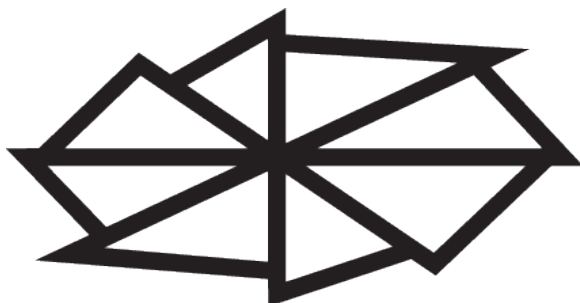


Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene



Zborník príspevkov z vedeckej konferencie

**Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti
v Európskej únii**

konanej 12. septembra 2012 pod záštitou ministra školstva, vedy, výskumu a športu SR
doc. PhDr. Dušana Čaploviča, DrSc.

Marek Ľupták – Veronika Deáková – Zuzana Danihelová
editori

Zvolen
jún 2013

Editori

Mgr. Marek Lupták

Dr. phil. Mgr. Veronika Deáková

Mgr. Zuzana Danihelová

Vedecký výbor konferencie

Dr. phil. Mgr. Veronika Deáková

Mgr. Marek Lupták

doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.

Mgr. Monika Zázrivcová, PhD.

doc. PhDr. Jaroslava Stašková, CSc.

doc. PhDr. Zuzana Bohušová, PhD.

Mgr. Zuzana Danihelová

Organizačný výbor konferencie

Mgr. Marek Lupták

Dr. phil. Mgr. Veronika Deáková

Mgr. Zuzana Danihelová

Recenzentka

doc. PhDr. Ivica Kolečáni Lenčová, PhD.

Technická spolupráca pri zhotovení videozáznamu

Ing. Miroslav Rusnák

Vydavateľ

Technická univerzita vo Zvolene

ISBN 978-80-228-2533-7

© Technická univerzita vo Zvolene, 2013

OBSAH

<i>Predslov</i>	5
JAZYKOVÁ POLITIKA EURÓPSKEJ ÚNIE A SÚČASNOSŤ	
Ľudovít Tito.....	8
TVORBA PROJEKTU A ROZVOJ PREZENTAČNÝCH ZRUČNOSTÍ – SPOLOČNÝ ZÁKLAD PRE VÝUČBU CUDZÍCH JAZYKOV	
Renata Vajdičková	16
NEOKOLONIALIZMUS ANGLICKÉHO JAZYKA V 21. STOROČÍ	
Jana Javorčíková	26
RODOVÝ KONTEXT SOCIOKULTÚRNYCH ŠPECIFÍK V PROCESSE VÝUČBY ARABSKÝCH REÁLÍ	
Eva Al-Absiová	33
MULTIMÉDIA AKO NÁSTROJ CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA	
Dana Kecskéssová	42
SUKCESÍVNY SEKUNDÁRNY PLURILINGVIZMUS NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH V SLOVENSKEJ REPUBLIKE	
Jana Bírová	46
AKO POSILNIŤ POSTAVENIE MÁLO ROZŠÍRENÝCH JAZYKOV V TRANSLATOLOGICKOM ŠTÚDIU – JAZYKOVÉ TECHNOLOGIE VO VÝUČBE HOLANDČINY	
Marketa Štefková – Lucia Brezániová	53
MEDZINÁRODNÁ A INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA AKO ZÁKLADNÉ CIELE ŠTÚDIA CUDZÍCH JAZYKOV VO VZÁJOMNE PREPOJENEJ KOMUNITE NÁRODOV	
Mária Badinská	60
POČÚVANIE S POROZUMENÍM S VIZUÁLNOU PODPOROU	
Miroslav Fašanok – Jana Gašparovičová	69
IKT VO VZDELÁVACOM SYSTÉME AKO SPÔSOB RIEŠENIA NÍZKEJ VÝMERY HODÍN CUDZIEHO JAZYKA A VZŤAH ŠTUDENTOV K IKT	
Eva Stradiotová	76
MOŽNOSTI POUŽITIA WEBOVÝCH APLIKÁCIÍ PRI VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV	
Žaneta Balážová – Zuzana Danihelová	85
ČÍTANIE S POROZUMENÍM ODBORNÝCH CUDZOJAZYČNÝCH TEXTOV NA VYSOKEJ ŠKOLE TECHNICKÉHO ZAMERANIA	
Darina Veverková	93

VIACJAZYČNOSŤ AKO DEVÍZA, ROZMANITOSŤ AKO MOŽNOSŤ

Lenka Michelčíková	103
NOVÉ CESTY A MOŽNOSTI AKO ZEFEKTÍVNIŤ VYUČOVANIE CUDZÍCH JAZYKOV NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH FILOLOGICKÉHO A NEFILOLOGICKÉHO ZAMERANIA	
Ivana Slovákova	107
VÝUČBA HISTÓRIE V JAZYKOVOM PROGRAME NEFILOLOGICKÝCH FAKÚLT	
Martina Benčeková	111
ASPEKT INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE V ESP	
Martina Babiaková – Jana Luptáková	120
NEVYHNUTNOSŤ CUDZÍCH JAZYKOV VO FIREMNEJ PRAXI	
Martin Dobrota – Zuzana Vyhnáliková	129
ZÁVERY A ODPORÚČANIA Z PÓDIOVEJ DISKUSIE NA VEDECKEJ KONFERENCII <i>„CUDZIE JAZYKY V SLOVENSKOM VZDELÁVACOM SYSTÉME A POLITIKA VIACJAZYČNOSTI V EÚ“</i>	
Ivica Kolečáni Lenčová – Marek Lupták	134
ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV	138
PRÍLOHA: VIDEOZÁZNAM Z PÓDIOVEJ DISKUSIE	141

PREDSLOV

*Kto nepozná cudzie jazyky,
nevie nič o svojom vlastnom.*

J. W. Goethe (1749-1832)

Ako to už citát velikána nemeckej klasiky predosiela, učenie sa jazykov a komunikácia vo viacerých cudzích jazykoch sú dôležité predpoklady pre vytvorenie jazykovej vnímavosti a posilnenie jazykových zručností v rodnom jazyku. Už tvorcovia koncepčných a hodnotových dokumentov inštitúcií Európskej únie, ktorej je Slovensko súčasťou a ku ktorej hodnotám sa hlási, zdôrazňujú, že jediný jazyk ako *lingua franca* v Európe nemôže fungovať. Takýto univerzálny jazyk by nebol ani prirodzený, ak vychádzame z jazykovej rôznorodosti a kultúrneho bohatstva starého kontinentu. V roku 2013 sa v EÚ hovorí 23 úradnými jazykmi 27 členských štátov a onedlho k nim pribudnú ďalšie. Fenomén viacjazyčnosti, ktorý je súčasťou kultúrneho bohatstva EÚ, je jedinečný. Práve táto skutočnosť podnietila nás, editorov a usporiadateľov konferencie *Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v EÚ*, ktorá sa konala 12. septembra 2012 na Technickej univerzite vo Zvolene, zorganizovať pódiovú diskusiu reagujúcu na súčasný a zároveň nenáležitý stav v cudzojazyčnom vzdelávaní na slovenských školách. Potešujúcim bol pre nás fakt, že nad celým podujatím – pódiovou diskusiou a konferenciou – prevzal záštitu minister školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, doc. PhDr. Dušan Čaplovič, DrSc.

Podnetom pre túto diskusiu ako aj predošlé diskusné fóra odborníkov bola reforma uskutočnená bývalým ministrom školstva Ing. Eugenom Jurzycom. Spomínaná reforma v oblasti cudzojazyčného vzdelávania na základe zmeny v zákone č. 245/2008 Z. z., sa v slovenskom vzdelávacom systéme koncentruje na jeden cudzí jazyk – angličtinu. Zároveň však v štátnom vzdelávacom programe nezabezpečuje dostatočný priestor na adekvátne komunikatívne zvládnutie druhého cudzieho jazyka. Súčasný stav v cudzojazyčnej edukácii na našich školách nekorešponduje s aktuálnym stupňom poznania v oblasti vzdelávania v cudzích jazykoch. To totiž stavia na plurilingválnom a plurikultúrnom prístupe pri zohľadnení všetkých s tým súvisiacich špecifik (základné školy v jednotlivých regiónoch, žiaci so špecifickými poruchami učenia sa, stredné odborné vzdelávanie, univerzitné filologické a technické vzdelávanie).

Otázky a problémy, ktoré v pódiovej diskusii rezonovali, vyústili do záverov a odporúčaní v oblasti cudzojazyčného vzdelávania na Slovensku pre decíznu sféru. Zlé rozhodnutia v tejto oblasti vzdelávania na primárnom, nižšom a vyššom sekundárnom stupni ovplyvnia úroveň jazykovej kompetencie a uplatniteľnosť absolventov stredných odborných škôl a vysokých škôl v živote a na európskom pracovnom trhu. Dobre nastavená koncepcia kvalitného vyučovania aspoň dvoch cudzích jazykov a efektívny model vzdelávania v cudzích jazykoch pre potreby absolventov škôl na Slovensku sú kľúčové z pohľadu výstupných jazykových kompetencií a plnohodnotnej existencie našich občanov v európskom kultúrnom priestore.

Účastníci konferencie nadviazali na pódiové fórum v rámci troch tematických okruhov: 1. Politika výučby cudzích jazykov v praxi a viacjazyčnosť v Európskej únii. Uplatňovanie viacjazyčnosti vo firemnej praxi. 2. Cudzíe jazyky na základných a stredných školách – postavenie prvého a druhého cudzieho jazyka. 3. Cudzíe jazyky na univerzitách filologického a nefilologického zamerania. V zborníku sú publikované príspevky k týmto a iným parciálnym témam o výučbe cudzích jazykov.

Našou snahou bolo, týmto podujatím a následne zborníkom príspevkov zdôrazniť, že v koncepčných otázkach vzdelávania by sa malo rozhodovať na odbornej úrovni, zohľadňujúc špecifiká slovenskej reality a praxe. Veríme, že slovenské školstvo bude pokračovať v renesančnej ceste, na ktorú sme sa vydali po roku 1989, t.j. v znovuobjavovaní cudzích jazykov v duchu tradičných kultúrnych a jazykových hodnôt Európy.

editori

*Minister školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky
Dušan Čaplovič*

Bratislava, 20. jún 2012
Číslo: 2012-9671/25686:1-072

Vážený pán vedúci,

ďakujem za informáciu o pripravovanej vedeckej konferencii *Cudzí jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii*. Dovoľujem si Vám oznámiť, že preberám záštitu nad týmto podujatím a pokiaľ mi to moje pracovné povinnosti umožnia, tak sa na tomto podujatí aj osobne zúčastním.

Želám Vám úspešný priebeh tejto akcie a súčasne by som chcel vyjadriť presvedčenie, že výstupom konferencie budú praktické odporúčania a riešenia na vytvorenie modelu výučby viacerých cudzích jazykov na základných školách.

S úctou



Vážený pán
Mgr. Marek Lupták
vedúci Ústavu cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
T. G. Masaryka 24
960 53 Zvolen

JAZYKOVÁ POLITIKA EURÓPSKEJ ÚNIE A SÚČASNOSŤ

Ľudovít Tito

Abstrakt

Európska únia, ktorá má v súčasnosti 27 členských štátov a 23 úradných jazykov, je založená na jednote v rozmanitosti. Európska únia tak rešpektuje kultúrnu, náboženskú a jazykovú rozmanitosť. V centre pozornosti jazykovej politiky Európskej únie je podpora viacjazyčnosti, ktorá vychádza z podpory fungujúcej multilingválnej ekonomiky, sprístupňovania legislatívnych dokumentov a procedúr všetkým občanom EÚ v ich vlastnom jazyku.

Kľúčové slová: viacjazyčnosť, interkultúrna a politická komunikácia, úradný jazyk, jazyková rozmanitosť, jazyková rovnoprávnosť

ÚVOD

Problém riešenia jazykovej politiky sa v Európskej únii vynoril už počas prvých integračných procesov európskeho spoločenstva. Za prvý krok jej riešenia sa dá považovať formulácia Európskej rady, že „jazyková politika EÚ vychádza zo zmeneného a doplneného nariadenia Rady č. 1 z roku 1958 o používaní jazykov v Európskom hospodárskom spoločenstve, v ktorom sú uvedené všetky úradné jazyky a v ktorom je takisto ustanovené, kedy a na aké účely sa používajú. Zmluvou o založení Európskeho spoločenstva bolo do primárnej legislatívy zavedené pravidlo, podľa ktorého musia inštitúcie EÚ s občanmi v členských štátoch komunikovať v úradnom jazyku, ktorý si občania zvolia“¹.

Európska únia si teda na jednej strane uvedomuje nutnosť zachovania jazykovej i kultúrnej rôznorodosti členských štátov, hoci jej najvyšší predstavitelia na druhej strane sa mnohokrát prezentujú na verejnosti len takzvaným pracovným jazykom, či jazykmi, ktorými sú podľa nich len angličtina a francúzština. I keď by sme mohli akceptovať rôzne dôvody preferencie týchto jazykov v pracovnom styku funkcionárov EÚ, predsa politická komunikácia s európskou verejnosťou by mala odzrkadľovať EÚ ako spoločenstvo národných štátov, kde jazyk je nielen nástrojom politickej komunikácie, ale aj nositeľom rôznych národných kultúr z ktorých sa skladá Európska únia. Rozpačitosť tohto stavu však do značnej miery zmiernuje aspoň legislatívny proces EÚ, kde jednotlivé národy sa majú možnosť –

¹ V spomínanom nariadení si Európske spoločenstvá za úradné jazyky svojich inštitúcií zvolili úradné jazyky svojich zakladajúcich krajín: Nemecka, Talianska, Francúzska, Holandska, Belgicka a Luxemburska. Úradnými jazykmi sa tak stali nemčina, taliančina, francúzština a holandčina. V zmysle tohto nariadenia si každá nová členská krajina zvolí, ktorý jazyk alebo jazyky označí za ďalší z úradných jazykov Európskej únie. Počet úradných jazykov teda narastá s počtom členských krajín. V roku 1973 k úradným jazykom pribudla angličtina, dánčina a írčina (so statusom jazyka zmlúv). V roku 1981 pribudla gréčtina, v roku 1986 španielčina a portugalčina, v roku 1995 finčina a švédčina a v roku 2004 maďarčina, slovenčina, čeština, slovinčina, litovčina, lotyščina, maltčina, poľština a estónčina. V roku 2007 zatiaľ ako posledné vstúpili medzi úradné jazyky rumunčina a bulharčina, írčina sa v rovnakom roku tiež stala úradným jazykom EÚ.

napriek zložitosti tejto otázky – aspoň podieľať sa na tvorbe zákonov či aspoň oboznamovať sa s ich znením v národnom jazyku.

1 POLITIKA VIACJAZYČNOSTI – PRÁVNE VÝCHODISKÁ

Politika viacjazyčnosti sa zvyčajne už v Európskej únii spája s Európskou chartou, ktorú vypracoval konvent združujúci európske inštitúcie, zástupcov národných parlamentov, právnikov, akademikov a zástupcov občianskej spoločnosti, a ktorá bola prijatá ako referenčný dokument Európskou radou v Nice v decembri roku 2000. Ide o text, ktorý dopĺňa Európsky dohovor o ľudských právach, iniciovaný Radou Európy. Lisabonská zmluva však, na rozdiel od Ústavy pre Európu nezačleňuje Chartu priamo do zakladajúcich zmlúv Únie, ale odkazuje na ňu v čl. 6 Zmluvy o Európskej únii a deklaruje ju za právne záväznú s rovnakou právnou silou, akú majú zakladajúce zmluvy. Pred slávnostným podpísaním Lisabonskej zmluvy Chartu opätovne slávnostne vyhlásili Európsky parlament, Rada a Komisia 12. decembra 2007 počas portugalského predsedníctva. Z pohľadu nášho výskumu považujeme za dôležitý najmä článok 21 a 22 tejto Charty, ktoré uvádzajú:

„Článok 21

Nediskriminácia

1. Zakazuje sa akákoľvek diskriminácia najmä z dôvodu pohlavia, rasy, farby pleti, etnického alebo sociálneho pôvodu, genetických vlastností, jazyka, náboženstva alebo viery, politického alebo iného zmýšľania, príslušnosti k národnostnej menšine, majetku, narodenia, zdravotného postihnutia, veku alebo sexuálnej orientácie.

2. V rozsahu pôsobnosti zmlúv a bez toho, aby boli dotknuté ich osobitné ustanovenia, je zakázaná akákoľvek diskriminácia z dôvodu štátnej príslušnosti.

Článok 22

Kultúrna, náboženská a jazyková rozmanitosť

Únia rešpektuje kultúrnu, náboženskú a jazykovú rozmanitosť“[2].

Na základe toho môžeme konštatovať, že Európska únia naďalej rešpektuje základný princíp svojej jazykovej politiky, ktorým je viacjazyčnosť, respektíve multilingvizmus. Táto jej podpora spomenutému modelu vychádza najmä z fungujúcej ekonomiky Európskej únie, ktorá si vyžaduje – ako som už uviedol v úvode – sprístupnenie legislatívnych dokumentov

a procedúr všetkým občanom EÚ v ich vlastnom jazyku a z podpory jazykového vzdelávania a jazykovej rôznorodosti².

Model viacjazyčnosti vznikol v podstate ako dôsledok delegovania moci smerom k Bruselu a súčasne ako aj výraz zjednocovania života Európanov a v konečnom dôsledku prehlbujúcej sa hospodárskej a politickej integrácie³. Politika viacjazyčnosti Európskej komisie má tri hlavné ciele:

- podpora fungujúcej viacjazyčnej ekonomiky;
- umožnenie prístupu občanov k legislatíve, procedúram a informáciám o EÚ v ich vlastnom jazyku;
- motivácia ľudí k vlastnému jazykovému vzdelávaniu a podpora lingvistickej rôznorodosti spoločnosti.

Môžeme uviesť, že prvý cieľ jazykovej politiky EÚ sa spája najmä s interkultúrnou komunikáciou. Súvisí to najmä s tým, že európske firmy prichádzajú často o svoje trhy tým, že nedokážu komunikovať s klientom v jeho materinskom jazyku. I z tohto dôvodu sa jazykové zručnosti stali jednou z nosných tém Európskeho roka pracovnej stability, t. j. roka 2006. V tom istom roku uverejnila Európska komisia zoznam jazykových certifikačných systémov, ktoré boli k danému času v EÚ dostupné verejnosti.

Pre vyučovanie cudzích jazykov i na slovenských školách má význam predovšetkým úsilie členských krajín EÚ o jazykovom vzdelávaní, ktorého ciele boli stanovené v Barcelone v roku 2002, aby sa deti od útleho detstva učili minimálne dva cudzie jazyky.⁴ Aby sa ciele

² Pozri bližšie: Viacjazyčnosť - cudzie jazyky v EÚ. URL: http://www.euractiv.sk/vzdelavanie0/zoznam_liniek/viacjazycnost---cudzie-jazyky-v-eu [23. 5. 2012]

³ Po roku 2007 bola mnohojazyčnosť premenovaná na viacjazyčnosť a bola vyčlenená ako samostatná politická agenda, ktorú v súčasnosti spravuje rumunský eurokomisár Leonard Orban.

⁴ Eurobarometer, útvar Európskej komisie pre prieskumy a analýzy, vykonal dva prieskumy týkajúce sa jazykových schopností Európanov a ich postojov k jazykom.

Prieskumy prebiehali v rokoch 2001 a 2006 s dostatočným odstupom na porovnanie zmien. Z dôvodu rozšírenia EÚ bol záber druhého prieskumu širší ako v prvom prípade. Týkal sa aj desiatich nových členských štátov, ktoré k EÚ pristúpili v roku 2004, a Bulharska, Chorvátska, Rumunska a Turecka.

Výsledky prieskumov ukázali mnoho zaujímavých faktov. V roku 2001 odpovedalo 53 % opýtaných, že okrem materinského jazyka ovládajú ešte jeden cudzí jazyk. V roku 2006 sa ich počet zvýšil na 56 %. Medzi jazykovo najzdatnejších Európanov sa radia Luxemburčania (99 % obyvateľov ovláda minimálne jeden cudzí jazyk), Slováci (97 %) a Lotyšci (95 %).

V roku 2006 ovládalo 28 % opýtaných dva cudzie jazyky v porovnaní s 26 % z roku 2001. Medzi najobľúbenejšie jazyky patrí angličtina, francúzština, nemčina, španielčina a ruština.

Prieskumy vo všeobecnosti ukázali, že menšie členské štáty s viacerými úradnými jazykmi dosahovali vyššiu úroveň viacjazyčnosti. To isté platilo aj pri krajinách s menej používanými štátnymi jazykmi alebo s tzv. jazykovou výmenou so susednými krajinami. Prevala jednojazyčného obyvateľstva sa podľa prieskumu v roku 2006 potvrdila iba v šiestich

tejto jazykovej politiky mohli uskutočniť, Európska komisia odporučila vytvárať tzv. Centrá jazykovej rôznorodosti.

2 GLOBALIZÁCIA A VIACJAZYČNOSŤ

Globalizácia sveta a tým i Európy mení pohľad samotných občanov Európy na samotnú koncepciu Európskej únie. Až sedemdesiat percent Európanov súhlasí s tvrdením, že každý občan Európskej únie by mal byť schopný hovoriť „spoločným jazykom“. Vzniká však otázka ktorým? Ak prijmeme tézu, že jazyk anglický, francúzsky a nemecký sú najrozšírenejšími jazykmi v Európe, nestačilo by, aby európska legislatíva bola vydávaná len v týchto jazykoch? Odpoveď v tomto smere, asi nebude jednoznačná. Môžeme uviesť, že úroveň jazykových vedomostí Európanov síce pravdepodobne postačuje na základné dorozumenie, ale porozumenie cudziemu jazyku v oblasti legislatívy si vyžaduje omnoho vyššiu úroveň. Jazyková rozmanitosť sa zatiaľ ukazuje byť ako jediné možné riešenie, o čom svedčí i skutočnosť, že EÚ garantuje prekladanie i do veľmi podobných jazykov, ako je napríklad čeština a slovenčina. V tejto súvislosti vzniká však otázka, či má zmysel obetovať taký projekt, akým je Európska únia dohadovaniu sa o dôležitosti toho, či onoho jazyka? Odpoveď nám možno poskytuje politológ I. Samson v jednom zo svojich komentárov s názvom „EU: Ako prežiť rôznorodosť v jednote“⁵, hoci s jeho niektorými názormi nemusíme súhlasiť.

I keď dejiny nám dokazujú, že napriek tomu, že jazyk vystupoval mnohokrát ako nástroj moci vládnucich tried či skupín, predsa sa dokázal vyvíjať aj sám ľudmi, ktorí ho využívali ako nástroj komunikácie nielen vo vlastnom prostredí, ale aj v styku so zahraničím.

Vznik bipolarity sveta po druhej svetovej vojne, neskôr vznik Európskej únie a globalizácia sveta, priniesli však do centra diskusií o jazyku, či jazykovej politiky takzvanú otázku „rovnosti“ či „prevahy“ jazykov. Protichodnosť, problematickosť a bezvýhodnosť samotnej jazykovej politiky Európskej únie je zrejmá. Stalo sa ilúziou, že jazyková rovnosť sa napríklad netýka jazykov menších.

Pragmatizmus politikov Európskej únie vedie k tomu, že v inštitúciách Európskej únie sa účastníci vopred dohodnú, „v akom jazyku sa bude zasadanie realizovať. Zväčša ide buď

členských štátoch: v Írsku (66 % neovládalo iný ako materinský jazyk), Spojenom kráľovstve (62 %), Taliansku (59 %), Maďarsku (58 %), Portugalsku (58 %) a Španielsku (56 %).

Názor, že štúdium cudzieho jazyka je zbytočné, zastáva iba málo Európanov – v roku 2006 si to myslelo iba 8 % opýtaných, hoci tento údaj znamená nepatrný nárast oproti 7 % z roku 2001. In: Prieskum Eurobarometra Aké majú Európania jazykové schopnosti? URL: http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_sk.htm [23. 5. 2012]

⁵ Pozri: [3]

o angličtinu alebo francúzštinu. Predstavitelia ostatných jazykových komunit majú síce plné právo na tlmočenie, ale na toto právo spravidla rezignujú, keďže finančné náklady vyhradené pre každý jazyk sa dajú presunúť do inej položky, trebárs na cestovné“ [3].

Ak máme diskutovať o úradných a pracovných jazykoch Európskej únie je potrebné vidieť bez zaujatosti rozdiel v ich postavení. Európska únia má dvadsaťtri úradných a pracovných jazykov. Sú to: anglický, bulharský, český, dánsky, estónsky, fínsky, francúzsky, grécky, holandský, írsky, litovský, lotyšský, maďarský, maltský, nemecký, poľský, portugalský, rumunský, slovenský, slovinský, španielsky, švédsky a taliansky jazyk. Úradný jazyk je taký jazyk, ktorý slúži na dorozumenie sa medzi úradníkmi a občanmi v Európskej únii. V úradných jazykoch sa vyhotovujú a archivujú rôzne administratívne dokumenty, ako nariadenia a predpisy, zverejňujú sa vyhlášky Európskej únie, ktoré poskytujú občanom informácie. V úradných jazykoch sa tiež vedú a zapisujú jednotlivé rokovania. Európskym inštitúciám je možné zaslať dokument v akomkoľvek z týchto jazykov a tie naň musia odpovedať v tom istom jazyku. Vo všetkých úradných jazykoch EÚ vychádza aj vestník EÚ a sprístupnené sú aj prejavy a diskusie Európskeho parlamentu.

Skôr na základe pragmatičnosti vznikli aj takzvané pracovné jazyky EÚ, ktoré uľahčujú komunikáciu medzi jednotlivými pracovníkmi európskych inštitúcií. Sú nimi angličtina, francúzština a nemčina. Pracovný jazyk by sme mohli definovať ako jazyk, ktorý používajú inštitúcie EÚ v rámci svojej internej komunikácie, zatiaľ čo úradný jazyk mal by byť jazykom ich komunikácie s občanmi Európskej únie.

Vplyvom rastúcej pozície angličtiny v globalizovanom svete je najrozšírenejším jazykom EÚ práve anglický jazyk a ten by sa mal stať podľa názoru odporcov viacjazyčnosti univerzálnym jazykom EÚ⁶ [5].

Samotné diskusie i v rámci dennej tlače o význame toho, či onoho jazyka, sú podľa mňa neodôvodnené, pretože sám praktický život rozhodne ktorý jazyk a v akom postavení sa bude využívať najviac. Zastávam názor, že, ak sa niekto začne učiť cudzí jazyk, mal by dať prednosť jeho zvládnutiu ako „lingua culturalis“ i vzhľadom k tomu, že táto úroveň ho obohatí duchovne a v praktickom živote môže potom dokázať omnoho viac. Lingua franca zas vystupuje pragmaticky pre bežný život i vtedy, ak niekto študoval dva cudzie jazyky, ktoré zvládol do hĺbky a niektorý svetový jazyk potrebuje len v istých okolnostiach.⁷

⁶ Napríklad i J. Limbach považuje presadenie sa angličtiny za výsledok moci. Pritom podľa nej dôležitú úlohu hrali dva faktory: expanziu britskej koloniálnej moci a vzostup USA k vedúcej hospodárskej moci 20. storočia.

⁷ J. Limbach, odvolávajúc sa na jednu správu „British Council“ napríklad uvádza, že nemčina v roku 2050 stratí status regionálneho jazyka a samotná angličtina bude sa musieť podeliť o status lingua franca aj s inými jazykmi, ako napríklad s čínskym jazykom mandarin, hindu/urdi, španielčinou a arabčinou.

Zástancovia viacjazyčnosti sa stavajú proti zavedeniu jedného spoločného jazyka v Európskej únii. Predstavoval by podľa nich nerovnosť a diskrimináciu. Vychádzajú z toho, že každý jazyk súvisí s identitou a kultúrou jednotlivých národov, a preto by každému občanovi malo byť umožnené komunikovať, vyjadrovať názory a podporovať svoju kultúru v materinskom jazyku. Ani veľkosť štátu, ani počet obyvateľov a ani hospodárska sila jednotlivých krajín nemajú tu hrať svoju úlohu. Podľa nich, viacjazyčnosť otvára občanom Európskej únie dvere k zamestnaniu, spoločenským aktivitám a väčšiemu potešeniu zo života. Ďalším ich argumentom je, že viacjazyčnosť pomáha budovať silnejšiu a jednotnejšiu Európu.

Prax však ukazuje, že história a skúsenosti z nej, hrajú stále významnú úlohu. Ako sa dá inak vysvetliť skutočnosť, že tak veľký počet nemeckých poslancov v Európskom parlamente a finančné dotovanie tejto organizácie Nemeckom, nedokázali stále presadiť nemecký jazyk ako pracovný jazyk v európskych inštitúciách. Na súdnom dvore v Luxemburgu sa stále hovorí len po francúzsky. Pre Európsku komisiu sú pracovnými jazykmi angličtina a francúzština, hoci už v roku 1993 bola nemčina zvolaná ako tretí pracovný jazyk.

Ak má Európsku úniu charakterizovať princíp demokracie a právneho štátu, tak aj podľa európskeho komisára Leonarda Orbána, má jej jazykovú politiku vyjadrovať princíp viacjazyčnosti. Jazyková rôznorodosť je podľa neho nevyhnutná najmä pri prijímaní legislatívy na komunitárnej úrovni, pretože sa vzťahuje na všetkých občanov Európskej únie. Orban doslova hovorí: “Ak sa pozrieme na štatistiky, takmer polovica populácie hovorí len svojím rodným jazykom. V konečnom dôsledku je to tiež otázka demokracie, ktorá je dobrým dôvodom pre to, aby sme mali 23 oficiálnych jazykov“ [4].

Ak však – ako som už vyššie uviedol – jazyková rozmanitosť v Európskej únii má spočívať na vzájomnom porozumení a komunikácii občanov z rôzneho etnického, kultúrneho a jazykového prostredia, nemôžu vedúci politici tohto spoločenstva preferovať pri komunikácii s európskou verejnosťou len jeden jazyk, t. j. anglický jazyk. Ťažko to potom vysvetľujú aj jej rôzne iniciatívy v oblasti jazykového vzdelávania alebo finančné podpory, či programy.⁸ Úlohou programov EÚ je povzbudiť a motivovať občanov EÚ učiť sa cudzie jazyky na všetkých úrovniach vzdelávania a v každom veku, zlepšiť prístup k zdrojom

⁸ Jedným z príkladov podpory cudzích jazykov na školách je aj program EU v oblasti celoživotného vzdelávania. Od roku 2007 tento program zastrešuje štyri podprogramy, z ktorých každý sa vzťahuje na jednu oblasť výučby. „Comenius“ je zameraný na základné a stredoškolské vzdelávanie. „Erasmus“ umožňuje univerzitným študentom a vyučujúcim stráviť istý čas na univerzite v zahraničí. „Leonardo da Vinci“ zahŕňa odborné vzdelávanie a prípravu a program „Grundtvig“ sa zameriava na oblasť odborného vzdelávania dospelých.

výučby jazykov, rozvíjať inovatívne metódy a postupy vyučovania a zvýšiť povedomie o dôležitosti viacjazyčnosti. Učiť sa cudzí jazyk znamená zvládnuť nielen slovnú zásobu a gramatické štruktúry cudzieho jazyka, ale zvládnuť aj rozdielnosť myslenia a názory na svet a súčasne človek, ktorý sa učí cudzí jazyk sa začína zamýšľať nad zvláštnosťami a vlastnosťami vlastného jazyka. V dobe poznatkovo orientovanej ekonomike akékoľvek odmietanie učenie sa cudzieho jazyka vedie u jedinca k priemernosti a mnohokrát i k postoju dominantnosti.

3 CUDZÍ JAZYK A SÚČASNOSŤ

Jazyková politika Európskej únie je v podstate vo všetkých dokumentoch zameraná na podporu jazykovej rozmanitosti i formou štúdia cudzích jazykov. Preto sa snaží dopĺňať národné systémy vzdelávania mnohými iniciatívami a finančnou podporou. Jedným z takýchto príkladov podpory je program EÚ v oblasti celoživotného vzdelávania. V roku 2007 bolo navrhnuté používanie tzv. Európskeho ukazovateľa jazykových schopností, ktorý vyjadruje schopnosť ľudí komunikovať cudzími jazykmi. Ďalšími dvomi dôležitými nástrojmi na podporu jazykových zručností sú jazykový pas Europass a životopis Europass, ktoré používateľovi jazyka pomáhajú pri predstavovaní jeho kvalifikácie z hľadiska jazykov.

Európska únia sa snaží predovšetkým zvyšovať povedomie o štúdiu jazykov, zaoberá sa novými metódami výučby jazykov, podporuje mobilitu občanov a snaží sa motivovať k štúdiu nielen študentov, ale i učiteľov jazykov.

Výrazom tejto snahy Európskej únie sa stalo aj „Európske jazykové portfólio“, ktoré zostavil Odbor jazykovej politiky Rady Európy v Štrasburgu v rokoch 1998 až 2000. Tento projekt bol spustený pri príležitosti Európskeho roka jazykov ako nástroj na podporu rozvoja viacjazyčnosti a mnohokultúrnosti. V roku 2003 vydala Európska komisia tzv. Akčný plán na podporu jazykového vzdelávania a jazykovej rozmanitosti.⁹

Európska únia si v roku 2000 stanovila za cieľ stať sa do roku 2010 najkonkurencieschopnejšou a najdynamickejšou znalostnou ekonomikou na svete. Plán ako dosiahnuť tento cieľ je známy ako lisabonská stratégia. Medzi hlavné ciele v rámci jazykovej politiky, ktorými sa má do roku 2010 podporiť lisabonská stratégia, patrí zlepšenie výučby cudzích jazykov, zvýšenie mobility a výmeny a otvorenie vzdelávania a odbornej prípravy širšiemu publiku. Najdôležitejšie ciele a konkrétne kroky ako k nim dospieť obsahuje dokument „Vzdelávanie a odborná príprava 2010“.

⁹ Tento Akčný plán obsahoval návrhy 45 opatrení, ktoré sa mali uskutočniť v rokoch 2004 až 2006 s cieľom podporiť iniciatívy miestnych, regionálnych a štátnych orgánov v oblasti štúdia jazykov a jazykovej rôznorodosti.

Vláda SR schválila 12. septembra 2007 dokument: „Konceptia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách“, ktorý zdôrazňuje, že „základnou filozofiou reforiem v oblasti jazykovej politiky je podporovať vznik multikultúrnej európskej spoločnosti, čo predpokladá dosiahnutie komunikačných kompetencií minimálne v dvoch cudzích jazykoch“[6]. Z pohľadu výučby cudzieho jazyka na fakultách nefilologického zamerania má význam predovšetkým požiadavka: v „príprave učiteľov iných predmetov podporovať absolvovanie časti študijného programu v cudzom jazyku s cieľom nadobudnutia schopnosti vyučovať svoj predmet / predmety aspoň v jednom cudzom jazyku a za týmto účelom študovať jazyk/ jazyky súčasne so svojou oblasťou špecializácie“[6]. I keď nemusíme súhlasiť so všetkými návrhmi tejto koncepcie, oceňujem hlavne skutočnosť, že aj najvyššie štátne orgány analyzujú súčasný stav jazykovej výučby na stredných školách ako dôležitého predpokladu spojenia slovenských univerzít so svetovými.

LITERATÚRA

- [1] Jazyky EÚ. URL: http://europa.sk/jazyky_eu[14. 5. 2012]
- [2] CHARTA ZÁKLADNÝCH PRÁV EURÓPSKEJ ÚNIE (2007/C 303/01). URL: <http://eurlex.europa.eu/sk/treaties/dat/32007X1214/htm/C2007303SK.01000101.htm> [23. 5. 2012]
- [3] SAMSON, Ivo: „EÚ: ako prežiť rôznorodosť v jednote“. URL: <http://www.sfpa.sk/sk/publikacie/komentare/>[23. 5. 2012]
- [4] Leonard Orban: Viacjazyčnosť nie je len étosom, ale i konceptom a filozofiou. URL: <http://www.euractiv.sk/vzdelavanie0/interview/leonard-orban-viacjazycnost-nie-je-len-etosom-ale-i-konceptom-a-filozofiou/> [28. 5. 2012]
- [5] Jutta Limbach: Plädoyer für die Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union. URL: <http://www.bpb.de/apuz/59771/europaeische-sprachenpolitik?p=all>[29. 5. 2012]
- [6] Konceptia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách schválené vládou SR dňa 12. septembra 2007 uznesením vlády SR č. 767/2007. URL: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/kvcudzj.pdf> [3. 9.2012]

TVORBA PROJEKTU A ROZVOJ PREZENTAČNÝCH ZRUČNOSTÍ – SPOLOČNÝ ZÁKLAD PRE VÝUČBU CUDZÍCH JAZYKOV

Renata Vajdičková

Abstrakt

V príspevku sa sústreďujeme na implementáciu prierezovej témy Tvorba projektu a prezentačné zručnosti do vyučovania cudzích jazykov a do ďalších vhodných predmetov na základných a stredných školách. Teoretické aspekty projektovej práce sú prezentované v kontexte reálneho školského výchovno-vzdelávacieho procesu. Prínosom vyučovania so zadávaním projektov je výchova žiakov k systematickej práci, prepojeniu teórie a praxe a k autonómnemu prístupu k učeniu sa. Predpokladom úspešného začlenenia projektového vyučovania je spolupráca učiteľov všetkých predmetov na škole. Príspevok má ambíciu poskytnúť nástroj na posilnenie medzipredmetových a nadpredmetových vzťahov a podporiť progresívny trend viacjazyčnosti, výučbu minimálne dvoch cudzích jazykov od nižšieho, až po vyššie sekundárne vzdelávanie.

Kľúčové slová: projektové vyučovanie, vyučovanie cudzích jazykov, prierezové témy, medzipredmetové vzťahy.

„Čo počujem, to zabudnem, čo vidím, to si zapamätám, čo však urobím to pochopím“.

Staré čínske príslovie

ÚVOD

Význam výučby viacerých cudzích jazykov sa s integráciou svetového politického, hospodárskeho a spoločenského prostredia neustále zvyšuje. Cudzojazyčná gramotnosť patrí ku kľúčovým kompetenciám každého jednotlivca a významnou mierou rozhoduje o jeho úspešnom uplatnení sa v profesionálnej konkurencii. V posledných rokoch aj Rada Európy v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky SERR [1] pristupuje ku koncepcii viacjazyčnosti so zvýšeným záujmom. Zdôrazňuje dôležitosť prístupu k výučbe viacerých jazykov všetkých žiakov vo vzdelávacom systéme a na všetkých stupňoch vzdelávania, vrátane celoživotného. SERR poskytuje nielen stupnice celkovej úrovne ovládania jazyka v danom jazyku, ale aj špecifikácie používania jazyka a jazykových kompetencií, ktoré uľahčujú odborníkom z praxe definovať výchovno-vzdelávacie ciele učiva a opísať jeho najrozmanitejšie dosiahnuté výsledky, a to v súlade s meniacimi sa potrebami, vlastnosťami a možnosťami učiacich sa. V dokumentoch európskych orgánov týkajúcich sa edukačných cieľov sa neovládanie viacerých cudzích jazykov v súčasnosti považuje za handicap.

Učenie sa cudzích jazykov je zložitý a komplexný proces, a preto sa na jeho zvládnutie používajú rôzne prístupy a metódy. Milénium - Koncepcia Ministerstva školstva o rozvoji

výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15-20 rokov [2], kladie dôraz na inovácie stratégií a metód v edukácii. Preferovaná je aktívna forma učenia sa žiaka. Mnohí učitelia pociťujú potrebu dávať žiakom väčší priestor pre uplatnenie vlastných záujmov, schopností, tvorivosti a fantázie. Súhlasím s tvrdením Tureka [3], že podstatou moderného typu vyučovacieho procesu je, že vedomosti a zručnosti žiakov majú byť výsledkom ich vlastného premýšľania, ich aktívnej činnosti riadenej učiteľom. „*Motivácia je primárnou podmienkou aktivity žiakov. Aktivitu žiakov možno rozvíjať ďalej prostredníctvom vhodných vyučovacích metód, najmä metód problémového vyučovania (heuristickej a výskumnej metódy) a projektového vyučovania*“ [3a].

1 PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE

Projektové vyučovanie má svoj pôvod v americkej pragmatickej pedagogike (progresivizme) na prelome 19. a 20. storočia. Medzi prvých autorov, ktorí sa pokúsili vypracovať koncepciu projektového vyučovania boli J. Dewey a W.H. Killpatrick.

Projektové vyučovanie čoskoro našlo odozvu na celom svete. Jeho podstatou je odlišné usporiadanie učiva v porovnaní s tradičným. Žiaci nemusia absolvovať výklad učiteľa, zapamätať si učivo, vedieť ho reprodukovať, resp. naučené zručnosti využiť v praxi, ale s pomocou učiteľa majú riešiť určitú úlohu komplexného charakteru – projekt [4].

Podľa cieľa môžeme projekty rozdeliť na:

- problémové (vyriešiť problém),
- konštrukčné (niečo vytvoriť),
- hodnotiace (skúmať a porovnávať),
- drilové (nacvičiť nejakú zručnosť) [3b].

Průcha [5] uvádza, že hlavným cieľom projektu je konkrétna, reálna, zmysluplná úloha, vychádzajúca zo života a zo skúsenosti žiakov. Projektové vyučovanie zaraďujeme [3] medzi praktické metódy riešenia úloh. Cieľom prierezovej témy je naučiť žiakov samostatne myslieť a získavať poznatky z rôznych zdrojov, ktoré sú schopní využívať pri vzdelávaní a učení. Má umožniť žiakom ponechať priestor na samostatný výskum a diskusiu. Sleduje kognitívne, edukačné a formatívne ciele. Hlavným cieľom je, aby sa žiaci prostredníctvom vlastnej organizácie práce naučili:

- proaktívne riadiť seba, tím, (zahŕňa zručnosti ako je plánovanie, organizovanie, riadenie, vedenie a poverovanie),
- vypracovať si harmonogram svojich prác,
- získavať potrebné informácie, spracovať ich,

- hľadať problémy ktoré treba riešiť, správne ich pomenovať,
- utvoriť hypotézu, overiť ju,
- prezentovať svoju prácu písomne aj verbálne s použitím informačných a komunikačných technológií,
- vhodným spôsobom zareagovať v rôznych kontextových situáciách,
- nadviazať kontakt,
- zostaviť základné písomnosti osobnej agendy, poznať ich funkciu, formálnu úpravu a vedieť ju aplikovať,
- vytvoriť základné písomnosti osobnej agendy v elektronickej podobe s využitím nástrojov informačno-komunikačných technológií,
- identifikovať a popísať problém, podstatu javu,
- navrhnúť postup riešenia problému a spracovať algoritmus,
- získať rôzne typy informácií, zhromažďovať, triediť a selektovať ich,
- na základe získaných informácií formulovať jednoduché uzávery,
- na základe stanovených kritérií posúdiť rôzne riešenia a ich kvalitu,
- kultivovane prezentovať svoje produkty, názory, prijať kompromis alebo stanovisko inej strany,
- poznať základy jednoduchej argumentácie a použiť ich na obhájenie vlastného postoja,
- využívať rôzne typy prezentácií,
- aplikovať vhodnú formálnu štruktúru na prezentáciu výsledkov svojho výskumu,
- prezentáciou predstaviť výsledky svojej práce širšej verejnosti,
- chápať a rešpektovať hodnoty duševného vlastníctva.

Štátny vzdelávací program (ďalej len ŠVP) [6] podporuje komplexný medzipredmetový a nadpredmetový prístup, zavádza vzdelávacie oblasti a prierezové témy. Ciele a obsah prierezovej témy sú súčasťou viacerých predmetov a realizujú sa integráciou v jednotlivých učebných predmetoch. Prierezové tematiky je možné uplatňovať niekoľkými formami a metódami výučby - ako integrovanú súčasť vzdelávacieho obsahu a vhodných vyučovacích predmetov, alebo ako samostatný učebný predmet ako rozširujúce, resp. účelové učivo v rámci voliteľných hodín (pri profilácii školy). Spôsob začlenenia prierezových tém do obsahu vzdelávania si musí vybrať každá škola sama.

Prierezové témy sa prelínajú cez vzdelávacie oblasti, pričom vymedzujú aktuálne trendy súvisiace s premenami súčasnej spoločnosti. Obsah prierezových tém v ŠVP je

rozčlenený podľa výchovno-vzdelávacích cieľov a kľúčových kompetencií. Prierezové témy sa nedajú zaradiť do žiadnej zo vzdelávacích oblastí, lebo si vyžadujú pohľady viacerých disciplín poznania a majú podporovať proces integrácie učiva jednotlivých školských predmetov.

