

AKO (NE)TESTUJEME ČÍTANIE S POROZUMENÍM – ČITATELSKÁ GRAMOTNOŠŤ NA POZADÍ INTERPRETAČNEJ KOMPETENCIE¹

Roman Soóky

Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV

Bratislava

SOÓKY, Roman: How We Do (Not) Test Reading Comprehension – Reading Literacy on the Background of Interpretative Competency. *Slovak Language*, 2020, Vol. 85, No 3, pp. 338 – 360.

Abstract: The paper discusses reading literacy and its ways of measurement. On the background of changing approaches to (reading) literacy, the author points to the reality that current method of reading literacy assessments in the Slovak school-leaving exam's external part (of Slovak language and literature at High schools) is not quite as efficient as it could be. The cause lies in the generous proportion of testing items focused on text samples meaning identification instead of on critical reading measuring. Another reason is the direction of thinking about reading literacy, which prioritizes rigorous measures of formal logic before pragmatics. The author suggests considering a widening number of tasks in interpretative competency's weightage and incorporating samples of administrative texts into the test.

Key words: reading comprehension, reading literacy, inference making, interpretative competency, Slovak language and literature testing

ÚVOD

V súčasnej zrýchľujúcej sa dobe technického pokroku, s ktorým je spätý enormný nárast množstva informácií a ich dostupnosť, sa čoraz viac dostáva do popredia požiadavka efektívneho a kvalitného spracovania informačných podnetov z okolia. Dôkladná percepcia skúseností i všetkých nových impulzov z prostredia sa stáva mimoriadne významnou, no zároveň aj nevyhnutnou podmienkou každého zamestnania. Na rozdiel od tzv. starého typu kapitalizmu, vyznačujúceho sa rozsiahlymi korporáciami s obrovskou pracovnou silou a viacnásobnými vrstvami hierarchizovanej kontroly a riadenia, vďaka ktorým bolo aj to „najmenšie koliesko stroja“ priamo inštruované o tom, čo má robiť, je podľa J. P. Geeho (2000, s. 44 – 48) pre tzv. nový typ kapitalizmu príznačná sploštenejšia hierarchia. Firmy a jednotky v nich sa stávajú menšími, efektívnejšími, dynamickejšími. Majú kritický pohľad na výkon a výsledky s oveľa adaptívnejším prístupom k zmenám. Zamestnanci sa tak stávajú súčasťou štruktúrovaného pracovného systému pozostávajúceho zo vzájomne prepojených tímov, v ktorých každý pracuje nezávisle v rámci svojej odbornosti na spoločnom projekte. Očakáva sa od nich, že všetky potrebné informácie si svojpomocne vyhľadajú i naštudujú (ibid., s. 44 – 48). V novom type kapitalizmu už teda

¹ Štúdiá vznikla v rámci riešenia grantového projektu VEGA č. 2/0014/19 *Diskriminačná inštrumentalizácia jazyka*.

nie je dôležité, čo vedia samotní jednotlivci – akými faktografickými poznatkami sú vybavení (know-what) –, ale akú pridanú hodnotu vedia firme spolu s ostatnými kolegami a kolegyňami vyprodukovať (know-how). Samostatnosť a efektívnosť získavajú na dôležitosti i v kontexte automatizácie a robotizácie, kde pri nízkokvalifikovaných typoch činností postupne ľudí nahrádzajú stroje. Byť uplatniteľným sa preto v dnešnej spoločnosti rovná byť gramotným, pričom s gramotnosťou ide ruka v ruke kompetencia interpretovať prejavy okolitého sveta i seba samého. Cieľom štúdie je tak reflexia pojmu gramotnosť a uplatňovanej metodológie jej testovania v kontexte externej časti maturitnej skúšky zo slovenského jazyka a literatúry. Maturitná skúška určuje požiadavky na vedomosti, zručnosti a schopnosti žiaka úplného stredného (všeobecného či odborného) vzdelania, čím sa napokon stáva významným medzníkom v živote mladého dospelého jedinca pred vstupom do spoločenského života (nadobúda autonómnosť v rozhodovaní o životných udalostiach, akými sú napr. zamestnanie, financie, účasť na voľbách či referende atď.).

OD SCHOPNOSTI ČÍTAŤ K ČÍTANIU S POROZUMENÍM

Podobne ako pri iných spoločenských fenoménoch sa aj v prípade termínu gramotnosť odzrkadlilo postupné prehĺbovanie poznatkov a objavovanie nových súvislostí v jeho extenzii. V najvšeobecnejšom poňatí je ním mienená znalosť čítania a písania (Buzássyová – Jarošová, 2006), odrážajúca historický kontext šírenia gramotnosti (súvisiaci s vynájdením knihtlače či zavedením povinnej školskej dochádzky). Najmä v kontexte tohto príspevku rozhodne stojí za zmienku, že i kognitívno-psychologické nároky na gramotnosť podliehajú charakteru i technickým možnostiam doby, a preto sa kedysi od „čítajúceho očakávala len hlasná recitácia dávno známeho textu a prípadné otázky vyžadovali nanajvýš pasívne sumarizovanie, resp. skôr reprodukovanie obsahu“ (Zápotočná, 2004, s. 25).

Od merania očných pohybov pri čítaní alebo bazálnych procesov zrakového vnímania (napr. Rayner et al., 2006) bola ďalšia orientácia výskumov nasmerovaná na proces dekódovania písanej reči². Skúmanie prístupom **zdola nahor** (bottom-up), vychádzajúc z predpokladu, že zvládnutím techniky dekódovania ako základnej dispozície čítania sa zároveň dostaví i porozumenie, viedlo k vzniku značného množstva štúdií (napr. Gough – Tunmer, 1986; Perfetti – Hogaboam, 1975; Samuels, 1976). Fundamentom tohto modelu je presvedčenie, že identifikácia slov je ukotvená v bazálnej, nižšej úrovni procesu čítania (tzv. **bázová gramotnosť**). Identifikovanie je teda závislé „od fonologických, vizuálno-percepčných schopností, ovládania abecedného kódu“ (Zápotočná, 2012, s. 49).

² Termínom dekódovanie sa usilujeme upriamiť pozornosť na identifikovanie výrazov iba na úrovni vizuálno-percepčných či fonologicko-percepčných procesov v duchu sublexikálnej analýzy, teda na úrovni zvládnutia konvenčných pravidiel transkripcie grafického zápisu do akustickej podoby (porov. Zápotočná, 2012, s. 37 – 41).

Na pomyselnom druhom konci škály je teoretický model **zhora nadol** (top-down), podľa ktorého je percepcia čítaného „primárne determinovaná vyššími úrovňami procesu čítania – kontextom, doterajšími vedomosťami a skúsenosťami čítajúceho, jeho očakávaniami, presvedčeniami i hodnotami“ (Zápotočná, 2012, s. 50). Pri čítaní tak pristupujeme k textu už s istými predpokladmi z našich predchádzajúcich skúseností, pričom si vytvárame hypotézy o štruktúre, obsahu i záveroch čítaného (Gavora et al., 2012; Zápotočná, 2012; Dijk – Kintsch, 1983). Počas čítania sa tieto hypotézy kalibrujú s aktuálnou mentálnou reprezentáciou prečítaného (porov. s teóriou radikálnej interpretácie u Davidsona, 2001), preto sa O. Zápotočná (2012, s. 51) v tejto súvislosti vyjadruje o čítaní ako o anticipačnom a prediktívnom procese založenom na selekcii informácií, vďaka ktorej dochádza k overovaniu či generovaniu nových hypotéz. Čítanie sa podľa tohto modelu stáva aktívnou konštrukčnou činnosťou recipienta, ktorý pri percipovaní propozície textu (už nie iba znakovej formy písanej reči, ale v duchu interpretácie) musí zapájať svoj aktuálny mentálny svet vo svojej úplnosti – inými slovami text apercipuje. Práve štúdie zamerané na problematiku vyvodzovania záverov z prečítaného (Cain et al., 2004; Daneman – Green, 1986; Caccamise – Snyder, 2005; Elbro – Buch-Iversen, 2013; Freebody – Anderson, 1983) podnietili diskusiu, ktorej výsledkom je odmietnutie predstavy, že by zvládnutie techniky čítania bolo totožné s uchopením odkazu čítaného textu. Ak je čítanie s porozumením vnímané v kauzálnej spätosti s predpokladom tohto procesu, t. j. s osvojením si zručnosti dekódovať písanú formu (podmienkou čítania s porozumením predsa musí byť dispozícia/zručnosť vôbec čítať), tak potom v opačnom smere to už neplatí. Schopnosť vedieť čítať ešte nezaručuje, že u recipienta dochádza simultánne aj k aperpcii čítaného.

Odklon od nazerania na čítanie ako zručnosti k chápaniu čítania ako aktívneho narábania s textom sformoval predstavu o tzv. **funkčnej gramotnosti** (Gavora, 2002, s. 173), ktorá zachytáva čítanie ako schopnosť vedieť spracovať informácie z textu s ich následným uplatnením. Funkčnou gramotnosťou sa preto mieni aktívne (funkčné) absorbovanie rôznych druhov informácií (správy, cestovné poriadky, finančné výkazy atď.), s ktorými prichádzame do každodenného kontaktu. Z hľadiska súčasného vedeckého poznania sa tak k dvom spomínaným modelom už pristupuje interaktívnejšie. Prístupom zdola nahor sa spracúvajú senzomotorické informácie a prístupom zhora nadol informácie vyšších kognitívnych procesov. Upúšťa sa od ich striktného rozlišovania.

