

23. - 24. 11. 2015

UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE
CENTRUM ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA
ÚTVAR JAZYKOVEJ A ODBORNEJ PRÍPRAVY
CUDZINCOV A KRAJANOV

SLOVENČINA AKO CUDZÍ JAZYK



ZBORNÍK PRÍSPEVKOV Z KONFERENCIE S MEDZINÁRODNOU ÚČASŤOU

Bratislava 2015

ORGANIZAČNÝ VÝBOR

PaedDr. Janka Chládecká, PhD.

PhDr. Iveta Andorová

Mgr. Klaudia Báčkaiová

Mgr. Zlata Ilievová

RNDr. Klára Kosárová

RNDr. Dana Krajčiová

Mgr. Katarína Maťová

PhDr. Katarína Nevrllová

Mgr. Ľudmila Novák Ducká

Barbora Plekancová

PaedDr. Miroslav Števčík

Mgr. Jakub Trangoš

Mgr. Martina Uličná, PhD.

ILUSTRÁCIA NA OBÁLKE

Barbora Plekancová

GRAFICKÁ ÚPRAVA

Mgr. Katarína Maťová

Zborník k 55. výročiu založenia útvaru jazykovej a odbornej prípravy cudzincov a krajanov

Príspevky neprešli jazykovou úpravou.

Za obsahovú a odbornú úroveň príspevkov zodpovedajú autori.

ISBN 978-80-223-3983-4

© Univerzita Komenského v Bratislave, 2015

PREDHOVOR

„čučoriedky, strapačky, cencúľ, korbáčik, bryndza, valaška, halušky, borovička, čečina, haruľa, črpák, dievka, žliabok, šúl'ance, oškvarok...“

Vzácní hostia, dámy a páni, milí kolegovia,

v úvode som použila možno nie všetky rýdzo slovenské slová, ale bezpochyby všetky patria k tým, ktoré našu slovenčinu robia ľubozvučnou. Patria do jej histórie, do jej rázovitosti a snád' aj dokazujú, že slovenčina sa zaraďuje medzi jazyky, ktorými sa nedá len tak ľahko naučiť hovoriť.

Áno, Slovenčina ako cudzí jazyk je názov dvojdnovej konferencie s medzinárodnou účasťou, konanej pri príležitosti 55. výročia založenia Útvaru jazykovej a odbornej prípravy cudzincov a krajanov Centra ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského v Bratislave. Centrum ďalšieho vzdelávania má široké portfólio svojej činnosti. Okrem Jazykovej a odbornej prípravy cudzincov a krajanov k nám patrí aj Univerzita tretieho veku, Jazykové vzdelávanie, Kontinuálne, kompetenčné a kariérové vzdelávanie a tiež Študijné a kongresové stredisko v Modre.

Je pre nás cťou, že konferencia je realizovaná pod záštitou Juraja Draxlera, MA, ministra školstva, vedy, výskumu a športu SR a prof. RNDr. Karola Mičietu, PhD., rektora Univerzity Komenského v Bratislave. Ich záštita zdôrazňuje vážnosť i dôležitosť konferencie, jej zamerania a cieľa.

V minulom roku sme si pripomenuli 95. výročie založenia Univerzity Komenského v Bratislave a tiež 10 rokov existencie Centra ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského v Bratislave. Dnes sa stretávame pri príležitosti 55-ročného jubilea jednej zo súčastí Centra ďalšieho vzdelávania – Útvaru jazykovej a odbornej prípravy cudzincov a krajanov.

Je 55 rokov veľa alebo málo? V živote človeka veľa, v inštitucionálnej histórii veľmi málo. Pri hľadaní kompromisu môžem konštatovať, že v prípade Jazykovej a odbornej prípravy cudzincov a krajanov ide o „zrelú dámu“, ktorá začala písať svoju históriu v roku 1960. Prví študenti boli z Afriky, Latinskej Ameriky, arabských krajín a Nemecka. V každom roku máme okolo 200 študentov a za celé obdobie evidujeme približne 11-tisíc absolventov z približne 128 krajín sveta. Neexistuje kontinent, na ktorom by Slovensko prostredníctvom našich absolventov nemalo svojich „vyslancov“. Naši absolventi si do svojich materských krajín odnášajú aj kúsok

Slovenska. Všetci títo mladí ľudia k nám prichádzajú s určitými ambíciami od osvojenia si slovenčiny až po získanie akademického vzdelania. Tieto ambície im odhodlane pomáhajú naplňovať naši pedagógovia, ktorí svojou odbornosťou, svojimi schopnosťami, skúsenosťami a profesionalitou stavajú „most“. „Most“, po ktorom naši absolventi prechádzajú nielen na našu alma mater, ale aj na iné vysoké školy, na ktorých sa slovenčina stáva pre nich prostriedkom na získanie odborných vedomostí a dosiahnutie akademického titulu. Stáva sa základom ich budúceho štúdia a možno aj života.

S úprimným poďakovaním za doterajšiu prácu a pokorným vyslovením uznania dosiahnutých výsledkov želim našej 55-ročnej zrelej dáme, Jazykovej a odbornej príprave cudzincov a krajanov, veľa zdravia, tvorivej sily, pozitívne energie a veľa úspechov do ďalších rokov.

Sme presvedčení, že konferencia k 55. výročiu založenia ÚJOP ČĎV UK Slovenčina ako cudzí jazyk splní svoj vytýčený cieľ a vytvorí platformu pre odbornú diskusiu o vzdelávaní cudzincov všetkých vekových kategórií vrátane seniorov v slovenskom jazyku.

Všetky odborné príspevky uvedené v tomto zborníku súvisia s problematikou cudzojazyčného vzdelávania a sú zamerané najmä na špecifiká výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka a odborných predmetov v slovenčine v kontexte praktických skúseností z tejto výučby.

PaedDr. Janka Chládecká, PhD.
riaditeľka ČĎV UK

HISTÓRIA JAZYKOVEJ A ODBORNEJ PRÍPRAVY CUDZINCŮV A KRAJANOV

Jazyková a odborná príprava cudzincov a krajanov ČĎV UK je jedinečnou inštitúciou svojho druhu na Slovensku. Jej hlavnou činnosťou je desaťmesačná jazyková a odborná príprava zahraničných študentov na vysokoškolské štúdium v slovenskom jazyku, okrem ktorej sa JOP venuje aj intenzívnemu päťmesačnému a desaťmesačnému kurzu slovenského jazyka, jazykovej príprave na doktorandské štúdium, príprave na vysokoškolské štúdium v anglickom jazyku, večerným kurzom i večerným kurzom pre diplomatov a v júli pravidelne usporadúva Letnú univerzitu slovenského jazyka.

Jedinečnou aktivitou, ktorú treba vyzdvihnúť, je testovanie jazykových kompetencií v slovenskom jazyku podľa Európskeho referenčného rámca.

V každom akademickom roku študuje v JOP ČĎV UK priemerne 200 študentov. Počas celého svojho pôsobenia inštitúcia pripravila na vysokoškolské štúdium približne 11 000 študentov zo 128 krajín, ktorí po úspešnom absolvovaní vysokoškolského štúdia a získaní diplomu nachádzajú uplatnenie vo svojich rodných krajinách i zahraničí a šíria dobré meno Univerzity Komenského po celom svete. V našej inštitúcii sa okrem mnohých iných vzdelávali aj frekventanti z krajín ako Seychely, Nová Guinea, Mali, Faerské ostrovy, Brazília, Nepál, Laos, Bahrajn, Pobrežie slonoviny, Indonézia, Kapverdy, Madagaskar, Rwanda, Senegal, Siera Leone či Kuba. V ostatných rokoch narástol počet študentov z krajín bývalého Sovietskeho zväzu, najmä z Ukrajiny a Ruska.

V roku 1960 po dohode s Vysokou školou ekonomickou v Prahe vznikla v Senci škola, ktorá organizovala Kurz pre zahraničných študentov. Inštitúcia ako pobočka VŠE v Prahe vytvorila základ pre vybudovanie jedinečnej organizácie, ktorá sa špecializovala na jazykovú a odbornú prípravu cudzincov na vysokoškolské štúdium. V tom čase bolo jej úlohou pripraviť na štúdium všetkých zahraničných študentov v bývalom Československu. Slávnostné otvorenie prvého školského roka konalo 15.09.1960.

Prvými študentmi boli študenti z európskych i mimoeurópskych krajín, najmä z Afriky, Latinskej Ameriky, arabských krajín a 35 nemeckých študentov, ktorí sa pripravovali na štúdium farmácie.

O výučbu slovenčiny ako cudzieho jazyka pomocou audiovizuálnej – v tom čase najmodernejšej metódy – prejavili záujem učitelia cudzích jazykov z mnohých stredoškolských a vysokoškolských pracovísk celého Slovenska, ktorí nemali s touto formou výučby žiadne skúsenosti.

V druhom roku svojej existencie bola škola premenovaná na Študijné stredisko Univerzity 17. novembra v Prahe. Táto univerzita prevzala riadenie prípravy zahraničných študentov v rámci celého Československa.

Počet prijímaných študentov z roka na rok rástol, a preto vznikla nutnosť otvoriť ďalšie centrá. V novembri 1968 vzniklo stredisko v obci Čierna hora. Po roku sa presťahovalo do Herľan, kde pripravovalo študentov na vysoké školy technického zamerania.

Po zrušení Univerzity 17. novembra v Prahe v roku 1974 bola príprava zahraničných študentov na vysokoškolské štúdium zverená na 10 rokov Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici, ktorá riadila činnosť študijných stredísk v Senci a Herľanoch.

Rozhodnutím MŠ SSR z 1. júna 1984 vznikla samostatná inštitúcia pod názvom Ústav jazykovej a odbornej prípravy zahraničných študentov UK so sídlom v Bratislave.

Strediská v Senci a Herľanoch, ako aj novovzniknuté pracovisko v Bratislave, boli riadené z ústredia Ústavu, ktorý bol súčasťou UK. V tom istom roku sa ŠS z Herľan presťahovalo do Košíc, kde pokračovalo v príprave študentov na vysokoškolské štúdium v technických odboroch. Stredisko v Senci malo zas za úlohu pripraviť študentov na Lekársku fakultu UK v medicínskych odboroch. Bratislava sa stala strediskom pre prípravu na štúdium vo všetkých študijných odboroch, a to v medicínsko-biologických, ekonomických, prírodovedných, humanitných, v technických odboroch, práve, architektúre a v umeleckých odboroch.

Hlavným poslaním Ústavu bola aj naďalej komplexná príprava zahraničných študentov na vysokoškolské štúdium – vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka a odborných predmetov, pričom sa nadväzovalo na skúsenosti a tradície vybudované učiteľmi seneckého a košického strediska.

Do školského roka 1988/1989 Ústav poskytoval prípravu pre zahraničných študentov – štipendistov vlády SSR – zo socialistických a ľudovodemokratických krajín celého sveta. Po novembri 1989 a od prijatia nového zákona o vysokých školách z roku 1990 ÚJOP významne rozšíril svoje aktivity a diferencoval hlavnú činnosť. Keďže sa výrazne znížil počet pôvodných

študentov, prišli po prvýkrát na Slovensko študovať deti našich krajanov zo susedných štátov a začali prichádzať aj deti bývalých študentov.

Inštitúcia pružne reagovala na nové možnosti priameho kontaktu so svetom, ako aj rozšírenú ponuku niektorých fakúlt, a zaviedla anglický program, t.j. prípravu študentov na štúdium v anglickom jazyku. Svoju tradičnú činnosť taktiež rozšírila o päťmesačné, desaťmesačné a večerné kurzy slovenčiny.

Od roku 1991 začal písať svoju históriu Letný kurz slovenského jazyka, ktorý bol neskôr premenovaný na Letnú univerzitu.

Rok 1994 priniesol radikálne zmeny, čo zapríčinilo oveľa nižší počet zahraničných študentov. Stredisko v Senci bolo zrušené a neskôr aj stredisko v Košiciach. Jazyková a odborná príprava zahraničných študentov bola sústredená už len v Bratislavskom stredisku. V septembri 2004 prišlo rozhodnutie rektorátu UK o presťahovaní Ústavu zo Šoltésovej ulice v centre Bratislavy, kde inštitúcia pôsobila 20 rokov, do budovy v Modre-Harmónii.

1. decembra 2004 vzniklo Centrum ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského a ÚJOP ako Ústav jazykovej a odbornej prípravy sa stal jednou z divízií tohto integrovaného pracoviska spolu s Univerzitou tretieho veku, Jazykovým centrom a Centrom ďalšieho a celoživotného vzdelávania.

Po roku v Modre-Harmónii si inštitúcia prenajala priestory na Matematicko-fyzikálnej fakulte UK, kde pôsobila jeden rok.

Následne sa ÚJOP presťahoval pod hradný kopec do krásnej historickej budovy kúrie na Žižkovej ulici 10, kde pôsobí doteraz.

V roku 2012 sa zmenil názov divízie na Útvar jazykovej a odbornej prípravy cudzincov a krajanov, pod ktorým inštitúcia existuje až doposiaľ. **Výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka – Tomáš Dratva a jeho učebnice**

Keď pred 55 rokmi prišli na Slovensko prví zahraniční študenti, neexistovali žiadne učebnice slovenčiny pre cudzincov ani metodické postupy.

Tvorcovia prvých učebníc nemali k dispozícii výsledky jazykovedného výskumu v oblasti výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka, a hoci sa opierali o učebnice vyučovania cudzích jazykov v zahraničí, predsa ich len najviac inšpirovala a viedla vlastná skúsenosť. Túto priekopnícku prácu na Slovensku vykonali pedagógovia prvého strediska pre zahraničných študentov v Senci a k nim sa po roku 1969 pridružili pedagógovia v Herľanoch pri Košiciach.

Vyberáme zo spomienok autora prvej učebnice slovenčiny ako cudzieho jazyka a taktiež dlhoročného učiteľa seneckého strediska v rokoch 1960–1993 pána Tomáša Dratvu:

Naše začiatky boli všetkým možným, len nie vyučovaním. Ale snažili sme sa a robili sme to všetko za pochodu. Spočiatku sme žili v ilúzii, že naši zahraniční študenti sú ako malé deti, a tak ich aj treba učiť. Napísali a rozmnožili sme si niekoľko slovenských rozprávok v tej najkrajšej slovenčine a išli sme do triedy. A prvá prehra bola na svete! Veď si predstavte ten problém s vysvetľovaním takých výrazov, ako napr.: mužíček môj, veličizný, čertisko jeden, budzogáň. A nakoniec nie celkom bola márna otázka, kedy a kde sa študent s tými slovami pri štúdiu na vysokej škole stretne?

K úspešnej príprave zahraničných študentov na vysokoškolské štúdium prispela aj skutočnosť, že pedagogický kolektív tvorili a postupne dopĺňali učitelia s praxou zo zahraničných lektorátov slovenského jazyka, ako napr. z Bulharska, Rumunska, Nemecka, Poľska, Ruska, Indie a z Kuby.

Pozitívny vplyv na prácu mala aj mnohoročná spolupráca a vzájomná výmena skúseností s pedagogickými pracoviskami podobného zamerania ako ÚJOP, a to nielen z Prahy, ale aj zo Sofie, Budapešti a Moskvy.

Nevyhnutným pomocníkom pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka sa stala učebnica **Slovenčina pre cudzincov**, ktorú vytvoril doteraz neprekonaný priekopník metodiky výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka pán Tomáš Dratva – učiteľ zo Senca, ktorý pri jej tvorbe prihliadal na zásady audiolingválnej metódy, ktorá sa riadila princípom najprv počúvaj, potom hovor, čítaj a nakoniec píš! Veľmi dôležitou metódou bol aj dril najfrekvencovanejších modelov. Významnými pomocníkmi pri tvorbe prvej učebnici boli aj seneckí učitelia pán Mgr. Jozef Vallo, pani PhDr. Viktória Buznová a pán Karol Sorby.

Najprv vyšla učebnica, ktorú naši súčasní lektori poznajú pod názvom „hnedý Dratva“, po nej nasledovala učebnica červenej farby tzv. „červený Dratva“. Z týchto učebníc čerpajú inšpiráciu lektori do dnešného dňa.

Učitelia odborných predmetov boli postavení pred problém, akú úroveň jazyka pri výučbe odborných predmetov používať a ako učiť daný predmet, keď študenti neovládajú slovenčinu. Čo urobiť, ako sa jednoducho vyjadrovať, aby študenti rozumeli a aby sa zároveň vyjadrovali dostatočne presne v danom odbore. Gramatika odborného jazyka veľmi často predbiehala učivo

prebrané na hodinách slovenčiny. Každý učiteľ odborného predmetu musel byť teda nielen učiteľom svojho odboru, ale aj učiteľom jazyka.

Pri príležitosti 40. výročia jazykovej a odbornej prípravy zahraničných študentov na Slovensku sa v Bratislave konal odborný seminár pod názvom Výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka, do programu ktorého bol zaradený aj príspevok pána Tomáša Dratvu **Všeobecné zásady osvojovania si cudzieho jazyka**. Táto podnetná prednáška mala niekoľko zaujímavých častí, z ktorých si dovoľíme zacitovať tieto:

Učiteľ má viesť študenta k tomu, aby sa nebál hovoriť, hoci i s chybami.

Učiteľ má viesť študenta k tomu, aby sa nehanbil opýtať a požiadať o vysvetlenie!

Učiteľ má viesť študenta k realizmu, aby neočakával priveľa hneď od začiatku, pretože u niekoho sa výsledky dostavujú oveľa neskôr, ale vždy má študenta povzbudiť a pochváliť.¹

K tomuto významnému jubileu si zaželayme ešte veľa usilovných študentov, ktorí sa neboja hovoriť, entuziazmu vo výučbe a vzájomnej tolerancie. Tolerancia je v našej multikultúrnej inštitúcii prirodzenou a základnou súčasťou práce s cudzincami.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

POVCHANIČ, R., MIKOLAJOVÁ, A.: 2000. *Ústav jazykovej a odbornej prípravy zahraničných študentov 1960–2000*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2000. ISBN 80-85408-11-2

KOLEKTÍV AUTOROV: 2009. *Univerzita Komenského 90 rokov vysokoškolského vzdelávania a vedy na Slovensku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2009.

KOLEKTÍV AUTOROV: 2000. *Výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského, Ústav jazykovej a odbornej prípravy zahraničných študentov: 2000.

Dratva, T.: Všeobecné zásady osvojovania si cudzieho jazyka. In: *Výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka*, 2000.

<http://cdv.uniba.sk/jop/vzdelavanie/> [online][cit. 01.11.2015]

¹Dratva, T.: Všeobecné zásady osvojovania si cudzieho jazyka. In: *Výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka*, 2000.

OBSAH

I. ROKOVANIE V PLÉNE

Využitie čitateľských stratégií vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka od žiakov po seniorov

DARINA BAČOVÁ, ZLATA ILIEVOVÁ.....14-24

Medzigeneračné odovzdávanie jazyka v prostredí slovenskej enklávy a diaspóry a možnosti jeho pretrvávania, resp. revitalizácie z pohľadu projektu Supertrieda

JURAJ CIGÁŇ.....25-37

Slovenčina a poľština spoločne. K didaktike interkomprehenzie v modernom jazykovom vyučovaní

PRZEMYSŁAW E. GĘBAL.....38-43

Využitie čitateľských stratégií v prírodovedných predmetoch

DANA KRAJČIOVÁ, MARIANA PÁLENÍKOVÁ.....44-54

Reálie v kontexte interkultúrnej komunikácie

ROMAN KVAPIL.....55-68

Představení ÚJOP UK a výuky odborných předmětů

ZDENA MALÁ.....69-74

Od výučby cudzincov k výskumu slovenčiny ako cudzieho jazyka

JANA PEKAROVIČOVÁ.....75-85

Variety národného jazyka vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka

LUJZA URBANCOVÁ.....86-94

II. SEKCIA A - METODIKA V PRAXI

Frazeologizmy v praxi

VLADIMÍRA BASHIR GÉČOVÁ.....96-107

Supertrieda/Superclass – modelový projekt Európskej únie

MARTINA BODNÁROVÁ, ĽUBOŠ ZAŤKO.....108-110

Slovenčina ako cudzí jazyk v matematike a informatike

MONIKA DILLINGEROVÁ, MÁRIA SLAVÍČKOVÁ.....111-118

O skúsenostiach s využitím aktivizujúcich metód na lektoráte slovenčiny

ANNA GÁLISOVÁ.....119-130

Jazykové a textové zdroje Slovenského národného korpusu a ich využitie vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka

KATARÍNA CHLPÍKOVÁ, MÁRIA ŠIMKOVÁ.....131-145

Tipy a triky pre prácu so slovnou zásobou v rámci výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka

LENKA JEŽÓ GARANČOVSKÁ.....146-157

Lekárska slovenčina ako cudzí odborný jazyk

BOJANA LADROVÁ.....158-169

Uplatnenie zážitkovej koncepcie pri spracovaní textu na hodinách slovenského jazyka

DANIELA MARČOKOVÁ.....170-177

III. SEKCIA B - UČEBNÉ MATERIÁLY A PROJEKTY

Tri, dva, jeden – slovenčina – stratégie a východiská pri tvorbe novej učebnice slovenčiny pre cudzincov

IVETA ANDOROVÁ, MARTINA ULIČNÁ.....179-184

Projekt JASNE – znalosti cudzích jazykov pre prax

ALICA BORTLÍKOVÁ.....185-187

Aspekty slovenského jazyka vo vzdelávaní seniorov

NADEŽDA HRAPKOVÁ.....188-191

Nový spôsob prijímania na vysoké školy verzus zahraniční uchádzači

KLÁRA KOSÁROVÁ.....192-195

Výučba slovenského jazyka v krátkodobých vzdelávacích programoch pre krajanov

RASTISLAV KRASKO.....196-198

Elearningové vzdelávanie v slovenčine pomocou portálu slovake.eu

KATARÍNA NEVRLOVÁ.....199-202

Štúdium slovenského jazyka z pohľadu seniorského zahraničného študenta

WOLFGANG SPITALER.....203-205

I. ROKOVANIE V PLÉNE

VYUŽITIE ČITATEĽSKÝCH STRATÉGIÍ VO VYUČOVANÍ SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA OD ŽIAKOV PO SENIOROV

Autorka: PaedDr. Darina Bačová

Kontakt: Metodicko-pedagogické centrum, Regionálne pracovisko MPC, Ševčenkova 11, 850 05 Bratislava, darina.bacova@mpc-edu.sk

Autorka: Mgr. Zlata Ilievová

Kontakt: Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania, Odbojárov 10/a, 831 04 Bratislava, zlata.ilievova@cdv.uniba.sk

ABSTRAKT

V príspevku vychádzame zo základných informácií o procesoch porozumenia textu a uvádza zadania úloh, ktoré jednotlivé procesy porozumenia textu rozvíjajú. Vysvetľujeme význam zadaní úloh rozvíjajúcich procesy, ktoré sú zamerané na myšlienky nad rámec textu pre vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka. Uvádzame metodické postupy uplatnenia čitateľských stratégií Situácia – príčina – dôsledok (SPD), Vzťah otázka – odpoveď (VOTO).

Kľúčové slová: procesy porozumenia textu, výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka, vyššie kognitívne procesy, čitateľské stratégie: Situácia – príčina – dôsledok (SPD), Vzťah otázka – odpoveď (VOTO).

Úvod

Z hľadiska cudzincov prichádzajúcich z rôznych príčin a za rôznym účelom na Slovensko je žiaduce, aby sme im v rámci výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka poskytli všetky kompetencie v takom rozsahu, aby sa v čo najlepšej a najväčšej miere začlenili do života v našej spoločnosti a uplatnili sa v nej. Aj v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky sa uvádza, že:

„Používanie jazyka vrátane učenia sa jazyka sa skladá z činností, ktoré vykonávajú ľudia, ktorí ako jednotlivci aj ako spoločenský činitelia rozvíjajú celý rad kompetencií, a to tak všeobecných, ako aj osobitných komunikačných jazykových kompetencií. Vychádzajú z vlastných kompetencií v rozličných kontextoch v rôznych podmienkach a pri rozličných obmedzeniach, aby sa zapájali do jazykových činností týkajúcich sa jazykových procesov na

vytváranie a/alebo prijímanie textov vo vzťahu k témam z konkrétnych oblastí, pričom aktivujú tie stratégie, ktoré sa im zdajú na splnenie úloh najvhodnejšie. Monitorovanie týchto činností účastníkmi procesu vedie k posilneniu alebo zmene ich kompetencií.“

Do všeobecných alebo komunikačných jazykových kompetencií môžeme podľa SERR zaradiť aj prácu s textom, ktorý je hovoreným alebo písomným prejavom vzťahujúcim sa na konkrétnu oblasť používania jazyka.

Podľa SERR pri práci s textom využívame stratégie a úlohy.

- „Stratégia je organizovaný, zámerný a riadený postup úkonov, ktorý si jednotlivec vyberie na splnenie ním zvolenej úlohy alebo úlohy, ktorú má nariadenú.
- Úloha je definovaná ako také zámerné konanie, ktoré jednotlivec pokladá za potrebné na dosiahnutie daného výsledku v kontexte riešeného problému, ako záväzok, ktorý má splniť, či cieľ, ktorý má dosiahnuť. Táto definícia zahŕňa širokú škálu činností, akými sú napríklad presunutie skrine, napísanie knihy, získanie určitých podmienok pri prerokúvaní zmluvy, kartová hra, objednávanie jedla v reštaurácii, prekladanie cudzojazyčného textu alebo príprava triednych novín skupinovou prácou.“ (s.13)¹

Z uvedeného vyplýva, že prácu s textom je potrebné začleniť aj do výučby jazyka, a teda aj do výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka pre všetky vekové kategórie. Sú to:

- a) žiaci základných a stredných škôl, ktorí sú deťmi cudzincov. Pre ne je veľmi dôležité z hľadiska ich začlenenia sa do edukačného procesu školy a ich ďalšieho vzdelávania (prijímacia skúška, maturitná skúška, resp. vysokoškolské štúdium a pod.), aby sa naučili s textom pracovať vo všetkých jeho rovinách, od čítania až po interpretáciu textu a vyjadrenie vlastného názoru,
- b) študenti/frekventanti Jazykovej a odbornej prípravy ČDV UK, ktorí sa pripravujú na prijímacie pohovory a následne na štúdium na slovenských vysokých školách,
- c) frekventanti kurzov, najmä ľudia v produktívnom veku, ktorí sa najmä z pracovných, ale aj z rodinných a iných dôvodov potrebujú začleniť do života v našej krajine,
- d) seniori, ktorí sa na Slovensko vrátili po mnohých rokoch strávených v zahraničí alebo ktorí sa na Slovensko prisťahovali za svojimi príbuznými,
- e) krajanovia, ktorí rôznym spôsobom spolupracujú s našimi inštitúciami,

¹ Dostupné na: <<http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/serrprejaz.pdf>> [cit. 14. 11 2015]

- f) ale aj diplomati a ostaní, ktorí participujú na spoločenskom a politickom rozvoji vzťahov nielen v Európe, ale aj vo svete.

Problematika čitateľskej gramotnosti je v súčasnosti v edukačnom procese frekventovaná a diskutovaná téma, a to najmä z hľadiska začlenenia čítania s porozumením do odborných, resp. prírodovedných predmetov. Z uvedeného vyplýva, že čitateľskou gramotnosťou je potrebné sa zaoberať aj pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka do takej miery, aby sme naplnili požiadavky Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, ktorý klasifikuje a špecifikuje čítanie s porozumením pre jazykové úrovne – A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Je vhodné upozorniť na žiakov našich škôl, ktorí sa ako deti cudzincov musia čo najrýchlejšie začleniť do edukačného procesu. V súčasnosti nie je pre ne vytvorený v našich školách dostatočný priestor, aby sa učili slovenčinu ako cudzí jazyk. Tieto deti/žiaci sa učia slovenčinu nie ako cudzí alebo ako cieľový jazyk, ale ako jazyk materinský. Veríme, že konferencia Slovenčina ako cudzí jazyk bude impulzom aj pre nastolenie tejto problematiky.

Cieľ príspevku

Cieľom nášho príspevku je na základe charakteristiky procesov porozumenia textu navrhnúť metodiku postupov uplatnenia čitateľských stratégií vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka so zameraním na rozvoj vyšších poznávacích procesov žiaka, učiaceho sa a celkový rozvoj osobnosti. Zamerali sme sa na spracovanie postupov čitateľských stratégií: Situácia – príčina – dôsledok (SPD), Vzťah otázka – odpoveď (VOTO), ktoré nie sú u nás ešte celkom známe, rozpracované a využívané v rámci čítania s porozumením.

Cieľom vzdelávania učiteľov vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka je prehĺbiť profesijné kompetencie vyučujúcich v oblasti uplatňovania metodických postupov pri práci s vecným a umeleckým textom zameraných na čítanie s porozumením, s tým úzko súvisia kognitívne procesy učenia sa žiaka. Slovom žiak budeme v našom príspevku pomenovávať každého, kto sa učí, teda učiaceho sa. Učiteľ sa snaží o to, aby proces učenia sa žiaka bol aktívnym procesom, aby on sám uvažoval nad postupmi a činnosťami, ktoré v rámci tohto procesu využíva, aby vedel určiť tie, ktoré uprednostňuje on a sú z jeho pohľadu pre neho najefektívnejšie.

S procesom učenia sa úzko súvisí pojem **metakognícia** – myšlienkové procesy, ktoré sa vzťahujú na poznávacie procesy žiaka, v našom prípade vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho

jazyka. Učenie sa o tom, ako sa učiť, učenie o postupoch učenia sa, o myšlienkových činnostiach, ktoré sú aj súčasťou učenia sa slovenčiny ako cudzieho jazyka. Uvedené postupy sú súčasťou celkového rozvoja osobnosti a môžeme ich aplikovať pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka rôznych vekových kategórií.

Porozumenie textu zahŕňa činnosti využívané pri práci s textom zamerané na:

1. **Riešenie úloh v rámci textu** – riešenia nachádzame priamo v texte, explicitne v texte uvedené informácie, úlohy sú zamerané na zapamätanie, ide o doslovnú reprodukciu textu, učiaci sa využívajú pri riešení uvedených úloh nižšie myšlienkové operácie.
2. **Riešenie úloh nad rámec textu** – súčasťou riešenia úloh sú naše predchádzajúce vedomosti a skúsenosti, porozumenie textu nad jeho rámec s využitím vyšších myšlienkových procesov, zameranie sa na vyjadrenie postojov, uvádzanie hodnotiacich vyjadrení k textu, argumenty – vtedy je inšpiratívne spolupracovať s učiteľmi, kolegami, v rámci spolupráce máme možnosť porovnávať svoje postoje, argumentácie, hodnotenia a interpretácie textu, získavame určitý nadhľad nad textom po stránke obsahu a formy, interpretácie textu.

V minulosti pri práci s textom v edukačnom procese, ale aj vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka, napríklad aj v odborných predmetoch do popredia vystupovala predovšetkým doslovná reprodukcia, resp. úlohy vyžadujúce doslovnú reprodukciu, teda práca s textom bola zameraná na zapamätanie. Výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka však vyžaduje, aby učiaci sa bol pripravený reagovať na komunikačné situácie, ktoré mu prináša život, teda uvažovať v súvislostiach a spájať nové informácie s predchádzajúcimi, využívať vyššie myšlienkové procesy.

Na základe praktických skúseností vieme, že nielen technika čítania a plynulé čítanie sú významnou súčasťou výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka, ale aj rozvíjanie vyšších myšlienkových operácií je nutné uplatňovať už v počiatočných štádiách výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka.

V komunikačnej praxi uplatňujeme doslovnú reprodukciu len čiastočne, v prevažnej miere človek vyjadruje hodnotenie, svoje postoje, životné situácie nie sú oklieštené presne vymedzeným obsahom, o ktorom diskutujeme v rámci rozhovoru, praktická konverzácia je uskutočňovaná nad rámec určitého obsahu, v rozhovore reagujeme my ako učitelia a žiak, teda

učiaci sa, na základe svojich predchádzajúcich vedomostí a skúseností, v danej konverzačnej situácii spájame predchádzajúce a nové poznatky, využívame vyššie myšlienkové operácie, len tak sa naučíme reagovať v konkrétnych životných situáciách, ktoré sa nedajú presne predpokladať.

V súvislosti s porozumením textu hovoríme o odbornom spojení **koherentnosť čítania textu, to** zahŕňa: vedomosti čitateľa, faktory textu, prácu s nimi a skúsenosti čitateľa, učiaceho sa, poznanie konvencií, poznanie danej kultúry a tiež to, ako učiteľ s uvedenými prvkami v súvislosti s porozumením textu pracuje, ako vedie žiaka pri práci s textom.

Charakteristika procesov porozumenia textu

V rámci textu:

A. Identifikovať informácie explicitne v texte vyjadrené. Je to úroveň doslovného významu, žiak reprodukuje informácie z textu, výsledkom je doslovná reprodukcia textu.

Nad rámec textu:

B. Vyvodzovať priame závery, dedukcie. V texte tieto informácie nie sú priamo uvedené, ale priamo z neho vyplývajú, inferencie – logické odvodenia výrokov z iných výrokov v texte, ktoré sú jednoznačné, čitateľ ich realizuje automaticky. Hoci ide o informácie nad rámec textu, čitateľ má dojem, že to tam bolo napísané a čítal to „medzi riadkami“.

C. Interpretovať text a integrovať ho, konštruovať význam nad rámec textu. Integrácia a syntéza s predchádzajúcimi vedomosťami a skúsenosťami, poznatkami, názormi. Správnosť riešenia úloh v rámci daného procesu ovplyvňuje:

rovnaká kultúra, kultúrne základy a východiská, rovnaké edukačné prostredie, kladenie otázok a formuláciu zadání – či sú žiaci na danú formuláciu zadání zvyknutí.

D. Skúmať a hodnotiť obsah textu z hľadiska použitých jazykových prostriedkov. Uplatňovať kritickú analýzu a hodnotenie textu z hľadiska obsahu a formy, čitateľ hodnotí, čo bolo cieľom textu.

Nasledovne uvádzame príklady úloh v rámci textu a nad rámec textu.

V rámci textu	Nad rámec textu		
<u>Identifikovať informácie explicitne formulované v prečítanom texte</u>	<u>Dedukovať priame závery z prečítaného textu</u>	<u>Interpretovať a integrovať myšlienky a informácie z prečítaného textu</u>	<u>Kriticky analyzovať a hodnotiť text</u>
Kde študovala hlavná postava?	V akom vzťahu boli Jožko a Janka?	Ktorý frazeologizmus súvisí s textom ?	Vyjadri/te svoj postoj k obsahu textu jednou vetou.

Rozvíjanie procesu učenia sa žiakov prostredníctvom čitateľských stratégií SPD, VOTO

Postup pri realizácii čitateľskej stratégie Súvislosti, príčiny a dôsledky v texte (SPD) vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka

Požiadavky na výber textu vhodného na použitie stratégie Súvislosti, príčiny a dôsledky: text členený na časti s podnadpismi, zvýraznené dôležité myšlienky v texte.

1. Náhľad pred čítaním textu:

- Prezrite celý text, ktorý máte čítať pred tým, ako začnete čítať.
- Zamerajte sa najskôr na nadpis a podnadpisy.
- Zamerajte sa na slová, ktoré sú vytlačené hrubými písmenami.

2. Zapište si zvýraznené myšlienky z textu:

- Zapište si hlavné myšlienky a dôležité fakty z textu do svojich poznámok, aby ste si ich mohli v budúcnosti opäť preštudovať.

3. Vysvetlite význam neznámych slov zo zvýraznených myšlienok:

- Ak nepoznáte nejaké slovo, skúste si ho domyslieť prostredníctvom kontextu. Ak sa toto nepodarí, vyhľadajte ho v slovníku.
- Ak si myslíte, že to je dôležité slovo, napíšte si ho do svojich poznámok s vysvetlením významu alebo na prednú stranu poznámkovej kartičky a na zadnú stranu napíšte jeho význam alebo vysvetlenie.

4. Prečítajte text.

5. Zvýraznite dôležité, kľúčové informácie z textu na základe toho, aký cieľ čítaním textu sledujete.

- NIKDY NEZVÝRAZŇUJTE VŠETKO. Princíp zvýrazňovania je založený na označení najdôležitejšej informácie. Ak si zvýrazníte všetko, nebudete schopní podchytiť najdôležitejšie, kľúčové informácie.

6. Formulujte hlavnú myšlienku textu vlastnými slovami, zapíšte si ju do poznámok a zvýraznite.

7. Preskúmajte, či medzi myšlienkami v texte existujú vzťahy:

- V priebehu čítania majte na mysli „celkovú myšlienku textu“.
- Uvedomte si, ako je konkrétna informácia, ktorú čítate, prepojená s inými informáciami, týkajúcimi sa tejto témy.
- Zamyslite sa nad tým, čo ste o tejto téme už v minulosti čítali.

8. Graficky naznačte vzťahy medzi myšlienkami v texte:

- Usporiadajte kartičky na tabuľu alebo papier formátu A2. Rešpektujte vzťahy medzi myšlienkami.
- Použite grafické pomôcky na zobrazenie týchto vzťahov, príčin a dôsledkov. Použite napríklad grafické zobrazenie šípkami vedúcimi od príčin k dôsledkom v texte alebo zapíšte informácie z textu do nasledujúcich tabuliek.

Text z učebnice Hovorme spolu po slovensky! B (učebnica 2. časť), s. 50:

Po úspechu v časopisoch začal Andy Warhol vystavovať svoje dielo v newyorských galériách. Najväčším zlomom v kariére Andyho Warhola bolo vytvorenie asi najznámejšieho obrazu – portrétu Marylin Monroe. K tomu ho inšpirovala šokujúca správa o jej smrti.²

	Situácia	Príčina	Dôsledok
	Čo sa udialo? z textu	Prečo? nad textom	Čo sa udialo potom? nad textom
1.	tvorba umeleckých diel Andyho Warhola	veľký úspech v časopisoch	výstavy v newyorských galériách
2.	zlom v kariére Andyho Warhola	inšpirácia herečkou Marylin Monroe	vytvorenie známeho obrazu Marylin Monroe

Stratégia: VZŤAH OTÁZKA – ODPOVEĎ (VOTO)

Postup pri realizácii stratégie:

Podstatou uvedenej čitateľskej stratégie využitej s cieľom výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka je tvorba otázok a odpovedí a kategorizácia dvojíc vzniknutých otázok a odpovedí na základe náročnosti, na základe využitia myšlienkových operácií pri riešení zadaní k textu:

1. získanie informácií,
2. vyvodzovanie priamych záverov,
3. vysvetlenie informácií a interpretácia textu,
4. kritické analyzovanie textu, hodnotenie obsahu a formy textu, uvažovanie o texte.

Zameriame sa na:

1. Tvorbu otázok a odpovedí v súvislosti s daným textom.
2. Kategorizáciu vytvorených otázok a odpovedí v súvislosti s textom.

² Bortlíková, A.; Maierová, E.; Navrátilová, J.: 2008. *Hovorme spolu po slovensky! B slovenčina ako cudzí jazyk – učebnica/2. časť*

VOTO teda ukazuje študentom (učiaci sa) vzťah medzi otázkami a odpoveďami, ale aj to, ako kategorizovať rôzne typy a úrovne otázok, ako aj to, že text nemusí explicitne obsahovať všetky odpovede, niektoré „sú nad textom“.

Odporúčania pri konkrétnej realizácii čitateľskej stratégie VOTO

Prvým krokom je formulácia otázok súvisiacich s textom. Ak pracujeme so skupinou, pre ktorú je tvorba otázok súčasťou práce s textom aspoň niekoľko týždňov, môžeme začať s hore uvedeným postupom na prvej vyučovacej hodine. Ak tvorba otázok v súvislosti s textom je pre žiakov (učiach sa) náročná, odporúčame najskôr uskutočniť vyučovacie hodiny zamerané na tvorbu otázok k textu a až po zvládnutí metódy kladenia otázok uplatňovať uvedenú čitateľskú stratégiu.

Príklady úloh:

- Vytvorte otázky z malých odsekov textu (nie dlhšie ako päť viet) pre každý z uvádzaných procesov.
- Prediskutujte rozdiely medzi otázkami.
- Roztriedte dvojice otázok a odpovedí vytvorených k textu na základe náročnosti na dvojice v rámci textu a nad textom.
- **Roztriedte dvojice otázok a odpovedí nad textom na tri časti:**
 1. závery z textu, ktoré nie sú v texte doslovne napísané,
 2. vysvetľovanie textu,
 3. hodnotenie textu.

1. proces – otázka zameraná na získavanie informácií	1. proces – odpoveď
2. proces – otázka zameraná na vyvodzovanie priamych záverov z textu	2. proces – odpoveď
3. proces – otázka zameraná na interpretáciu textu	3. proces – odpoveď
4. proces – otázka zameraná na hodnotenie textu a uvažovanie o ňom	4. proces – odpoveď

Opäť sa vraciame k tabuľke, ktorá uvádza procesy porozumenia textu a obohacujeme ju o ďalšie príklady úloh na jednotlivé procesy.

V rámci textu	Nad rámec textu		
<u>Identifikovať informácie explicitne formulované v prečítanom texte</u>	<u>Dedukovať priame závery z prečítaného textu</u>	<u>Interpretovať a integrovať myšlienky a informácie z prečítaného textu</u>	<u>Kriticky analyzovať a hodnotiť text</u>
Kde študovala hlavná postava?	V akom vzťahu boli Jožko a Janka?	Ktorý frazeologizmus súvisí s textom ?	Vyjadri/te svoj postoj k textu jednou vetou. alebo Vyjadri/te svoj názor na text jednou vetou.
Ako sa volá hlavná postava?	Vyjadri vlastnými slovami prvú vetu v texte.	Vyber vetu, ktorá vyjadruje posolstvo textu.	Vyjadri pocit, ktorý v tebe text vyvolal, jedným slovom.
Dokonči vetu podľa textu.		Opíš situáciu z iného diela, ktorú ti obsah textu pripomína.	Čo bolo cieľom textu? (výber odpovede: poučiť, pobaviť, zaujať...)

ZÁVER

V našom príspevku sme vychádzali z odbornej literatúry a praktických skúseností uplatňovaných v procese učenia sa slovenčiny ako cudzieho jazyka pri práci s textom. Zámerom bolo predstaviť využitie čitateľských stratégií zameraných na rozvoj vyšších kognitívnych procesov a nezostať pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka len v intenciách priamych informácií z textu a ich doslovnej reprodukcie.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

HELDOVÁ, D.; KAŠIAROVÁ, N.; TOMENGOVÁ, A.: 2011. *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce proces učenia sa žiakov*. Bratislava: MPC, 2011. ISBN 978-80-8052-372-5.

ICOLLE 2015: Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2015, 15.-16. 9. 2015 Křtiny, Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2015. ISBN 978-80-7509-287-8.

BORTLÍKOVÁ, A.; MAIEROVÁ, E.; NAVRÁTILOVÁ, J.: 2008. *Hovorme spolu po slovensky! B SLOVENČINA AKO CUDZÍ JAZYK – UČEBNICA/2. časť*. Bratislava: Univerzita Komenského CĎV ÚJOP, 2008, s. 50. ISBN: 978-80-223-2485-4.

ZÁPOTOČNÁ, O.:2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Veda , 2012. ISBN 978-80-224-1281-0.

SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY. Štátny pedagogický ústav Bratislava, 2006, s. 12 – 13. Dostupné na:

<<http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/serrprejaz.pdf> > [cit. 14. 11. 2015] [online]

MEDZIGENERAČNÉ ODOVZDÁVANIE JAZYKA V PROSTREDÍ SLOVENSKEJ ENKLÁVY A DIASPÓRY A MOŽNOSTI JEHO PRETRVÁVANIA, RESP. JEHO REVITALIZÁCIE Z POHĽADU PROJEKTU SUPERTRIEDA - TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Autor: Mgr. Juraj Cigán, PhD.

Kontakt: Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania, Odbojárov 10/a,
831 04 Bratislava, juraj.cigan@cdv.uniba.sk

ABSTRAKT

Jednou z kľúčových podmienok podpory používania menšinových jazykov, resp. ich variet v regiónoch a krajinách Európy v súčasnosti je vytvorenie systému konkrétnych opatrení zabezpečujúcich ich kontinuálne medzigeneračné odovzdávanie. Práve otázka podpory jazykovej vitality ako hlavnej podmienky zabezpečenia medzigeneračného odovzdávania slovenčiny v prostredí slovenskej enklávy a diaspóry je predmetom môjho príspevku. Budem pritom vychádzať z mojich skúseností s úspešným slovenským školským projektom Supertrieda a opierať sa o najnovšie závery lingvistického a psycholingvistického bádania.

Kľúčové slová: Jazyková menšina. Ohrozený jazyk. Jazykové plánovanie. Jazykové postoje. Jazyková intimita. Jazykové pretrvávajúce.

Úvod

Jednou z kľúčových podmienok podpory používania menšinových jazykov, resp. ich rôznych variet v regiónoch a krajinách Európy v súčasnosti je vytvorenie systému konkrétnych opatrení zabezpečujúcich ich kontinuálne medzigeneračné odovzdávanie. Takéto systémové opatrenia na záchranu (podporu) ohrozených jazykov (medzi ktoré patrí aj diasporálna slovenčina), resp. ich konkrétnu koncepciu nazývame jazyková politika (*language policy*). Jej súčasťou je tzv. jazykové plánovanie (*language planning*), pod ktorým rozumieme zámerné vytvorenie takejto cielenej jazykovej politiky (systému opatrení) na jazykovedných, politických alebo spoločenských základoch. Výsledkom tohto cieľového procesu (*language planning*) je

obnovenie jazykovej vitality (*language vitality*)¹, ktorá je rozhodujúcou podmienkou jazykového pretrvávania (*language maintenance*), čiže jazyková revitalizácia (*language revitalization*). Práve otázka podpory jazykovej vitality ako hlavnej podmienky zabezpečenia medzigeneračného odovzdávania slovenčiny v prostredí slovenskej enklávy a diaspóry je predmetom môjho príspevku. Budem pritom vychádzať z mojich skúseností s úspešným slovenským školským projektom Supertrieda a opierať sa o závery najnovšieho lingvistického a psycholingvistického bádania.

Jazyková politika a jazykové plánovanie z pohľadu diskurznej psychológie

Pre zachovanie kultúrnej a jazykovej identity, resp. pre jej revitalizáciu vyvinuli rôzne etnické skupiny ohrozené jazykovou a kultúrnou asimiláciou, ale aj lingvisti zaoberajúci sa touto problematikou viacero úspešných revitalizačných postupov a stratégií, ktoré sa v etno-jazykovej praxi zvyknú označovať pojmami jazyková politika a jazykové plánovanie (Šatava, 2009, s. 105-108). Podľa toho, či sa tieto realizujú prístupom zhora alebo zdola, ich môžeme rozdeliť do dvoch skupín:

Pre prvú skupinu aktivít je príznačné jazykové plánovanie a menšinová, resp. jazyková politika uskutočňovaná zhora, najmä v oblasti školstva, kultúry, politiky, ekonomiky, ale aj v iných oblastiach, ktorá je zvyčajne koordinovaná (riadená) nejakým osobitným orgánom (úradom, centrom, komisiou). Aj vďaka implementácii medzinárodného práva na ochranu menšín sa súčasnosti práve tento prístup uplatňuje s väčšou či menšou mierou podpory zo strany oficiálnych orgánov a inštitúcií vo väčšine štátov sveta.

Druhú skupinu predstavujú kultúrne a kultúrno-politické aktivity usilujúce sa o aktivizáciu a modernizáciu kultúrneho a spoločenského života menšín zdola (vznikajú na miestnej úrovni), cieľom týchto aktivít je okrem ich popularizácie doma aj získanie prestíže na medzinárodnom poli.²

V praxi samozrejme ide o kombinovanie oboch prístupov podľa toho, v akých podmienkach sa uskutočňujú, väčšinou však prevláda jeden alebo druhý prístup, pričom ich

¹ *International journal of The Sociology of Language* ju definuje ako skupinovú vôľu sprostredkovať identitu a jazyk ďalším generáciám (*International Journal of The Sociology of Language*, 1994)

² Baldauf a Kaplan (1997) uvádzajú štyri roviny realizácie jazykového plánovania: 1. Highest level of government organization; 2. Education agencies; 3. Non/quasi government organisations; and 4. Other organisations.

úspešnosť sa líši od menšiny k menšine. (porov. Šatava, 2009, s. 105-108). V oboch prípadoch sa však jazykoví aktivisti stretávajú s rovnakým problémom: Ani najlepšie zákony a menšine naklonená politika totiž nemôžu byť úspešné tam, kde chýba dlhodobá a trvalá vitalita komunity (vôľa pretrvať) a nevyhnutný intergeneračný kontext jazykového odovzdávania. V praxi teda ide o zaistenie (podporu) toho, čo Joshua Fishman nazýva „*intímne medzigeneračné odovzdávanie jazyka*“ (Fishman, 2001, s. 11). Ak sa toto naruší alebo úplne preruší, šanca na záchranu jazyka príslušnej komunity prudko klesá. Otázkou teda je, ako zabezpečiť vitalitu príslušnej komunity tak, aby nedošlo k prerušeniu medzigeneračného odovzdávania jazyka, a ak už k nemu prišlo, ako naštartovať proces jeho revitalizácie.