Prierezová téma *Tvorba projektu a prezentačné zručnosti* je súčasťou výučby od primárneho až po vyššie sekundárne vzdelávanie. Táto téma rozvíja nasledovné kompetencie žiakov:

- komunikovať,
- argumentovať,
- používať informácie a pracovať s nimi,
- riešiť problémy,
- poznať sám seba a svoje schopnosti,
- spolupracovať v skupine,
- prezentovať sám seba, ale aj prácu v skupine,
- vytvoriť nejaký produkt [6].

Podľa Fried-Booth [7] proces zadávania a realizácie projektov prebieha v troch etapách:

1. Počas prvej etapy, žiaci pracujú v triede, spolupracujú s učiteľom, plánujú obsah a zameranie projektu, prípadne preberajú špecifiká potrebných jazykových prostriedkov, určujú si stratégie postupu práce. Pri skupinovom riešení projektov si určia jednotlivé úlohy, ktoré majú splniť.
2. Druhá etapa obyčajne prebieha mimo triedy a zahŕňa zbieranie informácií. Pri rozhovoroch, využití mediálnych a tlačených zdrojov, zapisovaní a triedení získaných poznatkov, žiaci prirodzeným komunikatívnym spôsobom integrálne využívajú všetky štyri zručnosti (čítanie, písanie, počúvanie, rozprávanie), a to v prirodzenom prostredí reálneho života.
3. V tretej, finálnej etape žiaci posudzujú ich projekt. Monitorujú vlastnú prácu, pričom im učiteľ poskytuje spätnú väzbu. Počas tejto etapy učiteľ pôsobí ako koordinátor a konzultant, ale nie ako manažér projektu.

Orientáciou žiakov smerom mimo triedy k reálnemu svetu je tvorba projektu ideálny spôsob ako premostiť učenie sa jazyka v škole a jeho využitie v praxi. Projektová práca

rozvíja u žiakov nielen poznávacie ale aj komunikačné, tzn. lingvistické, sociolingvistické a pragmatické kompetencie, čo väčšina učiteľov cudzích jazykov považuje za podstatné.

V súčasnosti sa v školskej praxi málo pozornosti venuje samotnej prezentácii. Učitelia by mali viesť žiakov ku kultivovanému vystupovaniu a rétorike, aby boli upravení, vystupovali bez strachu, aby boli schopní odovzdať výsledky svojej práce zrozumiteľným a sebavedomým spôsobom.

Nevyhnutnou súčasťou završenia projektovej práce je hodnotenie. Orientuje sa hlavne na vzájomné žiacke hodnotenie a samozrejme i formatívne slovné hodnotenie zo strany učiteľa. Najlepšie projekty môžu žiaci ďalej zverejňovať v škole, na rodičovskej akadémii, počas celoškolských projektových týždňov, alebo na webovej stránke školy, či v iných médiách.

Prostredie, v ktorom je žiak vedený k samostatnosti, je indikátorom relatívne vysokej motivácie učiť sa cudzie jazyky. Tento druh motivácie pramení predovšetkým z toho, že žiak preberá zodpovednosť za časť svojho učenia, hodnotenia a prezentácie. Problémy, ktoré riešia žiaci v projektovom vyučovaní (sú nútení rozmýšľať, skúmať, objavovať, tvoriť) sú komplexné, vychádzajú predovšetkým zo života, z mimoškolských skúseností, z viacerých vied.

2 TVORBA PROJEKTU A PREZENTAČNÉ ZRUČNOSTI – PRIEREZOVÁ TÉMA A SPOLOČNÁ PLATFORMA VO VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV

V ŠVP [6] *Tvorba projektu a prezentačné zručnosti* ako prierezová téma rezonuje od primárnej až po vyššiu sekundárnu úroveň vo všetkých oblastiach vzdelávania:

- Jazyk a komunikácia
- Príroda a spoločnosť
- Človek a hodnoty
- Matematika a práca s informáciami
- Človek a svet práce
- Umenie a kultúra
- Zdravie a pohyb

Projektová práca a rozvoj prezentačných zručností predstavuje spoločný základ pre výučbu všetkých predmetov, rešpektuje interdisciplinárne prepojenie s orientáciou na všeobecné kompetencie. Projektové vyučovanie a učenie umožňuje prirodzenú integráciu jazykových zručností [8]. Orientácia jazykového vzdelávania na kompetencie vytvára

podmienky pre nadpredmetové a medzipredmetové vzťahy, ktoré pomáhajú žiakom chápať vzťahy medzi jednotlivými elementmi okolia a sveta, v ktorom existujú.

Implementácia projektového vyučovania do vyučovania cudzích jazykov má v SERR [1] významné miesto. Rada Európy odporúča prístup vychádzajúci z komunikačných potrieb učiacich sa a z používania takých materiálov a metód, ktoré umožňujú, aby učiacich sa tieto metódy uspokojovali, a ktoré zároveň zodpovedajú charakteristickým vlastnostiam učiacich sa.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky v *Pedagogicko-organizačných pokynoch na školský rok 2012/2013* [9] reflektuje aktuálnu potrebu inovatívnych metód a foriem vo vyučovaní cudzích jazykov a odporúča:

- používať Európske jazykové portfólio ako nástroj autoevalvácie a podpory učenia sa cudzieho jazyka,
- venovať pozornosť inovatívnym metódam a formám, ako sú napr. tvorba myšlienkových máp, **projektové vyučovanie**, obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (*Content and language integrated learning CLIL*),
- v nižších ročníkoch využívať najmä lingvomotorickú metódu – *TPR (Total Physical Response)*, hru ako motivačnú didaktickú metódu, tvorivé zážitkové metódy,
- vo vyšších ročníkoch aplikovať personalizované učenie, inscenačné metódy, rolové úlohy vyplývajúce zo zážitkových možností žiakov, riadenú a voľnú diskusiu, **riešenie problémových úloh a audio-/video-prezentácie riešenia úloh**,
- eliminovať memorovanie a sústrediť sa na vyučovanie založené na tréningu a rozvoji jazykových kompetencií s ohľadom na rôzne štýly učenia sa žiaka, jeho schopnosti a druh inteligencie,
- zúčastniť sa súťaže pre mladých prekladateľov *Juvenes Translatores*,
- organizovať školské a zúčastňovať sa vyšších kôl olympiád v cudzích jazykoch,
- zapojiť sa do súťaží *Európska značka pre jazyky a Európsky učiteľ jazykov*,
- prihlásiť sa do siete stredoeurópskych škôl a riešiť medzinárodné partnerské projekty škôl v rámci iniciatívy *aces*,
- sledovať informácie zverejnené na webovom sídle Európskeho centra pre moderné jazyky v meste Graz v Rakúsku

Osvojovanie cudzieho jazyka je dlhodobý proces, pre ktorý je školský vek optimálnym obdobím. Verejnosť si uvedomuje túto skutočnosť, čo sa prejavuje vo zvýšenom tlaku na výučbu cudzích jazykov nielen od tretieho, ale už od prvého ročníka. V slovenských základných a stredných školách dominuje výučba angličtiny a nemčiny. V menšej miere sa učí ruština, francúzština, taliančina a španielčina.

Tlak na potrebu cudzojazyčného dorozumenia sa má vplyv na urýchlenú prípravu učiteľov, tvorbu obsahu, preferenciu prístupov, metód a foriem, ktoré sa pre predmet cudzí jazyk dostal do vzdelávacích programov v mnohých školách. Doteraz však v niektorých prípadoch pozorujeme základné nedostatky:

- nezabezpečenie primeranej nadväznosti jednotlivých etáp výučby na rôznych stupňoch škôl,
- rozdielna úroveň vo výučbe v rámci jednotlivých škôl,
- veľká rozmanitosť v oblasti učebných materiálov, metód a foriem,
- nedostatočné využívanie autentických materiálov,
- rovnaké cieľové požiadavky pre maturantov gymnázií a odborných škôl,
- pretrvávajúce memorovanie slovnej zásoby bez kontextu a komunikačného použitia,
- „izolácia“ učiteľov cudzích jazykov bez integrácie medzipredmetových vzťahov a poznatkov, atď.

Orientácia na odstraňovanie nedostatkov je jeden pohľad na riešenie problému neuspokojivej situácie vo výučbe cudzích jazykov. Ale čoraz viac sa do popredia dostáva ako aktivizujúci prvok integrácia a posilnenie vzťahov medzi predmetmi. Druhým pohľadom je teda využitie toho, čo jednotlivé predmety spája. Jedným s mnohých riešení je tvorba projektov a rozvoj prezentačných zručností. Uvádzame niektoré námety na využitie tejto prierezovej témy na aktivizáciu medzipredmetových vzťahov a posilnenie postavenia všetkých cudzích jazykov, ktoré sa v škole vyučujú.

Ako sme už spomínali, jedným z nedostatkov je nezabezpečenie primeranej nadväznosti jednotlivých etáp výučby jazykov na rôznych stupňoch škôl, rozdielna úroveň, rozmanitosť metód a foriem, atď. Týka sa to aj projektového vyučovania. Projekty sú zakomponované do osnov už v primárnom vzdelávaní. Je dôležité, aby sa učitelia už na tomto stupni škôl dohodli nielen na zdieľaných témach, ale aj na formálnej a procesualnej stránke tvorby projektov. Prechod na nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie žiakov tak bude prebiehať v projektovej výučbe plynulo a synchronne vo všetkých predmetoch. Žiaci budú mať skúsenosť s koncepčnou a systematickou projektovou prácou.

Stanovenie spoločných pravidiel pri tvorbe projektov pomáha aj menej zdatným učiteľom vysporiadať sa s logickým a obsahovým zameraním - projekty sa posudzujú z odborného a výchovného hľadiska. Dôraz sa kladie na:

- stanovenie cieľa projektu,
- dôležitosť a efektívnosť projektu,
- originalitu pri riešení problematiky,
- zapojenie do spolupráce (s inými školami, komunitou, samosprávami, mimovládnyimi organizáciami a pod.),
- aktívnu účasť žiakov v každej fáze projektu,
- zdokumentovanie priebehu projektu,
- úroveň žiackej prezentácie projektu,
- vzdelávacie, výchovné výstupy,
- perspektívu projektu na zverejnenie, atď.

Dôležitú úlohu pri posudzovaní zohráva aj formálne spracovanie projektu. Projekty môžu mať rôznu formu: výkres, ručná práca, nástenka, orientačná tabuľa (mapa), školský časopis, scénka, divadelné predstavenie, video, film, prezentácia v PowerPoint-e, atď. Na stanovenie zásad prezentácie v PowerPoint-e je dôležitá spolupráca s učiteľom informatiky. Ten by mal na základe odborných zdrojov napr. *Akademickej príručky* [9] vypracovať jednotný školský návod na formálnu úpravu a tvorbu projektov s využitím prezentácie v počítačových programoch.

Vo vyučovaní dvoch a viacerých cudzích jazykov je možná spolupráca pri viacjazyčnom spracovaní témy projektu s využitím zdrojov cieľových jazykov. Realizovateľné je aj porovnanie z multikultúrneho hľadiska. Pre následnú publikáciu úspešného projektu v slovenskom jazyku je užitočná odborná pomoc učiteľa slovenského jazyka. Existuje nespočetné množstvo variácií kolaborácie a súčinnosti učiteľov a žiakov, a to nielen v poňatí jednej školy, či organizácie.

Zosúladenie zásad a princípov projektového vyučovania a ich implementácia do všetkých predmetov je uskutočniteľná napr. v blokovej výučbe. Participácia viacerých učiteľov na tvorbe „manuálu“ projektového vyučovania smeruje k posilneniu medzipredmetových vzťahov, spolupráce učiteľov a žiakov, spolupatričnosti ale aj posilneniu sebavedomia a motivácie k učeniu sa viacerých cudzích jazykov. Ďalšou, pre žiakov ešte netradičnou formou je tímové vyučovanie. Práve táto forma je ideálna v prípravnej fáze prierezovej témy *Projekt a prezentačné zručnosti*.

ZÁVER

Vyučovanie s využitím zadávania projektov sa v súčasnej dobe využíva na všetkých stupňoch vzdelávania. Žiaci produkujú krátkodobé alebo dlhodobé projekty, kombinujú vedomosti, zručnosti a skúsenosti z mnohých predmetov, ktoré absolvovali počas svojho predošlého štúdia. Na získanie podkladov študujú literatúru, prezerajú internetové zdroje alebo robia vlastné experimenty. Komunikačné zručnosti zdokonaľujú pri prezentácií projektov a následnej diskusii, napr. pri obhajovaní záverov, argumentácii a oponovaní.

V jazykovom vzdelávaní je projektové vyučovanie veľkým prínosom. Poskytuje možnosti na výchovu žiakov k systematickej práci s konkrétnym výstupom, posilňuje ich sebavedomie a samostatnosť, umocňuje autonómiu pri voľbe témy a spracovaní projektu. Humanistický prístup sa prejavuje v relatívnej nezávislosti a primeranosti vzhľadom k individuálnym potrebám a možnostiam žiakov. Učiteľ je sústavným zdrojom inšpirácie a povzbudenia. Ovládanie moderných vyučovacích metód a ochota experimentovať je silným nástrojom na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov, ako sú zvýšenie motivácie, záujmu a výkonu žiakov v rámci medzipredmetových a nadpredmetových vzťahov. Zainteresovanie a spolupráca žiakov a učiteľov všetkých predmetov je prioritnou podmienkou efektívneho začlenenia prierezovej témy *Projekt a prezentačné zručnosti* do vyučovania. V cudzojazyčnej edukácii je perspektívou pre posilnenie a prepojenie všetkých, aj tých menej zastúpených jazykov. Cieľom je uplatnenie a realizácia absolventov vo viacjazyčnom prostredí európskeho i svetového spoločenského, kultúrneho a pracovného života. Veď „*bohaté dedičstvo odlišných jazykov a kultúr v Európe je cenným spoločným zdrojom, ktorý je potrebné ochraňovať a rozvíjať*“ [1a].

LITERATÚRA

- [1] SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY, UČENIE SA, VYUČOVANIE, HODNOTENIE. Štátny pedagogický ústav, Bratislava 2006. Preklad Franko, S., s. 7-8. [1a] SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY, UČENIE SA, VYUČOVANIE, HODNOTENIE. Štátny pedagogický ústav, Bratislava 2006. Preklad Franko, S., s. 254.
- [2] MŠ SR. MILÉNIUM: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov. Bratislava : IRIS, 2002.
- [3] TUREK, I.: Didaktika. Iura Edition : Bratislava 2010. 598 s.
- [3a] TUREK, I.: Didaktika. Iura Edition : Bratislava 2010. s. 155.
- [3b] TUREK, I.: Didaktika. Iura Edition : Bratislava 2010. s. 376.
- [4] VÁCLAVÍK, V.: *Organizační formy výuky*. In: Kalhous, Z., Obst, O. a kol. Školní didaktika. Portál, S.R.O. Praha 2002, s. 299-302.
- [5] PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009.

- [6] ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. Ministerstvo školstva SR 2008. URL: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319> [15.06. 2012].
- [7] FRIED-BOOTH, D. L.: *Project Work*. (2nd ed.) Oxford : Oxford University Press, 2002.
- [8] STOLLER, F.: *Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second foreign language contexts*. In: Beckett, G. H. - Miller P.C. (et al), *Project-based Second and Foreign Language education: past, present and future*. Greenwich, Connecticut : Information Age Publishing 2006, pp. 19-40.
- [9] MEŠKO, D. – KATUŠČÁK, D. (et al.) : *Akademická príručka*. 2. dopl. vyd. Martin : Osveta, 2005.
- [9] PEDAGOGICKO-ORGANIZAČNÉ POKYNY NA ŠKOLSKÝ ROK 2012/2013. MŠ SR : Bratislava 2012. URL: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/RegionalneSkolstvo/POP/POP_2012_2013.pdf [1.09.2012]

NEOKOLONIALIZMUS ANGLICKÉHO JAZYKA V 21. STOROČÍ

Jana Javorčíková

Abstrakt

Príspevok analyzuje metodologické nástroje pre skúmanie jazykovej politiky, týkajúce sa výučby cudzích jazykov (CJ) na Slovensku a v EÚ. Pozornosť je venovaná trom oblastiam: (1) problematike počtu a výberu CJ, (2) problematike včasnosti zaradenia CJ do vyučovania a (3) problematike obsahu vzdelávania v CJ. Analýza vychádza z rozboru kľúčových dokumentov, najmä Odporúčania Rady Európskej únie pre podporu viacjazyčnosti (2007-2013). Autorka dospieva k záveru, že vyučovanie viacerých cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní prináša žiakom komplexný súbor schopností a zručností, ktoré zlepšujú ich jazykové schopnosti a tým aj perspektívu marketability na trhu práce.

Kľúčové slová: jazyková politika, cudzie jazyky, viacjazyčnosť, primárne vzdelávanie.

ÚVOD

V súvislosti s jazykovou politikou EÚ a Slovenska v súčasnosti sa vynára komplexný súbor otázok. Azda najzásadnejšia je otázka metodologického prístupu ku komplexnej téme viacjazyčnosti na Slovensku, a preto sa v tejto štúdií sa zameriame na prehľad filozofických východísk pre metodologické nástroje na skúmanie jazykovej politiky pri výbere cudzieho jazyka (CJ) ako predmetu vzdelávania, ako aj na tri problematické miesta jazykovej politiky na Slovensku a ich parciálne riešenia.

Jazyková politika na Slovensku je zdanlivo samozrejímavá oblasť. Vyplýva zo základných dokumentov, upravujúcich spôsob a podmienky vyučovania CJ v Slovenskej republike. K týmto dokumentom patria predovšetkým Odporúčania Rady Európskej únie pre podporu viacjazyčnosti v oblasti jazykového vzdelávania na roky 2007 – 2013 a ich základné princípy, ku ktorým patrí najmä rešpektovanie kultúrnej rozmanitosti jednotlivých národov a národností, rešpektovanie jazykovej rozmanitosti a rozvoj európskeho občianstva a rešpektovanie univerzálnosti základných hodnôt a kultúrnych prejavov.

Ideovým východiskom Rady Európy bolo zasadnutie Európskej rady v Barcelone 15. a 16. marca 2002, na ktorom navrhuje „...zlepšenie získania základných zručností výučbou minimálne dvoch cudzích jazykov od raného veku“ [1]. Aj Závery Rady z 19. mája 2006 o Európskom indikátore jazykovej kompetencie, [...] opätovne potvrdili, že znalosť cudzích jazykov, [...] napomáha vzájomnému porozumeniu medzi národmi a je predpokladom mobilnej pracovnej sily, ako aj prispieva ku konkurencieschopnosti hospodárstva Európskej únie. Uvedená formulácia však obsahuje tri problematické body:

1. Problematiku **počtu a výberu** CJ, obsiahnutú vo formulácii „...minimálne dva cudzie jazyky...“;

2. Problematiku **včasnosti** zaradenia CJ do vyučovania, obsiahnutú vo formulácii „...od raného veku...“.

Problematiku **obsahu** vzdelávania v CJ, obsiahnutú vo formulácii „...získanie základných zručností“. Týmito oblasťami sa budeme zaoberať v nasledujúcej časti štúdie.1 kapitola

Tento dokument je šablóna pre vypracovanie príspevku na konferenciu „Cudzí jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii“. Dokument poskytuje vzor grafickej úpravy dokumentu a tiež požadované formátovanie a štýly.

1 PROBLEMATIKA POČTU A VÝBERU CJ

Prvý problém pri voľbe CJ v primárnom vzdelávaní spočíva v počte a výbere cudzích jazykov, ktoré majú byť vyučované od raného veku. Mnohé štúdie v súčasnosti upozorňujú na rozmáhajúcu sa expanziu anglického jazyka (AJ) v obchodnej aj súkromnej sfére, a preto by AJ mohol predstavovať prvú voľbu pri výbere CJ. Dôvodmi pre dominantnosť AJ medzi ostatnými jazykmi v slovenskom sociálnom a kultúrnom kontexte sa zaoberá viacero odborníkov, napríklad I. Masár, P. Jesenská a iní. Ako uvádza Jesenská [2], medzi hlavné argumenty pre prioritný výber AJ vo vzdelávaní žiakov a študentov na Slovensku možno zaradiť tieto skutočnosti:

- AJ predstavuje dominantný jazyk v písomnom obchodnom, politickom styku (až 60% v dokumentoch);
- AJ je hlavný dorozumievací jazyk v mnohých nadnárodných inštitúciách, napr. OSN, UNESCO, UNICEF, WTO, WHO, OPEC, Interpol, Amnesty International a i.;
- Ako flektívny jazyk, AJ má relatívne jednoduchú gramatiku, mnohí ho označujú za typ esperanta resp. lingua franca, či „Latinčinu súčasnosti“;
- AJ flexibilne preberá slová z iných jazykov, má potenciál pre gramatické, lexikálne, fonetické a i. integrovanie s inými jazykmi;
- Anglicizmy sú pre Slovenského používateľa tiež jednoduché, slová končiace sa na spoluhlásky sa jednoduché skloňujú (napr. boss), naopak, slová končiace sa na samohlásky sú v SJ problematické (napr. Orange – Orangeu) a pod.
- Britský variant medzinárodného AJ sa automaticky inštaluje do PC.
- Masár upozorňuje aj na skutočnosť, že v odbornej oblasti dochádza k internacionalizácii, resp. anglizácii terminológie [3];

Z pragmatického hľadiska by sa teda mohlo zdať, že vyučovanie (a následné používanie) jediného cudzieho jazyka by bolo ekonomicky a časovo výhodné. K takémuto prístupu sa hlási napr. Jana Bérešová, ale vo svojich dôsledkoch aj *Koncepcia vyučovania CJ na ZŠ* z 12. 9. 2007. Nevyhnutným dôsledkom takéhoto prístupu by však bolo oklieštenie a eliminácia iných jazykov v zmysle dotácie hodín, prípadne ich vytesnenie do voľnočasových aktivít a súkromných škôl.

Takýto prístup k jazykovej politike však evokuje dve otázky po filozofickom pozadí výberu jazyka v rámci EÚ, ktoré vyplývajú zo samotného pochopenia koexistencie štátov v rámci EÚ. Prvou otázkou je základná podstata jazykového vzdelávania v EÚ. Jedna oblasť názorov sa prikláňa k pragmatickému riešeniu tejto otázky, to znamená, že EÚ je len ekonomické združenie 27 štátov, ktoré im má umožniť väčšiu konkurencieschopnosť voči obchodným konkurentom napr. USA, Číne a pod. Medzi jednotlivými štátmi EÚ okrem ekonomického nie je nijaké iné prepojenie v zmysle historických, spoločenských, kultúrnych či sociálnych väzieb. Pre tento pragmatický argument hovorí aj skutočnosť, že okrem športových podujatí (napr. športového kanála Eurosport) a hudobnej ceny Eurovízie v EÚ reálne existuje relatívne málo pan-Európskych kultúrnych a spoločenských prepojení, spájajúcich štáty a národy inak, ako ekonomicky. Pragmatickosť prepojenia štátov EÚ sa ukázala aj v nedávnej kríze, pri ktorej viaceré krajiny (napr. Slovensko, Fínsko) odmietali myšlienku lojality a vzájomnej ekonomickej pomoci a uprednostňovali vlastné záujmy. V prípade takéhoto pragmatického ponímania interných vzťahov v EÚ by sa voľba jazyka riadila tiež pragmatickými, ekonomickými dôvodmi (napr. získaním práce, obchodných väzieb), a nutne by viedla k výberu jediného – anglického jazyka. Podpora učenia sa ostatných jazykov by následne musela vychádzať z súkromnej iniciatívy rodičov, firiem a inštitúcií, založenej na iných ako ekonomických dôvodoch, a nebola by nijako štátom podporovaná a motivovaná.

Na druhej strane je EÚ možné chápať ako združenie štátov, založené na tisícročnej historickej a kultúrnej tradícii. Pre tieto argumenty hovorí:

- kultúrne prepojenie krajín (napr. klasické vzdelanie takmer všetkých štátov obsahuje štúdium gréckej a rímskej literatúry);

- historické prepojenia (v našom socio-kultúrnom kontexte napríklad vzájomné vzťahy v rámci Rakúsko-Uhorska, hlboko a podstatne zasahujúce do dejín Slovenska, podobné presahy však možno sledovať takmer v každej z krajín EÚ, napr. vo Veľkej Británii a Írsku, Rakúsku a Nemecku a podobne);

- etické normy (napr. rešpektovanie Biblie či náboženského ponímania v duchu židovsko-kresťanskej tradície).

V prípade takéhoto „nepragmatického“, duchovného vnímania európskej vzájomnosti má učenie cudzích jazykov viesť nielen k vyššej marketabilite na globálnom trhu práce, ale aj na špecifickom, regionálnom trhu práce (napr. študent taliančiny, uplatňujúci sa ako čalúnnik v Taliansku; študent francúzštiny ako návrhár vo Francúzku, študent AJ ako veterinár v Anglicku a pod.), ale najmä ku kultúrnemu obohateniu, zvýšeniu všeobecného rozhľadu a vedomostí o iných európskych národoch, schopnosti pochopiť a prijať ich inakosť a stať sa rovnocenným členom multikultúrnej európskej rodiny. V takom prípade vyučovanie viacerých CJ priamo prispieva k štúdiu kultúry iných krajín a k pan-Európskemu občianstvu. Takéto stanovisko zaujíma napríklad Nadežda Zemaníková. V prípade zmieňovaného „nepragmatického“, kultúrou-motivovaného prístupu k výberu jazyka však vzniká iný typ prakticky orientovaných otázok. Ide najmä o spôsob, metodiku, akou vybrať cieľové jazyky: riadiť výber a poradie jazykov normatívne a určiť ho zákonom (napr. prvý cudzí jazyk, druhý cudzí jazyk), alebo ponechať výber na žiakovi a ponuke školy? Prvá možnosť, ako takmer všetky centralistické rozhodnutia sa zdá jednoduchá (existujú dokonca štúdie opierajúce sa o pracovné zaradenie Slovákov v zahraničí, ktoré odporúčajú zdravotným sestram a študentov stavebných škôl študovať nemčinu, odevným návrhárom francúzštinu a iným skupinám študentov angličtinu). Druhá skrýva skryté organizačné riziká, napr. personálna nenaplnenosť kurzov, náhodnosť výberu jazyka, opierajúca sa o z globálneho hľadiska nedôležité a premenlivé faktory, ovplyvňujúce rozhodnutia žiakov, ako napríklad španielsku pieseň v hitparáde, víťazný portugalský futbalový klub a podobne. Odhliadnuc od podobných kuriozít, ponuka štúdia viacerých jazykov ponúka možnosť využitia intelektuálnej kapacity žiakov v prirodzenom štádiu.

2 PROBLEMATIKA VČASNOSTI ZARADENIA CJ DO VYUČOVANIA

Druhou spornou oblasťou v úvode uvádzanej koncepcie je zavádzanie cudzích jazykov „...od raného veku“. Tento prístup odráža často zmieňovaný tzv. „fínsky model“, v ktorom sa žiaci CJ (respektíve AJ) učia intenzívnym a efektívnym spôsobom už od pregraduálnej výchovy, tak, že žiaci pomerne rýchlo dosiahnu vysoké komunikatívne kompetencie, adekvátny prízvuk a schopnosť komplexnej funkčnej gramotnosti v jazyku. Na tomto mieste je však treba pripomenúť, že úspešnosť fínskeho systému je sprevádzaná balíkom sprievodných opatrení, ku ktorým patrí napríklad aj:

Vysoký podiel HDP (5,8-6,4%, porovnaj 4,7% na Slovensku¹²) investovaného do školstva, výskumu a vývoja [4];

Odklon od centralistického riadenia k autonómnemu [5];

Kontrolované školské reformy, ktoré súčinne a nadväzne zahŕňajú spoluprácu jednotlivých zúčastnených strán – expertov, záujmových skupín, učiteľov aj úradníkov [6]. Na druhej strane na Slovensku vykonané štúdie a rozborý nepotvrdili dramatický rozdiel medzi žiakmi, ktorí sa CJ učia od piatich rokov, a tými, ktorí sa učia povedzme až od piateho ročníka (ŠPÚ, 20. 9. 2010 – *Perspektívy zavedenia povinnej AJ na ZŠ a SŠ*) [7]. Správa upozorňuje, že „...skorý začiatok vyučovania cudzieho jazyka je výhodou iba za predpokladu, že je zabezpečená kontinuita vo vzdelávaní a podpora okolia, dôležitú úlohu pri učiacich sa v tomto veku zohráva motivácia, talent a schopnosti, ktoré sa u detí mladšieho školského veku neustále rozvíjajú. Výhodou učenia sa cudzieho jazyka v tomto období je aj sklon detí budovať si implicitne meta-lingvistické vedomosti, na čom by ďalej mali v rámci primárneho vzdelávania stavať. Z informácií v uvedenej štúdii možno konštatovať, že odborná príprava učiteľov je pre úspech jazykového vzdelávania kľúčová [8].

Zhrnieme teda výhody učenia CJ v ranom veku:

získavanie meta-lingvistických vedomostí (vedomostí o jazyku);

Získanie tranzitívnych zručností, transferovateľných aj do iného jazyka (napr. schopnosť učiť sa slovnú zásobu v CJ, viesť poznámky, pracovať s učebnicou CJ a i.)

Schopnosť pracovať s multimédiami v CJ (napr. sledovať rozprávky, PC hry, vyhľadávať poznatky na ďalšie štúdium a pod.)

Z historického hľadiska nemožno nespomenúť skutočnosť, že učenie viacerých jazykov paralelne má na Slovensku tradíciu a trilingválnosť, respektíve multilingválnosť je na Slovensku historicky podložená: už v 13. storočí sa učila latinčina, J. A. Komenský navrhoval učenie cudzieho (latinského) jazyka od dvanástich rokov, Matej Bel podporoval výučbu nemčiny (nakoľko v 13-16. storočí napr. odchádza až 1.500 študentov na študijný pobyt do Wittenbergu, Halle a inde), Októbrový diplom z r. 1860 okrem pomocných jazykov (SJ, NJ) stanovuje ako vyučovací jazyk maďarčinu. Základný školský zákon o povinnej 6-ročnej dochádzke dokonca stanovuje, že „všetky jazyky sú si rovné“. Až do vzniku ČSR v r. 1928 sa v dôsledku školskej reformy v Rakúsku, zahrňujúcej aj Uhorsko, prakticky na meštiankach učili tri jazyky: slovenský jazyk (ako vyučovací jazyk), nemecký a maďarský jazyk, prípadne aj grécky jazyk [9].

¹ http://www.prezident.sk/?rok-2012&news_id=14836 Správa z jednania prezidenta SR s predstaviteľmi Odborového zväzu pracovníkov školstva a vedy z 28.2.2012

3 PROBLEMATIKA OBSAHU VZDELÁVANIA V CJ – OD UČEBNICE K AKTIVITE

Treťou problematickou oblasťou v diskutovanej koncepcii je formulácia o „...získaní zručností“. Rozlišujeme štyri základné zručnosti: čítanie, písanie, hovorenie a počúvanie, ku ktorým sa priradujú aj tzv. sekundárne zručnosti, napr. zručnosť zvládnuť komunikačný kolaps, funkčná, čitateľská či literárna gramotnosť v CJ a pod. Na ZŠ sa dosiahnutie týchto zručností dosahuje kvantitatívne, hodinovou výmerou 2-3 hodiny CJ týždenne (od prvého alebo tretieho ročníka) a kvalitatívne, prostredníctvom viacvrstvových metód vzdelávania. Zvyčajne sa využíva učebnica (na slovenských školách na prvom stupni v prípade AJ zvyčajne *Cookies, Zabadoo, Zapp!, Chatterbox* a i.) a pod.

Hoci ide o profesionálne pripravované učebnice, zvyčajne vydané zahraničnými vydavateľstvami, okrem pozitív nutnosť využívať učebnice prináša aj niekoľko úskalí, ktorým by sme sa chceli v krátkosti venovať. K pozitívam využívania „klasických“ učebníc patrí ich celková atraktivita, vhodná pre mladších žiakov, konzistentnosť obsahu a formy či časová a finančná úspornosť pre učiteľov pri príprave na hodinu.

Naopak k negatívam využívania učebnice musíme zaradiť nutnosť „prebrať“ predložený materiál, obsahovú nenadväznosť na ostatné hodiny (v zmysle integrovaného vyučovania), kultúrnu globalizáciu, chýbajúcu variabilitu aktivít, ústretovú napr. k žiakom so zvláštnymi potrebami (napr. nadpriemerným žiakom, alebo integrovaným žiakom). Ďalším úskalím je forma testovania, keďže materiál ponúkaný učebnicou nabáda ku klasickému písomnému testovaniu, pri ktorom je však náročné testovať komplexné zručnosti (napr. rozprávanie, zvládnutie komunikačného kolapsu a podobne).

Preto sa prikláňame k výučbe CJ, respektíve AJ v primárnom vzdelávaní podobne, ako v predprimárnom, formou mimoučebnicových aktivít, založených na komunikačne orientovanom učení formou jazykových hier. Túto prax už dávno a s výbornými výsledkami využívajú niektoré súkromné školy a kurzy, napríklad Montessoriovej školy, Waldorfské školy, či kurzy Helen Doron.

ZÁVER

Jazykovému neokolonializmu angličtiny sa zrejme v súčasnosti a budúcnosti nebude možné vyhnúť takmer v nijakej oblasti ekonomiky, kultúry či spoločenského života. Zavedením a udržiavaním viacerých jazykov je však možné vyhnúť sa jazykovému neokolonializmu, respektíve imperializmu anglického jazyka – eliminácii „konkurenčných“ jazykov a kultúr vo vedomí a živote slovenských žiakov a študentov. Cieľom jazykového

vzdelávania musí ostať jeho praktické využitie, no nemožno ani eliminovať jeho kulturologický a jazykový potenciál.

LITERATÚRA

- [1] Klíčové údaje o vyučování jazykov v európskych školách. 2008. Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, In: www.eurydice.org. [12.07.2012]
- [2] JESENSKÁ, P.: Štúdium anglicizmov ako špecifická súčasť prípravy poslucháčov a poslucháčok anglického jazyka Učiteľstva akademických predmetov. In: HOMOLOVÁ, Eva et al.: Determinanty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka. Banská Bystrica : FHV UMB, 2011, s. 37 – 57.
- [3] MASÁR, I.: Anglicizmy v slovenčine s ohľadom na publicistické texty. Bratislava : Interart, 2000. s. 39.
- [4] Školstvo vo Fínsku. URL: http://sk.wikipedia.org/wiki/%C5%A0kolstvo_vo_F%C3%ADnsku. [17.07.2012]
- [5] Školstvo vo Fínsku. URL: http://sk.wikipedia.org/wiki/%C5%A0kolstvo_vo_F%C3%ADnsku. [17.07.2012]
- [6] Štátny pedagogický ústav, 20. 9. 2010 – Perspektívy zavedenia povinnej AJ na ZŠ a SŠ. URL: www.educj.sk/buxus/docs/Povinnny_AJ_FINAL.pdf. [19.07.2012]
- [7] Záverečná správa. URL: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/VysokeSkolstvo/IneDoc/Ucitelstvo/Zaverecna_sprava_projektu21042012.pdf. [17.09.2012]
- [8] Záverečná správa. URL: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/VysokeSkolstvo/IneDoc/Ucitelstvo/Zaverecna_sprava_projektu21042012.pdf. [17. 09.2012]
- [9] Dejiny školstva. URL: <http://historia.szm.com/dejiny skolstva/vseobecne.htm> [12.10.2012]

RODOVÝ KONTEXT SOCIOKULTÚRNYCH ŠPECIFÍK V PROCESE VÝUČBY ARABSKÝCH REÁLIÍ

Eva Al-Absiová

Abstrakt

Príspevok skúma problematiku výučby reálií arabsky hovoriacich krajín pre študentov nefilologických odborov (ako napríklad: blízkovýchodné štúdiá, manažment kultúry a turizmu, politológia, európske štúdiá apod.) Sleduje otázky dosiahnutia interkultúrnej kompetencie pre potreby spoločenskej praxe, t.j. pre budúcich odborníkov pracujúcich s arabskou klientelou. Analyzuje vybrané sociokultúrne špecifiká v rodovom kontexte s cieľom eliminovať potenciálne kultúrne nedorozumenia, ku ktorým dochádza v kultúrnej či ekonomickej oblasti v rámci európsko-arabských vzťahov.

Kľúčové slová: cudzojazyčná výučba, arabský jazyk, arabská kultúra, výučba reálií, rodová problematika, rodové stereotypy, arabská žena

ÚVOD

Súčasnú politicko-ekonomickú a spoločensko-kultúrnu prostredie európskeho regiónu kladie čoraz vyššie nároky na multilingválnu a interkultúrnu kompetenciu európskych, a teda aj slovenských odborníkov. V rámci výučby cudzích jazykov sa upriamila pozornosť nielen na európske, ale aj na geograficky vzdialenejšie orientálne jazyky, z ktorých práve arabčina zaznamenala zvýšený záujem.

Cieľom príspevku je vysvetliť potrebu integrácie špecifických kultúrnych kontextov do procesu cudzojazyčnej výučby a následne analyzovať vybrané rodové aspekty príznačné pre arabské kultúrne prostredie. Sledované otázky sú súčasťou aktuálnych transkultúrnych diskurzov odbornej i laickej verejnosti. Nedostatočné vedomosti z reálií partnerského kultúrneho okruhu môžu vyvolať nežiaduce bariéry a nedorozumenia, napríklad v komunikácii s arabskými partnermi v súvislosti s profesijnými mobilitami európskych odborníkov.

Metodologicky sa práca opiera o nevyhnutné teoretické východiská, bádateľské závery a empirické poznatky, využívajúc postupy deskriptívnej, interpretačnej a komparatívnej metódy. Pokiaľ ide o empirickú rovinu poznania arabských kultúrnych pomerov, mnohé poznatky som získala v priebehu desaťročného pobytu v arabskej krajine (Sýrii) v 90. rokoch.¹ Preto pri analýze súčasného statusu arabskej ženy využívam aj vlastné skúsenosti z arabského prostredia. V tomto kontexte treba však upozorniť, že tu formulované

¹ V Damasku som žila, študovala a pracovala v arabskom, prevažne moslimskom prostredí, kde som udržiavala pracovné a súkromné kontakty aj s kresťanskými Arabmi. Považujem za dôležité uviesť tieto skutočnosti, pretože práve dlhoročný pobyt (bez jazykovej bariéry) mi umožnil integrovať sa do arabskej spoločnosti, a tak spoznať jej hodnotový systém, moslimské i kresťanské kultúrne tradície.

stanoviská nemusia mať zovšeobecňujúci charakter vzhľadom na to, že arabský svet² nepredstavuje homogénny celok, ale vyznačuje sa diverzitou atribútov z hľadiska politického, spoločenského, kultúrneho a ekonomického života.

1 ŠTÚDIUM ARABSKÉHO JAZYKA A KULTÚRY NA AKADEMICKEJ PÔDE

Civilizačný kontakt medzi Európou a arabským regiónom, ktorý tvorí historické jadro islamského sveta, prebieha v súčasnosti v politickej, ekonomickej a kultúrnej rovine. Arabsko-európske vzťahy majú bohatú históriu. Strategická poloha, nerastné bohatstvo a pozoruhodné historické pamiatky mnohých arabských krajín sú dostatočnou zárukou perspektívy vzájomných vzťahov. O európskych odborníkov s dobrou jazykovou prípravou a interkultúrnou kompetenciou je veľký záujem v dôsledku rozširujúcej sa ekonomickej, kultúrnej a vedeckej spolupráce arabských štátov s Európou. Na mnohých európskych univerzitách má dlhú tradíciu seriózne štúdium islamu ako náboženstva i civilizácie a štúdium arabčiny ako veľkého kultúrneho jazyka ľudstva, ktorý prijal takú úlohu, akú zohrala gréčtina v helénskom svete, latinčina v Európe a sanskrit s čínštinou v civilizáciách juhovýchodnej Ázie. Dnes patrí arabčina medzi najvýznamnejšie svetové jazyky a pred niekoľkými desaťročiami získala postavenie jedného zo šiestich oficiálnych jazykov používaných v inštitúciách OSN, FAO a v ďalších medzinárodných organizáciách [1]. Medzi ôsmimi najpoužívanejšími jazykmi sveta zaujíma šieste miesto. Je úradnou rečou pre viac ako 300 miliónov Arabov. Ako náboženský jazyk ho viacej či menej ovládajú stá milióny moslimov inej ako arabskej etnickej príslušnosti. Výučba tohto jazyka získala svoje pevné miesto v systéme akademických študijných programov, či ako hlavný študijný odbor, alebo ako súčasť iných študijných programov.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre odborne zareagovala na spomínanú situáciu a akreditovaním nového študijného programu kulturológia- blízkovýchodné štúdiá sa zaradila k zahraničným univerzitným inštitúciám, ktoré ponúkajú štúdium arabského jazyka v širšom kulturologickom kontexte. Na Filozofickej fakulte UKF v Nitre sa vyučuje arabčina v rámci dvoch študijných programov odboru kulturológia: manažment kultúry a turizmu (ako druhý/voliteľný jazyk) a blízkovýchodné štúdiá (ako prvý/povinný jazyk). Študijný program blízkovýchodné štúdiá je pomerne novým programom a jediným na Slovensku. Je zameraný na štúdium arabčiny a blízkovýchodného regiónu z rôznych aspektov – historického, geografického, sociálno-kultúrneho, religiózneho, akcentujúc aj potenciál cestovného ruchu.

² Súčasný arabský svet tvorí 22 štátov ležiacich na ázijskom a africkom kontinente. Kultúrne tradície uplatňované v jednotlivých krajinách sú rôznou mierou ovplyvnené lokálnymi zvykmi. Preto mnohí autori často používajú termín „arabské spoločnosti“, aby tak akcentovali vnútornú štruktúrovanosť jedného kultúrneho systému.

Cieľom je pripraviť kvalifikovaných špecializovaných odborníkov schopných pružne sa prispôbiť podmienkam odlišného kultúrneho prostredia a tým predchádzať kultúrnym nedorozumeniam v kontakte s predstaviteľmi iného kultúrneho okruhu.

Medzikultúrna komunikácia v európsko-arabskom kontexte znamená dialóg dvoch kultúr – európskej a arabskej, a jazykový dialóg považujeme za dôležitý vstup do tohto kontaktu. Mnoho Arabov, mužov i žien, moslimov i kresťanov, rôzneho spoločenského postavenia ovláda na veľmi dobrej úrovni jeden alebo viac európskych jazykov a dokážu diskutovať o európskych reáliách a monoteistických náboženstvách. Na druhej strane tisícky Európanov žijú a pracujú v arabskom svete, napriek tomu je zriedkavosťou stretnúť takého, ktorý dobre ovláda arabčinu a disponuje serióznymi základnými vedomosťami z arabskej či islamskej kultúry. Európske univerzity si uvedomili tento „deficit“ a začali rozširovať a prehľbovať svoje aktivity v oblasti výučby arabského jazyka a reálií a nadviazali vedeckú a akademickú spoluprácu s arabskými vzdelávacími inštitúciami.

2 STEREOTYPY A KULTÚRNE NEDOROZUMENIA V KAUZÁLNEJ SÚVISLOSTI

Základ úspešnej komunikácie dvoch rôznych svetov závisí však predovšetkým od vzájomnej primeranej informovanosti. Znamená to nepodliehať predsudkom, zaužívaným stereotypom či mýtom zo stredovekej literatúry, ale uprednostňovať objektívne informácie odborníkov. Vyhýbajme sa zovšeobecňovaniu, pretože v každodennom živote komunikujeme s jednotlivcami, a nie s typizovanými predstaviteľmi tej-ktorej kultúry. Neexistuje zaručený generalizovaný spôsob správania sa všetkých príslušníkov určitej spoločnosti. Prevencia kultúrnych nedorozumení v európskej multikultúrnej spoločnosti sa stáva skutočne aktuálnym problémom a je výzvou pre výchovno-vzdelávacie inštitúcie, ktoré ako prvé by mali reflektovať túto spoločenskú potrebu.

Ako už bolo spomenuté, študent sa v priebehu cudzojazyčnej výučby oboznamuje so špecifikami kultúry nositeľov cieľového jazyka. Špecifickosť arabskej kultúry spočíva v jej islamskom charaktere – arabský jazyk je jej nástrojom a islamské učenie jej dušou [2]. Stereotypizácia v tomto kontexte sa stáva v súčasnosti aktuálnym problémom, ktorý vyžaduje konkrétne riešenia. Jedno z nich predstavuje práve interkultúrna výchova, zvyšovanie interkultúrnych kompetencií v rámci takých odborov, ktorých absolventi majú reálny predpoklad pracovného pôsobenia v arabsky hovoriacich krajinách alebo pracovného kontaktu s arabskou klientelou na domácom území.³ Cudzojazyčná výučba je miestom

³Ako príklad môžeme uviesť oblasť migračnej a azylovej politiky, ženskú klientelu v cestovnom ruchu, v oblasti zdravotnej a kúpeľnej starostlivosti a tiež v obchodnom podnikaní.

interkultúrnej komunikácie. Pri každej komunikácii musíme počítať s existenciou komunikačných bariér (v podobe obavy, neistoty, antipatie apod.), ktoré sa zakladajú na stereotypoch a predsudkoch. A práve tieto bariéry patria medzi faktory výrazne ovplyvňujúce interkultúrny kontakt nositeľov dvoch odlišných kultúrnych identít. Môžeme ich zjednodušene charakterizovať ako paušalizujúce a zovšeobecňujúce úsudky o javoch alebo ľuďoch, spravidla dlhodobo tradované.

