

Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene



Recenzovaný zborník vedeckých prác

Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI

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

Zvolen
2019

Editori

Mgr. Žaneta Balážová, PhD.

Mgr. Zuzana Danihelová, PhD.

Dr. phil. Mgr. Marek Ľupták

PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.

Recenzentky

doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD.

Mgr. Monika Zázrivcová, PhD.

Technické redaktorky

Mgr. Zuzana Danihelová, PhD.

PaedDr. Darina Veverková, Ph.D.

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

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

Vydavateľ

Technická univerzita vo Zvolene

ISBN 978-80-228-3176-5

© Technická univerzita vo Zvolene 2019

<i>PREDSLOV</i>	7
ČÍTANIE V DIGITÁLNO M VEKU A JEHO VPLYV NA ČITATEĽSKÉ ZRUČNOSTI V CUDZOM JAZYKU	
READING IN THE DIGITAL AGE AND ITS IMPACT ON READING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE	
Gabriela Boldizsárová	8
ŠPECIFIKÁ TVORBY EDUKAČNÉHO MATERIÁLU PRE VÝUČBU ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA V ODBORE AUTOMATIZÁCIA	
THE SPECIFICITIES OF DESIGNING EDUCATIONAL MATERIALS FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE FIELD OF AUTOMATION	
Júlia Bolečková - Petra Laktišová	15
TESTOVÉ ÚLOHY NA OVEROVANIE ÚROVNE RECEPTÍVNEJ ZRUČNOSTI ČÍTANIA	
TEST TASKS FOR VERIFICATION OF RECEPTIVE READING SKILLS LEVEL	
Júlia Bolečková	24
ŠPECIFIKÁ VÝUČBY KLASICKÝCH JAZYKOV	
THE SPECIFICS OF TEACHING CLASSICAL LANGUAGES	
Erika Brodňanská	35
ČÍTANIE AKO ZÁKLADNÁ JAZYKOVÁ ZRUČNOSŤ U DOSPELÝCH JEDINCOV	
READING COMPREHENSION AS A BASIC LANGUAGE SKILL BY ADULT INDIVIDUALS	
Andrea Dobiášová	44
KOMUNIKAČNÉ JAZYKOVÉ KOMPETENCIE A UTILITÁRNOŠŤ LITERÁRNEHO KÁNONU	
COMMUNICATIVE LANGUAGE COMPETENCIES AND THE UTILITARIAN VALUE OF THE LITERARY CANON	
Ján Drengubiak	50
DYSLEXIA A ROZVÍJANIE ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI V CUDZÍCH JAZYKOCH	
DYSLEXIA AND LITERACY SKILLS DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGES	
Kristína Hankerová	60
O SÚDRUHOVI MILIONÁROVI V JEDNODUCHOM PRACOVNOM PLÁŠTI - PABLO PICASSO V ČESKEJ A SLOVENSKEJ TLAČI V ROKOCH 1948 – 68	
THE MILLIONAIRE COMRADE IN A SIMPLE WORK COAT - PABLO PICASSO IN THE CZECH AND SLOVAK PRESS IN 1948 – 68	
Jiří Chalupa - Eva Reichwalderová - Nikoleta Ohlasová	68

ŽENY AKO ČITATEĽKY. POLEMKA OKOLO ČITATEĽSKEJ VÁŠNE ŽIEN V 18. STOROČÍ WOMEN AS READERS. POLEMIC ABOUT THE READING PASSION OF WOMEN IN THE 18TH CENTURY Edita Jurčáková	82
RÝCHLOSŤ ČÍTANIA A JEJ VPLYV NA POROZUMENIE TEXTU READING RATE AND ITS RELATION TO COMPREHENSION Stanislav Kováč	93
VÝZNAM ČÍTANIA PRE BUDÚCEHO PREKLADATEĽA ON THE IMPORTANCE OF READING FOR THE FUTURE TRANSLATOR Adriána Koželová	104
ČITATEĽSKÉ PORTFÓLIO AKO NÁSTROJ ROZVÍJANIA ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI A ODBORNEJ SLOVNEJ ZÁSOBY V KONTEXTE TECHNICKY ZAMERANEJ UNIVERZITY A READER'S PORTFOLIO AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF READING LITERACY AND SPECIFIC-PURPOSE VOCABULARY IN THE CONTEXT OF A TECHNICALLY FOCUSED UNIVERSITY Petra Laktišová	113
ČÍTANIE AKO NEVYHNUTNÁ SÚČASŤ TRANSLATOLOGICKEJ PRÍPRAVY (S DÔRAZOM NA TLMOČENIE) READING AS A NECESSARY PART OF TRANSLATOLOGICAL PREPARATION (WITH A FOCUS ON INTERPRETING) Jana Lauková	123
ÚSKALIA POROZUMENIA BÁSNE V LITERÁRNEJ A DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁЦИИ DIFFICULTIES WITH UNDERSTANDING POETRY IN THE LITERARY AND DIDACTIC DISCOURSE Július Lomenčík	134
STRATÉGIE PODPORUJÚCE ČÍTANIE A POROZUMENIE ODBORNÉHO TEXTU READING STRATEGIES ENHANCING READING COMPREHENSION OF DIFFICULT TEXTS Jana Lopusšanová	148
METODIKA VÝUČBY ČÍTANIA ODBORNÝCH TEXTOV NA UNIVERZITÁCH METHODOLOGY OF TEACHING READING OF PROFESSIONAL TEXTS AT UNIVERSITIES Helena Mazurová	159
APLIKOVANÝ CUDZÍ JAZYK VO VÝUČBE NA AKADÉMII POLICAJNÉHO ZBORU APPLIED FOREIGN LANGUAGE IN EDUCATION AT THE ACADEMY OF THE POLICE FORCE IN BRATISLAVA Katarína Meždejová	167

KOMUNIKÁCIA OBRAZU A TEXTU VO VYBRANÝCH UČEBNICIACH NEMECKÉHO JAZYKA	
RELATIONSHIP BETWEEN IMAGE AND TEXT IN SELECTED GERMAN TEXTBOOKS	
Eva Molnárová	175
DIDAKTICKÝ POTENCIÁL LITERÁRNEHO TEXTU VO VÝUČBE NEMECKÉHO JAZYKA PRE VŠEOBECNÉ LEKÁRSTVO	
DIDACTIC POTENTIAL OF LITERARY TEXT IN THE EDUCATION OF GERMAN LANGUAGE FOR GENERAL MEDICINE	
Barbora Molokáčová	184
ČÍTANIE A JEHO ROLA VO VÝUČBE ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA	
READING AND ITS ROLE IN TEACHING TECHNICAL FOREIGN LANGUAGE	
Lucie Němečková.....	195
TVORBA ŠTUDIJNÝCH MATERIÁLOV PRE PREDMET ŠPECIALIZOVANÁ JAZYKOVÁ PRÍPRAVA	
DEVELOPMENT OF STUDY MATERIALS FOR THE SUBJECT SPECIALIZED LANGUAGE TRAINING	
Iveta Nováková	204
MOŽNOSTI VYUŽITIA ON-LINE AUTENTICKÝCH TEXTOV NA ROZVÍJANIE ČÍTANIA S POROZUMENÍM, AKO KLÚČOVEJ KOMUNIKATÍVNEJ KOMPETENCIE	
POSSIBILITIES OF USING ON-LINE AUTHENTIC TEXTS TO DEVELOP READING COMPREHENSION AS A KEY COMMUNICATIVE COMPETENCE	
Žaneta Pavlíková	216
MILOŠ RUPPELDT A RECEPCIA MIGUELA DE UNAMUNA NA SLOVENSKU	
MILOŠ RUPPELDT AND THE RECEPTION OF MIGUEL DE UNAMUNO IN SLOVAKIA	
Enrique Gutiérrez Rubio - Eva Reichwalderová - Jiří Chalupa	226
ROZVOJ ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI V TECHNICKÝCH ŠTUDIJNÝCH ODBOROCH	
DEVELOPMENT OF READING LITERACY IN TECHNICAL STUDY PROGRAMMES	
Daniela Sršníková	237
CLIL V TVORBE VYUČOVACÍCH MATERIÁLOV	
CLIL AND DESIGNING INSTRUCTION MATERIALS	
Jaroslava Štefková.....	245
TEXTOVÁ PRAGMATIKA A JEJ VÝZNAM PRI ČÍTANÍ S POROZUMENÍM CUDZOJAZYČNÉHO ODBORNÉHO TEXTU	
PRAGMATICS OF DISCOURSE AND ITS IMPORTANCE FOR READING COMPREHENSION OF ESP TEXTS	
Andrej Timko	254

RECENZIA: ENGLISH FOR FIRE SCIENCE STUDENTS

REVIEW: ENGLISH FOR FIRE SCIENCE STUDENTS

Eva Kaščáková 267

ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV 271

PREDSLOV

Vedecký zborník *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte VI* nám ponúka dvadsaťšesť príspevkov tematicky zameraných na čítanie v aplikačnom priereze lingvistiky, literatúry a didaktiky.

Čítanie – čítanie s porozumením, informačné čítanie, orientačné čítanie, selektívne čítanie (s často používanými anglickými pendantmi intensive reading, skimming, scanning), rýchle čítanie, extenzívne čítanie, hlasné čítanie, tiché čítanie, hromadné čítanie, zborové čítanie alebo jednoducho rekreačné čítanie pre potešenie. Stratégie čítania a čitateľská kompetencia v rôznych súvislostiach je predmetom záujmu našich autorov. Čitateľská gramotnosť má nadpredmetový charakter. Inak rozumieme náučnému textu a inak percipujeme umelecký text, kedy si uvedomujeme aj vyjadrovacie prostriedky a skryté významy. V popredí pedagogickej práce a výskumu učiteľov filológov je text so všetkými jeho aspektami. S Jeremy Harmerom môžeme konštatovať, že text je zlatou baňou. Potom musia učitelia jazykov nabádať svojich študentov, aby sa stali baníkmi a správnym know-how vydolovali čo najviac.

Aké máme dôvody na čítanie? Aké čitateľské stratégie použiť? Aké texty čítať na seminároch? Má byť čítanie parciálnou alebo nosnou zručnosťou vo vyučovaní cudzích jazykov v nefilologických študijných programoch? Ako môže literárny kánon podporiť rozvoj čitateľskej gramotnosti? Ako vnímať napätie medzi kolektívnou interpretáciou lyrického textu a interpretáciou žiaka alebo študenta v kontexte literárnej edukácie? Ako ovplyvňuje digitalizácia rozvoj čitateľskej kompetencie? Aké stratégie použiť pri čítaní textov napr. v latinčine, ktorá vystupuje ako jazyk prameňov? Aký vplyv má vekový faktor na proces čítania? Ako pristupovať k poruchám čítania a ich prejavom v rôznych jazykoch? Aký vplyv mal fenomén čítania na rozvoj vzdelanosti žien v 18. storočí v nemecky hovoriacich krajinách? Aký je vzťah čítania k interpretačnej schopnosti translátorov?

Na vyššie položené otázky, ako aj otázky recepcie prekladu cudzojazyčných textov dávajú odpovede autorky a autori predkladaného zborníka vedeckých prác.

Editori

ČÍTANIE V DIGITÁLNO M VEKU A JEHO VPLYV NA ČITATEĽSKÉ ZRUČNOSTI V CUDZOM JAZYKU

READING IN THE DIGITAL AGE AND ITS IMPACT ON READING SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE

Gabriela Boldizsárová

Abstrakt

V posledných rokoch sa uskutočnilo vo svete viacero výskumov, ktoré sa zaoberajú dopadom informačných technológií na ľudské správanie a myslenie. S tým súvisí aj rozdielny prístup k textom v tlačenej a v digitálnej forme. Študenti, a nielen oni, čoraz častejšie využívajú na čítanie elektronické zariadenia, ktoré menia spôsob, akým pristupujú k textu a spracúvajú ho. Článok skúma vplyv spôsobu čítania textov v digitálnej forme na učenie cudzích jazykov, konkrétne na schopnosť porozumieť textu v cudzom jazyku. Niektoré techniky sa často využívajú pri porozumení textu v cudzom jazyku a sú pomerne obľúbené u tvorcov jazykových učebníc, ako príklad uvádzame niektoré učebnice anglického jazyka. Avšak pri práci s dlhšími, najmä odbornými, textami sa ukazuje neschopnosť študentov zapamätať si obsah a porozumieť hlbšiemu významu textu, čo môže byť spôsobené práve spôsobom čítania vlastným pre digitálne texty.

Kľúčové slová: digitálny text, čitateľské zručnosti, cudzí jazyk

Abstract

Recently, several surveys have been conducted in the world focusing on the impact of information technologies on human behaviour and mental abilities. This connects with different approaches to the texts in printed and digital forms. There is a growing tendency among students, but not only among them, to use electronic media for reading, which changes their way of reading and processing the information. The paper explores how the ways of reading digital texts influences foreign language learning, specifically the reading comprehension skills. Some of the digital reading techniques are frequently used in foreign language reading comprehension and are often found in foreign language textbooks. There are mentioned several EFL books as an example. However, when working with longer texts, especially technical or expert ones, it seems that students are not able to remember and to understand deeper meaning of the text, which can be caused by the way of reading usually used with digital texts.

Keywords: digital text, reading skills, foreign language

ÚVOD

Za posledné desaťročia sa informačné technológie pevne usadili v našom každodennom živote a priniesli so sebou množstvo zmien. Okrem iného aj možnosť využívať digitálne formy a zdroje informácií namiesto printových. Táto zmena má však dopad na spôsob, akým čítame a pracujeme s textom. Keďže čítanie s porozumením je jednou z kľúčových zručností pri učení sa cudzieho jazyka, zamerali sme sa na vplyv digitálnych

médií na čítanie v cudzom jazyku v univerzitnom kontexte. Študent totiž nemôže byť úspešný, ak nie je schopný porozumieť odbornému textu v cudzom jazyku.

Digitálne médiá vo veľkej miere kladú dôraz na efektívne a rýchle spracovanie veľkého množstva informácií, vyžadujú „multitasking“, teda vykonávanie viacerých činností naraz, a rýchlu a interaktívnu komunikáciu. Tieto prístupy sú však nevhodné pri časovo náročnejších kognitívnych procesoch, ktoré sprevádzajú tzv. hlboké čítanie, kedy sa do textu ponoríme a zamýšľame sa nad obsahom (Wolf, Barzillai, 2009, 1).

Riziká masívneho využívania digitálnych textov a ich dopad na kognitívne a iné aspekty mysle boli spracované v mnohých štúdiách už od osemdesiatych rokov 20. storočia. Podľa F. Jabra (2013, 2), prvé výskumy väčšinou prichádzali so závermi, že ľudia čítajú pomalšie a s menším porozumením z digitálneho média ako z papiera, no neskôr boli výsledky rôznorodejšie, najmä v závislosti od typu textu.

Typické čítanie z obrazovky je charakterizované trávením viac času prehliadaním stránok a vyhľadávaním informácií (browsing and scanning), vyhľadávaním kľúčových slov, nelineárnym a selektívnym čítaním, a menej času hĺbkovým koncentrovaným čítaním. Pri čítaní digitálnych textov sa nesústredíme dlhšie ako pár minút a text skôr prebehne a skáčeme z jedného miesta na druhé. Priemerný čas strávený nad e-textom je 4 minúty (Rowlands et al., 2008, 295). Podľa Nielsena (2008) a Wenreicha (2008) používatelia internetu majú tendenciu prechádzať stránkami rýchlo a čítajú v priemere len 20% textu na stránke. Pri takej krátkosti času a nesústredenosti nie je možné, aby sme efektívne využili naše kognitívne a pamäťové kapacity.

1 UČEBNICE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA A ČÍTANIE S POROZUMENÍM

Študenti radi využívajú elektronické zariadenia a on-line nástroje, či už ako súčasť každodenného života a využitia voľného času, alebo na podporu svojho vzdelávania. Pri vyhľadávaní informácií je dnes pre študenta prvá voľba internetový vyhľadávač a až potom knižnica. Zistilo sa, že takto postupuje až 89% študentov a len 2% začína vyhľadávanie na webovej stránke knižnice (De Rosa et al., 2006, 19). Zvyšných 9% študentov využíva iné internetové zdroje, ako je e-mail, internetové databázy, internetové správy a pod. No aj učitelia cudzích jazykov využívajú on-line nástroje, napr. slovníky, alebo iné zdroje (testy, videá, audio nahrávky a pod.) na zvýšenie efektívnosti vyučovania, podporenie preberanej témy či overenie vedomostí študentov. A stáva sa samozrejmosťou, že súčasťou učebnice

cudzích jazykov je CD s doplnkovým materiálom alebo kód s prístupom k on-line zdrojom, ktoré môžu študenti využívať na samoštúdium.

Pri vyučovaní odborného cudzieho jazyka na Žilinskej univerzite sa využíva kombinácia autentických odborných textov a učebníc odborného jazyka. Všimli sme si, že zostavovatelia učebníc využívajú mnohé techniky čítania typické pre digitálne médiá. Sledovali sme 7 učebníc odbornej angličtiny používaných pre rôzne študijné odbory na Žilinskej univerzite. Všetky sú od zahraničných autorov a vydavateľstiev a predstavujú súčasné trendy vo vyučovaní odborných cudzích jazykov. Sú zamerané na oblasť ekonomiky, zasielateľstva a logistiky a letectva. V zvolených učebniciach sme sledovali materiál (druh a dĺžku textov) a typy úloh zamerané na čítanie s porozumením.

Dĺžka textov v sledovaných učebniciach sa pohybovala v rozmedzí od 100 do 500 slov v závislosti od zamerania a typu učebnice a textu. V jednom prípade (*Flightpath*, 2011) sa vyskytli len dva texty v celej učebnici, no táto je zameraná na vzdelávanie pilotov, pre ktorých čítanie nie je prioritnou zručnosťou. Učebnica je postavená na odbornej slovnej zásobe, počúvaní a hovorení.

Kratšie texty od 100 do 300 slov obsahujú učebnice *Civil Aviation* (2017) a *Business Benchmark* (2013). *Civil Aviation* je zaujímavá koncipovaná učebnica členená na krátke lekcie v rozsahu 2 strán, kde každá obsahuje veľmi krátky text, veľmi často z praxe – návod na použitie, inštrukcia, formulár, stručný opis, s použitím termínov danej lekcie. *Business Benchmark* je viariabilnejšia v rozsahu aj v typoch textov. Okrem klasických textov na danú tému tam nájdeme aj rôzne nápisy, grafy, e-maily, z ktorých má študent extrahovať a spracovať požadované informácie.

Poslednou skupinou učebníc sú tie, ktoré obsahujú texty v rozsahu zhruba 300-500 slov. Z rovnakej série (Express Series) sú *English for Logistics* (2009) a *English for Aviation* (2008), kde sa nachádza dlhší text až na konci každej lekcie ako východiskový bod pre diskusiu. Vo vnútri lekcí sú kratšie texty vo forme cvičení, s ktorými študenti rôzne pracujú. Najdlhšie a najnáročnejšie texty sa nachádzajú v učebniciach *English for Business Studies* (2010) a *Logistics Management* (2010). V prvej sú to často úryvky z učebníc ekonómie, rôzne ekonomické teórie a pod. V *Logistics Management* je každá lekcia centralizovaná okolo jedného textu prevzatého z Financial Times.

Dĺžka a náročnosť textov sú samozrejme ovplyvnené úrovňou a zameraním každej učebnice, ale možno badať aj isté preferencie autorov a trendy v súčasnom vyučovaní cudzích

jazykov, kde sa kladie dôraz viac na rozprávanie a každodenné využívanie jazyka v pracovnom prostredí ako na čítanie dlhších textov s následným uvažovaním o jeho obsahu a význame.

V skúmaných učebniciach sme sledovali aj typológiu úloh zameranú na čítanie s porozumením. Čo sa týka techniky čítania, autori veľmi často zadávajú študentom „skimming“, teda rýchly prehľad textu na získanie základnej informácie o obsahu, a „scanning“, rýchle vyhľadanie konkrétnej informácie. Práve tieto dve techniky sú typické pre spôsob čítania v digitálnych médiách, kde čitatelia len povrchne prechádzajú textom. Ide o tzv. vertikálne čítanie, často sa označuje písmenom Z alebo F, kedy sa čitateľ zameria len na prvý, (stredný) a posledný riadok textu.

Súčasťou prípravy na čítanie textu boli najčastejšie využívané otázky, ktoré majú študenta uviesť do témy, prípadne študent tipuje odpovede, ktorých správnosť si následne overí v texte. Pri samotnom čítaní sa vyskytovali úlohy s priradovaním podnadpisov k jednotlivým odsekom, usporiadanie odsekov v správnom poradí alebo dopĺňanie slov z banky termínov do textu.

Pri kontrole porozumenia najčastejšie využívaným typom úlohy bolo nájsť k danej definícii správne slovo v texte. Vyskytovala sa vo viac ako 50% lekcií vo všetkých sledovaných učebniciach. Znova sa teda využíva metóda „scanning“ – rýchle vyhľadávanie.

Ďalšou častou úlohou boli kontrolné otázky, či už otvorené alebo s možnosťou výberu odpovede. Kontrolné otázky s viacerými možnosťami výberu odpovede sú u študentov obľúbené, sú v nich často úspešní, nemusia vety tvoriť, len vybrať tú správnu, často tipujú. Pri otvorených otázkach už takí úspešní nie sú. Tu sa ukazuje ich (ne)schopnosť produkcie jazyka a aj hlbšie pochopenie textu. Podobne obľúbené u študentov aj tvorcov učebníc je úloha typu pravda/nepravda (najmä v *Civil Aviation*, *Business Benchmark* a *English for Business Studies*), kde študenti majú až 50%-nú pravdepodobnosť uhádnutia správnej odpovede. Nijako to však nedokazuje ich skutočné porozumenie textu. Tu sa podľa viacerých autorov (napr. Veverková, 2016, 53) považuje za vhodné skombinovať túto úlohu s inou, napr. nájsť v texte miesto, kde je dokázané dané tvrdenie. Ďalšie typy úloh sa vyskytovali v spojení s textom, ale tiež samostatne na osvojenie a upevnenie slovnej zásoby, napr. dopĺňanie slov do viet, spájanie termínov a ich definícií alebo spájanie častí viet.

Posledná etapa procesu čítania s porozumením, tak ako uvádza Veverková (2016, 54-55), je využitie prečítaného textu. V sledovaných učebniciach táto etapa často absentovala

napriek tomu, že ide o účinný nástroj na zapamätanie a utriedenie informácií z textu. V niekoľkých prípadoch sa vyskytovali diskusné otázky, avšak úlohy typu napísať alebo prerozprávať zhrnutie textu, ktoré považujeme za užitočné, sa tam takmer nevyskytovali. Zostáva teda na učiteľovi, aby priamo na hodine „dotváral“ aktivity podľa potreby.

Treba podotknúť, že ako učitelia sme radi, že učebnice poskytujú variabilitu vo forme textov a cvičení, je to však často na úkor hlbšieho porozumenia a zapamätania textu. Následne majú študenti zníženú schopnosť v produktívnych zručnostiach, lebo tieto nie sú podporované modernými tvorcami učebníc. Práve naopak, tie kopírujú trend spôsobu čítania digitálnych médií.

Pri práci s dlhším odborným textom si následne u študentov všímame dlhodobé zhoršenie porozumenia textu, niekedy spôsobené nižšou koncentráciou na prácu, ale aj vysokou odbornosťou textu. Medzi problémami sa často vyskytuje neschopnosť študentov spracovať/ porozumieť zložitejším vetným konštrukciám. Študenti sa orientujú na kľúčové slová, respektíve na slová, ktorým rozumejú, ale nepochopia vetu ako celok. Je to zrejme najmä pri preklade, kedy študenti nechápu vnútrovetné a medzivetné vzťahy, rozumejú len základným významom niektorých slov. Ako problém sa nám ukazujú spojky a častice ale aj viacnásobný prívlastok v angličtine, najmä v odbornom texte. Je možné, že tieto problémy súvisia práve so spôsobom čítania vlastným digitálnym médiám a technikám využívaným v jazykových učebniciach. Zaujímavé je, že pri spracovávaní dlhých odborných textov máme tendenciu voliť podobné didaktické postupy ako autori spomínaných učebníc, napr. fragmentácia textu na menšie celky, vyhľadávanie konkrétnych slov v texte a pod. Bolo by vhodné zaradiť aj produktívne typy úloh, kde by bol študent nútený spracovať aj hĺbkové významové štruktúry. V sledovaných učebniciach sme takéto typy úloh nenašli, alebo len v obmedzenej miere, aj keď ich považujeme za užitočné.

Pri snahe o zlepšenie porozumenia textu študentmi sa nám v pedagogickej praxi ako užitočné osvedčili niektoré úlohy produktívneho typu. Okrem prekladu alebo jednoduchej sumarizácie textu využívame aj nasledovné:

1. Štruktúrovaný prepis alebo prerozprávanie textu – študent každý odsek textu zhrnie v jednej až dvoch vetách s využitím kľúčových slov alebo novej slovnej zásoby. Aktivita pomáha študentovi lepšie pochopiť a zapamätať si hlavné myšlienky v texte a zároveň sa naučí vyjadriť na obmedzenom priestore.

2. Tvorba otázok – študenti tvoria otázky k jednotlivým odsekom textu tak, aby ich zodpovedaním vyjadrili hlavné myšlienky.
3. Tvorba podnadpisov k jednotlivým odsekom v texte – študenti sú nútení sami vyjadriť podstatu textu. Tento variant považujeme za vhodnejší ako jednoduché priradovanie podnadpisov ponúkaných pod textom, čo býva častá aktivita v mnohých učebniciach.
4. Využitie prečítaného textu – pri odborných textoch býva obsah kľúčový. Študenti teda môžu debatovať o tom, či je téma pre nich zaujímavá, či prináša niečo nové, či nejakým spôsobom nadväzuje na ich vedomosti. Ak text nastoľuje polemiku, môžeme študentov rozdeliť na skupiny a každá sa snaží ponúknuť argumenty na obhájenie určitého názoru. Ak je v texte opísaný problém, študenti sa môžu pokúsiť navrhnúť riešenie. Text môže tiež slúžiť ako základ pre širšiu tému, ku ktorej si študenti po prečítaní textu vyhľadávajú ďalšie informácie.

ZÁVER

Digitálne zariadenia využívané v čoraz väčšej miere menia náš prístup k textu a náš spôsob čítania. Toto sa prejavuje aj u študentov vysokých škôl pri čítaní odborných cudzojazyčných textov. Pri sledovaní didaktických prístupov k čítaniu v učebniciach odbornej angličtiny používaných na Žilinskej univerzite sme zistili, že autori využívajú stratégie zhodné s tými, ktoré sa využívajú pri čítaní digitálnych textov, čím nepriamo prispievajú k zhoršovaniu schopnosti čítať s porozumením aj dlhšie odborné texty u študentov. Podobné postupy však využívajú aj učitelia cudzích jazykov pri didaktizovaní autentických odborných textov. Toto je samozrejme otvorené ďalšiemu skúmaniu a diskusii. Navrhujeme však posilniť vo vyučovaní stratégie, ktoré podporujú hlbšie pochopenie jazykových a významových štruktúr textu, ako príklad uvádzame niektoré aktivity využívané na Žilinskej univerzite.

LITERATÚRA

DOOLEY, J. - EVANS, V. - ESPARZA, J. 2017. *Career Paths. Civil Aviation*. Newbury : Express Publishing, 2017. 120 s. ISBN 978-1-78098-633-3.
ELLIS, S. - GERIGHTY, T. 2008. *English for Aviation*. Oxford : Oxford University Press, 2008. 95 s. ISBN 978-0-19-457942-1.

- GRUSSENDORF, M. 2009. *English for Logistics*. Oxford : Oxford University Press, 2009. 94 s. ISBN 978-0-19-457945-2.
- MACKENZIE, I. 2010. *English for Business Studies*. 3. vydanie. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 191 s. ISBN 978-0-521-74341-9.
- PILBEAM, A. - O`DRISCOLL, N. 2010. *Logistics Management*. Harlow : Pearson Education Ltd., 2010. 96 s. ISBN 978-1-4082-2006-1.
- SHAWCROSS, F. 2011. *Flightpath*. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 192 s. ISBN 978-0-521-17871-6.
- WHITBY, N. 2013. *Business Benchmark Pre-Intermediate to Intermediate*. 2. vydanie. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 208 s. ISBN 978-1-107-69399-9.
- WOLF, M. - BARZILLAI, M. 2009. The importance of deep reading. In *Educational Leadership*. 2009, č.6 , s. 32-37. [online] 2009. [cit. 2019-06-15] Dostupné na internete: <https://pdfs.semanticscholar.org/71cf/5d3dd4a5037003f0bca787874f2d68077cf9.pdf>
- DE ROSA, C. et al. 2006. *College students' perceptions of libraries and information resources: A report to the OCLC membership*. Dublin, Ohio: OCLC Online Computer Library Center, [online] 2006. [cit. 2019-06-20] Dostupné na internete: <https://www.oclc.org/content/dam/oclc/reports/pdfs/studentperceptions.pdf>
- JABR, F. 2013. The Reading Brain in the Digital Age: The Science of Paper versus Screens. In *Scientific American*. [online] 2013. [cit. 2016-05-29] Dostupné na internete: <https://www.scientificamerican.com/article/reading-paper-screens/>
- VEVERKOVÁ, D. 2016. Typology of activities focused on reading skills from the English for specific/technical purposes field. In *XLinguae Journal*. Volume 9 Issue 2, April 2016, ISSN 1337-8384, 47-55 [online] 2016. [cit. 2019-05-23] Dostupné na internete: http://www.xlinguae.eu/files/XLinguae2_2016_4.pdf

ŠPECIFIKÁ TVORBY EDUKAČNÉHO MATERIÁLU PRE VÝUČBU ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA V ODBORE AUTOMATIZÁCIA

THE SPECIFICITIES OF DESIGNING EDUCATIONAL MATERIALS FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE FIELD OF AUTOMATION

Júlia Bolečková - Petra Laktišová

Abstrakt

Rozvoj automatizácie predstavuje významný prostriedok pre zvýšenie produktivity, kvality a konkurencieschopnosti výrobných procesov. Nastavený trend kladie čoraz väčšie požiadavky nielen na zamestnancov národných aj nadnárodných firiem, ale hlavne na absolventov vysokých škôl a vyučujúcich odborných predmetov. Absolventovi vysokoškolského štúdia technického zamerania už nestačí byť len odborníkom v technickej oblasti, ale nevyhnutná je aj schopnosť pracovať v medzinárodnom tíme a odborne prezentovať svoje návrhy pre inovačné prístupy v minimálne jednom cudzom jazyku. Znamená to aj vyššie nároky kladené na kompetencie v odbornom cudzom jazyku. Odborná jazyková gramotnosť študentov technických odborov je však dlhodobo na neuspokojivej úrovni, čo výrazným spôsobom ovplyvňuje absencia komplexného cudzojazyčného edukačného materiálu, ktorý by plne vyhovoval odporúčaniam odbornej literatúry pre výučbu ESP, ako aj potrebám študentov študijného odboru automatizácia a odzrkadľoval súčasné požiadavky pre prax. Z tohto dôvodu sme sa v rámci Sekcie cudzích jazykov rozhodli svoju pozornosť upriamiť na tvorbu vlastného edukačného materiálu v odbore automatizácia. V príspevku sa budeme venovať špecifikám jeho prípravy a tvorby.

Kľúčové slová: ebook, odborný cudzí jazyk, odbor automatizácia, špecifiká prípravy a tvorby edukačného materiálu, ESP

Abstract

The advancement of automation is a significant means of increasing productivity, quality, and competitiveness in production processes. The prevailing trend places increasing demands not only on employees of national and multinational companies, but in particular on graduates of universities and vocational subject educators. For graduates of technical universities, it is no longer enough to be a technical expert. They must also have the ability to work in an international team and professionally present their ideas for innovative approaches in at least one foreign language. This means higher demands on proficiency in a foreign language for specific purposes. The specialist language proficiency of students in technical fields has long been unsatisfactory. To a large extent, this is due to the absence of comprehensive foreign language educational materials that fully comply with the recommendations for academic literature for teaching ESP, meet the needs of students in the field of study of automation, and also reflect the current requirements for work experience. We have therefore decided to focus on producing our own educational materials in the automation field within the Foreign Language Section. The paper deals with the specificities of preparing and producing the materials.

Keywords: eBook, foreign language for specific purposes, field of automation, specificities of preparing and producing educational materials, ESP

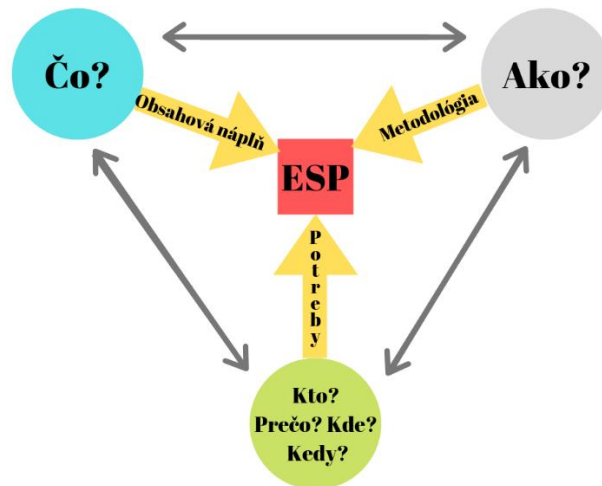
ÚVOD

ESP je bez pochybností prevažujúcim prístupom k výučbe cudzieho jazyka v rámci terciárneho stupňa vzdelávania. Na základe toho sa jazykové vzdelávanie sústreďí na špecifické potreby individuálnych študijných odborov s obsahom konkrétnej odbornej slovnjej zásoby. Výučba ESP sa vyznačuje svojimi špeciálnymi požiadavkami, a teda aj špecifickým prístupom k výučbe, ktorá je odlišná ako výučba všeobecného cudzieho jazyka. Vyučujúci musí dbať na zvolenie adekvátnych výučbových metód, pripraviť vhodný spôsob testovania a predovšetkým si musí uvedomiť dôležitosť výberu a tvorby kvalitných študijných materiálov.

1 KRITÉRIÁ PRE HODNOTENIE A TVORBU MATERIÁLOV ESP

Študijné materiály sú jedným z kľúčových faktorov vplývajúcich na motiváciu študentov, jazykovú stránku výučby (t.j. slovnú zásobu, ktorú si študent osvojí) aj na to, akým spôsobom bude celá výučba prebiehať, preto je príprava vhodných materiálov činnosť, ktorá sa nemôže zanedbať. Riazi tvrdí (ako cituje Pašalić, Plančić, 2018), že výučbový materiál je druhým najdôležitejším faktorom vo výučbe cudzieho jazyka. Prvým najdôležitejším faktorom je učiteľ. Tieto dva faktory spoločne zabezpečujú to, aby sa študent naučil aktívne komunikovať vo svojej pracovnej sfére a pri komunikácii využíval slovnú zásobu špecifickú pre jeho študijný odbor. Cieľom ESP je teda to, aby sa zo študentov stali samostatní a aktívni účastníci vzdelávacieho procesu.

Výber kvalitnej učebnice rozhodne nie je jednoduchá úloha pre žiadneho vyučujúceho. Vhodné študijné materiály pre výučbu ESP znamenajú najst' ideálnu rovnováhu medzi potrebami študentov, jazykovou a obsahovou náplňou a metodológiou. Vzájomný vzťah týchto vplyvov môžeme zobrazit' v nasledujúcom diagrame.



Obr. 1 Znáozornenie vzťahu medzi študijnými potrebami, obsahovou náplňou a metodológiou. (Fathi, 2008)

Všetky tri faktory prítomné v tomto vzťahu sú vzájomne prepojené a nie je možné vylúčiť alebo zanedbať ani jeden z nich. Vyučujúci musí pri voľbe študijných materiálov dbať na to, aby boli všetky požiadavky splnené a aby boli v materiáloch spracované na kvalitnej úrovni, čím sa vytvára zoznam dôležitých otázok, na ktoré je žiaduce vopred odpovedať, aby sme tento stav dosiahli. V prvom rade si je potrebné uvedomiť, pre akú cieľovú skupinu budú študijné materiály určené. Pre to, aby bola práca s materiálmi efektívna, je nevyhnutné, aby boli vytvorené presne na mieru pre vybranú skupinu študentov. Shave (2010) odporúča zväžiť nasledovné faktory:

1. Vek študentov a ich úroveň cudzieho jazyka.
2. Homogenita / heterogenita študijnej skupiny.
3. Predchádzajúce skúsenosti študentov s jazykovou výučbou.
4. Očakávania študentov od jazykovej výučby.
5. Preferencia študijných stratégií.
6. Motivácia, záujmy a hodnoty študentov.
7. Časová dotácia prináležiaca výučbe.
8. Postavenie učiteľa v procese výučby.

Na základe takto vytvorenej špecifikácie základných potrieb študentov môžeme pristúpiť k identifikácii ďalších otázok, ktorých zodpovedanie nám pomôže rozhodnúť, aké metodologické postupy zvoliť pre výučbu a prácu s jednotlivými cvičeniami obsiahnutými v materiáloch pre konkrétny študijný program. Bocanegra-Valle (2010) tieto otázky uvádza nasledovne:

1. Aká je cieľová téma výučby?

2. Je téma relevantná pre daný študijný odbor?
3. Čo vy, ako vyučujúci ESP, viete o danom odbore?
4. Čo o študijnom programe vedia študenti?
5. Do akej miery materiály reflektujú odbornú terminológiu študijného programu?
6. Aké sú učebné ciele?
7. Aké cieľové zručnosti študenti nadobudnú?
8. Aké vhodné a dostupné zdroje existujú pre tvorbu študijného materiálu?
9. Aké technologické zariadenie je požadované a dostupné pri výučbe?
10. Aká časová dotácia je dostupná pre úpravu dizajnu a celkovú tvorbu jednotlivých aktivít?
11. Budú materiály orientované iba na prácu v triede alebo majú poskytovať aj dodatočné úlohy na podporenie samostatného štúdia?

Po zodpovedaní uvedených otázok následne vyučujúci čelí rozhodnutiu, akým spôsobom pristúpi k výberu študijného materiálu, aby bol v súlade so zistenými požiadavkami. Na výber má tri možnosti. Prvou možnosťou je použiť existujúce materiály po objektívnom zhodnotení ich vhodností, druhou možnosťou je prispôsobiť existujúce materiály tak, aby splňali všetky stanovené požiadavky, alebo posledná možnosť, vytvoriť si vlastné materiály od základov.

Faktom je to, že pre veľké množstvo študijných programov neexistuje odborná učebnica cudzieho jazyka. McDonough (ako cituje Fathi, 2010) tvrdí, že väčšina dostupných materiálov nie je uspokojivá, pretože sú zamerané predovšetkým na gramatiku a syntax a podceňujú potreby študentov, ktorou je práve práca s vedeckými textami. Úlohou učiteľa je preto vo väčšine prípadov samostatne zabezpečiť zdroj odborných študijných materiálov, čo predstavuje náročný a dlhý proces prípravy.

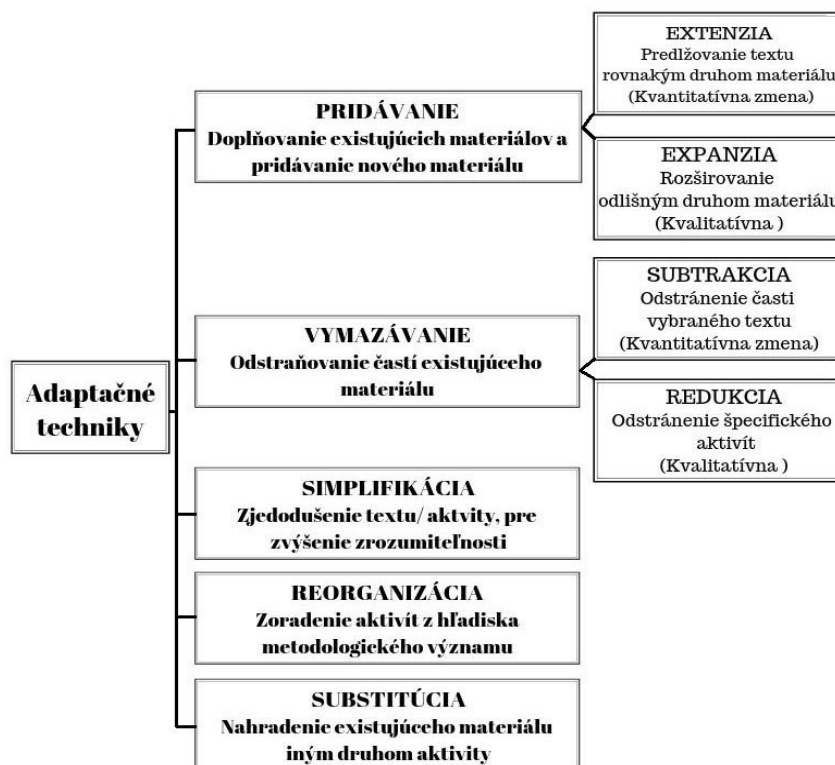
Náročnosť výroby študijných materiálov zvyšuje aj základná požiadavka, ktorá je na materiály ESP kladená a tou je požiadavka autenticity. Znamená to, že zdrojové texty, ktoré je potrebné didaktizovať, neboli písané pre jazykové vzdelávanie, ale pre iné vedecké účely v špecifickej vedeckej oblasti, pričom práve pôvodný účel textu čiastočne určuje úroveň autenticity. Nevýhodou autentických textov je prevyšujúce množstvo informácií nad množstvom jazykových prvkov, vhodných na naučenie. Naopak snaha texty zjednodušiť by

mohla viesť k strate autentickosti, takže je potrebné byť veľmi opatrný pri didaktizácii, aby toto kritérium ostalo zachované v akomkoľvek formáte.

Samozrejme, autentickosť nie je jedinou požiadavkou kladenou na ESP materiály. Krzanowsky (ako cituje Bocanegra-Valle, 2010) vytvoril nasledovný zoznam požiadaviek, ktoré by kvalitné ESP výučbové materiály mali spĺňať.

1. Mali by spĺňať rovnováhu informatívneho, jazykového a komunikačného obsahu.
2. Mali by sa zakladať na témach akademických a odborných záujmov.
3. Mali by byť priamo prepojené s vybraným študijným programom a jeho obsahovou náplňou.
4. Mali by byť viacnásobne použiteľné a stále aktuálne.
5. Obsahová stránka by mala byť nastavená tak, aby bolo učivo zapamätateľné.
6. Mali by zodpovedať dostupnej časovej dotácii.
7. Mali by spĺňať kritérium autentickosti.
8. Mali by pokrývať nie len jazykovú stránku, ale aj odborné zručnosti.
9. Mali by poskytovať študentovi možnosť nadobudnúť prenosné zručnosti.
10. Nemali by byť zamerané neúmerne na jednu zručnosť, ale na všetky zručnosti rovnakou mierou.
11. Materiály by mali byť vytvorené tak, aby existovala možnosť materiály upravovať alebo rozširovať.
12. Mali by podporovať interakciu.
13. Mali by byť schopné prispôbiť sa potrebám a vedomostiam študentov.
14. Mali by byť profesionálne graficky spracované.
15. Mali by podporovať rozvoj vlastných výučbových štýlov v prípade viacerých vyučujúcich.

Pracovný proces adaptácie a didaktizácie autentických vedeckých textov na študijné materiály špecifické pre konkrétny študijný odbor, ktoré budú spĺňať všetky uvedené kritériá, pozostáva zo série techník, vďaka ktorým z čiastkových aktivít postupne vzniká komplexný výučbový materiál obsahujúci aktivity podporujúce rozvoj všetkých jazykových zručností. Pre prehľadnosť zobrazme adaptačné techniky tak, ako ich uvádza Bocanegra-Valle (2010) v nasledujúcom diagrame.



Obr. 2 Diagram s prehľadom adaptačných techník.

Keďže vytvorené ESP materiály predstavujú kľúčový faktor v rámci výučby, predtým ako študijné materiály implementujeme do výučby, je na mieste spätná analýza jednotlivých kapitol tvoriacich študijný materiál. McDonough a Shaw (ako cituje Pašalić, Plančić, 2018) klasifikovali tri fázy analýzy ESP materiálu ako súčasť hodnotenia kvality. Prvá fáza je externé hodnotenie, počas ktorého sa venujeme analýze dizajnovej stránky materiálu a obsahu s názvami tém, vďaka ktorému sa dá zhodnotiť vhodnosť materiálu z hľadiska prezentácie a organizácie materiálov, celkový kontext z hľadiska obsahovej náplne či rôzne kultúrne aspekty materiálu. Druhou fázou je interné zhodnotenie materiálu, ktoré predstavuje zhodnotenie zručností, ktoré bude mať študent možnosť precvičovať, autentickosť zdrojov pre čítanie a počúvanie s porozumením a skutočnosť, či materiály podporujú odlišné učebné štýly. Tretím krokom je všeobecné zhodnotenie vlastností materiálov, ako sú použiteľnosť, adaptabilita či flexibilita.

Okrem vyššie uvedeného prístupu Shave (2010) uvádza zoznam dodatočných kritérií, ktoré musí ESP materiál pri hodnotení spĺňať. Tieto kritériá sú nasledovné:

1. Ciele a prístupy – Súlad medzi cieľmi kurzu a obsahom študijného materiálu, dizajn a organizácia textu či užívateľsky priateľské prostredie.

2. Jazykový obsah – Autentickosť materiálov, rozsah slovnej zásoby, pokrytie nevyhnutných jazykových prostriedkov i výslovnosti.
3. Zručnosti – Pokrytie všetkých jazykových zručností vhodnými aktivitami.
4. Témy – Adekvátnosť tém s ohľadom na vek študentov a kultúrne a sociálne aspekty.
5. Metodológia – Vhodnosť vybraných prístupov k výučbe s ohľadom na zručnosti študentov, podporu autonómneho vzdelávania a možnosti praktickej jazykovej prezentácie.

Tvorba odborných študijných materiálov je náročný a dlhotrvajúci proces, ktorý nekončí napísaním zdrojového materiálu k výučbe. Nevyhnutné je, aby vytvorené kapitoly boli následne otestované, objektívne ohodnotené a následne upravené podľa zistených nedostatkov. Mohli by sme tvrdiť, že tvorba študijných materiálov prebieha metódou pokus-omyl a je potrebné neustále ich modifikovať a opravovať. Taktiež v rámci edukačného prostredia dochádza k neustálym inováciám a novým metodológiám, preto je nevyhnutné držať krok s technologickým rozvojom a aktualizovať súčasne aj študijné materiály, a to nielen z hľadiska obsahu, ale aj formy.

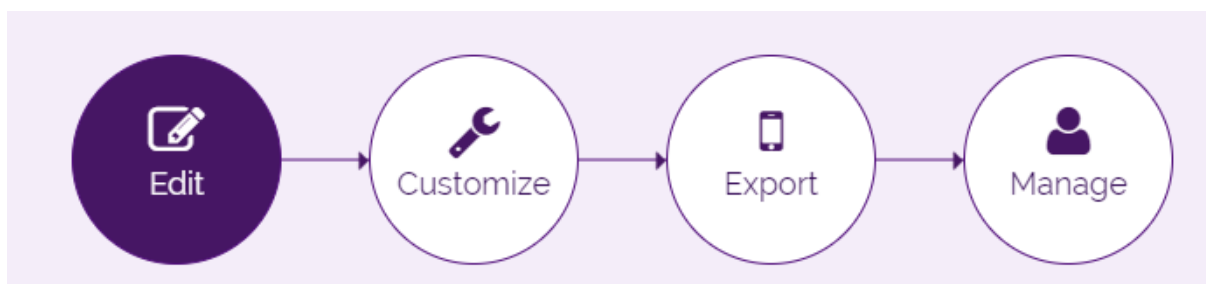
1.1 Interaktívna forma ako významné špecifikum tvorby vzdelávacích materiálov pre výučbu cudzích jazykov na UNIZA

Možnou cestou ako vyhovieť takto formulovanej požiadavke nielen spoločnosti, ale predovšetkým samotných študentov – digitálnych domorodcov, je implementácia takých prvkov IKT, ktoré podporia budovanie edukačného prostredia, kde sa tradičný edukačný obsah mení na digitálny takým spôsobom, ktorý zvýši kvalitu výuky a zároveň aj záujem študentov o predmet. Digitálno-interaktívny vzdelávací obsah totiž môže spĺňať špecifické funkcie, ktoré nám klasický učebný materiál nemôže ponúknuť – multimediálne spracovanie obsahu materiálu, interaktivitu a udržateľnosť aktuálnosti. Sú to už takmer dve dekády, kedy predmetom diskusií na akademickej pôde je nielen exaktné vymedzenie interpretácie pojmu, čo digitálny resp. interaktívny učebný materiál je, nakoľko takáto jeho forma je čiastočne vnímaná ako to, čo pokrýva paralelne hardware, software i vzdelávací obsah, ale aj ako pojem definovaný prostredníctvom zapojenia elektronických funkcií a multimediálneho obsahu. V uplynulých rokoch sa do popredia dostáva termín interaktívna učebnica, ktorý odzrkadľuje najmä spôsoby, akým sa s učebným materiálom komunikuje. Práve interaktívny spôsob komunikácie s obsahom, ktorý bol predstavený softwérovým vývojárom Mikom Matasom,

nás zaujal natoľko, že sme začali premýšľať, ako takúto interaktivitu preniesť do nami vytvorených výučbových materiálov pre odborný cudzí jazyk.

1.1.1 Kotobee Author – program prenosu interaktivity do učebných materiálov

Funkcionality podporujúce to, čo nás na prezentácii Mika Matasa tak zaujalo, ponúka aplikácia Kotobee Author pre vytváranie elektronických kníh a editovanie EPUB dokumentov v užívateľsky priateľskom prostredí. Jeho workflow je skutočne jednoduchý, obsiahnutý do 4 krokov – edituj, prispôsob svojim potrebám, exportuj, manažuj.



Obr. 3 Workflow v programe Kotobee Author.

Umožňuje konvertovať PDF alebo Word súbory priamo do EPUB formátu, pridávať vnorené kapitoly, sledovať náhľad kapitoly v reálnom čase, vkladať interaktívne elementy ako audio, video, galérie, interaktívne obrázky, 3D alebo HTML5 widgety a rovnako vytvárať kvízové testy. Súčasne nechýbajú prostriedky pre implementáciu vlastného loga alebo použitie obľúbených farieb, rovnako ako pridanie úvodného obrázka či sloganu. Dokončený materiál možno prechádzať v náhľade na emuláciách vybraných hardvérových zariadení. A to je cesta, ktorú sme sa na Ústave celoživotného vzdelávania pri tvorbe študijných materiálov pre výučbu cudzieho jazyka v odbore Automatizácia rozhodli nasledovať.

ZÁVER

V rámci terciárneho stupňa vzdelávania je ESP bezpochyby dominantným prístupom k výučbe cudzieho jazyka, čo znamená, že vzdelávanie sa potom sústreďuje na špecifické potreby individuálnych študijných odborov s obsahom konkrétnej odbornej slovnice. Výučba ESP sa vyznačuje svojimi špeciálnymi požiadavkami, a teda aj špecifickým prístupom k výučbe, ktorá je odlišná ako výučba všeobecného cudzieho jazyka. Vyučujúci tak musí dbať nielen na výber vhodných metód a prípravu adekvátnych foriem testovania, ale predovšetkým musí u neho dôjsť k uvedomeniu dôležitosti výberu či prípadnej tvorby kvalitných študijných materiálov spĺňajúcich stanovené kritériá. V súčasnosti je však veľký

dôraz kladený aj na úpravu obsahu a najmä zmenu metód a foriem univerzitného vzdelávania prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, ktoré výrazným spôsobom môžu podnecovať interaktivitu výučby, a tak vplývať na kvalitu výučby a záujem študentov predmet cudzí jazyk navštevovať. Zároveň, digitálno-interaktívny vzdelávací obsah môže spĺňať špecifické funkcie, ktoré nám klasický učebný materiál nemôže ponúknuť, a tým v študentoch navyše podnecovať ich vlastné poznávanie a túžbu po nových znalostiach a skúsenostiach.

LITERATÚRA

- BOCANEGRA-VALLE, A. 2010. *Evaluating and designing materials for the ESP classroom*. [online] 2010. [cit. 2019-06-13] Dostupné na internete: https://www.academia.edu/5162849/Evaluating_and_designing_materials_for_the_ESP_classroom
- FATHI, V. 2008. *The Importance of Materials Design in ESP and EST*. [online] [cit. 2019-06-13] Dostupné na internete: https://www.academia.edu/371710/The_Importance_of_Materials_Design_In_ESP_and_EST
- PAŠALIĆ, M. - PLANČIĆ, B. 2018. *Issues Affecting Selection and Evaluation of ESP Teaching Materials*. In *Transactions on Maritime Science* (Vol. 07 No.2). [online] 2018. [cit. 2019-06-13] Dostupné na internete: <https://hrcak.srce.hr/206986?lang=en>
- SHAVE, J. 2010. *A Teacher Friendly Process for Evaluating and Selecting ESL/EFL Coursebooks*. In *The Internet TESL Journal*, XVI (11). [online] 2010. [cit. 2019-06-13] Dostupné na internete: <http://iteslj.org/Articles/Shave-CourseBookEvaluation.html>.

TESTOVÉ ÚLOHY NA OVEROVANIE ÚROVNE RECEPTÍVNEJ ZRUČNOSTI ČÍTANIA

TEST TASKS FOR VERIFICATION OF RECEPTIVE READING SKILLS LEVEL

Júlia Bolečková

Abstrakt

Zabezpečovanie kvalitného odborného jazykového vzdelávania Sekciou cudzích jazykov a jednotlivých fakúlt Žilinskej univerzity je do významnej miery spojené s rozvojom čítania s porozumením, ako neoddeliteľnou súčasťou jazykovej kompetencie. Navzdory faktu, že vysoká úroveň čitateľskej spôsobilosti je v súčasnej dobe bežnou požiadavkou kladenou na študentov vysokých škôl, ovládanie tejto zručnosti nie je na dostatočnej úrovni a študenti mnohokrát nedokážu efektívne pracovať s textami v cudzom jazyku. Cieľom príspevku je predstaviť špecifikáciu testových úloh so zameraním na overovanie úrovne receptívnej zručnosti čítania, ich výhody a úskalía.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, testová špecifikácia, čítanie s porozumením, jazykové vzdelávanie

Abstract

Ensuring high-quality technical language learning by the Department of Foreign Languages and individual departments of the University of Žilina is to a great extent connected with the development of reading comprehension, as an inseparable part of language competence. Despite the fact that a high level of reading competence is currently common demand on university students, mastering this skill is on an insufficient level and students are often not able to work effectively with texts in a foreign language. The aim of the article is to introduce a specification of test tasks with a focus on verification of receptive reading skills level, their advantages, and pitfalls.

Keywords: reading competence, test specification, reading comprehension, language learning

ÚVOD

V súčasnej dobe sa v našej spoločnosti v rámci rozvoja technológií, automatizácie a internacionalizácie zvyšuje úroveň technických zariadení, vybavenosti a spolupráce so spoločnosťami národného aj nadnárodného formátu. To je jeden z hlavných dôvodov prečo sú na absolventov terciárneho stupňa vzdelávania pri vstupe na trh práce kladené vysoké nároky na ich zručnosti. Okrem samotných vedomostí je nevyhnutné, aby absolventi disponovali analytickým a kritickým myslením, samostatnosťou, komunikatívnou kompetenciou, schopnosťou pružne reagovať a riešiť problémy a aj vysokou úrovňou čitateľskej gramotnosti absolventa. Organizácia PISA (Programme for International Student Assessment) čitateľskú gramotnosť definuje, ako schopnosť porozumieť a použiť písaný text na to, aby ste dosiahli

cieľ, rozvinuli svoj potenciál a participovali tak v tejto spoločnosti. (z originálu: „understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society“) (OECD, 2016, s. 146). Znamená to, že byť schopný prečítať cudzojazyčný text nie je dostačujúce, potrebné je predovšetkým to, aby študent čítal s porozumením, a tak bol schopný s textom ďalej pracovať, analyzovať ho a použiť ho v ďalšom ústnom alebo písomnom prejave.

V rámci štúdie PISA pod záštitou OECD Education Statistics prebieha v trojročných cykloch zisťovanie a meranie úrovne čitateľskej gramotnosti študentov stredných škôl s drobnohlľadom na to, aké požiadavky sú kladené zo strany trhu práce. Výsledky študentov Slovenskej republiky sa nachádzajú na úrovni 2 – 3 z celkových 6 úrovní, čo je základná úroveň gramotnosti pod priemerom OECD a porovnanie výsledkov od roku 2003 až po súčasnosť ukázalo negatívny trend s poklesom o 3 až 6 bodov v každom cykle. Takéto zistenie dokazuje nevyhnutnosť rozvíjať čitateľskú gramotnosť v rámci výučby na terciárnom stupni vzdelávania počas celého štúdia.

Testovanie ESP zaznamenáva v poslednej dobe zreteľný rozvoj. Znamená to teda aj zvýšené nároky na hodnotenie a validitu testovania ako ukazovateľov študentských zručností. Proces validácie testovania je dôležitým prostriedkom, slúžiacim na zistenie prípadných problémov, ktoré je žiaduce z procesu testovania odstrániť. Validácia testov je potrebná v rámci všetkých jazykových kompetencií, no obzvlášť významná je v prípade čitateľskej kompetencie, ktorá predstavuje prostriedok pre aktívnu komunikáciu. Bannur (2015) analýzou validity a reliability rôznych testov ESP zistil, že čitateľská gramotnosť častokrát nie je testovaná v rámci daného odborného zamerania ESP. Okrem toho, tieto testy boli vo väčšine prípadov zamerané na memorovanie a gramatické štruktúry, namiesto overovania vedomostí v odbornom kontexte. Takýto rozbor dostupných testov viedol k identifikácii položiek, ktoré by mali byť prepracované. Napríklad sú to položky typu Multiple choice (Výber z možností), kedy pri nesprávnej formulácii otázky môže byť podporované tipovanie odpovedí, čo znižuje validitu testu.

Vypracovanie testov musí prebiehať systematicky a profesionálne, aby bola validita a reliabilita na čo najvyššej úrovni. Keďže je pre ESP dôležitá čitateľská gramotnosť a odborná jazyková výučba, testovanie ESP je nevyhnutné, pretože akékoľvek chyby a nedostatky v čitateľskej kompetencii budú mať na študentov zásadný dopad nielen počas štúdia, ale aj počas ich ďalšej kariéry.

Z hľadiska čitateľskej kompetencie Khalifa a Weir (In Bannur, 2015) rozlišujú tri prístupy k testovaniu a rozvoju čitateľskej gramotnosti.

1. The factorial approach (faktorálny prístup) – Psychometrické hľadisko zohľadňujúce odlišnosti ľudí pre vytvorenie validného jazykového testovania.
2. The reading sub-skills approach (čitateľské sub-kompetencie) – Prístup, ktorý predpokladá určitú úroveň jazykovej kompetencie, ktorá môže byť rozvíjaná do ďalších sub-kompetencií.
3. Cognitive approach (kognitívny prístup) – Psychické procesy, ktoré študent používa počas práce s textom (napr. pamäťové schopnosti, študijné stratégie a pod.).

Khalifa a Weir (ako cituje Bannur, 2015) považujú za najdôležitejší pre vytvorenie validného testu práve tretí, kognitívny prístup. Keďže kognitívne procesy študentov nie je možné priamo pozorovať, môžeme použiť testovanie, aby sme si kognitívne zručnosti študentov priblížili. Vzhľadom na to, že kognitívne zručnosti sa odlišujú, je žiaduce vytvoriť test, ktorý by tieto rozdiely zjednotil. Pre tento účel je vhodné využiť testovú špecifikáciu vhodných testových úloh.

Pri tvorení testu musí učiteľ dbať na to, aby test obsahoval adekvátne množstvo preberaného učiva na rovnakej kognitívnej úrovni aká bola použitá počas výučby. Testová špecifikácia je súbor testových úloh, ktoré pomáhajú vyučujúcemu zjednotiť ciele výučby, inštrukcie a hodnotiaci proces. Kládie dôraz na test a jeho obsah so zámerom vytvoriť test s vhodne zvolenými položkami pre splnenie kritéria validity a reliability (Alade, 2014).

Akem (In Alade, 2014) definuje testovú špecifikáciu ako pomôcku pre učiteľa v systéme hodnotenia. Tabuľka s vhodnými testovými úlohami obsahuje stanovený počet položiek, ktoré je vhodné použiť v rámci každej testovej úlohy, špecifikuje aký typ učiva môže byť použitý v danej úlohe a aké typy úloh je vhodné v teste použiť.

Alade a Omoruyi (2014) uvádzajú, že existuje množstvo expertov zastávajúcich rôzne definície testovej špecifikácie, prístupy k tvorbe a používania špecifikácie ako pomôcky pre učiteľov pri hodnotení študentov, no pre to, aby bola špecifikácia pre učiteľa skutočne nápomocná, je nevyhnutné aby si vyučujúci testovú špecifikáciu vytvoril sám tak, aby bola aplikovateľná na daný študijný odbor a aby spĺňala kritérium kognitívneho prístupu.

1 TESTOVÁ ŠPECIFIKÁCIA

Zabezpečovanie odbornej jazykovej výučby je v rámci fakúlt Žilinskej univerzity zastrešované tímami vyučujúcich zo Sekcie cudzích jazykov. Cieľom každého vyučujúceho je poskytnúť tak kvalitnú výučbu, aby boli študenti čo najlepšie pripravení na uplatnenie na trhu práce a splňali náročné požiadavky, ktoré sú na nich kladené. Vzhľadom na skutočnosť, že čitateľská gramotnosť je nielen jednou z týchto požiadaviek, ale aj významnou súčasťou celkovej jazykovej kompetencie a funkčnej gramotnosti, je samozrejmé, že sa na túto zručnosť počas výučby kladie veľký dôraz.

V praxi to častokrát vyzerá tak, že študenti majú k cudzojazyčným textom pasívny postoj a ich práca s textom pozostáva z mechanického prekladania textu slovo za slovom, bez toho, aby boli následne schopní text analyzovať či reprodukovať. Úlohou nás vyučujúcich je, aby sme študentov naučili s textami pracovať a zvýšiť tak úroveň ich čitateľskej gramotnosti. Pri tvorbe študijných materiálov musíme dbať na to, aby mali študenti pravidelný kontakt s odbornými textami v cudzom jazyku, ktoré sa učia efektívne spracovávať a interpretovať. Cieľom je dosiahnuť to, aby sa študent vedel rýchlo a efektívne orientovať v texte kvôli vyhľadaniu špecifickej informácie či informácie pre podporu vlastného názoru. Na hodinách sú podporované rôzne stratégie na prácu s textom, ako sú napríklad sumarizácia, diskusia či cvičenia zamerané na viacúrovňovú interpretáciu textu. Aby sme vedeli zhodnotiť či je tento proces efektívny a úspešný a úroveň čitateľskej gramotnosti študentov je na dostačujúcej úrovni, bolo potrebné stanoviť spôsob overovania úrovne tejto zručnosti.

Pre účely overovania úrovne čitateľskej gramotnosti bolo žiaduce vytvoriť špecifikáciu vhodných testových úloh tak, aby sme boli schopní objektívne vyhodnotiť úroveň čitateľskej zručnosti a odhaliť prípadné problémy a nedostatky, ktoré študenti majú. Vzhľadom na to sa v rámci jazykovej výučby na Žilinskej univerzite ustanovili jednotné typy úloh, ktoré sa používajú v rámci testovania tejto kompetencie. Aby boli výsledky čo najlepšie kontrolovateľné a reliabilné, z testovania sa vylúčili typy úloh so subjektívne skórovateľnými položkami, hoci počas výučby sú samozrejme podporované aj tieto typy úloh. Aktuálne testová špecifikácia obsahuje sedem typov testových úloh, ktoré sú používané na overovanie úrovne čitateľskej a všetky položky v nich sú objektívne skórovateľné.

1.1 Multiple choice gap fill (Doplňovanie s výberom z možností)

Prvý typ používanej testovej úlohy na overovanie receptívnej zručnosti čítania nazývame Multiple choice gap fill. V tomto type zadania študent číta vybraný odborný text, v ktorom sú vynechané štyri vety. Jeho úlohou je doplniť chýbajúce vety, pričom má na výber zo šiestich možných viet. Štyri vety z týchto možností sú správne odpovede, zvyšné dve vety slúžia ako distraktory, aby sme predišli náhodnému tipovaniu odpovedí formou vylučovacej metódy.

Complete the text with missing sentences. There are two sentences which you do not need to use.

Choose the best sentence for [paragraph 1](#).

ANSWER CHOICE

A	This can make materials more chemically reactive and affect their strength or electrical properties.
B	One nanometre is one billionth of a metre.
C	Nanotechnologies are the design, characterisation, production and application of structures, devices and systems by controlling shape and size on a nanometre scale.
D	These properties, however, can be very difficult to control.
E	Chemists have been making polymers, which are large molecules made up of nanoscale subunits, for many decades.
F	Aside from those mentioned, one imminent disadvantage which easily goes unnoticed yet should not be ignored is the factor of nano-pollutants.

Obr. 1 Typ testovej úlohy Multiple choice gap fill

1.2 Matching (Spájanie)

V testovej úlohe s názvom Matching študent má pred sebou text pozostávajúci z piatich krátkych odsekov a zadanie obsahujúce sedem možných názvov pre dané odseky. Úlohou študenta je prečítať si vybrané úseky a podľa obsahu priradiť správny nadpis ku každému z nich. Opäť dva poskytnuté nadpisy slúžia ako distraktory.

Choose the best heading for the paragraph number 31.

ANSWER CHOICE

A	Reduce Workplace Stress
B	Take Regular Breaks
C	Be Aware Of Your Surroundings
D	Use Mechanical Aids Whenever Possible
E	Use Tools And Machines Properly
F	Stay Sober
G	Wear The Correct Safety Equipment

Obr. 2 Typ testovej úlohy Matching

1.3 True/ False + state the paragraph (Pravda/ Neprevda + výber odseku)

V úlohe True/False + state the paragraph je študentovi predložený zdrojový text, rozdelený na štyri označené odseky. V závere textu je uvedených šesť tvrdení o texte. Testová úloha spočíva v tom, že študent rozhodne či sú dané tvrdenia pravdivé alebo nepravdivé a súčasne s tým identifikuje, v ktorom odseku sa nachádza dôkaz, ktorý podporuje jeho tvrdenie. Obdobne ako v prípade úlohy Multiple choice gap fill, študent odsek určuje z dôvodu, aby sme predišli tipovaniu správnej odpovede.

Read the short article about the history of the blast furnace and decide whether the statement below is TRUE or FALSE + write down the paragraph in which you found the evidence. Choose the best option.

The expansion of the iron trade led to the Industrial Revolution.

ANSWER CHOICE

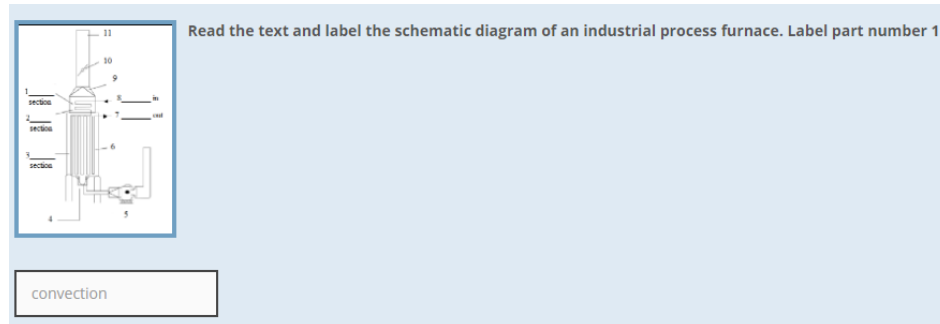
A	TRUE-paragraph A
B	FALSE-paragraph A
C	TRUE-paragraph B
D	FALSE-paragraph B
E	TRUE-paragraph C
F	FALSE-paragraph C
G	TRUE-paragraph D
H	FALSE-paragraph D

Obr. 3 Typ testovej úlohy True/ False + state the paragraph

1.4 Picture (Vizuálny podnet)

V úlohe s vizuálnym podnetom je študentovou úlohou prečítať si pozorne text a na základe informácií, ktoré získa, pomenovať časti vybraného obrázku, grafu, schémy či iných

vizuálnych pomôcok. Zadanie je možné modifikovať spôsobom, že študent bude porovnávať viac vizuálnych podnetov medzi sebou, prípadne vysvetľovať súvislosti medzi nimi. Pri tejto modifikácii sa však jedná o subjektívne skórovateľný typ položky, nakoľko nie je možné predpokladať akým spôsobom študent vysvetlí jednotlivé súvislosti.



Obr. 4 Typ testovej úlohy Picture

1.5 Summary, Modified summary a Gap fill (Zhrnutie, Modifikované zhrnutie a Dopĺňovanie)

Posledné tri typy úloh sú zamerané na dopĺňovanie slov do textu. V prvom prípade študent číta východiskový text, na základe ktorého následne dopĺňa chýbajúce slová do krátkeho zhrnutia textu. Je potrebné dbať na skutočnosť, že text tvoriaci zhrnutie čítaného textu nie je v tom istom znení ako pôvodná predloha a rovnako tak slová, ktoré majú byť doplnené nie sú v rovnakej forme ako vo východiskovom texte, ale nastáva tu zmena slovného druhu, prípadne iná podobná zmena tvaru slova.

V ďalšom prípade hovoríme o type testovej úlohy Modified summary, ktoré je totožné s predchádzajúcim zadaním vynímajúc jednu modifikáciu, kedy študentom pri dopĺňaní chýbajúcich slov do zhrnutia dávame k dispozícii prvé písmeno tohto termínu.

Posledným typom úlohy na dopĺňovanie je Gap fill, kde študent nedopĺňa slová do ďalšieho zhrnutia textu, ale dopĺňa ich priamo do východiskového textu, v ktorom sú vynechané určité výrazy. Študenti majú taktiež k dispozícii prvé písmeno chýbajúceho výrazu.

Read the short extract about heat treatment and fill in the suitable term. Fill the gap 16.

The second stage of the heat treatment is called 16. ___stage. There are four basic types of heat treatment are used today. 17. ___ is the first type of heat treatment applicable to ferrous metals only. The second type is called 18. ___ consists of heating the steel to a specific temperature, holding it at that temperature for the required length of time, and then cooling it, usually in still air. The third type of heat treatment is the opposite of hardening and it is called 19. ___. The fourth type is called 20. ___ that is the treatment used for most steels consists of heating the steel to a set temperature and then cooling it rapidly by plunging it into oil, water, or brine.

soaking
holding

Obr. 5 Typ testovej úlohy Summary

2 ÚROVEŇ RECEPTÍVNEJ ZRUČNOSTI ČÍTANIA

S využitím vybranej špecifikácie testových úloh sme schopní zistiť, aká je úroveň čitateľskej gramotnosti v rámci danej skupiny i jednotlivca samotného a môžeme porovnávať výsledky študentov počas celého štúdia a sledovať, či ich úroveň úspešne nasleduje rastúci trend. Na analyzovanie výsledkov a zisťovanie úrovne čitateľskej gramotnosti využijeme položkovú analýzu, vďaka ktorej môžeme zistiť percentuálnu úspešnosť jednotlivca, priemernú úspešnosť v rámci celej skupiny ako aj náročnosť jednotlivých položiek v testovaní čítania. Na základe údajov získaných analýzou sme schopní porovnať typy položiek medzi sebou a odhaliť tak, ktorý druh cvičenia je pre študentov problematický, zistiť príčinu nedostatkov a v rámci výučby zapracovať na odstránení nedostatkov a zlepšiť tak celkovú úroveň čitateľskej gramotnosti.

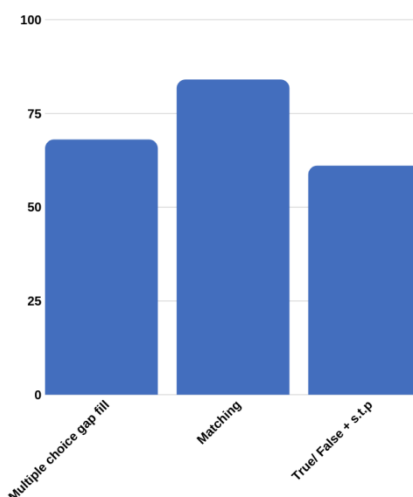
Ako príklad uvádzame rozbor výsledných hodnôt testovania čitateľskej gramotnosti pomocou testovej úlohy True/ False+ state the paragraph, ktorý absolvovali študenti Strojníckej fakulty.

Student Names	Read the short article about the history of the blast furnace and decide whether the statement below is TRUE or FALSE + write down the paragraph in which you found the evidence. Choose the best option. The expansion of the iron trade led to the Industrial Revolution.	Read the short article about the history of the blast furnace and decide whether the statement below is TRUE or FALSE + write down the paragraph in which you found the evidence. Choose the best option. Thanks to Abraham Darby the town called Coalbrookdale became a major mining site.	Read the short article about the history of the blast furnace and decide whether the statement below is TRUE or FALSE + write down the paragraph in which you found the evidence. Choose the best option. Firstly, charcoal was only used to run the furnaces.	Read the short article about the history of the blast furnace and decide whether the statement below is TRUE or FALSE + write down the paragraph in which you found the evidence. Choose the best option. Coal as fuel was a practical fuel because it improves the properties of the iron.	Read the short article about the history of the blast furnace and decide whether the statement below is TRUE or FALSE + write down the paragraph in which you found the evidence. Choose the best option. Thanks to Abraham Darby Coalbrookdale saw other achievements up to 1709.	Read the short article about the history of the blast furnace and decide whether the statement below is TRUE or FALSE + write down the paragraph in which you found the evidence. Choose the best option. Abraham Darby bought some of his workers beer in celebration of his discovery.	Úspešnosť študenta
Student 1	TRUE-paragraph D	TRUE-paragraph D	FALSE-paragraph A	FALSE-paragraph B	FALSE-paragraph E	FALSE-paragraph C	50,0%
Student 2	TRUE-paragraph D	TRUE-paragraph D	TRUE-paragraph A	FALSE-paragraph B	TRUE-paragraph E	FALSE-paragraph C	83,3%
Student 3	TRUE-paragraph C	TRUE-paragraph D	FALSE-paragraph A	FALSE-paragraph B	FALSE-paragraph E	TRUE-paragraph C	50,0%
Student 4	FALSE-paragraph B	TRUE-paragraph D	TRUE-paragraph C	FALSE-paragraph D	FALSE-paragraph E	FALSE-paragraph C	16,7%
Student 5	TRUE-paragraph D	TRUE-paragraph D	TRUE-paragraph A	FALSE-paragraph B	FALSE-paragraph E	FALSE-paragraph C	100,0%
Student 6	TRUE-paragraph D	TRUE-paragraph D	TRUE-paragraph A	FALSE-paragraph B	FALSE-paragraph E	FALSE-paragraph C	100,0%
Student 7	FALSE-paragraph D	TRUE-paragraph D	TRUE-paragraph A	FALSE-paragraph B	FALSE-paragraph E	FALSE-paragraph C	83,3%
Student 8	TRUE-paragraph D	TRUE-paragraph D	FALSE-paragraph B	FALSE-paragraph B	TRUE-paragraph E	FALSE-paragraph B	50,0%
Student 9	FALSE-paragraph D	FALSE-paragraph D	FALSE-paragraph A	FALSE-paragraph B	FALSE-paragraph E	FALSE-paragraph C	83,3%
Student 10	TRUE-paragraph D	TRUE-paragraph D	TRUE-paragraph A	TRUE-paragraph C	FALSE-paragraph E	TRUE-paragraph C	66,7%
Student 11	FALSE-paragraph A	TRUE-paragraph B	TRUE-paragraph B	FALSE-paragraph B	TRUE-paragraph C	TRUE-paragraph C	16,7%
Student 12	TRUE-paragraph A	TRUE-paragraph D	TRUE-paragraph A	FALSE-paragraph B	FALSE-paragraph A	TRUE-paragraph C	50,0%
Student 13	TRUE-paragraph D	FALSE-paragraph D	FALSE-paragraph A	FALSE-paragraph B	FALSE-paragraph E	FALSE-paragraph C	100,0%
Student 14	TRUE-paragraph D	TRUE-paragraph D	FALSE-paragraph A	FALSE-paragraph B	FALSE-paragraph E	FALSE-paragraph C	83,3%
Student 15	FALSE-paragraph C	TRUE-paragraph D	FALSE-paragraph B	FALSE-paragraph B	TRUE-paragraph E	FALSE-paragraph C	33,3%
Student 16	FALSE-paragraph D	TRUE-paragraph D	FALSE-paragraph A	FALSE-paragraph B	FALSE-paragraph E	FALSE-paragraph B	50,0%
Student 17	TRUE-paragraph A	FALSE-paragraph D	TRUE-paragraph A	TRUE-paragraph B	TRUE-paragraph E	TRUE-paragraph C	16,7%
Náročnosť položky	47,1%	76,5%	41,2%	82,4%	52,9%	47,1%	60,8%

Obr. 6 Položková analýza testovej úlohy Reading – True/ False

Na základe výsledkov skupiny môžeme vidieť percentuálnu úspešnosť jednotlivých študentov v rámci testovania zručnosti čítania, ako aj priemerné percentuálne skóre celej skupiny s výslednými 60,8% čo je na hranici úspešnosti. Vďaka tomu môžeme zhodnotiť, že táto testová úloha pre študentov nebola jednoduchá a je potrebné tento typ úlohy čítania s porozumením vo väčšej miere zahrnúť do študijných materiálov a do výučby efektívnej práce s textom.

Vhodné je porovnať aj jednotlivé typy testových úloh na základe údajov získaných pomocou položkovej analýzy, pri rozbere študijných skupín rovnakej veľkosti aj študijného zamerania, kde máme možnosť zisťovať, čo vplýva na rozdiely, ktoré vznikajú medzi rôznymi typmi položiek. Keďže nie je možné v rámci testovania využiť všetky typy úloh súčasne, pre ukážku porovnáваме tri vybrané typy testových úloh, ktoré boli počas testovania použité.



Obr. 7 Porovnanie úspešnosti podľa typu úlohy

Pri porovnaní priemerných výsledkov zo zvyšných typov úloh zameraných na čítanie s porozumením môžeme vidieť, že pre študentov je najnáročnejšia práve úloha typu True/False + state the paragraph. Na základe spätnej väzby pri rozbere testu študenti uviedli, že aj keď našli odsek v ktorom sa dôkaz k tvrdeniu nachádzal, keďže tvrdenie nebolo v tom istom znení ako bolo uvedené v texte, nevedeli sa rozhodnúť či bolo tvrdenie pravdivé alebo nie a práve preto častokrát zvolili nesprávnu možnosť. Druhým najnáročnejším typom úlohy bolo Multiple choice gap fill s výsledným priemerným percentuálnym skóre 67,7%. V tomto prípade zohrali úlohu uvedené distraktory, pre ktoré sa študenti rozhodli kvôli nedostatočnému čítaniu s porozumením. S najlepším priemerným výsledkom sa umiestnil typ úlohy Matching s výslednou hodnotou 84%, kde boli chyby študentov spôsobené nepozornosťou prípadne voľbou distraktorov.

ZÁVER

Testová špecifikácia na overovanie úrovne čitateľskej gramotnosti je pre pracovisko užitočnou pomôckou na objektívne zhodnotenie zručností študentov. Testová špecifikácia, analýza výsledkov a spätná väzba od študentov nám umožňujú zistiť dôvody nižších výsledkov, ktoré môžeme spoločnými silami odstrániť a naďalej tak zlepšovať a zefektívňovať výučbu odborného jazyka na Žilinskej univerzite, zlepšovať zručnosti študentov a súčasne s tým aj zvyšovať šance našich absolventov na aktívne začlenenie na trhu práce. S použitím nenáročných výpočtov máme jasný obraz o tom, či sú zvolené vyučovacie metódy alebo zostavené študijné materiály vhodné, alebo nás to podnieti k inovácii v smere ku kvalitnejšiemu vzdelávaniu. Používanie jednotnej testovej špecifikácie vytvára aj priestor

na objektívnu spätnú väzbu pre učiteľa, keďže vzniká možnosť porovnať metódy vyučujúcich, ktorých študijné skupiny dosiahli lepšie výsledné hodnoty pri jednotlivých typoch úloh, nie v zmysle súťaženía v rámci pracoviska, ale ako proces celoživotného vzdelávania pre poskytnutie čo najkvalitnejšieho vzdelania pre študentov.

LITERATÚRA

ALADE, O.M. 2014. Table of Specification and its Relevance in Educational Development Assessment. [online] 2010. [cit. 2019-06-13] Dostupné na internete: <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Table-of-Specification-and-its-Relevance-in-educational-development-Assessment.pdf>

BANNUR, F. M. a kol. 2015. A Validation Process of ESP Testing Using Weir's Socio Cognitive Framework. [online] 2010. [cit. 2019-06-13] Dostupné na internete: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815048715>

OECD 2016. PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. PISA, OECD Publishing, Paris [online] 2015. [cit. 2019-06-13] Dostupné na internete: https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en#page1

ŠPECIFIKÁ VÝUČBY KLASICKÝCH JAZYKOV

THE SPECIFICS OF TEACHING CLASSICAL LANGUAGES

Erika Brodňanská

Abstrakt

Ak sa dnes spomenie vyučovanie aplikovaných jazykoch na vysokých školách, ako prvé si zvyčajne predstavíme angličtinu alebo ostatné svetové jazyky a ich výučbu pre medikov, technikov či budúcich ekonómov. Málokto si uvedomí, že v takejto pozícii sa nachádza aj latinský jazyk. Latinčina má svoje stabilné miesto v študijných odboroch, kde sa jej používanie predpokladá explicitne, priamo, a to napr. v medicíne či biológii, v práve alebo v archívnictve. S otvorením nových študijných odborov sa však potreba vyučovania latinčiny ako aplikovaného cudzieho jazyka rozšírila napr. aj o translitológiu. Príspevok sa zameriava na komparáciu výučby latinčiny ako aplikovaného jazyka pre študentov na Filozofickej fakulte PU.

Kľúčové slová: klasické jazyky, aplikované jazyky, prekladateľstvo a tlmočníctvo, vyučovanie

Abstract

Nowadays, when it comes to teaching applied language studies at universities, we usually think of English or other languages spoken worldwide as they are taught to medical students, technicians or economists. Few realize that the very same was true of the Latin language. Latin has its place in the fields of study where its use is openly required, e. g. medicine, biology, law, etc. However, with the introduction of new fields of study, the need to teach Latin as an applied foreign language has been extended to translation studies. The paper focuses on teaching Latin as an applied language for students at the Faculty of Arts of the University of Prešov.

Keywords: classical languages, applied language studies, translation and interpreting, teaching

ÚVOD

Európska kultúra stojí na antických základoch a kolískou moderného sveta je staroveké Grécko. To je dôvodom, prečo za svetové jazyky antickej kultúry považujeme latinčinu a starogréčtinu. Tento jazyk vytvorili starí Gréci a o jeho bohatstve a rozmanitosti svedčí aj veľké spektrum jeho dialektov. Zaujímavosťou je, že každý z dialektov sa uplatňoval v určitých literárnych žánroch. Iónčina bola jazykom epiky, aiolčina sa využívala v lyrickej melike, v zborovej lyrike to zase bola dórčina. Attičtina sa uplatnila ako jazyk rétoriky a filozofie. Na jej základe potom vznikla spoločná forma gréckeho jazyka, tzv. koiné, ako medzietnický jazyk. V tomto jazyku je napísaný aj Nový zákon. Okrem toho, že sa gréčtina popri aramejčine a hebrejčine stala kultúrnym médiom, stala sa aj jazykom nového náboženstva, a to kresťanstva.

Druhý svetový jazyk antiky, latinčina, sa z indoeurópskeho prajazyka vydelila asi v 3. stor. pr. Kr. V tom čase bola dialektom v okolí Ríma. Expandovanie latinčiny je výsledkom politických a ekonomických aktivít Ríma. Postupne sa z nej stával medzinárodný jazyk, z ktorého sa neskôr vyvíjali ďalšie jazyky, ktoré dnes sumárne označujeme ako románske. Práve z toho dôvodu sa neskôr latinčina udržala už len ako liturgický jazyk a postupne ju nahradili jednotlivé románske jazyky, ako aj ďalšie jazyky etník žijúcich v Európe. Avšak stopy týchto dvoch jazykov, ale predovšetkým antickej kultúry ako takej, pretrvávajú v súčasnosti takmer vo všetkých doménach. Nielen genetika románskych jazykov odkazuje na latinčinu. Jej významné zastúpenie nájdeme aj v lexike ostatných jazykových skupín. Rovnako je antická kultúra reflektovaná v literatúre, divadle, architektúre, ale aj v ďalších oblastiach.

Štúdium starovekej gréčtiny a latinčiny má teda pre študentov význam aj dnes, pretože už aj parciálna znalosť týchto jazykov „umožňuje rozumieť veľkému množstvu výrazov a odvođenín, ktoré po stáročia do európskych jazykov prenikali. Hoci ich štúdium neponúka nijakú prvoplánovú použiteľnosť, predsa značne obohacuje osobnosť, cvičí jazykový cit a abstraktné myslenie. Oba jazyky sú bezpochyby aj v súčasnosti veľmi dôležité nielen z hľadiska jazykovej kultúry, pretože prehlbujú porozumenie pre gramatiku a štruktúru jazykov, ale tiež z hľadiska poznania odbornej terminológie, a to najmä v odboroch ako sú jazykoveda, filozofia, história, medicína, právo a pod.“ (Brodňanská, 2010, 31).

1 LATINČINA – APLIKOVANÝ JAZYK

Na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove (ďalej len FF PU) sa latinčina vyučuje a študuje ako aplikovaný jazyk. Je teda súčasťou aplikovanej lingvistiky, ktorá sa podľa K. Šebestu zaoberá jednotlivými problémami jazyka s cieľom pomôcť priniesť praktické riešenia a pomôcť pri praktickom rozhodovaní. Aplikovaná lingvistika je sprostredkovaná, a to obojsmerne, medzi dvomi diskurzmi. Na jednej strane je diskurz praxe, čiže diskurz jednoduchej jazykovej skúsenosti a na druhej strane ide o diskurz abstraktnej analýzy lingvistiky. Aplikovaná lingvistika sa orientuje na používanie jazyka v konkrétnom kontexte, no menej už na jazykový systém. A napokon, aplikovaná lingvistika je nutne interdisciplinárna a berie do úvahy aj nelingvistické hľadisko (2016, 16).

Týmto smerom sa ubera aj vyučovanie latinského jazyka na FF PU. Latinčinu ako aplikovaný cudzí jazyk ponúka Inštitút romanistiky dvom cieľovým skupinám. Sú to jednak

študenti odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo, ako aj študenti odborov história a archívniectvo. Prehľad predmetov a časovej dotácie uvádzame v nasledujúcej tabuľke:

Tabuľka 1. Prehľad predmetov zameraných na vyučovanie aplikovanej latinčiny na FF PU.

Názov predmetu	Počet semestrov	Časová dotácia
Latinský jazyk 1, 2 (pre archivárov)	2	1/2; 0/2
Jazyk prameňov 1, 2, 3 (LJ; archívniectvo)	3	0/2; 0/2; 0/2
Latinský jazyk I, II (pre historikov)	2	0/2; 0/2
Latinský jazyk a kultúra (prekladateľstvo a tlmočníctvo – francúzsky jazyk a kultúra)	1	1/1
Klasické jazyky a tradície (prekladateľstvo a tlmočníctvo – všetky jazyky)	1	1/1

S. Oriňáková špecifikuje výučbu latinčiny nasledovne: „Všeobecné ciele výučby latinčiny, rovnako ako pri každom jazykovom vyučovaní, rozdeľujeme na:

1. komunikačný resp. praktický cieľ,
2. vzdelávací cieľ – fakty o jazyku a reáliách daného jazykového spoločenstva,
3. výchovný cieľ – učiť dôkladnosti, sústavnosti, systematickosti apod.

Vzdelávací a výchovný cieľ sa v prípade latinčiny nelíši od iných jazykov. Na rozdiel od živých cudzích jazykov, kde je však hlavným komunikačným cieľom nadobudnúť štyri zručnosti (posluch s porozumením, hovorenie, čítanie s porozumením, písanie), v latinčine sa obmedzujeme a sústreďujeme len na čítanie s porozumením v spolupráci s prekladateľskými zručnosťami. V praxi to znamená pomocou slovníka preložiť súvislý text a interpretovať ho. Komplexná interpretácia prekladaného latinského textu je kľúčovým bodom výučby latinčiny. Pozostáva z filologicko-historickej interpretácie, biografickej, sociologickej a žánrovo-historickej interpretácie“ (2015, 16).

Predmety Latinský jazyk a Jazyk prameňov, ktoré sú určené poslucháčom FF PU z odborov história a archívniectvo sú orientované výslovne na výučbu jazyka ako takého. Študenti archívniectva majú v odporúčanom študijnom poriadku vyššiu dotáciu hodín latinčiny. Dôvodom je potreba tohto jazyka pre ich budúcu profesiu. V slovenských archívoch sú uložené dokumenty redigované v nemčine, v maďarčine a v latinčine. Pracovníci v archívoch preto latinčinu využívajú ako pracovný nástroj, keďže týmto dokumentom potrebujú porozumieť. Študenti odboru história majú latinčinu v študijnom programe

zakomponovanú v podstatne redukovanejšej forme. Ovládať latinčinu je pre nich potrebné najmä pri práci s textami, a to aspoň orientačne. Časová dotácia predmetu im umožňuje naučiť sa len základy tohto jazyka.

Oproti tomu sa latinčina učí aj v rámci študijného odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo. Ako už napovedajú aj názvy predmetov, výučba je viac orientovaná na štúdium antickej kultúry, reálií a civilizácie. Cieľom predmetu je oboznámiť budúcich prekladateľov a tlmočníkov so základmi antickej kultúry a predstaviť im najznámejšie postavy, literárne diela a udalosti, a to najmä s cieľom upozorniť ich na reflektovanie tejto kultúry v novodobých umeleckých výpovediach. Vďaka inšpirácii antickou sa objavujú antické reálie v textoch umeleckých diel, napr. v podobe názvov ulíc, budov, miest, mytologických postáv a podobne. Práve toto uvedenie si budúcim prekladateľom pomáha mať neustále na zreteli, že práca s originálom si vyžaduje pozornosť a prekladateľ sa nemôže uspokojiť s prvoplánovým čítaním textu.

V oboch prípadoch ponúkaných vyučovacích predmetov však študenti nezískavajú len vedomosti z latinčiny a z antickej kultúry, ale aj dôležité informácie o tom, kde a v akých zdrojoch hľadať informácie potrebné pre vykonávanie budúcej profesie.