V tejto súvislosti upozorňujem aj na ďalšie pojmy ako jazyková voľba (*language choice*), jazykové postoje (*language attitudes*) a jazyková spôsobilosť (*language competence*) hovoriacich a s nimi súvisiace pojmy osobná integrita (*personal integrity*) a spoločenská atraktivita (*social attractiveness*). Celková úroveň ovládania jazyka (jazyková spôsobilosť) totiž nezávisí len od jeho sociálnej atraktivity, ale je úzko spätá aj s tým, čo nazývame intímnou sférou alebo psychologickou rovinou jazyka (*language intimacy*). Z diskurznej psychológie totiž vieme, že človek sa stáva senzitívnym a kompetentným v rozhodovaní (*language attitudes*) o správnosti či nesprávosti konania (*language choice*) tým, že svoje konanie prispôsobuje tomu, ako iní posudzujú správnosť tohto konania (*social attractiveness*). „*Tým, ako sa človek učí myslieť, učí sa používať také diskurzne aktivity a také postupy, o ktorých si myslí, že by ich používali aj iní. Vlastné odpovede potom modifikuje a prispôsobuje tak, aby ich zosúladiť so zaužívanými postupmi ostatných*“ (Harré – Gillet, 2001, s. 194). „*Ludia narábajú s významami, ktoré sú im v diskurze k dispozícii, a utvárajú svoj psychický život tak, že svoje správanie podriaďujú významom, ktoré si integrovali*“ (Harré – Gillet, 2001, s. 162-163). Výsledkom takejto integrácie je osobnosť, resp. jej charakter, ktorý je kreatívny a koherentný do tej miery (*personal integrity*), do akej tomu zodpovedajú jeho diskurzne spôsobilosti ako subjektu/aktéra (porov. Harré – Gillet, 2001, s. 162-163). Charakter človeka je potom súčasťou aktivít, v ktorých sa angažuje, a to, čo určuje charakter jeho konania, je jeho zaangažovanie sa do priebehu činnosti a jeho implicitné hodnotenie (obsiahnuté v jeho konaní) (Harré – Gillet, 2001, s. 139).

Cieľom (diskurznej psychológie) je preto pochopenie jednotlivca ako toho, „*kto zohráva vo svojej vedomej činnosti aktívnu úlohu*“ (Harré – Gillet, 2001, s. 138). Aktér teda koná,

rozhoduje sa a zaujíma postoje (aj tie jazykové) nielen na základe atraktivity (*social attractiveness*) tohto konania, ale aj na základe svojej vlastnej úvahy (*language intimacy*). „*Aktér je dôležitý tým, že je iniciátorom činnosti, že pripisuje význam tomu, čo robí a kým je*“ (Harré – Gillet, 2001, s. 138). Ak sa aktér vzdá svojej zaangažovanosti, potom konanie prestáva byť jeho konaním (Harré – Gillet, 2001, s. 139). Odmietanie nejakého diskurzu znamená, že aktér lokalizuje seba samého v inom diskurze, človek sa jednoducho nemôže zriecť svojich už vytvorených diskurznych pozícií a ničím ich nenahradiť. Ak by sa aktéra podarilo vrátiť (zaangažovať) späť do pôvodného príbehu tak, aby bol nezraňujúcim spôsobom vystavený alternatívnym odpovediam (alternatívnemu konaniu), potom môžeme predpokladať, že si vytvorí odlišné diskurzne spôsobilosti a nebude mať problém s ich používaním. „*Akonáhle vstúpime do odlišného diskurzneho kontextu, dostávame sa do kontaktu s odlišnými spôsobmi konceptualizácie a reagovania na tie isté okolnosti*“ (Harré – Gillet, 2001, s. 148). Z tohto hľadiska je dôležité nielen osobné zaangažovanie sa aktéra, ale aj významy a pozície, ktoré v diskurze zastáva. Pozície, ktoré zastávame v určitom type diskurzu, nás totiž vedú k určitému spôsobu konštruovania toho, čo sa udialo, a vytvárajú tak dispozíciu k určitému typu reakcií a postojov k týmto významom. „*Spôsob, akým činy zodpovedajú situáciám, možno reflektovať a pochopiť prostredníctvom toho, aké významy subjekt situáciám prikladá, a prostredníctvom pozícií, ktoré v diskurze zaujíma*“ (Harré – Gillet, 2001, s. 149). Úlohou je potom vrátiť (zaangažovať) aktéra späť do príbehu tak, aby bol schopný v tomto príbehu zaujať nové pozície, nájsť spôsob, ako ho umiestniť z pôvodných slabých (marginalizovaných) pozícií na okraji do silných (preferovaných a podporovaných) pozícií v centre. V prípade používateľov ohrozených jazykov to znamená nájsť spôsob, ako ich vrátiť späť do príbehu ich vlastného jazyka/kultúry tak, aby boli schopní tento príbeh v nových pozíciách prerozprávať nanovo (novým spôsobom) vo svojom jazyku a kultúre. Práve v tejto súvislosti dávam do pozornosti slovenský projekt Supertrieda.

Projekt Supertrieda a terapeutické účinky inkluzívnej edukácie

Projekt Supertrieda je európsky vzdelávací projekt, ktorý vznikol na Slovensku.³ Jeho podstatou je poznávanie sveta hrou a umením (príprava hudobno-dramatického predstavenia

³ <http://supertrieda.com/> [cit. 2014. 04. 29.]

a jeho súťažné predstavenie) a princípom inkluzívna edukácia, čiže zapojenie všetkých žiakov triedy. Pôvodným cieľom jeho autorov bolo zaktivizovanie detí základných škôl na hodinách hudobnej výchovy, no projekt už od začiatku v sebe implicitne obsahoval prvky, ktoré toto jeho pomerne úzke vymedzenie presahovali. Popri hudobnej zložke totiž v procese prípravy hudobno-dramatického pásma pred deti a učiteľa nevyhnutne vystúpi do popredia aj jeho druhá, nemenej dôležitá dramatická časť a s ňou spojené zvládnutie jazykových, výtvarných a iných (napr. pohybových) zručností. Takisto inkluzívna edukácia spôsobom, akým sa uplatňuje v prípade Supertriedy, posúva Supertriedu mimo hraníc tradičných školských projektov. Inklúziu totiž nevníma len ako integráciu žiakov s nejakým „postihnutím“, ale v najširšom slova zmysle ako integráciu všetkých žiakov triedy, to znamená aj tzv. „netalentovaných“ alebo menej „talentovaných“ detí. Inkluzívna edukácia však nadobúda ešte jeden rozmer, vyplývajúci z diskurzného charakteru projektu a aktivít s ním spojených, a to vytváranie kvalitatívne nových (lepších) vzájomných vzťahov v detskom kolektíve. Sprievodným („viditeľno-neviditeľným“) javom tohto procesu sú jeho terapeutické účinky pozitívne vplývajúce na rozvoj osobnosti dieťaťa.

Pre lepšie pochopenie vyššie uvedeného len upozorňujem, že tieto tzv. „viditeľno-neviditeľné“ terapeutické účinky sú veľmi úzko spojené s tým, čo nazývame intímnou sférou alebo psychologickou rovinou jazyka (*language intimacy*), preto považujem za potrebné ich bližšie vysvetliť. Znovu preto pripomínam, že podstatou Supertriedy (ako inkluzívnej edukácie vychádzajúcej z princípov tvorivej dramatiky) je poznávanie sveta hrou a umením a princípom zapojenie všetkých žiakov triedy (Cigáň, 2013a; Felix, 2014).

Hra je pre deti prirodzenou aktivitou, počas ktorej sa nachádzajú niekde na polceste medzi fantáziou rozprávok a realitou života. Hoci prebieha len „akože“, venujú sa jej naplno a práve vďaka nej spoznávajú nielen „veľký svet“ naokolo, ale budujú si najmä svoj vlastný „malý svet“, svet plný pocitov a fantázie, mikrosvet ich vlastného Ja (Cigáň, 2013a).

Poznávanie sveta umením je pre deti veľmi prirodzeným poznávaním (Mistrík, 2001, s. 429). Metaforický obraz skutočnosti spôsobom, akým ho podáva umenie, je totiž blízky detskému vnímaniu sveta a takto získané poznatky sa potom ľahko a prirodzene stávajú súčasťou zážitkového sveta detí. Cez hudbu, maľbu, tanec, divadlo či čítanie kníh spoznávajú „veľký svet“,

nachádzajú v ňom svoje miesto a uvedomujú si zároveň aj svoje vzťahy k ostatným ľuďom (Cigán, 2013a).

Zapojenie všetkých žiakov do práce na projekte vťahuje deti do spoločného premýšľania, práca na spoločnom diele a na spoločnej úlohe ich zase núti k vedeniu dialógu, k argumentovaniu, k vyjednávaniu, ale súčasne v nich vytvára aj pocit spolupatričnosti a zmysel pre toleranciu a rešpektovanie názorov iných (Pupala, 2001, s. 216). Spoznávanie „*veľkého sveta*“ tak prestáva byť jeho jednoduchým opisom, ale stáva sa „*spoločnou myšlienkovou tvorbou*“, originálnou „*detskou*“ výpoveďou, v ktorej spolupráca znamená viac ako súperenie, v ktorej silnejší pomáhajú slabším a v ktorej byť dobrým sa vyplatí (Pupala, 2001, s. 216; Cigán, 2013a).

Diskurzívny charakter Supertriedy priam núti pozrieť na predchádzajúce riadky vo svetle najnovších poznatkov diskurzívnej psychológie. Vychádzať pritom budem z jej základnej tézy, a to, že diskurzívna prax je neustále utváraná činnosťou a charakter človeka je súčasťou aktivít, v ktorých sa angažuje (Harré – Gillet, 2001, s. 104), a v súlade so závermi súčasnej neuropsychológie sa budem opierať o tvrdenie, že ľudský (detský) mozog prejavuje adaptabilitu na podnety sociálneho prostredia, to znamená, že je tvarovaný skúsenosťou jednotlivca (Harré – Gillet, 2001, s. 142).

Hra ako prirodzená aktivita detí je potom spomenutou diskurzívnou praxou, ktorá je neustále utváraná činnosťou; v prípade Supertriedy je touto činnosťou pochopiteľne práca na hudobno-dramatickom projekte, ktorý deti spoločne so svojím učiteľom pripravujú. Polyestetický charakter projektu a organizujúca sila hry ako najkomplexnejšej a najprirodzenejšej formy (komunikačnej, diskurzívnej) aktivity detí potom bezpochyby ovplyvňujú spôsob, akým sú v mozgu nastavené funkcie „*informačného spracovania*“, ktoré potom deti využívajú v rôznych úlohách, častokrát „*veľmi odťažitých od pôvodnej diskurzívnej činnosti, aj keď sa táto podieľala na ich vytvorení*“ (Harré – Gillet, 2001, s. 110). Detský mozog sa tak vďaka angažovaniu sa detí v rôznych činnostiach dokáže sám „*programovať*“ pre úlohy, ktoré práve musí riešiť (Eliot, 2000. s. 8).

Takisto poznávanie sveta cez umenie je pre deti veľmi prirodzeným poznávaním (Mistrík, 2001, s. 429), informácie o svete totiž „*nie sú v umení triedené podľa formálnych kategórií, ani podľa abstraktných kritérií*“, „*nemusia sa zložito transformovať z racionálne skonštruovaných schém do živej a praktickej skúsenosti – sú v tejto podobe podávané okamžite*“ (Mistrík, 2001, s.

429), čo vyhovuje prirodzenému neuropsychologickému vývinu detí. Projekt, ktorý si tvoria deti samy, si potom organizujú a menia nie podľa abstraktných a formálnych princípov sveta dospelých (resp. vedeckého poznávania), ale podľa zákonitostí svojich pocitov a predstáv, čo takisto korešponduje s predpokladom diskurznej psychológie, že ľudská „*kognícia neodráža teoretické či formálne podobnosti medzi objektmi, ale skôr spôsoby, akými tieto objekty vystupujú v diskurznych kontextoch*“ (Harré – Gillet, 2001, s. 116).

Zapojenie všetkých žiakov triedy do projektu zase vytvára kontext, vo vnútri ktorého sa tvaruje diskurzny význam. Keďže každé dieťa je účastníkom komunikačných aktivít, ako aj praktických činností triedneho spoločenstva, porozumenie svetu i sebe samému je potom spoločnou konštruktívnou aktivitou. Dôležitou súčasťou interpretačného rámca sa tak stáva diskurz, ktorý si deti spoločne vytvárajú (Cigáň, 2013b). Originálnym spôsobom upravené (prispôbené autormi projektu) princípy tvorivej dramatiky navyše umožňujú premiestniť dieťa zo slabších diskurznych pozícií do silnejších, napr. z vedľajšej úlohy do hlavnej. Ak dieťa príde do styku s diskurzom, ktorý mu poskytne nové možnosti ponímania seba, ak nadviaže vzťah, v ktorom môže novú subjektivitu artikulovať, zmení to štruktúru jeho subjektivity, zmení to jeho osobnosť. Aj tzv. „*slabé deti*“ zrazu v sebe objavujú nové, doteraz nepoznané vlastnosti a schopnosti, o ktorých pred tým nevedeli ani ony samy, ale ani ich spolužiaci a učitelia (Felix, 2014).

Práve táto premena „*slabých*“ žiakov v triede na „*silných*“, ktorá je súčasťou (následkom i príčinou) vytvárania si kvalitatívne nových (lepších) vzťahov medzi deťmi v rámci triedy, ale i medzi triedou a pedagógmi, tvorí podstatu terapeutického účinku Supertriedy.

Krajanská Supertrieda ako projekt na podporu medzigeneračného odovzdávania jazyka

Projekt Supertrieda medzitým prekročil hranice Slovenska a stal sa oceňovaným európskym projektom ako moderný, multifunkčný prostriedok na skvalitnenie školskej i mimoškolskej edukácie. V kontexte zamerania môjho príspevku je však dôležité, že občianske združenie Supertrieda už niekoľko rokov uskutočňuje aj projekt tzv. Krajanskej Supertriedy, t. j. Supertriedy pre deti slovenských krajanov žijúcich v zahraničí. Ako vyslaný učiteľ slovenského jazyka a literatúry som mal možnosť vyskúšať si jeho účinnosť v menšinovom prostredí na

základnej škole v obci Nová Huta v Rumunsku a takisto v lete roku 2011 počas Letnej mediálnej školy pre deti krajanov, tzv. Letnej Supertriedy. Mimoriadne pozitívne skúsenosti s jeho uplatňovaním v praxi ma viedli k rozhodnutiu spolupracovať na tomto projekte s jeho tvorcami a výsledkom nášho spoločného snaženia bola v roku 2013 realizácia projektu Krajanskej Supertriedy na slovenských školách vo Vojvodine a následná účasť víťazných tried zo Srbska na celoslovenskom finále Supertriedy v Bratislave.

Aké sú teda možnosti využitia Krajanskej Supertriedy pri záchrane ohrozených jazykov, resp. pri jazykovej revitalizácii? Krajanská Supertrieda ako projekt určený pre príslušníkov jazykovej menšiny (v našom prípade slovenskej) sa nachádza niekde na pomedzí dvoch vyššie spomenutých prístupov jazykovej politiky (zhora alebo zdola). Podobne ako v prípade „*veľkej*“ Supertriedy je projektom určeným pre školy, tu sa približuje k aktivitám prvej skupiny (to znamená, že sa realizuje zhora), ale keďže jej prvoradým cieľom je podpora autonómnej pozície dieťaťa v procese vzdelávania a podstatou poznávanie sveta hrou a umením, v tomto je jednoznačne blízka aktivitám typickým pre druhú skupinu (prístup zdola). Zapojenie všetkých žiakov triedy takisto zostáva základným princípom, jeho špecifikom ale je, že sa k nemu pridáva ešte jedna podmienka. Keďže sa uskutočňuje v menšinovom prostredí a na menšinových školách, jazykom projektu by mal byť pre všetkých žiakov triedy bez ohľadu na ich národnosť jazyk príslušnej menšiny, v našom prípade pochopiteľne slovenčina. Tu sa prirodzene natíska otázka, či má vôbec nejaký zmysel nútiť deti používať menšinový jazyk, ak by sa pri práci na projekte ľahšie dohodli tým väčšinovým.

Skôr než sa dostanem k odpovedi na túto otázku, uvediem najskôr dva základné fakty. Prvým z nich je, že pre väčšinu opýtaných rodičov v menšinovom prostredí je vyučovanie ich detí v materinskom jazyku ako prostriedok pre rozvoj ich jazykových znalostí vnímané ako mimoriadne dôležité. Toto by samozrejme malo nadväzovať na prirodzený základ nadobudnutý v rodinnom prostredí a práve jeho zdokonaľovaním by sa malo formovať etnické sebauvedomovanie jednotlivých príslušníkov menšinovej komunity a spätne tak zabezpečovať prirodzené a nepretržité odovzdávanie jazyka medzi generáciami. Druhým faktom je, že ak sa takéto prirodzené a nepretržité odovzdávanie jazyka (z rôznych dôvodov) pretrhne, väčšina opýtaných to považuje za nežiaduci stav, ktorý by sa mal dať napraviť, pričom priestor pre nápravu tohto stavu vidí najčastejšie práve v škole.

Bežná školská prax v menšinových (nielen!) školách zameraná utilitárne len na užitočnosť získaných poznatkov v takomto prípade nepostačuje. Ak sa však na vzdelávanie pozeráme aj ako na proces akulturácie (Pupala – Zápotočná, 2001), ktorého cieľom je kultúrna gramotnosť detí, potom tu nachádzame obrovský nevyužitý priestor, v ktorom môžeme formovať a rozvíjať jazykové schopnosti detí prostredníctvom kultúry a umenia. A práve Supertrieda so svojím zapojením všetkých žiakov a poznávaním sveta hrou a umením poskytuje školám možnosť aktívneho využitia tohto priestoru, pričom sú to deti samy, ktoré dávajú tomuto priestoru hodnotovú orientáciu, tentokrát už nie v zmysle „*mať povedomie o niečom*“, ale v zmysle aktívne ju tvoriť.

Ako podporu pre moje ďalšie uvažovanie znovu uvediem niektoré závery súčasného lingvistického, resp. psycholingvistického bádania.

Oproti tradičnému dvojsvetovému modelu jazykovosti založenom na protiklade jazyk (*langue*) – reč (*parole*), v ktorom sa (ideálny) jazyk manifestuje, resp. aktualizuje v (nedokokonalej) reči, stoja v súčasnej jazykovede „*monoontologické koncepcie, v ktorých niet jazyka ako objektu, lebo jazyk je len činnosť včlenená do prúdu sociálneho života*“ (Dolník, 2012, s. 141). V monoontologickom chápaní jazyk teda jestvuje len ako činnosť a táto činnosť je súčasťou kultúrnych praktík daného spoločenstva, pričom rozsah výrazu jazyk sa tu nevyčerpáva verbálnym jazykom, ale zahŕňa v sebe všetky praktiky a zvyklosti jeho používania v rámci daného kultúrneho spoločenstva (Dolník, 2012, s. 54). „*To znamená, že niet kultúry mimo jazyka a niet jazyka mimo kultúry, takže jazyk jestvuje v kultúre a kultúra existuje v jazyku*“ (Dolník, 2012, s. 53, 54).

Každý človek je takto „*spolu s ostatnými zaangažovaný v praktických, obradných a komunikatívnych aktivitách, ktoré vytvárajú spôsob života, a ktoré si osvojuje jazykom a v jazyku*“ (Harré – Gillet, 2001, s. 49). Dôležitou súčasťou interpretačného rámca sa tak stáva diskurz, ktorý si jednotlivci spoločne vytvárajú. (Harré – Gillet, 2001, s. 49). Mentálna aktivita jednotlivca teda vo svojej podstate nie je nejakou uzavretou vnútornou množinou procesov, ale „*je to množina aktov alebo techník, ktoré sa odohrávajú v kontexte ľudskej činnosti*“ (Harré – Gillet, 2001, s. 47).

Udalosti a objekty potom nadobúdajú skutočný význam prostredníctvom diskurzu, v ktorom sa odohrávajú (Harré – Gillet, 2001, s. 51). Diskurzy sa tu vnímajú ako príležitostné

konštrukcie, ktoré závisia od konkrétnych situácií, podľa toho, ako im účastníci prisudzujú zmysel. „Čiže nie sú prejavom istého kognitívneho stavu jednotlivcov, nie je za nimi istá mentálna reprezentácia, lebo sa vytvárajú príležitostne, ad hoc, a to diskurznom praxou, t. j. intencionálnym systematickým používaním istého znakového systému (často sa to deje bez uvedomenia si nejakého cieľa konania)“ (Dolník, 2010, s. 26). Na človeka sa nazerá „ako na jedinca, ktorý používa znaky, resp. symboly, ktorých význam (zmysel) závisí od ich používania v diskurze (nadväzuje sa na Wittgensteinovu tézu, že význam slova je funkciou jeho používania)“ (Harré – Gillet, 2001, s. 53; Dolník, 2010, s. 26).⁴

Človek je v tomto prípade vnímaný ako „aktívne, interpretujúce individuum“, ktoré sa správa podľa toho, „aký aktuálny zmysel nachádza v danej situácii, ako rozumie tejto situácii“ (Dolník, 2010, s. 26). Ak máme teda porozumieť tomu, čo daná osoba robí, je nutné vedieť nielen to, o akú situáciu ide, ale najmä to, aký význam má konkrétna situácia pre osobu samotnú. „Človek je z tohto pohľadu účastníkom intencionálnej činnosti, a nielen objektom sociálnej kauzality. To, čo určuje charakter konania aktéra, je jeho zaangažovanie sa do priebehu činnosti a jeho implicitné hodnotenie“ (Harré – Gillet, 2001, s. 139).

Teraz si napíšme posledné tri odseky ešte raz, ale slová človek, jednotlivci, účastníci, osoba a aktér v nich nahradíme slovom dieťa:

Každé dieťa je takto spolu s ostatnými zaangažované v praktických, obradných a komunikatívnych aktivitách, ktoré vytvárajú spôsob života, a ktoré si osvojuje jazykom a v jazyku. Dôležitou súčasťou interpretačného rámca sa tak stáva diskurz, ktorý si deti spoločne vytvárajú. Mentálna aktivita dieťaťa teda vo svojej podstate nie je nejakou uzavretou vnútornou množinou procesov, ale je to množina aktov alebo techník, ktoré sa odohrávajú v kontexte ľudskej činnosti.

Udalosti a objekty potom nadobúdajú skutočný význam prostredníctvom diskurzu, v ktorom sa odohrávajú. Diskurzy sa tu vnímajú ako príležitostné konštrukcie, ktoré závisia od konkrétnych situácií, podľa toho, ako im deti prisudzujú zmysel. Čiže nie sú prejavom istého kognitívneho stavu detí, nie je za nimi istá mentálna reprezentácia, lebo sa vytvárajú príležitostne, ad hoc, a to diskurznom praxou, t. j. intencionálnym systematickým používaním istého znakového

⁴ Bol to práve Wittgenstein, ktorý si ako prvý uvedomil, že ak chceme porozumieť správaniu jednotlivca, musíme pochopiť významy obsiahnuté v jeho aktivitách (Harré – Gillet, 2001, s. 46).

systému (často sa to deje bez uvedomenia si nejakého cieľa konania). Na dieťa sa nazerá ako na jedinca, ktorý používa znaky, resp. symboly, ktorých význam (zmysel) závisí od ich používania v diskurze (nadväzuje sa na Wittgensteinovu tézu, že význam slova je funkciou jeho používania).

Dieťa je v tomto prípade vnímané ako aktívne, interpretujúce individuum, ktoré sa správa podľa toho, aký aktuálny zmysel nachádza v danej situácii, ako rozumie tejto situácii. Ak máme teda porozumieť tomu, čo dané dieťa robí, je nutné vedieť nielen to, o akú situáciu ide, ale najmä to, aký význam má konkrétna situácia pre dieťa samotné. Dieťa je z tohto pohľadu účastníkom intencionálnej činnosti, a nielen objektom sociálnej kauzality. To, čo určuje charakter konania dieťaťa, je jeho zaangažovanie sa do priebehu činnosti a jeho implicitné hodnotenie.

A presne toto ponúka Krajanská Supertrieda: Zaangažovanie detí do príbehu vlastnej kultúry, ktorý si samy vytvárajú a ktorý si osvojujú jazykom a v jazyku. Tu sa dostávam aj k odpovedi na otázku, či máme nútiť deti používať menšinový jazyk, ak sa pri práci na projekte ľahšie dohovoria tým väčšinovým? Odpoveď znie: Nemáme. Preto aj podmienka používania materinského jazyka nie je explicitne vyjadrená v pravidlách Krajanskej Supertriedy, ale je implicitne obsiahnutá v tom, čo deti robia. Jej uplatňovanie teda nie je následkom toho, že ju poznáme (že je vopred daná, a tak ju môžeme realizovať), ale rozhodne o ňom živá jazyková prax, čiže deti samy.

Záver

Môžeme si to teda zhrnúť. Na rozdiel od organizovania premysleného, ale častokrát neúčinného „*propagovania jazyka*“ vo výučbe v menšinovom jazyku (tzv. jazykového plánovania) ponúka Supertrieda jednoduchý, ale účinný model, prostredníctvom ktorého deti v materinskom jazyku nadobúdajú, resp. si aktívne tvoria základný referenčný rámec pre vnímanie sveta okolo seba a pochopenie noriem ich vlastného kultúrneho prostredia. Získavajú tak stabilnú bázu pre svoje budúce hodnotové orientácie a istotu pri prežívaní neustále sa objavujúcich nových podnetov z iného (väčšinového) prostredia. Namiesto „*jazykovej manipulácie*“ zhora neustála flexibilita a schopnosť sebareflexie v materinskom jazyku zdola, ktoré sú základom pre zachovanie a rozvíjanie vlastnej kultúrnej tradície i vlastného jazyka, a tým aj identity ako celku. Sila tohto jedinečného umeleckého projektu, ktorá vŕha deti späť do príbehu ich vlastnej kultúry, ktorý si tvoria samy, spolu s jeho terapeutickými účinkami v podobe „*premeny malých*

a slabých na veľkých a silných“, tak vracia životu s materinským jazykom a v materinskom jazyku zmysel. Zmysel, ktorý sa nedá vyjadriť sumou slov.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

BALDAUF, Richard B. - KAPLAN, Robert B.: Language planning. From Practice to Theory, 1997.

CIGÁŇ, Juraj: Malý veľký svet Supertriedy. In: Učiteľské noviny 35. 2013a.

CIGÁŇ, Juraj: Supertrieda a jej využitie v školskom prostredí. In: Učiteľské noviny 35. 2013b.

DOLNÍK, Juraj: Jazyk – človek - kultúra. Bratislava: Kalligram, 2010.

DOLNÍK, Juraj: Sila jazyka. Bratislava: Kalligram, 2012.

ELIOT, Lise: What's Going on in There? How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life. Random House LLC, 2001.

FELIX, Belo: Supertrieda – projekt inkluzívnej edukácie. [cit. 2014. 04. 29.] Dostupné na internete: <http://supertrieda.com/2014/05/09/profesor-belo-felix-supertrieda-projekt-inkluzivnej-edukacie/>

FISHMAN, Joshua A.: Can Threatened Languages be saved? Reversing Language shift, Revisited: A 21 st Century Perspective. Clevedon - Philadelphia – Adelaide. Multilingual Matters Ltd. 2001.

HARRÉ, Rom – GILLET, Grant R.: Diskurz a myseľ. Úvod do diskurzívnej psychológie. (Preklad: Oľga Berecká a Jana Plichtová.) Bratislava: Iris 2001.

MISTRÍK, Erich: Umenie a deti. In: Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001, s. 425 – 445.

PUPALA, Branislav: Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In: Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001, s. 179 – 217.

PUPALA, Branislav – ZÁPOTOČNÁ, Oľga: Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti.
In: Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001.
s. 261 – 269.

ŠATAVA, Leoš: Jazyk a identita etnických menšín. Možnosti zachování a revitalizace. Praha:
Sociologické nakladatelství, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig: Filozofické skúmania. Bratislava. Pravda. 1979.

SLOVENČINA A POLŠTINA SPOLOČNE. K DIDAKTIKE INTERKOMPREENZIE V MODERNOM JAZYKOVOM VYUČOVANÍ

Autor: Dr hab. PRZEMYSŁAW E. GĘBAL

Kontakt: Katedra poľského jazyka ako cudzieho jazyka Jagelovskej univerzity v Krakove,
Inštitút aplikovanej lingvistiky Varšavskej univerzity, Poľská republika

Jedným z najdôležitejších prvkov vplyvujúcich na rozvoj moderného jazykového vyučovania je viacjazyčnosť a multikulturalizmus. Pod ich vplyvom začalo byť vyučovanie cudzích jazykov vnímané z úplne inej perspektívy. Nová európska koncepcia jazykového vyučovania totiž odporúča zohľadňovať širší kontext osvojenia si väčšieho množstva cudzích jazykov, a nie ako to bolo doteraz, pristupovať ku každému jazyku samostatne¹.

Plurilingvizmus ako základ viacjazyčného vzdelávania

Odborníci učiaci konkrétny jazyk si začínajú uvedomovať, že vo väčšine prípadov nie je tento jazyk jediný, s ktorým sa v rámci didaktického procesu účastníci ich vyučovacích hodín stretávajú. Je skôr jedným z viacerých. **Čím ďalej, tým častejšie je možné stretnúť študentov, ktorí učiace sa jeden zo západoslovanských jazykov majú záujem o rýchle osvojenie aj ďalšieho jazyka.** Takáto jazyková mozaika, prejavujúca sa vo forme rôznych interferencií jazykového charakteru, často opisovaných v rámci porovnávacej lingvistiky a najčastejšie považovaných za nežiaduce, však so sebou nesie aj rad výhod.

Viacjazyčné vzdelávanie

Autori práce *A travers les langues et les cultures*, vydané v roku 2007 vďaka úsiliu Európskeho centra pre moderné jazyky Rady Európy so sídlom v meste Graz, používajú na opis didaktického prístupu, ktorým je možné do didaktickej praxe zaviesť didaktické činnosti zahŕňajúce svojím rozsahom jazykovo-kultúrnu rozmanitosť presahujúcu rámec jedného cudzieho jazyka a jednej cudzej kultúry, pojem pluralitného prístupu (*approches plurielles*) k jazykom a kultúram (Candelier, 2007: 7).

V súčasnosti existujú štyri základné oblasti fungovania viacjazyčného vzdelávania. Sú to:

¹ Hovoríme tu o rozvoji špecifických komunikačných schopností v rámci každého jazyka zvlášť.

- multikultúrny prístup k vyučovaniu cudzích jazykov (*approche interculturelle*);
- integrovaný prístup k jazykovému vyučovaniu (*didactique intégrée des langues apprises*);
- interkomprehenzia – schopnosť rozumieť príbuzné jazyky (*intercompréhension entre les langues parentes*);
- jazykové prebúdzanie (*éveil aux langues / language awareness*).

Dôležitým vzťahným bodom pre rozvíjajúce sa viacjazyčné vzdelávanie je práca *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches (Système popisu pluralitných prístupov k jazykom a kultúram* – FREPA/CARAP). Materiál publikovaný v roku 2012 sa pokúša podrobným spôsobom opísať kompetencie a stratégie vyvíjané v priebehu súbežného učenia sa väčšieho množstva cudzích jazykov. Deskriptory FREPA/CARAP sa vzťahujú na dve základné úrovne viacjazyčných kompetencií:

- kompetencie zachovania flexibility v meniacom sa jazykovom a kultúrnom kontexte;
- kompetencie v schopnosti obohacovania slovnej zásoby a rozvíjania interkultúrnych kompetencií.

Zručnosti sú podrobne opísané v podobe tzv. ukazovateľov odbornej spôsobilosti, čím práca pripomína rad moderných európskych štandardov jazykového vyučovania. Deskriptory FREPA/CARAP zohľadňujú rovnako aj iné aspekty dôležité z hľadiska glotodidaktického procesu, vrátane deklaratívnych vedomostí, procedurálnych vedomostí, osobnostných faktorov a stratégie učenia (ESOKJ, 2003).

S príchodom nových jazykových verzií FREPA/CARAP sa tento dokument dostáva do neustále sa rozširujúceho publika a podporuje diskusiu na tému zohľadnenia didaktických riešení navrhovaných pluralitnými prístupmi k jazykom a kultúram (*approches plurielles*) v jazykovom vyučovaní.

Moju prednášku na konferencii je treba z tohto hľadiska chápať ako podnet na spoločné podnikanie krokov v oblasti podpory viacjazyčného vzdelávania v slovensko-poľských podmienkach.

Interkomprehenzia

Interkomprehenzia, zo sociálneho hľadiska pôvodne chápaná ako schopnosť rozumieť cudzí jazyk blízko príbuzný s materinským jazykom daného užívateľa bez toho, aby sa ho musel

učiť, sa už v 80. rokoch minulého storočia stala dôležitým východiskovým bodom lingvistického výskumu zameraného na viacjazyčnosť a multikulturalizmus na európskej úrovni.

Interkomprehenzívne vyučovanie

Prirodzeným vecným základom interkomprehenzie sa stala koncepcia *jazykového kontinua* (*continuum langagier*) odzrkadľujúca geolingvistickú blízkosť jazykov v rámci ich jednotlivých rodín. Jej využitie, aj keď nie vždy praktizované na cvičeniach, zohráva dôležitú úlohu v procese tvorenia individuálneho jazykového povedomia Európanov, neustále sa učiacich väčší počet cudzích jazykov. Tento argument, používaný prvými zástancami interkomprehenzie, sa navyše stal hlavnou príčinou zvýšeného záujmu glotodidaktikov o túto koncepciu:

Zatiaľ čo tradičná výučba funguje jednostranným a frontálnym spôsobom, [...] výučba s využitím interkomprehenzie funguje [...] v širokom priestore jazykov, a to vďaka ich integrácii.

(Escudé, Janin, 2010: 55)

V interkomprehenzívnom prístupe sa snažíme zamerať pozornosť študentov v prvom rade na podobnosti medzi vyučovanými jazykmi, a až neskôr upozorniť na rozdiely, ktorými sa jednotlivé systémy navzájom líšia. Cvičenia a úlohy ponúkané v didaktických materiáloch pomáhajú tvoriť jazykové povedomie študentov, upozorňujúc ich okrem iného na internacionalizmy, slovnú zásobu, ktorá je pre danú rodinu jazykov spoločná, zvukové podobenstvá vyslovovaných hlások, podobný pravopis, syntaktické a morfosyntaktické štruktúry a na podobný spôsob tvorenia prípon, predpôn a spájacích morféme (v súvislosti so slovanskými jazykmi vid' Tafel a spol., 2009: 9). Ich primárnym cieľom je poukázať na systémové podobenstvá jazykov, ktoré značným spôsobom zrýchľujú vyučovací proces. V tejto súvislosti bez významu nie je ani psychologický aspekt, ktorého podstatou je docieľiť, aby si študenti uvedomili, že prvky nového jazyka sú už v určitom zmysle niečím známym, čiže cudzím len v menšej miere.

Didaktické oblasti interkomprehenzie

Vzhľadom na význam a dôležitosť interkomprehenzívného vyučovania je dobré bližšie sa pozrieť, aké miesto má táto metóda v praktickom jazykovom vyučovaní znázornenom vo forme autorského modelu (vid' tabuľka 1).

DIDAKTICKÉ CIELE	DIDAKTICKÉ PREDPOKLADY	DIDAKTICKÁ PRAX	PROSTREDIE VÝUČBY	MODEL ROZVOJU KOMPETENCIÍ
ROZVOJ KOMPETENCIÍ V OBLASTI PÍŠOMNEJ A ÚŠTNEJ RECEPCIE	VYUŽÍVANIE BLÍZKOSTI JAZYKOV - príbuzné jazyky - susedné jazyky	PARALELNÁ VÝUČBA JAZYKOV - súčasné učenie sa dvoch alebo viacerých jazykov - interlingvistické" porovnanie	ENDO- A/ALEBO EXOLINGVISTIC KÉ - imerzia - využívanie skôr získaných skúseností a zručností	SAVOIR (vedomosti) SAVOIR-FAIRE (praktické zručnosti) APPRENDRE À APPRENDRE (učenie sa ako sa treba učiť/stratégie učenia sa)

Tabuľka 1: *Interkomprehenzia v praktickom jazykovom vyučovaní (glotodidaktický model autora)*

Výhodou tohto prístupu je aj podpora schopnosti učenia sa cudzích jazykov. Z tohto hľadiska sa interkomprehenzia chápe ako určitý kognitívny výskum učiacich sa osôb, podporujúci tvorbu autonómnych postojov. Prevaha písomnej recepcie na interkomprehenzívnych cvičeniach dáva učiacim sa značný pocit bezpečnosti, čím im zároveň dáva možnosť vedomého rekonštruovania ďalšieho jazykového systému. Tento proces nie je ničím iným, ako neustále rozvíjanou stratégiou zvládnutia cudzieho jazyka, prispievajúcou k tvorbe viacjazyčných kompetencií – čo je primárny cieľ všetkých činností viacjazyčného vzdelávania (Tafel a spol., 2009: 8).

Interkomprehenzívne vyučovanie a tradičné vyučovanie

Pri porovnaní tzv. interkomprehenzívného prístupu k výučbe cudzích jazykov s tradičným prístupom v tejto oblasti musíme upozorniť na prevahu receptívnych schopností v počiatočnom štádiu vzdelávania, inú úlohu jazyka sprostredkovateľa a intenzívnejší kontakt učiacich sa osôb s písaným textom (viď. tabuľka 2).

TRADIČNÉ VYUČOVANIE	INTERKOMPREENSÍVNE VYUČOVANIE
Snaha o rovnomerný rozvoj všetkých jazykových zručností učiacich sa.	Zameranie na rozvoj receptívnych zručností učiacich sa v počiatočnom štádiu výučby.
Poradie osvojovania si jednotlivých cudzích jazykov za sebou.	Snaha o súčasné učenie sa viacerých cudzích jazykov.
Snaha učiť cudzí jazyk s využitím cieľového jazyka.	Používanie materinského jazyka pri výučbe cieľového jazyka.
Prevaha hovoreného jazyka v prvej fáze jazykového vyučovania.	Prevaha písaného jazyka v prvej fáze výučby jazyka.

Tabuľka 2: Tradičné a interkomprehenzívne vyučovanie (konceptia autora)

Pokiaľ ide o výhody vyplývajúce z praktického využitia viacjazyčného vzdelávania, vedci predovšetkým zdôrazňujú individuálny rozvoj jednotky, ktorý z veľkej časti závisí od jej schopnosti využiť výhody, ktoré so sebou nesie príbuzenstvo jazykov (Otwinowska-Kasztelanic, 2009). Zo všeobecného hľadiska je však dôležitý aj pozitívny vplyv realizácie viacjazyčných kurzov na podporu európskej idey viacjazyčnosti a multikulturalizmu.

Interkomprehenzia v pedagogickej praxi západoslovanských jazykov

Interkomprehenzívny prístup sa uplatňuje pri výučbe západoslovanských jazykov hlavne vďaka materiálom, ktoré vznikli v rámci európskych vedeckých projektov a grantov, napr. EuRom (2004) alebo *Slavic Network* (2006). Kurzy vyvinuté v rámci týchto projektov boli určené pre rôzne cieľové skupiny, najmä vo forme autodidaktických materiálov doplnkového charakteru. Jediným dnes dostupným knižným materiálom s charakterom učebnice je zväzok *Slavisches Interkomprehension. Eine Einführung*, ktorý bol vydaný v roku 2009 v Nemecku. Autorom materiálov je kolektív pod vedením Karin Tafel.

Bohužiaľ, projekty takéhoto typu v prípade západoslovanských jazykov realizujú väčšinou odborníci zo západoeurópskych univerzít. Nedostatočná spolupráca medzi odborníkmi v oblasti týchto jazykov zo Slovenska, Česka a Poľska je príčinou toho, že potenciál spočívajúci v spoločnej didaktickej koexistencii všetkých týchto jazykov zostával až dodnes nepovšimnutý. Prišiel čas túto situáciu zmeniť!

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

A travers les langues et les cultures, M. Candelier (red.), ECML, Graz 2007.

CARAP-FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Language and Cultures Competence and resources, Graz 2012.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (wersja polska), CODN, Warszawa 2003.

Gębal P.E. (2014), *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Otwinowska-Kasztelanic A. (2009), *Rozwój różnojęzyczności w kształceniu neofilologicznym w świetle teorii afordancji językowych*, w: *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, H. Komorowska (red.), Wydawnictwo SWPS, Warszawa, s. 189-206.

Perea E.C. (2010), *Los planteamientos intercomprensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria: aportaciones, retos y requisitos*, w: *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*, P. Doyé, F.-J. Meißner (red.), Narr Verlag, Tübingen, s. 117-120.

Tafel K. et al. (2009), *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

VYUŽITIE ČITATELSKÝCH STRATÉGIÍ V PRÍRODOVEDNÝCH PREDMETOCH

Autorka: RNDr. Dana Krajčiová

Kontakt: Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania, Odbojárov 10/a,
831 04 Bratislava, dana.krajciova@cdv.uniba.sk

Autorka: PaedDr. Mariana Páleníková

Kontakt: Štátny pedagogický ústav v Bratislave, Pluhová 8, 830 00 Bratislava

ABSTRAKT

V príspevku uvádzame ukážky štyroch čitateľských stratégií aplikovaných v prírodovedných predmetoch. Uvedené stratégie a jednotlivé postupy, tak ako ich uvádzané, sme overili v praxi na hodinách biológie na letnej univerzite 2015. Vybraný text sa týka bryndze. Konkrétne jej pôvodu, história bryndziarní a spôsobu spracovania pri ktorom sa zachová jej biologická hodnota.

Kľúčové slová: Čitateľské stratégie, kognícia, KWL, SQ3R, 3-2-1, pojmová mapa, bryndza, ovčie mlieko, bryndziareň, biologická hodnota, liptovská bryndza, salaš, biologická hodnota

Slovo metakognícia sa skladá z dvoch častí: meta z gréčtiny ponad alebo po a kognícia je poznávanie. Metakognícia je komponent psychiky človeka, označovaný aj ako „poznávanie vlastného poznávania“. ¹

Metakognícia doslovne znamená premýšľanie o svojom myslení. ²

Metakognícia je širšie definovaná ako rozmyšľanie o vlastnom myslení a zahŕňa aktivity ,ako napr.: štúdium procesov učenia sa ľudí, záujem o rozvíjanie vlastného procesu učenia sa, sledovanie vlastných procesov učenia sa a vyhodnocovanie, nakoľko sú efektívne (sebaregulácia, sebamonitorovanie, sebahodnotenie), riadenie svojej motivácie a postojov k učeniu sa, zmena učebných stratégií, keď je to potrebné. ³

¹ http://www.mpc-edu.sk/library/files/metakognicia_web.pdf

² <http://www.benchmarkeducation.com/educationalleader/reading/metacognitivestrategies.html>

³ <http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/metacognition/index.html>

Žiak musí poznať niekoľko učebných stratégií, aby si mohol vybrať tú, ktorá mu najlepšie vyhovuje. Metakognitívna učebná stratégia pomáha žiakovi analyzovať, získavať, využiť a zapamätať si potrebné informácie.

1. fáza – žiak si pripraví pred čítaním plán,
 - najprv porozmýšľa nad témou, prečíta si poznámky k textu, nadpisy, podnadpisy, tabuľky, obsah, úvod, záver, prezrie si ilustrácie, fotografie, grafy,
 - popremýšľa, čo o téme vie.
2. fáza – počas čítania žiak monitoruje vlastné porozumenie textu,
 - prepája prečítané s existujúcimi poznatkami a skúsenosťami – predpokladá vývoj deja – identifikuje kontext,
 - všíma si znaky textu, štruktúru textu a podobne,
 - text si spracúva graficky, napr. píše si poznámky, otázky a komentáre,
 - po ukončení čítania si overuje porozumenie.
3. fáza – žiak overuje a vyhodnocuje výsledky čítania,
 - spracúva úlohy k textu,
 - reflektuje použitú stratégiu,
 - zhodnotí, či spôsob, ktorým pracoval, bol efektívny.

Metakognícia sa uplatňuje v troch fázach:

1. pred čítaním/učením sa,
2. v priebehu čítania/učenia sa,
3. po čítaní/učení sa.⁴

V nasledujúcej časti uvádzame ukážky štyroch najčastejšie používaných metakognitívnych čitateľských stratégií. Tieto stratégie sa overili na Letnej univerzite 2015 pri výučbe biológie krajských študentov a maturantov v programe D3.

Čitateľská stratégia SQ3R

(Survey/preskúmaj, Questions / vytvor otázky, Read/čítaj, Recite/ voľne prerozprávaj, Review / zosumarizuj)

⁴ http://www.mpc-edu.sk/library/files/metakognicia_web.pdf

Nasledujúce pokyny sú voľnou aplikáciou metodiky SQ3R:

- výber textu,
- úprava textu,
- ilustrácia textu.

Postupujte nasledovne:

1. Prezrite si text, obrázky, grafy, anotáciu, zhrnutie (všetko, čo je súčasťou textu, s ktorým budete pracovať).
2. Pokúste sa jednou vetou napísať váš predpoklad, o čom text bude.
3. Prezrite si podnadpisy a prečítajte prvý riadok každého odseku.
4. Zmeňte podnadpisy na otázky.
5. Prečítajte si pozorne text každého odseku a odpovedzte na otázku, ktorú ste vytvorili z podnadpisu.
6. Pripravte si otázky do diskusie k prečítanej téme.
7. Pokúste sa graficky spracovať text.
8. Vypíšte kľúčové slová z textu.
9. Napíšte krátke zhrnutie textu (krátky sumár v rozsahu päť riadkov).⁵

VÝBER TEXTU:

Liptovská bryndza

Niečo podobné ako bryndzu jedli už Kelti. Bryn znamená vrch, čiže bryndza by sa dala preložiť ako syr z vrchov. Zrejme ju mal na jedálnom lístku aj gróf Dracula, lebo bryndzu vyrábali aj v Rumunsku, kde ju volali branža. Odtiaľ ju na Slovensko dovezli valasi aj s ovečkami, ktoré podľa nich nazvali valašky. Prví bryndziari na Slovensku neboli Liptáci, ale Staroturanci. Prvýkrát sa však údajne pokúsili vyrobiť bryndzu v Liptove. Postupne výrobný proces stále zdokonaľovali a vylepšovali, až vznikla originálna slovenská bryndza. V dnešnej podobe ju pripravil Teodor Vallo, ktorý namiesto soli pridal do nej po mnohých pokusoch

⁵ http://www.mpc-edu.sk/library/files/metakognicia_web.pdf

špeciálne upravený soľný roztok. Prvú bryndziareň na Slovensku založil mäsiar a obchodník Ján Vagač v Detve v roku 1787, o pár rokov vznikli bryndziarne v Zvolenskej Slatine a Zvolene.

V Liptove založil bryndziareň až v roku 1850 Peter Makovický. Bryndza z nej putovala do Ruska a pochutil si na nej aj Lev Nikolajevič Tolstoj. Syn Petra Makovického výrobu bryndze rozšíril a zmodernizoval. V rodinnej tradícii pokračoval aj vnuk Petra Makovického Peter Lajda.

Najskôr museli na salaši urobiť syr. Čerstvo nadojené ovčie mlieko sa precedilo cez sito do veľkej nádoby – putery a zmiešalo sa so syridlom. Bola to vlastne šťava zo žalúdka mladého teľaťa. K extraktu sa pridala soľ a nechalo sa vykysnúť. Za dve-tri hodiny bača podložil pod puteru trojnožku a urobil hrudku syra. Dal ju do plachtičky vycediť. Kvapkala z neho tekutina, ktorú nazvali srvátka alebo psiarka, lebo sa dávala psom a kfmili ňou aj prasce. To, čo vytieklo do nádoby, sa nalialo do medeného kotla, uvarilo a bola z toho žinčica. Keď syr odkvapkal, vybrali ho z plachtičky a po takýto syr si na salaš chodili majitelia oviec. Za každú dojnú ovcu, ktorá bola na salaši, dostal majiteľ asi päť kilogramov syra. Ovčí syr sa potom rozdrvil, zmiešal so soľou a rozotieral vo valcoch alebo sa zomlel. Takto vznikla známa liptovská bryndza.