Stereotypy vzťahujúce sa k arabskému kultúrnemu prostrediu sa najčastejšie týkajú konfesionalnej identity arabských občanov a rodovej problematiky či rodovej hierarchie uplatňujúcej sa v arabskej spoločnosti. Otázka arabskej religiozity a statusu arabskej ženy podlieha pretrvávajúcim predsudkom, a to aj napriek tomu (alebo práve preto), že súčasný svet je globálne prepojený vďaka moderným informačno-komunikačným technológiám. Vedomosti, poznatky výrazne ovplyvňujú proces stereotypizácie, či pozitívne (postupne eliminujeme stereotypy) alebo negatívne (prehlbuje sa naše skreslené poznanie), to záleží od dôveryhodnosti a erudovanosti zdroja nášho poznania. Masmediálne stereotypizované produkty riadia naše konanie a správanie, podsúvajú nám sympatie či antipatie [3].

Vedomosti Európanov o postavení ženy v arabskej kultúre (v širšom kontexte islamského sveta) v súčasnosti ešte stále podliehajú takmer „nezničiteľným“ stereotypom. Na Slovensku otázka postavenia arabskej ženy doposiaľ rezonovala prevažne v mediálnom priestore a na akademickej pôde skôr okrajovo v rámci rôznych feministických diskurzov. V posledných rokoch aktuálne globalizačné procesy, ktoré zasahujú do kultúrnej oblasti, vyvolali potrebu, ba nevyhnutnosť medzikultúrneho a medzináboženského dialógu, kde práve otázka sociálneho statusu žien sa stáva stále aktuálnejšou a zložitejšou, nakoľko arabský svet sa vyznačuje heterogénnosťou nielen z hľadiska geografických špecifik jednotlivých krajín, ktoré ležia na dvoch kontinentoch, ale aj z hľadiska politických pomerov, konfesionalnej príslušnosti, miery religiozity väčšinového moslimského obyvateľstva, stupňa spoločenského a ekonomického vývoja a v neposlednom rade aj podľa intenzity preberania cudzích kultúrnych prvkov. Z uvedených skutočností jednoznačne vyplýva, že absencia elementárnych vedomostí o zvláštnostiach arabského kultúrneho prostredia (ale aj súčasnom kultúrnom vývoji v tomto regióne) tvorí jadro problému interkultúrnej komunikácie, čo vyvoláva spätnú väzbu do sféry cudzojazyčného vzdelávania.

3 RODOVÉ TÉMY AKO SÚČASŤ VÝUČBY ARABSKÝCH REÁLII

Problematika postavenia žien v súkromnej a verejnej sfére patrí medzi najaktuálnejšie a najdiskutovanejšie otázky v mediálnom a akademickom prostredí na Západe aj na Východe.

V dôsledku intenzívnej komunikácie oboch „svetov“ môžu arabské a západné feministické hnutia konfrontovať svoje teórie, postoje a aktivity. Vzájomný vzťah hnutí charakterizuje plodná spolupráca, ale aj kritika. Arabská strana obviňuje západný feminizmus z prílišného „akademizmu“ ženskej otázky, čo odvádza pozornosť od konkrétneho riešenia reálnych problémov. Ďalšia výčitka smeruje k nepochopeniu či ignorovaniu kultúrnych špecifik arabského sveta. Margot Badran sa venuje otázkam vzťahu islamského feminizmu a orientalistického západného prístupu k ženskej problematike, pričom upozorňuje na rozdiel medzi nimi. V islamských feministických diskurzoch moslimská obec diskutuje medzi sebou o problémoch postavenia moslimských žien. Orientalisti sú predstavitelia západnej kultúry a diskutujú o feministickej problematike iného kultúrneho prostredia. Ich výskumy sú spravidla určené pre západných čitateľov. Moslimky im vyčítajú odklon od reality. Arabskí kolegovia ich kritizujú za selektívne využívanie náboženských textov [4].

Rodové diskurzy sú poznačené antagonizmom a homogenizáciou – Západ vníma arabské ženy ako zaostané, utláčané a pasívne, Východ vidí západné ženy ako nemorálne bytosti. Moslimky nemusia byť zaostané len preto, že merajú pokrok podľa iných pravidiel. Usilujú sa o zosúladenie ich verejnej a súkromnej roly opierajúc sa o partnersky vzťah, kde rovnocennosť chápu v kontexte komplementárnej duality. Nechcú sa vzdať určitých tradícií – „tradičné“ nemusí vždy znamenať menej slobody tak, ako „moderné“ nemusí ženu nutne oslobodzovať. Rast zamestnanosti žien/feminizácia práce nemá na slobodu a zrovnoprávenie jednoznačne pozitívny vplyv. Globalizácia prináša pracovné príležitosti, ale väčšinou v nekvalifikovaných profesiách. Nižšia úroveň vzdelania nie je teda prekážkou. Vstup do pracovného procesu nezlepšuje postavenie žien, ak sa nedobrovoľne rozhodli pracovať. Pracujúca žena nestráca „tradičné“ povinnosti.

Rodová problematika sa postupne stala súčasťou platformy širokého spektra arabských i západných intelektuálnych prúdov. Analýza postavenia ženy v moslimskom prostredí (v kontexte dialógu Východ - Západ) je zaťažená skresleným pohľadom na islamské reálie a nedostatočnými interkultúrnymi kompetenciami západných účastníkov diskusií. Z toho pramení jednoznačné a veľmi zjednodušené obviňovanie islamského dogmatického a právneho systému z nerovnoprávneho postavenia žien v arabskej spoločnosti. Západné rodové polemiky sa spravidla opierajú o subjektívne, zaujaté výpovede arabských žien žijúcich v Európe, USA či Kanade, ktoré sú ovplyvnené „angažovanou hyperkritikou“ domáceho prostredia a prehnaným obdivom západného modusu [5]. Tieto feministické aktivistky nepredstavujú reprezentačnú vzorku na demonštráciu reálnych požiadaviek arabskej populácie. Názory Arabiek zapojených do emancipačných kampaní sa líšia na

základe ich skúseností so západnou morálkou, ktoré nadobudli počas štúdia alebo pracovného pobytu v zahraničí. Väčšina arabských žien však žije svoj každodenný život v domácom kultúrnom prostredí bez osobných skúseností so západným spôsobom života. No vďaka moderným informačným technológiám, bezhraničným médiám a rozvoju cestovného ruchu sa oboznamujú s okolitým svetom a jeho hodnotami. Takisto aj tieto informácie sú často zavádzajúce a predstavujú Západ predovšetkým v negatívnom svetle (sexuálna voľnosť, drogy, nadmerná konzumácia alkoholu, domáce násilie, obchod so ženami a deťmi, rozklad rodinného zázemia a pod.). Tieto účelovo prezentované negatívne javy sa stávajú protizápadným argumentom pre radikalizujúce sa hnutia, odmietajúce akékoľvek prejavy modernity. Na druhej strane súčasný globalizovaný svet, eliminujúci geografické a jazykové bariéry, umožňuje západným a arabským feministickým hnutiam spolupracovať a vymieňať si názory a skúsenosti, organizovať spoločné aktivity a diskusné fóra.

Pri analýze výsledkov vzájomných dialógov realizovaných na medzinárodných fórach aktivistky nakoniec dospievajú k záveru, že existuje veľa spoločných problémov a spoločných príčin rodových stereotypov, ktorým sú vystavené východné aj západné spoločnosti. Ponižovanie žien, sexuálne obťažovanie, domáce násilie, diskriminácia na pracovnom trhu, obmedzená politická participácia patria medzi aktuálne otázky, na ktoré ani vyspelejší Západ doteraz nedokázal uspokojivo odpovedať. Na druhej strane musíme upozorniť na podstatný rozdiel v orientácii západného a východného ženského diskurzu. Kým západná žena bojuje za práva individuálnej ženy, arabská ženská populácia ešte stále zápasí s negramotnosťou a sociálnymi, kultúrnymi a politicko-ideologickými vplyvmi.

Príčiny nízkeho počtu žien angažovaných vo verejnej sfére súvisia práve s vysokou negramotnosťou arabskej populácie, ktorá v priemere dosahuje až 38%, z toho 60% pripadá na ženy. Napriek tomu že kampane proti negramotnosti začali v 70-tych rokoch 20. storočia.⁴ Táto situácia predstavuje prvú a najdôležitejšiu príčinu zlého postavenia žien. Ak žena nie je vzdelaná, nemôže sa aktívne zapojiť do rozvojových procesov spoločnosti. Prvý krok už viaceré štáty urobili – sprístupnili všetky stupne vzdelávania ženám. Vplyv médií na verejnú mienku je nespochybniteľný. Preto i médiá zohrávajú dôležitú rolu v boji proti negramotnosti a neznalosti základných práv žien, ktoré sú zakotvené v ústavách mnohých arabských štátov, ale často majú iba formálny charakter.

Miestne tradície vychádzajúce z kmeňovej kultúry sú stále neobyčajne životaschopné a dodnes obmedzujú verejnú aktivitu žien. V Saudskej Arábii je v 21. storočí ženám zakázané riadiť auto. Zákaz cestovania bez sprievodu manžela alebo zákaz pracovného stretnutia

⁴ Na porovnanie v roku 1960 dosahovala negramotnosť egyptskej a sýrskej populácie (mužov a žien) 82% [6].

s iným mužom sú v konzervatívnych arabských krajinách stále bežnou realitou, ako aj akceptovanie niektorých vyhlásení islamských právnikov, ktoré svojou podstatou patria do 7. storočia, a dokonca sa neopierajú ani o náboženské ustanovenia.

Súčasnú arabskú spoločnosť charakterizuje diverzita reálnych situácií žien a úrovne ich ženského vedomia. V každodennom živote sa stretávajú zahalené ženy od hlavy až k päte, ktorým muži nemôžu podať ruku ani ich oslovit', ženy slúžiace v armáde (napríklad v Líbyii), ale aj sebavedomé, ambiciózne podnikateľky a vzdelané, intelektuálne založené ženy pôsobiace v školstve, vede a výskume, či ženy s *hidžábom* a dlhým kabátom, pod ktorým skrývajú elegantné oblečenie podľa poslednej módy. Tento kolorit dopĺňajú mladé dievčatá v džínsoch a športových tričkách, často aj s pestrým *hidžábom* na hlave. Druh konfesionalnej príslušnosti a mieru ich religiozity možno len odhadnúť. Spôsob obliekania vždy neodráža mieru ich slobody a rovnoprávneho postavenia v spoločnosti. Každá žena, ktorá nosí *hidžáb*, nie je utláčaná a pasívna. A každá, ktorá si ho neoblieka, nie je „nositeľkou pokroku“. Paušálna klasifikácia podľa vonkajších znakov je veľmi povrchná a zavádzajúca.

Arabské televízne satelitné stanice zamestnávajú vzdelané arabské ženy (rôznej konfesionalnej príslušnosti) ako redaktorky, moderátorky, spravodajkyne (s *hidžábom* aj bez neho), komunikujúce okrem rodnej arabčiny plynulou angličtinou, francúzštinou či inými cudzími jazykmi. Šatka na hlave im neprekáža, aby profesionálne zvládli svoju mediálnu rolu za okrúhlym stolom, kde v živom vysielaní diskutujú spolu s mužmi. Nosením *hidžábu* prezentujú osobné právo na vlastnú kultúrnu a náboženskú identitu. Bojujú proti stereotypom a predsudkom, ktoré označujú zahalené ženy za pasívne a zaostalé.

Súčasná verejná sféra už nepatrí výlučne mužom. Arabská spoločnosť napriek tomu ešte stále zápasí s problémom sociálnej izolácie ženy. Pojem súčasná arabská žena zahŕňa ženu v mestskom i vidieckom prostredí, vzdelanú aj negramotnú, sebavedomú a ponižovanú, aktívnu i pasívnu. Dokonca pojem arabská spoločnosť sa vyznačuje širokým spektrom atribútov – sekularizujúca sa či konzervatívna, ekonomicky bohatá alebo chudobná, politicky stabilná či nestabilná.

ZÁVER

V lingvodidaktike sa v posledných desaťročiach „udomácnila“ metóda spájania vyučovania cudzieho jazyka s osvojovaním si špecifik daného sociokultúrneho prostredia, ktoré sa odrážajú v lexike cieľového jazyka. Dôležitou súčasťou takto orientovanej výučby je aj porovnávanie kultúrnych špecifik oboch jazykových prostredí a rozvíjanie cudzojazyčnej komunikácie v kontexte interkultúrneho dialógu. Výučba kognitívnych reálií a lingvoreálií si

vyžaduje učebnicu komparatívneho interkultúrneho typu zohľadňujúc princíp interakcie kultúry a jazyka a potrebu identifikácie príznačných kultúrnych prvkov cieľovej kultúry. Pritom by sa nemalo zabúdať na to, že účelové zdôrazňovanie kultúrnych odlišností môže mať kontraproduktívny účinok. Arabisti to zdôrazňujú najmä v rámci rôznych lingvodidaktických diskurzov v súvislosti s objavujúcim sa negatívnym dopadom procesov globalizácie na koexistenciu rôznych kultúrnych systémov. Kultúra arabského sveta je v súčasnosti v rámci systematického antiarabizmu prezentovaná ako nepriateľská, vyvolávajúca obavy a strach. Mediálne podsúvané polopravdy sa obvykle zakladajú na predsudkoch a stereotypoch, ktoré prežívajú vďaka nedostatočným znalostiam tých, ktorí arabský svet bezvýhradne a bez serióznej argumentácie kritizujú. Mnohé osobitosti cudzej kultúry odsudzujeme pokrytecky a na základe určitej miery eurocentrizmu a etnocentrizmu.

Absencia kontextuálnych vedomostí o zvláštnostiach arabského kultúrneho prostredia, ku ktorým patria aj rodové otázky, tvorí jadro problému interkultúrnej komunikácie v kontexte európsko-arabských vzťahov. Cieľom príspevku bolo poukázať na potrebu implementovať kontextuálne interkultúrne poznatky do procesu výučby arabského jazyka a reálií s akcentom na vybrané rodové témy špecifické pre arabské kultúrne prostredie.

Výučba arabského jazyka na Slovensku v súčasnosti čelí problému nedostatku vhodných študijných materiálov. Učebné texty k arabským reáliám pre slovenského recipienta zatiaľ neexistujú. Sprostredkovanie pravdivých, neskreslených informácií vyžaduje veľmi seriózny výber aktuálnych autentických učebných textov, aby sa predišlo šíreniu zaužívaných stereotypov a predsudkov, často podporovaných médiami.

V príspevku som sa sústredila na otázku vnímania postavenia ženy v arabskom prostredí z pohľadu oboch strán. Domnievam sa, že rodové témy by sa mohli vhodnou formou pretransformovať do učebných textov o arabských reáliách, aby študenti neboli odkázaní na nespoľahlivé internetové zdroje, ktorých ponuka podlieha komerčnému tlaku a snahe o senzáciu. Často je prioritou šokovať adresáta bez ohľadu na pôvod a vierohodnosť informácie. Poslanie pravdivo informovať stratilo význam v podmienkach ustavičného boja o moc nad informáciami a manipuláciu s verejnou mienkou.

Je pozitívnym znamením, že v posledných rokoch mnoho slovenských študentov arabčiny využilo možnosti absolvovať niekoľkomesačné jazykové kurzy či študijné pobyty v rôznych arabských krajinách. Mnohí z nich ich absolvovali viackrát, čo svedčí o mimoriadnom záujme o vážne štúdium arabského jazyka. Na týchto zahraničných pobytach sa študenti priamo oboznamujú s arabskou kultúrou a každodenným životom arabskej moslimskej a kresťanskej populácie, a tak môžu porovnávať svoje osobné skúsenosti

s mediálne sprostredkovanými informáciami, ktoré sú často zavádzajúce svojou nepodloženou hyperkritikou všetkého, čo je arabské.

LITERATÚRA

- [1] KROPÁČEK, L.: Proč se učit arabsky. In: Cizí jazyky. Roč.42, 1998/1999, č. 1-2
- [2] Al-ABSI, M.: K starším dejinám arabskej kultúry. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2008.
- [3] VYBÍRAL, Z.: Psychologie komunikace. Praha: Portál, 2005.
- [4] BADRAN, M. 2004. Islamic Feminism Means Justice To Women. In: MC Tme Milli Gazette. Indian Muslims'Leading English Newspaper (twice a month). 2004, 16-31 January. www.milligazette.com/Archives/2004/16-31Jan04-Print-Edition/1631200425.htm [3.7.2010]
- [5] KŘIKAVOVÁ, A.a kol.: Islám – ideál a skutečnost. Praha: Baset, 2002.
- [6] ZEIDAN, J. T.: Arab Women Novelists: the Formative Years and Beyond. Albany: State University of New York Press, 1995.

MULTIMÉDIA AKO NÁSTROJ CUDZOJAZYČNÉHO VZDELÁVANIA

Dana Kecskésová

Abstrakt

Príspevok pojednáva o využití multimédií vo vyučovacom procese ako o efektívnom nástroji cudzojazyčného vzdelávania. Do popredia dáva využívanie takých didaktických prostriedkov, ktoré umožňujú do vnímania zapojiť čo najväčšie množstvo zmyslov a to v ktorejkoľvek fáze vyučovacieho procesu. V článku hovoríme o interaktívnom softvéri Active Teach ako o metodickom prostriedku, ktorý radíme k pomôckam, ktoré poskytujú nesmierny, neustále obnovovaný lingvistický zdroj informácií, ako sú slovná zásoba, prízvuk, gramatické štruktúry a množstvo diskurzov – čo nám reprezentuje jazyk vo všetkých jeho využitíach a kontextoch.

Kľúčové slová: cudzie jazyky, multimédia, edukačný proces, Active Teach

ÚVOD

Hovorí sa, že žijeme vo veku informačnej spoločnosti, čím máme myslí spoločnosť, ktorá sa vyznačuje podstatným využívaním informačných technológií. Keďže prosperita spoločnosti sa bude v budúcnosti odvíjať od tvorby a rozširovaním poznania, bude závisieť predovšetkým od úsilia v oblasti výskumu, vzdelávania, odbornej prípravy a od schopnosti rozvinúť inovácie. Náš úspech v zjednotenej Európe je preto vo veľkej miere závislý na tom, ako zvládneme získavať, spracovávať a využívať nové poznatky vo všetkých oblastiach života. Trvalo udržateľná konkurencieschopnosť Slovenska sa dá zabezpečiť len vytváraním podmienok pre rozvoj tzv. znalostnej ekonomiky. To znamená, že náš hospodársky rast musí byť založený na schopnosti ľudí pracovať s množstvom nových informácií, produkovať nové poznatky a využívať ich v praxi. Dlhodobým cieľom preto je a bude vychovať kriticky mysliaceho človeka schopného adaptovať sa na akúkoľvek situáciu kedykoľvek a kdekoľvek. Absolvent našich škôl musí byť schopný uplatniť sa v globálnej informačnej spoločnosti tretieho tisícročia.

1 DÔLEŽITOSŤ ZNALOSTI CUDZÍCH JAZYKOV

Jednou z kľúčových kompetencií je už dlhodobo schopnosť komunikovať v cudzích jazykoch. Podpora osvojovania si cudzích jazykov patrí k hlavným prioritám Európskej únie. Svedčí o tom množstvo materiálov ako napríklad Spoločný európsky rámec odporúčaný pre jazyky, Sprievodca pre rozvoj politiky v jazykovom vzdelávaní v Európe, Zelená kniha o európskej dimenzii vo vzdelávaní atď. [1]. „Naše členstvo v Európskej únii si vyžaduje, aby naši občania aktívne ovládali svetové jazyky. V rámci prípravy občanov integrovanej Európy je nevyhnutné rozvíjať vzájomné porozumenie, ale i chápanie rozdielov a zhodností

v európskej kultúre, poznanie a rešpektovanie historických a súčasných socioekonomických, politických a kultúrnych procesov v Európe a podporovanie vzájomnej tolerancie.“ Porubská [2] podčiarkuje, že aj Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike upozorňuje, že znalosť cudzích jazykov žiakmi a študentmi je nevyhnutnou podmienkou reformy školstva na Slovensku, pretože v opačnom prípade sa obyvatelia Slovenska stanú len pomocnou a nekvalifikovanou pracovnou silou pre Európu a svet. Na to, aby sme sa priblížili k cieľu aktívneho ovládania cudzích jazykov, musíme sa snažiť aby edukačný proces bol čo najefektívnejší a najpôsobivejší.

1.1 Zvyšovanie účinnosti edukačného procesu

Účinnosť a pôsobivosť (efektívnosť) edukačného procesu ovplyvňujú základné faktory ako: čas (potrebný na dosiahnutie stanovených cieľov v rámci vyučovacej jednotky), energia (vynaložená zo strany učiteľa alebo žiaka na dosiahnutie týchto cieľov), adekvátnosť výsledkov učebnej činnosti vo vzťahu k vynaloženému času a energii. K týmto faktorom možno ešte priradiť dynamiku vyučovacej hodiny (tvorivá práca nielen učiteľa, ale najmä tvorivá práca učiteľa so žiakmi) [3]. Pri osvojovaní si cudzieho jazyka hrá nesmierne dôležitú úlohu vžitie osvojených poznatkov. Z tohto hľadiska je potrebné, aby si žiaci mohli utvoriť správne predstavy a potom aj správne pojmy o mnohých predmetoch reálnej skutočnosti, čo bez priameho vnímania reality by však nebolo možné. Vo všeobecnosti platí, že čím viac zmyslov je zainteresovaných do vnímania učiva, tým jednoduchšie bude pre žiaka toto učivo si vybaviť a zreprodukovať. Pre výučbu jazykov platí, že čím viac rečových zručností sa rozvíja, tým je spôsobilosť zapamätania si vyššia. Preto musíme pripustiť, že vizuálne vnemy zohrávajú v procese učenia sa mimoriadne významnú úlohu. Obsahom, ktorý môžu prezentovať, vhodne dopĺňajú pozorovanie reálnej skutočnosti. Pri hodnotení jednotlivých funkcií vizuálnych učebných pomôcok, zahrňujúcich i učebné pomôcky využívajúce videosekvencie, treba spomenúť najmä tieto aspekty: názornosť (pôsobenie na zmysly, konkrétne a ucelené predstavy), motiváciu, racionalitu a ekonomickosť (urýchlenie a uľahčenie vyučovacieho procesu), informatívnosť (informovanie o vzťahoch a súvislostiach, korigovanie predstavy) a podpora samoštúdia. Zvyšovanie účinnosti vyučovacieho procesu sa dá zvýšiť používaním takých didaktických prostriedkov, ktoré umožňujú do vnímania zapojiť čo najväčšie množstvo zmyslov a to v ktorejkoľvek fáze vyučovacieho procesu.

1.2 Active Teach a jeho prínos

V dnešnej dobe sa dostávajú na trh rôzne didaktické softvéry nazývané ACTIVE TEACH, ktoré sa vyznačujú dokonalou prepracovanosťou a využívaním najnovších poznatkov z oblasti metodiky výučby cudzích jazykov. V týchto softvéroch nájdeme rôzne typy cvičení v interaktívnej podobe, kompletne audio a video materiály, interaktívne nástroje, rôzne typy testovaní a mnoho ďalších aplikácií. Je veľkou škodou, že väčšina pedagógov poskytujúcich výučbu cudzieho jazyka na školách o existencii takýchto materiálov netuší a ak o nich i nejaké informácie majú, nevedia s nimi správne narábať. Druhým problémom je finančná náročnosť zadováženia si takéhoto softvéru, avšak tento problém je riešiteľný a v spolupráci s dodávateľskými firmami sa dá získať i ako bonus bezplatne. Ak chceme aby bol vyučovací proces na školách čo najefektívnejší, musíme si uvedomiť, že využitie multimédií nám poskytuje možnosť implementácie interaktívnych programov a cvičení do procesu výučby cudzieho jazyka a sú pre študentov i pre pedagógov nesmiernym prínosom. Vieme, že napríklad pri diagnostikovaní vedomostí z cudzieho jazyka sa zručnosť počúvanie stále väčšinou realizuje formou prehrávania audionahrávky z CD prehrávača. Pri tomto spôsobe je študent vystavený iba auditívnej informácií, ktorú nemôže konfrontovať s ničím iným. Nakoľko sme už v predchádzajúcich častiach spomenuli, že učenie je tým efektívnejšie, čím viac zmyslov je zapojených do tohto procesu, je nesmiernou výhodou, ak študent môže informáciu nielen počuť ale aj vidieť situáciu, v ktorej sa daný dej odohráva. Videozáznam sprostredkúva množstvo rozličných vnemov a zvukov, a to v najrozličnejších situáciách a v plnom kontextuálnom pozadí. Ako jazykový model radíme videozáznam k pomôckam, ktoré poskytujú nesmierny, neustále obnovovaný lingvistický zdroj informácií ako sú slovná zásoba, prízvuk, gramatické štruktúry a množstvo diskurzov – čo nám reprezentuje jazyk vo všetkých jeho využitíach a kontextoch. Veľkú úlohu pri porozumení zohráva vizuálna dimenzia, obzvlášť pri pragmatickom porozumení pri dialógoch. Ďalšou dimenziou o ktorej možno v prípade využitia autentických videozáznamov hovoriť, je interkultúrna dimenzia. Učiaci sa je vystavený informáciám týkajúcich sa kultúry a reálií cieľového jazyka. Vidí spôsob života, konania, myslenia a správania sa ľudí. Pri sledovaní autentickkej videonahrávky majú študenti možnosť pozorovať aj jazyk interakcie rodených hovoriacich, reč tela a pragmatické správanie. Práve tieto fakty môžu študentovi pomôcť lepšie porozumieť textu a situácii, čo môže myť za následok zlepšenie celkového výsledku pri diagnostikovaní jeho vedomostí.

ZÁVER

Aj výber a selekcia audiovizuálneho materiálu a jeho správne zakomponovanie do vyučovacieho procesu je v istom slova zmysle umením, a preto je vynikajúcou pomôckou jeho zakomponovanie priamo do kontextu učebnice vo forme interaktívneho softvéru. Na záver použijeme citát „Technology will not replace teachers, but teachers who use technology will probably replace those who do not.“ Ray Clifford

LITERATÚRA

- [1] HORVÁTHOVÁ J.: Masmédiá – efektívny nástroj cudzojazyčného vzdelávania: Nitra: SPU, 2008.
- [2] PORUBSKÁ, G.: Vplyv integrácie do EÚ na vzdelávanie učiteľov na Slovensku. In: Zborník prednášok z medzinárodnej konferencie Slovenské školstvo v kontexte európskej integrácie. UTV PF UKF a CI UKF Nitra.
- [3] PETLÁK, E.: Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS, 2004.
- [4] SHERMAN, J.: Using Authentic Video in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

SUKCESÍVNY SEKUNDÁRNY PLURILINGVIZMUS NA ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Jana Bírová

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme súčasnou jazykovou politikou na Slovensku. V úvode článku charakterizujeme niektoré pojmy viacjazyčnosti. Jadro článku tvorí myšlienka, že francúzsky jazyk spolu s ostatnými dvoma románskymi jazykmi je ovplyvnený v súčasnej jazykovej politike negatívnymi aspektmi, a tým sa dostáva do najslabšej pozície.

Kľúčové slová: viacjazyčnosť, sukcesívny sekundárny plurilingvizmus, jazyková politika na Slovensku, francúzsky jazyk, cudzie jazyky, školy

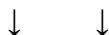
1 DRUHY VIACJAZYČNOSTI

Tak, ako bilingvizmus existuje v dvoch podobách – individuálnej alebo kolektívnej (diglosia), tak aj viacjazyčnosť môžeme deliť na individuálnu a kolektívnu.

Termínom „plurilingvizmus“ je denominované používanie viacerých jazykov jednou osobou. Tento termín sa odlišuje od „multilingvizmu“, ktorý označuje koexistenciu viacerých jazykov v rámci danej spoločenskej skupiny – „kolektívnu viacjazyčnosť“ [7]. Pojem „multilingvizmus“ referuje výlučne k skupine, k skupinám, ktoré hovoria viacerými jazykmi.

Podľa definície Rady Európy existuje aj termín - viacjazyčnosť, ktorú chápeme ako schopnosť osoby používať viac jazykov, ako aj spolužitie viacerých jazykových komunít na jednom geografickom území.

Viacjazyčnosť



plurilingvizmus

multilingvizmus

Keďže v našej práci sa nevenujeme prirodzenej alebo primárnej viacjazyčnosti (osvojovanie viacerých jazykov v prirodzenom prostredí – napríklad slovenčina, rómština, maďarčina), ale sekundárnej alebo umelej viacjazyčnosti (formálna, systematická výučba cudzích jazykov), pre označenie viacjazyčnosti ako didaktického cieľa používame termín plurilingvizmus.

Sekundárny plurilingvizmus ďalej rozčleňujeme na simultánny a sukcesívny, a to podľa toho, či sa jednotliviec cudzie jazyky učí zároveň alebo začne jedným a pokračuje

d'alšími. V slovenských triedach existuje forma umelého (sekundárneho) sukcesívneho plurilingvizmu. Sekundárny simultánny plurilingvizmus je možné na hodinách cudzieho jazyka rozvíjať prostredníctvom viacjazyčných a plurikultúrnych prístupov. Inými slovami vyučovať alebo senzibilizovať žiakov k viacerým cudzím jazykom a kultúram zároveň, či už prostredníctvom integrovanej jazykovej didaktiky, porozumenia medzi príbuznými jazykmi alebo interkultúrnym prístupom či aktivitami, ktoré záujem o cudzie jazyky prebúdzajú.

2 SÚČASNÁ JAZYKOVÁ POLITIKA

„Štátny vzdelávací program (ŠVP) je hierarchicky najvyšší model vzdelávania. Tvorí prvú, rámcovú úroveň dvojúrovňového participatívneho modelu riadenia škôl. Zahŕňa rámcový model absolventa, rámcový učebný plán školského stupňa a jeho rámcové učebné osnovy. Obsahuje princípy a ciele vzdelanostnej politiky štátu. Je zameraný na rozvíjanie kompetencií žiakov (poznať, konať, hodnotiť a dorozumievať sa i porozumieť si) primerane danému stupňu vzdelávania. Obsah, ktorým sa dané ciele dosiahnu a ktorým sa rozvíjajú požadované kompetencie, vymedzuje povinné kmeňové učivo, ktoré garantuje štát. ŠVP je vypracovaný tak, aby jednotlivé vzdelávacie programy (predškolského, základného a stredoškolského vzdelávania) na seba nadväzovali“ [42]. Pre obsahové oblasti vzdelávania sa na Slovensku používa klasifikácia ISCED (ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie – materské školy, ISCED 1 – primárne vzdelávanie na 1. stupni ZŠ, ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie na 2. stupni ZŠ, ISCED 3 – vyššie sekundárne vzdelávanie na 3. stupni – stredné školy, konzervatóriá, stredné odborné školy, gymnáziá, stredné odborné učilištia). Táto klasifikácia je akceptovaná na medzinárodnej úrovni v rámci OECD a používa sa v EÚ. Cudzie jazyky (prvý a druhý cudzí jazyk) tvoria súčasť vzdelávacích oblastí.

Pre jazykové vzdelávanie v ŠVP nájdeme učebné osnovy pre francúzsky jazyk na úrovniach A1 až B2 [10-12]. Učebné osnovy predmetov si školy spracovávajú v rámci školského vzdelávacieho programu, ktorý disponuje hodinami povinnými, ktoré zabezpečia získanie obsahu garantovaného štátom a úroveň vzdelania danú vzdelávacím štandardom a hodinami voliteľnými, ktoré majú za úlohu doplniť učivo, ponúknuť voliteľný predmet, resp. ponúknuť nový predmet. Otvorenie doplnkového alebo nového predmetu však najčastejšie závisí od vôle riaditeľa. Ponúknuť francúzštinu ako konverzačnú hodinu alebo ako nový predmet znamená otvoriť finančne nákladnú hodinu pre malé množstvo zainteresovaných. Je to hlavný dôvod, pre ktorý riaditelia neotvárajú ani konverzačné krúžky z FJ. V nadväznosti na hodinové dotácie pre cudzie jazyky učitelia FJ konštatujú [31], že 1–hodinová dotácia pre francúzsky jazyk ako druhý cudzí jazyk nie je dobrým riešením.

Škola môže ponúknuť na štúdium ktorýkoľvek cudzí jazyk, musí ho však vedieť zabezpečiť z hľadiska vyučujúcich ako aj z hľadiska predpokladu jeho výberu žiakmi (výber druhého cudzieho jazyka sa realizuje väčšinou v podobe diskusií na túto tému zo strany rodičov).

Analýza o Jazykovej kompetentnosti na Slovensku vypracovaná Z. Bútorovou a O. Gyárfášovou z Inštitútu pre verejné otázky v roku 2011 mala, okrem akcentovania nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka, za cieľ aj zhodnotiť postavenie iných cudzích jazykov v slovenskom školstve. Z analýzy vyplýva, že „zo šiestich skúmaných svetových jazykov – ruštiny, nemčiny, francúzštiny, angličtiny, španielčiny a taliančiny – majú na Slovensku najsilnejšie vedomostné zázemie tri: ruština, v ktorej sa aspoň trochu dohovoria viac ako polovica ľudí (54 %), nemčina (49 %) a angličtina (46 %). Znalosť francúzštiny, taliančiny a španielčiny je oveľa menej rozšírená. V týchto jazykoch sa aspoň trochu dohovoria menej ako 10 % ľudí (7 %, resp. 4%, resp. 3%) [15]. 57 % opýtaných si však myslí, že aj iné jazyky ako angličtina a nemčina sú pre život dôležitejšie (ibid: 16).

Ústav informácií a prognóz školstva eviduje nasledovný počet žiakov učiacich sa cudzie jazyky na základných a stredných školách. Okrem sumarizujúceho charakteru z počtov vyplýva aj predpoklad pre kontinuitu vzdelávania v cudzích jazykoch na SŠ.

Počet žiakov 1. – 4. ročník ZŠ učiacich sa cudzí jazyk v Slovenskej republike bol k 15. 9. 2011 145 133. Z toho anglickému jazyku sa venuje 140 417, francúzskemu 167, nemeckému 6 037, ruskému 814, španielskemu jazyku 166, talianskemu 33, inému 14. Na základných školách k 15.9.2011 Ústav informácií a prognóz školstva eviduje až 39 102 žiakov, ktorí sa neučia žiadny cudzí jazyk.

Počet žiakov 5. – 9. ročník ŽŠ učiacich sa cudzí jazyk v Slovenskej republike je 219 946. Angličtinu sa učí 203 216 žiakov, francúzštinu 4 169, nemčinu 110 021, ruštinu 39 940, španielčinu 717, taliančinu 73. Iný cudzí jazyk sa učí 5 žiakov. Tých, ktorí sa neučia žiaden cudzí jazyk v 5. - 9. ročníku ZŠ, je 922.

Na gymnáziách sa učí spolu 84 987 žiakov (z toho angličtinu 83 937, francúzštinu 13 200, nemčinu 52 365, ruštinu 10 415, španielčinu 7 724, taliančinu 1 042 a inému cudziemu jazyku sa venuje 211 žiakov). 84 žiakov sa neučí žiadny cudzí jazyk na gymnáziách.

Konzervatóriá umožňujú vzdelávať sa vo všetkých cudzích jazykoch až na španielsky jazyk. Tomu sa na konzervatóriách nevenuje nikto. Na konzervatóriách sa učí spolu 2 770 žiakov. Z toho anglickému jazyku sa venuje 2 075 žiakov, francúzskemu 409, nemeckému

701, ruskému 167, talianskemu 746 a inému 353 žiakov. Žiaden cudzí jazyk sa neučí 89 žiakov konzervatórií.

SOŠ zastupujú typ školy, v ktorých je najviac žiakov učiacich sa cudzí jazyk: 165 586, ale aj najviac žiakov neučiacich sa žiaden cudzí jazyk: 3 388 (najviac školy v prešovskom a košickom kraji). Zo žiakov, ktorí sa venujú cudzím jazykom je 144 161 takých, ktorí sa učia anglický jazyk. 5 916 sa venuje francúzštine, 99 193 nemčine, 20 942 ruštine, 1 935 španielčine, 765 taliančine, 210 sa venuje inému cudziemu jazyku.

Kontinuita vzdelávania v anglickom jazyku je od 2.9.2011 zaistená príkazom ministra školstva vyučovať anglický jazyk ako prvý cudzí jazyk od tretieho ročníka (prípadne skôr). Zámerom je, aby po anglicky plynulo (na úrovni B2) rozprával každý absolvent školy, aby znalosť anglického jazyka zvýšila konkurencieschopnosť uchádzačov na trhu práce doma i v zahraničí.

Koncept kontinuity pre francúzsky jazyk nie je rezortom školstva zabezpečený. Prihliadnuc na údaje a berúc do úvahy reformu vzdelávania, kde žiaci v 6. ročníku ZŠ začínajú s 2. CJ, dá sa dedukovať, že vyučovanie francúzštiny, ale aj iných románskych jazykov bude mať tendenciu v počte ešte viac poklesnúť. Počty z Ústavu informácií a prognóz školstva neznázorňujú iba počty žiakov, ktorí sa francúzsky jazyk učia. Znázorňujú aj fakt, že francúzština a jej vyučovanie je najviac sústredená na SŠ. Tým, že sa žiak začne učiť dva cudzie jazyky na základnej škole, ktorými budú podľa všetkého najmä AJ a NJ/ RJ, iné jazyky nebudú mať šancu byť vyučované. Francúzštinári prídu o veľký počet žiakov na strednej škole.

Čo sa týka všeobecného statusu jednotlivých cudzích jazykov a úsilia o rozvoj viacjazyčnosti, každý z jazykov zaujal v posledných rokoch a po posledných reformách inú pozíciu. S odlišnou pozíciou cudzích jazykov v celosvetovom meradle, ale aj slovenskom školskom kontexte súvisí aj iná miera zainteresovanosti o viacjazyčné prístupy, ich aplikáciu a rozvoj viacjazyčnej a plurikultúrnej kompetencie. Anglický jazyk, ktorý zastáva stále silnejšiu pozíciu, sa prestáva „zaťažovať“ sociolingválnym aspektom. Rozhodnutie o primeranosti alebo neprimeranosti prehovoru v kontexte je výlučne vecou rodených hovoriacich. Dosiahnutie [20] sociolingválnej kompetencie približujúcej sa rodeným hovoriacim je príliš idealistickým cieľom. Komunikácia v anglickom jazyku sa deje medzi členmi rôznych kultúr, ktorí majú vlastné kultúrne hodnoty, inak percipujú realitu, majú iné normy správania sa (ibid.).

Nemecký jazyk je vyučovaný a silný z hľadiska potreby pre komunikáciu a prácu v susednom Rakúsku alebo neďalekom Nemecku. „O tejto potrebe sa domnievajú rodičia žiakov“ [15].

Ruský jazyk sa rozmohol aj v súvislosti s reformami v školstve. Množstvo učiteľov iných predmetov sa rekvalifikovalo na učiteľov ruštiny.

Francúzsky, taliansky a španielsky jazyk zaostávajú za ostatnými cudzími jazykmi, a preto sa domnievame, že ich pozíciu musíme posilniť zmenami v jazykovej politike. Najprínosnejšou zmenou pre románske jazyky by bol presun vyučovania 2. CJ na strednú školu.

LITERATÚRA

- [1] ACHARD-BAYLE, G.: Le développement conjugué des compétences langue-culture à des niveaux avancés. In: Dufays, J.-L. – Fabry, G. – aeder, C.(dir.): Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, 2001. s. 204-212.
- [2] APPLE, M. W.: Ideology and curriculum. New York and London: Routledge, 1990.
- BAUMGRATZ-GANGL, G.: Compétence transculturelle et échanges éducatifs. Hachette, 1990.
- [3] BIALYSTOK, E.: Effect of Bilingualism and Computer Video Game experience on the Simon task. In: Canadian Journal of Experimental Psychology. 2006, č. 60, s.68-79.
- [4] BIALYSTOK, E.: Factors in the Growth of Linguistic Awareness. In: Children development, 1988, č. 57, s. 498-510.
- [5] BIALYSTOK, E.: Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2007, č. 10/3, s. 210-223.
- [6] BÍROVÁ, J.: Les cas de l'EFLEIALE dans le contexte du système scolaire en Slovaquie. In: Fenclová, M. – Horová, H.: Le français – deuxième langue étrangère – La didactique intégrée des langues étrangères. Plzeň: Katedra románských jazyků, Filozofická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni, 2008. s. 77-83.
- [7] BÍROVÁ, J. – BUBÁKOVÁ, J.: Multikultúra, plurilingvizmus a preklad Charty plurilingvizmu, 2011. In: XLinguae: Trimestrial European Review., Vol. 3, no. 4 (2011), s. 51-58.
- [8] BUBÁKOVÁ, J.: Francúzsko-slovenský interkultúrny dialóg vo vyučovaní francúzštiny na Slovensku. In: Lingua Tyrnaviensis 2009. s. 66-72.
- [9] BULLARD, S. – ANDRIČÍKOVÁ, M.: Cesta k tolerancii. Bratislava: Kalligram, 2007.
- [10] BUTAŠOVÁ, A. et al.: Pedagogická dokumentácia z francúzskeho jazyka úroveň A1. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009.
- [11] BUTAŠOVÁ, A. et al.: Pedagogická dokumentácia z francúzskeho jazyka úroveň A2. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009.
- [12] BUTAŠOVÁ, A. et al.: Pedagogická dokumentácia z francúzskeho jazyka úroveň B1. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009.
- [13] BUTAŠOVÁ, A. Et al.: Pedagogická dokumentácia z francúzskeho jazyka úroveň B2. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009.
- [14] BUTAŠOVÁ, A. et al.: Štátny vzdelávací program Francúzsky jazyk. Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia. Príloha ISCED 3. Úroveň B1. 2010.

- [15] BÚTOROVÁ, Z. – GYÁRFÁŠOVÁ, O.: Jazyková kompetentnosť na Slovensku: Nemčina v porovnaní s inými jazykmi. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky a Goetheho inštitút, 2011.
- [16] BYRAM, M.: Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. In: Buttjes, D. – Byram, M. (eds.): Mediating Languages and Cultures. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1991, s. 17 - 30.
- [17] CANDELIER, M. et al.: Le CARAP, Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Graz : CELV, Conseil de l'Europe. 2011. <http://carap.ecml.at>, konzultované [12.11.2011]
- [18] CANDELIER, M. et al.: Banque de matériaux didactiques (BMD) /Teaching materials bank. 132 cards. 2009. (<http://carap.ecml.at>, konzultované 12.11.2011)
- [19] CIPRIANOVÁ, E.: Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka. Nitra: UKF, 2008.
- [20] CIPRIANOVÁ, E.: Interkultúrne aktivity v cudzojazyčnom vyučovaní. In: XLinguae.eu, Vol.2, č. 2.,2009, s. 17-21.
- [21] CIPRIANOVÁ, E. – Mačura, M. – Vančo, M.: Interkultúrne dimenzie prekladu. Nitra: UKF, 2012.
- [22] COLLES, L. – DUFAYS, J.-L. – THYRION, F.: Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ? Belgicko: Proximités E.M.E., 2006.
- COLLES, L.: Interculturel. Des questions vives pour le temps présent. Louvain-la-Neuve: E.M.E., 2007.
- [23] COSTA, A.: Speech Production in Bilinguals. In: Bhatia, T.K. - Richie, W.C. (eds.): Handbook of Bilingualism. Malden: Blackwell, 2006, s. 201-223.
- [24] ČERNÝ, J.: Dějiny lingvistiky. Votobia, 1996.
- [25] DABENE, L.: Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Hachette, 1994.
- [26] FRANKO, Š.: Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Bratislava: ŠPÚ, 2006.
- [27] GADUŠOVÁ, Z. et al.: Štátny vzdelávací program Anglický jazyk. Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia. Príloha ISCED 3. Úroveň B1.
- [28] GROMOVÁ, E. – MÜGLOVÁ, D.: Kultúra, interkulturalita, translácia. Nitra : UKF, 2005.
- [29] GUDYKUNST, B. W. – KIM, Y. Y.: Communicating with Strangers: an Approach to Intercultural Communication. New York: The McGraw–Hill Companies, Inc., 1997.
- [30] HALL, E. T.: Beyond Culture. New York: Anchor Books, Doubleday, 1976.
- [31] HAŠKOVÁ, A. – JANČOVIČOVÁ, L. – ŽILOVÁ, R. et. al.: Terminologický glosár. Lingvistika a didaktika. Nitra: UKF, 2010.
- [32] HORŇÁKOVÁ, A.: Ako komunikovať v cudzích jazykoch úspešne a efektívne. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2011.
- [33] HOFSTEDÉ, G.: Culture and Organizations: Software of the Mind. London: McGraw–Hill Book Company, 1991.
- [34] JAKUBOVSKÁ, V. – PREDANOCYOVÁ, L.: Multikultúrna výchova (rozvíjanie interkultúrnych kompetencií učiteľa). Nitra: FF UKF, 2011.
- [35] KOLLÁROVÁ, E.: Kulturologická kompetencia učiteľa – rusistu a svet jazyka. In: Ries, L. – Kollárová, E. (eds.): Svet cudzích jazykov dnes. Inovačné trendy v cudzojazyčnej výučbe. 2004. s. 45-74.
- [36] KRAMSCH, C.: Language Study as Border Study: experiencing difference. In: European Journal of Education, vol. 28, no. 3, 1993c, s. 349-358.
- [37] MEŠKOVÁ, L.: Interkultúrna komunikácia Francúzov a Slovákov. In: Rouet, G. – Chovancová, K. (eds.): Európa v škole. Nitra: Enigma, 2008, s. 141–158.