Okrem rozdielov v cieľoch vyučovacích predmetov, je rozdiel aj v používaných študijných materiáloch. Využívané učebné texty rešpektujú ciele predmetu. V prípade študijných skupín archivárov a historikov sa vyučuje z cvičebníc od autorky J. Balegovej. Sú priamo určené uvedeným študijným odborom. Ide o texty *Lingua Latina – cursus communis* (Košice 2019) a *Lingua Latina – Cvičebnica pre historikov* (Košice 2019). Zameriavajú sa na jazyk, jazykovú normu latinčiny, pravidlá deklinácie a konjugácie a ďalšiu gramatiku latinčiny. Tomuto cieľu sú prispôsobené aj cvičenia, ktoré preverujú získané vedomosti.

2. LEKCIA – LECTIO II

Slovesá II. konjugácie (indikatív a infinitív prézenta aktíva a pasíva, imperatív);
substantíva II. deklinácie

SLOVESÁ II. KONJUGÁCIE

vzor: **dēlēō**, ēre ničít'

prézentný kmeň: **dēlē-**

Osobné prípony sa pripájajú bezprostredne k prézentnému kmeňu.

Indikatív prézenta aktíva, pasíva (ind. praes. act., pas.)

act.	sg.		pl.	
1. os.	<i>dēl-e-ō</i>	ničím	<i>dēl-e-mus</i>	ničíme
2. os.	<i>dēl-e-s</i>	ničíš	<i>dēl-e-tis</i>	ničíte
3. os.	<i>dēl-e-t</i>	ničí	<i>dēl-e-nt</i>	ničia

pas.	sg.		pl.	
1. os.	<i>dēl-e-or</i>	som ničeny	<i>dēl-e-mur</i>	sme ničeni
2. os.	<i>dēl-e-ris</i>	si ničeny	<i>dēl-e-minī</i>	ste ničeni
3. os.	<i>dēl-e-tur</i>	je ničeny	<i>dēl-e-ntur</i>	sú ničeni

Obr. 1 Ukážka z cvičebnice J. Balegová: *Lingua Latina – cursus communis* (2019, 16).

Učebnica určená študentom prekladateľstva a tlmočníctva sa zameriava na reálie. Je to vysokoškolská učebnica E. Brodňanskej a A. Koželovej: *Antická kultúra pre prekladateľov* (Prešov, 2017). Stručne predstavuje nasledujúce štyri celky: 1. Starogrécky a latinský jazyk – nositelia kultúrnych tradícií; 2. Antická literatúra – základ európskej kultúry; 3. Antický svet bohov a héroov; 4. Každodenný život v antike. Je koncipovaná širšie, aby priblížila čo najširší záber poznatkov z antickej kultúry.



Obr. 30 Zeus.

3.1.1 Zeus (lat. Iuppiter; Jupiter)

Zeus, na rozdiel od najvyšších bohov iných náboženstiev, mal svoj životopis, nebol nemenný a ani nestelesňoval v sebe najvyššie cnosti. Mal ľudské povahové črty, aj keď zveličené, ako sa patrilo na toho, kto vládne nad smrteľníkmi i nad nesmrteľnými bohmi. Hoci bol absolútnym vládcom, predsa nevládol celkom neobmedzene (tým sa odlišoval od bohov iných náboženstiev). Nad všetkými bohmi a ľuďmi, a teda aj nad samotným Diom, vládol osud. Proti osudu Zeus nič nezmohol. Nebol jeho vládcom, iba strážcom a vykonávateľom.

Ako najvyšší boh stelesňoval poriadok, ktorého bol ručiteľom. Musel obnovovať rovnováhu vesmíru a chrániť výsady a moc bohov. Bol bohom spravodlivosti. Bdel nad tým, aby boli dodržiavané prisahy a zákon pohostinnosti a udeľoval dobré i zlé. Trestal bezbožnosť a prekročenie miery, ale tiež odmeňoval zbožné činy. Bol rozhodcom osudov ľudí. Udeľoval im dobrý alebo zlý osud. Riadil chod dňa a bol darcom svetla. Do jeho kompetencie spadali atmosférické javy (mraky, dážď, búrka), čo sa prejavuje v epitetách: vysokohrmiaci, mrakozberateľ, a pod. Jeho najmocnejšími zbraňami boli blesky a hromy. Zeus bol z bohov najväčší a najsilnejší, všetko videl, všetko počul a všetko tiež vedel (ak nie hneď, tak sa to aspoň dodatočne dozvedel). Poznal aj budúcnosť a dakedy ju ľuďom naznačoval rôznymi znameniami, napr. úderom hromu, prostredníctvom snov, ale aj slovných výrokov vo veštiarňach.



Obr. 31 Diov chrám v Aténach.

Obr. 2 Ukážka z učebnice E. Brodňanská – A. Koželová:

Antická kultúra pre prekladateľov (2017, 146).

Hoci štúdium latinčiny ako aplikovaného jazyka nemožno zaradiť do rovnakej kategórie ako štúdium angličtiny, španielčiny alebo francúzštiny, predsa však nájdeme paralely. Napríklad také, ktoré sa týkajú motivácie. Už samotné slovo *motivácia* pochádza z latinského *motus*, čo znamená *pohyb, hnutie mysle*. Z. Dörnyei (1998, 119) konštatuje, že motivácia je pre študentov prvotný podnet na začatie štúdia jazykov. Neskôr sa mu stáva hnacou silou, aby vytrval v náročnom a dlhodobom procese štúdia cudzích jazykov. Ten istý autor v neskoršej štúdií dopĺňa, že tento proces štúdia jazykov je cyklický. Znamená to, že priebeh motivácie sa mení. Stúpa a klesá, a to nielen v priebehu celého štúdia, resp. semestra, ale aj v priebehu hodiny, samozrejme aj v závislosti od vykonávanej aktivity. Motivácia nie je fixná, stabilná. Pedagóg musí počítať s jej udržiavaním a s jej zvyšovaním (Dörnyei, 2001, 23 – 27). V prípade latinčiny je motivácia dôležitejšia o to viac, že pedagóg nemá možnosť poukázať na komunikačný rozmer jazyka, ktorý zvyčajne motivuje študentov tým, že už po prvých lekciách môžu konverzovať. Síce obmedzene, ale konverzácia má pomerne rýchly nástup, čo zvykne byť hnacou silou *per se*. A práve tento aspekt latinčiny chýba. Úlohou vyučujúceho latinčiny je teda rovnako nájsť možnosti zatriktívnenia tohto predmetu. Jednou z foriem, ktoré tento predmet neuzamknajú do minulých storočí, sú digitálne médiá, ktoré umožňujú latinčinu študovať formou, ktorá je v súčasnosti pre študentov VŠ samozrejmosťou. Aj latinčinu možno dnes študovať vďaka mobilným prístrojom, čím sa nevyraďuje spomedzi ostatných predmetov, ktoré IK technológie využívajú. Medzi charakteristické znaky mobilných zariadení podľa E. Klopfera a kol. (2002; In Gogová, 2016, 39) patria:

- portabilita (malý rozmer a nízka hmotnosť – možnosť vziať mobilné zariadenie kamkoľvek so sebou),
- sociálna interakcia (podpora kooperácie a výmena informácií),
- kontextuálna senzitivita (citlivosť na aktuálne priestorové a časové parametre pri získavaní informácií),
- konektivita (pripojenie mobilného zariadenia k ostatným zariadeniam, napr. k zariadeniam na zber dát alebo jeho pripojenie k verejnej sieti),
- individualita (aktivity sa prispôbujú individuálnym potrebám študenta).

Všetky tieto atribúty sa využívajú pri vyučovaní latinčiny ako aplikovaného jazyka aj na FF PU. Vyučuje sa prostredníctvom e-learningových kurzov a rovnako sa využívajú elektronické formy učebníc. Po formálnej stránke teda môže latinčina plne konkurovať ostatným predmetom.

2 ČÍTANIE A APLIKOVANÁ LATINČINA

Podobne ako samotná latinčina a jej vyučovanie ako aplikovaného jazyka, má aj čítanie integrované do výučby tohto predmetu svoje špecifiká. Čítanie a čitateľská kompetencia sa vždy rozvíjajú prostredníctvom určitej stratégie. Pre latinčinu je vhodné aplikovať stratégiu čítania, ktorú navrhuje P. Bimmel (1990). Autor navrhuje tri skupiny:

1. stratégia na úrovni textu,
2. stratégia na úrovni vety,
3. stratégia na úrovni slova.

V prvom prípade ide o aktiváciu predchádzajúcich znalostí a predchádzajúcich skúseností textového obsahu a o dešifrovanie informácií textu (napr. podčiarknutie čísel, mien, a pod.). V druhom prípade, pri stratégii na úrovni vety, by mali byť uplatňované stratégie ako podčiarknutie kľúčových slov, ďalej vypracovanie kontextových odkazov (napr. označiť položky vo vete, ktoré opätovne zmieňujú informácie, ktoré boli už predtým uvedené v texte, napr. osobné zámená alebo privlastňovacie zámená). A napokon v poslednom prípade stratégie na úrovni slova sa využívajú znalosti o jazykových univerzáliách, internacionalizmoch a využíva sa kontext (In Lachout et al., 2015, 111). Tieto postupy sa využívajú pri čítaní textov, ktoré sú súčasťou jednotlivých lekcií. Postupne sa obtiažnosť textov zvyšuje, avšak texty zároveň na seba nadväzujú, a to nielen na úrovni lexikálnej, ale predovšetkým syntaktickej a stylistickej. Náročnosť latinského jazyka si vyžaduje všetky tieto stratégie. Avšak aplikovanie týchto stratégií sa v prípade latinčiny realizuje v opačnom poradí. Študent začína čítať na úrovni lexikálnych jednotiek. Najskôr identifikuje slovné druhy a príslušné deklinované a konjugované tvary. Ďalej sa posúva na úroveň porozumenia vety, napr. aj tým, že má vedomosti o latinskej syntaxi a funkčnosti poradia jednotlivých slov vo vete. A až potom sa môže dostať na úroveň textu ako celku. V tomto spočíva špecifikum čitateľskej kompetencie v rámci štúdia latinčiny. Tento typ čítania sa uplatňuje len v prípade latinčiny pre historikov a archivárov.

V prípade študentov prekladateľstva a tlmočníctva prebieha čítanie iným spôsobom. Nie je to čítanie spojené so štúdiom jazyka, ale s reáliami antickej kultúry a civilizácie. Ide teda o čítanie diel antických autorov v slovenčine. Cieľ tohto čítania je komplexnejší a súvisí s rozširovaním obzorov budúcich prekladateľov. Vedie k uvedomeniu si, že antická literatúra je nielen samostatnou kapitolou v dejinách svetovej literatúry od jej počiatkov po dnešok, ale jej reflexie sú súčasťou literárnych diel v celom priereze literárnej histórie až po súčasnosť.

S týmto zámerom musia študenti povinne prečítať jednu ľubovoľnú antickú tragédiu a po prečítaní diela musia zhodnotiť jeho obsah a odkaz pre dnešok. Ďalšou úlohou je prečítať si z Ovídiovhovho diela *Metamorfózy* jeden vybraný mýtus. Ten následne študent prezentuje celej skupine, pričom je jeho úlohou posúdiť dosah zvoleného mýtu na našu kultúru. Študent sa zamýšľa nad tým, či je mýtus pre naše kultúrne prostredie úplne neznámy, prípadne hľadá a identifikuje paralely príbehu v iných literárnych textoch, ktoré pozná. Čítanie sa však deje aj sprostredkovanou formou. Toto „nepravé“ čítanie je akousi formou predprípravy na reálne čítanie. Zväčša v úvode semestra sa študenti dostanú do kontaktu s antickou literatúrou prostredníctvom známeho seriálu *Simpsonovci*, ktorej protagonistu Homer Simpson bol údajne pomenovaný podľa gréckeho básnika Homéra. V úvode kurzu dostávajú študenti úlohu pozrieť si časť vybranej epizódy (o dobytí Tróje a návrate Odyssea na Ithaku) a zhodnotiť, do akej miery príbeh korešponduje s pôvodným gréckym mýtom. Spätná väzba je vždy vynikajúca a tento impulz zväčša u študentov vzbudzuje záujem o antickú literatúru, a to najmä o vyššie spomínané reflexie antických diel a hrdinov v literárnej tvorbe, ktorá nastúpila po antike.

ZÁVER

Aj latinský jazyk možno študovať ako aplikovaný jazyk. Prístupy a metódy sú však v niektorých aspektoch špecifické. Nerozvíjajú sa všetky zručnosti, ako je tomu v prípade živých jazykov. Vynecháva sa napr. počúvanie s porozumením, chýba komunikačná zložka jazyka a čítanie s porozumením sa praktizuje odlišne. Na druhej strane však poznanie latinčiny vedie nielen k cieľu poznať ju a získať základy tohto jazyka, ale významným spôsobom umožňuje využiť získané vedomosti aj pri štúdiu iných cudzích jazykov, a to nielen románskych, ale aj germánskych a ďalších cudzích jazykov. Rovnako prispieva k poznaniu reálií z antiky, čo pomáha budúcim prekladateľom a tlmočníkom aj pri čítaní originálu. Vďaka poznaniu latinčiny a antickej kultúry si dokážu tieto reálie v textoch uvedomiť. Dokonca aj tie, ktoré nie sú bežné a známe, ale aj také, ktoré si v tejto oblasti vyžadujú hlbšie poznatky.

Publikácia je výstupom riešenia grantového projektu VEGA č. 1/0114/17 Poemata moralia Gregora z Nazianzu.

LITERATÚRA

- BALEGOVÁ, J. 2019. *Lingua Latina – cursus communis*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. [online] 2019. [cit. 2019-06-24] Dostupné na internete: <https://www.upjs.sk/public/media/17107/Lingua%20Latina%20-%20Cursus%20communis.pdf>
- BALEGOVÁ, J. 2019. *Lingua Latina – Cvičebnica pre historikov*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. [online] 2019. [cit. 2019-06-24] Dostupné na internete: <https://www.upjs.sk/public/media/17107/Lingua%20Latina%20-%20Cvicebnica%20pre%20historikov.pdf>
- BRODŇANSKÁ, E. 2010. Mŕtve jazyky ako súčasť jazykovej prípravy na FF PU v Prešove. In *Cudzíe jazyky, odborná komunikácia a interkultúrne fenomény II*. Prešov : VŠMP ISM Slovakia v Prešove, 2010. ISBN 978-80-89372-19-5, s. 30 – 34.
- BRODŇANSKÁ, E. – A. KOŽELOVÁ. 2017. *Antická kultúra pre prekladateľov*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2017. ISBN 978-80-555-1891-6.
- DÖRNYEI, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. In *Language Teaching* [online]. 1998. [cit. 2011-06-27] Dostupné na internete: <http://www.nottingham.ac.uk/~aezweb/research/cral/doku.php?id=people:zoltan>
- DÖRNYEI, Z. 2001. *Teaching and researching motivation*. Harlow : Pearson Education Limited , 2001. ISBN 978-0-582-38238-6.
- GOGOVÁ, L. 2016. Digitálne mobilné zariadenia vo vyučovaní odborného anglického jazyka [Digital mobile technologies in teaching English for specific purposes]. In *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie V*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2016. ISBN 978-80-555-1727-8, s. 38 – 46.
- LACHOUT, M. et al. 2015. Čítanie ako jedna zo zručností vysokoškolských študentov. In *Forlang: cudzie jazyky v akademickom prostredí*. Košice : Technická univerzita v Košiciach, Katedra jazykov, 2015. ISBN 978-80-553-2246-9, s. 108 – 116.
- ORIŇÁKOVÁ, S. 2015. Ciele a obsah vyučovania latinčiny. In *Interaktívna tabuľa vo vyučovaní odborného cudzieho jazyka: metodická príručka*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2015. ISBN 978-80-555-1282-2, s. 16 –18.
- ŠEBESTA, K. – E. LEHEČKOVÁ et al. 2016. *Aplikovaná lingvistika*. Praha : Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3277-3.

ČÍTANIE AKO ZÁKLADNÁ JAZYKOVÁ ZRUČNOSŤ U DOSPELÝCH JEDINCOV

READING COMPREHENSION AS A BASIC LANGUAGE SKILL BY ADULT INDIVIDUALS

Andrea Dobiášová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá situáciou v oblasti jazykovej zručnosti čítania a jej rozvojom u dospelých jedincov. Popisuje rôzne prístupy a trendy v oblasti tejto zručnosti a kľúčovej kompetencie. Príspevok sa tiež zaoberá formami uvedenia a upevnenia zručnosti čítania u dospelých jedincov ako aj faktormi, ktoré ovplyvňujú zvládnutie tejto zručnosti.

Kľúčové slová: zručnosť, forma, dospelý jedinec, čítanie, didaktika dospelých

Abstract

The author deals with the situation in the field of reading comprehension and its development by adult individuals. She describes various approaches and trends in area of this competence. The author also deals with forms of introducing the competence as well as its fixation. She mentions few factors, which can influence mastering this skill by adult individuals.

Keywords: skill, form, adult individual, reading comprehension, didactics of adult education

ÚVOD

Keď hovoríme o čítaní ako o jednej z komunikačných zručností, nechápeme ho len ako presné vnímanie a identifikáciu písmen, slov a väčších jazykových jednotiek, ale predovšetkým ako konštruktívny proces získavania zmyslu z textu, ako pokus osvojiť si informácie, pobaviť sa. (Palenčárová, 2008, 2)

Čítanie je zručnosť, ktorú mnoho ľudí považuje za samozrejnú, ale čítanie a riadne porozumenie obsahu textu je veľmi komplexný proces. Častokrát vyžaduje vysokú úroveň sústredenia sa, aby sme riadne porozumeli spleti kontextov a významov obsiahnutých v texte.

1 PREČO JE ČÍTANIE S POROZUMENÍM DÔLEŽITÉ

Keď sa pozrieme na čítanie z pohľadu vyučovania EFL¹ u dospelých, najmä u jedincov, ktorí sú začiatocníci v učení anglického jazyka, môžeme pozorovať, že bojujú s tým, ako správne vyslovať slová, trápia sa pomalou rýchlosťou čítania, vynechávajú alebo

¹ poznámka: EFL (English as a foreign language) - angličtina ako cudzí jazyk

pridávajú slová počas čítania, občas dokonca úplne nedokážu porozumieť tomu, čo práve prečítali. Dôvodov, prečo dospelí v určitej miere zaostávajú v čítaní s porozumením, môže byť viacero. Môžu prameniť z nedostatku vzdelania, z porúch učenia sa, dokonca dyslexie. Problémom môže aj byť fakt, že dospelí nie sú trpezlivými študentmi, všetko chcú dosiahnuť rýchlo a naraz. Dobrou správou však je, že čítanie s porozumením sa dá trénovať a zdokonaľovať a neexistuje vekové obmedzenie pre rozvoj tejto kompetencie. „Rozvoj kľúčových kompetencií, a teda aj čitateľskej gramotnosti, si vyžaduje zmenu prístupu, prechod od reproduktívneho k produktívnemu modelu vyučovania vedeného facilitáciou zo strany učiteľa.“ (Rötling, 2004, 26)

Čítanie s porozumením je tým, čo samotný výraz naznačuje – porozumenie určitého textu a myšlienok autora. Aby sme dokázali prečítať a pochopiť akýkoľvek text, nestačí rozumieť jednotlivým slovám, ale aj vyrozumieť kontext. Bez precvičovania čítania s porozumením človek síce rozumie jednotlivým slovám, ale význam textu ako celku môže zostať nepochopený. Čítanie zahŕňa všetky základné aspekty denného života. Stretávame sa s ním pri výučbe anglického jazyka, ale aj v podobe kníh, článkov a novín, ktoré si môžeme vo voľnom čase prečítať.

Podľa Rothovej (2019) pomáhanie zdržanlivému čitateľovi bez toho, aby sa cítil zahanbený je dôležité. Dosiť je to možné takým spôsobom, že čitateľ bude venovať 10 minút denne zlepšovaniu plynulosti jeho čítania. John Strucker, výskumník bostonskej neziskovej organizácie *Svet vzdelávania* vysvetľuje, že na dosiahnutie najlepších výsledkov by študenti mali cvičiť čítanie bez rušivých prvkov. Treba si vybrať materiál, ktorý čitateľa zaujíma, ako napríklad športová príloha z novín, obľúbená kniha alebo časopis. Zlepšovanie plynulosti čítania je efektívnejšie ak sa človek o danú tému zaujíma.

2 STRATÉGIE UČENIA ZRUČNOSTI ČÍTANIA DOSPELÝCH JEDINCOV

Pre dospelých študentov, ktorí sa chcú zlepšiť v oblasti zručnosti čítania, existuje viacero prístupov a stratégií. Napr. podľa Strakovej (2009, 27) nestačí text iba prečítať. Oveľa ťažšie je porozumieť mu a vyhľadať potrebné informácie. Ak chceme dosiahnuť, aby čitateľ (študent) dokázal prečítať text s porozumením v cudzom jazyku, musí byť najprv oboznámený s technikami čítania a ich používaním v jeho rodnom jazyku.

Predtým než začneme s jednotlivými stratégiami je pre každého jednotlivca dôležité, aby si uvedomil akým spôsobom číta texty v cudzom jazyku a aké sú jeho limity. Podľa

Montgomeryovej (2018) by si mal jednotlivec všímať ako dlho sa dokáže koncentrovať na text, ako veľmi ho čítanie vyčerpáva, alebo či nezačína čítať automaticky bez toho, aby si uvedomoval zmysel písaného textu. Preto, ako prvú stratégiu môžeme uviesť uvedomelé uplatňovanie prestávok v čítaní v prípade potreby, napr. keď človek cíti, že sa jeho pozornosť začína znižovať. Zlepšovanie v každej oblasti života vyžaduje čas, preto aj precvičovanie čítania s porozumením bude pre človeka frustrujúce, ak sa bude snažiť proces uponáhľať.

Ďalšou stratégiou pre zlepšovanie tejto kompetencie môže byť hlasné čítanie. „Hlasné čítanie je vhodné na sprostredkovanie informácií, alebo zlepšenie výslovnosti“ (Straková, 2009, 21). Autorka ďalej uvádza opodstatnenosť hlasného čítania pre rýchle rozlišovanie slov zo slovnej zásoby a zautomatizovanie tejto zručnosti. Upozorňuje však aj na problém, ktorý je úzko spätý s hlasným čítaním. Pre čitateľa, ktorý číta nahlas môže byť ťažké sústrediť sa na zmysel textu a zároveň môže mať ťažkosti s jeho porozumením. Hlasné čítanie by malo pri výučbe cudzieho jazyka slúžiť na nácvik výslovnosti a intonácie.

2.1 Stratégia tichého čítania

„Hodiny čítania by mali byť založené na tichom čítaní“ (Straková, 2009, 22). Dôvodom tohto tvrdenia je fakt, že pri tomto druhu čítania môžu žiaci čítať vlastným tempom a zároveň sa stáva efektívnejšou schopnosť pochopiť text. Pri tichom čítaní sa môžu žiaci „koncentrovať na porozumenie zložitejších častí textu“ (ibid). Zvýšiť efektivitu tichého čítania môžeme podľa Browna (1994, 292) týmito pravidlami:

- nie je potrebné vyslovovať každé slovo sám pre seba
- čitateľ by sa mal pokúsiť vnímať v tom istom čase viac ako jedno slovo, najlepšie celú frázu
- pokiaľ slovo nie je kľúčovým pre pochopenie textu je možné ho preskočiť a pokúsiť sa vydedukovať jeho význam z kontextu

Pinantoan (2013) ďalej uvádza, že ďalšou pomôckou pri zlepšovaní zručnosti čítania je aj budovanie slovnej zásoby. Čím viac človek číta, tým lepšie rozumie kontextu, v ktorom sú slová použité, a porozumenie kontextu je oveľa dôležitešie pre riadne porozumenie než listovanie v prekladovom slovníku a memorovanie všetkých slov, ktoré už najskôr človek nikdy nepoužije ani neuvidí napísané. Pinaotan (ibid) ďalej odporúča zaznamenávať si nové slová, nie len ich memorovať, a študovať kontext, v ktorom sú využívané. To značí pátrať po

tom čo znamenajú, kde a kedy sa dajú využiť, či je potrebné používať práve toto slovo alebo stačí jednoduchšie synonymum.

V neposlednom rade Montgomeryová (2018) odporúča stratégiu čítania pre vlastné potešenie, nakoľko najlepším spôsobom cvičenia čítania s porozumením je, keď nás daná téma zaujíma.

3 FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE ZRUČNOSŤ ČÍTANIE S POROZUMENÍM

Správnu stratégiu vyučovania treba zvoliť s prihliadnutím na faktory, ktoré môžu ovplyvniť proces vyučovania čítania s porozumením. K týmto faktorom môžu patriť napr. zložitosť čítaného textu; vplyv prostredia, v ktorom čítame; pocit úzkosti počas procesu čítania s porozumením; záujem a motivácia a rýchlosť, ktorou rozpoznávame slová. Zložitosť textov odzrkadľuje silné stránky čitateľa v oblasti cudzieho jazyka a jeho schopnosť porozumieť rôznemu obsahu textov (Dennisová, 2008, s. 578).

Vplyv prostredia môže mať za následok horšie sústredenie sa študentov. Študentom sa lepšie učí v tichej a kontrolovanej atmosfére než tým, ktorí sa nachádzajú v rušivom prostredí. V prípade, že sú v miestnosti rušivé elementy ako napr. hluk televízie alebo rádia, koncentrácia čitateľa prudko klesá (Ibid).

Tretím faktorom je pocit úzkosti. Skúšanie, testovanie, práca na hodine alebo aj domáce úlohy spôsobujú väčší tlak na študentovo čítanie. Niektorí študenti tento tlak zvládajú, pokiaľ ostatných tento tlak „zvalcuje“. Študenti, ktorí zažívajú takúto úzkosť nemusia presne porozumieť inštrukciám a toto potom vedie k zmätku (Ibid).

Podľa Dennisovej (Ibid), záujem a motivácia sú zásadnými pre vývoj zručnosti čítania s porozumením. Ak je text pre čitateľa monotónny, bude pre nich náročnejšie sa naň sústrediť. Učitelia angličtiny ako cudzieho jazyka by sa preto mali snažiť zahrnúť do výučby zaujímavé materiály.

Piatym faktorom je rýchlosť rozpoznávania slov. Čitatelia, ktorí majú s týmto aspektom ťažkosti čítajú pomalšie a je pre nich namáhavejšie rozumieť určitým pasážam v texte. Osoby, ktoré ovplyvňujú bohatou slovnou zásobou dokážu identifikovať význam pasáží rýchlejšie než tí, ktorí len hádajú význam neznámych slov na základe kontextu (Ibid).

Ongová (2011) tiež zdôrazňuje dôležitosť tohto kognitívneho faktora, nakoľko študenti sa snažia uhádnuť nielen význam slova, ktoré predtým nikdy nevideli, ale aj jeho výslovnosť.

Ďalším faktorom, ovplyvňujúcim proces vyučovania čítania s porozumením, je nepochybne aj zdravotný stav jedinca. Podľa Hollowellovej (2013) problémy v oblasti čítania s porozumením môžu súvisieť s nediagnostikovanou poruchou pozornosti, rečovými vadami alebo sluchovým postihnutím. Hollowellová (Ibid) zdôraznila, že jedinci, ktorí majú problém v oblasti reči a sluchu, majú tendenciu sa vyhýbať čítaniu nahlas a otvorenej diskusii v skupine, pričom tieto dve aktivity výrazne dopomáhajú zlepšovaniu zručnosti čítania.

ZÁVER

Príspevok kladie dôraz na potrebu výučby čítania s porozumením. V čítaní sa študenti môžu zdokonaľovať nezávisle od výučby v triede, v pohodlnom prostredí domova, kde si sami dokážu rozvrhnúť čas a vybrať materiály s obsahom, ktorý ich zaujíma. Príspevok poukazuje aj na využitie didaktiky dospelých v učebnom procese. Článok sa tiež zaoberá motivačnými faktormi dospelých jedincov účastných vzdelávania a taktiež faktormi, ktoré môžu mať negatívny dopad na rozvoj zručnosti čítania s porozumením.

LITERATÚRA

- BROWN, H. DOUGLAS. 1994. *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Metology*. Prentice Hall Regents. New York. 1994. ISBN 0-13-191966-0.
- DENNIS, D. V. (2008). Are Assessment Data Really Driving Middle School Reading Instruction? What we can learn from one student's experience. In *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 51, [online] 2008. [cit. 2019-06-23], s. 578-587,. Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.51.7.5>
- HOLLOWELL, K. 2013. *Factors Affecting Poor Reading Comprehension Skills*. [online] 2013. [cit. 2019-08-21] Dostupné na internete: http://www.ehow.com/info_8423949_factors-poor-reading-comprehension-skills.html
- MONTGOMERY, C. 2018. *How to Improve Reading Comprehension: 8 Expert Tips* [online] 2018. [cit. 2019-06-19] Dostupné na internete: <https://blog.prepscholar.com/how-to-improve-reading-comprehension>
- ONG, J. C. 2011. *Cognitive Factors That Affect Reading Comprehension*. [online] 2011. [cit. 2019-08-20] Dostupné na internete: <https://www.slideshare.net/jeanecarlaong/cognitive-factors-that-affecting-reading-comprehension>
- PALENČÁROVÁ, J. 2008. *K čítaniu ako komunikačnej zručnosti*. [online] 2008. [cit. 2019-06-08] Dostupné na internete: https://janapale.webnode.sk/_files/200000013-77fb578f81/9%20_CITANIE.pdf, str. 2
- PINANTOAN, A. 2013. *Adult Literacy: Better Reading Comprehension, How to Speed-Read, and Some Life-Changing Literature to Improve Your Life*. [online] 2013. [cit. 2019-06-19] Dostupné na internete <https://www.opencolleges.edu.au/informed/adult-literacy/>
- ROTH, E. *How to Improve Reading Fluency in Adults* [online]. [cit. 2019-06-08] Dostupné na internete: <https://www.theclassroom.com/improve-reading-fluency-adults-8389237.html>
- RÖTLING, G. 2004. *Pedagogické riadenie školy*. Banská Bystrica : MPC, 2004, s. 26, ISBN 80-8041-465-3.

STRAKOVÁ, Z. 2009. *Teaching and Learning English Language*. Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. Prešov. 2009. ISBN 80-8068-340-9.

KOMUNIKAČNÉ JAZYKOVÉ KOMPETENCIE A UTILITÁRNOSŤ LITERÁRNEHO KÁNONU

COMMUNICATIVE LANGUAGE COMPETENCIES AND THE UTILITARIAN VALUE OF THE LITERARY CANON

Ján Drengubiak

Abstrakt

Pri hľadaní utilitárnosti literárneho kánonu vo vzťahu ku komunikačným jazykovým kompetenciám vychádza štúdia z Bloomovho *Kánonu západní literatury*, ktorý je na Slovensku jedným zo základných diel určujúcich diskusiu o literárnom kánone a zo *Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky* (SERRJ), ktorý je základným dokumentom usmerňujúcim podobu vyučovania cudzích jazykov. Štúdia identifikuje miesto literárneho textu v učení cudzieho jazyka podľa SERRJ, sumarizuje dopad dokumentu na postavenie literárneho textu vo výučbe v súčasnosti a hľadá miesto a perspektívne možnosti využitia kánonu pri rozvíjaní čitateľskej kompetencie.

Kľúčové slová: literárny text, kánon, estetické použitie jazyka, komunikačné jazykové kompetencie

Abstract

Regarding the utilitarian value of the literary canon in relation to communicative language competencies, the study draws on the Bloom's *Canon of Western Literature*, which is one of the fundamental works defining the debate on the literary canon in Slovakia, as well as it draws on the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), the fundamental framework for teaching foreign languages. The study identifies the place of the literary text in the foreign language learning according to the CEFR, summarizes the impact of the document on the position of the literary text in teaching today and searches for a place and prospective possibilities of using the canon in developing reading competence.

Keywords: literary text, canon, esthetic use of the language, communicative language competencies

ÚVOD

Východiskom nášho uvažovania o užitočnosti literárneho kánonu – čiže súboru literárnych diel, ktoré sú vďaka širokému konsenzu považované za najhodnotnejšie texty, ktoré ľudstvo vyprodukovalo, a ktoré by preto mal každý vzdelaný človek poznať – a o tom, v čom tkvie jeho potenciálny prínos vo vzťahu k rozvíjaniu jazykových kompetencií je jednak dielo Harolda Blooma, *Kánon západní literatury* (2000 [prvé anglické vydanie z r. 1994]), ako aj *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* (ďalej SERRJ). Bloomovo dielo je vďaka českému prekladu z roku 2000 aj na Slovensku známym a vplyvným príspevkom do diskusie o literárnom kánone. Hoci ide o štvrtstoročie starý text, aj v súčasnosti sa naň

odvolávajú mnohé vedecké štúdie venované kánonu.¹ Bloomova kniha je určená vyhranenému publiku, keďže problematika kánonu oslovuje primárne literárno-vedeckú komunitu a aj z tej sa kánonu nevenuje každý. SERRJ je naopak dokument určený najširšiemu publiku. Aj keď ho väčšina Európanov nikdy nečítala, pri označení stupňa ovládania cudzieho jazyka každý používa klasifikáciu podľa SERRJ a stretnú sa s ním aj všetci tí, ktorí sa učia na základných a stredných školách cudzí jazyk. Pre nás bude dokument východiskovým preto, lebo definuje jazykové kompetencie a v nemalej miere určuje aj podobu súčasných učebníc určených pre výučbu cudzieho jazyka. V štúdiu identifikujeme miesto literárneho textu v učení cudzieho jazyka podľa SERRJ. Potom sa pokúsime nájsť styčné body s literárnym kánonom, s cieľom zistiť, do akej miery prispieva (alebo by mohla prispievať) existencia kánonu k rozvíjaniu jazykových kompetencií vo výučbe jazyka.

1 SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY

Predtým, než sa dostaneme k otázke užitočnosti literárneho kánonu a k tomu, v čom tkvie jeho potenciálny prínos vo vzťahu k rozvíjaniu jazykových kompetencií, priblížime si, ako SERRJ nazerá na kompetencie, ako i na miesto literárneho textu v osvojovaní si cudzieho jazyka. SERRJ vymedzuje komunikačnú jazykovú kompetenciu z množiny všeobecných kompetencií, čiže akejsi sumy všetkého, čoho je človek schopný. Komunikačnú jazykovú kompetenciu definuje ako „systém **lingválnych, sociolingválnych a pragmatických zložiek**, [... pričom] každá z týchto zložiek pozostáva najmä z vedomostí, zručností a praktických schopností“ (zvyraznenie SERRJ, SERRJ, 15). Táto kompetencia „sa aktivuje pri výkone rozličných jazykových činností vrátane recepcie [... kam] patrí tiché čítanie“ (SERRJ, 15). Ide o čítanie akéhokoľvek textu, a preto sem patrí aj text literárny.

2 MIESTO LITERÁRNEHO TEXTU V SERRJ

Referenčné úrovne pre porozumenie čítaného textu uvádzajú explicitne beletristický text až od úrovne B2: „Dokážem prečítať články a správy týkajúce sa aktuálnych problémov, v ktorých pisatelia alebo autori zaujímajú konkrétne postoje alebo názory. Rozumiem súčasnej umeleckej próze“ (SERRJ, 29). Neskôr, vo všeobecnej stupnici pre čítanie s porozumením, v tom istom dokumente nájdeme, že používateľ dokáže „čítať do značnej miery samostatne, pričom používa techniku a rýchlosť čítania zodpovedajúcu rôznym textom

¹ Napríklad Z. Malinovská (2015).

a účelom [...]. Má širokú aktívnu slovnú zásobu na čítanie, ale málo frekventované idiómy mu môžu spôsobovať určité ťažkosti“ (SERRJ, 72). Tento druhý opis nás vedie k tomu, že pod porozumením súčasnej prózy SERRJ chápe porozumenie prvotnému, denotatívnemu významu slov a viet tvoriacich literárny text. K tejto interpretácii nás vedie aj to, že štylistická rovina textu je spomínaná až na úrovni C1: „Rozumiem dlhým a zložitým odborným a literárnym textom, pričom rozoznávam rozdiely v štýle“ (SERRJ, 29). Odkaz na štylistickú rovinu vo všeobecnej stupnici chýba však už chýba: „Dokáže podrobne porozumieť dlhým zložitým textom, či už sa vzťahujú na oblasť jeho špecializácie alebo nie, za predpokladu, že si môže opäť prečítať ťažšie úseky“ (SERRJ, 72). Chýbajúci odkaz na štylistickú rovinu nás privádza k záveru, že druhý opis stupňa C1 zostáva primárne v denotatívnej rovine porozumenia textu a posúva ju smerom k stále náročnejšej slovnej zásobe. Hovoríme tu o primárne denotatívnej rovine porozumenia preto, lebo zastávame názor, že konotatívnu významovú rovinu nemožno úplne vylúčiť ani na najnižšej úrovni (A1): napríklad slovo *vlak* konotuje *cestovanie*. Mohli by sme akurát uvažovať o tom, do akej hĺbky je používateľ jazyka schopný túto rovinu vnímať, dešifrovať a použiť v komunikácii.

V kontexte čítania literárneho textu je situácia najzaujímavejšia na úrovni C2, na ktorej sa má používateľ jazyka stotožniť s tvrdením: „Ľahko čítam v podstate všetky formy písaného jazyka vrátane abstraktných textov náročných svojou stavbou a jazykom, ako sú napríklad príručky, odborné články a literárne diela“ (SERRJ, 29). Tento opis, ktorý hovorí o všetkých textoch je ďalej v texte upravený a doplnený o dôležité detaily: „Dokáže porozumieť a kriticky interpretovať v podstate všetky formy písaného jazyka [...], oceňujúc jemné štylistické rozdiely a implicitné aj explicitné významy takýchto textov“ (SERRJ, 72). K porozumeniu textu pridáva rozšírená verzia jeho kritickú interpretáciu, ktorú si spájame väčšinou s beletristickými textami. Kritická interpretácia prinajmenšom nebeletristických textov by však mala byť súčasťou ovládania jazyka aj na nižších úrovniach. Keď teda SERRJ spomína kritickú interpretáciu, prikláňame sa k tomu, že autori SERRJ mali v prípade úrovne C2 na mysli kritickú interpretáciu literárnej tvorby v danom jazyku a konkrétne jazykovo najnáročnejšie a najoriginálnejšie beletristické texty, čiže také, ktoré majú svoje miesto v kánone.

Spomínané opisy úrovne C2 (označovanej aj ako *Mastery*) môžu byť zodpovedné za to, že je laicky považovaná za úroveň, ktorá je rovnaká, alebo porovnateľná s úrovňou ovládania jazyka rodeným hovoriacim. SERRJ ale úroveň nedefinuje vo vzťahu k rodenému

hovoriacemu, ale vo vzťahu k ovládaniu jazyka, teda hľadá objektívne hodnotiteľné kritériá (tzv. deskriptory). Používateľ jazyka na úrovni C2 je preto podľa SERRJ medziiným ten, kto ovláda „idiomatické a hovorové výrazy, pričom dokáže rozoznávať aj konotačné roviny významu“ (SERRJ, 38). Práve konotačná rovina významu je pre literárny text príznačná, a dokonca pre estetickú funkciu diela nevyhnutná a určujúca. Musíme ale prízvukovať, že nejde o jednoduché konotácie typu vlak/cestovanie, ale o interpretačne náročnejšie, viacvrstvové konotatívne významy vstupujúce do navzájom sa ovplyvňujúcich vzťahov. Vlak by napríklad mohol okrem cestovania implikovať aj odlúčenie od blízkych, opustenie domoviny, pocity vykorenenia a následne otázky súvisiace s problematikou identity, ktoré by vyplývali aj z iných motívov spomenutých v diele, napríklad samoty, odcudzenia atď. Mohli by sme teda povedať, že literárny text a jeho estetickú rovinu dokáže podľa SERRJ oceniť v plnej komplexnosti až používateľ jazyka na úrovni C2, a že práve porozumenie najkomplexnejších literárnych textov je jedným z kritérií určujúcich zaradenie do tejto úrovne. Zámerne používame označenie najnáročnejšie texty, pretože ak SERRJ hovorí o všetkých textoch, myslí prirodzene aj na ne.

3 ESTETICKÁ ROVINA JAZYKA PODĽA SERRJ

Z vyššie opísaných deskriptorov by sme mohli vyvodit' záver, že literárne diela majú v procese získavania komunikatívnych jazykových kompetencií až po úroveň C2 druhoradú, či dokonca len fakultatívnu úlohu. Nesmieme však zabudnúť na to, že okrem literárnych textov a konotatívnej roviny významu SERRJ venuje jednu krátku, sotva stranovú pasáž aj estetickú funkciu jazyka. Práve tá je často ústredným motívom literárnovedného skúmania, konkrétne ako miera umeleckej presvedčivosti a originalnosti literárneho textu – text je, alebo nie je umelecky (esteticky) presvedčivý –, pričom miera je variabilná aj v rámci tvorby jedného spisovateľa.² Tento proces, ktorý je vo svojej povahe porovnávacím, je potrebný medziiným preto, aby bolo možné vytvoriť zoznam diel, ktoré stoja za prečítanie. Ide teda o akýsi užší výber, z ktorého neskôr niektorí autori preniknú do samotného kvalitatívneho „jadra“, do kánonu. Veď napokon aj podnadpis Bloomovho *Kánonu západní literatury* je „Knihy, které prošli zkouškou časů“, a tzv. „estetická sila“ je podľa teoretika jediným testom kanonickosti diela: „Do kánonu vede cesta pouze přes estetickou sílu, což je v první řadě

² Napríklad francúzsky autor Richard Millet, ktorý tvorí od roku 1983 dodnes, písal esteticky najpresvedčivejšie diela v druhej polovici 90tych rokov 20. storočia (pozri Drengubiak, 2012, 140).

amalgám spojujúci dokonalé zvládnutie obrazného jazyka, originalitu, ostrosť postrehu, vedomí a jazykového bohatstvá“ (Bloom, 2000, 40).

SERRJ mieru estetickú presvedčivosť nehľadá a už na prvý pohľad je zrejmé, že estetické použitie jazyka vníma širšie a vidí ho aj tam, kde by ho literárna veda nehľadala, napr. v spievaní piesní, prerozprávání príbehov, počúvaní príbehov (aj audiovizuálnych), hraní scénok, atď. (porov. SERRJ, 57-8). Do tejto aktivity patrí aj recepcia literárnych textov, ale nie je jedinou, a ani dominantnou aktivitou. SERRJ zároveň upozorňuje, že aktivity vymenované pri estetickom použití jazyka boli tradične „hlavným, často dominantným, aspektom štúdia moderného jazyka na vyššom strednom stupni vzdelávania a na vysokej škole“ (SERRJ, 58) a že ich opomínanie v SERRJ „sa môže javiť ako odmietavo kritické“ (SERRJ, 58), ale zároveň, že cieľom SERRJ nie je ich odstránenie z procesu vzdelávania. V dokumente je to aj explicitne deklarované: „Štúdium literatúry slúži nielen estetickým, ale aj mnohým ďalším vzdelávacím cieľom – intelektuálnym, morálnym, emocionálnym, jazykovým a kultúrnym“ (SERRJ, 58). Prečo mali teda tvorcovia SERRJ potrebu obhájiť svoju pozíciu? Pretože sú si vedomí toho, že SERRJ nepriamo odsúva estetické použitie jazyka a literatúru na okraj jazykového vzdelávania tým, že vyzdvihuje pragmatické využitie jazyka v každodenných situáciách: „Používatelia jazyka/učiaci sa jazyk využívajú na realizáciu komunikačných zámerov“ (SERRJ, 110).

Odsúvanie literárneho vzdelávania do podružnej úlohy a do vyšších úrovní ovládania jazyka naznačená v SERRJ je premietnutá aj do dnešných učebníc. Spomeňme aspoň letmo tri učebnice, ktoré boli v posledných desaťročiach používané v treťom a vo štvrtom ročníku stredných škôl. Ešte v roku 1990 učebnica *Espaces 2* (dnešná úroveň A2-B1) poskytovala za každou lekciami na priestore jednej strany pôvodné a didakticky neupravené texty francúzskych autorov. Medzi nimi tu možno nájsť úryvok zo Zolovho románu *Zabijak* či básne Roberta Desnosa. Tento model zachováva aj novšie vydanie učebnice z roku 1995. Iba o dva roky neskôr vychádza *Café crème 2* (dnešná úroveň A2-B1) a figuruje v nej jediný pôvodný literárny text. Ide o komédiu Julesa Romainsa *Knock*. *Knock* nepatrí medzi esteticky najpresvedčivejšie diela autora (ak použijeme literárnovednú optiku), ale učebnica využíva divadelnú hru primárne ako aktivitu zameranú na počúvanie, rozvrhnutú do štyroch po sebe nasledujúcich lekcii: 5 – 8 lekciami z celkovo šestnástich lekcii (s. 52-53; s. 60-61; s. 70-71; s. 78-79). V súčasnosti používaná a MŠ SR schválená učebnica *Quartier libre 2* prvýkrát vydaná v roku 2011 (s deklarovanou úrovňou A1-B1) literárne texty nevyužíva vôbec.

V učebnici nájdeme iba krátky text o Molièerovi a St. Exupérym v článku o známych osobnostiach (s. 24-25). Podobne, v rámci krátkeho historického textu, ktorý jednoduchým štýlom napísala šestnásťročná Francúzka, sa objavuje odkaz na francúzskych filozofov 18. storočia (s. 75), ktorí boli okrem iného známi aj vďaka svojej literárnej tvorbe.

Pre porovnanie s učebnicami používanými na stredných školách predstavíme aj učebnice pre úroveň B2-C2. Už *Alter Ego 4* pre úroveň B2 ponúka 9 aktivít v ktorých využíva krátke, niekoľkoriadkové úryvky kníh (s. 12, 32, 42, 46, 56, 90, 93, 94 a 108). Pristavíme sa však pri učebnici *Alter Ego 5* pre úroveň C1-C2. Popri prevahe autentických článkoch z časopisov ponúka aj 14 úryvkov známych aj menej známych autorov, pričom aj na tejto úrovni sú texty upravené tak, že sú v nich vynechané redundantné časti. Maupassantov text (s. 27) je ukážkou opisu postavy, Stendhalove cestopisné zápisky (s. 59) slúžia ako doplňujúca ukážka pre úvahu o cestovaní. Je zaujímavé, že väčšinu týchto textov vôbec nespomína učiteľská príručka. Konkrétne ciele pre aktivitu s literárnym textom uvádza iba v troch prípadoch. Pre pasáž z Molièerovho *Lakomca* (s. 25) príručka uvádza ako cieľ celkové pochopenie scény, ktorá má byť prezentovaná ako nácvik počúvania s porozumením (Stirman, 2010, 13). Pasáž s opisom návštevy koncertu vo Flaubertovej *Pani Bovaryovej* (s. 122) má byť nácvikom porozumenia naratívneho literárneho textu (Stirman, 2010, 107). Príručka deklaruje ako cieľ „analýzu literárneho textu“ (Stirman, 2010, 120) až pre Proustov text (s. 135). Analýza pozostáva hlavne z uvedomenia si optiky rozprávača a z identifikovania metafor a prirovnaní. Podobné literárne analýzy predpokladala učebnica *Espaces 2* už na úrovni B1 za každou lekciov. Aplikovanie požiadaviek SERRJ možno preto vnímať ako pozitívny krok, ktorý zamedzil frustrácii zo strany študentov a zároveň umožnil efektívnejšie využitie priestoru v učebnici na aktivity primerané úrovni ovládania jazyka.

4 UTILITÁRNOSŤ KÁNONU

V predchádzajúcej časti sme si ukázali, že Harold Bloom považuje estetické kritérium za smerodajné pre zahrnutie diela do literárneho kánonu, keďže „Do kánonu vede cesta pouze přes estetickou sílu“ (Bloom, 2000, 40). Okrem estetické hodnoty kánonického literárneho diela sa však Harold Bloom zameriava aj na otázku, na čo kánon slúži, ale táto pragmatická rovina kánonu u Blooma vedie do slepej uličky. Teoretik dôsledne oddeľuje estetickú zložku textu od pragmatickej, keď tvrdí, že musíme „odlišit estetickou moc a autoritu západního kánonu od všech duchovních, politických a dokonce i morálních důsledků, které s sebou

může přinášet“ (Bloom, 2000, 48). Následne Bloom všetky duchovné, politické a morálne dôsledky existencie kánonu a literatúry všeobecne odsúva bokom. Inak by totiž nemohol dospieť k názoru, že „za hlavní pragmatickou funkci kánonu [považují] pamatování a uspořádávání celoživotní četby“ (Bloom, 2000, 51). Skutočne nám existencia kánonu neponúkne nič viac, ako sofistikovaný „čitateľský denník“ či zoznam diel, ktoré by mal kultivovaný človek prečítať a poznať? Určitú nádej dáva iné Bloomovo tvrdenie, ktoré ale tiež začína obhajobou neúčinnosti literárneho kánonu: „Studium literatury, ať probíhá jakkoli, nezachrání žádného jednotlivce a nezlepší žádnou společnost. Shakespeare nás neučiní lepšími, stejně jako nás neučiní horšími, ale možná nám pomůže, jak se uslyšet, když mluvíme k sobě samým. Tím nás také naučí, jak přijímat změnu, v sobě i v druhých, a možná dokonce jak přijmout onu poslední změnu“ (Bloom, 2000, 42-43). Z druhej časti citovanej pasáže vyplýva, že Bloom si protirečí. Veď ak literatúra naučí človeka prijať zmenu v sebe a v druhých, vie zmeniť jednotlivca. Akákoľvek zmena v nazeraní na seba a na druhých zároveň implikuje posun k lepšiemu, alebo k horšiemu. A napokon, ak literatúra mení postoje jednotlivca, odrazí sa to v jeho konaní a v konečnom dôsledku sa zmení aj svet. Práve týmto smerom sa v dnešnej dobe uberá uvažovanie časti kritikov. Inšpirujú sa pritom výskumom z iných vedných disciplín, predovšetkým z psychológie, ale aj z histórie a z filozofie³ (porov. Pinker, 2011, 589). Literatúru vnímajú ako jeden z významných faktorov, ktorý prispieva k neustále väčšej tolerancii medzi ľuďmi. Zastávajú názor, že čítaním sa človek môže vcítiť do situácie iných ľudí či dokonca vnímať svet z ich perspektívy. Čitateľ má takto možnosť „spoznať“ ľudí, s ktorými by sa za iných okolností nikdy nestretol⁴ (Pinker, 2002, 400-420, a Pinker, 2011, 175). Zdá sa, že Pinker aktualizuje a posúva do všeobecnejšej roviny tvrdenia, ktoré sú v literárnej vede známe už dávnejšie. Už v roku 1966 upozorňujú Robert Scholes a Robert Kellogg v *The Nature of Narrative* na to, že „[j]edním z důvodů, proč si ceníme děl, která nám jsou časově i prostorově vzdálena, je skutečnost, že se jejich vidění liší od našeho. Pomáhají nám osvobodit se z vjemového vězení naší kultury“ (Scholes – Kellogg, 2002, 271).

³ „Today the historian Lynn Hunt, the philosopher Martha Nussbaum, and the psychologists Raymond Mar and Keith Oatley, among others, have championed the reading of fiction as an empathy expander and a force toward humanitarian progress“ (Pinker, 2011, 589).

⁴ „The power of literacy to lift readers out of their parochial stations is not confined to factual writing. We have already seen how satirical fiction, which transports readers into a hypothetical world from which they can observe the follies of their own, may be an effective way to change people’s sensibilities without haranguing or sermonizing. Realistic fiction, for its part, may expand readers’ circle of empathy by seducing them into thinking and feeling like people very different from themselves.“ (Pinker, 2011, 175).

Pinker, Scholles ani Kellogg nás nenabádajú čítať literárne diela ako akýsi „morálny kompas“. Dielo nie je návodom pre morálne správanie a nesmie na tento aspekt ani explicitne upozorniť, ak nechce stratiť svoju estetickú presvedčivosť, ako aj schopnosť aktualizácie. Hodnoty sa totiž časom menia⁵ a dať im konkrétnu formu by znamenalo zakonzervovať text v určitej dobe. Dielo modeluje situácie, postavy, ich správanie, konflikty, trápenia, ale ak sú súčasťou konkrétnej interpretácie čitateľov aj súdy, tie vypovedajú viac o hodnotovom rebríčku čitateľa, nie diela. Z tohto dôvodu sa im spravidla nevenuje ani literárna kritika, ktorej ide o objektívne uchopenie diela a pochopenie spôsobu, akým text vytvára význam. Diela, ktoré sa dokázali najlepšie aktualizovať a adaptovať na meniace sa okolnosti doby prenikli časom do hodnotového jadra literatúry, do kánonu. Tieto diela by teda mali čitateľom ponúknuť najuniverzálnejší materiál vypovedajúci o ľudskej skúsenosti. Bloom uvádza zoznam kanonických autorov a diel v závere svojej knihy, organizovaný podľa období⁶ ako i jazykov. Po francúzsky písaná literatúra je zastúpená autormi ako je napríklad La Fontaine, Molière, Hugo, Balzac, Flaubert, Zola, Gide, Proust a mnohí ďalší. Práve títo autori sa väčšinou objavujú aj v učebniciach, či už starších (*Espaces*) alebo aktuálnejších (*Alter Ego*). Vyššie úrovne učebnice *Alter Ego* však ponúkajú aj texty súčasných autorov (Houellebecq, Nothomb a iní), ktorých Bloom nespomína. Hoci nie všetky texty preniknú do kánonu, ide o diela, ktoré by mohli vďaka svojej aktuálnosti prebudiť záujem čitateľov a preto je ich zahrnutie do učebnice opodstatnené.

ZÁVER

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že SERRJ nie je priaznivo naklonený využitiu literárnych diel vo výučbe cudzích jazykov, a že je dokonca spoluzodpovedný za úpadok záujmu o literárne diela na hodinách. Napriek tomu, že literárne texty z učebníc miznú (a je otázne, či vôbec boli na hodinách využívané, ešte kým v učebniciach boli), výčitka nie je celkom oprávnená. Tvorcovia SERRJ tvrdia, že „štúdium literatúry slúži nielen estetickým, ale aj mnohým ďalším vzdelávacím cieľom – intelektuálnym, morálnym, emocionálnym, jazykovým a kultúrnym“ (SERRJ, 58) a túto úlohu literárnemu textu na úrovni C2 na viacerých miestach priznávajú. Bolo by naivné myslieť si, že používateľ jazyka prinajmenšom na úrovniach A1-B2, dokáže oceniť literárne dielo ako celok vo svojej hĺbke,

⁵ „today’s conservatives are more liberal than yesterday’s liberals“ (Pinker, 2011, 476).

⁶ Obdobia delí na teokratický vek, kde začleňuje najstaršiu literatúru, aristokratický vek, ktorý zahŕňa storočia medzi Dantom a Goethem, demokratický vek stotožňuje s devätnástym storočím a chaotický vek so súčasnou literatúrou.

a to najmä ak ide principiálne o diela, ktoré – ako kanonické –, kladú na čitateľa najväčšie nároky.

Vystavenie študentov príliš náročnému textu ďaleko presahujúcemu ich úroveň ovládania jazyka môže pôsobiť frustrujúco. Tento aspekt majú na mysli tvorcovia SERRJ keď tvrdia, že „Trebá veľmi dúfať, že učitelia literatúry na všetkých úrovniach budú pokladať mnohé časti Rámca za dôležité pre svoje záujmy a za užitočné v ujasňovaní svojich cieľov a metód“ (SERRJ, 58). V prvom rade je potrebné zmeniť optiku tak, že prečítanie kanonického diela nebude cieľom hodín cudzieho jazyka, ale prostriedkom získavania komunikačných jazykových zručností, tak ako je to napríklad v učebniciach *Alter ego 4* a *5*. Jednou z možných ciest, akou to dosiahnuť a ako priblížiť literatúru vo vyučovacom procese, je zamerať sa na tie pasáže literárneho diela (hoci aj kanonického), ktoré zodpovedajú úrovni ovládania cudzieho jazyka žiakov ZŠ, študentov SŠ a dokonca aj študentov francúzskeho jazyka na univerzitách, ktorí veľmi zriedka dosahujú pri nástupe na štúdium úroveň B2.

Publikácia je výstupom riešenia grantového projektu VEGA č. 1/0114/17 Poemata moralia Gregora z Nazianzu.

LITERATÚRA

- BOSQUET, M. et al. 2011. *Le Quartier Libre 2*. Praha : Klett, 2011. 288 s. ISBN 978-80-7397-076-5.
- BLOOM, H. 2000. *Kánon západní literatury. Knihy, které prošly zkouškou věků*. Praha : Prostor, 2000. 640 s. ISBN 978-80-7260-013-3.
- DOLLEZ, C. – PONS, S. 2007. *Alter ego 4 Livre de l'élève*. Paris : Hachette International, 2007. 192 s. ISBN 978-2011555168.
- DOLLEZ, C. et al. 2010. *Alter ego 5 Livre de l'élève*. Paris : Hachette International, 2010. 216 s. ISBN 978-2011557971.
- CAPELLE, G. et al. 1995. *Espaces 2*. Paris: Hachette, 1995. 223 s. ISBN 978-2011550203.
- DRENGUBIAK, J. 2012. *Richard Millet, du personnel vers l'universel*. Prešov: FF PU, 2012. 188 s. ISBN 978-80-555-0725-5.
- MALINOVSKÁ, Z. 2015. K podobám literárneho kánonu: Antonine Maillet. In *World Literature Studies*. 2015. roč. 3, č. 7, s. 76 – 86. ISSN 1337-9275.
- PINKER, S. 2002. *The blank slate: the modern denial of human nature*. New York : Viking Penguin, 2002. 528 s. ISBN 978-0-670-03151-1.
- PINKER, S. 2011. *The better angels of our nature: why violence has declined*. New York : Viking Penguin, 2011. 832 s. ISBN 978-0-670-02295-3.
- SCHOLES, R. – KELLOGG, R. 2002. *Povaha vyprávění*. Brno : Host, 2002. 328 s. ISBN 80-7294-070-8.
- STIRMAN, M. 2010. *Alter ego 5 Guide pédagogique*. Paris : Hachette International, 2010. 161 s. ISBN 978-2011558282.

TREVISI, S. et al. 1997. *Café crème 2 - Livre de l'élève*. Paris : Hachette, 1997. 191 s. ISBN 978-2011550934.

DYSLEXIA A ROZVÍJANIE ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI V CUDZÍCH JAZYKOCH

DYSLEXIA AND LITERACY SKILLS DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGES

Kristína Hankerová

Abstrakt

Problematika rozvíjania čitateľskej gramotnosti v cudzích jazykoch u dyslektických žiakov sa stala predmetom viacerých spoločenskovedných disciplín, ktoré poukazujú na to, že dyslexia môže mať odlišné prejavy v rôznych jazykoch vzhľadom na ich transparentnosť determinovanú kompaktnosťou grafémovo-fonémových vzťahov konkrétneho jazykového systému. Výsledky analýz indikujú, že kým v prípade transparentných jazykov si žiaci pri čítaní vystačia s fonematickým pravopisným princípom, v netransparentných jazykoch sa u nich vyskytujú problémy už na úrovni dekódovania. Príspevok predstaví najnovšie trendy v oblasti výskumov dyslexie z hľadiska porovnávania medzi viacerými jazykmi ako aj v oblasti prípravy a pripravenosti budúcich učiteľov na prácu s dyslektickými žiakmi.

Kľúčové slová: dyslexia, čitateľská gramotnosť, kroslingvistické štúdie, grafémovo-fonémové vzťahy

Abstract

The question of literacy development in foreign languages in dyslexic learners has become the subject of research in several social science disciplines which point at the fact that dyslexia may have different symptoms in various languages depending on their transparency determined by the grapheme-phoneme relations in the concrete language system. The results of analyses indicate that while in the case of transparent languages, pupils deal with a phonemic orthography in reading, in non-transparent languages, pupils experience problems at the decoding level. The article presents the latest trends in the field of cross-linguistic research dealing with dyslexia in different languages as well as in the field of pre-service teachers' training for working with dyslexic learners in the EFL classroom.

Keywords: dyslexia, literacy skills, cross-linguistic studies, grapheme-phoneme relations

ÚVOD

Problematika rozvíjania čitateľskej gramotnosti v materinskom i cudzom jazyku u žiakov s diagnostikovanou vývinovou poruchou učenia – dyslexiou predstavuje dlhodobý a celospoločenský problém a stala sa zásadnou oblasťou výskumu viacerých spoločenskovedných disciplín. Zahraničné výskumy (Kormos, Kontra, 2008; Kormos, Smith, 2012; Kormos, 2017) indikujú, že rozvoj čitateľských zručností v materinskom jazyku má veľký vplyv na procesy osvojovania si druhého jazyka alebo učenia sa cudzieho jazyka. Je preto nevyhnutné skúmať akým spôsobom si dyslektickí žiaci osvojujú svoje jazykové

zručnosti v cudzích jazykoch a zároveň ako uvádza Kormos (2017) vyvinúť také nástroje, ktoré by dokázali validne a reliabilne diagnostikovať prejavy vývinových porúch učenia u multilingválnych detí, aby sa tak zabezpečila včasná diagnostika a následná intervencia.

1 DYSLEXIA A JEJ DEFINÍCIE

Výskumy v oblasti neurológie, neurolingvistiky či psycholingvistiky donedávna indikovali, že na rozvíjaní čítania a písania sa podieľajú biologické faktory a to nezávisle od jazyka. Ukazuje sa však, že ak chceme porozumieť problémom, ktoré niektorí jedinci majú v čítaní a písaní, je nutné okrem biologických príčin skúmať taktiež príčiny kognitívne a sociálne. Dyslexiu je teda pomerne náročné komplexne zadefinovať, nakoľko ako uvádza Frith (1999) je potrebné zahrnúť štyri roviny a to rovinu behaviorálnu, kognitívnu, biologickú a vplyv prostredia. Z behaviorálneho hľadiska sa na dyslexiu nazerá ako na problém v čítaní, avšak takéto ponímanie nie je dostatočne rozpracované, keďže problémy v čítaní môžu byť spôsobené aj inými faktormi, nielen dyslexiou. Z kognitívneho hľadiska sa skúmajú kognitívne funkcie dyslektických žiakov a porovnávajú sa rozdiely alebo súvislosti medzi dyslexiou a inými problémami v učení. V rámci biologického hľadiska sa následne tieto kognitívne funkcie skúmajú z hľadiska neurobiologických a genetických príčin odlišných kognitívnych funkcií. V neposlednom rade nemožno zabúdať i na vplyv prostredia, ktoré zohráva významnú úlohu pri rozvíjaní čitateľskej gramotnosti berúc do úvahy faktory akými sú prístup k rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti v rodine a s tým súvisiace vytvorenie podnetného prostredia a efektívnosť výučby čitateľských zručností v škole.

Prvé definície dyslexie sa objavili v 90. rokoch minulého storočia poukazujúc na to, že ide o poruchu, keď i napriek konvenčným vyučovacím postupom žiak nedokáže dosiahnuť také zručnosti v čítaní, písaní a pravopise, ktoré by zodpovedali jeho intelektuálnym schopnostiam. Pri diagnostike sa sledovali diskrepancie medzi výsledkami IQ testu a výsledkami v čítaní. Dnes sa však ukazuje, že tento prístup nebol najvhodnejšie zvolený, nakoľko pri niektorých skupinách detí dochádzalo k tomu, že sa tieto deti nesprávne diagnostikovali, resp. ich dyslexia nebola zachytená. Jednou z komplexnejších definícií dyslexie je definícia Medzinárodnej asociácie dyslexie v USA (The International Dyslexia Association), ktorá sa pokúsila zahrnúť všetky 4 aspekty: „Dyslexia je špecifická vývinová porucha učenia, ktorá je neurologického pôvodu (biologický aspekt), pre ktorú sú charakteristické problémy v správnom a plynulom pomenovaní slov, v pravopise

a schopnostiach dekodovania (behaviorálny aspekt). Tieto problémy sú spravidla dôsledkom oslabenia vo fonologickej stránke jazyka, ktoré je neočakávané vzhľadom na iné kognitívne funkcie (kognitívny aspekt) a efektívne vyučovanie v škole (vplyv prostredia).“

2 DYSLEXIA A JEJ PREJAVY V ROZLIČNÝCH JAZYKOCH

U detí sa bežne diagnostikuje dyslexia prostredníctvom skriningových testov v ich materinskom jazyku, čo však neumožňuje priame porovnanie ich jazykových zručností a prejavov dyslexie v cudzom jazyku. Ako uvádzajú Peer a Reid (2000) u multilingválnych detí mnohokrát dochádza k nesprávnej diagnostike alebo dokonca k neidentifikovaniu prejavov dyslexie z dôvodu veľkého množstva rôznych faktorov, ktoré sú považované za možné príčiny zlyhávania žiakov v čítaní a písaní v rôznych jazykoch.

Ukazuje sa, že fonologické spracovanie reči je lingvisticky nezávislé, čo znamená, že problémy dyslektických žiakov s fonologickým spracovaním reči sú vo všetkých jazykoch, avšak rozsah a miera týchto problémov sa líši od konkrétneho typu jazyka a jeho ortografického systému (Geva, 2000). Mikulajová a kol. (2012) poukazuje na to, že vplyv povahy ortografie na vývoj čitateľskej gramotnosti vyplýva z jej konzistencie, resp. transparentnosti jazyka, ktorá je určovaná kompaktnosťou grafémovo-fonémových vzťahov. Kým slovenčina patrí medzi transparentné jazyky, nakoľko v nej prevláda vysoká korešpondencia medzi grafémami a fonémami, angličtina patrí medzi jazyky s netransparentnou, tzv. hĺbkovou ortografiou pozostávajúcou z nepredvídateľných a neekvivalentných grafémovo-fonémových vzťahov (Mikulajová a kol., 2012; Nijakowska, 2016). Mikulajová (2012) poukázala na to, že kým v prípade transparentných jazykov si žiaci pri čítaní vystačia s fonematickým pravopisným princípom, v netransparentných jazykoch sa u žiakov vyskytujú problémy už na úrovni dekodovania. Viacerí výskumníci poukazujú na to, že v prípade jazykov s nekonzistentnou hĺbkovou ortografiou je osvojenie čítania a písania náročnejšie a to nielen pre dyslektických žiakov ale i intaktných žiakov. Vychádzajúc z odlišných ortografických a fonematických systémov jazykov, sa vynárajú otázky či a do akej miery sa u dyslektických žiakov objavujú rovnaké alebo odlišné problémy pri čítaní v materinskom a cudzom jazyku. Ako uvádza Łodej (2016) kroslingvistické štúdie a výskumy v oblasti dyslexie a jej prejavov v rôznych jazykoch je možné rozdeliť do troch kategórií. Prvú kategóriu výskumov tvoria tie, ktoré sa zaoberajú porovnávaním angličtiny ako materinského jazyka s iným materinským jazykom. Druhú kategóriu predstavujú výskumy

skúmajúce problémy v čítaní v angličtine ako materinskom jazyku a v inom cudzom jazyku. Tretia kategória pozostáva z výskumov porovnávajúcich prejavy dyslexie v angličtine ako cudzom jazyku s prejavmi dyslexie v materinskom jazyku žiakov (Łodej, 2016).

Pre ilustráciu výskumov prvej kategórie vyberáme výskum Landerla, Wimmera a Fritha (1997), ktorí porovnávali problémy v čítaní medzi nemeckými a anglickými dyslektikmi, pričom sa zameriavali na čítanie zmysluplných slov a pseudoslov, ktoré boli v oboch jazykoch podobné. Výsledky ukázali, že anglickí dyslektickí žiaci robili pri čítaní väčšie množstvo chýb ako nemeckí žiaci, taktiež čítali pomalšie. Dyslektickí žiaci s nemčinou ako materinským jazykom taktiež dokázali presnejšie a správnejšie prečítať trojslabičné slová ako dyslektickí žiaci s angličtinou ako materinským jazykom, ktorým robili problém pri čítaní už jednoslabičné slová. Ziegler a kol. (2003) taktiež svojím výskumom potvrdili, že anglickí dyslektici robili pri čítaní viac chýb ako nemeckí dyslektickí žiaci. Zistili však, že taktiež intaktní žiaci robili v angličtine viac chýb na úrovni dekodovania ako nemeckí žiaci. Ďalším príkladom je výskum Everatta a kol. (2004), ktorí porovnávali fonologické schopnosti maďarských a anglických žiakov pričom sa zameriavali na čítanie pseudoslov, cit pre aliteráciu a rým a fonologickú krátkodobú pamäť. Kým u anglických dyslektických žiakov sa ukázali oslabenia v úlohách zameraných na fonémy a krátkodobú pamäť, maďarskí dyslektickí žiaci dosiahli výsledky vo fonologických zručnostiach podobné intaktným žiakom.

V rámci druhej kategórie výskumov spomenieme výskum Downeyho, Snydera a Hilla (2000), ktorí skúmali anglických študentov učiacich sa španielčinu ako cudzí jazyk, pričom sa porovnávali dyslektickí a intaktní žiaci a to konkrétne z hľadiska pravopisu, čítania, čítania s porozumením, fonematického uvedomovania a opakovania slov. V prípade dekodovania jednotlivých slov, čitateľských a ortografických zručností sa medzi dyslektickými a intaktnými žiakmi ukázali štatisticky významné rozdiely, keďže dyslektickí žiaci dosahovali signifikantne nižšie skóre v týchto spomínaných oblastiach. Avšak v prípade čítania slovnej zásoby a porozumenia textu medzi nimi signifikantné rozdiely neboli. Downer, Snyder a Hill (2000) konštatujú, že kým v testovacích úlohách zameraných na dekodovanie, čitateľské a ortografické zručnosti a pravopis je veľký dôraz kladený na fonologické schopnosti, pri úlohách zameraných na čítanie slovnej zásoby a porozumenie textu ide skôr o aktivovanie sémantických jazykových stratégií.

Zaujímavé výsledky priniesol výskum Paulesu a kol. (2001), ktorý porovnával čitateľské zručnosti talianskych, anglických a francúzskych dyslektikov, pričom talianski dyslektici dosahovali lepšie výsledky vo všetkých úlohách ako anglickí či francúzski dyslektici. Zároveň boli vykonávané tomografické skeny oblastí mozgu, ktoré sa aktivovali pri čítaní v týchto troch jazykoch. Ukázalo sa, že pri čítaní dyslektických žiakov vo všetkých troch jazykoch sa prejavila znížená aktivita v oblasti ľavej hemisféry a najvyšší vrchol dosiahla aktivita v strednom temporálnom gyruse. Táto štúdia na jednej strane potvrdila tvrdenie, že existuje akási všeobecná neurokognitívna základňa pre dyslexiu v mozgu, avšak zároveň poukázala na rozdielne výkony v čítaní v rôznych jazykoch vzhľadom na rozdielnu ortografiu.

Do poslednej kategórie kroslingvistických výskumov sa zaraďujú podľa Łodej (2016) tie, ktoré porovnávajú angličtinu ako cudzí jazyk s niektorým iným jazykom, ktorý predstavuje pre skúmané subjekty materinský jazyk. Van der Leij a Morfidi (2006) skúmali žiakov, ktorí si osvojovali čitateľské zručnosti v dánčine ako materinskom jazyku a angličtine ako cudzom jazyku. Výsledky ukázali, že niekoľko žiakov bolo slabých v čítaní v oboch jazykoch a niekoľko žiakov bolo zase slabých pri čítaní v dánčine ale dobrých pri čítaní v angličtine. Podobné výsledky ukázal i čínsky výskum, ktorý realizovali Ho a Fong (2015). Zo všetkých 25 dyslektických detí, len jeden chlapec preukázal nadpriemerné výkony pri čítaní anglických slov. Napriek tomu, že mal veľmi slabé výkony vo fonematickom uvedomovaní, fonologickej pamäti, rýchlom menovaní a ortografických zručnostiach v čínštine, dosahoval veľmi dobré výkony vo vybraných fonologických úlohách v angličtine. Výskum, ktorý realizovali Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen a Ullakonoja (2015) zase ukázal, že 15% dyslektických žiakov, ktorí boli slabí v čítaní v angličtine ako cudzom jazyku, boli dobrými čitateľmi v ich materinskom, fínskom jazyku.

3 UČITEĽ CUDZIEHO JAZYKA A ŽIAK S DYSLEXIOU

Nielenže na Slovensku zatiaľ nedisponujeme dostatočnými údajmi o konkrétnych jazykových problémoch žiakov s dyslexiou v angličtine ako cudzom jazyku v porovnaní so slovenčinou ako materinským jazykom, nedisponujeme ani dostatočnými údajmi o tom, nakoľko sú študenti učiteľstva anglického jazyka (budúci učitelia) ako aj učitelia v školách pripravení na prácu s dyslektickými žiakmi na hodinách cudzích jazykov. Tejto problematike sa venovala napríklad Homolová (2012), Pokrivčáková (2009) a Cimermanová (2016), ktorá

skúmala postoje študentov učiteľských študijných programov zameraných na výučbu anglického jazyka a učiteľov z praxe k integrácii a inklúzii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a k ich pripravenosti pracovať s týmito žiakmi. Výsledky ukázali, že väčšina učiteľov z praxe nepocíťovala potrebu prehľbovať a vzdelávať sa v oblasti práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a väčšina bola presvedčená, že vedia takýchto žiakov identifikovať a aj následne s nimi pracovať. Na druhej strane, študenti učiteľských programov sa po absolvovaní pedagogickej praxe zaujímali viac o to, ako pracovať s touto skupinou žiakov a necítili sa byť dostatočne pripravení.

Problematikou prípravy budúcich učiteľov ale aj učiteľov z praxe v otázkach vyučovania cudzích jazykov žiakov s dyslexiou sa zaoberalo a stále zaoberá niekoľko zahraničných výskumníkov (napríklad európske projekty DysTEFL 1 a 2). Výsledky viacerých výskumov indikujú nedostatok entuziazmu či neochotu implementovať do výučby cudzích jazykov výskumom overené vyučovacie metódy, pričom poukázali na to, že jedným z hlavných dôvodov môžu byť nedostatočné vedomosti učiteľov o základných jazykových konceptoch, akými sú fonemické uvedomovanie, princípy ortografie, či otázky morfológie, čo môže súvisieť s nedostatočnou alebo neadekvátnou prípravou učiteľov v rámci ich vysokoškolského štúdia. Washburn a kol. (2011) upozorňuje, že schopnosť pochopiť problémy, ktoré dyslektickí žiaci pri čítaní ako aj učení celkovo majú a následne vedieť s nimi pracovať na hodinách je úzko spätá práve so znalosťou týchto základných jazykových konceptov. Na túto skutočnosť poukazuje i Pokrivčáková (2009), ktorá uvádza, že „nové úlohy a perspektívy sa otvárajú najmä pre jednotlivé odborové didaktiky, ktorých úlohou je pripraviť učiteľov všetkých akademických predmetov na špecifické problémy spojené s individuálnou integráciou týchto žiakov do edukačných procesov v triedach s intaktnými žiakmi. Pretože len dostatočne informovaný a metodicky pripravený učiteľ je schopný zabezpečiť efektívne vzdelávanie, ako aj emocionálne a sociálne obohacujúcu kooperáciu integrovaných a intaktných žiakov, ktorá je prínosom pre obe skupiny žiakov.“

ZÁVER

Donedávna neuro-kognitívne teórie dyslexie predpokladali, že všetci dyslektici majú rovnaký typ abnormality v mozgu, ktorá nesúvisí s konkrétnym ortografickým systémom ich jazyka. Avšak, práve kroslingvistické štúdie týkajúce sa skúmania čítania a dyslexie poukázali na dve kľúčové otázky. V prvom rade je potrebné skúmať do akej miery sa

požiadavky na spracovanie informácií pri čítaní líšia v závislosti od odlišných ortografických systémov a pravidiel cieľových jazykov. Po druhé, i samotní dyslektici sa od seba vzájomne líšia čo sa týka jednotlivých oslabení, a preto sa rozlišujú i rôzne subtypy dyslexie v závislosti od konkrétnych oblastí, v ktorých sa oslabenie prejavuje. Z tohto dôvodu, ako uvádza Kormos (2017), je potrebné zrealizovať longitudinálne orientované prípadové štúdie, ktoré by zachytávali a analyzovali detailne konkrétne jazykové problémy dyslektických žiakov pri učení sa cudzích jazykov, ako aj motivačné, afektívne faktory a spôsob výučby cudzieho jazyka v škole.

LITERATÚRA

- ALDERSON, J.C. – HAAPAKANGAS, E.L. – HUHTA, A. – NIEMINEN, L. – ULLAKONOJA, R. 2015. *Diagnosing reading in a second or foreign language*. London : Routledge, 2015. ISBN 978 0 415 66290 1.
- CIMERMANOVÁ, I. 2016. Integrácia žiakov so špeciálnymi potrebami vo výučbe anglického jazyka v príprave budúcich učiteľov. In GOGOVIČ, L. - JAVOR, M. (eds.). 2016. *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie V*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2016. ISBN 978-80-555-1727-8.
- DOWNEY, D.M. – SNYDER, L.E. – HILL, B. 2000. College Students with Dyslexia: Persistent Linguistic Deficits and Foreign Language Learning. In *Dyslexia*. 2000, Vol. 6, No. 2, str. 101-111. ISSN 1099-0909.
- EVERATT, J. – SMYTHE, I. – OCAMPO, D. – GYARMATHY, E. 2004. Issues in the Assessment of Literacy-related Difficulties across Language Backgrounds: A Cross-linguistic Comparison. In *Journal of Research in Reading*. 2004, Vol. 27, No. 2, str. 141-151. ISSN 1467-9817.
- GEVA, E. 2000. Issues in the Assessment of Reading Disabilities in L2 Children – Beliefs and Research Evidence. In *Dyslexia*, Vol. 6, pp. 13 – 28. ISSN 1099-0909.
- HO, C.S. – FONG, K.M. 2005. Do Chinese Dyslexic Children Have Difficulties Learning English as a Second Language? In *Journal of Psycholinguistic Research*. 2005, Vol. 34, No. 6, str. 603-18. ISSN 0090-6905.
- HOMOLOVÁ, E. 2012. *Výučba angličtiny žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Hradec Králové : Univerzita Hradec Králové, 2012. ISBN 978-80-7435-226-3.
- INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. *About Dyslexia-definition*. [online] International Dyslexia Association. [cit. 25.6.2019] Dostupné na: <http://www.dyslexia-ca.org>.
- KORMOS, J. – KONTRA, E.H. 2008. (Eds.) *Language learners with special needs: An international perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. ISBN 9781847690890.
- KORMOS, J. – SMITH, A. M. 2012. *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters, 2012. ISBN 978-1847696199.
- KORMOS, J. 2017. The Effects of Specific Learning Difficulties on Processes of Multilingual Language Development. In *Annual Review of Applied Linguistics*. 2017, Vol. 37, pp. 30-40. ISSN 1471-6356.

- FRITH, U. - LANDERL, K. – WIMMER, H. 1997. The Impact of Orthographic Consistency on Dyslexia: A German-English Comparison. In *Cognition*. 1997, Vol. 63, str. 315-334. ISSN 0010-0277.
- ŁODEJ, M. 2016. *Dyslexia in First and Foreign Language Learning. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2016. ISBN 978-1-4438-9485-2
- MIKULAJOVÁ, M. a kol. 2012. *Čítanie, pisanie a dyslexia*. Slovenská asociácia logopédov, 2012. ISBN 978-80-89113-94-1.
- NIJAKOWSKA, J. 2016. Grasping dyslexia: Bridging the gap between research and practice. In *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, pp. 43-58. ISSN 2529-1114.
- PAULESU, E. – DEMONET, J. F. – FAZIO, F. – MCCRORY, E. – CHANOINE, V. – BRUNSWICK, N. – CAPPA, S.F. – COSSU, G. – HABIB, M. – FRITH, C.D. – FRITH, U. 2001. Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity. In *Science*. 2001, Vol. 291, No. 5511, str. 2165 – 7. ISSN 1095-9203.
- PEER, L. – REID, G. and British Dyslexia Association. 2000. *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: A Challenge for Educators*. London: David Fulton, 2000. ISBN 978-1853466960
- POKRIVČÁKOVÁ, S. 2009. Vyučovanie cudzích jazykov v triedach s individuálne integrovanými žiakmi s poruchami učenia a pozornosti. In POKRIVČÁKOVÁ a kol. 2009. *Cudzí jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno : Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta: 2009. ISBN 978-80-210-4974-1.
- VAN DER LEIJ, L.A. – MORFIDI, E. 2006. Core Deficits and Variable Differences in Dutch Poor Readers Learning English. In *Journal of Learning Disabilities*. 2006, Vol. 39, No. 1, str. 74 – 90. ISSN 15384780.
- WASHBURN, E.K. – JOSHI, R.M. – BINKS-CANTRELL, E.S. 2011. Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. In *Dyslexia*. 2011, Vol. 17, str. 165-183. ISSN 1099-0909.
- ZIEGLER, J.C. – PERRY, A. – MA-WAYATT, A. – LADNER, D. – SCHULTE-KORNE, G. 2003. Developmental Dyslexia in Different Languages: Language-specific or Universal? In *Journal of Experimental Child Psychology*. 2003, Vo. 86, No. 3, str. 169-93. ISSN 0022-0965.

O SÚDRUHOVI MILIONÁROVI V JEDNODUCHOM PRACOVNOM PLÁŠTI - PABLO PICASSO V ČESKEJ A SLOVENSKEJ TLAČI V ROKOCH 1948 – 68

THE MILLIONAIRE COMRADE IN A SIMPLE WORK COAT - PABLO PICASSO IN THE CZECH AND SLOVAK PRESS IN 1948 – 68

Jiří Chalupa - Eva Reichwalderová - Nikoleta Ohlasová

Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na rozporuplný mediálny obraz španielskeho maliara, sympatizanta komunizmu s kapitalistickým životným štýlom, v slovenskej a českej tlači v období stalinistického komunizmu v Československu a v období Pražskej jari. Analýza dobovej tlače pomerne jasne naznačuje, že transformácia, mutácia či priamo manipulácia spomínaného obrazu výnimočného španielskeho umelca bola do veľkej miery podmienená politickým a ideologickým dopytom dominujúcich mocenských štruktúr.

Kľúčové slová: Pablo Picasso, španielsky maliar, mediálny obraz, manipulácia, Československo

Abstract

The aim of the presented paper is to point out the contradictory media image of the Spanish painter, Communist sympathizer with a capitalist lifestyle, in the Slovak and Czech press during the period of Stalinist Communism in Czechoslovakia and during the Prague Spring. The analysis of the period press clearly indicates that the transformation, mutation or direct manipulation of the exceptional Spanish artist's image was largely conditioned by the political and ideological demand of the dominating power structures.

Keywords: Pablo Picasso, Spanish Painter, Media Image, Manipulation, Czechoslovakia

ÚVOD

Nasledujúci text predstavuje čiastkové výsledky nášho výskumu v rámci riešeného VEGA projektu zameraného na výskum premien masmediálneho obrazu vybraných osobností španielskej kultúry v československom prostredí v období od 30. do 60. rokov 20. storočia. Cieľom projektu nemá byť len pasívna deskripcia masmediálnej recepcie troch významných španielskych umelcov a intelektuálov (Federico García Lorca, José Ortega y Gasset, Pablo Picasso) v československom prostredí, ale súčasne i pokus o detailnejšiu analýzu evolúcie a mutácií, ktorými tento masmediálny obraz prechádzal v závislosti od meniacej sa spoločenskej, kultúrnej, ideologickej a politickej atmosféry, typickej pre jednotlivé fázy historického vývoja Československa v rokoch 1930-1968. Našou ambíciou je tiež zistiť, do

akej miery prevažujúce ideologické a politické prostredie ovplyvňuje (ak nie priamo podmieňuje) vytváranie masmediálneho obrazu, v našom prípade recepcie kultúrnych fenoménov prichádzajúcich z priestorovo aj civilizačne stredne vzdialenej krajiny. Hovoríme o obraze vytvorenom pre verejnosť, ktorá bola, vo svojej značnej časti, v priebehu skúmaného obdobia významne – ak nie priamo monopolne – závislá práve na ňom; a to či už z dôvodu nedostatočnej jazykovej kompetencie, neochoty či nemožnosti vyhľadávať informácie z iných ako domácich zdrojov, zo zotrvačnej tradície spoliehania sa na domáce informačné pramene, prípadne z dôvodu nejakej kombinácie týchto čiastkových motivácií. V príspevku predstavíme závery, ku ktorým sme doposiaľ dospeli, a to na príklade maliara Pabla Picassa, v konkrétne zvolenom období komunistického diktatúry v rokoch 1948 – 1968.

1 ZMENY A PREMENY ZDANLIVO MONOLITNÉHO SYSTÉMU

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že sa jedná o viac-menej monolitné obdobie, kedy po nástupe totalitne poňatého komunizmu boľševického typu v r. 1948 prevažuje až do konca 60. rokov perzekúcia, cenzúra a bezostyšná propaganda najhrubšieho zrna. Pomerne výstižne to popisujú napr. J. Rataj a P. Houda: „Miesto svobodných a tajných demokratických voleb nastoupil v podobě jednotné kandidátky Národní fronty nesvobodný volební systém plebiscitního, manifestačního typu. [...] Byl likvidován právní stát, [...] právní libovůli byly negovány individuální svobody, občanská práva, svébytná sociální práva a stávající zákonnost. Skutečné i domnělé politické protivníky totalitní režim zlikvidoval v preventivních politických čistkách a procesech [...] Společnost byla jednotně ideologizována jedinou závaznou všepřonikající marx-leninsko-stalinskou ideologií a jejími intolerantními hodnotami. K tomu sloužil monopol státu na informace, sdělovací prostředky, kulturu a umění, školství, vědu, atd.“ (Rataj – Houda, 2010, 72). Ak sa však na tých dvadsať rokov pozrieme detailnejšie a budeme ochotní hľadať zmeny a vývojové tendencie, aj keď sa stále jednalo o v podstate totalitný režim riadený jedinou ideológiou a jedinou stranou, zistíme, že každodenná skutočnosť bola oveľa pestrejšia a zložitejšia. A práve ten komplikovaný, často protichodný vývoj zdanlivo monolitického režimu sa pokúsime dokázať aj na premenách masmediálneho obrazu svetoznámeho španielskeho umelca, prezentovaného súčasne ako zásadového pokroka, bojovníka za mier a presvedčeného komunistu.

Zmyslom tohto príspevku nie je podrobne popisovať jednotlivé časti vybraného historického obdobia, načrtneme preto len podstatné charakteristiky jednotlivých etáp, pričom

najviac nás budú zaujímať ich presahy v priestore kultúry. Februárové udalosti r. 1948 odštartovali rýchly a razantný nástup sovietskeho modelu, kde bola kultúra chápaná takmer výhradne ako nástroj ideologickej a politickej propagandy¹ a jej hlavným – ak nie jediným – cieľom bolo mobilizovať obyvateľstvo k budovaniu novej spoločnosti. Komunisti si boli veľmi dobre vedomí, že ak nechcú nastoliť výlučne represívnu a nenávidenú diktatúru, budú musieť využívať skôr propagandu než priame násilie.² Ako píše A. Kusák (1998, 229), strana dospela k záveru, že „aby její vláda mohla být trvalá a stabilní, bylo zapotřebí proměnit vědomí mas“. Inými slovami, kultúra bude použitá ako nástroj pre prevýchovu obyvateľstva. H. Arendtová (1996, 473) bola niekedy v tomto ohľade až neúprosne otvorená: „Síla totalitarismu samého může přitahovat jen lůzu a elitu, masy je třeba získat propagandou.“ Prichádza celá rada sovietskych poradcov a efekt sa čoskoro dostaví. O. Sekora naplno zapojí Ferda Mravca, „hrdinu novej doby“, do plnenia päťročnice, z Lienky urobí úderníčku a spíše dokonca aj „hmyzí“ politický pamflet *O zlém brouku Bramborouku: o mandelince americké, která chce loupit z našich talířů*.³ Znie to komicky, ale dôsledky už také veselé nebudú. V čase politických procesov s „nepriateľmi socializmu“ budú detské kolektívy zasielať do Prahy rezolúcie a žiadať urýchlené popravy odsúdených, vrátane M. Horákovej.⁴ Aj napriek tomu, že k nástupu nového kurzu nedošlo vždy a všade s rovnakou rýchlosťou a intenzitou, všeobecne môžeme potvrdiť, že roky 1948 – 1953 znamenajú tvrdý a miestami i krutý stret nastupujúceho komunistického režimu, vtedy viditeľne totalitného typu,⁵ so svetom kultúry

¹ Termín propaganda pre potreby tohoto textu chápeme v intenciách definície G. Burtona a J. Jiráka, ktorí propagandu chápu ako: „soustředěnou a promyšlenou snahu získat veřejnost pro určitý pohled na nějaké téma, určité jednání či osvojení si určitého souboru představ a názorů“. (BURTON – JIRÁK, 2001, 144)

² Mimočodom, aj napriek tomu, že dnes sa v priestore západnej civilizácie prakticky nevyskytujú totalitné režimy používajúce k propagácii nejakej manichejské ideológie brutálnej propagandistickej metódy a aparáty stalinského či hitlerovského typu, je potrebné uvedomovať si, že aj v postmodernej spoločnosti je propaganda všadeprítomná a, ako píše J. Jiráka a B. Köpplová, s jej pôsobením sa stretávame na každom kroku. „Prostupuje celým spektrem společenských činností od klasické politické propagandy, která, ač ji není tak snadné identifikovat, je přítomna stále, až po propagandu didaktickou či ekonomickou.“ (JIRÁK – KÖPPOVÁ, 2007, 157)

³ Viď SEKORA, O. 1950. *O zlém brouku Bramborouku: O mandelince americké, která chce loupit z našich talířů*. Praha: SNDK, 1950.

⁴ Dosť desivá je kniha venovaná tejto téme: FORMÁNKOVÁ, P. – KOURA, P. 2008. *Žádáme trest smrti! Propagandistická kampaň provázející proces s Miladou Horákovou a spol.* 1. vyd. Klatovy : Ústav pro studium totalitních režimů, 2008. 607 s. ISBN 978-80-87211-03-8.