Bryndza zo surového ovčieho mlieka obsahuje veľmi veľa probiotických baktérií. V jednom grame je až miliarda užitočných mikroorganizmov, teda neporovnateľne viac ako v jogurtoch. Ide o mliečne baktérie, ktoré priaznivo ovplyvňujú imunitný systém a alergické ochorenia. Okrem toho priaznivo ovplyvňuje metabolizmus tukov a cholesterolu. Prvá klinická štúdia dokázala, že pri pravidelnej konzumácii sto gramov bryndze denne sa pozoruhodne zníži „zlý“ cholesterol. Klesá aj hladina cukru v krvi a znižuje sa hodnota krvného tlaku. Čerstvá pochúťka má význam aj pri prevencii osteoporózy. Obsahuje veľa vápnika, ktorý telo ľahšie vstrebáva z tráviaceho traktu práve vďaka mliečnym baktériám. Čerstvá ovčia bryndza sa však veľmi rýchlo kazí, pretože sa v nej množia nežiaduce baktérie. Koľko ich bude, závisí aj od úrovne hygieny na salaši a od ďalšieho spracovania a skladovania.

Do pasterizovanej bryndze sa dobré baktérie pridávajú umelo. Termizovaná je „prázdny“ produkt bez biologickej hodnoty.

Slovenská alebo liptovská bryndza, často aj s prívlastkom pravá, tradičná, salašnícka či domáca, sa môže vyrábať len na Slovensku a len z tepelne neupravovaného ovčieho mlieka.⁶

⁶<http://liptov.sme.sk/c/4884958/bryndzu-nekupuju-robia-si-ju-doma-sami.html#ixzz3qSRP37fl>

<http://zivot.cas.sk/clanok/5678/ako-sa-to-vyraba-nasa-bryndza>

Uvádzame ukážku, ako možno vybraný text upraviť, ilustrovať, navrhnúť podnadpisy a vytvoriť otázky. Pri tvorbe otázok uvádzame dve kognitívne úrovne nasledovne:

- A) nižšia kognitívna úroveň,
- B) vyššia kognitívna úroveň.

LIPTOVSKÁ BRYNDZA



História

A) Odkiaľ pochádza bryndza?

B) Kto priniesol bryndzu na Slovensko?

Niečo podobné ako bryndzu jedli už Kelti. Bryn znamená vrch, čiže bryndza by sa dala preložiť ako syr z vrchov. Zrejme ju mal na jedálnom lístku aj gróf Dracula, lebo bryndzu vyrábali aj v Rumunsku, kde ju volali branža. Odtiaľ ju na Slovensko dovezli valasi aj s ovečkami, ktoré podľa nich nazvali valašky.

Prví bryndziari na Slovensku neboli Liptáci, ale Staroturanci. Prvýkrát sa však údajne pokúsili vyrobiť bryndzu v Liptove. Postupne výrobný proces stále zdokonaľovali a vylepšovali, až vznikla originálna slovenská bryndza.

V dnešnej podobe ju pripravil Teodor Vallo, ktorý namiesto soli pridal do nej po mnohých pokusoch špeciálne upravený soľný roztok. Prvú bryndziareň na Slovensku založil mäsiar a obchodník Ján Vagač v Detve v roku 1787, o pár rokov vznikli bryndziarne v Zvolenskej Slatine a Zvolene.

V Liptove založil bryndziareň až v roku 1850 Peter Makovický. Bryndza z nej putovala do Ruska a pochutil si na nej aj Lev Nikolajevič Tolstoj. Syn Petra Makovického, výrobu bryndze rozšíril a zmodernizoval. V rodinnej tradícii pokračoval aj vnuk Petra Makovického Peter Lajda.

Otázky:

Odkiaľ sa dostala bryndza na Slovensko?

V ktorom meste založili prvú bryndziareň na Slovensku?

Kto založil prvú bryndziareň na Slovensku?

Výroba

A) Ako sa vyrába bryndza?

B) Akými postupmi sa pripravuje bryndza z ovčieho mlieka?



Najskôr museli na salaši urobiť syr. Čerstvo nadojené ovčie mlieko sa precedilo cez sito do veľkej nádoby - putery a zmiešalo sa so syridlom. Bola to vlastne šťava zo žalúdka mladého teľaťa. K extraktu sa pridala soľ a nechalo sa vykysnúť. Za dve - tri hodiny bača podložil pod puteru trojnožku a urobil hrudku syra. Dali ju do plachtičky vycediť. Kvapkala z

neho tekutina, ktorú nazvali srvátka alebo psiarka, lebo sa dávala psom a krmili ňou aj prasce. To, čo vytieklo do nádoby, sa nalialo do medeného kotla, uvarilo a bola z toho žinčica. Keď syr odkvapkal, vybrali ho z plachtičky a po takýto syr si na salaš chodili majitelia oviec. Za každú dojnú ovcu, ktorá bola na salaši, dostal majiteľ asi päť kilogramov syra. Ovčí syr sa potom rozdrvil, zmiešal so soľou a rozotieral vo valcoch alebo sa zomlel. Takto vznikla známa liptovská bryndza.

Otázky :

Čo je prvotnou surovinou na výrobu bryndze?

Posúďte, v čom spočíva rozdielna kvalita jarnej a zimnej bryndze?

Vysvetlite proces výroby bryndze.

Na čo sa využívali vedľajšie produkty výroby?

Biologická hodnota

A) Akú biologickú hodnotu má bryndza?

B) Akým postupom spracovania sa zachová vyššia biologická hodnota?

Bryndza zo surového ovčieho mlieka obsahuje veľmi veľa probiotických baktérií. V jednom grame je až miliarda užitočných mikroorganizmov, teda neporovnateľne viac ako v jogurtoch. Ide o mliečne baktérie, ktoré priaznivo ovplyvňujú imunitný systém a alergické ochorenia. Okrem toho priaznivo ovplyvňuje metabolizmus tukov a cholesterolu. Prvá klinická štúdia dokázala, že pri pravidelnej konzumácii sto gramov bryndze denne sa pozoruhodne zníži „zlý“ cholesterol. Klesá aj hladina cukru v krvi a znižuje sa hodnota krvného tlaku. Čerstvá pochúťka má význam aj pri prevencii osteoporózy. Obsahuje veľa vápnika, ktorý telo ľahšie vstrebáva z tráviaceho traktu práve vďaka mliečnym baktériám. Čerstvá ovčia bryndza sa však veľmi rýchlo kazí, pretože sa v nej množia nežiaduce baktérie. Koľko ich bude, závisí aj od úrovne hygieny na salaši a od ďalšieho spracovania a skladovania.



Do pasterizovanej bryndze sa dobré baktérie pridávajú umelo. Termizovaná je „prázdny“ produkt bez biologickej hodnoty. Slovenská alebo liptovská bryndza, často aj s prívlastkom pravá, tradičná, salašnická či domáca, sa môže vyrábať len na Slovensku a len z tepelne neupravovaného ovčieho mlieka.

Otázky

Analyzujte príčiny krátkej trvanlivosti čerstvej bryndze.

Zhodnoťte, v čom spočíva biologická hodnota bryndze.

Posúďte, v čom môže spočívať alergia na bryndzu.

Stručný sumár (odpovede na otázky):

História

- pôvod – pravdepodobne z Rumunska, bryn – vrch,
- prvá bryndziareň v Detve 1787,
- na Liptove založil bryndziareň v roku 1850 Peter Makovický.

Výroba

- prvotnou surovinou na výrobu bryndze je ovčie mlieko,
- na jar ovce prijímajú biologicky hodnotnejšiu čerstvú potravu, majú kvalitnejšie mlieko a aj jarná bryndza je bohatšia na živiny,
- do mlieka sa pridá žalúdočná tekutina (enzýmy zo žalúdka hovädzieho dobytku) a soľ,
- kysnutie mlieka podmieni – syridlo,
- čerstvý ovčí syr sa melie a z neho sa vyrobí bryndza,
- vedľajším produktom pri výrobe bryndze je žinčica.

Biologická hodnota

- mikroorganizmy zvyšujú biologickú hodnotu bryndze,
- čerstvá bryndza je kvalitnejšia ako termizovaná ale rýchlo sa kazí, dôvodom je prítomnosť živých baktérií, ktoré urýchľujú proces kvasenia
- bryndza sa môže použiť aj na liečenie – znižuje hladinu cholesterolu, redukuje ekzém, znižuje krvný tlak, podporuje trávenie aj imunitu,
- pasterizovaná je bez biologickej hodnoty, ale je trvanlivá,
- možná alergia na mliečne bielkoviny.

Nové slová:

bryn, putera, trojnožka, žinčica, psiarka, prasce, syridlo, salaš, bača, teľa, ...

Čitateľská stratégia KWL

(What you Know – What you Want to know – what you Learned) – čo o téme už viem, čo by som chcel vedieť, čo som sa naučil)

KWL je čitateľská stratégia, ktorá podporuje aktívne učenie sa a dá sa implementovať aj do adične orientovaného vysvetľovania učiva. KWL metóda podporuje kritické myslenie a interakciu žiak – učiteľ.

Žiaci konštruujú tabuľku s tromi stĺpcami, ktoré vyplňajú pred a počas čítania. Pred čítaním si obnovujú doterajšie vedomosti o téme, tvoria tzv. vlastný tezaurus. Potom si formulujú otázky, čo by ešte o téme chceli vedieť a v priebehu čítania a po prečítaní zosumarizujú nové vedomosti, ktoré sa dozvedeli (naučili sa).⁷

Napríklad:

Čo o tejto téme viem?) (vyplní žiak pred čítaním)	Čo by som sa chcel dozvedieť? (vyplní žiak pred čítaním)	Čo som sa naučil? (vyplní žiak po prečítaní)
bryndza – druh syra?	aký je to produkt?	priniesli ju Kelti
halušky	akú má chuť?	bryndza sa vyrába z mlieka oviec
biela farba	ako sa vyrába?	jarná je kvalitnejšia ako zimná
slovenské jedlo	je dobrá?	čerstvá je zdravšia ako pasterizovaná
	chutila by mi?	

Čitateľská stratégia 3 – 2 – 1

Žiak vyhodnocuje získané informácie v týchto krokoch:

- vyhladá 3 informácie, ktoré považuje za dôležité,
- vypíše 2 informácie, ktoré ho zaujali preto, že ide o nové informácie alebo ktoré neboli v súlade s doterajšími jeho vedomosťami a podobne,
- napíše jednu vec, na ktorú v texte nenašiel odpoveď. [1]

Uvedená metóda je vhodná na vytváranie vzťahu k textu a vyhodnotenie informácií.

⁷ http://www.mpc-edu.sk/library/files/metakognicia_web.pdf

Napríklad:

3 najdôležitejšie informácie z textu:

- bryndza sa vyrába z mlieka oviec,
- obsahuje veľké množstvo prospešných mikroorganizmov,
- pasterizácia ničí jej biologickú hodnotu.

2 najzaujímavejšie informácie z textu:

- bryndzu priniesli na Slovensko Kelti,
- jarná je lepšia ako zimná.

1 vec na, ktorú text nedal odpoveď

- koľko stojí 100 g.

Pojmová mapa

Túto stratégiu často využívajú učitelia pri motivácii. V prípade výučby zahraničných študentov je výhodné použiť ju na záverečné zhrnutie témy.



ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

http://www.mpc-edu.sk/library/files/metakognicia_web.pdf

Daniela Heldová, Nadežda Kašiarová, Alena Tomengová: Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov - Metodická - príručka MPC Bratislava, ISBN 978- 80-8052-372-5

<http://www.benchmarkeducation.com/educationalleader/reading/metacognitivestrategies.html>

<http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/metacognition/index.html>

<http://liptov.sme.sk/c/4884958/bryndzu-nekupuju-robja-si-ju-doma-sami.html#ixzz3qSRP37fl>

<http://zivot.cas.sk/clanok/5678/ako-sa-to-vyraba-nasa-bryndza>

https://www.google.sk/search?q=liptovsk%C3%A1+bryndza&espv=2&biw=1366&bih=643&sit e=webhp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMI8fDDiNGGyQIVwh gsCh14RwKN#imgdii=itoZLr_jQb9sqM%3A%3BitoZLr_jQb9sqM%3A%3B2xvCIblgHUK8G M%3A&imgrc=itoZLr_jQb9sqM%3ALiptovská bryndza

https://www.google.sk/search?q=bryndza&espv=2&biw=1366&bih=643&source=lnms&tbm=isc h&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMI8IbpieWGyQIVSIgsCh1Puwyw#imgrc=_Wx0UMt_V QYWRM%3A

REÁLIE V KONTEXTE INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCII

Autor: PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Kontakt: Ekonomická univerzita v Bratislave, Fakulta aplikovaných jazykov, Katedra románskych a slovanských jazykov, Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava, rokvpil@gmail.com

ÚVOD

V súčasnosti sa Slovenská republika stáva modernou a prítiažlivou destináciou pre zahraničných študentov študujúcich prevažne technické, ekonomické, biologické a lekárske vedy. V epoche globalizácie sa teda aj Slovenská republika stáva krajinou, v ktorej sa možno stretnúť s rôznymi kultúrami, s ktorými vstupuje čoraz častejšie do komunikačných interakcií súkromnej, spoločenskej, ekonomickej či politickej povahy. Tento stret rôznych kultúr podľa Povchaniča (2012, s. 35 – 42) na prvý pohľad vykazuje znaky *interpersonálnej komunikácie* a v tomto zmysle treba dodržiavať jej pravidlá. Povchanič tvrdí, že interpersonálna komunikácia s príslušníkom inej kultúry má čosi navyše, akúsi *pridanú hodnotu*. Tou hodnotou je *kultúrna inakosť* nášho partnera. Do hry vstupuje fenomén *interkultúrnosti*. Interpersonálna komunikácia sa stáva *interkultúrnou komunikáciou*. V interakčnom smere SLOVÁK → CUDZINEC (Slovensko → iná krajina) si treba uvedomiť, že okrem prvkov partnerovej kultúry do interkultúrnej komunikácie vstupujú aj prvky našej vlastnej kultúry, spoločné prvky v oboch kultúrach, prípadne aj niektoré prvky kultúry tretej krajiny (pozri ďalej Povchanič, 2012). V našej štúdii budeme uvažovať o opačnom interakčnom smere, t. j. CUDZINEC → SLOVÁK (iná krajina → Slovensko). V tejto súvislosti vstupuje do procesu aj učebnica cudzieho jazyka pre zahraničných študentov, pracujúcich a záujemcov, ktorí sa rozhodli prísť do Slovenskej republiky študovať, pracovať, žiť.

Vo väčšine dostupných študijných zdrojov o konkrétnej jazykovej oblasti sa reálie vyskytujú iba ako uzavreté a izolované jednotky (geografia, história, literatúra, kultúra, ...) bez ich súvislosti a aplikovateľnosti. Absentuje v nich komunikačný zreteľ, prevažujú encyklopedické vedomosti a poznanie na úkor komunikačného využitia daných uzavretých a izolovaných jednotiek reálií. Staršie existujúce učebnice slovenského jazyka pre zahraničných študentov sa koncentrujú iba na výučbu o našej kultúre, len na slovenské etnikum, čo možno

považovať v istom zmysle za nepostačujúce. Nazdávame sa, že je potrebné Slovensko predstaviť súčasným i budúcim zahraničným študentom v jeho medzikultúrnych kontaktoch (interných aj externých), ktoré ďaleko presahujú slovenské etnikum.

Reálie ako ich poznáme

Pod pojmom reálie (v rámci výučby cudzieho jazyka aj jazykové reálie alebo lingvoreálie) sa obyčajne chápe to, čím sa vyznačuje určitý národ alebo štát ako niečo neopakovateľné a jedinečné. Tieto špecifiká sú identifikovateľné v ktorejkoľvek oblasti života, v jazyku, kultúre, literatúre, ale aj v bežnom živote človeka. Často ide o niečo, čo je pre danú societu alebo spoločnosť úplne bežné, ale zo strany zahraničného partnera môže byť nepochopené, ba dokonca ho môže postaviť do nezávideniahodnej situácie.

So slovenskými reáliami prichádzajú do kontaktu zahraniční študenti aj pri učení sa slovenčiny ako cudzieho jazyka. Učebnica a ešte väčšmi učiteľ majú za úlohu sprostredkovať informácie a dojmy zo špecifik konkrétnej krajiny. Štúdium slovenčiny okrem intenzívneho jazykového kurzu ponúka aj štúdium reálií konkrétnej jazykovej oblasti. Ideálne pre našich zahraničných študentov je, že ich štúdium je zároveň spojené s intenzívnym pobytom v krajine, jazyk ktorej je predmetom ich štúdia. O to dôležitejšie je premyslieť si koncepciu a výber reálií a spôsob, akým by sa mali implementovať do výučbového procesu.

V niektorých jazykoch sa s termín reálie alebo jeho ekvivalent nepoužíva a prekladá sa preto často opisom. Napríklad Průchův Česko-anglický pedagogický slovník ho do angličtiny prekladá ako *cultural background studies* (štúdiá kultúrneho pozadia) alebo *cultural studies* (kultúrne štúdiá), v nemčine sa používa termín *Landeskunde* (vlastiveda) alebo (skôr zastaralo) *Realien* (napr. *Die altklassischen Realien im Gymnasium*, Leipzig 1890), vo frankofónnom areáli *langue et civilisation*.

„Počas posledných desaťročí vystupuje do popredia pojem *lingvodidaktika cudzích jazykov*“ (Dulebová, 2012), smerovanie spájajúce vyučovanie jazyka s poznaním kultúrneho a spoločenského života príslušného národa odzrkadlené v jeho lexike. V Rusku je tento smer metodologicky rozpracovaný predovšetkým v prácach Vereščagina, Prochorova, Passova a Kostomarovova a označuje sa ako *lingvostranovedenie*. Dulebová ďalej uvádza, že „*lingvostranovedenie je ponímané ako didaktická analógia sociolingvistiky a svojím spôsobom aj ako kulturológia orientovaná na úlohy a potreby výučby cudzích jazykov*“ (Dulebová, 2012).

K vybraným definíciám pojmu reálie

Pojem reálie nebol doteraz presne a jednoznačne definovaný. Už v roku 1985 Antonín Bytela konštatoval, že termín reálie je veľmi vágny, lebo pod neho možno zahrnúť všeličo: „*od konkrétnej reality (slovenskej, českej, ruskej, nemeckej atď.) cez javy súvisiace s kultúrou (napr. v češtine Švejk a švejkovina) až po symboly uzlových bodov národných dejín (Biela hora – bielohorská porážka, Mníchov – Mníchovská zrada)*“ (Bytela, 1985, s. 27-28). František Čermák reálie všeobecne definoval ako „*úhrn vecných vedomostí a informácií o spoločnosti, jej živote a zvykoch, prostredí, historickom pozadí, inštitúciách a pod, ktoré sú relevantné pre štúdium cudzieho jazyka*“ (Čermák, 1997, s. 376). Milena Bočánková poukázala na význam tzv. interkultúrnej dimenzie komunikačného procesu v cudzojazyčnom vyučovaní a v komunikácii v cudzojazyčnom prostredí a vymedzila najdôležitejšie zložky tohto procesu vo výučbe cudzieho jazyka:

- a) lingvistická,
- b) paralingvistická,
- c) sociolingvistická,
- d) sociokultúrna,
- e) strategickú (Bočánková, 1997, s. 161).

Kým František Čermák sa vo svojej definícii zameriava iba na sumu vedomostí a poznatkov, ktoré by mal učitelia sa cudzí jazyk počas svojho štúdia získať, aby bol dostatočné informovaný o živote cudzojazyčného kultúrneho prostredia, Milena Bočánková sa sústreďuje (v súlade s jazykovou politikou Rady Európy) na náležité a plnohodnotné zvládnutie komunikačného procesu, t. j. na praktickú činnosť, vykonávanú pri komunikovaní v cudzom jazyku v cudzojazyčnom kultúrnom prostredí.

Z vyššie uvedeného je zrejmé, že fundovaná výučba cudzieho jazyka, teda aj výučba slovenčiny pre cudzincov musí organicky obsahovať aj tzv. reálie, ktoré by mali oboznamovať študentov cudzieho jazyka s tými zložkami vytvárania kompetencií, o ktorých uvažuje Milena Bočánková. Tu si dovoľujeme pripomenúť, že uvažovanie Bočánkovej nie je nómum. Na Slovensku existujú univerzity, ktoré vo svojich programoch zameraných na cudzie jazyky úplne rešpektujú princípy interkulturality a multikulturality na báze tzv. dialógu kultúr. Príkladom takéhoto smerovania cudzojazyčnej edukácie bol jeden z prvých študijných programov európske

kultúrne štúdiá, ktoré principiálne skoncipovala Kollárová na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Význam reálií pri výučbe cudzieho jazyka podporuje aj relatívne nová a progresívna koncepcia komunikačnej metódy, ktorá bola podrobne rozpracovaná predovšetkým v Inštitúte aplikovanej lingvistiky na univerzite v Utrechte pod vedením Jana van Eka, ale aj na univerzitných pracoviskách vo Veľkej Británii a Spolkovej republike Nemecku. Cieľom takto poňatej komunikačnej metódy je schopnosť komunikovať, získať tzv. komunikačnú kompetenciu v cudzom jazyku. Takto chápaná komunikácia nepredstavuje iba verbálnu komunikáciu komunikujúcich, ale tvorí ju celý rad jazykových činností vrátane interpretácie textu. Ide o prezentáciu a opakovanie, fixovanie a o mechanizmus vybavovania jazykových štruktúr (predovšetkým gramatiky, ale i lexiky). Pritom nemožno zanedbávať ani kognitívnu stránku učenia sa cudzieho jazyka a osvojovanie si konvencií ako viesť konverzáciu. Podľa van Eka je všeobecnejším cieľom jazykového vzdelávania *„pripravenosť ku kooperatívnemu sociálnemu správaniu, čo znamená účasť na riešení problémov a rozhodovanie, tolerancia voči menšinám a ochota zapájať sa, formulovať stanoviská, diskutovať, čo často znamená obmedziť a potlačiť strach a zábrany komunikovať“* (Šára, 1999, s. 104).

Celkovú komunikačnú kompetenciu si van Ek predstavuje ako štruktúru zloženú z nasledujúcich šiestich súčastí: kompetencia jazyková, sociolingvistická, diskurzívna, strategická, sociokultúrna a spoločenská. Kompetencie sociolingválna (sociolingvistická), sociokultúrna a sociálna (spoločenská) sú založené na vysokej znalosti široko chápaných reálií. Podľa Hasila (2011, s. 26) termín reálie treba ďalej členiť nielen z hľadiska teoreticko-výskumného, ale i z hľadiska didaktickej aplikácie a špecifikovať jeho tri roviny takto:

1. **Mimojazykové, externé reálie**, inými slovami krajinoveda. S týmto termínom sme sa stretávali predovšetkým v sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch v rámci štúdia rusistiky na slovenských, ale aj českých vysokých školách. Išlo o súbor poznatkov charakterizujúcich krajinu, jazyk ktorej sme sa učili ako jazyk cudzí, a to z hľadiska historického, kultúrneho a kultúrno-historického, geografického, vrátane politického a ekonomicko-sociálneho usporiadania, z hľadiska členenia štátu a jeho štátneho zriadenia, z hľadiska životného štýlu, tradícií, zvykov, práva, národnostného zloženia, náboženského vyznania obyvateľov, národnej mentality atď., čo sú javy, ktoré sa spravidla priamo neodrážajú v jazyku, ale sú pre osvojenie si bezbariérovej komunikácie v cudzom jazyku nevyhnutné. Je pochopiteľné, že

sem môžeme zaradiť aj rad ďalších poznatkov, napríklad z oblasti športu, umenia, vedeckého poznania a jeho vývoja, školstva, systému zdravotného zabezpečenia, podnikania a rozvoja jednotlivých priemyselných odvetví a poľnohospodárstva, z oblasti turistických zaujímavostí a atraktivít atď. Hasil ďalej uvádza, že *„treba brať do úvahy národnostné zloženie študentov, ich kultúrne povedomie a mentalitu“* (Hasil, 2011, s. 26).

2. **Reálie interné, čiže lingvoreálie** (pozri i Dulebová, 2012) predstavujú široký okruh jazykových prostriedkov odrážajúcich reálne fakty. Objavujú sa predovšetkým v slovnej zásobe, vo frazeológii, v štýlovom stvárnení komunikátov a vo vlastnom komunikačnom akte. Sú to jazykové jednotky a frazémy veľmi ťažko preložiteľné do druhého jazyka alebo vôbec nepreložiteľné (tzv. bezekvivalentná lexika) a tiež ďalšie javy, ktoré umožňujú alebo komplikujú sociálnu komunikáciu v danom jazyku a rôzne túto komunikáciu modifikujú. Týkajú sa verbálnej, ale aj neverbálnej komunikácie. Treba sem zahrnúť aj také javy, ako je tempo reči, prerušovanie príhovorov (tzv. vpády do reči – intrúzia), voľba náležitej celkovej stratégie pri komunikácii, normy zdvorilosti vrátane problematiky vykania a tykania, náležité oslovenie atď. a na Slovensku a v Česku dôležité (pre cudzincov často nepochopiteľné) presné používanie titulov a hodností (napríklad na vysokej škole). Patrí sem i zložitá a doteraz nie úplne uspokojivo vyriešená otázka stratifikácie konkrétneho jazyka a používania náležitého kódu v danej situácii. Práve problematika lingvoreálií je veľmi dôležitá a potrebná, ale tiež obtiažna a doposiaľ málo prepracovaná. Na jej rozpracovanie sú nevyhnutné znalosti z oblasti sociolingvistiky a psycholingvistiky, kognitívnej lingvistiky a pragmalingvistiky (bližšie pozri Dulebová, 2012).
3. **Komplexne chápané reálie** predstavujú súhrn reálií externých a interných. Výpočet vyššie uvedených javov (v bode 1 a 2), ktoré možno zahrnúť pod pojem komplexne chápané reálie, ktorý je nadradený pojmom lingvoreálie a krajinoveda, nie je zďaleka vyčerpávajúci, ale všetky tieto, ale aj ďalšie javy sú dôležité pre bezchybnú komunikáciu z hľadiska produkcie a percepcie v procese komunikačného aktu.

Klasifikácia reálií

S rozličným chápaním a definovaním reálií súvisia aj rôzne spôsoby ich klasifikácie. Pôvodne stálo v odbornej literatúre v popredí hľadisko predmetné, neskôr nachádzame delenia na základe konotatívneho významu „v závislosti od miestneho (národného, regionálneho) a časového (historického) koloritu“ (Tellingner, 2000, s. 53). Tellingner uvádza klasifikáciu reálií podľa Vinogradova, ktorý rozlišuje len dve skupiny reálií:

- *obyčajné reálie*, ktorých charakteristickou črtou je bezekvivalentnosť,
- *asociatívne reálie*, ku ktorým majú citový vzťah len príslušníci východiskovej kultúry.

V našej práci budeme vychádzať z kategorizácie podľa Vlachova a Florina (Vlachov, Florin, 1980), ktorú aktualizovala Gálová (2009, s. 19). Klasifikácia vychádza z troch aspektov kategorizácie reálií:

- miestny aspekt,
- časový aspekt,
- predmetný aspekt.

Miestne delenie reálií zohľadňuje skutočnosť, že reálie uvádzané v origináli nemusia bezpodmienečne patriť do východiskovej kultúry. Dej diela sa môže odohrávať v kultúrnom prostredí neznámom aj čitateľovi východiskového textu. V takomto prípade hovoríme o *cudzích reáliách*. Vzhľadom na skutočnosť, či ide o reálie rozšírené a známe vo viacerých kultúrnych spoločnostiach, delíme ich na dve podkategórie: *internacionálne* a *regionálne*.

Na druhej strane rozlišujeme *domáce reálie*, ktoré možno na základe lokálneho aspektu ich použitia kategorizovať do troch skupín: *národné*, *lokálne* a *mikroreálie* (pozri tab.1).

domáce reálie	národné
	lokálne
	mikroreálie
cudzíe reálie	internacionálne
	regionálne

Tabuľka 1: Miestne delenie reálií

Podľa Hasila možno reálie sumárne klasifikovať takto (pozri tab. 2):

externé reálie (ER)	krajinoveda
interné reálie – lingvoreálie (IR)	nonverbálne lingvoreálie
	verbálne lingvoreálie
komplexne chápané reálie (KR)	ER+IR

Tabuľka 2: Delenie reálií podľa Hasila

Pri delení reálií je možné vychádzať aj z *temporálneho hľadiska*. Výsledkom takéhoto delenia sú dve základné skupiny reálií: *súčasnú* a *historickú*.

Tretím, asi najrozšírenejším aspektom kategorizácie reálií je *predmetné hľadisko*. Vlachov a Florin vytvorili rozsiahle delenie, ktoré sa zakladá na rozlišovaní troch hlavných skupín reálií. Sú to reálie *geografické*, *etnografické* a *spoločensko-politické*. Uvedená klasifikácia má významné postavenie v ruskej translatologickej literatúre, ako Tellingier uvádza: „*S. Vlachovi a S. Florinovi sa podarilo vypracovať takú klasifikáciu reálií, ktorú bez výhrad preberajú aj iní teoretici prekladu, napr. V. S. Vinogradov ju považuje zatiaľ za najlepšiu*“ (Tellingier, 2000, s. 55). Napriek vysokému stupňu prepracovanosti spomínanej klasifikácie si dovoľíme poukázať na nevyhnutnosť jej aktualizácie, na ktorú poukazuje Gálová. Na tomto mieste s ňou súhlasíme, že od roku vzniku uvedenej klasifikácie (1980) svet prešiel dynamickými zmenami, ktoré výrazne ovplyvnili aj náš každodenný život. Absentujú reálie, ktoré vznikli v súvislosti s rozvojom technológií a týkajú sa jednotlivých druhov médií (televízia, rozhlas, tlač a i.), názvov ich relácií či rubriek. Pri aktualizácii klasifikácie reálií z predmetného hľadiska podľa Vlachova a Florina vychádza Gálová z premisy, že významné postavenie celého radu médií v našom živote sa odrazilo aj v literárnych dielach. Aby toto tvrdenie potvrdila, rozhodla sa pre analýzu textového korpusu pozostávajúceho z textov súčasných autorov vydaných v rokoch 1978 – 2003. Ťažisko tvorili romány nemeckej a rakúskej proveniencie vzniknuté v deväťdesiatych rokoch. Kritériom výberu bola aj rôznorodosť tematických zameraní. Analyzovala diela vychádzajúce zo života rozličných sociálnych a náboženských vrstiev i odlišných generácií (židovská kultúra, detstvo na vidieku, veľkomesto 21. storočia, pád Berlínskeho múru atď.). V nadväznosti na analýzu vybraných románov a zistené frekvenčné zastúpenie jednotlivých druhov reálií doplnila Gálová kategóriu reálií spoločenského života o subkategóriu médiá.

geografické reálie	objekty fyzikálnej geografie	
	teritoriálne jednotky	
	toponymá (obce a časti obcí)	
	geografické objekty späté s ľudskou činnosťou	
etnografické reálie	každodenný život	jedlá a nápoje
		odev a šperky
		obydlia, nábytok, riad
		dopravné prostriedky a značenia
		pozdravy
		pracovné nástroje
		značky výrobkov
		ostatné
	umenie a kultúra	hudba, tanec, hudobné nástroje
		literatúra, literárne postavy a literárne diela
		ostatné druhy umenia
		sviatky a obyčaje
		folklór
		mytológia
	etnické objekty	etnonymá
		prezývky
		pomenovanie osôb podľa bydliska
	miery, váhy, peňažné jednotky	jednotky mier a váh
		peňažné jednotky
		iné ekonomické pojmy
spoločenské a politické reálie	médiá	televízia
		reklama, reklamné slogany
		rozhlas a tlač
	spoločensko-politický život	tituly, hodnosti, oslovenia
		úrady a administratíva
		politické hnutia a zoskupenia
	vojenské reálie	zbrane, výstroj, jednotky
		umelci
	známe osobnosti	športovci
		politici

Tabuľka 3: Delenie reálií

Od reálií k interkultúrnej komunikácii

V predchádzajúcej kapitole sme venovali pozornosť len výkladu pojmu reálie a ich chápaniu v takej miere, ako sme na ne zvyknutí. Išlo predovšetkým o tradičné, lineárne radenie jednotlivých tém, ktoré sa v rámci vyučovacích hodín cudzích jazykov vykladali skôr ako fakty, nie ako funkčné javy, ktoré majú podstatný vplyv na chápanie súvislostí v procese komunikácie a myslenia. Povchanič uvádza, že „tradičný výklad reálií v podobe juxtaopozície jednotlivých zložiek ignoruje ich prejavy, smerujúce do vyššej štruktúry – kultúrneho systému, ktorého poznanie je predpokladom úspešného interkultúrneho dialógu.“ Autor navrhuje trojstupňový prístup k problematike:

1. rovinu reálií ako kultúrneho substrátu,
2. rovinu manifestácií substrátu (tzv. *žitú* kultúru),
3. rovinu systému.

Pod *rovinou reálií* rozumieme len encyklopedické inventárium základných poznatkov, obsiahnuté v ľubovoľných príručkách reálií. Toto inventárium (suma poznatkov o predmetoch, veciach a javoch) predstavuje tzv. nosnú konštrukciu celého modelu, ktorý navrhuje Povchanič (2012, s. 35 – 42). Ide o rovinu *kultúrneho substrátu*, ktorá sama osebe ponúka poznanie, vedomosti, no je menej využiteľná v procese komunikačného aktu. Geografický, historický, politický, kultúrny, ekonomický a iný substrát v lineárnom (nekontextovom, nepriestorovom) radení ako systému faktov je sám osebe vnímaný iba ako statický, chýba mu tzv. tretí rozmer. Cílená kognitivizácia týchto javov nemá v praxi samotné uplatnenie. Tieto javy je potrebné zasadiť do kontextu, pretože to, čo sa dá zasadiť do kontextu, sa dá aj vysvetliť a pochopiť.

Manifestáciami (prejavmi) *substrátu* sú postoje k životu (pozitívne versus notorické), k okolitej realite, k ľuďom a spoločnosti (kolektívne versus individuálne), k pracovnému prostrediu (problém hierarchizácie a ľudských vzťahov), návyky a obyčaje, trend všedného dňa, stravovanie, no aj koncepcia času, priestoru atď.

Kultúrny systém je podľa Povchaniča vrchol trojstupňového modelu, ktorý predstavuje typ danej kultúry abstrahovaný z manifestácie kultúrneho substrátu. Je poznaním toho, čo je špecifické a neopakovateľné pre daný národ a aká je funkčnosť jednotlivých zložiek kultúrneho substrátu v procese interkultúrnej komunikácie. Všetky spomínané roviny (A, B, C) možno znázorniť podľa modelu Povchaniča takto (pozri tab. 5).

rovina C	KULTÚRNY SYSTÉM	(typ kultúry)
rovina B	MANIFESTÁCIE SUBSTRÁTU	(živá, žitá kultúra)
rovina A	KULTÚRNY SUBSTRÁT	(reálie)

Tabuľka 5 Súvzťahnosť rovín reálií

Povchaničov model možno identifikovať v existujúcej kulturologickej koncepcii slovenskej rusistiky. Už Passov pregnantne sformuloval vzorec, ktorý predniesol na bratislavskom kongrese v roku 1999. Zbavuje tak kultúru nedôstojného postavenia prívesku jazyka, živoriaceho len v rámci akejsi krajinovedy, v geograficko-historickom poňatí v učebniciach a vo výučbovom procese. Komunikatívno-kulturologická orientácia, toto „*otváranie okien do sveta druhej kultúry*“ musí viesť k prehĺbeniu nielen jazykovej, ale i ľudskej kompetencie. Naša humánnosť, slovami Kollárovej, je v našej kompetentnosti. Stretnutia s inou kultúrou majú študentov nielen dojímať, ale aj pomôcť im pochopiť jeho cenu i zmysel, pretože práve objavovanie nevyčerpatelných javov okolo nás i v nás je jednou z veľkých jeho predností. Vychádza sa zo schémy bázevej kultúry osobnosti, ako sa **o nej** píše v monografii Kulturologické smerovanie cudzojazyčnej edukácie (2004, s. 17 – 19).

Komunikatívno-kulturologická orientácia chce viesť k zvýšeniu nielen jazykovej, ale i ľudskej kompetencie. V rámci nej sa chápe cudzojazyčná edukácia ako otvorenie okna do druhého sveta, do druhej kultúry, do histórie i súčasnosti života druhého národa. Vzájomné vplyvy, vzájomné vzťahy, vzájomná percepcia, vzájomný dialóg kultúr.

Reálie vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka

Problematika implementácie reálií do výučbového procesu v rámci predmetu slovenský jazyk ako cudzí jazyk sa stáva v súčasnosti pomerne aktuálnou vo vzťahu k viacúrovňovému chápaniu reálií ako súčasti interkultúrnej komunikácie. V rámci vedeckých a didaktických úvah je potrebné zamyslieť sa nad štruktúrou takej učebnice, ktorá by rešpektovala spomínaný model chápania reálií.

V danom prípade ide o interakciu CUDZINEC $\Longrightarrow$ SLOVÁK (iná krajina $\Longrightarrow$ Slovensko), to znamená, že cudzinec (zahraničný študent) prichádza do kontaktu so slovenčinou a slovenskou kultúrou v podobe nielen konkrétnej reality, ale aj prostredníctvom učebnice. Tu sa vytvára priestor na projekt, cieľom ktorého by bol návrh učebného zdroja (prostredníctvom CD nosiča) na rozvoj celkovej komunikačnej (vrátane interkultúrnej) kompetencie pre zahraničných

študentov slovenského jazyka ako dorozumievacieho cudzieho jazyka s dôrazom na slovenské reálie v komparácii s reáliami anglofónnych krajín (predovšetkým Veľká Británia). Komparácia s anglofónnymi krajinami by bola zámerná, nakoľko používateľmi tohto učebného zdroja by boli študenti z rôznych (aj mimoeurópskych) krajín, ktorých dorozumievacím jazykom pri kontakte so slovenským jazykom a krajinou Slovenskej republiky je anglický jazyk.

V prvej fáze realizácie samotného projektu by sa začalo systematickou analýzou súčasných existujúcich používaných učebných zdrojov (napr. BÖHMEROVÁ, A. *Slovak for you*, Bratislava: Perfekt, 2006 a jej príbuzné varianty; ďalej BORTLÍKOVÁ, A., MAIEROVÁ, E., NAVRÁTILOVÁ, J. *Hovorme spolu po slovensky! A. Slovenčina ako cudzí jazyk*. Učebnica, 1. časť. Bratislava: UK Bratislava, 2008. 93 s. ISBN 978-80-223-2485-4; BORTLÍKOVÁ, A., MAIEROVÁ, E., NAVRÁTILOVÁ, J. *Hovorme spolu po slovensky! B. Slovenčina ako cudzí jazyk*. Cvičebnica, 2. časť. Bratislava: UK Bratislava, 2008. 75 s. ISBN 978-80-223-2487-8) pre zahraničných študentov s dôrazom na mieru aplikácie interkultúrnej zložky výučby slovenských reálií a ich presahu do iných kultúr. Prvá fáza by obsahovala aj didaktickú analýzu súčasného modelu výučby slovenských reálií pre zahraničných študentov.

V druhej fáze projektu by bolo potrebné špecifikovať tzv. kultúrne jadro slovenských reálií v komparatívnom pláne s reáliami anglofónnych krajín s dôrazom na rozvoj komunikačnej kompetencie vrátane interkultúrnej. Pod kultúrnym jadrom rozumieme ťažiskový prvok, ktorý vtláča (slovenskej) kultúre jej charakteristickú podobu. Jadro slúži ako základná norma, ku ktorej sa primeriavajú iné kultúrne fenomény (napr. typickou charakteristickou črtou slovenskej povahy je pohostinnosť). Jadro zásadným spôsobom ovplyvňuje tvorbu kultúrnych artefaktov, hodnotovú orientáciu, výber a tvorbu kultúrnych znakov.

V tretej fáze by sa rozpracovalo tzv. kultúrne jadro aplikáciou na úrovni tzv. žitej kultúry s dôrazom na špecifikáciu postojov k rôznym zložkám existencie slovenského etnika a ich presahu do iných kultúr.

ZÁVER

1. Záujem cudzincov o slovenský jazyk stúpa, čo dokazujú štatistiky a výskumy zamerané na výučbu cudzích jazykov.
2. Pojmy reálie a lingvoreálie sa od seba líšia, i keď prax ich vníma často ako synonymické pojmy.

3. Možno konštatovať, že systém výučby reálií je rozpracovaný pomerne široko, ale nie vždy zodpovedá želanému stavu chápania štruktúry jednotlivých zložiek v rámci jeho viacúrovňového systému.
4. Javy reálií sa chápu väčšinou ako izolované zložky systému, chýba kontinuita a ich vsadenie do funkčnej dynamiky.
5. Komunikatívno-kulturologická orientácia chce viesť k zvýšeniu nielen jazykovej, ale i ľudskej kompetencie učiteľov a študentov.
6. Učebnica cudzieho jazyka nemá byť dogmou a jediným zdrojom na didaktické stvárnenie preberaných tematických a lexikálno-gramatických javov.
7. Učitelia by sa mali pravidelne stretávať s autormi učebníc, aby podrobnejšie prenikli do ich vertikality a možností práce s nimi na vyučovacej hodine.

ZOZNAM CITOVANEJ LITERATÚRY

BOČÁNKOVÁ, M. 1997. Interkultúrní vztahy ve výuce obchodního jazyka. In: *Cizí jazyky*, 9-10, 41, 1997/1998, s. 161

ČERMÁK, F. 1997. *Jazyk a jazykoveda*. Praha: Pražská imaginace, s. 376.

DULEBOVÁ, I. 2012. Reálie a lingvoreálie alebo o otázke kulturologického smerovania cudzojazyčnej edukácie. In: *Vyučovanie ruštiny ako cudzieho jazyka vo viackultúrnom priestore : zborník vedeckých príspevkov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 68. ISBN 978-80-555-0505-3. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Petrikova5/index.html>

GÁLOVÁ, S. 2009. Klasifikácia reálií z predmetného hľadiska a jej aktualizácia. In: *Philologica.net*, 9, 19. ISSN 1214-5505.

HASIL, J. 2011. *Interkultúrní aspekty mezikulturní komunikace*. 165. Ústí nad Labem: Univerzita Jána Evangelisty Purkyně, s. 26.

KOLLÁROVÁ, E. 2013. *Hovory o kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej edukácie*. Bratislava: ŠPU, s. 38. ISBN 978-80-89070-58-9.

KOLLÁROVÁ, E. 2008. *Hovory so sebou a s vami o Vstrečach s Rossijej.* “ Bratislava: MPC, s. 4 – 5. ISBN 978-80-8052-312-1.

POVCHANIČ, Š. 2012. Kultúra, reálie a interkultúrna komunikácia. In: *Cudzie jazyky v premenách času III.* Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: Ekonóm, s. 35 – 42.

PRŮCHA, J. 2005. *Česko-anglický pedagogický slovník.* Praha: ARSCI, s. 81.

PRŮCHA, J. 2010. *Interkulturní komunikace.* Praha: Grada Publishing, s. 73.

SABOL, J., ZUBKOVÁ, I. 2003. *Kultúra, multikultúrnosť.* Žilina: Euroformes, s. 7. ISBN 80-89266-01-0.

ŠÁRA, M. 1999. Učíme se učit v češtině – proměna představ o jazykové kompetenci. In: *Přednášky XLII. běhu Letní školy slovanských studií.* Praha: UK FF, s. 104.

TELLINGER, D. 2005. *Kultúrne otázky prekladu umeleckej literatúry.* Košice: Typopress. ISBN 80-89089-35-6.

TELLINGER, D. 1995. Otázka prekladu jednotiek mier a váh a peňažných jednotiek. In: *Časopis pro moderní filologii*, 77, č. 1, s. 25 – 30. ISSN 0862-8459.

TELLINGER, D. 2002. Problém prekladu reálií v historickej próze (na príklade Kapitánovej dcéry A. S. Puškina). In: *Preklad z / do málo rozšírených európskych jazykov.* Bratislava: Letra, s. 191 – 195. ISBN 80-967905-6-0.

TELLINGER, D. 1993. Reálie v príprave prekladateľov. In: *Jazykové a rečové kontakty z aspektu cudzojazyčnej jazykovej výučby.* Jazykovedný zborník 10. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Šafarikanae. Prešov: EXCO, s. 199-193. ISBN 80-88722-02-0.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

BRENDLOVÁ, S. 2006. *Reálie anglicky mluvících zemí.* Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-307-8.

ČERVENĚÁK, A. 2002. *Slovensko-ruské jazykové, literárne a kultúrne vzťahy a súvislosti*. Nitra : Slovenská rada Združenie slovanskej vzájomnosti. 348 s. ISBN 978-80-80505-50-9.

GÁLOVÁ, S. 2009. Klasifikácia reálií z predmetného hľadiska a jej aktualizácia. In: *Philologica.net*, 9, 19. ISSN 1214-5505.

HARAJOVÁ, A. 2010. *Interkultúrna komunikácia a krajinoveda vo výučbe nemeckého jazyka*. Sládkovičovo: Vysoká škola Sládkovičovo. 232 s. ISBN 978-80-89267-53-8.

HASIL, J. 2011. *Interkultúrní aspekty mezikulturní komunikace*. 165. Ústí nad Labem: Univerzita Jána Evangelisty Purkyně. 222 s. ISBN 978-80-7414-400-4.

CHMUROVÁ, E. 2009. *Problematika lexikálního učiva v současných českých učebnicích ruského jazyka*. Diplomová práce. Olomouc: Katedra slavistiky FF OU.

KOLLÁROVÁ, E. 2011. *Ruské kultúrne štúdie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN/ISSN 978-80-557-0133-2.

KOLLÁROVÁ, E. 2008. *Hovory so sebou a s vami o Vstrečach s Rossijej*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-312-1.

KOLLÁROVÁ, E. 2007. *Russkie kulturnye issledovanija*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. 68 s.

KOLLAROVÁ, E., BERDIČEVSKIJ, A. 2006. *Kul'tura pervych vstreč*. Ruština pre samoukov. Bratislava: SPN.

PŘESTAVENÍ ÚJOP UK A VÝUKY ODBORNÉ ČEŠTINY NA ÚJOP UK KRYSTAL

Autorka: PhDr. Zdena Malá

Kontakt: Středisko Krystal, Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze, Česká republika

Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy se více než padesát let věnuje výuce češtiny a přípravě cizinců na studium na českých vysokých školách.

Dnešní Ústav jazykové a odborné přípravy byl založen v září roku 1974 jako zařízení Karlovy univerzity pro organizaci a metodiku přípravy zahraničních studentů ke studiu na českých vysokých školách a pro výuku dalších cizinců. Předchůdkyní ÚJOP UK byla fakulta jazykové a odborné přípravy Univerzity 17. listopadu (ta byla zrušena v roce 1974).

ÚJOP UK se původně zabýval především výukou zahraničních stipendistů středoškoláků a učňů především z Vietnamu, Mongolska, Kuby a dalších zemí. V osmdesátých letech se počet přijímaných stipendistů zvýšil na 700 až 900 ročně, jednalo se i o budoucí vysokoškoláky. Proto se začala otevírat další střediska mimo Prahu.

Po roce 1989 se zvýšil zájem o češtinu například mezi krajany v zahraničí. Stále přibývá cizinců, kteří v ČR chtějí pracovat nebo studovat a potřebují se naučit jazyk. Jim nyní ÚJOP nabízí roční přípravné kurzy, semestrální kurzy, kratší intenzivní kurzy, letní školy i individuální výuku.

V akademickém roce 2014 – 15 studovalo češtinu ve střediscích ÚJOP celkem 943 studentů samoplátců a 97 stipendistů.

V současné době má ÚJOP UK 8 středisek výuky, Výzkumné a testovací centrum, Centrum distančního vzdělávání a Centrum služeb a ubytování. Nově vzniká ještě Metodické a odborné centrum.

Velmi důležité je Výzkumné a testovací centrum (VTC) založené roku 2006. Vytvořilo Certifikovanou zkoušku češtiny pro cizince (CCE), která koresponduje se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky. Zkouška je vytvořená pro úrovně A1 – C1 podle SERR. Karlova univerzita se tak díky VTC stala 32. členem organizace ALTE (= Association of Language Testers in Europe) a čeština 27. jazykem reprezentovaným v ALTE.

Certifikovaná zkouška pro cizince se zkouší od roku 2007 nejen v Praze, ale i v dalších evropských městech (Vídeň, Berlín, Paříž, Londýn, Varšava a další). V roce 2014 vykonalo tuto zkoušku více než 600 kandidátů.

Od roku 2014 existuje zkouška z jazyka a reálií pro účely udělování státního občanství ČR (ZKOBČ), je na úrovni B1. Tuto zkoušku vytváří a organizuje také VTC. V roce 2014 se na zkoušku z reálií přihlásilo 2 774 kandidátů a 2 474 kandidátů na zkoušku z jazyka. Zkouší se na všech střediscích ÚJOP UK i na dalších vysokoškolských pracovištích (v Brně, Českých Budějovicích, Olomouci, Ostravě a Plzni).

Učitelé češtiny všech středisek ÚJOP UK se podílejí na zkoušení obou typů zkoušek (CCE i ZKOBČ). Aby byla zaručena odborná úroveň samotné zkoušky, jsou zkoušející velmi pečlivě a detailně proškolení při prezenčních i distančních školeních. Školení si musí vždy po roce obnovit.