- [38] TANDLICOVÁ, E.: Výučba cudzích jazykov na ZŠ vo svetle reforiem. In: Pokrivčáková, S. a kol.: Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku. Nitra: UKF, 2008.
- [39] Pódiová diskusia na tému Prečo sa učiť viaceré cudzie jazyky, Štátna vedecká knižnica v Banskej Bystrici, 26. október 2011.
www.minedu.sk konzultované 5/5 2010
- [40] CANDELIER, M. (1): A travers les langues et les cultures:
<http://ecml.at/mtp2/ALC/pdf/pdescC4F.pdf>
http://www.europe-avenir.com/TI_Candelier.doc
- [41] NYTC, All Experts: Italian Language. 21. august 2012
<http://en.allexperts.com/q/Italian-Language-1584/Purpose-vs-Result.htm>
<http://french.about.com/od/vocabulary/a/fauxamis.htm>
<http://french.about.com/library/vocab/bl-vraisamis.htm>
- [42] VARGOVÁ, D. – KRIŽOVÁ, O: Nie len ja, ale aj tí iní. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2008

AKO POSILNIŤ POSTAVENIE MÁLO ROZŠÍRENÝCH JAZYKOV V TRANSLATOLOGICKOM ŠTÚDIU – JAZYKOVÉ TECHNOLOGIE VO VÝUČBE HOLANDČINY

Marketa Štefková – Lucia Brezániová

Abstrakt

Málo rozšírené jazyky majú vo všetkých filologických štúdiách pomerne ohrozenú pozíciu. Ich postavenie a profesionálny prístup k ich výučbe je v praxi možné podporiť zavedením moderných jazykových technológií do ich výučby, medzi ktoré nepochybne patrí tzv. text-to-speech technology, softvéry na počítačovú podporu prekladu (CAT), alebo digitálne jazykové laboratória. Príspevok sa venuje uplatneniu uvedených technológií vo výučbe holandčiny na FIF UK v Bratislave, pričom ponúka inšpiráciu príbuzným odborom pri uvádzaní týchto podporných didaktických prostriedkov do vyučovania a načrtáva možnosti upevnenia postavenie málo rozšírených jazykov v translatologickom štúdiu s dôrazom na pracovnú perspektívu absolventov.

Kľúčové slová: jazykové technológie, málo rozšírené jazyky, holandčina, translatoológia

ÚVOD

Vzdelávanie by malo reflektovať prax a poskytovať spoločensky relevantný výskum. Len tak budú študenti po ukončení štúdia schopní reagovať na požiadavky pracovného trhu. Sledovanie trendov v oblasti komunikácie a jazykového priemyslu, aplikovanie výsledkov vedeckého výskumu na pedagogický proces, ako aj prispôsobovanie vzdelania požiadavkám praxe a možnostiam uplatnenia absolventov univerzít na pracovnom trhu predstavuje dôležitú súčasť práce na akademickej pôde. Najnovší vývoj v oblasti jazykovej politiky, komunikačných technológií a pracovných príležitostí absolventov vysokých škôl filologického zamerania poukazuje na výraznú potrebu reformy súčasných jazykových štúdií s cieľom zlepšenia uplatnenia absolventov na pracovnom trhu. Práve takáto reforma by v značnej miere mohla prispieť k zatraktívneniu filologických odborov pre záujemcov o štúdium a upevniť pozíciu málo rozšírených jazykov na univerzitách, čo bude mať následne aj pozitívny vplyv na viacjazyčnosť a jazykové kompetencie absolventov vysokoškolského štúdia.

V našom príspevku sa zameriame na charakteristiku Nederlandistiky, ako malého filologického odboru a možnosti jeho profesionalizácie a adaptácie na požiadavky pracovného trhu, ktoré by mohli byť inšpiráciou aj pre ďalšie malé filológie.

1 NEDERLANDISTIKA V RÁMCI TLMOČNÍCTVA – PREKLADATEĽSTVA: VÝZVY A PERSPEKTÍVY

Magisterský študijný odbor Holandský jazyk a kultúra sa na Univerzite Komenského v Bratislave realizuje v rámci študijného programu tlmočníctvo - prekladateľstvo. V rámci tohto štúdia predstavuje holandčina vždy jeden z dvoch hlavných cudzích jazykov. Študenti disponujú vynikajúcimi jazykovými znalosťami v oboch jazykoch, preto sa kurzy najmä na magisterskom stupni štúdia špecializujú na praktické predmety ako aplikovaná jazykoveda, terminológia, odborná holandčina, aktuálne aspekty holandskej a flámskej súčasnosti, konzekutívne a simultánne tlmočenie.

V rámci tohto štúdia je zreteľný rozdiel medzi prístupom k jazyku z hľadiska translatologického v porovnaní so štrukturalistickou jazykovedou a klasickým filologickým štúdiom: jazyk je považovaný za komunikačný nástroj slúžiaci na prenesenie určitého sémantického obsahu z jedného kultúrneho prostredia do druhého. Predmetom translatologického štúdia a výskumu teda nie je jazyk ako taký, ale spôsoby, akými sa dá jazyk použiť na prenesenie určitých obsahov publiku, ktoré nerozumie východiskovému kódu.

Okrem prekladateľských a tlmočnických zručností spočíva ťažisko štúdia v kreatívnom prístupe k jazyku ako komunikačnému nástroju, v profesionálnom a cielenom používaní odborného jazyka v rôznych komunikačných situáciách, v znalosti moderných prezentačných techník a v tréningu pamäte. Predmety sú prispôsobené moderným trendom v oblasti textotvorby, ktorá sa na pracovnom trhu od odborníkov v oblasti jazyka a komunikácie často vyžaduje. Ide napríklad o *re-texting*, *re-editing* a aplikovanú štylistiku. Čoraz častejšie sa od prekladateľov vyžaduje aj schopnosť lokalizovať text do prijímajúceho prostredia a kultúry.

1.1 Terminológia verejnej správy, jazykové technológie a prekladateľské softvéry

Na pozadí znalostí odbornej terminológie stojí teoretický rámec terminológie ako takej a znalosti terminologických noriem na vznikanie nových termínov. Z tohto dôvodu študenti holandčiny počas štúdia dostávajú teoretický úvod do terminológie. Teoretické poznatky sa ďalej upevňujú v praktických cvičeniach a tematicky sa rozširujú v rámci štúdia konkrétnych terminologických systémov, napríklad terminológia EÚ alebo terminológia verejnej správy [5].

Moderné digitálne technológie vyučujúcemu umožňujú sprostredkovať študentom texty v rôznych formátoch a zároveň výkony študentov digitálne analyzovať. Pomocou týchto

technológií nadobúda štúdium simultánneho tlmočenia málo rozšíreného jazyka ako holandčina profesionálny rozmer a študenti sú lepšie pripravení na prax. Digitálne laboratórium okrem iného umožňuje používať autentické materiály priamo z internetu, pracovať online s paralelnými textami, aplikovať do vyučovania pilotážne cvičenia a digitálne nahrávať tlmočnicke výkony študentov¹. Takéto technické vybavenie je na výučbu simultánneho tlmočenia holandčiny k dispozícii na dvoch katedrách v strednej Európe, a to na Univerzite Komenského v Bratislave a na Palackého univerzite v Olomouci.

V súčasnosti má prekladateľ k dispozícii viacero elektronických pomôcok. Oporu prekladatelia nachádzajú v budovaní prekladovej pamäte - *Translating Memory*, ktorá sa automaticky tvorí ako súčasť väčšiny moderných prekladateľských softvérov. Prekladatelia si týmto spôsobom tvoria databázu s vlastným know-how, ktorú môžu vo svojej praxi používať neskôr. Používanie paralelných textov zvyšuje kvalitu prekladu vďaka zjednoteniu použitej terminológie v rámci textu a šetrí čas automatickým nahrádzaním identických textových štruktúr použitím slov a výrazov z už preložených textov. Základné znalosti práce s prekladateľskými softvérmi by mali v súčasnosti tvoriť dôležitú súčasť štúdia prekladateľstva i v prípade menej rozšírených jazykov. Ich zavedenie do vyučovania na oddelení nederlandistiky je výzvou do budúcnosti.

1.2 Vedomostný manažment

Diverzifikáciou trhu sa mení aj profesionálny profil absolventov vysokoškolského štúdia a prekladateľov. Kľúčové slovo, ktoré súvisí s trhom prekladov, je slovo *vedomosť*. Vedomosť je duševné vlastníctvo, niečo, čo používa denne každý prekladateľ. Rozdiel je v kvalite tohto duševného vlastníctva. V spôsobe, akým sa pri preklade spracúvajú informácie, v spôsobe, akým prekladateľ komunikuje s ostatnými, ako sa prenášajú cudzojazyčné obsahy do cieľového jazyka, resp. ako je prekladateľ schopný cielene pracovať v rámci systémov dvoch jazykov a dvoch kultúr s pomerne odlišnými konštrukciami noriem a hodnôt.

Nadväzujúc na [2] pod vedomostným manažmentom chápeme rámec, v ktorom sú prekladatelia vedome schopní pracovať na ďalšom vzdelávaní, na získavaní a spracovaní nových vedomostí a rozširovaní a využívaní jestvujúcich vedomostí, na zaradení technológií do praxe, na práci s lexikografickými pomôckami. Manažovanie vedomostí ako také nie je novinkou, no napriek tomu môže použitie výrazu vedomostný manažment v rámci translológie priniesť nečakané impulzy. Prekladateľ nikdy nie je schopný vedomostí zo

¹ podrobnejšie pozri [3] Bowen-Balley, 2006

všetkých oblastí ukladať priamo do svojej pamäte a preto musí byť schopný stanoviť si priority a robiť vedomú selekciu v rámci prípravy a výkonu svojho povolania. Musí byť schopný kompenzovať chýbajúce vedomosti schopnosťou cieľavedome hľadať informácie, analyzovať, vyhodnocovať, opätovne používať a interdisciplinárne myslieť [2].

Na podporu týchto aktivít zohráva vedomostný manažment dôležitú úlohu aj v rámci štúdia tlmočníctva a prekladateľstva, a to napríklad aj pri tvorbe učebných textov. Niekoľko príkladov na ilustráciu: analýzou textov o fungovaní vládnych orgánov študent získava aj dôkladné znalosti o pozícii a kompetenciách národných a nadnárodných inštitúcií a o štruktúre daného systému. Štúdiom materiálov dostupných na internete sa študent učí cieľavedome hľadať v mase materiálov, ktoré sú v súčasnosti k dispozícii. Zároveň sa učí orientovať sa v dostupných terminologických zdrojoch, kriticky selektovať, rešeršovať, verifikovať a posudzovať kvalitu zdrojov, učí sa archívovať spoľahlivé a užitočné linky a v praxi používať dostupné nástroje terminologickej extrakcie, elektronického prekladu alebo korpusovej analýzy.

2 NEDERLANDISTIKA V STREDOEURÓPSKOM KONTEXTE

V akademickom roku 2010/2011 sa v Bratislave otvoril nový bakalársky študijný odbor DCC (*Dutch Language, Literature and Culture in Central European Context*). Jednou zo základných východísk pre študentov tohto odboru je rozvíjanie aktívnych a pasívnych jazykových znalostí v holandčine a v druhom cudzom jazyku stredoeurópskeho regiónu. Študenti by mali byť po absolvovaní bakalárskeho stupňa tohto štúdia schopní sprostredkovať cielenú komunikáciu medzi dvoma európskymi kontextami na transnacionálnej úrovni (stredná Európa a holandská jazyková oblasť).²

Prakticky zameraný študijný program Holandský jazyk a kultúra v stredoeurópskom kontexte je dobrým príkladom spolupráce viacerých partnerských univerzít na základe najnovších európskych pravidiel pre vysokoškolské vzdelanie. Tento študijný program umožňuje absolventom s titulom bakalár pokračovať okrem magisterského programu prekladateľstvo a tlmočníctvo aj v magisterskom stupni na inom magisterskom štúdiu v regióne alebo v nizozemskej jazykovej oblasti.

Na základe doterajších skúseností konštatujeme, že najväčšia nevýhoda tohto štúdia je príliš úzka špecializácia na jeden aktívny jazyk (holandský). Tento fakt však môže pre niekoho predstavovať výhodu: študijný odbor DCC ponúka možnosti študentom

² Viac informácií o tomto študijnom programe na [6] URL://dcc.ned.univie.ac.at/.

zaujímavým sa o štúdium nederlandistiky, ktorí nedisponujú vynikajúcimi znalosťami cudzieho jazyka, v kombinácii s ktorým sa ponúka štúdium holandčiny v odbore tlmočníctvo-prekladateľstvo (nemčina alebo angličtina). Vďaka veľkému priestoru pre výberové predmety a množstvu online kurzov je toto štúdium veľmi dobre kombinovateľné s inými študijnými odbormi rôzneho zamerania (právo, politológia, ekonómia, prírodné vedy, architektúra a pod.). To znamená, že sa študent iného študijného odboru môže vďaka kombinácii so štúdiom DCC orientovať vo svojom odbore na holandskú jazykovú oblasť.

3 GERMÁNSKE ŠTÚDIÁ A HOLANDČINA AKO LINGUA RECEPTIVA

V dôsledku súčasného spoločenského vývoja a pozície angličtiny klesá záujem študentov o štúdium germanistiky. Vzdelávacie inštitúcie preto musia aj pri takom veľkom jazyku s dlhou tradíciou v našom regióne, akým je nemčina, flexibilne reagovať, aby zachovali atraktivitu štúdia germanistiky.

Na Univerzite Komenského v Bratislave vznikla myšlienka spolupráce medzi tromi oddeleniami jednej katedry (germanistika, nederlandistika a škandinavistika) v rámci nového bakalárskeho študijného programu s názvom *Germánske štúdiá*. Tento projekt je v súčasnosti v prípravnej fáze. Jeho myšlienkou je vyvinúť kultúrne orientované štúdium s ťažiskom na tri germánske jazyky a kultúry: nemčinu, holandčinu a švédčinu, pričom by nemčina predstavovala vždy jazyk A (prvý jazyk). V rámci tohto štúdia by sa pozornosť sústreďovala na kultúrne orientované aspekty a interkulturalitu.

Po absolvovaní tohto bakalárskeho štúdia by študenti ovládali dva germánske jazyky, ktoré sa na Slovensku nevyskytujú bežne, na úrovni *lingua receptiva*³ a jeden germánsky jazyk (nemčinu) na úrovni experta. Bakalársky študijný program *Germánske štúdiá* by predstavoval základ pre ďalšie vzdelávanie v rámci našej nadväzujúceho magisterského programu *germánske štúdiá* so zameraním na literárnu vedu alebo jazykovedu podľa vlastného výberu študentov. Tento bakalársky študijný program by však mal absolventom otvoriť dvere aj do štúdia rôznych iných magisterských programov, v ktorých by vedeli uplatniť vedomosti z jazykových oblastí týchto germánskych jazykov (žurnalistika, politológia, diplomacia, sociológia, dejiny umenia a i.).

Študijný program *Germánske štúdiá* by študentom ponúkal aj možnosť aktivovať ich jazykové schopnosti z jazykov B a C na profesionálnu úroveň, okrem iného v rámci štúdia tlmočníctva a prekladateľstva. Prax vo veľkých medzinárodných inštitúciách, akými sú

³ pod *lingvou receptivou* v tomto kontexte chápeme schopnosť porozumenia východiskového textu v danom jazyku a jeho reprodukcie v cieľovom jazyku

napríklad Európsky parlament alebo Európska komisia, totiž ukazuje, že profesionálni tlmočníci a prekladatelia majú tlmočnicke a prekladateľské zručnosti hlavne vo väčších jazykoch a v treťom, štvrtom, piatom jazyku disponujú jeho pasívnou znalosťou. Tieto jazyky pri výkone povolania používajú vždy ako východiskové jazyky v kombinácii s materinským jazykom ako cieľovým, do ktorého prekladajú alebo tlmočia. Tlmočníci teda počas kariéry často pridávajú k portfóliu svojich jazykových vedomostí práve menšie jazyky z jazykových skupín príbuzných s ich jazykom A alebo B⁴.

Malé jazyky a kultúry, ktoré nemôžu existovať izolovane, sú si vedomé potreby prichádzať do kontaktu s inými kultúrami, cieľavedome s nimi vedieť komunikovať, vymieňať si poznatky a vedieť prezentovať vlastnú kultúrnu identitu z cudzieho pohľadu. A práve v tejto oblasti vidíme veľkú možnosť sprístupniť malé jazyky širšiemu publiku, okrem iného aj považovaním malého jazyka za nástroj na objavovanie menších kultúr, pričom predmetom štúdia by nebolo ponímanie jazyka z pohľadu klasickej filológie cez jazykovedu, ale jazyk by predstavoval dvere do iných kultúr alebo k vedomostiam o menšom jazykovom spoločenstve. Na tento účel tiež nie je nevyhnutná aktívna znalosť jazyka.

Tento postoj otvára nové možnosti ponúknuť jazyky, akým je napríklad holandčina, omnoho širšiemu publiku než len jazykovedcom, tlmočníkom alebo učiteľom a robí štúdium jazyka atraktívne aj pre ľudí, ktorí svoje vedomosti o menšej kultúre momentálne získavajú len prostredníctvom väčšieho jazyka (angličtina, nemčina, francúzština), čím im unikajú niektoré odtiene kultúrnej identity menšieho kultúrneho spoločenstva. Používanie jazyka na získavanie vedomostí o kultúre a identite určitých európskych oblastí je novou dimenziou, ktorú môžeme študentom ponúknuť rozvíjaním receptívnej kompetencie.

ZÁVER

Od absolventov štúdia nederlandistiky sa v súčasnosti okrem jazykovej kompetencie očakáva aj kultúrna a sociálna kompetencia, ale aj viacjazyčnosť a s ňou spojená interkultúrna kompetencia, lebo jazyk stelesňuje aj kultúrnu identitu [1]. Veľmi dôležitá je aj schopnosť vedieť lokalizovať východiskový jazyk a kultúru do lokálneho kontextu. Vďaka týmto schopnostiam sa nederlandisti stávajú sprostredkovateľmi medzi dvoma jazykmi a kultúrnymi prostrediami, napríklad ako tlmočníci alebo prekladatelia alebo ako pracovníci na rôznych pozíciách v oblasti sociálnych vied, v medzinárodných spoločnostiach alebo v sektore služieb.

Viacjazyčnosť je v súčasnej jazykovede chápaná veľmi rôznorodo. Na jednej strane ako schopnosť komunikovať vo viacerých jazykoch, na druhej strane ako výchova detí vo

⁴ pozri [4] Sawyer 2006

viacjazyčnom prostredí, alebo ako podpora výučby málo rozšírených jazykov v rámci EÚ. Európska únia otvorila svojou politikou multilingvizmu dvere všetkým, ktorí vidia perspektívu v štúdiu a komunikácii viacerými jazykmi a zároveň tak nastolila otázku pozície menej rozšírených jazykov v medzinárodnej komunikácii a vyššom vzdelávaní.

V našom príspevku sme sa pokúsili poukázať na možnosti presadenia málo rozšíreného jazyka ako holandčina, v podobe vysokoškolského odboru filologického zamerania prostredníctvom moderných technológií a orientácie na prax absolventov. Výsledky prieskumu uplatnenia absolventov dokazujú, že takto zamerané štúdium má aj v kombinácii s ďalším malým jazykom ako slovenčina, svoje opodstatnenie a význam pre prax, ako aj pre podporu viacjazyčnosti a multilingválnej komunikácie v Európskej únii.

Niektoré krajiny EÚ už v tejto oblasti majú skúsenosti. Je dôležité inšpirovať sa týmito skúsenosťami. Prezentované modely štúdia okrem iného ponúkajú nové perspektívy pre spoluprácu oddelení, katedier či univerzít. Cieľom zmeny pohľadu na jazykové štúdiá je, aby tieto štúdiá ostali zaujímavé pre potenciálnych študentov a aby boli schopné odolávať dnešnej konkurencii iných študijných odborov.

LITERATÚRA

- [1] KRAMSCH, C.: Language and Culture. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- [2] RAKŠÁNYIOVÁ, J. : Preklad ako interkultúrna komunikácia. Bratislava: AnaPress, 2005.
- [3] BOWEN-BAILEY, D.: Putting Theory into Practice: Creating Video Resources for Discourse-Based Approaches to Interpreter Education. In: (red.) Cynthia B. Roy: New Approaches to Interpreter Education. Gallaudet University Press, 2006, s. 125-137
- [4] SAWYER, D. B.: Interpreter Training in Less Frequently Taught Language Combinations: Models, Materials, and Methods. In: (red.) Cynthia B. Roy: New Approaches to Interpreter Education. Gallaudet University Press, 2006, s. 105-124
- [5] ŠKRLANTOVÁ, M.: Europese Terminologie - een nieuwe uitdaging voor de vertaalopleiding. In: (red.) Zofia Klimaszewska: Culturele Identiteit in het Nieuwe Europa. Język, Literatura i Kultura Niderlandów. Warszawa, Uniwersytet Warszawski 2005, s. 305-312.
- [6] URL: dcc.ned.univie.ac.at [26.10.2012]

MEDZINÁRODNÁ A INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA AKO ZÁKLADNÉ CIELE ŠTÚDIA CUDZÍCH JAZYKOV VO VZÁJOMNE PREPOJENEJ KOMUNITE NÁRODOV

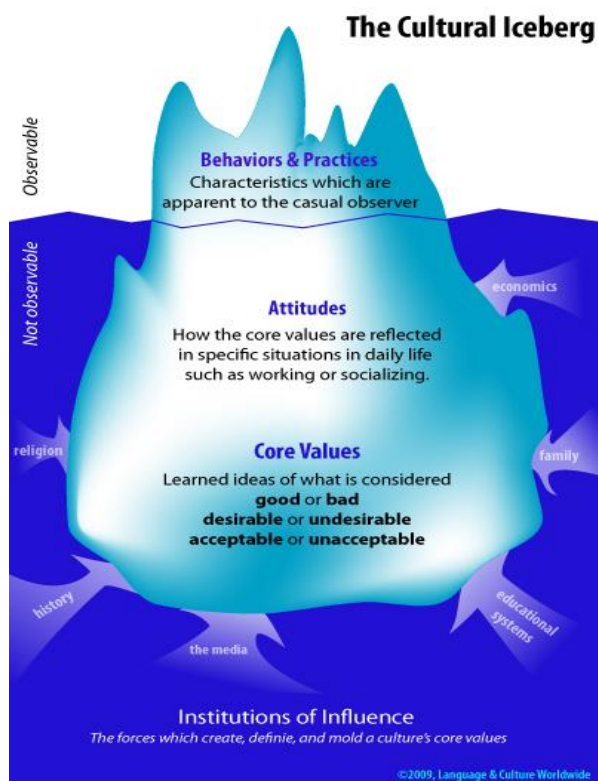
Mária Badinská

Abstrakt

Jazyk a kultúra sú neoddeliteľné. Úlohou jazyka je vyjadriť význam, význam je determinovaný kultúrou. Akákoľvek medzinárodná a interkultúrna komunikácia závisí od schopnosti poznať a uvedomiť si spoločenskú, politickú a kultúrnu realitu, od významu používaných slov a výrazov, nakoľko určité vzory a formy spoločenskej interakcie sú špecifické pre tú ktorú kultúru a vzájomne sa odlišujú. Chápanie kultúrnych rozdielov medzi rozličnými subkultúrami v pluralistickej spoločnosti je veľmi dôležité, nakoľko mierové spolužitie a ďalší progres závisí na vzájomnom porozumení, tolerancii a spolupráci. Zdôrazňovanie spoločenskej reality a kultúry na hodinách cudzieho jazyka je dôležité i pre samotných študentov, ktorí tento jazyk študujú, pretože takto získajú ucelený obraz o krajine cieľového jazyka. Tematický rozsah ako základ vedomostí v tejto oblasti závisí od poskytovanej špecializácii vzdelávania na tej ktorej škole (v našom prípade kladieme dôraz na politické vedy a medzinárodné vzťahy) a následne zvolenej kategorizácii.

Kľúčové slová: interkultúrna komunikácia, medzinárodná komunikácia, politická komunikácia, transparentnosť médií, kategorizácia kultúrnych tém, CLIL

ÚVOD



Obrázok 1 Cultural Iceberg <http://thecrossculturalconnector.com/?tag=the-cultural-iceberg>

Metafora “kultúrny ľadovec” (The Cultural Iceberg) je pozoruhodná. Poukazuje na to, že kultúra je ako ľadovec, pretože to čo je viditeľné nad vodou predstavuje len nepatrnú časť komplexného celku. Podobne je to s kultúrou, pri ktorej ľudia vnímajú zväčša len viditeľné charakteristické znaky (jedlo, tanec, hudbu, umenie, pozdravy atď.) ktoré sú len malým vonkajším prejavom širokej škály jednotlivých zložiek kultúry a náročné, komplexné myšlienky a pod povrchom skryté preferencie známe ako postoje a hodnoty zostávajú neodhalené. Hlboko dole “pod hladinou” sa nachádzajú kľúčové kultúrne hodnoty, ktoré nás učia čo je dobré, správne, želateľné a akceptovateľné a naopak čo také nie je. V mnohých prípadoch rozdielne kultúrne skupiny zdieľajú rovnaké kľúčové hodnoty (čestnosť, rešpekt, rodina), ktoré sú však často interpretované rozdielne v rozličných situáciách slovami, ktoré používame, spôsobom akým jednáme a navzájom komunikujeme, zákonmi ktoré prijímame. Všetko toto malo a má vplyv na jazyk, jeho rozvoj, jeho funkcie, ako aj na používateľov jazyka. Začiatkom 70-tych rokov vo vyučovaní cudzích jazykov dochádza k prechodu od gramatického ku komunikatívnemu prístupu, ktorý otvára širšiu perspektívu jazyka. Komunikatívna schopnosť sa stala cieľom výučby cudzích jazykov v ktorej dochádza ku kombinácii funkčnej stránky jazyka (functional view of language) s tradičným pohľadom na štruktúru jazyka (the traditional structural view) s dôrazom na rozvoj študentových schopností a osvojovanie si stratégií, ktoré používa pri komunikácii v reálnej situácii a čase.

1 INTERKULTÚRNA KOMUNIKATÍVNA KOMPETENCIA A OBLASTI ŠTÚDIA KULTÚRY

Princípy interkultúrneho jazykového vzdelávania (intercultural language education) našli svoje pevné miesto vo Všeobecnom európskom referenčnom rámci jazykov: Učenie, vyučovanie, hodnotenie (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment), v súlade s ktorými študenti používajú jazyk na skúmanie rozličných kultúr a sú mediátormi v situáciách kde dochádza ku kultúrnym nezhodám. Takto získavajú nový pohľad na ich vlastné správanie, zvyklosti a hodnoty a sú pripravení ich konfrontovať s ľuďmi, ktorých správanie, zvyklosti a hodnoty sú odlišné [1].

Špecifikácia interkultúrnej komunikatívnej kompetencie (intercultural communicative competence) je stále sa rozvíjajúci projekt, napriek tomu, že tejto oblasti už venoval veľa úsilia Michael Byram a jeho kolegovia. V spomínanom dokumente je interkultúrna komunikatívna kompetencia považovaná za súbor vedomostí, zručností a postojov (set of knowledge, skills and attitudes) zameraných na:

- a) Poznanie seba a druhých,

- b) poznanie a interpretáciu významu,
- c) rozvíjanie kritického postoja,
- d) na objavovanie kultúrnej informácie,
- e) na ocenenie postojov a presvedčenia iných.

Študenti sa takto učia ako skúmať, opisovať a porovnávať sociálne skupiny a využívať systémy komunikatívnej interakcie na zachovanie podstaty identity [2].

Na túto myšlienku nadväzuje vo aj Trnková, ktorá vyzdvihuje vo vyučovaní kultúry kongnitívnu a afektívnu zložku intelektu a zároveň pri poskytovaní vedomostí apeluje aj na formovanie pozitívnych postojov študentov [3]. Odvoláva sa na Byrama a Morgana [4], ktorí vypracovali zoznam deviatich oblastí štúdia kultúry, ktoré považujú za jej minimálny obsah, ktorý možno „prezentovať“ buď ako štruktúrované informácie alebo ich integrovať do osvojovania lingvistických prostriedkov“ štúdia kultúry:

- spoločenská identita a sociálne skupiny: skupiny v rámci národu – štátu, ktoré sú základom inej než národnej identity, vrátane spoločenskej triedy, regionálnej identity, etnickej minority, profesionálnej identity, a ktoré ilustrujú komplexnosť spoločenských identít jednotlivcova spoločnosti,

- spoločenská interakcia: konvencie verbálneho a neverbálneho prejavu, „insider“ a „outsider“ v rámci sociálnych skupín,

- presvedčenie a správanie: konanie členov sociálnej skupiny, ktoré považujeme za samozrejmé a rutinné, ale aj konanie, ktorému v rámci každodenného života neprípisujeme dôležitosť vzhľadom na formovanie spoločenskej identity skupiny,

- spoločensko-politické inštitúcie: inštitúcie štátu a hodnoty, ktoré stelesňujú; zabezpečenie zdravotnej starostlivosti, spoločenskej bezpečnosti, garancia práva a spravodlivosti, vládne organizácie,

- socializácia a životný cyklus: rodina, škola, zamestnanie, náboženstvo, vojenská služba, a pod.,

- národná história: udalosti a obdobia, historické i súčasné, významné pri formovaní národa a jeho identity,

- geografia: geografické prvky v rámci štátu, ktoré sú považované za významné jeho členmi, ale i tie, ktoré sú podstatné len pre „outsiderov“ z titulu interkultúrnej komunikácie,

- národné kultúrne dedičstvo: kultúrne artefakty, ktoré sú vnímané ako nositeľa kultúrneho dedičstva minulosti a súčasnosti,

- stereotypy a národná identita: ako boli vnímané v minulosti, ako sa zmenili v súčasnosti a čo tomu prispelo, aký je ich zmysel a význam.

Pri všetkých kategóriách autori obracajú našu pozornosť na dva komplementárne princípy, a to vnímať kultúru z dvoch perspektív, pričom prvá perspektíva zdôrazňuje pohľad cudzinca na cieľovú kultúru, druhá sa zaoberá pohľadom členov kultúry na samých seba a na svoju kultúru.

Zdôrazňovanie kultúry na hodinách cudzieho jazyka je dôležité i pre samotných študentov, nakoľko sa prirodzene zaujímajú o ľudí, ktorí hovoria jazykom ktorý sa učia. Napriek tomu sa veľmi často stáva, že vedia len málo o kultúre svojej krajiny alebo o subkultúrach v rámci svojej krajiny. Kultúrne zvyky sú ako jazykové zručnosti: rodení hovoriaci s nimi narábajú v rámci systému podvedome. Niektoré z týchto základných faktorov ktoré evokujú podvedomú odpoveď sa musia dostať do vedomej polohy, aby si študenti uvedomili hodnoty ich vlastnej kultúry a kultúry cieľového jazyka. Správanie jednotlivca v akejkoľvek kultúre sa pohybuje v rozmedzí limitov a celkového systému osvojením si vzorcov správania. V tomto zmysle je štúdium kultúry porovnateľné so štúdiom jazyka. Základné komponenty systému musia byť identifikované a prezentované študentom zrozumiteľným spôsobom tak, aby získali pohľad, ktorý im umožní získať nevyhnuté kultúrne vedomosti na základe ktorých sa dokážu pohybovať v prostredí cieľového jazyka [5].

2 KATEGORIZÁCIA TÉM V INTEGROVANEJ VÝUČBE OBSAHU A JAZYKA

V súvislosti so spoločenskými zmenami sa v našom školstve na všetkých stupňoch vzdelávania čoraz viac apeluje na výučbu predmetov v cudzích jazykoch, čím sa do popredia dostáva metóda CLIL (Content and Language Integrated Learning) – Integrovaná výučba obsahu a jazyka. Kvôli jej efektívnosti a schopnosti motivovať študentov i naďalej zostáva prioritnou oblasťou podporovanou vzdelávacou politikou Európskej únie, ktorá okrem iného hovorí aj o nevyhnutnosti špeciálneho tréningu pre „CLIL“ učiteľov¹. Tu by sme chceli poukázať na to, že táto metóda kladie dôraz na obsah a jazyk a akosi sa zabúda na „stratégie učenia“, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou kognitívneho vzdelávania, nakoľko tieto, keď už sú raz naučené, sprevádzajú študenta vo všetkých oblastiach vzdelávania po celý život. Práve tieto stratégie učenia, či sa už jedná o získavanie zdrojov (tzv. resourcing)prostredníctvom klasifikácie, robenia poznámok, myšlienkových máp, elaborácie predchádzajúceho vzdelania, sumarizácie, dedukcie, indukcie, vizualizácie, predvídania, vytvárania hypotéz, kladenia otázok za účelom ujasnenia si obsahu ap. si

¹ <http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc.236.en.htm>

vyžadujú, dovoľujeme si tvrdiť, systematický špeciálny tréning učiteľov, ktorý sa doposiaľ nekoná alebo sa koná len sporadicky.

Táto metóda je opodstatnená predovšetkým na terciálnom stupni vzdelávania kde sa od študentov očakáva ďaleko viac čítania a práce s autentickými materiálmi a kde prirodzene vzniká potreba zlepšenia ich jazykovej úrovne (v našom prípade úroveň anglického jazyka), aby sa tak mohli sústrediť na obsah, zhodnotiť ho a prehodnotiť a dospieť k reálnym výsledkom za súčasného rozvoja základných jazykových zručností a akademických jazykových zručností. Zároveň táto metóda poskytuje lepšiu prípravu študentov pre profesionálny život, ako keď sa vyučuje anglický jazyk len ako predmet bez obsahovej náplne.

Hoci je čítanie ako jedna zo základných jazykových zručností považované za pasívnu jazykovú zručnosť, výskum v oblasti psycholingvistiky ukázal, že v skutočnosti sa jedná o náročný komplexný proces interakcie medzi čitateľom a textom. Čítanie môže teda byť považované za spracovanie a odovzdávanie informácií, ktoré je podporované už získanými vedomosťami týkajúcimi sa vybranej témy i všeobecnými informáciami, vzdelaním a osobnými skúsenosťami a lingvistickými kompetenciami (vedomosti o lexike, syntaxe a jazykových konvenciách charakteristických pre rozličné druhy textu).

Pri spracovaní informácií počas čítania stojí za zmienku nasledovný prístup (ktorý však môže byť aplikovaný na ktorúkoľvek časť edukačného procesu, kde sa kladie dôraz na obsah) ktorý zdôrazňuje:

M – *mood* to study - *postoj* k učeniu,

U – the goal of reading for *understanding* - čítanie pre *pochopenie*, získanie vedomostí,

R – to *recall* content without looking the answers in the text - *pamätať si*, vybaviť si obsah

bez hľadania odpovedí v texte,

D – to *digest* the material by amplifying it - *spracovať* materiál a rozšíriť ho,

E – using self-checking strategies to *expand* knowledge - použiť stratégie sebakontroly na *rozšírenie* vedomostí,

R – to *review* mistakes as related exercises and activities are completed - *retrospektívne zhodnotenie chýb* kompletizáciou príslušných cvičení a aktivít [6].

Popri dileme ako učiť, vzniká samozrejme aj otázka čo by sa mali študenti učiť o kultúre cudzieho jazyka aby boli schopní sa orientovať a fungovať v tejto kultúre. Akých tém by sa mala táto informácia týkať? Aký by mal byť rozsah aby študenti získali správny

náhľad a postoj k iným kultúram? Vychádzajúc z Byramových doporučení o minimálnom obsahu čo by mali kultúrne štúdie obsahovať a v súvislosti so špecializáciou Fakulty politických vied a medzinárodných vzťahov, ako už hovorí samotný názov, kategorizácia kultúrnych tém je zameraná predovšetkým na politické systémy krajín cieľového jazyka, demokraciu a ľudské práva, národnú identitu, masové médiá a politickú transparentnosť, domácu i zahraničnú politiku, bezpečnostnú politiku nevynímajúc, účasť v medzinárodných organizáciách ap. Vo výučbe kladieme dôraz na interkultúrnu a medzinárodnú komunikáciu, ktorej cieľom je pripraviť študentov tak, aby mali dobré vedomosti z cudzieho jazyka vo svojom odbore a dokázali v ňom komunikovať na domacom i zahraničnom fóre.²

Vzhľadom na špecifické zameranie fakulty na politické vedy sa zameriavame na politickú lingvistiku, ktorá je hraničnou disciplínou medzi lingvistikou a politológiou. Je však úzko spojená aj s niektorými lingvistickými smermi ako napr. sociolingvistikou, funkčnou štylistikou (najmä v súvislosti so skúmaným publicistickým štýlom), klasickou ale aj súčasnou rétorikou, kognitívnou a textovou lingvistikou [7]. Predmetom výskumu politickej lingvistiky je **politická komunikácia**, ktorá sa postupne stáva predmetom skúmania nielen jazykovedcov, ale aj politológov, pričom koncentrácia ich záujmu sa sústreďuje hlavne na výskum „mienkotvorného jazyka“ politikov, politických inštitúcií a médií. Pritom sa často konštruje antagonizmus medzi médiami a politikou, prevažne sa skúmajú vplyvy a pôsobenie médií na politiku a opačne. Pri výskumoch danej témy sa stretávame i s predstavami, že médiá a politika existujú vo vzájomnej podmienenosti, poprípade predmetom skúmania je i rozhodujúci podiel politiky na médiá [8].

3 TRANSPARENTNOSŤ MÉDIÍ

Nakoľko výučba cudzích jazykov je zameraná predovšetkým na prácu s odborným autentickým textom – politickým textom, hlavným kritériom pri voľbe zdrojov z médií je ich transparentnosť, ich otvorenosť a hodnovernosť, nakoľko veľmi často sa stáva že práve médiá politickú transparentnosť zakrývajú alebo simulujú. Pod transparentnosťou rozumieme podiel médií na politickej otvorenosti a demokratickej hodnovernosti, ktorá zahŕňa tri samostatné politické hodnoty:

²Podľa Jandta interkultúrna komunikácia sa vzťahuje na priamu komunikáciu medzi ľuďmi rozličných kultúr, pričom medzinárodná komunikácia predstavuje štúdium sprostredkujúcej komunikácie medzi štátmi, komparáciu hromadného komunikačného systému, štúdium komunikácie medzi národnými vládami [11].

1. prvý typ transparentnosti je informačná transparentnosť – informational transparency (vedomosť o vládných aktéroch a rozhodnutia a prístup k vládnym informáciám)
2. druhý typ transparentnosti je transparentnosť účasti – participatory transparency (schopnosť podieľať sa na politických rozhodnutiach prostredníctvom zástupcov alebo priamo)
3. tretí typ transparentnosti je transparentnosť zodpovednosti – accountability transparency (schopnosť vynútiť zodpovednosť vládných predstaviteľov prostredníctvom právneho systému alebo verejnej mienky)

<http://www.yale.edu/lawweb/jbalkin/articles/media01.htm>

Dôležitosť správnej voľby zdrojov v médiách je podmienená tým, že práve médiá majú veľký vplyv na národný a kultúrny stereotyp.³Jedným z hlavných predpokladov interkultúrnej komunikatívnej kompetencie a teda okrem iného, efektívneho komunikovania s členmi cieľových kultúr, je odpútanie sa od etnocentrizmu, ktorý možno charakterizovať ako tendenciu posudzovať odlišné kultúry, ich zvyky, tradície, životný štýl, názory, hodnoty a presvedčenia z perspektívy vlastnej kultúry [9].

ZÁVER

Takto chápané kurikulum (ktoré vyžaduje medzipredmetovú spoluprácu), ku ktorému mnoho škôl a univerzít smeruje, kladie hlavnú zodpovednosť na edukátora, ktorý je hlavným aktérom pri jeho plánovaní a vytváraní. Keď porovnáваме kurikulum orientované na edukanta a tradičné kurikulum, prvé prezentuje úzku spoluprácu edukátorov a edukantov pri rozhodnutiach týkajúcich sa predovšetkým obsahu učiva, kým pri druhom ide o jednostranný akt zo strany edukátora alebo inštitúcie. Jedným z najdôležitejších predpokladov tejto filozofie je, že zvyčajne nie je možné v krátkom časovom intervale naučiť edukantov všetko čo potrebujú a preto je nevyhnutné aby bol tento časový interval využitý čo najefektívnejšie tak, aby sa zlepšili nie len vedomosti edukantov ale aj úroveň ich motivácie. Podnetom ku vzniku prístupu orientovaného na edukanta bol prechod od gramatického ku

³Stereotypy možno chápať ako projekciu kolektívnych predstáv, isté mýty, ktorých základ môže síce tvoriť realita a pravdivá skutočnosť, resp. udalosť, pravdou však zostáva, že stereotypy prehliadajú diverzitu kultúry i v rámci jedného národa. Niektoré stereotypy môžeme vnímať ako neškodné zovšeobecnenia alebo akési „skratky“ – v procese osvojovania si vedomostí o druhej kultúre a jej členoch, na strane druhej, niektoré stereotypy majú silne negatívny a ofenzívny náboj a môžu viesť k diskriminácii [12].

komunikatívne učenie (sa) a osvojovaniu si cudzieho jazyka, ktorý upozorňuje na to, že schopnosť edukanta vytvárať gramaticky správne konštrukcie v cieľovom jazyku ešte nezaručuje edukantovi zvládanie rôznych reálnych životných situácií a úloh. Ako hovorí Bohušová: názor, že komunikatívny prístup k výučbe cudzích jazykov spôsobuje gramatickú nedostatočnosť, je už prekonaný. Kto disponuje zrelou rozvinutou cudzojazyčnou kompetenciou, má zautomatizované všetky jej zložky na vysokej úrovni: sú to receptívne zručnosti (počúvanie a čítanie s porozumením), produktívne zručnosti (hovorenie a písanie) a čiastočne možno aj receptívno-produktívne (sekundárne) zručnosti (tlmočenie a preklad), ďalej je to napríklad gramatická, intonačno-artikulačná a textová kompetencia. Súčasťou cudzojazyčnej kompetencie je však okrem zložky zručností aj zložka vedomostí o gramatike, o kultúre a literatúre cudzej krajiny, o jej histórii, geografii, politike, hospodárstve apod.“ [10].

Komunikatívna kompetencia je jazyková koncepcia spoločná pre všetky jazyky a medzinárodné porozumenie je jedným zo základných cieľov vzdelávania v modernom, globálnom svete. Učenie sa o kultúre tej ktorej krajiny je tak univerzálne a prirodzené ako učenie sa jazyku. Cieľom oboch je interakcia a komunikácia s inými ľuďmi v inom kultúrnom prostredí alebo o inom kultúrnom prostredí.