Extenzia pojmu gramotnosti sa ďalej postupne rozširuje o nové aspekty späté s 21. storočím (informačná gramotnosť/e-gramotnosť, finančná gramotnosť atď.³). Nezanedbateľný súčasný vplyv (sociálnych) médií na životy ľudí sa prejavuje aj v transformácii informačných platforiem, s ktorými si gramotnosť musí vedieť pora-

³ O širších kontextoch nazerania na gramotnosť pozri Liptáková, 2015.

dit'. Z monolingválneho zdroja sa stáva zdroj multilingválny, pričom jedinec limitovaný znalosťou materinského jazyka sa okamžite stáva značne znevýhodneným (Neuman et al., 2000, s. 281). Forma propozícií plne využíva semiotický potenciál multimédií a klasické (fyzické) textové zdroje (knihy, noviny, časopisy) nahrádzajú videá, obrázky, infografiky, zvuky, emotikony, meme atď. Žiaden tradičný textový zdroj nedokáže obsiahnuť informačný potenciál internetu v jeho komplexnosti, v ktorej (jedno)textový prameň vystriedala intertextovosť. Ponúkajúc takmer neohraničený prístup k informáciám na jednej strane, intertextovosť stavia gramotnosť pred nové výzvy na strane druhej. Prístup k nekonečnému množstvu textov, kde čítanie jedného textu vedie k ďalšiemu naprieč žánrami, kultúrami a časom, kladie na gramotnosť viaceré nároky, avšak najpodstatnejším z nich sa javí požiadavka selekcie. V čase, keď sa na nás valia informácie zo všetkých strán, musí byť človek schopný ich filtrovať nielen podľa relevancie či aktuálnosti, ale najmä z hľadiska verifikovateľnosti. Informačný boom so sebou priniesol nové techniky manipulácie s ľuďmi v podobe dezinformácií a hoaxov. Závažnosť čitateľskej gramotnosti tak paradoxne v súčasnej dobe klesajúcej úrovne čítania s porozumením⁴ narastá.

ČÍTANIE S POROZUMENÍM V EXTERNEJ ČASTI MATURITNEJ SKÚŠKY ZO SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY⁵

S posudzovaním úrovne čitateľskej gramotnosti priamo súvisí aj problém jej testovania s uplatnením adekvátnej metodológie. Dôležité je preto nastaviť testové položky tak, aby skutočne pokrývali i sféru apercepcie textu a nielen pasívne čítanie (v duchu identifikovania doslovných významov v texte) či predchádzajúce vedomosti v téme, v ktorej je testový text štylizovaný.

EČ MS majú podobu skupinovo administrovaných štandardizovaných testov. Usilujú sa podať do značnej miery ucelený obraz o aktuálnom výkone porovne širokej skupiny testovaných. Hoci umožňujú porovnávať ich výsledky, pre svoju povahu rozlišovacích testov však nevypovedajú nič o priebežnom progrese či regrese otestovaných.

Najčastejšie uplatňovaným typom otázok sú v EČ MS **otázky s možnosťami** (multiple-choice task). Ich dôležitým činiteľom sú precízne konštruované distraktory, ktoré testovaných môžu zviest' alebo, naopak, naviesť na (ne)správnu odpoveď. Príťažlivá forma ľahkej administrácie tohto typu je však súčasne aj jeho hlavným nedostatkom. Jednotlivé možnosti odpovedí často skôr interagujú s reprezentáciou textu vo

⁴ Na klesajúcu úroveň čítania s porozumením upozorňujú výsledky medzinárodných testovaní PISA (preveruje čitateľskú, matematickú a prírodovednú gramotnosť u 15-ročných detí), PIRLS (testovanie čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka ZŠ) a PIAAC (hodnotenie kľúčových kompetencií dospelých, ako sú napr. čitateľská gramotnosť, matematická gramotnosť či adaptívne riešenie problémov), ktoré na Slovensku zastrešuje Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (ďalej iba NÚCEM) v spolupráci s inými medzinárodnými inštitúciami.

⁵ Ďalej iba EČ MS.

vedomí čitateľa, než by sa s ňou zhodovali (zodpovedali jej či ju podporovali), čo oslabuje inferenčné spracovanie textu (jedna z odpovedí jednoducho musí ponúknuť informácie, vďaka ktorým je správna odpoveď vyvoditeľná) (Cain – Oakhill, 2006, s. 703). Rovnako je otázne, nakoľko tento typ testu preveruje schopnosť vytvorenia mentálnej reprezentácie prečítaného (uchopiť odkaz textu), ak je úryvok textu prístupný na nahliadnutie počas celej doby testovania. Bez stimulácie oprieť sa o vlastnú pamäť pri apercpcii podnetov z textu sa teda celý test stáva len jednou (z množstva potenciálne možných) interpretáciou úryvku (Carlise – Rice, 2016, s. 535).

Zaujímavou alternatívou je tzv. **technika vetnej verifikácie** (the sentence verification technique) fungujúca na podobnom princípe ako klasický typ otázok pravda/nepravda (testovaní označujú, či je istá výpoveď na základe textovej ukážky pravdivá alebo nie), avšak namiesto určovania (ne)pravdy sú testovaní vyzvaní uviesť, či konkrétna veta ponúka informácie z úryvku. Uplatňujú sa tak štyri typy viet (1. veta doslovne prevzatá z ukážky, 2. parafráza nemeniaca myšlienku ukážky, 3. parafráza pozmeňujúca význam ukážky, 4. distraktor uvádzajúci úplne novú informáciu nad rámec tých vyplývajúcich z ukážky) (Carlise – Rice, 2016, s. 536). Výhoda tejto metódy spočíva v skutočnosti, že upriamuje pozornosť na uchopenie informácií z úryvku bez rizika znevýhodnenia jedincov s vyjadrovacím deficitom. Výskumy orientujúce sa na korelácie a kauzality v zlyhaniach pri čítaní s porozumením práve kvôli predchádzaniu podobných skreslení vo výsledkoch zvyčajne pracujú s kontrolovanou slovnou zásobou (napr. Cain et al., 2004; Ehrlich et al., 1999).

Revízia hodnovernosti používanej metodológie pri testovaní čitateľskej gramotnosti bola motiváciou mnohých štúdií (napr. Nation – Snowling, 1997; Bowyer-Crane – Snowling, 2005; Snyder et al., 2005; Cutting – Scarborough, 2006; Fletcher, 2006). V pozadí koncepcie testu tak musí stáť zjednocujúci zámer – cieľ samotného testovania –, od ktorého sa odvíjajú aj uplatnené metódy.

Nadväzujúc na uvedené teoretické prístupy k čitateľskej gramotnosti a metodológii jej testovania, je teraz našou ambíciou prísť k samotnej analýze otázok orientovaných na problematiku čítania s porozumením v EČ MS.

Vedenie NÚCEM-u nám ochotne sprístupnilo interné správy štatistického spracovania EČ MS zo slovenského jazyka a literatúry na roky 2017, 2018 a 2019, vyhodnocujúce zozbierané dáta z celoslovenského testovania maturít, o ktoré sa pri analýze budeme opierať. Štatistickému spracovaniu podlieha vždy iba jeden z dvoch variantov papierovej formy testu (rok 2017 – variant 3011; rok 2018 – variant 3215; rok 2019 – variant 191403), avšak medzi variantmi príslušného roku nie sú vecne významné rozdiely priemernej úspešnosti – oba varianty sú tak rovnako obťažné a vzájomne ekvivalentné. Pracujeme so štatistickým potenciálom +/- 20 000 testovaných študentov a študentiek.

Maturitná skúška obsahovo vychádza z cieľových požiadaviek na maturanta (podľa Štátny pedagogický ústav, 2016, s. 4 – 5), ktoré tvoria výstupné výkonové

štandardy – nimi majú disponovať študenti na konci svojho štúdia. V cieľovej kompetencii čítania s porozumením sú štandardy stanovené nasledovne:

Žiak:

- vie samostatne vnímať všetky problémy nastolené akýmkoľvek vecným a umeleckým textom a identifikovať chyby a protirečenia, ktoré sa v texte nachádzajú – ovláda metódu kritického čítania;
- vie posúdiť vierohodnosť, spoľahlivosť a relevantnosť informačných zdrojov;
- vie v akomkoľvek primeranom vecnom a umeleckom texte vyhľadať všetky implicitne a explicitne vyjadrené informácie a samostatne ich správne spojiť do komplexnej informácie; na lepšie porozumenie textu samostatne a aktívne využívať široký repertoár kontextových súvislostí.

EČ MS z vyučovacích jazykov pozostáva z 8 východiskových textov, ku ktorým sa viaže 64 testových úloh (k jednému úryvku je pridelených 8 otázok, pričom 5 je uzavretých a 3 sú otvorené). Úlohy sa od seba líšia kognitívnou náročnosťou myšlienkových operácií potrebných na ich vyriešenie (Péteryová, 2009, s. 23):

- jednoduché myšlienkové operácie: reprodukcia, porozumenie, priradovanie, zoradovanie, triedenie, porovnávanie, jednoduchá aplikácia;
- zložitejšie myšlienkové operácie: analýza, syntéza, dedukcia, vysvetľovanie, hodnotenie, dokazovanie, overovanie;
- tvorivý prístup: tvorba hypotézy, zložitejšia aplikácia, riešenie problémových situácií, objavovanie nových myšlienok a vzťahov.