ÚJOP UK má nyní 9 středisek výuky. Přípravě Čechů na studium na lékařských fakultách se věnuje středisko v Dobrušce, na výuku cizích jazyků se specializuje Centrum jazykového vzdělávání a pouze čeština se vyučuje na středisku Albertov v Praze. Pět středisek se orientuje na výuku češtiny a odborných předmětů.

Jsou to Mariánské Lázně (příprava na studium lékařských a přírodovědných oborů), Poděbrady (technické a ekonomické obory) a Liberec (technické obory). V Praze jsou to pak tři střediska - nejmladší Hostivař (technické a ekonomické obory), Albertov (pouze čeština) a středisko Krystal (umělecké a humanitní obory).

Přístup k výuce odborných předmětů na příkladu střediska Krystal

Středisko Krystal se postupně vyprofilovalo jako středisko zaměřené na umělecké obory (architektura, volné umění, design, teorie umění) a humanitní obory (čeština pro cizince, filologie, PR a marketing, právo a další obory se SCIO zkouškou, sociologie, politologie, mezinárodní vztahy a další).

Výuka probíhá od září do června, týdně mají studenti 35 hodin výuky. V prvním semestru převažuje počet hodin češtiny nad počtem hodin odborných předmětů, ve druhém semestru je tomu naopak.

Cílem výuky češtiny je složit na konci května závěrečnou zkoušku na úrovni B2. Tato zkouška má stejné parametry jako certifikovaná zkouška z češtiny B2. Připravují ji metodici češtiny všech středisek pod vedením Výzkumného a testovacího centra ÚJOP UK.

Úroveň B2 požaduje většina vysokých škol jako vstupní úroveň pro cizince. Většina vysokých škol zároveň uznává právě závěrečný certifikát ÚJOP UK jako potvrzení úrovně (např. Univerzita Karlova, Západočeská univerzita Plzeň, Univerzita Hradec Králové, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Technická univerzita Liberec a řada dalších). Existují ale i vysoké školy, které požadují složení zkoušek vlastních (Vysoká škola ekonomická).

Cílem výuky odborných předmětů je zvládnout obsah středoškolského učiva a terminologii jednotlivých oborů. Studenti na středisko přicházejí s ukončeným středním vzděláním, ale jeho obsah se v některých předmětech výrazně odlišuje od obsahu učiva na českých středních školách (např. dějiny českých zemí a střední Evropy), logicky se liší i používaná terminologie. Příprava na přijímací zkoušky na vysoké školy je tedy hlavním cílem několikaměsíčního studia.

Ve většině případů je prvním kolem přijímací zkoušky písemný test. A druhým motivační rozhovor nebo rozhovor o prostudované literatuře.

Většina přijímacích testů má podobu odpovědí na otázky, zpravidla ve formě multiple choice testu. A právě tomu je podřízena výuka odborných předmětů především v prvním semestru. V rámci odborných předmětů se trénují především receptivní dovednosti - poslech a čtení.

Studenti střediska Krystal jsou především ze slovansky mluvících zemí, převahu mají ti rusky mluvící. Studují zde i stipendisté z Bulharska, Bosny, Srbska, Běloruska a dalších zemí, kterým český stát udělil stipendium pro studium na vysoké škole. Před samotným studiem musí zvládnout jazykovou a odbornou přípravu.

Skupiny studentů jsou tedy věkově i jazykově relativně homogenní. Výuka češtiny i odborných předmětů probíhá výlučně v cílovém jazyce, tedy v češtině. Během několika týdnů dochází k opravdu rychlému zlepšení porozumění čtenému textu i slyšenému projevu.

V první lekci se pracuje jen se slovesem být, obrázky a termíny, postupně je nutné vybudovat slovní zásobu oboru. Ve druhé polovině semestru už mohou učitelé skutečně „přednášet“ odborné předměty, samozřejmě pomalejším tempem, s výraznou výslovností a občasným vysvětlením neznámého pojmu.

Panuje určitá „schizofrenie“ ve výuce. Při výuce češtiny se klade důraz na produktivní dovednosti, při výuce odborných předmětů jsou trénovány především dovednosti receptivní.

Při výuce češtiny studenti probírají „jednoduchá“ témata obvyklá na úrovních A1 – B2 a procvičují příslušnou slovní zásobu. Oproti tomu témata a používaná slovní zásoba při odborné výuce úroveň B2 převyšují.

Aby byli studenti úspěšní, musí být výuka zacílena na požadavky vysokých škol u přijímacího řízení. Ty se mohou v jednotlivých letech lišit. Dále se liší požadavky různých škol při přijímacích testech na stejné obory. Např. přijímací zkoušky na politologii na Západočeské univerzitě v Plzni vyžadují hlubší znalost politického myšlení a politických systémů států. Při přijímacích zkouškách na politologii na Univerzitě Hradec Králové jsou zase otázky více zaměřené na české dějiny, český politický systém a evropské dějiny 20. století. Proto mají naprosto zásadní roli metodici jednotlivých programů v čele s hlavním metodikem, kteří musí tyto požadavky sledovat a podle nich upravovat učební plány pro daný akademický rok. Stanoví, které předměty a v jaké intenzitě je potřeba vyučovat (např. pro přípravu na studium architektury je nutná matematika, deskriptivní geometrie, dějiny, dějiny umění a praktická výuka v ateliéru).

Metodici pomáhají vyučujícím jednotlivých předmětů sestavit harmonogramy učiva pro jednotlivé semestry a vyberou učební materiál. Dále také hospitují a pomáhají učitelům se zvládnutím výuky.

Byly vypracovány metodické listy pro výuku odborných předmětů, v nichž je stanovena struktura hodiny a učitelům jsou doporučeny typy cvičení a aktivit pro jednotlivé fáze hodiny.

Velkou výhodou práce na středisku je jeho technická vybavenost. V každé učebně je dataprojektor, plátno, reproduktory a počítač s internetem. Výklad nového učiva probíhá ve formě prezentace, vše je vizualizováno. Studenti se seznamují s novou slovní zásobou (např. slovo *arkýř* nebo *chrlič* při výuce dějin umění učitel jednoduše ukáže). Studenti si lépe zapamatují nové informace, když poslouchají výklad a současně mají před očima klíčová slova, obrázky, ilustrace, statistiky, mapy nebo se dívají na dokumentární filmy. Samozřejmě jsou také schopni déle udržet pozornost při výkladu v cizím jazyce.

Důležitou součástí výuky je práce s textem. Pro studenty je na začátku studia náročné orientovat se v odborném textu v cizím jazyce a v prvních týdnech se na to musí brát ohled. Učí se číst jen krátké odstavce, ujasňují si klíčová slova. Postupně se délka textů prodlužuje.

Ve výuce se v některých předmětech používají středoškolské učebnice (např. Šašinka Z., Štěpánková A.: *Odmaturuj z dějepisu 2 pro moderní dějiny*). Pro některé předměty existují učebnice pro cizince napsané vyučujícími střediska ÚJOP (např. OSTMEYEROVÁ, Z.: *Dějiny středověku pro zahraniční studenty*. Praha: Karolinum, 2013., KŘIVÁNEK, D.: *Politická geografie pro zahraniční studenty*. Praha: Karolinum, 2013., z těch novějších potom STRAKOVÁ TOMÁŠOVÁ, M.: *Základy filozofie 20. století a etiky pro cizince*. Praha: Karolinum, 2015., ŠIMÁČKOVÁ, J.: *Úvod do studia psychologie a sociologie pro zahraniční studenty*. Praha: Karolinum, 2015.). Tyto učebnice jsou koncipované tak, aby se náročnost textů postupně zvyšovala. Na konci kapitoly je přehled nejdůležitějších slovíček, následují úkoly k porozumění textu.

Na některé speciální předměty vhodné učební materiály nejsou a učitelé si pak musí vytvářet vlastní pracovní listy.

Během hodin se studenti seznamují i s podobou přijímacích testů, učí se pochopit zadání a trénují strategie při jejich řešení.

Kvalita výuky odborných předmětů je zajištěna přesnými učebními plány a harmonogramy, prací metodiků, hospitacemi a vzájemnými hospitacemi učitelů. Dalším ukazatelem je průběžné testování, zajímavé pohledy na výuku přinášejí dvakrát ročně i anonymní dotazníky.

Je zřejmé, že na učitele odborných předmětů jsou kladeny vysoké nároky. Takový učitel musí být specialistou ve svém oboru, musí mít pedagogické dovednosti a pedagogické nadání, zároveň musí být skutečná osobnost, která si získá a udrží pozornost studentů. Kromě toho musí mít vztah k češtině a také musí vědět, jaké jsou možnosti studentů pochopit výklad a reagovat na něj. Postupnému zlepšování studentů v češtině pak přizpůsobuje i svou výuku. Styl výuky se tedy v průběhu roku mění.

O tom, že na studijním středisku Krystal působí tým zkušených a nadšených učitelů odborných předmětů, svědčí vedle ohlasu studentů hlavně jejich výsledky při přijímacích pohovorech i později při studiu na vysokých školách.

Úspěšnost studentů Krystalu v přijímacím řízení v roce 2014-15

Úspěšnost absolventů roku 2014 - 15

Veřejná vysoká škola	127	71,3%
Soukromá vysoká škola	26	14,6%
Ostatní (VOŠ, SŠ, jazykové kurzy atd.)	14	7,9%
Odjezd domů	9	5,1%
Nevíme	2	1,1%

178

OD VÝUČBY CUDZINCOV K VÝSKUMU SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

Autorka: doc. PhDr. Jana Pekarovičová, PhD.

Kontakt: Studia Academica Slovaca, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Kľúčové slová: slovenčina pre cudzincov, slovenčina ako cudzí jazyk, didaktika cudzích jazykov, audioorálna/audioulingválna metóda, lingvodidaktika, jazykové minimum/štandardy, komunikačná kompetencia

Historické súvislosti

Pohľad do histórie slovenčiny ako cudzieho jazyka (SakoCJ) naznačuje, že počiatkový záujem o túto problematiku bol vyvolaný konkrétnymi potrebami vyučovania cudzincov na Slovensku a pokračoval postupným zavádzaním slovenčiny pre cudzincov na odborných fakultách slovenských vysokých škôl. Formulovanie prvých krokov osobitnej metodiky bezprostredne súvisí najmä s jazykovou a odbornou prípravou zahraničných študentov na vysokoškolské štúdium, realizovanou od roku 1960 v študijných strediskách v Senci, neskôr v Herľanoch, ktoré boli súčasťou Univerzity 17. novembra. Vytvorením študijného strediska v Bratislave prešli všetky pracoviská pod správu Univerzity Komenského ako Ústav jazykovej a odbornej prípravy zahraničných študentov, známy pod menom ÚJOP UK.¹

Na tomto mieste sa nemienim zaoberať všetkými udalosťami, inštitucionálnymi zmenami, ktorými prešlo toto pracovisko za 55 rokov svojej existencie, chcem však vyzdvihnúť účinkovanie jeho prvých pracovníkov – učiteľov jazyka a odborných predmetov, ktorí boli priekopníkmi v oblasti vzdelávania cudzincov v slovenčine. Títo učitelia si boli vedomí, že ak má jazyková príprava splniť postulovaný cieľ a naučiť cudzincov v relatívne krátkom čase úspešne komunikovať po slovensky, bolo treba zmeniť pohľad na slovenčinu a zjednodušiť tradičné postupy, ktoré sa uplatňovali vo výučbe slovenčiny ako materinského jazyka. Tu sa rodí nová

¹Táto inštitúcia viackrát menila svoj názov i svoju príslušnosť do sústavy univerzít, od roku 1988 je súčasťou Univerzity Komenského ako špecializované pracovisko zamerané na prípravu zahraničných adeptov o štúdium na slovenských vysokých školách. Po vytvorení Centra ďalšieho vzdelávania (CĎV) od roku 2004 je ÚJOP jednou z jeho vzdelávacích centier. V súčasnosti nesie názov Útvar pre jazykovú a odbornú prípravu - Jazyková a odborná príprava cudzincov a krajanov (JOP) a zabezpečuje výučbu slovenského jazyka a profilových odborných predmetov pre zahraničných študentov, ktorí sa pripravujú na riadne vysokoškolské štúdium v SR.

metodika praktickej výučby predstavená v prvých učebných materiáloch *Slovenčina pre cudzincov* autorského kolektívu pod vedením **Tomáša Dratvu**². Jazyková príprava zahraničných študentov na vysokoškolské štúdium v Slovenskej republike je teda úzko spätá s tvorbou prvých učebníc slovenčiny pre cudzincov a postupným modelovaním základných konverzačných tém a gramatického učiva najmä prostredníctvom priamej audioorálnej metódy, z ktorej vychádzajú autori jednotlivých vydaní³. Ukazuje sa, že títo učitelia – priekopníci mali jasnú predstavu o potrebách frekventantov pochádzajúcich z rozličných jazykových oblastí, prakticky z celého sveta, a preto pri intenzívnej praktickej výučbe sa najschodnejšou zdala priama metóda na báze slovenčiny. Možno povedať, že už tam sa začali aj terminologicky postupne diferencovať dva prístupy, jednak prezentácia slovenčiny cudzincom, teda modelovanie praktickej výučby *slovenčiny pre cudzincov*, jednak postulovanie jej metodických parametrov, teda pohľad na slovenčinu očami cudzincov, ktoré tvorí základ skúmania *slovenčiny ako cudzieho jazyka*. Štúdiom didaktiky cudzích jazykov a neustálym hľadaním ciest, ako efektívne naučiť cudzincov po slovensky za jeden rok, títo tvoriví učitelia správne uchopili dané odlišnosti z hľadiska teoretického výskumu i praktickej jazykovej prípravy a prispeli tak k etablovaniu lingvodidaktickej koncepcie slovenčiny ako cudzieho jazyka, neskôr ako samostatného predmetu aplikovanej lingvistiky⁴. Zdá sa, že na rozdiel od používania týchto termínov v súčasnosti, keď sa niekedy navzájom zamieňajú, napríklad aj v názve série učebníc *Slovenčina ako cudzí jazyk. Hovorme spolu po slovensky*, títo prví metodici chápali významovú odlišnosť pojmov a v tomto smere aj viedli prvé metodické stretnutia učiteľov jazykových stredísk. Sama som bola účastníčkou niekoľkých metodických dní, odborných seminárov, kde učitelia prezentovali svoje skúsenosti z výučby cudzincov, upozorňovali na úskalia pri osvojovaní slovenskej gramatiky a diskutovali o nových prístupoch. Skúsme sa teda bližšie pozrieť, v čom spočíva prínos prvých učiteľov slovenčiny pre cudzincov, čo je dodnes cenné i platné z hľadiska súčasnej didaktiky

²Prvé skriptá boli vydané už v roku 1962, nasledovalo postupne niekoľko prepracovaných a doplnených vydaní, ktoré boli aj v bežnej sieti ako základné učebnice pre univerzálnych používateľov bez sprostredkujúceho jazyka. Spoluautormi učebných materiálov boli ďalší učitelia, pôsobiaci v študijnom stredisku v Senci Viktória Buznová, Jozef Vallo, Viera Barková.

³Podstatné zmeny uplatnili autori *Slovenčiny pre cudzincov* T. Dratva a V. Buznová v modifikovanom vydaní z roku 1992; Súbežne vznikali ďalšie učebné materiály *Dobrý deň, slovenčina* od kolektívu autorov, 1991; Výstupom projektu TEMPUS riešeného v spolupráci s nemeckými a talianskymi partnermi bola učebnica *Základy slovenčiny* autoriek M. Weissová – K. Holíková, 1994.

⁴Základné východiská lingvodidaktických a etnokultúrnych parametrov slovenčiny ako cudzieho jazyka v kontexte aplikovanej lingvistiky sú predstavené v monografii: PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava : Stimul 2004.

cudzích jazykov. Dané učebné i metodické materiály samozrejme nemožno posudzovať z dnešného hľadiska, ale iba na základe vtedajších možností, zbierania pedagogických skúseností a intuitívneho hľadania priliehavej metodiky.

Metodické súvislosti

Získané skúsenosti boli zvyčajne podkladom interných materiálov, ktoré slúžili na výučbu i metodické usmernenie. Za najkomplexnejší výstup možno považovať zborník *Učíme slovenčinu* (1993). Zborník obsahuje príspevky z odborného seminára, ktorý sa zaoberal problematikou metodiky slovenčiny ako cudzieho jazyka v strediskách jazykovej prípravy na Slovensku i na lektorátoch slovenského jazyka v zahraničí. Práve Tomáš Dratva v ňom predstavil metodické postupy vo výučbe cudzích jazykov so zreteľom na ich uplatňovanie v praktických kurzoch slovenčiny pre cudzincov, kde sa najviac presadzovala **audioorálna**, nazývaná tiež **audiolingválna metóda**. Proklamované zásady *1. jazyk má audioorálny charakter, 2. jazyk je súbor návykov, 3. učíme sa jazyk, nie o jazyku, 4. učte jazyk taký, aký je, nie taký, aký by mal byť, 5. jazyky sa navzájom líšia* sa stali východiskom didaktickej koncepcie a podkladom pre tvorbu prvých učebných materiálov. Podľa tejto metódy študujúci nadobúdajú nové návyky v cieľovom jazyku podobne ako v materinskom jazyku, pričom učiteľ slúži ako vzor „*native speaker*“. Výučba prebieha na základe dialógov, ktoré slúžia na osvojovanie modelových komunikačných situácií najčastejšie formou drilových cvičení. Tu možno nájsť istú paralelu medzi intencným učením sa jazyka a jeho spontánnym osvojovaním bez predchádzajúceho výkladu gramatiky, ktorý sa uplatňuje v monitoringovej teórii Stephena Krashena (1981), kde sa poukazuje jednak na odlišnosti medzi prirodzeným osvojovaním a vedomým učením sa jazyka, jednak sa naznačujú možnosti vzájomného prepojenia či doplnenia obidvoch postupov. Pritom vedomé učenie sa (druhého jazyka) vystupuje v procese používania daného jazyka (najmä hovorenia) ako akýsi monitor, kontrolný mechanizmus.

Nácvikom modelových výpovedí typických pre danú situáciu si študent osvojuje celé výpovede a na základe analógie tvorí podobné modely. Analogické uvažovanie sa uplatňuje predovšetkým pri osvojovaní materinského jazyka. Pri zámere produkovať vety v cudzom jazyku sa často komunikant opiera aj o osvojené vetné modely v prvom, teda v materinskom jazyku. Preto najmä pri vyučovaní, resp. učení sa cudzieho jazyka k takýmto zautomatizovaným vetným modelom študujúci prirodzene hľadá ekvivalenty v príslušnom cudzom jazyku, pretože

zovšeobecňovanie pomocou modelových situácií v rečovej praxi prebieha zvyčajne prirodzenou cestou⁵. Môže ísť o vedomú či podvedomú metajazykovú operáciu vyvolanú medzijazykovým transferom modelov z prvého/materinského jazyka do iného/cieľového jazyka, ktorý sa učíme. V skutočnosti sú tieto modely výsledkom konceptualizácie skutočnosti realizovanej na základe vlastnej rečovej skúsenosti komunikanta. Preto sa v komunikatívne ladenom vyučovaní sa zvyčajne odporúča uprednostniť implicitný úvod do gramatiky. Gramatické učivo sa sprostredkúva induktívne, vychádza sa z motivačného textu, ktorý obsahuje príklady na daný jav. Potom sa tieto javy osvojujú v modeloch, prípadne jazykových spojeniach a upevňujú v špeciálnych štruktúrnych cvičeniach metódou postupných krokov zameraných na určovanie, výber a nakoniec na tvorbu správneho gramatického tvaru. Táto metodika môže byť však efektívna len pri dennom styku s cieľovým jazykom, nie pri štandardných jazykových kurzoch s dotáciou štyri vyučovacie hodiny týždenne.

Vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka univerzitného typu ako prvá zaviedla Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, najprv sporadicky, potom ako súčasť riadneho štúdia. Do študijného programu bola od polovice 60. rokov zaradená výučba lektorských alebo praktických cvičení pod názvom *slovenčina pre zahraničných študentov*, ktorí na filozofickej fakulte absolvovali riadne štúdium (filologických alebo nefilologických odborov) a pre zahraničných slovakistov, ktorí ako štipendisti a stážisti prichádzali a prakticky doteraz prichádzajú na fakultu na jedno alebo dvojsemestrálny študijný pobyt. K priekopníkom kurzov slovenčiny pre cudzincov patril **Jozef Prokop**, ktorý svoje skúsenosti zúročil v učebniciach a príručkách pre cudzincov⁶. V dôsledku zrušenia Univerzity 17. novembra (1974), v rámci ktorej sa v študijných strediskách v Senci a Herľanoch uskutočňovala jazyková a odborná príprava zahraničných adeptov vysokoškolského štúdia na Slovensku, prichádza na filozofickú fakultu **Oľga Záhlavová**, ktorá sa primárne venovala výučbe cudzincov a didaktike slovenčiny ako materinského i ako cudzieho jazyka. Z tejto problematiky publikovala niekoľko článkov

⁵ V tejto súvislosti sa ukazuje ako efektívnejšie vychádzať pri opise a klasifikácii vetných typov z modelových situácií. Keďže komunikačná aktivita sa vzťahuje na nespočetné množstvo mikrosituácií, metodologickým problémom je hľadať kritériá na ich zovšeobecnenie, čiže typologizáciu. Typológiu vetných štruktúr v slovenčine z hľadiska osvojovania si slovenčiny ako cudzieho jazyka predstavil Juraj Vaňko, SAS, 44, 2015, s. 275 – 292.

⁶PROKOP, Jozef: *Lexikálne a gramatické minimum slovenského jazyka* (1978), *Základný kurz slovenčiny* (1980) a *Slovenčina pre krajanov hovoriacich po anglicky* (1986, spoluautor).

v odborných časopisoch a zborníkoch a zostavila vysokoškolské skriptá⁷. Neskôr sa štúdium slovenčiny umožnilo aj zahraničným záujemcom, ktorí na Slovensku žijú alebo pracujú ako lektori, manažéri alebo poradcovia firiem a postupne sa diferencovalo podľa úrovne jazykovej kompetencie frekventantov na kurzy pre začiatočníkov, mierne a stredne pokročilých a pokročilých s ponukou špecializovaných kurzov zameraných na odbornú a interkultúrnú komunikáciu a realie Slovenska.

Lingvodidaktické súvislosti

Všeobecný rozvoj slovakistiky i jej osobitnej zložky zaoberajúcej sa opisom slovenčiny a jej prezentáciou cudzincom je úzko spojený najmä s pôsobením letnej školy slovenského jazyka a kultúry, ktorá sa v roku 1965 odčleňuje od pražskej Letnej školy slovanských štúdií a od roku 1966 nesie názov *Studia Academica Slovaca* (SAS). Konštituovaním *Studia Academica Slovaca* sa vytvárajú vyhovujúcejšie podmienky na vzdelávanie zahraničných slovakistov, ale predovšetkým sa otvára priestor na hľadanie primeraných foriem sprístupňovania praktického jazyka a zároveň formulovanie univerzálnych téz odkrývajúcich zvláštnosti slovenčiny z pohľadu cudzincov. Za päť desaťročí svojej existencie sa SAS obsahovo i metodicky vyprofiloval a stal sa uznávanou inštitúciou, ktorú absolvovalo takmer sedem tisíc zahraničných záujemcov o slovenský jazyk, kultúru a slovenské reálie z viac ako 70 štátov sveta. Vďaka svojej bohatej a pestrej vedeckovýskumnej činnosti je výrazným prínosom pre slovenskú teoretickú a aplikovanú lingvistiku i rozvoj slovakistiky v zahraničí.

Pedagogická prax potvrdila potrebu diferencovaného prístupu k slovenčine v úlohe materinského jazyka a ako druhého či cudzieho jazyka, ktorý sa premieta v odlišnej forme sprístupňovania gramatickej stavby slovenčiny pre cudzincov s dôrazom na opis výrazných črt jazykových javov a explicitnejšie formulovanie gramatických pravidiel. Predmetom bádania je nielen dôraz na známe odlišnosti v didaktike materinského a cudzieho jazyka, ale aj objavovanie a využívanie podobností, paralel pri osvojovaní a sprístupňovaní jazykového učiva i mimojazykových exponentov. V oboch prípadoch je slovenčina predmetom aj prostriedkom výučby. Odlišná je predovšetkým východisková znalosť jazyka ako prostriedku komunikácie, čo sa zákonite musí premietnuť v prístupe k opisu jazykového systému (metajazyk), ako aj v procese

⁷ZÁHLAVOVÁ, Oľga: *Konverzačné texty a cvičenia zo slovenčiny pre zahraničných študentov* (1981), *Slovenský jazyk pre zahraničných študentov. Konverzačné texty s cvičeniami* (1991, spoluautorka).

osvojovania cieľových zručností (komunikácia). Kým vyučovanie materinského jazyka je orientované na používateľa, ktorý už ovláda svoj jazyk ako dorozumievací prostriedok, adept vyučovania cudzieho jazyka zvyčajne nedisponuje touto schopnosťou, a preto ťažisko jazykovej prípravy sa presúva na získanie komunikačnej kompetencie, na nácvik komunikačných zručností frekventantov.

Pri stanovení didaktickej stratégie cudzích jazykov sa v súvislosti s výberom učiva pre jednotlivé stupne zavádza pojem *jazykové minimum* so zameraním na *lexikálne, gramatické, fonetické a ortografické minimum*⁸ Charakteristikou a zostavením jazykového minima sa z pohľadu slovenčiny ako cudzieho jazyka zaoberá predovšetkým **Jozef Mistrík**, ktorý bližšie predstavuje zákonitosti i zvláštnosti slovenčiny a na základe frekvencie slov a tvarov v bežnej komunikácii špecifikuje *jazykové minimum slovenčiny* (1974) a *lexikálnu bázu slovenčiny* (1975). Podľa J. Mistríka určovanie jazykového minima predpokladá znalosť jazyka i didaktických zásad, a preto je praktickou pomôckou nielen pre výučbu, ale aj pre teoretické skúmanie jazyka. Jazykové minimum sa vyčleňuje obyčajne kvantitatívnymi metódami, ktoré len slabo signalizujú vzťah medzi výskytom, tvarom a sémantikou skúmaných prvkov. Pojem jazykové minimum sa vzťahuje skôr na základnú úroveň výučby jazyka, pri strednom a vyššom stupni je obvyklejšie používať *jazykový štandard / jazykové štandardy* zabezpečujúce optimálnu mieru osvojenia príslušného jazykového (lexikálneho, gramatického) aparátu požadovanú od frekventantov absolvovaného stupňa jazykovej prípravy.

Požiadavku osobitného prístupu k opisu slovenčiny pre cudzincov ako lingvodidaktického problému nastolil **Peter Baláž** v sérii príspevkov k skúmaniu tejto oblasti aplikovanej lingvistiky, publikovaných v zborníkoch *Studia Academica Slovaca* (1985, 1986, 1988), ale najkomplexnejšie v analytickej štúdii *Slovenčina ako cudzí jazyk* (1986), kde zdôrazňuje, že rozdiely v osvojovaní si materinského a cudzieho jazyka sa musia explicitne prejavovať v koncipovaní špeciálnych gramatík pre cudzincov zohľadňujúcich opis výrazných črt jazykového systému, ale aj spôsob, ako sprostredkovať pravidlá tvorenia a interpretácie gramatických tvarov, syntagiem a viet. Pri sprostredkovaní výrazných črt slovenčiny je optimálny konfrontačný výklad príslušných gramatických kategórií s dôrazom na tie javy, ktoré chýbajú v jazykovom povedomí cudzinca, alebo sa nezhodujú so systémom slovenčiny. Z tohto

⁸ Ide o účelne vybraný súbor príslušných (lexikálnych, gramatických, fonetických, pravopisných) prostriedkov potrebných na dosiahnutie stanoveného vyučovacieho cieľa pri osvojovaní príslušného stupňa cudzieho jazyka, ktorý môže prispieť k zefektívneniu procesu výučby i učenia.

hľadiska P. Baláž bližšie rozoberá menný rod v slovenčine ako cudzom jazyku (1988), pričom naznačuje spôsoby identifikácie rodovej príslušnosti slovenských substantív. Na sprostredkovanie mechanizmov pravidiel tvorenia a interpretácie gramatických tvarov slovenčiny cudzincom odporúča P. Baláž "preferovať pravidelné tvary pred nepravidelnými a morfológické javy opísať tak, aby sa zvýraznila ich príslušnosť do istého čiastkového systému" (Baláž, 1986, s. 39). V tejto súvislosti rozlišujeme dva prístupy sprístupňovania gramatického systému jazyka, a to uvedomováciu gramatiky pre potreby vyučovania materinského jazyka a sprostredkováciu gramatiky určenú cudzincom, ktorí získavajú jazykové znalosti v neprirodzených podmienkach. Základom prezentovanej lingvodidaktickej teórie SakoCJ je komunikatívno-kognitívny prístup k vyučovaniu jazyka, ktorý predpokladá funkčné prepojenie lingvistických znalostí a komunikačných zručností zahraničných adeptov slovenčiny. V uvedenej koncepcii ide o presadzovanie takých metód, "ktoré veľmi cieľavedome, racionálne využívajú vedomé osvojovanie gramatických znalostí" (Dolník, 1993, s. 63). Práve potreba uvedeného poznávania jazyka najlepšie zodpovedá štúdiu univerzitného typu, kde sa treba oprieť o existujúce lingvistické zázemie poslucháčov slovenčiny a doplniť všetky relevantné potenciálne funkčné informácie a vzťahy so zreteľom na prezentáciu i osvojovanie lingvistických znalostí tak, aby boli adekvátne uplatniteľné v praktickej komunikácii.

Jednou z hlavných úloh didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka je opis jednotlivých rovín slovenčiny v kontexte s cudzími systémami zameraný na zvláštnosti slovenčiny v konfrontácii s paralelnými či ekvivalentnými javmi porovnávaných jazykov, v ktorom sa kladie dôraz najmä na absenciu alebo zásadnú odlišnosť fungovania jednotlivých prvkov. Základy takto orientovaného konfrontačného výskumu položili už zostavovatelia prvých ročníkov zborníka *Studia Academica Slovaca*, v ktorých sa programovo venovala pozornosť prezentácii a kontrastívnemu výkladu príslušných jazykových javov slovenčiny v kontexte s inými, typologicky a geneticky blízkymi alebo vzdialenými jazykmi. Medzijazykové porovnávanie poskytuje dôležitú bázu lingvodidaktických informácií o zhodách a odlišnostiach skúmaných jazykov využiteľných pri opise a sprístupňovaní slovenčiny cudzincom.

Interdisciplinárne súvislosti

Skúmanie slovenčiny ako cudzieho jazyka zasahuje do rozličných oblastí jazyka a príbuzných disciplín, a preto si vyžaduje interdisciplinárny prístup a medzijazykové

porovnávanie. Súhlasne s lingvodidaktickou teóriou češtiny ako cudzieho jazyka⁹ možno hovoriť o vzniku a formovaní samostatného odboru *slovenčina ako cudzí jazyk*, ktorý je potrebné odlišovať od blízkeho aplikovaného odboru *slovenčina pre cudzincov*, hoci v našej koncepcii pri výklade slovenčiny pre cudzincov striedavo používame obidva pojmy, no častejšie pracujeme s termínom slovenčina ako cudzí jazyk, ktorý je náprotivkom k didaktickému vymedzeniu slovenčiny ako materinského jazyka. Úlohy spojené s výskumom slovenčiny pre cudzincov, ako aj s ich jazykovým vzdelávaním zabezpečuje predovšetkým špecializované výskumno-pedagogické pracovisko Filozofickej fakulty Univerzity Komenského **Studia Academica Slovaca – centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk** (SAS), ktoré je vzdelávacím, metodickým a koordinačným centrom v oblasti slovenčiny ako cudzieho jazyka. Od roku 1965 každoročne organizuje letnú školu slovenského jazyka a kultúry Studia Academica Slovaca, v auguste 2015 sa konal už jej 51. ročník. Súčasťou programu je vydávanie a editovanie učebných a metodických materiálov, ako aj organizovanie vedeckých podujatí. V rámci edície SAS od roku 1972 pravidelne vychádza zborník prednášok letnej školy Studia Academica Slovaca, v roku 2015 vyšiel už 44. zväzok. Všetky doteraz vydané zväzky SAS (1 – 44) sú sprístupnené na www.e-slovak.sk/zborniky.

Jedným z cieľov edukačného programu SAS je sprístupnenie slovenčiny čo najširšiemu okruhu záujemcov formou *dištančného vzdelávania*, a to ponukou špeciálneho e-learningového kurzu slovenčiny cez internet **e-slovak** či účasť na riešení medzinárodného projektu **MySlovak**, ako aj tvorba materiálov pre mobilnú výučbu **KnowledgePulse**. Dôležitou súčasťou SAS-u je účasť na domácich aj medzinárodných projektoch, ako aj dlhodobé riešenie grantovej úlohy *Vzdelávací program Slovenčina ako cudzí jazyk*, ktorý je zameraný na vymedzenie obsahu, štandardov cieľových zručností a profilu absolventa pre všetky stupne jazykového vzdelávania cudzincov v rámci kontaktnej a dištančnej formy. Okrem toho SAS je školiacim pracoviskom, zabezpečuje odbornú-metodickú prípravu lektorov slovenčiny pôsobiach na Slovensku, ako aj na univerzitách v zahraničí a podieľa sa tak na rozvoji i na tvorbe databázy zahraničnej slovakistiky.

⁹ Podľa M. Hrdličku (2010, s. 12) odbor čeština ako cudzí jazyk je disciplínou lingvodidaktickou, ktorá spadá pod nastavbový odbor didaktika cudzieho jazyka, avšak je chápaný širšie, pretože ... „je nutné adekvátně zohledňovat všechny relevantní aspekty (kupř. neopomíjet velmi významnou dimenzi sociokulturní), které se na utváření komplexní komunikační kompetence jinojazyčního mluvčího podílejí“.

Charakter jazykovej prípravy i úroveň jazykovej komunikácie cudzincov v slovenčine bezprostredne ovplyvňujú známe *sociolingvistické, psycholingvistické a etnokultúrne faktory*, ktoré priamo alebo nepriamo ovplyvňuje vzdialenosť medzi východiskovým / materinským jazykom frekventantov a ich cieľovým jazykom, teda slovenčinou. Uvedené faktory sa navzájom dopĺňajú a vo väčšej alebo menšej miere podmieňujú intenzitu a efektívnosť výučby a osvojovania si jazykovej kompetencie. Spolupôsobia pri úspešnosti jazykovej komunikácie cudzincov z hľadiska jednotlivých zložiek i artikulovaných vzdelávacích požiadaviek. Nie vždy ich však možno všetky optimálne zohľadniť pri tvorbe aktuálnej didaktickej koncepcie. Preto je dôležité vedieť, ktoré činitele treba v danej fáze na danom stupni so zreteľom na špecifiká jazykovej prípravy uprednostniť. V tejto súvislosti za rozhodujúce ukazovatele diferencovaného prístupu možno pokladať odbornú profiláciu frekventantov, ich všeobecné lingvistické znalosti a východiskový jazyk. Rešpektovanie sociolingvistických okolností jazykového vyučovania, ako aj vnímanie psycholingvistických aspektov účastníkov vzdelávania, majú priamy vplyv na výber príslušných didaktických parametrov, najmä na vymedzenie optimálneho vzdelávacieho zámeru, ktorý podmieňuje obsah učiva i metodiku jeho prezentácie. Možno bez zveličovania povedať, že tieto didaktické zásady v podstate uplatňovali prví učitelia a priekopníci odboru slovenčina ako cudzí jazyk, ktorí pôsobili v strediskách jazykovej a odbornej prípravy, ako aj docenti a profesori Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, ktorí pôsobili ako lektori na univerzitách v zahraničí. Dovoľte mi preto touto cestou vzdať obdiv a poďakovanie všetkým kolegyniam a kolegom, tvorcom prvých učebných a metodických materiálov, ktorí prispeli k etablovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka ako predmetu aplikovanej lingvistiky.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

BALÁŽ, Peter: *Slovesný vid v slovenčine ako cudzom jazyku*. In: *Studia Academica Slovaca*. 14. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1988, s. 35 – 55.

BALÁŽ, Peter: *Slovenčina ako cudzí jazyk*. In: *Studia Academica Slovaca*. 15. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1986, s. 31 – 43.

BALÁŽ, Peter: *Menný rod v slovenčine ako cudzom jazyku*. In: *Studia Academica Slovaca*. 17. Red. J. Mistrík. Bratislava : Alfa 1988, s. 29 – 45.

DOLNÍK, Juraj: *Vzťah jazykovedy k vyučovaniu cudzích jazykov*. Slovenská reč. 57, 1992, s. 129 – 135.

DOLNÍK, Juraj: *Gramatika slovenčiny pre vyučovanie cudzincov*. In: *Studia Academica Slovaca* 22. Red. J. Mlacek. Bratislava: STIMUL 1993, s. 62 – 70.

DRATVA, Tomáš – BUZNOVÁ, Viktória: *Slovenčina pre cudzincov*. Bratislava: MEDIA TRADE – SPN 1992, 1999.

HENDRICH, Josef a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN 1988. 498 s.

HOLÍKOVÁ, Klaudia – WEISSOVÁ, Mária: *Základy slovenčiny. Pracovný zošit*. Bratislava: Danubia print 1994.

KRASHEN, Stephen: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern

California: Pergamon Press Inc., 1981. (Dostupné aj online na:

http://sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf).

PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava: STIMUL 2004. 208 s.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: Desatoro lektora cudzieho jazyka. In: *Philologica. LXXIII*. Ed. M. Dobríková – M. Vojtech. Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. Bratislava: Univerzita Komenského 2014, s. 35 – 42.

PEKAROVIČOVÁ, Jana: Kultúrne a sociálne špecifiká slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: *Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka pre študentov slovistiky*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika 2015, s. 36 – 50.

PROKOP, Jozef: *Lexikálne a gramatické minimum slovenského jazyka* (1978),

PROKOP, Jozef: *Základný kurz slovenčiny* (1980)

Slovenčina ako cudzí jazyk. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Ed. J. Pekarovičová. Edícia *Studia Academica Slovaca*. Bratislava : STIMUL 2002. 347 s.

ZÁHLAVOVÁ, Oľga: *Konverzačné texty a cvičenia zo slovenčiny pre zahraničných študentov* (1981),

Slovenský jazyk pre zahraničných študentov. Konverzačné texty s cvičeniami (1991, spoluautorka).

Učíme slovenčinu. Zborník referátov a diskusných príspevkov účastníkov odborného seminára. Ed. Božena Švihranová. Bratislava : Ústav jazykovej a odbornej prípravy zahraničných študentov Univerzity Komenského. 1993. 354 s.

VAŇKO, Juraj: *Typológia vetných štruktúr v slovenčine (z hľadiska osvojovania si slovenčiny ako cudzieho jazyka)*. In: *Studia Academica Slovaca*. 44. Ed. J. Pekarovičová – M. Vojtech. Bratislava: Univerzita Komenského 2015, 275 – 292.

Zebegneyová, Angela – Puzderová, Anna – Baková, Beáta: *Hovorme spolu po slovensky "A" Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava : Univerzita Komenského, Ústav jazykovej a odbornej prípravy zahraničných študentov ČĎV, 2007.

STUDIA ACADEMICA SLOVACA. 1 – 44. Zborník prednášok letnej školy. Bratislava: 1972 – 2015 na:

www.e-slovak.sk/zborniky.

www.e-slovak.sk

www.fphil.uniba.sk/sas

VARIETY NÁRODNÉHO JAZYKA VO VÝUČBE SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA¹

Autorka: Mgr. Lujza Urbancová, PhD.

Kontakt: Katedra slovenského jazyka a komunikácie, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

ABSTRAKT

Autorka vychádza zo stratifikačného modelu národného jazyka a z výskumu hovorovej slovenčiny, ako aj z opisu úrovni ovládania cudzieho jazyka v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky. Zaoberá sa miestom variet národného jazyka vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. Prichádza k záveru, že v produktívnych zručnostiach má základné postavenie spisovný jazyk, štandardná varieta a hovorová slovenčina, v perceptívnych zručnostiach by sa pozornosť mala venovať všetkým varietám národného jazyka.

Kľúčové slová: slovenčina ako národný jazyk, variety národného jazyka, štandardná varieta, hovorová slovenčina, slovenčina ako cudzí jazyk, výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka

ABSTRACT

The author's starting point is stratification of Slovak language, research of spoken Slovak as a new variety, as well as description of common reference levels from Common European Framework of Reference for Languages. She pays attention to national language varieties in teaching Slovak as the second language. The conclusion is, the productive skills should be based on standard Slovak (codifying), standard Slovak and colloquial Slovak, perceptive skills should include all national language varieties (rural dialects and urban dialects should be considered, but not to the same degree as other varieties).

Key words: Slovak as a national language, national language varieties, standard variety, colloquial Slovak, Slovak as the second language, teaching Slovak as the second language.

¹ Text je spracovaný v rámci riešenia projektu VEGA 1/0142/14 *Hovorová slovenčina v nadregionálnom priestore a sociálno-komunikačnej dynamike*, vedúci riešiteľ Vladimír Patráš.

Skúmanie reči smeruje v interdisciplinárnom uchopení od výskumu homogénnych dát k poznávaniu predmetu záujmu v jeho mnohých modifikáciách. V súčasnej sociolingvistiky nie je napríklad cieľom opísať presným súhrnom znakov komunikačný kód istého kolektívu, považuje sa to dokonca za nemožné. M. Krčmová (1988, s. 128) uviedla: „Obecný úzus typický pro určitou skupinu za určitých okolností sice existuje, těžko však můžeme mluvit o jednotném vyjadřování, jehož typické rysy by bylo možno taxativně udat, spíše dovedeme zachytit vyjadřovací tendence a říci, které z možných jazykových prostředků užívány nejsou: negativní charakteristika tu zastupuje obvyklejší charakteristiku pozitivní.“ Položili sme si otázku, aký dosah má súčasný stav lingvistickej reflexie na didaktiku slovenčiny ako cudzieho jazyka.

Základné východiská tohto textu tvorí teoretické vymedzenie stratifikačného modelu národného jazyka a Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR, Bratislava, 2006). Teoretické vedomosti sme spojili s empiriou a praktickými skúsenosťami pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. Budeme riešiť otázku o tom, čo je referentom termínu „slovenčina“, resp. o varietách národného jazyka prítomných pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. Naším cieľom je na základe poznania SERR, teoretických východísk stratifikácie národného jazyka, pozície spisovného jazyka medzi slovenskými hovoriacimi a výučbovej praxe inšpirovať k uvažovaniu o slovenčine (resp. o variete slovenčiny), ktorú učiaci sa slovenčinu ako cudzí jazyk (sj ako cj) potrebujú. Čím viac skúmame jazyk, reč a rečový kolektív, tým častejšie prichádzame k záveru, že porozumenie je (zjednodušene konštatované) viazané na široký kontext istého kultúrneho spoločenstva. Keďže naše myslenie je odrazené v jazyku a v reči prostredníctvom konceptuálnych metafor, k dekodovaniu významu prispieva okrem odkrytia významu základných jazykových jednotiek aj uplatnenie istých kulturém, konkrétne kultúrnych faktov (porov. napr. Dolník, 2010a).

Zamyslíme sa nad tým, čo znamená komunikovať v slovenčine pre rodeného hovoriaceho a na základe toho vytvoríme „ponuku komunikačného kódu/komunikačných kódov“ pre učiacich sa aj ako cj. V stratifikácii národného jazyka sa všeobecne vyčleňuje spisovný jazyk, štandardná varieta, subštandardná varieta, nárečie a jazyk umeleckej literatúry (porov. napr. Horecký, 1979, Sokolová – Slančová, 1994). M. Dudok (napr. 2013) však upozorňuje, že súčasťou národného jazyka by mohla byť enklávna slovenčina a diaspórna slovenčina. Čím je tvorený vyjadrovací kód rodených hovoriacich slovenským jazykom? Ovládajú všetky variety? Vyberajú si pri komunikácii zo všetkých variet národného jazyka? Čo ovplyvňuje ich výber? Otázky tohto druhu

sme si položili na 9. konferencii o komunikácii v príspevku o hovorovej slovenčine a riešime ich aj v rámci projektu VEGA Hovorová slovenčina v nadregionálnom priestore a sociálno-komunikačnej dynamike (text príspevku je v tlači). Z analýzy vyplynulo, že hovoriaci síce poznajú viaceré variety národného jazyka, ale pri hovorení dorozumievajú si vyberajú z dvoch variet – buď z v ich vnímaní spisovnej, teda prestížnejšej, tzv. plnej, v lingvistickom uchopení štandardnej variety alebo hovorovej slovenčiny, alebo z nespisovnej, teda menej prestížnej, tzv. neplnej, čiže subštandardnej variety.

Pri nazeraní na expedientov považujeme za dôležité brať do úvahy sociálne významy variet národného jazyka. Postavenie spisovného jazyka je závislé od mnohých faktorov – historických či sociálnych, na Slovensku je napríklad iné ako postavenie spisovného jazyka v krajinách bez inštitúcií zabezpečujúcich kodifikáciu jazyka. J. Dolník (2012) uvažuje o sociálnom význame spisovnej slovenčiny² ako o zdroji jazykovej dokonalosti (Dolník, s. 61). Spisovný jazyk vníma ako jeden z prejavov „kultúrneho vzostupu spoločnosti, čo implikuje jeho prestížnosť v pomere k ďalším útvarom národného jazyka.“ (s. 62). Náš výskum ukázal, že komunikanti bežne považujú svoje vyjadrovanie za spisovné. Ak hodnotia svoj prejav, uvedú, že doma hovoria spisovne, zatiaľ čo niekto iný z rodiny používa dialekt. J. Dolník (s. 63) uvádza: „... vo verejnosti naďalej dominuje jej interpretácia [interpretácia spisovnej slovenčiny] v zmysle ‚spisovný jazyk ako meradlo kultúrnosti jeho nositeľov‘“. V metakomunikačnom kontexte sa preto stretávame s tým, že komunikanti označujú svoje vyjadrovanie ako spisovné alebo nárečové, pohybujú sa medzi týmito dvomi pólmi, najčastejšie u mladej generácie počujeme konštatovania o spisovnom vyjadrovaní aj v domácom prostredí. Potvrdzuje to závery o prestížnosti tejto variety. Odborne je v sociolingvistike používaný na označenie kódu bežnej hovorenej komunikácie termín hovorová slovenčina alebo viac zaužívaný termín štandardná slovenčina či štandardná varieta.

Pri každej z lingvistických rovín, konkrétne pri zvukovej, morfolologickej, lexikálnej a syntaktickej, by sme mohli nájsť tzv. plnú a neplnú realizáciu/verziu reči. Plná realizácia je v našom vnímaní hovorová slovenčina. Najvýstižnejšie je to možné dokumentovať na lexikálnej rovine – v plnej verzii sú používané slová považované komunikantmi za spisovné (reálne sú tu napr. bohemizmy – *kl'ud*, *prádlo*, čiže nespisovné slová). V neplnej verzii je bežné použitie

² „Výrazom sociálny význam spisovnej slovenčiny sa v tomto texte vyjadruje, ako interpretujú Slováci svoj spisovný jazyk so zreteľom na to, aké miesto mu prisúdili vo svojom národnom živote.“ (Dolník, 2012, s. 55).

subštandardnej lexiky. Plná verzia je taká, ktorú komunikanti považujú za prestížnejšiu, čiže za spisovnú, zatiaľ čo neplnú vnímajú ako neregulovanú, resp. nenormovanú a uvoľnenú podobu.

Pokračujeme v pohľade na expedienta slovenčiny ako rodného jazyka. J. Dolník (2010b, s. 143) píše o používateľovi jazyka: „... skonvencionalizovaná podriadenosť „jazykovej vrchnosti“ neustále aktualizuje potenciálne napätie medzi stavom „je“, ktorý v komunikácii prežíva ako normálny, a stavom „má byť“, ktorý sa mu z pozície mimokomunikačnej logiky pripomína.“ Vychádzajúc z povedaného: máme tu stav „je“ a stav „má byť“. Stav „je“ pri komunikantoch realizujúcich rečový prejav vo verejnom prostredí, v pracovnom prostredí a vo vzdelávacom prostredí by sme mohli vnímať ako hovorovú slovenčinu. Stav „je“ predstavuje také použitie jazyka, ktoré je komunikantom považované za normálne. Dôvod, pre ktorý by sme mali venovať pozornosť hovorovej slovenčine popri spisovnej slovenčine pri výučbe sj ako cj, by mohol vychádzať z konštatovania Jána Horeckého (1988, s. 17) v roku 1988 pri analýze českej jazykovej situácie: „... spisovná forma sa stáva knižným jazykom, kým nová vrstva [obecná čeština, bežne mluvená čeština, pozn. L. U.] sa stáva bežným jazykom, štandardným dorozumievacím prostriedkom.“ V našich podmienkach sa pracuje s termínom štandardná slovenčina a v súčasnosti aj hovorová slovenčina. Podnetné sú výsledky Galiny Neščimenkovej (1999) o komunikačných areáloch: areál vyšších komunikačných funkcií a areál každodennej komunikácie. Práve tieto termíny sa pre svoju viazanosť na komunikačný priestor ako jednoznačnú charakteristiku komunikačnej situácie zdajú vhodné pri výučbe sj ako cj, avšak pre ich neukotvenosť v našom odbornom priestore nebudeme v tomto texte s nimi pracovať.

