oblastí na podporu interkultúrneho dialógu práve v oblastiach ochrany ľudských práv, demokracie a vlády zákona a spravodlivosti. Zdôrazňuje interkultúrne a občianske vzdelávanie ako jednu z kľúčových oblastí. Biela kniha vidí interkultúrnú kompetenciu ako kľúčovú spôsobilosť, ktorú treba rozvíjať, aby sa každý jedinec mohol zúčastňovať na interkultúrnom dialógu.

⁵ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=ES>

⁶ Voľný preklad anglickej verzie dokumentu (na stránke RE sa slovenský preklad nenachádza): Council of Europe. 2008. *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity*.

Spolužitie: ako spojiť diverzitu a slobodu v Európe 21. storočia⁷

Autormi tohto dokumentu (vo forme správy) sú významné osobnosti (J. Fischer, T. G. Ash, J. Solana, V. Lukin a iní), ktoré apelujú na pedagógov, koučov, rodičov, autorov učebníc a vzdelávacie authority vo všetkých členských štátoch, aby si stanovili cieľ rozvíjať interkultúrnú kompetenciu ako základný prvok školských vzdelávacích programov, a tento rozšíriť až za hranice formálneho vzdelávania. Stanovuje podstatu kultúrnej kompetencie, jej komponenty, a to postoje, vedomosti, porozumenie, zručnosti a kroky, ktoré treba urobiť, aby každý jednotlivec porozumel sebe a iným v kontexte diverzity a aby bol schopný komunikovať s tými, ktorí majú iné kultúrne zázemie. Dokument tiež opisuje celý rad pedagogických a metodických postupov, ktoré umožňujú adekvátne rozvíjanie interkultúrnej kompetencie.

Autobiografia interkultúrnych stretnutí: kontext, pojmy a teórie⁸

V tomto dokumente sa autori (Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., María del Carmen Méndez García a ďalší) sústredili na kultúrne a politické koncepcie, z ktorých vychádza interkultúrne vzdelávanie. Zdôvodňujú ich sociálnymi teóriami. Vysvetľujú základné pojmy ako kultúra a zmeny v jej historickom ponímaní, interkulturalita, pluralita, plurikultúrnosť, plurilingvalizmus, multikulturalita a interkultúrny dialóg či inakosť, až po interkultúrne občianstvo. Je to zásadná príručka, ktorá dáva odpoveď všetkým, ktorí navrhujú osnovy interkultúrneho vzdelávania a hľadajú zdôvodnenia svojich rozhodnutí. Na stránke <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters> možno nájsť dve verzie na spracovanie interkultúrnych stretov: štandardnú pre starších učiacich sa a dospelých, a druhú pre mladších učiacich sa (deti).

Úlohy pre demokraciu: 60 aktivít na učenie a hodnotenie prierezových postojov, zručností a vedomostí.⁹

Táto publikácia reaguje na požiadavku súčasnej pedagogickej praxe, a to potrebu budovania nielen interkultúrnych, ale aj demokratických kompetencií pre život v dnešnej

⁷ Voľný preklad anglickej verzie dokumentu: Council of Europe (2011). *Living Together: Combining Diversity and Freedom in 21st Century Europe*. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

⁸ Voľný preklad anglickej verzie dokumentu *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, Concepts and Theories*. Strasbourg: Council Publishing.

⁹ V angličtine *TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2017.

Európe. Detailne vysvetľuje a zdôvodňuje základné pojmy ako hodnoty, postoje, zručnosti, vedomosti a kritické chápanie seba, sveta, jazyka a komunikačných potrieb. Dokument prináša pojem rámec pre individuálne kompetencie a ich klastrovanie. Ako vyplýva z názvu, podstatou publikácie sú overené praktické aktivity na precvičovanie s detailným opisom postupov.

FREPA - Referenčný rámec pre pluralistické prístupy k jazykom, kultúram, kompetenciám a zdrojom¹⁰

Uvedený dokument (vydala Rada Európy v spolupráci s ECML, 2012) predstavuje kvalitný referenčný rámec, do ktorého sú zasadené pluralistické prístupy k výučbe/učeniu sa cudzích jazykov. Vysvetľuje základné pojmy, uvádza dôvody a postupy ich rozvíjania. Prehľadne (aj graficky) uvádza zdroje plurilingvality, z ktorých učiaci sa môžu čerpať a na čom môžu budovať rozvoj svojej plurilingválnosti: na vedomostiach – o jazykoch, kultúrach, spoločnosti; na postojoch – k otvorenosti, motivácii, rešpektu, úcte, sebapoznaniu a učeniu; na zručnostiach – využitia a prenosu vedomostí z iných jazykov, pozorovania interakcie, učenia sa. Je to príručka pre učiteľa, keďže polovicu obsahu tvoria zdôvodnenia filozofie plurilingválnosti a podrobné vysvetlenia kľúčových termínov a jednotlivých deskriptorov.