Z hľadiska funkčných štýlov, zohľadňujúc cieľové požiadavky na maturanta, východiskové texty pokrývajú publicistický (zvyčajne v rozsahu 2 textov), odborný (obvyčajne v rozsahu 1 textu) a umelecký štýl (spravidla v rozsahu 5 textov). Na potreby zamerania tejto štúdie upriamujeme pozornosť na analýzy úloh (spolu so sprístupnenými odpoveďami), ktoré pracovníci a pracovníčky z NÚCEM-u označili za testujúce čítanie s porozumením (Kostolanská – Pigová, 2017; Ficek – Kurajová Stopková, 2018; Ficek et al., 2019) a vychádzali z ukážok vecných textov. Vychádzame z predpokladu, že vecné texty svojou informačnou funkciou lepšie zachytávajú komunikáty, s ktorými bežne prichádzajú používatelia jazyka do kontaktu častejšie (noviny, bulletiny, zmluvy, reklamy atď.) ako s umeleckými textami. (Ne)úspešnosť zvládnutia týchto úloh v teste môže odzrkadliť úroveň (ne)prípravenosti študentov na každodenný život dospelého človeka. Zvýšenú pozornosť sme venovali najmä úlohám so slabou rozlišovacou schopnosťou⁶ (hodnota P. Bis. menej ako 0,30⁷), na ktorých demonštrujeme svoje analýzy.

⁶ Slabá rozlišovacia schopnosť (citlivosť) položky súvisí s distribúciou úspešnosti, ktorá vyjadruje vzťah medzi úspešnosťou žiaka v konkrétnej testovej položke a celkovou úspešnosťou žiaka v teste. Rozlišovacou schopnosťou sa tak vyjadruje dispozícia úlohy v teste triediť študentov do piatich výkonnostných skupín (1 – najlepšia, 5 – najhoršia).

⁷ Hodnota Point Biserial vypovedá o korelácii medzi jednotlivými položkami so zvyškom testu. Jej záporná hodnota svedčí o tom, že položka v teste nerozlišuje „dobrých“ a „horších“ žiakov. Hodnoty

Na čitateľskú gramotnosť sa v EČ MS z roku 2017 orientovalo 20 úloh, avšak nášmu funkčnému zúženiu vyhovovali úlohy č. 9, 41, 58, 59 a 61⁸. Z analýzy distraktorov v úlohe č. 9 (obrázok 1), ktorá vychádza z ukážky 2 (príloha 1), vyplýva, že najviac volený distraktor D (P. Bis 0,00), z možných A, B a D, zmiatol i pomerne značnú časť celkovo v teste úspešných študentov (rozlišovacia schopnosť položky bola 26,64 %). Hoci si správnu možnosť C (P. Bis. 0,15) zvolilo 69 % študentov, hodnota P. Bis. ukazuje, že nemalým podielom podporili voľbu distraktora D aj celkovo v teste úspešní riešitelia. Kľúčovým momentom pri zodpovedaní otázok na čítanie s porozumením je vyvodzovanie informácií z textu, na ktorých staviame mentálny obraz ukážky. Práve distraktor D mieril na signály, ako napr. titulok *Chcete kúpiť byt? Poznáme lepší spôsob ako hypotéka* vyznačujúci sa reklamnou dikciou, ktorej téma definuje situačnú späťnosť (zámer kúpiť byt) a réma ponúka riešenie (lepší spôsob ako hypotéka, čím pobáda na čítanie ďalej). Ak recipient s týmto žánrovým nastavením pokračuje v čítaní, naráža na podnety typu *najrýchlejšie riešenie môže byť tým najhorším; neplatíte úrok a navyše sa počas sporenia vaše peniaze zhodnotia*, pričom ich formy sú veľmi podobné tým z reklám o bankách a sporení. Posledný odsek odкрýva úseky ako *Nebojte sa osloviť finančného sprostredkovateľa* či *Ak sa pýtate, v ktorých životných situáciách vám vie pomôcť, pohľadajte inšpiráciu na www.mojepeniaze.sk*, kde sa opäť naplno využíva reklamný spôsob vábenia expedienta k žiadanej reakcii recipienta o. i. aj v podobe imperatívu. V neposlednom rade nemožno obísť uvedený zdroj textu v ukážke *PR servis* || www.pravda.sk podporujúci významové uchopenie textu distraktorom D.

09 V ktorej možnosti je uvedený autorský zámer pisateľa článku z ukážky 2?

- (A) Osloviť nerozhodných mladých ľudí pri výbere hypotéky pred finančným plánom.
- (B) Priblížiť občanom bez vlastného bytu najväčšie výhody hypotekárneho úveru.
- (C) Presvedčiť ľudí o správnosti spolupráce s expertom na peniaze pri kúpe bytu.
- (D) Urobiť reklamu na financovanie vlastného bývania výlučne za osobné úspory.

Obrázok 1: Úloha č. 9 (NÚCEM, 2017)

Ukážka 6 (príloha 2), na ktorú nadväzuje úloha č. 41 (obrázok 2), kombinuje publicistický text podporený infografikou. Rozbor voľby distraktorov preukázal, že najčastejšie zvoleným bol distraktor D (P. Bis. 0,03), pričom správnu možnosť

od 0,00 do 0,30 naznačujú slabú rozlišovaciu schopnosť položky a hodnoty nad 0,30 dokazujú dobrú rozlišovaciu schopnosť položky v teste.

⁸ Úlohy 46 a 48 sú otvorené otázky, ktorých odpovede z pochopiteľných dôvodov nemohli byť zahrnuté v štatistickej správe.

B (P. Bis. 0,09) si vybralo 41 % testovaných. Kladná hodnota P. Bis. pri možnosti D signalizuje, že zmyšľala aj inak úspešných riešiteľov. Interpretácia rozlišovacej citlivosti tejto položky v teste preukázala úspešnosť iba 19,7 % v rozdeľovaní testovaných študentov podľa výkonnostných skupín, pričom priemerná riešiteľská úspešnosť položky v najúspešnejšej výkonnostnej skupine bola okolo 50 %. Znenie možnosti D orientuje pozornosť recipientov najmä na informáciu z posledného odseku *Firma sa dostala do problémov vlni po tom, čo priznala, že jej predbežný zisk za 1. polrok finančného roka 2014/2015 bol v dôsledku účtovnej chyby, ktorej výdatne pomáha aj údaj z infografiky na rok 2014 Zisk bol cez účtovníctvo umelo navýšený o 316 miliónov eur; prepustených bolo osem vrcholových manažérov* (pochybenie manažérov a pripísanie im viny za finančný regres firmy). Napomáhali tak skreslenému utvoreniu mentálnej reprezentácie obsahu ukážky stieraním rozdielu medzi príčinou finančných problémov firmy v podobe poklesu zisku o 70 % a účtovnou chybou, ktorá spôsobila nadhodnotenie ziskov. Pravou príčinou finančnej straty je totiž nezanedbateľný pokles príjmu o 70 % (2013: *Ťažšie podmienky na trhu a konkurenčný boj strhli zisk Tesca o 70 %*), ktorý spôsobil neplánovaný výpadok financií v rozpočte. Účtovná chyba umelého navýšenia predbežného zisku je stále iba projekciou do budúcnosti – podstatnú úlohu v percepcii textu preto zohrávajú výrazy **nadhodnotený predbežný zisk** z úseku *predbežný zisk za 1. polrok finančného roka 2014/2015 bol v dôsledku účtovnej chyby nadhodnotený*.

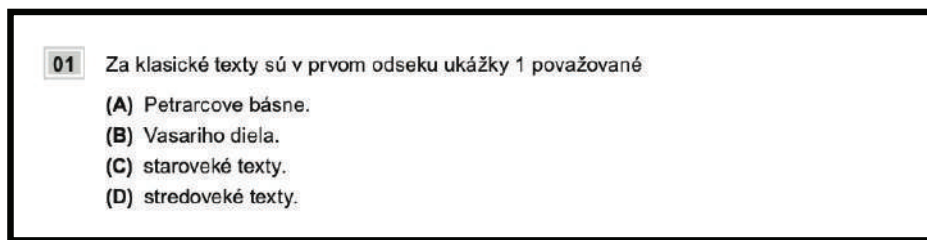
41 V ktorej možnosti je podľa ukážky 6 uvedený jeden z dôvodov finančných problémov firmy Tesco?

(A) Jej zlá účtovná stratégia v ostatnom finančnom roku.
 (B) Silný nástup diskontných predajní v poslednom období.
 (C) Zníženie hodnoty obchodov a realít konkurencie o miliardy eur.
 (D) Podcenenie účtovnej chyby v navýšení očakávaného zisku.

Obrázok 2: Úloha č. 41 (NÚCEM, 2017)

Problematike čitateľskej gramotnosti sa v EČ MS z roku 2018 venovalo 16 úloh a vecnému obmedzeniu zodpovedali úlohy č. 1, 2, 34, 41 a 42. Zhodnotenie hodnôt P. Bis. identifikovalo úlohu č. 1 (obrázok 3) viažucu sa k ukážke 1 (príloha 3) ako slabo triediacu študentov na výkonnostné skupiny (citlivosť s úrovňou 19,75 %). Distraktor D (P. Bis. 0,02) si vybralo 28 % testovaných, čo je viac ako tých, ktorí si vybrali správnu možnosť C (P. Bis. 0,14) – iba 18 % študentov. Odborný štýl textu dokázal zmiasť recipientov svojou kohéziou natoľko, že nedôverovali ani svojim

predchádzajúcim vedomostiam z teórie literatúry (význam termínu klasická literatúra). Informačná nasýtenosť úseku *Spočiatku sa vzťahoval na obnovenie štúdia klasickej vzdelanosti, popularizovanej talianskym básnikom a latinským filológom Petrarcom, ktorý odmietal stredovek ako „obdobie temna“*, ponúka jednak relevantnú informáciu z jej začiatku (obnovenie štúdia klasickej vzdelanosti) a redundantný poznatok o Petrarcovej estetickej preferencii z jej konca (odmietal obdobie temna – stredovek), ktorého mentálne uchopenie môže zmiasť. Práve výraz *popularizovať* s pozitívnymi asociáciami mohol na úrovni mikroprocesov (lokálneho porozumenia)⁹ zloženého súvetia zatieniť ustálené metaforické pomenovanie stredoveku („obdobie temna“) a stimulovať mylný záver o Petrarcovom kladnom vzťahu k stredoveku – v zmysle odmietnutia pripísať stredovekému umeniu negatívny rozmer (ako toho temného). Ak recipient vychádza z tejto súvislostnej orientácie¹⁰, tak potom v nasledujúcej vete *Neskôr Erasmus Rotterdamský s nadšením privítal prvé preklady klasických textov* dochádza pod jej vplyvom k prehodnoteniu signifikácie výrazu *klasických textov*, ktorého signifikantom sa stávajú stredoveké texty.