Používateľ slovenčiny teda aktívne prepína medzi dvomi varietami národného jazyka, pasívne ovláda viaceré variety. Tento proces charakterizuje rečovú situáciu na našom území a výzvou pre nás ostáva, ako ju budeme reflektovať pri výučbe sj ako cj.

Pozreli sme sa na Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (Bratislava, 2006) a zisťovali sme, ktoré z variet národného jazyka sú pri jednotlivých úrovniach ovládania slovenčiny uvedené. Explicitne sa uvádza pri úrovniach C1 a C2 *akýkoľvek druh hovoreného jazyka, všetky formy písaného jazyka, idiomatické a hovorové výrazy* (napr. s. 29) a použitie *spisovného jazyka* či *štandardnej reči* pri iných úrovniach, napr.: samostatný používateľ (B1, s. 26) „Rozumie hlavným bodom zrozumiteľnej **spisovnej vstupnej informácie** [zvýraznenie L. U.] o známych veciach, s ktorými sa pravidelne stretáva v práci, škole, voľnom čase atď. Dokáže sa zorientovať vo väčšine situácií, ktoré môžu nastať počas cestovania v oblasti, kde sa hovorí týmto

jazykom...“; komunikant na úrovni B1 (s. 28): „Dokážem pochopiť hlavné body jasnej **štandardnej reči** o známych veciach, s ktorými sa pravidelne stretávam v škole, práci, vo voľnom čase atď...“; komunikant na úrovni B2 (s. 67) „Dokáže porozumieť **živej alebo vysielanej spisovnej reči** na známe aj neznáme témy, s ktorými sa bežne stretáva v osobnom, spoločenskom, akademickom alebo pracovnom živote...“; (B2, s. 73) „Dokáže porozumieť väčšine televíznych správ a programov o aktuálnych udalostiach. Dokáže porozumieť dokumentárnym filmom, rozhovorom vysielaným naživo, diskusným programom (talk shows), hrám a väčšine filmov **v spisovnom jazyku**.“³

Pri úrovniach A a B sa stretneme buď s uvedením spisovného jazyka, alebo s nešpecifikovaním variety, ale komunikačnej sféry či témy, napr. (B1, s. 28) „Dokážem zvládnuť väčšinu situácií, ktoré sa môžu vyskytnúť počas cestovania v oblasti, kde sa hovorí daným jazykom. Dokážem nepripravený vstúpiť do konverzácie na témy, ktoré sú známe, ktoré ma osobne zaujímajú, alebo ktoré sa týkajú osobného každodenného života (napríklad rodina, koníčky, práca, cestovanie, súčasné udalosti).“; (A2, s. 68) „Dokáže porozumieť frázam a výrazom vzťahujúcim sa na najnaliehavejšie oblasti (napríklad základné osobné a rodinné informácie, nakupovanie, miestny zemepis, zamestnanie) za predpokladu, že reč je zreteľne a pomaly artikulovaná.“; (A1, s. 68) „Dokáže sledovať reč, ktorá je veľmi pomalá a starostlivo artikulovaná s dlhými pauzami, aby mohol pochopiť význam.“

Zaznamenávame, že napríklad pri úrovniach A2 a A1 sa neuvádza spisovný jazyk, aj keď tu by to bolo podstatné, najmä ak ide o komunikáciu v oblasti osobného života (ktorá je v prevažnej miere zastúpená v začiatkových fázach výučby cudzieho jazyka), kde v reálnych situáciách nepredpokladáme využitie spisovného jazyka rodenými hovoriacimi. Píšuc o oblasti osobného života, naznačujeme v bežnej interakcii použitie inej variety ako spisovnej slovenčiny.

Ak chceme zdôrazniť kompetenciu na úrovni A1, potom, pravdepodobne, tradične predpokladáme znalosť spisovného jazyka, reálne štandardnej variety. Ak pri úrovni A2 predpokladáme schopnosť komunikovať napr. v obchode, mali by sme sa pri výučbe venovať aj inej ako spisovnej variete.

³ Ak sa píše o nahrávkach v spisovnom jazyku alebo o filmoch v spisovnom jazyku, musíme si uvedomiť, že také je náročné získať. Väčšina prirodzených komunikátov v médiách (slovenských verejnoprávnych) sa realizuje v hovorovej slovenčine a súčasné filmy taktiež používajú túto varietu kombinovanú so subštandardnou varietou. Nejde o kritiku jazykovej kultúry v médiách, ale o konštatovanie reálneho stavu, ktorý je súčasťou vývinu jazyka a spoločnosti, jej kultúrneho kontextu.

Výučba variet národného jazyka by sa mohla rozdeliť podľa typu zručností a s nimi spojenej mentálnej činnosti učiacich sa. Pri produktívnych zručnostiach akcentujeme spisovný a štandardný jazyk, zatiaľ čo pre receptívne zručnosti sú okrem spisovného a štandardného jazyka dôležité aj ostatné variety národného jazyka. Pri hovorení ako komunikačnej zručnosti je napríklad vhodné používať štandardnú varietu, aby jej počúvajúci (či už rodení hovoriaci, alebo učitelia sa) rozumeli.⁴

V procese výučby vnímame neraz pozitívne, keď žiak použije subštandardný výraz ako znak toho, že sa pohybuje v skupine rodených hovoriacich, je s nimi v rôznych komunikačných situáciách. Nie vždy však rozlišuje vhodnosť/nevhodnosť a funkčnosť použitia istého výrazu či spojenia. Takáto situácia sa môže stať východiskom na uvedenie stratifikácie národného jazyka či prezentovanie jazykovej politiky na Slovensku. Možno by však tieto informácie mali stať na začiatku výučby, aby vytvorili základný rámec na ukladanie nových vedomostí. Pochopiteľne, všetko závisí od skupiny učiacich sa a od ich potrieb či cieľov výučby.

Učením sa cudzích jazykov obohacujeme aj náš kultúrny potenciál (v širšom zmysle slova), uvedomujeme si vlastnú identitu a identitu iných ľudí. Jazyk je súčasťou našej identity, vytvára náš obraz sveta. „V medzikultúrnej koncepcii je hlavným cieľom jazykového vzdelávania podporovať priaznivý rozvoj celej osobnosti učiaceho sa a jeho zmyslu pre identitu prostredníctvom obohacujúcej skúsenosti s rôznymi jazykmi a kultúrami.“ (SERR, 2006, s. 5).

V súvislosti s kultúrnym kontextom sa ponúkajú otázky: Čo učíme pri výučbe? Čo prezentujeme? Vlastný postoj/názor? Postoj skupiny? Spoločenstva? Učiaci sa stáva pre mnohých nositeľkou a sprostredkovateľkou kultúry; predovšetkým ak je s ňou ako cudzinec vyučovaný v zahraničí, kde nie je veľa možností na konfrontáciu informácií získaných v triede s inými rodenými hovoriacimi. Významnú úlohu v tomto smere majú elektronické médiá, avšak tie fungujú ako médium, pôsobiace do istej miery výberovo, a nenahradia osobný kontakt. Slovenské prostredie vo výučbe poskytuje viac príležitostí na porovnávanie a uvedomovanie si kultúry novej society. Uvedomme si, že ak je učiteľ neformálny, iniciuje v triede týkanie, používa subštandardnú varietu národného jazyka, sprostredkúva informáciu o prostredí, ktorá sa nemusí

⁴ To, čo pri rodenom hovoriacom vnímame napr. ako okazionalizmus alebo slovnú hru, môžeme pri učiacom sa hodnotiť ako nesprávny či nevhodný výraz. Ide o kultúrny kontext, v ktorom sa výpoveď realizuje, a nemôžeme vynechať ani osobnosť učiaceho sa v celej jej komplexnosti. Ak napríklad komunikujeme s cudzinkou, o ktorej vieme, že v rodnom jazyku tvorí okazionalizmy, profesne sa venuje napríklad písaniu poézie, máme tendenciu hodnotiť prejav ako kreatívny.

zhodnúť s väčšinovou realitou. Neposkytuje učiacim sa dostatok možností použiť formy vykania a tým ich do určitej miery znevýhodňuje pri väčšine bežných interakcií mimo triedy. Na druhej strane, použitie subštandardných výrazov či konštrukcií môže zvýšiť komunikačnú kompetenciu. Ukazuje sa, že pôsobenie učiteľa nie je jednoznačne vymedziteľné – do istej miery funguje ako médium medzi učiacimi sa a slovenským kultúrnym prostredím, avšak je tiež samostatnou osobnosťou s vlastnými názormi a postojmi. Ich prezentovanie či vkladanie do spoločenského kontextu, ako aj vnímanie iných členov národného kolektívu a ich hodnotenie je vecou výberu. Jedným z príkladov vplyvu učiacej osoby je oblasť rodovo symetrického jazyka, prípadne rodovo vyváženého jazyka. Človek nezoznámený s týmto komunikačným kódom ho nesprostredkuje ani pri výučbe. Patrí sem tiež postoj k jednotlivým varietám národného jazyka aj k spisovnému jazyku, ako aj vzťah k regionálnym vyjadrovacím prostriedkom a hovorovej slovenčine. Celkovo je táto oblasť, teda pôsobenie vyučujúceho ako nositeľa kultúrneho kontextu, komplexná a žiada si osobitnú pozornosť.

Navrhovaná cesta na rozvoj komunikačnej kompetencie osôb učiacich sa sj ako cj je poznávanie variet národného jazyka najmä prostredníctvom rozvíjania perceptívnych zručností – v rámci počúvania a čítania. Zaraďujeme sem sledovanie filmov, počúvanie piesní, nahrávok bežných rozhovorov, rozhovorov v médiách, čítanie literatúry, textov v elektronickom prostredí a na sociálnych sieťach. Produktívne zručnosti by mohli byť primárne založené na spisovnom jazyku a hovorovej slovenčine. Vyučujúci v celom procese funguje ako „médium heterogénnej spoločnosti“, nie ako osoba prezentujúca jeden názorový prúd a nepostihujúca jazyk a kultúru v jej širokospektrálnosti. Výzvou v tomto smere zostáva produkcia takých materiálov vhodných na výučbu, ktoré by umožňovali spoznávať kulturémy našej spoločnosti a slovenský jazyk v jeho rôznych podobách.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATURY

Ako používať rodovo vyvážený jazyk. Možnosti, otázky, príklady. Ed. Jana Cviková. Bratislava : Centrum vzdelávania MPSVR SR, 2014. Dostupné na internete: <http://www.ruzovymodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/citaren/knihy/ako-pouzivat-rodovo-vyvazeny-jazyk>.

Analýza významu a možnosti používania rodovo vyváženého jazyka. Ed. Jana Cviková. Národný projekt Inštitút rodovej rovnosti. Dostupné na internete:

<http://www.ruzovymodrysvet.sk/sk/hlavne-menu/citaren/knihy/analyza-vyznamu-a-moznosti-pouzivania-rodovo-vyvazeneho-jazyka>.

BOSÁK, Ján. Skúmanie jazyka ako sociálno-komunikačného systému. In: *Dynamické tendencie v jazykovej komunikácii*. Ed. Ján Bosák. Bratislava : Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra SAV, 1990, s. 75-84.

DOLNÍK, Juraj. *Jazyk – človek – kultúra*. Bratislava : Kalligram, 2010a. 224 s. ISBN 978-80-8101-377-5

DOLNÍK, Juraj. *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu*. Bratislava : VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2010b. ISBN 978-80-224-1119-6

DOLNÍK, Juraj. Sociálne významy spisovnej slovenčiny. In: *Studia Academica Slovaca. Prednášky z XLVIII. letnej školy slovenského jazyka a kultúry*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2012, s. 55-66. Dostupné na internete: zborniky.e-slovak.sk/SAS_41_2012.pdf.

Dynamika spoločenských zmien a stratifikácia národného jazyka. Zborník príspevkov z konferencie konanej 13. 4. 2010 v Banskej Bystrici. Ed. Anna Gálisová. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied, 2012. ISBN 978-80-557-0441-8

DUDOK, Miroslav. Podoby slovenčiny vo svete. In: *Slovenčina vo svete. Súčasný stav a perspektívy. Zborník z medzinárodnej konferencie*. Ed. Jana Pekarovičová, Zuzana Hargašová. Bratislava : Univerzita Komenského, 2013, s.15-20. ISBN 978-80-223-3490-7

HORECKÝ, Ján. Vymedzenie štandardnej formy slovenčiny. In: *Slovenská reč*, 44, 1979, s. 221-227.

HORECKÝ, Ján. K teórii spisovného jazyka. In: *Jazykovedný časopis*, 32, 1981, č. 2, s. 117-122.

HORECKÝ, Ján. Stratifikácia národného jazyka ako dôsledok dynamických procesov. In: *Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a školské praxe*. Praha : Univerzita Karlova, 1988, s. 15-19.

KRČMOVÁ, Marie. K variabilitě běžné mluvené češtiny. In: *Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a školské praxe*. Praha : Univerzita Karlova, 1988, s. 127-133.

KRČMOVÁ, Marie. Proces konstituovania modernej povsednej reči. In: *Globalizacija i etnizacija*. Ed. G. P. Neščimenko. Moskva : Nauka, 2006, s. 102-119. ISBN 5-02-035614-X

NEŠČIMENKO, Galina. *Etničeskij jizik*. Mnichov : Verlag Otto Sagner, 1999. ISBN 3-87690-704-4

ONDREJOVIČ, Slavomír. Prestížnosť jazyka centra, centrum verzus región. In: *Slovenský jazyk*. Ed. Ján Bosák. Opole : Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej. 1998, s. 117-121. ISBN 83-86881-17-8

SLANČOVÁ, Dana – SOKOLOVÁ, Miloslava. Variety hovorenej podoby slovenčiny. In: *Studia Academica Slovaca*, 23. Bratislava : Stimul, 1994, s. 225-240. ISBN 80-85697-15-7

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2006. ISBN 80-85756-93-5

URBANCOVÁ, Lujza. Skúmanie hovorovej slovenčiny. In: *Synchrónne a diachrónne kontexty jazykovej komunikácie*. Banská Bystrica : Filozofická fakulta, vydavateľstvo Beliana. V tlači.

ZAJACOVÁ, Stanislava. Kolokvializmy vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: *Slovenčina vo svete. Súčasný stav a perspektívy. Zborník z medzinárodnej konferencie*. Ed. Jana Pekarovičová, Zuzana Hargašová. Bratislava : Univerzita Komenského, 2013, s. 48-55. ISBN 978-80-223-3490-7

Slovenčina vo svete. Súčasný stav a perspektívy. Zborník z medzinárodnej konferencie. Ed. Jana Pekarovičová, Zuzana Hargašová. Bratislava : Univerzita Komenského, 2013. ISBN 978-80-223-3490-7

II. SEKCIA A - METODIKA V PRAXI

FRAZEOLOGIZMY V PRAXI

Autorka: Mgr. Vladimíra Bashir Géčová

Kontakt: Fakulta slovanských filológií, Univerzita sv. Klimenta Ochridského v Sofii, Bulharsko

ABSTRACT

The subject of our report is phraseologisms in practice. In the theoretical part we deal with phraseology as a specific linguistic discipline with the emphases on the object of its research which is a phraseological unit i. e. phraseme.

We observe the phraseme classification according to their origin, and we follow the criteria of the Common European Framework of Reference for Languages on levels B1, B2. These levels are our resource for the conception of each type of the practical tasks and exercises from Slovak phraseological fond both in written and spoken form. The primary material is 'Small Phraseological Dictionary' by E. Smieskova, 1989.

Key words: phraseology, phraseological unit, phraseme, saying, idiom, language level, exercise

Téma nášho príspevku vyplynula z pedagogickej praxe lektorky slovenského jazyka a kultúry na Katedre slovanskej jazykovedy pri Fakulte slovanských filológií Univerzity sv. Klimenta Ochridského v Sofii. Zahraničný lektor okrem konverzačných cvičení a praktickej výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka vedie aj semináre z niektorých teoretických lingvistických disciplín. V našom prípade to bol interpretačný seminár z historickej jazykovedy zameraný na korpus rôznorodých textov z obdobia (pred)spisovnej slovenčiny a seminárne cvičenia z morfológie slovenského jazyka.

Študenti slovistiky na Fakulte slovanských filológií Univerzity sv. Klimenta Ochridského v Sofii počas 5-ročného magisterského štúdia slovenskej filológie absolvujú v 3. ročníku dvojsemestrálny kurz zo slovenskej frazeológie. Ide o konfrontačný kurz slovensko-bulharskej frazeológie, ktorý sa realizuje teoretickou prípravou a následne praktickými cvičeniami, pri ktorých si študenti overujú nadobudnuté teoretické poznatky z tejto špecifickej jazykovednej disciplíny. Spomínané kurzy s cvičeniami vedie domáci prednášateľ, avšak hosťujúci lektor venuje danej problematike vymedzený priestor z viacerých príčin.

Očakáva sa, že študenti dosiahli jazykové úrovne B1, B2, pri ktorých by nemala absorpcia teoretických východísk a poznatkov z oblasti frazeológie, premietnutá do praktickej roviny, študujúcim spôsobovať problémy pri ich používaní v praxi. Ďalším dôvodom je príbuzná genéza oboch jazykov – bulharského aj slovenského. Študentov zaujíma uvedená problematika najmä z hľadiska systematickej konfrontácie oboch slovanských jazykov – východiskového jazyka (bulharčina) a cieľového jazyka (slovenčina).

Súhrn materiálu, ktorým sú jednotlivé typy a druhy gramatických, no najmä lexikálnych cvičení zameraných na frazeologický fond jazyka, slúži študentom ako pomôcka na rozvíjanie, prehĺbovanie a zdokonaľovanie jazykových znalostí na požadovanej úrovni mierne pokročilý (B1) a stredne pokročilý (B2). Pri práci s materiálom sa predpokladá od jeho používateľov – primárne študentov nielen ovládanie slovenskej paradigmatickej na úrovniach A1 – B2, ale aj lexikálneho fondu zodpovedajúceho týmto jazykovým úrovniam.

Teoretická východisková báza, o ktorú sa opierame, je v súlade s kritériami pre jednotlivé referenčné úrovne podľa SERR, pre nás smerodajná úroveň B1, B2 a zároveň vychádzame z lingvistickej monografie J. Mlacka Slovenská frazeológia. Teoreticky nadväzujeme v slovensko-bulharskej literatúre na prácu M. Koškovej Z bulharsko-slovenskej frazeológie (1998), venujúcu sa problematike výskumu frazeológie oboch jazykov z konfrontačného hľadiska. Oba bibliografické zdroje sú pre nás metodicky podnetné. Pri koncipovaní cvičení a praktických úloh vychádzame najmä z Malého frazeologického slovníka E. Smieškovej.

Naším cieľom nie sú jednotlivé teoretické koncepcie slovenskej, resp. bulharskej frazeológie ani systémové vzťahy frazém v bulharčine a slovenčine. Podobne sa nebudeme zaoberať spornými otázkami frazeologickej vednej disciplíny v oboch jazykoch, ani vymedzením triedenia frazeologických jednotiek v jazykovom systéme podľa všetkých uvádzaných kritérií. Zameriame sa na funkciu a podstatu frazeologickej jednotky odrážajúcej „jazykovú reflexiu sveta a človeka v ňom“ (Košková, 1998, s. 17) v ukážkach praktických cvičení. Koncepcia jednotlivých cvičení je rôznorodá, pričom variabilita cvičení má rozvíjať a zdokonaľovať rečové zručnosti študentov. Úlohy majú byť motiváciou a inšpiráciou k tvoreniu nových a originálnych ústnych aj písomných produktov. Cvičenia reflektujú zvládnutie problematiky učiva frazeologizmov. Predpokladáme, že po zvládnutí úloh a cvičení študenti nadobudnú primeranú rečovú zbehosť pri správnosti a vhodnosti výberu konkrétnej frazeologickej jednotky, frázy,

frazémy s odrazom na reálnu životnú situáciu, resp. odhadnú ich správne a pestré kontextuálne využitie.

Frazeológia je všeobecne vnímaná ako špecifická jazykovedná disciplína v každom jazyku, ktorá svojím bohatým spektrom okrem rozvíjania a upevňovania jazykových znalostí rozširuje lexikálny fond, obohacuje a spestruje orálne i písomné prejavy študentov.

Používanie obrazných pomenovaní v konkrétnych (jazykových) situáciách svedčí o vysokej miere a vyspelosti práce používateľov jazyka – v našom prípade študentov slovakistiky v cudzom jazykovom prostredí s dôrazom na cieľový jazyk.

Obsah pojmu frazeológia je neustálym predmetom badania z rozdielnych pohľadov a prístupov. V lingvistike sa uvedeným pojmom označuje: „a) súhrn, množina všetkých frazeologických jednotiek, b) náuka o frazeologických jednotkách, špecifická časť jazykovedy, jazykovedná disciplína, c) spôsob vyjadrovania istého, najmä známejšieho jednotlivca (Bernolákova frazeológia, Štúrova frazeológia, Matušková frazeológia atď.) alebo spôsob vyjadrovania v istom vednom, resp. pracovnom odvetví (ekonomická frazeológia, žurnalistická frazeológia, stavebárska frazeológia a pod.)“ (Mlacek, 1977, s. 7).

Existujúce jazykovedné prístupy a koncepcie demonštrujú vágnosť z hľadiska klasifikácie frazeológie. Niektoré ju zaraďujú medzi jazykovedné disciplíny, iné medzi jazykové roviny a pripisujú jej štatút samostatnej jazykovej roviny, ostatné ju ako jazykovednú disciplínu ani neuvádzajú.

Frazeológia je osobitná vedná disciplína, ktorá má jasne určený predmet svojho výskumu a badania. Sú ním ustálené slovné spojenia majúce obraznú platnosť. V odbornej lingvistickej a filologickej literatúre sa za primárnu elementárnu jednotku frazeológie pokladá frazeologická jednotka so svojou špecifickou funkciou a významom. Za ňu „považujeme ustálené, expresívne, prevažne obrazné slovné pomenovanie so špecifickým spravidla hodnotiacim významom, ktorý vznikol sémantickou transformáciou spojenia ako celku“ (Košková, 1998, s. 12). Pri skúmaní frazeologickej jednotky sa súbežne pri jej jednotlivých označeniach a pomenovaniach objavuje aj „univerbizované pomenovanie frazeologizmus“ (Mlacek, 1977, s. 19), ktoré možno chápať ako synonymický výraz frazeologickej jednotky. Termín frazeologizmus je dokonca v ústnom podaní frekventovanejší ako frazeologická jednotka. Mlacek (ibid., s. 34) definuje frazeologickú jednotku (frazeologizmus) ako „ustálené slovné spojenie, ktoré sa vyznačuje obraznosťou a nerozložiteľnosťou svojho významu, ako aj expresívnosťou.“ Takto chápeme poňatie

frazeologickej jednotky v širokom význame. A uvedené vlastnosti – ustálenosť, expresívnosť a obraznosť sledujeme aj pri práci s konkrétnym frazeologickým materiálom na seminároch praktického slovenského jazyka.

V úvode sme naznačili, že sa nebudeme venovať problematike systémových vzťahov jednotlivých frazém ani kategorizácii frazeologických jednotiek podľa zvolených kritérií. Uvedené teoretické kapitoly si vyžadujú precízny výskum a nie sú predmetom nášho bádania. Treba podotknúť, že v našom excerpovanom materiálovom fonde prihliadame na bázu frazeologizmov, ktoré sa vyskytujú v spisovnom jazyku a majú ustálenú spisovnú konštrukciu. Je nesmierne dôležité, aby vybrané frazeologizmy obsahovali spisovnú lexiku, spisovné lexémy, slová a spisovné tvary, ktoré sú pre percipientov (bulharskí študenti slovakistiky) sémanticky a komunikatívne zreteľné. Zohľadňujeme pri výbere aj kvantifikátor hovorovosti, keďže frazeológia je masívne obsiahnutá v hovorovej lexike.

V rámci stratifikácie národného jazyka (v našom prípade cieľového jazyka pre bulharských slovakistov) nevyužívame frazeologický fond z oblasti nespisovnej lexiky – nárečí a slangu. Rozlišovanie spisovnej a nespisovnej (nárečovej a slangovej) frazeológie má svoje opodstatnenie, a to z hľadiska využitia a použitia tej-ktorej frazeologickej jednotky v konkrétnom (kon)texte a posúdenie správnosti a vhodnosti jej excerpcie. Na seminárnych cvičeniach zo slovenčiny ako cudzieho jazyka s používaním frazeologimov je práca s nárečovou frazeológiou v úzadí, pretože študenti si osvojujú spisovnú formu slovenčiny. Nespisovná frazeológia môže ich lexikálny fond obohatiť, no z hľadiska percepcie je svojou špecifickosťou náročná a v textoch a situačných kontextoch minimálne využívaná a použiteľná.

Po preštudovaní kapitoly Triedenie frazeologických jednotiek (Mlacek, 1977, s. 52 – 82) konštatujeme, že inšpiratívnym kritériom pri tvorbe praktických úloh pre študentov je klasifikácia frazeologizmov podľa pôvodu. Frazeologický inventár každého jazyka tak obsahuje domáce varianty frazeologických jednotiek a vypožičiava si, samozrejme, frazeologizmy prevzaté z iných jazykov. Aj preberaním cudzích frazeologických komponentov sa domáci jazyk obohacuje. Proces ich udomácnovania sa v jazyku je pomerne rýchly. Ak je sémantika frazeologizmov jasná, sú percipientmi jazyka abstrahované ako „domáce“, nie „cudzie“.

Podľa pôvodu tak všetky frazeologizmy možno rozdeliť do viacerých okruhov. Podľa Mlacka (ibid., s. 65 – 67) sa v slovenskej frazeológii podľa pôvodu vyčleňujú známejšie typy frazeologizmov. My ich uvádzame v skrátenej podobe: a) frazeologizmy prevzaté z antiky, zo

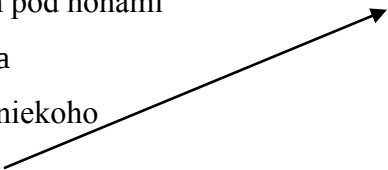
starovekých gréckych a rímskych dejín a z gréckej a rímskej mytológie; b) frazeologizmy z biblických a kresťanských prameňov; c) frazeologizmy, ktoré súvisia s dejinami spoločnosti; d) frazeologizmy, ktoré vznikli z názvov literárnych diel alebo citátov historických alebo literárnych postáv, resp. z ich charakteristík; e) frazeologizmy prevzaté z rozprávkového sveta a z ľudovej slovesnosti; f) frazeologizmy zo života a skúseností ľudu; frazeologizmy, ktoré súvisia s rozličnými remeslami a vôbec s rozličnou výrobnou činnosťou ľudí; h) frazeologizmy, ktoré vznikli zo slovných spojení vyskytujúcich sa pri rozličných záujmových činnostiach ľudí; i) frazeologizmy, ktoré vznikli zo spojení používaných v jednotlivých moderných výrobných odvetviach. Z uvedenej bohatej škály jednotlivých typov frazeologizmov vychádzame aj pri koncipovaní frazeologických úloh – ústnych aj písomných.

Užitočným materiálom je aj súbor známych komponentov patriacich do tematiky ústnej ľudovej slovesnosti. Výberom paremiologických útvarov – prísloví a porekadiel proklamujeme ich dôležitosť pri osvojovaní si slovenských reálií a prítomnosti ľudovej tematiky v kontexte. Napriek tomu, že začleňovanie prísloví i porekadiel do teoretickej štruktúry frazeológie je diskutabilné, v praktickom využití je ich prítomnosť a platnosť vo frazeológii neprehliadnuteľná. Sú výnimočné svojou skrátenou konštrukciou obsahujúcou ľudovú múdrosť, skúsenosť, dávnu platnosť či pravdu s obraznosťou. Krátky slovník slovenského jazyka (1997, s. 563) definuje príslovie ako „zhustený výraz ľudovej múdrosti s obrazným rázom a poučným zámerom.“ Príslovie obsahuje didaktický charakter. Porekadlom sa myslí „skratkovitý ustálený výraz s obraznou platnosťou“ (ibid., s. 500).

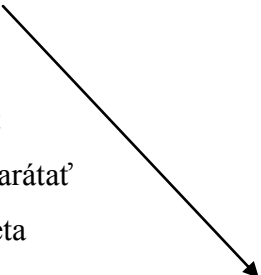
V druhej časti nášho príspevku poukážeme na jednotlivé lexikálno-gramatické typy cvičení, v ktorých sú obsiahnuté frazeologizmy a frazémy. Pri výbere frazém vychádzame z frekvencie ich použitia v bežnom živote. Ilustráciou výberu frazém demonštrujeme ich kontextovú platnosť, možnosť a rozsah použitia v bežnej hovorovej reči, ale aj pri koncipovaní dlhších písomných prejavov (napr. využitie frazém pri písaní esejí). Primárnym excerpovaným materiálom je Malý frazeologický slovník E. Smieškovej (1989). Vychádzame aj z kapitoly Spracovanie slovníkovej časti (Košková, 1998), v ktorej autorka uvádza rozdelenie frazém do troch tematických celkov: A) Príroda, svet, B) Človek a jeho svet, C) Človek a spoločenstvo (ibid., s. 60).

Typy cvičení a úloh s vkomponovanými frazeologizmami a frázami:

1. Spojte frazeologizmy s rovnakým významom (synonymá):

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|
| 1) nevie, kde mu hlava stojí | a) dávať niekomu kázeň (lekciu) |
| 2) žiť na vysokej nohe | b) má plné ruky práce |
| 3) horí niekomu zem pod nohami | c) mať niekoho plné zuby |
| 4) Sodoma a Gomora | d) žiť ako v rozprávke (bavlnke) |
| 5) otierať si jazyk o niekoho | e) pozeráť smrti do očí |
| 6) piť niekomu krv | f) miesto neresti, skazených mravov |
| 7) vyčistiť niekomu žalúdok | g) mať niekoho plné ústa |
- 

2. Spojte frazeologizmy s opačným významom (antonymá):

- | | |
|---------------------------|--|
| 1) hrať prvé husle | a) vyhadzovať peniaze oknom (do vzduchu) |
| 2) byť kosť a koža | b) múdry ako Šalamún |
| 3) hlava na hlave | c) otrčiť päty, kopytá |
| 4) odtŕhať si od úst | d) žije zo vzduchu |
| 5) nevie do troch narátať | e) posledná litera v abecede |
| 6) uzrieť svetlo sveta | f) možno na prstoch jednej ruky spočítať |
| 7) ide sa zadrhnúť | g) mať dve brady |
- 

3. Do viet doplňte chýbajúce časti frazeologizmov:

1. Eva je veľká klebetnica. Radšej jej nič nehovor. Všetko prezradí. **Nevie držať za zubami!**

2. Pán Morháč pôsobí tak seriózne. Myslela som, že s manželkou tvoria harmonický pár. Šokovalo ma, keď som ho videla s inou ženou. Určite sú milenci... **Bez vetra sa ani lístok**

3. Pani susedka, ten váš Jožko je taký scestovaný. Ani doma ho nevidieť. Chodí z miesta na miesto, lieta z krajiny do krajiny, **ten už videl sveta.**

4. Chvalabohu, že sa toho tvoj otec nedožil. Celé dni sa flákaš, do roboty nechodíš, vysedávaš v krčme, túlaš sa... Keby vedel, ako žiješ, **v hrobe by sa !**

4. Vo frazeologizmoch je nesprávne použitý komponent. Nahrad'te ho správnym slovom a frazeologizmus použite vo vetách:

1) naliať si čistého **džúsu**

.....

2) mať **piesok** v hrdle

.....

3) nevidieť si na špičku **prsta**

.....

4) **tlačiť** za jeden povraz

.....

5) odísť s **krivým** nosom

.....

6) **Diova** päta

.....

7) **čistá** komnata

.....

8) **rýchlo** rúbať

.....

5. Slová a slovné spojenia nahrad'te frazeologizmami:

1) urobiť, povedať hlúposť –

2) zomrieť, umrieť –

- 3) byť (veľmi) chudobný –
- 4) klamať niekoho –
- 5) niečo mimoriadne, vzácne, unikátne –
- 6) usilovne, ale márne hľadať –
- 7) ťažko riešiteľný problém –
- 8) vrchol, vyvrcholenie (napr. programu) –
- 9) víťazstvo s veľkými stratami a obeťami –
- 10) pozorne si všímať svoje okolie –

6. Vysvetlite vlastnými slovami význam frazeologizmov s lexémou NEBO:

- a) byť (cítiť sa) ako v siedmom nebi
- b) (to je) ako nebo a zem
- c) aj keby popod holé nebo (pod nebom) lietal

7. Frazeologizmy s časťami ľudského tela

7. A) Vo frazeologizmoch chýba časť ľudského tela. Doplňte ju.

- a) má ako mesiac, b) smeje sa od k, c) oko za,
zub za, d) má čierne ako uhoľ (havran), e) vziať
na, f) vidieť niekomu do, g) mať obe ľavé, h) kto nemá
v, má v, i) čo na to na, j)
vystrčiť z domu, k) spočítať na jednej, l)
nevie otvoriť

7. B) Do frazeologizmov doplňte vhodné verbá pod čiarou:

..... pozor na jazyk, servítku pred ústa, niečo rovno z očí do očí, niekomu niečo na nos, niekomu na krku, pevnú zem pod nohami

byť, dávať si, vešať, povedať, mať, nedávať si

8. Prečítajte si krátky úryvok. Všimnite si zvýraznené frázy a frazeologizmy. Označte frazeologismus, ktorý úryvok vystihuje.

Ema si vždy vedela dobre vybrať. Nikdy nebola sama, jednoducho ťažila zo svojej krásy a príťažlivosti. Muži jej ležali pri nohách a spievali jej ódy. Každý by jej zniesol modré z neba, len aby mohol byť v jej blízkosti. Bolo to tak od malička. Bola najmladšou dcérou, najmladšou vnučkou v rodine. A tak sa celý svet točil iba okolo nej. Doma nemusela v ničom pomáhať, venovala sa iba sama sebe. Na prácu tu boli staršie sestry. Tak to bolo vždy. Ema je už 3 roky šťastne vydatá. Užíva si manželstvo plnými dúškami. Nemá núdzu o nič, manžel ju finančne zabezpečí, ani do práce nemusí chodiť. Variť nevarí, pani z upratovacej služby sa im pravidelne stará o čistotu v byte. Pre ňu je svet gombička...

A) ani prstom nepohnúť B) nemôcť ani prstom pohnúť C) mať prsty v niečom

9. Z prísloví a porekadiel interpretujte, o akého človeka ide. Správna je vždy jedna odpoveď.

1. vodu káže, víno pije (por.)

a) úprimný b) rozporuplný c) bezohľadný d) skromný

2. každá krava najprv teľaťom bola (prísl.)

a) neskúsený b) veselý d) morálny d) múdry

3. tichá voda brehy myje (prísl.)

a) tichý b) pracovitý c) nevyspytateľný d) lenivý

4. malá hřba pýta viac (por.)

a) ziskuchtivý

c) srdečný

d) pyšný

d) ľahostajný

10. Do frazeologizmov doplňte i/í alebo y/ý:

1. Jedným úderom zab_ť dve muchy.
2. B_ť na dobrej ceste.
3. Ruka ruku um_va.
4. Každý vie, kde ho topánka om_na.
5. P_chol do osieho hniezda.
6. Sú na jedno kop_to.
7. Kr_ví nad tým nos.
8. Ani r_ba, ani rak.
9. Teraz si už s_pe popol na hlavu.
10. Musí to tak urobiť, aby bol aj vlk s_ty, aj baran ostal celý.
11. Zv_k je železná košeľa.
12. Naučím ťa po kostole hv_zdať!
13. Ako sa do hory volá, tak sa z hory oz_va.
14. Z_de z očí, z_de z mysle.

11. Napíšte krátky príbeh, v ktorom použijete čo najviac frazeologizmov. Inšpirujte sa vlastnými životnými skúsenosťami.

Ísť svojou cestou...

V auguste sme s kolegami zažili svoj prvý, takmer jednomesačný pobyt v Bratislave. Pred tým mi ani na um nezišlo, že sa to stane jedným z najlepších zážitkov v mojom živote, na ktorý do

konca života nezabudnem. Samozrejme, priateľ urobil búrku v pohári vody, keď sa dozvedel, že celý mesiac budem mať túlavé topánky. Ale ja som to brala jedným uchom dnu, druhým von, lebo si myslím, že najdôležitejšia vec je nestratiť možnosti, ktoré ti život ponúka. Človek má ísť za svojím cieľom. A na to potrebuje, aby mal hrošiu kožu, lebo inak sa bude vždy starať o iných, a nikdy nie o seba. V Bratislave bolo horúco ako v pekle, ale smäd sme uhasili pivom a kofolou. Mali sme tak málo voľného času, že sme nevedeli, kde nám hlava stojí. Som spokojná so svojím rozhodnutím a viem, že keď človek naozaj chce využiť novú šancu, ktorú mu život ponúka, stojí za to, aby zahryzol do kyslého jablka...

(úryvok z príbehu Jany Radkovej, 4. ročník, Univerzita sv. K. Ochridského, Sofia)

Hrať prvé husle

V Sofii veľa známych nemám, môžem ich na prstoch jednej ruky spočítat'. A keď vyjdem z domu, náhoda sa prechádza so mnou, stále ju cítim vedľa seba, aj keď na ňu nazerám iba jedným očkom. A z ničoho nič stretnem inak príjemného kamaráta – budúceho právnik. Chce sa mi kričať, koľko mi hrdlo ráči z tej náhody, ktorá mi stále ide v šľapajach. A tu sa začína moja krížová cesta. Môj známy rozpráva, akoby z knihy čítal. Veď právnici sú hotoví rétori, to je čierne na bielom. Ja som na vedľajšej koľaji. Po piatich minútach som unavená na smrť ako ten starý pes môjho milého suseda. A pýtam sa, kedy, preboha, mu slová zomrú v ústach? Keby som mala guráž, tak mu po lopate poviem, že mám tých jeho rečí plné zuby. Nemienim už mrhať časom, ide mi hlava prasknúť. Obaja sme z iného cesta a môže mi byť ukradnutý. Nepustil ma k slovu, je to pre mňa uazvretá záležitosť. V budúcnosti sa mu budem zďaleka vyhýbať...

(úryvok z príbehu Ireny Dimovej, 4. ročník, Univerzita sv. K. Ochridského, Sofia)

Zapojenie frazeologických jednotiek na hodinách slovenského jazyka ako cudzieho jazyka sa ukázalo ako nevyhnutná súčasť odborno-metodickej prípravy lektora na vyučovací proces s cieľom zdôrazniť potrebu ich aktívneho využívania pri realizácii vyučovania. Recipročne je to motivačné pre študentov aj lektora. Frazeologický fond slovenského jazyka disponuje bohatým materiálom, ktorý je pre percipientov užitočný z hľadiska aplikovania vybraných frazeologických jednotiek v kontexte. Je viazaný na aktuálnu kontextovú situáciu – v ústnej, písomnej a konverzačnej forme (v prípade komunikačných situácií).

Slovenský aj bulharský jazyk majú podobnú genézu, a tak v rámci frazeologickej disciplíny vstupujú do vzájomných kontaktov. Bulharskí študenti so špecializáciou slovanskej filológie s odborom slovenský jazyk si tak popri osobitných frazeologizmoch, do iných jazykov nepreložiteľných, osvojujú aj frazeologizmy, ktoré sú veľmi blízke, podobné, ba dokonca sémanticky identické v bulharčine a slovenčine.

Inventár modelových úloh a cvičení zameraných na správne aplikovanie frazeologizmov v praktických situáciách slúži ako pomôcka na rozvíjanie, prehĺbovanie a zdokonaľovanie jazykových znalostí na požadovanej úrovni mierne pokročilý (B1) a stredne pokročilý (B2). Frazeologizmy v praktickom predvedení poukazujú na kompetenciu percipientov pracovať s týmto nadštandardným lexikálnym fondom a vedieť ho vhodne aplikovať na kontext. To sa deje v orálnej či písomnej forme v podobe hotových a zmysluplných komunikátov.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Košková, M.: Z bulharsko-slovenskej frazeológie. Bratislava : Slavistický kabinet SAV, 1998. 195 s.

Krátky slovník slovenského jazyka. Red. J. Kačala – M. Pisárčiková. Bratislava : Veda SAV, 1997, 944 s.

Mlacek, J.: Slovenská frazeológia. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 119 s.

Smiešková, E.: Malý frazeologický slovník. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 272 s.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2006. 252 s. Dostupné na internete: <<http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/serrprejaz.pdf>>.

SUPERTRIEDA AKO MODELOVÝ PROJEKT JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA

Autorka: Mgr. Martina Bodnárová

Kontakt: Občianske združenie SuperTrieda, Heydukova 18, 811 08 Bratislava, Slovensko,
info@supertrieda.sk

Autor: Mgr. Ľuboš Zat'ko

Kontakt: Občianske združenie SuperTrieda, Heydukova 18, 811 08 Bratislava, Slovensko,
info@supertrieda.sk

ABSTRAKT

Projekt Supertrieda je vysokoefektívny dlhodobý komunikačný jazykový kurz pre deti zahraničných Slovákov. Pozostáva z troch častí : Letná Supertrieda, Supertrieda a sup-kom.

Kľúčové slová: hra, deti, krajan, jazykové kompetencie, hudobno-dramatické pásmo

Úvod

Projekt Supertrieda je vysokoefektívny dlhodobý komunikačný jazykový kurz pre deti zahraničných Slovákov. Z hľadiska dieťaťa je to superhra. Pozostáva z troch častí : Letná Supertrieda, Supertrieda a sup-kom.

Letná 2-týždňová mediálna škola na Slovensku

Cieľová skupina: 30 detí so slovenskými koreňmi, žijúcimi v zahraničí - celý svet. Súčasťou kolektívu je 5 učiteľov zo zahraničia a 5 detí zo Slovenska.

Miesto: 1. týždeň v prírode, 2. týždeň v Bratislave.

Metodika: je založená na veľmi intenzívnom programe od rána do večera. Počas celého pobytu je rozvrh jednotný – 4 hodiny dopoludnia je škola, popoludní je zážitkový motivačný program na prehlbovanie prebratého učiva.

Škola pozostáva zo 4 dielní – Dielňa novinárska, Dielňa hudobná, Dielňa divadelná, Dielňa filmová. Dielne vedú odborníci – skúsení novinári, redaktori, režiséri, herci, hudobní

pedagógovia a renomovaní filmári. Počas celých dvoch týždňov detí vydávajú noviny – SuperDenník, ktorý reflektuje celý program od rána do večera, tvorby sa zúčastňujú všetky deti (píšu reportáže, eseje, rozhovory, fotografujú a upravujú fotografie). Denník je adresovaný rodičom doma, ktorí sa na jeho tvorbe tiež každodenne zúčastňujú. Počas celého pobytu deti tvoria a nacvičujú hudobno-dramatické predstavenie, s ktorým sa nakoniec predstavia verejnosti v Bratislave, ale prostredníctvom internetu aj komunite doma, v zahraničí. Deti tvoria, točia a spracujú film, s ktorým sa rovnakým spôsobom predstavia verejnosti.

Zážitkový program pozostáva z dôsledne pripravených komunikačných motivačných hier v prírode a v Bratislave, zameraných aj na poznávanie reálií a života v Bratislave. Vedú ho animátori. Deti navštívia zákulisie slovenského rozhlasu a televízie, parlamentu, hradu, historických pamiatok Bratislavy a okolia, z lode spoznávajú Dunaj, navštívia jaskyňu, absolvujú výcvik so sokoliarimi, kurz skalolezectva s profesionálmi, besedu so spisovateľmi atď. Celý program je cielený na komunikáciu v slovenskom jazyku a upevňovanie tímu, ktorý musí vydržať ďalší rok. Každé dieťa sa potom vo svojom domácom kolektíve – školskej triede – stáva manažérom, odovzdáva nadobudnuté vedomosti – vedie pod odborným vedením supertriedu.

Supertrieda - celoročný nácvik hudobno – dramatického predstavenia v rámci vyučovania na slovenských školách (aj v zahraničí).

Sup-kom

Komunikácia detí prostredníctvom siete počas prvých dvoch fáz a nasledujúcich rokov (počas 1. fázy komunikujú rodičia, starí rodičia, susedia = komunita dieťaťa v zahraničí, Počas 2. fázy komunikujú deti prostredníctvom stránky sup – je to ich celoročný pracovný nástroj. Počas 2. a 3. fázy komunikujú deti po slovensky prostredníctvom facebooku s kamarátmi z celého sveta a zo Slovenska – je to ich nástroj rozvíjania nadobudnutých priateľstiev).

Letná Supertrieda 2011 - správa z realizácie projektu

Správa čerpá z denníka účastníkov projektu a obsahuje relevantné informácie týkajúce sa obsahovej stránky projektu. Ostatné informácie a mediálne výstupy nájdete na www.letnasupertrieda.sk

ZÁVER

Supertrieda sa osvedčila ako efektívny spôsob výuky a udržiavania slovenského jazyka u detí v cudzojazyčnom prostredí.

SLOVENČINA AKO CUDZÍ JAZYK V MATEMATIKE A INFORMATIKE

Autorka: RNDr. Monika Dillingerová, PhD.

Kontakt: Fakulta matematiky, fyziky a informatiky Univerzity Komenského v Bratislave

Autorka: PaedDr. Mária Slavíčková, PhD.

Kontakt: Fakulta matematiky, fyziky a informatiky Univerzity Komenského v Bratislave

ABSTRAKT

V našom článku uvádzame úskalia vyučovania odborného predmetu cudzincov, ktoré sme objavovali počas nášho pôsobenia na Útvare jazykovej a odbornej prípravy cudzincov a krajanov ČĎV UK v Bratislave. Ide o priame pozorovanie a záznamy z neho, ktoré vieme verifikovať na základe testov a skúšok študentov.

Kľúčové slová: problematické pojmy, tvorba viet, čítanie s porozumením, kontextuálne a procesuálne zadanie úlohy

Keď prídete po prvý raz učiť na Ústav jazykovej a odbornej prípravy UK matematiku, logiku, informatiku a pod., máte informácie o tom, že študenti už prešli prvým kolom intenzívneho jazykového kurzu. Premýšľate, čo to znamená a pripravujete sa na anglické, nemecké, ruské (a ak viete iné jazyky, tak aj tie) vstupy na svojich hodinách.

Prvá skupina študentov, s ktorými sme sa stretli bola z Číny a Vietnamu. Začínali sme s nimi až v druhom semestri a študenti naozaj slovenčinu vedeli používať. To bolo to milé prekvapenie. To nemilé sa objavilo v momente, keď sme začali písať na tabuľu. Zo zvyku zo slovenských základných a stredných škôl sme začali písať síce krasopisne, no písaným písmom. Zo zadnej lavice sa okamžite ozvalo: „Učiteľka, veľké písmeno.“ Pohľadom na tabuľu sme sa uistili, že na začiatku vety je veľké písmeno. Až po krátkej diskusii sme zistili, že naše písané písmo je pre týchto študentov na rovnakej úrovni ako ich písmo pre nás – familiárne ho nazývame „sypaný čaj“. Tak začalo naše prvé veľké dobrodružstvo zvané vyučovanie cudzincov.

V priebehu semestra sme pochopili, ktoré veci môžeme a ktoré nie:

1. Angličtina nie je všemocná.

Často sa stalo, že si študenti neznáme slová zo zadání úloh vkladali do automatických prekladačov. Vzhľadom na odbornosť terminológie totiž preklad do angličtiny – nášho spoločného cudzieho jazyka – nepomáhal. I tak sa angličtina na hodinách objavovala. Ak bolo treba urobiť opis neznámeho slova, žiaci často nepoznali jeho slovenské synonymá a opis v slovenčine im nebol dostatočne jasný. Opis v angličtine pomohol tým najlepším angličtinárom a ďalej diskutovali vo svojom materinskom jazyku.

Vzhľadom na štátny vzdelávací program pre gymnáziá a požiadavky na prijímacie pohovory z informatiky na technické školy, venujeme sa v príprave programovaniu v prostredí Lazarus. V úvodných úlohách sa vyskytujú slová/slovné spojenia ako „náhodná pozícia“, „ľubovoľný“, neskôr pribúdajú spojenia ako „počet medzier“, „neprázdne reťazce“, a pod. Každoročne tieto slová vysvetľujeme, demonštrujeme alebo sa snažíme adekvátnym spôsobom priblížiť. Pokiaľ je v skupine nadpolovičná väčšina študentov pochádzajúca zo slovanských krajín, nie je s napredovaním väčší problém – spolužiakom radi vysvetlia svojimi slovami, čo po nich žiadame. Preklad, alebo opis v jazyku im blízkom, je predsa len veľa krát vhodnejší ako naše vysvetlenie. (Uvedené možno pozorovať aj na slovenských školách, kde si žiaci medzi sebou vedia jednoduchšie niektoré pojmy priblížiť.)