LITERATÚRA

- [1] COUNCIL OF EUROPE: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
- [2] CORBET, J.: Intercultural Language Activities. Cambridge University Press. 2010. s. 1 – 2.
- [3] TRNKOVÁ, M.: Odporúčania smerom k rozvíjaniu interkultúrnej komunikatívnej kompetencie. Cizí jazyk v kontextu multikultúrnej Evropy. Sborník. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. 2008.
- [4] BYRAM, M.-MORGAN, C.: Teaching and Learning in Intercultural Perspective. UK: Publication Data. 1994.
- IN: TRNKOVÁ, M.: Odporúčania smerom k rozvíjaniu interkultúrnej komunikatívnej kompetencie. Cizí jazyk v kontextu multikultúrnej Evropy. Sborník. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. 2008.
- [5] CHASTIAN, K.: Developing Second-Language Skills. Theory and Practice. Harcourt Brace Janovich, Publishers 1988 New York. s. 298-299.
- [6] WAGNER, R. W. - Stenberg, R.J. (1984): Alternative Conception of Intelligence and Their Implications for Education. Review of Educational Research 54. s. 179-223
- [7] MOLNÁROVÁ, E.: Politická lingvistika ako jedna z hraničných vedeckých disciplín 21. storočia. In: Acta Facultatis Humanisticae Universitatis Matthiae Belii Neosoliensis. Banská Bystrica: FHV UMB, 2010.
- [8] TITO, L.: Politická komunikácia v medzinárodných vzťahoch. IN: Zborník príspevkov z 12. Medzinárodnej vedeckej konferencie. Medzinárodné vzťahy 2011. Aktuálne otázky svetovej ekonomiky a politiky. Zámok Smolenice. 2011. Vydavateľstvo Ekonóm 2011

- [9] TRNKOVÁ, M.: Etnocentrizmus a negatívny jednoduchý heterostereotyp. Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium IX. Zborník vedeckých prác. Z-F Lingua Bratislava 2011. s. 138-139
- [10]BOHUŠOVÁ, Z.: Primárnosť ústnym odborným cudzojazyčnej komunikácie. NFR 1/2012. Štúdie a odborné články.
- [11] JANDT, F.E.: Introduction to InterculturalCommunication. SAGE Publikation. 2004.
- [12] TRNKOVÁ, M.: Etnocentrizmus a negatívny jednoduchý heterostereotyp. Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium IX. Zborník vedeckých prác. Z-F Lingua Bratislava 2011. s. 138-139

POČÚVANIE S POROZUMENÍM S VIZUÁLNOU PODPOROU

Miroslav Fašanok – Jana Gašparovičová

Abstrakt

V našom príspevku sa venujeme špeciálnym aspektom didaktiky počúvania s porozumením, procesu porozumenia, problémom pri počúvaní s porozumením a postupom, ako sa dá porozumenie textu učiacim sa uľahčiť. Dôležitú súčasť cvičení pred počúvaním tvoria cvičenia na vizuálnu podporu počúvania, ktoré učiacim sa umožnia postupovať tak, ako v reálnej komunikačnej situácii. Zostavili a otestovali sme vyučovací postup, ktorý učiacich pripravuje na skutočné situácie. V príspevku prezentujeme výsledky nášho postupu.

Kľúčové slová: počúvanie s porozumením, vizuálna podpora, výskum

ÚVOD

Počúvanie s porozumením chápeme ako východiskový bod správnej výslovnosti, ako aj predpoklad komunikácie. Chýbajúce počúvanie s porozumením môže viesť k chybám vo výslovnosti a k vytvoreniu nesprávneho akcentu; naopak pravidelné počúvanie vedie k odstráneniu gramatických a ortografických chýb. Pravidelným počúvaním a napodobňovaním sa rozvíja u učiacich jazykový cit, na základe ktorého môžu, neskôr intuitívne, rozhodnúť či niečo znie správne alebo nesprávne. Podľa Heyda [2] je preto nutné objasniť učiacim relevanciu tejto zručnosti, aby pochopili, že jej zvládnutie vedie k úspešnej komunikácii v cudzom jazyku. Myslíme si, že precvičovanie tejto zručnosti by malo byť bezprostredne spojené s rozvojom produktívnej jazykovej zručnosti. Počúvanie s porozumením v rámci sociálnej interakcie hrá dôležitú úlohu pri získavaní komunikatívnej kompetencie a je podstatným predpokladom úspešnej komunikácie [3]. Cieľom počúvania s porozumením je pripraviť učiaceho na to, aby porozumel povedanému, bol schopný to spracovať a vytvoriť východiskový bod ďalšej komunikácie, t.j. základ vlastnej textovej produkcie.

Na uľahčenie porozumenia počúvaných textov je potrebné situácie počúvania prepojiť s vizualizáciou. Slovná a obrazová komunikácia si vzájomne nekonkurujú, dopĺňajú sa. Tým je vnímanie obrazu celistvé a je vhodnejšie na znázornenie komplexného charakteru, ktoré predstavujú priestorové zobrazenia, objektový pohľad, situácie, zážitky, pohyby atď. Reč môže byť rozdelená na časti a sekvenčne prijímaná. Lepšie sa hodí na zobrazenie logických súvislostí, reflexií a komplexných myšlienok [1].

Krátke zhrnutie doterajších poznatkov audiovizuálnej recepcie:

- Zapamätanie, ktoré je súčasne podporované vizuálne a auditívne je účinnejšie ako zapamätanie si jedným spôsobom.

- Vizualná pomoc pred počúvaním uľahčuje tak porozumenie, ako i zapamätanie.
- Bezprostredná súvislosť so životom ako i emocionálna angažovanosť učiaceho ovplyvňujú zapamätanie.
- Obrazy môžu zvýšiť koncentráciu a motiváciu učiacich.

Raabe [4] nasledovne rekapituluje ponuku vizualizácie:

- prístup k realite mimo priestoru učebne
- prekonanie priestorového odstupu
- multimediamiálne prezentované cudzo-kultúrne obsahy
- stretnutie s rodenými hovoriacimi v ich konkrétnom socio-kultúrnom prostredí
- multimediamiálne prezentovaný situačný kontext
- rozšírené znázornenie emocionálno-afektívnych momentov
- skúsenosť reálnej (verbálne i neverbálne prepojenej) komunikácie
- skúsenosť hovorového jazyka s vizuálnym zakotvením
- rozšírená ponuka druhov textov
- veľká ponuka impulzov hovorenia a konania

Hlavný cieľ empirickej časti nášho výskumu spočíva v zistení efektivity navrhnutých a použitých cvičení na počúvanie s porozumením. Tieto cvičenia predstavujú nezávislú premennú experimentálnej skupiny našej práce.

Aby sme dosiahli náš cieľ, pripravili sme metodický postup a testovali sme. Najdôležitejším prvkom procesu bolo pravidelné počúvanie vhodne zvolených cvičení. Cvičenia sa realizovali pred počúvaním, počas jeho priebehu i po ňom. Vytvorili sme ich na základe teoretických poznatkov a vlastných skúseností, pričom sme kládli dôraz na vizuálnu podporu porozumenia. Pokladáme za dôležité, aby obsah textov na počúvanie bol zaujímavý pre učiacich. Značnú časť textov predstavujú anticipačné cvičenia, ktorých cieľom bolo pripraviť učiacich na tému počúvaného textu. Metodický postup bol aplikovaný v priebehu dvoch mesiacov dve vyučovacie hodiny týždenne tak v experimentálnej, ako i kontrolnej skupine, pričom vyučovanie nemčiny prebiehalo v plánovanom čase podľa stanoveného vyučovacieho plánu. V experimentálnej skupine bol využívaný náš metodický postup; žiaci pracovali s autentickými nahrávkami s využitím nami pripravených pracovných listov.

1 METÓDY

Počas experimentu sme pracovali s dostupným výberom (museli sme sa prispôbiť časovému a vzdelávaciemu plánu). Náš pedagogický experiment bol realizovaný pomocou experimentálneho plánu; používali sme pretesty a posttesty. Kontrolnú skupinu predstavovali dve skupiny žiakov ôsmej triedy, experimentálnu skupinu predstavovali takisto dve skupiny žiakov ôsmej triedy. Predpokladali sme, že pri testoch realizovaných pred experimentom nebudú žiadne štatisticky významné rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou u štatisticky významných premenných. Kontrolná i experimentálna skupina sa po experimente podrobila posttestu. Nezávislú premennú predstavoval v tomto experimente náš metodický postup, závislú premennú zistená efektívnosť vyučovania. Výsledky experimentu boli štatisticky spracované.

2 PLÁNOVANIE EXPERIMENTU

Pre náš pedagogický experiment bolo naplánované využitie pretestov a posttestov.

Tabuľka 1 Prehľad priebehu testovania

	Pretest	Vplyv	Posttest
Kontrolná skupina	Áno	Klasické vyučovanie	Áno
Experimentálna skupina	Áno	Náš metodický postup	Áno

Predpokladali sme, že hoci subjekty neboli náhodne vybrané, ale dostupným výberom na základe rozvrhu na základnej škole, neukážu výsledky pretestov žiadne štatisticky dôležité rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou. Obe skupiny pozostávali zo žiakov ôsmej triedy základnej školy a učili sa nemčinu osem mesiacov.

Použitím troch pretestov sme zistili:

- a) rozsah slovnej zásoby,
- b) úroveň počúvania s porozumením s vizuálnou podporou,
- c) úroveň počúvania s porozumením bez vizuálnej podpory v kontrolnej a experimentálnej skupine pred začatím nášho experimentu.

Použitím troch posttestov sme zistili :

- a) rozsah slovnej zásoby,
- b) úroveň počúvania s porozumením s vizuálnou podporou,

- c) úroveň počúvania s porozumením bez vizuálnej podpory v kontrolnej a experimentálnej skupine pred ukončením nášho experimentu.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMNÉHO PROJEKTU

Pretest zisťoval východiskovú úroveň jazykových zručností, ktoré sme rozdelili na zistenie rozsahu slovnej zásoby a praktických zručností – počúvania s porozumením s vizuálnou podporou a počúvania s porozumením bez vizuálnej podpory. Po experimente sme pomocou posttestu zisťovali výslednú úroveň jazykových zručností, ktorá bola v tom istom pomere ako pri preteste.

Na základe rozdielov medzi vstupnou a výslednou úrovňou sme zistili, či sú signifikantne významné rozdiely medzi výsledkami pretestu a posttestu a vyhodnotili sme nárast výkonu v jednotlivých testovaných oblastiach.

Metodologicky sme pri našom experimente, pri testovaní, použili štatistické hypotézy, predovšetkým parametrické metódy. S cieľom overenia normálneho rozdelenia obidvoch súborov sme využili Shapiro-Wilkov test. Výsledky testov sme stanovili na základe signifikantnej (p-value) úrovne. Ak by sme zistili, že signifikantná úroveň je nižšia ako bežne používaná signifikantná úroveň 0,05, odmietli by sme hypotézu o normálnom zložení obidvoch súborov. Pretože hypotézu o normálnom rozdelení obidvoch súborov sme neodmietli (ani jeden z testov neukázal signifikantnú úroveň nižšiu ako 0,05), použili sme na testovanie rozdielov medzi skupinami t-test pre dve nezávislé náhodné vzorky. Tento teste pre nezávislé náhodné vzorky používame, ak chceme overiť hypotézu o aritmetickom priemere dvoch skupín. Test overuje, či zistené rozdiely medzi obidvoma náhodnými skupinami sú nielen náhodne, ale aj štatisticky významné. Podmienkou využitia testu sú: normálne rozdelenie v oboch súboroch a variačné rozpätie náhodných súborov. Normalitu súborov sme overili Shapiro – Wilkovým testom a variačné rozpätie sme verifikovali F-testom.

3.1 Pretest – počúvanie s vizuálnou podporou

Tabuľka 2 Prehľad výsledkov testov pred zavedením experimentu

PRETEST POČÚVANIE S VIZUÁLNOU PODPOROU	Kontrolný súbor	Experimentálny súbor
Počet žiakov	22	23
Aritmetický priemer	6,4	6,5

Medián	6,0	7,0
Variačné rozpätie	8,0	8,0
Rozptyl	5,5	6,1
Medzikvartilové rozpätie	3,2	3,8
Štandardná odchýlka	2,3	2,5
Shapiro-Wilkov-test	0,95	0,94
p value	0,364	0,214

Výsledky štatistického testovania – pretest počúvanie s vizuálnou podporou

F test F statistic 0,90 p value 0,815

T test T statistic -0,22 p value 0,8266

Pretest na počúvanie s vizuálnou podporou vykonalo 22 žiakov kontrolného a 23 žiakov experimentálneho súboru. Grafickým znázornením histogramu a Shapiro – Wilkovým testom sme testovali normalitu obidvoch súborov. Hodnoty testu $p = 0,364$ a $0,214 > 0,05$ znamenajú, že potvrdzujeme hypotézu o normálnom zložení obidvoch súborov. Hodnoty vypočítané z F testu $p = 0,815 > 0,05$ znamenajú, že hypotézu o rovnosti rozptylov v obidvoch súborov nezamietame. Použitím Studentovho testu sme overili pracovnú hypotézu, že medzi obidvoma súbormi nie sú signifikantne významné rozdiely v počúvaní s vizuálnou podporou. Výsledky testu $p = 0,826 > 0,05$ nám dokazujú, že medzi obidvoma súbormi *nie sú signifikantne významné rozdiely*.

3.2 Posttest – počúvanie s vizuálnou podporou

Tabuľka 3 Prehľad výsledkov testov po pedagogickom experimente

POSTTEST POČÚVANIE S VIZUÁLNOU PODPOROU	kontrolný súbor	experimentálny súbor
Počet žiakov	24	24
Aritmetický priemer	7,0	8,0
Medián	7,0	8,0
Variačné rozpätie	6	5
Rozptyl	3,1	2,2
Medzikvartilové rozpätie	3,0	2,0
Štandardná odchýlka	1,8	1,5
Shapiro-Wilkov test	0,93	0,92

p value	0,083	0,065
---------	-------	-------

Výsledky štatistického testovania – posttest počúvanie s vizuálnou podporou

F test f statistic 1,44 p value 0,3884

T test t statistic -2,13 p value 0,0388

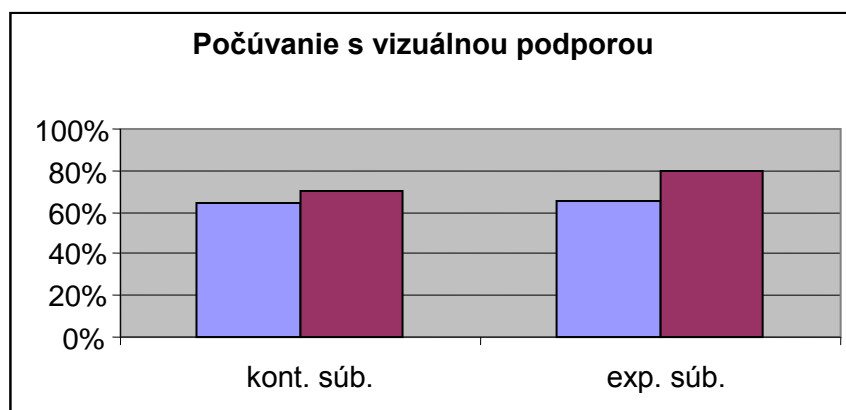
Posttest na počúvanie s vizuálnou podporou vykonalo 24 žiakov kontrolného a 24 žiakov experimentálneho súboru. Grafickým znázornením histogramu a Shapiro – Wilkovým testom sme testovali normalitu obidvoch súborov. Hodnoty testu p 0,083 a 0,065 > 0,05 znamenajú, že potvrdzujeme hypotézu o normálnom zložení obidvoch súborov. Hodnoty vypočítané z F testu p value 0,3884 > 0,05 znamenajú, že hypotézu o rovnosti rozptylov v obidvoch súborov nezamietame. Použitím Studentovho testu sme testovali **pracovnú hypotézu**, že medzi obidvoma súbormi nie sú signifikantne významné rozdiely v počúvaní s vizuálnou podporou. Výsledky t-testu p value 0,0388 < 0,05 nám dokazujú, že hypotézu o tom, že medzi obidvoma súbormi nie sú signifikantne významné rozdiely, nemôžeme potvrdiť. Na základe týchto výsledkov **zamietame nulovú hypotézu** na zvolenej hladine významnosti a konštatujeme, že medzi súbormi na zvolenej hladine významnosti je štatisticky významný rozdiel – rozdiel je **signifikantný**.

Prírastky – pretest vs. posttest

Tabuľka 4 Priemerná úspešnosť v preteste a postteste – počúvanie s vizuálnou podporou

	kontrolný súbor	experimentálny súbor
Pretest	64%	65%
Posttest	70%	80%

Graf 1 Prírastky – pretest vs. posttest – počúvanie s vizuálnou podporou



Východisková úroveň kontrolného a experimentálneho súboru bola v preteste takmer zhodná. Pri porovnaní výsledkov pretestu a posttestu oboch súborov sme zistili, že vzrástla výkonnosť obidvoch súborov v kontrolnej skupine o 7% a v experimentálnej skupine o 15%.

ZÁVER

Realizovaným pedagogickým experimentom sme dokázali, že vyučovanie jazyka, ktoré je podporované pravidelným počúvaním s porozumením rôznych textov s rôznymi cvičeniami, prispieva k zlepšeniu úrovne počúvania v cudzom jazyku u pozorovanej vekovej skupiny. Dokázali sme i, že použitie vyučovacích materiálov, pracovných listov, nahrávok v rámci nášho metodického postupu malo pozitívny vplyv na úroveň skúmaných poznatkov a zručností. Zdôrazňujeme potrebu metodicky dôsledne pripraveného nacvičovania počúvania s porozumením. Závery nemôžeme samozrejme zovšeobecňovať, ich platnosť sa vzťahuje na príslušnú školu a vekovú skupinu. Napriek tomuto obmedzeniu veríme, že náš metodický postup bol efektívny a jeho použitie pozitívne ovplyvní poznatky a zručnosti danej vekovej skupiny na iných školách.

LITERATÚRA

- [1] BRUHN, M. Handbuch Kommunikation: Grundlagen, innovative Ansätze, praktische Umsetzungen, Wiesbaden: GWV Fachverlage, GmbH. 2007.
- [2] HEYD, G. Deutsch lehren. Verlag Moritz Diesterweg : Frankfurt am Main, 1991,
- [3] IMHOF, M. Zuhören und Instruktion: empirische Ansätze zu psychologischen Aspekten auditiver Informationsverarbeitung. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Münster: Waxmann Verlag, 2004.
- [4] RAABE, H. 1997. Das Auge hört mit. Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht? In: Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ute Rampillon, Gunther Zimmermann Publisher: Ismaning: Hueber, 1997.

IKT VO VZDELÁVACOM SYSTÉME AKO SPÔSOB RIEŠENIA NÍZKEJ VÝMERY HODÍN CUDZIEHO JAZYKA A VZŤAH ŠTUDENTOV K IKT

Eva Stradiotová

Abstrakt

V posledných desaťročiach zaznamenali informačné a komunikačné technológie (IKT) obrovský rozmach a stali sa súčasťou bežného života nás všetkých. Postupne sa aj vzdelávacie inštitúcie prispôbujú tejto situácii a snažia sa o uvádzanie IKT do škôl. Informatizácia školstva nie je jednoduchá, lebo si vyžaduje nielen pedagógov ovládajúcich IKT, ale aj peniaze, ktorých nedostatok považujeme na najväčší problém pri informatizácii školstva. Ministerstvo školstva považuje informatizáciu školstva za kľúčový faktor ďalšieho rozvoja vzdelanosti v Slovenskej republike. A preto aj napriek nepriaznivej finančnej situácii, v ktorej sa naše školstvo nachádza, je dôležité, aby sme pokračovali v uvádzaní najmodernejších informačných a komunikačných technológií do vyučovacieho procesu.

Kľúčové slová: informačné a komunikačné technológie (IKT), weblog, twitter, audioblog, multimediálna trieda, štátny program

ÚVOD

Problematika informačných a komunikačných technológií je v centre záujmu spoločnosti už niekoľko rokov. Je to dané potrebou informatizácie spoločnosti, ktorá je v dnešnej dobe nevyhnutná. Táto informatizácia spoločnosti sa týka aj uvádzania IKT do školstva. Podmienkou pre úspešné zavedenie IKT je nielen samotné technické zabezpečenie škôl, ale aj oboznámenie učiteľov s možnosťami aplikácie IKT vo vyučovacom procese.

1 IKT VO VÝUČBE

Na začiatku tohto storočia v roku 2003 sa uskutočnil projekt Využitie IKT technológií a sieťových platforiem novej generácie vo vzdelávaní v rámci štátneho programu výskumu a vývoja Budovanie informačnej spoločnosti, ktorý sa zaoberal analýzou súčasného stavu v SR a vo svete v oblasti e-vzdelávania, s dôrazom na pedagogické postupy a metodiky e-vzdelávania, softvérové platformy (produkty) pre e-vzdelávanie, e-konzulting a ekolaboratívnu prácu, hardvérové platformy pre e-vzdelávanie, e-konzulting a e-kolaboratívnu prácu, IKT a IK infraštruktúru konvergovaných technológií a NGN, vrátane analýzy [1].

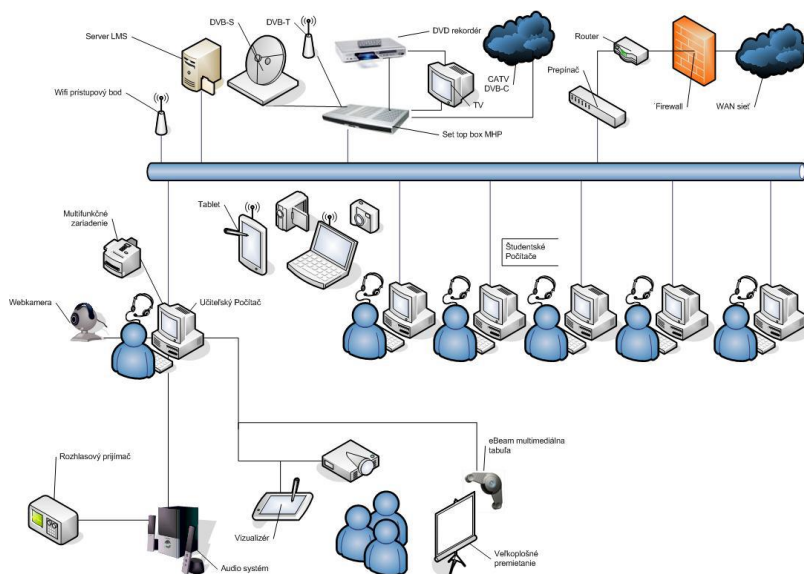
Uvádzanie IKT do vzdelávania má svoje výhody aj nevýhody. Výhody sú napr.:

Študenti aj učitelia môžu používať IKT kdekoľvek a kedykoľvek, t.j. študenti sa môžu vzdelávať na hociktorom mieste a v čase, ktorí im vyhovuje a učitelia tiež môžu pracovať s IKT na mieste, ktoré im vyhovuje a kde sa môžu pripojiť na internet a v čase, ktorí im

vyhovuje. Ďalšou výhodou IKT je možnosť spolupráce, t.j. študenti môžu komunikovať navzájom a aj s učiteľom prostredníctvom e-mailovej komunikácie, chatu, diskusných skupín.

V správe projektu Využitie IKT technológií a sieťových platforiem novej generácie vo vzdelávaní v rámci štátneho programu výskumu a vývoja Budovanie informačnej spoločnosti sa uvádza, že v roku 2003 len 20 percent opýtaných malo skúsenosti s prácou na internete. Táto situácia bola zapríčinená vysokými poplatkami zo strany poskytovateľov internetu, t.j. väčšina ľudí si ho nemohla dovoliť z finančných dôvodov a aj situácia na školách bola obdobná a ich IT vybavenie bolo veľmi slabé a aj zastarané. Podľa údajov, ktoré zverejnil Telekomunikačný úrad SR v auguste 2003, hlavnými prekážkami e-vzdelávania prostredníctvom Internetu sú absencia prístupu k počítaču (64,2%), príliš nákladná práca s Internetom (54,3%) a nedostatočné technické znalosti občanov (47,2%) [1].

V správe nás zaujal návrh multimediálnej triedy (viď obrázok 1) v ktorej sa počíta už aj s používaním tabletu, ktorý v dnešnej dobe ešte nie je bežne používaný práve kvôli cene, ktorá sa pri lepších tabletoch pohybuje od 400 eur a jeho životnosť sa odhaduje na 4 roky a predpokladáme, že v multimediálnej triede by bola životnosť tabletu ešte kratšia.



Obrázok 1 Návrh multimediálnej triedy

Hardvérová konfigurácia multimediálnej triedy, ktorá je navrhnutá v analýze, obsahuje tieto komponenty:

- server/učiteľské multimediálne PC,
- skupina multimediálnych PC pre deti,
- notebook s WIFI a BT,
- WIFI prístupový uzol,

- web kamera,
- slúchadlá s mikrofónom,
- audio systém (CD rekordér/prehrávač, minidisc, MP3 rekordér/s rádiom,),
- video systém (DVD rekordér/prehrávač, Blue ray, HD),
- rádio,
- repro sústavy,
- dataprojektor,
- vizualizér,
- TV prijímač (analógový (a set top box)/digitálny),
- digitálna video kamera,
- digitálny fotoaparát,
- minidisk,
- tablet
- multifunkčné zariadenie (farebná tlačiareň, fax a farebný scanner)
- interaktívna tabuľa,
- ďalšie voliteľné zariadenia [1].

Takáto multimedialna učebňa, aká je navrhnutá v analýze, je podľa nás v súčasnosti pre väčšinu škôl nereálna z finančného hľadiska.

Situácia v oblasti IKT je však už aj v dnešnej dobe - aj napriek nášmu vyššie uvedenému konštatovaniu, že multimedialne učebne v takejto podobe sú pre väčšinu škôl nereálne - podstatne lepšie. Väčšina škôl je vybavená počítačmi a má zabezpečený prístup k internetu, takže je možné použiť IKT aj vo výučbe jednotlivých predmetov.

1.1 Prieskum

Zisťovali sme dotazníkovou metódou, čo si myslia študenti vysokej školy o uplatnení elektronických vzdelávacích materiálov vo výučbe cudzích jazykov, s akými prekážkami sa pri používaní IKT na univerzite stretávajú a tiež nás zaujímalo do akej miery súhlasia s tvrdeniami o IKT. Prieskumu sa zúčastnilo 272 respondentov.

Z 272 respondentov si 191 myslí, že IKT sa uplatnia vo výučbe cudzích jazykov, 39 respondentov si myslí, že nie a 42 respondentov sa nevedelo k otázke vyjadriť. Zaujímalo nás tiež, čo si myslia o uplatnení IKT v ostatných predmetoch a tu sa študenti vyjadrili ešte jednoznačnejšie v prospech IKT, 233 respondentov si myslí, že sa IKT uplatnia vo výučbe odborných predmetov, 24 respondentov nesúhlasí a 15 sa nevedelo k otázke vyjadriť.

Tabuľka 1 Vidíte uplatnenie elektronických vzdelávacích materiálov vo:

	áno	nie	neviem
výučbe jazykov	191 (70%)	39 (14%)	42 (16%)
výučbe odborných predmetov	233 (86%)	24 (9%)	15 (5%)

Z tabuľky 2 jasne vyplýva, že najväčšími prekážkami s ktorými sa študenti stretávajú sú:

- nedostatok počítačov, ktorý, ako sme už spomínali vyplýva z nedostatku peňazí, ktoré školy majú k dispozícii na vybavenie IKT
- kvalita softvéru a zastaranosť hardvéru sú tiež spojené s nedostatkom peňazí, lebo školy nemajú finančné prostriedky na inovovanie počítačov a študenti sú nútení pracovať na zastaraných počítačoch
- nedostatočný prístup k internetu vyplýva z faktu, že použitie internetu na školách je priestorovo obmedzené a študenti sa k nemu dostanú len vo výpočtových učebniach alebo v lepšom prípade wifi zónach
- prekvapilo nás pomerne vysoké číslo študentov (29), ktorí priznali nedostatok znalostí v oblasti IKT. Sú to študenti, ktorí v podstate mali prístup k IKT už od útleho detstva, prípadne teenagerskeho obdobia a preto by im IKT mali byť blízke a nemali by im spôsobovať problémy s ktorými sa stretáva staršia generácia pri ich používaní.

Tabuľka 2 Prekážky pri používaní IKT na univerzite z vášho pohľadu

Žiadne	26
Nedostatok počítačov	173
Kvalita softvéru	51
Nedostatočný prístup na internet	97
Nedostatok času	83
Nedostatok znalostí	29
problematický prístup k počítačom	130
Zastaranosť hardvéru	63

Zisťovali sme názor študentov na tvrdenia o IKT. Ako z vyhodnotenia vyplýva, väčšina študentov súhlasí s tvrdeniami o využití a vplyve IKT vo vzdelávaní.

Do akej miery súhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami o IKT ?

Tabuľka 3 Dotazník

IKT v škole:	úplne súhlasím	viac súhlasím ako nesúhlasím	neviem sa rozhodnúť	viac nesúhlasím ako súhlasím	vôbec nesúhlasím
zlepšuje u študentov schopnosti riešiť problémy	102	112	33	23	2
uľahčuje študentom prístup k informáciám	211	57	3	1	0
uľahčuje učiteľom prístup k informáciám	195	63	12	2	0
napomáha spolupráci medzi študentmi	146	94	23	8	1
napomáha spolupráci medzi študentmi a učiteľmi	123	115	20	13	1
zvyšuje motiváciu študentov	66	105	70	26	5
rozvíja kritické myslenie študentov	34	75	108	43	12

Myslíme si, aj na základe vyhodnotenia dotazníka, že IKT je možné využiť vo výučbe ako doplnok ku klasickej výučbe v triede a zvýšiť tak nízku výmeru vyučovacích hodín na základných, stredných a vysokých školách. Odporúčame za týmto účelom použiť wikipédiu, twitter, podcast a hlavne weblogy. Tieto webové aplikácie sú vhodným prostriedkom na doplnenie tradičnej výučby. Majú veľa výhod: ľahko sa tvoria, sú zadarmo, motivujú študentov k práci s jazykom. Hlavnou nevýhodou je časová náročnosť.

2 BLOGY

Spomenuli sme webové aplikácie wikipédiu, twitter, podcast a weblogy. V príspevku sa budeme bližšie zaoberať blogmi, hlavne weblogom. Rozlišujeme 3 typy blogov: weblog, audioblog a videoblog. Už z názvu sa dá vydedukovať zameranie ich použitia. Weblogy sú zamerané na písomnú formu komunikácie. Audioblogy sú zamerané na komunikáciu prostredníctvom hovoreného slova a videoblogy využívajú na komunikáciu video nahrávky.

Výhody blogov sú:

- ľahko sa tvoria a ľahko sa aj používajú
- sú zadarmo
- motivujú
- rozsah neobmedzený

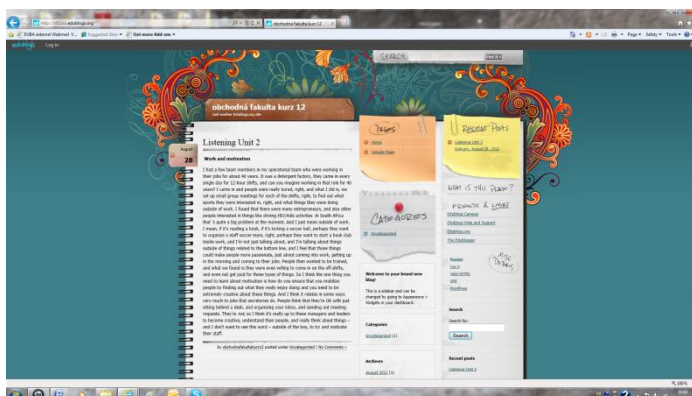
- poskytujú portfólio prác
- vytvárajú spojenie medzi hodinami
- môžu slúžiť ako on-line nástenka
- komunikačný prostriedok, poskytujúci autentický obsah
- poskytujú pravé publikum
- obsah blogov môže byť posudzovaný spolužiakmi, učiteľom a čitateľmi na internete
- dávajú priestor pre vzájomnú spoluprácu a diskusiu mimo triedy
- môžu sa použiť ako podpora dištančného vzdelávania
- príspevky sú archivované a študenti aj učitelia si môžu kedykoľvek prečítať/vypočuť/vidieť publikovaný príspevok.

Nevýhody blogov :

- sú časovo náročné
- vyžadujú prístup na internet
- spätná väzba nie je okamžitá
- nemožno ich použiť na Chat
- nie sú dôverné
- študenti možno nebudú chcieť blogovať, pokiaľ nebudú k tomu nútení.

3 WEBLOG

Weblog, často zjednodušene nazývaný blog, je akýsi denník blogera, na ktorom publikuje svoje príspevky, ktoré sú archivované podľa dátumu ich publikovania, čo nám umožňuje veľmi rýchlo a ľahko nájsť príspevok, ktorý chceme.



Obrázok 2 Weblogy

Weblog môžeme použiť napr. na rôzne projekty, na tvorbu triedneho časopisu, triednej nástenky a pod. Nevýhodou weblogu je, že spätná väzba tu nie je okamžitá, t.j. ak študent napíše napr. nejakú otázku, tak môže čakať na odpoveď aj niekoľko dní, lebo osoba, ktorej sa otázka týka, nemusí byť každý deň na weblogu. Na weblogu môžu študenti aj učitelia komunikovať navzájom pomocou „komentára“, ktorý je všetkým k dispozícii pod každým publikovaným príspevkom.

Weblog vo vzdelávacom procese/vzdelávaní

Rozlišujeme tri typy blogov [4]

- 1) tútorský alebo učiteľský blog
- 2) študentský blog
- 3) triedny blog.

2.1 Tútorský alebo učiteľský blog

Je založený a riadený tútorom alebo učiteľom. Jeho cieľom je:

- a) poskytnúť študentom možnosť denne si precvičovať čítanie a písanie
- b) presadzuje prieskum webových stránok v cudzom jazyku
- c) povzbudzuje „on-line“ slovnú výmenu prostredníctvom použitia komentárov
- d) môže slúžiť ako nástenka
- e) môže slúžiť ako zoznam zdrojov na samoštúdium.

Blog je pre učiteľa výhodný z viacerých dôvodov:

- učiteľove poznámky sú v chronologickom poradí, čo mu umožňuje ľahko si nájsť materiály, ktoré predtým použil
- je jednoduchý na editovanie materiálov
- všetky práce študentov sú na jednom mieste
- počítače v triede nie sú podmienkou pre používanie blogov, lebo v dnešnej dobe sa študenti môžu, ak nemajú doma počítač pripojený k internetu, k nemu dostať bez problémov napr. v internetových kaviarňach.
- učiteľ môže vytvoriť „megablog“, v ktorom budú zverejnené najlepšie práce, myšlienky,...zo študentských blogov.

Požadovaný formát papiera je A4. Maximálna dĺžka príspevku je 10 strán, vrátane použitej literatúry

2.2 Študentský blog

Študenti si môžu založiť vlastné blogy, ktoré voláme študentské blogy. Študentský blog:

- môže byť vedený (spravovaný) jednotlivcom alebo malou skupinou študentov
- je vhodný na doplnkové čítanie a písanie
- blog môže byť používaný ako on-line časopis na precvičovanie písania v cudzom jazyku

- motivuje študentov k písaniu
- je akýmsi on-line portfóliom študentových písomných prác, ktoré môžu slúžiť študentovi na hodnotenie zlepšenia sa v zručnosti písania [2].

2.3 Triedny blog

Je výsledkom spolupráce celej triedy. Môže byť použitý:

- v konverzačných hodinách ako nástenka
- na projekty
- môže byť priestorom pre tzv. „medzinárodnú triedu“, ktorá je vytvorená zo študentov z rôznych krajín
- na vybudovanie bližšieho vzťahu medzi študentmi vo väčších triedach
- na stimulovanie mimotriednej diskusie
- na povzbudenie plachých študentov k účasti na komunikácii na blogu
- na vybudovanie pocitu spolupatričnosti v triede, t.j. triedny blog môže pomôcť k tomu, že študenti sa starajú o seba navzájom a na základe výmeny informácií o sebe na blogu, sa vzájomne lepšie poznajú [2].

ZÁVER

Cieľom tohto príspevku bolo priblížiť situáciu a opodstatnenie používania IKT vo vzdelávacom procese. IKT môžu vyučujúcim pomôcť obohatiť tradičnú výučbu a motivovať študentov k štúdiu cudzích jazykov. IKT majú potenciál do určitej miery doplniť nízku výmeru hodín cudzích jazykov na školách. Veríme, že v budúcnosti sa budú IKT viac využívať ako doplnok tradičnej výučby na školách.

LITERATÚRA

[1] DADO, M. a kol. Využitie IKT technológií a sieťových platforiem novej generácie vo vzdelávaní v rámci štátneho programu výskumu a vývoja Budovanie informačnej spoločnosti http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ISKOL/ISDOC/zaverecna_sprava_IKT.pdf

[2] DÖMISCHOVÁ, I.: Brainstorming ve výuce. In Trendy ve vzdělávání 2010. Informační technologie a technické vzdělávání. Olomouc: Votobia, 2010. s. 50-54.

[3] DUDENEY, G.: The Internet and the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

[4] DUDENEY, G.-HOCKLY, N. : How to Teach English with Technology. Harlow: Longman, 2007.

- [5] HARAJOVÁ, A ., SPÁLOVÁ, J.: ICT a jazyková príprava študentov VŠ. In: INFOTECH 2007. Zborník prác z medzinárodnej konferencie Moderní informační a komunikační technologie ve vzdělávání. Olomouc, 11.09.2007,
- [6] CHENYI WU, J. 2006. Blogs in TEFL: A New Promising Vehicle. 2006, Volume 3, No.5 (Serial No.18) US-China Education Review, USA.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/5c/80.pdf
- [7] CHLOPEK, D., TOKARZ, E.: Internet English Monolingual Lexicons and Meaning Construction. [In:] Izzivi sodobnega slovenskega slovaropisja. Ed. Marko Jesenšek. University of Maribor. SLO. 2011, pp. 146-163. (co-author: Emil Tokarz) (50%)
- [8] KUCHAROVÁ, J.: Možnosti využitia metódy pojmového mapovania. In: Fórum cudzích jazykov. Časopis pre jazykovú komunikáciu a výučbu jazykov [CD - ROM]. Sládkovičovo, Vysoká škola Višegrádu, Ústav jazykov a odbornej komunikácie, 2010, roč. II, č. 1, s. 51-56.
- [9] REPKA, R.: An Introduction to English Language Didactics. Fundamental Concepts. Bratislava: Lingos, 2003. 72 s.
- [10] STANLEY, G.: Blogging for ELT.
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/blogging-elt>
- [11] TRIMARCO, R.: Use of Blogs in Online College Classes. In B. Hoffman (Ed.), Encyclopedia of Educational Technology. Retrieved August 27, 2007, <http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/blogonlineclass/index.htm>

MOŽNOSTI POUŽITIA WEBOVÝCH APLIKÁCIÍ PRI VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV

Žaneta Balážová – Zuzana Danihelová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá novými a netradičnými webovými aplikáciami, ktoré sa dajú využiť pri výučbe cudzích jazykov vo všetkých stupňoch vzdelávania. V súčasnosti sa v čoraz väčšej miere presadzuje informatizácia a používanie rôznych technológií vo vyučovacom procese. Výučba cudzích jazykov nie je výnimkou. Existuje veľké množstvo možností, ako zefektívniť a zatriktívniť vyučovací proces pomocou týchto technológií. V príspevku sa budeme venovať aplikáciám, ktoré možno nie sú až tak známe medzi pedagógmi na Slovensku. Menovite sa jedná o aplikácie: *Hot Potatoes* (umožňuje vytvárať rôzne aktivity zamerané na precvičovanie gramatických javov a slovné zásoby), *Voicethread* (umožňuje vytvárať a zaznamenávať hlasový prejav študentov, príp. učiteľa) a *Google Sites* (vytváranie platforiem pre umiestňovanie obsahu rôzneho druhu na internete). V príspevku sa budeme snažiť priblížiť tieto aplikácie ako aj prácu s nimi.

Kľúčové slová: webové aplikácie, informatizácia, cudzie jazyky, atraktivita vyučovacieho procesu

ÚVOD

21. storočie je storočím počítačovej techniky, kedy sa digitálna a počítačová gramotnosť považuje za jednu zo základných nevyhnutností moderného života. V tradičnom ponímaní školy sa pojem „vedieť“ chápal ako byť schopný si zapamätať určitú informáciu. V dnešnej dobe, kedy sa množstvo dostupných poznatkov stále zväčšuje sa do popredia dostáva iný význam slova „vedieť“ – a to byť schopný vyhľadať danú informáciu a vedieť s ňou pracovať. IKT ponúkajú možnosti ako pracovať s informáciami týmto spôsobom a podporujú myšlienku modernej školy, ktorú Petlák [2] charakterizuje ako školu s využitím vyučovacích metód na podporu aktivity žiakov s cieľom odhaľovať vzájomné vzťahy v učive, ako aj nachádzať problémy a ich riešenia a experimentovať. Jednou z možností implementovania IKT do vyučovacieho procesu je využitie voľne dostupných webových aplikácií, ktoré ponúkajú množstvo výhod, ale pre ich úspešnú aplikáciu musia byť splnené určité podmienky, t.j. potrebné technické vybavenie škôl, príp. špecializovaných tried a taktiež schopnosť učiteľov pracovať s danými aplikáciami a schopnosť naučiť žiakov pohybovať sa v ich prostredí. Po zabezpečení týchto podmienok nám počítačom podporovaná výučba poskytuje nasledovné výhody: individuálne tempo študenta, podporu tvorivosti a myslenia, autonómnosť, učiteľ plní úlohu facilitátora [1].

1 WEBOVÉ APLIKÁCIE

Podľa Zelinu [3] do IKT zaraďujeme: počítače, rozhlasové a televízne vysielanie, elektronické hračky, internet, e-mail, videokonferencie, jazykové laboratória. Využívanie IKT a predovšetkým internetu a možností, ktoré ponúka sa v dnešnej dobe stáva nevyhnutnosťou aj v oblasti výučby cudzích jazykov. Jednou z možností, ktoré internet ponúka sú webové aplikácie Hot Potatoes, Voicethread a Google Sites. Ich výhodou je, že sú voľne dostupné na internete a nevyžadujú od učiteľa schopnosť ovládať programovacie jazyky. Niektoré z aplikácií sú dostupné v rôznych jazykoch, vrátane slovenčiny a sú využiteľné v rámci rôznych predmetov. V našom príspevku sa zameriame na využitie aplikácií pri výučbe cudzích jazykov.

1.1 Bezpečnosť používania webových aplikácií

Pri používaní internetových zdrojov sa užívatelia, v tomto prípade žiaci a učitelia, stretávajú s rizikami, ktorým sa nedá vyhnúť. Preto by stránky, ktoré učiteľ žiakom odporúča a s ktorými pracuje, mali spĺňať všetky bezpečnostné kritériá a byť starostlivo vybrané. Stránky využívané počas vyučovania, ale taktiež stránky, s ktorými pracujú žiaci doma, by nemali obsahovať nevhodné výrazy, obrázky, reklamy, aby boli čo najjednoduchšie a zamerané na konkrétny precvičovaný jav.

Aktivity spojené s použitím webových aplikácií by mali slúžiť len ako doplnok k vyučovaniu, pretože nedokážu nahradiť najdôležitejšiu časť vyučovania cudzích jazykov, ktorou je bezprostredná a spontánna komunikácia s učiteľom a spolužiakmi.

2 VOICETHREAD

Voicethread je multimedialný nástroj, ktorý umožňuje zanechať komentár alebo poznámky k vami vybranému obsahu rôznymi spôsobmi:

hlasom – pomocou mikrofónu alebo telefónu,

textom – vkladaním komentárov k jednotlivým obrázkom,

zvukovým alebo obrazovým súborom, bez nutnosti inštalácie akéhokoľvek softvéru.