Obrázok 3: Úloha č. 1 (NÚCEM, 2018)

Štatistické spracovanie jednotlivých možností v úlohe č. 2 (obrázok 4) sa rovnako viaže k ukážke 1 (príloha 3). Distraktor C (P. Bis 0,01) považovalo za správnu odpoveď až 54 % študentov, pričom skutočnú správnu možnosť B (P. Bis. 0,06) si vybralo 31 %. Z hodnôt P. Bis. možno opäť vyčítať, že testová položka zlyhala v citlivosti stratifikácie testovaných podľa výkonnostných skupín (úroveň úspešnosti 14,78 %). Ak sme pri predošlej úlohe spomínali nedôveru vo vlastné predchádzajúce vedomosti, s ktorými ako čitatelia pristupujeme k textu, tak v tomto prípade nastal pravý opak. Študenti sa nechali ovládnuť naučenou literárnou definíciou natoľko, že nebrali do úvahy prežívanie významu autorky textu, na ktoré sa autori testu pýtali v zadaní úlohy.

⁹ Porov. s Kintsch – van Dijk, 1978.

¹⁰ Podľa psychológov H. J. Einhorn a Robina M. Hogartha (1978, s. 398) sa ľudia pri kreovaní svojich úsudkov opierajú najmä o informácie, ktoré potvrdzujú ich hypotézy, než by ich podrobovali konfrontácii s podnetmi, ktoré ich predpoklady nepodporujú (confirmation bias).

- 02** Pojem *naturalizmus* použila autorka v druhom odseku ukážky 1 na označenie
- (A) filozofického a literárneho smeru, ktorý sa vyčlenil z realizmu.
 - (B) verného zobrazenia reálneho, všedného v umení.
 - (C) literárneho smeru hlásajúceho návrat k prirodzenému životu.
 - (D) pestovania umenia ako záľuby bez odborných poznatkov.

Obrázok 4: Úloha č. 2 (NÚCEM, 2018)

V roku 2019 testovala EČ MS čítanie s porozumením v 11 úlohách, no s kritériom vecného textu korešpondovali úlohy č. 33, 34, 37, 60¹¹. Keďže žiadna z nich nevyhovovala (alebo iba veľmi okrajovo) našej druhej podmienke (nepostačujúca rozlišovacia citlivosť položky), na ilustráciu analýzy testu z roku 2019 (aj s ohľadom na orientáciu tejto štúdie) sme sa rozhodli uplatniť úlohu č. 9, ktorá odkazuje na dialógy bohatej ukážky 2 (príloha 4), hoci spadá pod umelecký text.

Distraktor B (P. Bis. 0,21) si v úlohe č. 9 (obrázok 5) zvolilo až 37 % študentov, zatiaľ čo správnej možnosti C (P. Bis. 0,20) dalo prednosť len 20 % (najmenej z ponúknutých alternatív) testovaných. V pozadí cieleňa distraktora B tkvie prežívanie významu slova *harmónia*, ktorá má svoj pendant vo význame slova súladu (teda v opozite k nesúladu), avšak podstatným atribútom harmónie je „vzťah vyplývajúci zo vzájomného rešpektovania; stav bez sporov“ (Jarošová – Buzássyová, 2011). Potom tvrdenie, že *harmónia zaniká vtedy, keď sa ľudia prispôbujú jeden druhému* stráca svoje opodstatnenie, pretože i v harmónii sa ľudia prispôbujú jeden druhému. Lord Wotton však pri zániku harmónie rozprával o tom, že *sa musíme prispôbovať druhým*, čím sa aspekt nenútenosti harmónie vytráca vplyvom modálneho verba musieť. Recipienta k distraktoru B pobáda i zdôrazňovanie individualizmu lordom Wottonom v nasledujúcich častiach prvého odseku *vlastný život – to je dôležité* alebo *individualizmus má naozaj vyšší cieľ*. V takto naštylizovanej štruktúre úryvku z hľadiska makroprocesov¹² (procesov súvisiacich s globálnym porozumením) textu si vybavenie špecifického významového aspektu harmónie vyžaduje náročné uplatnenie myšlienkových operácií analýzy, hodnotenia a aplikácie, čo sa v konečnom dôsledku odrazilo aj v úrovni úspešnosti triediť testovaných podľa výkonnostných tried (11,9 %).

Za pozornosť však stojí, ako sa mali testujúci dopracovať k správnej možnosti C – *neprispôbovanie sa všeobecným pravidlám je výsadou bohatých ľudí*. Kľúčovým sa javí byť opäť selekcia relevantných informácií od redundantných. Hoci sa

¹¹ Úloha č. 38 bola otvorená otázka.

¹² Porov. s Kintsch a van Dijk, 1978.

propozícia prvého súvetia v prvom odseku črtá ako dôležitá (minimálne svojou pozíciou udáva spôsob, akým recipient ďalej pristupuje k aperpcii obsahu ukážky), z hľadiska makroprocesov to tak nie je. Pre utváranie súvislostnej orientácie čitateľov sú dôležitejšie podnety *moderná morálka žiada prijať štandard našej doby a keď kultúrny človek prijme štandard svojej doby, je to najhrubšia nemorálnosť*, ktoré formujú percipovanú propozíciu ukážky makroprocesmi. Orientujú pozornosť na prežívanie významu slovného spojenia *štandard svojej doby*, ktorý možno usúvzť ažniť s prežívaním významu slov z možnosti C *všeobecné pravidlá*. Ďalej je dôležité nazerať na význam súvetia *najväčšou tragédiou chudobných je, že si nemôžu dovoliť nič, iba sebazaprenie cez mikroprocesy*, ktoré samy osebe síce ponúkajú iba informáciu o tom, že chudobní sú odkázaní na odriekanie, avšak v spojitosti s nasledujúcou vetou *krásne hriechy, ako krásne veci, Basil, sú výsadou bohatých* (zvýraznil R. S.) sa réma obohacuje o rozmer porovnávanie so životom bohatých, a teda vnímajúc význam makroprocesmi, sa už výsada bohatých explicitne vyjavuje. Súvetie *civilizovaný človek nikdy neolútuje svoje radosti a necivilizovaný nevie, čo je radosť* z predposledného odseku textu napokon uzatvára percipovanú propozíciu ukážky na úrovni makroprocesov recipienta. Smerodajným sa tak javí, aby si do vzájomného vzťahu uviedol spôsob prežívania významu slovného spojenia „civilizovaný človek“ s informáciou o „kultúrnom človeku, ktorý neprijíma štandard doby“ z prvého odseku. Otázne však ostáva, nakoľko sú čitatelia schopní spojiť si význam slov *štandard doby* v opozícii s významom slova *hriechy* (ako priestupku voči pravidlám), ak sú späť s atribútom *krásne* a podporené prístavkom *ako krásne veci*, čím sa do istej miery stiera morálny aspekt takéhoto poklesku voči všeobecným pravidlám, keďže z ukážky vyplýva, že práve tieto *krásne hriechy* sú výsadou bohatých.

- 09** Z ukážky 2 vyplýva, že podľa lorda Wottona v danej dobe
- (A) kultúrny človek má žiť podľa spoločnosťou akceptovaných pravidiel morálky.
 - (B) harmónia zaniká vtedy, keď sa ľudia prispôbujú jeden druhému.
 - (C) neprispôsobovanie sa všeobecným pravidlám je výsadou bohatých ľudí.
 - (D) radostné prežívanie osobného života je dostupné pre každého.

Obrázok 5: Úloha č. 9 (NÚCEM, 2019)

Predloženými sondami sme sa pokúsili poukázať na ich vďačný prínos v reflexiách o metodológii, ktorá je uplatňovaná v teste. Najmä v spojení so štatistickým vyhodnotením distraktorov tvorí účinnú spätnú väzbu nielen „trasovaniu“ myšlienkovkej činnosti otestovaných a ich pravdepodobnému spôsobu kognitívneho spraco-

vania mentálnych reprezentácií ukážok, ale aj samotným tvorcom testovania. Bližšia analýza výsledkov umožňuje opätovne sa zamyslieť nad jednotlivými položkami testu a prípadne ich vo svetle nových poznatkov prehodnotiť. V pozadí každej analýzy musí byť istá miera skepsy, či konkrétnymi položkami skutočne pokrývame všetky typy myšlienkových operácií a či v konečnom dôsledku naozaj meriame čitateľskú gramotnosť. Treba mať vždy na pamäti, že prežívanie významov slov, viet či celých textov je vždy subjektívne a ich spracovanie podlieha kognitívnym skresleniam nielen testovaných, ale aj samotných autorov testu, ktorých očakávania (napr. vplyvom hlbšieho preniknutia do nuáns ukážok) sa nemusia vždy stretnúť s očakávaniami testovaných (napr. v prípade prežívania významu slova harmónia).

Vyššie ponúknuté rekonštrukcie možných krokov, ktoré testovaní maturanti pravdepodobne pri práci s textom vykonali, nemajú ambíciu absolutizovať. Sú skôr možnými interpretáciami, ktoré sú založené na poznatkoch z analyzovania testových úloh a štatistického spracovania distraktorov. Zo spôsobu vnímania čitateľskej gramotnosti autormi testov vyplývajú aj isté nedostatky zaužívaných metód jej preverovania, ktorých problematikou sa budeme bližšie zaoberať v nasledujúcej časti.

ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ A INTERPRETAČNÁ KOMPETENCIA

S paradigmatickou zmenou nazerania na gramotnosť (rozlišovanie modelov zdola nahor a zhora nadol k ich interaktívnemu uchopeniu) sa postupne mení aj jej definícia. Kým PISA 2000 (Heldová et al., 2013, s. 9) vymedzuje čitateľskú gramotnosť ako „porozumenie a používanie písaných textov, uvažovanie o nich za účelom dosahovania osobných cieľov, rozvíjania vlastných vedomostí a schopností a podieľania sa na živote spoločnosti“, PISA 2009 rozširuje pojem čitateľskej gramotnosti o rozmer zaangažovanosti čitateľa do čítania a vníma ju ako „súhrn vedomostí, zručností a stratégií, ktoré (si) jedinec buduje po celý život“ (ibid., s. 9).

Aj napriek najlepšej vôli zostavovateľov testovania ostáva posun v definícii čitateľskej gramotnosti čiastočne iba na papieri. Ak niekoho opíšeme označením inteligentný, pravdepodobne tým mienime vlastnosti ako rozhladený či racionálne konajúci (v duchu schopný adekvátne a nestranne konať na základe rozumu, uskutočňujúci dobre premyslené kroky a závery na základe dôkazov atď.). Problémom však je, že schopnosti, ktoré inteligentným ľuďom pripisujeme, inteligentné testy ani nemerajú (napr. pri dopĺňaní viet, aritmetických úlohách, skladaní obrazcov, otáčaní kociek atď.). Podobne je to aj s čitateľskou gramotnosťou. Najbežnejším znením otázky je – čo (ne)vyplýva z ukážky –, čím sa vlastne stále overuje iba zvládnutie techniky čítania s porozumením.

Pohybujeme sa na úrovni lexikálno-sémantickej analýzy a syntézy textu s výsledným identifikovaním významov výpovedí a aplikovaním vzťahov ich synony-

mie (príp. antonymie). Prototypom vykresľovaného nedostatku je úloha č. 2 (obrázok 4), v ktorej má jedinec vybrať správnu odpoveď z ponúknutých možností na základe pripísania autorkinho spôsobu prežívania významu¹³ naturalizmus. Preverovanie empatického potenciálu čitateľa (v duchu Gadamerovho hermeneutického rozhovoru, ktorý si vyžaduje spoločný jazyk ako fundament zhody rozumenia a porozumenia¹⁴) je rozhodne na mieste. Otázne je však, nakoľko tento typ testovej položky dokáže vypovedať niečo o vyšších kognitívnych operáciách (ako napr. medzitekstová syntéza, kritické riešenie problému či indukcia a dedukcia), najmä v súvislosti s ich proporčnou dotáciou v teste. Podobným prípadom je aj úloha č. 9 (obrázok 5). Hoci svojou formou upriamuje pozornosť na operácie analýzy, hodnotenia a aplikácie, vo výsledku zavážilo, či sa jedinec nechal zlákať vlastným prežívaním významu slova harmónia, ktorý je antonymný k výrazu disharmónia (čiže nesúlad – výraz uplatnený na začiatku ukážky 2) alebo uplatnil revíziu mikroprocesov prvej vety z ukážky *K nesúladu dochádza, keď sa musíme prispôbovať druhým* (zvýraznil R. S.), identifikoval uplatnené modálne sloveso, vyhodnotil sémantický nepomer medzi harmóniou a núteným prispôbovaním a napokon ho aplikoval pri prežívaní významu propozície uvedenej v možnosti B (z úlohy č. 9) v podobe jej odmietnutia.

Od kognitívnych schopností maturantov sa teda očakáva rigorózne spracovanie mentálnej reprezentácie textu a dostupných možností odpovede. V súčasnosti pripisujeme čitateľskej gramotnosti dôležitú úlohu v rozvíjaní vedomostí a schopností (ako napr. kritické čítanie) o to viac, že si od nej sľubujeme akýsi všeliek alebo recept – ako nepodľahnúť dezinformáciám, hoaxom či iným manipulatívnym technikám. No rovnako ako to je pri intelligenčných testoch, aj v tomto prípade jej pripisujeme vlastnosti, nazdávajúc sa, že sa akoby mimovoľne dostavia, hoci ich testovaním dostatočne nepreverujeme. Preceňujeme racionálnosť človeka pri kognitívnom spracovávaní mentálneho imitátu významov sveta a podceňujeme jeho egocentrickú projekciu, pričom neberieme na vedomie nedokonalosť ľudskej kognície a dosah jej skreslenia. Formalistické nazeranie na čitateľskú gramotnosť utvára rámec racionálneho spôsobu uvažovania na jednej strane a iracionálneho spôsobu na strane druhej. Vo všeobecnosti sa tak za správne hodnotí racionálne konanie. J. Evans (2007) však upozorňuje, že ľudské uvažovanie sa vyznačuje skôr pragmatikou ako logikou¹⁵. Testovanie čitateľskej gramotnosti založené na normách logického myslenia môže obísť (opomenúť) jej skutočné mechanizmy a procesy¹⁶. Ak ešte na úrovni maturitnej skúšky stále venujeme po-

¹³ Výraz prežívanie významu uplatňujeme v duchu teórie o behaviorálnom a akčnom význame J. Dolníka (2018).

¹⁴ Gadamer, 1998, s. 599 – 601.

¹⁵ Výskumný tím okolo H. Butlerovej preukázal, že kritické myslenie je lepším predikátorom zažitia negatívnych životných situácií než inteligencia človeka (Butler et al., 2017).

¹⁶ Z experimentu A. Tverskeho a D. Kahnemanna (1983) o klame v pravdepodobnostnom usudzovaní vyplýva, že ani znalosť štatistickej teórie nezaručuje ochranu pred iracionálnym konaním.

mernú časť úloh preverovaniu techniky čítania (čo je z pozície rozlišovacieho testu, akým je EČ MS, legitímne), obráame sa tým o možnosť zmerania iných, pre čítanie s porozumením v súčasnosti dôležitejších schopností, ktoré sú definované v cieľových požiadavkách na maturanta (napr. metatextová analýza a syntéza).

Čitateľská gramotnosť na pozadí interpretačnej kompetencie sa nemôže uspokojiť iba s identifikáciou významov v (expedientovom) komunikáte, pretože jej charakter nerozštiepiteľnej trojjednoty (tvorený kognitívnym, sebaprojekčným a pragmatickým aspektom) formuje presupozíciu nazerania na významy v duchu ich apercepcie. S odkazom na poznatky hermeneutiky uchopujeme interpretačnú kompetenciu z jej dialogického potenciálu dosahovať porozumenie (neutralizovať informačný deficit), keďže hovoriť značí hovoriť k niekomu (v prípade vnútorného dialógu k sebe samému). Podriaďujú sa tomu aj jej tri aspekty, resp. úrovne porozumenia. Kognitívny aspekt sa vyznačuje orientačným porozumením, ktoré napomáha vlastnej orientácii v (jazykovom) svete. Vďaka spätosti utváraného jazykového sveta s tým mimojazykovým (t. j. s mentálnou reprezentáciou sveta) vzniká predpoklad existencie spoločného jazykového priestoru, v ktorom dochádza ku konfrontácii prežívaných významov. K slovu sa tak dostáva konvencia v chápaní S. Shiffra (1972) v zhode s intencionálnou sémantikou¹⁷, ktorá tvorí spoločný prienik cez jednotlivé mentálne reprezentácie (jazykových) svetov jedincov. V opačnom prípade by sa od seba líšili natoľko, že by znemožnili akúkoľvek vzájomnú komunikáciu. Spoznávanie sveta je však zároveň spojené aj s vlastným sebaopoznávaním, keďže novonadobudnutá orientačná istota sa premieta do sebaopoznávačej orientačnej istoty. Egocentrické pripisovanie významov svetu sa odráža v spôsobe prežívania vlastných integrovaných významov, tvoriac tak hodnotovú prizmu nazerania na impulzy zvonka, čím sa aktualizuje sebaprojekčný aspekt interpretácie. Najexplicitnejšie sa zjavuje moment porozumenia v pragmatickom aspekte, keď si vzájomný dialóg komunikantov vyžaduje konfrontáciu jednotlivých hodnotových prízem, ale aj praktických aktivít spätých s primárnou intenciou (biologického, spoločenského) prežitia. Súvisí so stavom odhaľovania prežívaných významov inými. Čitateľská gramotnosť vychádzajúca z interpretačnej kompetencie je teda založená na akomsi indukčívno-deduktívnom mechanizme, ktorý sa opiera o nadobudnuté poznatky o konvenčných významoch a ich sebaprojekčnom prežívaní. Operuje pritom v iracionálnom a racionálnom recepčnom režime¹⁸, v závislosti od toho, či pri interpretácii propozície komunikátu dochádza k problémom

Ludia často zlyhávajú pri uplatňovaní abstraktných logických princípov, hoci ich vedia použiť v špecificky známych kontextoch.

¹⁷ (1) V spoločnosti *S* existuje precedens vykonávať *x*, ak (a iba ak) agens vykonáva *y*. (2) Na základe *I* (alebo aspoň čiastočne na tomto základe) takmer každý člen *S* očakáva, že takmer každý člen *S* bude vykonávať *x*, ak (a iba ak) bude vykonávať *y*. (3) Na základe *2* takmer každý člen *S* vykonáva *x*, ak (a iba ak) vykonáva *y*.

¹⁸ Ako vo svojom výklade o dvoch modalitách významu slova objasňuje J. Dolník (2018).

alebo nie (ide o porovnateľný proces ako pri identifikácii grafém v modeli zdola nahor s tým rozdielom, že sa už pohybujeme na úrovni prežívaných významov, ako napr. „pes“, „plná špajza“ či „Z dôvodu preventívnych opatrení je obchod zatvorený“). Pri iracionálnom recepčnom režime možno hovoriť o **rekognícii**¹⁹ fiktívnych ekvivalentov referenčných entít a pri racionálnom recepčnom stave o **povedomí**²⁰ imaginárnych ekvivalentov prežívaných v istom intencnom stave.