⁵ Vychádzame z chápania totalitarizmu ako fenoménu, ktorého hlavnou charakteristikou je existencia jedinej oficiálnej ideológie, ktorej je nekompromisne podriadená celá spoločnosť. Pomocou takejto ideológie je vysvetľovaná celá spoločenská realita a neexistuje k nej žiadna iná povolená alternatíva. Nejedná sa zďaleka len o klasickú tyranskú diktatúru, ambície vládnucej vrstvy sú omnoho vyššie: jedným z hlavných cieľov totalitných režimov je vytvorenie tzv. „nového človeka“, ktorý stratí prakticky všetky väzby k minulosti a tradícii a vďaka totalitnej výchove a kultúre bude plne a spoľahlivo nielen podriadený, ale priam oddaný totalitnému režimu. (viď napr. BALÍK – KUBÁT, 2004, 43)

a umenia, stále ešte pomerne pevne zakotveným v spomienkach na nadpriemerne liberálne a slobodné prostredie predvojnových rokov tzv. Prvej republiky. Teraz však prichádza veľmi tvrdá represia voči všetkým, ktorí nie sú ochotní bezvýhradne sa podriaďiť novému poriadku. Tisíce osobností vtedajšieho kultúrneho života bude perzekvovaných a to v škále pohybujúcej sa od prepustenia z práce, cez väzenie a emigráciu až – aj keď výnimočne – k popravam (napr. literárny kritik, historik a novinár Závaš Kalandra). Väzby na kultúrny priestor Západu sú násilne popretfhané a namiesto tradičného smerovania československej kultúry k Nemecku či Francúzsku, začína byť spoločnosti mimoriadne intenzívnym spôsobom vnucovaná sovietska kultúra, vtedy predovšetkým smer tzv. socialistického realizmu. Daná kultúrna „reorientácia“ bola založená na bezvýhradnom prijatí novej ideológie marxizmu-leninizmu, podloženej vybranými myšlienkami niekoľkých filozofov a politikov druhej polovice 19. a prvej štvrtiny 20. storočia, ktorá, slovami H. Arendtovej (1996, 635), si kládla mimoriadne ambiciózne cieľ: „totální výklad minulosti, totální poznání přítomnosti a spolehlivou předpověď budoucnosti.“ R. Aron (1993, 158) takúto totalitnú prax popísal slovami: „Každá činnost je podřízena ideologii, v případě, že se někdo dopustí chyby v ekonomické nebo profesní činnosti, je tato chyba současně chybou ideologickou.“

Lenže prax bola vždy zložitejšia než teoretické modely sľubujúce jediné, priezračnú a nespochybniteľnú Pravdu. Zavádzanie takejto spásnej a všemocnej ideológie sa preto neobišlo bez vášnivých a prudkých sporov medzi dvomi rozdielne zmýšľajúcimi frakciami komunistických funkcionárov, zosobnenými najmä dvomi poprednými ideológmi nového režimu: V. Kopeckým, vtedajším ministrom informácií (neskôr kultúry) a G. Barešom, šéfom Kultúrneho a propagačného oddelenia (tzv. Kultpropu) ÚV KSČ, oddaného zástancu sovietskeho modelu kultúry. V rokoch 1953 – 1956 síce intenzívny stalinizmus ešte výraznejšie neustupuje, objavujú sa však prvé náznaky postupného uvoľňovania násilnickeho tlaku na kultúru, typického pre predchádzajúcich päť rokov. Išlo predovšetkým o ozveny tzv. politiky Nového kurzu, ktorú sovietski komunisti, evidentne zaskočení a dezorientovaní Stalinovou smrťou, vyhlasujú v lete v roku 1953. K. Kaplan (1992, 8) tvrdí, že k dôležitým cieľom tzv. Nového kurzu, ktorý mal napr. v ekonomike priniesť zmiernenie tempa rastu ťažkého priemyslu a zbrojenia v prospech spotrebného priemyslu a zmierniť tak rastúce sociálne napätie, bolo „nalézt ztracenou řeč mezi komunistickou mocí a společností“. Vzhľadom k tomu, že zavedenie Nového kurzu bolo požadované i v krajinách sovietskeho bloku, moskovské rozhodnutie má dopad i na československých komunistov. Všetko je veľmi

opatrné a často takmer nezreteľné, aj napriek tomu vo vzduchu cítiť určité zmeny. Objavujú sa napríklad nové literárne časopisy (*Květen, Host do domu, Světová literatura*), ktoré svojimi textami čiastočne oslabujú predchádzajúci totalitný nápor a zúrivú snahu o izoláciu od všetkého „západného“. Tlačí sa trochu uľaví aj vďaka vysielaniu Československej televízie (od mája 1953), ktorá na seba postupne strhne hlavnú pozornosť ideológov režimu a cenzorov. Pred koncom roku 1953 Václav Kopecký, ktorý po čistkách a procesoch s vysoko postavenými straníckymi lídrami výrazne posilnil svoju pozíciu, vystúpil na zasadaní ÚV KSČ s prejavom, ktorý sa do značnej miery dištancoval od predchádzajúceho kurzu propagovaného Barešom, t. j. brutálneho socialistického realizmu stalinského razenia. Kopecký prehlásil, že umelecká tvorba v socialistickej spoločnosti má byť pestrá a odsúdil schematizmus aj monotematizmus. Volal po vytvorení „novej atmosféry“, kde by sa kultúra stala záživnejšou a atraktívnejšou pre ľudové masy. Prišiel dokonca s pejoratívnym označením „suchári“, ktoré adresoval kultúrnym pracovníkom, ktorí chceli zakazovať a regulovať všetko, čo by nebolo v dokonalom súlade s asketickou predstavou o jedinom správnom socialistickom umení (Knapík, 2006, 227). V rokoch 1956 – 1960 sa potom stále výraznejšie odhaľujú pomerne vážne rozpory vo vedení KSČ, kde proti sebe stoja zástancovia miernej destalinizácie (ich postavenie nepochybne posilnia správy o kritike kultu osobnosti na adresu Stalina zo strany nového vedenia KSSS na čele s Chruščovom) a súdruhovia „starého razenia“ odmietajúci nebezpečnú kritiku do vlastných radov a presadzujúci skôr nové utuženie prísneho režimu (napr. L. Štoll). Výsledky týchto „zápasov“ nie sú jednoznačné. Niekedy preváži kritika bez následného trestania, ako tomu bolo na II. zjazde Zväzu československých spisovateľov (1956), kde na vtedajšiu dobu prednesú odvážne prejavy F. Hrubín a J. Seifert žiadajúci slobodu tvorby a zrušenie cenzúry; inde sa zas trestať a zakazovať bude, ako napríklad po 1. festivale československého filmu vo februári 1959 v Banskej Bystrici, kde vtedajší minister školstva a kultúry F. Kahuda tak nepriateľsky vystúpil proti niektorým filmovým snímkam a tvorcom, že nasledovala vlna perzekúcií, ktorá bude znamenať niekoľkoročný zákaz tvorby napríklad i pre budúcich držiteľov Oscara, režisérov J. Kádára a E. Klosa. Zdalo sa však, že úplný návrat na začiatok a dôsledná restalinizácia spoločnosti a kultúry už boli len ťažko predstaviteľné. Výrazný úspech československej kultúry na Svetovej výstave v Bruseli v roku 1958, ktorý bol postavený na pomerne jednoznačnom rozchode so stalinskou „sorelou“⁶ a na viditeľnom návrate

⁶ sorela – stalinský socialistický realizmus

k tradíciám prvorepublikového modernizmu, nemohli ignorovať ani najoddanejší zástancovia tvrdej ruky.

Rok 1960 nebude zďaleka iba vizuálnym medzníkom. Komunisti vo vedení štátu sa rozhodli prepustiť v rámci pomerne široko poňatej amnestie päť a pol tisíc politických väzňov odsúdených v procesoch zo začiatku 50. rokov, vyhlásiť novú ústavu, ktorá mala explicitne naznačiť prechod do novej etapy. Aj v KSČ však platilo „človek mieni, pánboh mení“, pretože aj keď sa podľa novej ústavy Československo stávalo Československou socialistickou republikou, čo navodzovalo pocit určitej stability, skutočné spory a rozpory na prahu novej dekády ešte len vypuknú. V r. 1961 odštartoval obrodný proces. Najprv veľmi opatrne a ustrašene, postupne však silnel a vyvrcholil Pražskou jarou a jeho tragickým vynúteným koncom. Tých sedem rokov vedúcich k Dubčekovi i k okupačným tankom nepredstavuje jednoduchú cestu smerujúcu k väčšej slobode a viditeľnej liberalizácii myslenia a kultúry. Stalinizujúca časť vedenia KSČ (napr. A. Novotný, A. Indra) mala vo väčšej časti toho obdobia ešte dosť sily, aby čas od času „zatiehla záchrannú brzdu“ a vrátila vývoj vždy o niečo späť. Ale celkový smer cesty k razantnej destalinizácii Československa bol vcelku nezadržateľný a jeho míľniky, napr. veľká medzinárodná kafkovská konferencia v r. 1963 v Libliciaciach, zjazd slovenských spisovateľov v apríli 1963, kde napr. L. Novomeský pripomenul tragický osud V. Clementisa, či doslova prelomový IV. zjazd Zväzu československých spisovateľov (1967), ukazovali, že ľady sa skutočne pohli. Výsledkom bol obrovský rozmach kultúry a v niektorých prípadoch (napr. v oblasti filmu) si československí tvorcovia dokonca získajú aj svetové renomé.⁷ Zmeny boli viditeľné a citeľné aj v spoločnosti, kde sa presadili minisukne či rokenrol, oboje zjavne západnej proveniencie. V r. 1966 sa objavia aj „dekadentné“ súťaž krásy a v r. 1968 dokonca i prvé verejné striptízové vystúpenia.

2 DYNAMICKÁ SILA KOŇA A SOCIALISTICKÝ REALIZMUS

V prípade Picassa vlastne nebolo potrebné uchýľovať sa k brutálnej propagande založenej na otvorených lžiach a bezostyšných výmysloch. Súdruh Picasso bol všeobecne chápaný ako pokrokový umelec, od r. 1944 bol členom francúzskej komunistckej strany. Po r. 1936 síce nachádzame v jeho tvorbe celú radu vyslovene angažovaných diel, v jeho prípade si však komunistická propaganda bude musieť poradiť s dvomi delikátnymi kontradikciami:

⁷ Napríklad tragikomická dráma *Obchod na korze* (1965) režisérskej dvojice Elmar Klos a Ján Kadár získala v r. 1966 Oscara za najlepší cudzojazyčný film.

„zladit“ Picassov obrovský majetok s obrazom ľudového umelca a zástancu proletariátu a navyše aj neutralizovať zjavný fakt, že súdruh Pablo väčšinou tvoril takým štýlom, že robotnícku triedu to v lepšom prípade miatlo, v horšom dokonca odpudzovalo. Prejavovalo sa to už dávno pred rokom 1948, o čom sa môžeme dočítať v katolíckom Úsvite na konci roku 1946: „Existuje obraz: Žltá, citrónovú žltá obdĺniková plocha, jednolitá, jako kdyby ji natřel lakýrník. Žltá plocha a na ní určitý počet (myslím, že sedm, ale nevím to jistě, proto nechci klamat) zelených, všechny jsou stejně zelené, teček. Na ní určitý počet stejných zelených skvrn. Nic víc. Obraz je nejspíš v rámu, to víte, stál celé jmění a jmenuje se DYNAMICKÁ SÍLA KONĚ. Maloval jej Picasso. Co tomu říkáte?“⁸ Všetko sa ešte skomplikuje v novembri 1947, keď sa v československej tlači objavuje článok „dodaný nám v těchto dnech ... sovětskou informační službou“, ktorý podľa názoru redakcie „svými formulacemi vzbudil rozruch v celém světě“. Čo vyčíta Picassovi a jemu „podobným“ súdruh Gerasimov⁹? V prvom rade predkladá vzor, ak nie priamo jedinú tolerovanú šablónu: „Naši umělci jsou hluboce přesvědčeni o tom, že pravým uměním je jen takové, které je ve spojitosti s životem lidu a slouží jeho zájmům, kdežto všechny řeči o umění pro umění jsou jen pláštíkem kořistnických zájmů těch, kteří ke škodě lidu učiní z umění poslušný nástroj svých vlastních zřetelů a výhod. Základním směrem sovětského výtvarného umění je socialistický realismus, který vychází z geniální definice sovětské kultury, jak ji podal Josef Stalin: kultury lidové formou a socialistické obsahem.“ Možnosť prípadného omylu týchto tiež súdruh Gerasimov vylúčil uplatňovaním doslova vedeckých metód: „Správnost svých názorů opíráme o fakta současné doby, jejíž umění je jednak buržoasní, «moderní», jednak socialistické. Oba tyto směry jsou protichůdné obsahem, formou i posláním. První hoví hrstce rafinovaných snobů, druhé slouží veškerému sovětskému lidu, jemuž je blízké a srozumitelné – blízké proto, že vyjadřuje myšlenky a naděje a představuje život prostého diváka z lidu a pochopitelné proto, že volí formy vyjadřovací, které bez všech katalogů na první pohled každému dovolují poznat, co chtěl umělec povědět.“ V ostrom protiklade stojí podľa Gerasimova „moderna, současné umění buržoasie... [ktoré] stalo se abstraktním svým obsahem a zabloudilo do nesmyslů, jež ani zkušený divák nemůže ovšem pochopit.“ A konkrétne príklady? „Co může opravdu poskytnout rozumu a srdci normálního člověka ‘dílo’

⁸ *Úsvit: výchovný časopis pro katolickou studující mládež*, Brno, 9. 11. 1946, ročník 1, číslo 2, s. 34-35.

⁹ Alexandr Michajlovič Gerasimov (1881-1963) bol ruský maliar, ktorý sa už pred Októbrovou revolúciou ostro staval proti avantgardnému umeniu. Po vzniku ZSSR sa stal jedným z popredných oficiálnych výtvarných tvorcov a súčasne ideológov umenia stalinského režimu.

takových sloupů současného západního umění, jako je Henri Matisse a Pablo Picasso? Svět byl v posledních pěti letech poroben fašismem, lidský život byl kroucen, lámán, ničen. Francii deptala bota okupantova a její lid byl připraven o své národní důstojenství. Jak se odráží toto národní neštěstí v dílech jejich nejlepších ... umělců? Matisse nadále maluje své 'křehce-něžné' modely a hledá dále 'zvučně sytý' kolorit, Picasso je pak plně zaměstnán svými experimenty, rozkladem plastické 'malebné konstruktivní' formy. Darma bychom hledali byť jen nepatrný náznak toho, co Francie prožila.¹⁰ Gerasimov nahlas vyslovil to, čo po ňom budú v nasledujúcich rokoch opakovať mnohí stranícki funkcionári v Československu: nový čas si vyžaduje nové prístupy, v oblasti ideológie sa tou jedinou pravou štátnou má stať marxizmus-leninizmus, jedinou uznávanou metódou umeleckej tvorby bude naďalej socialistický realizmus. Všetko ostatné je len staré haraburdie, ktoré patrí na povalu a do pivnice, možno by dokonca bolo lepšie ho rovno spáliť. Vzhľadom k tomu, že v tej dobe bol Sovietsky zväz prakticky vo všetkom už takmer záväzným vzorom, bolo teraz vhodné spozornieť a pod vplyvom Gerasimovho sorealistického hrmenia v prípade Picassa trochu „prenastaviť“ obraz svetoznámeho umelca, ktorý sa doposiaľ tešil povesti spoľahlivo pokrokárskeho ľavičiara.

3 POKROKOVÝ ČLOVEK S TROMI AUTAMI A VEĽKÝM PERSONÁLOM

Od Gerasimovho razantného útoku na buržoáznu modernu bude teda Picasso obvykle prezentovaný nie ako tvorca, ale ako pokrokový človek. Koncom októbra 1948 sa „známý španielsky malíř“ objavuje v *Rovnosti* ako štedrý mecenáš francúzskych proletárov, keď „vňoval ... milion francouzských franků na pomocný fond stávkujícím francouzským horníkům“.¹¹ Súčasne však zostáva prostým a skromným človekom, o čom čitateľov *Rovnosti* uistili už na konci augusta 1948: „Pablo Picasso se od podzimu minulého roku věnuje téměř výhradně modelování a keramice. Žije v malé francouzské osadě Vallauris nedaleko Nizy, kde je podle svého přání v každodenním styku s přírodou a prostými venkovskými lidmi“.¹² Správy o úspechoch pracujúceho ľudu v krajinách na východ od železnej opony zrejme doputovali až na francúzsku Riviéru, takže Pablo koncom augusta 1948 balí svoje keramické výtvary a odchádza ich darovať poľským súdruhom: „Francouzský malíř Pablo Picasso, který jest účasten sjezdu intelektuálů ve Vratislavi, přivezl s sebou dva kufry svých keramických

¹⁰ *Svobodné noviny. List Sdružení kulturních organizací*, Ročník 3, číslo 270, 1947, s. 5.

¹¹ *Rovnost, list sociálních demokratů českých*, Ročník 64, číslo 255, 1948, s. 2.

¹² *Rovnost, list sociálních demokratů českých*, Ročník 64, číslo 196, 1948, s. 8.

děl, která bude vystavovat... Hodlá nabídnout část svých děl Polsku jako uznání Polsku za jeho výkony na poli hospodářském a kulturním.“¹³ Picasso je zobrazovaný takmer výhradne ako *Homo politicus*, namiesto obrazov sa v súvislosti s jeho osobou píše hlavne o vyhláseniach a petíciách, ako napríklad v článku nazvanom *Apel francúzskych intelektuálov* uverejnenom v marci 1948 vo *Východoslovenskej pravde*, kde je prezentovaný dokonca už len ako intelektuál, nie ako umelec: „Viac významných francúzskych intelektuálov, medzi nimi profesor Joliot Curie, Pablo Picasso a Paul Éluard uverejnili apel «zachráňte Grécko pred imperializmom». Intelektuáli v apeli obviňujú USA a iné zahraničné mocnosti, že zasahujú do gréckych záležitostí, aby bránili svoje naftové záujmy na Blízkom Východe.“¹⁴ A objavovali sa i dojemné spomienky na doby, *Ked' Picasso bol ešte – žobrákom*, v zmysle rovnomenného textu z apríla 1949, v ktorom pripomínajú takmer päťdesiatročnú historku o tom, ako sa mladý Picasso vydal dobyť Paríž, vtedajšiu mekku umelcov, a na španielsko-francúzskej hranici, nervózny a takmer bez znalostí francúzštiny, odkázaný len na gestá, ukázal francúzskemu žandárovi ako odpoveď na otázku, čím sa v Paríži mieni živiť, svoj obraz, ktorý „predstavoval robotníkovu hlavu, namaľovanú známym picassovským spôsobom, t. j. nesymetricky, s očami visiacimi niekde mimo hlavy.“¹⁵ Žandárova odpoveď bola stručná a jasná: „Veď s takýmito obrazmi vás z Paríža vyženú!“ Potom nasledujú umelcove spomienky na extrémne ťažké roky: „na Montmatri, kde som toľké roky žil a živoril, nenašiel sa ani jeden obchodník s obrazmi, čo by bol dal za moje obrazy čo aj len pol franku.“ V podstate celá diskusia o Picassovi ako umelcovi a tvorcovi je posunutá do roviny anekdoty, ktorá má navyše očakávateľnú „happyendovú“ pointu: „No o 20 rokov odhadovali Picassov majetok na 75 miliónov frankov“. Ak berieme do úvahy vtedajšiu atmosféru čerstvo sovietyzovaného Československa, poukazovanie na výšku Picassovho majetku pôsobí až podozrivým dojmom, keďže uvedomelý socialistický novinár by buržoáznym mamonom asi nemal byť taký fascinovaný: „Medzičasom zostarľý a opäť a opäť kritizovaný maliar má dnes už niekoľko veľkostatkov a v Paríži má niekoľko ateliérov. Má tri autá, veľký personál, korešpondenciu mu vybavuje osobitný tajomník. A nech sa hovorí o ňom čokoľvek, ako aj o jeho maliarskej škole, toľko je isté, že súhrnná cena jeho obrazov, nachádzajúcich sa vo všetkých častiach sveta, činí asi dve miliardy francúzskych frankov.“ A to aj napriek tomu, že ako autor článku

¹³ *Svobodné slovo, list Československé strany socialistické*, Ročník 1948, číslo 200, 28. 08. 1948, s. 2.

¹⁴ *Východoslovenská pravda. Orgán Komunistickej strany Slovenska*, Ročník IV., Číslo 71, Štvrtok, 25. marca 1948, s. 1.

¹⁵ *Týždeň*, Ročník IV., Dvojčíslo 15 16, 18. 4. 1949, s. 19.

konštatuje, Picasso sa nikdy nevzdal svojho „nemožného, hnusného, priam chorľavého spôsobu kreslenia“. Z podobnej filozofie – samotné umenie vlastne nie je podstatné, ak je ho možné výhodne speňažiť – by pravdepodobne súdruh Gerasimov veľkú radosť nemal.

4 HOLUBICA VZLIETA, BOJOVNÍK ZA MIER SA RODÍ

Neskôr už ale naozaj nastúpia „profesionáli“ a rozbehne sa propagandistická aktivita, ktorá sa z čitateľského publika pokúsi urobiť autentických submisívnych idiotov. Nastúpi nový štýl, miestami snád' i samotná nová reč, pripomínajúca slávny orwellovský *newspeak*. P. Fidelius, ktorý sa jej – ako jeden z mála – dôkladne venoval, na túto tému píše: „Chceme-li [my komunisti] vytvoriť nového (tj. totálne poslušného) človeka, musíme u neho predovšetkým dosáhnout přeměny vědomí, a té docílíme nejlépe tak, že mu vnutíme novou řeč. Přitom je samozřejmě lhostejné, bude-li se tvrzením oficiální propagandy věřit, nebo ne; stačí, když nová řeč získá monopol ve všech oblastech, které nějak souvisejí s politikou, ve všem, co se týká věcí obecných. Potrvá-li tento monopol několik generací, výsledky se dostaví samy“ (FIDELIUS, 1998, 184). Až mrazivo to pripomína neslávne známú zásadu dr. Goebbelsa „Stokrát opakované klamstvo sa stáva pravdou“. Súčasne sa však jedná o akýsi strnulý rituál, podobný náboženským ceremóniám, ktorý má plniť istú stabilizujúcu a upokojujúcu rolu: „jde o jakési rituální úkony, jež mají ve struktuře strany své pevné místo“ (FIDELIUS, 1998, 84). Priam archetypický text tohoto vrcholného stalinistického obdobia nachádzame v *Týždni* z prvého mája 1951 pod názvom *Pablo Picasso – bojovník za mier*, kde už je maliar jednoznačne pretransformovaný do v podstate neživotnej podoby symbolu pokrokového hnutia, pričom z vášnivého bojovníka za umelecké revolúcie nezostalo prakticky nič. Popis jeho osobnosti je taký schematický, až vyvoláva pocit trápnosti: „Obyvatelia mestečka ho často vídavaju v blízkosti jeho príbytku, ako maľuje alebo modeluje v jednoduchom pracovnom plášti. Obdivuhodná skromnosť, prosté chovanie a hlboká láska k ľuďom mu získaly všeobecnú úctu a vážnosť. Jeho popularita sa však nedá vysvetliť iba jeho osobnými kvalitami. «Náš Picasso je húževnatý bojovník za mier», hovoria Francúzi. A práve v tom vidí ľud hlavnú umeleckú zásluhu.“ Nasleduje zoznam angažovaných diel, biela holubica mieru, Guernica, premenovaná uvedomelými, ale nevzdelanými redaktormi na Quernicu, Picasso je dokonca predstavovaný ako horlivý odbojár „Picasso sa činne zapojil do podzemného hnutia. Viedol skupinu pokrokových umelcov, pracujúcich proti nacizmu.“ A to aj napriek tomu, že „bol [...] pravidelne pozorovaný gestapom, ktoré robilo v jeho parížskom

ateliéry časté prehliadky.“ Celá tato pasáž sa reálnemu obrazu Picassovho pôsobenia v okupovanom Paríži vzdáva natoľko, že patrí skôr do ríše bájí a táranín. A do ríše hlúpych a prehnanych fráz by mali zamieriť aj pasáže typu: „Picasso mohol hravo zdolať všetky ťažkosti týchto rokov, pretože ho naplňovala hlboká viera v sily ľudu a pretože bol neochvejne presvedčený vo víťazstvo pravdy.“ Zdá sa, že angažovanosť dokonca bývalého búrliváka vyliečila z choroby menom avantgarda: „Úzke spojenie s ľuďom pomáha Picassovi prekonávať jeho bývalý sklon k formalizmu. Jedným z najnovších výtvorov [...] je holubica, ktorá letí s rozpjatými krídlami, ako symbol mierového hnutia.“ A kádrový profil má vynikajúci: „Picasso však nie je iba umelcom. Zúčastňuje sa intenzívne verejného života a bol delegátom na všetkých mierových kongresoch. Aktívne sa zúčastňuje kampane na rozširovaní pokrokovej literatúry.“¹⁶

Štýl písania do novin bol vtedy taký zglajchšaltovaný, že sa vlastne písalo podľa úplne rovnakej šablóny, stačilo meniť mená, dátumy a miesta. Porovnajme predchádzajúci text o „Picassovi – bojovníkovi za mier“ s riadkami v detskom časopise venovanými postave prvého robotníckeho prezidenta ČSR Klementa Gottwalda nazvanými *Dětství pana prezidenta*: „Nikdy nelhal, když něco provedl, tak se přiznal, nepodváděl a učitelé na něm již brzy poznali, že Klement nad ostatní žáky vynikal čistou povahou, k práci přistupoval s upřímným zájmem a nesnesl v ní polovičatost.“¹⁷ V týchto prípadoch asi nie je prehnané hovoriť o „totalitnom jazyku“, ktorý sa podľa T. Váňu (2013, 84) vyznačuje niekoľkými špecifickými rysmi, akým je aj „permanentní ideová indoktrinace“. Slovník takého jazyka je plný patetických slov nesúcich ideologické posolstvo, jednoznačných hodnotení, ba dokonca aj súdov. Príznačná je transparentnosť a používanie jednoznačných „čierno-bielych“ hesiel.

5 ZLATÉ ŠESŤDESIATE ROKY A NÁVRAT VEĽKÉHO KUBISTU

Začiatok 60. rokov prináša veľký skok späť do sveta západnej kultúry a naopak výrazne sa odvracia od fantazmagorických nápadov sovietskych stalinistických kultúrnych eskamotérov. V r. 1961 píše A. Hoffmeister *Pozdrav Picassovi*, kde sa okolo Picassa ako pioniera avantgardy nechodí po špičkách, ale je za svoju nekompromisnú umeleckú revolučnosť priam vynášaný do neba: „Kubismus byl revolucí v umění, a to tentokrát nejen proti předcházející generaci, ale i proti celé řadě předcházejících a ještě následujících výtvarných škol a názorů [...] Revoluce pochopitelně boří. Malíři kubistického obratu

¹⁶ *Týždeň*, Ročník VI., Číslo 17, 1. 5. 1951, s. 16.

¹⁷ *Ohníček*, roč. 1, č. 6, 11. 11. 1950, s. 88.

obětovali především všechny zdánlivě skálopevné zásady minulosti [...] Kubisté se pokusili malovat ne skutečnost, ale chcete-li – pravdu [...] Pro kubisty nebyl směřodatný letmo zachycený pohled. Ne momentka, ale trvání. Ne chvíle, ale život [...] I největší odpůrci kubismu a dnes moderního umění [...] nemohou už popřít zásadu, že umělecké dílo musí být obraz a ne zrcadlo. Aby pak skutečnost mohla vejít do obrazu, musí být ovšem někdy měněna, deformována.“ A vyskytují sa tu už i vyslovene kacírske myšlienky, za ktoré sa ešte pred niekoľkými rokmi minimálne vyhadzovalo z práce. A to napríklad presvedčenie, že umelec nie je povinný sa prispôsobovať za každú cenu proletárskemu publiku, ale že naopak, publikum (*sic!*) by malo vyvinúť snahu o porozumenie: „Malířská forma, která vyjadřuje obsah a myšlenku, se podobá písmu. Aby mohl někdo zapsanou myšlenku číst, musí vniknout do řádu písma, musí se prostě naučit číst obrazy.“ A ako autorita je tu „drzo“ citovaný samotný Picasso: „Kdekdo chce rozumět malířství. Pročpak se kdekdo nepokusí rozumět zpěvu ptáků?“ A na koniec veľmi dlhého a osobnými spomienkami na stretnutie s umelcom popretkávaného textu prichádza záver, pozoruhodná syntéza obdivu k Picassovi a modernému umeniu a súčasne vyznanie vernosti komunistickej myšlienke i socialistickej praxi: „Mnoho lidí si ještě neuvědomuje, že žijeme ve století, které je poznamenáno vítězným znamením říjnové revoluce a letem člověka do vesmíru - že tedy i umění musí mít rytmus nové doby a že převratné události ve vědě i v malířství nemají již věru nikoho překvapovat svou neobvyklostí. Postaru se už dnes malovat nedá! Ale s těmi, kteří tomu nevěří, neztrácejme čas, neboť oni nám nebudou ještě dlouho, ba ještě dlouho po své smrti věřit, že tak, jak svou dobu poznamenal Praxiteles či Michelangelo, Leonardo či Rembrandt, tak umění první polovice tohoto století poznamenal znamením svobody a pokroku malíř Pablo Picasso, který se 25. října před osmdesáti lety narodil v Malaze v Andalusii ve Španělsku, které má tak rád a o kterém si zpívá.“¹⁸

V r. 1967 M. Lamač v článku *Picasso, Bonnard, Dada a Současnost* ide ešte ďalej a pri príležitosti veľkej picassovskej výstavy v Paríži nazvanej *Hommage à Picasso* naznačuje, že dokonca aj slávna *Guernica* je možno ešte viac, než len politicky angažované umenie: „Guernica sama je pak nejen dobová aktualita, jak se obvykle myslí, ale syntéza všech Picassových symbolů lidského osudu: smrti, života, boje, hrůzy, lásky. V týchto obrazech není Picasso už jen malířem biologických prasil v člověku, ale i malířem toho, co člověka drtí, co v něm křičí a svíjí se, co v něm vraždí a znásilňuje, malířem šíleného, křečovitého a

¹⁸ *Literární noviny*, Ročník 10, číslo 42, 1961, s. 1-3; cit. na s. 2.

údésného sveta.“ Lamač plne ospravedlňuje Picassovu umeleckú cestu, ktorá, čo sa vzťahu k publiku týka, bola často dosť bezohľadná. Pripomína, že sám spolutvorca kubizmu Braque kedysi „prohlásil před rozmalovaným obrazem *Avignonské slečny*, který je branou ke kubismu: Víš, Pablo, je to jako bys nás nutil jíst koudel a zapíjet ji petrolejem.“ Lamač súčasne zdôrazňuje: „Výstava, kterou navštívil milion diváků, byla i svědětvím o proměně vztahů lidí k výtvrané řeči našeho století.“¹⁹ Vyzerá to tak, že diktovaná túžba po sovietskom socialistickom realizme v komunistickom Československu nevydržala ani dve dekády.

ZÁVER

Pre potreby tohto príspevku sme analyzovali viac ako 100 novinových článkov publikovaných v československej tlači v rokoch 1948 – 1968, v ktorých sa objavila zmienka o Picassovi, jeho tvorbe a spoločensko-politických aktivitách. Naša hypotéza o meniacom sa masmediálnom obraze španielskeho maliara v závislosti od politicko-ideologického nastavenia spoločnosti v Československu sa potvrdila, a to aj napriek skutočnosti, že tlačový zákon z roku 1950 bol pomerne dôsledne dodržiavaný takmer až do sledovaného roku 1968. Manipulácia a propaganda boli v spoločnosti tolerované, kritické myslenie, či nebudaj vlastný názor neboli v „oficiálnej“ tlači do šesťdesiatych rokov prípustné. Verejnosť prijala (?) propagandou zdeformovaný obraz španielskeho milionára žijúceho striedavo v Paríži a prepychovej vile na francúzskej riviére, dokázala Picassovi uveriť jeho „úprimný“ obdiv k robotníckej triede a usporiadaný rodinný život, na chvíľu zabudla na revolucionára v umení a obdivovala pokrokára, komunistu, ktorého najvýznamnejším obrazom sa nadhlo stala Holubica mieru – starý kresťanský symbol slobody, čistoty a zmierenia. Jeho umenie sa stalo klamstvom, ktoré nakoniec aj tak odhalilo celú pravdu. Čo na tom, že mu robotníci nerozumeli

Príspevok je výstupom grantového projektu VEGA reg. č. 1/0156/19 Masmediálny obraz vybraných osobností španielskej kultúry v československom prostredí v období od 30. rokov do 60. rokov 20. storočia. Evolúcie a mutácie.

¹⁹ *Literární noviny*, Ročník 16, číslo 9, 1967, s. 3, 9; cit. na s. 3.

LITERATÚRA

- ARENDOVÁ, H. 1996. *Původ totalitarismu I-III*. 2. vyd. Praha : Oikoymenh, 2013. 679 s., prel. Jana Fraňková et al. ISBN 978-80-7298-483-1.
- ARON, R. 1993. *Demokracie a totalitarismus*. 2. vyd. Brno : Atlantis, 1993. 218 s., prel. Vladimír Jochman, ISBN 80-7108-064-0.
- BALÍK, S. – KUBÁT, M. 2004. *Teorie a praxe totalitních a autoritativních režimů*. 1. vyd. Praha : Dokořán, 2004. 167 s. ISBN 80-86569-89-6.
- BURTON, G. – JIRÁK, J. 2001. *Úvod do studia médií*. 1. vyd. Brno : Barrister & Principal, 2001. 391 s. ISBN 80-85947-67-6.
- FIDELIUS, P. 1998. *Řeč komunistické moci*. 1. vyd. Praha: Triáda, 1998. 216 s. ISBN 80-86138-03-8.
- JIRÁK, J. – KÖPPLOVÁ, B. 2007. *Média a společnost*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 207 s. ISBN 978-80-7367-287-4.
- KAPLAN, Karel. *Československo v letech 1953-1966. Společenská krize a kořeny reformy*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 146 s. ISBN 80-04-25745-3.
- KNAPÍK, J. 2006. *V zajetí moci. Kulturní politika, její systém a aktéři 1948 – 1956*. 1. vyd. Praha : Libri, 2006. 399 s. ISBN 80-7277-316-X.
- KUSÁK, A. 1998. *Kultura a politika v Československu 1945 – 1956*. 1. vyd. Praha : Torst, 1998. 663 s. ISBN 80-7215-055-3.
- RATAJ, J. – HOUDA, P. 2010. *Československo v proměnách komunistického režimu*. 1. vyd. Praha : Oeconomica, 2010. 455 s. ISBN 978-80-245-1696-7.
- VÁŇA, T. 2013. *Jazyk a totalitarismus*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultur, 2013. 159 s. ISBN 978-80-7325-316-5.

ŽENY AKO ČITATEĽKY. POLEMIKA OKOLO ČITATEĽSKEJ VÁŠNE ŽIEN V 18. STOROČÍ.

WOMEN AS READERS. POLEMIC ABOUT THE READING PASSION OF WOMEN IN THE 18TH CENTURY

Edita Jurčáková

Abstrakt

Na začiatku 18. storočia vedelo čítať a písať iba malé percento obyvateľstva. Postupne sa vplyvom osvietenstva, ktoré zdôrazňovalo význam vzdelania, situácia zmenila a čítanie sa stalo obľúbenou činnosťou predovšetkým v radoch šľachty a meštianstva, pričom významnú časť čitateľského publika tvorili ženy. Čítanie žien však nemalo slúžiť na vedecké alebo dokonca profesionálne vzdelávanie, ale predstavovalo iba duchovné vzdelávanie a činnosť vo voľnom čase, pričom výber diel, určených na čítanie pre ženy, bol vo veľkej miere prepojený s prevládajúcimi názormi o postavení a funkcii žien. Hoci sa na jednej strane podporovalo vzdelávanie a zdôrazňoval sa význam čítania, postupne sa objavovali aj kritické hlasy ohľadom čítania. Schopnosť čítať sa mnohým začala javiť ako kontraproduktívna, pretože s ňou súvisel nárast vzdelania a prístupu k informáciám a obavy z príliš veľkého alebo negatívneho vplyvu čítania na ľudí, predovšetkým na ženy. V článku sa zaoberáme problémami, ktoré vznikli v rámci procesu rozvoja čítania a výchovy žien k čítaniu v nemecky hovoriacich krajinách v 18. storočí a poukazujeme na dobové rozporuplné názory okolo čítania.

Kľúčové slová: osvietenstvo, vzdelávanie, čítanie, ženy – čitateľky, názory na čítanie žien

Abstract

At the beginning of the 18th century, only small percentage of inhabitants could read and write. Gradually under the influence of the Enlightenment that emphasized the importance of education, the situation changed and reading became a popular activity specifically for nobility and burghers, and women comprised a significant part of the readers. The reading of women should not have served to scientific or even professional education, but it represented only spiritual education and leisure activity, and the choice of books determined for women was linked to prevailing views on the status and positions of women. On the one hand education was supported and the importance of reading emphasized, but on the other hand there was a lot of criticism with respect to reading. The ability to read appeared counterproductive, because it relates to increased education and access to information and the concerns about too much or negative influence on people, specifically women. In this paper, we deal with the issues arising from the process of the development and education of women towards reading in German speaking countries in the 18th century, and we point out contradictory opinions with respect to reading.

Keywords: Enlightenment, education, reading, women – readers, opinions about reading women

1 ROZVOJ VZDELÁVANIA V OSVIETENSTVE

Osvietenstvo bolo významným myšlienkovým hnutím v 18. storočí, ktoré kládlo dôraz na vzdelanie, rozvoj poznatkov a rozširovanie vzdelanosti. Tlačené slovo nebolo už iba

prostriedkom komunikácie, ale aj nositeľom kultúry. Knihy prenikali do oblastí, kde predtým nemali prístup, do sociálnych vrstiev, ktorých záujem sa dovedy obmedzil iba na čítanie náboženských spisov. Toto obdobie charakterizoval nielen rozmach čítania a literatúry, ale aj individuálna zmena čitateľského správania.

V roku 1700 vedelo čítať iba asi 5 % ľudí, o 25 rokov neskôr to bolo už 25 %. Schopnosť čítať sa rozšírila predovšetkým v meštianskej spoločnosti a nápadne stúpol aj počet žien, ktoré sa naučili čítať. Súčasne expandoval aj knižný trh a trh s časopismi. Jedným z dôvodov je podľa Brandesovej (1994) zmenený obsah literatúry: predchádzajúce náboženské a poučné obsahy nahradili zábavné časopisy. Až do 18. storočia čítala nižšia šľachta a stredné vrstvy prevažne časopisy, kalendáre a náboženskú literatúru. Čítanie náboženskej literatúry sa vyznačovalo opakovaným čítaním rovnakých textov a často sa spájalo s určitými sviatkami a bolo teda viac náboženskou ako literárnou udalosťou, avšak postupne vplyvom osvietenstva a jeho pokrokových myšlienok sa situácia výrazne zmenila. Knihy už neslúžili na opakovanie známych skutočností, ale na doplnenie a rozšírenie duchovného horizontu ľudí. Čitatelia a čitateľky si vytvárali individuálny čitateľský vkus.

Dominancia latinčiny v kultúre a vedách a vylúčenie dievčat a žien z klasických vzdelávacích inštitúcií boli zodpovedné za to, že do 18. storočia iba minimum žien vedelo čítať. Pokles latinčiny ako následok sekularizačného procesu a postupné uznanie nemčiny ako jazyku vzdelávania boli významným predpokladom pre účasť žien na čítaní a literárnom živote vtedajšej doby. Rozvoj čítania a čitateľského správania súvisí s novým ponímaním vzdelávania. Čítanie predstavovalo dôležitý prvok podpory a vzdelávania žien, avšak v porovnaní s mužmi nebolo vzdelávanie žien také dôkladné a na takej vysokej úrovni. Táto podpora vzdelávania a s tým súvisiaceho čítania žien sa uskutočnila veľmi rozporuplne a obraz čitateľky sa počas 18. storočia postupne zmenil. Od málo alebo vôbec nečítajúcej ženy, cez ženu podporovanú v čítaní v zmysle osvietenstva až po ženu, ktorá dostala príliš veľa vzdelania a vzdialila sa od ideálu ženy v osvietenstve, pretože sa postupne emancipovala. Ženy, ktorých činnosť sa predtým obmedzovala hlavne na povinnosti v domácnosti, sa zmenili na vášnivé čitateľky a konzumentky kníh. Rozvoj čitateľskej gramotnosti a písania v osvietenstve v 18. storočí sa stal predpokladom pre expanziu knižného trhu a rozvoj krásnej literatúry. Toto obdobie sa často nazýva aj „literárnou revolúciou“ (Wittman, 1999).

V roku 1791 významný nemecký spisovateľ Christoph Martin Wieland v časopise *Teutscher Merkur* zhodnotil situáciu v čítaní žien takto: „Na jednu ženu, ktorá pred päťdesiatimi rokmi čítala nejakú vtedy cennú knihu, pripadá teraz sto žien [...] - a chcú čítať všetko, čo sa im dostane do rúk a sľubuje nejakú zábavu bez väčšej námahy ducha“¹ (*Teutscher Merkur*, 1791, Band 1, s. 202). Na konci 18. storočia, ktoré sa často označuje aj ako „storočie ženy“, nebola žena, ktorá vie čítať a pravidelne číta, žiadnym zriedkavým javom. Avšak ženy, ktoré čítali týždenníky, ženské časopisy, prípadne knihy, patrili predovšetkým medzi mestské meštianstvo a vidiecku šľachtu.

Čítanie žien nemalo slúžiť na vedecké alebo dokonca profesionálne vzdelávanie, ale predstavovalo iba duchovné vzdelávanie a činnosť vo voľnom čase, dovolené po ukončení domácných prácach a vzorne splnených rodinných povinnostiach. Znamenalo však pre ženy aj určitú kompenzáciu za utiahnutý a často dosť obmedzujúci život v rodine, obohatenie a zintenzívnenie ich vnútorného života, uspokojenie potrieb, spôsob zorientovania sa v živote, ako to vyplýva z ich početných listov, denníkov a autobiografií. Albertine von Grün nazvala čítanie „potravou pre dušu“. Dôležité bolo aj čítanie, ktoré slúžilo praktickým účelom. Ženy sa učili cudzie jazyky, väčšinou francúzštinu a angličtinu, ale aj taliančinu a španielčinu, aby prostredníctvom čítania textov iných kultúr spoznávali nový svet. Mnohé si dokonca robili poznámky a excerpty, učili sa naspamäť dlhé pasáže – bol to spôsob, ktorý poznali z čítania biblie (Becker-Cantarino, 2000). Vzdelávanie a čítanie žien malo slúžiť nielen na rozširovanie ich vedomostí a vytváranie vkusu, ale aj na ich morálno-mravnú výchovu. Iba v tejto funkcii sa čítanie a vzdelávanie žien považovalo za legitímne (Grenz, 1997).

Spoločnosť však postupne túžbu žien po rovnoprávnosti a možnosti vzdelávania sa, ich záujem o čítanie a písanie a ich spoločenskú angažovanosť vnímala ako niečo, čo je proti prírode. Videla v tom prekročenie spoločnosťou stanovených hraníc a noriem, nebezpečenstvo pre „domáce a rodinné šťastie“ a ohrozenie tradičnej štruktúry rodiny, v ktorej bola úloha ženy redukovaná na domácnosť, manželské povinnosti a materstvo.

2 MRAVOUČNÉ ČASOPISY

Dôležitú úlohu pri vzdelávaní žien zohrávali v 20-tych rokoch 18. storočia mravoučné časopisy. V týchto časopisoch sa objavili aj prvé polemiky o čítaní žien. Mravoučné časopisy

¹ Preklad E. Jurčáková.

podporovali výchovu žien k čítaniu. Ich vydavatelia na jednej strane povzbudzovali adresátky k čítaniu a vyzývali ich na aktívnu spoluprácu, na druhej strane však usmerňovali ich výber kníh na čítanie, napr. v konkrétnych odporúčaníach vo forme rozsiahlych zoznamov kníh. Už prvé mravoučné časopisy *Discourse der Mahlern* (1721-1723), *der Patriot* (1724-1726) a prvý výlučne ženský časopis *Die vernünftigen Tadelrinnen* (1725-1726) obsahovali takého „knižnice pre ženy“. V knižnom kánone týchto týždenníkov sa odrážal proces sekularizácie. Namiesto biblie a kníh s poučeniami sa propagovali knihy o reáliách z geografie, histórie, prírodných vied, rôzne príručky, ale aj beletristika a poézia, ktoré mali rozšíriť poznatky žien v týchto oblastiach. Okolo roku 1750 sa prejavuje v týchto týždenníkoch zmena v štruktúre a funkcii kníh pre ženy. Ak si porovnáme prvé a neskoršie vydania týchto časopisov, ukazuje sa v zoznamoch odporúčanej literatúry pre ženy nárast zábavnejšej literatúry a beletristických diel, hlavne románov, čo súvisí s vtedajším dobovým vkusom a záujmom o sentimentálnu literatúru (Brandes, 1994). Ženám sa odporúčalo čítať niečo zábavné. Súčasne sa objavila tendencia rodovo-špecifického výberu literatúry, zdôrazňoval sa rozdiel v pohlaviach a úloha ženy sa opäť posúvala do prostredia rodiny a domácnosti. Tomu zodpovedali aj nové tendencie vo výbere tém a žánrov na čítanie: témy špecificky zamerané na ženské čitateľky (výchova dcér, vedenie domácnosti a pod.), „ľahšie“ žánre s väčšou zábavnou hodnotou a možnosťou identifikovania sa s postavami v dielach (trpiace alebo šťastné hrdinky ženských románov, útek pred skutočnosťou do imaginárneho sveta, diela s dôrazom na zobrazenie vnútorného sveta postáv).

Nielen zoznamy kníh, odporúčaných na čítanie, ktoré zostavovali muži, informovali ženské čitateľky o literatúre, vhodnej na čítanie, ale mnohé čitateľky dostali tipy na čítanie od svojich manželov, príbuzných a priateľov, a to nielen ústne, ale aj v korešpondencii, ktorú medzi sebou navzájom viedli. Becherová (1991) konštatuje, že pokým boli ženy odkázané na knižné tipy a podnety, boli súčasne vystavené aj zákazom a obmedzeniam.

3 KRITIKA ČITATELSKEJ VÁŠNE A ČITATELSKEJ NÁKAZY

Už v rannom osvietenstve badať určitú ambivalenciu v jeho vzdelávacích zámeroch. Hoci na jednej strane vyzdvihovalo osvietenstvo význam vzdelávania a čítania žien, na druhej strane sa snažilo stanoviť určité hranice pre ženy v oblasti recepcie literatúry. Postupne sa častejšie ozývali kritické hlasy voči intenzívnemu čítaniu, ktoré vychádzali z rôznych strán – od vychovávateľov, pedagógov, konzervatívne orientovaných predstaviteľov spoločnosti.

Cirkev sa domnievala, že čítanie vo veľkom rozsahu môže spôsobiť rozsiahlu sekularizáciu a odkresťančovanie (Wittmann, 1999). Čitateľskú náruživosť kritizovali aj niektorí spisovatelia. Obavy sa vzťahovali hlavne na „stratu autority knihy“ a „potrebu prepožičať vlastným dielam nárok na pravdu“ (Goetsch, 1994). Debata o čitateľskej vášni dosiahla svoj vrchol až v 2. polovici 18. storočia a sústredila pozornosť hlavne na ženy. Literárny trh zaplavili rôzne polemické pamflety voči médiu „knihy“.

Podnetom pre debatu o čitateľskej nákaze bolo zmenené chápanie čítania. Obavy z vplyvu čítania siahali od mylne chápaných a chybné interpretovaných kníh na čítanie až k zdôrazňovaniu explicitného nebezpečenstva, ktoré vraj vychádzalo z kníh. Čítaniu boli pripisované nielen telesne škodlivé vlastnosti, ale aj negatívny účinok na psychický a intelektuálny vývoj recipientov, hlavne na deti a ženy, ktoré boli považované za citlivé a ľahko ovplyvniteľné (Barth, 2002). Kritizoval sa nielen veľký rozsah záujmu o čítanie, ale aj fakt, že ľudia čítali pre radosť. Čítanie bolo považované za nerosť a za plytvanie časom, pretože nebolo užitočné pre získavanie zručností v povolani a domácnosti.

Johann R. G. Beyer vo svojej prednáške na Akadémii užitočných vied v Erfurte v roku 1795 pod názvom *Ueber das Bücherlesen, in so fern es zum Luxus unserer Zeiten gehört* (O čítaní kníh, do akej miery patrí k luxusu našej doby) sa zamyslel na významom čítania. Nepopieral síce, že čítanie kníh má svoje pozitívne stránky a „výhody“ (tlačenie, viazanie a predaj kníh zamestnáva množstvo ľudí a je dôležitým odvetvím priemyslu, užitočné knihy šíria dobré myšlienky), avšak odmietal príliš horlivé čítanie a čitateľskú vášeň, v ktorej vidí „nevýhody“ (čítanie ako zábava a plytvanie časom, škodlivý vplyv na morálku, množstvo nepravdivých a nestráviteľných myšlienok v knihách), nazval ju „luxusom“ a navrhol obmedziť ju a čítanie usmerniť.

Kritici intenzívneho čítania, predovšetkým muži, odmietali čítanie pre potešenie a vyzývali na ochranu mládeže a žien pred čitateľskou vášňou. Obávali sa, že ich nekontrolované čítanie naruší meštiansky spoločenský poriadok. Domnievali sa, že ženy kvôli čitateľskej vášni zanedbávajú domácnosť, plytvajú peniaze na knihy a kazia svoju morálku predovšetkým čítaním románov o láske. V nekontrolovateľnom čítaní videli ďalší dôkaz o úpadku mravov a poriadku (Bollmann, 2005). Zdôrazňovanie negatívneho vplyvu čítania na morálku sa postupne stalo klišé, napr. v Schillerovej dráme *Úklady a láska* nadáva otec Miller svojej zaľúbenej dcére: „*Tu to máme, to je plod bezbožného čítania*“² (I. dejstvo, 3. výstup).

² Preklad E. Jurčáková.

Jedným z dôvodov, ktorý prispel k vzniku polemiky o čitateľskej vášni, bol strach zo vzdelaných a emancipovaných recipientok a obavy z prípadnej rebélie žien v dôsledku čítania „nesprávnych“ kníh, pretože ženy, ktoré čítajú, sa môžu zamýšľať nad prečítanými textami a čítaním získanými informáciami. Reflektujú, analyzujú a kritizujú a v dôsledku toho môžu zastávať odlišné názory, ktoré by mohli ohroziť jestvujúce a zaužívané spoločenské konvencie. To pre mnohých predstavovalo nebezpečnú tendenciu, ktorá postupne prenikala do oblastí moci, v ktorých dovtedy dominovali muži. Bollmann v tejto súvislosti konštatuje, že muži vystríhali pred čítajúcimi ženami, pretože podľa nich v hlavách žien prebiehalo niečo, čo nehodilo k dominantným životným plánom, ktoré pre nich pripravili muži. Čítanie spochybňovalo nielen prevládajúce spôsoby života, ale aj vyššie inštancie ako Boh, manžel, vláda, cirkev. Všetko, čo bolo nekontrolovateľné, vzbudzovalo strach a tí, ktorí mali nekontrolovateľnú moc, to vedeli (Bollmann, 2005).

O čitateľskej vášni dievčat a žien písal v roku 1773 Rudolf Wilhelm Zobel v diele *Briefe über die Erziehung der Frauenzimmer* (Listy o výchove žien). Vystríhal pred nebezpečenstvom, ktoré spôsobuje čítanie, pretože sa domnieval, že ženy, ktoré príliš veľa čítajú, nemôžu byť dobrými matkami a manželkami.

Osvietenec, pedagóg a nakladateľ Joachim Heinrich Campe neskôr zaviedol pojem „čitateľská nákaza“ (Lesesucht) do svojho slovníka (*Wörterbuch der deutschen Sprache*, 1809, 3. Band, s. 107) a definoval ju ako príliš veľkú, neriadenú a na úkor iných potrebných činností uspokojenú túžbu čítať a tešiť sa z čítania kníh a za najvyšší stupeň tejto nákazy označil čitateľskú vášeň (Lesewut). Vo svojom diele *Väterlicher Rath für meine Tochter* (Otcovská rada pre moju dcéru) napísal, že je hodné pokarhania a veľmi nebezpečné, ak žena chce opustiť povolanie, ktoré jej dal Boh a ľudská spoločnosť. Podľa neho boli všetky ženy, ktoré si chceli robiť nárok na poznatky, bez výnimky nervovo choré (Campe, 1790).

Ďalším z kritikov čítania bol bernský spisovateľ a kníhkupec Johann Georg Heinemann, ktorý napísal viaceré antológie a návody na podporu ženského vzdelávania. Jedným z nich bolo aj rozsiahle dielo *Über die Pest der deutschen Literatur* (O more nemeckej literatúry), v ktorom prirovnáva čítanie románov v Nemecku k Francúzskej revolúcii. Podľa neho tieto dva extrémny (čítanie románov a Francúzska revolúcia) vyrástli spolu a je pravdepodobné, že romány urobili ľudí a rodiny nešťastnými potajomky, podobne ako to urobila Francúzska revolúcia verejne (Heinemann, 1809).

Nemecký filozof Joachim Adam Bergk vo svojej propedeutike čítania pod názvom *Kunst, Bücher zu lesen* (Umenie čítať knihy) z roku 1799 kritizoval negatívne stránky čítania, avšak zasadzoval sa za koncept vzdelávania prostredníctvom čítania. V súlade s osvietenským racionálnym a užitočným myslením podrobil čítanie rôznym účelom vzdelania ako dosiahnuť poznatky o svete a zručnostiach a naučiť sa premýšľať, aby človek pochopil obsah kníh. Bezmyšlienkovité čítanie podľa neho ubíja človeka, ničí v ňom schopnosť premýšľať, privyká ho na nečinnosť a robí ho neschopným, podniknúť nejaký skutok spojený s námahou, tým trpí aj telo, pretože nečinnosť a lenivosť ho robí chorým (Bergk, 1799). „Čítať knihu len preto, aby sme zabili čas, je velezradou ľudstva, pretože človek ponizuje prostriedok, ktorý je určený k dosiahnutiu vyšších cieľov“³ (Bergh, 1799, 59).

Kritika čitateľskej náказы sa orientovala hlavne na beletristický žáner *román*, ktorý sa stal veľmi obľúbeným práve v 18. storočí. Zdôrazňovali sa negatívne stránky románovej literatúry. Tú spájali predovšetkým s románom J.W. Goetheho *Utrpenie mladého Werthera* (1774) a románom Martina Millersa *Siegwart* (1776), ktorých veľký úspech u publika bol považovaný za nákazu. Prevládal názor, že romány dráždia fantáziu, kazia morálku a rozptyľujú od práce (Wittmann, 1999). V centre kritiky románov bol záujem žien o postavy a fiktívne obsahy románov a o romány, ktoré boli z estetického hľadiska hodnotené ako „menejcenné“ a triviálne. Ich škodlivý účinok sa vyvodzoval zo zobrazovania nereálneho a vysnívaného sveta, ktoré robí ľudí neschopnými pre skutočný život a vedie k zámene fikcie a skutočnosti. Argument, že v dôsledku čítania románov sa ženy stanú nespôsobilými na bežný život, korešpondoval s názorom, že čítaním zanedbajú svoje domáce práce a samy sa izolujú od spoločnosti (Messerli, 2002). Únik žien do sveta nereálnych románov plných snov a nerealizovateľných predstáv a nádejí by mohol spôsobiť ich nespokojnosť so svojim vopred určeným osudom. Ďalším aspektom kritiky „nadmerného“ čítania bolo vnímanie čítania ako „plytvania času“. Hlavne recepcia románov sa považovala za premárnený čas, pretože ženy, ktoré čítajú romány, sa už nemôžu dostatočne koncentrovať na svoje povinnosti a úlohy v domácnosti a rodine.

Obavy z veľkého nebezpečenstva, vychádzajúceho z románov, popisuje napr. aj anonymne vydaný článok v Hannoverском magazíne v roku 1778 *Gedanken über die Gefahr empfindsamer und romanhafter Bekanntschaften* (Myšlienky o nebezpečenstve sentimentálnych a románových známostí), ktorého názov je explicitnou výstrahou pred

³ Preklad E. Jurčáková.

ohrozením románmi a ich dôsledkami. Článok uvádza, že romány a iné literárne diela, plné sentimentálnosti, čítajú hlavne ženy. Tie sú podľa neho ľahkovážne a predstavujú si lásku ako najdôležitejšiu vec v živote, muži sa však správajú rozvážnejšie a múdrejšie a neriadia sa takou predstavivosťou. To sa odráža aj v skutočnosti, že sú to skôr ženy, ktoré čítajú romány a preto majú romány na ne zlý vplyv. Neznámy autor poukazuje aj na to, že recipientky v dôsledku čítania veľkého množstva hlavne románov, majú sklony k vyumelkovaným a patetickým predstavám.

4 KONTROLA ČÍTANIA

Protiopatrením na zastavenie, resp. obmedzenie čitateľskej vášne sa stalo zdôrazňovanie údajne negatívnych aspektov románov a výchova čitateľiek k zmysluplnému a „morálne správne“ spôsobu čítania deklarováním adekvátnych literárnych diel a stanovením literárneho kanónu pre ženy. Platformou pre zobrazovanie „primeranej“ a vhodnej literatúry sa stali aj týždenníky a knihy o správaní. Tie sa usilovali čítanie žien reglementovať, ovplyvňovať, obmedzovať a morálne usmerňovať. Becker-Cantarino (2000) hovorí v tejto súvislosti o „poručníctve nad čítaním“. Aj Schön (1990) označuje skutočnosť, že muži vystupovali voči ženám ako „učitelia čítania“, za „aspekt poručníckych pomerov“.

Aby sa usmernili čitatelia a predovšetkým čitateľky, zasiahnuté čitateľskou nálezou, vytvoril sa literárny kánon. Do neho boli zahrnuté diela, ktoré sa považovali za užitočné, aby priveľká predstavivosť neohrozila nielen ženy, ale aj ich mužov. Táto snaha o usmerňovanie a kontrolovanie čitateľského správania žien (kde a čo majú čítať) nebola vždy úspešná, pretože vo všeobecnosti sa čítalo všetko, čo ponúkol knižný trh a často aj tajne. Recepčia odporovala požiadavkám na správanie a nedala sa zastaviť (Bollmann, 2005).

V 2. polovici 18. storočia vznikali v rôznych mestách dokonca čitateľské spoločnosti, ktoré zriaďovali pre svojich členov čitateľské kabinety vo vlastných priestoroch. Odoberali časopisy a noviny a nakupovali encyklopédie a náročnú odbornú literatúru, ktorú si jednotliví členovia nemohli dovoliť kúpiť. Členovia týchto elitárnych čitateľských spoločností pochádzali z vyššej meštianskej vrstvy. Ženy boli z týchto spolkov vylúčené. Vylúčenie takýchto osôb signalizovalo „vedeckú a profesionálnu“ orientáciu týchto čitateľských spoločností (Becker-Cantarino, 2000). Neskôr nakupovali čitateľské spoločnosti postupne aj krásnu literatúru, ktorú si potom požičiavali aj ženy je členov. Až v 90. rokoch vznikli v niektorých mestách aj dámske literárne spoločnosti, ktoré usporadúvali súkromné čítania

a diskusie o krásnej literatúre. V polemikách o týchto silných multiplikátoroch literatúry boli inštitúcie, podporujúce čítanie, označované často ako „morálne jedovaté stánky“, „morálne bordely“ alebo „arzen ducha“ (Martino, 1990).

Teológ a historik Johann Gottfried Hoche vo svojom diele s príznačným názvom *Vertraute Briefe über die jetzige abentheuerliche Lesesucht und über den Einfluß derselben auf die Verminderung des häuslichen und öffentlichen Glücks* (Dôverné listy o súčasnej dobrodružnej čitateľskej nákaze a jej vplyve na zníženie domáceho a verejného šťastia) navrhol „kontrolu“ a usmerňovanie recepcie čítaných kníh, aby sa čitateľské spoločnosti ako dedičstvo osvietenstva „pretvorili“. Podľa neho potrebujú v záujme „verejného a domáceho šťastia“ „dobrého cenzora“: V každom meste je podľa neho niekoľko mužov, ktorým leží na srdci blaho spoluobčanov a blaho vlasti a ktorí by mohli svojimi názormi a vkusom vyberať a určovať knihy na čítanie a prevziať kontrolu nad čitateľskými spoločnosťami (Hoche, 1794, 146).

Publicista a spisovateľ Christian Jakob Wagenseil uverejnil v roku 1782 v časopise, ktorý sám vydával „Gemeinnütziges Wochenblatt für Bürger, ohne Unterschied des Standes und der Religion, besonders in Schwaben (Všeobecne užitočný časopis pre občanov, bez rozdielu stavu a náboženstva, hlavne vo Švábsku), pravidlá na čítanie, resp. kontrolu čítania. Tieto pravidlá upozorňovali na to, že mladí ľudia by nemali čítať bez návodu, ale ich čítanie musia usmerňovať rodičia, učitelia a znalci najlepších kníh. Súčasne zdôrazňovali, že sa musia častejšie čítať knihy, ktorých hlavným účelom je vzdelávanie, namiesto kníh, ktoré slúžia iba na potešenie a knihy, ktoré kazia rozum, morálku a vkus, sa nesmú vôbec čítať.

Dokonca aj Johann Wolfgang Goethe usmerňoval svoju sestru Corneliu v oblasti čítania a v jednom liste jej ako 16 ročný napísal, aby nečítala pre potešenie, ale pre zlepšenie svojho rozumu a vôle. Odporučil jej na čítanie mravoučný časopis a zakázal jej čítať romány (Prokop, 2017).

Na druhej strane sa v 18. storočí vytvorilo aj osvietenské protihnutie, ktoré odôvodňovalo význam čítania svetských kníh tým, že vychovávajú k cnostiam, zjemneniu mravov, citu a vkusu a obsahujú návody pre praktický život. Okolo roku 1770 sa romány legitimovali za osvietenskú užitkovú formu literatúry, ktorá sprostredkúva užitočné poznatky a morálne zlepšenie. Podľa spisovateľa Christiana Gellerta by nemalo byť čítanie samoučelné, vždy by malo stáť až za domácimi povinnosťami, ktoré ženu uspôsobujú stať sa dobrou manželkou, chápvavou matkou a starostlivou gazdinou (Roßbach, 2009, 176). Napriek

negatívnym postojom k čitateľskej vášni žien v 18. storočí sa čítanie stalo neodmysliteľnou súčasťou života žien a neskôr, predovšetkým v období nemeckého romantizmu, sa mnohé ženy aktívne začali zapájať aj do literárneho života (Bettina Brentano, Caroline Schlegel-Schelling, Dorothea Schlegel, Karoline von Günderrode, Annette von Droste-Hülshof a i.).

LITERATÚRA

ANONYM. 1778. Gedanken über die Gefahr empfindsamer und romanenmäßiger Bekantschaften. In *Hannoversches Magazin*. 1778, Jg. 16, Nr. 33, s. 514-534. Dostupné na internete:

<https://books.google.sk/books?id=1fhkAAAACAAJ&pg=PA516&lpg=PA516&dq=Gedanken+%C3%BCber+die+Gefahr+empfindsamer+und+romanen>

BARTH, S. 2002. *Mädchenlektüren. Lesediskurse im 18. und 19. Jahrhundert*. 1. Auflage. Frankfurt/Main : Campus Verlag, 2002, 312 s. ISBN 3-593- 37037-9.

BECHER, U. 1992. Lektürepräferenzen und Lesepraktiken von Frauen im 18. Jahrhundert. In *Aufklärung*. 1992, Jg. 6, Nr. 1, Hamburg : Felix Meiner Verlag, s. 27-42.

BECKER-CANTARINO, B. 2000. *Schriftstellerinnen der Romantik. Epoche – Werke – Wirkung*. 1. Auflage. München : Verlag C.H.Beck, 2000. 320 s. ISBN 3-406-46515-3.

BERGK, J.A. 1799. *Die Kunst Bücher zu lesen. Nebst Bemerkungen über Schriften und Schriftsteller*. 1. Auflage. Jena : Hempel Buchhandlung, 1799. 416 s. Dostupné na internete:

https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10400331_00001.html

BEYER, Johann R. G. 1795. Ueber das Bücherlesen, in so fern es zum Luxus unsrer Zeit gehört. In *Acta Academiae Electoralis Moguntinae Utilium Quae Erfurti est. Vol. XII, 1794/1795*. Erfurt, 1796. Dostupné na internete: <http://www.literatur-live.de/salon/beyer.pdf>

BOLLMANN, S. 2005. *Frauen, die lesen, sind gefährlich*. 1. Auflage. München : Sandmann, 2005, 160 s. ISBN 3-938-04506-0.

BRANDES, H. 1994. Die Entstehung eines weiblichen Publikums im 18. Jahrhundert. Von den Frauenzimmerbibliotheken zu den literarischen Damengesellschaften. In *Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert. Studien zu ihrer Bewertung in Deutschland, England und Frankreich*. (Hg. von Paul Goetsch), Tübingen : G. Narr, 1994, s. 125-134.

CAMPE, J. H. 1790. *Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron*. Frankfurt, Leipzig : Campe, 1790, 510 s. Dostupné na internete:

https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10761801_00003.html

CAMPE, J. H. 1809. *Wörterbuch der deutschen Sprache. Dritter Theil*. 1. Auflage. Braunschweig : Schulbuchhandlung, 1809, 908 s. Dostupné na internete:

https://books.google.sk/books?id=ldjGXt4_cBMC&pg=PA107&lpg=PA107&dq

Gemeinnütziges Wochenblatt für Bürger, ohne Unterschied des Standes und der Religion, besonders in Schwaben (Hg. von. Ch. J. Wagenseil), Kaufbeuren 1782. Dostupné na internete: <https://books.google.sk/books?id=iSsXAAAAYAAJ&pg>

GOETSCH, P. 1994. Zur Bewertung von Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert. In *Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert. Studien zu ihrer Bewertung in Deutschland, England und Frankreich*. (Hg. von Paul Goetsch), Tübingen : G. Narr, 1994, 298 s. ISBN 3-82233-4555-9.

GRENZ, D. 1997. *Geschichte der Mädchenlektüre. Mädchenliteratur und die gesellschaftliche Situation der Frauen vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. 1. Auflage. Weinheim : Juventa Verlag 1997, 312 s. ISBN 3-779-91341-2.

- HEINZMANN, J.G. 1795. *Über die Pest der deutschen Literatur*. 1. Auflage. Bern, 1795. 547 s. Dostupné na internete: https://books.google.sk/books/about/Ueber_die_Pest_der_deutschen_Literatur.html?id=x5g6AAAACAAJ&redir_esc=y
- HOICHE, J. G. 1794. *Vertraute Briefe über die jetzige abentheuerliche Lesesucht und über den Einfluß derselben auf die Verminderung des häuslichen und öffentlichen Glücks*. 1. Auflage. Hannover : Ritscher, 1794. 148 s. Dostupné na internete: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/hoiche_lesesucht_1794?p=1
- MARTINO, A. 1990. *Die deutsche Leihbibliothek. Geschichte einer literarischen Institution (1756-1914)*. 1. Auflage. Wiesbaden : Otto Harrassowitz Verlag, 1990. 1170 s. ISBN 3-447-02996-4.
- MESSERLI, A. 2002. *Lesen und Schreiben 1700 bis 1900*. 1. Auflage. Tübingen : Niemeyer Verlag, 2002, 779 s. ISBN 3-484-31229-7.
- PROKOP, U. *Das Tagebuch der Cornelia Goethe. Illusion vom Großen Paar, Band 2*. 1. Auflage. Frankfurt am Main : Fischer Verlag, 2017, 446 s. ISBN 3-596-31873-5.
- ROBBACH, N. 2009. Wissenstransfer – Lexikographie – Gender: Gottlieb Siegmund Corvinus' *Nutzbares, galantes und curioses Frauenzimmer-Lexicon*. In *Gellert und die empfindsame Aufklärung* (Hg. von Sibylle Schönborn und Vera Viehöver), Berlin : Erich Schmidt Verlag, 2009, s. 175-188.
- SCHÖN, E. 1990. Romanleserinnen im späten 18. Jahrhundert. In *Untersuchungen zum Roman von Frauen um 1800*. Tübingen : Max Niemayer, 1990, s. 20-40.
- Teutscher Merkur*. 1791, Band 1. Weimar, 1791. Dostupné na internete: http://ds.ub.uni-bielefeld.de/viewer/image/2238508_004/204/
- WITTMANN, R. 1999. „Gibt es eine Leserevolution am Ende des 18. Jahrhunderts?“ In *Die Welt des Lesens. Von der Schriftrolle zum Bildschirm* (Hg. von Roger Chartier und Guglielmo Cavallo), Frankfurt am Main : Campus, 1999, s. 419-454.
- ZOBEL, W. 1773. *Briefe über die Erziehung der Frauenzimmer*. 1. Auflage. Berlin/Stralsund : G. A. Lange, 1773, 256 s. Dostupné na internete: https://books.google.sk/books/about/Briefe_%C3%BCber_die_Erziehung_der_Frauenzim.html?hl=de&id=UdGyMAAACAAJ&redir_esc=y

RÝCHLOSŤ ČÍTANIA A JEJ VPLYV NA POROZUMENIE TEXTU

READING RATE AND ITS RELATION TO COMPREHENSION

Stanislav Kováč

Abstrakt

Článok sa zaoberá úlohou rýchlosti čítania počas tichého čítania v cudzom jazyku a jej vplyvom na porozumenie textu. Na základe štúdia relevantnej literatúry bol vytvorený vlastný výskumný nástroj skúmajúci úroveň rýchlosti a porozumenia textu slovenských univerzitných študentov. Výskumná vzorka pozostávala zo slovenských bilingvállov (93 univerzitných študentov), ktorých jazyková kompetencia bola na úrovni B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Počas testovania výskumného nástroja boli zistené nasledovné údaje: priemerná rýchlosť čítania textu je 159 slov za minútu, pričom polovica respondentov sa pohybuje v rozpätí od 138 po 178 slov za minútu a priemerná úroveň porozumenia textu je 78 %.

Kľúčové slová: porozumenie textu, rýchlosť čítania, plynulosť čítania

Abstract

The paper deals with the role of reading rate during silent reading in a foreign language and its influence on reading comprehension among university students in Slovakia. Own research instrument was created based on a literature review. The sample unit consisted of Slovak bilinguals (93 university students) who were at the B2 level of the Common European Framework of Reference for Languages scale. During piloting the instrument, the following results were obtained: average reading rate was 159 words per minute (50 % of the respondents read at 138 to 178 wpm) and average comprehension score was 78 %.

Keywords: reading comprehension, reading rate, reading fluency

ÚVOD

Dennodenne sme obklopení množstvom textov a preto sa mnohí čitatelia snažia využiť ponuku rôznych kurzov rýchleho čítania a zvýšiť rýchlosť svojho čítania pri zachovaní vysokej úrovne porozumenia textu. Rayner, Schotter, Masson, Potter (2016) uvádzajú, že je nepravdepodobné, aby čitatelia zdvojnásobili alebo dokonca strojnásobili rýchlosť svojho čítania (napr. z 250 slov za minútu na 750 slov za minútu) a zároveň si zachovali úroveň porozumenia textu, ktorú dosahujú pri čítaní zvyčajnou rýchlosťou. Úloha rýchlosti čítania nie je stále úplne objasnená, nakoľko stále existuje málo výskumov zaoberajúcich sa touto problematikou, najmä v kontexte čítania v cudzom jazyku. V článku sa zameriavame na to, aká je rýchlosť čítania slovenských bilingvállov na úrovni B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR), akú úroveň porozumenia textu pri tejto rýchlosti

dosahujú a či existuje korelácia medzi rýchlosťou čítania a porozumením textu. Článok takisto v skratke objasňuje rozdiel medzi plynulosťou čítania a rýchlosťou čítania.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

1.1 Plynulosť čítania vs. rýchlosť čítania

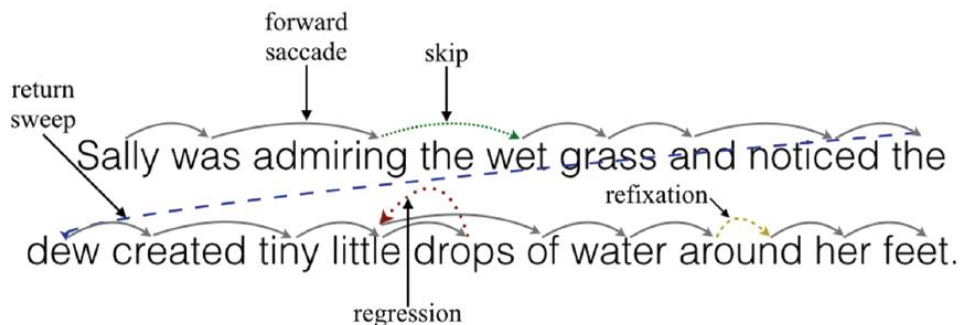
Napriek tomu, že sa termíny *plynulost' čítania* a *rýchlost' čítania* často používajú ako synonymá, nejedná sa o totožné termíny. Plynulosť je omnoho komplexnejší pojem, ktorý okrem rýchlosti čítania zahŕňa aj správnosť čítania (zhoda čítaného a tlačeného textu) a výraznosť (pri hlasnom čítaní ide o uplatňovanie zvukových charakteristík ako frázovanie, intonácia, tempo a pod.; pri tichom čítaní o porozumenie a správne čítanie interpunkčných znamienok). Hasbrouck a Glaser (2012 In International Literacy Association, 2018) definujú plynulosť čítania ako primerane správne a primerane rýchle čítanie, ktoré vedie k porozumeniu textu a k motivácii k čítaniu. Táto definícia je zámerne vágna, nakoľko normy pre rýchlosť, výraznosť a presnosť sú špecifické pre každý akt čítania a tak výraz *primerane* môže nadobúdať rôzne hodnoty. Grabe (2010) uvádza, že plynulosť čítania sa spája s porozumením textu v mnohých výskumoch realizovaných za posledných 20 rokov, pričom korelácia medzi nimi je označená ako vysoká (korelačný koeficient sa pohybuje od $r = 0,81$ do $r = 0,90$). Avšak iné výskumy poukazujú na nízku koreláciu (Ibid.). Nakoľko problematika plynulosti čítania je príliš komplexná, v tomto článku sa zameriavame len na jeden jej konkrétny aspekt a to rýchlosť čítania a pokúšame sa špecifikovať výraz *primerane rýchlo* z vyššie uvedenej definície pre slovenských univerzitných študentov.

1.1.1 Rýchlosť čítania

Rýchlosť čítania opisuje, koľko písmen, slov, riadkov resp. inej časti textu je čitateľ schopný prečítať za určitú jednotku času. Najbežnejšie sa uvádza v slovách prečítaných za minútu. Napriek tomu, že rýchlosť svojho čítania vieme praxou zvýšiť, existujú biologické faktory, ktoré nás limitujú (oko a mozog dokážu v určitom čase spracovať len určité množstvo textu). Pre pochopenie podstaty rýchlosti čítania je potrebné pochopiť princíp sakadických pohybov očí pri čítaní. Očné pohyby možno vo všeobecnosti rozdeliť na sakadické pohyby a fixácie oka (Kubík, 2012, 175). Fixáciou oka rozumieme stav, kedy oko zotrúva v určitej polohe dlhšiu dobu (Woodworth, Schlosberg, 1959 In Kubík, 2012, 175). Sakadické pohyby očí (sakády) sú rýchle a prudké pohyby očí, ktorých účelom je priviesť zdroj záujmu do

zorného poľa. Sakadické pohyby dokáže človek ovládať aj vôľou, aj keď ide väčšinou o pohyby reflexné. Príčinou existencie sakadických pohybov očí je fakt, že prítomnosť tyčiniek a čapíkov oka je koncentrovaná najmä do stredu sietnice, kde oko dosahuje najvyššie rozlíšenie vnímaného objektu (Ibid.).

Sakadické pohyby pri čítaní sú väčšinou *skoky* z jedného slova na slovo nasledujúce a sú to teda skoky smerom dopredu (*forward saccade*). Avšak ak nasleduje slovo, ktoré je krátke, často používané alebo predvídateľné, oko sa posunie rovno na ďalšie slovo (tzv. *skip*). Tento jav sa vyskytuje približne v 30 % sakadických pohybov (Rayner et al., 2016). Ak je ale slovo dlhšie alebo neznáme, niekedy dochádza k viacerým fixáciám na tom istom slove (*refixations*). Oči sa pri čítaní pohybujú nielen smerom dopredu, ale aj smerom dozadu. Regresné sakadické pohyby (*regressions*) sú pohyby očí smerom dozadu, ktoré zabezpečujú správne pochopenie prečítanej informácie. Vyskytujú sa hlavne pri čítaní dlhších slov. Regresné sakadické pohyby je potrebné odlišovať od pohybu očí z konca jedného riadku na začiatok nasledujúceho (tzv. *return sweep*), ktoré sú ďalším typom pohybu očí smerom dozadu. Regresné sakadické pohyby sú dôležité pre porozumenie textu, nakoľko napomáhajú k odstráneniu chýb v porozumení textu, čím sa líšia od pohybov očí z konca riadku na začiatok nového, ktoré túto úlohu neplnia.



Obr.1 Schematické znázornenie pohybov očí počas čítania (zdroj: Rayner et al., 2016)

Z výskumov vyplýva, že každý čitateľ je z hľadiska časovania a usporiadania pohybu sakadických pohybov jedinečný (Rayner et al., 2016). Rýchli čitatelia robia kratšie fixácie, dlhšie sakadické pohyby smerom dopredu a menej regresii ako pomalší čitatelia (Everatt, Underwood, 1994; Underwood et al., 1990). Dobrí čitatelia sa pri čítaní v materinskom jazyku pohybujú v rozpätí 200 – 400 slov za minútu (Rayner et al., 2016), v cudzom jazyku sa rýchlosť čítania znižuje až o 30 % (Segalowitz, Poulsen, Komoda, 1991). Javorčíková a Vajdičková (2017) uvádzajú pre čítanie v cudzom jazyku ako priemernú rýchlosť čítania 106 – 175 slov za minútu. Rýchlosť čítania sa priamoúmerne zvyšuje s rýchlosťou, ktorou čitateľ

identifikuje slová v texte (Kuperman, Van Dyke, 2011). Ak chceme dosiahnuť plynulosť v čítaní, rozpoznávanie slov v texte sa musí zautomatizovať (Grabe, 2009). Rýchlejšie v texte identifikujeme slová, ktoré už poznáme, takže na zvýšenie rýchlosti pozitívne vplýva množstvo prečítaných textov a kníh. Medzi techniky, ktorými najčastejšie rozvíjame rýchlosť čítania v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu patria opätovné čítanie a monitorované čítanie nahlas (Kruidenier, 2002).

2 METODIKA PRÁCE A METÓDY SKÚMANIA

2.1 Cieľ výskumu

Predložený výskum sa pokúša zistiť, či existuje korelácia medzi rýchlosťou čítania textu a úrovňou porozumenia textu. Toto zistenie by mohlo otvoriť úvahu o tom, či nie je potrebné, žiakov učiť rýchlemu čítaniu. Takisto stanovujeme rýchlosť čítania u slovenských bilingvállov na úrovni B2 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, ktorá môže napomôcť lepšiemu načasovaniu aktivít spojených s čítaním na hodinách cudzieho jazyka a literatúry.

2.2 Tvorba výskumného nástroja

Rýchlosť čítania sa spolu s porozumením textu testovala na texte s názvom *You're nicer than you used to be*, ktorý bol spolu s otázkami prevzatý z učebnice *FCE Result – Student's Book* (Davies, Falla, 2011). Táto učebnica pripravuje študentov na skúšku z anglického jazyka na úrovni B2 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Otázky boli uzatvorené (typu pravda vs. lož a výber z ponúkaných možností) a otvorené otázky. Otázky boli zámerne zvolené tak, aby boli objektívne skórovateľné (uzatvorené otázky – prebraté z učebnice) a aby zároveň ukázali úroveň a spôsob porozumenia textu respondentmi (otvorené otázky). V štúdiu *So Much to Read, So Little Time: How Do We Read, and Can Speed Reading Help?* (Rayner et al., 2016) autori uvádzajú, že toto je najbežnejší typ testovania vplyvu rýchlosti čítania na porozumenie textu. Avšak takisto poukazujú na to, že výskumný nástroj je len taký dobrý, aké dobré sú otázky týkajúce sa porozumenia textu v ňom obsiahnuté.

2.3 Realizácia pedagogického výskumu a charakteristika výskumnej vzorky

Výskum bol realizovaný v novembri a decembri 2017 na 93 študentoch Katedry anglického jazyka a literatúry Univerzity Komenského v Bratislave a Katedry anglistiky a amerikanistiky Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Výskumná vzorka pozostávala z 93 respondentov. Všetci respondenti boli študentkami a študentmi Katedry anglického jazyka a literatúry Univerzity Komenského v Bratislave a Katedry anglistiky a amerikanistiky Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Respondenti boli študentkami a študentmi rovnakého študijného programu – Učiteľstvo akademických predmetov. Táto veková kategória bola zvolená najmä preto, že je pri nej overená úroveň jazyka – študenti prospeli v maturitnej skúške na úrovni B2 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, resp. v prijímacích pohovoroch na štúdium v danej úrovni, môžeme ich preto považovať za bilingválov, t. j. používateľov jazyka v hovorenej a písomnej forme na ekvivalentnej úrovni v oboch jazykoch, hoci pripúšťame individuálne rozdiely. Pred samotným čítaním dostali respondenti nasledovné inštrukcie:

- je potrebné, aby si vlastnými stopkami odmerali čas, ktorý potrebovali na prečítanie daného textu (čas potrebný na zodpovedanie otázok sa nemeral);
- po samotnom čítaní nasleduje test porozumenia textu, ktorý pozostáva z otvorených a uzatvorených otázok;
- počas odpovedania na otázky majú respondenti možnosť vrátiť sa k textu, avšak, nemôžu ho čítať celý odznova;
- respondenti boli požiadaní, aby si prečítali text rýchlosťou, ktorou bežne čítajú, teda aby zámerne nečítali pomalšie s úmyslom získať čo najviac bodov v nasledujúcom teste porozumenia textu, ale ani rýchlejšie s cieľom dosiahnuť čo najnižší čas čítania.

3 VÝSLEDKY

3.1 Rýchlosť čítania

Všetci respondenti uviedli čas, ktorý potrebovali na prečítanie textu. Táto informácia nám spolu s informáciou, že článok pozostáva zo 615 slov, umožnila vypočítať rýchlosť čítania podľa vzorca: (počet prečítaných slov/čas v sekundách) x 60. Respondenti dosiahli počas čítania textu nasledovné výsledky:

Tab. 1 Rýchlosť čítania textu

	Rýchlosť čítania (slová za minútu)
Aritmetický priemer	158,747
Medián (druhý kvartil)	157
Modus	123
Smerodajná odchýlka	30,891
Minimálna hodnota	90
Maximálna hodnota	291
Prvý kvartil	138
Tretí kvartil	178,265

Zistená priemerná rýchlosť čítania u respondentov bola približne 159 slov za minútu, s minimálnou rýchlosťou čítania 90 slov za minútu a maximálnou rýchlosťou čítania 291 slov za minútu. Polovica respondentov sa pohybovala v rozmedzí medzi 138 a 178 slovami za minútu. V literatúre existujú štyri kategórie pre rýchlosť čítania (pomalé čítanie, priemerne rýchle čítanie, nadpriemerne rýchle čítanie a veľmi rýchle čítanie). Tieto kategórie sú viac-menej ustálené pre čítanie v materinskom jazyku (obzvlášť pre čítanie v anglickom jazyku). Avšak pre čítanie v cudzom jazyku tieto nie sú jednoznačné. V tomto článku používame intervaly uvedené vo výskume *Becoming a bookworm* (Javorčíková – Vajdičková, 2017). Autorky tieto intervaly vypočítali z dát stanovených pre čítanie v materinskom jazyku a z údajov, že pri čítaní v cudzom jazyku sa rýchlosť čítania znižuje až o 30 % (Segalowitz, Poulsen, Komoda, 1991). Rozdelenie výsledkov dosiahnutých respondentmi do týchto intervalov je uvedené v tabuľke č. 2.

Tab. 2 Zistené rýchlosti čítania textu rozdelené do štyroch hlavných kategórii

Kategória	Interval (slová za minútu)	Počet respondentov
Pomalé čítanie	<0,105>	3
Priemerne rýchle čítanie	<106,175>	66
Nadpriemerne rýchle čítanie	<176,279>	23
Veľmi rýchle čítanie	280 a viac	1

Výsledky ukazujú, že väčšina respondentov (66 respondentov/71 %) číta priemernou rýchlosťou a len 3 respondenti (3 %) čítajú pomalšie. Z toho vyplýva, že 24 respondentov (26 %) číta rýchlejšie ako priemernou rýchlosťou.

3.2 Presnosť čítania textu

Presnosť čítania bola zisťovaná testom porozumenia textu. Ako už bolo uvedené, otázky boli otvorené (5) a uzatvorené (10). Oba typy otázok boli vyhodnotené najskôr samostatne a potom spolu. Maximálny počet bodov, ktorý respondenti mohli dosiahnuť, bol 15 bodov. Respondenti dosiahli počas čítania textu nasledovné výsledky:

Tab. 3 Výsledky testu porozumenia textu

	Počet bodov		
	Uzavreté otázky	Otvorené otázky	Spolu
Aritmetický priemer	7,85	3,85	11,7
Medián (druhý kvartil)	8	4	12
Modus	8	4	13
Smerodajná odchýlka	1,589	1,105	2,268
Minimálna hodnota	2	0	4
Maximálna hodnota	10	5	15
Prvý kvartil	7	3	10
Tretí kvartil	9	5	13

3.3 Korelácia medzi rýchlosťou a presnosťou čítania

Ďalšou oblasťou, ktorú sme skúmali bola korelácia medzi rýchlosťou čítania a úrovňou porozumenia textu. Zistili sme, že korelačný koeficient poukazuje na veľmi nízku resp. žiadnu koreláciu. Korelačný koeficient dosiahol hodnotu 0,04 (keď sme vyhodnotili len uzatvorené otázky, dostali sme hodnotu 0,14 – tento rozdiel je zapríčinený tým, že nie všetci respondenti zodpovedali aj otvorené otázky). Aj analýza rýchlosti čítania respondentov, ktorí dosiahli výborné výsledky porozumenia textu potvrdzuje tieto dáta. V teste porozumenia textu dosiahlo plný počet bodov 7 respondentov pričom sa rýchlosť ich čítania sa pohybovala od 132 po 192 slov za minútu. Z doteraz získaných dát sa nám prepojenie rýchlosti čítania a porozumenia textu nepotvrdilo.

4 PEDAGOGICKÉ IMPLIKÁCIE

Napriek tomu, že sa v našom výskume prepojenie rýchlosti čítania a porozumenia textu nepreukázalo, je u žiakov potrebné rozvíjať plynulosť čítania a dosiahnuť primeranú rýchlosť čítania. Ako uvádza Manniová (2012, 44), príliš pomalé čítanie narušuje porozumenie čítaného textu a signalizuje čitateľské zaostávanie a naopak, príliš rýchle čítanie má negatívny vplyv na správnosť a uvedomelosť čítania. Lynn (2018) uvádza nasledovný postup, ktorý je možné využiť na stimuláciu plynulosti čítania a optimalizáciu rýchlosti čítania:

Tab. 4 Návrh aktivity využiteľnej na stimuláciu plynulosti čítania a optimalizáciu rýchlosti čítania

Ciele	<ul style="list-style-type: none"> • zvýšiť plynulosť a dosiahnuť primeranú rýchlosť čítania žiakov, • budovať sebavedomie a sebahodnotenie žiakov, • poukázať na dôležitosť plynulého a primerane rýchleho čítania.
Materiály	<ul style="list-style-type: none"> • text na čítanie – mal by byť jednoduchý (obsahuje len známu slovnú zásobu a gramatické štruktúry), krátky, s pripravenými otázkami (ak nie sú pripravené autormi textu, je potrebné

	<p>pripraviť 4 – 10 otázok, ktoré by mali ponúkať výber z možností a mali by sa zameriavať na hlavné myšlienky jednotlivých odsekov/častí textu),</p> <ul style="list-style-type: none"> • pracovný list (príklad v slovenskom jazyku je uvedený v tabuľke č. 5), • stopky/časovač, pero/ceruzka, kalkulačka.
Postup realizácie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozdajte pracovné listy. 2. Zadajte text, ktorý majú žiaci čítať (buď z učebnice alebo iný text). 3. Žiaci si stanovia rýchlosť, ktorú si myslia, že pri čítaní dosiahnu. Treba počítať s tým, že žiaci spočiatku nevedia, čo je reálny resp. primeraný cieľ a je potrebné im pomôcť. 4. Žiakom oznámime, že text budú čítať potichu a je potrebné, aby si zaznamenali čas potrebný na prečítanie textu. Mali by čítať ich prirodzenou rýchlosťou a nevyhľadávať neznáme slová z textu v slovníku. 5. Žiaci si prečítajú text. 6. Žiaci si vypočítajú rýchlosť, ktorou čítajú. Vzorec na prepočet je nasledovný: (počet prečítaných slov/čas v sekundách) x 60. 7. Žiaci v texte vyhľadávajú neznámu slovnú zásobu a spolu s učiteľom si ozrejmia jej význam. 8. Žiaci si stanovia nový cieľ týkajúci sa rýchlosti čítania (cieľ musí byť primeraný a reálny). 9. Žiaci si prečítajú text znova. 10. Žiaci vypočítajú nový čas čítania. 11. Žiaci zodpovedajú otázky k textu bez toho, aby sa vracali k textu. 12. Žiaci vypočítajú svoju úspešnosť v testovaní porozumenia textu.

Tab. 5 Príklad pracovného listu

	Dátum	Názov textu	Cieľ č. 1	Pokus č. 1	Cieľ č. 2	Pokus č. 2	Porozumenie textu
1.			szm	szm	szm	szm	%
2.			szm	szm	szm	szm	%
3.			szm	szm	szm	szm	%

Vysvetlivky: szm = slov za minútu.

Ako autor uvádza, z jeho vlastnej skúsenosti vyplýva, že opakované používanie tejto aktivity pomáha žiakom stať sa plynulejšími čitateľmi a žiaci považujú tento čas za zmysluplne strávený. Uvedenie si vlastných schopností je dôležité pri dosahovaní výsledkov a preto je potrebné učiť žiakov reálne ohodnotiť svoje schopnosti a pomôcť im v ich zlepšovaní. Z ďalšej časti nášho výskumu, ktorá nie je v tomto článku prezentovaná, vyplýva, že len 32 % respondentov si myslí, že sú dostatočne rýchlymi čitateľmi a 59 % respondentov si myslí, že sú dobrými čitateľmi. Keď tieto výsledky porovnáme s vyššie prezentovanými výsledkami testu rýchlosti čítania a porozumenia textu vidíme, že sebahodnotenie študentov nezodpovedá dosiahnutým výsledkom.

Podobné aktivity ako vyššie uvedená aktivita je možné nájsť aj v ďalších publikáciách a na mnohých internetových stránkach. Pri ich realizácii je ale potrebné pamätať na to, že ich cieľom je pomôcť žiakom naučiť sa plynulo a *primerane rýchlo* čítať a nie neustále zvyšovať rýchlosť ich čítania. Napriek tomu, že neexistujú dôkazy, že rýchle čítanie znamená dobré čítanie, je potrebné dosiahnuť a udržať si primeranú rýchlosť čítania (International Literacy Association, 2018), avšak je potrebné pamätať na nasledovné poznatky:

- rýchle čítanie, plynulé čítanie a čítanie s porozumením sú tri odlišné termíny – je potrebné študentov naučiť rôzne techniky čítania a vysvetliť im prínos jednotlivých techník čítania;
- rýchlosť čítania si upravujeme podľa druhu textu a zámeru, s ktorým čítame (znižime ju, ak chceme dosiahnuť vyššiu úroveň porozumenia textu a pod.) a teda nie je možné dosahovať vždy optimálnu rýchlosť čítania;
- je potrebné mať reálne očakávania (od slovenských študentov môžeme na úrovni B2 očakávať pri tichom čítaní v cudzom jazyku rýchlosť 138 po 178 slov za minútu).