2. Matematika ako symbolický jazyk môže a nemusí pomôcť.

Z Vietnamu boli dve študentky. Ich úroveň bola v matematike i slovenčine diametrálne odlišná. Dobrá matematická vedela výborne po slovensky a ak náhodou neporozumela, matematika jej pomáhala. Žiaľ, u druhej študentky to bol presne opačný pól spektra. Slovenčina robila problémy a matematiku bolo potrebné doštudovať. Teda matematika sa nemohla stať podporou slovenčiny, ani slovenčina podporou matematiky.

3. Jednoduché vety povedia viac.

Zložené súvetia a hlavne spojky dokázali popliesť študentov. I keď už majú za sebou intenzívny kurz jazyka, nie sú na dostatočnej úrovni čítania s porozumením. Vyjadrovať sa v jednoduchých vetách sa stalo povinnosťou. Veľmi časté chyby vznikali v súvetiach, kde sa porovnáva niekoľko údajov:

„Ak je Jano o 3 cm vyšší ako Fero a Mišo o 4 cm nižší ako Jano, ale Gabo o 5 cm nižší ako Fero, kto je vyšší, Gabo alebo Mišo?“

„Ked' je 30 % objemu suda prázdnych, je v ňom o 30 litrov vody viac, ako keď je zaplnený na 30 % svojho objemu. Aký objem má sud?“

Prvá z uvedených úloh sa dá preformulovať ľahko: *„Jano je o 3 cm vyšší ako Fero. Mišo je o 4 cm nižší ako Jano. Gabo je o 5 cm nižší ako Fero. Ktorý z chlapcov je vyšší, Gabo alebo Mišo?“*

S druhou to je ťažšie. No i to sa dá: *„Sud bol na 70% objemu naplnený vodou. Potom sme z tohto suda odliali 30 l vody. V sude ostalo 30% objemu zaplneného vodou. Aký objem má sud?“*

Zadania z informatiky, ktoré poznáme v našich národných školách je obvykle pre cudzinca nezrozumiteľné. Problémom sa javia byť vzťahy hlavnej a vedľajšej vety. Používanie súvetí pri programovaní sa vyznačuje kombinovaním vlastností a vzťahov objektov. Študenti často nevedia určiť, k čomu daná vlastnosť patrí. Napríklad bežné zadanie v slovenskej škole má znenie: *„Napíšte program, ktorý na stlačenie tlačidla na žltom Formulári s rozmermi 700x450, vykreslí do grafickej plochy 30 domčekov na náhodných pozíciách. Každý domček má nastavenú ľubovoľnú hrúbku pera z intervalu (1,5) a náhodnú farbu pera.“*

Uvedomujeme si, že spôsob zjednodušeného zadania značným spôsobom študentovi uľahčuje prácu. No na druhej strane si treba uvedomiť, že najmä zo začiatku môže mať podstatná časť študentov problém s pochopením typického školského zadania.

K zadávaniu úloh tak, ako pre slovenských študentov sa dostávame postupne, aby študenti boli schopní vyriešiť úlohy na prijímacích pohovoroch.

4. Slovo rôzne.

Pri vysvetľovaní kvadratických rovníc sa stretávame s počtom riešení, respektíve koreňov rovnice. Podľa hodnoty diskriminantu môže mať rovnica jeden dvojnásobný, dva rôzne alebo žiaden koreň. V teste s dopĺňovaním mala vzniknúť veta *...rovnica má dva rôzne reálne korene*, prípadne *...rovnica má dve rôzne reálne riešenia*. Slovo rôzne do testu nedopísal ani jeden študent. Buď ostalo miesto nevyplnené, alebo sa tam objavili slová: *„deliteľné, nerovna, nerovné, odlišný“*. Väčšina študentov teda pochopila podstatu, ale nedokázala sa korektne vyjadriť.

5. Čítanie logaritmov – *skloňovanie čísloviek*.

V teste dostali študenti slovami vypísať ako sa číta nasledujúci výraz:

výraz	správne (2 možnosti)	odpovede študentov		
$\log_5 12$	Logaritmus dvanástich pri základe päť Logaritmus čísla dvanásť pri základe päť	Logaritmus dvanástich pri základe päť	Logaritmus dvanásť pri základe päť	Logaritmus dvanástich pri základe 5
$\log 5$	Dekadický logaritmus piatich Dekadický logaritmus čísla päť	Dekadický logaritmus päť	Logaritmus päť pri základe desať	Dekadický logaritmus čísla 5
$\ln 8$	Prirodzený logaritmus ôsmich Prirodzený logaritmus čísla osem	Prirodzený logaritmus osem	Prirodzený logaritmus osem	Prirodzený logaritmus čísla 8
$\log_3 7$	Logaritmus siedmich pri základe tri Logaritmus čísla sedem pri základe tri	Logaritmus číslo sedem pri základe tri	Logaritmus 7 pri základe 3	Logaritmus sedem pri základe tri
$\log 45$	Dekadický logaritmus štyridsiatichpiatich Dekadický logaritmus čísla štyridsaťpäť	Odlogaritmovať číslo štyrisaď päť		Logaritmus trysaťpäť pri základe desať
$\ln 12$	Prirodzený logaritmus dvanástich Prirodzený logaritmus čísla dvanásť		Prirodzený logaritmus číslo 12	Prirodneý logaritmus dvanásť

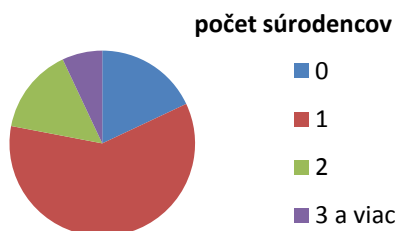
6. Pojmy *prienik* – *zjednotenie*.

Ide o matematické pojmy vyskytujúce sa v téme množiny a operácie s nimi. Aj slovenskí stredoškólači sa pri začiatku nácviku občas pomýlia pri priradení správneho pojmu značke a naopak. U študentov z cudzích krajín sa tento jav znásobil nesprávnym vyslovovaním príslušných slovenských slov. Precvičovali sme teda opakovane na viacerých hodinách. Napriek tomu sme sa u skúšky stretli s chybou v slove samotnom, kde študent napísal *križovatka* miesto *prienik* a *únie* miesto *zjednotenie*.

7. Slovo *iný*.

V rámci úvodu do logiky sme čítali z grafov a diagramov.

„Žiaci deviateho ročníka robili na škole prieskum, ktorý zisťoval ich počet súrodencov. Jožko výsledky znázornil kruhovým diagramom (obrázok).“



1. Najpočetnejšia je skupina žiakov s

- A) 0 B) 1 C) 2 D) 3 a viac
súrodencami.“

Študenti bez problémov v kruhovom diagrame určili, že ide o žiakov s jedným súrodencom. Problém nastal pri druhej otázke k tomu istému grafu:

„Ak 2 súrodencov má 120 žiakov, tak iný počet súrodencov má:

- A) menej ako 120 B) 120 a viac ale menej ako 240
C) 240 a viac ale menej ako 360 D) viac ako 360
žiacov školy.“

Študenti akoby zamrzli a neboli ochotní sa k riešeniu vyjadriť. Pri komunikácii o úlohe sme zistili, že problém bol práve v nepochopení slova *iný*.

8. Stupňovanie prídavných mien a opozitá.

V matematike veľmi často používame slovné úlohy obsahujúce pojmy *vyšší – nižší, dlhší – kratší, väčší – menší* a pod. Nakoľko tieto pojmy predbiehajú výučbu slovenčiny, ale pre prácu s číselnými obormi sú dôležité, musíme ich na hodinách najprv vysvetliť.

9. Zdrobneniny.

Klasická úloha v programovacom jazyku žiada od študenta vykresľovať objekty vznikajúce z rôznych tvarov. Slovenské zadania pritom až pričasto pracujú so zdrobneninami slov ako *domček, hviezdica, kvetinka*. (Jedno také sme uviedli v bode 3.) Študenti si neuvedomujú, že slovo *domček* je odvodené od slova *dom* a pod. Informatike by pomohlo, keby sa vytvoril akýsi slovníček pojmov vystupujúcich v zadaniach, s ktorým by mohli pracovať.

10. Špecifikum menom *Kocúrkovo*.

Ak chcete učiť logiku, máte niekoľko úrovní zadaní. Bezslonné – často obrázkové zadania sú pre študentov tie najjednoduchšie. Slovné zadania sa opierajú buď o reálne situácie, alebo vymyslené situácie. Vymyslené situácie zvykneme navodiť slovami: *Obyvatelia Kocúrkova..., V Tramtárii platí...* a pod. Obe zmienené krajiny sú však veľmi silno národné špecifikum, ktoré je potrebné študentom ozrejmiť.

11. Technik a informatika

Veľa študentov, čo plánujú ísť študovať technické smery, sa aktívne bráni hodinám informatiky, lebo ved' oni vedia s počítačom pracovať. V 95 % však už pri úlohe „*vložte text bez formátovania*“, alebo „*text zarovnajte do bloku*“ zlyhávajú. Práca so základnými programami MS Office je u nich pomerne problematická a jazyková bariéra tieto problémy len zväčšuje.

12. Textový editor

Komplexnejšie zadanie úlohy je pre neslovanov takmer neriešiteľné. Úlohy preto nie sú zadané ako súvislý text, no často krát ako číslovaný zoznam. Pre študentov je postupný proces takéhoto zadania prístupnejší ako konceptuálne naformulovanie úlohy. Napr.:

1. Pustite MS WORD, do nového dokumentu uložte nenaformátovaný text prvého článku na www.referaty.sk

a. Text dajte do dvoch stĺpcov:

- i. text v rámci stĺpcov je zarovnaný do bloku,
- ii. medzi odsekmi sú medzery 6 b,
- iii. text neobsahuje prázdne riadky.

b. Farba nadpisov nech je zelená, podnadpisov oranžová.

c. Do každého stĺpca vložte jeden obrázok:

- i. text bude obtekať obrázok sprava,
- ii. každý obrázok bude mať priradený automatický popis.

d. Stranu orámujte dvojitou čiarou (farba ľubovoľná).

e. Súbor uložte na plochu pod Vaším menom.

13. Tabuľkový kalkulátor

Pri práci s MS EXCEL sa k jazykovému problému pridruží aj problém s matematikou a potom ťažko rozoznať, kde nastala chyba. „Formát bunky“, „Použitím podmieneného formátovania“, „Zadefinujte podmienky...“ sa viacerým zdajú ekvivalentné slovné spojenia a preto často zlyhávajú pri splnení jednoduchého zadania, ako je napr.:

1. Otvorte si MS EXCEL

a. Vytvorte nasledovnú tabuľku

por. č.	Meno	priezvisko	priemer	pochvaly
1	Laura	Aczelová	1,2	
2	Lukáš	Banáš	1,5	
3	Karol	Budiač	1,8	
4	Nancy	Soňa	2,3	
5	Katarína	Faktorová	2,5	
6	Juraj	Flamík	1,4	
7	Barbora	Hradiská	1	
8	Martin	Kalužník	1,2	
9	Ľudovít	Labaj	1,8	

- b. *Pomocou podmieneného formátovania nastavte zelené pozadie pre hodnoty v stĺpci priemer, ak je hodnota menšia, alebo rovná 1,5.*
- c. *Do stĺpca pochvaly vpište „gratulujem“ ak je dosahovaný priemer lepší ako 2.*
- d. *Priemerné známky graficky znázornite.*
- e. *Súbor uložte na plochu pod Vaším menom.*

14. Prezentácie

Pri práci s prezentačným softvérom, už aj vďaka zvládnutému textovému a tabuľkovému editoru, kuriózne situácie vznikajú menej. Zvyčajne ide o slovné spojenia s nastavením snímky, napr.: *upraviť rozloženie snímky, nastaviť prechod snímky,...*

Záver

Práca s cudzincami nás núti vidieť slovenčinu z nového uhlu pohľadu. Začíname premýšľať nad každým slovom, jeho podstatou a skrytým významom. Mnohé nami používané slová sú homonymá, no vďaka praxi v jazyku ich z kontextu sami chápeme v mienenom význame. Pre zahraničného študenta je toto obzvlášť ťažké. Navyše nás táto práca núti hovoriť spisovne a čistíme si svoj vlastný ústny prejav.

Zhrnutie: V článku sme v 14 bodoch opísali najčastejšie problémy, s ktorými sa stretávame pri vyučovaní matematiky, logiky a informatiky na ÚJOP ČĐV UK. Snažili sme sa čerpať z vlastných testových materiálov a príprav na vyučovanie.

O SKÚSENOSTIACH S VYUŽITÍM AKTIVIZUJÚCICH METÓD NA LEKTORÁTE SLOVENČINY

Autorka: Mgr. Anna Gálisová, PhD.

Kontakt: Inštitút západnej a južnej slavistiky, Fakulta polonistiky, Varšavská univerzita;
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky

ABSTRAKT

Príspevok poukazuje na význam aktivizujúcich metód v procese vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka. Uvažuje sa v ňom o využívaní jednotlivých druhov aktivizujúcich metód s dôrazom na diskusné a inscenačné metódy, ako aj didaktickú hru. Analyzujú sa v ňom princípy a zásady zavádzania týchto metód do vyučovania s uvedením konkrétnych aktivít a skúseností s nimi. Cieľom príspevku je zdôrazniť potrebu pestrosti využívaných metód pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka s akcentom na dôležitosť zážitkového učenia.

Kľúčové slová: slovenčina ako cudzí jazyk, aktivizujúce metódy, hra, didaktická hra, diskusné metódy, inscenačné metódy, komunikácia.

Pri vyučovaní akéhokoľvek predmetu je v prvom rade nevyhnutné získať si pozornosť študenta, ktorá je elementárnou podmienkou jeho ďalšej úspešnosti. Jedným z najefektívnejších prostriedkov, ako to dosiahnuť, je aktivizácia študentov, teda ich (inter)aktívne zapojenie sa do vyučovacieho procesu. V takom prípade totiž študenti opúšťajú rokmi osvojený koncept diferenciacie aktérov vyučovania, teda že na jednej strane stojí učiteľ a na druhej sú študenti, ktorí pasívne prijímajú sprostredkovaný učebný obsah. Pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka je to o to dôležitejšie, že istá časť študentov neraz prežíva pocity studu z toho, že „nevedia dobre rozprávať“, robia gramatické chyby, nemajú dostatočnú slovnú zásobu a pod. Sú to pocity, ktoré človek získava v školskom (ale aj rodinnom) prostredí už od detstva a ich vznik a rozvoj ovplyvňuje viacero faktorov. Žijeme v spoločnosti, ktorá je zameraná na výkon, čo v študentovi vyvoláva predstavu potreby byť (takmer) dokonalý a to pri osvojovaní si cudzieho jazyka, prirodzene, pôsobí kontraproduktívne. Preto je nevyhnutné, aby učiteľ pomohol študentovi prekonať ostýchavosť a zbaviť sa pocitov hanby z nedokonalosti reči, čo síce môže urobiť aj povzbudzovaním, ale proces získavania si dôvery a budovania vzájomného vzťahu medzi

lektorom a študentom môže byť zdĺhavý, v dôsledku čoho sa efekt dostaví až po istom čase. Pri využívaní aktivizujúcich metód sa faktor času eliminuje. Aktívnym zapojením študentov do vyučovacieho procesu učiteľ prirodzeným spôsobom nielen získa ich pozornosť, ale aj vzbudí záujem, motivuje, vnáša do vyučovacej hodiny istú mieru variabilnosti i zážitkovosti a zároveň vedie študentov k dosiahnutiu cieľa na základe ich učebnej práce s dôrazom na vlastné myslenie, kreativitu, ako aj na hľadanie optimálnych riešení.

Aktivizujúce metódy sú teda také didaktické postupy, ktoré vťahujú študenta do diania na hodine, zapájajú ho do činnosti, menia ho z pasívneho prijímateľa na spolutvorcu hodiny, pričom využíva získané vedomosti aj skúsenosti. G. Babušová (2009) uvádza, že pokiaľ chce učiteľ vo vyučovaní používať aktivizujúce metódy, musí z nich vedieť vhodne vyberať a poznať pojem metóda, faktory, ktoré ovplyvňujú jej výber (vek, intelektové predpoklady študentov, ich skúsenosti, vybavenie triedy a pod.), ako aj poznať základné skupiny aktivizujúcich metód. Pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka má učiteľ možnosť využívať rôzne aktivizujúce metódy takmer počas každej fázy vyučovacej hodiny (najmenej vhodné sú pri zhrnutí učiva, aby nedochádzalo k nepresnostiam, porov. T. Kotrba – L. Lacina, 2007), pričom má v porovnaní s tematickou obmedzenosťou iných vyučovacích predmetov veľkú výhodu širokého spektra tém, čo mu umožňuje vnieť do vyučovacieho procesu množstvo rôznorodých aktivít. Existuje viacero klasifikácií aktivizujúcich metód, ktoré sa však od seba výrazne nelíšia. J. Maňák a V. Švec (2003) ich klasifikujú takto:

- a) diskusné metódy,
- b) heuristické metódy a riešenie problémov,
- c) situačné metódy,
- d) inscenačné metódy
- e) didaktické hry.

Vo svojej lektorskej praxi najviac využívam diskusné a inscenačné metódy, didaktické hry a sčasti aj heuristické metódy, ktorým sa však v tomto . V nasledujúcej časti príspevku sa budem venovať jednotlivým zásadám ich aplikácie do vyučovacieho procesu, budem prezentovať aj konkrétne aktivity, ktoré sú na týchto metódach založené, pričom najväčší priestor bude poskytnutý využitiu didaktických hier na hodinách slovenčiny ako cudzieho jazyka.

- a) Diskusné metódy

Diskusné metódy patria medzi tvorivé produktívne postupy, ktorých cieľom na hodinách slovenčiny ako cudzieho jazyka je o. i. rozvoj komunikačnej zručnosti hovorenia. Ako naznačuje ich pomenovanie, pri ich aplikácii sa študenti formou diskusie aktívne zapájajú do vyučovacieho procesu, diskutujú o danej téme, pričom nielen aktivizujú osvojenú slovnú zásobu cudzieho jazyka, ale si ju aj rozširujú, a zároveň sa učia formulovať argumenty na podporu svojich tvrdení. V národnostne heterogénnych skupinách sa rozvíja i komunikačná zručnosť počúvania najmä v súvislosti s percepciou rečových prejavov s cudzojazyčným akcentom. Pri nedostatku predchádzajúcich skúseností môže byť problém napríklad pre študentov slovanského pôvodu vnímať prejav študenta, ktorého materinským jazykom je niektorý z ázijských tónových (niekedy nazývaných aj tonálnych) jazykov, čo má v dôsledku procesu transfonemizácie vplyv na výslovnosť v cudzom jazyku, a to predovšetkým v počiatočnej fáze jeho osvojovania. Vzhľadom na to, že pri využití týchto metód sa komunikácia realizuje medzi viacerými študentmi a pedagógom naraz, u študentov sa rozvíja, resp. upevňuje sociálny aspekt komunikácie – schopnosť počúvať a vnímať ostatných účastníkov diskusie. Lektor je najčastejšie facilitátor, pomáha viesť diskusiu, môže ovplyvňovať jej smerovanie, prípadne predchádzať nežiaducim digresiam. Pri vyššej jazykovej úrovni študentov, ktorí už navyše majú s aktivitami tohto charakteru skúsenosť, môže nechať študentov riadiť diskusiu a pomáha len pri záverečnom zhodnotení.

Pri využívaní diskusných metód na hodinách slovenčiny ako cudzieho jazyka je dôležitých niekoľko zásad:

1. Príprava lektora: Akúkoľvek z diskusných metód si treba vopred premyslieť, sformulovať problém/situáciu, stanoviť cieľ a všetko pripraviť s ohľadom na časový plán. Pri každej diskusii je riziko nežiaducich digresíí, ktoré môžu vzhľadom na časové obmedzenie vyučovacej hodiny zapríčiniť neúspech aplikácie danej metódy.
2. Premyslený podnet: Vzhľadom na fakt, že diskusia založená len na princípe otázka – reakcia môže viesť k jednoslovným odpovediam, ukazuje sa ako efektívnejšie vopred si pripraviť podnet, ktorý prirodzeným spôsobom rozvinie celý reťazec slovných reakcií. Takýmto podnetom môže byť napr. krátke video, obrázok s istou situáciou, príbeh, slovne sformulovaná dilema a pod.
3. Rešpektovanie kultúrnych osobitostí: Pri vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka pochádzajú študenti z iných krajín a kultúr, a preto je vhodné, ak lektor pozná kultúrne

špecifiká, resp. témy, ktoré sú považované v jednotlivých kultúrach za tabu, aby sa vyhol vytváraniu situácií, ktoré môžu byť pre študenta nepríjemné a vzhľadom na ďalšiu prácu demotivujúce.

4. Vopred stanovené zásady a pravidlá diskusie: Je nesmierne dôležité, aby lektor (spoločne so študentmi) vopred stanovil hlavné zásady diskusie. Študenti ich musia poznať vopred, aby sa ich mohli držať. Na svojich hodinách pravidelne používam tieto: a) spolužiak je partner, aj keď má iný názor (neosočovať, neurážať, zdržať sa neslušnej (ne)verbálnej reakcie), b) držím sa témy, c) tvrdenie bez argumentu nie je tvrdením, d) počúvam a neskáčem do reči, e) ak nerozumiem, kladiem otázky, e) ovládam svoje emócie, f) trpezlivo čakám na odpoveď, g) nevediem monológ, dám priestor aj ostatným, h) nemusím mať posledné slovo.
5. Zhodnotiť diskusiu: Lektor by mal na záver celú diskusnú aktivitu zhodnotiť, môže spolu so študentmi vytvoriť závery, sformulovať všetky prediskutované a prijaté riešenia

Z diskusných metód vo vlastnej lektorskej praxi najčastejšie využívam metódy brainstormingu, brainwritingu, Hobo metódu, ako aj metódu Philips 66 (tzv. buzz groups).

Brainstorming a brainwriting

Ide o všeobecne známe metódy tzv. búrky nápadov, ktoré môžu byť realizované ústne aj písomne. Pri písomnej realizácii je výhodou to, že väčší priestor na aktivizáciu dostávajú aj introvertní študenti s pomalšími reakciami. Cieľom týchto metód je produkcia čo najväčšieho množstva nápadov, návrhov riešenia, pričom je dôležité dodržať zásadu nekritizovania a nechať nápady voľne plynúť.

Na lektoráte využívam brainstorming a brainwriting v rôznych modifikáciách pri vytváraní pojmových máp (napr. opakovanie gramatiky), aktivizácii slovnej zásoby, pri kreslených (kolážových) jednoduchých postupoch pracovnej činnosti (napr. ako urobiť palacinky, ako si zaviazať šnúrky na topánkach...), ale aj v upravenej forme hry. Medzi študentmi sú obľúbené predovšetkým aktivity *Povedzte/Napište, čo je...*, ako aj brainstormigové hry spojené s pohybovou aktivitou.

Povedzte/Napište, čo je...

Fáza vyučovacej hodiny: ktorákoľvek (obvykle ju využívam na úvod ako zahrievaciu aktivitu).

Cieľ: aktivizovať slovnú zásobu v rámci určitej témy.

Postup: Študenti dostanú inštrukciu, napr. Napíšte, čo je čiernej farby. Ich úlohou je za časový limit (v závislosti od jazykovej úrovne) spoločne alebo v skupinách napísať čo najviac slov, ktoré pomenúvajú veci (prípadne aj osoby, javy), ktoré sú čiernej farby.

Poznámka: Vetu je možné dokončiť ľubovoľným spôsobom, čo robí túto aktivitu široko využiteľnou.

Brainstormingové preteky (hra na báze brainstormingu)¹

Fáza vyučovacej hodiny: ktorákoľvek (obvykle ju využívam na úvod ako zahrievaciu aktivitu alebo keď sú študenti unavení či menej aktívni).

Cieľ: aktivizovať slovnú zásobu v rámci určitej témy; fixovať novú slovnú zásobu.

Postup: Študenti sa rozdelia do skupín a každá skupina dostane jednu fixku na tabuľu. Učiteľ nakreslí na tabuľu stĺpce podľa počtu skupín, stanoví časový limit a zadá tému. Jeden študent zo skupiny beží k tabuli a napíše slovo, ktoré s témou súvisí. Potom beží späť k svojej skupine, podá fixku ďalšiemu a ten zopakuje ten istý proces. Po uplynutí časového limitu prestanú písať a spoločne s učiteľom opravujú chyby v slovách. Vyhráva ten tím, ktorý bezchybne napísal čo najviac slov.

Poznámka: Platí pravidlo prvého – študenti nesmú odpisovať slová, ktoré iná skupina napísala ako prvá. V priebehu hry si môžu študenti v rámci svojej skupiny po spoločnej dohode navzájom opravovať chyby v slovách.

¹upravené podľa: Brainstorming race. In: ESL Brainstorming games. Dostupné na internete: <http://www.teach-this.com/esl-games/brainstorming-games>

Odpovede a otázky (hra na báze brainstormingu)

Fáza vyučovacej hodiny: ktorákoľvek (obvykle ju využívam na úvod ako zahrievaciu aktivitu alebo keď sú študenti unavení či menej aktívni).

Cieľ: aktivizovať slovnú zásobu v rámci určitej témy; tvorba otázok.

Postup: Učiteľ si vopred pripraví na pásiky papiera krátke vety, ktoré môžu byť odpoveďou na viaceré dopĺňajúce otázky. Papieriky umiestni v očíslovanom poradí na svoj stôl, rozdelí študentov do skupín a vysvetlí hru. Po ohlásení začiatku hry príde jeden študent zo skupiny k učiteľovmu stolu a prečíta si odpoveď napísanú na prvom papieriku (napr. *Ja.*). Vráti sa k svojej skupine a oznámi im, aká je odpoveď. Úlohou študentov je sformulovať vopred stanovený počet otázok (napr. *Kto ostal doma?*, *Kto v noci málo spal?* a pod.). Keď majú vymyslené všetky otázky k prvej odpovedi, ide opäť jeden študent k učiteľovmu stolu a prečíta si druhú odpoveď. Celý proces sa opakuje. Na záver spoločne s učiteľom opravia chyby. Vyhráva ten tím, ktorý ako prvý bezchybne (resp. s tolerovaným počtom chýb) napísal všetky otázky.

Poznámka: Pri realizácii tejto hry dodržiavam pravidlo, že čím viac je papierikov, tým menej otázok študenti tvoria. Aby hra nebola časovo náročná, používam obvykle tri odpovede a päť otázok. Formuláciou odpovedí je možné zvyšovať náročnosť hry, a preto je využiteľná na každej jazykovej úrovni.

Hobo metóda

Táto metóda má prvky spoločné s brainstormingom (skupinová formulácia riešení), ale je o čosi komplikovanejšia, pretože riešenie sa hľadá na základe vopred sformulovaných téz. Učiteľ si ich pripraví vopred a v závislosti od odbornosti témy sa rozhodne, či sa na ne študenti pripravia samostatne doma alebo sa tomu v kratšom čase venujú priamo v skupinách počas vyučovacej hodiny.

Hobo metódu využívam vo svojej lektorskej praxi zväčša so študentmi, ktorí sú už na vyššej jazykovej úrovni (aspoň B2), pretože si vyžaduje starostlivú formuláciu argumentov. Priamo na vyučovacej hodine sa dajú využiť rozličné dilemy, ku ktorým jestvujú rôzne stanoviská. Skupinová práca a reakcie oponentov sú cenné aj z hľadiska rozvíjania sociálnych

zručností v komunikácii. Je to skvelá metóda na precvičenie niektorých gramatických javov, napr. kondicionálu.

Dilema

Fáza vyučovacej hodiny: ktorákoľvek (obvykle ju využívam vo fáze fixácie alebo pri konverzačných hodinách).

Cieľ: formulovať argumenty.

Postup: Učiteľ rozdelí študentov do dvoch skupín a predostrie im dilemu, napr. *Telesné tresty sú pri výchove detí niekedy potrebné*. Oznámi skupinám, že jedna z nich bude za a druhá proti. Študenti dostanú istý čas na to, aby sformulovali svoje argumenty, dohodli sa na postupe argumentov a začne sa diskusia. Jeden zástupca prednesie reč za celú skupinu (za) a potom sa zástupca druhej skupiny (proti) usiluje vyvrátiť predchádzajúce argumenty.

Poznámka: Je dôležité, aby si študenti uvedomili, že aj keď osobne nesúhlasia s tvrdením, zvládnu sformulovať argumenty a obhajovať svoje stanovisko. Študenti, ktorí sa v takejto situácii ocitnú po prvý raz, sa spočiatku v tejto pozícii necítia pohodlne, a tak obvykle na úvod používam paralelu s advokátskou prácou (advokát obhajuje svojho klienta bez ohľadu na to, čo si o ňom myslí, pretože verí, že každý má právo na riadnu obhajobu). V takej situácii študent zvyčajne porozumie tomu, že nejde sám proti sebe, ale práve naopak, usiluje sa pochopiť iné stanovisko.

b) Inscenačné metódy

Tieto metódy bývajú niekedy nazývané aj hranie rol či scénok. Sú založené na princípe kopírovania reálnych životných situácií. Ich výhodou je, že vychádzajú z osobnej skúsenosti a často prinášajú emotívny zážitok, čím podporujú zapamätávanie. Tieto metódy sú založené na scenári, ktorý možno chápať ako záväzný, resp. uvoľnenejší. Scenár je potrebné vopred vypracovať, čo môže urobiť učiteľ samostatne, v spolupráci so študentmi alebo ho pripraví študenti sami.

Na hodinách slovenčiny ako cudzieho jazyka možno tieto metódy využívať pri dramatizácii príbehov, rozprávok, ale aj pri tvorbe dialógu na zadanú tému. Scénky je možné

doplniť rekvizitami, čím sa celý proces stáva pre študentov zaujímavejším. V nasledujúcej časti uvádzam príklad námetu na neštruktúrovanú scénu.

Realitný agent

Fáza vyučovacej hodiny: motivačná alebo fixačná.

Cieľ: vytvoriť (štylizovať) dialóg, aktivizovať slovnú zásobu, vedieť použiť slová v adekvátnych kolokáciách.

Postup: Učiteľ si vopred pripraví inzeráty na predaj domov či bytov, ako aj charakteristiku klientov, a to podľa celkového počtu študentov. Na hodine rozdelí študentov do dvojíc, pričom jednému zo študentov dá text inzerátu a druhému charakteristiku klienta. Študenti si samostatne pripravlia scenár, kde klient prichádza do realitnej kancelárie a vedie rozhovor s realitným agentom. Po samostatnej príprave túto scénu zahrajú.

Ukážka inzerátu a charakteristiky klienta:

Realitný agent

Ponúkame na predaj 2-izbový byt v centre Bratislavy v okolí Justičného paláca. Nachádza sa v malom tehlovom dome z roku 1949 so šikmou strechou. Dom je bez výťahu. Byt je na 3. poschodí (najvyššom). Je v zchovalom pôvodnom stave, vhodný na rekonštrukciu podľa vlastných predstáv nového majiteľa. Byt má 61 m² a dva balkóny (z kuchyne a spálne). K bytu patrí aj murovaná pivnica (3,80 m²). Cena: 130 000 € – vrátane našej provízie.

Klient

- *Bezdetní manželia (právnik a učiteľka)*
- *Obaja pracujú v centre mesta*
- *Majú mačku*
- *Vedú aktívny život, veľa športujú*

Požiadavky na byt: trojizbový, po rekonštrukcii, do 150 000 €, balkón.

Poznámka: Pri vytváraní kombinácie inzerát – klient dbám na to, aby sa požiadavky klienta nezhodovali s inzerátom v absolútnej miere. Vytvára to väčší priestor na dialóg a viac to reprezentuje skutočnú životnú situáciu.

Túto metódu možno modifikovať a využiť pri akejkol'vek téme.

c) Didaktické hry

Hra ako metóda má nepochybne významné postavenie v akejkol'vek vyučovacom predmete, a teda aj v celom výchovno-vzdelávacom procese. Jej najväčšou výhodou je však to, že pedagóg pri nej nepotrebuje žiadnu sekundárnu motiváciu. Podľa T. Houšku (1991) by hra mala byť v škole jednou z hlavných metód, pretože študent je v nej sám aktívny, hra mu vytvára podmienky na tvorivú realizáciu a slobodnú komunikáciu so spolužiakmi. Hra navyše môže pomôcť introvertným či verbálne menej zdatným študentom prekonávať komunikačné bariéry či prípadný rečový alebo komunikačný hendikep. Je však dôležité, aby didaktická hra bola vždy zábavná a pre študentov zaujímavá, ale na druhej strane musí mať aj svoj didaktický rozmer, aby nebola len hrou pre zábavu, ale aby prostredníctvom hrovej aktivity dochádzalo ku kognitívnemu i komunikačnému rozvoju v súčinnosti s rozvojom pamäti (logickej i verbálnej) a myslenia, aby si študent vytváral sociálne vzťahy a rozvíjala sa uňho empatia. M. Marciová (2014) tvrdí, že didaktické hry sú motivačným stimulom, pretože kontext hry robí cudzí jazyk prospešným a prináša ho do života.

Didaktická hra je teda riadená činnosť študentov, ktorá má didaktický cieľ a vyžaduje si priebežné usmerňovanie. Rola pedagóga môže byť rôzna – od pomocníka cez kontrolóra až po pozorovateľa. Didaktická hra má byť pre študenta činnosťou, ktorá sa spája so zábavou, má ho motivovať k samostatnej participácii na plnení herných úloh, rozvíja uňho tvorivé myslenie aj estetické cítenie, učí sa efektívnej spolupráci a je nútený využívať svoje vedomosti a zručnosti, aby uspel. Vhodnou didaktickou hrou je možné utvárať kladný vzťah k téme, vyučovaciemu predmetu, kultúre, učiteľovi aj k škole.

V odbornej literatúre je možné nájsť viac návodov či návrhov, ako v triede zorganizovať didaktickú hru. Pri plánovaní realizácie didaktickej hry v rámci vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka je potrebné, aby pedagóg venoval pozornosť niekoľkým dôležitým faktorom. Zo sociálnych faktorov zohráva významnú úlohu predovšetkým klíma v triede, ako aj národnostné, kultúrne a sociálne zloženie skupiny. Pri vytváraní hry alebo pri jej výbere z jestvujúceho

metodického materiálu, či pri jej modifikácii je nevyhnutné dodržať zásadu primeranosti veku a úrovni ovládania jazyka. Zásadným momentom v príprave didaktickej hry na pedagogické využitie je stanoviť si ciele. V súlade s rozvojom kľúčových kompetencií je v súvislosti s jazykovým vzdelávaním potrebné uvažovať minimálne o dvoch cieľoch – kognitívnom a komunikačnom (príp. aj afektívnom). Každá didaktická hra uplatnená v rámci jazykového vzdelávania by teda mala priniesť novú vedomosť, resp. fixovať už osvojené poznatky a zároveň rozvíjať komunikačné zručnosti študentov. A ktorákoľvek hra by rozhodne mala rozvíjať aj sociálno-emocionálne kompetencie človeka (rozvoj empatie, kooperácie, pomoci, vyjadrovania emócií, ovládania hnevu a pod.). Posledným krokom pred samotnou realizáciou hry by mala byť dôsledná príprava pomôcok a materiálu, ktoré sú pre hru potrebné, a časový plán hry. Adekvátne časové rozvrhnutie hry je nevyhnutné práve v súvislosti s dosiahnutím cieľa. Pokiaľ je hra zdĺhavá a nemá dostatok podnetov, môže sa stať pre študentov nudnou. Naopak, ak je hra príliš krátka, môže to negatívne ovplyvniť rozsah zážitkovosti a emócií, čím sa znižuje pravdepodobnosť, že si študenti v pamäti udržia informácie, ktoré hra priniesla. Optimálny dostatok podnetov pri hre si vyžaduje od pedagóga citlivý prístup opierajúci sa o dostatok skúseností.

Pred samotnou realizáciou didaktickej hry učiteľ obvykle vysvetlí pravidlá a počas jej priebehu môže mať rôznu funkciu. Vždy je však facilitátorom, ktorý žiakov – hráčov usmerňuje a pomáha im. Inštrukcie a formulácia pravidiel by mali byť presné, jasné, všetkým zrozumiteľné a počas hry by sa nemali meniť. V prípade skupinovej hry však treba myslieť aj na vhodné rozdelenie študentov do skupín. Na záver každej didaktickej hry by malo prísť hodnotenie, reflexia.

Pri používaní didaktickej hry v praxi treba mať na zreteli, že sa jazykovom vzdelávaní nemožno vyhýbať obsahovej náplni predmetu, čo obvykle znamená spoznať jazykový systém a vzťahy v ňom. Pokiaľ má byť jazykové vzdelávanie aktuálne a komunikačné, musí sa nevyhnutne opierať o poznanie jazyka aj jeho aktuálneho stavu. Ak má byť jazyková didaktická hra aplikovaná vo vyučovacom procese efektívne, je potrebné, aby viedla nielen k rozvoju komunikačných zručností študenta, ale aby ho aj motivovala k prehodnocovaniu získaných informácií a ich upevňovaniu. Treba si uvedomiť, že ak má študent v budúcom živote vedieť účelovo využívať svoju komunikačnú kompetenciu v cudzom jazyku, musí ho predovšetkým dobre poznať.

Jazyková didaktická hra vytvára tiež vhodný priestor na prácu pedagóga s chybou študenta, pričom nemusí ísť len o bežné chyby vo výslovnosti, gramatike či pravopise. Pri osvojovaní si cudzieho jazyka je veľmi dôležité nielen jednotlivé slová či kolokácie poznať, ale vedieť ich aj adekvátne využívať. Je všeobecne známym faktom, že dnes študenti menej čítajú, resp. že sa zmenilo médium, z ktorého sa číta. Nedostatočné množstvo práce s textom a sémantikou má svoje dôsledky aj v rozsahu slovnej zásoby v materinskom jazyku, čo môže spôsobovať problémy pri osvojovaní si cudzieho jazyka. Až keď študent pozná význam slova, jeho kolokabilitu a aj štylistickú hodnotu, dokáže s ním pracovať, radiť ho adekvátne do príslušnej vrstvy slovnej zásoby a v konečnom dôsledku ho dokáže aj adekvátne použiť v reálnej komunikačnej situácii.

Existuje celé spektrum rôznych jazykových didaktických hier od rôznych dopĺňovačiek, krížoviek cez slovné hry, kvízy až po kartové hry či hry s hracím plánom. Možno ich využívať takmer v každej fáze vyučovacej hodiny. Ako príklad možno uviesť niekoľko známych krátkych hier: slovný futbal, Vylieč ma!, Kedy hovorím pravdu?, kreslený slovník a pod.

Učiť sa cudzí jazyk je zložitý a náročný proces, pri ktorom je nevyhnutné vstrebať veľké množstvo informácií, spoznať novú kultúru, dejiny a pod. Vyučovací proces nikdy nie je dokonalý, takže treba mať na pamäti, že žiadna metóda neposkytne učiteľovi absolútnu istotu a už vôbec mu nezaručí úspešnosť. Využívať vo vyučovaní aktivizujúce metódy je iste cesta, ktorá učiní zo študenta aktívneho participanta, ale som presvedčená, že žiadny lektor by nemal zavrhnúť ani tradičné postupy a tzv. drilové cvičenia. Každá použitá metóda je otázkou preferencie v konkrétnej situácii a konkrétnej skupine študentov. Avšak pestrosť používaných vyučovacích metód má určite potenciál urobiť z hodín cudzieho jazyka zaujímavé a podnetné stretnutia, ktoré študenta motivujú k ďalšej práci. Pretože ako hovorí francúzske príslovie, „byť učiteľom sa nemá odvážiť ten, kto pozná len jednu pieseň.“

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Babušová, G.: Aplikace aktivizačních metod do výuky českého jazyka na 1. stupni. In: Didaktické studie, roč. 1 (V), 2009, č. 2, s. 79 – 85.

Brainstorming race. In: ESL Brainstorming games. 12. 11. 2015. Dostupné na internete: <http://www.teach-this.com/esl-games/brainstorming-games>

Gálisová, A.: Komunikačný princíp vo vyučovaní a jazykové didaktické hry. In: Bariaková, Z. – Gálisová, A. – Vančíková, K.: Jazykové a literárne hry pre 1. a 2. stupeň základnej školy. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2012, s. 47 – 66. ISBN 9788055704159

Houška, T.: Škola hrou. Praha : Tomáš Houška, 1991. 270 s. ISBN 80-900704-7-7

Kotrba, T. – Lacina, L.: Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. 1. vyd. Brno : Společnost pro odbornou literaturu, 2007. 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1

Maňák, J. – Švec, V.: *Výukové metody*. Brno : PAIDO, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5

Marciová, M.: Aktivizujúce a hrové metódy vo výučbe anglického jazyka u žiakov mladšieho školského veku. 1. vyd. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 70 s. ISBN 978-80-8052-607-8

JAZYKOVÉ A TEXTOVÉ ZDROJE SLOVENSKEHO NÁRODNÉHO KORPUSU A ICH VYUŽITIE VO VÝUČBE SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

Autorka: Mgr. Katarína Chlpíková

Kontakt: Slovenský národný korpus, Jazykovedný ústav Ľ. Štúra, Slovenská akadémia vied, Bratislava, katarinach@korpus.sk

Autorka: PhDr. Mária Šimková, Ph.D.

Kontakt: Slovenský národný korpus, Jazykovedný ústav Ľ. Štúra, Slovenská akadémia vied, Bratislava, marias@korpus.sk

ABSTRAKT

V príspevku predstavujeme Slovenský národný korpus ako pomôcku pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka, najmä pri tvorbe cvičení. Korpusové databázy sú bohatým, dynamickým a interaktívnym zdrojom textového materiálu a jazykových informácií, s ktorým môžu pracovať lektori i frekventanti kurzov Sj ako cudzieho jazyka. Vyzdvihneme niektoré osobitosti korpusu oproti internetovým zdrojom, ako je napr. podrobná bibliografická a štýlovo-žánrová anotácia, vyhľadávanie spojení slov, paralelné a iné špecifické korpusy. Ponúkneme návrhy cvičení, ktoré môže lektor Sj ako cudzieho jazyka využiť na kurzoch.

Kľúčové slová: korpus, jazykové elektronické zdroje, všeobecný korpus, paralelné korpusy, morfológická anotácia, praktické cvičenia, výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka

1. Úvod

Učenie sa slovenčiny ako cudzieho jazyka sa teší stále väčšiemu záujmu cudzincov vrátane zahraničných študentov. Didaktika tejto výučby zaznamenala v posledných rokoch výrazný progres a vyvíja sa podľa aktuálnych potrieb spoločnosti a záujemcov o komunikáciu v slovenskom jazyku.

V rámci inovácií v metodických postupoch, ku ktorým patrí napríklad zážitkové učenie či situačné úlohy, sa do popredia dostávajú aj moderné formy výučby s využitím elektronických zdrojov, ktoré zahŕňajú aktuálnu slovnú zásobu, jej používanie v písaných textoch i spontánných prehovoroch, ako aj rôzne jazykové informácie. Veľa možností, ako zefektívniť výučbu, ponúka

aj Internet a na vedeckých i pedagogických pracoviskách sa vyvíjajú stále novšie e-learningové projekty.

Možnosti výučby slovenčiny ako materinského alebo ako cudzieho jazyka pomocou korpusov a iných elektronických zdrojov ešte nie sú na Slovensku dostatočne rozpracované, zmieňujú sa o nich zatiaľ predovšetkým korpusoví lingvisti (napr. Ivoríková, 2006; Šimková, 2007; Gajdošová – Ľos Ivoríková, 2014). V predkladanom príspevku stručne predstavíme aktuálne elektronické zdroje Slovenského národného korpusu (ďalej SNK) vhodné pri výučbe slovenčiny a ponúkneme návrhy cvičení na báze jedného z korpusov písanej slovenčiny, ktorý sa nachádza medzi primárnymi textovými zdrojmi SNK. Pri príprave projektu SNK a tvorbe jeho súčastí sa od začiatku počítalo s vedecko-výskumným a edukačným využitím s cieľom poskytnúť čo najviac informácií o slovenčine bežným používateľom jazyka, lingvistom, prekladateľom, spisovateľom, učiteľom a všetkým, ktorí sa jazykom zaoberajú, čiže aj frekventantom kurzov slovenčiny ako cudzieho jazyka (porov. úvodné informácie na stránke <http://korpus.sk/>, resp. časť o využití korpusov v rôznych oblastiach na <http://korpus.sk/what.html>). Pri tvorbe cvičení sme sa opierali o práce spomínaných autoriek a o relevantné zahraničné zdroje.

2. Aktuálne dostupné jazykové a textové zdroje Slovenského národného korpusu

Čo je elektronický korpus textov a ako môže lektorom slovenčiny ako cudzieho jazyka pomôcť pri výučbe slovenčiny? Autori knihy *From Corpus to Classroom* zdôrazňujú dôležitú vlastnosť korpusu: štruktúrovaný súbor textov slúži na *kvantitatívne* a *kvalitatívne* analýzy (O'Keeffe, A. a kol., 2007, s. 1). Práve táto črta robí korpus jedinečným oproti ostatným internetovým zdrojom. Vďaka bibliografickej a štýlovo-žánrovej anotácii textov a morfologickej anotácii slov ponúkajú korpusové zdroje široké možnosti na skúmanie jazykových javov prakticky zo všetkých rovín jazyka – morfológie, sémantiky, syntaxe, lexikológie a hovorený korpus aj fonetiky a fonológie. Na základe bibliografickej a štýlovo-žánrovej anotácie je možné identifikovať pôvod textov a triediť ich podľa žánrov a iných vlastností, čo umožňuje špecifikovať vyhľadávanie a skúmať využiteľnosť určitého javu v konkrétnom žánri, štýle, v tematickej oblasti, v určitom regióne, období a pod.

V čom sa korpusové textové zdroje líšia od textov voľne dostupných na Internete:

1. *Zaradenie slov do širších kontextov.* Pre frekventantov kurzu slovenčiny ako cudzieho jazyka je dôležité od začiatku vnímať a poznávať slová v kontexte. V korpuse majú možnosť vyhľadať akékoľvek slovo alebo výraz vo všetkých kontextoch, v ktorých sa zadané slovo alebo výraz v korpuse vyskytuje. Kontexty sa zobrazia v konkordancii, v ktorej sa nájdené (kľúčové) slová aj kontexty dajú ďalej triediť podľa rôznych vlastností: podľa tvaru či morfológických kategórií hľadaného slova, podľa slov vyskytujúcich sa vľavo alebo vpravo od hľadaného slova a pod. Lektor si môže na základe získaného autentického materiálu vypracovať úlohy na rozpoznanie významu slova, spätosti slov, zaradenie do pádov na základe spätosti s inými slovami a podobne (bližšie v časti 3). Frekventant si nielen precvičuje slovnú zásobu a gramatické javy, ale priamo vidí, ako slovo alebo slovné spojenie funguje v reálnych textoch.

2. *Frekvenčné zoznamy.* Z korpusu ako textového zdroja sa dajú generovať frekvencie slov, s akými sa v danom korpuse vyskytujú. Keďže korpusové databázy v súčasnosti dosahujú miliardové veľkosti (napr. hlavný korpus SNK prim-6.1 obsahuje takmer 830 miliónov textových jednotiek, webový korpus takmer 2,4 miliardy textových jednotiek, t. j. slov, číslíc, značiek, interpunkčných znamienok), frekvencie slov v týchto korpusoch už celkom dobre odrážajú ich reálnu frekvenciu v komunikácii. Frekvencie slov v základných aj všetkých tvaroch, frekvencie podľa slovných druhov, frekvencie dvojíc, trojíc a štvoríc slov hlavného korpusu sú zverejnené na stránke korpusu pri príslušnej verzii (napr. [http://korpus.sk/prim\(2d\)6\(2e\)1\(2f\)frequencies.html](http://korpus.sk/prim(2d)6(2e)1(2f)frequencies.html)). Lektor si vie aj sám vytvoriť frekvenčné zoznamy z konkrétnych textov a zisťovať, aké slová, príp. slovné spojenia sa najčastejšie používajú v príslušných typoch textov a aké ďalšie slová majú vo svojom najbližšom okolí.

3. *Texty, ktoré odrážajú živý, hovorový jazyk.* Korpus písaných textov je zložený z autentických textov odborného, publicistického a umeleckého štýlu a tzv. hovorené korpusy obsahujú aj spontánne prehovory v štandardnej slovenčine (<http://korpus.sk/shk.html>) alebo v nárečí (<http://korpus.sk/dialect.html>) a ich prepisy. Lektor slovenčiny v nich môže nájsť príklady na používanie slov a fráz v bežnom styku a vybrať pre frekventantov príklady z bežnej reči. V prípade, že sú prepisy prelinkované so zvukom, môžu si študenti vypočuť konkrétny prehovor a učiť sa porozumieť aj hovorenému slovu v bežnej komunikácii (v hluku auta, vlaku či reštaurácie). V písaných textoch, ktoré sa do korpusovej databázy zaraďujú v takej podobe, ako boli publikované, sa nachádzajú aj preklepy a iné chyby, ktoré sa pri písaní či korektúrach pred

vydaním nezachytili. Tieto chyby sa pri tvorbe korpusu neopravujú, preto lektor by mal skontrolovať vybraný kontext skôr, ako ho použije v úlohe. Chyby však môže vo vyučovaní aj tvorivo využiť: frekventanti dostanú za úlohu, aby ich v texte našli a opravili. Okrem pravopisných chýb môže ísť aj o nesprávne väzby medzi slovami či nesprávne slovné tvary a študenti si ich aktívnou prácou môžu lepšie uvedomiť a osvojiť si správne podoby.