V úlohe č. 41 (obrázok 2) možno demonštrovať toto uchopenie čitateľskej gramotnosti. Distraktor D čerpal z kognitívneho skreslenia prežívania behaviorálneho významu **nadhodnotený predbežný zisk** z posledného súvetia ukážky a jeho asociačnej previazanosti s ostatnými významami v duchu *in absentia* (***nadhodnotený**, podhodnotený, nadsadený, precenený²¹...). Hovoríme tak o rekognícii fiktívneho ekvivalentu k tomu, čo v súvislostnej orientačnej kompetencii percipientov je konvenčne prežívané v duchu „oceneny vyššie, ako je skutočná hodnota“ (Jarošová, 2015). Ak vychádzame z rekognície (iracionálneho recepčného režimu prežívania významov v istom intencnom stave) významu slova *nadhodnotený* (žiaden problém pri percipovaní významu predsa nenastal), ktorého antonymom je „podhodnotený“ (***podhodnotený**, nadhodnotený, nadsadený, podcenený...), a usúvzťažníme ho s významom výrazu *podcenenie* z formulácie distraktora D, pričom ich uvedieme do súvisu s prežívaním významu propozície súvetia zo začiatku posledného odseku *Firma sa dostala do problémov (...), že jej predbežný zisk (...), bol nadhodnotený (...)* a znenia zadania otázky č. 41 *je (...), jeden z dôvodov finančných problémov firmy Tesco*, výber distraktora D nemusí byť napokon až takým prekvapením.

Limity tradičného výkladu čitateľskej gramotnosti si uvedomuje aj akademická obec, pričom zviditeľňuje jej previazanosť s kultúrou (Zápotočná, 2004; Ravid – Tolchinsky, 2002). Rozhodujúcim odlišujúcim faktorom interpretačnej kompetencie od čitateľskej/kultúrnej gramotnosti je ale moment „v tom duchu, v tom zmysle“. Cez prizmu interpretačnej kompetencie je prítomné poznanie, že človek nie je schopný obsiahnuť propozíciu iného človeka v jej plnej šírke tak, ako ju expedient prežíva. Interpretovaním sa však môžeme pokúsiť aspoň o jej uchopenie „v tom duchu, v tom

¹⁹ Výrazom rekognícia sa usilujeme podporiť predstavu o už predchádzajúcom poznaní významu (jeho situačného, resp. konvenčného vzorca).

²⁰ Výrazom povedomie sa snažíme podnieť predstavu o vedomom, aktívnom hľadaní ekvivalentu prežívaného významu.

²¹ Porov. so sémantickou podobnosťou slov na <https://www.juls.savba.sk/semä/>, s nástrojom vektorového spracovania prirodzeného jazyka R. Garábika (2020), ktorý je založený na sémantickej príbuznosti slov, pričom čerpá z korpusových dát Aranea a Slovenského národného korpusu. Zobrazené dáta v tejto štúdii sú výsledkom rozhrania *sk ll* (dolná hranica nastavená na 10 výskytov v korpuse) a modelu *slovo*, od ktorého si sľubujeme neskreslené výsledky (napr. chybno lematizáciou), pričom hviezdičkou a polotučným písmom znázorňujeme zadaný výraz do vyhľadávača nástroja, ktorý, zjednodušujúco povedané, tvorí akýsi objektivizujúci náhľad do možného paradigmatického zoskupenia výrazov v mysliach používateľov slovenského jazyka.

zmysle“ – odrazovo, nepresne, s istými posunmi spôsobenými kognitívnym skreslením (cognitive bias). Forma výrazov, ktorými sa usilujeme o sprostredkovanie nášho mentálneho imitátu výseku sveta, vždy bola a vždy bude nedokonalá, hoci „řečový výraz není jednoduše nepřesný a zralý k nápravě, nýbrž vždy a nutně – právě když je tím, čím může být – zaostává za tím, co evokuje a sděluje“ (Gadamer, 2011, s. 152). Z globálneho pohľadu na sociálnu realitu je čítanie s porozumením hyponymom k interpretačnej kompetencii, keďže od čítania (textových) komunikátov (mikroštruktúra) sa dostávame k čítaniu sociálnej reality (makroštruktúra). Práve preto má jej zvládnutie nezanedbateľný vplyv nielen na život jednotlivcov, ale v konečnom dôsledku i na celú spoločnosť. Pri prežívaní významov je kľúčová súvislostná orientačná kompetencia komunikantov (ich skúsenosti, znalosti, motivačný svet a pod.), ktorá je však jedinečná (špecifická) pre každého z nás. Jej dostatočné preverenie (k čomu sa zámer EČ MS napokon hlási – porov. s cieľovými požiadavkami na maturanta) sa domáha už ale špecifickejšieho typu úloh i textových ukážok. Máme na mysli také úlohy, ktorých riešenie si vyžaduje spracovanie informácií (prežitie významov) z textu, aby nemohli skresliť rozsah informácií vyvedených z ukážky, okrem elementárnych vedomostí o fungovaní (jazykového) sveta.

Už sme sa zmienili o medzitextovej analýze, od ktorej si sľubujeme najvhodnejší spôsob navodenia prirodzených podmienok reálneho sveta. Maturitné testy sa vyznačujú pomerne bohatým zastúpením vecných textov (štandardne v rozsahu 3 ukážok), najmä ak uvažíme šírku záberu, ktorú je nutné v teste zahrnúť (literárna zložka, jazyková zložka a čítanie s porozumením). Na rozlohe troch textov by sa dalo uvažovať o vytvorení jedného metatextu z dvoch pôvodných prototextov, v ktorom by sa mohol naplno prejavíť potenciál manipulatívnych techník narábania s informáciami. Jeden z prototextov v teste by tak mohol zahrnúť i ukážku z administratívneho štýlu (faktúry, zmluvy, žiadosti, smernice, oznámenia atď.), s ktorým sa dospelý človek stretáva v reálnom živote pravidelne, no v písomnej forme internej časti (z pochopiteľných dôvodov) i v EČ MS absentuje. Práve zavádzajúce spôsoby čerpania informácií z prototextov v metatexte (napr. spôsob dekontextualizácie a rekontextualizácie výrokov, skresľujúca interpretácia číselných údajov v správach či iné typy eristickej argumentácie) naplno odrážajú manipulatívne typy komunikátov, s ktorými sa ľudia v bežnom živote musia vedieť vyrovnáť. Samotná metóda testovania čitateľskej gramotnosti by mohla kombinovať typ otázok s možnosťami a technikou vetnej verifikácie, ktorá ponúka priezračnejšie možnosti spätného „trasovania“ a vyhodnocovania uplatnených myšlienkových procesov. Pri riešení úloh by bolo možné preveriť schopnosť vyšších myšlienkových operácií, ktoré sa napokon v kontexte boja proti dezinformáciám javia byť zásadnými. Zároveň vďaka celoplošnému testovaniu maturantov na Slovensku by mohli obohatiť štatisticky relevantný materiál na výskum vyšších kognitívnych schopností.

ZÁVER

V príspevku sme sa usilovali o priblíženie špecifickej problematiky metodológie testovania čítania s porozumením, (čitateľskej) gramotnosti a jej presahu do reálneho života ľudí. Na pozadí postupného prehodnocovania prístupov k čitateľskej gramotnosti v minulosti, ktoré sa prejavili v zmene orientácie jednotlivých spôsobov testovania, ilustrujeme potrebu prehodnotiť proporčné zastúpenie rovnakého typu otázok, zahrnúť nové teoretické poznatky z nazerania na prežívanie významu a rozšíriť paletu úloh o kognitívne náročnejšie položky pri koncipovaní testu. Pri analýze externej časti maturitnej skúšky za rok 2017, 2018 a 2019 rovnako ako pri rekonštrukcii možných krokov, aké pravdepodobne maturanti uplatňovali pri riešení úloh, sme sa opierali o štatistické spracovanie výsledkov jednotlivých testovaní, ktoré vo svojich správach vyhotovili pracovníci a pracovníčky NÚCEM-u.

Výsledky z externých častí maturitných skúšok zo slovenského jazyka a literatúry každoročne vykazujú klesajúcu tendenciu priemernej úspešnosti riešenia v sekcii čítania s porozumením (rok 2017 – 59,5 %; rok 2018 – 51,4 %; rok 2019 – 45,8 %). S ohľadom na čitateľskú náročnosť kritickej (a)percepcie v súčasnej informačnej záplave komunikátov a rôznych podnetov sa však obávame, že by úroveň maturantov v čitateľskej gramotnosti, a teda aj ich pripravenosť na požiadavky či nástrahy reálneho života, mohla byť v skutočnosti ešte nižšia. Naše znepokojenie narastá pri uvedomení si, že EČ MS testuje mladých plnoletých ľudí – nových svojprávnych členov spoločnosti, ktorých úspech efektívneho fungovania na pracovisku (v správe, politike, medicíne, školstve), v komunite a v neposlednom rade i v súkromnom živote závisí od úrovne ich interpretačnej kompetencie.