ZÁVER

Článok sa zaoberá otázkou, či existuje korelácia medzi rýchlosťou čítania a porozumením textu. Výskum bol realizovaný na vzorke 93 respondentov, ktorí boli študentkami a študentmi vysokoškolského štúdia a dosiahli úroveň B2 v anglickom jazyku podľa Spoločného európskeho rámca pre jazyky. Výskum bol realizovaný pomocou vlastného výskumného nástroja, ktorý je bližšie opísaný v časti 2 Metodika práce a metódy skúmania. Výskum priniesol nasledovné poznatky:

- priemerná rýchlosť čítania textu na úrovni B2 SERR je 159 slov, pričom polovica respondentov sa pohybuje v rozpätí od 138 po 178 slov za minútu;
- priemerná úroveň porozumenia textu je 78 %;
- korelácia medzi rýchlosťou a porozumením textu zistená nebola – korelačný koeficient dosiahol hodnotu $r = 0,04$ (celkovo) resp. $r = 0,14$ (vyhodnotené len uzatvorené otázky). Tento rozdiel je zapríčinený tým, že nie všetci respondenti zodpovedali aj otvorené otázky.

Výskum plánujeme, po menšej úprave výskumného nástroja, realizovať na väčšej vzorke respondentov. Prínos výskumu spočíva najmä v tom, že pomáha objasniť vzťah medzi

rýchlosťou čítania a porozumením textu. Mnohé kurzy rýchleho čítania deklarujú zlepšenie rýchlosti čítania a porozumenia textu zároveň, no to nie je možné z viacerých dôvodov (aj kvôli biologickým limitom – viac v Rayner et al., 2016). Výskum poskytuje informácie o rýchlosti čítania žiakov na danej jazykovej úrovni (B2 podľa SERR). Výsledky výskumu pomôžu učiteľom cudzieho jazyka a literatúry, ktorí tak môžu lepšie naplánovať úlohy spojené s čítaním a nepreťažovať tak svojich študentov. Vhodné by bolo zistiť, aká je rýchlosť čítania žiakov v cudzom jazyku na ostatných úrovniach SERR (A2, B1, C1, C2), avšak pri daných úrovniach (najmä tých nižších) je realizovanie obdobného výskumu náročnejšie, nakoľko nie je možné jednoznačne určiť jazykovú úroveň žiakov. Takto by vznikli normy pre rýchlosť čítania slovenských študentov v cudzom jazyku, ktorými by bolo možné riadiť sa pri plánovaní a realizácii aktivít spojených s čítaním.

Je potrebné si ale uvedomiť, že normy sú čísla označujúce optimálny stav. Tak ako napríklad optimálna hodnota krvného tlaku, bielych krviniek a telesnej hmotnosti, aj primeraná rýchlosť čítania opisuje optimálny stav. Nemôžeme očakávať, že každý žiak bude čítať všetky texty rovnako rýchlo a pri tejto rýchlosti dosiahne rovnakú úroveň porozumenia textu. V prípade rýchlosti čítania takisto nie je cieľom neustále zvyšovanie hodnoty, cieľom je dosiahnuť určité optimum a udržať si túto hodnotu. Aj keď samotná rýchlosť čítania nemá významný vplyv na porozumenie textu, ovplyvňuje plynulosť čítania a tá má vplyv na porozumenie textu. A skóre porozumenia textu je jedna z tých hodnôt, ktoré chceme zvyšovať. Avšak nejde len o skóre. Cieľom je našim žiakom a študentom uľahčiť a spríjemniť čítanie a motivovať ich k čítaniu vo voľnom čase (či už v materinskom alebo cudzom jazyku).

LITERATÚRA

DAVIES, P.A. – FALLA, T. 2011. *FCE Result - Student's Book*. Oxford : Oxford University Press, 2011. 176 s. ISBN 978-0194800273.

EVERATT, J. – UNDERWOOD, G. 1994 Individual differences in reading subprocesses: Relationships between reading ability, lexical access, and eye movement control. In *Language and Speech*, 37, s. 283–297.

GRABE, W. 2009. *Reading in a Second Language: Moving From Theory To Practice (Cambridge Applied Linguistics)*. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 484 s. ISBN 978-0521729741.

GRABE, W. 2010. Fluency in reading—Thirty-five years later. In *Reading in a Foreign Language*, 22(1), s. 71 – 83.

HASBROUCK, J. – GLASER, D.R. 2012. Reading fluency: Understanding and teaching this complex skill. Austin, TX : Gibson Hasbrouck & Associates.

INTERNATIONAL LITERACY ASSOCIATION. 2018. Reading Fluently Does Not Mean Reading Fast. [citované 2019-06-26]. Dostupné na internete:

<https://literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-reading-fluently-does-not-mean-reading-fast.pdf>

JAVORČÍKOVÁ, J. – VAJDIČKOVÁ, R. 2017. Becoming a bookworm: social, cultural and educational hurdles to reading literacy and motivation to read. In *Radomskie studia filologiczne* 5(1), s. 161 – 178.

KRUIDENIER, J. 2002. Research-Based Principles for Adult Basic Education Reading Instruction. Washington, D.C. : National Institute for Literacy, 2002. [citované 2018-06-08]. Dostupné na internete: https://lincs.ed.gov/publications/pdf/adult_ed_02.pdf

KUBÍK, O. 2012. *Investigatívna psychológia*. Bratislava : Eurokódex, 2012. 512 s. ISBN 9788081686825.

KUPERMAN, V. - VAN DYKE, J.A. 2011. Effects of individual differences in verbal skills on eye-movement patterns during sentence reading. In *Journal of Memory and Language* (65), s. 42 – 73.

LYNN, E.M. 2018. Developing Reading Fluency by Combining Timed Reading and Repeated Reading. In *English Teaching Forum* 56(3), s. 28 – 31.

MANNIOVÁ, J. 2012. Žiaci začínajú čítať. In GAVORA, P. a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra : Enigma, 2012. s. 27 – 50. ISBN 9788089132577.

MIHÁLECHOVÁ, M. 2012. Text, učebný text, učebnica. In GAVORA, P. a kol. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra : Enigma, 2012. s. 9 – 25. ISBN 9788089132577.

RAYNER, K. - SCHOTTER, E.R. - MASSON, M.E.J - TREIMAN, M.C. – POTTER, R. 2016. So Much to Read, So Little Time: How Do We Read, and Can Speed Reading Help? In *Psychological Science in the Public Interest* 17(1), s. 4 – 34.

SEGALOWITZ, N. - POULSEN, C. – KOMODA, M. 1991. Lower Level Components of Reading Skill in Higher Level Bilinguals: Implications for Reading Instruction. In HULSTIJN, J.H. – MATTER, J.F. *Reading in Two Languages*, Amsterdam : Free University Press, 1991. s. 15 – 30.

UNDERWOOD, G. – HUBBARD, A. – WILKINSON, H. 1990. Eye fixations predict reading comprehension: The relationships between reading skill, reading speed, and visual inspection. In *Language and Speech*, 33, s. 69–81.

WOODWORTH R.S. – SCHLOSBERG, H. 1959. *Experimentálna psychológia*. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej Akadémie Vied, 1959. 1024 s.

VÝZNAM ČÍTANIA PRE BUDÚCEHO PREKLADATEĽA

ON THE IMPORTANCE OF READING FOR THE FUTURE TRANSLATOR

Adriána Koželová

Abstrakt

Štúdium prekladateľstva a tlmočníctva v špecializácii na akýkoľvek jazyk si okrem výbornej znalosti materského a cudzieho jazyka vyžaduje ďalšie kompetencie. Dôležité sú aj tie, ktoré síce nepatria medzi primárne prekladateľské kompetencie, no ich ovládanie môže pri prekladaní významne napomôcť. Bezpochyby k nim patrí čítanie s porozumením. Prekladateľ je v prvom rade sám čitateľom, preto by mal ovládať okrem východiskového a cieľového jazyka aj základné vlastnosti textu, ktoré najlepšie spozná prakticky, aktívnym čítaním. Článok sa zameriava na vzťah čítania a prekladania a na súvis čítania s interpretačnou kompetenciou prekladateľa.

Kľúčové slová: preklad, čítanie, interpretačná kompetencia

Abstract

Translation studies and interpreting in any language requires additional competencies, apart from the obvious mastery of the mother tongue and of the foreign language. There are those that are not primary translation related, but can be helpful in translating. Undoubtedly, they include reading comprehension. The translator is, first and foremost, a reader. Therefore, in addition to the source and target languages, the translator should also be familiar with the basic features of the text that he/she gets to know practically, through active reading. The article focuses on the relation between reading and translating as well as the links between reading and the translator's interpreting competence.

Keywords: translation, reading, interpreting competence

ÚVOD

Gramotný dospelý jedinec považuje čítanie za dennodennú triviálnu činnosť. Jeho tréning od školského veku a postupná automatizácia čítania vedú k tomu, že tento proces vnímame ako samozrejmu a jednoduchú činnosť. Kvalitné a aktívne čítanie s porozumením je nevyhnutné rozvíjať aj u študentov prekladateľstva a tlmočníctva. Od schopnosti náležite čítať text závisia viaceré fázy prekladania. Okrem čitateľskej kompetencie je pre prekladateľa nevyhnutná aj interpretačná kompetencia. V štúdiu poukážeme na to, aký je medzi nimi vzájomný vzťah.

1 PREKLADATEĽ A ČÍTANIE

Najväčšiu pozornosť čítaniu venujeme počas elementárnej školskej prípravy. Spočiatku sa žiaci sústreďujú len na jednotlivé lexikálne jednotky, vďaka čomu dochádza len k parciálnej percepcii, keďže slová nie sú radené do vzájomných korelácií. J. Palenčárová rozlišuje tri fázy čítania, pričom pripomína, že je to zložitý psychický proces a jednotlivé fázy na seba nadväzujú:

1. „Čítané slovo sa najskôr analyzuje zrakom na jednotlivé písmená – grafémy;
2. potom sa syntetizuje do slabík a slov, pričom sa zároveň za pomoci dočasných spojov v mozgovej kôre prevedie do fonickej – zvukovej podoby;
3. aby sa napokon vynorila najpodstatnejšia, a to významová stránka prečítaného (hlasné čítanie).

Postupne sa tento proces zrýchľuje, až automatizuje. Vyspelý čitateľ abstrahuje význam slov od konkrétnych predstáv, vznikajúcich medzi zvukovou a významovou fázou, a porozumenie textu pohľadom bez jeho zvukovej podoby (tiché čítanie)“ (Palenčárová, 2008, 2-3). Čítať sa teda učíme rovnako, no kvalita čítania je už individuálnou záležitosťou.

Každý, už aj budúci prekladateľ musí vedieť čítať. Máme samozrejme na mysli také čítanie, ktoré už podmieňuje proces prekladu a ktoré je priamo v súvisi s interpretačnou kompetenciou prekladateľa.

Detailné štýly čítania kategorizujú viacerí autori, ktorí sa zaoberajú teóriu čítania, jeho výskumom a analýzou. Kategórie, typy, štýly alebo druhy čítania závisia vždy od kritérií, akými na čítanie nazeráme. Takýmto kritériom môže byť text, čitateľ alebo cieľ čítania. Práve na základe cieľov čítania ponúka pomerne komplexnú kategorizáciu okrem iných aj M. Lutjeharmsová (1998). Autorka pracuje s nasledujúcimi modelmi čítania:

1. Vyhľadávacie čítanie (search reading). Ide o rýchlu a selektívnu lokalizáciu informácií na základe vopred stanovených otázok.
2. Identifikáčné čítanie (scanning). Cieľom tohto modelu čítania je rýchla a selektívna lokalizácia a identifikácia konkrétneho reťazca znakov v texte. Reťazec znakov môže byť napr. meno konkrétneho autora alebo hľadaný dátum.
3. Orientačné čítanie (skimming). Cieľom je získať prehľad o texte a o jeho obsahu. Čitateľ si všíma nadpisy, grafiku a pod.

4. Informatívne čítanie. Ide o identifikáciu hlavnej témy a funkcie textu. Recipient sleduje štruktúru textu a snaží sa zachytiť jeho podstatu.
5. Intenzívne čítanie. Je dôkladným čítaním. Jeho cieľom je porozumieť textu ako celku. Zisťujú sa hlavné informácie, ale aj významné detaily. Rozlišuje sa medzi dôležitými a nepodstatnými informáciami, faktami a názormi.
6. Extenzívne čítanie. Ide o relatívne rýchle čítanie obsažnejších textových častí, prípadne celého textu. Čítanie sa zväčša realizuje osamote.
7. Argumentujúce čítanie (responsive reading). Čitateľ realizuje intenzívnu analýzu obsahu textu. Pre tento druh čítania je príznačné to, že recipuje obsah textu na základe vlastných predchádzajúcich znalostí a skúseností súvisiacich s témou a jej spracovaním (In Lachout et al., 2015, 110-111).

Všetky uvedené modely čítania majú pre prekladateľa osobitný význam. Využíva ich všetky, a to vždy za iným účelom práce s textom. Treba pripomenúť, že prekladateľova rola čitateľa je významná hneď niekoľkokrát. V prípravnej fáze prekladu si musí naštudovať materiál súvisiaci s témou prekladu. Číta za účelom získania informácie *ad hoc*, ale rovnako aj s cieľom kontinuálneho vzdelávania, čím si zároveň upevňuje krátkodobú a dlhodobú pamäť. Najdôležitejšou je jeho úloha *prvého čitateľa*, keď číta originál ako prvý recipient a s využitím interpretačnej kompetencie už počas prvého čítania text a kontext originálu vyhodnocuje za účelom prekladania. A napokon, v záverečnej fáze kontroly prekladu číta text ako prekladový kritik a sústreďuje sa na neželanú divergenciu medzi originálom a prekladom a zvažuje korekcie.

Skimming (orientačné čítanie) a search reading (vyhľadávacie čítanie) využíva čitateľ najmä za účelom získania informácie, ktorá súvisí s originálom. Prekladateľ potrebuje najskôr dôsledne pochopiť originál, až potom môže pristúpiť k prekladu. Najmä počas prípravnej fázy musí prekladateľ vyhľadávať ďalšie pomocné texty, ktoré mu ozrejmiť informácie v origináli – najmä ak v danej tematickej oblasti nie je sám odborníkom. Skimming mu pomáha vyhodnotiť najmä to, či je vôbec zvolený pomocný text alebo doplnkový text vhodný a či obsahovo súvisí s témou prekladu. V tejto fáze ho zatiaľ nezaujímajú detaily. Skimming mu pomáha selektovať pomocné texty. Podobnú funkciu zohráva pre prekladateľa informatívne čítanie. Search reading súvisí s rešeršno-verifikačnou kompetenciou prekladateľa. Umožňuje prekladateľovi nájsť potrebných informácií na základe kľúčových slov. Opäť ide o čítanie pomocných textov, preto ich prekladateľ nečíta celé. Zameriava sa len na pasáže významné

pre účel prekladu. Vďaka skimmingu s search readingu si teda prekladateľ pomerne rýchlo zabezpečí pomocné texty. Potom nasleduje scanning (identifikačné čítanie). Prekladateľ vo vyselektovaných textoch vyhľadáva informácie, ktoré priamo potrebuje. Zameriava sa len na tie, ktoré už súvisia s témou originálneho textu. Extenzívne a intenzívne čítanie je pre prekladateľa osobitnou formou čítania, ktoré rovnako súvisí s jeho prácou. Extenzívne, teda dlhšie čítanie alebo čítanie dlhších textov súvisí s dlhodobou, ba až celoživotnou prípravou prekladateľa. Čítanie tohto typu už nesúvisí len s témou prekladu. Naopak, prekladateľ nadobúda všeobecné, odborné a encyklopedické znalosti, ktoré môže využiť kedykoľvek, bez časového obmedzenia a môžu sa mu hodiť pri preklade ktoréhokoľvek textu. Jediným, prirodzeným obmedzením, je tu pamäť. Špecifickým príkladom extenzívneho čítania je prípad, keď sa prekladateľ potrebuje vopred oboznámiť s už existujúcimi prekladmi niektorého literárneho diela, prípadne viacerých diel toho istého autora pre potreby interlingválneho alebo intralingválneho prekladu. Takéto extenzívne čítanie dokáže prekladateľovi ozrejmiť viaceré problémy týkajúce sa prekladu diela, ktoré sa chystá preložiť. Môže si vďaka nim uvedomiť lingvistické, štylistické či kultúrne špecifiká príslušných diel, autorov idiolekt alebo dobové tradície týkajúce sa jednak originálu, ako aj prekladu. Intenzívne čítanie je pre prekladateľa zo všetkých typov čítania to, ktoré je pre jeho prácu *conditio sine qua non*. Ide o podrobné, detailné čítanie originálu. Prekladateľ musí najskôr dokonale pochopiť text vo východiskovom jazyku, až potom môže pristúpiť k jeho prekladu. Pri čítaní sa zameriava na všetky aspekty textu. Okrem úplného pochopenia obsahu si všíma jazykovú materiu, kultúrny náboj prekladu, uvedomuje si autorov zámer, singularnosť výrazu ako aj štýl. Intenzívne čítanie je základom pre realizáciu kvalitného translátu. S intenzívnym čítaním súvisí aj interpretačná kompetencia prekladateľa, ktorá je dôležitá najmä pri preklade textov s estetickou funkciou. A napokon argumentujúce čítanie zohráva u prekladateľa osobitnú úlohu zvlášť po realizácii prekladu. Prekladateľ kontroluje preložený text, pričom sa zameriava aj na analýzu obsahu aj na analýzu formy. Využíva pritom poznatky súvisiace s témou a text nekoriguje len z hľadiska jazyka a štýlu, ale kontroluje aj logiku výpovede.

2 PREKLADATEĽ A RECEPCIA ORIGINÁLU

Abraham Moles v diele *Teoría de la información y de la percepción estética (Teoría informácie a estetickej percepcie)* uvádza existenciu dvoch typov informácií, ktoré uľahčujú literárnu recepciu, a to „sémantickú informáciu a informáciu estetickú“ (Moles, 1992, 132).

Obe informácie pritom sledujú iný aspekt textu. Podľa A. Molesa je „sémantická informácia viditeľná pomocou logických symbolov, je viac či menej náročná na preklad a je flexibilná“ (Moles, 1992, 133). Ide o informáciu, ktorú si čitateľ zapamätáva a pomocou nich dokáže sledovať dej fikcie. Druhým typom informácie je estetická. Estetická informácia je do systému logických symbolov nepreložiteľná. Znamená to, že jej transfer možno do cieľového textu a pre cieľovú kultúru realizovať len parciálne. A. Moles zdôrazňuje, že aj preto je nevyhnutné, aby sa v určitom bode sémantická a estetická informácia spojili. Toto spojenie zabezpečí, že sa napokon aj estetická informácia stane schopnou recepcie. Čitateľ od diela očakáva novú informáciu, určitý druh originality. Nositeľom originality sa môže stať len „komplikovanosť jazykových znakov, ich nepredvídateľná štruktúra“ (Moles, 1992, 141). Komplikované pritom nie sú samotné znaky, pretože sú konvenčné. Originálnosť, a singularnosť výrazu autora a estetická hodnota jeho umeleckej výpovede vyplývajú zo spojenia a z korelácií týchto znakov. Originalitu a jej očakávanie zo strany čitateľa však zároveň môže sťažiť jej nepochopenie. Umenie prekladu spočíva aj v tom, nakoľko kreatívne dokáže prekladateľ preklenúť antagonizmus medzi originalnosťou informácie a jej následným pochopením zo strany čitateľa. A treba zdôrazniť aj to, že rozdiel medzi sémantickou a estetickou informáciou je nielen vhodné zachovať, ale istá disharmónia medzi nimi je dokonca potrebná. A. Moles má na mysli nesúlad, ktorého efektom je nepochopenie, pretože práve nepochopenie sa môže stať prerekvizitou k želanej originalite. Celková recepcia diela závisí vo veľkej miere od vzťahu medzi týmito dvoma informáciami. Prekladateľ s nimi musí narábať citlivo a nesmie podriaďiť estetickú informáciu informácii sémantickej. Súčasne nesmie úplne ignorovať pochopenie textu (1992, 141-142). Tento charakter informácie potvrdzuje aj M. Jankovič. Čitateľ podľa neho vníma a pamätá si sémantickú časť literárneho diela, zároveň sa v nej usiluje nájsť aj niečo nové, doposiaľ nezažitú skutočnosť. „Zvláštnosti, s nimiž se obvykle setkáваме ve výstavbě uměleckého díla, souvisejí s jeho zaměřením na estetickou účinnost“ (2005, 141). Samozrejme netreba zabudnúť ani na to, že interpretácia takých informácií nezávisí len od ich prekladu. Aj pri východiskovom aj pri cieľovom texte ich treba brať do úvahy, že „účastníci literárnej komunikácie v spôsobe reakcie na dielo sa od seba navzájom odlišujú, ale niektoré črty majú spoločné. Spoločná pre každého príjemcu je recepcia textu na báze čitateľského zážitku. Každý z uvedených účastníkov komunikácie je predovšetkým individuálnym príjemcom a v dôsledku toho možno očakávať aj jeho subjektívny zážitkový postoj ku komunikačnej správe“ (Miko, Popovič, 1978, 244).

2 PREKLADATEĽ A RECEPCIA ORIGINÁLU

Jednou z nevyhnutných prekladateľských zručností potrebných pre dosiahnutie kvalitného translátu je interpretačná kompetencia. Skôr než prekladateľ pristúpi k prekladu, musí text originálu podrobiť analýze a interpretácii. Pod analýzou textu rozumieme schopnosť prekladateľa urobiť rozbor prekladu. Táto časť sa realizuje v prípravnej fáze prekladu. Prekladateľ sa pokúša o racionálnu analýzu textu. Posudzuje ho z hľadiska možných, predvídateľných problémov počas prekladu. Volí prekladateľské stratégie a vyberá koncepciu prekladu. K interpretácii prekladu sa vyjadruje A. Popovič a chápe ju ako projekciu individuálneho vzťahu k textu a podľa špecifických cieľov a funkcií rozlišuje niekoľko typov interpretácie (Popovič In Nosková, 2014, 15-16):

1. Druhy interpretácií podľa typu príjemcu:

- literárnovedná: literárnoteoretická, literárnohistorická, literárnokritická,
- prekladateľská,
- literárno-výchovná,
- literárno-vzdelávacia,
- literárno-múzejná,
- čitateľská.

2. Druhy interpretácií podľa charakteru medzitextového nadväzovania:

- afirmatívny typ interpretácie: súhlasná, podobná interpretácia. Vo vzťahu k prototextu nemá interpretácia odlišné alebo polemické modelovanie.
- kontroverzný typ interpretácie: nesúhlasná, odmietavá alebo kritizujúca interpretácia. Vo vzťahu k prototextu má odlišné hodnotové závery. Príkladom môže byť literárna kritika.

3. Druhy interpretácií podľa intenzity vplyvu interdisciplinárneho charakteru, napr.:

- estetická,
- psychologická,
- psycholingvistická,
- sociologická,
- sociolingvistická,
- filozofická.

4. Druhy interpretácií podľa charakteru literárneho textu:

- interpretácia básnického textu,

- interpretácia prozaického textu,
- interpretácia dramatického textu.

5. Druhy interpretácií podľa interpretačného cieľa, napr.:

- pragmatická,
- apelatívna,
- explikatívna,
- ilustratívna,
- populárno-náučná.

6. Druhy interpretácií podľa prítomnosti chýb v interpretácii:

- redukovaná,
- falošná,
- agresívna,
- zjednodušená,
- optimistická,
- preinterpretácia – pridávanie vlastností textu, ktoré nie sú zdôvodnené v jeho štruktúre,
- podinterpretácia – povrchný výklad textu, podexponovanie jeho vlastností.

7. Druhy interpretácií podľa stupňa komplexnosti:

- parciálna interpretácia – zameriava sa len na jeden aspekt literárneho textu, napr. žánrový, tematický, lingvistický,
- komplexná interpretácia – mapuje všetky prístupné aspekty interpretačného procesu.

Z danej komplexnej kategorizácie vyplýva, aký význam pripisuje A. Popovič prekladateľovej schopnosti interpretovať text. Dôležité je uvedomiť si, že A. Popovič usmerňuje prekladateľa v tom, aby svoju interpretáciu diela reguloval a pohyboval sa v medziach originálu. J. Vilikovský uvádza, že prekladový proces „sa skladá z troch fáz: recepcia a interpretácia; formovanie koncepcie; reprodukcia“ (1984, 96). J. Levý dokonca interpretačnú fázu vymedzuje ako samostatnú: 1. pochopenie predlohy, 2. interpretácia predlohy, 3. preštylizovanie predlohy (1998, 53). B. Hochel v publikácii *Preklad ako komunikácia* rozlišuje termíny prekladová interpretácia a interpretácia prekladu. Cieľom prekladovej interpretácie je odhaliť všetky textovo a kontextovo fixované významy. Pod interpretáciou prekladu rozumieme to, ako ho posúdiť, hodnotiť preklad, jeho koncepciu a

adekvátnosť reprodukcie (1990, 50-51). K týmto názorom o nevyhnutnosti interpretácie sa postupne pridávajú translatológovia, ktorí už priamo vymedzujú interpretačnú kompetenciu čitateľa. E. Gromová ju definuje ako „schopnosť pochopiť, dekodovať, východiskový text“ (2009, 43) a konkretizuje, že „pod interpretačnou kompetenciou v zmysle textovej lingvistiky chápeme popri interpretačnej kompetencii prirodzenej, automatickej, nevedomelej hlavne interpretačnú kompetenciu reflexívnu, teda schopnosť vedomej interpretácie, pri ktorej sa menej zrozumiteľné stáva zrozumiteľným“ (2009, 43). Takmer o dekádu neskôr spolu s D. Müglovou význam interpretačnej kompetencie rozširujú o oblasť odborného prekladu slovami, že „interpretačná kompetencia rozhodne nepatrí len k doménam umeleckého textu, ale tvorí nevyhnutnú súčasť prekladateľského procesu a prelína sa so všetkými žánrami. Reflexívnou interpretáciou sa vlastne vytvára «text o texte», teda druhotný text, ktorý sa potom materializuje výrazovými prostriedkami cieľového jazyka“ (2018, 22-23). Z. Kraviarová upozorňuje na „reflexívnu interpretáciu odborného textu a jeho prekladovú analýzu, keďže jedine dokonalé pochopenie textu vo východiskovom jazyku sa môže stať východiskom pre adekvátny preklad. Je potrebné študentov upozorňovať na to, že tradičné prístupy k procesu prekladu, hoci boli vytvorené pre potreby umeleckého prekladu, je nutné aplikovať aj na odborný text“ (2013, 30). Interpretačná kompetencia prekladateľa teda súvisí s čítaním textu originálu. Čítanie a interpretovanie pomáha prekladateľovi odhaľovať významový invariant pôvodného textu a odkryť všetky textovo a kontextovo fixované významy. Ide o zámernú činnosť prekladateľa, ktorý si musí uvedomiť, že interpretačné východisko autora a interpretačné stanovisko prekladateľa nie sú totožné.

ZÁVER

Čitateľský tréning je pre prekladateľa nevyhnutnosťou, ktorá mu pomáha pri práci s textom na všetkých jeho úrovniach. Netýka sa len prípravy budúcich prekladateľov, ale je súčasťou jeho profesie trvalo. Využíva pritom všetky typy čítania, ktoré súvisia buď priamo s textom originálu alebo s pomocnými textami, ktoré mu slúžia pre vyhľadávanie komplementárnych, no pre kvalitu prekladu predstavujú nenahraditeľnú prekladateľskú pomocku. Čítanie úzko súvisí s interpretovaním textu, a teda vďaka nemu si prekladateľ, najmä počas štúdia prostredníctvom čítania buduje, rozvíja a rozširuje interpretačnú kompetenciu.

Publikácia je výstupom riešenia grantového projektu VEGA č. 1/0114/17 Poemata moralia Gregora z Nazianzu.

LITERATÚRA

- GROMOVÁ, E. 2009. *Úvod do translatológie*. Nitra : Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa. 96 s. ISBN 978-80-8094-627-2.
- GROMOVÁ, E. – MÜGLOVÁ, D. 2018. Východiská a tradície výučby prekladu a tlmočenia na Slovensku. In DJOVČOŠ, M. – ŠVEDA, P. et al. *Didaktika prekladu a tlmočenia na Slovensku*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2018, s. 11 – 46.
- HOCHÉL, B. 1990. *Preklad ako komunikácia*. Bratislava: Slovenský spisovateľ. 150 s. ISBN 80-220-0003-5.
- JANKOVIČ, M. 2005. *Cesty za smyslem literárního díla*. Praha : Karolinum. 354 s. ISBN 80-246-1013-2.
- KRAVIAROVÁ, Z. 2013. Výučba odborného prekladu: nové východiská. In ŠTULAJTEROVÁ, A. (ed). *Teória a prax prípravy budúcich translatológov a učiteľov anglického jazyka*. Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum, Fakulta humanitných vied, 2013, s. 23 – 33.
- LACHOUT, M. et al. 2015. Čítanie ako jedna zo zručností vysokoškolských študentov. In *Forlang: cudzie jazyky v akademickom prostredí*. Košice : Technická univerzita v Košiciach, Katedra jazykov, 2015. ISBN 978-80-553-2246-9, s. 108 – 116.
- LEVÝ, J. 1998. *Umění překlada*. Praha : Ivo Železný. 386 s. ISBN 80-237-3539-X.
- LUTJEHARMS, M. 1998. Lesen im Fremdsprachenunterricht. In *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1998, s. 281 – 287.
- MIKO, F. – POPOVIČ, A. 1978. *Tvorba a recepcia*. Bratislava: Tatran. 385 s. ISBN 61-922-78.
- MOLES, A. 1992. *Teoría de la información a de la percepción estética*. Madrid : Editorial Sínderesis. 376 s. ISBN 84-334-0217-x.
- NOSKOVÁ, I. 2014. *Interpretácia literárnych textov ako čitateľský stimul*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. [online] 2014. [cit. 2019-06-07]
Dostupné na internete: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/i_noskova_interpretacia_literarnych_textov_ako_citateľsky_stimul.pdf
- PALEŇČÁROVÁ, J. 2008. *K čítaniu ako komunikačnej zručnosti*. [online] 2008. [cit. 2019-06-11]
Dostupné na internete: http://www.janapa.szm.com/Download/9%20_CITANIE.pdf
- VILIKOVSKÝ, J. 1984. *Preklad ako tvorba*. Bratislava: Slovenský spisovateľ. 234 s.

ČITATEĽSKÉ PORTFÓLIO AKO NÁSTROJ ROZVÍJANIA ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI A ODBORNEJ SLOVNEJ ZÁSObY V KONTEXTE TECHNICKY ZAMERANEJ UNIVERZITY

A READER'S PORTFOLIO AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF READING LITERACY AND SPECIFIC-PURPOSE VOCABULARY IN THE CONTEXT OF A TECHNICALLY FOCUSED UNIVERSITY

Petra Laktišová

Abstrakt

Čitateľská gramotnosť ako dôležitá kompetencia pokrývajúca schopnosti týkajúce sa písaného textu a práce s ním na rôznych úrovniach - analýza, porozumenie a interpretácia textu, je aj napriek skutočnosti, že ide o bežnú požiadavku kladenú na študentov naprieč celým študentským spektrom, na nedostatočnej úrovni. Táto skutočnosť sa týka nielen materinského, ale aj cudzieho jazyka. To, že čitateľskú kompetenciu je nevyhnutné rozvíjať, dokazuje aj prieskum štúdie PISA. Pri celkovom zhodnotení výsledkov, ktoré dosiahli študenti reprezentujúci Slovenskú republiku počas obdobia od roku 2003 až po súčasnosť, sa Slovenská republika vyskytla v tej časti krajín, v ktorých nastolený trend v dosahovaní úrovne čitateľskej gramotnosti je výrazne negatívneho charakteru. Z tohto dôvodu považujeme za žiadúce neustále podnecovať rozvoj čitateľskej gramotnosti, a to aj počas vysokoškolského štúdia. V kontexte technicky zameranej univerzity sme za nástroj rozvíjania čitateľskej gramotnosti a odbornej slovnej zásoby zvolili čitateľské portfólio odborných textov.

Kľúčové slová: čitateľské portfólio, odborný cudzí jazyk, práca s odborným textom, slovná zásoba, odborný text

Abstract

Despite being a standard requirement for students across the entire educational spectrum, reading literacy, as an important skill covering abilities relating to written texts and the various levels of working with written texts—analysis, comprehension, and interpretation—is on a less than adequate level. This applies to both native language and foreign language. PISA surveys have shown the need to develop reading proficiency. In the overall assessment of the results achieved by students representing the Slovak Republic from 2003 through today, the Slovak Republic ranks among those countries whose trend in reading literacy rates is markedly negative. For that reason, we consider it desirable to continually encourage the development of reading literacy, even during university studies. In the context of a technically focused university, we have selected a reader's portfolio of scholarly texts as a tool for the development of reading literacy and specific-purpose vocabulary.

Keywords: reader's portfolio, specific-purpose foreign language, vocabulary, technical text

ÚVOD

Čitateľská gramotnosť je od nepamäti vnímaná ako principiálne ťažisková kompetencia vzdelaného človeka, bez ktorej nie je možné nielen rozvíjať, ale ani dosiahnuť

d'alsie kompetencie. V súčasnosti sa požiadavky na zručnosti jedinca, do ktorých spadá aj čitateľská gramotnosť permanentne zvyšujú, čo ma za následok, že sa jednotlivci ocitajú v situáciách, ktoré sú nositeľmi prvku nutnosti pracovať s informáciami v textovej podobe, avšak s aplikáciou nových a zložitejších metód. V súvislosti s uvedeným je nutné kriticky vnímať silnejúcu tendenciu klesajúcej úrovne jazykových zručností napr. v podobe slovnej zásoby či jazykovej vybavenosti, ktorá bez výnimky zasahuje všetky generácie a oblasti života – kontext technicky zameraných vysokých škôl nevynímajúc. Je nutné podotknúť, že práve tieto prvky sú predpokladom pre rozvoj ďalších úrovní čitateľskej gramotnosti. Takáto tendencia však nie je fenoménom vyskytujúcim sa len v rámci teritória Slovenskej republiky, ale týka sa aj iných vyspelých krajín, čo potvrdzujú mnohé štúdie. Podľa Lisabonskej stratégie cieľom EÚ je vytvoriť z členských krajín najkonkurencieschopnejšiu a najdynamickejšiu poznatkovo orientovanú ekonomiku sveta, schopnú trvalo udržateľného rastu, s väčším množstvom pracovných miest a väčšou sociálnou kohéziou. Pre dosiahnutie takto vzdelanostnej spoločnosti bol hlavný dôraz nasmerovaný na prostriedky podporujúce zodpovednú a efektívnu manipuláciu s informáciami, kontinuálne získavanie vedomostí a zvyšovanie vzdelanostnej úrovne všetkých jej členov (Javorčíková, 2011). Podľa Gavoru sa tak nevyhnutne orientujeme na napĺňanie modelu funkčnej gramotnosti, čo znamená, že po elementárnej gramotnosti – zvládnutie techniky písania a čítania – sa teraz pridávajú aj iné schopnosti. Cieľom už nie je len bezchybné čítanie a písanie textu, ale aj práca s informáciami, ktorý text obsahuje. Jedinec sa tak učí a rozvíja schopnosť informácie pochopiť, vložiť ich do vzájomných vzťahov a použiť ich na riešenie ďalších úloh. Ide teda o „používanie písania a čítania v životných situáciách a zručnosť pracovať s písaným textom na dosiahnutie životných potrieb“ (Gavora, 2002, 176) Naplnenie cieľa vzdelanostnej spoločnosti tak znásobuje význam inovatívnych spôsobov vzdelávania. Ako už bolo uvedené, stav funkčnej gramotnosti na Slovensku aj v zahraničí vykazuje alarmujúce výsledky a tendencie (Zápotočná, 2001). Z tohto dôvodu vedecká i učiteľská komunita doma i v zahraničí vyvíja úsilie, ktoré sa orientuje na objasňovanie príčin a mechanizmov takto silnejúceho fenoménu. Zároveň hľadá efektívne spôsoby ako tento fenomén eliminovať.

1 ČÍTANIE A ČÍTATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ

Čítanie je prirodzená súčasť každodenného života jedinca a je predpokladom pre jeho všestranný rozvoj a uplatnenie sa v spoločnosti. Čítanie je možné simplexne charakterizovať

ako vzájomný vzťah medzi čitateľom a textom, a čitateľskú gramotnosť ako schopnosť čítať a písať na takej úrovni, ktorá pomáha človeku dostatočne porozumieť všetkým typom textu a v akejkoľvek forme. Aktívne ovládanie tejto zručnosti je nepopierateľnou oporou nielen pre samotné štúdium, ale aj pre nasledujúci profesijný rast. Čitateľská gramotnosť v sebe zahŕňa nielen schopnosť čítať písaný text, ale vyžaduje sa predovšetkým to, aby čitateľ dokázal s textom pracovať na úrovni analýzy a interpretácie textu. Napriek skutočnosti, že požiadavka čitateľskej spôsobilosti je bežnou požiadavkou kladenou na študentov nielen vysokých, ale aj stredných škôl, je ovládanie tejto zručnosti na nedostatočnej úrovni a mnohí študenti nedokážu efektívne pracovať s cudzojazyčnými textami. To, že čitateľskú kompetenciu je nevyhnutné neustále rozvíjať, dokazuje aj prieskum štúdie PISA (Programme for International Student Assessment) pod záštitou OECD Education Statistics, ktorá meria a porovnáva výsledky študentov stredných škôl v rámci zúčastnených krajín v trojročných cykloch od roku 2000. Výsledky žiakov reprezentujúcich našu krajinu preukázali, že úroveň čitateľskej gramotnosti sa zo 6 možných úrovní pohybuje na rozhraní 2 – 3, čo predstavuje základnú úroveň gramotnosti. Pri celkovom zhodnotení výsledkov Slovenskej republiky od roku 2003 až po súčasnosť sa Slovenská republika vyskytla v zozname krajín, v ktorých úroveň čitateľskej gramotnosti preukazuje výrazne negatívny trend a pri každom trojročnom cykle zaznamenáva pokles o 3 až 6 bodov. Pre tieto dôvody je potrebné rozvíjať čitateľskú gramotnosť počas celého vysokoškolského štúdia už od prvého ročníka, a to nielen vytvorením modulového vzdelávania s didakticky spracovanými odbornými textami aplikovanými na ten ktorý študijný odbor, ale aj za pomoci tvorby čitateľského portfólia odborných článkov v cudzom jazyku.

2 ČITATEĽSKÉ PORTFÓLIO ODBORNÝCH ČLÁNKOV V CUDZOM JAZYKU

Na pôde škôl rôznych typov sa za posledné obdobie čoraz intenzívnejšie pozornosť upriamuje k diskusii týkajúcej sa hľadania nových metód a foriem podnecovania čítania s porozumením. Aj vzdelávacie centrá, vrátane tých, ktoré sú označované ako centrá celoživotného vzdelávania prichádzajú s rozšíreným portfóliom ponúk reflektujúcich zvýšený dopyt pedagógov po takých vzdelávacích aktivitách, ktoré sú zamerané na nové techniky čítania ako aj na podporné nástroje, ktoré napomáhajú k zefektívneniu procesu rozvoja čitateľskej gramotnosti na hodinách nielen materinského, ale aj cudzieho jazyka. Na podporu čítania s porozumením bolo medzinárodne vypracovaných viacero efektívnych postupov a

nástrojov. Tím vyučujúcich odborného cudzieho jazyka Sekcie cudzích jazykov Ústavu celoživotného vzdelávania Žilinskej univerzity v Žiline pokrývajúci odborný jazyk na Fakulte elektrotechniky a informačných technológií (FEIT) si za vhodný nástroj podnecujúci čitateľskú gramotnosť zvolil čitateľské portfólio desiatich odborných článkov v cudzom jazyku. Portfólio je možné definovať ako súbor zozbieraných prác študenta za stanovené obdobie, pričom táto kolekcia prác poskytuje vyučujúcemu informácie o skúsenostiach a jeho výsledkoch. Je to teda dokument na hodnotenie študentského pokroku, jeho úsilia, tvorivých úspechov, a ktorý má povzbudzovať študentov k posudzovaniu vlastných pokrokov v práci (Slavík, 1999). Inou charakteristikou, ktorá definuje portfólio z pohľadu terminológie pedagogiky, je tá, ktorú ponúka pedagogický slovník (Prúcha, Walterová, Mareš, 2009, 208) kde portfólio je vo svojej podstate súbor rôznych produktov učiaceho sa (diktáty, zápisky, kresby a pod.), ktoré dokumentujú jeho prácu za určité vopred definované obdobie. Tieto dokumenty sú súčasťou komplexného hodnotenia študenta. Portfólio môže mať síce rôzne podoby, avšak jeho základným atribútom je jasné určenie obsahu a časových intervalov zakladania prác či zápisov, ktoré sú predmetom jeho tvorby. Okrem toho portfólio musí mať jasný cieľ, musí byť systematické a efektívne, pretože len v tom prípade je možné sledovať pokroky študentov v oblasti myslenia a porozumenia. Názory kolegov – vysokoškolských pedagógov sa v prípade tvorby portfólia často rozchádzajú. Jedni ich odmietajú, iní vnímajú ako pozitívny prvok edukačného procesu. Argumentom, ktorý podnecuje odmietanie tvorby čitateľského portfólia, je presvedčenie, že študenti so slabšou jazykovou úrovňou nie sú schopní takýto denník tvoriť vôbec alebo len s určitou pomocou. Ďalším argumentom je, že ide o zbytočnú formalitu, ktorá zaťažuje nielen samotných študentov, ale aj samotných vyučujúcich, ktorí sú zároveň hodnotiteľmi portfólia, a to predovšetkým z dôvodu, že hodnotenie odovzdaného portfólia je časovo náročným procesom. Avšak vyučujúci Sekcie cudzích jazykov sa na základe vlastných skúseností domnievajú, že práve čitateľský záznam je dobrým východiskom pre utváranie študentského čitateľského vedomia, čitateľskej gramotnosti, zlepšovanie úrovne cudzieho jazyka a rozširovania slovnej zásoby a poznatkov potrebných pre prax.

2.1 Analógia tvorby portfólia

Zatiaľ čo si žiaci v primárnom vzdelávaní v prípade mimočítankového čítania do záznamových hárkov čitateľských denníkov značia názvy prečítaných titulov, ich autorov,

stručnú hlavnú myšlienku, mená postav a interpretačnú časť, ktorú tvorí osnova deja či hodnotenie prečítaného diela, v prípade portfólia odborných cudzojazyčných textov študenti spracovávajú vyučujúcim fixne stanované informácie do vopred predpripravenej šablóny v dvoch jazykových mutáciách (anglický a nemecký jazyk) – znázornená na Obrázku 1. Vzhľadom ku skutočnosti, že výučba cudzích jazykov pre študentov denného štúdia študijných odborov Fakulty elektrotechniky a informačných technológií je počas piatich semestrov voliteľná a povinnou sa stáva až v semestri šiestom, časový horizont tvorby portfólia má dva rámce. Tí študenti, ktorí si cudzí jazyk volia počas prvých piatich semestrov ako predmet voliteľný, majú tvorbu portfólia pomerne rozloženú v rozsahu dva záznamové hárky za jeden semester. Naopak, tí študenti, ktorí si cudzí jazyk počas piatich semestrov nevolia, sa s portfóliom stretávajú až v semestri šiestom, kedy sa cudzí jazyk stáva pre nich povinným predmetom.

PORTFOLIO

TITLE:	
Author(s)	
Date of publication	
Webpage	
Purpose of the article	
Summary of the context	
I found it interesting because	
Key terms + their definitions (min. 10 terms per one article)	
Read in the academic year	

Obr.1 Šablóna študentského portfólia odborných textov.

Portfólio potom tvoria v rozsahu 10 záznamových hárkov za jeden semester, ktorý je však z dôvodu štátnych skúšok skrátený z pôvodných 13 na 8 týždňov s vyššou hodinovou

dotáciou. Aby študenti získali hodnotenie, museli splniť podmienky absolvovania predmetu, ktoré boli pre letný semester 2019 stanovené nasledovne:

1. absolvovať minimálne 28 vyučovacích jednotiek z 32,
2. úspešne vypracovať jednotlivé úlohy zadané počas semestra,
3. úspešne absolvovať dva písomné testy, ktorých cieľom bude preveriť odbornú slovnú zásobu a jazykové zručnosti z anglického jazyka, ktoré zodpovedajú jazykovým požiadavkám definovaným v stupni B1/B2 európskeho referenčného rámca (získať min. 61% z každého testu),
4. prostredníctvom LMS Moodle odovzdať do 25. marca 2019 vyučujúcemu portfólio **10 odborných textov s odbornou terminológiou v rozsahu cca 300 odborných termínov podľa študijného zamerania** a vzoru v LMS Moodle (Ak kvalita portfólia nebude dostatočná, študent dostane 2 týždne na zapracovanie pripomienok a opätovne portfólio odovzdá prostredníctvom LMS Moodle skúšajúcemu. Predĺženie termínu a hodnotenie úrovne portfólia bude skúšajúcim zadávané do LMS Moodle.),
5. úspešne absolvovať ústnu skúšku + diskusiu k portfóliu 10 odborných textov podľa študijného zamerania. Hodnotenie známkou sa uskutočňuje v súlade so študijným poriadkom FEIT podľa § 10 a klasifikačnej stupnice, ktorú tvorí šesť klasifikačných stupňov. Váha jednotlivých povinných častí je zobrazená Obrázkom 2.

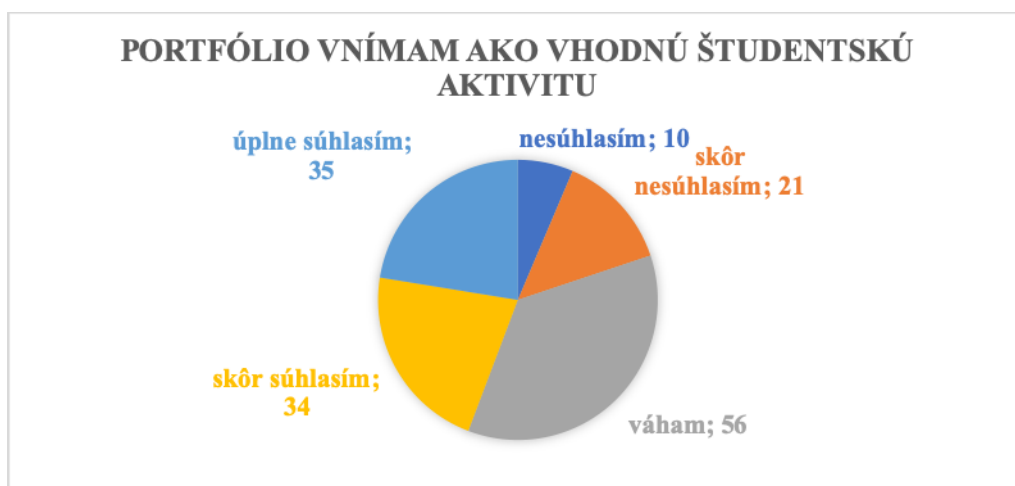
	Ústna skúška	
Testy	Portfólio	Zadania
50%	30%	20%

Obr. 2 Váha jednotlivých povinných častí hodnotenia známkou.

Z uvedeného vyplýva, že študenti tak musia pracovať skutočne intenzívne nielen na tvorbe samotného portfólia, ale rovnako sa pripraviť na diskusiu k nemu, aby podmienky pre získanie hodnotenia predmetu splnili. A hoci je implementácia portfólia do edukačného procesu vnímaná nami – vyučujúcimi pozitívne, zaujímalo nás, ako portfólio vnímajú samotní študenti.

3 PERCEPCIA TVORBY ČÍTATELSKÉHO PORTFÓLIA ODBORNÝCH ČLÁNKOV V CUDZOM JAZYKU ŠTUDENTMI

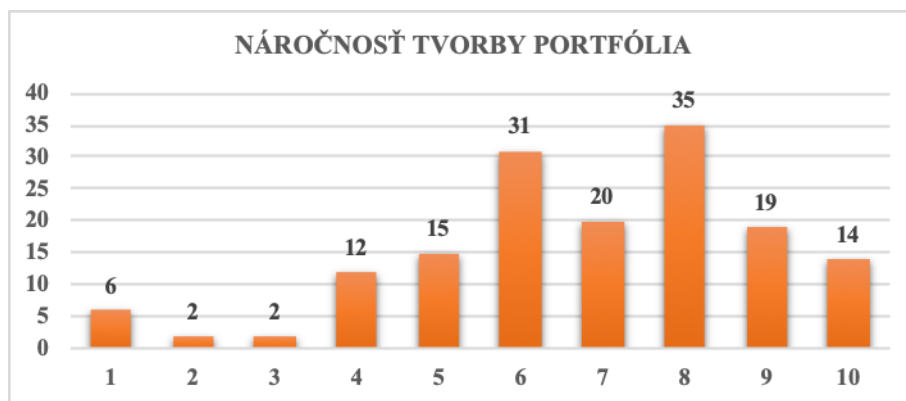
Vzhľadom k metodologickej príbuznosti dotazníkovej metódy a bezprostredného ústneho interview sme si za prieskumný nástroj zvolili elektronický dotazník, prostredníctvom ktorého sme získali relevantné informácie, ktoré by po štatistickom spracovaní podporili myšlienku tvorby portfólia v rámci predmetu cudzieho jazyka ako optimálnej a vhodnej aktivity, ktorá je súčasťou edukačných procesov na našom pracovisku. Dotazník dovedna vyplnilo 156 študentov tretieho ročníka bakalárskeho štúdia študijných programov FEIT. Ako z grafického znázornenia vyplýva, študenti tretieho ročníka bakalárskeho štúdia tvorbu portfólia nevnímajú úplne jednoznačne. Ako vhodnú aktivitu ju vníma 44 % respondentov. Naopak za nevhodnú ju považuje 20% študentov. Jednoznačné stanovisko nevedelo k vhodnosti portfólia ako študentskej aktivity zaujať celkovo 36 % študentov.



Graf 1 Percepcia portfólia ako vhodnej študentskej aktivity.

Samotná príprava študentov na splnenie podmienok absolvovania predmetu cudzí jazyk je náročná. Pre kreovanie portfólia nestačí len čítať a prekladať texty. Študent sa musí naučiť používať také čitateľské stratégie (skimming, scanning, search reading, extenzívne či intenzívne čítanie, RAP, SQ3R, PROR, PLAN a i.), vďaka ktorým bude schopný v texte identifikovať podstatné informácie, rozširovať slovnú zásobu a následne byť schopný získané poznatky využiť nielen v odbornej diskusii s vyučujúcim, ktorá je súčasťou ústnej skúšky, ale aj v budúcej praxi. Aby samotná tvorba portfólia bola pre študentov motivujúca, rozhodli sme sa bližšie nešpecifikovať zdroje, z ktorých by študenti museli povinne texty čerpať. Výber textov sme ponechali v ich kompetencii. Jedinou stanovenou podmienkou, ktorá bola zároveň faktorom ovplyvňujúcim výber vhodných textov, bola ich odbornosť a ich prepojenosť na

študijný odbor toho, ktorého študenta. Avšak identifikácia vhodného odborného článku zo strany študenta je nami – vyučujúcimi vnímaná ako problematická, nakoľko študenti častokrát nevedia rozlíšiť medzi tým, čo je, a čo už nie je odborným textom. V rámci dotazníka to túto skutočnosť potvrdilo až 82% respondentov. Samotnú percepciu náročnosti tvorby portfólia vyjadruje škála zobrazená Grafom 2, kde 1 znamená nenáročnú a 10 maximálne náročnú.



Graf 2 Percepcia náročnosti tvorby portfólia.

Vďaka analýze získaných dát sme pochopili, že u študentov sa vyskytuje absencia jednoznačnej orientácie v textových zdrojoch, a je preto nevyhnutné pozornosť upriamiť aj na akési prvotné oboznámenie študentov so základnými charakteristickými črtami rôznych štýlov odborných textov. Iným, avšak nemenej zaujímavým poznatkom v tejto súvislosti je, že študenti biomedicínskeho inžinierstva v porovnaní so zvyšnými študijnými odbormi FEIT takáto nejednoznačná orientácia v textových zdrojoch plne absentovala. Domnievame sa, že je to zapríčinené tým, že študenti takéhoto odboru nadobúdajú technický a teoretický základ lekárskeho disciplín v oblasti funkcie biologických objektov, biochemických, fyziologických a pato-fyziologických procesov, vedomosti o lekárskej technike, moderných prostriedkoch biomedicíny, princípoch ich činnosti, podmienkach prevádzky a ich bezpečného použitia pre diagnostické a liečebné účely lineárne od nižších stupňov edukačného procesu, ale i mimo samotného prostredia školy. Študenti tohto odboru prichádzajú na univerzitu s rozsiahlym teoretickým znalostným portfóliom z fyzikálno-matematických, prírodných, spoločensko-vedných a ostatných súvisiacich vedných odborov, ktorého rozširovanie i mimo pôdy univerzity zvyšuje ich vlastný potenciál.

Aj napriek negatívnym prvkom akou bola prvotná problematická identifikácia vhodného zdroja odborných textov a náročnosť tvorby záznamových hárkov portfólia, táto aktivita pomohla 80 % študentov zefektívniť prácu s odbornými cudzojazyčnými textami, čo ako vyučujúci vnímame v prípade bakalárskeho ročníka ako výrazne pozitívny prvok, ktorý

v pomerne značnej miere napomáha študentom najmä pri spracovávaní teoretickej časti bakalárskych prác. Aj napriek tomu je portfólio študentmi tretieho ročníka bakalárskych študijných programov celkovo vnímané ako náročný koncept predovšetkým z dôvodu spracovania odborných termínov, ktorý je stanovený na 300 a limitovanej časovej dotácie na jeho vypracovanie a odovzdanie. Z tohto dôvodu je taktiež nevyhnutné dôsledne analyzovať prácu študentov a prípadné pokusy o „rýchlejší“ spôsob jeho spracovania identifikovať a eliminovať, čo je naopak náročným konceptom pre samotného vyučujúceho. Aj napriek uvedeným negatívnym elementom vnímame zavedenie portfólia pozitívne.

ZÁVER

V súčasnosti sa pozornosť upriamuje na problematiku čitateľskej gramotnosti, ktorá je súčasťou života nielen študentov vysokých škôl, ale každého človeka v znalostnej spoločnosti, pričom patrí medzi najpodstatnejšie zložky funkčnej gramotnosti, pretože vytvára priestor pre získanie poznatkov z ďalších oblastí ľudskej činnosti, ktoré poskytujú jedincovi možnosť byť samostatnou a nezávislou osobnosťou so širokým osobnostným potenciálom. Z tohto dôvodu považujeme za žiadúce neustále podnecovať jej rozvoj, a to aj počas vysokoškolského štúdia. V kontexte technicky zameranej univerzity sme za nástroj rozvíjania čitateľskej gramotnosti a odbornej slovnej zásoby zvolili čitateľské portfólio odborných textov. Hoci je portfólio študentmi tretieho ročníka bakalárskych študijných programov FEIT celkovo vnímané ako náročný koncept predovšetkým z dôvodu spracovania odborných termínov a limitovanej časovej dotácie na jeho vypracovanie a odovzdanie, považujeme ju za aktivitu, ktorá pomohla študentom zefektívniť prácu s odbornými cudzojazyčnými textami, čo ako vyučujúci vnímame v prípade bakalárskeho ročníka ako výrazne pozitívny prvok, ktorý v pomerne značnej miere napomáha študentom najmä pri spracovávaní teoretickej časti bakalárskych prác. Naším úsilím by preto malo byť prostredníctvom zaujímavých textov a motivujúcich čitateľských aktivít, akou je aj tvorba portfólia odborných cudzojazyčných textov, viesť študentov k používaniu efektívnych čitateľských stratégií, ktoré vedú k nielen k pozitívnym študijným výsledkom, ale aj k pozitívnemu vzťahu smerom k celoživotnému vzdelávaniu a kontinuálnemu rozvoju vlastného potenciálu.

LITERATÚRA

GAVORA, P. 2002. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In *Pedagogika*. SK. roč. 52, číslo 2, s. 171-181. ISSN 1338 0982.

- JAVORČÍKOVÁ, J. 2011. Význam a možnosti stimulácie čitateľskej a funkčnej gramotnosti v procese prípravy učiteľov anglického jazyka. In *Determinanty pregraduálnej prípravy učiteľov anglického jazyka*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, s. 58-77. ISBN 978-80-557-0298-8.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání*. Praha : Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole : východiská a nové metody pro praxi*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. *Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti*. In Z. Kolláriková, B.Pupala (Eds.): *Předškolná a elementárna pedagogika / Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001, str. 271-306.

ČÍTANIE AKO NEVYHNUTNÁ SÚČASŤ TRANSLATOLOGICKEJ PRÍPRAVY (S DÔRAZOM NA TLMOČENIE)

READING AS A NECESSARY PART OF TRANSLATOLOGICAL PREPARATION (WITH A FOCUS ON INTERPRETING)

Jana Lauková

Abstrakt

Zámerom autorky príspevku je poukázať na dôležitosť významu dôkladného čítania cudzojazyčných komunikátov v translatologickej príprave (preklad a tlmočenie). Študentky a študenti vo svojej príprave na preklad a tlmočenie často podceňujú komunikačnú zručnosť čítanie, čoho výsledkom sú napr. časté negatívne posuny a konotácie v súvislosti s obsahom komunikátu.

Kľúčové slová: čítanie s porozumením, translatologická príprava, konzekutívne a simultánne tlmočenie, kognitívne procesy

Abstract

The author's intention is to show the importance of a thorough reading of foreign language texts in translatological preparation (translation and interpretation). Students in their preparation for translation and interpreting often underestimate the communication skills of reading and the results are frequent negative shifts and connotations in relation to the content of the text.

Keywords: reading comprehension, translatological preparation, consecutive and simultaneous interpreting, cognitive processes

ÚVOD

Čítanie je „osvojovanie si sveta okolo nás i v nás samotných. Je to zmocňovanie sa neznámeho i nepoznaného... je realizáciou vnútornej slobody človeka“ – to je myšlienka slovenského básnika, prozaika, dramatika, scenáristu, textára a autora literatúry pre deti a mládež Daniela Heviera, ktorý si myslí, že sa ľudia usilujú dokonca preniknúť až za text, za to, čo je nečitateľné alebo nechce byť prezradené.

Všetko sa teda zdá byť veľmi jednoduché. Veď čo by na čítaní ako takom malo byť zložité? Bližší výskumný ponor do tejto problematiky naznačuje však pravý opak. Čítanie (aj písanie) je predmetom záujmu odborníkov už niekoľko desaťročí a je širokým výskumným transdisciplinárnym problémom (problematika gramotnosti sa nemôže chápať len ako elementárne osvojovanie si procesov čítania a písania).

Čítanie je jedna zo základných kľúčových kompetencií. Možno ho vo všeobecnosti definovať ako zrkové vnímanie textu alebo reprodukovanie nahlas písaného alebo tlačeného

textu. Ide o jazykovú zručnosť, súbor všetkých mentálnych predpokladov, ktoré človeka činia schopným čítať a následne v tejto súvislosti uskutočňovať komunikačné akty. Zbehosť v čítaní spolu s písaním tvoria základný predpoklad gramotnosti človeka, preto obe zložky patria k najstarším učebným predmetom.

V nasledujúcich úvahách sa autorka pokúša podať trochu iný náhľad na čítanie s porozumením v kontexte konzekutívneho a simultánneho tlmočenia. Pozornosť je upriamená na dôležitosť čítania s porozumením ako fundamentálneho predpokladu pochopenia obsahu komunikátu (písaného textu) v prípravnej fáze tlmočenia.

1 KOMUNIKAČNÁ ZRUČNOSŤ ČÍTANIE

Čítanie je definované ako receptívny jazykový proces a ako komplex schopností a vedomostí, ktoré umožňujú prácu s písaným textom. Podľa Brumfita (1982, 3) je čítanie „komplex aktivít obsahujúci kombináciu vnemových, jazykových a poznávacích schopností.“

Z hľadiska metodicko-didaktického považujeme čítanie s porozumením za komunikačnú zručnosť, hovoríme o tzv. čitateľskej kompetencii. Čitateľská kompetencia zahŕňa technickú zručnosť čítania a čítania s porozumením a mala by sa účelovo celoživotne rozvíjať, predovšetkým však nepochybne v rámci školského vzdelávania. Ako základná jazyková zručnosť je dôležitým cieľom i prostriedkom vo vyučovaní cudzieho jazyka (porovnaj Terpitková, 2013).

Podľa Průchu (1997, 40) človek nielen číta, ale aj spracúva informácie obsiahnuté v texte. V procese čítania identifikuje znaky a snaží sa porozumieť textu, t.j. reprodukuje jeho obsah. V školskej praxi to nazývame čítanie s porozumením.

Čítanie s porozumením, alebo uvedomené čítanie je zložitý proces, ktorý je spojený s vedomým zameraním sa na text. Zahŕňa v sebe vnímanie grafických obrazov slov, na základe zmyslu spojenie týchto obrazov s adekvátnymi predstavami, zapamätanie si obsahu slov, domýšľanie sémantických skutočností, vystihnutie tematickej štruktúry, porozumenie hlavnej myšlienky a vytvorenie hodnotiacich záverov o texte (porovnaj Terpitková, 2013).

Text nestačí len prečítať, ale oveľa dôležitejšia je jeho apercepcia, t.j. schopnosť študentov pochopiť ho, porozumieť obsahu, komplexne porozumieť textu. Tu už sa pohybujeme na rovine kognície (poznávania/poznávacej schopnosti). Kognícia je neoddeliteľne prepojená s prirodzeným jazykom a jazyk je súčasťou kognície. Ak kognícia predstavuje komplex štruktúr a procesov ľudského poznávania, jazyková kapacita človeka je

špecifickou časťou kognície, pretože predstavuje špecificky ľudskú mentálnu schopnosť, ktorá má zásadný význam pre všeobecné kognitívne schopnosti (Schwarzová, 2009). Tým, ako ľudia prijímajú, spracúvajú a využívajú informácie, sa zaoberá kognitívna psychológia. Pri spracovaní informácií z textu sú nevyhnutné ako jazykové, tak aj kognitívne procesy.

K jazykovým procesom, ktoré prebiehajú na jednotlivých úrovniach porozumenia textu, patria procesy identifikovať, dedukovať, interpretovať a integrovať, kriticky analyzovať a hodnotiť informácie z textu. Porozumenie je v propozičných modeloch charakterizované ako „proces, v ktorom recipient priradzuje slovám vo vete pojmy a tie dáva do vzťahu k predikátu podľa ich funkcie. Tak dochádza k rozpoznaní propozície, ktorá je základom vety“ (porovnaj Engelkamp, 1974; Kintsch, 1974 podľa Schwarzová, 2009, 129). V procese porozumenia si recipient vytvára vzťahy medzi entitami a udalosťami spomínanými vo vete, pričom využíva vedomosti uložené v dlhodobej pamäti. V prípade, ak niektoré informácie nie sú vo vete vyjadrené explicitne, recipient ich musí vyvodiť úsudkom, inferenciou. Inferencie umožňujú vytvárať súvislosti na základe všeobecných vedomostí.

Ku kognitívnym procesom patria atribúty ako porozumieť a zapamätať si (ide o pamäťové reprodukovanie znalostí – spoznávanie resp. znovuzpoznávanie znalosti, vyhľadávanie a uchovávanie informácií), analyzovať a aplikovať (využívanie resp. implementovanie informácií, rozlišovanie, rozoznávanie, vyberanie/selektovanie, sústreďovanie, štruktúrovanie, prisudzovanie resp. atribuovanie).

Súčasťou porozumenia textu je aj schopnosť vedieť text správne interpretovať. V súvislosti s interpretáciou rozlišujeme podľa Dolníka a Bajzíkovej (1998) tzv. prirodzenú a reflexívnu interpretáciu. Porozumenie textu má dve základné zložky, a to spoznávaciu a kognitívnu. So spoznávacou stránkou porozumenia textu súvisí prirodzená interpretácia, ktorá je založená na identifikovaní informácií obsiahnutých v texte. Na druhej strane, pre kognitívnu stránku porozumenia textu je typická reflexívna interpretácia. Podľa Dolníka a Bajzíkovej (1998) sa výraz interpretácia používa ako jazykovedný termín s atribútmi ako napr. sémantická interpretácia, syntaktická interpretácia, fonologická interpretácia a podobne. Ide o atribúty, ktorými sa zachytávajú reálne procesy pri recepcii jazykových štruktúr.

„Prirodzená interpretácia sa nemá chápať ako aktivita, zámerná činnosť, lež ako neuvedomovaný, nezámerný, automatizovaný proces. Reflexívna je už zámernou, uvedomovanou jazykovou činnosťou, ktorou sa produkuje nový text, text nad pôvodným textom. Celkove sa dá povedať, že kým prirodzená interpretácia je súčasťou jazykového

správania, reflexívna interpretácia je prejavom jazykovej činnosti“ (Dolník, Bajžíková, 1998, 101).

Kintsch a Van Dijk (1983) považujú spracovanie textu za proces prebiehajúci na viacerých úrovniach. Je to proces, ktorý je silne ovplyvňovaný všeobecnými vedomosťami, motívmi a zámermi recipienta. Ich model spracovania textu berie do úvahy procedurálne, ale aj funkčné aspekty porozumenia textu. Základným predpokladom je, že porozumenie textu je riadené stratégiami a teória stratégií je založená na týchto predpokladoch:

- recipient konštruuje mentálnu reprezentáciu obsahov, o ktorých sa píše/hovorí,
- recipient vždy interpretuje obsahy ako obsahy určitého typu – interpretácia sa orientuje podľa existujúcej znalosti štandardných situácií,
- recipient pri interpretácii textu nečaká až na koniec textu, ale začína interpretovať už pri prvom slove,
 - mentálna reprezentácia sa tak v priebehu spracovania textu postupne modifikuje,
 - účelom tohto predpokladu je vysvetliť, že spracovanie textu prebieha v reálnom čase,
 - vytváranie mentálnej reprezentácie textu je rozhodujúcim spôsobom ovplyvňované postojmi a názormi konkrétneho recipienta,
- recipient používa všetky informácie na to, aby dosiahol cieľ, ktorým je porozumenie textu,
- recipient pristupuje k funkcii textu vo svojom sociálnom kontexte a pokúša sa rekonštruovať perspektívu hovoriaceho,
 - pritom recipient používa všetky vedomosti o sociálnych súvislostiach interakcie, jej motívoch a cieľoch (Schwarzová, 2009, 140).

Pri recipovaní textu sú práve v súvislosti s tlmočením veľmi dôležité procesy súhrne označované ako zapamätávanie (pamätanie si). V súvislosti so zapamätávaním rozlišujeme dva typy pamäti, a to epizodickú a sémantickú pamäť (porovnaj Čáp, Mareš, 2007). „Epizodická pamäť sa sústreďuje na epizódy, udalosti a ukladá ich podľa priestorovo-časových hľadísk. Sémantická pamäť sa týka verbálnych symbolov, pojmov, vzťahov medzi pojmami, významov slov a ukladá ich v podobe hierarchicky usporiadanej siete“ (Čáp, Mareš, 2007, 481).

Na učenie sa z textu je pre čitateľa výhodnejšia sémantická pamäť a zapamätávanie prebieha tým lepšie, čím má text prehľadnejšiu štruktúru. Študenti by si v rámci svojej

sústavne sa rozvíjajúcej čitateľskej zručnosti mali prezrieť text a do určitej miery vedieť „predpovedať“, o čom text bude.

Pri týchto úvahách samozrejme vychádzame z predpokladu, že študenti v bakalárskom stupni štúdia, aj v prípade, že ešte nemajú na požadovanej úrovni rozvinutú cudzojazyčnú kompetenciu v nemeckom jazyku ako súčasť tzv. translátorskej kompetencie, dokážu už v nemeckom jazyku komunikovať a sú schopní pretlmočiť komunikáty s adekvátnym (v tomto prípade nižším) stupňom náročnosti.

2 ČÍTANIE AKO SÚČASŤ PREDPRÍPRAVNEJ FÁZY NA TLMOČENIE

Ako už bolo naznačené v predošlých úvahách, čítanie s porozumením nemožno podceňovať ani v translátologickej výučbe, v predprípravnej fáze prekladu a tlmočenia, ako východisko pre preklad a pretlmočenie konkrétneho komunikátu (textu).

V predložennom príspevku sa pozornosť upriamuje na tlmočenie, t.j. na konzekutívne tlmočenie (čítanie s porozumením ako súčasť analýzy textu za účelom vyhotovenia tzv. tlmočnického notátu) a simultánne tlmočenie (čítanie s porozumením a doplnením vynechaných informácií v texte) v jazykovom páre nemčina – slovenčina (v tomto prípade ide konkrétne o odbor prekladateľstvo a tlmočníctvo (PaT) v bakalárskom stupni štúdia na FF UMB).

Študenti musia vedieť pracovať s konkrétnym cudzojazyčným textom určeným na následné pretlmočenie, t.j. nielen ho prečítať, ale predovšetkým porozumieť hlavným informáciám, alebo obsahu textu v cudzom jazyku, čo je dôležitým predpokladom zvládnutia pretlmočenia na požadovanej úrovni. Vychádzame z predpokladu, že študenti začínajú na tlmočnických seminároch tlmočiť z nemčiny do slovenčiny, keďže v rodnom jazyku by mali reagovať pohotovejšie.

Študentom je potrebné vysvetliť, že nejde o jednoduché a rýchle transkódovanie textu, lebo inak hrozí nebezpečenstvo doslovných prekladových riešení a syntaktických kalkov. Študenti by mali byť vedení k tomu, aby sa naučili pripraviť si text vopred (porovnaj Moyšová, 2014). V predprípravnej fáze by sa mali študenti zamerať na základnú analýzu komunikátu – v našom prípade písaného textu v cudzom jazyku, prácu s krátkodobou pamäťou, hierarchizáciu recipovaných (prevzatých) informácií, ako aj na logickú a štruktúrnu analýzu textu (porovnaj Djovčoš, Šveda, 2018).

V tejto úvodnej fáze prípravy na konzekutívne tlmočenie musia študenti na seminári konkrétny komunikát prečítať selektívne, ale dôsledne, t.j. s dôrazom len na kľúčové slová a konkrétne relevantné informácie, v určenom čase (v závislosti od rozsahu konkrétneho textu napr. od 2 – 5 minút) – v rámci tzv. tichého čítania (s porozumením) a súčasne v rámci informačného (recepčného) čítania, cieľom je získanie relevantných informácií o obsahu textu. V ďalšej fáze je vhodné pokračovať s konzekutívnym parafrázovaním, kedy jeden študent prednesie stručne zhustený obsah textu vo východiskovom jazyku (v nemčine) a druhý ho v cieľovom jazyku (v slovenčine) zopakuje. Toto cvičenie považujeme za nevyhnutnú prerekvizitu „reálneho“ konzekutívneho tlmočenia, lebo rozvíja viaceré zručnosti: pamäť, segmentáciu textu, ale i skúsenostný komplex (porovnaj Djovčoš, Šveda, 2018). Zároveň si študenti takýmto spôsobom dopĺňajú vedomosti z aktuálneho politického a kultúrno-spoločenského diania. Relevantnú úlohu teda zohrávajú atribúty ako sústredené čítanie s porozumením zamerané na kľúčové slová a súvislosti v danom cudzojazyčnom texte. Študenti sa musia sústrediť na tzv. kľúčové slová/syntagmy/súvislosti (v texte č. 1 sú podčiarknuté), ktoré považujú za nosné v celkovej výpovedi daného textu.

Skrátená ukážka textu č. 1:

Statistiken zum Thema Flugpassagiere

Veröffentlicht von Statista Research Department, 02.04.2019

Der weltweit durch Passagiere im Luftverkehr erzielte Umsatz lag im Jahr 2017 bei 534 Milliarden US-Dollar. Laut einer Prognose soll der Umsatz im Jahr 2019 auf 606 Milliarden US-Dollar steigen. Die weltweit größten Flughäfen nach Anzahl der abgefertigten Passagiere waren 2018 die Flughäfen Atlanta (USA), Peking (China) und Dubai (VAE).

Auf deutschen Flughäfen wurden im Jahr 2018 etwa 222,5 Millionen Flugpassagiere gezählt. Die meisten Passagiere wurden am Flughafen Frankfurt/Main abgefertigt – 69,4 Millionen wurden im Gesamtjahr 2018 gezählt. Auf dem zweiten Rang lag der Flughafen München mit 46,2 Millionen Passagieren.

Der Anteil des Luftverkehrs am gesamten deutschen Personenverkehr fällt jedoch gering aus – er lag 2017 bei lediglich 5,5 Prozent. Auch im Jahr 2021 wird der Anteil des Luftverkehrs am Personenverkehr laut einer Prognose nicht wesentlich höher ausfallen. Die Airline mit den weltweit meisten Passagieren war im Jahr 2016 die US-amerikanische

Fluggesellschaft American Airlines. Sie beförderte fast 199 Millionen Fluggäste. Die größte deutsche Fluggesellschaft war die Lufthansa mit etwa 62 Millionen Passagieren¹.

Ukážka z textu určeného na konzekutívne tlmočenie je dôkazom toho, že študenti sa musia v rámci tichého recepčného čítania sústrediť na konkrétne údaje a súvislosti, text je informačne hutný a obsahuje relatívne vysoký počet konkrétnych číselných údajov a vlastných názvov. Študenti si môžu do textu vpisovať preklad niektorých lexikálnych jednotiek, ktorý je zložitejší, alebo napr. preklad miest, kde hrozí tzv. „fascinácia“ originálom alebo verziu skratiek v cieľovom jazyku (napr. ONU – OSN a pod.). Samozrejme si môžu ďalej v texte podčiarknuť alebo inak zvýrazniť orientačné body v texte, ktoré poslúžia jednak na hĺbkové pochopenie myšlienok, jednak na orientáciu v texte v prípade, že rečník sa od lineárneho čítania textu odkloní (to platí najmä v prípade simultánneho tlmočenia, keď študenti majú text v kabíne) a buď parafrázuje, robí digresie, alebo vynecháva niektoré odseky či vety (porovnaj Moyšová, 2014). Efektívny spôsob je aj to, že si študenti poznačia ku každému odseku dve či tri kľúčové slová. Do úvahy musia pri čítaní textu zobrať teda nielen lexikálnu stránku textu, ale dôraz sa kladie aj na syntax a slovosled, najmä v prípade, keď je v rámci vety odlišný slovosled v cieľovom jazyku.

Keď študenti zvládnu túto fázu, je vhodné prejsť k predčítavaniu textu učiteľom alebo študentom a súčasne k tlmočnickej notácii. Jednou z možností je vyhotoviť tlmočnický zápis na základe kľúčových slov ako kombináciu slov, skratiek a tzv. symbolov, s ktorými sa už oboznámili v priebehu výučby počas semestra.

V nasledujúcej fáze zohráva čítanie takisto veľmi dôležitú úlohu, nakoľko dochádza k prekódovaniu, istým spôsobom teda tiež k „čítaniu“ svojho notačného zápisu, a pretlmočeniu do cieľového jazyka. A práve v tejto fáze sa u mnohých študentov vyskytujú problémy, pretože často nevedia po sebe prečítať resp. „dešifrovať“ jednotlivé slová, skratky, symboly, znaky, pretože notačný zápis ešte nemajú rozpracovaný na požadovanej úrovni, mnohé symboly a znaky ešte nie sú zaužívané a pod. Rovnako je vhodné, aby si študenti porovnávali svoje zápisy (pokúsili sa ich „prečítať“) a štýly notácie, môžu sa navzájom inšpirovať a dať si spätnú väzbu. Tak sa naučia niečo nové a zistia, že každý z nich spracúva informácie inak, pri čítaní sa učia vizualizovať si význam v kontexte (porovnaj Djovčoš, Šveda, 2018).

¹ Zdroj: <https://de.statista.com/themen/1060/flugpassagiere/> (19.06. 2019)

Simultánne tľmočenie ako komplexná kognitívne náročná činnosť zahŕňa súčasnú realizáciu viacerých úloh (zautomatizovaných a kontrolovaných), ktorú možno docieľiť systematickým a intenzívnym tréningom (porovnaj Djovčoš, Šveda, 2018). Pri simultánnom tľmočení je v centre pozornosti čítanie s porozumením a zároveň precvičovanie stratégie tzv. inferencie a anticipácie (t.j. zmysluplného predvídania/doplnenia vynechaných informácií v texte, napr. vynechaných vlastných mien, geografických názvov, názvov inštitúcií a organizácií, sloviess na konci vedľajších viet a pod.).

Študenti si pripravia konkrétny text v nemeckom jazyku. V texte sú účelovo vynechané niektoré výrazy (napr. slovesá, podstatné mená, oddeliteľné predpony, predložky a pod., ktoré musia pri čítaní doplniť).

Skrátená ukážka textu č. 2:

Präsident Kiska: Sehr geehrte Frau Bundeskanzlerin, es ist mir wirklich eine sehr große , Sie heute hier in der Slowakei zu heißen, gerade in diesem Jahr, in dem wir den 30. Jahrestag des Berliner Mauerfalls und der Samtenen feiern. Das waren die Ereignisse, die uns den Weg in die Europäische Union geebnet haben.

Es ist mir eine besondere Ehre, dass ich Ihnen heute, Frau Bundeskanzlerin, die höchste staatliche Auszeichnung der Slowakischen Republik durfte, den Orden des Weißen Doppelkreuzes erster Klasse. Es ist die Würdigung Ihrer Arbeit nicht nur im Rahmen der bilateralen zwischen unseren beiden Ländern, sondern auch Ihrer Arbeit als eines „leaders“ in Europa. Wir wissen, dass wir besonders die europäischen Werte wie Demokratie, Solidarität und über sie auch offen müssen.

Ichmich sehr, dass wir zumindest diese kurze Zeit jetzt zu einem bilateralen Gespräch haben, in dem wir die aktuellen Themen in der Welt, in Europa und auch in der Ukraine durften. - Vielen!²

Ukážka z tohto textu je príkladom cvičenia na anticipáciu – študenti musia sústredene čítať text a súčasne dopľňať chýbajúce výrazy. Takisto platí to, čo už bolo spomenuté, že študenti si môžu v rámci prípravy na simultánne pretľmočenie do textu vpisovať preklad niektorých lexikálnych jednotiek, podčiarkovať a zvýrazňovať orientačné body a pod. Po tejto

² Zdroj: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/pressestatements-von-bundeskanzlerin-merkel-und-dem-slovakischen-praesidenten-kiska-bei-der-verleihung-des-verdienstordens-der-slovakischen-republik-orden-des-weissen-doppelkreuzes--1578384> (20.06. 2019)

fáze si študenti skontrolujú spolu s vyučujúcim správnosť doplnených výrazov a sústredia sa na simultánne kabínové pretlmočenie textu. Práve pri tomto druhu tlmočenia sa v oveľa väčšej miere kladie dôraz na syntax a slovosled, ktorý je v rámci štruktúry nemeckej vety odlišný, najmä čo sa týka postavenia plnovýznamového slovesa na konci nemeckej vedľajšej vety.

Jedným z ďalších možných cvičení, pri ktorom zohráva čítanie s porozumením takisto relevantnú úlohu, je aj tzv. štiepenie pozornosti. Študenti čítajú text napr. v nemeckom jazyku a vyučujúci číta iný text v slovenskom jazyku (prípadne naopak). Po prečítaní textu študenti zrekapitulujú, o čom čítal vyučujúci a o čom čítali oni, príp. sú ešte aj iné modifikácie takýchto cvičení. Ako uvádza aj Melicherčíková (2017), psychológovia uskutočnili množstvo experimentov zameraných na otázky rozdelenej pozornosti pričom treba podotknúť, že ide o veľmi náročné kognitívne cvičenia.

Základnou aktivitou pre rozvoj analytických zručností pri takýchto analytických cvičeniach je schopnosť selekcie prioritných informácií v texte. Nevyhnutným predpokladom však je dôkladné prečítanie si textu a jeho porozumenie. Z čítaného textu musia študenti byť schopní zachytiť podstatné informácie a oddeliť ich od sekundárnych informácií. Základným kľúčom k výberu takýchto relevantných informácií je pochopenie ich hierarchie, ide teda o schopnosť kategorizovať informácie podľa ich významu pre logicko-argumentačnú štruktúru textu (porovnaj Šveda, 2015).

ZÁVER

V dnešnom informačne presýtenom svete je nevyhnutné, aby vzdelaný človek disponoval kompetenciami, ktoré ho budú viesť k rozumnej selekcii informácií, ich správne porozumeniu, spracovaniu a vyhodnocovaniu. Oblasť čítania a porozumenia textu si nielen v súvislosti s translatológiou nepochybne vyžaduje transdisciplinárny pohľad na vec. Lingvistika nazerá na text najmä cez jazykové prostriedky (pravidlá a sémantiku textu) a rieši otázky zrozumiteľnosti textu, zatiaľ čo pedagogika a psychológia sa venujú samotnému procesu porozumenia, metakognitívnym procesom, metódam či činnostiam, ktoré sa s porozumením textu spájajú.

V predložennom príspevku je v centre pozornosti čítanie s porozumením ako nevyhnutná súčasť translatologickej prípravy (s fokusom na konzekutívne a simultánne tlmočenie). V úvode je zameraná pozornosť autorky na relevantnosť čítania ako osvojovania

si sveta okolo nás i v nás samotných. V ďalších úvahách je komunikačná zručnosť čítanie s porozumením približená ako zložitý proces spájajúci v sebe komplex štruktúr a procesov ľudského poznávania.

Pri čítaní a následnom spracovaní relevantných informácií z textu sú nevyhnutné ako jazykové, tak aj kognitívne procesy. Tieto procesy prebiehajú na jednotlivých úrovniach porozumenia textu a študenti by mali byť schopní v prípravnej fáze na pretlmočenie identifikovať, dedukovať, interpretovať a integrovať, kriticky analyzovať a hodnotiť informácie z textu. V rámci kognitívnych procesov by mali textu porozumieť, zapamätať si, analyzovať a aplikovať informácie získané z textu v praxi, aby ho dokázali adekvátne a kvalitne pretlmočiť.

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

LITERATÚRA

- BRUMFIT, Ch. 1982. *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford : PERGAMON PRESS, 1982. ISBN 0-08-024558-7.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. ISBN 80-7367-27-31.
- DJOVČOŠ, M. – ŠVEDA, P. a kol. 2018. *Didaktika prekladu a tlmočenia na Slovensku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2018. ISBN 978-80-223-4469-2.
- DOLNÍK, J. – BAJZÍKOVÁ, E. 1998. *Textová lingvistika*. Bratislava : Stimul, 1998. 134 s. ISBN 80-8569-778-5.
- MELICHERČIKOVÁ, M. 2017. *Kognitívne charakteristiky a tlmočnický výkon: Súvisia spolu?* Banská Bystrica : Belianum, 2017. 186 s. ISBN 978-80-557-1290-1.
- MOYŠOVÁ, S. 2014. Výučba simultánneho tlmočenia s textom. In BILOVESKÝ, V. *Preklad a tlmočenie 11. Má translatológia dnes ešte čo ponúknuť? II. Reciprocity a tenzie v translatologickom výskume*. Banská Bystrica : Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0796-9.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-70-3.
- SCHWARZOVÁ, M. 2009. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. 1. vyd. Praha : DAUPHIN, 2009. 208 s. ISBN 978-80-727-2155-9.
- ŠVEDA, P. 2015. *Vybrané kapitoly z didaktiky simultánneho tlmočenia*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2015. ISBN 978-80-223-4069-4.
- TERPITKOVÁ, M. 2013. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti na hodinách anglického jazyka*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2013. 36 s.
- VAN DIJK, T. – KINTSCH, W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press, 1983. ISBN 0-12-712050-5.

<https://www.umeniekreativity.sk/citanie-s-porozumenim/> [cit. 2019-06-18]

<https://de.statista.com/themen/1060/flugpassagiere/> [cit. 19.06. 2019]

<https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/pressestatements-von-bundeskanzlerin-merkel-und-dem-slowakischen-praesidenten-kiska-bei-der-verleihung-des-verdienstordens-der-slowakischen-republik-orden-des-weissen-doppelkreuzes--1578384> [cit. 20.06. 2019]

ÚSKALIA POROZUMENIA BÁSNE V LITERÁRNEJ A DIDAKTICKEJ KOMUNIKÁCI

DIFFICULTIES WITH UNDERSTANDING POETRY IN THE LITERARY AND DIDACTIC DISCOURSE

Július Lomenčík

Abstrakt

Cieľom príspevku je v rámci slovesného umeleckého diela pozornosť sústrediť na básnický text slovenskej poézie po období schematizmu od šesťdesiatych rokov 20. storočia. Báseň ako estetický komunikát v procese jazykovej komunikácie sa stáva problematickým predovšetkým v literárnej komunikácii a didaktickej komunikácii v stredoškolskej literárnej edukácii. Pozornosť najprv sústreďujeme na vnímanie básne učiteľom v projekte prípravy na vyučovaciu hodinu na úrovni literárnej komunikácie. Porozumenie lyrickej básne považujeme za zložitý poznávací proces, pri ktorom ani u učiteľa nejde len o zisťovanie príčinných vzťahov, ale aj v jeho prístupe to znamená subjektívny zážitok. Za osobitný problém v recepcii poézie vnímame „kolektívnu“ interpretáciu v školskej edukácii, takže v druhej časti príspevku poukazujeme na niektoré problémy didaktickej komunikácie lyrickej básne.

Kľúčové slová: Slovenská poézia, báseň, porozumenie, literárna komunikácia, didaktická komunikácia, učiteľ, žiak

Abstract

The goal of the paper is to focus on Slovak poetry, particularly on the so-called post-schematic poetry of the 1960s. A poem as an act of aesthetic communication becomes problematic particularly in literary communication and didactic communication within secondary-school education process. First, we focus on the perception of poems (at the level of literary communication) on part of the teacher who is preparing for a lesson. We consider understanding lyric poetry a complex cognitive process involving not only understanding of textual causality on the teacher's part, but also his/her subjective aesthetic experience. The so-called "collective interpretation" is considered a specific problem which is why, in the second part of the article, we point out various didactic aspects of working with lyric poetry.

Keywords: Slovak poetry, poem, understanding, literary communication, didactic communication, teacher, student

ÚVOD

Slovesné umelecké dielo plní simultánne komunikatívnu i estetickú funkciu s cieľom emocionálno-estetickéj pôsobnosti (napr. obohacovanie vnútorného života, vyvolávanie emócií, podnecovanie k uvažovaniu, podporovanie čitateľovej predstavivosti a podobne). Básnický text ako estetický komunikát v procese jazykovej komunikácie sa stáva nositeľom/prenášačom estetickéj informácie, ktorá je komplexná informácia spätá s obsahom

i formou básnického diela. V jedinečnej komunikačnej situácii pri tvorbe aktuálneho textu básnik (expedient) usporadúva a hierarchizuje obsahovo-tematické segmenty, čiže konštruje informáciu, ktorú následne kóduje v rovine jazykovej realizácie. Finálnu podobu literárneho diela neurčuje len autorský zámer, ale aj literárny smer, tradícia, dobové a predovšetkým žánrové normy (Findra, Gombala, Plintovič, 1987, 167 – 168; Slančová, 1996, 51). Na druhej strane prijímateľ (percipient) na základe jazykovo-štylistickej organizácie textu dekóduje estetickú informáciu integrovanú v obsahovom podloží, čím sa dostávame k procesu interpretácie, ktorá je (mala by byť) zavŕšením literárnej komunikácie, a to z toho dôvodu, že dekódovanie estetickej informácie nie je automatické a vyžaduje si systematický a precízny čitateľský prístup (Findra, 2009, 9; 2013, 25, 28, 304 – 305; Chloupek, Čechová, Krčmová, Minářová, 1990, 230). Autor básne pri narábaní s jazykom v procese tvorby aktuálneho textu prepája estetickú a komunikatívnu funkciu. Básnik sa na jednej strane zameriava na originalitu umeleckého stvárnenia reality, čím problematizuje proces dekódovania estetickej informácie, na druhej strane je vo svojom tvorivom úsilí limitovaný požiadavkou zrozumiteľnosti (komunikovateľnosti) slovesného umeleckého textu (Krupa, 1991, 125 – 126; Rédey, 2001, 105).

1 ÚSKALIA POROZUMENIA BÁSNE NA ÚROVNI LITERÁRNEJ KOMUNIKÁCIE V STREDOŠKOLSKEJ LITERÁRNEJ EDUKÁCII

V nami realizovanej ankete (od roku 2001; počet respondentov: 1 105) medzi poslucháčmi slovenského jazyka a literatúry na Pedagogickej fakulte a Fakulte humanitných vied (od r. 2014 Filozofickej fakulte) Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici sme zistili, že v stredoškolskej literárnej výchove výrazne absentuje najmä interpretácia básní, osobitne slovenskej poézie po roku 1960, pričom učitelia využívajú skôr tradičné sprístupňovanie estetickej informácie v podobe výkladu a pasívneho zapisovania si informácií o autorovi a jeho dielach žiakmi. Aj napriek nespočetným teoretickým dielam (najmä od 60. rokov 20. storočia) školská literárna prax zostávala na úrovni náukového zamerania literárnej zložky predmetu slovenský jazyk a literatúra. Pokiaľ učiteľ aj pracoval s básnickým textom, zväčša žiakov upozorňoval na javy, ktoré sú nositeľmi štruktúrnych funkcií z literárnohistorického alebo literárnoteoretického hľadiska. Z viacerých teoretických názorov na uvedený problém uvedieme na ilustráciu z českého literárno-výchovného prostredia vyjadrenie Ladislavy Lederbuchovej, podľa ktorej „... školní práce s textem i dnes většinou zůstává jen jakýmsi laboratorním pokusem, stejně jako ve fyzice či chemii, jehož výsledek je předem znám,

a navyč pri nŕm nehrozí nebezpeči momentálneho výbuchu“ (2001, 74). V slovenskom prostredí si v tejto súvislosti položila kľúčovú otázku Katarína Hincová: „Prečo teda i v súčasnosti bojujeme na našich školách s problémom popisného výkladu jazyka či dejín literatúry a veľakrát len mechanického rozboru umeleckých prostriedkov“ (2005, 74). V školskej praxi nedochádzalo k podstatnejším zmenám kvôli rozličným príčinám subjektívnej i objektívnej povahy. Aj vcelku dobre premyslené koncepcie a stratégie vyučovania literárnej výchovy nezabezpečili skvalitnenie didaktickej interpretácie básne. Preukázalo sa totiž, že rozhodujúcu úlohu pre realizáciu reforiem nemôže zabezpečiť len premyslený učebný obsah alebo moderný projekt učebného predmetu, ale rozhodujúcu úlohu má učiteľ, lebo „... ak bude nepripravený a nekompetentný, nekvalitný, náladový a pod., zvyčajne výsledky žiakov sú slabé a nekvalitné, ba až `antivzdelávacie či odstredivé`“ (Ligoš, 2010, 258 – 259). Pritom pri napĺňaní požiadaviek na výučbu literárnej výchovy na stredných školách podľa vzdelávacieho štandardu v intenciách novej koncepcie bude nevyhnutné meniť jeho rolu na pozíciu podnecovateľa, usmerňovateľa s individuálnym prístupom, do veľkej miery nezávislým a tvorivým.