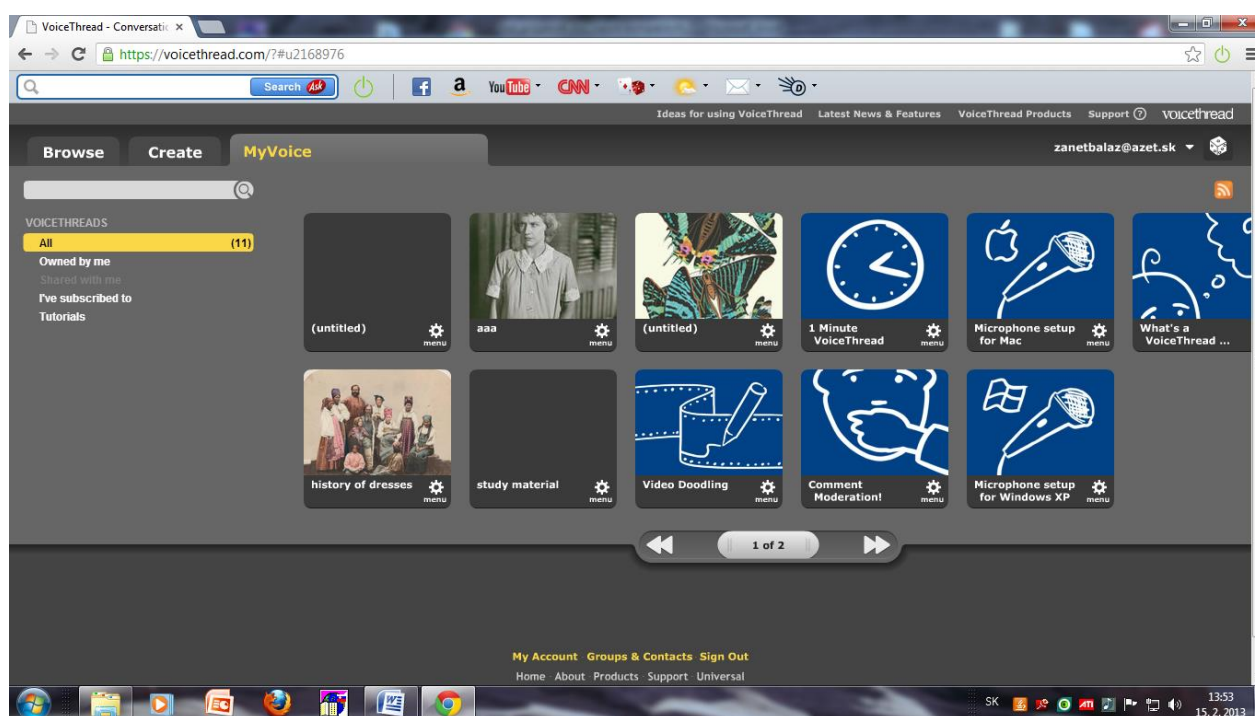
Celá komunikácia prebieha na stránke webovej aplikácie.

Aplikácie *Voicethread* umožňuje skupinovú konverzáciu s kýmkoľvek a kdekoľvek na svete pomocou vizualizácie vybranej témy. K vybranej téme môže svoj komentár nahráť ktokoľvek, zadávateľ úlohy môže následne zobrazovať vybrané komentáre, prípadne môže vytvoriť okruh ľudí, s ktorými chce na danú tému diskutovať. Vybraným ľuďom, v našom prípade študentom, zašle pozvánku na e-mailovú adresu. Pozvaná osoba sa následne

zaregistruje na webovej stránke, taktiež formou e-mailu, a môže sa k zadanej téme vyjadriť požadovanou formou.

Práca s aplikáciou je zvládnuteľná aj pre nie príliš zdatných používateľov, keďže po registrácii na stránke www.voicethread.com je k dispozícii aj kompletný tutoriál ako s aplikáciou pracovať. Negatívom tutoriálu ako aj celej webovej aplikácie je, že je k dispozícii len v anglickom jazyku. Jazyk komentárov však môže byť ľubovoľný.

Pri výučbe cudzích jazykov sa takýmto spôsobom precvičia zručnosti písanie a rozprávanie. K precvičovaniu rozprávania je, čo sa týka technického vybavenia, potrebný mikrofón, prípadne mobilný telefón. Pri precvičovaní písomného prejavu postačuje klasické príslušenstvo.



Obrázok 1 Pohľad na úvodnú stránku po registrácii



Obrázok 2 Nami vložený komentár k fotografii s tematikou černobyľskej katastrofy

3 HOT POTATOES

Hot Potatoes je softvér, ktorý poskytuje učiteľom komplexný balík služieb pre interaktívnu výučbu a komunikáciu so žiakmi prostredníctvom IKT. Hot Potatoes ponúka päť zložiek, z ktorých každá ponúka možnosť vytvoriť rôzne typy cvičení. Zdanlivou nevýhodou tohto softvéru je, že je potrebné ho nainštalovať. Inštalácia je však bezplatná a aplikácia je dostupná na adrese www.hotpot.uvic.ca. Cvičenia je možné umiestniť vo formáte html na webovú stránku, ako interaktívne cvičenia vyhodnocované automaticky alebo vytlačiť ako pracovný list. Ďalšou nespornou výhodou cvičení vytvorených v tomto programe je, že študenti si ho môžu odnieť na pamäťovom médiu (USB a pod.), prípadne môže byť k dispozícii v učebniach bez prístupu k internetu. Cvičenia vytvorené pomocou tohto softvéru môžu byť samostatné, alebo učiteľ môže vytvoriť sériu cvičení, ktoré na seba nadväzujú. Spustenie programu Hot Potatoes je podporované všetkými prehliadačmi bez výrazných funkčných zmien.

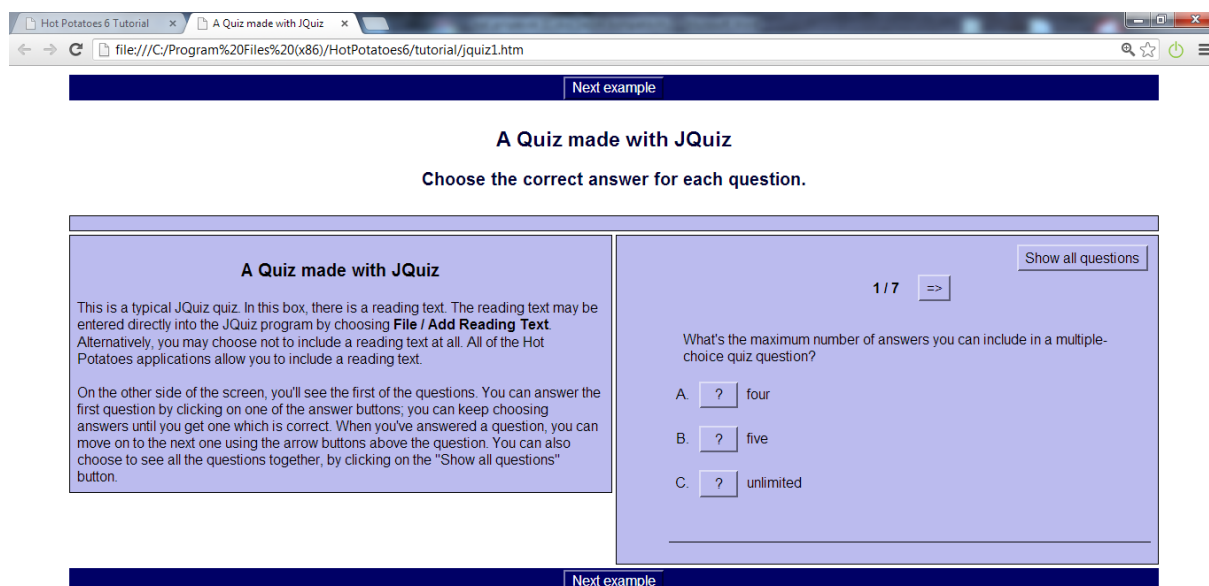
Aplikácia je svojím rôznorodým charakterom a možnosťou vytvorenia cvičení na rôznych úrovniach vhodná pre rozličné vekové kategórie od mladšieho školského veku až po seniorov, ktorý stále častejšie vyhľadávajú možnosti celoživotného vzdelávania v rámci univerzít tretieho veku.

3.1 JQuiz

Tento program umožňuje vytvárať štyri druhy úloh:

- zatvorené úlohy s výberom jednej správnej odpovede z dvoch alebo viacerých možností, vrátane možností úloh s výberom jednej nesprávnej možnosti
- zatvorené úlohy s výberom viacerých správnych možností z viacerých možností
- otvorené produkčné úlohy s tvorbou krátkej odpovede
- hybridné úlohy, ktoré sú formulované ako otvorené úlohy, ale po určenom počte nesprávnych odpovedí žiaka sa menia na zatvorené úlohy s výberom odpovede.

Žiak môže využiť možnosť pomoci vo forme ďalšieho písmena alebo číslice zo správnej odpovede.



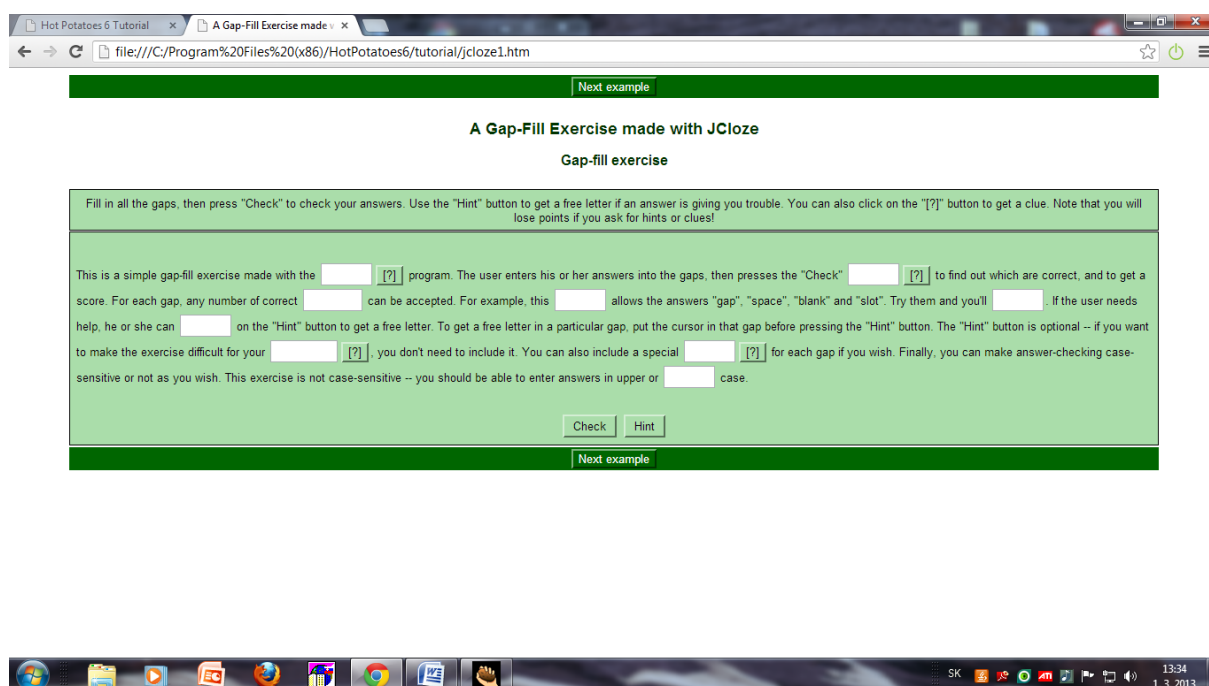
Obrázok 3 Ukážka cvičenia vytvorenom v programe Hot Potatoes JQuiz

3.2 JMatch

JMatch umožňuje vytvárať priradovacie cvičenia zamerané na hľadanie párov z výberu obrázkov a/alebo text. Pri výučbe cudzieho jazyka sa tento druh cvičení uplatňuje pri precvičovaní slovnej zásoby, slovíčka sa môžu priradovať k obrázkom, prípadne sa spájajú slovíčka s prekladom.

3.3 JClose

Program JClose sa používa na tvorbu cvičení s dopĺňujúcim charakterom. Žiak má k dispozícii text, do ktorého musí dopĺňať vhodné slová. Správne slovo, ktoré žiak musí zadať do textu, môže byť len jedno slovo, alebo správnych odpovedí môže byť viac. Možnosti správnych odpovedí sú zadané učiteľom pri tvorbe cvičenia. Žiak môže aj pri tomto type cvičení požiadať o pomoc, ktorá sa zobrazí vo forme prvého, resp. ďalšieho písmena správnej odpovede. Cvičenia v programe JClose sú zamerané na precvičovanie najmä čítania s porozumením.



Obrázok 4 Cvičenie vytvorené v JClose

3.4 JCross

Program vytvára krížovky, ktoré však neobsahujú tajničku. Aj tento program, tak isto ako predchádzajúce, ponúka rovnakú možnosť nápovedy. Program precvičuje správnu formu písania slov (spelling) ako aj slovnú zásobu.

3.5 JMix

Cvičenia v tomto programe sú založené na poprehadzovaných písmenách, slovách alebo vetách. Úlohou žiakov je usporiadať poprehadzované prvky do správneho poradia, či už to je veta, slovo alebo text zameraný na logickú následnosť viet. Pri tvorbe cvičenia môže učiteľ zadať ľubovoľný počet správnych riešení.



Obrázok 5 Cvičenie vytvorené v programe JMix

4 GOOGLE SITES

Aplikácia Google Sites poskytuje priestor pre vytváranie webových stránok bez potreby znalosti akéhokoľvek programovacieho jazyka. Umožňuje zobrazovať informácie rôzneho druhu (videá, prezentácie, prílohy, texty) na jednom mieste a zdieľať ich s rôznymi skupinami ľudí podľa nastavenia stránky (študijná skupina, celá organizácia alebo celý svet). Tvorca stránky (owner) má možnosť kontrolovať, kto má prístup k stránke, môže určiť ďalšie osoby, ktoré môžu meniť obsah stránky (contributor). Ďalšou možnosťou zdieľania stránky je tzv. viewer, ktorý môže stránku navštíviť, stiahnuť si materiály, ale iným spôsobom nemôže do stránky zasahovať.

Obsah stránky môže byť v rámci výučby akousi elektronickou formou obsahu celého predmetu. Vyučujúci sem môže umiestniť študijný materiál, doplnkový materiál ako aj zadania a následne stránku sprístupniť vybranej študijnej skupine alebo triede. Podmienkou pre vytvorenie stránky ako aj pre možnosť navštíviť takúto stránku je registrácia vytvorením účtu na www.sites.google.com. Pomôckou pre vytvorenie stránky je aj kompletný tutoriál dostupný na internete, ktorý je však len v anglickom jazyku. Vytvorenie stránky v tomto prostredí je časovo náročnejšie a vzhľadom na charakter je vhodnejšia pre starších študentov (SŠ, VŠ).



Obrazok 6 Stránka vytvorená v rámci prostredia Google Sites účastníkmi seminára *Creating Multimedia Activities for Language Learning*

ZÁVER

Všetky dostupné aplikácie a moderné postupy s využitím IKT môžu prispieť k zvýšeniu efektivity a atraktívnosti vyučovacieho procesu pre študentov za predpokladu, že učiteľ ako tvorca hodiny dodrží všetky zásady, ktoré sú nevyhnutné pre úspešnú implementáciu nových technológií do vyučovacieho procesu.

Tento príspevok vznikol na základe účasti na týždennom seminári *Creating Multimedia Activities for Language Learning* organizovanom v Októbri 2011 na univerzite *Amsterdam Maastrich Summer University*. Účasť na tomto seminári bola realizovaná prostredníctvom Slovenskej akademickej asociácie pre akademickú spoluprácu, sektorový program Grundtvig.

LITERATÚRA

- [1] CIMERMANOVÁ, I.: Využívanie počítačov ako motivačný faktor pre žiakov mladšieho školského veku. In: STRAKOVÁ, Z. – CIMERMANOVÁ, I. eds.: Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010.
- [2] PETLÁK, E.: Všeobecná didaktika, Bratislava: IRIS, 1997.
- [3] ZELINA, M.: Alternatívne školstvo, Bratislava: IRIS, 2000.
- [4] Aplikácia Voicethread [online] www.voicethread.com [15.11.2012].
- [5] Aplikácia Hot Potatoes [online] www.hotpot.uvic.ca [15.11.2012].
- [6] Aplikácia Google Sites online] www.sites.google.com [15.11.2012].

ČÍTANIE S POROZUMENÍM ODBORNÝCH CUDZOJAZYČNÝCH TEXTOV NA VYSOKEJ ŠKOLE TECHNICKÉHO ZAMERANIA

Darina Veverková

Abstrakt

Študenti vysokej školy technického zamerania sa už počas svojho štúdia, ale najmä po jeho ukončení, stretávajú s potrebou komunikovať nielen vo všeobecnom, ale aj v odbornom cudzom jazyku. Výučba odborného cudzieho jazyka na vysokej škole technického zamerania sa najčastejšie uskutočňuje prostredníctvom práce s cudzojazyčným odborným textom. Efektívna práca s takýmto typom textu je jedným z predpokladov pre kvalitné získavanie informácií. V predkladanom článku sa zaoberáme výučbou odborného cudzieho jazyka na vysokej škole technického zamerania, zameriavame sa na prácu s odborným cudzojazyčným textom a poukazujeme na nutnosť osvojenia si jazykovej zručnosti čítania s porozumením.

Kľúčové slová: čítanie s porozumením, odborný cudzojazyčný text, odborný cudzí jazyk, študent, učiteľ

ÚVOD

Súčasná informačná spoločnosť prináša dennodenne množstvo informácií, ktoré získavame, spracúvame a používame v procese učenia sa na úrovni osvojených komunikačných zručností. Komunikujeme v materinskom jazyku, no v súčasnej dobe moderných informačno-komunikačných technológií je nevyhnutnosťou kvalitná znalosť aspoň jedného cudzieho jazyka. V tomto smere má z hľadiska priority výberu prvenstvo anglický jazyk, čo potvrdzuje aj jeho voľba u študentov v rámci vzdelávacieho programu počas štúdia na vysokých školách. Väčšina z nich si zodpovedne uvedomuje potrebu komunikovať v cudzom jazyku v profesijnom alebo osobnom živote.

Vstupná úroveň jazykových znalostí študentov vysokých škôl je odlišná a predpokladá zo strany pedagóga dôkladnú prípravu na vyučovací proces. Zvlášť je to potrebné u študentov vysokých škôl technického zamerania, ktorí pracujú s odbornou informáciou a jej aplikáciou v odbornej komunikácii.

Získavanie kľúčových kompetencií v cudzom jazyku predpokladá rozvoj základných zručností v oblasti čítania, počúvania, písania a rozprávania. Úroveň ich osvojenia je u každého študenta podmienená nielen predchádzajúcim stupňom dosiahnutého vzdelania, ale predovšetkým ich osobnou vnútornou motiváciou a vôľou ďalej na sebe pracovať. Učiteľ môže byť študentovi v procese vyučovania veľmi nápomocný voľbou metód a foriem práce, výberom študijných materiálov a odborných textov.

Študenti vysokej školy technického zamerania sa počas štúdia a následne aj v odbornej praxi stretávajú s potrebou komunikovať v odbornom cudzom jazyku. Výučba odborného cudzieho jazyka sa na vysokej škole takéhoto typu realizuje najčastejšie práve prostredníctvom práce s cudzojazyčnými odbornými textami.

Predpokladom pre porozumenie odborného cudzojazyčného textu je znalosť všeobecného, no najmä odborného cudzieho jazyka, určité vedomosti o téme a zvládnutie jazykovej zručnosti čítania s porozumením. Práve jej rozvoj môže študentom pomôcť porozumieť odbornému cudzojazyčnému textu, získať z neho podstatné informácie a tie ďalej efektívne využiť.

1 ODBORNÝ CUDZÍ JAZYK NA VYSOKEJ ŠKOLE TECHNICKÉHO ZAMERANIA

Výučba odborného cudzieho jazyka má svoje opodstatnené a v dnešnej dobe už neodmysliteľné miesto na vysokých školách technického smeru. Stalo sa nevyhnutnosťou, aby absolvent dobre ovládal aspoň jeden cudzí jazyk a to nielen v rovine všeobecného jazyka, ale aj odborného. Už počas vysokoškolského štúdia sa študenti stretávajú s potrebou čerpať informácie z cudzojazyčnej literatúry – často pre doplnenie si vedomostí, ktoré nenašli v svojom rodnom jazyku, pri vypracovávaní záverečných prác (bakalárskych, diplomových, dizertačných) a pod. Cudzojazyčná odborná literatúra môže poskytovať najnovšie poznatky z odboru. Znalosť cudzieho odborného jazyka sa teda stáva základom pre úspešné čerpanie informácií z najaktuálnejších poznatkov zahraničných odborníkov a prispieva ku kvalitnému vzdelávaniu študentov.

Študenti prichádzajú na vysokú školu technického zamerania už s určitými znalosťami cudzieho jazyka. Úroveň ich znalostí je rôzna, ale väčšinou ovládajú dobre aspoň jeden cudzí jazyk. Na vysokej škole sa venujú ďalej štúdiu tohto jazyka – prehlbujú svoje vedomosti zo všeobecného jazyka a začínajú so štúdiom odborného jazyka.

Pri výučbe odborného cudzieho jazyka si musíme v prvom rade uvedomiť, čo sa potrebujú študenti naučiť – musíme poznať ich potreby. Výučba odborného jazyka sa od výučby všeobecného jazyka líši nielen odborným, vysokošpecializovaným zameraním študentov, ale najmä cieľom, pre aký sa cudzí jazyk učia. Pri všeobecnej výučbe jazyka sa dôraz kladie na rovnomerný rozvoj všetkých komunikačných zručností. Pri odbornom cudzom jazyku je potrebné si stanoviť pomocou analýzy potrieb, ktoré jazykové zručnosti sú pre našich študentov najžiadanejšie (napr. schopnosť čítať odborné časopisy, dorozumieť sa s cudzincami, napísať si poznámky z prednášky v cudzom jazyku a pod.) [1].

„Odborný jazyk má osobitné postavenie v rámci metodiky výučby cudzích jazykov. Pri výučbe odborného jazyka sústreďujeme našu pozornosť na obsahovú stránku textov, ich rozbor a použitie jazykových jednotiek v kontexte. Ide o jazyk integrovaný do odbornej problematiky, ktorá je pre študenta veľmi dôležitá. Z gramatiky, ktorá tvorí významnú časť pri výučbe všeobecného jazyka, vyberáme a precvičujeme len tie časti a javy, ktoré sú typické pre odborný jazyk.“ [1, s. 18]

Výučba odborného cudzieho jazyka je veľmi dôležitá súčasť prípravy študentov pre ich budúce pôsobenie, či už v študijnej alebo pracovnej oblasti. Vyžaduje si preto precíznu prípravu zo strany učiteľa, aby hodnotu svojich získaných vedomostí študenti mohli neskôr zúročiť.

2 PRÁCA S ODBORNÝM CUDZOJAZYČNÝM TEXTOM

Základom výučby odborného cudzieho jazyka je odborný cudzojazyčný text. Odborný text obsahuje presné a stručné odborné informácie. Učiteľovi sa ponúka množstvo možností ako pracovať s týmto textom a ako ho využiť ako odrazový mostík do ďalších aktivít. Odborný text môže byť cieľom vyučovacej hodiny (prečítať ho a porozumieť mu) alebo prostriedkom (na jeho základe učiteľ vedie diskusiu, študenti vypracujú projekt, napíšu článok, list atď.).

Z didaktického hľadiska možno vymedziť tieto vzdelávacie ciele, ktoré učiteľ pri práci s odborným cudzojazyčným textom sleduje [2]:

- analýza odborného textu s dôrazom na osvojenie terminologických jednotiek a syntaktických štruktúr, typických pre odborný text;
- osvojenie komunikatívnych funkcií, používaných v odbornej komunikácii;
- rozvoj schopnosti vecne diskutovať v odbore, vedieť zaujať stanovisko k problémom daného odboru;
- rozvoj schopnosti organizovať výstavbu vlastného odborného textu;
- komparácia písomného a ústneho odborného prejavu a ich nácvik;
- rozvoj prezentácie vlastného odborného prejavu atď.

Podľa Velichovej môžeme sledovať tieto vzdelávacie ciele v troch rovinách – kognitívnej (napr. cieľom je nadobudnutie odbornej slovnej zásoby), pragmatickej (napr. naučiť študentov globálne, selektívne i detailne porozumieť odbornému textu, naučiť ich zaujať stanovisko k tomu, čo prečítali, rozlišovať podstatné a nepodstatné informácie v texte a pod.) i socioafektívnej (rozvoj postojov a názorov študentov) [2].

Prácu s odborným cudzojazyčným textom je dobré nacvičovať najprv na upravených textoch a až neskôr siahnuť po autentických (neupravovaných) textoch z praxe. Na upravených textoch (vybratých a prispôsobených pre danú špecifickú skupinu študentov) môžeme študentov upozorňovať a precvičovať špecifickú slovnú zásobu používanú v textoch (termíny, skratky a pod.), gramatiku odborného štýlu, učíme ich čítať obrazový materiál (tabuľky, grafy, diagramy a pod.). Vhodný obrazový materiál môže pomôcť študentom pochopiť text, lepšie sa v ňom orientovať.

Pri výbere odborného cudzojazyčného textu pre skupinu študentov musíme mať taktiež na zreteli, či je text vhodný z hľadiska jeho náročnosti (lexikálnej, gramatickej, syntaktickej) a či majú študenti základné vedomosti o problematike, ktorá je opisovaná v texte. Kladieme si teda otázku, či bude text prínosný pre študentov ako po jazykovej, tak i po obsahovej stránke. Podstatné je aj zväziť aktuálnosť textu, či už časovú alebo odbornú.

Pri práci s odborným cudzojazyčným textom je dôležité venovať pozornosť odbornej slovnej zásobe (odborným termínom) a upozorňovať študentov na jej špecifiká v danom odbore. Dôraz by mal byť kladený na odhad významu slov a zložených menných výrazov z kontextu a definícií [3]. Rovnako je dôležité naučiť ich rozlišovať medzi aktívnou a pasívnou slovnou zásobou a oboznámiť ich s pravidlami tvorenia slov pomocou prefixov, suffixov, so skladaním, či spájaním slov [1].

Okrem termínov je dôležité zamerať sa aj na slová a slovné spojenia, ktoré určujú vzťahy medzi jednotlivými termínmi alebo časťami vety - napr. v anglickom jazyku tzv. „funkčné výrazy“ (predložky, spojky, niektoré príslovky), výrazy vyjadrujúce vzťah autora k tomu, čo sa konštatuje (napr. *beyond doubt, to be sure*), výrazy na vyjadrenie pravdepodobnosti (napr. *probably, it is assumed that*), na bližšie upresnenie, príp. na uvedenie vety (napr. *in the first place, in general*), ustálené slovné spojenia (napr. *on this account, come to a conclusion*) a pod. [4].

Neodmysliteľnou súčasťou práce so slovnou zásobou je aj práca so slovníkmi – študenti by sa v nich mali vedieť dobre orientovať, poznať jednotlivé typy a funkcie slovníkov, vedieť v akom slovníku čo hľadať (vedieť aké informácie im poskytne prekladový, výkladový, synonymický, či iné typy slovníkov).

Poznať odbornú slovnú zásobu nestačí. Aby bol študent schopný porozumieť odbornému textu, musí poznať gramatické pravidlá. Je dôležité, aby si učiteľ jasne vymedzil, ktoré gramatické pravidlá sú charakteristické pre prácu s odborným textom a zameril sa na ne. Janata [4] uvádza, že pri práci s odborným anglickým textom je dôležité uvedomiť si, že vzhľadom k presnému, stručnému a prevažne neosobnému spôsobu vyjadrovania sa

v anglickom jazyku sa používajú najmä tie hovorové prostriedky, ktoré takémuto spôsobu najviac vyhovujú – trpný rod, používanie infinitívu, gerundia, prídavných. Časté sú inverzie, či vynechávanie slov. Na druhej strane sa skoro vôbec nevyužívajú osobné zámená (najmä zámeno „I“ – 1. osoba jednotného čísla). Takisto štruktúra viet je zložitá, vety v odborných textoch sú priemerne o 70 % dlhšie ako v bežných ústnych alebo písomných prejavoch.

Eštoková [5] zdôrazňuje, že „odborný text má svoje gramatické špecifiká“ a „poznáním jeho zvláštností, skúmaním gramatických javov, ktoré sa v ňom vyskytujú a opakujú, prípravou špeciálnych cvičení pre učiaceho sa, zameriame jeho pozornosť na tieto javy, a tak dosiahneme rýchlejšiu orientáciu študenta v odbornom texte, rýchlejšie porozumenie a pasívnu a aktívnu komunikáciu.“. Učiteľ musí študentom dokázať, že poznanie gramatických javov je dôležité pre pochopenie textu, musí ich vedieť motivovať, aby dané gramatické javy nielen pochopili, ale aby si ich aj osvojili a zautomatizovali.

Pri slovnej zásobe i gramatike platí, že treba postupovať od najjednoduchších javov k zložitejším. Preto sú študentom postupne predkladané zložitejšie texty, ktoré postupne riešia aj náročnejšie problémy [5].

Tandlichová [6] zdôrazňuje, že „práca s textom je neodmysliteľná bez pochopenia jeho výstavby a organizácie, logického usporiadania myšlienok, aby čitateľ identifikoval zámer autora, informáciu, ktorú zakódoval do textu.“ Podľa nej východiskom nácviku orientácie v texte je práca s odsekmi, na ktoré je text rozdelený. Tu je potrebné uvedomiť si, že veta vyjadrujúca hlavnú myšlienku je vždy v úvode odseku. Každý odsek je oddelený od nasledujúceho, má svoju vlastnú vnútornú štruktúru a kohéziu.

Podľa Tandlichovej [6] správne pochopenie významu textu umožňujú kohézne prvky, ako sú využívanie zámen (aby sme sa vyhli opakovaniu podstatných mien pri anaforickej referencii), používanie určitého člena, využívanie konektorov, či vhodný výber slovnej zásoby.

Keďže ide o texty obsahujúce odborné fakty a informácie zo špecifickej vednej oblasti, študenti musia mať aspoň základné vedomosti o problematike, ktorá je v texte rozpracovaná. Samozrejme, v texte by malo byť aj niečo neznáme, nové, čo sa študenti dozvedia práve prečítaním textu (a čo zvyšuje ich motiváciu prečítať si ho). Preto je dôležitá tzv. medzipredmetová interferencia – prepájanie vedomostí medzi jednotlivými predmetmi, ktoré študenti na vysokej škole študujú. Študenti by sa mali naučiť prepájať svoje vedomosti a poznatky z jednej vednej disciplíny s druhou, učiť sa v kontexte a v súvislostiach. Pri čítaní jednoduchších textov zázemie z odborného predmetu pôsobí kladne, pretože navodzuje motivujúci pocit istoty a výrazne sa takto zvýši motivácia i jazykovo slabších študentov [3].

Je potrebné zdôrazniť, že nielen študenti, ale aj učiteľ má mať vedomosti z odbornej oblasti spracovanej v cudzojazyčnom odbornom texte, ktoré by si mal zároveň systematicky rozširovať a aktualizovať.

3 ČÍTANIE S POROZUMENÍM

Úspešná práca s odborným cudzojazyčným textom vyžaduje zvládnutie jazykovej zručnosti čítania s porozumením. Spolu s počúvaním s porozumením ju radíme medzi receptívne jazykové zručnosti. Je to aktívny proces, v ktorom sa čitateľ usiluje porozumieť písanému textu. Skúsený čitateľ je schopný sklbiť znalosť jazyka (pozná slovnú zásobu a gramatické štruktúry jednotlivých viet), rôznych typov a štýlov textov, ich situačný a kultúrny kontext, ako aj svoje doterajšie vedomosti o danej téme. V niektorých prípadoch dokonca môžeme znalosťou typu a štýlu textu a vedomosťami z danej oblasti vyvážiť nižšiu úroveň lingvistických vedomostí a tým pádom porozumieť textu [7].

3.1 Zručnosti pri čítaní

Podľa Harmera [8] využívame pri čítaní textu rôzne zručnosti a úspešnosť nášho porozumenia jeho obsahu závisí do značnej miery od toho, ako tieto zručnosti ovládame. Tieto zručnosti ovládame a zapájame pri čítaní v našom materinskom jazyku. Úlohou učiteľa je naučiť študentov používať ich aj pri čítaní v cudzom jazyku. Harmer uvádza 6 základných zručností:

1. Schopnosť predpovedať obsah textu – pred čítaním má čitateľ určitú predstavu o čom asi text bude, má svoje očakávania, ktoré sa mu potom počas čítania potvrdzujú, menia, dotvárajú alebo vyvracajú. Počas čítania – na základe už prečítaného textu – predpokladá ďalšie pokračovanie textu. Každá jedna veta mu pomáha určiť, o čom bude tá nasledujúca.
2. Získanie špecifickej informácie z textu – tzv. scanning – čitateľ rýchlo prebehne očami text, hľadájúc konkrétnu informáciu. Je to zručnosť, ktorú veľmi často využívame v bežnom živote (napr. hľadáme čas odchodu vlaku, cenu tovaru a pod.).
3. Získanie celkového obrazu – tzv. skimming – ide o rýchle prečítanie textu za účelom získania všeobecnej predstavy o čom je text, sústredíme sa len na hlavné body textu, detaily ignorujeme. Ide tu o čitateľovú schopnosť vybrať si z textu podstatné informácie.

4. Získanie podrobných informácií – čitateľ sa zameriava na nájdenie podrobných, detailných informácií.
5. Rozpoznanie funkčných vzorcov a vzorcov prejavu - čitateľ pozná význam a funkciu napr. spájacích výrazov, ktoré prepájajú jednotlivé vety i odseky.
6. Vydedukovanie významu z kontextu – čitateľ je schopný určiť význam neznámeho slova z kontextu.

Úspešný študent cudzieho jazyka dokáže rýchlosť čítania prispôbiť danej úlohe, z kontextu odhaduje význam neznámych slov, k poznaniu využíva nadpisy, obrázky, grafické usporiadanie, hľadá dôležité informácie, uvedomuje si, že nemusí rozumieť každému slovu, nepodstatné neznáme slová si nevšima, pokračuje v čítaní aj keď všetkému nerozumie a pod. [9]

3.2 Typy textov

Pri vyučovaní čítania s porozumením na hodinách cudzieho jazyka môžeme využiť dva typy textov – tzv. neautentické (východiskové) texty a autentické texty.

Neautentické texty sú základnými textami pre výučbu čítania s porozumením a najčastejšie ich nachádzame v učebniciach. Sú prispôbené jazykovej úrovni študentov. Napriek tomu, že sú často zamerané na precvičovanie nejakého gramatického javu alebo slovnej zásoby a sú teda vytvorené pre potreby vzdelávania, mali by byť pre študentov zaujímavé a čo najprirodzenejšie.

Autentické texty sú dokumenty určené rodeným hovoriacim – verejnosti, či už laickej (napr. texty objavujúce sa v dennej tlači) alebo odbornej (rôzne odborné články, publikácie a pod.). Môžeme sa s nimi stretnúť aj v učebniciach ako s doplnkovými textami. Sú náročnejšie a komplexnejšie ako východiskové texty, preto sú väčšinou určené pokročilejším študentom.

Práca s neautentickými a s autentickými textami nie je rovnaká. Neautentický text je základom pre nácvik čítania s porozumením – sústredíme sa na jeho gramatickú, lexikálnu, syntaktickú stránku, na jeho obsah i celkovú štruktúru. Autentické materiály čítame najmä kvôli porozumeniu, i keď samozrejme aj na nich môžeme študentom vysvetliť špecifické gramatické javy (napr. používanie trpného rodu v odbornom texte).

Nie je ľahké nájsť autentický text, ktorý by presne zodpovedal jazykovej úrovni študentov, ale v prípade, že ho učiteľ nájde, môže kvalitne obohatiť svoju vyučovaciu hodinu.

Východiskový text musí spĺňať nasledujúce kritériá [6, s. 96]:

1. Musí byť primeraný v lexikálnej i gramatickej stavbe a zodpovedať i všeobecným znalostiam žiaka.
2. Mal by zodpovedať i mimojazykovej skúsenosti žiaka, jeho poznatkom z iných predmetov, aby žiak pri čítaní vedel odhadnúť aj následnosť myšlienok autora.
3. Informácia, ktorú text obsahuje, by mala byť pochopiteľná z hľadiska jeho štruktúry a výstavby.
4. Mal by obsahovať aj také fakty, ktoré sú pre žiaka nové, aby čítal so záujmom.

Je veľmi dôležité uvedomiť si, že okrem verbálnej informácie usporiadanej do odsekov a súvislého textu je text dotváraný aj inými prostriedkami [6]:

1. Grafickou konvenciou – plošné rozvrstvenie textu, interpunkcie, rôzny typ písma, používanie symbolov (doplnenie textu pod čiarou a odkaz na to v texte) atď.
2. Odkazovým materiálom – nie je priamo zahrnutý v texte, ale dotvára jeho myšlienky, alebo pomáha žiakom v ďalšom čítaní (napr. nadpisy).
3. Neverbálnou informáciou – mapy, grafy, diagramy, ilustrácie, tabuľky.

3.3 Základné etapy práce s textom

Práca s textom na hodinách cudzieho jazyka prebieha v 4 základných etapách: príprava na čítanie, čítanie, kontrola porozumenia a využitie prečítaného textu. Je potrebné si uvedomiť, že každá z týchto etáp je rovnako dôležitá a žiadna by nemala byť preskočená, či vynechaná.

Počas úvodnej časti hodiny – prípravy na čítanie – môžeme veľa dosiahnuť (ale aj veľa pokaziť). Určite nie je v súlade s didaktickými zásadami, aby učiteľ študentom jednoducho rozdal text a oznámil, že sa bude čítať. Spôsob, akým študentom predstavíme tému, o ktorej budeme čítať, to ako ich „vedieme“ do textu, je dôležitý pre ich motiváciu prečítať si text. Z praxe vieme, že s čím väčším záujmom si študenti prečítajú text, tým viac si z textu po prečítaní zapamätajú. Existuje viacero krokov, ktoré môžeme so študentmi v tejto fáze prípravy na čítanie robiť. Ich cieľ je však jednotný: pripraviť ich na čítanie textu, zvýšiť ich motiváciu prečítať si ho a uľahčiť im porozumenie.

Vo fáze čítania študenti čítajú text, pričom sa odporúča prečítať si ho aspoň dvakrát – prvýkrát pre získanie všeobecnej predstavy, o čom je daný text a druhýkrát za účelom splnenia zadanej úlohy. Učiteľ by mal presne stanoviť čas na prečítanie textu a jasne zadať úlohu (napr. hľadať odpovede na vopred položené otázky, príp. overovať si svoje odpovede a hypotézy, hľadať špecifické informácie – tzv. scanning, dopĺňať tabuľku, k jednotlivým

odsekom textu priradiť správny podnadpis/vetu, ktorá najlepšie vystihuje hlavnú myšlienku odseku/vetu, ktorá je logickým ukončením každého odseku a pod., zistiť, o čom zhruba je text – tzv. skimming alebo naopak - analytické čítanie, podčiarkovať alebo inak zvýrazňovať neznáme slová alebo slovné spojenia, vybraný gramatický jav, vybraný typ slovnej zásoby atď.).

Po tom, ako si študenti prečítajú text, nastáva fáza kontroly porozumenia, v ktorej platí, že učiteľ by sa nemal obmedziť len na jeden spôsob, metódu kontroly. Tu je v prvom rade potrebné vrátiť sa k úlohám zadaným ešte pred čítaním vo fáze prípravy na čítanie. Učiteľ poskytne študentom spätnú väzbu, spoločne sa vyhodnotia úlohy, vysvetlia nejasnosti. Ďalšiu kontrolu porozumenia učiteľ najčastejšie realizuje prostredníctvom kontrolných otázok zameraných na kontrolu porozumenia obsahu textu (overuje globálne, selektívne i detailné porozumenie textu), zisťuje porozumenie slovnej zásoby, gramatických javov, nezabúda na prácu s obrazovým materiálom – s obrázkami, grafmi, diagramami, tabuľkami a pod.

Využitie prečítaného textu je posledná etapa procesu čítania s porozumením. Je to etapa, na ktorú sa niekedy zabúda, resp. nevychádza na ňu na hodine dostatok času. Je však nevyhnutná, keďže študenti si počas nej zrekapitulujú prečítané, zafixujú si poznatky, ktoré získali z textu a pokúsia sa nadobudnuté informácie využiť. Naučiť sa práve toto prepájanie teoretického (teoretických vedomostí získaných z textu) a praktického (ďalšie využitie vedomostí v praxi) je kľúčové pre budúcich absolventov.

ZÁVER

Odborné cudzojazyčné texty sú základnou pomôckou pre vyučovanie odborného cudzieho jazyka. Prostredníctvom tohto typu textov si študent osvojuje odbornú cudzojazyčnú slovnú zásobu, typické gramatické štruktúry, uvedomuje si celkovú výstavbu textu a logickú organizáciu myšlienok v ňom. Pri práci s odborným textom môže učiteľ využiť množstvo aktivít. Pri každej je však potrebná kvalitná príprava, výber správnej metodiky, ako aj poznanie kladov a záporov jednotlivých typov aktivít.

Základom pre efektívnu prácu s odborným cudzojazyčným textom je zvládnutie zručnosti čítania s porozumením. Je to zručnosť, ktorá je zdanlivo jednoduchá a samozrejmá, avšak jej správnym nácvikom môžeme zvýšiť kvalitu práce s textom a uľahčiť študentom jeho porozumenie.

Čítanie odborných cudzojazyčných textov zvyšuje odborné a jazykové predpoklady budúcich absolventov vysokých škôl. Čítaním takéhoto typu textov si nielenže upevňujú

a rozširujú svoju znalosť cudzieho jazyka, ale taktiež svoje odborné vedomosti a poznatky, ktoré využívajú pri svojom vzdelávaní a neskôr i v odbornej praxi.

LITERATÚRA

- [1] DŽUGANOVÁ, B., POLÁČKOVÁ, G. Dôraz na obsah a metódy pri výučbe odborného jazyka. In: Cizí jazyky, časopis pro teorii a praxi, roč. 40, 1996/1997, č. 1-2, s. 17-19, ISSN 1210-0811
- [2] VELICHOVÁ, L. Metódy vo výučbe odborného nemeckého jazyka. Práca s odborným textom. In: Tvorivé využívanie moderných technológií vo vyučovaní cudzích jazykov na školách rozličných stupňov. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavská univerzita v Trnave, 2005, s. 73-77.
- [3] JIRKŮ, D. Autentický text v jazykovej výuce na VŠ technického sméru. In: Cizí jazyky, časopis pro teorii a praxi, roč. 45, 2001/2002, č. 3, s. 96-97.
- [4] JANATA, P. Překládáme do angličtiny. Příručka pro překladatele odborných textů. Plzeň: Fraus, 1999.
- [5] EŠTOKOVÁ, G. Gramatika pri vyučovaní cudzích jazykov so zameraním na odborný text. In: Teaching foreign languages to adults. Nitra: Faculty of Arts University of Constantine the Philosopher, 2000, s. 248-250.
- [6] TANDLICOVÁ, E. Práca s textom vo vyučovaní anglického jazyka. Bratislava: SPN, 1991.
- [7] THORNBURY, S. An A-Z of ELT. A dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching. Oxford: Macmillan Education, 2006.
- [8] HARMER, J. The Practice of English Language Teaching. Harlow: Longman, 1991.
- [9] PERCLOVÁ, R. Čtení s porozuměním – interakční proces. In: Cizí jazyky, časopis pro teorii a praxi, roč. 40, 1996/1997, č. 3-4, s. 42-44.

VIACJAZYČNOSŤ AKO DEVÍZA, ROZMANITOSŤ AKO MOŽNOSŤ

Lenka Michelčíková

Abstrakt

Článok vychádza z koncepcie viacjazyčnosti, tak ako je definovaná v záväzných dokumentoch európskej (a tým aj slovenskej) legislatívy. Ponúka reflexiu viacjazyčnosti v jednotlivých inštitúciách Európskej únie a dáva ju do analógie so stavom v súčasnom vzdelávacom procese. Zdôrazňuje rovnosť a rovnocennosť jazykov členských krajín a slobodnú možnosť výberu prvého a druhého cudzieho jazyka zo širšej škály jazykov.

Kľúčové slová: viacjazyčnosť, rozmanitosť, rovnosť a rovnocennosť, možnosť výberu

ÚVOD

Viacjazyčnosť je jedným z často skloňovaných pojmov, ktorý priniesol vstup do Európskej únie, a to pod vplyvom aproximácie práva a unifikácie systémov v rámci jednotlivých členských krajín. Členstvom v Únii sa slovenská občianskosť rozširuje o ďalší rozmer – o európsku identitu.

Pojem **viacjazyčnosť** je v koncepcii EÚ chápaný dichotomicky. 1) Viacjazyčnosť vyjadruje *schopnosť človeka používať viacero cudzích jazykov*. 2) Viacjazyčnosťou sa taktiež označuje *koexistencia navzájom rozdielnych jazykov na spoločnom geografickom území* (v našom prípade v rámci EÚ). Európska komisia považuje viacjazyčnosť za jednu z kľúčových hodnôt európskeho integračného projektu. Po rozšírení Únie v roku 2007 bol termín *mnohojazyčnosť* nahradený súčasným pomenovaním *viacjazyčnosť* a následne bola viacjazyčnosť vyčlenená ako samostatná politická agenda, ktorú spravuje **komisár pre viacjazyčnosť**. K najdôležitejším oblastiam, ktorým sa tento orgán venuje, patria jazyková rozmanitosť, jazykové vzdelávanie a výučba jazykov, preklady a tlmočenie.

1 REFLEXIA VIACJAZYČNOSTI V DOKUMENTOCH ÚNIE

Európsky parlament uvádza, že „európska jazyková rozmanitosť predstavuje hlavnú kultúrnu devízu a bolo by nesprávne, keby sa Európska únia obmedzila na **jediný hlavný jazyk**“ [1].