Vidíme, že zameranie dokumentov predstavuje kvalitatívne posuny v riešení jazykovej a kultúrnej politiky, ktorá pružne reaguje na potreby praxe a uvádza do nej ich riešenia: od stanovenia princípov internacionalizácie, štandardizácie jazykovej výučby, učenia sa a hodnotenia, cez kultúrne dimenzie až po zdôraznenie demokratických princípov plurality a inklúzie vo vzdelávaní. To všetko dáva záruku, že náš spoločný európsky edukačný priestor sa buduje na európskej kultúrnej identite a súčasne ju pomáha vytvárať. Ako zhrnutie témy uvádzame prehľadnú tabuľku dokumentov s ich kľúčovým zameraním a potenciálnym využitím.

¹⁰ FREPA - A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources

Tabuľka 1 Prehľad dokumentov

DOKUMENT	KEŤOVÉ POJMY	VYUŽITIE
<i>Bolonská deklarácia</i>	internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania, harmonizácia, štandardizácia	základný dokument VŠ vzdelávania
<i>Wulkovské memorandá</i>	jazyková politika vysokých škôl, aktuálne riešenia	učitelia VŠ
<i>Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky</i>	šesť jazykových úrovní, deskriptory, can-do, harmonizácia, štandardizácia, výučba, učenie, hodnotenie	učitelia cudzích jazykov, hospodárska prax, zamestnávateľa
<i>„Nový Rámec“ - Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Sprievodný zväzok s novými deskriptormi</i>	nové deskriptory, mediácia, online interakcia, znakový jazyk, plurilingválne a plurikultúrne kompetencie, autonómia učiaceho sa a jeho potreby, interkultúrny dialóg, sociálna inklúzia	učitelia cudzích jazykov, hospodárska prax, zamestnávateľa, vysoké školy
<i>Viacjazyčnosť, preklady a medzikultúrny dialóg</i>	preklad, európske kultúrne dedičstvo, kultúrna rôznorodosť (diverzita), medzikultúrny dialóg	učitelia, tvorcovia, prekladatelia
<i>Biela kniha o medzikultúrnom dialógu: žiť spolu dôstojne ako seberovní</i>	interkultúrny dialóg, interkultúrna kompetencia, ľudské práva, spravodlivosť, demokracia, interkultúrne a občianske vzdelávanie	učitelia, autori, tvorcovia študijných programov VŠ
<i>Autobiografia interkultúrnych stretutí: kontext, pojmy a teórie</i>	interkulturalita, pluralita, plurikultúrnosť, plurilingvalizmus, multikulturalita a interkultúrny dialóg, koncepcie a teórie	učitelia, edukátori, tvorcovia kurikula - študijných plánov
<i>Úlohy pre demokraciu: 60 aktivít na učenie a hodnotenie prierezových postojov, zručností a vedomostí</i>	postoje, zručnosti, vedomosti, interkultúrne kompetencie, demokratické kompetencie, výučbové postupy	učitelia jazykov a iných predmetov (prierezové kompetencie)
<i>FREPA - Referenčný rámec pre pluralistické prístupy k jazykom, kultúram, kompetenciám a zdrojom</i>	filozofia plurilingválnosti, deskriptory kompetencií, jazykové a kultúrne kompetencie: vedomosti, zručnosti, postoje sebahodnocovanie, autonómia	učitelia, tvorcovia učebných plánov

Zdroj: Vlastné spracovanie

ZÁVER

Na záver môžeme konštatovať, že dokumenty, ktoré sme analyzovali, predstavujú jazykovú a kultúrnu dimenziu vzdelávania v Európskej únii. Ukazujú, ako edukačná politika odráža súčasné globálne spoločenské zmeny a ako pružne reaguje na požiadavky spoločenskej a praxe. Prehľad dokumentov naznačuje, že politika EÚ pomáha posúvať výučbu a celkové vzdelávanie na vyššiu kvalitatívnu úroveň. Sme toho názoru, že učitelia v nich nájdu všetko, čo potrebujú na zdôvodnenie svojich prístupov. Mali by ich teda poznať a bežne s nimi pracovať – či už pri návrhu predmetov interkultúrneho vzdelávania, alebo pri smerovaní svojej cudzojazyčnej výučby.

Príspevok vznikol ako výstup z projektu KEGA 004UMB-4/2019 *Plurilingválny a interkultúrny edulab na podporu stratégie internacionalizácie univerzity*.