Pokiaľ stredoškolský učiteľ literárnej výchovy chce splniť uvedené požiadavky, mal by sa pred uplatnením didaktickej interpretačnej metódy ako komunikačnej aktivity stať na rovine literárnej komunikácie kultivovaným čitateľom, ktorý „... je tvorivým subjektom všetkých metakomunikačných operácií s literatúrou v škole... vo svojej osobe zlučuje profesionálneho čitateľa, literárneho teoretika, historika i kritika“ (Popovič, 1989, 331). Učiteľ má disponovať súborom filozofických, etických, estetických, psychologických predpokladov spolu aj s literárnym vzdelaním, aby ako účastník literárnej komunikácie `sa zmocnil` najmä lyrickej básne inšpiratívne. S lyrickým textom ako osobitým jazykovo-estetickým konštruktom má komunikovať s citlivým poznaním vnútorného „ducha“ textu, ktorý je komunikačným modelom poznania univerza sveta a života. Táto interaktívnosť života a literatúry predstavuje výzvu ku kreativite interpretácie básnických textov tým viac, čím podľa Marty Germuškovej „... `objemnejšie` je `kognitívne portfólio` interpreta, jeho zážitkový a skúsenostný komplex (konštituovaný na základe čítania a komparácie diel, autorských stratégií, estetických a axiologických parametrov diela)“ (2007, 184).

Kreatívne zameraná učiteľova interpretácia vytvára predpoklady na samostatný výklad básnického textu ako základu na prehľbovanie tvorivého myslenia a zlepšenia argumentačných schopností. Schopnosť učiteľa zhrnúť výsledky svojej interpretácie ako

východiska pre aktívne porozumenie s cieľom svoje tvrdenia a stanoviská argumentačne obhájiť a odôvodniť vytvára predpoklady na eliminovanie dogmatického prístupu v rovine didaktickej komunikácie pri práci s lyrickou básňou. Tvorivý interpretačný prístup učiteľa na rovine literárnej komunikácie v príprave projektu vyučovacej hodiny sa stáva dôležitým činiteľom pri hľadaní optimálnych metód a ich vhodnej variabilnosti. Komunikačný proces potom prebieha nielen medzi účastníkmi literárno-výchovného procesu (učiteľom a žiakmi), ale aj medzi textom a interpretátorom. Učiteľom zvolené metodické postupy takýmto prístupom eliminujú vytváranie schém, do ktorých často žiaka vtláča pri recepcii básne (napr. aká je idea básne, čo tým chcel básnik povedať a i.), čím problematizuje aj porozumenie textu. Ak učiteľ len mechanicky preberá niektoré literárnohistorické hodnotenia konkrétneho textu bez vlastného tvorivého vkladu, potom núti žiaka interpretovať báseň ako reprodukciu svojho učiteľského výkladu. Milan Ligoš na takúto učiteľovu manipuláciu upozornil, že „... istým spôsobom učiteľ programuje či predurčuje myšlienky, odpovede, výsledky a riešenia žiaka“ (2007, 78). Naopak, pri správnom usmernení môže učiteľ zohrať výraznú úlohu pri získaní žiakov pre prirodzený záujem aj o básne – o jej „explozívno-deštruktívnu“ silu, ktorá podľa Daniela Heviera má v konečnom dôsledku konštruktívny dopad, lebo „... dokáže vytvoriť osobnosti, ktoré budú odolné voči akejkoľvek manipulácii“ (podľa: Rusňák, 2006, 284).

Učiteľ pri interpretácii básnického textu už v príprave na vyučovaciu hodinu zohľadní výber vhodnej literárnovednej koncepcie s výrazným vlastným tvorivým vkladom. Pri prenikaní do tajomstiev literárneho textu sa v rôznych duchovných a spoločenských prostrediach ustálili určité metodiky a metódy výskumu literatúry, ktoré na umelecký literárny text nazerajú z rozličných uhlov pohľadu, pričom každá odkrýva určité prvky a znaky diela, ako aj ich špecifické hodnoty. Nejestvuje však samospasiteľná metóda, hoci podľa kulturológa Vincenta Šabíka „... takí metodici vždy boli, najmä v nedávnej minulosti, a budú, a výsledky ich práce sú o to pochybnejšie, čím sú rigoróznejší (čo ešte viac platí v literárnej didaktike) a čím viac im chýba oživujúca sila tvorivej reflexie, ktorú motivuje umenie, intelekt a fantázia, znalectvo i skúsenosť – všetko to, čo oplodňuje proces, v ktorom má človek pochopiť dielo druhého, má ho zhodnotiť“ (2003, 58). V súčasnosti sa nežiada zavrhať tzv. staré a uprednostňovať len nové literárnovedné metódy. Podmienkou výberu je, aby z nich odvodené umenie interpretácie sa dalo aplikovať na konkrétne texty. V tomto zmysle sa žiada aj od učiteľa vytvoriť si vlastnú metodicko-metodologickú, filozofickú

a estetickú inakosť pri interpretácii básnického textu, ktorej cieľom je využívať poznatky z rôznych disciplín (psychológie, historiografie, sociológie, filozofie umenovedy, teórie komunikácie a i.) a zároveň prejavovať aj vlastné myslenie o hodnotách ukrytých v texte.

Každá bádateľská optika síce skúma literárne dielo zo svojho uhla pohľadu, ale niet takej metodiky výskumu literatúry, ktorá by neuznávala, že literatúru tvorí autor (človek) a adresuje ju recipientovi (človekovi). Medzi vysielajúcim (autorom) a prijímajúcim (čitateľom) sa nachádza literárne dielo (znak, kód, obraz atď.), ktoré tiež vypovedá o človeku (v lyrike v obraze lyrického hrdinu). Pre uplatnenie našej predstavy o prístupe k básnickému dielu z hľadiska ľudskej, „človečenskej“ (L. Novomeský) problematiky ako dominanty literárnej tvorby, ako aj školskej interpretácie básne, navrhujeme esteticko-antropologickú koncepciu (Červeňák, 2002), ktorá bude vo vyučovaní napomáhať tomu, aby „cieľom čítania“ bolo nielen „oboznámenie sa s určitým obsahom, témou, látkou diela..., ale prebudenie určitých schopností, iniciovanie vedomia, nie na poslednom mieste schopnosti reflektovať skutočnosť, seba, formulovať problémy, artikulovať otázky, schopnosť produkovať pravdu“ (Šabík, 1988, 155 – 156). Napokon v tom spočíva aj zmysel literárnej výchovy, že v nej vystupuje konkrétny človek bezprostredne, nie sprostredkované.

Pri prijímaní básnického diela sa žiada aj aktívny prístup žiaka ako prijímateľa. Predpokladom takejto aktivity sú motívy, motivácia, pretože žiak má svoje motívy konania pre príjem básnického slova, má svoje určité životné hodnoty, resp. formujúce sa, má isté ciele a potreby. Aj žiak ako čitateľ nie vždy nachádza v každej básni zo školskej lektúry optimálnu zhodu so svojimi intelektuálnymi, sociálnymi a duchovnými predpokladmi a potrebami. Nedá sa pri každej školskej recepcii aktivizovať každú vrstvu jeho motivickej štruktúry. Základom a východiskom aj jeho aktivity sú „... genetické, psycho-mentálne predpoklady človeka ako prírodného individua, ich socializované prejavy a spoločenské väzby človeka ako sociálnej osobnosti, duchovno-kreatívne potencie človeka ako duchovnej individuality“ (Červeňák, 2002, 54). Uvádzame to preto, lebo v koncepcii stredoškolského vzdelávania, namiesto výchovy, sa pozornosť výrazne sústreďovala na biografiu autora a následne schematicky poskytovaním ďalších interpretačných opôr pre žiaka a ich následným reprodukovaním. Zabúdalo sa pritom na tretiu zložku komunikačného reťazca, čiže na čitateľa a proces čitateľskej recepcie. Pritom sústredenie sa na čitateľa (prijemcu, adresáta – v školskom prostredí žiaka) sa završuje literárna komunikácia. V tomto zmysle sa žiada stále viac prekonávať monologizáciu a u žiakov, ale i učiteľov rozvíjať myšlienkový a duchovný

pluralizmus ako predpoklad slobody pri naplňaní kreativity ľudského ducha. V literárnej stredoškolskej edukácii dosiahnuť vzťah učiteľa a žiaka ako vzťah dvoch mysliacich a tvorivých ľudí pri vzájomnom rešpektovaní plurality myslenia. Aj keď učiteľ a žiak sú interpretačnými partnermi nerovnakej čitateľskej kompetencie, predsa si navzájom sprostredkujú rôznymi spôsobmi svoje názory na básnický text. Prostredníctvom aj lyrických básní slovenskej poézie od prelomu päťdesiatych a šesťdesiatych rokov do konca 20. storočia vo štvrtom ročníku strednej školy môže učiteľ obohatiť žiakov o všeobecne platné pravdy o človeku, ako aj o podmienkach ľudskej dôstojnosti.

Moderná lyrika citlivo reaguje na prebiehajúce zmeny súčasnej ľudskej spoločnosti aj nespútanosťou a rozplývavosťou možností jazyka. Odkláňa sa od sentimentu, od spevov a prikláňa sa k mnohohlasnosti subjektivity jej tvorcov. Podstata modernej lyrickej poézie je v hatení sujetu, čo v príjme robí percipientovi problém oproti napríklad klasickej poézii, ktorá podľa literárneho vedca Pavla Plutka „... bola iba veršovaná `odnož` prózy a ako poéziu ju konštituovali len dekoratívne básnické prostriedky, prísne kanonizované. V podstate sa teda `veršoval` epický príbeh... Radikálny zlom nastal až vtedy, keď epický sujet sa z poézie začal `vytrácať`, keď poézia postupne na seba začala preberať úlohu `detenzie`, hateného sujetu“ (1973, 72 – 73). Spomaľuje sa tým komunikácia smerom od textu k príjemcovi. Z toho pramení „množstvo problémov nielen v literárnej komunikácii, ale je aj jedna z príčin nižšieho záujmu o modernú lyrickú poéziu aj v stredoškolskej literárnej výchove. Moderná lyrická poézia svojím gnozeologickým aparátom vytvára pre čitateľa veľmi zložité situácie, ktoré často vyvolávajú pocity nezrozumiteľnosti. Tomuto problému sa nedá vyhnúť ani v školskej literárnej výchove. `Nezrozumiteľnosť` básne nemožno absolutizovať, pretože k nezrozumiteľnosti, resp. neporozumeniu často dochádza v súvislosti s novým poznaním. Báseň predstavuje svojrázne nový pohľad na jednotlivé životné javy, na zložitosti človeka ako „tajomstva“, a preto prijímateľa stavia vždy pred novú úlohu pri vnímaní a prežívaní skutočnosti.

Na základe uvedeného v stredoškolskej literárnej výchove pri kontakte s lyrickým textom a z neho vyplývajúcim „spracovaním“ či „osvojením si“ nemusí vždy ísť o vnímateľovo subjektívne stotožnenie sa s ním. Naopak, neraz môže dôjsť a dochádza k jeho odmietnutiu alebo k tichej polemike s ním. Odmietnutie alebo prijatie textu sa pritom nehodnotí na úrovni schopný čitateľ – neschopný čitateľ. Odmietnutie obsahu básne nemusí totiž znamenať jeho neporozumenie. Keď čitateľ – žiak báseň odmietne, dokáže niekedy sám

spontánnejšie formulovať hodnotiace stanovisko k čítanému. Učiteľ v tomto prípade by nemal žiaka „brzdiť“ v jeho kritickom hodnotení, ktoré nezapadá do vopred danej interpretačnej schémy. Krajným prípadom je odmietnutá len totálna ľahostajnosť vo vzťahu príjemcu k textu ako výsledok jeho nulovej čitateľskej kompetencie. Obidva subjektívne postoje – stotožnenie i dištancovanie sa – by sa mali stať aj v podmienkach školskej interpretácie rovnocennými zložkami poznávania básnického diela a v takomto vnímaní ani jeden z nich nie je prekážkou pre „výklad“, „vysvetlenie“ a „porozumenie“ diela.

2 ÚSKALIA POROZUMENIA BÁSNE NA ÚROVNI DIDKATICKEJ KOMUNIKÁCIE V STREDOŠKOLSKEJ LITERÁRNEJ EDUKÁCII

V ostatných rokoch sa do centra pozornosti modernej pedagogiky dostal pojem funkčnej gramotnosti, ktorá je založená na zdokonaľovaní kompetencií žiaka. Tento pojem nadobúda v súčasnej informačnej spoločnosti nový význam i funkciu. Mimoriadna pozornosť sa venuje čitateľskej gramotnosti, ktorá je súčasťou kľúčovej zručnosti – komunikácii v materinskom jazyku, zameranej na schopnosť žiaka písať a čítať rôzne typy textov, vyhľadávať, zbierať a spracúvať informácie, formulovať a vyjadrovať vlastné názory (Odporúčanie z 18. decembra 2006).

Významným impulzom pre venovanie väčšej pozornosti čitateľskej gramotnosti na základných a stredných školách v Slovenskej republike sa stal medzinárodný výskumný projekt zameraný na zisťovanie úrovne čítania s porozumením u žiakov rôznych vekových kategórií (PIRLS, PISA). Výsledky meraní zistili, že slovenskí žiaci majú najväčší problém porozumieť súvislému textu na úrovni náročnejších procesov recepcie. Čitateľská gramotnosť sa primárne rozvíja na vyučovaní v predmete slovenský jazyk a literatúra v základnom i stredoškolskom vzdelávaní a súčasne sa využíva a zároveň rozvíja v učení sa na ktoromkoľvek predmete kognitívneho charakteru. V zmysle nového pedagogického dokumentu sa vzhľadom na problémy žiakov vo vyjadrovaní zistených súvislostí, záverov z textu a argumentov v hodnotení jeho obsahu a formy žiada viesť vyučovanie čítania s porozumením v rovnocennom prepojení s hovorením a písaním.

Problematika porozumenia textu (najmä umeleckého) nie je úplne nová. Z histórie pripomíname, že napr. v 80. rokoch 19. storočia na porozumenie čítania poukázal už Miroslav Kovalevský (1838 – 1916), ktorý uviedol, že „... čítanie je iba prostriedkom k tomu, aby dieťky čítaným článkom náležite porozumely a aby sa vôľa a zaujatosť za ďalšie samostatné čítanie v jich srdciach vzbudila a roznieťla (...) Prvého cieľa upotrebením čítanky len tak

dosiahneme, jestli dáme si svedomite záležať na výučbe srozumiteľného a dôrazného čítania obsahu plných článkov. A toto čítanie zovie sa na krátko logicko-aestetickým čítaním. (...) Aby tedy dievky ten-ktorý článok správne čítaly, k tomu vyhľadáva sa predbežné vysvetlenie článku toho skrze učiteľa. Lebo len ten číta správne, kto aj rozumie tomu, čo číta.“ V sérii príspevkov *Vyučovanie materinskej reči vo vyšších triedach pospolitej školy* (Dom a škola, 1886 – 1888, pod pseudonymom Čankovský) na vybraných ukážkach z dobovej čítanky ponúkol aj konkrétne metodické postupy. V 60. rokoch 20. storočia sa možnosťami „... pochopenia literárnoumeleckého diela v škole“ (Chorvát, 1965, 5) zaoberal Cyril Chorvát v rozsiahlej štúdiu *Chápanie literárnoumeleckého diela v škole* (1965), v ktorej napr. poznamenal: „Pochopenie nie je mechanická duševná funkcia, ale produktívny výkon; nezaobíde sa bez aktu myslenia, ale vyžaduje si ďalej i schopnosť zážitku, schopnosť vmýšľať sa do duševného stavu, z ktorého zdelenie vyplynulo“ (1965, 16).

V školskej literárnej výchove sa čítanie s porozumením ako zvládnuteľná čitateľská zručnosť objavuje už v treťom ročníku základného vzdelávania, pričom Marian Lapitka za najvyššiu formu čitateľskej kompetencie považuje interpretáciu textu (začína sa už v 8. a 9. ročníku základnej školy) a jeho hodnotenie, najmä v 3. a 4. ročníku strednej školy. V jeho analytickom modeli čítania v učebnom procese na základnej a strednej škole predstavuje 3. a 4. ročník strednej školy metainterpretáciu a hodnotenie umeleckého textu (pozri: Lapitka, 2009, 23). Na tejto úrovni recepcie umeleckého textu by mal byť prítomný podľa Kataríny Hincovej „... syntetizujúci čitateľ, ktorý dokáže výsledky interpretácie prečítaného diela premietnuť do všetkých spoločenských súvislostí. Vo fáze hodnotenia nazerá na dielo zo všetkých strán a aspektov, ktoré sú dostupné jeho vedomostiam a skúsenostiam“ (2006, 45). V inej štúdiu Hincová považuje interpretáciu umeleckých textov za vhodný spôsob výučby „... možno aj preto, lebo plne vyhovuje základným Komenského zásadám, že učiť sa má od jednoduchého k zložitejšiemu, od známeho k neznámemu, pričom sa má učiť názorne, t. j. menej využívať abstraktný výklad učiteľa...“ (2005, 76), lebo zmysluplná a premyslene didakticky vedená interpretácia umeleckého diela má za cieľ viesť žiakov k porozumeniu textov.

V súvislosti s problémom porozumenia, v našom prípade básnického textu, je namieste položiť si otázku, čo vlastne značí porozumieť básni, kedy môžeme hovoriť, že básni sme porozumeli, resp. porozumeli textu aj jednotliví žiaci v rámci kolektívnej školskej interpretácie. Nájsť riešenie naznačeného problému bude mimoriadne náročné. Potrebné je

ujasniť si, čo vlastne znamená porozumenie literárneho diela, osobitne básnického. K čomu v tomto ohľade chceme priviesť dospievajúcich mladých ľudí. Porozumenie v tomto prípade znamená aktívny intelektuálny výkon, v ktorom dominuje myslenie, ale aj prežívanie. Pri vnímaní literárneho diela si človek vkladá do básnických obrazov aj niečo zo svojského sveta vlastných životných skúseností, zážitkov, osvojených poznatkov z rôznych oblastí, ako aj z predchádzajúcej výchovy a z vytvárania si vlastnej hodnotovej hierarchie. Preto priviesť žiaka k chápaniu zmyslu poézie si vyžaduje mimoriadnu spoluúčasť učiteľa. Porozumenie básnického diela predstavuje zložitý poznávací proces, pri ktorom ani u učiteľa nejde len o zisťovanie príčinných vzťahov, ale aj v jeho prístupe to znamená tiež i subjektívny zážitok z vnímania lyrickej básne. Podľa Františka Mika osobný zážitok je pre vnímanie poézie dôležitý preto, lebo je to „... prepínací článok do osobnosti človeka“ (1979, 15). Na inom mieste tento autor dodáva: „Zážitkovosť je prostriedkom preniknutia pravdy, skrývajúcej sa v tomto vzťahu, do hĺbky ľudskej osobnosti.“ Učiteľ pri vnímaní básnických textov sa rôzne „nadchýna“ zážitkom z čítania. Pokiaľ učiteľ text precítil, tak môže žiakov „zapaľovať“. Hrozí tu zároveň nebezpečenstvo, že učiteľ zamení svoj literárny záujem za literárny záujem žiakov. Učiteľ vnímavý na výrazové prostriedky a hodnoty literárneho diela predpokladá rovnaký záujem aj u žiakov; historicky vnímavý učiteľ je presvedčený, že žiaci majú mať záujem o fakty. Keď v básnikovi vidí hviezdu prvej veľkosti, žiada aj od žiakov niekedy klišeovité vyjadrenia, napr. „najväčší slovenský básnik...“, „najlepšia básnická zbierka v slovenskej poézii“ atď.

Osobitným problémom v recepcii poézie je „kolektívna“ interpretácia, v rámci ktorej dochádza k vzniku napätia medzi individuálnym zážitkom a kolektívnym (masovým) zážitkom. Pritom porozumenie básnického diela predpokladá vnútornú slobodu, sústredenie sa a pokoj vnímajúceho subjektu. Najlepší predpoklad pre estetické sústredenie sa pre príjemcu predstavuje ticho a samota. Žiak sa však nachádza v prostredí, v ktorom nie je izolovaný od prostredia. Je nútený zverovať sa so svojimi vnútornými pocitmi, prispôsobovať sa druhým, zriekať sa svojich literárnych záľub a pod.. Učiteľ svojím didaktickým stereotypom neraz dosahuje pravý opak toho, čo chcel dosiahnuť. Preto by mal uplatňovať také metódy, ktoré pomáhajú porozumieť dielu na úrovni jeho vnímavosti a pritom ponechávať v oblasti neporozumeného aj niečo, čo sa bude mladému človeku prihovárať až v období jeho zrelšieho porozumenia.

Pri žiakovej interpretácii je potrebné rešpektovať jeho obmedzenú životnú skúsenosť. Žiacka interpretácia textu bude v tomto zmysle vždy špecifická – nie apriori nesprávna, ale vždy relatívne iná. Nedá sa preto jednostranne tvrdiť: „moji žiaci básni porozumeli“. Literárna edukácia je otvoreným procesom na formovanie dospievajúcich mladých ľudí pri osvojovaní si a prehľbovaní kultúrnych hodnôt. V súčasnosti v súvislosti s doménami funkčnej gramotnosti sa stále viac presadzuje kultúrna gramotnosť ako účasť na zdieľaní a (re)produkcii kultúrnych hodnôt.

Doterajšia školská prax je pomerne málo aktívna v oblasti interpretačných procesov, prostredníctvom ktorých by žiaci mali dostávať priestor aj na vlastné výpovede súvisiace s obsahom čítaných umeleckých textov. Ved' každý čitateľ nachádza v umení a literatúre to, čo mu je najbližšie. Jedných upúta krása umeleckého slova, iných múdrosť úvah, koncepcia človeka a sveta alebo pútavosť štýlu, obrazy postáv atď. Každý nachádza svoju pravdu, dobro a krásu ako troch pilierov umenia a literatúry (Aristoteles) alebo svoju predstavu o slobode, tvorbe a láske (A. S. Puškin). Žiakova interpretácia a jeho pohľad na literárne dielo sa nemusí vždy zhodovať s pohľadom a názorom učiteľa, lebo do interpretácie vnáša interpret svoj vlastný subjekt. Práve s týmto však majú viacerí stredoškolskí učitelia zásadný problém. Pravdepodobne aj preto, lebo potom nevedia vlastné výpovede žiakov hodnotiť a následne klasifikovať. Oveľa jednoduchšie je posúdiť mieru mechanicky reprodukováných poznatkov o dobe, autorovi a diele naštudovaných z učebníc alebo učiteľom nadiktovaných poznámok.

Súčasná školská prax neustále potvrdzuje, že stredoškolská mládež prejavuje dosť výrazne nechuť recipovať básnický text. Aj všeobecne prevláda mienka, že príjem básnického textu je náročnejší, menej zrozumiteľný, najmä slovenskej poézie druhej polovice 20. storočia. Podľa nášho názoru mimoriadne významnú úlohu tu zohráva výber básní. Účelnejšie by bolo vybrať aspoň jednu veku primeranú a významovo aj esteticky hodnotnú báseň od konkrétne preberaného autora a podľa jednotlivých úrovní poznávacích procesov viesť pri jej interpretácii so žiakmi tvorivý dialóg. Dialóg ako komunikačná metóda v interpersonálnej interakcii učiteľa a žiakov pri uplatnení učiteľovho humanistického aspektu s etickou silou ľudského ducha má tendenciu prehodnocovať stav poznania básnického textu a predstavuje aj regulačný vstup do otvorenej problematiky hodnotovej komunikácie. Takto vedená interpretácia textu otvára priestor na prehľbovanie kritického myslenia a zlepšenia argumentačných schopností. Uvádza mladého človeka do modelových situácií, v ktorých si uvedomuje komplikovanosť človeka ako bytia vo svete. K rôznym odhaleným problémom

majú žiaci zaujať vlastné stanovisko s kritickým hodnotiacim myslením, ktoré „... učí žiakov samostatnému, nezávislému usudzovaniu, učí ich komunikovať v konfliktoch, učí ich zodpovednosti za svoje myšlienky, argumentáciu“ (Zelina, 2013, 5). Interpretácia básne podporuje jej význam pre porozumenie reálneho života s cieľom jeho zvládnutia. V tomto súhlasíme s názorom Edity Príhodovej, že „percepcia umenia, a to aj v prostredí gymnaziálnej literárnej výchovy má potenciál rozvíjať v človeku (študentovi) citlivosť na vlastný emocionálny svet, vnímavosť pre aktuálne prežitý okamžik, toleranciu pre rôznorodé a postupné nachádzanie zmyslu, schopnosť uvedomiť si a prijať ľudskú situovanosť vo svete s jej problematickosťou“ (2010, 389).

Pri vedení dialógu so žiakmi je nevyhnutná komunikačná kompetencia zo strany učiteľa. Na diskusiu je potrebné pripraviť si súbor hlavne divergentných otázok, ktoré aktivizujú všetky úrovne žiakovho myslenia. Vedieť zareagovať na akékoľvek problémy, ktoré v diskusii vzniknú, a snažiť sa odpovedať na všetky otázky žiakov. Pri takto vedenom dialógu je potrebné si pozorne všímať ich odpovede, v ktorých sa môže prejaviť nielen problém s porozumením pri danom probléme, ale zo psychologického hľadiska aj úzkosť alebo priveľká záťaž. Takto vedený dialóg vytvára predpoklady aj na analýzu básnického textu, v rámci ktorej budú žiaci podnecovaní na kladenie otázok podľa úrovni poznávacích procesov. Moderné vyučovanie totiž predpokladá čoraz väčší podiel žiackych otázok smerovaných nielen učiteľovi, ale aj spolužiakom. Takto sa dospievajúci mládenci a dievčatá prejavujú ako samostatne mysliace bytosti schopné klásť otázky do diskusie o kvalitách či nekvalitách básnického textu. Zároveň sa učiteľ dozvedá o svojich žiakoch, o ich názoroch a hodnotovej orientácii. Výstižne tento problém formulujú J. Mareš a J. Křivohlavý: „Chybí-li v hodině žákovské dotazy, není ochuzen pouze žák, ale i učitel. Ztrácí možnost hlubšího poznání zájmů, postojů, zvláštností myšlení žáků. Ba co horšího, ztrácí možnost se přiučit od svých žáků“ (1995, 95).

Na ilustráciu uvádzame školskú prácu s básňou *Stena* (autor Mikuláš Kováč) podľa jednotlivých úrovni poznávacích procesov. Uvádzame návrhy otázok:

- 1. Úroveň** Všimli ste si, ktoré zvuky a farby sa vyskytujú v texte? – aká je atmosféra v texte a čo ju spôsobuje? – na aký podnet v ukážke ste reagovali zvlášť citlivo? – ktoré podnety v texte vo vás vyvolali nepríjemné pocity? – akú náladu ste mali pred čítaním básne a po prečítaní? – aké farby by ste prisúdili prvej a druhej časti básne? – aké pocity vo vás vyvoláva spojenie „bledá stena“?

2. **pamäť, zapamätanie si** – schopnosť vybaviť si doterajšie poznatky o poetickom texte.
3. **nižšie kognitívne procesy** – schopnosť analyzovať ukážku prostredníctvom jednoduchých úloh
 - ktoré okruhy problémov môžete formulovať na základe textu básne? – ako by ste sa zachovali na mieste lyrického subjektu v prvej časti a ako v druhej časti? – vyhl'adajte v básni umelecké prostriedky a pomenujte ich! – vysvetlite slovné spojenie *hovieme si skrátka!* – vypíšte kľúčové slová básne! – kedy sa mohla odohrať takáto situácia, že človek je postavený pred bledú stenu? – môže sa takáto situácia stať aj v súčasnosti? – popíš pocity človeka v existenciálnej situácii! – zdôvodni správanie lyrického hrdinu – *nedal si zaviazať oči!* – porovnajte správanie lyrického hrdinu v prvej a druhej časti básne!
4. **vyššie kognitívne procesy** – schopnosť zovšeobecňovať poznatky získané riešením náročných problémových úloh
 - ako by ste riešili problém trestu smrti? – vysvetlite obrazné pomenovanie *kmital červený graf jeho srdca!* – prečo chcel lyrický hrdina vidieť slnko do poslednej chvíle? – zdôvodnite, prečo básnik použil v prvej strofe 3. osobu singuláru a v 2. strofe prvú osobu plurálu! – ako by ste sa zachovali v situácii lyrického hrdinu v prvej časti básne? – vymenujte frazeologizmy o presýtenosti človeka?
5. **hodnotiace myslenie** – schopnosť vyjadriť vlastný hodnotiaci postoj, schopnosť prezentovať a vhodnými argumentmi obhajovať svoje riešenia úloh
 - súhlasíte s názorom, že je potrebné obnoviť trest smrti? – považujete správanie lyrického hrdinu v prvej časti básne za hrdinské? – v čom sa prejavuje hrdinstvo človeka vo vojnových časoch a čo považujete za hrdinstvo v mierovom období? – ako si predstavujete konzumný spôsob života? – posúďte dôvody sa takéhoto správania človeka (v prvej i druhej časti básne)! – zhodnoťte správanie súčasníka! – čo vnímaš ako pozitívne a čo ako negatívne v súčasnom spôsobe života? – zhodnoťte, v čom súčasný človek láme rekordy
6. **tvorivé myslenie** – schopnosť produkovať originálne myslenie
 - pokúste sa báseň voľne prerozprávať! – v každom verši nahraďte kľúčové slovo synonymným tak, aby zmysel básne zostal nezmenený! – vymysli na konzumný

spôsob života vtipný aforizmus, plagát...! – napíšte úvahu o životných hodnotách mladých ľudí v súčasnosti!

Na kvalitnú interpretáciu slovenskej poézie z uvedeného prelomového obdobia je potrebné v príprave učiteľa uplatniť vyvážený literárnovedný prístup. V prvom rade vyjsť zo zložitých literárno-historických súvislostí slovenskej poézie druhej polovice 50. rokov a začiatku 60. rokov 20. storočia. Poznať základné biografické informácie zo života vybraného básnika a dôkladne sa oboznámiť s jeho poetikou a konkrétnou interpretovanou básňou.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA č. 013UMB-4/2017.

LITERATÚRA

- ČERVENĚÁK, A. 2002. *Človek v texte*. Nitra : Filozofická fakulta UKF v Nitre –Spolok slovenských spisovateľov, 2002. 248 s. ISBN 80-8050-503-9.
- FINDRA, J. – GOMBALA, E. – PLINTOVIČ, I. 1987. *Slovník literárnovedných termínov*. Bratislava : SPN, 1987. 412 s.
- FINDRA, J. 2009. *Jazyk v kontextoch a v textoch*. Banská Bystrica : UMB, 2009. 316 s. ISBN 978-80-8083-924-6.
- GERMUŠKOVÁ, M. 2008. K problematike tvorivej interpretácie lyrických básnických textov. In *Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie*. Zborník z medzinárodnej konferencie Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie 18. – 19. 10. 2007 v Prešove. Ved. red. Marta Germušková. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 2008, s. 175 – 185. ISBN 978-80-8068-788-5.
- HINCOVÁ, K. 2005. Interpretácia textu ako východisko rozvoja komunikačných zručností študentov. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Sborník prací z medzinárodnej konferencie 19. března 2004 na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Ed. Milan Polák – Kamila Vodrážková. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 74 – 77. ISBN 80-244-1002-8.
- HINCOVÁ, K. 2006. Niekoľko pohľadov na čitateľskú gramotnosť slovenských žiakov a jej vplyv na stanovenie primeraných kompetencií v predmete slovenský jazyk a literatúra. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Sborník prací z medzinárodnej konferencie. Ed. Milan Polák – Lenka Melková. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 39 – 45. ISBN 80-244-1282-9.
- CHLOUPEK, J. – ČECHOVÁ, M. – KRČMOVÁ, M. – MINÁŘOVÁ, E. 1990. *Stylistika češtiny*. Praha : SPN, 1990. 296 s. ISBN 80-04-233-02-3.
- CHORVÁTH, C. 1965. *Chápanie literárnoumeleckého diela v škole*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1965. 80 s.
- KRUPA, V. 1991. *Jazyk – neznámy nástroj*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1991. 161 s. ISBN 978-80-2200-153-3.
- LAPITKA, M. – BAČOVÁ, D. – TOMÁŠKOVÁ, J. 2001. Didaktické základy koncepcie vyučovania literatúry a štruktúry učebníc na strednej škole. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, Tomášikova 4, Bratislava., 2009. 65 s. ISBN 978-80-8052-340-4.

- LEDERBUCHOVÁ, L. 2001. Literatura ve škole jako učivo, nebo jako literatura? In *Ergo*. – Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. – Roč. 3, č. 4 (2001), s. 73 – 84.
- LIGOŠ, M. 2007. Žiak v prieniku materinského jazyka. In *Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie*. Zborník z medzinárodnej konferencie Jazyk a literatúra v škole – zážitok a poznanie 18. – 19. 10. 2007 v Prešove. Ved. red. Marta Germušková. Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, 2007. S. 76 – 84. ISBN 978-80-8068-788-5
- LIGOŠ, M. 2010. Komplexnosť pri uplatňovaní motivácie vo vyučovaní materinského jazyka. In *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. Milana Ligoša, CSc. v Ružomberku 8. – 9. 9. 2009. Editorka Edita Prihodová. Ružomberok : Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2010. S. 258 – 275. ISBN 978-80-8084-562-9.
- MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MIKO, F. 1979. *Poézia, človek, technika*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1979. 336 s.
- PLUTKO, P. 1973. Vzťah témy a kontextu v lyrickej básni. In *Literárna komunikácia*. Red. a zost. Anton Popovič. Martin : Matica slovenská, 1973, s. 69 – 82.
- POPOVIČ, A. 1989. Školské literárne vzdelávanie. In *O interpretácii umeleckého textu 11*. Zborník Ústavu jazykovej a literárnej komunikácie Pedagogickej fakulty v Nitre. Red. J. Kopál. Nitra : Pedagogická fakulta, 1989, s. 330 – 342.
- PRIHODOVÁ, E. 2010. Stratégie percepcie umeleckého textu v gymnáziách. In *Odborová didaktika v príprave a v ďalšom vzdelávaní učiteľa materinského jazyka a literatúry*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej pri príležitosti životného jubilea doc. PaedDr. Milana Ligoša, CSc. v Ružomberku 8. – 9. 9. 2009. Editorka Edita Prihodová. Ružomberok : Filozofická fakulta Katolíckej univerzity, 2010. S. 388 – 393. ISBN 978-80-8084-562-9.
- RÉDEY, Z. 2001. *Výrazové tendencie súčasnej slovenskej lyriky : interpretačné štúdie*. Nitra : UKF, 2001. 155 s. ISBN 80-8050-466-0.
- RUSŇÁK, R. 2006. „Literatúre nemusíme rozumieť, stačí, že ona rozumie nám...“. In *Slovo*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Roč. 12. Prešov : Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Prešovskej univerzity v Prešove, 2006. S. 284 – 285.
- ŠABÍK, V. 1988. *Literatúra pre súčasníkov*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1988.
- ŠABÍK, V. 2003. *Diskurzy o estetike*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 2003. 648 s. ISBN 80-8061-105-7.
- ZELINA, M. 2013. Od vzdelania k múdrosti. In *Učiteľské noviny*. Roč. LX, č. 9 (3. január 2013), s. 4 – 5.
- Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európy z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie* Dostupné na internete: eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394.0010:0018:SK:PDF

STRATÉGIE PODPORUJÚCE ČÍTANIE A POROZUMENIE ODBORNÉHO TEXTU

READING STRATEGIES ENHANCING READING COMPREHENSION OF DIFFICULT TEXTS

Jana Lopušánová

Abstrakt

Príspevok prezentuje niektoré stratégie efektívneho čítania podporujúce čitateľskú gramotnosť študentov Žilinskej univerzity, konkrétne študentov Fakulty riadenia a informatiky. Príspevok sa zaoberá odbornými a náročnými textami orientovanými na prax. V krátkosti prezentuje výsledky testovania schopnosti študentov porozumieť odbornému čítanému textu s využitím testovacieho nástroja Socrative.

Kľúčové slová: stratégia čítania, text, porozumenie textu, testovací nástroj Socrative

Abstract

The paper presents some effective reading strategies enhancing reading comprehension of the students of the University of Žilina, namely the Faculty of Management Science and Informatics. It focuses on dealing with difficult texts, as well as specific and job-oriented reading articles. It briefly presents partial results of the testing of the reading comprehension utilising the Socrative testing tool.

Keywords: reading strategy, text, reading comprehension, Socrative testing tool

ÚVOD

V našom príspevku vychádzame z každodennej praxe vyučujúcej na vysokej škole (VŠ) / univerzite technického typu, rešpektujúcej právo každého študenta na kvalitné vzdelávanie. Berúc do úvahy to, že takmer nikdy nemáme okamžite k dispozícii aktuálnu a vhodnú odbornú učebnicu jazyka pre ten-ktorý odbor technického smeru, pracujeme s textami odbornými, často autentickými, rôzneho druhu, dĺžky, náročnosti. Súčasne naše zamyslenie sleduje i to, že nie sme expertmi v odbornej problematike, preto práca s odbornými textami, resp. ich didaktizácia a následná práca s textami na vyučovacej hodine nie sú jednoduché. Počas praxe sme vyskúšali viaceré čitateľské stratégie a cieľom nášho príspevku je prezentovať tie, ktoré sa ukázali ako vhodné i v jazykovo rôzne vybavených skupinách.

1 SITUÁCIA NA VYSOKEJ ŠKOLE TECHNICKÉHO TYPU

Na Fakulte riadenia a informatiky Žilinskej univerzity (FRI ŽU, resp. FRI), kde autorka ako členka tímu pre FRI vyučuje, existujú v bakalárskom študijnom programe tri učebné odbory: **informatika**, **počítačové inžinierstvo** a **manažment**. Pre študijný odbor manažment používame modernú učebnicu, ktorú dopĺňame minimálne 2 odbornými textami a polo-odbornými, resp. odbornými prezentáciami študentov (v závislosti od dĺžky štúdia CJ na VŠ) podľa ich vlastného výberu. Náročnejšia situácia je v prípade študijných odborov informatika a počítačové inžinierstvo, kde t. č. neexistuje vhodná učebnica anglického jazyka (rovnako ani nemeckého jazyka).

Výsledkom dotazníkového prieskumu zrealizovaného na konci letného semestra 2016/2017 a 2017/18 bolo o. i. i to, že väčšina študentov vyjadrila nespokojnosť s učebnými materiálmi, ktoré sme na hodine používali. Išlo o povinnú literatúru ku skúške (učebnica staršia – cca 10-ročná na úrovni B1, používaná aj na niektorých stredných školách). Na hodinách CJ bola táto literatúra dopĺňaná o prácu s interaktívnym *workbookom*, inými textami i odbornými prezentáciami a diskusiami študentov. Tí, ktorí na hodiny CJ chodili, si dokázali s vyučujúcim vytvoriť pozitívny vzťah a mnohokrát vyjadrili i v dotazníku veľkú spokojnosť. Prioritou na hodinách je hovorenie a diskutovanie a to si študenti i napriek tomu, že učebnica bola staršia a ľahšia, užívali. Ale absolvovanie predmetu CJ nie je podmienkou k absolvovaniu skúšky. Študenti, ktorí hodiny CJ navštevujú 4, resp. 5 semestrov, nemusia pred ústnou skúškou absolvovať písomnú časť skúšky. Študenti, ktorí na hodiny nechodia, resp. si zapíšu len posledný semester pred skúškou, sú povinní pred vykonaním ústnej časti absolvovať i písomnú časť – test. Práve títo študenti vyjadrili v dotazníkovom prieskume najväčšiu kritiku používanej učebnice („*kniha je nudná*“, „*stará*“, „*nič som sa nenaučil*“, „*nič mi to nedalo*“, „*bola to pre mňa strata času*“, „*texty obsahujú technické chyby a zastarané údaje*“, *atď.*), čo viedlo k finálnemu rozhodnutiu vedenia Sekcie cudzích jazykov Ústavu celoživotného vzdelávania ŽU spolu s FRI o zmene a to konkrétne k príprave nových učebných textov, v prvom roku prioritne **textov** rozvíjajúcich čitateľskú gramotnosť a hovorenie (*reading + speaking comprehension*), aktivizujúce predchádzajúce vedomosti študentov z danej oblasti, odboru, a rozšírenie vedomostí o nové poznatky. Texty boli v priebehu AH 2018/19 pilotne odskúšané a doplnené o cvičenia rôzneho druhu, praktické ukážky, obrázky, videá, testy atď.

Začiatky však boli veľmi náročné. Nebolo jednoduché spracovať výstižné texty z kapitol akými sú matematika, grafy, grafická vizualizácia dát, trendy, fyzika, história, súčasnosť a budúcnosť v oblasti IT, hardvér, softvér, aplikácie, atď.

Na príprave textov sme pracovali všetky členky tímu. Pripravovali sme materiály / texty pre 1. a 2. ročník denného štúdia, letný a zimný semester. Pri príprave sme používali rôzne dostupné zdroje, konzultovali, komunikovali, skúšali, menili, dopĺňali, skracovali... Napriek tomu, bola to práca nesmierne náročná. Uvedomili sme si, že nie sme odborníčky na danú problematiku, že nie sme „spisovateľky“, že nemáme dostatok času texty odskúšať, súčasne pripraviť databanku odborných termínov (20 na semester), tieto zadefinovať, otestovať v tzv. pre-teste a pripraviť i ostané náležitosti pre začatím ZS.

Vzhľadom na množstvo pripravených materiálov pre oba semestre a ročníky štúdia sme si pre účely nášho príspevku zvolili nasledovnú kapitolu: **History of IT**. Tu je ukážka textov adaptovaných podľa učebnice: DAVIES, P.A. 2008. Information Technology. OUP. (Davis, 2008, s. 72), s ktorými sme pracovali v zimnom semestri v prvom ročníku štúdia anglického jazyka na FRI. (Texty v študijnom materiáli boli centrovane vľavo a umiestnené len v ľavej časti strany, s tým, aby študenti mali priestor robiť si vpravo poznámky.)

Obsah: téma/strana

The computer age	3
In the beginning	4
The first computers	6
Alan Turing	8
The history of the PC	10
Bill Gates and Microsoft	12

Reading 1: The computer age

In the nineteenth century, machines changed the world. Suddenly, people could travel more easily and contact one another more quickly. Work changed, too, and many people got jobs in factories. It was the start of the Industrial Age -the age of machines and factories.

The second half of the twentieth century saw the start of the Computer Age. At first, computers were very difficult to use, and only a few people understood them. But soon, computers began to appear in offices and then homes. Today, they are everywhere. Some people still say that they have never used a computer, but they probably use computers every day – they just do not realize it. This is because there are computers in so many things: cars, televisions, radios, washing machines . . .

When the first computers were built in the 1940s and 1950s, they were as big as a room. In 1949, the magazine Popular Mechanics made a prediction: 'One day,' they said, 'computers will be really small; in fact, they will weigh less than 1.5 tonnes.' Now, computer chips can be smaller than the full stop at the end of this sentence. Over the past fifty or sixty years, computers have changed much more than people thought possible.

Reading 2: In the beginning

For thousands of years, humans have needed to count. Families needed to know how many animals, how much food, and how much land they had. This information was important when people wanted to buy or sell things, and also when people died or got married. There were many different ways to count and write down the numbers. The Sumerians had three different ways: they used one for land, one for fruit and vegetables, and one for animals. They could count, but they had no easy way to do calculations.

Around 1900 to 1800 BC, the Babylonians invented a new way to count using place values. This meant that two things decided the size of a number: the digits (the numbers from 0 to 9), and the place where they were put. Today, we still use place values to count. We can write any number using only ten digits: for example, 134 means 1 x 100, 3 x 10, and 4 x 1. Computers also use place values when they do calculations. They only use two digits (0 and 1): for example, 11011 means 1 x 16, 1 x 8, 0 x 4, 1 x 2, and 1 x 1 (=27). Without place values, fast calculations are impossible.

Between 1000 and 500 BC, the Babylonians invented the abacus. It used small stones which they put in lines. Each line of stones showed a different place value. To do calculations they moved stones from one line to another. Later, different kinds of abacuses were made. Some of them were made of wood and used coloured balls. It is also possible that the abacus was first invented in China, but nobody really knows.

Although an abacus can be very fast, it is not really a machine because it does not do calculations automatically. In the seventeenth century, people began to build calculating machines. In 1642, the French mathematician Blaise Pascal made an Arithmetic Machine. He used it to count money. During the next ten years, Pascal made fifty more machines. In the 1670s, a German called Leibniz continued Pascal's work and made a better machine. Leibniz's machine was called the Step Reckoner. It could do much more difficult calculations than Pascal's Arithmetic Machine. Interestingly, Leibniz's machine only used two digits (0 and 1) for its calculations – just like modern computers! In fact, calculating machines like Leibniz's Step Reckoner were used for the next three hundred years, until cheap computers began to appear.

Reading 3: The first computers

The word 'computer' used to mean a person, not a machine. In the nineteenth century, builders and technicians needed to know the answers to very difficult calculations in order to do their work. They did not have the time to do these calculations themselves, so they bought books of answers. The people who did the calculations and wrote the books were called computers.

In the 1820s, a British mathematician called Charles Babbage invented a machine that did very difficult calculations automatically. He called his machine a Difference Engine. He began to build his machine, but he did not finish it because he had a better idea. (Babbage never finished anything – he always had a better idea and started working on something new!) In fact, more than a hundred and fifty years later, some technicians from the Science Museum in London built Babbage's Difference Engine. It is still in the museum today. The machine weighs about three tonnes, and it is nearly two metres tall and three metres wide. And it works: in the early 1990s, it did a calculation and gave the right answer – 31 digits long!

Babbage did not finish making the Difference Engine because he started work on a machine called an Analytical Engine. The Analytical Engine could do more: for example, it had a kind of memory. This meant that it was possible to write programs for it, building on each answer and doing more and more difficult calculations. For this reason, the Analytical Engine is often seen as the first real computer. However, Babbage never finished building this machine either!

A woman called Ada Lovelace worked with Babbage. She was the daughter of Lord Byron, a famous English writer. Most people did not understand Babbage's ideas, but Ada did, because she was an excellent mathematician. She knew that she could do extraordinary calculations with the Analytical Machine, and she wrote a program for it. Although the machine was never built, Ada Lovelace was still the first computer programmer in the world. In 1979, a modern computer programming language was named ADA.

Babbage's ideas were ahead of their time. Slowly, over the next one hundred years, inventors began to build better calculating machines. One of the best inventors of the 1930s was a German called Konrad Zuse. In 1938, he built his first machine, the Z1, in his parents' living room in Berlin. His later machines, the Z3 and Z4, were like modern computers in many ways. They used only two digits (0 and 1) to do all the calculations. Also, Zuse wrote programs for his machines by making holes in old cinema film. When he put the film through the machines, they could 'read' the programs and do very long and difficult calculations.

Reading 4: Alan Turing

Alan Turing was born in 1912 in London. He studied mathematics at Cambridge University. In 1937, he wrote a report which talked about a Turing Machine. This was a machine that could read programs and follow any number of instructions. It was only an idea, and he did not have plans to build the machine, but his 1937 report was very important in the history of computing.

In 1939, Turing began to work for the British Government. During the Second World War (1939 – 1945), the Germans often sent messages from one group of soldiers to another. These messages gave important information and instructions, so of course they were secret. Although the British could get the messages, at first they could not understand them because they were written in a secret code. Turing began working on a computer to break this code.

Turing worked with other mathematicians at a secret place called Bletchley Park. They knew that the Germans were using machines called Enigma machines to send messages in code. To read and understand these messages you had to have another Enigma machine – and, of course, only the Germans had these.

Turing and the other people at Bletchley built a machine called the Bombe. (Some Polish mathematicians had already built a machine called Bomba to try to break the Enigma code. They worked with the British to build a new and better machine.) By 1942, the workers at Bletchley Park could read and understand all the German messages which used the Enigma code. The film *Enigma*, made in 2001, is about this time at Bletchley Park, and the race to discover the code.

In 1943, the Germans started using a different code. The British called this code Fish. It was much more difficult to understand than the Enigma code. The Bombe machine could not break this code, so the workers at Bletchley Park needed a new computer. In one year, they built Colossus. This was one of the world's first electronic computers which could read and understand programs.

Colossus got its name because of its size: it was as big as a room. It was able to understand difficult codes because it could do thousands of calculations every second. Without Colossus, it took three people six weeks to understand a message written in the Fish code; using Colossus, the British needed only two hours to understand it. A modern PC cannot do the same work any faster.

Reading 5: The history of PC

In 1957, IBM made a computer called the 610 Auto-Point. They said that it was the 'first personal computer'. But it was not like the computers that millions of people have in their homes today. It was large and expensive (55,000 dollars). It was called a personal computer, or PC, because it only needed one person to work it. The first real PCs were not made until seventeen years later.

The first computers (like Colossus) were too big, heavy and expensive to have in your home. But in the 1960s, technicians found a way to make computer chips with thousands of very small transistors on them. In 1971, Intel made a computer chip called the 4004, which had 2,250 transistors. Three years later, they made the 8080, a better and faster chip with 5,000 transistors. An American inventor called Ed Roberts used the Intel 8080 chip to make one of the first PCs. He called his PC the Altair 8800. (The name comes from the television programme *Star Trek*.) When you bought an Altair 8800, you got a box of parts that you put together at home to make your PC. It cost less than 400 dollars, and Ed Roberts sold 2,000 in the first year. The personal computer was on its way.

In 1976, Steve Wozniak and Steve Jobs started the Apple Computer Company. In 1977, their second computer, the Apple 2, appeared. It was popular, and the company made 700,000 dollars that year. The next year, the company made 7 million dollars! Personal computers were here to stay. IBM made their first home computer in 1981. And the *Time* magazine 'person of the year' for 1982 was not a person at all – it was the PC.

In the 1980s, the market for home computers grew very quickly. There were many different computer companies, and each company used its own operating system. The C64, made by Commodore Computers, was the most successful and in fact, the C64 is still the best-selling home computer in history. Other successful companies were Atari, Amiga, Amstrad, and Acorn. Some companies, like Dell and Compaq, did not use their own operating systems; they made 'IBM compatible' computers. This meant that they used the same operating system and the same software as an IBM PC. IBM compatible computers were more successful than the other kinds of PC, and today nearly all PCs are IBM compatible.

Apple is the only famous computer company which still uses its own operating system. In 1998, it started selling the iMac, a computer that looked very different from other PCs at that time. People chose the iMac because they thought it looked good in their homes. Since 1998, the company has made other new computers that have changed people's ideas about PCs.

Since Intel made the 4004 chip in 1971 with 2,250 transistors, computer chips have become much faster. In fact, the computer technician Gordon Moore made this prediction in 1965: 'The number of transistors on computer chips will double every eighteen months.' This prediction is often called 'Moore's Law' and it seems to be almost true. The Intel Pentium 4 chip, made in the year 2000, had 42 million transistors. Two years later, the first Intel Itanium 2 chip had 220 million, and the latest Itanium 2 chips have more than a billion!

As computer chips became smaller and faster during the 1980s, companies began to make laptops – small computers that you could carry around with you. These were very popular with business people because, when they travelled, they could take information with them. With a laptop, they could work at home, in hotel rooms and on aeroplanes.

Because today's computer chips are so fast, modern PCs can do wonderful things. They can copy and keep music, films, and a lot of information, and they can even understand spoken language. A modern laptop is much faster than the very large and expensive computers from the 1970s.

(Text adopted from: DAVIES, P.A. 2008. *Information Technology*. Oxford: Oxford University Press, 2008. 72 p. ISBN 978-0-19-423392-7.)

Reading 6: Bill Gates and Microsoft

PCs are a very important part of life today, but in the 1970s most people did not know very much about them. One of the first people to see the future of the PC was Bill Gates; because of this, he is now one of the richest people in the world.

Bill Gates was born in Seattle, USA, in 1955. He began to study computer programming at school, when he was thirteen. Later, he went to Harvard University. While he was a student here, he and a friend, Paul Allen, wrote a computer program for the new personal computer, the Altair 8800. They showed it to Ed Roberts, the man who had invented this machine. Ed Roberts liked the software and agreed to use it. Gates and Allen left university early and started their own company – Microsoft.

Microsoft's first big success came in 1981. Apple computers were already very popular, and so the computer company IBM decided to start building PCs. They asked Bill Gates to write an operating system for their PCs, and he wrote MS-DOS. It was not very easy to use, but it was still a big success.

In 1984, Apple made a new computer called Macintosh. Bill Gates and Microsoft helped to write the operating system for this computer. It was much easier to use than MS-DOS because there were pictures that showed you what to do instead of difficult instructions. Later, Microsoft made their own operating system which used pictures – they called it Windows. Windows became the most successful piece of software in the history of computing. By 1986, Bill Gates was already a billionaire at the age of thirty-one.

In the 1990s, Microsoft became even larger. In 1995, the new operating system (Windows 95) came with a piece of software that let people use the Internet. Soon, millions of people were paying Microsoft twenty dollars a month to use the Internet.

Most personal computers use the Windows operating system, so people usually buy Microsoft software too. It is difficult for small software companies to show their programs to people. Many people are unhappy about Microsoft because they think the company is too big and powerful.

In 2001, judges in the USA said that Microsoft had to share information about its operating system and software with other companies. Since the 1990s, the Internet has given people a chance to find out about other kinds of software. Some programmers do not want money for their software – they just want to share ideas with other computer programmers. They call this kind of software 'shareware'. However, a lot of people are happy to pay money for the software which they use at home and in the office, so the future of Microsoft and other software companies is probably safe.

Bill Gates has been one of the richest people in the world for about twenty years. In 2000, he and his wife started the Bill and Melinda Gates Foundation, and they have already given it more than twenty-eight billion dollars. The Foundation helps the poorest people in the USA and around the world. It pays for work to fight against diseases like malaria and AIDS. It also helps schools and other places where people go to learn. In May 2005, it gave 11 million dollars to schools and colleges in Chicago, and since 2000, it has given 250 million dollars to libraries across the USA for new computers.

Po zverejnení textov študentom vo formáte pdf na platforme Moodle, sme si kládli otázku: **Ako s textami pracovať?** Vzhľadom na to, že na prácu so šiestimi textami sme mali jeden, resp. max. týždne, (v závislosti od rozvrhu), čo bolo veľmi málo, uvažovali sme, ako informácie sprístupniť čo najlepším spôsobom. Bohužiaľ, stále sa nám neosvedčilo dúfať, že študenti si texty vopred prečítajú a na hodine už budú pripravení a budú živo diskutovať. Samozrejme sú aj takí, ale väčšina nie. Keďže pri textoch sa opakovali úlohy a cvičenia typu: *Úloha 1: Čo už o danej téme viete?...* *Úloha 2: Text rýchlo prečítajte a odpovedzte na otázky....* *Úloha 3: Text prečítajte druhý krát detailne a odpovedzte na ďalšie otázky, ...* zaoberali sme sa aj tým, ako postupovať, aby hodina nebola nudná.

Čo sa nám osvedčilo? Okrem vizualizácie objektov spomínaných v textoch samotných (počítadlo, ...), ukážok krátkych filmov a videí (ako funguje stroj p. Babagge-a a i., ktoré sú našťastie ľahko a rýchlo dostupné na internete) sa nám najviac osvedčila aktivita, keď každý študent/ka čítal len jeden text a následne sme vytvorili skupiny, v ktorých sa stretli študenti (podľa počtu textov) teda traja, resp. šiesti, a títo vzájomne prezentovali svoj text/tému. Ostaní počúvali, kládli otázky z pracovných listov, zapisovali si. Vyučujúci monitoroval a riešil príp. problémy s výslovnosťou, prekladom, správnu tvorbou otázok a iné, podľa potreby. Eliminovali sme frontálne vyučovanie na minimum. K slovu sa tak v menších skupinách dostali aj slabší študenti, bez ostychu reagovali, a posilnili si tak svoje nie len čitateľské zručnosti ale aj zručnosť aktívne počúvať a písať si poznámky; teda minimálne 3 v jednom. V rámci vlastnej produkcie študenti mali priestor vyjadriť vlastný názor na danú tému, diskutovať, pýtať sa. Boli povzbudení priniesť si na vyučovanie CJ svoje vlastné zariadenia – *laptopy, smart phony* a tieto používať podľa potreby bez obáv a to najmä na

rýchle nájdenie významu nových slov a ich výslovnosti, nájdenie ukážok a videí súvisiacich s témou, študenti (napr. softvéroví inžinieri, ktorí „neznášajú“ čítať texty na hodine, nahlas vôbec nie, potichu tiež nie...) neraz využili a čítačku – *natural reader* a to najmä, ak mali problémy s výslovnosťou a správnym prečítaním číselných údajov, veličín, jednotiek, rokov a pod. Na záver hodiny sme si obsah textov zopakovali frontálne s upozornením na náročné výrazy, kľúčové slová, odbornú terminológiu, tvorbu otázok a pod. I keď sme za 2 vyučovacie bloky (100 minút) spracovali tri resp. šesť textov, nestalo sa, že by boli študenti stratení a nevedeli pri odchode z hodiny, čo sa majú ďalej na test učiť, resp. každý z nich bol na konci hodiny schopný/á identifikovať, čo nové sa naučil, niečo, čo na začiatku hodiny nevedel/a (overené frontálne). Takže každý, v závislosti od svojej úrovne, odchádzal z hodiny „múdrejší“ a len tak ju „nepresedel“.

Za seba môžem skonštatovať, že nie vždy je dôležité „nachytať pre študentov ryby, ale naučiť ich ryby loviť“ a preto im boli o. i. vyučujúcim odprezentované aj iné dostupné materiály, ktoré môžu sami využívať ako podporu pri učení sa, napr. ide o: platformy TED, Future Learn (mooc kurzy), odborné slovníky napr. Webopedia, fraze.it, Glosbe, Dictiome, interaktívne materiály, napr. k spomínanej učebnici Infotech, existujúce portály: BBC Education Guide, Breaking News English, Cambridge International, Cordis Europa EU, Discovery English, HeadsupEnglish, Listen a Minute, Reviseict, Teach Computer Science, Teacher’s Corner, Teach-ict, mnohé užitočné nápady a informácie nachádzajúce sa na blogu Sekcie CJ Meeting Point, dostupný na: <https://meetingpoint2016.wordpress.com/2016/> a i.

Domnievame sa, že je možné na záver skonštatovať, že takéto hodiny sa mnohým študentom páčili, čo ocenili nielen úsmevom. V záverečnom dotazníku jedna tretina vyzdvihla čítanie a počúvanie za to najzaujímavejšie a najprínosnejšie pre ich budúcu prax. Rovnako sa však našli aj takí, ktorí označili „opakovanie slovíčok“, vyžadovanie „moc“ odbornej slovnej zásoby, veľa „speakingu“ za zbytočné, čím ich vlastne vyzdvihli a dokázali, že naše hodiny sa asi oplatilo navštevovať, i keď nie sú povinné.

1.1 Testovanie čitateľskej gramotnosti – nástroj Socrative

Čo sa týka testovania čitateľskej gramotnosti študentov, túto sme počas roka testovali v prvom ročníku dva krát, oba razy s využitím testovacieho nástroja Socrative. V zimnom semestri, podľa testovej špecifikácie, išlo o prácu s odborným textom: **Reading – titles:** *Študent priradzuje vhodný nadpis (podnadpis) spomedzi 7 (pod)nadpisov k 5 krátkym textom*

(odsekom jedného textu), t. j. išlo o úlohu na priradovanie. Testovali sme 42 študentov, priemerná úspešnosť bola 57,33%. V letnom semestri, podľa testovej špecifikácie, išlo o prácu s odborným textom: **Reading – short answer**: *Študent odpovedá na položené otázky podľa textu. Odpoveď pozostáva maximálne z troch slov, t. j. ide o typ úlohy s krátkou odpoveďou.* Testovali sme 48 študentov, priemerná úspešnosť bola 64,90%. Možno teda skonštatovať, že sa, i keď na menšej vzorke, čitateľská gramotnosť študentov prvého ročníka FRI počas jedného akademického roka zlepšila o 10,57% .

2 INÉ TYPY A NÁVODY NA PRÁCU S TEXTOM

Na tomto mieste by sme radi popísali niektoré čitateľské stratégie, resp. ich modifikácie, ktoré sa nám ukázali ako vhodné i v jazykovo rôzne vybavených skupinách.

2.1 SQ3R metóda a jej modifikácia pre CJ

SQ3R metóda je v odbornej literatúre uvádzaná ako metóda čítania vedúca k zapamätaniu si (*reading to remember*): S=SURVEY – skúmaj, preskúmaj: prieskum v sebe zahŕňa rýchle preštudovanie si materiálu za účelom získania prehľadu o obsahu a porozumenia hlavnej myšlienke textu, príp. osobe (pozícii) autora. Q=QUESTION – vytvor otázky: zahŕňa fázu tvorby/kladenia si otázok pre čítaním; napríklad: Zmeňte názov článku (nadpis, podnadpisy) na otázky, vytvorte také otázky, na ktoré by ste radi dostali odpovede po prečítaní. Napomôžu zapamätaniu si informácií v texte. R1=READ – čítaj: text prečítajte dva krát; počas prvého čítania všimajte si nadpisy, abstrakt, zhrnutie, diagramy, schémy, atď. Hľadajte odpovede na otázky, ktoré ste si sami položili v predošlej fáze. Počas druhého čítania si robte poznámky. Pomôžu vám pri finálnom opakovaní. R2=RECALL/RECITE – voľne prerozprávaj: rekapitulujte, čo ste sa naučili: knihu zatvorte, materiál odložte a urobte si poznámky z toho, čo ste si zapamätali. Tieto si skontrolujte s pôvodným textom. Text opäť prečítajte po častiach (odstavcoch) a opakujte si, čo už viete. Možno vám pomôže opakovanie nahlas - recitovanie. R3=Review – zhrň, zosumarizuj: zhrňte, zosumarizujte to, čo už viete, skontrolujte si hodnovernosť informácií vo vašich poznámkach, prečítajte si vami stanovené otázky, odpovedzte na ne spamäti. Tento proces zopakujte o niekoľko dní. (Upravené a doplnené podľa: Wood, 1991, s. 364)

Počas vyučovania odporného CJ sa nám u študentov FRI osvedčila nasledujúca modifikácia SQ3R metódy:

- Prezrite si text, obrázky, grafy, anotáciu, zhrnutie (všetko, čo je súčasťou textu, s ktorým budete pracovať) a aktivizujte si tak predchádzajúce vedomosti o danej téme.
- Pokúste sa jednou vetou povedať / napísať predpoklad, o čom text bude.
- Prezrite si podnadpisy a prečítajte prvú vetu každého odseku.
- Zmeňte podnadpisy na otázky.
- Prečítajte si pozorne obsah každého odseku a odpovedajte na otázku vytvorenú z podnadpisu.
- Pripravte si otázky do diskusie k prečítanej téme. (Osvedčilo sa nám, keď študenti sami vyvolávali kolegov do diskusie, t. j. kto otázku položil, reťazovo určil študenta, ktorý na ňu odpovie, atď.)
- Pokúste sa graficky spracovať text (vytvorte schému, pracovný postup, atď.).
- Vypíšte z textu kľúčové slová z textu.
- Napíšte krátke zhrnutie textu (krátky sumár v rozsahu max. päť riadkov). Sumár dajte skontrolovať spolužiakovi, resp. odovzdajte na kontrolu učiteľovi. (Upravené a doplnené podľa: Krajčiová – Páleníková, 2015, s. 46).

2.2 Iné stratégie vhodné pre čítanie odborných textov v CJ

Našu pozornosť zaujali aj iné už osvedčené metódy a stratégie, ktoré sa dajú aplikovať i na čítanie odborných cudzojazyčných textov. Prvá uvedená prezentuje všeobecný postup, druhá sa nám ukázala ako veľmi vhodná a motivačne pôsobiaca v procese vyučovania CJ na VŠ (FRI). Tretia je modifikáciou už existujúcej techniky dostupnej na platforme TED-ed vhodná pre samoštúdium.

A) Všeobecne možno konštatovať, že pre prácu s odborným, náročným textom, platí:

- **Rozdeľte si text na časti.** Vyberte si menšie množstvo materiálu a dodržte stanovený cieľ text prečítať a spracovať, textu porozumieť.
- Text si prvý krát **rýchlo prečítajte** – získate tak celkový **prehľad o téme**. Prečítajte si nadpis textu, abstrakt, kľúčové slová, názvy kapitol a podkapitol, zhrnutie, závery alebo odporúčania. Všimnite si v texte nachádzajúce sa obrázky, tabuľky, diagramy, grafy. Rýchlo si prečítajte kľúčovú = prvú vetu v každom odseku, aby ste získali všeobecnú predstavu o tom, o čom text na čítanie je. (Porovnaj SQ3R metóda).

- Najprv si prečítajte tie časti, ktorým rozumiete, **snažte sa nezamotať sa v náročných častiach**. Prebehnite pasáže, ktoré sú naozaj ťažké, a označte si, čomu v nich nerozumiete, aby ste si ich mohli prečítať neskôr. Dokonca aj čiastočné porozumenie uľahčí opätovné čítanie pri druhom pokuse.
- **Klad'te si otázky týkajúce sa textu**. Ozrejmte si, čomu rozumiete a čomu nie. Pokúste sa vytvoriť spojenia a asociácie medzi tým, čo čítate, s tým, čo už o danej problematike viete. Znova sa vráťte k častiam, ktoré ste považovali za ťažké. Ako zapadajú do toho, čomu už rozumiete?
- **Existujú ďalšie zdroje**, ktoré by pomohli zlepšiť Vaše porozumenie?
 - Ak potrebujete viac podkladov, nájdite si ďalší zdroj.
 - Ak ste zmätení, pokiaľ ide o pojmy alebo skratky špecifické pre danú disciplínu, nájdite špecifický výkladový slovník pre danú disciplínu a text čítajte spolu s ním po ruke, aby ste mohli vyhľadať dôležité slová.
 - Ak nerozumiete cudzojazyčnej terminológii, pracujte s prekladovým, resp. výkladovým (online) slovníkom, odborníkom.
- **Počas čítania vám môže pomôcť zapisovať si**. Podčiarkujte si, robte si poznámky a/alebo napíšte krátke zhrnutia, ktoré vám pomôžu sústrediť sa a pochopiť náročné myšlienky.
- Keď ste už dočítali, skontrolujte, **čo ste sa naučili**, a znova si prečítajte tie časti, ktoré Vám neboli jasné. Pokúste sa náročné myšlienky prerozprávať vlastnými slovami.
- **Nevzdávajte sa**. Dokončíte svoj cieľ čítania a nenechajte sa znechutiť, ak stále existujú časti, ktoré vám nie sú celkom jasné. Niektoré materiály sú náročné a je dôležité pracovať na ich pochopení. Nápady môžu byť jasnejšie, čím viac budete čítať.
- **Ak stále nerozumiete čítanému textu, nepanikárte**. Odložte ho na druhý deň a prečítajte si ho znova. To dáva vášmu mozgu možnosť a čas spracovať materiál. Ak je čítanie stále problematické, často pomáha aj rozhovor, resp. poraďte sa s lektorom alebo tútorom. Porozprávajte sa o tom aj s ostatnými študentmi. (Wood,1991).

B) V procese vyučovania na FRI ŽU v Žiline sa nám ako vysoko motivačná ukázala metóda **STOP–START–CONTUNUE**: **STOP** – znamená prestaňte nadávať, tápať, zúfať, **START** – začnite čítať, pravidelne čítať, a o prečítanom texte rozmýšľať, klásť si otázky, na ne odpovedať, v malých skupinách diskutovať..., **CONTINUE** – pokračujte v tom, čo vám

vyhovuje, čo sa Vám osvedčilo. Ak je to asociačný ježko, kreslite si ježkov aj ďalej. Nájdite si svoj vlastný spôsob robenia poznámok na okraji (✓ - jasné, rozumiem, súhlasím, ☹ - nerozumiem, ☹ - nie som si istý, ? - vôbec nerozumiem, x - nesúhlasím); používajte lepiace štítky, farebné zvýrazňovače, všetko, čo Vám osobnostne vyhovuje... K poznámkam sa nezapudnite neskôr vrátiť. Vždy venujte pozornosť zvýrazneným slovám, resp. častiam textu.

C) Adaptácia metódy **WATCH – THINK – DIG DEEPER**: Domnievame sa, že, tak ako uvádza platforma TED-ed, ich metódu používanú pre videoprezentácie vhodné na edukáciu **WATCH – THINK – DIG DEEPER**, možno aplikovať aj pre čítanie: WATCH, resp. READ – čítajte, THINK – o prečítanom (kriticky) uvažujte, DIG DEEPER – kopte hlbšie, diskutujte, hľadajte ďalšie informácie a súvislosti, konzultujte s odborníkmi, odbornou literatúrou, slovníkmi. Touto formou je možné študentov motivovať k pravidelnému čítaniu, resp. aj počúvaniu a aktívnemu samoštúdiu, kde si už „*ryby nalovia sami*“.

ZÁVER

V závere by sme radi skonštatovali, že práca s odborným textom je náročná, avšak existujú spôsoby, ako si ju uľahčiť. Každý študent, ale aj večný študent – učiteľ – si časom nájde spôsob, ktorý sa mu ukáže ako efektívny, či už je to čítanie potichu, nahlas, cez čítačky textov, s perom, ceruzkou, zvýrazňovačom v ruke, s pomocným papierom, slovníkom, či bez nich. Z nášho zamyslenia by sme radi upozornili na nutnosť, tu je rada pre kolegov – vyučujúcich CJ – koncipujúcich materiál na čítanie (štúdium, samoštúdium) pre študentov, že tento, podľa našej skúsenosti by mal byť vždy prehľadný a členený na odseky, kľúčové slová v ňom by mali byť zvýraznené a text by mal byť umiestnený na strane vľavo, resp. tak, aby bol ponechaný okraj a študent si mohol zapisovať poznámky na margo strany. Z vlastnej skúsenosti – a to aj na základe kritiky študentov samotných, ukázalo sa nám ako nie vhodné text upravovať do formátu pdf, ale ponechať dokument ako editovateľný, do ktorého študent môže vstúpiť a poznámky si zapisovať už počas čítania. Mladí, flexibilní študenti CJ na FRI často odmietajú texty si pred vyučovaním tlačiť a radi/rady pracujú s technológiami, preto v závere konštatujeme, že i my by sme im mali načúvať a ak si to prax vyžaduje, prispôbiť sa zmene. Aspoň tak o. i. študenti prácu s materiálmi zhodnotili v koncoročnom dotazníku.

LITERATÚRA

- DAVIES, P.A. 2008. *Information Technology*. Oxford: Oxford University Press, 2008. s. 72. ISBN 978-0-19-423392-7.
- HARMER, J. 1998. *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education Limited, 1998. ISBN 0-582-29796-6.
- KRAJČIOVÁ, D. – PÁLENÍKOVÁ, M. 2015. *Využitie čitateľských stratégií prírodovedných predmetoch*. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: Univerzita Komenského. 2015. s. 44 – 54. ISBN 978-80-223-3983-4. Dostupné na internete: <https://docplayer.pl/32616745-Zbornik-prispevkov-z-konferencie-s-medzinarodnou-ucastou.html> [cit. 2019-06-26]
- LOPUŠANOVÁ, J. 2011. Europe's Language Policy and its Implications for Language Preparation at Universities. In *The University of Žilina: Transcom 2011, Social Studies*, 2011, s. 47 – 50.
- MASTER, P. – TKACZYK, B. 2007. ESP... specifically, for what?. In *The Teacher*. 2007, č. 1 (45), s. 8 – 11.
- TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. 2. vyd. Bratislava : MTC, 2005. s. 67 – 76. ISBN 80-8052-230-8.
- URL: <http://www.paulemmerson.com/articles> [cit. 2017-06-15]
- URL: <https://www.ted.com> [cit. 2019-06-21]
- URL: <https://vzdelavanie.uniza.sk/moodle> [cit. 2019-06-21]
- Wood, N, 1991. *College Reading and Study Skills*. Holt Rinehart and Winston, USA. 1991. 364 s. ISBN 978 00 30179013.

METODIKA VÝUČBY ČÍTANIA ODBORNÝCH TEXTOV NA UNIVERZITÁCH

METHODOLOGY OF TEACHING READING OF PROFESSIONAL TEXTS AT UNIVERSITIES

Helena Mazurová

Abstrakt

Čítanie odborných textov vo výučbe anglického jazyka na univerzitách je základným zdrojom získavania informácií v danom študijnom odbore a podkladom na rozvíjanie jazykových vedomostí a zručností študentov. V digitálnej dobe prístup k informáciám prostredníctvom informačných a komunikačných technológií dáva učiteľom a študentom nové možnosti prístupu k odborným textom a práce s nimi. Čítanie nemá byť len receptívnou jazykovou zručnosťou; študenti musia vedieť s odborným textom aktívne pracovať a používať aj akademické zručnosti a „zručnosti 21. storočia“ na rozvíjanie svojej jazykovej kompetencie v odbornom anglickom jazyku. Príspevok je zameraný na uplatnenie nových postupov v práci s odborným textom.

Kľúčové slová: čítanie, odborný text, intenzívne čítanie, extenzívne čítanie

Abstract

In teaching English language at universities, reading professional texts is the main source of acquiring information in a given field of study and the background for developing students' language knowledge and skills. In the digital era, the approach to information via information and communication technologies provides teachers and students with new possibilities how to work with professional texts. Reading is not only a receptive language skill; students have to know how to work with a professional text actively and use their academic skills and "the 21st century skills" for developing their language competence in professional English. The paper is aimed at implementing new procedures into the work with a professional text.

Keywords: reading, professional text, intensive reading, extensive reading

ÚVOD

Čítanie ako jedna zo základných jazykových zručností patrí medzi najdôležitejšie akademické zručnosti vo výučbe cudzieho jazyka na technických univerzitách. Vysokoškolskí študenti získavajú odborné informácie najmä čítaním odbornej literatúry v slovenskom a v súčasnosti aj v anglickom jazyku, ktorý plní funkciu *lingua franca* v akademickom a vedeckom prostredí ako aj v medzinárodnom obchode. Na univerzitnom stupni vzdelávania podstata štúdia je závislá od práce s odbornými textami a ich pochopenia a osvojenia si správnych stratégií čítania odborných textov.

Čítanie ako jazyková zručnosť je jedným zo základných komponentov vo výučbe odborného anglického jazyka, je nevyhnutným predpokladom pri získavaní a rozvíjaní ďalších receptívnych i produktívnych jazykových zručností ako aj základných komponentov jazyka, ako je slovná zásoba, morfológia a syntax spolu so spoločenskými a komunikačnými zručnosťami.

V súčasnosti v čase nástupu štvrtej priemyselnej revolúcie, známej ako digitálna revolúcia, nastáva v spoločnosti veľká zmena. Informačná revolúcia umožňuje rýchle šírenie tokov informácií po celom svete, ľudia môžu zdieľať informácie a vedomosti okamžite prostredníctvom internetu a sociálnych sietí a reagovať tak na hocijakú významnú spoločenskú alebo politickú udalosť kdekoľvek na svete. Zmeny v spoločnosti sa musia nutne odzrkadliť aj vo vyučovacom procese na všetkých jeho úrovniach.

Rozšírenie zdrojov informácií a informačné a komunikačné technológie vytvárajú priestor pre aktívnejší prístup študentov k informáciám a ich spracovaniu, čím sa otvárajú nové možnosti pre prácu s textom a nové metódy pri rozvíjaní čítania ako jazykovej zručnosti.

1 FUNKCIA ČÍTANIA VO VÝUČBE ODBORNÉHO JAZYKA

Dubin a Bycina (1991, 197) definujú čítanie ako výberový proces, ktorý prebieha medzi čitateľom a textom, v ktorom predchádzajúce znalosti čitateľa a jeho jazykové znalosti sú vo vzťahu s informáciami v texte a prispievajú k porozumeniu textu. Alderson (2005, 3) definuje čítanie v tej najvšeobecnejšej rovine ako interakciu medzi čitateľom a textom a Grabe a Stoller (2002, 17) čítanie definujú ako „*schopnosť pochopiť informáciu v texte a správne ju interpretovať*“. Z ďalších definícií spomenieme definíciu N. Andersona (2003, 68), ktorý vymedzuje čítanie ako „*plynulý proces čitateľov kombinujúcich informácie z textu a svoje vlastné predchádzajúce vedomosti, aby pochopili význam*“. Funkciou čítania je teda pochopenie textu.

Čítanie je podľa Andersona (2003, 68) prienikom štyroch základných prvkov, ktoré sú súčasťou procesu čítania: čitateľ, stratégia čítania, plynulosť čítania a samotný text. Študenti na univerzitách sa stretávajú najmä s odbornými textami, pri ktorých používajú rôzne stratégie čítania. Stratégie čítania (Grabe a Stoller, 2013, 5 - 6) predstavujú schopnosti študentov riešiť problém alebo splniť určitý cieľ čítania. Block (1986, 472) stanovil šesť všeobecných stratégií čítania: predvídanie obsahu textu, rozpoznanie štruktúry textu, identifikovanie hlavných myšlienok textu, použitie predchádzajúcich znalostí o danej téme,

monitorovanie a reagovanie na text ako celok. Študenti v práci s textom používajú celý komplex stratégií čítania od stanovenia účelu čítania, plánovania práce s textom, predikcie obsahu textu, stanovenia úloh/otázok na začiatku práce s textom až po samotné čítanie a spracovanie informácií v texte a zosumarizovanie informácií z textu. Zo siedmich všeobecných účelov čítania (Grabe a Stoller, 2013, 6) v akademickom prostredí sú dôležité špecifické účely čítania – čítanie za účelom učenia sa, čítanie zamerané na integráciu informácií z textov a kritické spracovanie informácií v textoch a čítanie za účelom písania. Študenti v práci s textom musia informácie z odborných textov vyselektovať, vyhodnotiť a nanovo spracovať v nových vlastných výstupoch.

Čítanie je zložitý proces pozostávajúci z veľkého množstva automatizovaných procesov, ktoré čitateľ realizuje pri čítaní. Pochopenie textu prebieha na dvoch základných úrovniach: nižšej (lexikálna, syntaktická a sémantická zložka jazyka) a vyššej, ktorú tvorí pochopenie zmyslu textu, interpretácia textu na podklade predchádzajúcich znalostí čitateľa, jeho cieľov, očakávaní, motivácie a stanovených úloh čítania a hodnotenie pochopenia zmyslu textu.

V odbornej literatúre (Anderson, 2003, 70 - 72; Grabe a Stoller, 2002, 2013, 25) sú prezentované tri modely čítania: intenzívny, extenzívny a integračný model čítania. Pri intenzívnom čítaní čitateľ postupuje od jednotlivých slov a viet textu k pochopeniu zmyslu textu (zdola nahor). Cieľom intenzívneho čítania je zameranie sa na detailné skúmanie textu za účelom pochopiť obsah textu, jeho štruktúru a funkciu. Takýto prístup k čítaniu je typický pre výučbu cudzieho jazyka. Základom metodického postupu je krátky text, ktorý je sprevádzaný cvičeniami zameranými na gramatiku a slovnú zásobu a v menšej miere na pochopenie významu textu. Extenzívne čítanie predstavuje najčastejšiu formu postupu čítania zhora nadol. Realizuje sa najčastejšie mimo vyučovacích procesov a jeho funkciou je čítanie pre radosť alebo získanie dodatočných informácií. Pri postupe čítania zhora nadol sa vychádza z predpokladu, že pochopenie textu je založené na čitateľových predchádzajúcich vedomostiach, jeho očakávaníach a predikciách o texte a vyúsťuje do potvrdenia alebo odmietnutia jeho predikcií o texte. Integračný model čítania spája postupy intenzívneho i extenzívneho čítania do jedného celku.

Čítanie ako jazyková zručnosť vo výučbe cudzieho jazyka zahŕňa v sebe zručnosti čítania materinského jazyka a jazykové znalosti a zručnosti cudzieho jazyka, pričom hlavný faktor, ktorý ovplyvňuje schopnosť čítať v cudzom jazyku, je úroveň ovládania cudzieho

jazyka. Pri výučbe čítania úlohou učiteľa je podľa Andersona (2013, 74 - 77) využiť doterajšie znalosti študenta, snaha rozširovať slovnú zásobu študentov, zamerať výučbu čítania na pochopenie textu, zlepšovať plynulosť čítania, učiť študentov efektívne stratégie čítania a transformovať ich na zručnosti, zahrnúť hodnotenie do procesu čítania.

V súčasnosti v učebniciach odborného anglického jazyka čítanie tvorí časť lekcie v učebnici zvyčajne s autentickým textom z daného odboru, v prípade obchodnej angličtiny ide najmä o článok z novín, ktorý je doplnený s úlohami pred samotným čítaním a následnými úlohami po prečítaní textu. Úlohy sú často kombinované, zamerané na porozumenie textu, ale i na rozvíjanie slovnej zásoby, prípadne precvičenie gramatických javov, čiže ide najčastejšie o integračný model čítania, v ktorom sa realizujú cvičenia zamerané na jazyk i porozumenie textu. Študenti si zvyčajne nevyhľadávajú odborné informácie čítaním odborných textov mimo učebnice a bez aktívneho prístupu učiteľa. Čítanie s porozumením môže byť súčasťou vyučovacej hodiny realizované ako čítanie nahlas (prípadne aj s prekladom) a spoločné vypracovanie úloh alebo častejšie je domácou úlohou študentov, ktorá sa kontroluje formou správnych riešení úloh na nasledujúcej vyučovacej hodine. Článok sa tematicky viaže na názov lekcie (tému lekcie) a ostatné časti lekcie. Nevýhodou článkov na čítanie v učebniciach je krátkosť textu, výber textu autormi, obsahový rozsah textu. Obsah čítania tvorí len jeden segment témy, ktorý je len voľne prepojený s ostatnými časťami lekcie. Z našej pedagogickej praxe vieme, že študenti nie sú aktívni pri integrovaní odborných a jazykových poznatkov témy lekcie a neprehlbujú si ich aktívne samostatným štúdiom.

2 FUNKCIA EXTENZÍVNEHO ČÍTANIA V AKADEMICKOM PROSTREDÍ

Mimo akademické prostredie extenzívne čítanie môžeme charakterizovať ako plynulé a rýchle čítanie pre radosť alebo získanie informácií bez toho, aby sa venovala pozornosť detailom (Scrivener, 2011, 264). Študenti čítajú veľa rôznych materiálov podľa vlastného výberu za účelom získať informácie alebo len pre potešenie a zábavu. Získavajú a rozvíjajú rôzne stratégie čítania, zlepšujú si svoje jazykové zručnosti čítania, písania, počúvania a hovorenia, ako aj slovnú zásobu a pravopis. Čítanie im slúži ako vstupný zdroj pre rozvíjanie produktívnych jazykových zručností. Študenti sa pri extenzívnom čítaní zameriavajú na obsah čítania ako na samotný jazyk, ktorý im slúži len ako médium na sprostredkovanie obsahu (Carrell a Carson, 1997, 49 - 50).

Day a Bamford (1998, 2002, 137 - 141) stanovili desať základných princípov extenzívneho čítania: študenti čítajú veľké množstvo vytlačeného materiálu; materiál zodpovedá ich úrovni pochopenia; študenti si materiál vyberajú sami; učitelia sú len poradcami pri ich výbere; odmenou pre študentov je samotné čítanie; čítanie je individuálne; študenti čítajú sami a vlastným tempom; po čítaní môžu študenti vypracovať úlohy; študenti i učitelia si zaznamenávajú pokrok a výsledky čítania. Výsledky čítania zvyčajne nie sú formálne hodnotené.

Výhody extenzívneho čítania sa prejavujú na viacerých úrovniach. Z psychologického hľadiska extenzívne čítanie podporuje motiváciu študentov čítať a získavať nové informácie, záujem o nové informácie, ich postoje k čítaniu a sebadôveru, ktorú získavajú čítaním. Extenzívne čítanie podľa Chena et al. (2013, 304) výrazne zlepšuje u študentov čítanie textov v cudzom jazyku. Študenti majú pozitívny postoj k čítaniu textov v cudzom jazyku, získavajú nezávislosť a autonómiu pri výbere materiálov na čítanie a ich spracovaní. Z kognitívneho hľadiska študenti si zlepšili porozumenie, slovnú zásobu, štruktúru textu. Výhody extenzívneho čítania sa prejavujú aj pri prenose zručnosti čítania v materinskom jazyku na cudzí jazyk, pri prenose zručností z extenzívneho čítania na intenzívne čítanie, prípadne z cudzojazyčného čítania na akademické čítanie (odborné čítanie).

Waring a McLean (2015, 161) rozlišujú viaceré formy extenzívneho čítania: klasické, čítanie v triede, čítanie umeleckej literatúry, integračné čítanie a ďalšie. Rozlišujú medzi základnými a premennými atribútmi extenzívneho čítania. Základné prvky extenzívneho čítania sú úplné porozumenie textu, vysoká rýchlosť čítania, veľké množstvo textu a zameranie sa na obsah textu. Počet premenných prvkov nie je explicitne stanovený a závisí od výberu učiteľa alebo študentov. Týka sa to realizácie extenzívneho čítania doma lebo v triede; čítanie môže byť hodnotené alebo nie je hodnotené; je povinné alebo odporúčané; monitorované alebo nemonitorované; texty môžu byť dlhé alebo krátke; po čítaní môžu nasledovať úlohy alebo čítanie neobsahuje žiadne úlohy, resp. cvičenia. Výber premennej závisí od učiteľa a cieľa, ktorý chce dosiahnuť extenzívnym čítaním študentov.

Extenzívne čítanie v akademickom prostredí obsahuje základné prvky extenzívneho čítania; jeho špecifická črta je odbornosť textov. Študenti obchodnej angličtiny čítajú odbornú literatúru v slovenskom, ale i anglickom jazyku v rámci štúdia odborných predmetov. Extenzívne čítanie je jedným zo spôsobov ako zabezpečiť dostatočné množstvo odborných informácií, prípadne odborného textu, s ktorým študenti môžu autonómne pracovať

samostatne alebo v skupinách a preberať zodpovednosť za svoj prístup k učeniu. Extenzívne čítanie znamená čítať text bez úloh pred čítaním alebo po prečítaní textu, ktoré by testovali pochopenie textu. Študent si vyberá texty podľa vlastného záujmu a nezávisle. Výhodou extenzívneho čítania je priamy prístup študentov k cudziemu jazyku v jeho prirodzenom kontexte. Pri čítaní študenti vnímajú formu, štruktúru a význam textu bez autoritatívneho zásahu učiteľa, zlepšujú si slovnú zásobu, vnímajú gramatické javy jazyka a rozvíjajú stratégie čítania i jazykovú zručnosť porozumieť odbornému textu v cudzom jazyku. Ďalšou výhodou extenzívneho čítania je rozvoj personálnych a interpersonálnych zručností študentov, tzv. zručnosti 21. storočia, ktoré dopĺňajú informačná, technologická a mediálna gramotnosť študentov, ktorá im umožňuje prístup k viacerým zdrojom čítania. Z personálnych zručností študenti rozvíjajú kritické myslenie, tvorivosť a predstavivosť, schopnosť riešiť problémy a stavajú sa flexibilnejšími. Z interpersonálnych zručností študenti môžu získavať skúsenosti z tímovej práce pri zadaní úloh extenzívneho čítania, stavajú sa zodpovednejšími, zlepšujú sa v sociálnej komunikácii, získavajú skúsenosti z vedenia tímu ľudí, to sú všetko dôsledky tímovej spolupráce pri spracúvaní zadaní z odborných textov mimo vyučovania.

Na výučbe obchodnej angličtiny možno extenzívne čítanie využiť pri spracovaní témy lekcie. Študenti dostanú úlohu samostatne alebo v tímoch spracovať zadanú tému formou určeného výstupu. Všetky informácie si študenti musia zabezpečiť mimo vyučovania z rozličných relevantných zdrojov, zvyčajne z internetu alebo odborných časopisov formou extenzívneho čítania. Získané informácie spracúvajú do vopred stanovených výstupov a prezentujú ich na vyučovacej hodine. Výstupy študentov môžu byť rôzne a určite prispievajú k atraktívnejšej hodine. Najčastejšie si študenti pripravujú prezentácie na danú tému, ale určite sú aj iné možnosti výstupov. V rámci záverečného hodnotenia študenti pripravujú projekty, ktoré prezentujú. Keďže ide o individuálne hodnotenie študentov, projekt a jeho prezentácia sú individuálne výstupy študentov. Možné sú i spoločné projekty študentov ako čiastkové výstupy počas semestra, napríklad riešenie odborného problému, prehľad odbornej literatúry, spracovanie odbornej témy, príprava diskusie a jej riadenie na hodine, príprava kvízov a ich realizácia študentmi na hodine. Individuálny výstup môže byť esej, ktorá môže byť iba hodnotená učiteľom, prípadne ju študent môže aktívne prezentovať ostatným študentom. Postupne si študenti môžu vypracovať vlastné portfólio svojich výstupov počas štúdia, najmä ak ide o viacsemestrový predmet. Hlavnou devízou extenzívneho čítania a na

jeho základe práce s odbornými informáciami spracovanými v istom výstupe je aktivita študentov, ktorí sa sami podieľajú na výučbe.

Extenzívne čítanie v oveľa väčšej miere zlepšuje zručnosť čítania študentov, v porovnaní s intenzívnym čítaním je komplexnejšou aktivitou študentov, ktorá im môže prinášať aj radosť, ak sú dostatočne motivovaní. Extenzívne čítanie je komplementárnou aktivitou s intenzívnym čítaním.

ZÁVER

Čítanie ako jedna zo základných jazykových i akademických zručností na získavanie odborných vedomostí je základom každej výučby a učenia sa a je dôležitým faktorom úspešného zvládnutia akademického štúdia. Všetky formy čítania prispievajú k úspechu štúdia; úlohou extenzívneho čítania v akademickom prostredí je rozšírenie z funkcie „čítania pre radosť“ na príležitosť získavať nové odborné informácie z ďalších dodatočných zdrojov a tak dopĺňať jazykové, ale aj odborné znalosti študentov a aktívne ich prezentovať vo forme individuálnych alebo skupinových výstupov. Táto aktivita je doplnkom tradičnej výučby, je osviežením každej vyučovacej hodiny, motivuje študentov k učeniu a v neposlednom rade zvyšuje ich zručnosť čítania odborných textov a článkov.