4. *Spájateľnosť slov.* V korpusových zdrojoch je možné vyhľadať spojenie akýchkoľvek slov a zistiť frekvenciu spojení. Frekventanti majú možnosť tieto spojenia vidieť priamo v textoch a na základe kontextov určovať ich význam alebo zisťovať, aké slová sa spájajú s konkrétnym slovným druhom (bližšie v časti 3).

5. *Špecializované korpusy.* Výhodou korpusu je, že si jeho používateľ môže nastaviť parametre výberu a triedenia materiálu podľa potreby: od výberu konkrétneho korpusu (vyvážený korpus, nárečový korpus, korpus publicistických textov, korpus umeleckých textov a ďalšie korpusy; podrobnejšie na <http://korpus.sk/res.html>) cez výber textov napr. podľa autora, roku vydania, jazyka originálu až po konkrétne atribúty hľadaného výrazu, ako je slovný druh, gramatické kategórie, ďalšie výrazy, s ktorými sa hľadané slovo spája alebo nespája atď. Niektoré parametre sú používateľmi žiadané častejšie a v takých prípadoch sa pripravujú špecializované korpusy. V SNK sa v súvislosti s rôznymi projektmi pripravili osobitné korpusy podľa vecných oblastí: napr. korpus ekonomických textov, korpus náboženských textov, korpus právnych textov (<http://korpus.sk/dom.html>).

6. *Paralelné korpusy.* Všetky doteraz spomínané korpusy a podkorpusy sú jednojazyčné – obsahujú texty písané po slovensky alebo komunikáty prednášané v slovenčine. Pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka môžu výraznou mierou pomôcť aj *paralelné korpusy*, ktoré sú zložené zvyčajne z dvoch (alebo troch a viacerých) rovnakých textov v rôznych jazykoch. Ide o vzájomné preklady medzi dvoma jazykmi alebo o preklad toho istého textu z celkom iného jazyka. Slovenský národný korpus v súčasnosti obsahuje 8 dvojajazyčných paralelných korpusov: slovensko-anglický, slovensko-bulharský, slovensko-český, slovensko-francúzsky, slovensko-latinský, slovensko-maďarský, slovensko-nemecký a slovensko-ruský paralelný korpus (podrobnejšie o ich veľkosti a zložení na <http://korpus.sk/par.html>). Texty sú spárované po vetách, takže pri hľadaní slova v jednom z jazykov sa ukážu kontexty tohto slova v dvoch jazykoch a študent hovoriaci iným jazykom ako slovenským sa môže učiť slovenské výrazy na základe reálnych textov a prekladových ekvivalentov, ktoré sa v textoch často nachádzajú v značne

širšom rozsahu ako v prekladových slovníkoch. Na vyšších úrovniach znalosti slovenčiny môže študent hodnotiť správnosť alebo vhodnosť zvoleného prekladu, navrhovať iné ekvivalenty a riešenia prirodzenejšie pre daný jazyk.

Ukážka zo slovensko-ruského paralelného korpusu – v ruskej časti korpusu sme hľadali slovo *бабушка*, ktorého ekvivalentom nie je *babička*, ale pre slovenčinu bežnejšie pomenovanie *stará mama*.

7. *Korpusové nástroje*. Okrem tvorby korpusov ako textových zdrojov sa v oddelení SNK vyvíjajú aj *korpusové nástroje*, ktoré sú vytvorené na báze korpusových dát a zároveň v nich umožňujú rýchlo vyhľadať niektoré informácie o jazykových prostriedkoch a ich fungovaní alebo umožňujú previesť text do inej podoby. Medzi ne patrí napríklad nástroj DIAKRITIK (<http://korpus.sk/diakritik.html>), pomocou ktorého je možné automatizovane prepísať zadaný text bez diakritiky na korektný slovenský text s mäkčeňmi a dĺžňami a naopak, čo je veľmi dobrá pomôcka napr. aj pri korigovaní cudzincom písaného slovenského textu. Nástrojom LUDEVIT (<http://korpus.sk/ludev.it.html>) sa dá previesť text v súčasnej slovenčine na text v štúrovčine a pokročilí frekventanti tak môžu hľadať rozdiely medzi súčasnou a štúrovskou podobou slovenčiny a sledovať zmeny vo vývoji slovenského pravopisu. Pomocou nástroja na identifikáciu kolokácií KOLOKAT (<http://korpus.sk/kolokat.html>) sa dá ľahko zobraziť pevnosť spojení alebo voľnosť až neprípustnosť spoluvýskytov dvoch slov. Najnovším nástrojom v SNK je DEVELOPER (<http://korpus.sk/developer.html>), ktorý zobrazuje frekvenciu slova alebo porovnanie výskytov dvoch slov v textoch spracovaných v korpuse od r. 1955 po súčasnosť.

Osobitnú časť v celku SNK predstavujú *jazykové zdroje*. Zaujímavosťou o slovenčinu často pracujú s elektronickými slovníkmi, v ktorých sa dá vyhľadávať na stránke <http://slovniky.juls.savba.sk>. Táto podoba elektronického spracovania kodifikačných príručiek a iných, aj starších slovníkov bola vytvorená a spravuje sa v rámci projektov SNK, medzi ktoré patrí aj plná digitalizácia slovníka A. Bernoláka (<http://www.juls.savba.sk/ediela/ber nolak/>). Súčasťou slovníkového rozhrania sú jazykové zdroje SNK vytvorené v procese prípravy a skvalitňovania morfolologickej anotácie korpusu, ako je slovník tvarov podstatných mien (<http://korpus.juls.savba.sk/substantiva.html>) a v pracovnej verzii dostupný slovník slovesných tvarov (<http://slovniky.korpus.sk/?d=verbdb>). Obidve databázy môžu poslúžiť lektorom aj študentom na zistenie alebo overenie správnosti konkrétnych tvarov slov z dvoch hlavných slovných druhov. Pri precvičovaní správnej výslovnosti slovenských slov môžu pomôcť načítané

slová, ktoré sa dajú vypočítať v dvoch formátoch. Nachádzajú sa takmer na konci uvedeného slovníkového rozhrania a za nimi nasledujú prekladové frázy zo slovensko-anglického a slovensko-českého paralelného korpusu. Pri niektorých špecifických úlohách pre pokročilých frekventantov alebo neskôr pre prekladateľov sa dajú dobre využiť aj súpisy termínov spracované v Slovenskej terminologickej databáze (<http://data.juls.savba.sk/std/>).

3. Využitie korpusových databáz na tvorbu cvičení pri výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka

V nasledujúcej časti ponúkame niekoľko cvičení a návrhov na prácu s vyváženým korpusom prim-6.1-public-vyv ako inšpiráciu pre lektorov slovenčiny ako cudzieho jazyka. Cvičenia sme rozdelili do troch okruhov: *sáľateľnosť slov*, *sémentika slov* a *ohýbanie slov*.

Spáľateľnosť slov. Zo základnej slovnej zásoby sme vybrali substantívum *mesto*, s ktorým budeme pracovať prevažne pri frekventantoch od úrovne A2, kedy už ovládajú pády v slovenčine. Študenti slovenčiny ako cudzieho jazyka sa s týmto substantívom prvýkrát stretávajú v lekcii *Mestá a miesta* (učebnice *Krížom krážom A1* a *Hovorme spolu po slovensky! A*) či v lekcii *Čo má naše mesto?* (učebnica *Tri, dva, jeden – slovenčina A1, A2.1*). Vo všetkých spomínaných lekciiach sa autori snažia podať tému bývania v meste pútavým spôsobom prostredníctvom rôznych situácií, s ktorými sa ľudia v meste stretávajú. Túto tému môžeme pripraviť aj pomocou korpusu, s ktorým sa dá on-line pracovať priamo na vyučovacej hodine. Z hľadiska spáľateľnosti nás pri substantíve *mesto* bude zaujímať, aké prídavné mená sa vyskytujú v jeho najbližšom okolí, teda stoja bezprostredne pred ním.

Na prípravu cvičení sme zvolili vyvážený korpus prim-6.1-public-vyv (<http://bonito.korpus.sk>), ktorý je zložený v rovnakom pomere (po jednej tretine) z textov umeleckého, odborného a publicistického štýlu a svojou veľkosťou (takmer 320 miliónov slov a iných textových jednotiek) predstavuje primeraný zdroj materiálu na prácu v škole. Vo vyhľadávači NoSketch Engine, ktorý sa používa v Slovenskom národnom korpuse, zvolíme spôsob vyhľadávania pomocou CQL (Corpus Query Language – formálny jazyk na zostavenie príkazu a zadanie špecifikácií vyhľadávania). V našom prípade sa bude vyhľadávací príkaz skladať z tagu (morfologickej značky), pomocou ktorého vytvoríme príkaz na vyhľadanie konkrétneho slovného druhu – *adjektíva* a lemy *mesto* (lema je slovo v základnom tvare, v ktorom sú zahrnuté všetky jeho ďalšie tvary, takže nemusíme vyhľadávať výskyty slova osobitne

v jednotlivých pádoch, rodoch, číslach a pod., ale jedným príkazom sa zobrazia všetky tvary, v ktorých sa slovo v korpuse vyskytuje). Príkaz vytvoríme v podobe [tag="A.*"][lemma="mesto"] a zobrazia sa všetky kontexty obsahujúce slovo *mesto* vo všetkých jeho tvaroch spolu s adjektívami, ktoré pred ním stoja. Z ponuky možností práce s vyhľadaným materiálom vyberieme položku „Frekvenčné zoznamy – vlastné“ a vytvoríme frekvenčný zoznam jednotlivých adjektív v základnom tvare.

	<u>lemma</u>	<u>Frekv</u>	
1. p/n	hlavný	15 716	
2. p/n	nový	5 310	
3. p/n	velký	3 288	
4. p/n	starý	3 235	
5. p/n	pracovný	3 131	
6. p/n	celý	2 077	
7. p/n	malý	1 255	
8. p/n	rodný	1 244	
9. p/n	slovenský	1 069	
10. p/n	okresný	1 041	
11. p/n	kráľovský	838	
12. p/n	krajský	592	
13. p/n	d'alší	524	
14. p/n	kúpeľný	513	
15. p/n	kapský	491	
16. p/n	banský	485	
17. p/n	európsky	477	
18. p/n	prístavný	457	
19. p/n	parkovací	415	
20. p/n	svätý	400	
21. p/n	významný	380	
22. p/n	sídelný	359	
23. p/n	pekný	353	

Obrázok 2: Frekvenčný zoznam adjektív z korpusu prim-6.1-public-vyv, ktoré sa spájajú so substantívom mesto. Prvých 23 výskytov

Na obrázku č. 2 vidíme prvých 23 výskytov z existujúcich 2990. Nie všetky slová však vyhovujú zadanej požiadavke – buď nejde o adjektíva, alebo sa tam dostali aj vlastné mená, alebo ide o slová, ktoré v spojení so substantívom *mesto* na prvý pohľad nedávajú zmysel. Sú to slová *d'alší*, *kapský*, *pracovný* a *parkovací*. Adjektíva *pracovný* a *parkovací* sa v zozname objavili preto, lebo v procese automatizovanej lematizácie bol homonymný tvar *miest* nesprávne priradený k

leme *mesto* a nie *miesto*, o ktoré v tomto prípade ide. *Ďalší* je zámeno a *kapský* je vlastné meno, preto nebudeme s týmito slovami pracovať. V zozname ostalo 19 adjektív, ktoré môžeme použiť pri tvorbe nasledujúcich cvičení:

1. Jednoduchými vetami opíšte Bratislavu (alebo akékoľvek mesto) použitím 5 adjektív z vytvoreného frekvenčného zoznamu. (Úroveň A1.)

2. Prečítajte si text o Bratislave na wikipédii a porovnajte ho s frekvenčným zoznamom v korpuse. Ktoré adjektíva z frekvenčného zoznamu sa zhodujú s adjektívami v texte na wikipédii? (Úroveň A2.)

Lektor môže porovnať, či frekvenčný zoznam z vyváženého korpusu odráža frekvenciu týchto adjektív v textoch na internete.

Reálie:

3. Zadajte do internetového vyhľadávača spojenie *banské mesto*. Ktoré dve slovenské banské mestá sa zobrazia ako prvé? (Úroveň A1.)

Webové stránky, na ktorých budú informácie o bankých mestách, ponúknu aj obrázky miest:

4. Podľa obrázkov na webovej stránke bankých miest opíšte každé mesto piatimi vetami s využitím adjektív z frekvenčného zoznamu vytvoreného z korpusu. (Úroveň A1.)

Pokročilí študenti, napr. na úrovni B1 – B2, môžu dostať samostatnú úlohu na porovnanie významov substantív *mesto* a *miesto*. Na základe frekvenčného zoznamu adjektív z vyváženého korpusu by mohla úloha znieť:

5. Zo zoznamu adjektív vyberte tie, ktoré nesúvisia so slovom *mesto*, ale s iným podobným slovom.

a. S ktorým slovom sa tieto adjektíva spájajú?

b. Prečo vyhľadávací nástroj našiel tieto adjektíva v spojení so slovom *mesto*? V ktorom páde majú slová *mesto* a *miesto* rovnaký tvar?

c. Poznáte ďalšie 3 adjektíva, ktoré použijete so substantívom *miesto*, ale nepoužijete ich so substantívom *mesto*?

d. V zozname adjektív sa nachádza jedno slovo, ktoré nie je adjektívom. Ktoré to je?

Podobné cvičenia môžeme vytvoriť aj na základe frekvenčného zoznamu *predložiek*, ktoré sa používajú v spojení so substantívom *mesto*.

Sémantika slov. Ak sa na výučbu slovnej zásoby pozeráme cez jej sémantické vlastnosti a spájateľnosť s inými slovami v určitom kontexte, korpusy budú výbornou pomôckou na vyhľadávanie týchto kontextov a identifikáciu významov. Vo vyváženom korpuse prim-6.1-public-vyv sme dali hľadať lemu slovesa *chodiť*. Výpis (konkordancia) kontextov s týmto výrazom (obr. 3) obsahuje sloveso *chodiť* v rôznych významoch a v rôznych kontextoch. Tieto významy môžeme porovnať s významami, ktoré ponúka Slovník súčasného slovenského jazyka H – L (<http://slovníky.juls.savba.sk/>):

1. miesto, kam sa chodí pravidelne/často, čiže chodiť niekam dlhodobo, s určitým cieľom
2. fráza „Tak to (už) chodí“
3. vo význame kráčať, robiť kroky
4. mať s niekým vzťah, „chodiť s niekým“

i losangeleský butik The Gauntlet , do ktorého	chodia	tí , čo si chcú nechať prepichnúť niektorú
krok je veľkou udalosťou . Všade s nimi	chodí	veľa ochrancov , naokolo sú davy kričiacich fanúšikov
pracovať dlho do noci , ale tak to	chodí	. V prestávkach som pojedla kopec čerešní a
som pocit , že jej zničím topánky a	chodila	som ako hráč rugby v jej úzkych šatách
asi by som veľa skúmala , ako mám	chodiť	a rozprávať , ale keďže som hrala samú
sme sa naučili o tom , ako to	chodí	vo filmárskom biznise . Je to bláznivý život
že áno a ja som im povedal -	chodíte	stále vpred , kým vás to baví ,
Cameron . Padli si do oka , ale	chodit'	začali spolu až po roku , keď jej
filmu bol jediný festival , na ktorý som	chodil	. Nechodil som na žiadnu inú festivalovú prehliadku
raz cítil dobre - akoby do tejto reštaurácie	chodil	prínajmenšom od jej vzniku . Mimochodom , hmlisto
1 . cenová trieda) . Ja som	chodil	do plzenskej , kde čapovali (ako názov
mali ! Do reštaurácie Praha Expo 58 ľudia	chodili	na zmrzlinu . Sedeli na terase , pozorovali
stretnutie s Jurajom išla a dnes už spolu	chodia	dva roky . Juraj , ktorý dovtedy nič
si sympatickí naďalej , tak sme spolu začali	chodiť	. Vlastne mi už počas toho predošlého intenzívneho

Obrázok 3: Konkordancia slovesa *chodiť* v korpuse prim-6.1-public-vyv

Cvičenia môžu byť zamerané napríklad na to, či dokážu frekventanti kurzu na pokročilej úrovni (od B1) identifikovať v textoch tieto štyri významy:

1. V koľkých vetách je sloveso *chodiť* vo význame „mať s niekým vzťah“?
2. V ktorých dvoch vetách je sloveso *chodiť* súčasťou frazémy? (*Tak to chodí*)
3. Kto v daných vetách „kráča“?
4. Napište vlastné vety so slovesom *chodiť* vo všetkých štyroch významoch.

Podobne môžeme pracovať aj s verbom *mať* (obr. 4), ktoré sa vo vete vyskytuje buď v plnom lexikálnom význame *vlastniť*, *držať/nosiť*, *dosiahnuť niečo*, *označovať príbuzenský či spoločenský stav*, *obsahovať*, *považovať* atď., alebo vo funkcii modálneho, limitného či existenciálneho slovesa (*mať obed v kuchyni*) a tiež ako spona v spojení s trpným prídastím, ako sa uvádza napríklad aj v Krátkom slovníku slovenského jazyka (<http://slovníky.juls.savba.sk/>). Pre frekventantov úrovne A1 a A2 postačuje známy lexikálny význam *niečo vlastniť* a modálny význam *mať niečo urobiť*. Na pokročilej úrovni by mali frekventanti rozoznať aj ďalšie významy.

ú do neznámeho prostredia , lebo to môže **mať** negatívny vplyv na ich ďalší výkonnostný r
keď sú tam a keď nie , tak **majú** veľa kritických pripomienok . Do úvahy vš
, kým ich nezarobím . To by sa **mali** naučiť aj kluby . Nie je predsa normálne
z nich , v Trnave či Trenčíne , **má** až s odstupom času cenu zlata . Keď
sa už ťažko dalo reagovať . „ Štrba **mal** situáciu , ktorá predchádzala vyrovnaniu ,
la . “ So skladbou stredovej formácie bude **mať** púchovský kormidelník pred sériou troch s
ajväčší podiel na chýbajúcich informáciách **mali** lekári , ktorí argumentovali lekársnym tajc
Neskôr sa vytvorila odborná skupina , ktorá **mala** vyšetriť okolnosti liečby prezidenta . Zisti
neho starali , nie . Povedal , že **má** záujem na objektívnom vyšetrení pochybe
bilingválnych knížiek vydavateľstva Petrus **má** po doterajšej angličtine premiéru aj nemč
lavicový experiment s reformou , ktorá by **mala** Slovensko priblížiť k fungujúcemu modelu

Obrázok 4: Konkordancia slovesa *mať* v korpuse *prim-6.1-public-vyv*

Na obrázku č. 4 vidíme kontexty z vyváženého korpusu *prim-6.1-public-vyv*, v ktorých sa sloveso *mať* nachádza v rôznych významoch.

1. Z viet vypíšte sloveso *mať* vo funkcii modálneho slovesa. (Úroveň A2.)

S ktorými ďalšími slovesami sa spája?

2. S ktorými substantívami sa spája sloveso *mať* vo význame *vlastniť*?

Pre potreby výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka na vyššej úrovni môže lektor skúsiť vyhľadať v korpuse texty, v ktorých bude slovo *mať* vo funkcii slovesa aj podstatného mena. Frekventanti kurzu by mali identifikovať slovný druh na úrovni vety.

Ohýbanie slov. Cudzinci, ktorí nehovoria flektívnym typom jazyka ani taký nikdy neštudovali, mávajú s ohýbaním slov v slovenčine často problém. Slovo v inom ako základnom tvare vnímajú ako úplne nové slovo, a to im bráni porozumieť aj veľmi jednoduchým vetám. Pri precvičovaní ohýbania slov môže poslúžiť korpus, v ktorom vďaka lematizácii a morfolologickej anotácii vieme pracovať s tvarmi jednotlivých slov priamo v texte.

Prostredníctvom základného vyhľadávania vo vyhľadávači NoSketch Engine zadáme v položke „lemma“ substantívum *sused* a kliknutím na tlačidlo „hľadať“ sa zobrazí konkordancia kontextov tohto slova vo všetkých jeho tvaroch, ktoré sa v korpuse nachádzajú. Po kliknutí na „Zobrazenie – vlastné“ na ľavej strane obrazovky môžeme zadať „Atribúty – tag“ a zobrazia sa morfologické značky, ktoré sú vysvetlené na internetovej stránke Slovenského národného korpusu (<http://korpus.sk/morpho.html>). Takýto zápis môže slúžiť napríklad ako kontrola alebo pomôcka pre študentov (obr. 5).

Uložiť	SME94/05	to zároveň aj majstrovstvá Dolného Rakúska, od susedov /SSmp2 príde asi stovka bežcov, očakávame,
Zobrazenie	ACamb1	poobzeráte okolo seba a zachránite jedného zo svojich susedov /SSmp2 pred samotou, potom tieto slová nepíš
<u>Vlastné</u>	VWoo1	hry, spisovať zákony, stretávať sa so susedmi /SSmp7 a zhovárať sa s cudzincami zo zahranič
<u>KWIC</u>	MCel1	. Pozerajú, ako sa správajú spolužiaci alebo susedia /SSmp1 a hovoria si: Som slušnejší ako oni
<u>Veta</u>	JSar1	. Červenkastá ruka nepatrila jemu, lež jeho susedovi /SSms3, chlapovi s čiernymi fúzmi. Ten fuzáň
Triedenie	MPek1	morom a nemusia sa preto báť expanzie mocnejších susedov /SSmp2. „Samostatný, zvláštny slovenský nárc
<u>Vlastné</u>	HN05/10	vyvarovalo totálnej občianskej vojny aj vojny so svojimi susedmi /SSmp7. Neľahká úloha integrovať Rusko zostá
<u>Vľavo Vpravo</u>	BLOG	a museli sme si ho ísť požičať do susedov /SSmp2. Ujo doniesol veľký vandlík a do neho
<u>KWIC</u>	PODV 02/05	republiky. Perfektné! Samozrejme, ak zobudíte suseda /SSms4, ktorý vás odvezie do Humenného autc
	LŤaž15	. Ty mlč, Perun, tvoj sused /SSms1 vie orať, ale nevie rozprávať? Viem

Obrázok 5: Konkordancia lemy *sused* v korpuse *prim-6.1-public-vyv* s morfologickými značkami. prvých 10 výskytov

Lektori môžu sami vybrať slovo len v určitom páde, čísle alebo rode, a to prostredníctvom vyhľadávania cez CQL, ktoré sme opísali pri prvej úlohe. Po zadaní voľby „vložiť tag“ vyberú atribúty, ktoré má dané slovo alebo celé vyhľadávanie obsahovať, napríklad: adjektívum a substantívum, ktoré ležia bezprostredne vedľa seba a sú v singulári, v ženskom a mužskom rode, životné, v genitíve ([tag="A.[mf]s2.*"] [tag="S.[if]s2.*"]). Na obrázku č. 6 vidíme dáta vygenerované zo všetkých textov vyváženého korpusu *prim-6.1-public-vyv*.

Vyberieme stránku s primeranými, zrozumiteľnými kontextami a môžeme vytvárať úlohy na precvičovanie genitívu.

Uložiť	MThu17	technika ich zrejme trochu mátie . Spomínaní absolventi	jazykovej školy	ľudoopov boli všetko šimpanzy . Prekonáva
Zobrazenie	SMar6	1993) . V roku 1990 absolvoval z	byzantskej hudby	magna cum laude na hudobnej škole F .
Vlastné	PDvo6	- Kričku možno uzavrieť v roku 1947 nálezom	veľkomoravskej osady	v Liptovskom Michale , ktorá nezanikla ani
KWIC	Kor00/12	zamestnancov televízie , ktorí sa nechcú stať figúrami	politckej manipulácie	" opozičnej zmluvy " ČSSD - ODS ,
Veta	HN09/10	Danone dosiahol v 3 . štvrtroku výnosy zo	základnej činnosti	3 , 78 miliardy eur (113 ,
Triedenie	MAT199/1	tretej kritickej amplitúdy a medzou cyklickej elasticity ,	cyklickej citlivosti	a prípadne medze únavy (rovn . 2
Vlastné	HN08/07	americký tajný úrad a jeho šéf z obrovského	diabolského tvora	s rohmí na hlave vychoval bojovníka na str
Vľavo Vpravo	PODV 03/31	trvá ošetrovanie rajčiakov proti fytoftóre , septorióze a	alternatívovej škvrnitosti	, zeleru proti septorióvej škvrnitosti listov
KWIC	DDvor1	- 1411 a v sprostredkovaní mieru - cesta	poľského kráľa	do Uhorska - vojenská výprava proti Benáti
	SME9/07	Od západu sa do strednej Európy rozširuje výbežok	tlakovej výše	, avšak počasie v našom regióne ešte ovply

Obrázok 6: Konkordancia adjektíva a substantíva ženského a mužského rodu, životné, v singulári, v genitíve vo vyváženom korpuse prim-6.1-public-vyv

1. Vyberte z textov 3 spojenia, ktorým rozumiete, a napíšte ich v základnom tvare (úroveň A2).
2. S ktorými predložkami sa viaže genitív v zobrazených vetách? (Úroveň A2.)
3. Z viet vypíšte substantíva, na ktoré sa viaže spojenie v genitíve. (Úroveň A2.)
4. Vyberte jednu vetu, v ktorej zmeníte spojenie v genitíve na spojenie v akuzatíve. Veta by mala ostať významovo podobná. (Úroveň B1.)

Pri výučbe pádov v slovenčine môže lektorom poslúžiť možnosť zvoliť lemu priamo v konkordancii kľúčového slova (obr. 7). V možnosti „Zobrazenie – Vlastné“ na ľavej strane obrazovky zvolíme atribút „lemma“, a tak sa kľúčové slovo zobrazí iba v základnom tvare priamo vo vete. Frekventanti kurzu slovenčiny takvidia zmenu tvaru slova a môžu precvičovať tvorenie jeho správnych tvarov.

Na obrázku č. 7 sú kontexty s vyznačeným hľadaným výrazom v základnom tvare (substantívum + sloveso *kráčať*).

Uložiť	MThu17	technika ich zrejme trochu mátie . Spomínani absolventi	jazykovej školy	ľudoopov boli všetko šimpanzy . Prekonáva
Zobrazenie	SMar6	1993) . V roku 1990 absolvoval z	byzantskej hudby	magna cum laude na hudobnej škole F .
Vlastné	PDvo6	- Kričku možno uzavrieť v roku 1947 nálezom	veľkomoravskej osady	v Liptovskom Michale , ktorá nezaničila ani
KWIC	Kor00/12	zamestnancov televízie , ktorí sa nechcú stať figúrami	politckej manipulácie	" opozičnej zmluvy " ČSSD - ODS ,
Veta	HN09/10	Danone dosiahol v 3 . štvrtroku výnosy zo	základnej činnosti	3 , 78 miliardy eur (113 ,
Triedenie	MAT199/1	tretej kritckej amplitúdy a medzou cyklickej elasticity ,	cyklickej citlivosti	a prípadne medze únavy (rovn . 2
Vlastné	HN08/07	americký tajný úrad a jeho šéf z obrovského	diabolského tvora	s rohmi na hlave vychoval bojovníka na stri
Vľavo Vpravo	PODV 03/31	trvá ošetrovanie rajčiakov proti fytoftóre , septorióze a	alternatívnej škvrnitosti	, zeleru proti septóriovej škvrnitosti listov
KWIC	DDvor1	- 1411 a v sprostredkovaní mieru - cesta	poľského kráľa	do Uhorska - vojenská výprava proti Benáti
	SME9/07	Od západu sa do strednej Európy rozširuje výbežok	tlakovej výše	, avšak počasie v našom regióne ešte ovply

Obrázok 7: Zobrazenie lemy kľúčového výrazu v konkordancii substantívum + verbum v korpuse prim-6.1-public-vyv

1. V textoch nájdite spojenia, v ktorých je podľa kontextu sloveso *kráčať* spojené s 3. osobou singuláru alebo plurálu. Vypíšte tieto spojenia gramaticky správne. (Úroveň A2 – B1.)

2. Nájdite spojenia, ktoré sú v inštrumentáli a správne ich prepíšte – vety, kde je pred vyznačeným spojením predložka *s*. (Úroveň A2, ak by išlo o jednoduchšie vety aj úroveň A1.)

3. Vypíšte spojenie, v ktorom sa sloveso *kráčať* neviaže na vyznačené substantívum (*kráčať párik / kráčať párik detí*). (Úroveň A2 – B1.)

- Spojenie dajte do správneho tvaru a napíšte, v akých pádoch sú substantíva v tomto spojení (v *akuzatíve* a *genitíve*). (Úroveň A2)
- Dajte do správneho tvaru substantívum vo vyznačenom spojení a napíšte:

A. v akom je rode a páde

B. celé slovné spojenie, kde sa toto substantívum nachádza

4. V ktorých vetách nasleduje za slovesom *kráčať* príslovka? Príslovky vypíšte (*šľachta, ďalej, vpred*) (úroveň A2).

Lektor slovenčiny ako cudzieho jazyka si pri učení pádov môže pomôcť aj *paradigmami podstatných mien*, ktoré sa zobrazia po vyhľadani zadaného výrazu na konci stránky <http://slovníky.juls.savba.sk> alebo <http://slovníky.korpus.sk/> spolu s vybranými vetami z korpusu, v ktorých sa dané substantívum nachádza.

ZÁVER

V príspevku sme priblížili niektoré vlastnosti a funkcie korpusových databáz využiteľné predovšetkým pri tvorbe cvičení pre záujemcov o štúdium slovenčiny ako cudzieho jazyka. Prostredníctvom konkrétnych ukážok sme predstavili praktické využitie korpusu pri osvojovaní si slovnej zásoby cez sémantické vlastnosti slov a ich spájateľnosť s inými slovami alebo na precvičovanie takého zložitého javu, ako je deklinácia podstatných mien či časovanie slovíes.

Vzhľadom na obmedzený priestor sme sa o viacerých jazykových a textových zdrojoch SNK mohli zmieniť iba veľmi stručne. Práca s nimi si vyžaduje určitú zručnosť a vedomosti o tom, ako korpus využívať, preto Oddelenie Slovenského národného korpusu Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra SAV poskytuje záujemcom bezplatné školenia, o ktorých informuje na stránke <http://korpus.sk>.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

ASTON, Guy et al.: *Learning with corpora*. Bologna : CLUEB, 2001, 277 s.

CHLPÍKOVÁ, Katarína: *Využitie korpusovej databázy vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. Záverečná práca odborného kurzu Didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka*. Studia Academica Slovaca Univerzita Komenského. Bratislava 2015, 28 s.

GAJDOŠOVÁ, Katarína – IVORÍKOVÁ, Helena. *Slovenský národný korpus a možnosti jeho využitia v školskej praxi*. In *Slovenčinár*, 2014, roč. 1, č. 1, s. 44–60.

IVORÍKOVÁ, H.: *Využitie Slovenského národného korpusu (SNK) v školskej praxi (SNK ako pomôcka pri vyučovaní slovenského jazyka)*. 2006, dostupné na WWW: <http://korpus.sk/attachments/publications/2006-ivorikova-vyuzitie%20snk.pdf>

KAMENÁROVÁ, Renáta – ŠPANOVÁ, Eva – TICHÁ, Hana – IVORÍKOVÁ, Helena – KLESCHTOVÁ, Zuzana – MOŠAŤOVÁ, Michaela: *Krížom-krážom. Slovenčina A1*. Bratislava: Studia Academica Slovaca Univerzita Komenského, 2007, 187 s. ISBN 978–80–223–2441–0

O'KEEFFE, Anne – MCCARTHY, Michael – RACRET, Ronald: *From Corpus to Classroom. Language use and language teaching*. Cambridge University Press, 2007, 315 s. ISBN 9780511497650

PEKAROVIČOVÁ, Jana – ŽIGOVÁ, Ľudmila – MOŠAŤOVÁ, Michaela: *Vzdelávací program slovenčina ako cudzí jazyk*. Studia Academica Slovaca Univerzita Komenského. Bratislava: STIMUL, 2007, 83 s. ISBN 978-80-89236-28-2

ŠIMKOVÁ, M.: *Slovenský národný korpus ako pomôcka pri výučbe slovenského jazyka*. In K problematike vyučovania materinského jazyka a literatúry 2. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007, s. 64-77. ISBN 978-80-223-2389-5

ULIČNÁ, Martina – ANDOROVÁ, Iveta – BÁČKAIOVÁ, Klaudia – GABRÍKOVÁ, Adela: *Tri, dva, jeden – slovenčina. Úroveň A1, A2.1*. Bratislava: Univerzita Komenského, Jazyková a odborná príprava cudzincov a krajanov ČĎV, 2015, 204 s. ISBN 978-80-223-3869-1

ZEBEGNEYOVÁ, Angela – PUZDEROVÁ, Anna – BAKOVÁ, Beáta: *Hovorme spolu po slovensky! Slovenčina ako cudzí jazyka A*. Bratislava: Univerzita Komenského, Ústav jazykovej a odbornej prípravy zahraničných študentov ČĎV, 2010, 166 s. ISBN 978-80-223-2945-3

Internetové zdroje:

<http://korpus.sk>

www.slovník.juls.savba.sk

www.slovník.korpus.sk

<http://bonito.korpus.sk>

TIPY A TRIKY PRE PRÁCU SO SLOVNOU ZÁSOBOU V RÁMCI VÝUČBY SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

Autorka: Mgr. Lenka Ježó Garančovská, PhD.

Kontakt: Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania, Odbojárov 10/a,
831 04 Bratislava

ABSTRAKT

Cieľom tohto príspevku je poukázať na niekoľko tipov a trikov, ktoré sú určené pre prácu so slovnou zásobou v jednotlivých fázach vyučovacieho procesu. Zaoberáme sa predovšetkým problematikou efektívnych foriem osvojovania, upevňovania a opakovania slovnej zásoby v rámci štúdia slovenčiny ako cudzieho jazyka. Praktická časť príspevku je zameraná na konkrétne druhy cvičení z pripravovanej cvičebnice slovnej zásoby zo slovenčiny pre cudzincov.

Kľúčové slová: slovenčina ako cudzí jazyk, lexikálne minimum, slovná zásoba, vyučovací proces

1 Akú didaktickú stratégiu zvolit'?

Túto základnú otázku si kladieme vždy, keď sa rozhodneme pre štúdium nového cudzieho jazyka. Pod stratégiou rozumieme výber vhodných metód, foriem a didaktických prostriedkov potrebných na dosiahnutie stanoveného vyučovacieho cieľa pri osvojovaní príslušnej úrovne cudzieho jazyka.

Či už chceme študovať formou samoštúdia alebo v jazykovom kurze, v súčasnej dobe je k dispozícii mnoho rôznych metód. Každému vyhovuje totiž iná metóda – niekto uprednostňuje priamy kontakt so živým jazykovým vzorom, iný sa zase prikláňa k elektronickej forme výučby, či metóde učenia v stave relaxácie alebo ku klasickej školskej metóde. Preto ostáva na samoukovi alebo na vyučujúcom, aby zvolil tú najefektívnejšiu stratégiu na zvládnutie jazykového minima¹.

¹ Tieto pojmy sa zavádzajú v súvislosti s výberom učiva pre jednotlivé jazykové stupne (Hendrich a kol., 1988). Avšak z novodobejšieho pohľadu by bolo didakticky správnejšie uvažovať skôr o optime, „protože ve škole nejde především o nejméne zdatné, ale o průměrné žáky, ke kterým lze navíc vznést náročnější požadavky [...]“. Osnovy, učební pomůcky by proto měly být orientovány především na jazyková optima s případným vyznačením učiva směrem dolů (minima) (Choděra, 2013, s. 85).

2 Práca so slovnou zásobou

V tejto časti príspevku sústredíme pozornosť predovšetkým na lexikálne minimum² slovenčiny ako cudzieho jazyka v praxi, keďže osvojovanie slovnej zásoby predstavuje z hľadiska didaktiky cudzích jazykov dominantnú zložku. Na margo toho treba podotknúť, že si nekladieme za cieľ podať vyčerpávajúci pohľad na uvedenú problematiku, ale výberovo ponúknuť niekoľko praktických tipov a trikov pre prácu so slovnou zásobou najmä v expozičnej a fixačnej fáze vyučovacieho procesu.

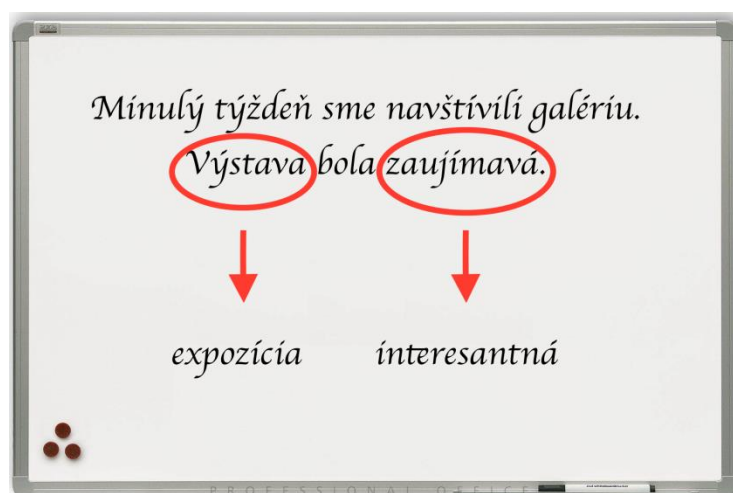
„Pre praktickú komunikáciu je dôležitejší spôsob prezentácie (sémantizácie) lexikálnych jednotiek ako samotný rozsah slovnej zásoby. Cieľom práce s lexikou je vypestovať u cudzincov schopnosť rozlišovať formálnu podobu slov a identifikovať ich obsah. Nácvik receptívnych znalostí sa orientuje na porozumenie významu známych slov a správny odhad nových výrazov, aktívna znalosť lexiky si vyžaduje precvičovanie, upevňovanie a automatizáciu v slovných spojeniach a vetách a následné uloženie v pamäti“ (Pekarovičová, 2004, s. 117).

2.1 Osvojovanie novej lexiky

Ako je nám z lektorskej praxe známe, v expozičnej fáze vyučovacieho procesu sa treba dobre pripraviť na prezentovanie novej slovnej zásoby, a to so zreteľom na správne pochopenie významu slov zo strany učiacich sa.

Pri elementárnych jazykových stupňoch je vhodné pracovať s internacionalizmami. Každý jazyk je iný, má svoje špecifiká. Hlavne na začiatku sú učitelia často demotivovaní z prílišnej odlišnosti slovnej zásoby medzi ich materinským a cudzím jazykom. Práve internacionalizmy slúžia ako tzv. „medzijazykové barličky“, ktoré predstavujú záchytné body v porozumení. Motivujú ich, aby sa cítili sebavedomejšie a istejšie pri systematickom nadobúdaní nových poznatkov (pozri bližšie Garančovská, 2013).

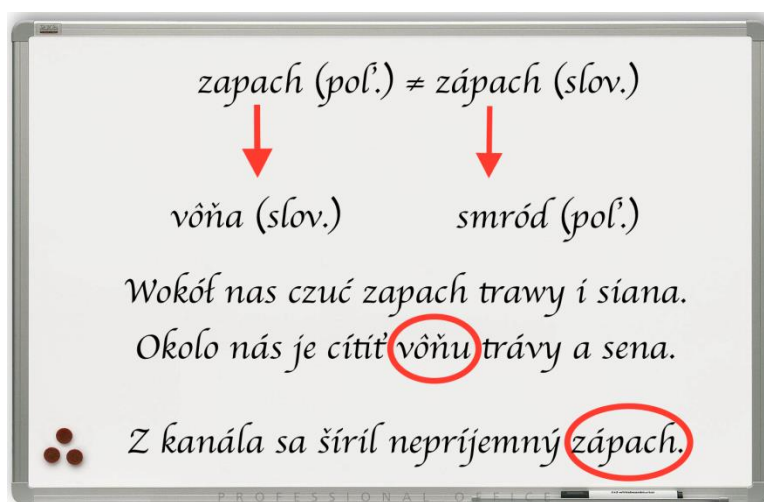
² V závislosti od stupňa ovládania cudzieho jazyka sa rozlišujú štyri druhy lexikálneho minima: 1. elementárne (800 – 1 000 slov, úroveň A1, A2), 2. základné (1 400 – 2 000 slov, jazyková úroveň B1), 3. súborné (približne 3 000 slov, stredný stupeň B2, C1) a 4. odborné lexikálne minimum (odborná lexika, cca 2 300 slov) (Hendrich a kol., 1988, citované podľa Pekarovičová, 2004, s. 116).



Obrázok 1: Využitie internacionalizmov pri výučbe slovnej zásoby

Pri vyučovaní Slovanov sa môžeme opierať o zhodnú slovnú zásobu tak v cieľovom, ako aj vo východiskovom jazyku. Avšak tu sa treba mať na pozore pred tzv. „falošnými priateľmi“ alebo zradnými slovami, ktoré sa odborne nazývajú interlingválne homonymá. Práve takýto typ slovnej zásoby predstavuje najproblematickejší bod pri učení sa cudzieho jazyka nielen u Slovanov, ale aj Neslovanov. „Ide totiž o slovnú zásobu, ktorá je na prvý pohľad známa (svojím zvukovým, paralelne aj grafickým zložením), ale zradí nás svojím významom, ktorý je v cieľovom jazyku iný, ako ho poznáme z východiskového jazyka“ (Sedláková, 2015, s. 70).

Kým zhodná slovná zásoba v oboch jazykoch urýchľuje proces osvojovania slovnej zásoby cudzieho jazyka, súbor interlingválnych homoným tento proces spomaľuje (pozri bližšie Sedláková, 2015, s. 71). Z uvedeného ale nevyplýva, že by sme sa mali vyhýbať interlingválnym homonymám. Práve naopak, treba s nimi na vyučovaní systematicky pracovať. To si však vyžaduje zvýšenú pozornosť zo strany učiacich sa v expozičnej fáze vyučovacieho procesu a cieľenú aktivitu najmä vo fixačnej fáze, v ktorej si majú možnosť formou rôznych druhov cvičení a úloh upevňovať nadobudnutú problémovú lexiku.



Obrázok 2: Interlingválne homonymá v jazykovej praxi

J. Pekarovičová (2004, s. 117 – 119) uvažuje vo svojej monografii o štyroch zásadách uvádzania novej slovnej zásoby:

1. modelový prístup – poukázanie na derivačný potenciál a valenčnú spájateľnosť lexém, sémantické polia slov, tvorenie a odvodzovanie nových slov, napr.: cesta, -y, f. = užší pruh zeme upravený na premávku, dráha,

- poľná cesta, vedľajšia cesta, ísť po ceste, cesta vlakom, pracovná cesta, svadobná cesta,
- cestovný poriadok, cestovný pas, cestovný kufor, cestovná kancelária, cestovné výdavky,
- cestovateľ/cestovateľka, deverbátiva: cestujúci/cestujúca,
- vy- /od- /pre- /do- / za-/ cestovať, pasívne participiá: scestovaný/-á/-é, precestovaný/-á/-é, odcestovaný/-á/-é, verbálne substantíva: cestovanie,
- frazeologizmy: postaviť sa niekomu do cesty, zlatá stredná cesta, hovoriť z cesty atď.;

2. sémantický prístup – vytváranie asociácií medzi pojmom a pomenovaním na základe podobností a odlišností významov, napr.:

- synonymá: učiť sa = študovať, vzdelávať sa, osvojovať si; milý = láskavý, vládny, prívetivý,
- antonymá: priateľ – nepriateľ, chudobný – bohatý, dobre – zle,

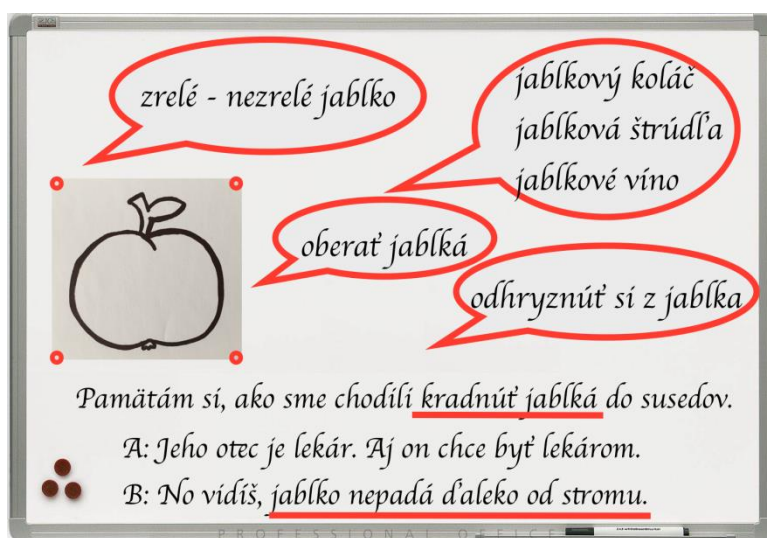
- homonymá: *vodička* (šoférka) – *vodička* (deminutívum od slova voda), *plod* – *plot*;

3. komplexný prístup – uvádzanie slov v spojitosti so správnym pravopisom, výslovnosťou, gramatickým aparátom a sémantickými súvislosťami, napr.:

- paronymá: *chlad* – *hlad*, *šiť* – *žiť*, *prat'* – *brať*, *vlak* – *vrak*,

- znelostná asimilácia: *chlieb*, *knižka*, *prosba*, *rybka*, *vták*, *z fľaše*;

4. kontextový prístup – sprístupňovanie a upevňovanie slovnej zásoby v modelových situáciách, v textoch bežnej komunikácie.

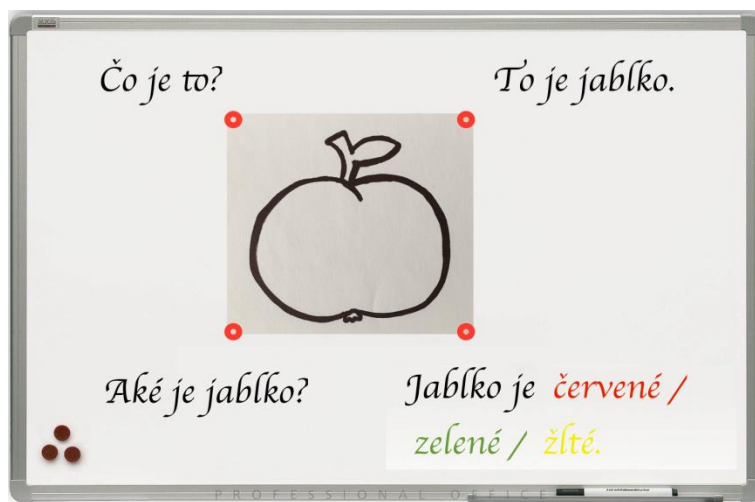


Obr. 3: Uvádzanie novej lexiky

Ak vychádzame z Fredmanovho predpokladu (1978, cit. podľa Turek, 2008, s. 314), že priemerný človek si zapamätá približne 20 % z toho, čo počuje, 30 % z toho, čo vidí v podobe obrazu, 50 % z toho, čo vidí a súčasne aj počuje, a 70 % z toho, čo dokonca okrem toho aj aktívne vykonáva, je používanie učebných pomôcok a didaktickej techniky súvisiacich s didaktickou zásadou názornosti vo všetkých fázach vyučovacieho procesu nezastupiteľné. Zaradením názorných pomôcok, obrazového materiálu³ alebo rôznych rekvizít sa totiž učenie zjednodušuje a zefektívňuje.

³ Bohatý súbor obrazového materiálu je dostupný v precízne pripravenej publikácii O. Škvareninovej *Obrázkový slovník slovenčiny* (1997), jedinej svojho druhu na slovenskom knižnom trhu. Obrázkový slovník vybraných hesiel,

Nová lexika by sa mala zároveň predstavovať v spojení so základnými otázkami: *Kto je to?*, *Čo je to?*, *Aký/ Aká/ Aké je to?*, *Kde je (to)?*, *Čo robí?* a pod. Zámerom tohto prístupu je osvojovanie paradigmatických a syntagmatických vzťahov danej lexémy. Učiaci si tak lepšie zapamätá dané slovo alebo slovné spojenie. Je dôležité, aby ho nielen počul a videl napísané, ale aby ho aj sám vyslovil, a to nielen izolovane, ale aj v kontexte.