- Zmienky o rovnosti jazykov jednotlivých členských štátov EÚ nachádzame v samotných zakladajúcich zmluvách:
- Zmluva o založení Európskeho spoločenstva uhlia a ocele (z r.1951), článok 100;
- Zmluva o založení Európskeho hospodárskeho spoločenstva (z r.1957),
- článok 248;

- Zmluva o založení Európskeho spoločenstva (z r.2003), článok 314;
- Lisabonská zmluva, ktorou sa mení a dopĺňa Zmluva o Európskej únii a Zmluva o založení Európskeho spoločenstva, (z r.2007), článok 7;
- Charta základných práv Európskej únie (z r.2007), článok 21 a 22.

V *Charte základných práv Európskej únie* sa v článku 21 hovorí o **nediskriminácii**, o.i. aj **jazykovej** a v článku 22 sa kultúrna, náboženská a jazyková rozmanitosť uznáva ako občianske právo [2].

Podľa Oznámenia Komisie *Nová rámcová stratégia pre viacjazyčnosť* z 22. novembra 2005 „práve táto (jazyková) 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“ [3].

V tomto istom dokumente termín viacjazyčnosť označuje „novú oblasť politiky Komisie podporujúcu atmosféru priaznivú pre všetky jazyky, v ktorej sa môžu pozitívne vyvíjať výuka (sic!) a štúdium rôznych jazykov“ [3].

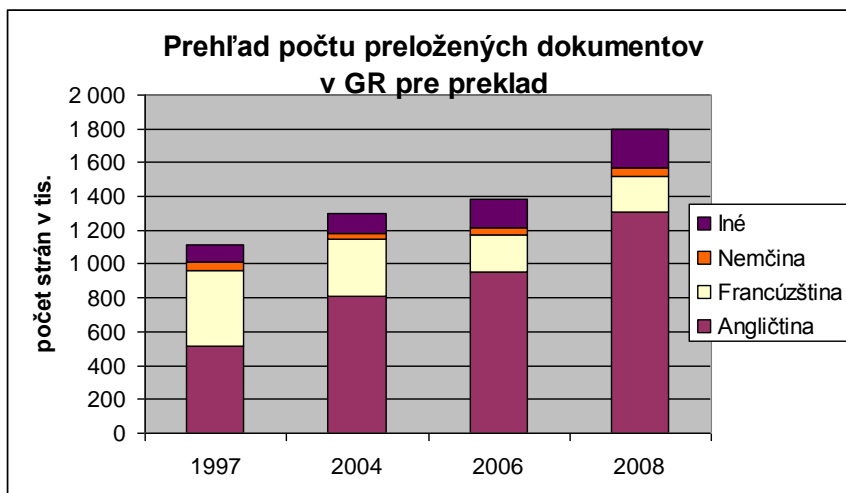
2 MAPOVANIE VIACJAZYČNOSTI V PRAXI

Avšak zo skúsenosti vieme, že teória neraz nezodpovedá praxi. Jedným z príkladov na ilustráciu situácie cudzích jazykov môže slúžiť samotné používanie jazykov v rámci inštitúcií Európskej únie. V teoretickej rovine by sa každý oficiálny jazyk mal automaticky stať aj pracovným jazykom Únie. Všetky úradné jazyky sú síce rovnoprávne, ale nie sú si celkom rovné, čo sa týka miery ich používania v jednotlivých inštitúciách Únie. V týchto majú jazyky rôzne statusy. Inštitúcie EÚ si pre každodenné používanie môžu určiť tzv. pracovné jazyky, keďže sa z časových a finančných dôvodov len málo pracovných dokumentov prekladá do všetkých jazykov. Každý pracovný deň sa napríklad v Bruseli koná približne 550 pracovných stretnutí, počas ktorých by sa malo tlmočiť z každého jazyka do každého a všetky podkladové materiály by sa mali vyhotoviť vo všetkých jazykových verziách.

V roku 1958 boli hlavnými pracovnými jazykmi predovšetkým francúzština a angličtina. Dnes sú pracovnými jazykmi Európskej komisie vo všeobecnosti na prvom mieste angličtina, potom francúzština a na treťom mieste pribudla nemčina. Európsky parlament využíva oveľa širšiu paletu, ktorá zodpovedá potrebám jeho členov.

Už dlhšiu dobu sa však otvorene hovorí o monopole angličtiny, o jej neotrasiteľnej hegemonii. Ivo Samson, člen Jazykovej skupiny Národného konventu o EÚ, v článku *EÚ: Ako prežiť rôznorodosť v jednote* cituje Gret Hallerovú, švajčiarsku „ombudsmanku“ pre

ľudské práva v Bosne a Hercegovine v roku 1999: „Nikto nevenuje pozornosť tomu, čo hovoríte, ak to nepoviete po anglicky, pretože angličtina je jazykom moci“ [4]. Na dokumentáciu tohto javu si môžeme uviesť ilustratívny graf o počte preložených strán v jednotlivých rokoch a o jazykoch, do ktorých sa v Generálnom riaditeľstve pre preklad prekladalo.



Graf 1 Prehľad počtu preložených dokumentov v GR pre preklad

3 REFLEXIA PLURILINGVIZMU V CUDZOJAZYČNOM VZDELÁVANÍ

Všeobecná požiadavka viacjazyčnosti prechádza v jednotlivých členských krajinách do konkretizácie spôsobov, ktoré budú aplikované pri dodržiavaní jazykovej rozmanitosti. V oblasti vzdelávania považujeme za horúcu tému reflexiu viacjazyčnosti vo výučbe cudzích jazykov.

Na Slovensku bola predstava viacjazyčnosti vo vzdelávacom systéme formulovaná v zákone č. 37/2011 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Najostrejšiu kritiku si vyslúžil Čl. I, § 4 písmeno c) s nasledovným znením: umožniť dieťaťu alebo žiakovi „ovládať anglický jazyk a aspoň jeden ďalší cudzí jazyk a vedieť ich používať“ [5].

Reálna situácia v jednotlivých inštitúciách EÚ – výber jazykov, preklady a tlmočenie – súvisia s vyučovacím procesom, ktorý si nemôže dovoliť nereagovať aj na aktuálne potreby vychádzajúce zo spoločnosti. Prevala anglického jazyka je jednoznačná a jeho výučbu považujeme za nutnosť, priam za samozrejmosť. Napriek tomu by sme v úsilí o viacjazyčnosť nemali zanedbávať ostatné jazyky a na úkor nich nechať dominovať jediný jazyk. Upriamenie sa výlučne na anglický jazyk ako na prvý cudzí jazyk nezodpovedá ideálom a požiadavkám

viacjazyčnosti. Nemožnosť výberu prvého cudzieho jazyka a povinné vyučovanie jedného jazyka navyše stavia žiakov do situácie, ktorú sme na Slovensku mali pred 25 rokmi. Redukcia výučby druhého cudzieho jazyka na ZŠ a SŠ narúša kontinuitu ďalšieho štúdia na VŠ, čo znovu môžeme označiť za regres a krok späť. Je nevyhnutné si uvedomiť, že rozhodnutia v oblasti výchovy a vzdelávania sa často neprejavujú hneď, ale majú dlhšiu, mnohokrát aj niekoľkoročnú „inkubačnú dobu“ a ovplyvnia a majú dosah na viacero generácií.

ZÁVER

Redukciu cudzojazyčnej výučby možno pokladať za regres a povinné predurčenie angličtiny ako prvého cudzieho jazyka pokladáme tiež za krok späť. Preto jednoznačne navrhujeme slobodný výber prvého cudzieho jazyka, možnosť kontinuálne sa vzdelávať v druhom cudzom jazyku na všetkých úrovniach a stupňoch školského vzdelávania, nahliadať na cudzojazyčné vzdelávanie ako na dlhodobú investíciu. Tradícia viacjazyčnosti sa v našom systéme začala zakotvovať prostredníctvom nových reforiem, preto je nevyhnutné pokračovať a úspešne napredovať.

LITERATÚRA

- [1] Uznesenie Európskeho parlamentu z 24. marca 2009 o viacjazyčnosti: devíza pre Európu a spoločný záväzok. URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0162+0+DOC+XML+V0//SK> [22.11.2012]
- [2] Charta základných práv Európskej únie. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:303:0001:0016:SK:PDF> [22.11.2012]
- [3] Nová rámcová stratégia pre viacjazyčnosť. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:sk:PDF> [22.11.2012]
- [4] SAMSON, I. EÚ: Ako prežiť rôznorodosť v jednote. In: Týždeň. 2007, č. 10. URL: www.sfpa.sk/dokumenty/publikacie/147 [22.11.2012]
- [5] Zbierka zákonov. URL: www.zbierka.sk [22.11.2012]

NOVÉ CESTY A MOŽNOSTI AKO ZEFEKTÍVNIŤ VYUČOVANIE CUDZÍCH JAZYKOV NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH FILOLOGICKÉHO A NEFILOLOGICKÉHO ZAMERANIA

Ivana Slovákova

Abstrakt

Článok sa zaoberá problematikou inovácie vyučovacích metód, teda hľadaním nových a inovačných spôsobov s cieľom modernizovať a zefektívniť proces vyučovania. Aktívne zapájanie študenta, neustála interakcia medzi učiteľom a študentom, vytvorenie príjemnej atmosféry vo vyučovaní a prepojenie teoretických poznatkov sa javia ako skutočne rozhodujúce. Je nevyhnutné všímať si individuálne osobitosti a rozdiely medzi študentmi a voliť obsah a vyučovacie metódy v súlade s nimi ak aj v súlade s potrebami a záujmami študentov.

Kľúčové slová: inovačné vyučovacie programy, efektívne metódy, dôležitosť motivácie, individuálne osobitosti a rozdiely

ÚVOD

V súčasnosti nikto nepochybuje o nevyhnutnosti študovať cudzie jazyky, o čom svedčí aj fakt, že záujem o štúdium cudzích jazykov, najmä anglického jazyka, neustále rastie. Hľadajú sa nové prístupy a metódy, pomocou ktorých by sa cudzojazyčné zručnosti študentov rozvíjali rýchlejšie a efektívnejšie. Učenie sa cudzích jazykov je veľmi zložitý proces a je veľa faktorov, ktoré ovplyvňujú jeho úspešnosť. Sú ľudia, ktorí napriek vynaloženej námahe nenapredujú dostatočne rýchlo a sú radi, ak si osvoja cudzí jazyk aspoň na úrovni jednoduchej komunikácie, kým iní aj pri menšej námahe dosahujú oveľa lepšie výsledky. Učiteľ by si mal všímať tieto individuálne osobitosti a rozdiely medzi študentmi a mal by vytvoriť také prostredie, v ktorom by každý študent mohol rozvíjať svoje schopnosti v maximálnej možnej miere. Mal by dokázať efektívne skĺbiť stanovené ciele a obsah výučby s individuálnymi osobitosťami študentov a danými podmienkami a určovať primerané očakávanie pre seba aj pre svojich študentov [1].

1 VYUČOVANIE CUDZÍCH JAZYKOV V SÚČASNOSTI: PREČO VYUŽÍVAŤ IKT VO VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV

Zvyšujúce sa životné tempo, rastúca mobilita ľudí v spoločnosti a rýchly rozvoj technológií spôsobujú celkovú zmenu životného štýlu, čo znamená, že dnes si už ťažko vieme predstaviť svoj profesionálny aj osobný život bez niektorých technológií. IKT sa využívajú vo vyučovaní cudzích jazykov už niekoľko desaťročí, preto narastá počet učiacich sa, ktorí si tieto technológie osvojili a stali sa pre nich bežnou súčasťou učenia sa. Na druhej strane

narastá potreba tútorov, ktorí sú pripravení zapojiť sa do edukačného procesu s podporou IKT.

Vytváranie e-spoločnosti a zabezpečenie prístupu k moderným technológiám je jednou z priorit politiky EÚ. Ak chcete držať krok so súčasnými trendmi, otvorte dvere tradičného vyučovania a zakomponujte nové médiá s ich širokými možnosťami do edukačného procesu. Vzhľadom na určité ekonomické a spoločenské faktory, školy a učitelia sa stále pokladajú za konzervatívne inštitúcie a profesie. Inovačné metódy vo vyučovaní sa priamo spájajú s novými spôsobmi a nástrojmi [1].

Nezáleží na tom, akí dobrí a motivovaní sú učitelia a študenti, stále sa môže objaviť pocit, že by potrebovali určitú zmenu. Mechanické učenie sa naspamäť a dril sú stále častým javom vo vyučovaní cudzích jazykov. Čo by bolo potrebné urobiť? Ako zmeniť rutinu a urobiť vyučovanie zábavnejším? Použitie moderných médií by mohlo pomôcť vyriešiť tento problém. Testovanie on-line, precvičovanie slovnej zásoby a gramatiky s podporou IKT by mohlo priniesť zmenu, ktorá by znamenala efektívnejšie učenie sa. Bežné cvičenia na nácvik slovnej zásoby, ktoré je možné robiť na počítači, zaberú menej času a využívajú rôzne formy. Všetky tieto aktivity umožňujú prekonať rutinu a podporiť pozitívny prístup zo strany učiteľov aj študentov.

Ďalší spôsob ako sa zbaviť rutiny pri učení sa cudzích jazykov nám poskytuje množstvo aktivít, ktoré sa dajú realizovať za pomoci IKT. Výmena e-mailov medzi študentmi navzájom alebo študentmi a učiteľmi a chatovanie sa pokladá za veľmi užitočné a motivujúce. Rozsah takejto komunikácie môže byť v rámci menšej skupiny až po veľkú skupinu účastníkov. Takýmto spôsobom sa učenie obohacuje o bezprostredné názory ostatných a učenie sa stáva zaujímavejším [2].

Rôzne možnosti učenia sa jazykov s podporou IKT dávajú príležitosť na profesionálny rozvoj. Ako sme už spomínali skôr, tradičné vyučovanie sa mení na nový typ vyučovania s prvkami poradenstva podpory a usmerňovania. To znamená, že tútori si musia osvojiť nové prístupy k vyučovaniu, ovládať nové techniky, metódy a formy vhodné pre vyučovanie cudzích jazykov.

Učitelia – tútori musia držať krok s rýchlym rozvojom technológií a softvéru, aby mohli vybrať to, čo je najvhodnejšie pre ich ciele a pre ich študentov. Samozrejme odporúča sa určitá príprava a tréning o nových trendoch, nástrojoch a ich využití. Je potrebné zdôrazniť, že je nutné osvojiť si nielen vedomosti, ale aj nové kompetencie ako napr. IKT, ktoré v kombinácii so základnými znalosťami z pedagogiky, didaktiky a psychológie môžu poskytnúť dobrý základ pre ďalší rozvoj [1].

2 PRINÁŠAŤ ROZMANITOŤ DO PRÁCE

Aplikácie IKT prináša do vyučovania cudzích jazykov množstvo nových metód, foriem a možností. Medzi najviac používané nástroje patria rôzne digitálne prostredia (WebCT, Moodle), on-line zdroje, diskusné fóra, chat, e-mail a iné. Existuje množstvo on-line materiálov, ktoré sa dajú kreatívne využívať v rámci blended-learning.

Využívanie ďalších podporných materiálov, ako sú on-line slovníky a encyklopédie a rôzne vyhľadávače dávajú možnosť na väčšiu samostatnosť a autonómiu študentov, čo vedie k potrebe reštrukturalizovať vyučovací proces: prezenčná forma sa kombinuje s individuálnym štúdiom, môžete zadať úlohu celej skupine študentov, ktorí môžu spolupracovať on-line [2].

2.1 Kreativita

Ďalšou veľkou výhodou v rámci blended-learning je kreativita, ktorú tútori môžu prejavovať pri tvorbe vlastných materiálov.

Každý jazyk sa chápe ako prostriedok na komunikáciu a pokladá sa za základný aspekt spoločenského života. Veľa on-line kurzov obsahuje rôzne komunikačné aktivity (napr. diskusia, korešpondencia, riešenie problémov), ktoré rozvíjajú spoločenské kontakty. Bez ohľadu na to, aké zaujímavé môže byť učenie s podporou IKT, veľa ľudí uprednostňuje kombinovanú formu (blended-learning), čo znamená spojenie prezenčnej a dištančnej formy, pri ktorom dochádza aj k osobnému stretnutiu tútorov so študentmi individuálne alebo v skupine. Tieto stretnutia môžu mať rôzne ciele a účel, v závislosti od frekvencie, účasti, pravidelnosti a iných faktorov, ale sú potrebné zo strany tútorov aj študentov, ktorí potrebujú určitú kontrolu a niekedy aj znížiť stres z virtuálneho prostredia. Priama komunikácia v triede dáva možnosť lepšie monitorovať študentov, vidieť ich pokrok a prípadné problémy v e-learningu funguje na inom princípe [2].

Vďaka obrovským možnostiam internetu, tútor môže využívať nielen to, čo sa nachádza na internete, ale taktiež navrhnúť vlastné úlohy pre spoločnú prácu špeciálnej záujmovej skupiny, napr. spoločný projekt, výskum, pričom môže používať tieto formáty:

BLOG (skratka pre Web log) je stránka, na ktorej sa príspevky zaznamenávajú v chronologickom poradí a zobrazujú sa v opačnom poradí. Blogy poskytujú komentáre a novinky o konkrétnom predmete alebo téme. V typickom blogu sa kombinuje text, obrázky a linky na ďalšie blogy, webové stránky a iné médiá, ktoré sa vzťahujú na danú tému. Možnosť pre čitateľov nechať svoje komentáre v interaktívnom formáte je dôležitou súčasťou

viacerých blogov. Táto vlastnosť môže byť upravená učiteľmi aj študentmi v interaktívnom jazykovom prostredí.

WIKI je stránka, ktorá umožňuje návštevníkom pridať, zmeniť a editovať obsah. Umožňuje pripájať sa na ďalšie stránky. Tento jednoduchý spôsob interakcie a operácie robí z Wiki efektívny nástroj na spoluprácu medzi autormi. Ak sa využíva správnym spôsobom, môže sa stať platformou pre skupinovú prácu pri vytváraní slovníkov, definícií, príbehov, vedeckých správ, prezentácií, projektových materiálov alebo gramatických odkazov.

ZÁVER

Vo svojom príspevku som spomenula len niekoľko z možností, ako možno zefektívniť výučbu cudzieho jazyka na vysokých školách filologického alebo nefilologického smeru. Učitelia si môžu vybrať z viacerých variantov ako zakomponovať do tradičnej výučby moderný spôsob, ktorý stále viac napreduje. Učitelia by si mali stále rozvíjať svoje schopnosti v oblasti IKT a vytvoriť také prostredie výučby cudzieho jazyka, ktoré by sa stalo jednoduchším aj pre nich aj pre študentov.

LITERATÚRA

- [1] BURGEROVÁ, J.: E-learning a problematika študijných materiálov. In: Infotech. 2007: Moderní informační a komunikační technologie vo vzdelávaní. Olomouc: s. 216 – 223
- [2] STRAKOVÁ, Z., PRČÍKOVÁ, M., CIMERMANOVÁ, I.: Vybrané aspekty prípravy kurzov dištančného vzdelávania. Prešov: FHPV PU, 2004. s 167 – 169.

VÝUČBA HISTÓRIE V JAZYKOVOM PROGRAME NEFILOLOGICKÝCH FAKÚLT

Martina Benčková

Abstrakt

V príspevku sa autorka zaoberá výučbou histórie ako súčasťou jazykového programu na nefilologických fakultách. V úvode oboznamuje, na ktorom type fakúlt je história súčasťou takého programu. Ďalej predstavuje systém výučby daného predmetu na Fakulte politických vied a medzinárodných vzťahov, Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Na záver analyzuje argumenty pre a proti výučbe histórie ako súčasťou jazykového programu.

Kľúčové slová: história Veľkej Británie, odborný text, odborná terminológia, slovná zásoba, interdisciplinarita, rozvoj jazykových schopností a zručností

ÚVOD

Súčasný lingvistický trendy upúšťajú od separátneho skúmania jednotlivých jazykovedných disciplín, predmetov, javov a stále viac preferujú interdisciplinaritu. Táto tendencia sa odráža nielen v kooperácii medzi jazykovedou a inými spoločenskými vedami (psychológia, sociológia, história a iné), ale i v kooperácii medzi rôznymi jazykovednými disciplínami. Podobné vývinové zmeny sledujeme i v oblasti nášho záujmu a to vo výučbe cudzieho jazyka na nefilologických fakultách. V posledných dvoch dekádach sa záujem lingvistiky (predovšetkým pod vplyvom meniacich sa spoločenských podmienok) sústredil na komunikačné, funkčné, pragmatické a kultúrno-antropologické zameranie, ktorého kľúčovými pojmami sa stali termíny odbor, text, komunikácia, kontext a kultúra. V súvislosti so súčasným trendom vzdelanostnej spoločnosti nadobudla odborná komunikácia významnú pozíciu i v celospoločenskej kultúrnej a sociálnej existencii každého vzdelaného jednotlivca. Stala sa významnou súčasťou jazykovej dispozície členov spoločnosti popri bežnej komunikácii a napomáha ich efektívnejšiemu fungovaniu v bežnom živote i odbornej praxi. Ako sme už skonštatovali v predchádzajúcich riadkoch, súčasným trendom v lingvistike je prepojenie viacerých vedných disciplín a odborov. Lingvistický pohľad je konfrontovaný s výskumom sociologickým, psychologickým i kultúrnym, čo vyúsťuje k analýze odbornej komunikácie v mnohých vedných odboroch – vo vede a technike, ale i v hospodárskej, právnickej a politologickej oblasti. Takýto komplexný prístup k výskumu v sebe zahŕňa požiadavky nielen lingvistické, ale i odborné, čo následne vyúsťuje do efektívnejšej komunikácie odborníkov v globálnom meradle.

1 JAZYKOVÝ PROGRAM FPVMV

Nevyhnutnou súčasťou vyučovacieho programu nefilologických fakúlt humanitného smeru, napr. právnických, politologických, ekonomických a iných druhov fakúlt je výučba cudzích jazykov. Ovládanie aspoň dvoch najpoužívanejších svetových jazykov patrí v súčasnosti k samozrejmej výbave absolventa fakulty humanitného smeru.

V nasledujúcom texte poskytneme náš pohľad na podmienky úspešného štúdia cudzích jazykov na vysokých školách nefilologického smeru, vstupné kritériá pre študentov aj textový materiál, spolu s predpokladaným záverečným výstupom. Vychádzame z aktuálneho jazykového programu pre výučbu odborného anglického jazyka na Fakulte politických vied a medzinárodných vzťahov Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Na úvod charakterizujeme študentov našej fakulty podľa jazykovej úrovne a odborného zamerania. Súčasný stav ukazuje, že všeobecná jazyková úroveň študentov I. ročníkov (aj vzhľadom na stanovené kritériá na prijímacích pohovoroch) je v priemere na veľmi dobrej úrovni, následná jazyková výučba sa teda musí zamerať nielen na ďalší rozvoj jazykových a komunikačných znalostí a zručností, ale predovšetkým na prehĺbovanie odbornej slovnéj zásoby toho ktorého jazyka v študovanom odbore. Vstupná úroveň študentov podľa kritérií Spoločného európskeho referenčného rámca sa pohybuje na úrovni B2.

Jazyková výučba na našej fakulte nie je zameraná na všeobecný jazyk, ale na získavanie a prehĺbovanie lexikálnych vedomostí v odbore, preto hlavný zdroj nových jazykových poznatkov predstavujú politologické texty, texty k medzinárodným vzťahom, základy práva a ekonómie a v humanitných predmetoch podľa zvoleného jazyka – reálie a história vybraných krajín danej jazykovej oblasti. V anglofónnej oblasti sme sa zamerali na históriu Veľkej Británie a USA.

2 PODMIENKY ÚSPEŠNEJ VÝUČBY ODBORNÉHO JAZYKA NA FAKULTÁCH NEFILOLOGICKÉHO SMERU

2.1 Odborný text v procese výučby cudzieho jazyka

Základné zameranie a cieľ odborného textu definuje J. Mistrík ako „sprostredkovanie pracovných informácií, zverejňovanie získaných vedomostí a zaznamenávanie dôležitých myšlienok nadobudnutých vedeckým výskumom, úvahami a skúsenosťami ľudí“ [8]. Tento zámer je podporovaný výberom výrazových prostriedkov, ktoré „... sú silne kontextovo viazané, vzájomne súvisia a prekrývajú sa s inými štýlmi. Všetko toto sú pojmové výrazy, ktoré sú schopné rýchlo, v zhustenej podobe a s maximálnou presnosťou prenášať výsledky

ľudského intelektu.“ [8] Z uvedených definícií vyplýva dominancia referenčnej a metajazykovej funkcie odborného textu, ktorá sa odráža vo výbere jazykových prostriedkov prevažne terminologickej povahy. Prostriedky neterminologického charakteru, vrátane frazeologizmov, sú vzhľadom na funkciu odborných textov používané v menšej miere. Napriek tomu je potrebné venovať im pozornosť a podrobný výskum, pretože ich atypickosť a neočakávaný výskyt v texte narúša konvenčné chápanie obsahu a funkcie odborného textu a prispieva k ich atraktivite. Primárnou funkciou odborných textov však stále zostáva deskriptívna, direktívna a inštruktívna funkcia, ktoré sú dominantné a podstatné i v politologických textoch.

2.2 Kritériá pre výber odborného textu

Základným predpokladom úspešnej jazykovej výučby je kvalifikovaný výber odborného textu podľa viacerých kvalitatívnych i kvantitatívnych kritérií. Prvým kritériom je zameranie na študovaný odbor. Pri súčasných nárokoch kladených na študentov nie je efektívne zaoberať sa odbornými textami, ktoré nesúvisia, alebo len veľmi okrajovo súvisia so stanovenou vednou oblasťou. V našom prípade za prioritné považujeme oblasti súvisiace s politickými vedami, ako sú medzinárodné vzťahy, politická krajinoveda a politická história Veľkej Británie a USA. Posledne menované texty sú predmetom našej praxe a preto im venujeme pozornosť v ďalšej analýze.

Ďalším kritériom pre výber textu je jeho aktuálnosť. V dnešnej dobe je nutné odborné texty prispôbovať rýchlo napredujúcim zmenám a aktualizáciám vo všetkých oblastiach štúdia. V prípade textov z histórie sa aktuálnosť zabezpečuje doplnkovými materiálmi zo súčasnej publicistiky, ktoré priamo alebo nepriamo súvisia s analyzovanou témou.

Dôležité kritérium pre výber adekvátneho textu je jazyková úroveň cieľovej skupiny študentov. Podľa požadovanej úrovne je nutné zvoliť text primeranej náročnosti. Zlé posúdenie predošlých znalostí študentov vedie k príliš rýchlemu spracovaniu materiálu, nedostatku aktivity na seminároch a k slabému vedomostnému i jazykovému progresu. Precenenie študentových schopností a znalostí predložením príliš náročného textu vedie k znechuteniu, demotivácii a nemá požadované didaktické vlastnosti vedúce k efektívnemu napredovaniu. Negatívne pôsobí aj opačná situácia, keď je študentom predkladaný text, ktorý je príliš jednoduchý a tým nepredstavuje žiadne obohatenie ich lexikálnej zdatnosti. Podobný efekt prináša i neprimeraná dĺžka textu, preto sme v našom prípade pristúpili k vytvoreniu vlastných učebných textov, ktoré poskytujú prehľad histórie Veľkej Británie v zhustenej forme, so zameraním na najpodstatnejšie udalosti, osobnosti a

súvislosti. V analyzovanom prípade prebieha výučba textov z histórie v skupinách s anglickým jazykom ako prvým cudzím jazykom, v prípade ostatných jazykov aj v skupinách s druhým cudzím jazykom.

2.3 Postavenie odborného jazyka

Zápolenie, týkajúce sa definitívneho stanovenia pozície odborného jazyka v jazykovednom systéme, ktoré prebieha medzi lingvistami zaoberajúcimi sa všeobecným a odborným jazykom, prebieha už dlhšie obdobie na mnohých úrovniach. Odborný jazyk býva niekedy neprávom považovaný za „nedostatočne vedecky založený“ a býva zaradovaný do nie príliš významnej vetvy lexikológie. V našich podmienkach to boli niektorí členovia Pražského lingvistického krúžku, ktorí už v prvej polovici 20. storočia upozornili na teoreticky odbornú funkciu jazyka. S najvýstižnejšou definíciou odborného jazyka sme sa stretli v diele *English Special Languages* od autorov Sager, Dungworth, McDonald z roku 1980: „Special languages are semi-autonomous, complex semiotic systems based on and derived from general language; their use presupposes special education and is restricted to communication among specialists in the same or closely related fields¹“ [12].

2.4 Odborný jazyk

Všeobecným predpokladom efektivity vzdelávania v odbornom jazyku je použitie odbornej terminológie. Odborné texty v sebe spájajú inštruktívnu, deskriptívnu a direktívnu funkciu s funkciou komunikatívnu. Nositeľom odbornej komunikácie je odborný jazyk. Odborný jazyk je definovaný ako súhrn jazykových prostriedkov, ktoré sú viazané na určitú oblasť ľudskej činnosti [3]. Borsuková chápe odborný jazyk ako abstraktný pojem, ktorý neexistuje ako samostatný jazykový prejav, ale je aktualizovaný v odborných textoch [2]. Táto autorka ďalej charakterizuje odborný jazyk ako súhrn lexikálnych a syntaktických východísk, ako potenciú pre kreovanie odborných, teda nielen striktné náučných komunikátov. Odborný komunikát je charakteristický ľubovoľnou štruktúrou s viazaným sémantickým obsahom. Je zameraný na sprostredkovanie informácií z rôznych oblastí vedy, výskumu a ľudskeho myslenia. S používaním odbornej terminológie sa stretávame nielen v textoch náučného štýlu, ale i v administratívnom a publicistickom štýle. S rastúcou mierou vzdelanosti a odbornosti vo všetkých sférach spoločnosti dochádza k prenikaniu odbornej terminológie do mnohých oblastí ľudskej činnosti, stáva sa prirodzenou súčasťou bežnej

¹ Odborné jazyky sú semi-autonómne, komplexné semiotické systémy, založené a odvodené z jazyka všeobecného; ich používanie predpokladá odborné vzdelanie a je obmedzené na dorozumievanie medzi odborníkmi rovnakého alebo príbuzných odborov

komunikácie. Odborné termíny však svoj prísne terminologický charakter v bežnej komunikácii strácajú [5]. V súvislosti s rozšírením odborného jazyka dochádza k internacionalizácii pojmov i k vzniku a postupnému ušľachťovaniu nových odborných výrazov, odrážajúcich najnovšie trendy. Na strane druhej staršie pojmy zanikajú. Zároveň s týmto procesom dochádza k prieniku odborných výrazov do bežného jazyka a naopak. Jazyk odborných textov slúži na pomenovanie predmetov a pojmov, je preto orientovaný na špecifickú slovnú zásobu, ktorá má v tomto prípade referenčnú funkciu. Termín sa v odbornom jazyku stáva jazykovým znakom s prísne vymedzeným definovaným obsahom. S ohľadom na terminologickú normalizáciu, ktorá je založená na presnosti pomenovaní, je odborný termín vnímaný ako axióm, ktorý je exaktne definovaný a nezávislý od kontextu.

2.5 Výučba histórie v jazykovom programe FPVaMV

Základným cieľom výučby histórie je sprostredkovať a upevniť vedomosti o historickom vývoji spoločnosti, politického a vládneho systému ako aj o jednotlivých významných udalostiach a súvislostiach v dejinách. Tematika je chronologicky rozdelená na jednotlivé kapitoly. Tie sa postupne dotýkajú najdôležitejších období dejín. Základná charakteristika a následná analýza významných udalostí (vojnové konflikty, panovníci, dvory, prezidenti, vlády) dávajú študentom všeobecný prehľad historických súvislostí, rozvíjajú ich slovnú zásobu a jazykové schopnosti. Proces výučby histórie prebieha formou jedného dvojhodinového seminára za týždeň. Na základe preštudovaných materiálov študenti prezentujú stručný prehľad historického obdobia s podrobnejším opisom najdôležitejších, resp. najzaujímavejších faktov (t.j. udalostí, osobností) na pozadí svetových dejín. Súvisiace seminárne práce prehľbujú vedomosti poskytnuté v základných textoch a poskytujú študentom možnosť individuálnej prezentácie. Získané vedomosti si overujú vypracovávaním lexikálnych cvičení, zodpovedaním otázok a diskusiami o nich.

V nasledujúcich riadkoch predstavíme niekoľko možností aplikácie a overovania nových vedomostí na pozadí aktivít vyselektovaných z našej vysokoškolskej učebnice „*History of Great Britain*“ [1] :

A. Základom je vyselektovanie kľúčovej a neznámej slovnej zásoby (Kapitola „*The Early Middle Ages*“)

Useful vocabulary

abbot – a man who is in charge of an abbey

attribute – an additional name or an epithet appended to a name of important person (prídomok)

clergy – the people who lead religious services, especially Christian priests

common law – the system of law that has developed from laws and judges' decisions instead of from laws made by politicians

crusade – an effort over a long time to achieve something that you strongly believe is morally right; campaign

felony – a serious crime such as murder or robbery

precedent – a decision by a court on which future decisions are based; the practice of basing legal decisions on decisions in previous cases

realm – a country ruled by a king or queen; kingdom

statute law – the set of laws made by politicians

vassal – a person during the Middle Ages who was loyal to a king who gave them a home and protection

Dané cvičenie poskytuje niekoľko variácií. Prvá aktivita je zvyčajne vyselektovanie kľúčovej, prípadne neznámej slovnej zásoby študentmi a následné porovnanie s výberom v učebnici. Ďalej nasleduje kolektívny odhad pravdepodobného významu neznámych slov, pričom sa vychádza z kontextu. Na prehĺbenie jazykovej stránky sa môžu vytvárať vety s použitím novej slovnej zásoby.

B. Odpovede na kontrolné vedomostné otázky môžu byť základom diskusií (Kapitola „*The Earliest Times*“):

Comprehension Tasks

Where did the Celts come from?

What was the position of women in the Celtic society?

Characterize Druids.

What were the reasons for the Romans to invade Britain?

Describe some of the improvements the Romans had brought with them to Britain:

What kind of changes in administration did the Anglo-Saxons find in Britain?

Name some of the important Anglo-Saxon kings:

C. Na pozadí historických súvislostí sa precvičujú aj jazykové znalosti (Kapitola „*The Georgian Era*“):

1. *Fulfil the gaps with an appropriate preposition:*

Methodism was a religious movement, led _____ Charles and John Wesley and _____ George Whitefield, which originated as a reaction _____ the apathy and the emphasis on logic and reason that characterized the Anglican Church _____ the early 18th century. The term was originally applied _____ a religious society which was established _____ Oxford University in 1729 by Whitefield and the Wesley brothers (nicknamed the "Holy Club," its members were young men who, _____ order to promote piety and morality, observed strict rules of fasting and prayer). Subsequently, it was applied _____ a variety of evangelical religious groups who took their original inspiration _____ the movement's founders, whose views _____ certain subjects were very different. Whitefield, for example, accepted many traditional Calvinistic views, while the Wesleys tended _____ Arminianism and particularly rejected the Calvinist doctrine of predestination, insisting that if a man could acquire _____ the intercession of the Holy Ghost the conviction that Christ loved him and had sacrificed himself _____ him, his sins would be forgiven. Conservative members _____ the Church of England in the mid-eighteenth century found the Methodist emphasis on private revelation and religious enthusiasm repugnant.

2. *Put the sentences below in chronological order:*

- ___ Catholic Emancipation limited the restrictions for the Roman Catholics.
- ___ The American colonies were lost in the American War of Independence.
- ___ British forces finally defeated the French army in the Seven Years War at the Battle of Minden.
- ___ From the very beginning, the Cabinet followed a policy of collective responsibility.
- ___ The industrial revolution completely changed the structure of a society.
- ___ George I manifested almost no interest into governing of his new realm.
- ___ George II relinquished the political power into the hands of the Parliament and Whig government.
- ___ The agricultural revolution increased usage of fertilizers.

Rozdelenie tematiky na samostatné celky – História Veľkej Británie a História USA – nám dávajú možnosť zamerať sa na dôležité medzníky vo vývoji týchto dvoch krajín, diametrálne takom odlišnom. U Veľkej Británie ako konštitučnej monarchie sa zameriavame na jednotlivé dvory a panovníkov, zatiaľ čo v prípade Spojených Štátov dominujú predovšetkým vojnové konflikty a zahraničná politika. V oboch prípadoch samozrejme mapujeme vývoj politického systému, politických strán a usporiadania krajiny.

Spestrujúcou zložkou výučby sú ukážky dobovej literatúry, ilustrácie k textu, mapy či grafy. V súčasnej dobe sa v rámci možností fakulty prikláňame k použitiu multimédií a modernej technológie vo vyučovacom procese.

ZÁVER

Na záver príspevku si v krátkosti zhrnieme argumenty pre a proti histórii ako súčasťi jazykového programu na nefilologických fakultách humanitného charakteru. Odporcovia histórie argumentujú nezáživnosťou faktov, prílišným množstvom informácií a vedomostí, ktoré musia študenti zvládnuť, pričom ich neskoršia použiteľnosť je diskutabilná. V prospech tejto tematiky naopak svedčí ďalší rozvoj slovnej zásoby, predovšetkým historickej, s ktorou by sa študenti nemali inak možnosť zoznámiť. Priblíži im oblasti, v ktorých sa daným jazykom rozpráva. Ďalej im poskytne možnosť spájať lexikálnu, jazykovú i informačnú stránku textu.

História krajín má teda nezastupiteľné miesto vo výučbe jazykov na pokročilom stupni. Ako mnohé iné predmety, aj ona poskytuje študentom širší kultúrny rozhľad, vedomosti na pozadí širších súvislostí, ako aj hlavný cieľ výučby – ďalší rozvoj ich jazykových kompetencií.

LITERATÚRA

- [1] BENČEKOVÁ, M.: History of Great Britain. Vysokoškolské učebné texty. Banská Bystrica: UMB, 2011.
- [2] BORSUKOVÁ, H.: Odborný text – východisko a cieľ cudzojazyčného vyučovania na odborných školách. In: Medacta 95. Nitra: Slovdidac, 1995, s. 229-233
- [3] DROZD, L., SEIBICKE, W.: Deutsche Fach- und Wissenschaftssprache. Bestandsaufnahme – Theorie – Geschichte. Wiesbaden: Oscar Brandstetter Verlag 1973.
- [4] FLOWERDEW, J. – PEACOCK, M.: Research Perspectives on English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press, 1999.
- [5] JELÍNEK, M.: Kultura jazyka a odborný styl. In.: Termina 94. Konferencie o odborném styly a terminologii. Liberec. PF TU, 1995, s. 7-29
- [6] MARSDEN, B., MCIVER, N.: People and Places. London: BBC English, 1990.

- [7] MCDOWALL, D.: An Illustrated History of Great Britain. London: Longman Group UK, 1995.
- [8] MISTRÍK, J.: Štylistika slovenského jazyka. Bratislava: SPN 1977
- [9] NORTON, M.B. : A People and a Nation. A History of the United States. Boston: Houghton Mifflin, 1991.
- [10] O'CALLAGHAN, B.: An Illustrated History of the USA. London: Longman Group UK, 1995
- [11] RICHARDS, J.C. – RENANDYA, W.A.: Methodology in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- [12] SAGER, J. – DUNGWORTH, D. – MCDONALD, P.: English Special Languages. Stuttgart: Brandstetter 1980
- [13] TOMLINSON, B.: Materials Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [14] WHIRE, R. – MARTIN, M. – STIMSON, M. – HODGE, R.: Management in English Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2005

ASPEKT INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE V ESP

Martina Babiaková – Jana Luptáková

Abstrakt

Keďže vyučovanie anglického jazyka je úzko späté s chápaním jeho spoločenského, politického a kultúrneho kontextu, je u študentov potrebné pestovať aj interkultúrne povedomie a rozvíjať interkultúrnú komunikáciu. Preto sa pre učiteľov anglického jazyka a tiež ESP (English for Specific Purposes, t.j. anglický jazyk pre špecifické účely) stáva nevyhnutným osvojiť si a do vyučovania implementovať také aktivity, aby u študentov zvýšili interkultúrne povedomie, ktoré im zároveň umožní dosiahnuť globálny prístup k vedomostiam. V tomto článku sa pokúsime objasniť význam interkultúrnej komunikácie a zapracovania interkultúrneho aspektu do vyučovania ESP. To si vyžaduje taktiež pochopenie úlohy učiteľa ESP pri vypracovaní inovačného rámca založeného na tejto novej perspektíve a metódach rozvoja interkultúrneho povedomia študentov a následne získavania ich interkultúrnej komunikačnej kompetencie. Tiež sa pokúsime zodpovedať otázku, ako môže učiteľ ESP zvládnuť a prepojiť interkultúrny prístup s potrebami svojich študentov ESP.

Kľúčové slová: vyučovanie cudzích jazykov, ESP (English for Specific Purposes), kultúra, interkultúrna komunikácia, interkultúrna kompetencia, jazykové kompetencie, stratégie interkultúrnej kompetencie

ÚVOD

Súčasnú globálne hospodárske prostredie charakterizuje o.i. používanie angličtiny ako moderného jazyka, jazyka špičkovej technológie a medzinárodnej spolupráce a tiež jazyka vzdelávania. Absolventi škôl na celom svete sa zamestnávajú v rôznych oblastiach vedy, technológie a obchodu, ktoré zodpovedajú ich akademickým a profesionálnym cieľom. Pedagógovia sa zhodujú vo všeobecnom názore, že súčasný proces globalizácie prináša naliehavé úlohy a nové požiadavky na komunikáciu medzi ľuďmi z rôznych kultúr a v dôsledku toho aj na zručnosti potrebné na efektívne zapojenie sa do stále rozmanitejších a komplikovanejších výmen názorov. Vzhľadom na túto skutočnosť sa učenie sa jazyka nenachádza vo vákuu, ale skôr plní istý význam v určitom kontexte. V tomto zmysle je potrebné konštatovať, že študenti ESP sú v každom ohľade zapájaní do cieľavedomej interakcie v závislosti od oblasti ich záujmu. Ak má byť táto interakcia úspešná, je potrebné tiež pripomenúť stále dôležitejšiu úlohu kultúrnej dimenzie. Medzi odborníkmi je totiž všeobecne známe, že ako príčina väčšiny nedorozumení príp. zlyhaní v komunikácii v niektorých profesionálnych kontextoch, ktoré neraz viedli k prerušeniu vzťahov či dokonca strate obchodu, stojí na prvom mieste nedostatočné interkultúrne pochopenie na strane partnerov [6]. Následkom tohto sa vo vzdelávaní vynoril nový trend, ktorý sa stal významnou výzvou a úlohou aj pre učiteľov anglického jazyka, aby sa pokúsili vyplniť existujúcu medzeru medzi potrebami učenia sa jazyka a cieľovými situáciami. Vzniklo niekoľko prác,

ktoré mapovali kultúrnu dimenziu a využívanie interkultúrneho prístupu vo vyučovaní jazyka. V tomto zmysle Alfred [1] upozornil, že „v každej spoločnosti, ktorá od svojho vzdelávacieho systému očakáva, že bude pripravovať ľudí na život v internacionalizovanej kultúre a globalizovanej ekonomike a tiež na interakciu s ľuďmi rôznych kultúr v ich krajine, ale aj za jej hranicami, je nevyhnutný proces terciárnej socializácie a osvojenia si interkultúrnej kompetencie.“

Cieľom zahrnutia „interkultúrnej dimenzie“ do vyučovania ESP je teda vychovať zo študentov interkultúrnych komunikantov a tiež im umožniť používať jazyk v jeho spoločenskom a kultúrnom kontexte. Inými slovami, dôraz vo vyučovaní anglického jazyka by sa mal klásť nielen na nadobúdanie jazykovej gramatickej kompetencie, ale skôr na prípravu študentov primerane, vhodne a správne komunikovať v cudzom jazyku, a to ústne ako aj písomne.

1 INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA A EFEKTÍVNA INTERKULTÚRNA KOMPETENCIA

Cieľom výučby cudzích jazykov je dosiahnutie cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie. Hoci jazyk je jednou z najvýraznejších odlišností medzi kultúrami, nie je jediným determinujúcim prvkom efektívnej komunikácie. Aby komunikácia medzi ľuďmi z rôznych kultúr bola úspešná, vyžaduje sa nielen dobré ovládanie cudzieho jazyka, reprezentované širšou slovnou zásobou, ovládaním správnej výslovnosti, štylistiky, gramatiky a syntaxe. Cudzojazyčné vzdelávanie v súčasnosti vyžaduje aj dosiahnutie určitého stupňa interkultúrnej komunikácie. Preto je nutné odpovedať na nasledujúce otázky: Čo je to interkultúrna komunikácia? Je interkultúrna komunikácia samostatná disciplína? Prečo je nevyhnutné venovať sa interkultúrnej komunikácii pri výučbe cudzích jazykov?