LITERATÚRA

- ALDERSON, J. C. 2005. *Assessing Reading*. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. 398 s. ISBN 978-0-521-59000-6.
- ANDERSON, N. 2003. Reading. In NUNAN, D. (Ed.) 2003. *Practical English Language Teaching*. New York : McGraw-Hill, Companies, Inc., pp. 67 – 87. ISBN 007-123462-4.
- BLOCK, E. 1986. The comprehension strategies of second language readers. In *Tesol Quarterly*, 1986, 20, pp. 463 – 494.
- CARRELL, P. L. - CARSON, J. G. 1997. Extensive and extensive reading in an EAP setting. *English for Specific Purposes*, 16, pp. 47 – 60.
- CHEN, C. et al. 2013. The Effects of Extensive Reading via E-books on Tertiary Level EFL Students' Reading Attitude, Reading Comprehension and Vocabulary. In *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12, 2, pp. 303 – 312.
- DAY, R. R. - BAMFORD, J. 1998. *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 238 s. ISBN 978-0521568296.
- DAY, R. R. - BAMFORD, J. 2002. Top ten principles for teaching extensive reading. In *Reading in a Foreign Language*, 14, pp. 136 – 141.
- DUBIN, F. - BYCINA, D. 1991. Academic reading and ESL/EFL teacher. In CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1991, pp. 195 – 215.
- GRABE, W. - STOLLER, F. L. 2002. *Teaching and Researching Reading*. Harlow : Pearson Education Limited, 2002. 255 s. ISBN 978-1408205037.

- GRABE, W. - STOLLER, F. L. 2013. *Teaching and Researching Reading*. 2nd ed. New York : Routledge, 324 s. ISBN 978-1-4082-0503-7.
- SCRIVENER, J. 2011. *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. 3rd ed. Oxford : Macmillan Education, 2011. 414 s. ISBN 978-0-230-72984-1.
- WARING, R. - McLEAN, S. 2015. Exploration of the core and variable dimensions of extensive reading research and pedagogy. In *Reading in a Foreign Language*, 27, 1, pp. 160 – 167.

APLIKOVANÝ CUDZÍ JAZYK VO VÝUČBE NA AKADÉMII POLICAJNÉHO ZBORU

APPLIED FOREIGN LANGUAGE IN EDUCATION AT THE ACADEMY OF THE POLICE FORCE IN BRATISLAVA

Katarína Meždejová

Abstrakt

Výučba cudzieho jazyka, ako aj konkrétne metódy, formy i prostriedky sa vyznačujú svojou špecifickosťou. Autorka sa v príspevku zaoberá popisom niektorých konkrétnych metód a foriem prostredníctvom materiálu používaného v podmienkach výučby na Akadémii Policajného zboru v Bratislave.

Kľúčové slová: aplikovaný cudzí jazyk, výučba, metóda, materiál

Abstract

Teaching foreign language, as well as its specific methods, systems and means is noted for its particularity. Author deals with description of several concrete methods and systems by means of material used (in conditions) at the Academy of the Police Force in Bratislava.

Keywords: applied foreign language, teaching, method, material

ÚVOD

Výučba cudzieho jazyka v akomkoľvek kurze či na škole by mala byť zameraná na dosiahnutie konkrétnych cieľov, ktoré sú jasne a presne vytýčené vo vzdelávacích štandardoch. V tomto príspevku sa autorka venuje konkrétne výučbe cudzieho jazyka v podmienkach Akadémie Policajného zboru v Bratislave. Presnejšie, niektorým formám i metódam za názornej ilustrácie vysokoškolských skrípt *English for Peacekeeping Missions* ktoré sú určené policajtom vysielaným do medzinárodných mierových misií a operácií civilného krízového manažmentu. Za najvýraznejší rozdiel vo výučbe na jednotlivých školách a kurzoch považuje autorka obsahovú náplň jednotlivých vyučovacích jednotiek, ktorá je presne definovaná pre jednotlivé ročníky/kurzy. „Na výbere tém dôležitých pre plnenie služobných povinností príslušníka PZ SR v zahraničí sa podieľali priami účastníci medzinárodných mierových misií a operácií civilného krízového manažmentu a kolegovia z Úradu medzinárodnej policajnej spolupráce Prezídia Policajného zboru.“ (Binderová, 2018, 5) V podmienkach Akadémie Policajného zboru (ďalej len A PZ) sa aktuálne vyučujú tri

cudzí jazyky, a to anglický, nemecký a ruský jazyk. V tomto príspevku sa autorka zameriava na jazyk anglický.

1 OSVOJOVANIE SI TERMINOLÓGIE

Je prirodzené, že slovnú zásobu, ktorú nepoužívame, postupne zabúdame. Je nevyhnutné, ponechať novú terminológiu pokiaľ čo možno najviac „v obehu“. Nevyhnutnou podmienkou pre precvičovanie novej terminológie je jej vsadenie do zaujímavého kontextu. Ako je spomenuté v nasledujúcej kapitole, autorky vysokoškolských skrípt využili veľké množstvo autentického materiálu, textov a prípadových štúdií. Osvojovanie si terminológie je dôležitou súčasťou v procese učenia sa cudzieho jazyka. Čím viac slov a slovných spojení učiaci sa ovláda, tým jednoduchšie dokáže pochopiť to, čo počuje a číta a dokáže jednoduchšie sformulovať myšlienku a vyjadriť sa v cudzom jazyku.

Vo vyučovacom procese sú študenti vystavení množstvu cudzích slov a slovných spojení. Je dôležité určiť si, ktoré z toho množstva sú pre študenta podstatné, ktoré slová využije v bežnej komunikácii. Prečítať si zoznam slov a pokúsiť sa zapamätať si ich nestačí, slová musia byť v logickom usporiadaní. O tom, ako si efektívne zapisovať/zaznamenávať novú slovnú zásobu pojednáva množstvo knižných publikácií a užitočné rady sa v hojnom počte vyskytujú aj na rôznych internetových portáloch. Medzi najčastejšie používané spôsoby patrí systém tabuľky – anglické slovo – preklad (eventuálne preklad – výslovnosť). Na tomto systéme trvá množstvo učiteľov, aj keď tento spôsob nie je efektívny pre všetkých študentov, nakoľko každý študent preferuje iný štýl učenia sa. Ďalšie osvedčené spôsoby sú tieto:

- memorovanie slova;
- zapisovanie slova, odlišovanie slov podľa farieb (napr. červená farba pre podstatné mená, modrá pre slovesá a pod.);
- organizácia slov podľa významu do jednotlivých skupín, tzv. „slovné rady“;
- zapisovanie na kartičky;
- zapisovanie slov podľa asociácií (s obrázkami alebo inými slovami);
- osvojovanie si slov v kontexte (študenti si mnohokrát zapamätajú slovo podľa kontextu, v ktorom bolo použité). V prípade vysokoškolských skrípt sú kontexty zvolené vzhľadom k oblasti v ktorej sa vyžaduje schopnosť komunikovať.

2 METODIKA A ASPEKTY VÝUČBY

Efektívne využitie metodiky a aplikácia konkrétnych metód vychádzajúcich z požiadaviek vo výučbe tvorí jeden zo základných predpokladov úspešného osvojenia si (nielen) cudzieho jazyka. Metódu môžeme charakterizovať viacerými možnými definíciami, napríklad podľa E. Stračára: „Vyučovacou metódou rozumieme zámerné usporiadanie obsahu vyučovania, činnosti učiteľa a žiaka, ktoré sa zaciľujú na dosiahnutie stanovených výchovných a vzdelávacích cieľov, a to v súlade so zásadami organizácie vyučovania“ (Stračár, 1977, 83). Mojžíšek definuje metódu nasledovne: „Vyučovacia metóda je pedagogická – špecifická didaktická aktivita subjektu a objektu vyučovania, rozvíjajúca vzdelanostný profil žiaka, súčasne pôsobiaca výchovne, a to v zmysle vzdelávacích a tiež výchovných cieľov a v súlade s vyučovacími a výchovnými princípmi. Spočíva v úprave obsahu, v usmernení aktivity objektu a subjektu, v úprave zdrojov poznania, postupov a techník, zaistení fixácie alebo kontroly vedomostí a zručností, záujmov postojov“ (Mojžíšek, 1975, 16). Podľa L. Maňáka je to „koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít žiaka, ktorý je zameraný na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov“ (Maňák, 1990, 33). Thornbury hovorí o nasledujúcich aspektoch, ktoré je nevyhnutné akceptovať vo výučbe cudzieho jazyka:

- Študenti potrebujú úlohy a stratégie, ktoré im pomôžu vo vybudovaní ich vlastnej štruktúry slovnej zásoby, vo vytváraní asociácií nových slov.
- Nové slová by mali byť prezentované v ich typickom kontexte, aby študenti pochopili ich význam, kolokácie, syntaktickú štruktúru.
- Výučba by mala upriamiť pozornosť na výslovnosť nových slov, na prízvuk v slovách.
- Študenti musia aktívne spolupracovať na výučbe nových slov.
- Študenti potrebujú neustály kontakt s novým slovom a takisto opakovanie nového slova.
- Zapamätanie a osvojenie si nového slova či slovného spojenia je jednoduchšie, ak sa toto slovo spája s osobnými pocitmi, emóciami či zážitkami študenta.
- Nie všetky slovíčka, ktoré študenti potrebujú sa dajú naučiť učiteľom. Študenti potrebujú častý kontakt s textom, audionahrávkami, autentickými textami... (Straková, 2005, 118).

Pre potreby príspevku ponúkame objasnenie procesuálneho aspektu metódy. Tento aspekt triedi metódy podľa jednotlivých fáz vyučovacieho procesu na:

- A. motivačné metódy – tieto metódy slúžia na zaujatie a vzbudenie záujmu učiacich sa, delia sa na vstupné a priebežné,
- B. expozičné metódy – táto fáza slúži na prvotné oboznámenie sa s novým,
- C. fixačné metódy – v tejto fáze si učitelia sa upevňujú a opakujú učivo,
- D. diagnostické a klasifikačné metódy alebo metódy hodnotenia a kontroly.

V nasledujúcej kapitole sú uvedené jednotlivé druhy cvičení z vysokoškolských skrípt *English for Peacekeeping Missions* podľa toho, aká metóda sa na to- ktoré cvičenie vzťahuje. Pre potreby tohto príspevku sa venujeme motivačným, expozičným a fixačným metódam.

2.1 Motivačné metódy

V predchádzajúcej kapitole sme stručne popísali jednotlivé metódy vyučovacieho procesu, táto kapitola ponúka aplikáciu jednotlivých metód na názorných príkladoch z vysokoškolských skrípt *English for Peacekeeping Missions*. Jednotlivé kapitoly sú členené do prehľadných aktivít a dodržiavajú metodické postupy, kde prezentácia terminológie začína „warm-up“ aktivitou:

WARM-UP

1. Answer the following questions.

- a) In your opinion how can trust and understanding be developed between police and a community? Give some examples.
- b) What does the expression “regular contact” mean?
- c) Are you familiar with the abbreviation CSO₃ which stands for “Community Support Officer”? Do you know anything about the CSO’s work?

„Na uvedenie študentov do témy slúžia úvodné zahrievacie otázky, ktoré im majú pomôcť vybaviť si v pamäti svoje znalosti slovnej zásoby a gramatických štruktúr... Predpokladá sa, že už v rámci predchádzajúceho štúdia sa s touto témou/ terminológiou stretli“ (Nováková, 2018, s. 124).



According to the online Collins English Dictionary a Community Support Officer (CSO) is “a uniformed officer who is not a member of the police force but who has certain powers to be exercised in supplementing the role of the police, esp. crowd control, tackling anti-social behaviour, etc.” (Binderová, 2018, 15).

V tejto aktivite vyučujúci zapája študentov do úvodnej diskusie o téme, kde majú možnosť vyjadriť svoj názor na základe vlastnej praxe. Tento druh aktivity slúži ako výborný motivačný faktor na nabudenie záujmu.

2.2 Expozičné metódy

Vzhľadom k tomu, že vysokoškolské skriptá sú zamerané primárne na osvojenie si policajnej terminológie v rôznych kontextoch, autorky využili množstvo autentického materiálu spracovaného do primerane dlhých textov, pričom využívajú zásadu prezentácie novej slovnej zásoby v kontexte:

2. Read the following text in order to find out more on Community Support Officers.

ON THE BEAT WITH SUPPORT OFFICERS

...As we *wind our way through* rows of tower blocks, passers-by smile and say hello, bus drivers wave and some people even invite us in for a cup of tea. But the job is not all about leisurely strolls. Around mid-afternoon the pair is called to a disturbance involving a group of teenagers. It emerges that two warring families on the Stonebridge estate are embroiled in a bitter argument that threatens to *spill over* into violence. The pair *set about* quelling the disturbance, speaking to both sides and acting as mediators and warning that any form of assault would lead to police intervention. "This type of disturbance is likely to *crop up* when youngsters are on summer holidays," says John O'Callaghan... (Binderová, 2018, 16).

READING COMPREHENSION

3. According to the article, choose the best possibility.

A. *CSOs have the power to detain people for up to*

- 1) 30 minutes and can tackle minor anti-social behaviour.
- 2) 30 minutes and can confiscate any alcohol and tobacco.
- 3) 30 minutes with a police officer on foot patrol.

B. *CSOs wear*

- 1) a stab-proof vest, handcuffs and a baton.
- 2) a bullet-proof vest, handcuffs and a baton.
- 3) a stab-proof vest.

Texty a cvičenia zamerané na rozvoj receptívnej zručnosti čítanie s porozumením sú prezentované a rozčlenené podľa modelu „pre- while- after“ – cvičenia pred, počas a po čítaní.

Je takmer nemožné dosiahnuť plynulosť v rozprávaní bez toho, aby učiaci sa pravidelne komunikovali s rodeným hovoriacim, pre zručnosť čítania s porozumením stačí text (prípadne slovník) a čítajúci. Pri interakcii s rodeným hovoriacim môže dôjsť k neporozumeniu, avšak pri čítaní je dostatok času vyhľadať si nové slová (Gadušová, 1994, 54).

Vychádzajúc z odborného textu ako média a motivačného impulzu pri rozvíjaní jazykových zručností študentov dominuje v práci s textom rozvíjanie zručnosti čítania s porozumením, ktorá má vo výučbe odborného cudzieho jazyka na vysokej škole svoje opodstatnenie. (Nováková, I., Binderová, M., 2018, 115). Podľa A.D. Cohena a T. A. Uptona sa pri čítaní čitateľ snaží spracovať fonologickú, morfológickú, syntaktickú, sémantickú a diskurzívnu úroveň a tiež si stanovuje ciele, spôsob zhrnutia textu, pri interpretácii textu používa svoje znalosti, monitoruje a hodnotí splnenie cieľa, a podľa potreby robí opravy vo svojom porozumení (Cohen, 2006).

2.3 Fixačné metódy

Tieto metódy slúžia na upevnenie novej terminológie. Aj pri týchto metódach je dôležitým faktorom kontext, resp. vsadenie nových slov do relevantného kontextu:

8. Choose the correct expression.

- a) There was a minor *disturbance* / *truce* / *mediator* during the riots, but fortunately nobody was injured.
- b) The two big gangs have finally declared *an intervention* / *a truce* / *a mediator*, ending months of bloodshed.
- c) The majority of the people who were questioned answered they were opposed to military *intervention* / *truce* / *disturbance* in the civil war.
- d) The role of a negotiator is to act as *an intervention* / *a truce* / *a mediator* between the two sides.

Cvičenie na upevnenie novej terminológie v rámci produktívnej schopnosti písanie:

14. Write a job advertisement for a CSO. Give a position description. Be specific about the role of the CSO and the desirable skills which are expected from candidates.

V tejto úlohe majú učiaci sa možnosť využiť svoje osobné skúsenosti, čo je taktiež významným motivačným faktorom.

ZÁVER

Z textov a cvičení je zjavné, že jednotlivé metódy sa prelínajú a ich využitie je variabilné. Všetky úlohy vo vysokoškolských skriptách *English for Peacekeeping Missions* poskytujú priestor na rozvoj všetkých štyroch jazykových zručností ústnou alebo písomnou formou a umožňujú lektorovi aktívne zapojiť študentov do riešenia zadaní individuálne, vo dvojiciach alebo v skupinách (Binderová, 2018, 5). Úlohy poskytujú dostatočný priestor aj pre samoštúdium. Zámerom tohto príspevku je poskytnúť stručný nárys metód využívaných vo výučbe cudzieho jazyka v podmienkach Akadémie Policajného zboru, a to za názornej ilustrácie vysokoškolských skript *English for Peacekeeping Missions*.

LITERATÚRA

- BINDEROVÁ, M. 2011. Možnosti zefektívnenia práce s odborným textom. In *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Cudzie jazyky v EÚ II*. 2011, ISBN 978-80-8054-521-5. s. 14.
- BINDEROVÁ, M. et al. 2018. *English for peacekeeping missions*. Bratislava : APZ. 2018. ISBN 978-80-8054-755-4.
- GADUŠOVÁ, Z. et al. 1994. *Methodology of Teaching English as a Foreign Language. (Anthology of Methodological Texts)*. Vysokoškolské učebné texty. Nitra : VŠ PG Nitra. 1994.
- MAŇÁK, J. 1990. *Nárys didaktiky*. Brno : Masarykova Univerzita, 1990.
- McCARTHY, M. 1990. *Vocabulary*. Oxford : Oxford University Press, 1990. ISBN 0-19-437136-0.
- MOJŽÍŠEK, L. 1975. *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1975.
- NOVÁKOVÁ, I. et al. 2015. *E-learning a jeho aplikácia v odbornom jazykovom vzdelávaní pre vybrané policajné služby*. Bratislava : Centrum polygrafických služieb MV SR. 2015. ISBN 978-80-8054-655-7. s. 21.
- NOVÁKOVÁ, I. et al. 2018. Kriminológia vo výučbe cudzích jazykov. In *Kriminológia ako samostatný vedný odbor v rovine vedeckovýskumnej a akademickej výučby na vysokých školách v Slovenskej republike, Českej republike a Poľskej republike*. 2018. Bratislava : APZ
- STRAČÁR, E. 1977. *Systém a metódy riadenia učebného procesu*. Bratislava : SPN, 1977.
- STRAKOVÁ, Z. et al. 2005. *Teaching and learning English language*. 1. Prešov : Grafotlač, 2005. ISBN 80-8068-340-9.
- COHEN, A. D. - UPTON, T. A. *Strategies in responding to New TOEFL Reading Tasks* (online), TOEFL Monograph Series, April 2006. ISSN 1556-9012. (cit. 2008-10-09).

KOMUNIKÁCIA OBRAZU A TEXTU VO VYBRANÝCH UČEBNICIACH NEMECKÉHO JAZYKA

RELATIONSHIP BETWEEN IMAGE AND TEXT IN SELECTED GERMAN TEXTBOOKS

Eva Molnárová

Abstrakt

V súčasnej dobe patrí spojenie obrazu a textu k najčastejším vizuálnym podnetom. Vnímanie, porozumenie, analýza, interpretácia, prípadne evalvácia obrazu a textu sú súčasťou vizuálnej a čitateľskej kompetencie. Učebnica cudzieho jazyka je jednou z prvých komplexných pomôcok, v ktorej sa tieto kompetencie precvičujú. Analýza vzájomnej komunikácie obrazu a textu v troch vybraných učebniciach nemčiny ako cudzieho jazyka je obsahom nášho príspevku.

Kľúčové slová: obraz, text, vizuálna a čitateľská gramotnosť, učebnica

Abstract

Nowadays, relationship between image and text is one of the most common visual stimuli. Perception, understanding, analysis, interpretation and/or evaluation of image and text are parts of the visual and reading skills. A foreign language textbook is one of the first comprehensive teaching material in which these skills are practiced. The content of our article is to analyse the mutual relationship of images and text in three selected textbooks of German as a foreign language.

Keywords: image, text, visual and reading literacy, textbook

ÚVOD

Učebnica cudzieho jazyka predstavovala a stále predstavuje základné didaktické médium na všetkých typoch škôl. Mohli by sme ju definovať ako knižnú, resp. elektronickú učebnú pomôcku, ktorá obsahuje metodicky spracované učivo vymedzené príslušnými učebnými osnovami. Podľa niektorých výskumov z konca minulého a začiatku 21. storočia (Maňák, Knecht, 2007) pracujú žiaci s učebnicami okolo 60 % vyučovacej hodiny a väčšina domácich úloh je založená na práci s textom z učebnice. Učitelia vychádzajú z učebnic pri príprave 90 % vyučovacích jednotiek.

Učebnicu môžeme považovať za vzdelávací konštrukt, pretože predstavuje zložitý celok niekoľkých komponentov, ktoré by mali byť v rovnováhe. Textové komponenty by mali byť doplnené obrazovými komponentami a mali by okrem stanovených funkcií učebnice

rešpektovať aj osobnosť žiaka, ktorému je učebnica určená. Zároveň by mali uľahčovať prácu učiteľovi.

Neodmysliteľnou súčasťou učebnice sú text a obraz. Keďže neexistuje jednoznačná všeobecne akceptovaná definícia textu, pre účely nášho príspevku sa prikláňame k definícii Zujeva (1986, 109), podľa ktorej je text „základný slovný (verbálny) systém všeobecného modelu učebnice, ktorý sa nachádza najbližšie k vrcholu jeho štruktúrnej hierarchie. Je „chrbticou“ učebnice, odhaľuje jej obsah, poskytuje postupný a maximálne dokonalý výklad a dokazovanie učiva pomocou argumentov v súlade s osnovami. Text je nositeľom základnej informácie, ktorá určuje podstatu a rozsah obsahu vzdelávania určeného žiakovi na osvojenie“. Text je hlavnou jazykovo-komunikačnou a didaktickou jednotkou nie len učebnice, ale celého cudzojazyčného vyučovania. Vo vyučovaní cudzieho jazyka môže byť text buď cieľom alebo prostriedkom dosiahnutia iných cieľov. Porozumenie textu a spracovanie textu je prvým krokom pre následné porozumenie zložitejších textov a v konečnom dôsledku produkciu textov vlastných. Väčšinou sa vo výučbe zameriavame na porozumenie textu v súvislosti s rozvíjaním rečových zručností a jazykových prostriedkov.

Prostredníctvom zrozumiteľného textu doplneného vhodne zvoleným obrazovým materiálom, ktorý plní najmä didaktickú a nie ilustračnú funkciu, môžeme zvýšiť motiváciu žiakov učiť sa cudzí jazyk. Zároveň podľa Kolečáni Lenčovej (2012, 19) vedecké výskumy potvrdzujú, „že vo vzťahu k učebným štýlom je väčšina ľudí vizuálnym typom, ktorému obrazy uľahčujú učenie“. Z tohto dôvodu sme svoju nasledovnú analýzu zamerali na druhy, funkcie obrazu a zároveň ich vzájomné prepojenie s textom v troch učebniciach nemčiny ako cudzieho jazyka. Hlavným kritériom výberu učebníc bolo ich používanie na vyučovaní na viac ako 3 školách a v rôznych okresoch, resp. krajoch Slovenska a všetky boli určené pre jazykovú úroveň A 1. Prvou z analyzovaných učebníc bola *Direkt neu*, druhou *Ideen* a treťou *Prima plus*, pričom učebnica *Prima plus* je najnovšou a najmenej využívanou učebnicou z týchto troch učebníc.

1 OBRAZ A TEXT V UČEBNICIACH

Ako sme už naznačili v úvode, obrazový materiál v učebnici je v súčasnosti považovaný najmä za doplňujúci materiál k textu. Už Macek (1984) však definuje didaktický obraz ako špecifickú formu ilustrácie, ktorú môžeme nájsť predovšetkým v náučnej, odbornej literatúre, ako aj v školských učebniciach. Ide o formu vizuálnej informácie, ktorá svojim

obsahom spĺňa požiadavky a rozsah učiva, rešpektuje didaktické zásady a kritériá pre výchovno-vzdelávací proces. Podľa neho takto vytvorený obraz je svojím obsahom a formou rovnocenný verbálnej, teda textovej zložke učebnice. Autorove zdôrazňovanie dôležitosti nielen textovej ale aj obrazovej stránky učebnice vyplýva z poznatku, že učebná látka sa lepšie fixuje v pamäti žiaka, keď sa navzájom podporuje jazykovo-pojmové a paralelné obrazno-ikonické ukladanie do pamäti (Storch, 2001, 276). Obrazový materiál je zároveň oproti textovej zložke učebnice interpretačne otvorenejší, umožňuje prirodzene pôsobiť na afektívnu zložku žiakovej osobnosti, a tým podporiť kvalitnejšie upevňovanie učiva. Zároveň vnímanie, porozumenie, analýza, interpretácia a evalvácia obrazu a textu sú súčasťou vizuálnej a čitateľskej kompetencie, ktorých rozvíjanie je neoddeliteľnou súčasťou vyučovacieho procesu (porov. Kolečáni Lenčová, 2017, 16). Učebnica cudzieho jazyka je jednou z prvých komplexných pomôcok, v ktorej sa tieto kompetencie precvičujú. Z toho vyplýva, že komplexné využívanie textu a obrazu v učebnici by malo byť pre učiteľa samozrejmosťou.

V žiadnom prípade však nechceme tvrdiť, že učiteľ musí pracovať s každým obrazovým materiálom, ktorý sa nachádza v učebnici. Mal by si vedieť vybrať na základe určitých kritérií. Napriek tomu, že neexistuje jednotná definícia „dobrého“ didaktického obrazu, všeobecne platí, že takýto obraz by mal byť predovšetkým pre žiaka zrozumiteľný a mal by prispievať k rozšíreniu jeho poznania.

Kolečáni Lenčová (2012, 75) formuluje štyri kritéria výberu vizuálneho materiálu:

1. vizuálne zobrazenie a žiak,
2. vizuálne zobrazenie a učiteľ,
3. dynamika obrazu a
4. otvorenosť obrazu.

Čiže obraz by mal osloviť vedomostný, skúsenostný a emocionálny svet žiaka, akceptovať jeho vek, jazykovú úroveň a pod. Učiteľom využívaný obraz by mal byť v súlade s cieľom hodiny, metódami a sociálnymi formami, mal by opäť rešpektovať vývojové špecifiká žiaka a rovnako dôležité je samotné vizuálne stvárnenie. Dynamika obrazu neznamená, že zobrazené osoby a predmety na ňom musia byť v pohybe. Skôr má obraz vzbudiť záujem, zvedavosť u žiaka, práca s ním by nemala skončiť opisom, ale má ponúkať možnosti rôznej často individuálnej interpretácie. „Otvorený“ obraz poskytuje žiakovi možnosť vstúpiť do komunikácie s obrazom, možnosť viacerých interpretačných podnetov

a pohľadov a pod. Otvorený obraz je v podstate „mnohoznačný“. Hovoríme o 4 typoch otvorenosti obrazu, ktoré dokladáme príkladmi z analyzovaných učebníc.

1. Časová otvorenosť obrazu podnecuje žiaka vnímať a interpretovať nielen to, čo vidí ale aj to, čo mohlo videnému predchádzať, alebo čo sa môže udiat'neskôr.



Obr. 1 Chaos v izbe
(*Prima plus A1.1*, 2016, s. 54)

2. Priestorová otvorenosť obrazu dáva žiakovi možnosť uvažovať, čo sa nachádza pri, za, vedľa zobrazovaného. Umožňuje rozvoj jeho kreativity.



Obr. 2 Zariadenie izby
(*Direkt neu*, 2014, s. 108)

3. Sociálna otvorenosť obrazu ponúka podnety na vnímanie, konfrontáciu, vytváranie názoru, komunikáciu s ľuďmi z rôznych sociálnych prostredí, skupín, rôzneho postavenia a úlohy v spoločnosti.



Obr. 3 Dievča na skládke
(*Ideen A1*, 2008, s. 26)

4. Komunikatívna otvorenosť obrazu poskytuje žiakovi možnosť viesť predpokladané dialógy alebo monológy za (s) zobrazené osoby.



Obr. 4 Treffen im Park
(*Prima plus A1.1*, 2016, s. 9)

Okrem uvedených kritérií je rovnako dôležitá aj forma obrazu v učebnici, pretože práve striedanie rôznych typov, resp. foriem obrazového materiálu môže zvýšiť záujem o prácu s ním a samozrejme poskytuje učiteľovi možnosti uplatnenia rôznych metodických postupov pre prácu s obrazovým materiálom, uplatnenie princípov na žiaka orientovaného vyučovania, celostného prístupu a pod.

Pre analýzu sme zvolili kategorizáciu foriem obrazu podľa Kolečáni Lenčovej (2012) a Pettersona (2008). Výsledky analýzy uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka č. 1: Formy obrazu v učebniciach


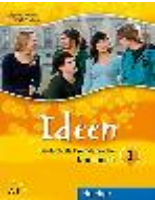
Formy obrazu	<i>Direkt neu</i>	<i>Ideen</i>	<i>Prima plus</i>
<i>Fotografia</i>	248	211	189
<i>Kresba</i>	31	191	71
<i>Logický obrázok</i>	37	45	10
<i>Piktogram</i>	3	13	9
<i>Symbol</i>	2	11	1
<i>Komiks</i>	0	13	1
<i>Plagát</i>	0	21	0
<i>Umel. reprodukcia</i>	0	2	0
<i>Koláž</i>	0	3	0
<i>Karikatúra</i>	0	0	0
Spolu	321 (141 s.)	510 (139 s.)	281 (80 s.)


Kvantitatívna analýza ukázala, že obrazového materiálu je vo všetkých troch učebniciach dostatočný počet. Na základe záverov z vlastného pozorovania na vyučovacích hodinách by sme si mohli dovoliť tvrdiť, že je ho až nadbytočné množstvo. Napríklad v učebnici *Ideen* môže byť pre žiaka často problematické sa na niektorých stranách zorientovať a odlíšiť podstatný, s informáciami súvisiaci obrazový materiál od toho, ktorý plní iba ilustračnú, resp. dekoratívnu funkciu.

Najviac využívanou formou obrazového materiálu je fotografia, umelecká reprodukcia sa však vyskytla iba 2-krát z celkového počtu 1112, čo je 0,17 %. Fotografie sú predovšetkým realistické a predstavujú osoby, zvieratá, situácie a skutočnosti z bežného života. Po nich najčastejšie využívané sú kresby a logické obrázky, ku ktorým sme v našej analýze priradili rôzne tabuľky, schémy, grafy, ale aj mapy. Pomerne často sa v učebniciach objavujú tzv. smajlíky – emotikony ako novšia forma piktogramov.

Z uvedeného teda vyplýva, že učiteľ má v učebniciach k dispozícii dostatočné množstvo obrazového materiálu, pokiaľ by však chcel využiť vo vyučovaní rovnomerné zastúpenie jednotlivých foriem, musel by siahnuť po doplňujúcom obrazovom materiáli z mimoučebnicových zdrojov.

Druhým cieľom našej analýzy bolo zistiť vzájomné pôsobenie obrazu a textu v jednotlivých učebniciach. Podľa výsledkov výskumov (Pettersson, 2010, 143) totiž žiaci nevenujú takmer žiadnu pozornosť takému obrazovému materiálu, ktorý explicitne nesúvisí s textom alebo úlohami k textu. Obrazy bez vysvetľujúcej, resp. doplňujúcej informácie k textovej časti učebnice nemajú v podstate informačnú hodnotu, čiže plnia v učebnici iba dekoračnú funkciu. Obrazy, ktoré sú obsahovo irelevantné nemajú vplyv na výsledky učenia a výkon žiaka. Až keď sa obraz spája s textom alebo zadaniami k nemu, resp. inými slovnými úlohami môže aj obrazová zložka vplývať na proces učenia. Z tohto dôvodu sme skúmaný obrazový materiál rozdelili do štyroch nasledovných kategórií: obrazy bez vzťahu k textu a úlohám, obrazy vzťahujúce sa iba k textu, obrazy vzťahujúce sa iba k úlohám, obrazy vzťahujúce sa aj k textu aj k úlohám. V nasledujúcej tabuľke sú graficky znázornené výsledky našej analýzy.

Učebnica	Celkový počet obrazov	Obrazy bez vzťahu k textu a úlohám	Obrazy vzťahujúce sa iba k textu	Obrazy vzťahujúce sa iba k úlohám	Obrazy vzťahujúce sa aj k textu aj k úlohám
<p><i>Direkt neu</i></p> 	321	127 (39,56%)	8 (2,49%)	145 (45,17%)	41 (12,77%)
<p><i>Ideen</i></p> 	512	134 (26,17%)	38 (7,42%)	282 (55,07%)	58 (11,32%)

<i>Prima plus</i> 	281	86 (30,60%)	12 (4,27%)	159 (56,58%)	24 (8,54%)
--	-----	----------------	---------------	-----------------	---------------

Z tabuľky jednoznačne vyplýva, že v učebniciach je najväčší podiel obrazového materiálu vzťahujúceho sa k úlohám. Toto konštatovanie by mohlo byť celkom povzbudivé v prípade, že by väčšina úloh nepatrila do kategórie priradovacích cvičení. Obraz teda plní svoju semantickú funkciu, otázkou však zostáva, do akej miery je v takomto prípade obrazová zložka verbalizovaná. Ďalším typom cvičení sú komplementárne cvičenia, v ktorých má žiak na základe obrázku doplniť dialóg. Ďalej sa v učebniciach vyskytli úlohy typu opíš graf, schému a pod.

Veľký podiel patrí obrazovému materiálu bez vzťahu k textu a úlohám. Obraz plní v tomto prípade ilustračnú funkciu. Toto nás vedie k záverom, že v učebniciach je obrazový materiál často využívaný na vyplnenie prázdneho priestoru. Prílišná predimenzovanosť učebníc práve obrazovým materiálom s „dekoratívnou“ funkciou však môže mať negatívny vplyv na prehľadnosť učebnice a v konečnom dôsledku aj osvojovanie samotného učiva.

Kategória obraz vzťahujúci sa aj k textu aj k úlohám bola zastúpená najvhodnejšími didaktickými obrazmi. Usudzujeme, že je to z dôvodu, že v takomto prípade musí byť zabezpečená dôsledná koherencia medzi obrazom a dvoma textovými komponentami, čiže autori učebníc dôkladnejšie zvažovali výber obrazového materiálu.

ZÁVER

Naša analýza troch vybraných učebníc nebola samoučelná, realizovali sme ju z didaktických dôvodov a zúčastnili sa na nej aj študenti magisterského štúdia učiteľstva akademických predmetov. Chceli sme ňou poukázať na dôležité postavenie obrazového materiálu, na ktorý sa pri analýze vhodných učebníc pre vyučovací proces často zabúda. Skúsenosti z praxe potvrdzujú skutočnosť, že ak učiteľ využíva na hodine cudzieho jazyka obraz, tak je to práve ten z učebnice a najčastejšou, často jedinou formou práce s ním je opis. Ak má byť výsledkom vzdelávania nie len čitateľsky ale aj vizuálne gramotný žiak, potom by sme práci s obrazovým materiálom mali venovať viac pozornosti aj na hodinách cudzieho jazyka. To je jeden z dôvodov, prečo je práca s obrazovým materiálom neoddeliteľnou

súčasťou vyučovania didaktiky nemčiny ako cudzieho jazyka na Filozofickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Príspevok vznikol v rámci projektu KEGA 004 UMB-4/2019 Plurilingválny a interkultúrny edulab na podporu stratégie internacionalizácie univerzity.

LITERATÚRA

KOLEČÁNI LENČOVÁ, I. 2012. *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica : FF UMB, 2012. 139 s. ISBN 978-80-557-0428-9.

KOLEČÁNI LENČOVÁ, I. 2017. Visual Literacy v cudzojazyčnej edukácii. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte IV*. Zvolen : TU vo Zvolene, 2017, s. 16 – 26. ISBN 978-80-228-3002-7.

MACEK, Z. 1984. *Obraz jako didaktický prostředek*. [online] 1984. [cit. 2019-06-27] Dostupné na internete: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=4896&lang=cs>

MAŇÁK, J. – KNECHT, P. 2007. *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007. 144 s. ISBN 978-80-7315-148-5.

PETTERSSON, R. 2008. Aspekte der Verwendung von Bildern in Lehrbüchern. In *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2008, s. 134 – 144. ISBN 978-3-8340-1201-2.

PETTERSSON, R. 2010. *Bilder in Lehrmitteln*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2010. 200 s. ISBN 978-3-8340-0766-7.

STORCH, G. 2001. *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik*. München : UTB für Wissenschaft, 2001. 367 s. ISBN 3-8252-8184-1.

ZUJEV, D. D. 1986. *Ako tvoríť učebnice*. Bratislava : SPN, 1986. 296 s.

ANALYZOVANÉ UČEBNICE

JIN, F. – ROHRMANN, L. – ZBRANKOVÁ, M. 2016. *Prima plus. A1.1 Deutsch für Jugendliche*. Berlin : Cornelsen Schulverlag, 2016. ISBN 978-3-06-120632-1.

KRENN, W. – PUCHTA, H. 2008. *Ideen A1*. Ismaning : Hueber Verlag, 2008. ISBN 978-3-19-001823-9.

MOTTA, G. et al. 2014. *Direkt 1 neu. Nemčina pre stredné školy*. Praha : Klett nakladatelství, 2014. ISBN 978-80-7397-179-3.

DIDAKTICKÝ POTENCIÁL LITERÁRNEHO TEXTU VO VÝUČBE NEMECKÉHO JAZYKA PRE VŠEOBECNÉ LEKÁRSTVO

DIDACTIC POTENTIAL OF LITERARY TEXT IN THE EDUCATION OF GERMAN LANGUAGE FOR GENERAL MEDICINE

Barbora Molokáčová

Abstrakt

Cieľom príspevku je poukázať na možnosti využitia literárneho textu vo výučbe nemeckého jazyka pre potreby študijného programu všeobecné lekárstvo v prostredí slovenských vysokých škôl. V úvode autorka približuje význam aplikácie literárneho textu vo výučbe cudzieho jazyka, pomenúva kritériá pre výber didakticky vhodného literárneho textu a predstavuje možné metódy práce s ním. Ďalej sa zaoberá špecifikami výučby cudzieho jazyka na univerzitách s nefilologickým zameraním koncentrujúc sa na potreby študenta, a zároveň budúceho absolventa študijného programu všeobecného lekárstva. V závere autorka uplatňuje dané teoretické poznatky na vytvorenie vlastného návrhu metodicky bohatého a všestranne rozvíjajúceho pracovného listu k úryvku z románu *Ich will doch leben: Nadine ist HIV-positiv* od Marliese Arold. Zároveň stručne charakterizuje jeho opodstatnenie ako aj možnosti jeho využitia vo vyučovacom procese.

Kľúčové slová: literárny text, výučba cudzieho jazyka, univerzita s nefilologickým zameraním, nemecký jazyk pre všeobecné lekárstvo, pracovný list

Abstract

The aim of the paper is to point out the possibilities of using literary text in the teaching of the German language for needs of general medicine study program in the Slovak universities. At the beginning author describes the importance of the application of literary text in the teaching of foreign language, names the criteria for selecting a didactically appropriate literary text and presents possible methods of working with it. Furthermore, paper deals with the specifics of teaching a foreign language at universities with a non-philological focus, concentrating on the needs of the student, as well as the future graduate of the general medicine study program. In conclusion, author applies theoretical knowledge to create her own design of methodically rich worksheet to the extract from the novel *Ich will doch leben: Nadine ist HIV-positiv* by Marliese Arold. At the same time it briefly characterizes its justification as well as the possibilities of its use in the teaching process.

Keywords: literary text, foreign language teaching, non-philological university, German for general medicine, worksheet

ÚVOD

Hľadanie využitia literárneho textu v kontexte výučby cudzieho jazyka na slovenských fakultách s nefilologickým zameraním je pomerne zložitú. V praxi sa často stretávame s redukciami literárneho textu na účely čítania s porozumením a nácviku čitateľskej gramotnosti. Literárny text sa považuje za obsahovo nevhodný a svojím jazykom príliš zložitý

pre účely komunikatívneho vyučovania cudzieho jazyka. Napriek mnohým pozitívnym aspektom akými sú podpora obrazotvornosti, zvyšovanie empatie, rozvoj kritického myslenia, prehĺbovanie interkultúrnej kompetencie či schopnosť jazykovej analýzy ostáva literatúra len okrajovou záležitosťou vyučovacieho procesu.

Daný príspevok približuje didaktický potenciál literatúry vo výučbe nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka v terciárnom vzdelávaní študentov všeobecného lekárstva. Výskumná časť príspevku predstavuje vlastný návrh aplikácie literárneho textu do výučby nemeckého jazyka na Lekárskej fakulte Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.

1 MOŽNOSTI APLIKÁCIE LITERÁRNEHO TEXTU VO VÝUČBE CUDZIEHO JAZYKA

Literárny text predstavuje podľa Oberta základný objekt poznávania v literárno-vzdelávacom a literárno-výchovnom procese. Od neliterárneho textu ho odlišuje predovšetkým esteticko-poetická znakovosť, kultúrna špecifickosť a polysémia (1992, 55).

Medzi autorom a čitateľom prebieha v procese čítania dialóg, ktorý môže byť – v závislosti od recipienta – vnímaný odlišne, a preto nemožno hovoriť o možnosti jednoznačnej interpretácie (Kyloušková, 2007, 32).

Použitie literárneho textu na účely vyučovania cudzieho jazyka sa objavuje až s príchodom interkultúrnej metódy v druhej polovici 80. rokov striedajúcej metódu komunikatívnu (Riemer, 1994, 288). Primárnym cieľom práce s literárnym textom bolo priblíženie kultúry cudzieho jazyka a vnímanie rozdielov medzi kultúrou materinského a cieľového jazyka študenta (Hunfeld - Neuner, 1993).

Miestom literatúry vo výučbe cudzích jazykov sa zaoberá literárna didaktika ako čiastková oblasť didaktiky cudzích jazykov, ktorá úzko súvisí so samotnou literárnou vedou.

1.1 Význam aplikácie literárneho textu vo výučbe cudzieho jazyka

V snahe poukázať na pozitívne aspekty aplikácie literárneho textu do výučby cudzieho jazyka uvádza Koppensteiner argumenty trojakej povahy (2001, 14-17).

Argumenty obsahovej povahy vyzdvihujú možnosť identifikácie sa študenta s literárnou postavou, čo klasické učebnicové texty zvyčajne neumožňujú. Svojím charakterom sú pútavejšie, a teda i podnecujúcejšie k ďalšiemu čítaniu či reflexii prečítaného. Zároveň však podporujú fantáziu čitateľa a prispievajú tak i k rozvoju empatie.

Argumenty jazykovej povahy popisujú pre účely výučby lepšiu jazykovú úroveň a kompozíciu textu v porovnaní s napr. novinovými článkami či populárno-vedeckými článkami. Prostredníctvom abstraktných pojmov ako aj iných oblastí slovnej zásoby, ktoré sa v bežných učebniciach jazyka nevyskytujú, sa môžu študenti konfrontovať s v reálnom živote používaným jazykom.

Argumenty metodicko-didaktickej povahy apelujú na autentickosť literárnych textov, ktoré v porovnaní s učebnými textami nepôsobia umelo. Zvlášť dôležité je oboznamovanie sa s jazykovými prostriedkami každodennej komunikácie, a to najmä pre študentov, ktorí inak nemajú možnosť vycestovať do krajiny hovoriacej cieľovým jazykom. Poznávaním reálií danej krajiny študent zároveň nadobúda interkultúrne kompetencie. Podstatným je i rast vnútornej motivácie pokračovať v čítaní cudzojazyčnej literatúry aj mimo vyučovania.

1.2 Kritéria pre výber didakticky vhodného literárneho textu

Podľa Hršaka (2011, 12) možno kritéria pre výber vhodného literárneho textu rozdeliť podľa zamerania do piatich skupín.

Prvú skupinu prezentujú kritéria vzťahujúce sa na vyučovací proces ako sú časové či materiálne možnosti, ale i osobnosť učiteľa ako rozhodujúci faktor v rozhodovacom procese.

Druhú skupinu predstavujú kritéria týkajúce sa učiteľa, ktorý by sa mal pri výbere vhodného diela riadiť sledovanými cieľmi vyučovania. Ak sa s vybraným dielom nestotožňuje už samotný učiteľ, sotva môže k jeho čítaniu podnietiť svojich študentov.

Tretia skupina popisuje všetky faktory určujúce charakter učebnej skupiny, akými sú napr. vek, pohlavie, národnosť, jazyková úroveň či záujmy študentov. Kľúčovou zo strany študenta je možnosť o výbere literárneho diela spolurozhodovať, čo výraznou mierou pozitívne stimuluje jeho motiváciu.

Štvrtou skupinou sú kritéria vzťahujúce sa k povahe literárneho diela. Ide o kritéria formálne (cena, rozsah či grafická úprava diela), kritéria obsahové (téma, postavy, dej či prostredie príbehu súvisiace so životom študenta) a kritéria jazykové (text zodpovedajúci veku a predbežným znalostiam študenta).

Piatu skupinu reprezentujú estetické kritéria odzrkadľujúce kvalitu literárneho diela. Tieto sa týkajú aj výberu vhodného autora. Môže ísť buď o autorov súčasných, ktorý používajú spravidla jednoduchší jazyk, ale aj klasikov vyjadrujúcich sa pomocou zložitejších vetných konštrukcií a výrazových prostriedkov.

1.3 Metodika práce s literárnym textom vo výučbe cudzieho jazyka

Rešpektujúc všestranný rozvoj študenta a tradičné fázy vyučovacej hodiny je vhodné koncipovať prácu s literárnym textom v určitých krokoch. Koppensteiner rozlišuje prípravnú fázu, prezentáciu textu, prácu s textom a jeho rozšírenie (2001, 56).

Prípravná fáza slúži oboznámeniu sa študenta s obsahovými a jazykovými náležitosťami daného textu. Jej primárnym cieľom je uľahčiť prvotný kontakt študenta s cudzojazyčným textom, vzbudiť jeho záujem o tému a motivovať ho tak k ďalšej práci. Odporúčanými metódami na reaktiváciu a rozšírenie si poznatkov o zvolenej téme sú napr. brainstorming na danú tému, vytvorenie asociogramu či pojmovej mapy k titulu diela alebo jeho obálke, práca s obrázkami a inými mimotextovými zložkami, priama konfrontácia s očakávaniami čitateľa alebo rešerš informácií o autorovi či problematike textu a pod. Dôležitým momentom je i reaktivácia známej ako i spracovanie doposiaľ neznámej a pre pochopenie textu relevantnej slovnej zásoby pomocou asociatívnych metód akými sú napr. práca s kartičkami či spracovanie neznámej slovnej zásoby v skupinkách.

Prezentácia textu a následná práca s ním smerujú k správne porozumeniu textu a spracovaniu z neho vyplývajúcich otázok a úloh. Možnými metódami práce sú testovanie porozumenia dopĺňaním textu či zakresľovaním do tabuliek, podčiarknutie kľúčových slov, vytvorenie osnovy príbehu, zoradovanie obrázkov alebo častí textu podľa ich následnosti, zodpovedanie zatvorených otázok (áno-nie, správne-nesprávne), otázok s výberom odpovede alebo otvorených otázok a pod.

Poslednou fázou je fáza rozšírenia venovaná rozvoju kreatívnej a produktívnej zložky osobnosti študenta. Preferovanými formami práce sú písanie listu jednej z postáv príbehu, prepísanie textu do inej žánrovej podoby (napr. správa v novinách, sci-fi poviedka či báseň) preformulovanie záveru alebo vymyslenie jeho pokračovania, grafické znázornenie deja, vedenie denníka, hranie rolí/scénok a pod.

2 ŠPECIFIKÁ VÝUČBY CUDZIEHO JAZYKA PRE ÚČELY ŠTUDIJNÉHO PROGRAMU VŠEOBECNÉ LEKÁRSTVO

Študent vysokej školy vykazuje vo vzťahu k cieľom, obsahu, metódam, podmienkam či prostriedkom vyučovacieho procesu isté špecifiká, ktoré je na dosiahnutie efektívnej výučby cudzieho jazyka potrebné zohľadniť.

2.1 Všeobecná charakteristika vysokoškolského študenta

Podľa platnej legislatívy SR možno označenie študent použiť iba v terciárnom vzdelávaní. Študentom je podľa Šeben-Zat'kovej „fyzická osoba, ktorá splnila prípadné požiadavky prijímacieho konania (stanovené inštitúciou), bola prijatá na štúdium, zapísaná a vzdeláva sa v rámci študijného programu danej fakulty alebo niekoľkých fakúlt vysokej školy (vrátane univerzity) (2014, 88).

Typickými atribútmi vysokoškolského študenta sú jeho relatívna nezávislosť od učiteľa, vyššia miera samostatnosti ako aj osobnej zodpovednosti. Samotné štúdium vyžaduje vyššiu úroveň odbornosti a intelektuálne náročnejšej činnosti, pričom kladie dôraz na metodológiu, teóriu a abstrakciu. Získavanie nových poznatkov prebieha formou skúmania, objavovania, konštruovania, riešenia a následného overovania (Vašutová, 2002, 37).

2.2 Profil študenta a absolventa všeobecného lekárstva

Lekárska fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach poskytuje vzdelávanie v odbore „všeobecné lekárstvo“ v spojenom prvom a druhom stupni vysokoškolského štúdia doktorského študijného programu. Štandardná dĺžka trvania štúdia je šesť rokov, pričom po jeho skončení je absolventom udelený akademický titul MUDr. – „doktor všeobecného lekárstva“.

V rámci študijného programu všeobecné lekárstvo by mal študent nadobudnúť teoretické poznatky všeobecného charakteru, umožňujúce vedecké myslenie a ďalšie odborné vzdelávanie vo vybranom odbore. Absolvent by mal ovládať základné princípy, ciele a organizáciu zdravotníctva, morfológiu a funkcie jednotlivých orgánov ľudského organizmu, priebeh morfológických a funkčných zmien v chorom organizme, fyzikálne vyšetrovacie metódy v jednotlivých medicínskych odboroch a správnu interpretáciu výsledkov laboratórnych metód, diagnostiku a diferenciálnu diagnostiku chorobných jednotiek často sa vyskytujúcich v našej populácii, princípy liečenia a jeho praktické výkony, diagnostiku život ohrozujúcich stavov a poskytnutie kvalifikovanej pomoci pri nich, vplyv sociálnych faktorov a životného prostredia na zdravotný stav obyvateľstva, zásady prevencie infekčných a neinfekčných chorôb a ich uplatňovanie v praxi, posudzovanie pracovnej schopnosti pri ochoreniach a úrazoch, základné právne normy nevyhnutné pre výkon práce lekára, základ metodologickej vedeckej práce a princípy lekárskej etiky.

2.3 Aktuálny stav výučby nemeckého jazyka na LF UPJŠ v Košiciach

Výučba nemeckého jazyka v podmienkach Lekárskej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach sa uskutočňuje v rámci povinného predmetu Nemecký jazyk pre všeobecné lekárstvo vyučovanom v letnom semestri prvého ročníka štúdia v alternácii s anglickým jazykom. Podľa sylabu predmetu by mali výsledky vzdelávania smerovať k samostatnému používaniu odborných termínov v praxi, k podpore sociálnej interakcie a komunikácie, k rozvoju transkulturného terapeutického vzťahu a k prekonávaniu z neho vyplývajúcich komunikačných bariér, k porozumeniu odborných textov a k získaniu potrebných informácií z daných zdrojov. Výučba je realizovaná prezenčnou metódou štúdia vo forme cvičení v rozsahu dvoch vyučovacích hodín do týždňa. Podmienkou absolvovania predmetu je úspešné napísanie kontrolnej práce v priebehu semestra a skúšky v závere semestra, pričom sú splnením podmienok absolventom udelené 2 ECTS kredity.

Vychádzajúc z účasti študentov na predmete v priebehu posledných desiatich akademických rokov možno povedať, že záujem o nemecký jazyk zo strany študentov trvale klesá. Zatiaľ, čo v akademickom roku 2009/2010 bolo na daný predmet zapísaných 32 študentov, v akademickom roku 2018/2019 to bolo iba 7 študentov. Príčiny tohto poklesu možno hľadať už v samotnej legislatíve výučby cudzích jazykov, ktorá ako prvý cudzí jazyk na základných školách bez možnosti výberu ustanovuje angličtinu, a zároveň neustanovuje povinnosť výučby druhého cudzieho jazyka. Mnohí žiaci sa s nemeckým jazykom ako voliteľným predmetom stretávajú po prvýkrát – ak vôbec – až na strednej škole. Výber anglického jazyka v rámci povinného predmetu je preto u vysokoškolských študentov vcelku pochopiteľnou, istou voľbou, vychádzajúcou z potreby absolvovania predmetu.

Východisko z danej situácie predstavuje novela daného zákona smerujúca k liberalizácii výučby cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní platná od nastávajúceho školského roka 2019/2020, ktorá ustanovuje možnosť výberu prvého cudzieho jazyka, a zároveň povinnosť výučby dvoch cudzích jazykov. Významným faktorom zvýšenia záujmu o nemecký jazyk je však i podpora zo strany vyučujúcich založená na zohľadňovaní individuálnych potrieb študenta, jeho aktuálnej jazykovej úrovne, na práci s autentickými, pre lekársku prax relevantnými materiálmi a zadávaním spätnej väzby.

3 KONKRÉTNY PRÍKLAD APLIKÁCIE LITERÁRNEHO TEXTU

Pre účely výučby predmetu „Nemecký jazyk pre všeobecné lekárstvo na Lekárskej fakulte Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach bola navrhnutá séria pracovných listov k literárnemu dielu *Ich will doch leben: Nadine ist HIV-positiv* od Marliese Arold, pričom výber vhodného literárneho textu zodpovedal kritériám Haška (2011, 12):

1. kritéria vzťahujúce sa na vyučovací proces: čítanie literárneho diela by malo byť koncipované v troch fázach mimo vyučovacieho procesu zodpovedajúcich dejovej línii príbehu: život Nadine pred diagnostikovaním nákazy vírusom HIV a jej prvotný šok, vyrovnanie sa s diagnózou a jej prognózami, život a perspektívy Nadine s nákazou vírusom HIV. Vypracovaniu úloh by malo byť venovaných celkovo šesť 45 minútových vyučovacích hodín kopírujúcich fázy domáceho čítania a ich obsahové zameranie.

2. kritériá týkajúce sa učiteľa: rozhodujúcim faktorom pre učiteľa bola rozmanitosť cieľov, metód a sociálnych foriem, ktoré sa pri práci s literárnym textom mohli uplatniť.

3. kritéria určujúce charakter skupiny: veková podobnosť študentov s hlavnou postavou predpokladala i podobnosť záujmov, hodnotovej orientácie, potrieb, ale i problémov na rôznych vzťahových úrovniach. Identifikácia študenta s hlavnou hrdinkou si kládla za cieľ posilnenie vnútornej motivácie jeho pracovať s literárnym textom.

4. kritéria vzťahujúce sa k povahe literárneho diela: literárny text predstavuje tzv. zjednodušené čítanie pôvodnej románovej verzie. Takýto text síce zachováva dejovú líniu príbehu, no zároveň prispôsobuje svoj jazyk a rozsah cudzojazyčnej kompetencii študenta. Dielo v rozsahu 76 strán zodpovedá časovej dotácii predmetu a úrovňou B1 európskeho referenčného rámca pre jazyky zas priemernej jazykovej úrovni študenta daného predmetu.

5. estetické kritéria: prvé vydanie románu *Ich will doch leben: Nadine ist HIV-positiv* pôvodom nemeckej autorky Marliese Arold bolo publikované v roku 1995, pričom sa u širšej laickej verejnosti stretlo s veľkým úspechom. Pozitívne čitateľské ohlasy ako aj aktuálnosť spracovanej témy boli jedným z rozhodujúcich faktorov pri výbere daného diela.

Každý pracovný list obsahuje sadu úloh metodicky rôznorodého charakteru s cieľom celostného rozvoja osobnosti študenta v zmysle jeho budúceho uplatnenia. Súčasťou každej úlohy sú okrem zadania aj sledované špecifické ciele, organizačná forma skupiny, potrebné pracovné pomôcky a odporúčaný čas pre vypracovanie úlohy. Uplatnenie menovaných princípov možno pozorovať na príklade dvoch vybraných úloh prvého pracovného listu.

Cieľom prvého pracovného listu je rozvoj schopnosti kriticky posúdiť a navzájom porovnať aspekty života s vážnou chorobou a bez nej, schopnosti logicky argumentovať a plynule sa dorozumieť. Zároveň nabáda študenta uvedomiť si negatívny vplyv choroby na ľudský organizmus a jej dopad na súkromný život.

Druhý pracovný list rozvíja u študenta schopnosť aktivovať predošlé poznatky o problematike vážneho rozhovoru s pacientom, podnecuje k samostatnému vyjadreniu a zdôvodneniu vlastného názoru na danú tému, oboznamuje s pravidlami správneho vedenia vážneho rozhovoru a ukazuje, ako sa takéhoto rozhovoru aktívne zúčastniť.

Der Brief, der alles verändert hat

Lernziele

Kognitive Lernziele:

1. Der Student kann die Aspekte des Lebens mit und ohne ernste Krankheit kritisch beurteilen und miteinander vergleichen.
2. Der Student kann eine Argumentationsrede aufbauen und diese anhand von Beispielen untermauern.
3. Der Student kann sich spontan und fließend verständigen.

Affektive Lernziele:

1. Der Student ist sich des großen Einflusses der Veränderungen im kranken Organismus auf das private Leben des Kranken bewusst.

Sozialform: Gruppenarbeit (3-4 Studenten), Plenum

Arbeitsmaterial: Zeichenpapier, farbige Bleistifte

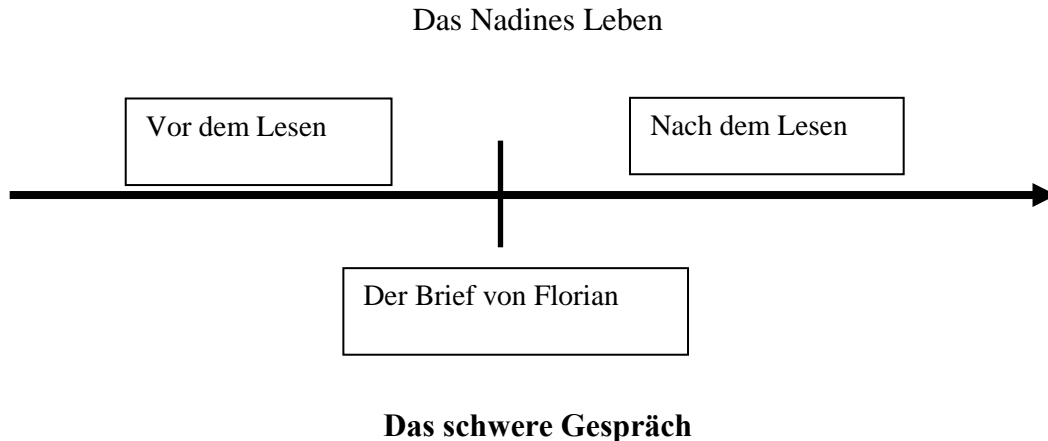
empfohlene Bearbeitungszeit: 20 Min.

Aufgabe:

- a) Zeichnen Sie auf Papier eine Zeitlinie mit den markierten Punkten wie im Beispiel.
- b) Vergleichen Sie mit Hilfe der Zeitlinie Nadines Leben vor und nach dem Lesen des Briefes von Florian (2. Kpt). Notieren Sie in die Zeitlinie stichpunktartig ihre Beziehung zur Familie, zum Freundeskreis und ihre Liebesbeziehungen vor und nach dem Verdacht auf eine ernste Diagnose.

- c) Bereiten Sie einen kurzen zusammenhängenden mündlichen Vortrag vor, in dem Sie Ihre Zeitlinie in 5 Minuten im Plenum vorstellen und begründen.

Beispiel:



Lernziele

Kognitive Lernziele:

1. Der Student kann sein Vorwissen zum schweren Gespräch selbständig nutzen.
2. Der Student kann seine persönlichen Ansichten selbständig erklären und begründen.
3. Der Student kann die Regeln der ärztlichen Gesprächsführung benennen.
4. Der Student kann an einem Arzt-Patient-Gespräch aktiv teilnehmen.

Affektive Lernziele:

1. Der Student kann sich in die Gefühle des Patienten hineinversetzen und auf diese angemessenen reagieren.

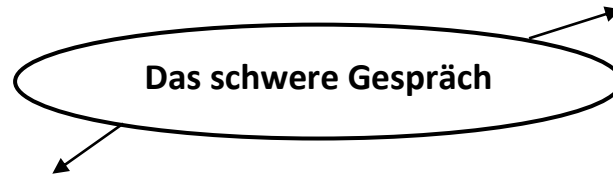
Sozialform: Einzelarbeit, Paararbeit, Plenum

Arbeitsmaterial: Zeichenpapier, Video „HIV/AIDS: Erklärung, Übertragung, Schutz“

empfohlene Bearbeitungszeit: 30 Min.

Aufgabe:

- a) Was verstehen Sie unter dem Begriff „Das schwere Gespräch“? Sammeln Sie Ihre Ideen und Gedanken in Form eines Assoziogramms.



- b) Finden Sie die Gesprächsführung des Arztes mit Nadine über ihre Diagnose gelungen? Begründen Sie ihre Meinung!
- c) Erstellen Sie eine Checkliste mit Empfehlungen für ein gelungenes Arzt-Patienten-Gespräch zum Überbringen von schlechten Nachrichten.
- d) Spielen Sie anhand der erstellten Checkliste einen Dialog mit Ihrem Gesprächspartner vor, indem Sie die Prinzipien des schweren Arzt-Patient-Gesprächs berücksichtigen. Nutzen Sie dabei die Informationen aus dem Video „HIV/AIDS: Erklärung, Übertragung, Schutz“ und die Angaben über Nadine.

ZÁVER

Literárny svet ponúka čitateľovi-študentovi nové perspektívy umožňujúce v zmysle holistického prístupu tak odborný, ako aj osobnostný rast. Zvlášť pozitívne možno hodnotiť naratívny charakter vybranej problematiky, s ktorou sa študenti v klasickej výučbe stretávajú len v rámci terminologického penza. Osobná výpoveď postáv im umožňuje skúmať a pochopiť daný problém z rôznych perspektív, nie len z primárne odborného hľadiska. V kontexte lekárskej komunikácie sa tak učia scitliveniu na tému, vnímaniu individuálnych potrieb pacienta a jeho príbuzných, odbúraniu prvotných predsudkov či paušálnych súdov, čo v konečnom dôsledku prispieva k zefektívneniu lekárskej praxe. Príbeh zároveň rozvíja obrazotvornosť študenta, posilňuje jeho kreativitu a kritické myslenie, pričom neraz dochádza k priamej identifikácii sa študenta s niektorou z postáv diela. Prirodzená zvedavosť motivuje učiaceho sa nielen k ďalšiemu čítaniu, ale aj k celkovému napredovaniu v cudzom jazyku. Literárny text môže byť zároveň východiskom pre prácu s inými audiovizuálnymi materiálmi, s najrôznejšími metódami či organizačnými formami vedúcimi k napĺňaniu nielen kognitívnych, ale aj afektívnych či psychomotorických cieľov. Na základe uvedeného tak možno prínos literárneho textu vo vyučovaní cudzieho jazyka v akademickom prostredí nefilologických fakúlt označiť za nesporný, ba dokonca didakticky nenahraditeľný.

LITERATÚRA

- Informačný list predmetu*. [online] 2019. [cit. 2019-06-08] Dostupné na internete: <<http://ais2.upjs.sk/ais/portal2/app/>>.
- HRŠAK, S. 2011. *Kriterien zur Auswahl literarischer Texte im DaF-Unterricht*. Zagreb : Filozofski fakultet. 2011. 38 s. ISBN neuvedené.
- HUNFELD, H. - NEUNER, G. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung, Fernstudieneinheit 4*. Berlin : Langenscheidt, 1993. 184 s. ISBN 3468496761.
- KOPPENSTEINER, J. 2001. *Literatur im DaF-Unterricht: eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien : öbv und hpt, 2001. 141 s. ISBN 3-215-11326-0.
- KYLOUŠKOVÁ, H. 2007. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 172 s. ISBN 978-80-210-4373-2.
- ŠEBEN-ZATKOVÁ, T. et al. 2015. *Vybrané kapitoly z vysokoškolskej pedagogiky*. Nitra : Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2015. 170 s. ISBN 978-80-552-1437-5.
- VAŠUTOVÁ, J. 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Prahe – Pedagogická fakulta. 202. 282 s. ISBN 80-7290-100-1.
- Informačná brožúra vydaná k 30. 7. 2018. Akademický rok 2018/2019*. Lekárska fakulta. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. [online] 2019. [cit. 2019-05-03] Dostupné na internete: <<http://upjs.sk/public/media/0445/BrozuraLF-18-19.pdf>>.
- OBERT, V. 1992. *Kapitoly z didaktiky literatúry (Seminárium)*. Nitra: Pedagogická fakulta v Nitre, 1992. 201 s. ISBN 80-85183-70-6.
- RIEMER, C. 1994. *Literarische Texte*. In HENRICI, Gert / RIEMER, Claudia (Hg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts: Deutsch als Fremdsprache. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1994. S. 282 – 299. ISBN 3-87116-954-4.
- Ako ďalej s výučbou cudzích jazykov?* [online] 2019. [cit. 2019-05-02] Dostupné na internete: http://sung.sk/fotky10204/Sonstiges/Spoločné%20stanovisko%20SUNG%20a%20ARS%20%20Európskemu%20dňu%20jazykov_2018.pdf

ČÍTANIE A JEHO ROLA VO VÝUČBE ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA

READING AND ITS ROLE IN TEACHING TECHNICAL FOREIGN LANGUAGE

Lucie Němečková

Abstrakt

Čítanie s porozumením ako jedna z kľúčových jazykových zručností má nezastupiteľné miesto aj na hodinách odborného cudzieho jazyka na univerzite. V súčasnosti sa kladie veľký dôraz na čitateľskú gramotnosť študentov a na fakt, že študenti nečítajú dostatočné množstvo literatúry, nielen odbornej, ale aj všeobecnej. Vyučujúci preto hľadajú možnosti a inovatívne riešenia, ako zvýšiť motiváciu študentov čítať a ako čítať s porozumením tak, aby boli úspešní nielen v budúcej praxi, ale aj na záverečnom testovaní z jazyka. Článok popisuje výskum a interpretáciu výsledkov v oblasti čitateľskej gramotnosti študentov informatických odborov na hodinách odborného cudzieho jazyka.

Kľúčové slová: čítanie s porozumením, čitateľská gramotnosť, text, odborný cudzí jazyk

Abstract

Reading with comprehension as one of the key language skills has an irreplaceable part also during the lessons of technical foreign language at university. Nowadays, there is a great impact given on reading literacy of students and the fact, that students do not read enough literature neither technical, nor general. The aim of teachers is to look for the possibilities and innovative solutions how to increase students' motivation towards reading and to read with comprehension in the way that they will be successful in future praxis and language testing. The paper describes research and interpretation of results in the field of reading literacy of students from IT field of studies during the lessons of technical foreign language.

Keywords: reading with comprehension, reading literacy, text, technical foreign language

ÚVOD

Čítanie je už od primárneho stupňa vzdelávania považované za neodmysliteľnú súčasť vzdelávacieho procesu, na ktorú sa kladú čoraz väčšie nároky. S textom sa človek stretáva nepretržite v každodenných situáciách, ktoré si však vyžadujú jeho porozumenie a správnu interpretáciu. Čítanie je preto jednou zo štyroch kľúčových jazykových zručností rozvíjaných nielen na hodinách materinského jazyka, ale aj na hodinách cudzieho jazyka. Všeobecne je známe, že študenti majú s čítaním problémy, pretože im buď chýba dostatočná motivácia k čítaniu, čítajú len povrchne alebo naopak, doslovne. Cieľom vyučujúcich odborného cudzieho jazyka je preto hľadať možnosti a inovatívne riešenia, ako zvýšiť motiváciu študentov čítať a ako čítať s porozumením tak, aby boli úspešní nielen v budúcej praxi, ale aj

na záverečnom testovaní z jazyka. Podobne je to aj na Žilinskej univerzite, kde je cieľom hodín cudzieho jazyka vyučovaných zamestnancami Sekcie cudzích jazykov Ústavu celoživotného vzdelávania príprava študentov do praxe, s čím súvisí fakt, že študenti rozvíjajú a pracujú s odbornou slovnou zásobou, ktorá je pre ich študijný odbor a prax nevyhnutná. Z toho vyplýva, že výučba odborného cudzieho jazyka si vyžaduje náročnejšiu prípravu zo strany učiteľa, hlavne v prípade, ak nie je k dispozícii vyhovujúca učebnica a učiteľ musí zvoliť vhodný doplnkový text alebo materiál, ktorý vhodne zdidaktizuje a umožní tak rozvíjanie všetkých jazykových zručností.

1 INOVÁCIA TEXTOV ČÍTANIA S POROZUMENÍM

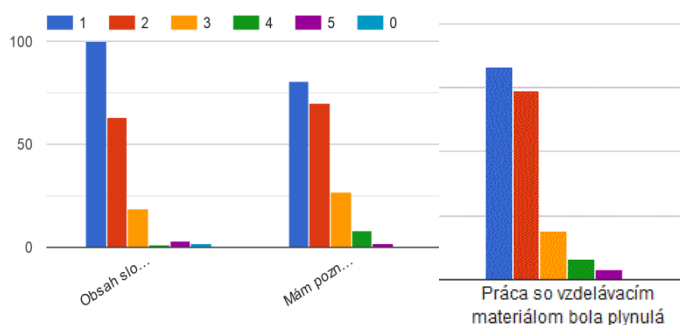
Práve pre tím vyučujúcich odborný cudzí jazyk študentov informatiky a počítačového inžinierstva bolo nutné vybrať spomedzi možného výučbového materiálu novú, vhodnú knihu, ktorá by spĺňala uvedené podmienky – autenticitu, aktuálne informácie, vyššiu odbornú slovnú zásobu a rozvíjanie všetkých jazykových zručností. Zo strany lektorov aj samotných študentov bolo jasné, že inovácia vyššieho jazykového levelu a ťažšej odbornej slovnej zásoby je nevyhnutná. V dotazníku z predošlého školského roka, ktorý hodnotil proces výučby a učebnicu, sa potvrdil ďalší predpoklad vyučujúcich, že texty sú neaktuálne a nie sú autentické. Výsledky poukázali, že časti obsahujúce jednotlivé texty sú jednoduché, obsahujú neaktuálne informácie a hlavne technológie spomenuté v textoch boli dávno nahradené novými verziami. Výber nebol ľahký, pretože učebnice buď obsahovali staršie dáta, rozvíjali vždy len dve jazykové zručnosti, alebo obsahovali veľmi jednoduchú slovnú zásobu na úrovni A2-B1. Možné ťažkosti spôsobuje aj fakt, že technológie sa neustále menia, čo spôsobuje aj neustálu potrebu sledovať texty a meniť v nich obsah. Nakoľko bola pred dvomi rokmi vytvorená excelentná skupina študentov, potreba vyššej jazykovej úrovne a inovovaných materiálov sa zdvojnásobila. Vyučujúci teda siahli po zložitejšej alternatíve, ktorou bolo:

1. aktualizovať odborné témy, ktoré sa budú na hodinách jazyka preberať na základe vedomostí študentov nadobudnutých na teoretických prednáškach a výučby predmetov odborov v jednotlivých ročníkoch,
2. vyhľadať vhodné texty a odborné články, ktoré budú jednotlivým témam zodpovedať,

3. texty upraviť a zdidaktizovať tak, aby pokryli podmienky rozvíjania všetkých jazykových zručností a na záver
4. upraviť level odborného jazyka na úroveň B2, a teda aj zmeniť náročnosť textov a úloh.

Pri každej téme boli vytvorené dve verzie výučbových textov – pre študentov aj vyučujúcich a nové materiály sa tvorili naprieč všetkými ročníkmi spomínaných informatických odborov. Najväčšiu časť prípravy materiálov na výučbu venovali vyučujúci voľbe vhodných textov, na základe ktorých sa odvíjali ostatné cvičenia. Inovácia výučbového materiálu bola preto najdôležitejšia práve pre výber vhodných textov na realizáciu čítania a úloh venovaných porozumeniu prečítanému textu, ktorý je základom každej témy aj hodiny. Pravidlom hodín je, aby sa študenti na každej hodine stretli s nejakým novým a zaujímavým textom, ktorý súvisí s témou, motivuje ich prečítať si alebo vyhľadať ďalšie doplnkové texty, či články venované téme a zároveň si študent rozvíja odbornú slovnú zásobu. Voľba textov závisí aj od toho, do akej miery text podnecuje ďalšie rozvíjanie témy a diskusiu, čím otvára možnosť venovať sa na hodine aj rozprávaniu. Každá téma má na úvod text s úlohami na čítanie s porozumením, za ktorým nasleduje časť venovaná lexike, prípadne gramatike a ďalej nasleduje časť s diskusiou, počúvanie a na záver písanie. Čítanie s porozumením má teda v každom ročníku primárnu rolu na hodinách odborného cudzieho jazyka.

Nové materiály s textami boli na hodinách používané v testovacej fáze počas celého školského roka 2018/2019, kedy sme sa snažili zistiť hlavne názor študentov na nové texty a prepracovanie materiálov, eliminovať možné chyby a nájsť prípadné možnosti zlepšenia do budúceho školského roka. Z dotazníka realizovaného na konci letného semestra, ktorý vyplnilo 271 študentov všetkých informatických odborov, vyplynulo, že študenti sú s materiálmi a textami spokojní, cítia zmenu a náročnosť zo strany vyššej slovnej zásoby a texty v materiáloch majú naozaj náučnú funkciu ako vidno na obrázku 1. Ten zobrazuje výsledok dotazníka z ohľadu spokojnosti s obsahom hodín, ktorý súvisí s implementáciou nových materiálov, a tým aj vedením hodiny učiteľom. Hodnotenie 1 znamená „úplne súhlasím“, 2 – súhlasím, 3 – váham, 4 – prevažne nesúhlasím, 5 – vôbec nesúhlasím a 0 – neviem posúdiť. Prvý graf zobrazuje spokojnosť s obsahom slovnej zásoby – „obsah slovnej zásoby bol vhodný pre moju kvalifikáciu a využiteľný v budúcnosti“, druhý graf zobrazuje odpovede na konštatovanie „mám poznatky, ktoré sú pre mňa nové“ a tretí „práca so vzdelávacím materiálom bola plynulá“.



Obr. 1 Výsledky dotazníka z hľadiska obsahu informácií a slovej zásoby.

Z uvedeného vyplýva, že novo vytvorené materiály spĺňajú odbornosť slovej zásoby, pretože študenti počas hodín získavajú viac poznatkov a práca s materiálom je plynulá. Všetko je však výsledkom správne zvolených textov na čítanie a získanie nových poznatkov. Úspech textov a úloh zameraných na čítanie je však presnejšie viditeľný na obrázku 2, ktorý zobrazuje konkrétne odpovede študentov viazané len na texty a čítanie. Otázka znela, ktoré aktivity počas hodín boli pre študentov najzaujímavejšie a najprínosnejšie. Hoci majú najviac odpovedí diskusie a rozprávanie, ktoré nie sú na obrázku viditeľné, za druhú najčastejšiu odpoveď sa dá jednoznačne považovať práca s textom, materiálmi a čítanie samotné. Znamená to teda, že študenti hodnotia zvolené texty na čítanie pozitívne a vnímajú ich potrebu a prínos v rámci hodín odborného cudzieho jazyka.

práca s textom , učenie novej slovej zásoby	Pracovné listy
cvičenia v materiáloch	prezentácie, práca s odborným textom
nová slovná zásoba	Práca s textom
diskusia k článkom, listeningy	Čítanie/reading
Práca s textom - hľadať slovíčka	kazda hodina
Čítanie a počúvanie	Texty a práca s nimi
Praca z textom	Čítanie textu, rozprávanie , tvoriva praca
Materiál na papieroch	Robenie cvičení bolo fajn
Materiály	Komunikácia o jednotlivých témach
Preberanie materiálu	Reading
Vysvetľovanie gramatiky	Cvičenia s textom
žiadne	Cvičenia, ktoré súviseli s prečítaným textom
Práca s textom	Počúvanie textu, práca s textom
Gramatické písomné cvičenia, reading.	Práca v skupinách, práca s odbornými textami
Čítanie odborných článkov	Práca s odborným textom
Reading	listening a reading
Všetky nové témy	

Obr. 2 Výsledky dotazníka z hľadiska zaujímavých a prínosných aktivít.

Možno teda konštatovať, že texty venované čítaniu s porozumením boli zvolené vhodne, aj keď ich je, samozrejme, potrebné často inovovať a niektoré doplniť, či obmeniť, z dôvodu aktualizácie a v druhom rade aj z dôvodu výsledkov ich náročnosti a úspešnosti ich riešenia študentami. Jednotlivé typy úloh na čítanie s porozumením a ich výsledky na testovaniach z jazyka sú podrobnejšie popísané v ďalšej kapitole.

2 ČÍTANIE NA HODINÁCH ODBORNÉHO CUDZIEHO JAZYKA

Z. Straková (2009, 20) uvádza, že existujú dva hlavné ciele čítania, čítanie pre získavanie informácií a pre zábavu. Primárnym cieľom všetkých textov určených na čítanie s porozumením počas hodín odborného cudzieho jazyka pre informatické odbory je však čítanie pre získavanie informácií. Vystihuje to konštatovanie M. Terpitkovej (2013, 10), ktorá píše, že toto čítanie „slúži na prežitie a učenie. Slúži aj na okamžité potreby a zvyčajne vyžaduje okamžitú odpoveď. Tento druh čítania je veľmi dôležitý pre hľadanie nových informácií a má veľký význam v procese učenia.“ Texty a úlohy na čítanie s porozumením pomáhajú taktiež zistiť postup istej činnosti, nájsť odpovede na to, ako niečo funguje, poskytnúť riešenie a pod. Najčastejšie preto vyučujúci hľadajú a pracujú s autentickými textami. E. Homolová (2006, 7) označuje autentický materiál za „materiál určený na každodenné potreby, s ktorými prichádzajú do styku rodení hovoriaci a má určitú funkciu v danej spoločnosti – najčastejšie informačnú“. Dovolím si tvrdiť, že autentické texty sú pre študentov technického zamerania, akým sú aj informatické odbory, veľmi prínosné.

Úlohy na čítanie s porozumením sú venované obom stratégiám na „zrýchlenie“ čítania: skimmingu aj scanningu. Najčastejšie, pri úlohách, ktoré rozvíjajú slovnú zásobu sa využíva technika scanningu. Sú to typy úloh, kde študent dostáva za úlohu vyhľadať v texte konkrétne slová, synonymá, či frázy. Pri práci s odbornými článkami sa dáva prednosť extenzívnemu čítaniu, kde sa študenti detailnejšie venujú textom za účelom porozumenia. Pri jednotlivých typoch úloh sa striedajú jednotlivé stratégie, dá sa však pracovať aj s dvomi súčasne. V novo vytvorených materiáloch sme sa snažili vytvoriť aj väčší priestor pre jednotlivé fázy práce s textom, ktoré v predošlej učebnici chýbali. Vytvorili sme teda úlohy, ktoré podporujú fázu pred, počas aj po čítaní textu a pri každej téme sme pracovali s textom inak a vytvorili sme rôzne cvičenia na porozumenie textu. Ako príklad uvádzam výber textu a úloh vytvorených na čítanie s porozumením a slovnú zásobu zo spracovanej témy *Computer Networks*, ktoré zobrazuje obrázok 3. V prvej fáze zisťuje učiteľ vedomosti študentov o danej

téme, následne po prečítaní textu sa spätne vracia k vypracovanej úlohe a na záver sa riešia ďalšie úlohy alebo nastáva diskusia.

TASK 3 Try to give your own definitions to the following words. Then read the text and compare your answers with it.

A network _____
 A protocol _____
 A packet _____
 Multicast _____
 Unicast _____

READING

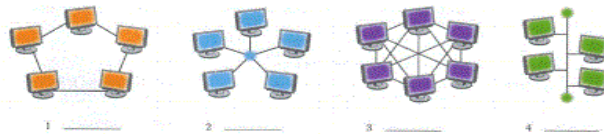
Network is a set of computers and devices connected so they can communicate and share resources.

The first instance of computers being linked together was when the U.S. Defense Advanced Research Projects Agency (DARPA) initiated a research program to investigate techniques and technologies for interlinking packet networks of various kinds. They created Advanced Research Projects Agency Network (ARPANET). The objective was to develop communication protocols which would allow networked computers to communicate transparently across multiple, linked packet networks. This was called the "Interneting project" and the system of networks which emerged from the research was known as the "Internet." The system of protocols which was developed over the course of this research effort became known as the TCP/IP Protocol Suite, after the two initial protocols developed: Transmission Control Protocol (TCP) and Internet Protocol (IP). The way how a network is designed is called an **architecture**. It can be described by its geographical and physical nature.

TASK 4 Answer the following questions.

- 1) How do we divide networks?
- 2) What does VPN stand for?
- 3) What is the function of point-to-point transmission?
- 4) What is a packet?

TASK 5 Label the pictures of networks according to the description of topology in the text.



VOCABULARY

TASK 6 Find terms in the text which respond as a synonym to the following expressions.

- 1) A system of connections
- 2) A design of something
- 3) Feature of Earth, study of land

Obr. 3 Ukážka cvičení na čítanie s porozumením k téme *Computer Networks*,

Niektoré témy obsahujú zložitejšie a členitejšie texty, napríklad text k téme *Operačné systémy (OS)*, kde sa analyzujú jednotlivé typy s ich základnými znakmi, pozitívami a negatívami. V takom prípade bolo jednoznačné, že študenti s textom, ktorý je na dvoch stranách A4, nebudú chcieť pracovať. Text nebolo možné skrátiť, tak sme sa rozhodli siahnuť po metóde s názvom *Skladačka*. Text sme rozdelili podľa jednotlivých typov OS na 4 časti. Študentom boli pridelené jednotlivé časti, napr. študent 1 čítal text A, 2 B atď. Následne boli študenti rozdelení do skupín, kde každý z nich ostatných oboznámil, študenti si vymenili vzájomne informácie, diskutovali a kládli si otázky. Podobne to bolo pri ďalšej téme, kde sme využili metódu párového čítania, teda každý študent čítal inú časť textu a potom nasledovala

jeho analýza. Novou použitou metódou bola verifikácia textu, kde študenti pracovali a zoznamovali sa najskôr s jedným textom a následne dostali druhý text, v ktorom mali hľadať informácie totožné v oboch textoch a naopak, informácie rozdielne a nepravdivé. Študenti následne jednotlivo sumarizujú informácie, ktoré už poznali pred čítaním, informácie, ktoré boli pre nich nové, vymedzujú novú slovnú zásobu a hlavnú myšlienku textu a kladú si otázky.

Cieľom každého čítania s porozumením na hodinách odborného cudzieho jazyka je viesť študentov k tomu, aby okrem porozumenia akéhokoľvek náročného textu dokázali pochopiť súvislosti vyplývajúce z textu a jeho hlavnú myšlienku, zlepšovali si techniky čítania, boli schopní hľadať potrebné informácie a používať vhodné argumenty na podporenie svojho názoru, vyhľadať konkrétne informácie v texte, vedieť z kontextu dedukovať význam neznámych slov a, samozrejme, aj motivovať študentov, aby čítali ďalej a uspeli na testovaní.

3 VPLYV ČÍTANIA NA HODINÁCH NA VÝSLEDKY TESTOV

Najčastejšie chyby, ku ktorým dochádza počas písania testov a vypracovávaní úloh na čítanie s porozumením sú:

- text je pre študentov príliš ťažký (vyšší jazykový level textu, vedecký štýl textu)
- študenti sa snažia preložiť a rozumieť každému slovu (demotivujúci element)
- študenti nehľadajú a nedokážu porozumieť význam nového slova z kontextu
- študenti nedokážu definovať súvislosti a nadväznosť textu
- študenti nechápu extra mimojazykovú zložku textu (vplyv inej kultúry, iného štýlu pohľadu na súvislosti).

Snahou vyučujúcich je tieto chyby eliminovať tým, že študentov na chyby upozornia a snažia sa im na základe reálnych príkladov ukázať, ako správne s textom pracovať. Vo vyšších ročníkoch sa pracuje už s analýzou odborných článkov, ktoré vyžadujú pozornosť vyučujúceho aj študenta i iný prístup. Po vytvorení nových materiálov, čím sa úplne zmenili texty na úlohy rozvíjania čitateľskej zručnosti, a kladení patričného dôrazu na čítanie počas hodín došlo k tomu, že študenti začali textom lepšie rozumieť, osvojili si prácu s jednotlivými cvičeniami, a tým sa zlepšili aj ich výsledky na teste v časti čítanie. Možno ale konštatovať, že výsledky sú stále závislé od toho, aký typ textu a úlohy vyučujúci zvolí a ako sú si študenti v danej chvíli schopní si s textom a úlohami poradiť. Príkladom bolo 186 študentov prvého

ročníka informatických odborov, ktorých priemerný výsledok úlohy *Čítanie s porozumením*, ktorá mala 4 položky s otázkami typu „Nájdí v texte...“ a obsahovala krátky text o virtuálnej realite, bol 61%. Poukazuje to na fakt, že študenti ešte nemajú dostatočné skúsenosti s prácou s novým textom, je potrebné s nimi viac pracovať na zlepšení čitateľských zručností a ukázalo sa, že pod časovým tlakom dokážu aj správnu informáciu dezinterpretovať. Najčastejšou chybou bol aj nesprávny spelling alebo gramatický tvar slova (viď obrázok 4).

			In a virtual interface, you put on a head-mounted display (HMD) to see the pictures, which makes you feel as if you are in a 3-D world. Most HMDs have two displays and provide stereoscopic vision.
READING Read the text and find the following: What allows users to view reality from advantageous positions	READING Read the text and find the following: Devices which contain movement sensors	READING Read the text and find the following: The machines which simulate flying conditions	You also use sophisticated controlling devices, such as 3-D joysticks, gloves, special suits and motion detectors. A virtual mouse, trackball or joystick is used to move around the space you are exploring. A data glove (or VR glove) has pressure pads and sensors on the fingers which make you feel as if you are picking up objects and touching things. Full body suits with position and bend sensors are used for capturing motion. Motion detectors allow the machine to sense when and how you move.
VR applications	motion detectors	flight simulators	telepresence system
simulators and	controlling devices	flight simulator	remotely operated
telepresence systems	bend sensors	flight simulators	remotely operated
VR glasses	motion detectors	flying simulator	telepresence system
VR applications	body suits	flight simulators	remotely operated
VR applications	motion detectors	flight simulators	remotely operated
virtual reality	data glove	flight simulators	remotely operated
simulation	controlling devices	flight simulators	remotely operated
other VR applications	motion detectors	flight simulators	remotely operated
head-mounted display	full body suits	flight simulators	remotely operated
simulators	motion detectors	flight simulators	remotely operated
simulators	full body suits	flight simulators	remotely operated
head-mounted display	motion detectors	flight simulators	remotely operated
vr applications	data glove	flight simulators	remotely operated
head mounted display	motion detectors	flight simulator	instruments on cables
VR applications	motion detectors	flight simulators	remotely operated
head-mounted display	full body suits	flight simulator	remotely operated
VR applications	sophisticated	flight simulators	remotely operated

Obr. 4 Ukážka textu a výsledkov študentov na teste v časti Reading - Čítanie

ZÁVER

Kompetencia čitateľskej zručnosti značne ovplyvňuje uplatnenie absolventov v budúcej praxi, preto je snahou vyučujúcich na hodinách odborného cudzieho jazyka venovať čo najviac času práci s textom. Na univerzite technického zamerania sa najčastejšie pracuje s odbornými článkami a textami popisujúcimi návody na prácu, radami, ako vyriešiť problém, či textami charakterizujúcimi nové javy a technológie. Je preto v záujme vyučujúcich, aby tvorením vhodných učebných materiálov s aktuálnymi a autentickými textami prispeli k úspechu čitateľskej gramotnosti študentov a motivovali ich k ďalšiemu doplnkovému čítaniu na vyhľadávanie informácii. Vyučujúci by mali voliť vhodné texty zodpovedajúce kritériám jazykovej úrovne študentov, ich vedomostiam o danej téme a mali by podnecovať ďalšiu otvorenú diskusiu, teda dávať priestor pre rozvíjanie ďalšej jazykovej zručnosti – rozprávanie. Ak text zahŕňa doplnkovú slovnú zásobu s novými a zaujímavými informáciami pre študenta, obohacuje tým študentovu slovnú zásobu. Taktiež je veľmi prínosné, ak študent rozumie, že text súvisí s jeho odborom a je preňho relevantný

a použiteľný aj v budúcnosti. Študenti však musia byť pripravení na to, vedieť pracovať aj s rôznymi typmi textov, ktoré sa líšia jazykovou úrovňou, netypickou formou a aj novým, neznámym obsahom. Na hodinách sa pomocou textov učia vedieť vypracovať podrobnú analýzu textu, text sumarizovať, porovnávať informácie a kriticky zhodnotiť text. V tíme vyučujúcich odborný cudzí jazyk pre informatické odbory došlo v poslednom školskom roku k zmenám nielen testovej špecifikácie, ale aj k zmenám textov a výučbových materiálov, čo vedie k tomu, aby sa výsledky študentov naďalej zlepšovali. Kladie sa dôraz na čitateľskú gramotnosť študentov, a preto sa čítanie a text samotný stáva jedným z najdôležitejších elementov výučby cudzieho jazyka. Na záver treba teda zhrnúť fakt, že čítanie je naozaj neodmysliteľnou a neoddeliteľnou časťou vyučovacieho procesu aj na univerzite a hodinách odborného cudzieho jazyka a jeho rola počas týchto hodín a vplyv na výsledky študentov v praxi je naozaj veľká.

LITERATÚRA

HOMOLOVÁ, E. 2006. *Introduction to Teaching English as a Foreign Language*. Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. Prešov. 2006. 151 s. ISBN 80-8068-509-6.

STRAKOVÁ, Z. 2009. *Teaching and Learning English Language*. Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. Prešov. 2009. 138 s. ISBN 80-8068-340-9.

TERPITKOVÁ, M. 2013. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti na hodinách anglického jazyka*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2013. 36 s. [online] 2013. [cit. 2019-06-27] Dostupné na internete:

http://mpcedu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/5_ops_terpitkova_marianna_rozvoj_citatejskej_gramotnosti_na_hodinach_aj_0.pdf

TVORBA ŠTUDIJNÝCH MATERIÁLOV PRE PREDMET ŠPECIALIZOVANÁ JAZYKOVÁ PRÍPRAVA

DEVELOPMENT OF STUDY MATERIALS FOR THE SUBJECT SPECIALIZED LANGUAGE TRAINING

Iveta Nováková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá teoretickými a praktickými východiskami tvorby študijných materiálov pre odborný anglický jazyk ako aj ich aplikáciou v bezpečnostno-právnom kontexte. Autorka sa zameriava na výstupy analýzy jazykových potrieb študentov 2. ročníka magisterského štúdia pre predmet *Cudzí jazyk I – Špecializovaná príprava* a spôsob ich implementácie do tvorby vysokoškolských skrípt pod názvom *English for Police II*. Príspevok je čiastkovým výstupom medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy „Interkultúrna komunikácia so štátnymi príslušníkmi tretích krajín v zariadeniach“ (VYSK 241).