LITERATÚRA

- BENNETT, M. J. 2004. *Becoming Interculturally Competent*. In J.S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation. 2004. [online]. 2004. [cit 2021-03-05]. Dostupné na internete: https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/becoming_ic_competent.pdf.
- BYRAM, M., F. LEMING, M. (eds). 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: CUP, 1998. ISBN 0-521-62559-9.
- COUNCIL OF EUROPE (Byram, M., Barrett-Ipgrave, M., Jackson, J., Méndez, R. García, M. C.). 2009. *Autobiography of Intercultural Encounters*. [online]. 2009. [cit. 2021-05-02]. Dostupné na internete: <https://rm.coe.int/autobiography-of-intercultural-encounters/16806bf02d>.
- COUNCIL OF EUROPE (Mompoin-Gaillard, P., Arató, F. Lazár, I.). 2017. *TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*. 3rd edition. Strasbourg: Council of Europe Publishing. ISBN: 978-92-871-8523-5.
- COUNCIL OF EUROPE. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press ELT, 2001. ISBN 978-02-100-5319.
- COUNCIL OF EUROPE. 2008. *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe. [online]. 2008, [cit 2021-03-05]. Dostupné na internete: <http://www.coe.int/dialogue>.
- COUNCIL OF EUROPE. 2012. *FREPA - A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*. Strasbourg : Council of Europe Publishing. ISBN 978-92-871-7173-3.
- COUNCIL OF EUROPE. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, [online]. 2018. [citované 2021-05-06]. Dostupné na internete: www.coe.int/lang-cefr.
- DEARDORFF, D. K. (Ed.). 2009. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage, 2009. ISBN 978-141296045-8.
- EURÓPSKA ÚNIA - PORTÁL EÚ Euractiv. 2008. *Viacjazyčnosť – cudzie jazyky v EÚ*. [online]. 2008. [cit. 2021-04-30]. Dostupné na internete: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=ES>.
- GOPAL, A. 2011. *Internationalization of Higher Education: Preparing Faculty to Teach Cross-culturally*. In *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 2011, Vol. 23/3, s. 373-381 [online]. 2011. [cit. 2021-03-22]. Dostupné na internete: <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129.
- THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. [online]. 1999. [cit. 2021-04-21]. Dostupné na internete: https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/.

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

Mgr. Blanka Blažková

Ústav jazykové přípravy

Západočeská univerzita v Plzni

Plzeň

PaedDr. Jarmila Brtková, PhD.

Katedra informačných systémov

Fakulta managementu

Univerzita Komenského v Bratislave

Bratislava

Mgr. Júlia Bolečková

Ústav celoživotného vzdelávania

Žilinská univerzita v Žiline

Žilina

PhDr. Božena Džuganová, PhD.

Ústav cudzích jazykov

Jesseniova lekárska fakulta v Martine

Univerzita Komenského v Bratislave

Martin

Mgr. Kristína Hankerová, PhD.

Katedra anglického jazyka a literatúry

Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského v Bratislave

Bratislava

Mgr. Elena Hudecová
Ústav jazykov a športu
Strojnícka fakulta
Slovenská technická univerzita v Bratislave
Bratislava

Mgr. Mária Ištvanová
Katedra východoázijských štúdií
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava

Mgr. Jana Juhásová, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Katolícka univerzita v Ružomberku
Ružomberok

Mgr. Eva Kahounová
Ústav jazykovej prípravy
Západočeská univerzita v Plzni
Plzeň

doc. Mgr. et Mgr. Katarína Klimová, PhD.
Katedra romanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

Mgr. Stanislav Kováč, PhD.
Katedra anglického jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava

doc. Mgr. et Mgr. Adriána Koželová, PhD.
Inštitút romanistiky
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Prešov

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 Lopusanová
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

PaedDr. Alexandra Mandáková, PhD.
Katedra anglického jazyka
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Bratislava

pplk. doc. Mgr. 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

doc. Mgr. Ing. Katarína Seresová, PhD.
Katedra jazykovedy a translatológie
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Bratislava

Mgr. Daniela Sršníková, Ph.D.
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

Mgr. Zuzana Tomčániová
Katedra nemeckého jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava

Mgr. Katarína Zamborová, PhD.
Katedra anglického jazyka
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Bratislava

doc. PhDr. Anna Zelenková, PhD.
Katedra odbornej jazykovej komunikácie
Ekonomická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

Vydala Technická univerzita vo Zvolene.

Rok vydania 2021.

Počet strán 201, náklad 60 kusov, forma CD.

Za odbornú a jazykovú úroveň príspevkov sú zodpovední autori jednotlivých príspevkov. Príspevky vo vedeckom zborníku boli recenzované.

Technická redaktorka: Zuzana Danihelová.

Rukopis neprešiel jazykovou úpravou.

ISBN 978-80-228-3283-0