Literatúra

- BOWYER-CRANE, Claudine – SNOWLING Margaret J.: Assessing children's inference generation. What do tests of reading comprehension measure? In: *British Journal of Educational Psychology*, 2005, roč. 75, č. 2, s. 189 – 201.
- BUTLER, Heather A. – PENTONEY, Christopher – BONG, Mabelle P.: Predicting real-world outcomes. Critical thinking ability is a better predictor of life decisions than intelligence. In: *Thinking Skills and Creativity*, 2017, roč. 25, s. 38 – 46.
- CACCAMISE, Donna – SNYDER, Lynn: Theory and Pedagogical Practices of Text Comprehension. In: *Topics in Language Disorder*, 2005, roč. 25, č. 1, s. 5 – 20.
- CAIN, Kate – OAKHILL, Jane: Assessment matters. Issues in the measurement of reading comprehension. In: *British Journal of Educational Psychology*, 2006, roč. 76, č. 4, s. 697 – 708.
- CAIN, Kate – OAKHILL, Jane – LEMMON, Kate: Individual Differences in the Inference of Word Meanings From Context. The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. In: *Journal of Educational Psychology*, 2004 roč. 96, č. 4, s. 671 – 681.
- CARLISE, Joanne F. – RICE, Melinda S.: Assessment of Reading Comprehension. In: *Handbook of Language and Literacy. Development and Disorders*. Eds. A. C. Stone – E. R. Silliman – B. J. Eheen – G. P. Wallach. New York: Guilford Publications 2016, s. 521 – 540.

- Cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov zo slovenského jazyka a literatúry. Bratislava: ŠPÚ 2016. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/maturitne-skusky/platne-od-sk-r-2018/2019/cp_sjl_2016.pdf [cit. 30. 6. 2020].
- CUTTING, Laurie E. – SCARBOROUGH, Hollis S.: Prediction of Reading Comprehension. Relative Contributions of Word Recognition, Language Proficiency, and Other Cognitive Skills Can Depend on How Comprehension Is Measured. In: *Scientific Studies of Reading*, 2006, roč. 10, č. 3, s. 277 – 299.
- DANEMAN, Meredyth – GREEN, Ian: Individual differences in comprehending and producing words in context. In: *Journal of Memory and Language*, 1986, roč. 25, č. 1, s. 1 – 18.
- DAVIDSON, Donald: *Inquiries into truth and interpretation*. 2. vyd. Oxford: Clarendon Press 2001. 296 s.
- DIJK, van, Teun A. – KINTSCH, Walter: *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press 1983. 444 s.
- DOLNÍK, Juraj: Lexikálny význam v recepcii. In: *Jazykovedný časopis*, 2018, roč. 69, č. 3, s. 302 – 315.
- EHRlich, Marie-France – REMOND, Martine – TARDIEU, Hubert: Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders. Differences in metacognitive monitoring. In: *Reading and Writing*, 1999, roč. 11, č. 1, s. 29 – 63.
- EINHORN, Hillel J. – HOGARTH, Robin M.: Confidence in judgment. Persistence of the illusion of validity. In: *Psychological Review*, 1978, roč. 85, č. 5, s. 395 – 416.
- ELBRO, Carsten – BUCH-IVERSEN, Ida: Activation of Background Knowledge for Inference Making. Effects on Reading Comprehension. In: *Scientific Studies of Reading*, 2013, roč. 17, č. 6, s. 435 – 452.
- EVANS, Jonathan St. B. T.: *Hypothetical thinking. Dual processes in reasoning and judgement*. New York: Psychology Press 2007. 206 s.
- FICEK, Tomáš – KURAJOVÁ STOPKOVÁ, Jana: EČ MS 2018. Správa zo štatistického spracovania testu slovenský jazyk a literatúra. Bratislava: NÚCEM 2018. 69 s.
- FICEK, Tomáš – KURAJOVÁ STOPKOVÁ, Jana – KOSTOLANSKÁ, Jana: EČ MS 2019. Správa zo štatistického spracovania testu slovenský jazyk a literatúra. Bratislava: NÚCEM 2019. 67 s.
- FLETCHER, Jack M.: Measuring Reading Comprehension. In: *Scientific Studies of Reading*, 2006, roč. 10, č. 3, s. 323 – 330.
- FREEBODY, Peter – ANDERSON, Richard C.: Effects on text comprehension of differing proportions and locations of difficult vocabulary. In: *Journal of Reading Behavior*, 1983, roč. 15, č. 3, s. 19 – 39.
- GADAMER, Hans-Georg: Jazyk jako médium hermeneutické zkušenosti. In: *Filosofický časopis*, 1998, roč. 46, č. 4, s. 597 – 603.
- GADAMER, Hans-Georg: *Pravda a metoda. 2: Dodatky, rejstříky*. Praha: Triáda 2011. 471 s.
- GARABÍK, Radovan: Word Embedding Based on Large-Scale Web Corpora as a Powerful Lexicographic Tool. In: *Rasprave, časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 2020, roč. 46, č. 2, s. 603 – 618.
- GAVORA, Peter: Gramotnosť. Vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In: *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 2002, roč. 52, č. 2, s. 171 – 181.
- GAVORA, Peter – MANNIOVÁ, Jolana – MIHÁLECHOVÁ, Mária – TAMÁŠOVÁ, Viola – TÓTHOVÁ, Renáta: Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Nitra: Enigma 2012. 193 s.
- GEE, James Paul: New people in new worlds. Networks, the new capitalism and schools. In: *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Eds. B. Cope – M. Kalantzis. London: Routledge 2000. s. 41 – 66.
- GOUGH, Philip B. – TUNMER, William E.: Decoding, Reading, and Reading Disability. In: *Remedial and Special Education*, 1986, roč. 7, č. 1, s. 6 – 10.
- HELDOVÁ, Daniela – KOVÁČOVÁ, Jana – GALÁDOVÁ, Andrea: Výsledky štúdie OECD PISA 2009 zaoštréné na čitateľskú gramotnosť. Bratislava: NÚCEM 2013. 66 s.
- KINTSCH, Walter – van DIJK, Teun A.: Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review*, 1978, roč. 85, č. 5, s. 363 – 394.

- KOSTOLANSKÁ, Jana – PIGOVÁ, Martina: EČ MS 2017. Správa zo štatistického spracovania testu slovenský jazyk a literatúra. Bratislava: NÚCEM 2017. 85 s.
- LIPTÁKOVÁ, Ludmila: Kontexty rozvíjania gramotnosti žiaka a edukačný systém. In: O dieťaťi, jazyku, literatúre, 2015, roč. 3, č. 2, s. 91 – 95.
- NATION, Kate – SNOWLING, Margaret: Assessing reading difficulties. The validity and utility of current measures of reading skill. In: British Journal of Educational Psychology, 1997, roč. 67, č. 3, s. 359 – 370.
- NEUMAN, Susan B. – SMAGORINSKY, Peter – ENCISO, Patricia E. – BALDWIN, Scott R. – HARTMAN, Douglas K.: RRQ Snippet. What Will Be the Influences of Media on Literacy in the Next Millennium? In: Reading Research Quarterly, 2000, roč. 35, č. 2, s. 276 – 282.
- NÚCEM: Maturita 2017. Slovenský jazyk a literatúra. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/671/RT_SJL_3011_2017.pdf [cit. 30. 6. 2020].
- NÚCEM: Maturita 2018. Slovenský jazyk a literatúra. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/747/RT_SJL_3215_2018_z.pdf [cit. 30. 6. 2020].
- NÚCEM: Maturita 2019. Slovenský jazyk a literatúra. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/4214/RT_SJL_19_1403.pdf [cit. 30. 6. 2020].
- PERFETTI, Charles A. – HOGABOAM, Thomas: Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. In: Journal of Educational Psychology, 1975, roč. 67, č. 4, s. 461 – 469.
- PÉTERYOVÁ, Eva: Maturitná skúška z vyučovacích jazykov. In: Vývoj a perspektívy maturitnej skúšky v Slovenskej republike. Ed. I. Pichaničová. Bratislava: NÚCEM 2009, s. 23 – 36.
- RAVID, Dorit – TOLCHINSKY, Liliana: Developing linguistic literacy. A comprehensive model. In: Journal of Child Language, 2002, roč. 29, č. 2, s. 417 – 447.
- RAYNER, Keith – CHACE, Kathryn H. – SLATTERY, Timothy J. – ASHBY, Jane: Eye Movements as Reflections of Comprehension Processes in Reading. In: Scientific Studies of Reading, 2006, roč. 10, č. 3, s. 241 – 255.
- SAMUELS, S. Jay: Automatic Decoding and Reading Comprehension. In: Language Arts, 1976, roč. 53, č. 3, s. 323 – 325.
- SCHIFFER, Stephen: Meaning. Oxford: Oxford University Press 1972. 170 s.
- Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G. [1. zv.]. Hl. red. K. Buzássyová – A. Jarošová. Bratislava: Veda 2006. 1134 s.
- Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L. [2. zv.]. Ved. red. A. Jarošová – K. Buzássyová. Bratislava: Veda 2011. 1088 s.
- Slovník súčasného slovenského jazyka. M – N. [3. zv.]. Hl. red. A. Jarošová. Bratislava: Veda 2015. 1104 s.
- SNYDER, Lynn – CACCAMISE, Donna – WISE, Barbara: The Assessment of Reading Comprehension. In: Topics in Language Disorders, 2005, roč. 25, č. 1, s. 33 – 50.
- TVERSKY, Amos – KAHNEMAN, Daniel: Extensional versus intuitive reasoning. The conjunction fallacy in probability judgment. In: Psychological Review, 1983, roč. 90, č. 4, s. 293 – 315.
- ZÁPOTOČNÁ, Oľga: Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach. Bratislava: Album 2004. 121 s.
- ZÁPOTOČNÁ, Oľga: Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní. Teoretické východiská a didaktické realizácie. Bratislava: Veda 2012. 141 s.

Ukážka 2

Chcete kúpiť byt? Poznáme lepší spôsob ako hypotéka**Hypotéka nie je najvýhodnejšia cesta k bytu**

Keď kupujete byt, nestačí iba porovnať hypotéky od rôznych bánk a niektorú si vybrať. Toto bezpochyby najrýchlejšie riešenie môže byť tým najhorším. Medzi kúpou a kúpou je totiž veľký rozdiel. Ak viete, že o pár rokov budete chcieť vlastný byt či dom, dokážete cieľným sporením a úpravou výdavkov výrazne znížiť náklady na jeho kúpu. Reč je o finančnom pláne, ktorý vám zostaví odborník na financie.