Kľúčové slová: študijné materiály, odborný anglický jazyk, policajno-bezpečnostná terminológia, analýza potrieb

Abstract

The paper deals with theoretical and practical backgrounds related to the development of study materials for ESP and their application in the context of the security and law. The author focuses on the outcomes of the language needs analysis performed by the 2nd year students of the Master degree, for the subject *Foreign Language I – Specialized Training* and their implementation into the development of a university textbook titled *English for Police II*. The paper represents a partial output of the international research task “Intercultural communication with third-country nationals in detention facilities” (No. 241).

Keywords: study materials, English for Specific Purposes, police and security terminology, needs analysis

ÚVOD

Na Akadémii Policajného zboru v Bratislave bol v roku 2017 v gescii Katedry jazykov implementovaný nový jazykový predmet pod názvom *Cudzí jazyk I – Špecializovaná príprava*. Predmet je určený pre študentov 2. ročníka magisterského štúdia študijných odborov 8.3.1. Ochrana osôb a majetku a 8.3.2 Bezpečnostné verejnosprávne služby. Ide o výučbu odborného cudzieho jazyka (anglický, nemecký, ruský) na jazykovej úrovni B2 – C1 v prezenčnej forme v počte 36 vyučovacích hodín/semester v dennom štúdiu a 20 vyučovacích hodín v externom štúdiu. Tomuto predmetu predchádza absolvovanie predmetu *Cudzí jazyk I – Odborná komunikácia I* (36 hodín/semester) a *Cudzí jazyk I – Odborná*

komunikácia II (48 hodín/semester) v bakalárskom študijnom programe taktiež v oboch študijných odboroch. Oba tieto predmety sú ukončené absolvovaním skúšky. Zavedenie nového predmetu do akademickej výučby súviselo s absenciou odbornej cudzojazyčnej prípravy v magisterskom študijnom programe 8.3.1 ochrana osôb a majetku a 8.3.2 bezpečnostné verejno-správne služby, čo sa javilo ako nepostačujúce pre študentov, ktorí majú záujem o uplatnenie sa v policajnej praxi, primárne v útvaroch Ministerstva vnútra Slovenskej republiky, kde je ovládanie odborného jazyka nevyhnutnou podmienkou. Medzi predmetné útvary patria napríklad Úrad medzinárodnej policajnej spolupráce (Národná ústredňa Interpol, Národná ústredňa Europol, Národná ústredňa Sirene, Oddelenie policajných pridelencom a mierových misií), Úrad hraničnej a cudzineckej polície Prezídia Policajného zboru (Odbor hraničnej polície, Odbor cudzineckej polície, Národná jednotka boja proti nelegálnej migrácií, Útvary policajného zaistenia pre cudzincov, Odbor hraničnej kontroly), Úrad kriminálnej polície, Národná kriminálna agentúra a pod. Zavedenie nového predmetu si samozrejme vyžiadalo spracovanie relevantného študijného materiálu, ktorý by v rámci časovej dotácie 36/20 vyučovacích hodín pokrýval jednak požiadavky policajno-bezpečnostnej praxe ako aj jazykové potreby študentov. Cieľom autorského kolektívu bolo kreovať vysokoškolské skriptá z odborného anglického jazyka, ktoré by študentom umožnili v rámci jedného semestra zvýšiť odbornú jazykovú kompetenciu a pripraviť ich na výkon policajnej praxe s využitím odborného anglického jazyka. V príspevku predkladáme stručný náčrt ich tvorby, pričom pozornosť je venovaná najmä analýze jazykových potrieb študentov.

1 VÝCHODISKÁ TVORBY – ANALÝZA POTRIEB A AKČNÝ VÝSKUM

Ako uvádzajú Dudley, Evans a St. John (1998, 125), význam nasledujúcich údajov v počiatkových fázach tvorby jazykového kurzu je nepopierateľný: informácie o študentoch; analýza cieľovej situácie a objektívne potreby študentov; faktory ovplyvňujúce jazykovú výučbu ako napríklad predchádzajúca skúsenosť so štúdiom cudzieho jazyka, postoje k cudziemu jazyku; subjektívne potreby študentov, osobná motivácia, túžba, chcenie; informácie o úrovni ovládania cudzieho jazyka, vedomosti o využívaných jazykových prostriedkoch (lingvistická, diskurzívna, žánrová analýza); očakávania študentov.

Za účelom identifikácie a zhromaždenia údajov pre vymedzenie učebných syláb vysokoškolských skript sme realizovali akčný výskum. Tento výskum je v pedagogickej praxi nazývaný aj praktický výskum „organizovaný pedagogickými praktikmi v rámci svojho

pôsobenia vo vlastnej inštitúcii na výučbu (vzdelávanie alebo výcvik), sociálno-výchovnú starostlivosť alebo na poradenské služby, aby sa zlepšila alebo vynovila najmä ich metodická a organizačná práca“ (Mikušová, Soták, 2013, 11). Podľa Tureka (2010, 28 – 29) je takýto výskum „zameraný priamo na vylepšovanie, skvalitňovanie, pozitívne ovplyvňovanie pedagogickej praxe, t.j. na okamžité, bezprostredné využitie jeho výsledkov“. Medzi výhody akčného výskumu patria odborný rast učiteľov najmä v oblasti pedagogického výskumu, väčšie uspokojenie z práce učiteľa, skvalitnenie vyučovacieho procesu, rozvoj pedagogickej teórie a pod. Našou prioritou bolo okamžite po zavedení nového predmetu reagovať a navrhnúť (spracovať) výučbové materiály reflektujúce aj potreby samotných študentov. Akčný výskum bol zameraný priamo na skvalitnenie a pozitívne ovplyvnenie praktickej výučby odborného anglického jazyka.

Projektovanie vzdelávacieho obsahu pre predmet *Cudzí jazyk I - Špecializovaná príprava* bolo v prvom rade podmienené informačným listom predmetu, ktorý definuje tzv. výsledok vzdelávania nasledovne: Po absolvovaní predmetu študent získa špecifické jazykové schopnosti a zručnosti v rámci svojej špecializácie¹. Dôraz sa kladie na zlepšenie jazykového prejavu v odbornej komunikácii a schopnosť samostatného cudzojazyčného diskurzu vo svojom odbore. Študent dokáže aplikovať svoje odborné vedomosti v cudzom jazyku a viesť dialóg príp. monológ v rámci danej problematiky. Študent dokáže pochopiť a interpretovať prakticky všetky formy písaného jazyka vrátane zložito štruktúrovaných textov, dokáže rozviesť a podporiť svoje stanovisko vhodnými argumentmi, dôvodmi, dokáže písať aj bez pomoci slovníka, dokáže pochopiť hlavné body video a audio programov na aktuálne témy.

Pri plánovaní vzdelávacieho obsahu ako aj metodiky spracovania vysokoškolských skrípt sme sa snažili navyše nasledovať požiadavky policajno-bezpečnostnej praxe, inovatívne vzdelávacie metódy a prístupy (v využití metódy CLIL) ako aj identifikované jazykové potreby študentov. Tie boli v rámci akčného výskumu získané metódou dotazníka ako aj metódou riadeného rozhovoru u študentov 2. ročníka magisterského štúdia. Zaujímalo nás ich záujem vzdelávať sa v odbornom anglickom jazyku pre účely širšieho uplatnenia v praxi. Sumárne, východiskami pre tvorbu učebných syláb predmetu boli:

- model študenta a jeho postavenie,
- koncepcia vzdelávania v rezorte ministerstva vnútra SR,

¹Dopravná polícia, poriadková polícia, vyšetrovanie, kriminálna polícia, hraničná a cudzinecká polícia, kriminológia, verejná správa.

- úroveň poznania rozvoja didaktickej vedy,
- praktické potreby policajno-bezpečnostnej praxe (Nováková, 2017, 119).

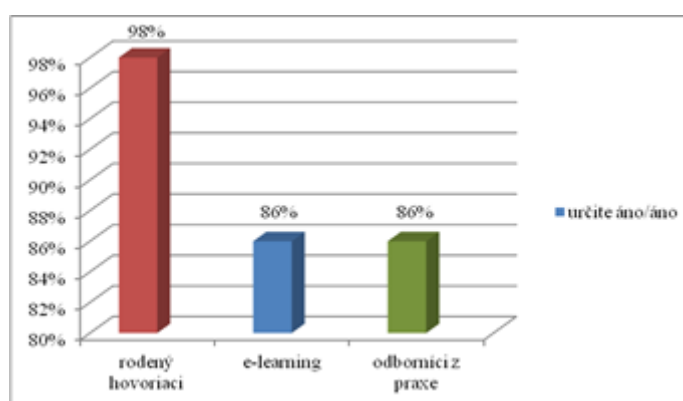
Zaujímavé a podnetné výstupy sme získali už vyššie uvedeným akčným výskumom s cieľom

- zvoliť vhodné a primerané vyučovacie metódy, ktoré sú pre študentov atraktívne a motivujúce,
- identifikovať jazykové potreby študentov v rámci predmetov jednotlivých katedier.

Subjektom nášho výskumu boli študenti, pre ktorých bol tento predmet určený, čiže študenti magisterského štúdia, v počte 75 študentov: 40 študentov študijného odboru 8.3.1 Ochrana osôb a majetku a 35 študentov študijného odboru 8.3.2 Bezpečnostné verejnosprávne služby. Sú to študenti v priemernom veku 23 rokov, ktorých intelektuálne schopnosti sú už rozvinuté a na základe logicko-deduktívneho myslenia sú schopní samostatne a kriticky myslieť a zaujať k problému vlastné stanovisko. Výskum bol realizovaný riadeným skupinovým rozhovorom ako aj metódou dotazníka. Prvý dotazník zameraný na zistenie záujmu študentov o formy jazykovej výučby pozostával zo 14 položiek s päťbodovou škálou hodnotenia (určite áno – áno – neviem posúdiť – skôr nie – nie). Vyhodnotenie sme uskutočnili na základe SWOT analýzy. Pre účely príspevku uvádzame iba položky, ktoré sú relevantné pre daný kontext. Primárne sa jedná o formy odborného jazykového vzdelávania preferované zo strany študentov, ktoré boli pre nás cennou a zároveň dôležitou spätnou väzbou. Nasledujúca tabuľka a graf prezentujú skutočnosť, že k najpreferovanejším formám odborného jazykového vzdelávania (popri klasických jazykových cvičeniach) patria odborné prednášky rodených hovoriacich, e-learning a prednášky odborníkov z policajno-bezpečnostnej praxe vedené v anglickom jazyku. Pozitívne sa k odborným prednáškam rodených hovoriacich vyjadrilo 98 % študentov, k e-learningu 86 % študentov a k realizácii prednášok odborníkov z praxe vedených v anglickom jazyku tiež 86 % študentov. Tieto výstupy boli zohľadnené pri spracovaní semestrálneho plánu predmetu, ktorý špecifikuje konkrétne témy ako aj formy výučby.

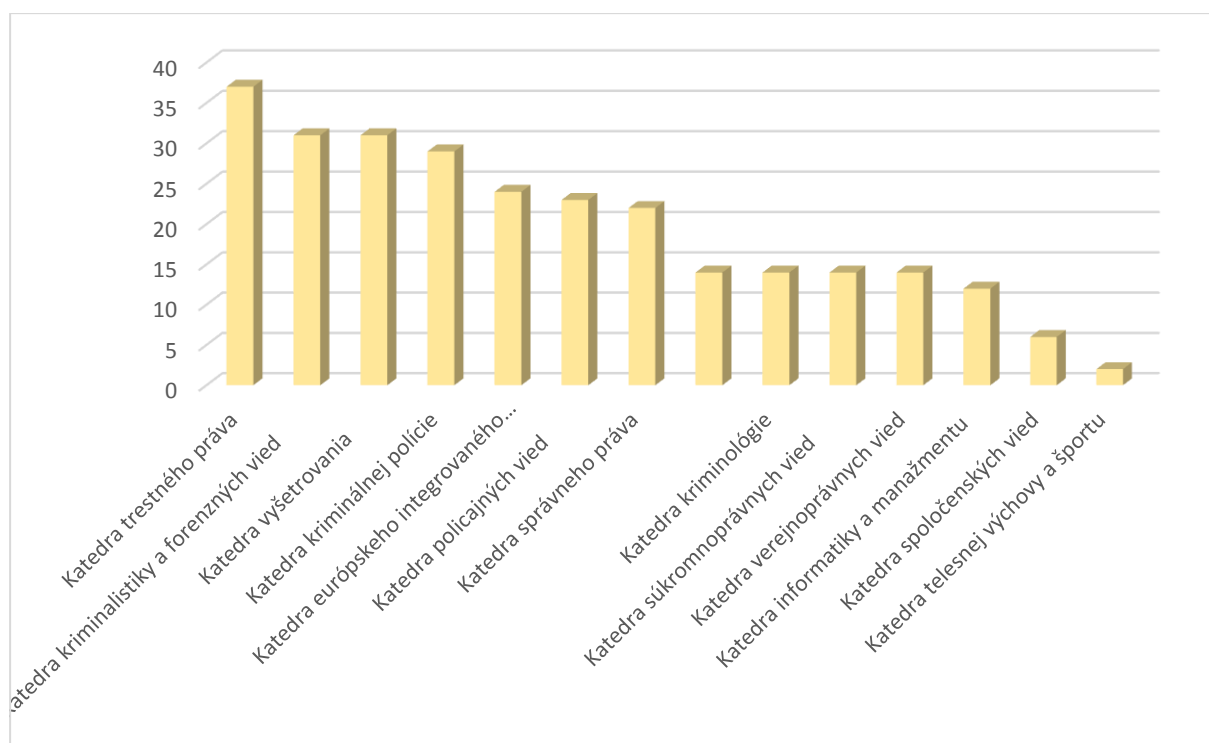
Tab. 1 Formy vzdelávania preferované zo strany študentov

	Určite áno	Áno	Neviem posúdiť	Skôr nie	Nie
Prednáška rodeného hovoriaceho	68 %	30 %	2 %	-	-
E-learning	43 %	43 %	2 %	10 %	2 %
Prednáška odborníkov z praxe	46 %	40 %	5 %	8 %	1 %



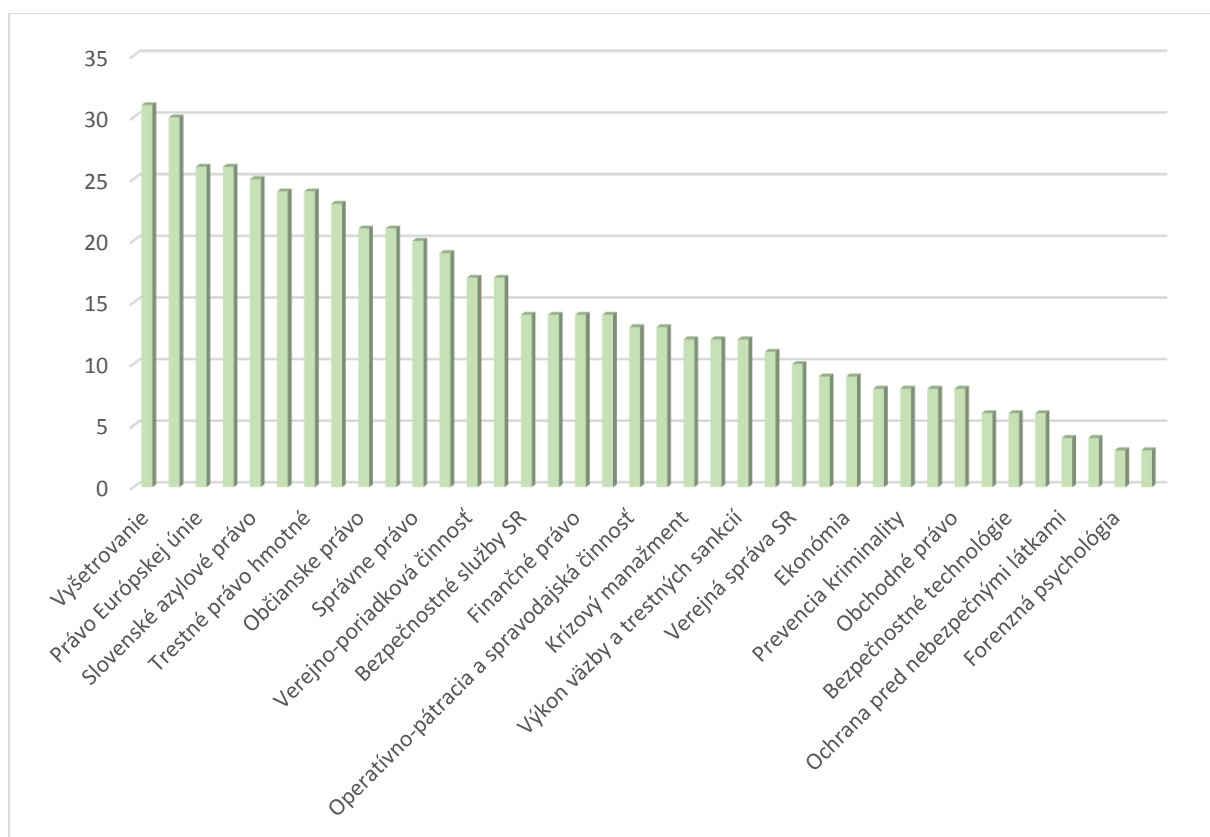
Graf 1 Grafické znázornenie preferovaných foriem vzdelávania zo strany študentov

Druhý dotazník zameraný na identifikáciu jazykových potrieb študentov pozostával z dvoch položiek. Študenti mali možnosť vyjadriť sa k otázke, predmety ktorej katedry považujú za dôležité aj pre štúdium odborného anglického jazyka a k otázke, aké predmety považujú za dôležité z hľadiska odbornej cudzojazyčnej kompetencie. V odpovediach mohli označiť viac možností. Z celkového počtu 14 katedier Akadémie Policajného zboru v Bratislave k najviac preferovaným a teda dôležitým zo strany študentov pre odborný anglický jazyk patrí Katedra trestného práva, Katedra kriminalistiky a forenzných vied, Katedra vyšetrovania a Katedra kriminálnej polície. V strednom pásme záujmu sa nachádza Katedra policajných vied a Katedra správneho práva. Nižší záujem študenti prejavili pre Katedru verejnej správy a krízového manažmentu, Katedru kriminológie, Katedru súkromnoprávných vied, Katedru verejnoprávnych vied, Katedru informatiky a manažmentu, Katedru spoločenských vied a Katedru telesnej výchovy a športu (Graf 2).



Graf 2 Prehľad katedier, predmety ktorých študenti považujú za dôležité aj pre štúdium odborného anglického jazyka

V rámci druhej otázky, spomedzi 28 predmetov študenti identifikovali nasledujúce predmety ako dôležité pre rozvoj ich odbornej jazykovej kompetencie: vyšetrovanie, kriminalistika, právo Európskej únie, medzinárodné právo, slovenské azylové právo, trestné právo procesné, trestné právo hmotné, hraničný cudzinecký režim, občianske právo, dopravno-bezpečnostná činnosť, správne právo, medzinárodné organizácie, verejno-poriadková činnosť, ústavné právo Slovenskej republiky, bezpečnostné služby Policajného zboru a pod. (Graf 3). Zámerne uvádzame celú škálu odborných predmetov, aby sme si uvedomili, aký rozsiahly a komplexný je jazyk policajno-bezpečnostnej praxe s jeho vysoko špecializovanou terminológiou.



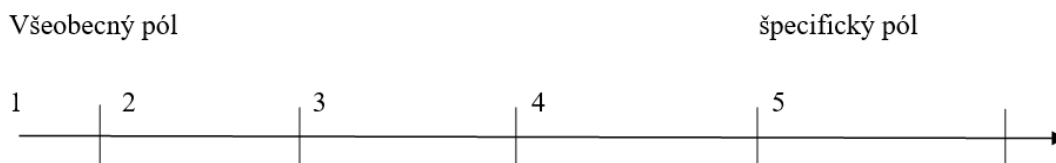
Graf 3 Prehľad predmetov, ktoré študenti považujú za dôležité z hľadiska odbornej cudzojazyčnej kompetencie

Práve tento výstup bol pre spracovateľov nového študijného materiálu dôležitým zdrojom názorov. Motivácia študentov je jedným zo základných pilierov efektívneho učenia sa cudzích jazykov. Naším zámerom bolo prísť k spracovaniu vysokoškolských skript tvorivo, aby sa stali naozaj inšpiratívnym zdrojom pre komunikačné potreby študentov. Podnetom pre nás bolo pomôcť študentom pochopiť, že učenie sa odborného anglického jazyka má pre nich praktický význam. Maňák (1996, 21) sa domnieva, že „učiteľ sa dokáže stotožniť s objektom záujmu a že zvládne umenie dialógu a diskusie v skupine“. Tvorivosť z nášho pohľadu znamenala originálny proces, ktorého výsledkom má byť originálny produkt. Hľadali sme také riešenie, ktoré bude najvhodnejšie pre danú skupinu študentov a pre dané podmienky (napr. nízka časová dotácia predmetu – 36 vyučovacích hodín). Solárová (In Uherová, 2013, 52) tvrdí, že „pokiaľ je učiteľ vo svojej práci tvorivý, nebude od svojich študentov vyžadovať iba reprodukciu získaných informácií, ale sám ich povedie ku samostatnej a tvorivej činnosti“. Pre učiteľa ako tvorcu študijných materiálov je podstatné si uvedomiť, že mnohí študenti sú iní ako on a tiež sa navzájom od seba odlišujú. Tu nastupuje pedagogická tvorivosť – citlivý prístup k obsahu diela tak z kontextuálneho ako aj vizuálneho hľadiska, výber vhodných metód a foriem výuky. V pedagogickej praxi učiteľa odborného

cudzieho jazyka sa očakáva, že okrem lingvistiky, psychológie, pedagogiky, didaktiky daného cudzieho jazyka sa opiera aj o poznatky a vedomosti z odboru, v rámci ktorého jazyk vyučuje pričom svoje vzdelávaciu koncepciu konzultuje s odborníkmi špecializovaných katedier. V rámci analýzy potrieb sme preto využili konzultácie s vedecko-pedagogickým presonálom zainteresovaných katedier Akadémie Policajného zboru, konzultácie s odborníkmi z policajno-bezpečnostnej praxe a štúdium odbornej literatúry pre konkrétnu oblasť. Boli pre nás dôležitým zdrojom informácií, námetom na simulovanie komunikačných situácií a inšpiratívnym zdrojom na písomné spracovanie tém. So zreteľom na potrebu rozvíjať odborné komunikačné zručnosti v receptívnych ako aj produktívnych zručnostiach je žiaduce, aby si študenti osvojili potrebné štandardy a mohli sa podľa potreby uplatniť v praxi. Pri identifikácii a spracovaní obsahu nového študijného materiálu bolo potrebné dodržať všeobecné i špecifické didaktické zásady, ku ktorým patria najmä postupná náročnosť prezentácie príslušných jednotiek, primeranosť, algoritmus krokov, prepojenie lexikálnej roviny, precvičovanie, upevňovanie vedomostí (metodicko-didaktický postup, rozvíjanie pragmatickej sociokultúrnej kompetencie).

2 ŠTRUKTÚRA VYSOKOŠKOLSKÝCH SKRÍPT

Na základe preskúmania objektívnych a subjektívnych potrieb študentov prechádzajúcich predmetom *Cudzí jazyk I - Špecializovaná príprava* sme naprojektovali obsah nového študijného materiálu, ktorý vychádzal z výsledkov diagnostikovania potrieb študenta ako používateľa jazyka a nadväzoval na predmet *Cudzí jazyk I - Odborná komunikácia II*, ktorí študenti absolvujú v bakalárskom štúdiu. Pri koncipovaní sme vychádzali aj z názorov Dudley, Evansa a St. Johna (In Lacíková Serdulová, 2014, 18), ktorí navrhujú nepretržitosť jazykového vzdelávania od kurzov zamerných na všeobecné účely až po vysoko špecifikované kurzy jazykovej prípravy (Obr. 1). V kontexte jazykovej prípravy študentov Akadémie Policajného zboru je relevantná pozícia 5, keď sa kurz skutočne stáva špecifickým, pretože zohľadňuje špecifické potreby a cieľovú skupinu študentov.



Obr. 1 Kontinuita kurzov anglického jazyka

Našou úlohou bolo, aby študenti

- dostali také výučbové materiály, na ktorých budú rozvíjať svoje odborné rečové zručnosti až do najvyššej možnej formy zvládnutia s dostatočným uplatnením v praxi,
- boli vedení k samostatnosti v štúdiu odborného jazyka tým, že majú dostatok priestoru pre intenzívnu a tvorivú prácu,
- vedeli používať rôzne cudzojazyčné materiály na štúdium a vedeli pracovať s odbornými slovníkmi,
- dosiahli prechod z reprodukčnej do produktívnej formy odbornej komunikácie,
- mali schopnosť uplatniť vedomosti zo svojej špecializácie v štúdiu odborného jazyka, vedeli komunikovať v rôznych komunikačných situáciách (Nováková, 2017, 120).

Tematický obsah inkorporujúci kritéria ako jazyková náročnosť, autenticnosť, vhodnosť a zaujímavosť témy, žánrová pestrosť (Brumfit, 1990, 90) vysokoškolských skrípt je nasledovný:

- Fundamentals of Criminal Law
- Criminal Law – selected crimes
- Irregular Migration
- Detention of Third-Country Nationals
- International Organizations
- Forensic Science
- Victim and Offender in Criminology
- Security Services
- Intelligence
- Crisis Management
- Constitution and Fundamental Rights I
- Constitutional Law II
- Investigation
- Criminology
- Public Administration

Vysokoškolské skriptá nemajú slúžiť len ako zdroj terminológie, ale aj ako zdroj odborných policajno-právnych a bezpečnostných vedomostí, ktoré napomáhajú k zlepšeniu odbornej komunikácie. Hrajú významnú úlohu v prezentovaní reálneho jazyka, tak ako je používaný odborníkmi v praxi a v maximálnom možnom rozsahu (Nováková, Binderová, 2018, 121). V minulom roku napr. Katedra jazykov Akadémie Policajného zboru v Bratislave publikovala vysokoškolské skriptá *English for Peacekeeping Missions* (Ferenčíková, Binderová, 2018), ktoré vznikli ako odpoveď na nedostatok študijnej literatúry z odborného anglického jazyka pre policajtov, ktorí sú vysielaní do medzinárodných mierových misií a operácií krízového manažmentu.

Obsahová a jazyková postupnosť skript *English for Police II* je logická, pričom všetky vyššie uvedené témy (lekcie) majú jednotnú štruktúru:

- „In this unit“
- Definícia kľúčového pojmu
- Úvodné / zahrievacie aktivity
- Čítanie s porozumením
- Cvičenia na odbornú lexiku
- Komunikačné cvičenia
- Písanie
- Glosár

Vstup do odbornej tematiky je zaručený vyváženým výberom desiatok krátkych odborných autentických textov vybraných z domácich ako aj zahraničných zdrojov pokrývajúcich danú problematiku. Prostredníctvom čítania s porozumením (nácvik stratégií čítania) študenti získajú informácie potrebné k splneniu daných úloh či už písomnou alebo ústnou formou, ktoré môžu vypracovať jednotlivo alebo v skupinách. Rôznorodosť štylistických žánrov ako sú definície trestných činov, opisy základných ľudských práv s súlade s Ústavou Slovenskej republiky, výseky príslušných zákonných paragrafov, popisy skráteneho vyšetrovania, charakteristiky spravodajských služieb, kapitoly z vysokoškolských učebníc, prípadové štúdie, aktuality z médií a pod. prispieva k variabilite samotných textov a funkciám, ktoré majú plniť. Súbor cvičení a úloh pomáha študentom osvojiť si tak lexikálne jednotky ako aj vytvárať integrované rečové zručnosti. Formy práce sa striedajú a študenti sú neustále motivovaní a zapájaní do riešenia jazykových úloh. Pestrosť zostavených úloh

a aktivít má cieľ rozvíjať kognitívne zručnosti študentov, aby bol každý študent odborne jazykovo spôsobilý.

ZÁVER

Spracovanie učebných syláb pre odborný cudzí jazyk nie je jednoduchá úloha. Zohľadnenie jazykových potrieb študentov, požiadaviek policajno-bezpečnostnej praxe, časovej dotácie a v nemalej miere aj schopností samotných pedagógov vyžaduje dodržiavanie radu didaktických a metodologických zásad. Naším úsilím bolo projektovať učebné sylaby ako aj ich obsah tak, aby sme pre cieľovú skupinu – študentov 2. ročníka magisterského študijného programu vytvorili kvalitné a efektívne penzum odborných jazykových vedomostí, ktoré budú pre študentov motivujúce pre zefektívnenie ich odbornej jazykovej kompetencie.

LITERATÚRA

- BRUMFIT, CH. J. 1990. *Communicative methodology in language teaching*. CUP 1990, 166 s. ISBN 9780521269681.
- DUDLEY-EVANS, T., JOHN, M. J. St. 1998. *Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary Approach*. 1. vyd. Cambridge, CUP, 1998, 301 s. ISBN 9780521596756.
- FERENČÍKOVÁ, P. – BINDEROVÁ, M. 2018. *English for Peacekeeping Missions*. Akadémia Policajného zboru v Bratislave 2018, 110 s. ISBN 978-80-8054-755-4.
- LACÍKOVÁ SERDULOVÁ, M. 2014. Princípy projektovania a vyhodnocovania vysokoškolského kurzu odbornej angličtiny. In *Lingua Viva - odborný časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům a češtině jako cizímu jazyku*, 2014, roč. X, č. 19, [online] 2014. [cit. 2019-06-11] Dostupné na internete: https://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/LV19_2014.pdf
- MAŇÁK, J. 1996. Pedagogické otázky tvorivosti. In *Tvorivost v práci učitele a žáka*. Sborník z celostátního semináře k problematice tvorivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1996. s. 17-22. ISBN 80-85931-23-0.
- MIKUŠOVÁ, M. – SOTÁK, V. 2013. Akčný výskum v pedagogických vedách. In *Journal of Technology and Information Education, Časopis pro technickou a informační výchovu* 2/2013, Volume 5, Issue 2 ISSN 1803-537X, [online] 2013. [cit. 2019-05-10] Dostupné na internete: <https://jtie.upol.cz/pdfs/jti/2013/02/02.pdf>
- NOVÁKOVÁ, I. 2017. Špecifiká projektovania odborného jazykového kurzu na Akadémii Policajného zboru v Bratislave, In *Philologica LXXVI*, 2017, Univerzita Komenského v Bratislave, s. 115-128.
- NOVÁKOVÁ, I. – BINDEROVÁ, M. 2018. Kriminológia vo výučbe cudzích jazykov. In *Kriminológia ako samostatný vedný odbor v rovine vedeckovýskumnej a akademickej výučby na vysokých školách v Slovenskej republike, Českej republike a Poľskej republike*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 29.-30. mája 2018 v Piešťanoch, Akadémia Policajného zboru v Bratislave 2018, s. 121.
- TUREK, I. 2010. *Didaktika*. Iura Edition, Bratislava 2010, 598 s. ISBN 9788080783228.
- UHEROVÁ, Z. 2013. Rozvíjanie tvorivosti v procese edukácie z pohľadu študentov. In

GRANT journal, roč. 2, č. 1., ISSN 1805-062X, 1805-0638 (online), ETTN 072-11-00002-09-4, [online] 2013. [cit. 2019-06-14] Dostupné na internete: <http://www.grantjournal.com/issue/0201/PDF/0201uherova.pdf>

MOŽNOSTI VYUŽITIA ON-LINE AUTENTICKÝCH TEXTOV NA ROZVÍJANIE ČÍTANIA S POROZUMENÍM, AKO KLÚČOVEJ KOMUNIKATÍVNEJ KOMPETENCIE

POSSIBILITIES OF USING ON-LINE AUTHENTIC TEXTS TO DEVELOP READING COMPREHENSION AS A KEY COMMUNICATIVE COMPETENCE

Žaneta Pavlíková

Abstrakt

Príspevok sa venuje pojmu autentický materiál, ako aj možnostiam jeho využitia na hodinách cudzieho jazyka. S narastajúcou technologizáciou sa nám naskytajú ďalšie, širšie možnosti využívania takýchto autentických materiálov. V príspevku predstavíme možnosti, ktoré nám vo výučbe cudzích jazykov ponúkajú on-line autentické texty ako aj spôsoby, akými môžeme tieto texty využiť na rozvíjanie komunikatívnych kompetencií, v našom prípade čítania s porozumením.

Kľúčové slová: autentický materiál, on-line autentický materiál, internet, informačné – komunikačné technológie

Abstract

The article deals with the concept of authentic material as well as the possibilities of its use in foreign language teaching. As technology grows, we have new, wider opportunities to use such authentic materials. In this paper we will present the possibilities offered by online authentic texts in foreign language teaching as well as the ways in which we can use these texts to develop communicative competence of the learners, in our case reading comprehension.

Keywords: authentic material, online authentic material, internet, information – communication technologies

ÚVOD

Čítanie znamená pre každého človeka niečo iné. Pre niekoho je čítanie len rozpoznávanie napísaných slov, zatiaľ čo pre iných je to príležitosť učiť sa výslovnosť a precvičovať si rozprávanie. Čítanie má však vždy svoj účel a je neoddeliteľnou súčasťou nášho každodenného života. S písaným textom sa stretávame či už na ulici, v domácnostiach, alebo v obchodoch a pokladáme ho za samozrejmosť. Dôvod čítania závisí vo veľkej miere od účelu čítania. Čítanie, ako kľúčová komunikatívna zručnosť, je neodmysliteľnou súčasťou vyučovania cudzieho jazyka. V posledných desaťročiach sa často diskutuje o používaní autentických materiálov v triede, pričom študent využíva výhody reálneho jazyka, ktorý sa

používa v reálnom kontexte. Jedným z dôležitých aspektov používania autentických materiálov je skutočnosť, že sú vysoko motivujúce, dávajú pocit úspechu a podporujú ďalšie čítanie. Existuje široká škála autentických textov, ktoré môžu byť použité rôznymi spôsobmi na podporu rôznych zručností. Jedným z najužitočnejších zdrojov pre rozvoj zručnosti čítania je internet, ktorý je v súčasnosti už veľmi ľahko dostupný a ponúka veľké množstvo rôznych materiálov. Jedným z hlavných dôvodov prečo používať autentický materiál v triede je, že vytvárame akési reálne prostredie učenia sa jazyka a študent sa stretáva s reálnym jazykom, ako sa skutočne používa mimo „bezpečného“ kontrolovaného prostredia v triede. Úlohou učiteľa je pripraviť študenta a „vyzbroid“ ho potrebnými zručnosťami aby porozumel jazyku, ktorý sa v skutočnom svete používa.

1 AUTENTICKÝ MATERIÁL

V odbornej literatúre nájdeme množstvo definícií autentického materiálu. Je to materiál, ktorý je písaný pre rodených hovoriacich a nie na pedagogické účely. Ako uvádza Homolová (2003, 7) *„je to teda materiál určený pre každodenné „potreby“, s ktorým prichádzajú do styku rodení hovoriaci, a má určitú funkciu v danej spoločnosti – najčastejšie informačnú.“* Podľa Kunovskej (2017) autentické texty predstavujú prostriedok osvojenia si cudzieho jazyka, cudzej kultúry a zároveň reprezentujú model kultúry cieľového jazyka. Na rozdiel od didaktizovaných textov disponujú vlastnosťou, ktorou je splnenie sociokultúrneho účelu v spoločenstve hovoriacich, z ktorého daný text pochádza.

Lee (1995, citované Tatsuki, 2006) tvrdí, že text sa zvyčajne považuje za textovo autentický, ak nie je napísaný na učebné účely, ale na komunikačný účel v reálnom živote. Chavez (1998, citované Tatsuki 2006) však tvrdí, že tieto definície sú pre výučbu jazykov príliš široké a možno dokonca nepodstatné. Widdowson (1978) ich označuje za texty vyznačujúce sa „pravosťou“. Tvrdí, že samotný text môže byť „pravý“, ale autentickosť dosiahne až používaním v sociálnom kontexte. Inými slovami, autentickosť sa vytvára interakciou užívateľa, situácie a textu.

Larimer (1999, citované Homolovou, 2003) uvádza dôvody, ktoré by mali viesť učiteľov cudzích jazykov k práci s autentickými materiálmi na hodinách cudzieho jazyka:

- učenie je umocnené použitím textov zodpovedajúcich záujmu študentov
- v triedach, ktoré používajú autentický materiál dochádza k zvýšeniu rozmanitosti a spontánnosti

- študenti sa stretávajú s rôznorodou jazykovou slovnou zásobou a rôznymi štruktúrami
- študenti môžu neskôr profitovať z ich predchádzajúcich kultúrnych a schematických znalostí v porovnávaní cieľových situácií a žánrov s ich vlastnou kultúrou

2.1 Zdroje autentických materiálov

Zdroje autentických materiálov, ktoré môžu byť použité v triede, sú nekonečné, ale najbežnejšie sú noviny, časopisy, televízne programy, filmy, piesne a literatúra. Jedným z najužitočnejších zdrojov v súčasnom modernom digitalizovanom svete je internet. Zatiaľ čo noviny a iné tlačené materiály veľmi rýchlo strácajú na aktuálnosti, internet je neustále aktualizovaný, je viac vizuálne stimulujúci, ako aj interaktívny. Z praktického hľadiska môže byť zabezpečenie tlačených autentických materiálov finančne náročné. Avšak tým, že učitelia majú na pracoviskách v súčasnosti už neobmedzený prístup k internetu, vyhľadanie vhodných autentických materiálov si nevyžaduje žiadne iné náklady len čas. Pri výbere materiálov z internetu musíme mať na zreteli, že tieto materiály by mali byť také, ktoré budú študenti potrebovať pri cestovaní, ďalšom štúdiu, alebo v zahraničí pri používaní samotného cudzieho jazyka. Autentické materiály umožňujú študentom komunikovať s reálnym jazykom a obsahom. Študenti tak majú pocit, že sa učia jazyk tak, ako sa v skutočnom svete používa. Pri výbere autentických materiálov je preto vhodné vziať do úvahy, že cieľom by malo byť porozumenie obsahu a zmyslu, a nie formy. Berardo (2006) sa vo svojom príspevku odvoláva na Christine Nuttall, ktorá udáva tri hlavné kritériá pri výbere textov používaných v triede: *vhodnosť obsahu, využiteľnosť, čitateľnosť*. Obaja autori považujú vhodnosť obsahu za najdôležitejšie z týchto troch kritérií, keďže zvolený materiál by mal byť pre študentov zaujímavý, ako aj relevantný pre ich potreby. Využiteľnosť sa vzťahuje na možnosti, ktorými možno text použiť na rozvoj čitateľskej gramotnosti študentov. Text, ktorý nie je možné využiť na vyučovacie účely, by sa v triede nemal používať. Len preto, že je text písaný v cudzom jazyku, neznamená, že môže byť automaticky aj užitočný. Posledným kritériom, ktoré títo autori považujú za dôležité, je čitateľnosť, ktorú používajú na opísanie kombinácie štrukturálnej a lexikálnej náročnosti textu, ako aj na označenie množstva novej slovnej zásoby a akýchkoľvek nových gramatických foriem.

Je však potrebné podotknúť, že popri vyššie uvedených kritériách je ďalším dôležitým faktorom aj úroveň inteligencie študentov. Používaný autentický materiál by sme mali posudzovať podľa toho, či je svojim obsahom výzvou pre našich študentov, avšak bez toho, aby sa v ňom vyskytovali príliš vysoké jazykové požiadavky, a taktiež so zreteľom na to, či tento materiál odráža používanie jazyka tak, ako sa používa v mimo – vyučovacom kontexte, a či je jazyk textu prirodzený.

Berardo (2006) usporiadal uvedené faktory do prehľadnej tabuľky, pričom sa zameriava na autentický materiál používaný na rozvoj čitateľskej gramotnosti:

Tab. 1 Berardo (2006, 63): Important Factors in Choosing Authentic Reading Materials

Vhodnosť obsahu	Je text pre študentov zaujímavý? Je text relevantný pre potreby študentov? Reprezentuje text materiál, s akým sa študenti stretnú aj mimo kontextu vyučovania?
Využitelnosť	Môže byť text využitý na vyučovacie účely? Za akým účelom má byť text použitý? Ktoré zručnosti / stratégie môžeme za pomoci zvoleného textu rozvíjať?
Čitateľnosť	Je text príliš jednoduchý / zložitý pre študentov? Je text štruktúrne príliš náročný? Aké množstvo novej slovnej zásoby text obsahuje? Je zvolený text relevantný pre študentov?
Prezentácia	„Vyzerá“ text autenticky? Je zvolený text „atraktívny“? Priťahuje zvolený text pozornosť študentov? Budú študenti po prečítaní zvoleného textu chcieť čítať viac?

2 INTERNET VO VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA

Internet ponúka učiteľom nespočetné možnosti. Ponúka množstvo autentických materiálov, stránky, na ktorých je možné nájsť plány vyučovacích hodín, nápadov, inšpirácií a pracovných listov, ktoré môžu učitelia cudzích jazykov využívať na svojich hodinách. Je však pomerne časovo náročné nájsť ten najvhodnejší materiál pre konkrétnu skupinu študentov a konkrétne tematické zameranie. Je to však zanedbateľný detail, ak zoberieme do úvahy jazykovú a obsahovú stránku týchto autentických materiálov. Autentické texty, ktoré na internete nájdeme sú vysoko aktuálne, formálnou a obsahovou stránkou prinášajú do tried skutočný svet. Sayer (1993, citovaný Leem 2001) spomína niekoľko bodov, prečo je vhodné používať internet a informačné – komunikačné technológie vo vyučovaní cudzích jazykov, a taktiež k čomu táto technológia prispieva:

Zážitkové učenie. Internet umožňuje študentom zachytiť množstvo informácií a ľudských skúseností. Takýmto spôsobom získavajú skúsenosti aj oni sami a učia sa samostatnosti. Stávajú sa tak aj tvorcami, nie len príjemcami poznania. Informácie sú prezentované nelineárnym spôsobom a študenti si rozvíjajú flexibilnejšie myslenie a zároveň majú možnosť sami sa rozhodnúť čo budú skúmať.

Motivácia. Počítače a internet sú obľúbené medzi študentmi, keďže väčšinou sa spájajú so zábavou a hrami. Zvyšuje sa tak motivácia študentov, najmä ak sa im ponúkajú rôzne nové aktivity. Zároveň sa študenti cítia viac nezávislými.

Zvýšený výkon študentov. Používanie internetu môže posilniť jazykové zručnosti študentov a pozitívne ovplyvniť ich postoj k učeniu sa.

Autentické materiály pre štúdium. Študenti môžu využívať rôzne zdroje autentických materiálov v škole ako aj doma. Tieto materiály sú im dostupné 24 hodín denne.

Väčšia interakcia. Internet umožňuje väčšiu a efektívnejšiu interakciu medzi študentmi navzájom, alebo medzi študentom a učiteľom. Posielaním e-mailov a pridaním sa do on-line diskusných skupín majú študenti cudzích jazykov možnosť komunikovať aj s ľuďmi, ktorých nikdy predtým nevideli. Okrem toho, niektoré on-line aktivity poskytujú študentom okamžitú pozitívnu alebo negatívnu spätnú väzbu, keďže ich odpovede sú automaticky opravené.

Individualizácia. Hanbliví alebo nesmelí študenti môžu mať veľký úžitok z individualizovaného vzdelávania. Na druhej strane, ctižiadostivci, tiež môžu uplatniť svoj plný potenciál bez toho, aby svojim pomalším kolegom zabránili pracovať vlastným tempom.

Nezávislosť od jedného zdroja informácií. Aj keď študenti používajú učebnice a knihy, prezentuje sa im možnosť odtrhnúť sa od klasických textov a objavovať tisíce nových informačných zdrojov. Takýmto spôsobom bude ich vzdelávanie napĺňať potrebu interdisciplinárneho vzdelávania v multikultúrnom svete.

Globálne porozumenie. Cudzí jazyk sa vyučuje v kultúrnom kontexte. Vo svete, kde sa používanie internetu stáva čoraz rozšírenejším, je úlohou učiteľa cudzieho jazyka podporovať študentov v používaní internetu pri štúdiu a umožniť im cítiť sa ako keby boli občanmi globálnej triedy, ktorí praktizujú komunikáciu v cudzom jazyku na globálnej úrovni.

3 PRÁCA S ONLINE TEXTOM

S narastajúcim technickým pokrokom nadobúda mediálny, respektíve on-line text väčšiu obľubu ako u študentov tak aj u vyučujúcich. Avšak ako uvádza Kunovská (2017) didaktizácia mediálneho textu sa uskutočňuje v závislosti od úrovne cudzieho jazyka, typu vyučovaného predmetu ako aj podmienok osvojovania si jazyka. Výhodou takýchto on-line textov je, že sú k dispozícii kedykoľvek a kdekoľvek. Pri používaní on-line textov na hodinách cudzieho jazyka sa ponúka niekoľko možností ako takéto texty využiť:

1. **Práca s predpripraveným on-line textom.** On-line texty je možné jednoducho uložiť, kopírovať a didakticky upraviť. Tu sa však vyžaduje obsiahlejšia príprava zo strany vyučujúceho.
2. **Práca s on-line textom priamo na hodine.** Máme tu na mysli prípady, keď pri čítaní cudzojazyčného textu nie je dôležitý doslovný preklad textu. Uplatňujú sa tu stratégie ako skimming (povrchné čítanie) a scanning (hľadavé čítanie).
3. **Práca s on-line textom ako príprava na hodinu.** Študenti využívajú internet na hľadanie informácií, ktoré súvisia s preberanou tematikou, poprípade riešia úlohu, ktorú im vyučujúci zadal.

3.1 Typológia úloh pri práci s on-line textom

Úlohy, ktoré môžu byť pri práci s textom používané, môžeme rozdeliť do troch skupín. Sú to úlohy predtextové, úlohy počas čítania textu a potextové úlohy. Ako uvádza Homolová (2003) toto rozdelenie je len formálne, pretože niektoré potextové úlohy vyžadujú prácu študenta aj počas čítania a nedajú sa splniť bez sústredenia sa vo všetkých fázach práce s textom. Predtextové úlohy majú svoj význam v príprave študentov na prácu s cudzím jazykom, uvoľňujú napätie, motivujú študentov a vytvárajú priaznivú klímu v jazykovej triede. Cieľom týchto úloh, je uviesť tému textu vo všeobecnej rovine a vzbudiť záujem žiakov.

Úlohy počas čítania musia byť vopred jasne určené. V závislosti od cieľa hodiny, učiteľ stanoví dôvod na čítanie vo forme úlohy. Úlohy môžu byť jednoduchšie, alebo náročnejšie, komplexnejšie, ktoré vyžadujú detailnejšie porozumenie textu. Ak sa chceme práci s textom venovať komplexnejšie, môžu nasledovať úlohy, ktoré si vyžadujú druhé, respektíve tretie čítanie. V tejto fáze sa môžeme okrem obsahovej stránky textu venovať aj

jazykovej stránke. Treba však mať na zreteli vyváženosť medzi pomerom práce s jazykovou a obsahovou stránkou.

Podľa Homolovej (2003), potextové úlohy slúžia ako „odrazový mostík“ na rozvoj ostatných jazykových zručností a jazykových prostriedkov. Prostredníctvom úloh na vyjadrenie názorov, pocitov a vedomostí dostávajú študenti priestor na samotné spracovanie témy prečítaného textu. Potextové úlohy môžu byť zamerané na vytváranie nových projektov a nadobudnuté poznatky môžu byť využité aj v medzipredmetových vzťahoch.

Penny Ur (2004, 146) ponúka niekoľko aktivít, ktoré môže učiteľ pri práci s textom používať:

- **Otázky pred čítaním.** Pred samotným čítaním je zadaná otázka, na ktorú študenti hľadajú informáciu v texte.
- **Vytvor otázky.** Študenti tvoria vlastné otázky a zároveň aj odpovedajú na základe textu.
- **Vytvor názov/titulok.** Ak nie je zadaný názov textu / článku, študenti ho vytvoria respektíve navrhnu inú alternatívu v prípade, že názov článku zadaný bol.
- **Sumarizuj.** Úlohou študentov je sumarizovať článok jednou alebo dvoma vetami.
- **Pokračovanie.** V prípade, že je text, ktorý používame na hodine, príbeh, študenti dotvárajú koniec príbehu.
- **Predslov.** Študenti vytvárajú začiatok príbehu, respektíve diskutujú o tom, čo mohlo predchádzať samotnému príbehu.
- **Text s vynechanými slovami.** Predpripravený text obsahuje niekoľko vynechaných slov, slovných spojení. Tieto majú študenti doplniť tak, aby mal text zmysel obsahovo a bol aj gramaticky správny.
- **Chyby v texte.** Text obsahuje niekoľko chýb (nesprávne slovo, vynechané slovo) Študenti majú za úlohu tieto chyby nájsť a opraviť ich.
- **Porovnávanie.** Študenti pracujú v dvoch skupinách s dvoma podobnými textami. Úlohou je nájsť najpodstatnejšie rozdiely medzi danými textami.
- **Odpovede.** Text, ktorý sa pri tejto úlohe používa môže byť list, alebo provokatívny článok. Po prečítaní textu nasleduje diskusia o možných odpovediach na daný text.

- **Prezentácia kontextu.** Používaný text obsahuje množstvo nových informácií. Úlohou študentov je prezentovať informácie v podobe grafického zobrazenia. Táto úloha si vyžaduje samozrejme predprípravu.

Výber úloh je potrebné zvážiť na základe toho, či budeme používať predpripravený text (stiahnutý z internetu), alebo budeme pracovať s textom on-line. Pri práci s uvedenými úlohami môžeme rozvíjať rôzne čitateľské stratégie, na základe toho, o aký typ úlohy sa jedná. Stratégie, ktoré pri týchto úlohách môžeme rozvíjať sú nasledovné:

- Povrchné čítanie (skimming) – pri práci s textom len takpovediac „preletíme“ text, pozrieme si obrázky, prípadne obsah. Je to úvodné zoznámenie s textom a slúži na rozhodnutie, či sa mu budeme hlbšie venovať, alebo nie.
- Hľadavé čítanie (scanning) – tzv „skenovanie textu“ je zručnosť využiteľná najmä pri hľadaní konkrétnych údajov, napr. dátum, rok, telefónne číslo a podobne
- Výskumné čítanie (search reading) – pomocou tejto techniky hľadáme kľúčové slová, frázy, ktoré napomáhajú nájsť špecifické informácie. Spája sa s podrobnejším štúdiom nájdeného výrazu alebo frázy.
- Extenzívne čítanie – čítanie dlhších, súvislých textov vyžadujúcich všeobecné pochopenie.
- Intenzívne čítanie – čítanie kratších textov, avšak vyžaduje presné detailné čítanie keďže vyberáme špecifické informácie.

Ur (2004, 149) uvádza niekoľko odporúčaní pre prácu s vyššie uvedenými úlohami. V prvom rade je potrebné sa uistiť, že študenti budú mať z čítania zážitok a pocit úspechu. Tento dosiahnu povzbudzovaním k čítaniu a poskytnutím primeraného času na čítanie. Ďalším dôležitým bodom je uistiť sa, že väčšina slovnej zásoby v texte je študentom známa, respektíve, že neznáme slová sa dajú ľahko odhadnúť, alebo dokonca ignorovať. Pred samotným čítaním je veľmi dôležité zadať študentom zaujímavé úlohy, aby mali jasný cieľ a motiváciu. Ak budeme používať texty, ktoré sú sami osebe zaujímavé pre študentov, poskytnú motiváciu samotné texty. Pri výbere úloh je potrebné dbať na to, aby zvolené úlohy podporovali selektívne a inteligentné čítanie pre pochopenie hlavnej myšlienky textu, a nie iba porozumenie triviálnych detailov. Nesmierne dôležité je, aby sme študentov povzbudzovali k tomu, aby sa snažili porozumieť textu bez toho, aby rozumeli každé jedno

slovo. V neposlednom rade, je veľmi dôležité poskytnúť študentom čo najširšiu škálu textov a úloh, aby mali možnosť využívať rôzne druhy a stratégie čítania.

ZÁVER

Dnešná moderná doba si vyžaduje, aby absolventi škôl boli pripravení na trh práce a neboli len zásobárňou encyklopedických vedomostí. Mali by dokázať kriticky myslieť, tvorivo riešiť problémy vyplývajúce z pracovného procesu, ale aj situácie z reálneho života. Tieto požiadavky sa postupne začínajú klásť na študentov vysokých škôl a univerzít. Avšak často sa stretávame so základným problémom, ktorým je čitateľská gramotnosť. Problémom mnohých študentov je, že nevedia spracovať text. Na hodinách cudzieho jazyka sa často prejavuje nesprávna technika čítania; rytmus, dynamika, dramatizácia priamej reči. Študenti majú často krát slabú slovnú zásobu, nechápu význam slov, nedokážu vytvoriť synonymá alebo opozitá. Môže to byť spôsobené čiastočne aj tým, že texty, s ktorými sa študenti stretávajú vo svojich jazykových učebniciach nie sú pre nich zaujímavé, alebo sú už neaktuálne. Práve tento problém nám pomáha vyriešiť digitalizácia a používanie internetu na vyučovaní cudzích jazykov. Internet a rôzne aplikácie nám ponúkajú nesmierne množstvo aktuálneho autentického materiálu, ktorý môže byť pre študentov zaujímavý a nesmierne motivujúci, keďže prináša skutočné príbehy, skutočných ľudí a zobrazuje aktuálne dianie vo svete. Používaním vhodných textov a vhodných úloh môžeme zvýšiť záujem študentov o samotné čítanie a taktiež rozvíjať ich zručnosť čítania ako jednu z kľúčových komunikatívnych kompetencií.

LITERATÚRA

BERARDO, A. S. 2006. The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. In *The Reading Matrix*. 2006, vol. 6. No. 2, s. 60 – 69.

HOMOLOVÁ, E. 2003. *Autentický materiál ako prostriedok rozvoja jazykových a komunikatívnych kompetencií žiakov*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2003, 98 s. ISBN 80-8055-788-8.

KUNOVSKÁ, I. 2017. Text – základ výučby cudzích jazykov. In STRADIOTOVÁ, E. a kol. *Didaktické stratégie pri výučbe cudzích jazykov*. Brno : Tribun EU, 2017, s. 9 – 23, ISBN 978-80-263-1344-1.

LEE, J. 2001. The Internet For English Language Teaching. In *The Reading Matrix*. 2001. vol. 1. no. 2., dostupné na internete: http://www.readingmatrix.com/reading_projects/lee/

TATSUKI, D. 2006. What is Authenticity? In *Authentic Communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference*, May 13 – 14, 2006. Shizuoka Japan: Tokai University College of Marine Science. s. 1 – 15, dostupné na internete: <http://hosted.jalt.org/pansig/2006/HTML/Tatsuki.htm>

TOMEGOVÁ, A. 2010. *Čitateľské stratégie zlepšujúce schopnosť učiť sa*. 2010. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava, ISBN 978-80-8052-353-4.

UR, P. 2004. *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2004, Eleventh printing, ISBN 0 521 44994 4.

WIDDOWSON, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. OUP. Oxford. 1978. ISBN 0-19-437077-1.

MILOŠ RUPPELDT A RECEPCIA MIGUELA DE UNAMUNA NA SLOVENSKU

MILOŠ RUPPELDT AND THE RECEPTION OF MIGUEL DE UNAMUNO IN SLOVAKIA

Enrique Gutiérrez Rubio - Eva Reichwalderová - Jiří Chalupa

Abstrakt

Miguel de Unamuno patril k popredným španielskym intelektuálom prvej polovice 20. storočia. V príspevku analyzujeme spôsob recepcie diela tohto baskického spisovateľa a filozofa na Slovensku. Zameriavame sa predovšetkým na tridsiate roky 20. storočia, pretože práve v tom období jeho dielo po prvýkrát zarezonovalo v slovenskom prostredí a to najmä vďaka prekladom Miloša Ruppeldta. V predložennom príspevku analyzujeme osobnú korešpondenciu Unamuna s Ruppeldtom, upriamujeme pozornosť na jednotlivé slovenské vydania Unamunových diel, články a štúdie, ktoré o jeho diele vyšli v bežnej tlači i v špecializovaných literárnych periodikách.

Kľúčové slová: Miguel de Unamuno, recepcia, Miloš Ruppeldt, preklad, španielska literatúra

Abstract

Miguel de Unamuno belonged among prominent Spanish intellectuals in the first half of the 20th century. This paper analyses the way the works of this Basque writer and philosopher were received in Slovakia. It focuses on his reception during the 1930s when Unamuno was translated into Slovak for the first time by Miloš Ruppeldt. The article draws from personal correspondence between Unamuno and Ruppeldt as well as the Slovak translations of his works and papers published in Slovak daily press and literary journals.

Keywords: Miguel de Unamuno, Reception, Miloš Ruppeldt, Translation, Spanish literature

ÚVOD

V porovnaní s nemeckým (Martín Gijón, 2017) alebo dokonca i českým kontextom (Gutiérrez Rubio, Martín Gijón, 2018) Unamunovo dielo preniká do slovenského kultúrneho prostredia pomerne neskoro, pretože o plnohodnotnej a pravej recepcii diela baskického spisovateľa a mysliteľa môžeme hovoriť až od konca 20. rokov minulého storočia.¹ Prelomom v hlbšom a konkrétnejšom vnímaní Unamuna nastáva, keď sa Miloš Ruppeldt zoznámí s niekoľkými jeho dielami a ako čitateľa a znalca literatúry ho zaujmú natoľko, že sa rozhodne preložiť časť jeho tvorby do slovenčiny. Osobný záujem prekladateľa spôsobí, že

¹ V tejto súvislosti nemôžeme opomenúť články Šišmišovej (1999, 102-104) a (2005, 272-282) a Štúra (2014, 156-175), v ktorých, aj keď z trochu inej perspektívy, bola recepcia Unamunovho diela v slovenskom prostredí už popísaná.

kontakt medzi španielskym autorom a Slovenskom bude vďaka vzájomnej písomnej korešpondencii pomerne živý a produktívny, na čo sa pokúsime poukázať v predložennom príspevku.

1 MILOŠ RUPPELDT A JEHO PRVÉ KONTAKTY S UNAMUNOM

Miloš Ruppeldt (Liptovský Mikuláš, 1881 – Bratislava, 1943) patril k významným osobnostiam slovenského hudobného života. Istý čas strávil v Argentíne², kde sa naučil po španielsky, zakladal spevácke zbory, organizoval slovenských emigrantov a vyučoval hru na klavír. Po krátkom pôsobení ako zbormajster v poľskom meste Łódź sa usadil v Bratislave, spoluzaložil 1. Hudobnú školu pre Slovensko³ (1919) a stal sa jej prvým správcom. V súvislosti s rozvojom slovenskej hudobnej scény je vhodné pripomenúť, že vďaka Ruppeldtovej aktívnej činnosti boli položené základy pre neskorší vznik Slovenskej filharmónie aj Slovenského národného divadla. Dr. Ruppeldt bol zbormajstrom spevokolu Tatran (1901 – 1905), stal sa i prvým dirigentom Speváckeho zboru slovenských učiteľov, ktorý funguje dodnes. Viac ako desať rokov pôsobil aj ako riaditeľ slovenského vysielania Československého rozhlasu, v r. 1939 bol na príkaz Jozefa Tisa odvolaný. Bol významným zberateľom ľudových piesní, prekladal z ruštiny, poľštiny, nemčiny, maďarčiny a v neposlednom rade i zo španielčiny. Prekladateľskú činnosť vnímal ako príležitosť na rozširovanie obzorov a kultúry národa.⁴

Španielskych literárnych diel, ktoré by vzbudzovali skutočný záujem medzi slovenskými intelektuálmi koncom 19. a začiatkom 20. storočia, nebolo veľa. Patril k nim, samozrejme, Cervantesov *Don Quijote*, niekoľko divadelných hier od Calderóna de la Barcu či Lopeho de Vegu, v katolíckych kruhoch rezonovalo dielo sv. Terézie z Ávily. Asi teda nie je príliš odvážne tvrdiť, že to bol práve Unamuno, ktorý získal spomedzi moderných španielskych autorov v slovenskom kultúrnom kontexte výraznejší vplyv. (cfr. ŠIŠMIŠOVÁ,

² E. Palkovičová (2006, 21) uvádza, že v rokoch 1909 – 1910 študoval v Hudobnom inštitúte Giuseppe Verdi v Buenos Aires. Samotný M. Ruppeldt vo svojom prvom liste Unamunovi uvádza, že v Argentíne strávil päť a pol roka, čo korešponduje s údajom uvedeným v jeho výberovej personálnej bibliografii: „... od 1905 na hudobnom ústave G. Verdiho v Buenos Aires, 1911 – 1913 opäť na konzervatóriu v Lipsku.“ (Michníková, Salajová, 2006, 5)

³ Dnes škola nesie názov svojho zakladateľa – Základná umelecká škola Miloša Ruppeldta – a oslavuje storočnicu. Porovnaj: <https://www.zusruppeldta.eu/inpage/o-nasom-zakladatelovi-599/> (cit. 26.06.2019)

⁴ Porovnaj tiež: PAZÚRIK, M. – VAKOŠ, J. 2011. *Spevácky zbor slovenských učiteľov - Pamätnica 90*, Trenčianske Teplice : Domov SZSU v Trenčianskych Tepliciach, s. 12, 14, 37.

2005, 272) V tomto zmysle mala prekladateľská práca Miloša Ruppeldta nespochybniteľný význam a budeme jej venovať náležitú pozornosť.

Prvý zdokumentovaný kontakt medzi Miguelom de Unamunom a Slovenskom predstavuje list, ktorý Ruppeldt napísal a následne zaslal Unamunovi dňa 24. júna 1929.⁵ Z textu vyplýva, že kontakt inicioval samotný Ruppeldt, neodvoláva sa na žiadneho sprostredkovateľa: “Discúlpeme, que yo como completamente desconocido a Vd. me permito a dirigirme con esta carta a Vd.”/ „Prepáčte mi, aj napriek tomu, že ma nepoznáte, dovoľujem si napísať Vám tento list.“⁶ Slovenský hudobník žiadal baskického profesora v korektnej (aj keď nie v bezchybnej) španielčine o povolenie na preklad jeho diel. Profesor Ruppeldt ho v krátkosti informoval o ním vyhotovených a rozpracovaných prekladoch zo španielskeho do slovenského jazyka: niekoľko „obritas“ / „dielok“ Blasco Ibáñeza (osobne sa s ním spoznal v Buenos Aires v roku 1910), komédiu *El genio alegre* (*Buďme veselí*) bratov Álvarez Quinterovcov a „la obra mundial“ / „svetového diela“ *Don Quijote*, ktoré len začal prekladať.⁷ S obdivným nadšením ho informoval, že prečítal tri jeho diela, z ktorých cítil “un genio tan fuerte, como hay [p]ocos en la historia de la humanidad” / „obdivuhodný talent, ktorý sa v dejinách ľudstva len tak nevidí.“ Išlo o diela *Niebla* (*Hmla*), *La tía Tula* (*Teta Tula*) a *Abel Sánchez* (*Ábel Sánchez. Príhoda náruživosti*), z ktorých posledné dva Ruppeldt nakoniec aj sám preložil. V prvom liste z júna 1929 Ruppeldt žiada Unamuna o povolenie preložiť tieto diela do slovenčiny a zdvorilo ho prosí, aby poplatok za autorské práva nebol príliš vysoký, v najlepšom prípade žiadny. Svoju prosbu odôvodňuje nasledovne: “nuestra nación eslovaca es muy chica, cuent[a] solamente 3 millones de habitantes” / „slovenský národ nie je početný, tvoria ho len 3 milióny obyvateľov“. Upozorňuje tiež na nedávnu slovenskú minulosť, kedy Slováci až do roku 1918 žili pod „yugo de los magyares” / „maďarským jarmom“, prestali fungovať slovenské školy, kvôli čomu „hemos quasi perdido nuestra nacionalidad“ / „sme takmer prišli o národ“. Dopĺňa, že hoci sa situácia v kultúrnej a vzdelávacej oblasti na Slovensku po roku 1918 zlepšila, náklady kníh nepresahujú 400 – 500 výtlačkov. V závere

⁵ Ruppeldtove listy Unamunovi, sa nachádzajú v archíve Unamunovho múzea (Casa-Museo Unamuno) v španielskej Salamanke, v dome, kde býval počas svojho rektorského pôsobenia na Univerzite v Salamanke (Universidad de Salamanca). Dva Unamunove listy adresované Ruppeldtovi sa nachádzajú v archíve Slovenskej národnej knižnice v Martine.

⁶ Ak nie je uvedené inak, všetky texty uvedené v tomto príspevku zo španielčiny do slovenčiny preložila Eva Reichwalderová.

⁷ Z uvedených diel mu knižne vyšiel len preklad komédie bratov Álvarez Quinterovcov v roku 1923. (PALKOVIČOVÁ, E. – ŠOLTYS, J., 2006, 37)

listu Unamuna prosí, aby mu poslal niektoré zo svojich diel, lebo v španielskom origináli čítal len *La Tía Tula*, tie ostatné v českom a nemeckom preklade.

Napriek tomu, že predpoklad, že Unamuno na list odpíše, bol vzhľadom na okolnosti málo pravdepodobný, odpoveď od dona Miguela nakoniec prišla pomerne rýchlo. Na prvý Ruppeldtov list odpovedal už 27. júla 1929, t. j. o necelý mesiac po jeho doručení.⁸ Ospravedlňoval sa za nekoršiu odpoveď kvôli „las cosas – las vergüenzas – de mi pobre España me traen tan ocupado y preocupado que apenas tengo ánimo para las privativas mías“ / „záležitostiam – hanebnostiam – týkajúcim sa môjho úbohého Španielska, ktoré ma trápia a zamestnávajú natoľko, že nemám energiu riešiť vlastné veci“. Španielsky autor žil v tom čase v exile vo Francúzsku (1925 – 1930), v mestečku Hendaya v blízkosti španielskej hranice. Unamunov ospravedlňujúci tón bol pravdepodobne vyprovokovaný naliehaním slovenského prekladateľa, ktorý Unamunovi tri týždne po odoslaní prvého listu poslal z Bratislavy ešte aj pohľadnicu (18. júla 1929), kde „majstra“ („Maestro“) opätovne žiada o odobrenie slovenského prekladu. Španiel Ruppeldtovi odpovedá v zmysle, že mu dáva povolenie preložiť akékoľvek z jeho diel a uisťuje ho, že poverí svojich editorov, aby mu zaslali knihy, ktoré mu chýbajú. Na základe analýzy dostupnej korešpondencie však musíme konštatovať, že knihy na Slovensko pravdepodobne nikdy nedorazili. Zaujímavé bolo Unamunove prekvapenie, že niektoré jeho diela už boli preložené do češtiny, o čom sa dozvedel len na základe Ruppeldtovho listu, ktorý sa na ne odvolával, a preto ho písomne vyzval: „Sería usted, señor mío, tan amable de que me dijese cual de mis libros ha sido traducido al checo?“ / „Boli by ste taký láskavý a povedali mi, ktoré z mojich kníh boli preložené do češtiny?“ Dokonca ho táto skutočnosť do istej miery aj nahnevala, lebo síce chápe, že preklad niekto mohol vyhotoviť bez jeho vedomia, ale po jeho vydaní by bolo korektné o tom autora informovať a zaslať mu aspoň jeden výtlačok⁹. V závere listu sa zaujíma, v čom sa odlišujú český a slovenský jazyk.

V odpovedi napísanej dňa 1. novembra 1929, Ruppeldt Unamunovi pripomína, že potrebuje španielske originály kníh (všetky, ktoré samotný autor považuje za vhodné, aby boli preložené do slovenčiny), za ktoré, samozrejme, zaplatí. Žiada ho tiež, aby mu napísal „algo de Su vida y de Sus obras, para poder dar esto como entrada a mi traducción“ / „niečo

⁸ Fotografia prvého Unamunovho listu Ruppeldtovi je súčasťou slovenského vydania jeho diela *To je chlap* z roku 1945.

⁹ Prekvapujúce je, že české vydanie *Del sentimiento trágico de la vida (Tragický pocit života v lidech a národech)* z roku 1927 obsahuje preložený predhovor samotného autora.

o Vašom živote a knihách, čo by som mohol uviesť v predslove k môjmu prekladu“. Informuje ho, že jeho priateľ, slovenský básnik Emil Boleslav Lukáč, by bol rád, keby niektoré z Unamunových diel preložila jeho sestra, ale keďže nehovorí španielsky, išlo by o preklad z druhej ruky (nepriamy preklad), konkrétne z nemčiny. Na takýto typ prekladu má ale Ruppeldt pomerne jednoznačný názor a netají sa ním: „Así que no sé, si Ud quiere darle este permiso. Me parece, que esto va a ser dificilmente posible.“ / „Tak neviem, či jej to schválite. Domnievam sa, že asi skôr nie.“

V tomto liste poskytuje Unamunovi detailné informácie o českých prekladoch jeho diel: *Del sentimiento trágico de la vida / Tragický pocit života* (preložil Jaroslav Zaorálek, 1927; editor Dr. Škeřík) a *Abel Sánchez*, s podtitulom *Příběh vášně* (preložil Václav Jiřina, 1928; vydavateľstvo Aventium, Praha, editor Dr. O. Storch-Marien). Španielovi tiež stručne vysvetlil rozdiel medzi češtinou a slovenčinou: „La diferencia entre el idioma eslovaco y checo no es grande, pero son dos idiomas y cada uno de ellos tiene su literatura y su historia, como son también dos naciones“ / „Rozdiel medzi slovenským a českým jazykom nie je veľký, ale jedná sa o dva jazyky a každý z nich reprezentuje vlastnú kultúru a históriu. Sú to aj jazyky dvoch národov“.

Keď na doporučený a dlhý list neprichádzala odpoveď, Ruppeldt napíše po mesiaci (2. decembra 1929) ďalší. Opätovne požaduje, aby mu boli zaslané španielske knihy, aby ich mohol začať postupne prekladať, lebo naňho už tlačia vydavatelia. Chce vedieť, aké kroky by mohol podniknúť v prípade „neoznámených“ českých prekladov a nalieha, aby mu spisovateľ poslal svoju biografiu. Zaujíma ho tiež, aký je autorov názor na ďalší vývoj udalostí v Španielsku.

Aj napriek Unamunovmu mlčaniu sa Ruppeldt nevzdáva a ďalší list, v poradí už štvrtý, zasiela na prefektúru mesta Hendaya dňa 31. decembra 1929 a pýta sa, „si el señor Unamuno reside aún en vuestra ciudad, eventualmente, si ha recibido mis cartas y por qué no ha respondido.“ / „či pán Unamuno ešte býva vo vašom meste a, prípadne, či dostal moje listy a prečo neodpovedal.“

2 PREKLAD A VYDANIE DIELA *LA TÍA TULA (TETA TULA)*

Na ďalšom zo zdokumentovaných Unamunových listov je uvedený dátum 4. 11. 1930 a ide o odpoveď na Ruppeldtov list, ktorý sa nám zatiaľ nepodarilo lokalizovať v žiadnom z archívov. V „zmiznutom“ texte slovenský prekladateľ Unamuna prosí o pomoc pri

objasňovaní konkrétnych slov a pasáží textu knihy *Teta Tula*, ktorú už má kompletne preloženú a čaká na jej vydanie. Konkrétne išlo asi o dvadsať, zväčša opodstatnených, nejasností. Pýtal sa na význam slova *nivola*, názov pre krátky román vymyslený Unamunom, ktorého presnejšiu definíciu nachádzame, podľa slov autora, v ďalšom z jeho diel – *Niebla* (*Hmla*), či o vysvetlenie významu slova „sermoncete“, kde Unamuno len stručne konštatuje, že ide o deminutívum slova „sermón“, ktoré v texte knihy nadobúda dešpektívny charakter. V jednom prípade, týkajúcom sa problému na 90. strane knihy, Unamuno nerozumie Ruppeldtovej otázke a odpovedá: „No me doy cuenta de la dificultad que usted halla“ / „Nerozumiem, v čom spočíva váš problém“. Po zodpovedaní väčšej časti otázok a nejasností mu Unamuno oznamuje, že jeho vydavatelka mu pošlú „nivolu“ *Niebla*, „ya traducida a trece lenguas“ / „preloženú už do trinástich jazykov“, a prisľúbi i zaslanie svojej (toľko žiadanej) krátkej biografie. V závere listu sa krátko vyjadrí aj k politike: „Mis dificultades de orden político no han desaparecido a pesar de haber sido repuesto en mi cátedra“ / „Moje trápenie politického charakteru pretrváva, aj napriek tomu, že som získal späť profesorské miesto [na Univerzite v Salamance]“, vyjadruje domnienku o existencii českého prekladu *Abela Sáncheza* a znova sa Ruppeldt pýta na rozdiel medzi češtinou a slovenčinou. Keďže k dvom posledne menovaným skutočnostiam sa Ruppeldt vyjadril už v liste z 1. novembra 1929, predpokladáme, že tento list Unamunovi nebol doručený, aj keď, neskôr sa určite do Španielska dostal, lebo v súčasnosti sa už nachádza v salamanskom archíve.

Ruppeldt sa nakoniec rozhodol preložiť ako prvé Unamunove dielo *La tía Tula* a to pravdepodobne z prostého dôvodu – bola to jediná kniha, ktorú mal k dispozícii v origináli. Unamuno ho v liste informuje o ďalších cudzojazyčných prekladoch *Tety Tuly*: „hay traducciones alemana, sueca, holandesa y ahora la van a traducir al francés.“ / „je preložená do nemčiny, švédčiny, holandčiny a teraz ju budú prekladať do francúzštiny“.

O dva mesiace, 28. decembra 1930, Ruppeldt píše ďalší list, ďakuje v ňom za poznámky a opravy, ktoré už zapracoval do textu a upozorňuje, že vydanie knihy sa oneskoruje len preto, že majster mu stále nedodal sľúbenú biografiu. Nepriamo Unamunovi vyčíta, že sa nemôže pustiť do ďalšieho prekladu, lebo mu jeho vydavatelka stále nezaslali požadované diela v španielčine. A opätovne vysvetľuje rozdiel medzi češtinou a slovenčinou, tentokrát už trochu obsérnejšie: „Entre las lenguas eslovaca y checa no es grande la diferencia, mucho menos que entre el español y portugués, pero sin embargo, son dos idiomas, dos lenguas y por eso dos literaturas, aunque algunos checos quisieran añadirnos como dialectos

al idioma de ellos, pero nosotros, los eslovacos, queremos asegurar para siempre un desarrollo completamente libre y autonómico de nuestro idioma.“ / „Medzi slovenčinou a češtinou nie je výrazný rozdiel, určite menší než medzi španielčinou a portugalčinou. Sú to však dva jazyky, dva odlišné jazyky, v ktorých je šírená literatúra. Niektorí Česi by možno chceli, aby sa slovenčina vnímalala len ako akýsi český dialekt, ale my, Slováci, chceme definitívne presadiť, aby sa náš jazyk mohol zveľaďovať úplne slobodne a nezávisle.“

Slovenská *Teta Tula* uzrie svetlo sveta v roku 1931 v Bratislave vo vydavateľstve Spoločnosť priateľov klasických kníh, kde vo funkcii redaktora vtedy pôsobil Emil Boleslav Lukáč. Aj napriek enormnému úsiliu Miloša Ruppeldta, kniha nevychádza s prológom samotného autora, ale s úvodom z pera viedenského intelektuála Otta Forst-Battagliu. Slovenský preklad úvodnej štúdie vyhotovený J. Škodáčkom pohoršil literárneho kritika Fedora Ruppeldta, ktorý v recenzii publikovanej v časopise *Slovenské pohľady. Časopis pre literatúru a umenie* (47/1) píše: „Celý sloh a reč prekladu toho úvodného článku je neodpušiteľne lajdácky“ (1931, 740). Ide o najstaršiu recenzii Unamunovho diela v slovenčine, ktorú sa nám podarilo nájsť a aj napriek výrazne negatívnym tvrdeniam týkajúcim sa Škodáčkovho prekladu alebo „šlendriánstva“ vydavateľa, preklad Miloša Ruppeldta hodnotí kladne: „Slovenský preklad miestami znejie akosi tvrdo, ale je rečovo bezvadný“ a vyzdvihuje jeho výnimočnosť v slovenskom kultúrnom kontexte. Aj napriek tomu, že Fedor Ruppeldt venuje vo svojej recenzii Unamunovi len nepatrný priestor, o novele (Unamuno trval na používaní termínu *nivola*¹⁰, ktorý sám vymyslel) *Teta Tula* píše: „Dielo je v celej koncepcii i v podrobnostiach deja a opisu typickým výplodom zeme a duše španielskej, vychovávané od stáročí tak, ako bola vychovávaná, aby sa z nej rodili askéti, svätice a revolucionári“. Román ho zjavne pozitívne neohúril, z pohľadu Slováka mu obsahovo pripadal ako niečo „abnormálne, nezdravé, až perverzné“, keď vezmeme do úvahy, že prísna katolícka výchova núti ženu obetovať vlastné šťastie a šťastie svojich blízkych len preto, aby ostala „nepoškvrnenou“.¹¹

Keď M. Ruppeldt posielala Unamunovi ďalší list (8. augusta 1931), v Španielsku už padla monarchia a 14. apríla 1931 bola vyhlásená Druhá republika (1931 – 1939), netají sa nadšením: „España es República! Con qué alegría y con qué angustia yo he leído los diarios

¹⁰ V Úvode k druhému vydaniu slovenského *Ábela Sáncheza* je uvedený výraz „nivolia“ (1941, 8). Unamunove novely/nivoly charakterizujú tri hlavné opakujúce sa znaky: psychologická charakteristika postáv, realizmus/realistické stvárnenie skutočnosti, vševediaci rozprávač - 3. osoba singuláru.

¹¹ Okrem slovenskej recenzie sa v *Lidových novinách* objavila aj krátka správa o publikovanej knihe v češtine (10. 1. 1932).

nuestros sobre los grandes acontecimientos de no hace mucho tiempo en España! Y siempre pensando en Vd. [...] Cómo me alegro por España y también por Vd!!“ / „Španielsko je republikou! S akou radosťou a napätím som sledoval správy v našich denníkoch o nedávnych významných udalostiach v Španielsku! Myslel som vždy na Vás [...] Som nesmierne rád! Kvôli Španielsku, kvôli Vám!!“ Neskôr, už oveľa menej euforicky, varuje Unamuna pred nebezpečenstvom „demasiada libertad“ / „prílišnej slobody“ a opisuje ako na vlastnej koži v Moskve prežíval „la primera revolución contra el tzar“ / „prvú proticársku revolúciu“ a ako v októbri 1917 boľševici túto slobodu ľuďom vzali. „Por eso, ruego, cuidado con la libertad de España, que no sucede lo mismo que en pobre Russia!!“ / „, Preto, prosím, dávajte na slobodu v Španielsku pozor, nech sa nestane to, čo v úbohom Rusku!!“ V závere listu znova pripomína biografíu, žiada o fotografiu s podpisom a originály diel. Naznačuje tiež možnosť skorej návštevy Španielska.

Keď odpoveď neprichádza, 7. januára 1932 Ruppeldt adresuje list Rektorátu Univerzity v Salamanke. Informuje o zaslaní niekoľkých výtlačkov slovenskej *Tety Tuly* a plánovaní ďalších prekladov z dôvodu, že „nosotros eslovacos quisiéramos bien conocer la gran y noble nación española, y principalmente ahora, cuando han alcanzado la libertad y la república“ / „my Slováci by sme chceli lepšie spoznať významný a vzácny španielsky národ, najmä teraz, keď získal slobodu a žije v republike“. Navyše pridáva pomerne odvážne a prekvapivé tvrdenie: „[...] Y yo soy el único en mi nación, quien conoce el idioma castellano!!“ / „V mojej krajine som jediný, čo pozná španielsky jazyk!!“.

3 PREKLAD A VYDANIE ABELA SÁNCHEZA, NEDOKONČENÝ PREKLAD NADA MENOS QUE TODO UN HOMBRE

Unamunove odpovede neprichádzali, čo však Ruppeldta neodradilo v jeho úsilí pokračovať v prekladateľskej práci a do slovenčiny začal prekladať *Ábela Sáncheza* (nevieme s istotou potvrdiť, odkiaľ sa k nemu dostal španielsky originál). Ruppeldt chce využiť všetky dostupné možnosti, aby sa spojil so španielskym spisovateľom, preto posiela list aj na československé veľvyslanectvo v Madride. Obchodný pridelenec sa následne pokúsi kontaktovať Unamuna listom zo 17. marca 1934, v ktorom informuje o posledných prekladateľských počinoch M. Ruppeldta a vyzýva ho, aby prekladateľovi odporučil ďalšie z diel, ktoré by malo byť do slovenčiny preložené. A znova, ako už niekoľkokrát, autor je vyzývaný, aby zaslal svoju biografíu a podobizeň za účelom ich publikovania.

Preklad *Ábela Sáncheza* vyšiel na Slovensku v dvoch vydaniach, oba vo vydavateľstve Maticy slovenskej v Turčianskom Sv. Martine: prvé v roku 1941; druhé z roku 1946 vyšlo posmrtno, keďže Ruppeldt po krátkej a vážnej chorobe náhle zomrel dňa 18. novembra 1943. Práve toto druhé vydanie 22. zväzku Prekladovej knižnice obsahuje preložený úvod z pera samotného autora, ktorý napísal v mestečku Hendaya 14. júla 1928. Prvá slovenská recenzia diela sa objavuje v roku 1942 v politických novinách *Národné noviny* (73/11, 6). Ide o krátky text Jozefa Felixa (1913 – 1977) prevažne deskriptívneho charakteru, ktorý však už obsahuje náznaky hlavných črt unamunovského ducha, resp. jeho paradoxnosť, ktoré literárny kritik a romanista Felix neskôr rozvinie a zaradí sa k uznávaným znalcom Unamunovej poetiky a filozofie.

K najvýznamnejším analyticko-explikatívnym textom pojednávajúcim o Unamunovom diele na Slovensku v 20. storočí sa radí Felixov prológ k slovenskému vydaniu *Nada menos que todo un hombre (To je chlap, 1945)*. Prekvapujúca smrť prerušila výborne započatú ruppeldtovskú prekladateľskú „unamunovskú misiu“ a dielo *To je chlap*¹² musel dokončiť Jozef Felix. Slovenský preklad potom vyšiel až v októbri 1945 ako 12. zväzok Komornej knižnice vydavateľstva Elánu v Bratislave, kde sú ako prekladatelia uvedení Miloš Ruppeldt a Jozef Felix (v tomto poradí). Úvodná Felixova štúdia, predstavuje významný vklad do poznania tvorby a myslenia jedinečného predstaviteľa španielskej literatúry, najmä však Generácie 98¹³ zmietajúcej sa v „chaose“ (nielen) španielskej identity. Nie nadarmo o ňom Štúr (2014, 157) hovorí ako o slovenskom „znalcovi Unamuna“. Na 18 stranách totiž bravúrne obsiahol literárno-filozofický prínos univerzálne uznávaného umelca a intelektuála „paradoxu“, v zmysle barokových antitéz poukázal na komplexnosť Unamunovej osobnosti, šírku a hĺbku jeho úvah, neopomínajúc jeho „španielskosť“¹⁴ (*españolidad/hispanidad*), neochvejnú lásku a vieru v Španielsko a jeho obyvateľov, zdôrazňujúc ich dôležité postavenie v kultúrnom európskom priestore.

¹² Preložené do češtiny už v roku 1933 Zdeňkom Šmídom pod názvom *Celý muž*.

¹³ Termínom Generácia 98 sa označuje literárna generácia autorov, ktorí začali tvoriť na prelome 19. a 20. storočia. Generácia sa vyhranila v období, keď Španielsko po vojne so Spojenými štátmi prišlo o posledné zámorské kolónie: Kuba, Filipíny, Portoriko, Guam. Diela autorov Generácie 98 predstavujú osobnú výpoveď o (žalostnom) stave krajiny.

¹⁴ Téma španielskosti je podrobne spracovaná najmä v Unamunovom diele *En torno al casticismo (Podstata španielstva)* z roku 1902.

ZÁVER

V príspevku sme sa zamerali iba na recepciu Unamunových diel preložených Milošom Ruppeltdom, či už celkovo alebo len sčasti, pretože bez jeho zanietenosti a trpezlivosti by sme na Slovensku Unamunovu tvorbu pravdepodobne spoznali až omnoho neskôr. Ako prvý zo slovenských prekladateľov začal intenzívne komunikovať so španielskym spisovateľom, aby sa vzácne myšlienky a originálna estetika „symbolu“ Generácie 98 začali šíriť aj v slovenskom literárnom kontexte. Písomná korešpondencia medzi prekladateľom a autorom vždy bola a je vzácna. Nielen z pragmatických dôvodov, ale najmä pre to, že kontakt medzi týmito dvomi „ohnivkami“ dokáže v ideálnom prípade zaručiť aj iné ako len jazykové prepojenie, čo sme mohli pozorovať pri analýze dostupných archívnych zdrojov. Samotný štýl a spôsob vyjadrovania zároveň veľa vypovedá aj o charakterových a hodnotových vlastnostiach zúčastnených.

Na prácu M. Ruppeltda neskôr nadviazali Jozef Felix (*V zrkadle života a smrti. Štyri príkladné novely*, Bratislava: Tatran, 1969) a Vladimír Oleríny (*Tragický pocit života v ľuďoch a národoch*, Bratislava: Ars stigmy, 1992), ktorí vynikli nielen ako prekladatelia, ale aj ako literárni kritici, znalci a šíritelia Unamunovho diela.

Príspevok je výstupom grantového projektu VEGA reg. č. 1/0156/19 Masmediálny obraz vybraných osobností španielskej kultúry v československom prostredí v období od 30. rokov do 60. rokov 20. storočia. Evolúcie a mutácie.

LITERATÚRA

- FELIX, J. 1945. Prológ bez názvu. In UNAMUNO, M. *To je chlap*. Bratislava : Elán, s. 9 – 26.
- FELIX, J. 1985. Unamunov Ábel Sánchez v slovenčine. In *Kritické rozlety*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, s. 474 – 475 (originál v *Národné noviny*, 73 (1942), č. II, s. 6).
- FELIX, J. 1987. Miguel de Unamuno a paradoxnosť jeho diela. In *Na cestách k veľkým*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, s. 462 – 473.
- FORST-BATTAGLIA, O. 1931. Miguel de Unamuno. In UNAMUNO, M. *Teta Tula*. Preložil J. Škodáček. Bratislava : Spoločnosť priateľov klasických kníh, s. 7 – 19.
- GUTIÉRREZ RUBIO, E. – MARTÍN GIJÓN, M. 2018. Entre política y literatura. La recepción de Miguel de Unamuno en el ámbito cultural checoslovaco hasta el año 1945. In *Revista de literatura* 80, s. 173 – 196. DOI: 10.3989/revliteratura.2018.01.007.
- MARTÍN GIJÓN, M. 2017. *Excitator Germaniae*. La recepción de Miguel de Unamuno en la República de Weimar. In *Revista de literatura* 79, s. 159 – 188. DOI: 10.3989/revliteratura.2017.01.007

- MICHNÍKOVÁ, M. – SALAJOVÁ, I. 2006. Miloš Ruppeldt. Výberová personálna bibliografia pri príležitosti 125. výročia narodenia 1881-1943. Liptovský Mikuláš : Knižnica Gašpara Fejérpataky-Belopotockého. 20 s. ISBN 80-85702-86-X
- PALKOVIČOVÁ, E. – ŠOLTYS, J. 2006. *60 rokov prekladu zo španielsky písaných literatúr do slovenčiny*. Bratislava : AnaPress. 116 s. ISBN 80-89137-25-3.
- PAZÚRIK, M. – VAKOŠ, J. 2011. *Spevácky zbor slovenských učiteľov - Pamätnica 90*, Trenčianske Teplice : Domov SZSU v Trenčianskych Tepliciach. ISBN 978-80-970814-8-5.
- RUPPELDT, F. 1931. Miguel de Unamuno: Teta Tula. In *Slovenské pohľady* 47, č. 11, s. 740 – 741.
- ŠIŠMIŠOVÁ, P. 1999. El filósofo del sentimiento trágico de la vida en el contexto cultural eslovaco. In *Romanistica Pragensia XVII. El año 1898 en el pensamiento y la literatura de España e Hispanoamérica*, s. 99 – 106.
- ŠIŠMIŠOVÁ, P. 2005. Miguel de Unamuno v slovenčine. In VALCEROVÁ, A. (ed.), *Preklad a tlmočenie a jeho didaktická transformácia*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 272 – 284.
- ŠTÚR, M. 2014. Miesto Jozefa Felixa v slovenskej tradícii prekladov a recepcie diela Miguela de Unamuna. In TRUHLÁŘOVÁ, J. (ed.), *Jozef Felix (1913-1977) a cesta k modernej slovenskej romanistike*. Bratislava: VEDA, s. 156-175.
- UNAMUNO, M. 1927. Predhovor k českému vydaniu. In UNAMUNO, M. *Tragický pocit života v lidech a v národech*. Praha : Symposion, s. 9 – 10.
- UNAMUNO, M. 1931. *Teta Tula*. Preložil Miloš Ruppeldt. Bratislava : Spoločnosť priateľov klasických kníh.
- UNAMUNO, M. 1933. *Celý muž*. Preložil Zdeněk Šmíd. Praha : Adolf Synek.
- UNAMUNO, M. 1941a. *Ábel Sánchez. Příhoda náruživosti*. Preložil Miloš Ruppeldt. Turčiansky Sv. Martin : Matica slovenská.
- UNAMUNO, M. 1941b. Úvod k druhému vydaniu. In UNAMUNO, M. *Abel Sánchez. Příhoda náruživosti*. Turčiansky Sv. Martin : Matica slovenská, s. 7 – 11.
- UNAMUNO, M. 1945. *To je chlap*. Preložili Miloš Ruppeldt a Jozef Felix. Bratislava : Elán.
- UNAMUNO, M. 1969. *V zrkadle života a smrti. Štyri príkladné novely*. Preložil Jozef Felix. Štúdiu napísal Vladimír Oleríny. Bratislava : Tatran.
- UNAMUNO, M. 1992. *Tragický pocit života v lidech a národech*. Preložil Vladimír Oleríny. Doslov Milan Hamada. Bratislava : Ars Stigmy. ISBN 8085264412.

ROZVOJ ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI V TECHNICKÝCH ŠTUDIJNÝCH ODBOROCH

DEVELOPMENT OF READING LITERACY IN TECHNICAL STUDY PROGRAMMES

Daniela Sršníková

Abstrakt

Čítanie s porozumením je primárnou stavebnou jednotkou, bez ktorej nemožno rozvíjať funkčnú gramotnosť. Avšak je nevyhnutné si uvedomiť, že medzi čítaním s porozumením a čítaním nie je znamienko rovnosti. To, že študent vie čítať ešte neznamená, že vie aj čítať s porozumením. Bez porozumenia prečítaného textu sa čítanie prejaví v študentovej nedostatočnej interpretácii a následnej aplikácii v praxi. A preto je potrebné túto kompetenciu rozvíjať celoživotne a vnímať ju ako nadpredmetovú kompetenciu, ktorú možno rozvíjať v rámci všetkých stupňov vzdelávania a všetkých vyučovacích predmetov. Cieľom článku je ukázať možnosti práce s rôznymi typmi súvislých, nesúvislých vecných textov a poukázať na možnosti tvorby rôznych typov otvorených a zatvorených úloh, cieľom ktorých je rozvíjať študentovu schopnosť porozumieť a používať prečítané pre vlastné ciele a ďalšie vzdelávanie.