2 INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA

Zamerajme sa na pojem interkultúrna komunikácia. Interkultúrnú komunikáciu by sme mohli charakterizovať ako akúkoľvek komunikáciu medzi ľuďmi z rôznych kultúrnych prostredí. Ide o formu globálnej komunikácie. Medzi aspekty interkultúrnej komunikácie možno zahrnúť osobitosti typické pre danú kultúru, znalosť kultúrnych odlišností, myslenie vyplývajúce z kultúrneho prostredia a pod.

V tomto zmysle možno interkultúrnú komunikáciu chápať ako ľudí z rôznych kultúr dokážu konať, komunikovať a rozumieť svetu okolo seba a ako medzi nimi prebieha interakcia. Je zrejmé, že účastníkov dialógu z rôznych kultúrnych prostredí v komunikácii

a interakcii ovplyvňuje kultúra, skúsenosti, zvyklosti a tradície a tieto sú implicitne a systémovo vnášané do komunikácie ako modely ich správania.

Z pohľadu profesionálnej prípravy vo výučbe cudzích jazykov je preto dôležité akcentovať didaktický aspekt nielen vo vzťahu k jazykovým rovinám, ale aj k disciplinám zameraným kulturologicky a v neposlednom rade sa venovať aj dôslednej antroposociologickej analýze predstaviteľov cudzieho jazykového priestoru. Už od 80. rokov 20. storočia sa úvahy o jednotke medzikultúrnej komunikácie pohybovali v rovine viacerých riešení, ako kultúrne štandardy, kultúrne symboly, atď. Dnes je interkultúrna komunikácia samostatným študijným odborom, a to nielen v spojitosti s výučbou cudzích jazykov, ale aj v študijných odboroch manažmentu, obchodu a cestovného ruchu a pod.

V charakteristike predmetu ESP na našich univerzitách sa deklaruje učenie jazyka v rámci konkrétneho kontextu, a teda kontextu, ktorý má pre študenta význam vzhľadom na jeho študijný odbor. Texty majú byť autentické a majú mať podporný charakter zameraný na prípravu profesionálnych odborníkov. To znamená, že ak má byť jazyková príprava odborníkov v podmienkach Slovenska cieľavedomá a účelná, musí korelovať s potrebami a požiadavkami reálnej praxe. Keďže v súčasnom globálnom svete je zrejmé, že ovládať cudzí jazyk v systéme nepostačuje a v komunikácii je potrebné zohľadňovať aj isté kultúrne štandardy, schémy myslenia a správania (ich neznalosť totiž môže spôsobovať reálny neúspech napr. pri dôležitej medzinárodnej spolupráci v akomkoľvek profesionálnom odbore), z didaktického hľadiska je nutné venovať sa tiež interkultúrnej komunikácii. Z našich skúseností vyplýva, že napríklad pri výučbe obchodnej angličtiny nepostačuje len výučba všeobecného a odborného jazyka, ale študentom je potrebné sprostredkovať aj konkrétne vedomosti a príklady z oblasti reálií, obchodných rokovaní, diplomacie a v neposlednom rade aj interkultúrnej komunikácie.

3 JAZYKOVÉ KOMPETENCIE

Učenie sa cudzieho jazyka predstavuje komplexný proces. Podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky sa pri výučbe a učení sa cudzích jazykov rozvíjajú rôzne kompetencie, ktoré sa prelínajú a vzájomne na seba pôsobia v rozličných kontextoch, situáciách a podmienkach. Dané kompetencie zahŕňajú nielen kľúčové jazykové kompetencie, ale aj komunikačné kompetencie a v neposlednom rade aj takzvané interkultúrne kompetencie. Aby sa študenti naučili komunikovať aktívne a efektívne, je potrebné u nich rozvíjať všetky spomenuté kompetencie.

Kompetencie definujeme ako súhrn vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré umožňujú človeku konať. Všeobecné kompetencie sú tie, ktoré síce nie sú charakteristické pre jazyk, ale sú nevyhnutné pre rôzne činnosti, vrátane rečových. Vychádzajúc zo všeobecných kompetencií možno princíp jazykového vzdelávania na báze kompetencií určiť takto:

- dokázať riešiť každodenné životné situácie v cudzej krajine a taktiež v riešení bežných situácií pomáhať cudzincom, ktorí sú v našej krajine,
- byť schopný vymieňať si informácie a nápady s ľuďmi, ktorí hovoria iným jazykom a sprostredkujú svoje myšlienky a pocity v jazyku, ktorý si študenti osvojujú,
- lepšie chápať spôsob života a myslenia iných národov a ich kultúrne dedičstvo [12].

Koncept komunikačnej kompetencie vyvinul Dell Hymes ako odpoveď na Chomského rozlíšenie „kompetencie“ a „produkcie“ jazyka. Tento koncept komunikačnej kompetencie uvítali aj lingvisti, ktorí ho začali spájať s gramatickou ako aj sociolingvistickou kompetenciou. Ako príklad možno uviesť model komunikačnej kompetencie vyvinutý v 80. rokoch 20. storočia pre pedagogiku cudzích jazykov:

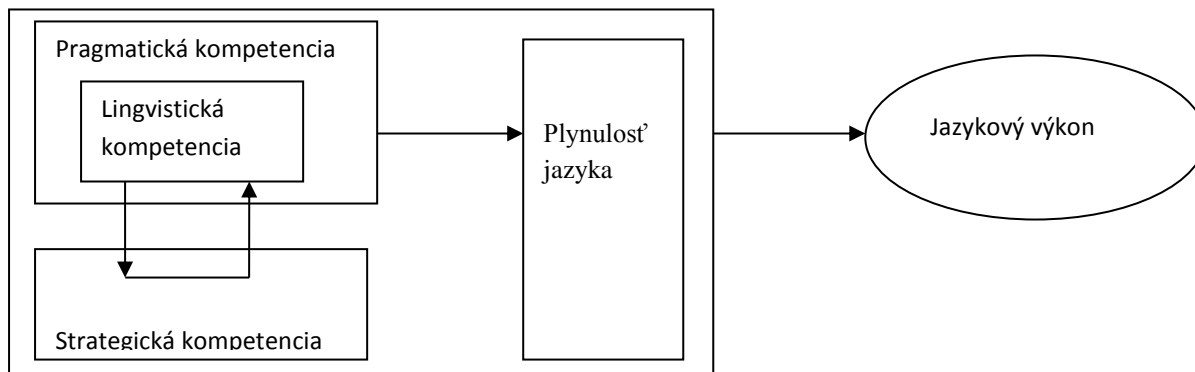


Schéma 1 Zdroj: Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984: 169 [8].

Komunikačné jazykové kompetencie sú tie, ktoré umožňujú študentom používať konkrétne jazykové prostriedky v komunikácii. Tieto zahŕňajú jazykové kompetencie, sociolingvistické kompetencie, pragmatické kompetencie a v neposlednom rade aj interkultúrne kompetencie. Tieto rozvíjajú aj základné už osvojené jazykové zručnosti: čítanie, počúvanie, písanie a hovorenie.

Získané jazykové kompetencie prechádzajú prirodzene do získavania životných zručností, ako sú sebareflexia, sebahodnotenie, tvorivosť, aktívne počúvanie a spolupráca.

4 INTERKULTÚRNA KOMPETENCIA

Interkultúrna kompetencia predpokladá vedomie o tom, že vlastná kultúra je iba jednou z mnohých, že v každej kultúre existuje vlastná predstava o tom, čo je „reálne“, čo môžu ľudia jeden od druhého očakávať bez toho, aby to bolo vyslovené [7].

V rámci štúdia komunikácie a psychológie sa v posledných desaťročiach vyvinulo niekoľko modelov interkultúrnej kompetencie. Pri komunikácii ako takej vychádza väčšina modelov z medzilidskej komunikácie a aplikuje ju priamo alebo s malými odchýlkami aj do interkultúrnej komunikácie, pričom dôraz sa kladie na efektívnosť komunikácie. V minulosti sa k interkultúrnej kompetencii pristupovalo z pohľadu komunikačných bariér a neúspechu v komunikácii [9]. Nedávne štúdie však poukazujú na fakt, že v interkultúrnej komunikácii už k až takým vážnym nedorozumeniam nedochádza, a ak áno, nevyskytujú sa tak často.

Jazykové zručnosti sa už nepovažujú za základ pri prechode z jednej situácie do druhej alebo z jedného jazyka do druhého. Čoraz viac sa v interkultúrnom dialógu zohľadňujú kontext, úloha ako aj reálna interakcia osoby. Okrem pôvodných základných komunikačných zručností sa do popredia dostala aj základná identifikácia interkultúrnych kompetencií. Podľa rôznych štúdií interkultúrna kompetencia zahŕňa také oblasti, ako sú orientácia, flexibilita chovania, cit pre komunikáciu a kultúru [11].

Dosiahnutím efektívnej komunikácie, čo je cieľom výučby cudzích jazykov, sa podporuje jazykový výkon a v neposlednom rade aj individuálny úspech hovoriaceho. Z mnohých modelov interkultúrnej komunikačnej kompetencie možno vyzdvihnúť práve ten, ktorý ilustruje chápanie tejto kompetencie z hľadiska komunikácie ako aj psychológie:

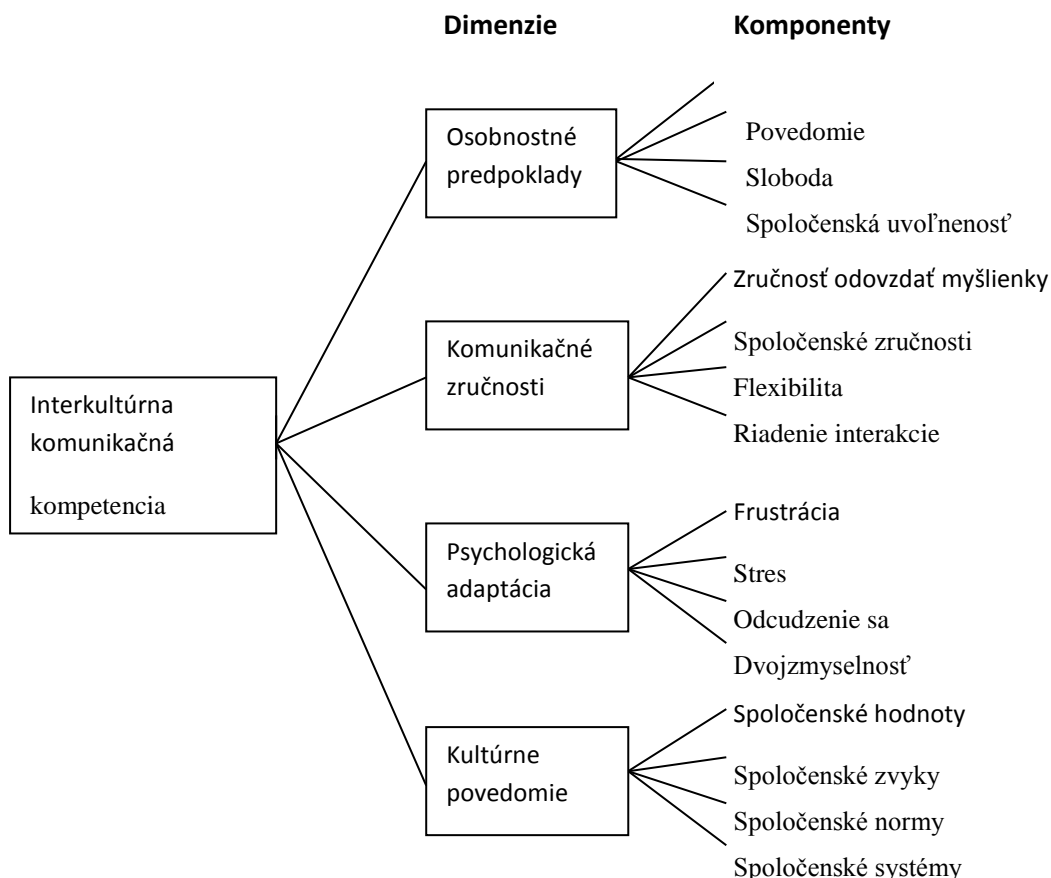


Schéma č.2. Zdroj: Chen & Starosta 1998:244 [4].

Je teda zrejmé, že okrem jazykových kompetencií je nutné venovať sa aj kompetenciám iným, pretože výsledný efekt, a to znamená zmysluplná a efektívna komunikácia v cudzom jazyku ovplyvňuje všetky oblasti nášho života, najmä medzinárodný obchod a manažment. Zameranie sa na etické stránky a interkultúrnú kompetenciu nás vedie k úspešnému interkultúrnemu dialógu.

Rozvoj interkultúrnej kompetencie a interkultúrnej komunikácie, ktoré smerujú k interkultúrnemu dialógu, jednoznačne podporí a uľahčí interakciu v cudzom jazyku.

5 STRATÉGIE NADOBÚDANIA INTERKULÚRNEJ KOMPETENCIE

Pedagógovia všeobecne tvrdia, že nadobúdanie interkultúrnej kompetencie je procesom, ktorý zahŕňa nielen odovzdávanie poznatkov o danej kultúre študentom, ale aj poskytovanie vhodných nástrojov na využitie týchto poznatkov. Ide o dynamický pohľad na kultúru [2], a teda o novú náročnú úlohu pre učiteľov jazyka, pretože „učenie sa“ kultúry je ťažká úloha, ktorá sa dá zvládnuť len priamou, kontinuálnou a naozajstnou účasťou v nej [10].

Keďže proces získavania interkultúrnej kompetencie sa považuje za kontinuálny a nepretržitý proces, vo vyučovaní jazyka by sa malo systematicky venovať aspektom interkultúrnej kompetencie, akými sú poznatky, postoje a zručnosti. Študenti by si po získaní poznatkov o iných kultúrach a uvedomení si, ako vnímajú svoju vlastnú kultúru, mali vybudovať postoj, t.j. akúsi ochotu a sebamotiváciu poznávať iné kultúry, a taktiež osvojiť si zručnosti, ktoré v tomto prípade predstavujú schopnosť porovnávať, interpretovať a dávať do súvislostí rôzne kultúry. Okrem toho, vyučujúci ESP by mali plánovať a navrhnúť vhodné metódy s cieľom pomôcť študentom nájsť chýbajúce spojiwo medzi prostredím učenia sa a cieľovým prostredím. Aktivity na získanie interkultúrnej kompetencie môžu zahŕňať rôzne stratégie, napr. pozorovanie a porovnávanie, interpretovanie a integrovanie, vyjadrovanie vlastného názoru, adaptovanie, rokovanie a i. [3].

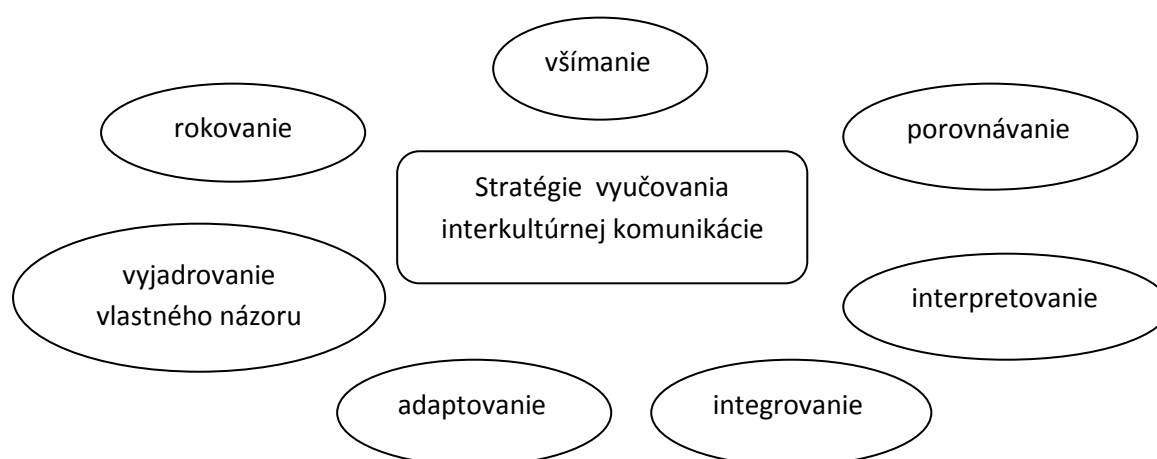


Schéma č.3. Stratégie vyučovania interkultúrnej komunikácie

Všímanie si a porovnávanie sa považujú za stratégie, prostredníctvom ktorých študenti venujú pozornosť kultúre krajiny, ktorej jazyk sa učia, a zároveň ju porovnávajú so svojou vlastnou. Učiteľ by mal pri tom predstaviť reálny pohľad a objektívne poznatky týkajúce sa životného štýlu danej krajiny. Interpretovanie a integrovanie sa týkajú stratégií, prostredníctvom ktorých sa študenti učia interpretovať, prezentovať istú cudziu kultúru, vysvetliť ju a zároveň to prepojiť s prezentáciou svojej vlastnej kultúry. Podľa Byrana ide o „...získovanie nových poznatkov a ich integrovanie, t.j. včlenenie a zaradenie ich do toho, čo už študenti vedia“. Adaptácia sa všeobecne definuje ako prispôsobenie nášho správania sa ako odpoveď na normy inej kultúry [3]. Za veľmi účinný nástroj v odborných situáciách ESP sa považuje rokovanie, diskutovanie, ktoré študentom umožňuje zapájať sa do medzinárodnej komunikácie. Ide o efektívnu stratégiu činnosti v medzikultúrnej interakcii, ktorá si vyžaduje

o.i. schopnosť uvedomovať si kultúrou ovplyvnené interpretácie a reakcie na danú situáciu... [10].

Je potrebné vziať do úvahy, že všetky vyššie spomenuté stratégie sa navzájom prelínajú a že nie je presne určené, kedy jedna končí a druhá začína, pretože vo väčšine situácií sa aplikujú nevedomky. Adoptovanie a/alebo adaptovanie týchto stratégií do kurzov ESP sa môže uskutočniť prostredníctvom „komparatívnej analýzy“. Predpokladá sa, že táto je vhodná v takom kontexte, kde sa vyžaduje porovnať známu tému s neznámou situáciou, t.j. cieľovým jazykom či inou kultúrou, pričom študenti by si zároveň mali uvedomovať svoju vlastnú kultúru tak, ako keby videli očami cudzincov [2]. Ide o aktivity alebo úlohy, ako napr. „Oboznámte sa s manažérskymi štýlmi v USA, Nemecku a Švédsku a porovnajte ich so slovenskými.“

ZÁVER

Adaptovanie interkultúrneho prístupu do vyučovania ESP môže byť veľmi užitočné, ak je učiteľ ESP schopný zmanažovať študijné materiály podľa potrieb a požiadaviek svojich študentov, a to výberom špecifickej témy, zostavením série jazykových aktivít, ktoré odovzdá študentom s potrebnými lingvistickými poznatkami a zároveň zvýši ich interkultúrnú kompetenciu prostredníctvom analýzy textov a ich porovnávaním s ich vlastnou kultúrou.

LITERATÚRA

- [1] ALFRED G., BYRAM M.: Becoming an Intercultural Mediator. In: Journal of Multilingual & Multicultural Development, zv. 2, č.1, 2006.
- [2] BODYCOTT, P., WALKER, A.: Teaching Abroad: Lessons learned about intercultural understanding for teachers in higher education. In: Teaching in Higher Education 5 (1): 79 – 94, január 2000.
- [3] BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H.: Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teacher. Council of Europe, Strasbourg, 2002, 41 s.
- [4] CHEN, G.-M., - STAROSTA, W. J. Foundations of Intercultural Communication, Boston: Ally and Bacon, 1984
- [5] CHOMSKY, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge, MA: M.I.T. Press
- [6] CiLT, The National Centre for Languages, Talking World Class: the impact of language skills on the UK economy. In: The National Centre for Languages, UK.
http://www.cilt.org.uk/pdf/pubs/talking_world_class.pdf [2.10.2010]
- [7] CLÉMENT, R.: Social psychology and Intergroup Communication In. Journal of Language and Social Psychology, 15, 1996, s. 222-229
- [8] FAERCH Claus, HAASTRUP Kirsten and PHILLIPSON Robert: Learner Language and Language Learning. Copenhagen: Gyldendals Sprogbiotek, 1984
- [9] IRWIN H.: Communicating with Asia: Understanding people and customs, St Leonards, N.S.W. : Allen & Unwin, 1996

- [10] NIETO, S.: Language, Culture and Teaching. Critical Perspectives. 2. vyd., London, 275 s.
- [11] SALO-LEE L.: Intercultural Communication as Intercultural Dialogue: Revisiting Intercultural Competence In. From International Exchanges to Intercultural Communication, 2003, s.121 – 128 s
- [12] VARELA CANO at al, Španielky jazyk (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia, štátny vzdelávací program)
http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/spanielsky_jazyk_a1_isced2.pdf [2.11.2012]
- [13] Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky
<http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/serrprejaz.pdf>

NEVYHNUTNOSŤ CUDZÍCH JAZYKOV VO FIREMNEJ PRAXI

Martin Dobrota – Zuzana Vyhnáliková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá nevyhnutnosťou výučby cudzích jazykov na slovenských vysokých školách a návrhmi ďalšieho smerovania cudzojazyčného vzdelávania v univerzitnom kontexte.

Kľúčové slová: cudzí jazyk, vysoké školy, cudzojazyčné odborné vzdelávanie, firmy

ÚVOD

Ovládanie cudzích jazykov bolo a je dôležité. V súčasnosti sa stáva ovládanie minimálne jedného cudzieho jazyka nevyhnutnosťou. Čím viac jazykov človek ovláda, tým väčšiu šancu má uplatniť sa na pracovnom trhu v zahraničí, ako aj v zahraničných firmách, ktoré majú svoje pobočky na Slovensku.

1 SPOLOČENSKÁ SITUÁCIA NA SLOVENSKU PO ROKU 1989

Po novembrovej revolúcii v roku 1989 a následnom páde železnej opony nastala vo vtedajšom Československu nová éra. Ako prvý začal byť s novými požiadavkami doby konfrontovaný sektor služieb, nakoľko k nám cez otvorené hranice začali prichádzať turisti z okolitých „západných“ krajín za účelom spoznania predtým neprístupnej a voči svetu uzavretej krajiny. Postupom času a hlavne po parlamentných voľbách v roku 1998, kde Slovensko potvrdilo svoju proeurópsku orientáciu, začalo do jednotlivých regiónov prúdiť aj mnoho zahraničných investícií. Vďaka výhodnej geografickej polohe, pomerne vysokej úrovni našej verejnej infraštruktúry a v neposlednom rade priaznivej politickej situácii sme dokázali oslovit' čím ďalej, tým väčší okruh potenciálnych investorov. Nadnárodné koncerny a medzinárodné firmy u nás založili svoje pobočky a filiálky. Investície sa odzrkadlili až neskôr prevažne vo výrobnom sektore a bankovníctve. Popri priam priepastných ekonomických rozdieloch našej ekonomiky v porovnaní so západnými krajinami, všetky tieto spomenuté udalosti kládli od začiatku novej éry aj nové požiadavky a výzvy pre slovenské školstvo a vysoké školy. I keď naše školstvo bolo a je v mnohých oblastiach na porovnateľnej kvalitatívnej úrovni so zahraničným školstvom, nachádzajú sa slovenské vysoké školy a univerzity skôr na chvoste európskeho rebríčka, týkajúc sa, či už kvality výučby, alebo prestíže škôl a ich absolventov. Aby kvalita absolventov vysokých škôl dosiahla takú úroveň, aby sa mohli uplatniť aj na vyšších pracovných pozíciách, prípadne sa zapojiť do reálneho

výskumu v popredných európskych inštitúciách, muselo by sa slovenskom školstve zmeniť niekoľko podstatných vecí.

Dovoľte nám načrtnúť aspoň niekoľko aspektov, týkajúcich sa potreby výučby cudzích jazykov, ako aj uplatnenia vysokoškolských absolventov v praxi.

Celkovo musíme podotknúť, že je potrebné, posilniť všetky aktivity súvisiace s cudzími jazykmi a podporiť ich výučbu. Nevyhnutne musia byť vytvorené ešte vhodnejšie podmienky na skvalitnenie jazykovej pripravenosti absolventov vysokých škôl.

2 CUDZIE JAZYKY NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Podľa Luptáka [1] sa faktory, ktoré ovplyvňujú postavenie cudzieho odborného jazyka na vysokoškolských vzdelávacích inštitúciách rozdeľujú na podmienky interného a externého charakteru. „Kvalitný, transparentný a štandardizovaný systém cudzojazyčného odborného vzdelávania má svoju cenu: predpokladom je odborný potenciál ľudských zdrojov, finančné prostriedky ako aj dostatočná hodinová dotácia v kurzoch cudzieho odborného jazyka na konkrétnych fakultách v jednotlivých študijných odboroch. Tento vstupný kapitál a potenciál je potrebné zmysluplne zúročiť pri súčinnosti tlaku vnútorných a vonkajších požiadaviek a determinujúcich podmienkach univerzitného cudzojazyčného odborného vzdelávania.“

Medzi iným autor uvádza, že s problematikou nárokov a požiadaviek kladených na cudzojazyčné odborné vzdelávanie na univerzitách nefilologického zamerania súvisí celý okruh otázok ako sú rámcové a finančné podmienky, jazyková politika na osi ministerstvo – univerzita – študent, metodika, prerozdelenie financií atď.

Tu by sme chceli podotknúť, že výučba cudzieho jazyka, či odborného cudzieho jazyka na vysokých školách nadväzuje na maturitnú úroveň vedomostí a zručností cudzieho jazyka, s ktorými študenti prídu študovať na vysokú školu.

Žiaľ, musíme konštatovať, že úroveň, ktorá má byť dosiahnutá na úrovni B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre výučbu jazykov nie je vždy splnená.

Je potrebné zamyslieť sa nad tendenciou upevňovania hegemonného postavenia angličtiny ako prvého cudzieho jazyka už na základnej škole, čo je určite v rozpore s politikou viacjazyčnosti EÚ ako aj nad tým, akú úroveň môžu žiaci a študenti dosiahnuť z cudzieho jazyka, ktorý sa učia ako prvý alebo druhý cudzí jazyk.

3 CUDZIE JAZYKY A FIREMNÁ KOMUNIKÁCIA

Aktívne ovládanie niektorého zo svetových jazykov (a k nim počítame jednoznačne aj ruštinu a francúzštinu), niekoľkonásobne zvyšuje cenu absolventa na trhu práce. „Nespochybniteľná je pre nás potreba inovácie vzdelávacej politiky, ako aj skutočnosť, že jazyková a kultúrna kompetencia je dôležitou konkurenčnou výhodou na trhu práce.“ Zemaníková [2].

Všetky zahraničné firmy pôsobiace na Slovensku komunikujú od určitého stupňa firemnej hierarchie buď jazykom svojej domovskej firmy, alebo v prípade koncernov aj v jazyku anglickom.

Je teda priam povinnosťou uchádzača o pracovné miesto na vyššej pozícii (adekvátnej vysokoškolskému vzdelaniu) dokonale ovládať okrem materinského jazyka aj firemný jazyk. Táto podmienka tak od začiatku otvára kandidátovi dvere k ďalšiemu kariérnemu postupu vo firme. Väčšina zahraničných firiem totižto vysiela po určitej dobe kľúčových zamestnancov na zaškolenie do centrály v domovskej krajine alebo na špeciálne kurzy. Takto zaškolený pracovník sa po pozitívnom absolvovaní školení a kurzov stáva pre firmu dôležitejší a samozrejme patrične lepšie finančne ohodnotený. Po návrate na Slovensko sa pracovník dostáva na úplne inú priečku ako jeho ostatní kolegovia, ktorí možno takisto majú vysokoškolské vzdelanie, avšak neboli tak jazykovo zdatní.

Ďalší aspekt aktívneho ovládania cudzieho jazyka vidíme v lepšom uplatnení vysokoškolských absolventov v zahraničí, hlavne na území EÚ. Ako vieme, od 1. mája 2011 boli zrušené aj posledné obmedzenia pri pracovných zmluvách v krajinách ako sú Nemecko, Rakúsko alebo Dánsko. To znamená, že uchádzači o pracovnú pozíciu z krajín bývalého východného bloku sú zrovnoprávnení s domácimi uchádzačmi. Táto skutočnosť vytvára pre našich občanov obrovské možnosti, aby sa uplatnili vo svojom odbore v zahraničí a získali tak mnohokrát na Slovensku nedostupnú prax.

V neposlednom rade treba spomenúť aj možnosti našich podnikov a firiem v uplatnení sa na zahraničných trhoch, keďže dokonalé ovládanie jazyka a poznanie kultúry svojho obchodného partnera otvára dvere k naozaj úspešnej budúcej spolupráci. To znamená, že je práve na šikovnosti a zdatnosti reprezentantov firiem, ako sa dokážu prezentovať navonok v zahraničí a tak zabezpečiť výhodnú objednávku pre svoju firmu.

Pokiaľ chceme zlepšiť postavenie našich absolventov a odborníkov v jednotlivých krajinách EÚ, musí sa doterajší prístup k výučbe cudzích jazykov podstatne zmeniť. Je

dôležité, aby sa zabezpečila kontinuálna výučba cudzích jazykov od materských škôl cez primárne a sekundárne vzdelávanie až po vysoké školy.

Slovenská ekonomika sa stala po vstupe do EÚ vo veľmi vysokej miere naviazanou na najsilnejšiu ekonomiku EÚ – ekonomiku Nemecka. Táto krajina je nielen „vlajkovou loďou“ EÚ, ale spolu s Rakúskom sú dôležitými obchodnými partnermi Slovenska. Spolupráca s nemecky hovoriacimi krajinami si vyžaduje z našej strany aj určitú jazykovú pripravenosť. Vzhľadom na aktuálne postavenie druhého cudzieho jazyka sa nemčine u nás nedostáva patričnej dôležitosti, hoci nemecky hovoriaci trh zaujíma momentálne v európskom meradle dominantné postavenie.

V súčasnosti pozorujeme slabé prepojenie vysokých škôl so súkromným sektorom a to hlavne so zahraničnými spoločnosťami, ktoré pôsobia v blízkosti našich univerzít. Spolupráca medzi nimi by bola výhodná pre budúcich absolventov škôl, pretože by mohli ešte počas štúdia nadobudnúť prax vo svojom odbore a lepšie sa pripraviť na profesijný život. Taktiež by takéto prepojenie bolo výhodné pre potenciálnych zamestnávateľov. Firmy si môžu týmto spôsobom včas zabezpečiť kvalifikovaných a pre svoje potreby vhodne pripravených kandidátov. V úspešných a inovatívnych podnikoch väčšinou platí pravidlo, že najlepšia investícia je investícia do svojich zamestnancov. Pre fungovanie takéhoto modelu spolupráce by však vedenie vysokej školy muselo včas pripraviť vhodné pravidlá a podmienky. Jednoznačne odporúčame zaviesť pravidlo získania vysokoškolského titulu v nadväznosti na absolvovanie minimálne jednej semestrálnej praxe v domácej firme alebo rovnako dlhej stáže vo firme v zahraničí.

V príspevku sa nebudeme bližšie venovať akútnemu problému vysokých škôl na Slovensku, a to klesajúcej kvalite výučby aj cudzích jazykov, ktorá ustupuje kvantite. Faktom je, že na mnohé vysoké školy na Slovensku sú v súčasnosti prijímaní študenti bez absolvovania prijímacích pohovorov a zisťovania vzťahu študenta k zvolenému odboru. Okrem iného túto skutočnosť ovplyvňuje spôsob financovania vysokých škôl.

ZÁVER

Článkom sme chceli zdôrazniť, že je potrebné o problematike cudzojazyčného vzdelávania na všetkých úrovniach vzdelávania v odborných kruhoch diskutovať, pretože aj vysoké školy sú závislé od kvalitného predchádzajúceho stupňa vzdelávania.

LITERATÚRA

- [1] LUPTÁK, M.: Systém štúdia cudzích odborných jazykov na Technickej univerzite vo Zvolene. In: DEÁKOVÁ, Veronika - LUPTÁK, Marek: *Cudzíe odborné jazyky v kontexte univerzitného štúdia nefilologického zamerania*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, 2011, s. 87-102.
- [2] ZEMANÍKOVÁ, N.: Stanovisko SUNG. In: *Nová filologická revue*, roč. 3, č. 2, 2011, s. 133-137.

ZÁVERY A ODPORÚČANIA Z PÓDIOVEJ DISKUSIE NA VEDECKEJ KONFERENCII

„CUDZIE JAZYKY V SLOVENSKOM VZDELÁVACOM SYSTÉME A POLITIKA VIACJAZYČNOSTI V EÚ“

konanej v stredu 12. septembra 2012
na Technickej univerzite vo Zvolene

pod záštitou ministra školstva, vedy, výskumu a športu SR,
doc. PhDr. Dušana Čaploviča, DrSc.

Ivica Kolečáni Lenčová – Marek Lupták

Vedecká konferencia sa začala pódiovou diskusiou o cudzích jazykoch v slovenskom vzdelávacom systéme, ktorej sa zúčastnili experti z oblasti vzdelávania cudzích jazykov na filologicky a technicky zameraných univerzitách, predstavitelia stavovských asociácií učiteľov cudzích jazykov, učitelia základných, stredných a vysokých škôl, pozvaní hostia z výrobnjej sféry a kultúrnych inštitúcií Francúzska a Nemecka.

Na pódiu aktívne diskutovali nasledovní experti a hostia:

doc. Dr. Ing. Jaroslav ŠÁLKA, prorektor TU vo Zvolene

doc. PhDr. Jana BÉREŠOVÁ, PhD., Trnavská univerzita, SAUA - Slovenská asociácia učiteľov angličtiny

doc. PhDr. Ivica KOLEČÁNI LENČOVÁ, PhD., UMB Banská Bystrica, didaktika cudzích jazykov

PaedDr. Katarína BOCKANIČOVÁ, ŠPÚ Bratislava

PhDr. Nadežda ZEMANÍKOVÁ, PhD., UMB Banská Bystrica, prodekan
FHV UMB, SUNG – prezidentka Spoločnosti učiteľov nemeckého jazyka a germanistov
Slovenska

Mgr. Jana BÍROVÁ, PhD., UKF Nitra, SAUF - Slovenská asociácia učiteľov francúzštiny

Mgr. Dušan KAZIMÍR, PhD., Gymnázium Lipany, delegovaný Asociáciou rusistov Slovenska - ARS

Mgr. Adriana HRNKOVÁ, ZŠ Hrnčiarska 1, Zvolen, SAUF - Slovenská asociácia učiteľov francúzštiny

Mgr. Silvia HALVELANDOVÁ, Continental Zvolen, personálne oddelenie firmy
Moderátori:

Mgr. Marek EUPTÁK, vedúci Ústavu cudzích jazykov TU vo Zvolene

Dr. phil. Mgr. Veronika DEÁKOVÁ, Ústav cudzích jazykov TU vo Zvolene

Predmetom pódiovej diskusie boli aktuálne otázky *výučby cudzích jazykov na slovenských základných, stredných a vysokých školách* – postavenie prvého a druhého cudzieho jazyka v slovenskom vzdelávacom systéme od primárneho cez nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie až po postavenie cudzích jazykov na vysokých školách vo filologických a nefilologických odboroch. Podnetom pre odbornú diskusiu k tejto téme je uskutočnenie reformy v oblasti cudzojazyčného vzdelávania na základe zmeny v zákone č. 245/2008 Z. z., kde sa v § 4 a odseku c) píše, že „Cieľom výchovy a vzdelávania je **umožniť dieťaťu alebo žiakovi ovládať anglický jazyk a aspoň jeden ďalší cudzí jazyk a vedieť ich používať**.“[3] Toto ustanovenie zákona však Štátny vzdelávací program nezabezpečuje. Rámcové učebné plány Štátneho vzdelávacieho programu, ktoré sú záväzné pre vypracovanie Školského vzdelávacieho programu, neumožňujú na základe stanovenej dotácie hodín a predpísaných obsahov zvládnuť druhý cudzí jazyk ani na minimálnej komunikatívnej úrovni. Stanovenie anglického jazyka ako jediného možného prvého cudzieho jazyka je v rozpore s politikou viacjazyčnosti Európskej únie, ktorú má v agende aj súčasná eurokomisárka pre vzdelanie, kultúru, viacjazyčnosť a mládež Androulla Vassiliou. *Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia* má zabezpečiť zvládnutie aspoň dvoch cudzích jazykov na komunikatívnej príp. diferencovanej úrovni jazykových kompetencií daných jazykov súčasne. Ako uvádza Spoločný referenčný rámec pre jazyky [2] nemusí byť profil viacjazyčnosti u jednotlivca identický s plurikultúrnym profilom, pričom táto nevyváženosť je normálna a vo svojej podstate dynamická. Na základe konfigurácií týchto profilov je prirodzené, že jeden cudzí jazyk je dominantnejší než druhý cudzí jazyk. Fenomén viacjazyčnosti v tomto duchu rámcové učebné plány v Štátnom vzdelávacom programe nezohľadňujú. Diskutujúci sa zhodli na tom, že je potrebné uplatniť princíp viacjazyčnosti implementovaním možnosti voľby prvého cudzieho jazyka v primárnom vzdelávaní a zvýšením dotácie pre druhý cudzí jazyk z jednej na dve prípadne tri hodiny v záväzných platných legislatívnych dokumentoch.

Odborníci v diskusii sa zhodli na fakte, že terajšie nastavenie výučby dvoch cudzích jazykov na základe spomínaného zákona a Štátneho vzdelávacieho programu nie je správne z viacerých aspektov. Na jednej strane je na Slovensku nedostatok kvalifikovaných učiteľov angličtiny a veľké počty žiakov a študentov v skupinách anglického jazyka, na druhej strane zákonné ustanovenie, ktoré určuje pre včasnú výučbu výlučne anglický jazyk. V súčasnej modernej dobe, keď vieme, že jazykové kompetencie sa sprostredkujú v komunikačno-kultúrnom kontexte, považujeme tento krok za sporný.

V diskusii viackrát zaznela požiadavka na vytvorenie efektívneho modelu výučby dvoch cudzích jazykov na základných a stredných školách na báze demokratického výberu prvého a druhého cudzieho jazyka, ktorý by reflektoval viacjazyčnosť a jazykovú rozmanitosť ako prejav kultúrneho bohatstva Európy. Správne nastavenie výučby cudzích jazykov na primárnej a sekundárnej úrovni vzdelávania má rozhodujúci vplyv na:

- a) uplatnenie absolventov na európskom pracovnom trhu, kde sa vyžaduje ovládanie jazyka príslušnej krajiny;
- b) cudzojazyčné odborné vzdelávanie na vysokých školách, ktoré je na základe odbornej profilácie špecifické a nemalo by suplovať zvládnutie jazykových kompetencií dvoch cudzích jazykov súčasne na úrovni B2 (SEER pre jazyky) na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania.

Mottom podujatia sa stala požiadavka kvalifikovanej výučby cudzích jazykov v intenciách požiadaviek Spoločného referenčného rámca pre jazyky v súvislosti s rešpektovaním rôznorodosti jazykov, pretože poznanie len jedného cudzieho jazyka a cudzej kultúry nie vždy vedie k prekonaniu hraníc etnocentrizmu vo vzťahu k „rodnému“ jazyku a kultúre, či dokonca môže mať opačný účinok (často sa stáva, že učenie sa jedného cudzieho jazyka a kontakt s jednou cudzou kultúrou vedie skôr k posilneniu stereotypov a zaujatosti ako k ich redukcii)“ [2]. Poznaním viacerých jazykov podporujeme prekonanie uvedeného etnocentrizmu a zároveň sa prirodzeným spôsobom zvyšuje u žiakov potenciál pre učenie sa ďalších jazykov. V tomto zmysle zdôrazňujeme, že je nevyhnutné „rešpektovať rôznorodosť jazykov a učenie sa viacerých jazykov než len jedného jazyka v škole“ [2]. Nezávisle od vyššie uvedených argumentov za výučbu viacerých cudzích jazykov by sme radi zdôraznili, že práve princíp viacjazyčnosti napomáha žiakom budovať si vlastnú jazykovú a kultúrnu identitu.

Na záver formulujeme návrhy a odporúčania odborníkov, ktoré v diskusii rezonovali ako kľúčové:

1. demokratický výber cudzieho jazyka v primárnom vzdelávaní s ohľadom na záujem žiaka a jeho rodičov, kvalifikovanosť učiteľov cudzích jazykov, možnosti školy a špecifiká regiónu;
2. zvýšenie dotácie pre druhý cudzí jazyk v nižšom sekundárnom vzdelávaní z jednej hodiny na dve až tri vyučovacie hodiny;

3. v závislosti od typu strednej školy diferencovať prvý, druhý príp. tretí cudzí jazyk pri zabezpečení kontinuity a nadväznosti výučby prvého a druhého cudzieho jazyka na základnej škole.

Odborná diskusia otvorila aj ďalšie otázky týkajúce sa výučby cudzích jazykov, ktoré sú dôležité tak pre odbornú verejnosť, ako aj v celospoločenskom kontexte. Taktiež poukázala na akútnosť riešenia legislatívneho stavu v oblasti cudzojazyčného vzdelávania a potrebu konštruktívnej diskusie o nasmerovaní cudzojazyčnej výučby na Slovensku.

LITERATÚRA

- [1] Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii. Videozáznam z pódiovej diskusie konanej 12.9.2012
- [2] Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Bratislava: ŠPÚ. 2006
- [3] Zákon o výchove a vzdelávaní (Školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
URL: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV

PhDr. Eva AL-ABSIOVÁ, PhD.

Jazykové centrum
Filozofická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Nitra

PaedDr. Martina BABIAKOVÁ

Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

PhDr. Mária BADINSKÁ, PhD.

Katedra cudzích jazykov a medzinárodnej komunikácie
Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov
Univerzita Matej Bela
Banská Bystrica

Mgr. Žaneta BALÁŽOVÁ

Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

PhDr. Martina BENČEKOVÁ

Katedra cudzích jazykov a medzinárodnej komunikácie
Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov
Univerzita Matej Bela
Banská Bystrica

Mgr. Jana BÍROVÁ, PhD.

Katedra translológie
Filozofická Fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Nitra

Mgr. Lucia BREZÁNIOVÁ

Katedra germanistiky, nederlandistiky a škandinavistiky
Filozofická Fakulta
Univerzita Komenského
Bratislava

Mgr. Zuzana DANIHELOVÁ

Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Dr. phil. Mgr. Veronika DEÁKOVÁ

Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Ing. Martin DOBROTA

Cillit CEE Watertechnology, GmbH
Viedeň

PhDr. Miroslav FAŠANOK, PhD.

Katedra sociálnych a humanitných vied
Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov
Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne
Trenčín

PhDr. Jana GAŠPAROVIČOVÁ

Katedra sociálnych a humanitných vied
Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov
Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne
Trenčín

PaedDr. Jana JAVORČÍKOVÁ, PhD.

Katedra anglistiky a amerikanistiky
Fakulta humanitných vied
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

Mgr. Dana KECSKÉSOVÁ, PhD.

Jazykové centrum
Filozofická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Nitra

doc. PhDr. Ivica KOLEČÁNI LENČOVÁ, PhD.

Katedra germanistiky
Fakulta humanitných vied
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

PhDr. Jana LUPTÁKOVÁ

Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Marek LUPTÁK

Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Lenka MICHELČÍKOVÁ, PhD.

Jazykové centrum
Filozofická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Nitra

Mgr. Ivana SLOVÁKOVÁ

Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

PaedDr. Eva STRADIOTOVÁ, PhD.

Katedra anglického jazyka
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Bratislava

Mgr. Marketa ŠTEFKOVÁ, PhD.

Katedra germanistiky, nederlandistiky a škandinavistiky
Filozofická Fakulta
Univerzita Komenského
Bratislava

doc. PhDr. Ľudovít TITO, CSc.

Katedra cudzích jazykov a medzinárodnej komunikácie
Fakulta politických vied a medzinárodných vzťahov
Univerzita Matej Bela
Banská Bystrica

PaedDr. Renata VAJDIČKOVÁ, PhD.

Katedra anglistiky a amerikanistiky
Fakulta humanitných vied
Univerzita Mateja Bela
Banská Bystrica

PaedDr. Darina VEVERKOVÁ

Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Mgr. Zuzana VYHNÁLIKOVÁ

Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

PRÍLOHA: VIDEOZÁZNAM Z PÓDIOVEJ DISKUSIE

Vydala Technická univerzita vo Zvolene

Rok vydania 2013

Počet strán 142, náklad 70 kusov, forma DVD

Za odbornú a jazykovú úroveň príspevkov sú zodpovední autori jednotlivých príspevkov. Príspevky v zborníku boli recenzované.

Technická redaktorka Zuzana Danihelová.

Rukopis neprešiel jazykovou úpravou.

ISBN 978-80-228-2533-7