Chcem finančný plán na vlastné bývanie

Každý expert vám potvrdí, že najlacnejšie si bývanie kúpite za vlastné: neplatíte úrok a navyše sa počas sporenia vaše peniaze zhodnotia. Len z vlastných úspor si však v súčasnosti byt kúpi málokto. Finančný plán preto okrem sporenia nastavuje aj výdavky a ošetruje riziká tak, aby vášmu plánu kúpiť si (napríklad) o 5 rokov nový byt neprišlo nič do cesty.

Plánovanie pomáha zabezpečiť rodinu

Nebojte sa osloviť finančného sprostredkovateľa. Je to nezávislý odborník, ktorý sa vyzná v ponuke bánk a poisťovní a vďaka skúsenostiam vám dokáže poradiť. Ak sa pýtate, v ktorých životných situáciách vám vie pomôcť, pohľadajte inšpiráciu na www.mojepeniaze.sk.

PR servis | 08. 06. 2015 08:00

www.pravda.sk, upravené

- 09** V ktorej možnosti je uvedený autorský zámer pisateľa článku z ukážky 2?
- (A) Osloviť nerozhodných mladých ľudí pri výbere hypotéky pred finančným plánom.
 - (B) Priblížiť občanom bez vlastného bytu najväčšie výhody hypotekárneho úveru.
 - (C) Presvedčiť ľudí o správnosti spolupráce s expertom na peniaze pri kúpe bytu.
 - (D) Urobiť reklamu na financovanie vlastného bývania výlučne za osobné úspory.

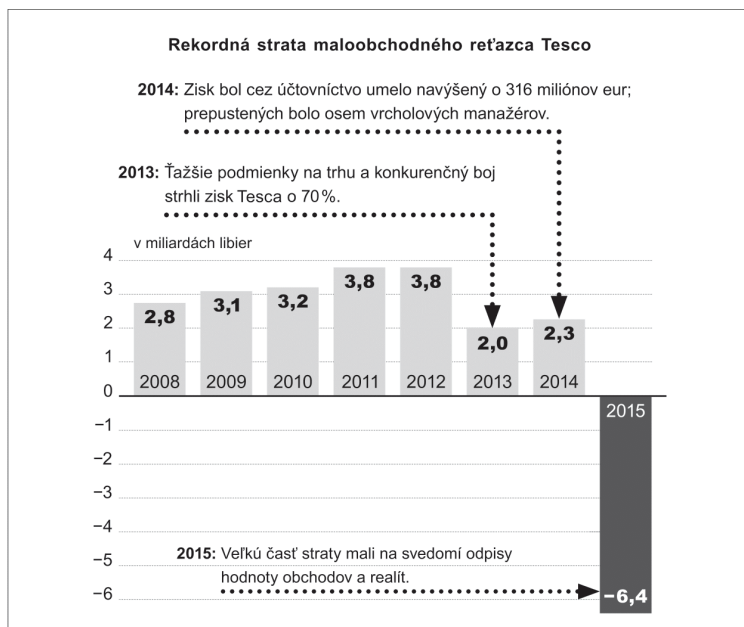
- 10** V ktorej možnosti sú uvedené slová s rovnakým počtom slabík?
- (A) plánovanie – poisťovní
 - (B) životných – situáciách
 - (C) inšpiráciu – financie
 - (D) hypotéky – riešenie

- 11** V ktorej možnosti sa nachádza združené pomenovanie?
- (A) vlastný byt
 - (B) finančný plán
 - (C) cieľené sporenie
 - (D) najrýchlejšie riešenie

Ukážka 6

Britský reťazec Tesco má za sebou katastrofálny rok

Britský maloobchodný predajca Tesco má za sebou rok plný nepríjemných rekordov. Firma vykazala najhlbšiu stratu vo svojej 96-ročnej histórii, najhlbšiu stratu, aká bola kedy zaznamenaná v britskom maloobchode, a zároveň aj jednu z najväčších strát v histórii britských firiem.



Celkovo skončila po prepočítaní z libier v mínuse 8,9 miliardy eur, kým ešte za rok 2013 dosiahla zisk 3,2 miliardy eur.

Tesco nielen doma, ale aj v mnohých ďalších krajinách, vrátane Slovenska, čelí ostrejšej konkurencii od diskontných predajcov, ako je Lidl. Pod horšie výsledky sa podpísal aj pokles cien a odpis hodnoty obchodov a realít o 6,6 miliardy eur.

Pre zlé hospodárenie muselo Tesco na domácom britskom trhu zavrieť desiatky obchodov a prepustiť približne 7000 ľudí.

Firma sa dostala do problémov vlni po tom, čo priznala, že jej predbežný zisk za 1. polrok finančného roka 2014/2015 bol v dôsledku účtovnej chyby nadhodnotený v prepočte o 316 miliónov eur.

Miroslav Vajs, Pravda | 24. 04. 2015 06:30
www.pravda.sk, upravené

Ukážka 1

Alison Coleová – Umenie zblízka

(úryvok, upravené)

Termin sa zvyčajne používa na označenie **západoeurópskeho/Západoeurópskeho** umenia od **ranného/raného** 14. storočia do polovice, **resp./rsp.** konca 16. storočia. V dobovej spisbe sa však tento termín používal v užšom zmysle na označenie hnutia – novej atmosféry znovuzrodenia v umení aj v literatúre. Spočiatku sa vzťahoval na obnovenie štúdia klasickej vzdelanosti, popularizovanej **talianským/talianskym** básnikom a latinským filológom Petrarcom, ktorý odmietal stredovek ako „obdobie temna“. Neskôr Erasmus Rotterdamský s nadšením privítal prvé preklady klasických textov a „čistejšiu literatúru“. V oblasti umenia myšlienku znovuzrodenia rozvinul florentský historik umenia Giorgio Vasari. **Vo svojej/V jeho** práci Životy najvýznamnejších maliarov, sochárov a architektov tvrdil, že umenie sa v Taliansku znovu zrodilo asi v roku 1250.

Na sever a na juh od Álp sa prejavoval nový záujem o naturalizmus: pre Talianov to bola ich staroveká rímska minulosť, ktorá bola kľúčom k pravde a prirodzenosti v umení. Flámi nachádzali pravdu pri pozorovaní prírody. Vzájomné vplyvy medzi **týmito/tímito** dvoma prístupmi predstavujú jeden z faktorov určujúcich nový štýl.

01 Za klasické texty sú v prvom odseku ukážky 1 považované

- (A) Petrarcove básne.
- (B) Vasariho diela.
- (C) staroveké texty.
- (D) stredoveké texty.

02 Pojem *naturalizmus* použila autorka v druhom odseku ukážky 1 na označenie

- (A) filozofického a literárneho smeru, ktorý sa vyčlenil z realizmu.
- (B) verného zobrazenia reálneho, všedného v umení.
- (C) literárneho smeru hlásajúceho návrat k prirodzenému životu.
- (D) pestovania umenia ako záľuby bez odborných poznatkov.

03 K starovekým spisovateľom patrí

- (A) H. Gavlovič.
- (B) Sofokles.
- (C) Molière.
- (D) F. Petrarca.

Príloha 4

MATURITA 2019 – EXTERNÁ ČASŤ

Ukážka 2

Oscar Wilde – Portrét Doriana Graya

(úryvok, upravené)

„K nesúladu dochádza, keď sa musíme prispôbovať druhým. Vlastný život – to je dôležité. Čo sa týka života našich blízkych, ak niekto chce byť mravokárcom alebo puritánom, nech sa nad nich vyvyšuje so svojimi morálnymi názormi, ale nie je to jeho vec, nemá sa do ničoho starať. Okrem toho, individualizmus má naozaj vyšší cieľ. Moderná morálka žiada prijať štandard našej doby. Podľa mňa, keď kultúrny človek prijme štandard svojej doby, je to najhrubšia nemorálnosť.“

„Ale predsa, Harry, keď človek žije iba pre seba, platí za to strašnú cenu,“ nadhodil maliar.

„Áno, za všetko dnes musíme draho platiť. Myslím, že najväčšou tragédiou chudobných je, že si nemôžu dovoliť nič, iba sebazapieranie. Krásne hriechy, ako krásne veci, Basil, sú výsadou bohatých.“

„Človek musí platiť aj iným ako peniazmi.“

„Čím iným, Basil?“

„Nuž, vari výčítkami svedomia, utrpením aj... no, vedomím poníženia.“

Lord Wotton pokrčil plecami. „Kamarát drahý, stredoveké umenie je krásne, ale stredoveké pocity sú už nemoderné. Možno ich, pravda, použiť v románoch. No ale v románoch možno použiť iba to, čo sa už prestalo používať v skutočnosti. Ver mi, že civilizovaný človek nikdy neoľutuje svoje radosti a necivilizovaný nevie, čo je radosť.“

„Ja viem, čo je radosť,“ zvolal Dorian Gray. „Zbožňovať niekoho.“

09 Z ukážky 2 vyplýva, že podľa lorda Wottona v danej dobe

- (A) kultúrny človek má žiť podľa spoločnosťou akceptovaných pravidiel morálky.
- (B) harmónia zaniká vtedy, keď sa ľudia prispôbujú jeden druhému.
- (C) neprispôbovanie sa všeobecným pravidlám je výsadou bohatých ľudí.
- (D) radostné prežívanie osobného života je dostupné pre každého.

10 Koľko postáv vystupuje v ukážke 2?

- (A) 2
- (B) 3
- (C) 4
- (D) 5