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť; čítanie s porozumením, otvorené úlohy, zatvorené úlohy, odborný text

Abstract

Reading comprehension is the primary building block, without which functional literacy cannot be developed. However, it is necessary to remember that between reading comprehension and the reading is not equal sign, because it does not mean that if the student can read, s/he can also read with comprehension. Without understanding of the text, reading occurs in the student's lack of interpretation and subsequent application in practice. Therefore, it is necessary to develop this competence throughout their lives. Moreover, we should perceive it as an over-subject competence that can be developed across all levels of education and all subjects. The aim of this article is to show how to work with various types of contiguous, non-contiguous texts and how to create different types of open and closed tasks, the goal of which is to develop student's ability to understand and use the read text for their own goals and further education.

Keywords: reading literacy, reading comprehension, open tasks, closed tasks, text

ÚVOD

Na základe viacerých pohľadov na gramotnosť a jej rôzne definície by sme mohli čitateľskú gramotnosť vysvetliť ako súčasť väčšieho celku funkčných gramotností a súčasne ako jednu zo základných, východiskových gramotností. Od úrovne tejto gramotnosti závisí úspešnosť študenta vo väčšine iných gramotností potrebných na plnenie jeho funkcií v

spoločnosti. Pri vytváraní učebných materiálov pre študentov terciárneho stupňa čitateľskú gramotnosť vnímame ako schopnosť študentov používať vedecké poznatky získané z čítania s porozumením, vysvetliť odbornú problematiku a vyvodzovať dôkazmi podložené závery o danej odbornej problematike. Ak študent nebude schopný prečítať a pochopiť odborný text v anglickom jazyku, nebude schopný správne aplikovať a rozšíriť svoje vedomosti a následne ich využívať v praxi. A preto je potrebné túto kompetenciu rozvíjať celoživotne a vnímať ju ako nadpredmetovú kompetenciu, ktorú možno rozvíjať v rámci všetkých stupňov vzdelávania a všetkých vyučovacích predmetov, aj odborného anglického jazyka. Sme presvedčení, že zvýšenie úrovne čitateľskej kompetencie môžeme podporiť rôznymi typmi odborných textov a úloh. Cieľom tohto článku je ukázať možnosti ako pracovať na rozvíjaní čitateľskej gramotnosti s vysokoškolskými študentmi študujúcimi v odbore Strojárske technológie na príklade jednej odbornej témy pod názvom *Tepelné spracovanie*. A súčasne ukázať možnosti vytvárania rôznych typov objektívne skórovateľných úloh, ktoré sú koncipované štandardizovaným spôsobom, čím by sme radi zabezpečili vyššiu mieru objektivity hodnotenia výkonov študentov.

1 VÝBER ODBORNÝCH TEXTOV

Je nevyhnutné uvedomiť si, že základným predpokladom úspechu pri rozvíjaní úrovne čitateľskej gramotnosti u vysokoškolských študentov je samotný text, ktorý im učiteľ odborného anglického jazyka predkladá. Naším cieľom bolo, je a bude, aby študent vnímal odborný text v anglickom jazyku ako prostriedok, prostredníctvom ktorého si môže utvrdiť a rozvíjať vedomosti a schopnosti získané počas štúdia odborných predmetov v slovenskom jazyku. Tento cieľ by sme radi dosiahli výberom takých odborných textov, ktoré budú pre študentov zaujímavé, budú im blízke svojou odbornou tematikou a kontextovo späté s realitou, bežnou praxou a s ich budúcim profesijným životom.

Texty, ktoré môže učiteľ odborného anglického jazyka využívať majú viacero podôb, môžu to byť súvislé alebo nesúvislé náučné texty. Avšak typickým znakom odborných textov je, že obsahujú množstvo informácií vedeckého charakteru a preto sú náročné na porozumenie. Inými slovami povedané, odborný text v anglickom jazyku je na jednej strane z obsahového hľadiska pre študentov veľmi podnetný, na strane druhej z hľadiska nízkej schopnosti našich študentov koncentrovať sa veľmi náročný. Pri dlhých odborných textoch študenti čas, ktorý bol určený na prečítanie textu, trávili predstieraním čítania, čakajúc na čas,

kedy sa budeme zaoberať s úlohami a jednotlivými položkami, ktoré súviseli s textom. Efektivita zvyšovania úrovne čitateľskej gramotnosti v období používania dlhých odborných textov bola minimálna.

Z vyššie uvedeného dôvodu sme sa rozhodli vyberať kratšie odborné texty alebo text zhustiť a zjednodušiť podľa potreby do rozsahu približne 400 slov. V prípade, že nebolo možné odborný text skrátiť, pretože všetky informácie v ňom boli potrebné, odborný text sme parciálne rozdelili na niekoľko častí. Následne sme k jednotlivým častiam vytvárali rôzne typy úloh tak, aby bol študent schopný popri výbere konkrétnej informácie z textu aj odlišiť dôležité informácie od okrajových a súčasne vyhľadávať vzťahy medzi informáciami, resp. následne vyvodzovať závery a kriticky hodnotiť prečítané informácie. Uvedomujeme sme si, že ak chceme u študentov zvýšiť ich úroveň čitateľskej gramotnosti, musíme u nich vzbudiť a predovšetkým udržať záujem o daný odborný text prostredníctvom rôznych typov úloh vedúcich k rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti. Potom môžeme rozvíjať ich schopnosť spracovať informácie, ktoré sa v danom odbornom texte nachádzajú.

2 TYPY A UKÁŽKY ÚLOH PRI ROZVÍJANÍ ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI

Úlohy vedúce k rozvíjaniu čitateľskej gramotnosti je možné rozdeliť na dve skupiny (Schindler, 2006, 36). Pre prvú skupinu je charakteristické, že ju môže hodnotiť iba odborník, pretože odpoveď nemá presne vymedzenú štruktúru. Tento typ úloh nazývame subjektívne skórovateľné. Patria medzi ne otvorené úlohy so širokou odpoveďou, ktoré potom môžeme ďalej rozčleniť na neštrukturalizované a štrukturalizované úlohy. Na jednej strane tento typ úloh nie je problematické vytvoriť, na strane druhej poskytnutie efektívnej spätnej väzby pre učiteľa odborného anglického jazyka je veľmi náročné, pretože tento typ úloh od neho vyžaduje, aby bol odborníkom nielen po jazykovej stránke, ale aj po stránke odbornej.

Napriek aktívnej spolupráci s odborníkmi na strojárské technológie pri tvorbe úloh k odborným textom, sme sa rozhodli pri úlohách zameraných na čítanie s porozumením uplatňovať druhú skupinu úloh, pri ktorých je možnosť dodržať čo najväčšiu mieru objektivity hodnotenia. Tento typ úloh rozvíjajúcich čitateľskú gramotnosť nazývame objektívne skórovateľné a ich výhodou je, že ich môže hodnotiť aj vyučujúci anglického jazyka, ktorý nie je expertom v odbore strojárskych technológií.

Súčasne sme sa rozhodli, že každá úloha, ktorá je vytvorená k odbornému textu, musí byť operacionalizovaná. Pre dosiahnutie tohto cieľa využívame Niemiarkovu taxonómiu

kognitívnych cieľov, pretože na rozdiel od Bloomovej revidovanej taxonómie operuje iba so štyrmi oblasťami:

1. zapamätanie informácií,
2. porozumenie informácií,
3. špecifický transfer – aplikácia poznatkov v typických problémových situáciách,
4. nešpecifický transfer – aplikácia poznatkov v netypických, nových problémových situáciách.

Všetky z nich sú aplikovateľné pri tvorbe objektívne skórovateľných úloh na rozvoj čitateľskej gramotnosti na rozdiel od revidovanej Bloomovej taxonómie, ktorej najvyššia myšlienková operácia sa pri čítaní s porozumením nedá uplatniť. Ide totiž o fázu tvoriť, čiže o proces, ktorý sa nestotožňuje so schopnosťou získať informácie z odborného textu. Medzi objektívne skórovateľné úlohy patria: otvorené úlohy so stručnou odpoveďou produkčného alebo doplnovacieho charakteru a zatvorené úlohy dichotomického, polytomického, priradovacieho a usporiadacieho charakteru. Charakteristické črty jednotlivých objektívne skórovateľných úloh na rozvoj čitateľskej gramotnosti by sa dali zhrnúť do nasledujúcich troch bodov:

1. úlohu uvádza buď krátky alebo parciálne rozdelený odborný text,
2. úlohu tvorí celý komplex položiek, ktoré sa zaoberajú jednu nosnou odbornou témou,
3. v úlohách sa často nachádza obrázok, schéma či graf, ktoré hlbšie ilustrujú nosnú tému.

Úlohou študenta pri objektívne skórovateľných úlohách je na základe prečítania krátkeho alebo parciálne rozdeleného odborného textu jedným alebo viacerými slovami odpovedať na otázky, doplniť krátke zhrnutie odborného textu alebo popísať obrázok, resp. schému súvisiacu s preberanou odbornou témou. Vyhodnotenie tohto typu úloh je jednoduché, pretože existuje jediná správna odpoveď.

2.1 Ukážky otvorených úloh so stručnou odpoveďou produkčného charakteru

Doplň vety: Na základe prečítaného odborného textu doplň vhodné termíny do viet.

The process of heat treating is the method by which metals are heated and **1** _____ in a series of specific operations that never allow the metal to reach the **2** _____ state. The purpose of heat treating is to make a(n) **3** _____ more useful by changing or restoring its mechanical **4** _____. Through heat treating, we can make a metal harder, stronger and more **5** _____ to impact. Also, heat treating can make a metal softer and more **6** _____. The one disadvantage is that no heat-treating procedure can produce all of these characteristics in **7** _____ operation. Some properties are improved at the expense of others; for example, hardening a metal may make it **8** _____.

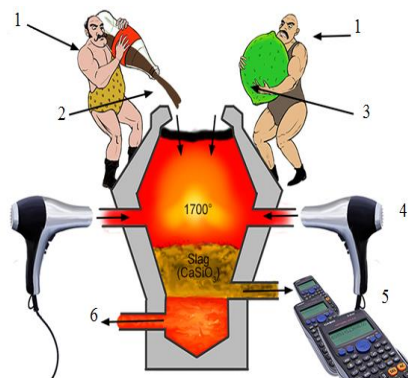
(zdroj: internet, upravené)

Vypíš z textu základné suroviny a časti vysokej pece.

The process of making iron is simple. Iron ore, limestone and carbon in the form of coke are put into the top of the blast furnace in layers. At the same time, special nozzles called "tuyeres" are used to put the hot air in the furnace. They are at the bottom of the furnace. This process is called "blasting". It is why it is called a "blast furnace". The coke ignites and burns. This creates carbon monoxide because there is not enough oxygen to make carbon dioxide. The carbon monoxide then reduces the metal oxide to the metal and makes carbon dioxide. This process is used to make pig iron. The limestone forms a substance called slag (CaSiO_3) with the rock of the iron ore.

(zdroj: internet, upravené)

Popíš obrázok na základe vyššie uvedeného textu.



(zdroj: internet)

2.2 Ukážky otvorených úloh so stručnou odpoveďou doplnujúceho charakteru

Vypíš minimálne tri faktory ovplyvňujúce tepelné spracovanie kovov.

Vypíš metódy tepelného spracovania železitých a neželezitých kovov.

2.3 Ukážka zatvorenej úlohy usporiadacieho charakteru

Usporiadaj písmená v hrubo vyznačených slovách a **vytvor** termín, ktorý je významovo vhodný.

After the metal is heated to the **1 ropper** _____ temperature, it is held at that temperature until the desired internal **2 larcturust** _____ changes take place. This process is called SOAKING. The **3 tenglh** _____ of time held at the proper temperature is called the SOAKING PERIOD. The soaking period depends on the **4 macilech** _____ analysis of the metal and the mass of the part. When steel parts are **5 nevenu** _____ in cross section, the soaking period is determined by the largest section. During the soaking stage, the temperature of the metal is rarely brought from **6 romo** _____ temperature to the final temperature in one operation; instead, the **7 setel** _____ is slowly heated to a temperature just below the point at which the change takes place and then it is held at that temperature until the heat is **8 liezauqed** _____ throughout the metal. We call this process PREHEATING. Following preheat; the metal is quickly heated to the final required temperature.

(zdroj: internet, upravené)

2.4 Ukážka zatvorenej úlohy dichotomického charakteru

Posúd' pravdivosť nasledujúcich tvrdení na základe prečítaného odborného článku.

The various types of heat-treating processes are similar because they all involve the heating and cooling of metals; they differ in the heating temperatures and the cooling rates used and the final results. The usual methods of heat-treating ferrous metals (metals with iron) are annealing, normalizing, hardening, and tempering. Most nonferrous metals can be annealed, but never tempered, normalized, or case-hardened. Successful heat treatment requires close control over all factors affecting the heating and cooling of a metal. This control is possible only when the proper equipment is available. The furnace must be of the proper size and type and controlled, so the temperatures are kept within the prescribed limits for each operation. Even the furnace atmosphere affects the condition of the metal being heat-treated.

(zdroj: internet, upravené)

- a) All heat-treating processes are different.
- b) Most nonferrous metals can be tempered, normalized, or case-hardened.
- c) Close control over all factors is needed and it is only possible when the proper
- d) equipment is available.

2.5 Ukážka zatvorenej úlohy polytomického charakteru

Zakrúžkuj počet fáz tepelného spracovania uvedené v texte.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

2.6 Ukážka zatvorenej úlohy prirad'ovacieho charakteru

Prirad'te termíny z textu k uvedeným definíciám.

The bottom part of the furnace above the furnace pad is called the hearth. When it has filled with liquid pig iron and slag, the slag is removed. This is called skimming. Slag is lighter than iron and does not mix with iron. It floats on top of the iron. A hole is made in the hearth at the level of the slag with a special drill. The liquid slag moves out through the hole into a container called slag pot. The iron is then drained from the hearth. This is called tapping. A hole is made at the bottom and the liquid pig iron comes out. It is either used directly for steel making, put into a special railway wagon called torpedo car or made into moulds. When all the pig iron has been removed, fire-resistant clay is used to close the two holes. The clay becomes solid very quickly because of the high heat.

(zdroj: internet, upravené)

- a) The name of a container for CaSiO_3 .
- b) It is crucible shaped bottom of the blast furnace where produced hot metal accumulates before it is tapped. Usually it is lined with carbon blocks.
- c) The liquid pig iron is put in it.
- d) The name of the process in which the iron is taken from the hearth.

Mohlo by sa zdať, že vytváranie rôznych typov úloh k jednému východiskovému odbornému textu môže byť pre učiteľa náročné a pre študenta máťúce. Avšak na základe našej osvedčenej pedagogickej skúsenosti navrhujeme pracovať s jednou odbornou témou

podporenou rôznymi typmi úloh dlhšiu dobu, pretože študent sa s danou odbornou témou dôkladnejšie zoznami, lepšie sa na ňu sústreďí, upevní si vedomosti z danej odbornej oblasti, je schopný o odbornom texte diskutovať, kriticky ho hodnotiť a zároveň je schopný svoje tvrdenie podložiť správne volenými argumentmi, čo má za následok rozvíjanie a podporovanie i ďalších kompetencií potrebných pre život v súčasnej spoločnosti.

ZÁVER

Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti je možné podporiť na rôznych vyučovacích predmetoch, aj na voliteľnom predmete Odborný anglický jazyk. Každý učiteľ môže využiť rôzne typy textov a vytvárať k nim úlohy iba jedného typu alebo rôzne typy úloh. Na základe našej osvedčenej pedagogickej skúsenosti navrhujeme striedanie rôznych typov úloh, pretože úlohy nie sú jednotvárne, striedanie udržuje pozornosť študentov a súčasne rôzne typy úloh umožňujú rozvíjať aj ďalšie zručnosti a schopnosti študentov. Naši študenti sú schopní vyhľadávať informácie, teda v rámci čitateľských stratégií nemajú problém s najnižšími kognitívnymi operáciami, ale proces interpretácie a integrácie i hodnotenia a uvažovania je pre nich oveľa náročnejší, preto je vhodné posilňovať predovšetkým tieto procesy. A preto veríme, že čím častejšie sa študenti budú stretávať s rôznymi typmi úloh podporujúcich čitateľskú gramotnosť, tým ľahšie sa budú orientovať v odbornom texte, nachádzať vzťahy medzi jednotlivými časťami celku, lepšie argumentovať a možno jedného dňa siahnu po odbornom článku, ktorý sme pre nich zdidaktizovali.

LITERATÚRA

- A Guide to heat treatment and metal properties*. [online]. 2019, [cit. 2019-01-16]. Dostupné na internete: <https://www.brighthubengineering.com/manufacturing-technology/125133-heat-treatment-and-metal-properties/>
- CULLINANE, A. 2009. *Bloom's Taxonomy and its Use in Classroom assessment*. [online]. 2009, [cit. 2019-06-01]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/283328372_Bloom's_Taxonomy_and_its_Use_in_Classroom_Assessment
- HÚSKOVÁ, A. 2012. *Aktívne využívanie čítania s porozumením vo vyučovacom procese v základnej a strednej škole*. 1. vyd. Metodicko-pedagogické centrum, Bratislava. 2012. 65s. ISBN: 978-80-8052-416-6.
- KOTRBA, T. – LACINA, L. 2011. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2. prepracované a doplnené vydanie. Brno : Barrister & Principal, 2011. 185s. ISBN 978-80-87474-34-1.
- SCHINDLER, R. et all. 2006. *Rukověť autora testových úloh*. 1. vyd. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, Praha. 2006. 86 s. ISBN 80-239-7111-5.

CLIL V TVORBE VYUČOVACÍCH MATERIÁLOV

CLIL AND DESIGNING INSTRUCTION MATERIALS

Jaroslava Štefková

Abstrakt

Tvorba vyučovacích materiálov je na vysokých školách nefilologického zamerania aktuálna téma, keďže vyučujúci cudzích jazykov sú nútení vytvárať si vlastné materiály vhodné pre aktuálne odbory a rozsah vyučovania. Metodika, ktorá sa zaoberá vyučovaním odborného jazyka a je vhodná do vysokoškolského prostredia je CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Tento príspevok sa zaoberá aplikáciou metodiky CLIL do vyučovacích materiálov a návrhu matrice na základe požiadaviek CLIL a fáz vyučovacej hodiny, ktorá by mohla slúžiť ako model pre tvorbu CLIL materiálov. Uvádza vzorový vyučovací materiál upravený podľa kritérií CLIL a načtráva hlavné princípy, ktoré je dôležité dodržať.

Kľúčové slová: vyučovacie materiály, CLIL, odborný cudzí jazyk

Abstract

Development of instruction materials at non-philological universities is still a current topic as language teachers need to develop own instruction materials tailored to their needs the study programme and the lesson extent. Methodology which deals with teaching specialized language and is suitable for university environment is CLIL and LSP. This paper deals with attention issues, application of the CLIL methodology in designing instruction materials and creating a matrix which could serve for development of instruction materials for CLIL lessons. The paper presents a sample teaching material developed by CLIL rules and outlines the main principles which are necessary to follow.

Keywords: instruction materials, CLIL, subject-related language, LSP

ÚVOD

V kontexte súčasných nárokov na absolventov vysokých škôl sú ovládanie cudzieho jazyka, počítačové komunikačné zručnosti a samozrejme odborné znalosti kľúčovými pre úspešnosť na trhu práce, nielen na Slovensku, ale i v zahraničí. Z týchto dôvodov sa vyučovanie odborného jazyka stalo prioritou vo vyučovaní cudzích jazykov na vysokých školách nefilologického zamerania. Z metodologického hľadiska sa vyučovaním odborného cudzieho jazyka, čiže ESP (*English for Specific Purposes*) resp. LSP (*Language for Specific Purposes*) s rôznymi podskupinami ako sú EAP (*English for Academic Purposes*) alebo *English for Occupational Needs*, zaoberá metóda CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ktorá pôvodne nebola určená na vyučovanie odborného cudzieho jazyka, ale

mnohí autori napr. Veselá (2012, 83) ju navrhujú ako metodiku vhodnú na vyučovanie ESP. Tento článok sa sústreďuje na aplikáciu CLIL-u vo vyučovaní na vysokých školách, konkrétne na tvorbu vyučovacích materiálov pre odborný cudzí jazyk a vytvorenie matrice a kľúčových prvkov CLIL materiálov.

1 CLIL VYUČOVACIA METÓDA

Tarnopolsky (2013, 6) popísal CLIL ako jazykové vzdelávanie, kde sa kladie dôraz na jednu z týchto zložiek – buď je to nový obsah cez cudzí jazyk alebo jazyk cez obsahovo zamerané materiály, pričom by sme chceli zdôrazniť, že „nový obsah“ znamená pre študentov ešte neznáme poznatky z odboru, ktorý študujú. Táto situácia sa môže vyskytnúť v prvých ročníkoch štúdia, keď sa študenti v rámci cudzieho jazyka stretávajú s odbornými informáciami po prvýkrát. Vo vyšších ročníkoch po absolvovaní odborných predmetov majú študenti väčší prehľad v odborných poznatkoch, a preto „známe“ odborné poznatky len v anglickom kontexte sú vhodnejšie viac na učenie cudzieho jazyka. Situácia, označovaná ako CLIL hodina, by nastala aj v prípade, keby sa odborný predmet učil v cudzom jazyku, keď pozornosť študentov aj vyučujúceho sa sústreďuje viac na obsah a jazyk sa využíva len ako médium komunikácie.

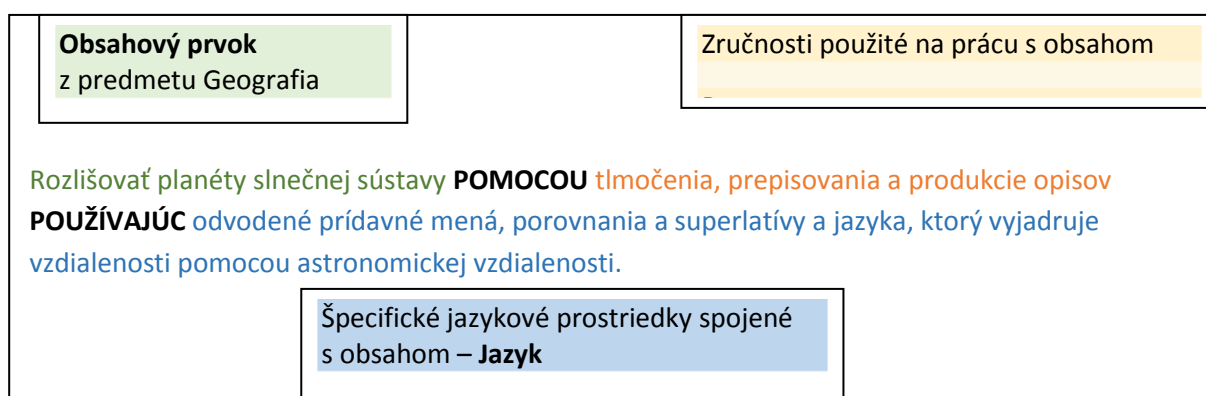
Ďalším dôležitým aspektom CLIL je **princíp štyroch C** – poznanie (*cognition*), obsah (*content*), kultúra (*culture*) a komunikácia (*communication*) (Coyle, 2010). Z menovaných sa prvé dve týkajú viac obsahu a druhé dve jazyka, aj keď sú vzájomne prepojené. Keď tento princíp aplikujeme na vyučovanie a vyučovacie materiály, môžeme povedať, že obsahová zložka by mala pre študentov predstavovať syntézu ich znalostí z rodného jazyka, ostatných predmetov, všeobecného poznania, vyžadujúc primerané mentálne procesy vyššieho a nižšieho rádu (Bloomova taxonómia, Niemierkova taxonómia) (Turek, 2014). Obsahová zložka jasne súvisí s odbornými znalosťami. Obsahové ciele musia byť vyjadrené pomocou operačných slovík (napr. definovať, porovnať, použiť, usporiadať atď.) (Turek, 1996).

Druhé C – obsah – predstavuje predmet, ktorého sa hodina/materiály týkajú napr. geografia, biológia, hudba, ale aj protipožiarna ochrana, drevárstvo atď. V tejto kategórii je potrebné myslieť nielen na znalosti, ktoré chceme študentov naučiť, ale i na zručnosti a úlohy, ktoré chceme, aby študenti počas vyučovania získali a uskutočnili. Ciele by mali obsahovať operatívne sloveso a byť prispôbené vekovej a jazykovej úrovni.

Tretie C – kultúra – je v našom chápaní do vyučovania vnášaná pomocou autenticity textov alebo východiskového materiálu a autenticity úloh, ktoré študenti majú vypracovať. Kultúrne resp. interkultúrne aspekty sú prítomné mnohokrát pri komparácii odborných termínov a riešení odbornej problematiky, ktorá môže byť iná v slovenskom a európskom kontexte a iná pre USA, Veľkú Britániu, prípadne pre inú jazykovú kultúrnu oblasť. Kultúra môže zahŕňať aj participáciu v komunite, či študentov alebo odborníkov a úlohy, ktoré v riešia v rámci ich štúdia a práce.

Štvrté C – komunikácia – súvisí s jazykom veľmi úzko. Predstavuje komunikáciu medzi študentmi počas riešenia vzdelávacích úloh a medzi študentmi a vyučujúcimi. Je to nástroj na odovzdávanie a prijímanie informácií a aktívnu účasť vo vzdelávaní.

Iný pohľad na komponenty v CLIL vyučovaní predstavujú autori Ball a kol. (2015, 52), ktorí popisujú **trojdimenzionálny model** (Obr. 1). Všetky tri dimenzie závisia od jazykovej a vekovej úrovne študentov, pričom sa berie do úvahy úroveň úloh a myšlienkových procesov (vyšší a nižší rád mentálnych procesov – Bloomova taxonómia cieľov). Na základe veku a aj jazykovej úrovne môžeme odstupňovať úlohy, ktoré študenti majú riešiť (Dale, Tanner, 2017, 83), napr. v postupnosti od nižších mentálnych procesov k vyšším – vymenovať časti, definovať časti, vysvetliť rozdiel, zhodnotiť výhody a nevýhody, aplikovať na nové prostredie.



Obr. 1 Návrh vyučovacieho cieľa pre predmet geografia v troch dimenziách CLIL

Zdroj: Ball a kol., 2012, s. 52

Jednu úroveň tvorí obsah. Táto časť predstavuje cieľ v obsahovej zložke. Cieľ vyučovacej hodiny je úzko previazaný s úlohou, ktorú majú študenti vypracovať, aby dosiahli cieľ.

Druhú úroveň tvoria procedurálne inštrukcie. Inými slovami je to spôsob a postup, ako majú študenti daný cieľ uskutočniť. Popisuje to cestu, kroky k cieľu. Reflektuje didaktické a metodologické úsilie učiteľa, aby odovzdal obsah, poznatok z predmetu študentom.

Tretia úroveň je tvorená jazykovou dimenziou. Jazyk v rámci CLIL zahŕňa viacero jazykových obsahov – odborný, akademický, lingvistický. Odborný jazyk predstavuje slovnú zásobu týkajúcu sa predmetu alebo obsahu (*specialist vocabulary, subject-specific vocabulary*), ktorá by mala byť vybratá na základe frekvencie, ako často sa vyskytujú v predmete, ktorý sa vyučuje. Ďalej je to akademický jazyk, ktorý je využívaný pri štúdiu všeobecne. Akademický jazyk sa viaže na akademické prostredie a je prítomný v každom vyučovacom predmete; predstavuje napr. porovnávanie, opis osoby, opis postupu, vyjadrenie písomného alebo ústneho názoru, vyjadrenie podobnosti a rozdielu, klasifikácie a pod. Lingvistický aspekt jazyka sa zaoberá gramatikou (morfológiou a syntaxou), slovtvorbou, ktoré sú v aktuálnom kontexte prítomné.

Počas vyučovania odborného jazyka je potrebné študentom sprostredkovať cudzojazyčné jazykové prostriedky. Táto pomoc je mnohokrát označovaná ako „*scaffolding*“ (doslovný preklad – lešenie), teda ako konštrukcia (lešenie), po ktorej sa študenti majú „vyšplhať“ k vyučovacím cieľom. Počas CLIL hodín je študentom takáto „pomocná konštrukcia“ často ponúkaná v prehľadných doplnovacích vetných štruktúrach, obrazovom materiáli, diagramoch a schémach, ktoré sa používajú pri napr. porovnávaní, popise časovej postupnosti, klasifikácii, riešení príčin a dôsledkov a pod. Miera pomocnej informácie závisí od náročnosti obsahu, jazykovej a vekovej úrovne.

2 NÁVOD NA TVORBU CLIL MATERIÁLOV

Tvorba materiálov na CLIL vyučovanie je jedným z kritických aspektov zavádzania CLIL do praxe (Sepešiová, 2012, 26). Zatiaľ nie je vytvorená matrica, do ktorej by si učiteľ či jazyka alebo odboru mohol vložiť vlastné materiály pre daný odbor vo vlastnom spracovaní a vytvoril by materiály na CLIL vyučovanie. Vytvorenie matrice je preto kľúčové pre zavedenie CLIL do vyučovania. Tematika tvorby CLIL materiálov je spracovaná pomerne okrajovo a je málo špecifikovaná. Dale a Tanner (2017) uvádzajú veľké množstvo aktivít zoskupených do aktivizujúcich úloh, úlohy zamerané na porozumenie, úlohy spojené s prácou s jazykom, úlohy na hovorenie a úlohy na písanie. Ball a kol. (2015) sumarizujú princípy tvorby a poukazujú na aspekty pri výbere materiálov a pri formulovaní úloh. Vytvorenie

matrice alebo systému na tvorbu materiálov, ktoré špecifikujú prvky podporujúce jednotlivé aspekty CLIL, sa nám javí ako výrazný krok vpred pri zavádzaní CLIL do praxe.

K vytvoreniu matrice sme sa rozhodli použiť trojdimenzionálny systém podľa autorov Ball a kol. (2015) a koncepcie štyroch C (Coyle, 2010). Tvorba obsahu z hľadiska náplne hodiny alebo vyučovacích materiálov pozostáva z troch prvkov, ktorých zastúpenie sa môže meniť podľa potreby – odbornej alebo predmetovej, lingvistickej a procedurálnej. Ďalšie parametre, ktorými sme brali do úvahy pri návrhu matrice, sú princípy podľa (Ball a kol., 2015, 176):

1. Dominancia „úloh“
2. 3-dimenzionálne videnie náplne (obsah, postup, jazyk)
3. Riadenie východiskových materiálov a podporovanie výstupov
4. Podpora študenta a vzájomné prepojenie úloh
5. Zvýraznenie hlavných jazykových prvkov
6. Vnímanie rôznych úrovní
7. Postupovanie v krokoch

Úloha je charakterizovaná tým, že je zameraná na cieľ, vyžaduje si vzájomnú interakciu medzi učiacimi sa, má identifikovateľnú postupnosť, má autentický účel (Ball a kol., 2015, 176). Učenie pomocou vypracovania úloh považuje za vhodné v prostredí odborného jazyka a pomocou CLIL metódy aj Veselá (2012, 59, 79). Ako príklad nesprávne pochopenej úlohy (hoci úloha je vytrhnutá z kontextu a slúži pre ilustrovanie tvrdenia), by sme mohli uviesť gramatické cvičenie, kde študenti majú doplniť minulý alebo predprítomný čas; pretože úloha nie je interaktívna, nevyžaduje žiadnu postupnosť a nemá praktický účel.

Ak máme textový, obrázkový materiál, ktorý by sme chceli použiť vo vyučovaní, mali by sme sa pýtať niekoľko otázok, aby sme ho vedeli vhodným a efektívnym spôsobom využiť vo vyučovacom procese. (V aktuálnom článku sa nebudeme venovať výberu materiálu vhodného na aplikáciu CLIL do vyučovania.) Je to rozsiahla téma, ktorá si zaslúži samostatný priestor. Nasledovné otázky považujeme za podstatné pri tvorbe efektívnych CLIL materiálov:

1. Vedia hneď študenti, čo majú robiť?
2. Musia pri tom rozmýšľať alebo sumarizovať, čo už o téme vedia?
3. Potrebujú komunikovať? S kým a ako?
4. Vedia, prečo robia danú úlohu, to znamená aký je cieľ ich práce/štúdia?


5. Vedia, ako majú danú úlohu robiť? Sú dané kroky, ktoré vedú k cieľu?

Efektívne materiály reflektujú štandardné fázy vyučovacej hodiny (Kožuchová a kol., 2011) – motivačnú, ktorá vzbudí u študentov záujem, prípadne nadväzujú na predchádzajúce znalosti študentov o téme, expozičnú – počas ktorej študenti pracujú s textom; Počas fixačnej fázy študenti pracujú na jednotlivých cvičeniach alebo úlohách najprv v známom prostredí a potom v novom kontexte. Hodina, a teda aj kapitola v učebnici, by mala byť ukončená aplikačnou fázou, počas ktorej môžeme do vyučovacích materiálov i vyučovacej hodiny vložiť úlohy vhodné na domácu úlohu, prípadne opakovacie testy a sebahodnotiace testy, prípadové štúdie, ktoré by mali kompletizovať účel úlohy. Ball a kol. (2015, 186) navrhuje aj opačný postup, teda produkciu, prácu, predstavenie témy; za podmienky, že produkcia bude opakovaná znova, ale s väčšou presnosťou.

WOOD PRESERVATION

Aim of the lesson: Describe a method of wood protection by reading comprehension, writing and questioning using process description and adjectives describing material protection properties.

1 Look at the pictures. Describe them and say what they have in common. What processes of timber treatment is described there? What are its results in wood preservation? Which other methods of wood preservation do you know?



2 Choose the odd word. Discuss it with your neighbour.

odourless	impenetrable	inexpensive
water-born preservatives	non-pressure treatment	chemical preservation
ashes	debris	residues
sanding	spraying	dipping

3 You are going to read an article entitled Shou-Sugi-Ban. Guess what it will be about?

- Where does Shou-Sugi-Ban come from?
- How old is it?
- What is the reason for that treatment?
- Your question

Zadaný cieľ hodiny podľa

3-dimenzionálneho princípu

Otázky na predchádzajúce vedomosti a aktiváciu slovnjej zásoby aj s možnosťou vlastnej tvorby.

Komunikačná úloha 1

Obr. 2a CLIL materiály – aktivačná fáza.

Obr. 2a, 2b, 2c Doplnené z J. Štefková: English for Fire Science Students, 2019, s. 48.

4 Skim the article quickly and find answers for the previous questions. Were your guesses correct?

5 Read carefully the description of the wood preservation treatment and underline the adjectives describing wood protection properties.

Shou-Sugi-Ban (焼杉板)

It is interesting to know that the problems of sealing and protection of timber has been solved by a traditional Japanese wood treatment that is called Shou-Sugi-Ban or Yakisugi that dates back to the 1700s.

This method is used to treat cedar wood that is known in Japan as Sugi. Surprisingly, this method revolves around the use of fire, a weakness and a threat to timber. This traditional process involves the burning the outer surfaces of timber in order to create a protective layer made up of charred wood that encapsulated the virgin timber material at its core. After the first step, a person would cool the burnt wood with water; brush the surface of the wood to remove ashes and residues, leaving a hard protective charcoal layer. The last treatment is optional where the outer surfaces would be sanded down to a flat surface and oiled for a smooth and shiny surface finish as well as providing additional weathering protection to the outer charcoal surface.

The new charcoal surface would be a protective layer that is waterproof and weather resistant, rot-free, impenetrable by insects and moss and most importantly acts as a natural fire retardant for wood.

The product of the process is similar to the product CorTen, a weathering steel that is corrosion-resistant due to a protective patina or rust layer. Both the charcoal layered timber and the CorTen metal requires minimum maintenance and could last for about 80 years without replacement and care.
(Shou Sugi Ban, 2012)

6 Answer the questions:

- 1 The original wood species for Shou-Sugi-Ban was:
 - a) oak
 - b) cedar
 - c) pine
- 2 The protective layer is made by:
 - a) core wood
 - b) oil surface finish
 - c) charred wood layer
- 3 It needs to be brushed because of:
 - a) removal of residues and ashes
 - b) removal of charred layer
 - c) removal of virgin wood
- 4 Rust is the result of:
 - a) CorTen product
 - b) heat treatment
 - c) weathering of steel
- 5 The protective layers requires:
 - a) regular maintenance
 - b) replacement in about 80 years
 - c) no care

Úlohy zamerané na porozumenie textu a jazykový prvok.

7 Make questions for these answers. You can use question words *what, who, etc.* Ask your neighbour each question twice in a random order.

.....1700s.
Cedar wood.
Burning of the outer surfaces.
It's optional.
Water-proof, weather resistant, rot-free, impenetrable by insects and moss.
CorTen

Komunikačná úloha 2.

Obr. 2b CLIL materiály – Práca s textom – čítanie s porozumením a interaktívna komunikácia.

<p>Language support: The method of dates back to This method is used to treat The process involves burning, brushing After the first step, Next,the last step/treatmentis/would be brushed, sanded ... for/in order to..... The method requires</p>	<p>Jazyková podpora.</p>
<p>7 Describe a method of wood preservation in writing and read it to your peers without its name, let them guess what it is.</p>	<p>Záverečná úloha.</p>

Obr. 2c CLIL materiály – Záverečná časť – samostatná práca – písanie a monologické rozprávanie.

Keďže CLIL sa sústreďuje na produktívne zručnosti, zameriava sa hlavne na podporu komunikácie a tvorbu písomných úloh.

Obrázky 2a, b, c ukazujú upravený vyučovací materiál pre študentov protipožiarnej ochrany v inžinierskom štúdiu podľa kritérií CLIL, ktoré sme spomínali už skôr. Z hľadiska odboru predstavuje problematiku, s ktorou sa stretli aj v jazykovej výučbe (preberali ošetrovanie dreva) aj v odbornej výučbe (Stavebné materiály drevo a jeho ochrana). Vyučovací materiál je určený na rozvoj čítania s porozumením a na rozvoj písania. Vzorový materiál začína stanovením cieľa. Obsahuje aktivačné prvky, prácu s textom, ale aj interaktívne cvičenie, pokračuje jazykovou podporou vo forme neúplných viet, resp. častí viet, ktoré sú pri popise dôležité. Cvičenie uzatvára vypracovanie opisu metódy ochrany dreva, pričom je to tvorivá úloha v písomnej aj ústnej forme. Materiál je určený na 45 minút.

Uvedený vzorový vyučovací materiál je potrebné overiť v praxi. Vytvorenie vyučovacích materiálov pre viaceré odbory, viacerými vyučujúcimi jazyka, prípadne odborníkmi, ktorí by implementovali CLIL metodiku do výučby by prinieslo bohatšiu vzorku vyučovacích CLIL materiálov. Je na tvorivosti a odbornej a metodickej pripravenosti vyučujúcich a v neposlednom rade na spolupráci s vyučujúcimi odborných predmetov, pripraviť CLIL vyučovací materiál skombinovaním rôznych aktivačných a komunikačných techník, zapojením rôznych verbálnych alebo obrazových zdrojových materiálov do komplexného celku, ktorý spĺňa kritériá CLIL hodiny. Porovnávaním viacerých vyučovacích CLIL materiálov vytvorenými viacerými autormi sa môžeme dopracovať k vytvoreniu CLIL matrice na vyučovací materiál pomocou metodiky CLIL, ktorá by mohla slúžiť učiteľom, ktorí sa chystajú zaviesť CLIL do vyučovacieho procesu.

ZÁVER

CLIL je metodika na vyučovanie odborného jazyka, ktorá je vhodná aj do vysokoškolského prostredia. O to viac, že vo vysokoškolskom štúdiu si vyučujúci jazyka musia pripravovať vlastné, neštandardizované, odborné-jazykové vyučovacie materiály. Pri tvorbe vyučovacích materiálov je potrebné prihliadať na fázy vyučovacej hodiny a na parametre CLIL vyučovacích materiálov – procedurálnu, obsahovú a jazykovú zložku, pričom je potrebné poskytnúť študentom potrebnú jazykovú podporu. Vyučovacie materiály by mali obsahovať úlohy podporujúce a vyžadujúce komunikáciu a kritické a tvorivé myslenie u študentov. Vytvorenie matrice na CLIL materiály by uľahčilo prípravu a implementovanie CLIL metodiky do školskej praxe, ale je podmienené odbornou diskusiou a analýzou viacerých materiálov na vyučovanie CLIL s presným definovaním matricových položiek.

LITERATÚRA

- BALL, P. - KELLY, K. - CLEGG, J. 2015. *Putting CLIL into Practice*. s. l.: Oxford University Press, 2015. ISBN 978-0-19-442105-8.
- COYLE, D. - HOOD, P. - MARSH, D. 2010. *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010.
- DALE, R. - TANNER R. 2017. *CLIL Activities*. s. l.: Cambridge University Press, 2017. ISBN 978-521-14984-6.
- KOŽUCHOVÁ M. a kol. 2011. *Učebnica didaktiky technickej výchovy*. [Online] Univerzita Komenského, 2011. [Dátum: 06. 06 2019.] http://utv.ki.ku.sk/50_6.3-Fazy-vyučovacieho-procesu. ISBN 978-80-223-3031-2.
- SEPEŠIOVÁ, M. 2012. Problematika obsahu a jazykovo integrovaného vyučovania v kontexte bilingvalizmu. *CLIL do škôl – zborník konferencie*. [Online] Masarykova univerzita, 2012. [Dátum: 30. 06 2019.] https://is.muni.cz/repo/1083069/sbornik_CLIL.pdf. ISBN 978-80-210-5938-2.
- ŠTEFKOVÁ, J. 2018. *English for Fire Science Students*. Vydavateľstvo TU vo Zvolene, str. 88, ISBN 978-80-228-3105-5.
- TARNOPOLSKY, Oleg. 2013. Content Based Instruction, CLIL and Immersion in Teaching ESP at Tertiary Schools in Non-English Speaking Countries. *Journal of ELT and Applied Linguistics*. Volume 1, 2013, Issue 1, ISSN 2347-6575.
- TUREK, I. 1996. *Tvorba a výber učiva. Vzdelávacie štandardy*. Banská Bystrica : Metodické centrum BB, 1996. ISBN 80-8041-109-3.
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2014. ISBN 978-80-8078-322-8.
- VESELÁ, K. a kol. 2011. *CA -CLIL Blending the Unblendable?* Nitra : UKF Nitra, 2011. ISBN 978-80-558-0006-6.
- VESELÁ, K. 2012. *Teaching ESP in New Environments*. Nitra : ASPA, 2012. ISBN 978-80-89477-06-7.

TEXTOVÁ PRAGMATIKA A JEJ VÝZNAM PRI ČÍTANÍ S POROZUMENÍM CUDZOJAZYČNÉHO ODBORNÉHO TEXTU

PRAGMATICS OF DISCOURSE AND ITS IMPORTANCE FOR READING COMPREHENSION OF ESP TEXTS

Andrej Timko

Abstrakt

Odborný cudzí jazyk pre špecifické účely je autonómnou špecifickou oblasťou akéhokoľvek jazyka a jeho ovládanie si vyžaduje okrem ovládania všeobecného jazyka aj zvládnutie špecifických charakteristík vlastných pre odborný cudzí jazyk. Ide predovšetkým o odborný štýl jazyka, odbornú slovnú zásobu, ale aj poznatky v danej odbornej oblasti. Porozumenie odborného cudzojazyčného textu má vzťahový charakter a zďaleka sa nemôže chápať ako jednoduchá reprodukcia prečítaného textu. Ide o hierarchizovaný proces od jednoduchého pamäťového spracovávaní informácií explicitne uvedených v texte, cez dedukovanie textových súvislostí, až k integrácii a kritickému hodnoteniu získaných informácií. Práca s cudzojazyčným odborným textom a následné aktivity spojené s čítaním s porozumením predstavujú pri osvojovaní si cudzieho jazyka kľúčovú úlohu, pričom ide predovšetkým o používanie jazyka v kontexte. Článok sa zameriava predovšetkým na pragmatickú kompetenciu, ktorá hrá dôležitú rolu pri príprave študijných odborných textov určených na osvojovanie si cudzieho odborného jazyka ako aj pri následných aktivitách spojených s čítaním a porozumením daných cudzojazyčných odborných textov. Cieľom výučby je, aby študenti boli schopní komunikovať v cudzom jazyku v špecifickom odbornom kontexte a špecifických a meniacich sa komunikačných situáciách, pri ktorých hrá rozvíjanie pragmatickej kompetencie významnú úlohu.

Kľúčové slová: textová lingvistika, pragmalingvistika, kontext, odborný cudzí jazyk, čítanie s porozumením, autentický odborný text, didakticky upravený odborný cudzojazyčný text

Abstract

Language for specific purposes is an autonomous specific part of any language and its proficiency requires not only knowledge of foreign language for general purposes but also knowledge of specific particularities and characteristics own to it. It concerns in particular specific language style, specific vocabulary, but also knowledge of particular scientific field. Reading comprehension of specific foreign language text is far from simple reproduction of a read text. Comprehension of such a text should be understood as a hierarchical process from simple memory processing of information, which is explicitly given in a text, from deduction of text connections to the integration and critical evaluation of received information. Reading comprehension tasks and activities play a key role in the process of foreign specific language acquisition. One of the most important things is the use of specific language in a particular context. The article focuses mainly on pragmatic competence, which has an important role during the process of preparation and methodological adaptation of foreign language texts intended for acquisition of specific foreign language as well as for the following reading comprehension activities. The aim of the foreign language for specific purposes is ability of students to communicate in foreign language in a specific scientific context and communication situations where pragmatic comprehension competence plays a vital role.

Keywords: text linguistics, pragmalinguistics, context, language for specific purposes, reading comprehension, authentic scientific text, adapted scientific foreign language text

ÚVOD

Pragmatická kompetencia alebo schopnosť používať jazyk vhodným spôsobom je, a to v rozličných kontextoch, veľmi dôležitou komunikačnou zručnosťou, a to tak v materinskom ako aj v cudzom jazyku. Práve preto je veľmi dôležité pri vyučovaní cudzích jazykov a pri rozvíjaní komunikačných schopností a zručností v cudzom jazyku, ako aj pri tvorbe didakticky upravených textov a následnom čítaní s porozumením, práve pragmatickú rovinu textu a rozvíjať tak u recipientov (učiach sa) pragmatickú kompetenciu. Pragmatika sa zaoberá štúdiom významu, ako ho komunikuje hovoriaci (alebo píšuci) a interpretuje poslucháč (alebo čitateľ – príjemca), t. j. zaoberá sa tým, čo ľudia mienia svojimi výpoveďami, a nie tým, aký význam majú slová a slovné spojenia samy o sebe. Pragmatickou otázkou teda je, čo bolo mienené alebo intendované komunikátmi respondentov. Práca s cudzojazyčným odborným textom a následné aktivity spojené s čítaním a porozumením predstavujú pri osvojovaní cudzieho jazyka kľúčovú úlohu, pričom ide predovšetkým o používanie jazyka v kontexte, pri ktorom sa učitelia nemusia zamýšľať nad jednotlivými gramatickými pravidlami samostatne, ale zoznamuje sa s tým, ako sú tieto pravidlá a gramatické javy použité v „skutočnom svete“, skutočnej komunikatívnej (v prípade čítania textov v písomnej) situácii a v kontexte. Niekedy je veľmi náročné zapamätať si gramatické pravidlá a špeciálnu slovnú zásobu takpovediac odtrhnutú od reality a bez zmysluplného kontextu. Práve zmysluplný kontext predstavuje najlepší spôsob, ako jednotlivé gramatické pravidlá a novú odbornú terminológiu zaktualizovať a priblížiť študentovi odborného cudzieho jazyka. Kontextovo interpretovaný prejav (či už písomný alebo ústny) sa včleňuje do istého interakčného rámca, a nadobúda tým istý komunikačný zmysel. Ako uvádza Dolník (2009, 248), je zrejmé, že sémantické reprezentácie kontextovo nezávislých prejavov sú predmetom záujmu sémantiky. Prejav (či už písomný alebo ústny), ktorý je včlenený do kontextu vymedzuje oblasť, v ktorej sa však už stretávajú záujmy sémantiky a pragmatiky. Práve kontextová špecifikácia významu a interpretácia prejavu v kontexte je predmetom sémanticko-pragmatického skúmania.

1 ODBORNÝ CUDZOJAZYČNÝ TEXT A VÝZNAM JEHO VIACÚROVŇOVÉHO CHARAKTERU

Dolník (2009, 68) definuje text ako sekvenciu (postupnosť) viet, v ktorej je aktualizovaná ich zapojiteľnosť do nadvetného celku s istou komunikačnou funkciou, a to tak, že sú istými prostriedkami spojené a istým spôsobom usporiadané. Vychádzajúc z poznatkov

textovej lingvistiky môžeme teda text definovať ako „*relatívne uzavretý komunikačný celok, ktorý na základe obsahovej a ilokučnej štruktúry plní propozičnú a pragmatickú funkciu*“ (Dolník, Bajzíkova, 1998, 10). V tomto zmysle chápeme text ako štruktúrovaný objekt, v ktorom ide o koherentný sled viet. Atribút „komunikačný“ vyjadruje, že text je celok, ktorý je výsledkom, ale aj prostriedkom komunikačnej aktivity. Každý text umožňuje ďalšie rozvíjanie svojho informačného potenciálu, čiže je potenciálne otvorený, a preto hovoríme o relatívnej uzavretosti textu. „*Propozičná funkcia odráža predurčenosť textu na to, aby si prijemca skonštruoval propozičný komplex v zmysle odosielateľovej intencie. Na túto funkciu nadväzuje obsahová štruktúra textu. Ilokučná štruktúra textu je motivovaná pragmatickou funkciou, a to predurčenosťou textu na isté rečové konanie*“ (Dolník, Bajzíkova, 1998, 10).

Uvedené vzťahy svedčia o štruktúrno-funkčnom prístupe k textu, ktorý sa uplatňuje aj v nasledujúcej definícii textu: „*Text je relatívne uzavretý komunikačný celok, ktorý na základe obsahovej a ilokučnej štruktúry plní propozičnú a pragmatickú funkciu*“ (Dolník, Bajzíkova, 1998, 10). V danej definícii nachádzame opozíciu štruktúra – funkcia, kde štruktúru môžeme chápať ako vyjadrenie vnútornej stavby, vyjadrenie vzťahov medzi časťami a funkciu ako správanie vzhľadom na vymedzený účel. Ako uvádza Dolník (2009, 272) v rámci tohto relatívneho protikladu sú dve dichotómie, a to obsahová verus ilokučná štruktúra a propozičná verus pragmatická funkcia. Je možné dať do súvislosti prvý člen oboch dichotómií, ako aj druhý člen týchto dichotómií. Obsah a propozícia majú svoje miesto v rámci sémantiky, zatiaľ čo ilokúcia je spájaná s pragmatikou. Sémantiku zaujíma, čo je povedané, v centre záujmu pragmatiky je to, čo je mienené. Súčasné chápanie textu vychádza teda z toho, že každý text je vlastne komunikačnou aktivitou, v ktorej sa prelína snaha účastníkov o sformulovanie a následne interpretovanie určitých informácií a zámerov. Autor však často rozvíja svoju tému takým spôsobom, že v texte je ťažké vnímať uvedené štruktúry oddelene. Napríklad lexikálne opakovanie sa uvádza ako prostriedok viazanosti v texte, no opakovaním nielen posilňujeme koreferenčné vzťahy v texte, ale aj ovplyvňujeme čitateľa alebo poslucháča.

Z hľadiska textovej lingvistiky musí jazykový útvar spĺňať určité kritériá, aby mohol fungovať ako text. R. de Beaugrande (podľa Klimovič, 2009, 12) stanovil sedem kritérií alebo vlastností textu na základe:

- jazykového charakteru: koherencia, kohézia,
- psychologického charakteru: intencionálnosť, prijateľnosť,

- sociálneho charakteru: situačnosť, intertextovosť,
- komunikačného charakteru: informatívnosť.

Tieto vlastnosti textu stručne charakterizujeme aj v súvislosti s procesom didaktizácie autentických odborných cudzojazyčných textov určených na osvojovanie si cudzieho jazyka. „*Koherencia sa vzťahuje na referenčný aspekt obsahovej štruktúry textu, vyjadruje, že súdržnosť textových jednotiek je podmienená tým, že sa v texte o niečom postupne vypovedá*“ (Dolník, Bajžíková, 1998, 15). Koherencia predstavuje tematickú spojitosť textu a umožňuje recipientovi, aby bez problémov identifikoval, ktoré témy a ako súvisia s ďalšími. Jednou z hlavných vlastností textu, a teda aj cudzojazyčného odborného textu určeného na aktivity spojené s čítaním s porozumením, je koherencia alebo vnútorná súdržnosť textu. Súdržnosť textu pomáha recipientovi lepšie sa v ňom orientovať a porozumieť mu. „*Kohéziu textu môžeme identifikovať tak, že sledujeme nadväznosť medzi jednotlivými vetami daného textu*“ (Mareš, 2001, 486). Text teda tvorí komunikačný celok a o celku sa dá hovoriť len vtedy, keď vety tvoriace sekvenciu sú súdržné. Dolník (2009, 69) zdôrazňuje pri textovej koherencii najmä vzťahy medzi vetami, na ktorých spočíva obsahová jednotka textu a ktoré sú predpokladom recepcie sekvencie viet ako realizácie istého komunikačného zámeru. „*Aby sekvencia viet mala vlastnosť textovosti, musí sa vyznačovať (oproti ľubovoľnej postupnosti viet) koherentnosťou*“ (Dolník, 2009, 70). Okrem kohézie textu je ďalšou významnou vlastnosťou učebného textu aj jeho koherencia. Koherencia a kohézia predstavujú najmä tematickú spojitosť textu a umožňujú recipientovi, aby bez problémov identifikoval, ktoré témy a ako súvisia s ďalšími a ako sa rozvíjajú v rámci kontextu.

Je preto dôležité v procese didaktizácie autentických odborných textov určených na osvojovanie si cudzieho jazyka dbať na koherenciu a kohéziu, teda správnu štruktúru odborného cudzojazyčného textu. V tomto procese by mala zaručovať obsahovú integritu odborného textu aj samotná **téma** textu. Práve téma by mala byť určujúcim obsahovým kondenzátom textu a v nej by sa mala prejavovať komunikačná koherencia textu, súdržnosť viet, ktoré by mali byť podriadené obsahu, ktorý odborný cudzojazyčný text sprostredkúva svojim recipientom. Tematická súdržnosť textu tak pomáha recipientovi lepšie sa v ňom orientovať a porozumieť mu.

Intencionálnosť textu sa týka realizácie autorského cieľa, podlieha autorovmu zámeru a účelu. Intencionalita učebného textu sa prejavuje v starostlivo vybraných a výskumne overených informáciách pre recipientov určitého veku, vzdelania a určitých recepčných

zručností. Cieľom textových učebných materiálov určených pre potreby osvojovania si cudzieho odborného jazyka je naučiť študentov stanovený rozsah nových cudzojazyčných poznatkov, naučiť ich pracovať s cudzojazyčnými odbornými textami, prípadne integrovať poznatky z viacerých odborných predmetov (prezentovaných v materinskom jazyku). Intencionalita učebného cudzojazyčného odborného textu sa okrem spomínaných aspektov prejavuje aj v starostlivo vybraných a výskumne overených informáciách pre študentov daných študijných odborov. Zámerom odborných didakticky upravených textov určených pre výučbu cudzieho jazyka pre špecifické účely je ponúknuť a naučiť študentov daného odboru stanovený rozsah nových poznatkov. V prípade cudzojazyčných odborných textov ide najmä o osvojenie si kľúčovej odbornej slovnej zásoby a gramatických javov použitých v kontexte danej odbornej témy. Ako uvádza Findra (2005, 35), lexikálne prostriedky náučných odborných textov obsahujú veľmi limitovaný podiel emocionálno-expresívnych prostriedkov a príznakovú rovinu náučnej štýlovej vrstvy predstavuje predovšetkým odborná terminológia. Ide o pojmovo a terminologicky ohraničené pomenovania, ktoré slúžia na čo najpresnejšie a najjednoduchšie vyjadrenie myšlienkového obsahu. Charakterizuje ich významová priezračnosť, systémovosť, jednoznačnosť, presnosť, nosnosť či medzinárodnosť. Aj viacvýznamové slová majú terminologicky vymedzený vecný význam. V odborných textoch sa neuplatňuje požiadavka štylistickej obmeny výrazu (disimilácie) a opakovanie odborného výrazu sa nepokladá za štylistický nedostatok. V záujme presnosti a jednoznačnosti vyjadrenia sa aj na malej ploche môžu opakovať najmä odborné pomenovania. Z lexikálnych prostriedkov sa pre vecnú presnosť odborného textu používajú a uplatňujú bezpríznačné nociónálne slová, ktoré tvoria bezpríznačnú rovinu odbornej štýlovej vrstvy s čím súvisí vyššia frekvencia abstrákt. Syntaktické prostriedky náučných odborných textov samozrejme nie sú také variabilné ako vety umeleckých alebo hovorových textov. Zriedkavo a len v špecifických situáciách sa v nich využívajú jednočlenné, rozkazovacie, zvolacie či opytovacie vety. Ide predovšetkým o dvojčlenné oznamovacie vety so syntakticky pevnou a logickou stavbou, ktoré sú často dlhšie, pretože sa na jej ploche stvárajú zložité myšlienky. Špecifickým syntaktickým prostriedkom odborných textov je syntaktická kondenzácia. Pre odborné texty je príznačné aj využívanie pasívnych konštrukcií, ktorých výhoda spočíva v tom, že umožňujú vyjadrovať sa neosobne. Prostriedky syntactickej kondenzácie a pasívne konštrukcie podporujú neosobnosť odborného vyjadrovania. Pojmová a terminologická nasýtenosť textu a syntaktická kondenzácia je organickou súčasťou odbornej štýlovej vrstvy

najmä v prípade odborných textov. Morfológické prostriedky a slovnodruhovú štruktúru odborných textov charakterizuje aj vysoká frekvencia podstatných mien. Ich výskyt súvisí najmä s využívaním odborných pojmovo-terminologických pomenovaní, ale aj so syntaktickou kondenzáciou. Podstatné mená si vyžadujú aj zvýšenú frekvenciu prídavných mien, a preto má odborný text najmä menný charakter.

Ďalším významným aspektom odborných textov je ich informatívnosť, ktorá zodpovedá tematickej a funkčnej jednotke. Významný aspekt odborného textu predstavuje prijateľnosť textu pre adresáta a zapojenie textu do situácie – situačnosť (jeho kontextová relevantnosť). Informatívnosť odborného textu znamená schopnosť textu prinášať pre príjemcu isté informácie, prípadne nové informácie. Môžeme povedať, že po percepcii textu sa zmení hladina informačnej nasýtenosti u čitateľa (príjemcu). Požiadavka prijateľnosti textu znamená, že by mal byť štylizovaný tak, aby ho recipienti mohli vnímať a porozumieť mu s čo najmenšou námahou. Podľa Findru (2005, 40) sa v prípade odborných textov uplatňuje princíp postupnosti, princíp prehľadnosti a princíp ekonómie. Princíp postupnosti reflektuje rozsegmentovanie obsahu textu na jednotlivé výpovede, ich hierarchizáciu a usporiadanie. Princíp prehľadnosti predpokladá dosiahnutie čo najvyššieho súladu medzi obsahom a formou prejavu. Princíp ekonómie textu všeobecne hovorí o potrebe odovzdania informácií rýchlo a zrozumiteľne. Situačnosť textu vyjadruje priamo súvislosť textu so situáciou, v ktorej sa text realizuje. Ako uvádza Slančová (2001, 32) intertextovosťou sa rozumie vzťah textu k iným textom a intertextivosť predstavuje vytvorenie premyslených väzieb medzi doterajšími recipientovými vedomosťami a novými informáciami, ktoré odborný text predkladá. V prípade odborných cudzojazyčných textov určených na potreby osvojovania si cudzieho jazyka ide najmä o vzťahy medzi odbornými textami v rámci odborných študijných predmetov v materinskom jazyku a cudzojazyčným odborným textom určeným na osvojovanie si cudzieho jazyka a danej problematiky v cudzom jazyku. Pri výbere a samotnej tvorbe vecných odborných cudzojazyčných textov určených na osvojovanie si cudzieho odborného jazyka by mali autori dodržiavať a rešpektovať vyššie spomínané kritériá textovosti.

2 TEXTOTVORNÝ PROCES A ÚPRAVA AUTENTICKÝCH ODBORNÝCH CUDZOJAZYČNÝCH TEXTOV PRE DIDAKTICKÉ ÚČELY OSVOJOVANIA SI CUDZIEHO ODBORNÉHO JAZYKA

Pre potreby študentov nefilologického zamerania sa ako študijný materiál môže používať autentický cudzojazyčný odborný text v originálnej podobe alebo autentický text upravený pre potreby štúdia. Tieto úpravy predstavujú najmä skracovanie textu alebo textov a ich následné spájanie do nového uceleného kontextu, ktorý by mal pozostávať predovšetkým z hlavných bodov danej odbornej témy. V tomto procese úpravy by mali autori takýchto textov dbať na jednotlivé charakteristické črty odborného textu popísané v predchádzajúcej kapitole. Takto upravený text určený pre osvojovanie si cudzieho odborného jazyka by mal byť tematicky relevantný odboru štúdia, odborne správny, jednoznačný a jazykovo primeraný. Významný aspekt predstavuje dĺžka upraveného odborného cudzojazyčného textu a jazykové ciele, ktoré chceme následnou prácou s ním dosiahnuť. Pri samotnej tvorbe didakticky upravených odborných cudzojazyčných textov a ich následnom využití pre didaktické účely (výučbe cudzieho jazyka) stojí autor (učiteľ cudzieho odborného jazyka) pred zložitým a dôležitým procesom štúdia, zhromažďovania a následnej selekcie odbornej literatúry (najmä cudzojazyčnej), a teda pracuje predovšetkým s autentickými odbornými textami. Autor upraveného odborného cudzojazyčného textu určeného pre didaktické účely má k dispozícii textový materiál, z ktorého si vyberá, selektuje a skladá práve také prvky, ktoré najviac vyhovujú jeho komunikačným zámerom. Ako uvádza Findra (2005, 30), ide o vlastný vedecký výskum autora, ktorý v procese analýzy a syntézy skúma výsek odbornej skutočnosti, ktorá je predmetom jeho záujmu, a to ako homogénny celok a zároveň ho rozkladá na čiastkové obsahové zložky a prvky. V tomto procese autor zhromažďuje a systematizuje výskumný materiál o skúmanej problematike, ktorý bude tvoriť obsahovo-myšlienkový základ samotných odborných didakticky upravených odborných textov. Takto si autor ujasňuje náplň danej témy či problematiky, precizuje svoj komunikačný zámer a vymedzuje komunikačný plán. V prípade odborných didakticky upravených cudzojazyčných textov autor textu pozná recipientov, ktorí sú cieľovými adresátmi. Pri vyučovaní odborných cudzích jazykov na vysokých školách sú hlavnými recipientmi predovšetkým študenti daných študijných odborov, ktorí zväčša majú primerané poznatky o odbornej problematike, ktorá sa spracúva v cudzojazyčnom odbornom texte.

V tomto štádiu tvorby a úpravy autentických odborných textov na texty didaktické môžeme hovoriť o rozhodovacích procesoch obsahovej, pragmatickej a jazykovej povahy a je

potrebné zdôrazniť dôležitosť preferencií pri tejto selekcii. Pri identifikácii textu máme určité očakávania, ktoré môžu zahŕňať jeho formálnu stránku, a to formu, modalitu, fakty, jeho členenie atď. Tieto identifikačné faktory nám pomáhajú pochopiť obsah a cieľ sprostredkovaného textu. Pri tvorbe cudzojazyčného odborného textu určeného aj pre aktivity spojené s čítaním s porozumením musí autor dbať na to, že svojimi rozhodnutiami by mal preferovať istú alternatívu spomedzi ostatných možných alternatív, a to v závislosti od komunikačného cieľa. V tejto fáze je potrebná predovšetkým komunikácia a vzájomná spolupráca učiteľa cudzieho odborného jazyka s odborníkom v danej problematike a vedeckej oblasti. Práve táto spolupráca by mala čiastočne uľahčiť proces selekcie v rámci odbornej literatúry a pri vytýčení hlavných tematických bodov, ktoré sú v danej problematike kľúčové a ktoré by mal cudzojazyčný didakticky upravený text obsahovať. V odbornom cudzojazyčnom didakticky upravenom texte odovzdáva autor (v našom prípade učiteľ cudzieho jazyka) recipientom (študentom daného študijného odboru) nové alebo im v materinskom jazyku už zväčša známe poznatky týkajúce sa ich študijných odborov, a to práve v cudzom jazyku. Pri tomto procese učiteľ cudzieho odborného jazyka nadväzuje na predchádzajúce výskumy a odbornú literatúru v skúmanej oblasti, ktoré boli v odbornej literatúre už publikované. Práve preto by sa mal v procese prípravy didakticky upraveného cudzojazyčného odborného textu a v čase vytvárania písanej podoby textu a včleňovania týchto poznatkov do kontextu autor (učiteľ cudzieho odborného jazyka) konfrontovať s názormi odborníkov v danej vednej disciplíne či problematike.

Zložitosť textotvorného procesu, ale najmä interpretácie a analýzy textu je znásobená tým, že do úvahy treba brať okrem iných aj pragmatickú funkciu textu, kde sa zohľadňuje zámer autora textu. Leech (1993, 63) v tejto súvislosti uvádza, že vzájomné porozumenie autora textu a účastníkov danej komunikačnej udalosti (v tomto prípade čitateľa alebo recipienta textu) závisí okrem iného aj od správneho použitia už spomínaných kohéznych prostriedkov, ktoré sú kľúčom k odhaľovaniu významov ukrytých pod povrchom výpovedí. Už pri prvom prístupe k textu je zrejmé, že vety by mali byť spojené tak, aby na seba nadväzovali a zároveň bol text logicky členený do odstavcov, ktoré myšlienково spolu súvisia a rozvíjajú hlavnú tému odborného cudzojazyčného textu. Za kľúčovú fázu pri tvorbe didakticky upravených textov určených na osvojovanie si cudzieho jazyka môžeme považovať práve fázu, ktorá nasleduje po procese zhromaždenia autentických cudzojazyčných odborných textov. Nasleduje totiž proces selekcie týchto autentických textov a ich následná

úprava pre didaktické účely osvojovania si cudzieho odborného jazyka. Práve v tomto štádiu je kľúčové, aby autor dbal okrem iného na funkčnú nadväznosť viet v kontexte. Dolník (2009, 70) nazýva toto nadväzovanie viet aj konexiou a prostriedky konexie zase ako konektory resp. konektívy (nadväzovacie prostriedky). Konexia sa realizuje syntaktickými (gramatickými), sémantickými a pragmatickými konektormi a podľa toho môžeme hovoriť o syntaktickom, sémantickom a pragmatickom prejave textovej koherencie. Zázrivcová (2011, 29) uvádza, že aktualizovaným významom v konkrétnej komunikačnej situácii sa zaoberá pragmaticko-diskurzívna sémantika a na rozdiel od lexikálnej sémantiky sa zaoberá významom jednotiek väčších ako slovo t. j. významom syntagiem, viet, výpovedí a textov. V ďalšej kapitole sa zameriame práve na pragmatickú funkciu a kompetenciu, ktorá zohráva dôležitú rolu pri porozumení čítaného odborného cudzojazyčného textu.

3 POROZUMENIE CUDZOJAZYČNÉHO ODBORNÉHO TEXTU AKO VÝCHODISKO ROZVÍJANIA RECEPTÍVNEJ KOMPETENCIE ČÍTANIA S POROZUMENÍM A PRAGMATICKEJ KOMPETENCIE POROZUMENIA TEXTU

Porozumenie textu má vzťahový charakter a zďaleka sa nemôže chápať ako jednoduchá reprodukcia prečítaného alebo počutého textu. Cieľom je naučiť študentov pracovať s odbornými textami a prispieť k rozvoju ich cudzojazyčných kompetentností. Dôležitým atribútom procesu porozumenia textu je jeho viacúrovňový charakter. Porozumenie textu je totiž hierarchizovaným kognitívnym procesom od jednoduchého pamäťového spracovávaní informácií explicitne uvedených v texte, cez dedukovanie textových súvislostí, až k integrácií a kritickému hodnoteniu získaných informácií (Gavora, 1992, 22). Štúdiá PIRLS (Obrancová a kol., 2004, 23) vymedzuje jednotlivé úrovne porozumenia takto:

1. schopnosť identifikovať informácie explicitne formulované v texte,
2. schopnosť dedukovať z textu (čitateľ vyvodzuje z textu informácie, súvislosti, ktoré v ňom nie sú formulované explicitne),
3. schopnosť interpretovať a integrovať informácie z textu (čitateľ konštruuje význam nad rámec textu, pričom využíva svoje predchádzajúce poznatky, vedomosti a skúsenosti),
4. schopnosť kriticky analyzovať a hodnotiť text (čitateľ analyzuje a hodnotí text z obsahovej, kompozičnej a jazykovej stránky, z hľadiska realizovaného

komunikačného zámeru; opiera sa pri tom o svoj vedomostný a skúsenostný komplex a o dosiahnutú úroveň jazykovej kompetencie.

Čítanie s porozumením je ako jedna z receptívnych zručností definovaná aj ako istá forma transakcie medzi čitateľom a textom, a to v špecifickom kontexte. Podľa Irwin (2006, 36) toto môže viesť až k vytvoreniu nového textu v mysli čitateľa. Zároveň čítanie s porozumením môžeme chápať ako zručnosť, ktorá v sebe zahŕňa konceptuálnu a lingvistickú vedomosť a znalosti, ktoré čitateľ (príjemca) má a zároveň ich naďalej rozvíja a prehľbuje, a to vytváraním rozvitejších a náročnejších mentálnych štruktúr v cudzom jazyku. Čítanie s porozumením je jednou z najdôležitejších a kľúčových kompetencií, ktoré sa využívajú hneď od samotného začiatku osvojovania si cudzieho jazyka. Počas procesu čítania recipient využíva už existujúcu znalosť a stratégie slúžiace na extrahovanie významu z textu. Pokiaľ sa u príjemcu správne rozvíja receptívna kompetencia v oblasti čítania s porozumením, je schopný čítať účelne a efektívne. „*The success of reading can be illustrated by ability to show understanding by re-expressing the content of the text, for example, by writing sentences or paragraphs in answering to the questions, picking the accurate options as the answer from a multiple-choice question or by summarizing the main points of the text*“ (Leech, 1993, 16).

Čítanie s porozumením pri osvojovaní si cudzieho jazyka nepredstavuje len aktivitu, ktorá pri čítaní nahlas ozvučí foneticky daný text a slová, ktoré ho tvoria. Čítanie odborných cudzojazyčných textov rozvíja a vyžaduje práve samotné porozumenie správy, ktorá je odovzdávaná v písomnej podobe recipientom. „*Comprehension is the ability of students to find, interpret, and use ideas*“ (Irwin, 2006, 43). Okrem toho práve pragmatická kompetencia a pragmatické porozumenie textu obsahuje samotnú interpretáciu toho, čo autor mieni odovzdať recipientom v konkrétnom danom kontexte a akým spôsobom kontext ovplyvňuje celú správu. Pragmatický význam čítaného textu je dôležitou zložkou porozumenia celkového kontextu. Zručnosti pri čítaní s porozumením sa viažu na kognitívne aktivity. Čítanie je teda predovšetkým kognitívnym procesom, kde mozog spracúva samotný význam jednotlivých správ. Práve preto si recipienti cvičia pri úlohách spojených s čítaním práve kognitívne zručnosti. Okrem toho je čítanie aj istou strategickou aktivitou. Efektívne čítanie zahŕňa rozličné stratégie, ktoré pomáhajú príjemcom (čitateľom) prijímať samotný význam a podstatu odovzdaných správ. „*The appropriate strategies applied by readers enable them to increase their speed and comprehension of text*“ (Harmer, 1994, 188). Získavaním zručností v oblasti čítania cudzojazyčných odborných textov si príjemcovia zdokonaľujú schopnosti

porozumieť textu, vedia kontrolovať a monitorovať samotné porozumenie textu a aplikovať vhodné stratégie čítania textu. Práve preto je cieľom naučiť študentov, ktorí pracujú s cudzojazyčným odborným textom voliť správne stratégie čítania, a tým lepšie textu porozumieť. Ako základné techniky čítania s porozumením Harmer (1994, 183) uvádza predovšetkým tzv. *skimming* (prezeranie), *scanning* (skenovanie) a *reading for detailed information* alebo *intensive reading* (čítania zameriavajúce sa na detailné informácie a tzv. intenzívne čítanie). Ľudí, ktorí vedia uplatňovať tieto techniky čítania s porozumením môžeme označiť ako flexibilných čitateľov, ktorí vedia čítať s porozumením, a to v závislosti od daného účelu.

Čítanie s porozumením ako proces zahŕňa prinajmenšom dvoch ľudí, a to čitateľa a autora textu. „*The process of comprehending involves decoding the writer's words and then using background knowledge to construct an approximate understanding of the writer's message*“ (Leech, 1993, 42). Jedným z komponentov znalostí jazyka je bezpochyby aj pragmatická kompetencia. Ovládať cudzí jazyk znamená osvojovať si jazykové zručnosti a mať znalosť v pragmatickej rovine jazyka. „*One of the components of language proficiency knowledge is pragmatic knowledge. To be proficient in a language, EFL learners need to be pragmatically competent. Being considered as a proficient second language user means not only having grammatical, lexical and phonological knowledge but also having pragmatic knowledge*“ (Leech, 1993, 38). Ako sme spomínali, práve pragmatika hrá dôležitú rolu pri použití jazyka v sociálnom kontexte. Zároveň určuje použitie jazyka na zdôraznenie rolí účastníkov komunikačnej situácie (pri písaných textoch autora textu a jeho recipientov) a úzko súvisí so sociálnou funkciou jazyka. „*The pragmatic comprehension is different from linguistic comprehension because it calls for contextual information such as the role played by interlocutors and status of them, the physical setting of the conversation, and the types of communicative acts that may occur in that context*“ (Van Dijk, 2008, 86).

Lingvistické a didaktické výskumy jasne naznačujú, že kultúrne rozdielnosti pre učiacich sa z rozličných jazykových pozadí, a tým pádom rozličných kultúrnych pozadí, vedú aj k pragmatickým či pragmalingvistickým rozdielnostiam medzi porozumením textu a v samotnej komunikácii. Dokonca aj u pokročilých študentov učiacich sa cudzí jazyk sa vyskytujú tendencie negatívneho jazykového pragmalingvistického transferu z materinského jazyka do cudzieho jazyka. Hoci pragmatické a pragmalingvistické rozdielnosti môžu vyústiť aj do pozitívneho jazykového transferu pokiaľ je rečový akt zhodný či podobný v

materinskom a cudzom jazyku, nie vždy to však platí. Práve situácie a oblasti, kde pragmatické zákonitosti relevantné pre materinský jazyk a jazykový systém materinského jazyka neplatia v prípade cieľového či cudzieho jazyka, dochádza k negatívnym jazykovým transferom.

Pri pripravovaných učebných materiáloch a textoch venovaných študentom študijného odboru aplikovaná zoológia a poľovníctvo bude jedna kapitola (*unit*) venovaná sprevádzaniu zahraničného hosťa na poľovačke, kde kontaktným jazykom bude práve angličtina. Ide o použitie angličtiny aj na úrovni *lingua franca*, pričom sprevádzaný hosť nemusí byť rodeným hovoriacim angličtiny. Odborný cudzojazyčný text a následné aktivity čítania s porozumením sa predovšetkým budú zameriavať na odborný poľovnícky jazyk v danom kontexte a situácii. Ten má zákonite odlišnú terminológiu založenú na odlišnom kultúrnelingvistickom základe, ktorý je podmienený práve odlišnými tradíciami na poľovačkách, ako napr. pozdravy, povely, gestá a iné komunikačné zvyklosti.

ZÁVER

Ukazuje sa, že v prípade odborného cudzieho jazyka (v našom prípade anglického jazyka určeného pre špecifické potreby študentov odboru aplikovaná zoológia a poľovníctvo) a príprave učebných materiálov (textov), ako aj v samotnom učebnom procese je metodika, ktorá by sa mala používať, odlišná od všeobecnej angličtiny. Dôležitý a určujúci faktor je najmä dôvod, prečo sa študenti odborný jazyk učia a uvedomovanie si cieľovej komunikatívnej situácie. Používanie cudzieho odborného jazyka bezpochyby súvisí s celkom osobitným komunikačným kontextom, ktorý sa podstatne odlišuje od jazyka bežnej komunikačnej sféry. Táto komplexnosť v nazeraní na odborný cudzí jazyk naznačuje interdisciplinárny charakter, ako aj interkultúrnu komunikáciu. Tieto súvislosti treba brať do úvahy pri stanovení kompetencií, pri zostavovaní učebných plánov a zostavovaní samotných učebných materiálov. Pri tvorbe učebných odborných cudzojazyčných textov by sa malo dbať najmä na správnu selekciu lexiky (odbornej slovnej zásoby), frekventované gramatické javy a typické komunikatívne situácie. Dôležité aspekty v procese prípravy odborných cudzojazyčných textov a následných aktivitách súvisiacich s čítaním a porozumením je ich tematickosť, situačnosť a funkčnosť. Práve z hľadiska týchto aspektov hrá význam a rozvoj pragmatickej kompetencie a správneho kontextového situačného použitia odborného jazyka nepochybne dôležitú úlohu.

Tento článok vznikol v rámci projektu KEGA 010TU Z-4/2019 - Vytvorenie moderných vysokoškolských študijných materiálov na výučbu anglického jazyka pre študijný program aplikovaná zoológia a poľovníctvo.

LITERATÚRA

- BAJZÍKOVÁ, E. - DOLNÍK, J. 1998. *Textová lingvistika*. Bratislava : STIMUL – Centrum informatiky a vzdelávania FFUK, 1998. 134 s. ISBN 80-85697-78-5.
- DOLNÍK, J. 2009. *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava : VEDA, Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, 2009. 375 s. ISBN 978-80-224-1078-6.
- GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava : SPN, 1992. 121 s. ISBN 80-08-00333-2.
- HARMER, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. London : LONGMAN GROUP UK Limited, 1991. 296 s. ISBN 0582 04656 4.
- IRWIN, J. W. 2006. *Teaching Reading Comprehension Processes*. Pearson : 3rd edition, 2006. 240 s. ISBN 978-0205453757.
- KLIMOVIČ, M. 2009. *Tvorivé písanie v primárnej škole*. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 143 s. ISBN 978-80-8068-928-7.
- LEECH, G. N. 1993. *Principles of Pragmatics*. Routledge : Longman linguistics library, 1993. 250 s. ISBN 978 058255 1107.
- MEŠKO, D. - KATUŠČÁK, D. - FINDRA, J. 2005. *Akademická príručka*. 2. vyd. Martin : OSVETA, 2005. 496 s. ISBN 80-8063-200-6.
- MISTRÍK, J. 1985. *Štylistika*. Bratislava : SPN, 1985. 578 s. ISBN 67-216-85.
- SLANČOVÁ, D. 1996. *Praktická štylistika*. Prešov : SLOVACONTACT, 1996. 178 s. ISBN 80-901417-3-0.
- VAN DIJK, T. A. 2008. *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. Cambridge : CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 2008. 267 s. ISBN 978-0-521-89559-0.
- ZÁZRIVCOVÁ, M. 2011. *Vybrané kapitoly zo sémantiky*. Banská Bystrica : Filozofická fakulta UMB, 2011. 73 s. ISBN 978-80-557-0241-4.

RECENZIA: ENGLISH FOR FIRE SCIENCE STUDENTS

REVIEW: ENGLISH FOR FIRE SCIENCE STUDENTS

Eva Kaščáková

Autor: Jaroslava Štefková
Názov: English for Fire Science Students
Vydavateľ: Technická univerzita vo Zvolene
Rok vydania: 2018
Počet strán: 89
Väzba: brožovaná
Jazyk: anglický
ISBN: 978-80-228-3105-5

Recenzovaná publikácia Jaroslavy Štefkovej, vysokoškolské skriptá odborného anglického jazyka s názvom English for Fire Science Students, je podľa slov autorky určená pre študentov inžinierskeho stupňa štúdia v odbore Protipožiarna ochrana a bezpečnosť na Technickej univerzite vo Zvolene. Publikácia bola vytvorená v rámci *projektu KEGA 010TU 2-4/2017 Facilitácia čitateľskej kompetentnosti a výučby cudzích jazykov na vysokých školách technického zamerania*. Skriptá si v súlade so zameraním projektu kladú za cieľ rozšíriť slovnú zásobu potrebnú pre získavanie a spracovanie odborných informácií a prácu s odbornými textami z akademických i neakademických oblastí. Sú rozdelené do ôsmich kapitol: Fire Protection Jobs, Forest fires, Fire triangle, Heat transfer, Flame retardant treatments, Building constructions, Fire resistance rating, Fire Safety and Prevention in Buildings.

Jednotlivé lekcie obsahujú videá, texty a cvičenia v rôznom poradí. Farebné obrázky dopĺňajú textovú časť, pričom sú nielen ilustračné, ale i funkčné. Grafická úprava skript je prijateľná, organizácia prehľadná. Skriptá obsahujú kľúč odpovedí k jednotlivým cvičeniam, čo umožňuje ich využitie aj na samoštúdium. Súčasťou lekcí sú videá určené na rozvoj počúvania s porozumením, ktoré sú zaradené rôzne: v úvodnej-prezentačnej časti lekcí, občas v precvičovacej, napr. keď je uvedených niekoľko videí na jednu tému za sebou, ale aj v záverečnej časti ako doplnkové videá. Nevšedným riešením je, že videá sú prístupné pomocou čítačky QR kódov, čo vytvára priestor pre využitie vzdelávacích metód ako napr. blended learning, mobile learning, flipped classroom a pod. Presné webové adresy sú uvedené medzi použitou literatúrou a zdrojmi v záverečnej časti skript. Pri použití na hodinách, pokiaľ

chce vyučujúci video premietnuť pomocou dataprojektora a nemá k dispozícii čítačku QR kódov, odporúčame pripraviť si vopred linky videí, ak ich mieni prehrávať online, prípadne videá vopred stiahnuť. Určite by pomohla elektronická metodická príručka pre učiteľa so všetkými potrebnými linkami, ktoré by boli okamžite použiteľné, prípadne umiestnenie stiahnutých videí napríklad na e-learningový portál k vyučovanému predmetu. Tým by sa zamedzilo problémom spôsobeným možnou neskoršou nedostupnosťou videí online.

V predslove skriptu autorka uvádza potrebu precvičovania novo-osvojenej slovnej zásoby aj v hovorenej podobe, aby sa rozvíjala aj komunikačná zručnosť. Úlohy a cvičenia v skriptách obsahujú prekladové úlohy, reproduktívne a interpretačné otázky; pri prezenčnej výučbe by však na nácvik ústnej komunikácie poslúžili aj otvorené a argumentačné otázky. Otvorené otázky sa v predmetných skriptách využívajú len pri písomných úlohách. Pokladáme za vhodné, aby skriptá odborného cudzieho jazyka obsahovali konkrétne aktivity na rozvoj ústnej komunikácie, napr. otázky do diskusie v motivačnej časti vyučovacej hodiny pred prezentáciou videa/článku v expozičnej časti, či vo fixačnej časti na debaty, rolové hry, prípadové štúdie a podobne.

Rozhodne pozitívnu črtou skriptu je použitie autentických materiálov. Texty a videá nie sú vytvorené v rámci projektu a pre účely skriptu, čo však nie je na škodu, práve naopak. Pri ich tvorbe jazykové vzdelávanie nebolo cieľom, keďže pochádzajú z anglicky hovoriacich krajín. Niektoré boli vytvorené za účelom vzdelávania, išlo však o samotný vedný odbor, nie o jazyk. Preto môžeme označiť videá a rovnako aj texty použité pri príprave skriptu za autentické. Niektoré videá sú veľmi dlhé pre prezenčnú výučbu, ale tie pri kombinovaných výučbových metódach môžu študenti sledovať doma, v rámci prípravy na hodinu (flipped classroom).

Viacere (už zdrojové) texty zrejme neprešli jazykovou úpravou a aj úlohy obsahujú chyby a preklepy, ktoré by bolo vhodné v ďalšom vydaní skriptu opraviť. Tieto nedostatky sú zrejme výsledkom tzv. autorskej slepoty, keďže autorka pracovala sama – vo vlastnom texte má autor problém objaviť chyby, hlavne ak si pamätá, čo chcel napísať. Pred ďalším vydaním skriptu určite odporúčame vykonať precíznu jazykovú korektúru, ktorá možno pre časové obmedzenia vyplývajúce z harmonogramu implementácie projektu nebola možná.

Pri tvorbe skriptu bola zvolená veľmi užitočná slovná zásoba, tvorba slovníčka samotnými študentmi je vhodná, možno bolo by dobré pri samotnej výučbe predstaviť aspoň časť slovnej zásoby pred sledovaním videí, hlavne vzhľadom na ich dĺžku. Autorka

upozorňuje na nesúlad medzi extralingvistickou realitou v anglicky-hovoriacich krajinách a u nás, čo môže komplikovať tvorbu glosára a hľadanie jednoznačných ekvivalentov termínov, na druhej strane to však ponúka priestor pre spoznávanie interkultúrnych rozdielov, čo je dôležitou súčasťou cudzojazyčného vzdelávania aj v prípade odborného cudzieho jazyka.

Vzhľadom na to, že mnohé texty obsahujú náročnú odbornú slovnú zásobu, väčšina textov je na úrovni C1-C2 podľa SERR pre jazyky. Ak predchádzajúca jazyková príprava študentov počas strednej školy a bakalárskeho štúdia bola dostatočne intenzívna, môžu byť skriptá zvládnuteľné. Na základe skúsenosti s výučbou na podobnom type nefilologických fakúlt však pokladáme niektoré texty za príliš náročné, ak berieme do úvahy prevládajúci reálny stav jazykových vedomostí študentov nefilologických fakúlt (B1-B2). Je pravdou, že autorka sa zameriava predovšetkým na cieľ rozšírenia slovnej zásoby a zvýšenia schopnosti práce s textom, je však otázne, či sa pri danej expozičii a časovej dotácii (3 hodiny týždenne počas jedného semestra) študentom podarí viac, ako len pasívne zvládnuť danú slovnú zásobu. Na aktívne zvládnutie predmetnej slovnej zásoby by bolo zrejme potrebné väčšie množstvo komunikačných aktivít, kde by sa novonadobudnutá slovná zásoba recyklovala. To by bolo možné doceliť aj pri náročnejších textoch/videách napríklad pomocou metódy flipped classroom, kedy by študenti expozičnú časť absolvovali doma vo vlastnom tempe a pri prezenčnom vzdelávaní by sa venovali produktívnym aktivitám v rámci fixačnej fázy. Práve doplnenie produktívnych aktivít na vyšších úrovniach podľa Bloomovej taxonómie by bolo vhodné do pripravovaného druhého-prepracovaného vydania skrípt.

Celkove je potrebné vysoko vyzdvihnúť tvorivú snahu autorky o vytvorenie skrípt šitých na mieru, najmä preto, že táto téma nie je vôbec dostatočne pokrytá ani zahraničnými vydavateľstvami odbornej jazykovej literatúry, ktoré sa viac venujú odborom s vyšším počtom študentov. Vyhľadávanie vhodných autentických materiálov bolo bezpochyby mimoriadne náročnou prácou (nielen časovo), rovnako aj tvorba úloh a kľúča odpovedí. Pred ďalším vydaním týchto skrípt by sme odporúčali vykonať jazykovú korektúru a prípadne doplniť produktívne úlohy na rozvoj komunikačných zručností, pretože pri jazykovom vzdelávaní je komunikácia nielen cieľom, ale aj prostriedkom na dosiahnutie samotného cieľa. Napriek tomu ide o dielo nesporne prínosné pre výučbu odborného anglického jazyka na slovenských univerzitách, ktoré svoj hlavný cieľ – rozšírenie odbornej slovnej zásoby

u študentov – bezpochyby spĺňa a je v mnohých smeroch inšpiratívne nielen pre študentov, ale aj pre odborníkov z oblasti výučby odborného jazyka.

ABECEDNÝ ZOZNAM PRISPIEVATEĽOV

PhDr. Gabriela Boldiszárová
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

Mgr. Júlia Bolečková
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

doc. Mgr. Erika Brodňanská, PhD.
Katedra klasickej filológie
Filozofická fakulta
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Košice

por. Mgr. Andrea Dobiášová
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Bratislava

doc. Mgr. Ján Drengubiak, PhD.
Inštitút romanistiky
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Prešov

Mgr. Kristína Hankerová, PhD.
Katedra anglického jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava

doc. Mgr. Jiří Chalupa, PhD.
Katedra romanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

Mgr. Edita Jurčáková, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

Mgr. Eva Kaščáková, PhD.
Katedra jazykov
Technická univerzita v Košiciach
Košice

Mgr. Stanislav Kováč
Katedra anglického jazyka a literatúry
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave

Mgr. et Mgr. Adriána Koželová, PhD.
Inštitút romanistiky
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
Prešov

PhDr. Petra Laktišová
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

Mgr. Jana Lauková, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.
Katedra slovenského jazyka a komunikácie
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

Mgr. Jana Lopusanová
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

JUDr. PhDr. Helena Mazúrová, PhD.
Katedra jazykov
Technická univerzita v Košiciach
Košice

por. Mgr. Katarína Meždejová
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Bratislava

PhDr. Eva Molnárová, PhD.
Katedra germanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

Mgr. Barbora Molokáčová
Katedra germanistiky
Filozofická fakulty
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Košice

pplk. doc. Iveta Nováková, PhD.
Katedra jazykov
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Bratislava

Mgr. Lucie Němečková
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina
PaedDr. Žaneta Pavlíková, PhD.
Katedra anglického jazyka
Fakulta aplikovaných jazykov
Ekonomická univerzita v Bratislave
Bratislava

Mgr. Eva Reichwalderová, PhD.
Katedra romanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

doc. Mgr. Enrique Gutiérrez Rubio, PhD.
Katedra romanistiky
Filozofická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Banská Bystrica

Mgr. Daniela Sršňiková, Ph.D.
Ústav celoživotného vzdelávania
Žilinská univerzita v Žiline
Žilina

Mgr. Jaroslava Štefková, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

PhDr. Andrej Timko, PhD.
Ústav cudzích jazykov
Technická univerzita vo Zvolene
Zvolen

Vydala Technická univerzita vo Zvolene.

Rok vydania 2019.

Počet strán 275, náklad 60 kusov, forma CD.

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

Technické redaktorky: Darina Veverková, Zuzana Danihelová.

Rukopis neprešiel jazykovou úpravou.

ISBN 978-80-228-3176-5