Obr. 4: Prezentovanie novej lexiky pomocou obrázka a názornosti

2.2 Upevňovanie a prehlbovanie novej lexiky

Fixačná fáza je dôležitou súčasťou vyučovacieho procesu, slúži na upevňovanie a prehlbovanie vedomostí získaných v expozičnej fáze. Vyučujúci pri precvičovaní učiva väčšinou siaha po cvičeniach dostupných v danej učebnici alebo cvičebnici. Pri upevňovaní gramatických javov má k dispozícii viacero publikácií, avšak s prehlbovaním lexiky v rámci doplnkového materiálu je to o čosi zložitejšie. Na tomto mieste by sme chceli poznamenať, že na slovenskom knižnom trhu, a ako je nám známe, ani v zahraničí nejestvuje samostatná cvičebnica slovnej zásoby zo slovenčiny ako cudzieho jazyka. Práve tento moment bol rozhodujúci pri koncipovaní takejto publikácie, ktorá je zatiaľ v pracovnej verzii. Pri zostavovaní jednotlivých úloh sme uplatnili tematické hľadisko.

ktorý zostavil J. Prokop na základe frekvencie výskytu v bežnej komunikácii, nájdeme v prvej časti *Lexikálneho a gramatického minima slovenského jazyka* (1978).

V tejto časti príspevku by sme chceli poukázať na niektoré druhy cvičení z pripravovanej publikácie pre jazykový stupeň A1 – A2⁴. Keďže uvedená cvičebnica sa primárne neviazala ku konkrétnej učebnici a je určená pre elementárne jazykové stupne, uznali sme za vhodné koncipovať jednotlivé cvičenia na základe prevažne zatvorených a sčasti poloopených úloh. K najfrekvencovanejším typom úloh dostupných v cvičebnici patria:

1. úlohy na jednoduchú identifikáciu – zadania typu *Podčiarknite/ Prečiarknite/ Zakrúžkujte slovo v každej skupine/ v každom riadku, ktoré sa tam nehodí.*;

12. predjedlo – desiata – polievka – hlavné jedlo – dezert 13. vináreň – reštaurácia – bufet – jedáleň 14. espresso – turecká káva – minerálka – čaj

Obr. 5: Jedlo a nápoje

2. úlohy s výberom (jednej alebo viacerých odpovedí) z viacerých možností – známe ako multiple-choice-items, napr.: *Vyberte správnu možnosť., Podčiarknite správnu možnosť.*;

4. Alena pracuje ako _____. Predáva elektroniku.	
A. predavačka	B. herec
C. šoférka	D. zákazník
5. Lady Gaga je svetoznáma _____, práve je na turné v Európe.	
A. modelka	B. speváčka
C. herečka	D. spevák
6. Čo robí _____? – Manažuje firmu.	
A. asistentka	B. zubár
C. manažér	D. úradník

Obr. 6: Zamestnania II

⁴ Cieľom projektu je vypracovať cvičebnicu slovnej zásoby nielen pre stupeň A1 – A2, ale aj pre jazykovú úroveň B1 – B2 a takisto samostatnú publikáciu pre úroveň C1.

1. Včera / Zajtra poobede pôjdu na plaváreň.
2. V predmete / prílohe e-mailu vám posielam pozvánku na konferenciu.
3. Prepáč, nemám čas / hodinky. Mám veľa práce a nič nestíham.

Obr. 7: Opakovanie slovnej zásoby

3. prirad'ovacie úlohy – skladajú sa z dvoch množín pojmov, ktoré treba priradiť tak, aby správne vyjadrovali ich vzájomný vzťah, v cvičebnici ich reprezentujú napr. tieto zadania: *Prirad'te správne čísla obrázkov 1 – 12 k slovíčkam., Prirad'te nasledujúce slovíčka k príslušným kategóriám., Prirad'te príslušné kategórie z tabuľky k slovám uvedeným vľavo., Prirad'te správne čísla 1 – 15 k miestam, na ktorých sa dialógy odohrávajú., a iné;*



Obr. 8: Zamestnania I

mäsiarstvo	kníhkupectvo	elektro
papiernictvo	lekáreň	obuv
potraviny	odevy	trafika
kvetinárstvo	drogéria	

Tovar	Názov obchodu
1. zubná pasta, sprchovací gél	_____
2. kniha, slovník, učebnica	_____
3. cigarety, zápalky, časopis	_____
4. ruže, tulipány, kytica	_____
5. pero, ceruzka, diár	_____
6. lieky, sirup, tabletky	_____
7. lodičky, mokašiny, tenisky	_____
8. oblek, blúzka, kravata	_____
9. optická myš, rádio, batéria	_____
10. pečivo, ovocie, zelenina	_____
11. šunka, klobásy, párky	_____

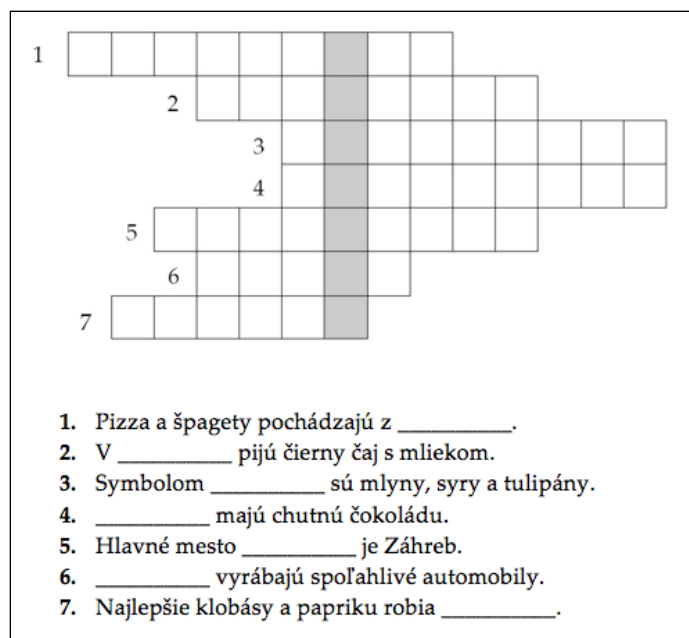
Obr. 9: V obchodnom dome

4. usporiadacie/ zorad'ovacie úlohy – tento typ úloh sa v cvičebnici vyskytuje pri skompletizovaní dialógov, napr.: *Zorad'ite odpovede tak, aby dialóg dával zmysel.*

V hoteli	
- Sú v cene zahrnuté aj raňajky? - Na ktorom poschodí je táto izba? - Ďakujem, dovidenia. - V poriadku. - Nie, ďakujem. - Kedy sa podávajú raňajky? - Dobrý večer. Máte voľné izby? - Nech sa páči. - Chcela by som jednoposteľovú izbu na dve noci.	Sabina: 3. _____ Recepčná: Nie, za raňajky je príplatok 5 eur. Spolu to bude teda 80 eur. Sabina: 4. _____ Recepčná: Dajte mi váš pas, prosím. Sabina: 5. _____ Recepčná: Vyplňte ešte, prosím vás, tento formulár. Recepčná: Tu je váš kľúč. Izba číslo 23. Sabina: 6. _____ Recepčná: Je na druhom poschodí. Sabina: 7. _____ Recepčná: Od ôsmej do desiatej. Máte ešte nejaké ďalšie otázky? Sabina: 8. _____ Recepčná: Prajem vám príjemný pobyt. Sabina: 9. _____
Recepčná: Dobrý večer. Želáte si? Sabina: 1. _____ Recepčná: Moment, prosím. Preverím to. Recepčná: Áno. O akú izbu máte záujem? Sabina: 2. _____ Recepčná: Bude to 70 eur.	

Obr. 10: V hoteli

5. doplňovacie úlohy – ide tu o tvar neúplných viet, ktoré sa majú správnymi odpoveďami doplniť, napr.: *Doplňte., Vyplňte križovku., Doplňte slová z tabuľky do viet., Doplňte slová z tabuľky do viet v správnom tvare., a pod.*



Obr. 11: *Krajiny a národnosti*

Cvičebnica je v závere doplnená kľúčom správnych odpovedí, čo indikovalo výber takých typov úloh, ktoré je možné objektívne hodnotiť. Samozrejme, vyučujúci môže v tejto fáze vyučovacieho procesu siahnuť aj po iných úlohách, a to najmä takých, ktoré podporujú automatizáciu novej lexiky v komunikácii (či už v ústnej alebo písomnej podobe). Úlohou učiacich je vytvoriť dialóg alebo napísať príbeh na príslušnú tému s využitím danej slovnej zásoby. Výstupy svojej tvorivej činnosti môžu potom aj dramatizovať. V našej lektorskej praxi sa ako účinná metóda s cieľom fixovania lexiky a rozvoja komunikácie osvedčila práca s didaktickými jazykovými hrami⁵, ktoré dokážu učiacich v prvom rade prebudiť k aktivite, a zároveň ich motivovať k sebarozvoju, a tým aj dosahovaniu vyšších výkonov (pozri bližšie Garančovská, 2014).

I. Kupka predkladá samoukom vo svojej publikácii *Jak úspešne studovať cizí jazyky* (2007) niekoľko účinných mnemotechnických postupov na upevňovanie a opakovanie slovnej zásoby. Spomedzi všetkých by sme chceli upriamiť pozornosť hlavne na tzv. „lístkovú metódu“ (tamže, s. 89 – 90), ktorej aplikácia má potenciál aj priamo na vyučovanie. Túto metódu by sme mohli

⁵ Súbor jazykových hier zo slovenčiny ako cudzieho jazyka k učebnici Krížom-krážom A1 zostavila a vo svojom príspevku na výročnej konferencii v Bukurešti prezentovala L. Garančovská (2014). Z knižných publikácií možno za inšpiratívny označiť pracovný výstup dlhoročnej lektorky angličtiny a španielčiny Amy Buttnerovej *100 aktivít, her a učebných stratégií ve výuce cizích jazyků* s podtitulom *Praktické návody, jak zpříjemnit výuku studentům i sobě* (2013).

nazvať aj kartovou metódou, pretože základným cieľom je vytvorenie kartičiek so slovíčkami. Učiaci si na jednu stranu kartičky napíše cudzie slovo a na druhú stranu jednu alebo dve vety, príp. krátky dialóg s použitím príslušného slova. Ekvivalent v materinskom jazyku na druhej strane kartičky sa hodnotí ako málo efektívny. Namiesto toho je vhodnejšie načrtnúť si radšej schematický obrázok, ktorý vyjadruje zmysel daného slova. Výhodou tejto metódy je, že jednotlivé slová možno opakovať v ľubovoľnom poradí. Takisto známej lexike netreba venovať toľko pozornosti ako naopak tej problémovej, ktorú možno aplikovať na viaceré kartičky.

Pri fixovaní rodov podstatných mien alebo pri hláskových zmenách pri časovaní sloves operuje I. Kupka (2007, s. 91) viacerými vizualizačnými technikami, ako napr.: umiestňovanie v priestore, farba, obrázok a pod. Navrhuje umiestňovanie slov mužského rodu v našej predstavivosti doľava, ženského doprava a stredného rodu uprostred. Ďalšou možnosťou je farebné odlíšenie jednotlivých rodov podstatných mien. V uvedenej publikácii nájdeme množstvo účinných študijných techník, ale treba si uvedomiť, že mnemotechnické postupy sú len doplnkom k usilovnému, ctižiadostivému a dobre naplánovanému vyučovaciemu procesu a následne domácemu štúdiu.

3 NA ZÁVER

Môžeme konštatovať, že z aspektu bežnej komunikácie nie je rozsah slovnej zásoby až taký dôležitý ako samotný proces prezentovania jednotlivých slov a slovných spojení. Pri uvádzaní novej lexiky by mal byť preto lektor dobre pripravený a riadiť sa spomenutými prístupmi – modelovým, sémantickým, komplexným a/alebo kontextovým. Netreba zabúdať ani na fakt, že zásada názornosti má vo vyučovacom procese svoje nezastupiteľné miesto. Zároveň je známe, že existuje niekoľko mnemotechnických pomôcok, techník a stratégií, ktoré slúžia učiacim na ľahšie fixovanie slovnej zásoby. Avšak aktívna znalosť slovnej zásoby si vyžaduje neustále precvičovanie a používanie jednotlivých slov a slovných spojení v jazykovej praxi.

Ako sme už načrtli v úvode tohto príspevku, lexika predstavuje v spojitosti s gramatikou dominantnú zložku vo vyučovaní cudzích jazykov. V oblasti didaktických pomôcok zo slovenčiny ako cudzieho jazyka sa primárna pozornosť sústreďí na gramatické javy, o čom svedčí mnoho publikácií na knižnom trhu. Domnievame sa, že aj lexikálnemu minimu jednotlivých jazykových úrovní by mala byť venovaná samostatná knižná publikácia, ktorá by slúžila predovšetkým na upevňovanie a opakovanie slovnej zásoby. Zaiste by bola vhodnou didaktickou

pomôckou a našla by svoje využitie v praxi, a to nielen z lektorskej perspektívy, ale aj z pohľadu učiacich sa ako efektívna forma domáceho štúdia.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

BUTTNER, A.: 100 aktivít, her a učebných stratégií ve výuce cizích jazyků. Praktické návody, jak zpříjemnit výuku studentům i sobě. Brno: Edika 2013. 167 s.

GARANČOVSKÁ, L.: Didaktická hra vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: Romanoslavica, vol. L, nr. 2. Eds.: D. M. Anoca, M. F. Luta. Bucuresti: Editura Universitatii din Bucuresti, 2014, s. 251 – 260.

GARANČOVSKÁ, L.: Využitie internacionalizačných procesov vo výučbe slovenského jazyka pre cudzincov (na príklade vzťahu slovenčina – rumunčina). In: Romanoslavica, vol. XLIX, nr. 1. Eds.: A. I. Ionescu, A. Uliu. Bucuresti: Editura Universitatii din Bucuresti, 2013, s. 71 – 80.

HENDRICH, J. a kol.: Didaktika cizích jazyků. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1988. 498 s.

CHODĚRA, R.: Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru. Praha: Academia 2013. 212 s.

KUPKA, I.: Jak úspěšně studovat cizí jazyky. Praha: Grada 2007. 160 s.

PEKAROVIČOVÁ, J.: Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky. Bratislava: Stimul 2004. 208 s.

PROKOP, J.: Lexikálne a gramatické minimum slovenského jazyka. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1978. 440 s.

SEDLÁKOVÁ, M. a kol.: Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka pre študentov slovakistiky. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach 2015. 194 s.

ŠKVARENINOVÁ, O.: Obrázkový slovník slovenčiny. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1997. 240 s.

TUREK, I.: Didaktika. Bratislava: Iura Edition 2008. 596 s

LEKÁRSKA SLOVENČINA AKO CUDZÍ ODBORNÝ JAZYK (KOMPETENCIE LEKTORA, ATRIBÚTY OBSAHU A METÓD)

Autorka: Mgr. Bojana Ladrová, PhD.

Kontakt: SJŠ Mobile College, Oddelenie slovenského jazyka pre zahraničných študentov medicíny JLF UK, Jesenského 5, Martin 036 01, bladrova@mobilecollege.eu

ABSTRAKT

V práci sa zameriavame na výučbu slovenčiny ako odborného jazyka. V prvej kapitole sa venujeme kategóriám: lektor, obsah a metódy vyučovania v kontexte slovenčiny ako odborného jazyka vo všeobecnosti. V druhej kapitole približujeme tie isté kategórie v kontexte lekárskej slovenčiny ako cudzieho jazyka. Na základe osobných skúseností sa snažíme definovať lektora, jeho osobnosť a kompetencie, atribúty obsahu a vyučovacích metód na hodinách slovenčiny pre medikov JLF UK v Martine. Tretia kapitola dopĺňa naše teoretické domnienky o analýzu výsledkov dotazníka určeného našim študentom.

Kľúčové slová: Odborná slovenčina. Lekárska slovenčina. Lektor. Obsah. Metódy.

V príspevku Lekárska slovenčina ako cudzí odborný jazyk sa v úvode práce venujeme teoretickým východiskám témy. Približujeme jednotlivé zložky vyučovacieho procesu. V prvom kroku objasňujeme a bližšie špecifikujeme pozíciu lektora slovenčiny ako cudzieho jazyka a lektora slovenčiny ako cudzieho odborného jazyka. Ďalej sa zameriavame na špecifiká obsahu pri vyučovaní jazyka odboru. Prechádzame k požiadavkám na obsah v takomto vyučovacom procese a k otázke efektívnosti vyučovacích metód.

Po teoretickom objasnení bázy nášho príspevku sa v druhej kapitole venujeme konkrétnym podmienkam a forme vyučovania slovenčiny zahraničných študentov medicíny na JLF UK v Martine. V tomto priestore sa vraciame ku kategóriám prvej kapitoly, avšak skúmame ich v kontexte vyučovania lekárskej slovenčiny.

V tretej kapitole sa veľmi stručne pristavíme pri výsledkoch dotazníka, ktorý sme distribuovali našim študentom. Dotazník nadväzoval na predošlé skúmané kategórie – lektor, obsah a metódy vyučovania. Výsledky prieskumu nám nielen potvrdzujú naše domnienky, ale zároveň sú aj našim cenným smerovníkom pri ďalšom plánovaní a výučbe.

KTO, ČO, AKO PRI VYUČOVANÍ CUDZIEHO ODBORNÉHO JAZYKA

Prvú kapitolu práce venujeme špecifikám slovenčiny, ktorá je vyučovaná ako odborný cudzí jazyk. V nej budeme odpovedať na otázku, kto je lektorom slovenčiny ako cudzieho odborného jazyka. Bližšie definujeme, aký by mal byť lektor a akými kompetenciami by mal disponovať. V druhej podkapitole odpovedáme na otázku, čo učiť na hodinách slovenčiny ako cudzieho odborného jazyka, v tretej podkapitole sa zameriame na spôsoby výučby a pokúsime sa odpovedať na otázku, ako učiť slovenčinu ako cudzí odborný jazyk.

1. Lektor odborného cudzieho jazyka

Lektor, ktorý vyučuje svoj materinský jazyk ako jazyk cudzí, musí akceptovať odlišnosti v podaní jazykového systému. Využívajúc kategorizáciu P. Baláža, lektor musí akceptovať prechod od uvedomovacej gramatiky, ktorá sa využíva pri vyučovaní materinského jazyka ku gramatike sprostredkujúcej, ktorá má svoje využitie pri vyučovaní cudzieho jazyka.¹ Lektor slovenčiny ako cudzieho jazyka sa teda musí vyrovnávať so situovaním materinského jazyka do oblasti cudzích jazykov, a podľa toho aj pristupovať k jeho analýze a objasňovaniu javov. Hlavným cieľom lektora je „naučiť cudzincov komunikovať v slovenčine, to znamená na jednej strane informácie iných (komunikantov, zdrojov) prijímať a dekodovať, na druhej strane informácie iným (komunikantom) sprostredkovať tak, aby bol dosiahnutý komunikačný efekt, aby boli adresátori zrozumiteľné v daných komunikačných podmienkach.“²

Ak však lektor vyučuje slovenčinu ako odborný jazyk, jeho cieľom nie je to, aby bol študent schopný komunikovať na bežné, frekventované témy denného života. Cieľom lektora je do viesť študenta ku komunikatívnej kompetencii v určitom odbore, aby bol schopný používať odbornú slovenčinu ako pracovný jazyk. „Vyučovanie odborného jazyka je ... zamerané na konanie v cudzom jazyku.“³ Na strane lektora tak predpokladáme všeobecné kompetencie poznať a vedieť sprostredkovať jazykový systém slovenčiny, ako aj schopnosť orientovať sa v konkrétnom odbore, v jeho pojmovom aparáte, morfo-syntaktických špecifických štruktúrach. „Výučba odborného jazyka vyžaduje od učiaceho sa a rovnako aj učiteľa ... odborné znalosti príslušného vedného odboru.“⁴ Odborný jazyk je „súbor všetkých jazykových prostriedkov, ktoré

¹ Porov. Pekarovičová, J.: Slovenčina ako cudzí jazyk, s. 21.

² Pekarovičová, s. 24.

³ Popelková, I.: K niektorým aspektom vyučovania cudzích jazykov, s. 71.

⁴ Popelková, s. 72.

sa používajú v odbornej ohraničenej komunikácii s cieľom uľahčiť dorozumievanie odborníkov.⁵ Z tohto definovania vyplývajú požiadavky na vyučovanie, a to požiadavky na obsah vyučovania, na lektorove poznatky o odbore a na výber metód použitých pri procese jeho vyučovania. Popelková svoj príspevok uzatvára vyzdvihnutím role lektora pri vyučovaní cudzieho jazyka, vo svojom príspevku v závere zhŕňa jeho výnimočnú pozíciu: „Gramatiku odborného textu však nemôžeme sprostredkovať osobitne, morfo-syntaktické štruktúry musia byť vysvetľované v odbornom texte, to znamená v súvislosti s odborným obsahom a terminológiou. Preto aj najdôležitejším článkom v celom procese vyučovania odborného jazyka zostáva učiteľ. Učiteľ, ktorý si nielenže najskôr sám musí dôkladne osvojiť špecifiká odborného jazyka, jeho obsahy, slovnú zásobu, morfo-syntaktické štruktúry s možnosťami ich transformácií, ale aj naďalej sa neustále vzdelávať. A to nielen vo filológii, ale hlavne v odbore, ktorý má študentom sprostredkovať.“⁶

1.1 Obsah vyučovania cudzieho odborného jazyka

Obsah vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka je bližšie špecifikovaný v požiadavkách konkrétnych odborov. Odborný cudzí jazyk obvykle študujú študenti (frekventanti kurzu) z pragmatických pracovných dôvodov. Veľkú úlohu pri koncipovaní obsahu učiva zohrávajú konkrétne požiadavky študentov, mohli by sme hovoriť o požiadavke zameranosti obsahu a požiadavky samotného odboru – mohli by sme hovoriť o cielenom obsahu. Obsah vyučovania odborného jazyka by mal mať tiež atribúty stručnosti, konkrétnosti, pragmatickosti.

1.2 Metódy na vyučovaní cudzieho odborného jazyka

„Pojem metóda pochádza z gréckeho slova „methodos“ a v preklade znamená cestu, postup, spôsob ako dosiahnuť cieľ.“⁷ Úlohou lektora je vybrať čo najefektívnejšiu cestu k dosiahnutiu stanoveného cieľa. Metódy, ktoré lektor vyberá musia byť vhodné vzhľadom na

- a) obsah podávaného učiva,
- b) typ skupiny (vek, vzdelanie),

⁵ Popelková, s. 71.

⁶ Popelková, s. 75.

⁷ Horňáková, A.: Aktivizujúce a motivujúce metódy vo vyučovaní odborného jazyka, s. 15.

c) jednotlivcov v skupine a ich špecifiká.

„Výber metódy závisí od učiteľovho poňatia vzdelávania a spôsobu výučby. Učiteľ by mal v priebehu vyučovacej jednotky a celého kurzu striedať metódy a formy výučby tak, aby mal študent možnosť zapojiť viaceré stránky svojej inteligencie. Efektívne postupy výučby cudzieho jazyka zahŕňajú vizuálne, audioorálne aj kinetické cvičenia, pri ktorých sú zapojené rôzne oblasti mozgovej aktivity.“⁸ „Súčasná moderná doba vyžaduje, aby sa v rámci vyučovacieho procesu využívali nielen klasické vyučovacie metódy, ako sú prednáška a výklad, ale aj netradičné (motivujúce a aktivizujúce) metódy, ktoré dokážu študentov aktivizovať do samostatnej práce a do hľadania vhodných riešení problémov. Zároveň podporujú rozvoj logického, analytického a tvorivého myslenia.“⁹ Rodičia či sami študenti žiadajú používanie najmodernejších metód. „Samotná inovácia vyučovacích metód však nie je zárukou, že vyučovanie cudzích jazykov bude efektívnejšie. Veď aj tradičná metóda, napriek tomu, že sa vo všeobecnosti považuje za zastaranú, môže byť za určitých okolností akceptovateľná, ak študentom vyhovuje a dosahujú sa očakávané výsledky.“¹⁰ Metóda je efektívna vtedy, ak pri jej uplatňovaní študenti dosahujú vyučovací cieľ. Vybrané metódy samy ešte nezaručujú úspech. Za úspechom vyučovania stojí aj silná motivácia (vnútorná - študentova, vonkajšia - zo strany vyučujúceho), pozitívna klíma v triede (skupine), v ktorej prebieha vyučovanie. „Pre efektívne vyučovanie je nevyhnutná pozitívna atmosféra, keďže negatívne emócie proces vyučovania sťažujú, alebo ho úplne znemožňujú.“¹¹ Efektivita vyučovania je podmienená vhodnosťou použitých metód, ale aj primerane silnou motiváciou študenta. „Pod motiváciou rozumieme istý stav vnútornej aktivizácie jednotlivca, vyplývajúcej z jeho potrieb a zameranej na uspokojenie týchto potrieb. V jazykovej zložke ide o dosiahnutie vedomostí o jazyku a zručnosti kultúrne ho používať. Čo sa týka nadobudnutia vedomostí odborného jazyka, je nevyhnutné vedieť ich efektívne využiť v praxi. ... Úlohou učiteľa je pomocou priebežných motivačných metód rôznymi vstupmi udržiavať pozornosť a záujem študentov.“¹²

⁸ Zárubová, H.: Súčasný prístup a metódy vo vyučovaní cudzích jazykov, s. 125.

⁹ Horňáková, s. 15.

¹⁰ Hrotková, S.: Hľadanie nových ciest s cieľom zefektívniť vyučovanie cudzích jazykov, s. 28.

¹¹ Hrotková, s. 29.

¹² V tomto momente sa od metód dostávame späť k vyučujúcemu – lektorovi, ktorý nesie pri vyučovaní cudzieho odborného jazyka veľkú zodpovednosť začínajúcu pri výbere učiva, jeho spracovaní, metodickom uchopení a v neposlednom rade v sile motivovať študentov a vytvárať pozitívnu klímu na vyučovaní.

¹³ Horňáková, s. 15.

2. Slovenčina v lekárskom prostredí

Vyučovanie slovenčiny ako cudzieho odborného jazyka má svoje charakteristiky. Špecifické nároky kladie na lektora, obsah učiva a metódy používané pri vyučovaní. V druhej kapitole práce približujeme naše osobné skúsenosti z vyučovania študentov medicíny Jesseniovej lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Martine.

Od roku 2011 majú zahraniční študenti Jesseniovej lekárskej fakulty predmet slovenský jazyk vyučovaný externou organizáciou Súkromnou jazykovou školou Mobile College. Počas krátkej histórie vyučovania slovenčiny v pozícii vedúceho Oddelenia slovenského jazyka pre zahraničných študentov medicíny JLF UK sme nadobudli skúsenosti a naši prví študenti už preukazujú svoje vedomosti v nemocničnej praxi. Slovenský jazyk je vyučovaný ako povinný predmet v prvom a druhom ročníku. Prvý ročník je zameraný na všeobecnú slovenčinu, druhý ročník sa sústreďuje výhradne na lekársku slovenčinu. Pre záujemcov z tretieho ročníka otvárame už druhý rok špecializovaný kurz Komunikácia s pacientmi v slovenčine, ktorý je naším vlastným projektom. Ročne navštevuje hodiny slovenčiny približne 300 študentov. Lektori pracujú s každou skupinou raz do týždňa, hodinová dotácia pre prvý ročník je tri vyučovacie hodiny, pre druhý ročník dve. Skupiny tvorí obvykle sedem až jedenásť študentov, sú homogénne z hľadiska veku, zámeru, ale absolútne heterogénne z národnostného hľadiska. Najviac študentov prichádza na Jesseniovu fakultu zo severných krajín Európy: z Nórska a z Islandu. Pomerne veľké zastúpenie majú aj študenti z Poľska, Nemecka, Portugalska, Šcheysselles, ojedinele sa medzi študentmi objavujú Iránci, Pakistanci, Afgánci, Brazílčania, Taliani, Švajčiari, Kubánci. Spoločným dorozumievacím jazykom je angličtina.

2.1 Lektor lekárskej slovenčiny

Lektor slovenčiny ako odborného jazyka lekárskeho prostredia je vyučujúci slovenčiny, ktorý pripravuje študentov na prax v nemocnici. Jeho cieľom je, aby bol študent schopný komunikovať s pacientom, tvoriť anamnézu pacienta, použiť adekvátne inštrukcie pri vyšetrení, porozumieť pacientovým výpovediam o jeho symptómoch a ťažkostiach.

Lektor musí byť zorientovaný:

1. v oblasti systému slovenského jazyka,
2. v oblasti vyučovania slovenského jazyka ako cudzieho jazyka,

3. v oblasti špecifických javov v odbornom lekárskom jazyku (terminológia),
4. (do istej miery) v lekárskom odbore (previazanosť systémov – chorôb – príznakov).¹⁴

Odbornosť nie je jediným kritériom, podľa ktorého sa hodnotí kvalita pedagóga. Na otázku, aký by mal byť kvalitný a dobrý učiteľ, môžeme odpovedať využitím výsledkov výskumu, ktorý uskutočnili v roku 1996 D. Hopkins a D. Stern v krajinách OECD. Výsledky ukazujú okrem iného, že kvalitný a dobrý učiteľ by mal disponovať týmito charakteristikami:

- vysoká motivácia, entuziazmus pre učiteľské povolanie,
- práca ho uspokojuje, je zároveň "koníčkom",
- pozitívny vzťah k študentom,
- ovládanie didaktiky predmetov, ktoré vyučuje,
- permanentná spätná väzba, reflexia, analýza a hodnotenie vlastnej práce, jej zefektívňovanie a optimalizácia.¹⁵

Ak sa bližšie pozrieme na tieto charakteristiky, je zjavné, že nie je dostačujúce, ak je učiteľ dobrý odborník. Dôležitá je aj jeho osobnosť, vzťah k práci, k študentom. V neposlednom rade musí byť učiteľ ochotný neustále na sebe pracovať, byť voči sebe konštruktívne kritický a motivovaný k vlastnému odbornému aj osobnostnému rastu.

2.2 Obsah vyučovania

Vyučovanie so špecifickým, praktickým cieľom kladie veľké nároky na výber obsahu a tém, ktoré majú byť študentom počas hodín sprostredkované. Špecifikom našej organizácie je, že hlavný lektor má v oblasti výberu učiva široké kompetencie. Na hodinách využívame odborné skriptá z Fakulty (Lekárska slovenčina pre zahraničných medikov, Odborná slovenčina v medicínskej praxi). Okrem toho využívame aj ďalšie doplňujúce materiály, ako sú power-pointové prezentácie, ktoré sa bližšie zameriavajú na jednotlivé zložky tém, nahrávky a texty z internetu s medicínskou tematikou. Študenti tretieho ročníka využívajú na kurze Komunikácia s pacientom v slovenčine materiály vyrobené špeciálne pre tieto účely. Pri zostavovaní učebného plánu sme si ochotne vypočuli rady starších študentov, ktorí už aktívne využívajú slovenský

¹⁴ V lekárskom odbore sú témy, ktoré sa týkajú intímneho života ľudí. Lektor si musí zachovať svoju profesionalitu a aj háklivejšie (tabu) témy prebrať so študentmi čo najefektívnejšie a rovnako profesionálne ako témy bežnejšie.

¹⁵ Albert, S.: Škola 21. storočia, s. 26.

jazyk v nemocnici počas odbornej praxe. Kooperácia so študentmi nám umožňuje vyberať učivo efektívne, zamerať sa na témy, ktoré sú pre prax veľmi dôležité. S postupujúcim časom a skúsenosťami sa snažíme naše vyučovanie čo najviac zefektívniť. Uvedomujeme si, že študenti medicíny sú veľmi časovo zaneprázdnení, preto sa snažíme, aby náš predmet bol pre nich zaťažujúci do čo najmenšej miery a zároveň užitočný do čo najväčšej miery.

Fundamentálne témy musia študenta:

- a) zorientovať v slovnej zásobe týkajúcej sa ľudského tela, nemocničného prostredia, názvov ochorení a ich typických symptómov,
- b) zorientovať v morfo-syntaktickej štruktúre otázok a inštrukcií pre pacienta,
- c) priviesť k používaniu slovenčiny ako odborného jazyka, vysielat' odborné informácie k recipientovi (pacientovi) a vedieť správne dekódovať informácie komunikátora (pacienta).

Najdôležitejšie témy, na ktoré kladieme dôraz, sú tie, ktoré zabezpečia študentovi možnosť využívať slovenčinu počas nemocničnej praxe tak, aby sama nemocničná prax mala pozitívny vplyv na jeho medicínske poznatky.

Študent počas praxe komunikuje s pacientmi, preto musí:

- vedieť klásť správne zamerané otázky,
- správne porozumieť pacientovej výpovedi o zdravotnom stave,
- byť schopný správne formulovať adekvátne inštrukcie pri vyšetrení.

Tieto tri požiadavky na študenta počas praxe určujú naše smerovanie pri výbere obsahu učiva.

2.3 Metódy

Na to, aby bolo vyučovanie efektívne, nestačí len prítomnosť odborne fundovaného lektora a správne zvolené učivo. Ak chceme, aby naše hodiny prinášali čo najväčší úžitok, musíme vhodne voliť aj metódy, ktoré na hodinách používame. Keďže naším základným cieľom je schopnosť študenta používať slovenčinu ako odborný jazyk v komunikácii s pacientom, preferujeme komunikatívnu metódu. Počas prípravy študenta v druhom ročníku sa venujeme gramatickým javom už len veľmi sporadicky, pozornosť sústreďujeme na ústny prejav študenta, orálne cvičenia dominujú nad písomným prejavom. Pri výbere metód sa snažíme pracovať tak, aby sme vyšli v ústrety všetkým študentom, teda tým, ktorí preferujú vizuálnu či sluchovú pamäť,

tým ktorí potrebujú teoretický základ problematiky, ale aj tým, ktorým vyhovuje učenie sa z praktických nácvikov situácií. Ako sme už spomenuli, naši študenti sú časovo veľmi vytiažení, preto naše hodiny musia byť maximálne efektívne. Študent by si z nich mal zobrať čo najviac, aby čas strávený domácou prípravou mohol byť minimálny a študent sa mohol venovať predovšetkým dominantným predmetom štúdia medicíny.

Vysokú efektivitu hodín zabezpečuje aj ich relatívne ustálená štruktúra. Začiatok každého stretnutia je vymedzený pre upevnenie učiva z predošlých hodín. Skontrolovaním domácej úlohy dostáva lektor spätnú väzbu a tá mu môže vysielat' tri signály: a) študenti neporozumeli, preto sa k určitým častiam učiva musíme vrátiť, b) študenti porozumeli čiastočne, preto študentom zadáme kontrolné cvičenie a preveríme tak stupeň pochopenia učiva, c) študenti porozumeli, môžeme pokračovať vo výklade nového učiva. Kontrola domácej úlohy môže byť sprevádzaná aj rýchlym orálnym preverením nových poznatkov – slov, fráz z minulej hodiny, a to frontálne či individuálne.

Hodina pokračuje otvorením novej preberanej témy pomocou motivačných metód (motivačný článok, predstavenie situácie v praxi¹⁶). Po motivačnej časti hodiny prechádzame k samotnému učivu. Obvykle sa snažíme na hodine pracovať s textom, a to najmä preto, aby sa nové slová študentom fixovali do ich slovnej zásoby už priamo počas výučby. Novú tému prečítame spracovanú v skriptách v podobe krátkeho (jednostranového) textu. Následne, pokiaľ je text pomerne náročný (alebo sme na začiatku 2. ročníka), text preložíme, pri ľahšom texte, zdatných študentoch či pokročilejších študentoch si ozrejmieme len pasáže, ktoré boli problematické. Text si vypočujeme a zároveň ho znova sledujeme aj zrakom v skriptách. Takto docielime, že študenti si fixujú nové slová, a to nielen osobitne ich vizuálnu a zvukovú stránku, ale spolu obe naraz. Lektor k textu dopĺňa informácie, ktoré považuje za dôležité, využíva zápis na tabuľu. Tým ukončujeme expozičnú fázu hodiny a pokračujeme fixačnými metódami.

Nadalej môžeme pracovať s pôvodným textom. Lektor si pripraví otázky k textu do prezentácie, následne študenti v texte hľadajú odpovede, čím sa opäť zaručuje vysoká efektivita práce s novou slovnou zásobou. Ďalej pracujeme s cvičeniami v učebnici a doplňujúcim materiálom lektora. V prezentácii využívame veľké obrázky, ktoré umožňujú jednoduchšie

¹⁶ V prípade preberania konkrétneho oddelenia začíname so študentmi diskusiou, čo potrebujú ako budúci lekári o pacientovi na takomto oddelení vedieť, aké choroby sa tam liečia, aké sú najčastejšie symptómy pacientov s týmito chorobami.

fixovanie novej problematiky.¹⁷ K fixačným metódam patrí aj metóda role play. Táto metóda je pre nás kľúčovou, slúži na simuláciu reálnych situácií z nemocničnej praxe. Úlohou študentov je tvoriť dialógy lekára s pacientom na vopred dané diagnózy. Už v časti o obsahu sme naznačili, že naši študenti musia v nemocnici zvládnuť: tvoriť otázky pre pacienta, voliť správne inštrukcie a porozumieť ich výpovediam o zdravotnom stave. Dôležitá súčasť výučby je teda aj tréning posluhu a porozumenia. Na precvičenie posluhu využívame tri základné formy: a) lektor využíva nahrávky k učebnici, b) lektor simuluje pacienta a odpovedá na otázky študentov – lekárov, c) lektor číta krátke výpovede pacientov. Študenti si pred posluhom majú možnosť prečítať otázky, aby vedeli, na čo sa treba vo vypočutom texte sústrediť. Obvykle lektor opakuje posluh 2 až 3-krát, podľa potreby skupiny. Po zodpovedaní otázok o vypočutom majú študenti ešte raz možnosť vypočuť si nahrávky či výpoveď lektora, pričom lektor upozorňuje na miesta s odpoveďami.

Klasifikačné metódy uplatňujeme dominante v polovici semestra a na jeho konci. Študenti píšú v každom semestri dva veľké zápočtové testy, v každom preukazujú vedomosti zo 4 prebratých lekcii. Na konci letného semestra študenti absolvujú skúšku, ktorá má písomnú a ústnu časť. Pred každým testom (či skúškou) majú študenti možnosť preriešiť modelovú verziu testu, ktorá je daná na stránku skupiny SLFM¹⁸ (na facebooku) približne týždeň pred termínom testu.

3. Spolupráca so študentmi (výsledky dotazníkového prieskumu)

Základným kritériom našej práce je efektívnosť a úspešnosť našich študentov na odbornej praxi v nemocnici. Je pre nás veľmi dôležité, aby sa naši študenti cítili pripravení na prax a odnášali si z nej maximum, preto sme otvorení pripomienkam a radám zo strany starších študentov. V priebehu mesiaca október sme uskutočnili dotazníkový prieskum medzi staršími študentmi. Zaujímalo nás, ako vnímajú osobnosť lektora slovenského jazyka, čo na ňom oceňujú, aké metódy sa im javia ako najefektívnejšie a najprínosnejšie pre prax. Študenti mali k dispozícii

¹⁷ Zobrazovacie metódy sú veľmi vhodné najmä pri témach s novými slovami – konkrétnymi podstatnými menami. Najviac sa nám osvedčili pri demonštrácii novej slovnej zásoby tém ľudského tela, jednotlivých systémov, viditeľných symptómov chorôb.

¹⁸ SLFM group je facebooková skupina určená zahraničným študentom medicíny na JLF UK. Skupina má momentálne už vyše 430 členov. Študenti sa prostredníctvom nej dostávajú k dôležitým informáciám, modelovým verziám testov, k opakovacím cvičeniam počas semestra alebo k fixačným cvičeniam počas skúškového obdobia či veľkých letných prázdnin.

dotazník so zatvorenými/otvorenými otázkami, s možnosťou výberu jednej alebo viacerých odpovedí, s možnosťou hierarchického usporiadania kategórií.

Pri analýze výsledkov nášho stručného dotazníka sme dospeli k nasledovným záverom:

- ***Čo si študenti cenia na lektorovi?***

Študenti si na lektorovi najviac vážia zaniietenosť a pracovné nasadenie, priateľský prístup k nim a jeho odbornosť (v slovenskom jazykovom systéme, v lekárskej problematike). Takisto motivácia zo strany lektora je považovaná za veľmi dôležitú. Drvivá väčšina opýtaných sa vyjadrila, že mnohokrát potrebuje byť podporená a motivovaná k ďalšej práci lektorom.¹⁹ Naši študenti nám potvrdili, že odbornosť lektora naozaj nie je jediným kritériom kvalitného pedagóga.

- ***Čo je dôležité na preberanom obsahu?***

Opýtaní študenti sa mali vyjadriť aj k obsahovej stránke štúdia odbornej slovenčiny. Väčšina z nich oceňuje, ak si lektor pripravuje aj vlastné materiály, ktoré sa bližšie dotýkajú problematiky praxe. Študenti sa domnievajú, že vyučovanie slovenčiny v druhom ročníku by malo byť nasmerované výslovne na požiadavky nemocničnej praxe.

- ***Aké metódy študenti preferujú?***

Výsledky otázok, ktoré mali za úlohu preskúmať, aké metódy študenti považujú za užitočné, sme zhrnuli v nasledujúcich riadkoch. Študenti nám svojimi odpoveďami potvrdili, že je dôležité pracovať s mnohými metódami, pretože len tak môžeme vyhovieť čo najväčšiemu počtu študentov. Študentom sme dali možnosť vybrať jeden z piatich spôsobov učenia sa, ktorý je pre nich najefektívnejší. Jednotlivé spôsoby získali približne rovnaké percentá, každý spôsob si zvolilo okolo 18% – 22% opýtaných. Niektorí zo študentov uprednostňovali učenie založené na praktickej skúsenosti, iní študenti potrebovali na pochopenie problematiky objasniť jej teoretický základ, jedni potrebovali vizualizáciu – obrázky, poznámky na tabuli, druhí uprednostnili počúvanie lektorových prehovorov, z ktorých si odniesli najviac informácií. Je teda evidentné, že každý študent má svoj štýl učenia sa a ak chceme byť ako lektori prínosní pre našich študentov, hodiny štrukturujeme tak, aby boli pre všetkých (väčšinu) študentov čo najprínosnejšie.

¹⁹ Domnievame sa, že naši študenti takto reagujú predovšetkým preto, že sú časovo zaneprázdnení a veľmi vyčerpaní, a tak im zostáva už len málo vnútornej motivácie a potrebujú aj v tomto ohľade pomoc lektora.

ZÁVER

Cieľom nášho príspevku bolo predstaviť vyučovanie slovenčiny ako cudzieho odborného jazyka lekárskeho prostredia. V prvej kapitole sme sa venovali všeobecne vyučovaniu cudzieho odborného jazyka. Zamerali sme sa na priblíženie úlohy lektora, vyučovaného obsahu, metód, ktoré sú previazané so špecifickým obsahom. V druhej kapitole sme sa sústredili na vyučovanie lekárskej slovenčiny ako odborného jazyka. V tejto časti sme vychádzali z osobných skúseností, ktoré sme nadobudli v pozícii hlavného lektora a vedúceho Oddelenia slovenčiny pre zahraničných študentov medicíny na JLF UK v SJŠ Mobile College v Martine. Pozornosť sme zamerali na rovnaké kategórie ako v prvej kapitole, avšak s akcentom na konkrétnu odbornosť jazyka.

V časti venovanej osobe a osobnosti lektora sme bližšie definovali jej kompetencie. Dospeli sme k záveru, že lektor musí byť erudovaný nielen v systéme slovenského jazyka, ale aj v didaktike slovenčiny ako cudzieho jazyka. Okrem iného musí byť aspoň čiastočne zorientovaný v lekárskom odbore a v neposlednom rade musí byť iniciatívnym, motivujúcim lektorom, ktorý má pozitívny vzťah k svojmu povolaniu a študentom.

V časti venovanej obsahu hrajú veľkú úlohu kvality ako cielenosť, zameranosť, efektivita, užitočnosť, stručnosť. Študenti medicíny sú natoľko vyťažení, že učivo, ktoré im ponúkame, musí do maximálnej miery zodpovedať potrebám ich odbornej praxe v nemocnici.

V časti venovanej metódam sme stručne charakterizovali štruktúru našich hodín. Výber metód bol opäť silne ovplyvnený kritériom efektivity a užitočnosti. Naším cieľom je, aby študenti po čase strávenom na hodinách slovenčiny boli schopní praxovať v nemocnici a zaznamenávať tak progres v oblasti, ktorú študujú, teda v medicíne. Základnou využívanou metódou je komunikatívna metóda, ktorá smeruje od simulovaných nemocničných situácií k reálnym situáciám v nemocnici.

V tretej kapitole sme naše myšlienky prepojili s výsledkami dotazníkového prieskumu. Komunikácia a spolupráca so študentmi pri výučbe lekárskej slovenčiny ako cudzieho odborného jazyka sa nám veľmi osvedčila a pomáha nám naďalej vytvárať efektívne vyučovacie prostredie.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

ALBERT, Sándor. 2008. Škola 21. storočia. Komárno : Nec-arte, s.r.o 123 s. ISBN 978-80-89234-57-8.

HORŇÁKOVÁ, Anna. Aktivizujúce a motivujúce metódy pri vyučovaní odborného jazyka. In GRANT journal [online], s. 15-17 [2015-11-07]. ISSN 1805-062X. Dostupné na internete: <http://www.grantjournal.com/issue/0301/PDF/0301hornakova.pdf>

HROTKOVÁ, Stanislava. 2010. Hľadanie nových ciest s cieľom zefektívniť vyučovanie cudzích jazykov. In Zborník z odborného seminára Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21. storočie [CD] Trnava : UCM Trnava 2010, s. 27-31 .ISBN 978-80-8105-219-4.

POPELKOVÁ, Ingrid. 2010. K niektorým aspektom vyučovania odborného jazyka. In Zborník z odborného seminára Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21. storočie [CD] Trnava : UCM Trnava 2010, s. 70-76 .ISBN 978-80-8105-219-4.

PEKAROVIČOVÁ, Jana. 2004. Slovenčina ako cudzí jazyk. Predmet aplikovanej lingvistiky. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského. 213 s.

ZÁRUBOVÁ, Helena. 2010. Súčasné metódy a prístupy vo výučbe cudzích jazykov. In Zborník z odborného seminára Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21. storočie [CD] Trnava : UCM Trnava 2010, s. 123-132 .ISBN 978-80-8105-219-4.

UPLATNENIE ZÁŽITKOVEJ KONCEPCIE PRI SPRACOVANÍ TEXTU NA HODINÁCH SLOVENSKÉHO JAZYKA

Autorka: Dr. Daniela Marčoková

Kontakt: Základná škola Ľudovíta Štúra, Kysáč, Srbsko

ANOTÁCIA

Príspevok sa zaoberá návrhom vyučovania v predmete slovenský jazyk na základnej škole so slovenskou vyučovacou rečou v Srbsku, v ktorom sme spracovali nečítankový text. Jeho cieľom je predstaviť učiteľom možnosti zatraktívňovania hodín slovenského jazyka. V praktickej časti opisujeme konkrétne aktivity založené na zážitkovom vyučovaní s uplatnením integračnej kognitívno - komunikačnej koncepcie. Prostredníctvom metód neverbálnej komunikácie, riadeným rozhovorom, koreláciou s výtvarnou kultúrou, striedaním skupinovej práce, práce vo dvojiciach a samostatne - hlavnou úlohou je podnecovať porozumenie k odlišnostiam, rozvíjať komunikačné schopnosti, logické myslenie, tvorivosť, fluenciu a kooperáciu žiakov prvého ročníka.

Kľúčové slová: metodika slovenského jazyka, zážitkové vyučovanie, výchovný vplyv literárneho textu

Podľa L. Liptákovej súčasná koncepcia vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra je integračná kognitívno – komunikačná koncepcia a pod ňou rozumieme: „uplatňovanie komplexného prístupu na úrovni vnútrozložkovej, medzizložkovej, medzipredmetovej, prierezovej a kompetenčnej integrácie; rozvíjanie gramotnosti žiaka – od ranej k funkčnej resp. komplexnej gramotnosti; rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie ako súčasť rozvíjania kľúčových kompetencií žiaka; rozvíjanie kognitívnych a metakognitívnych procesov žiaka; emocionalizácia a kreativizácia dieťaťa; formovanie kultivovaného čitateľa a recipienta iných druhov umenia; formovanie kultivovaného používateľa slovenského národného jazyka.“ (Liptáková et al., 2011, s.17)

Základnými východiskami tejto koncepcie sú považované pragmatizmus, konstruktivizmus, kognitivizmus a humanizmus. Tieto ťažiskové metodologické paradigmy vedného uvažovania v súčasnosti ovplyvňujú obsah, proces a celkový zmysel tohto vyučujúceho

predmetu. Jednou z úloh súčasnej školy je inovovať edukačný proces tak, aby v nej bola vytvorená priaznivá klíma. Podľa Ľudmily Kónyovej „k tomu je nevyhnutný prechod učiteľa od inštruktívneho spôsobu výučby k motivujúco-konstruktívnemu, čím dochádza k premene tradičného školstva na tvorivo-humánnu výchovu a vzdelávanie, kde je kladený dôraz na aktivitu a slobodu osobnosti.“ (Kónyová, 2011, s. 5)

Podľa Liptákovej a Klimoviča dnešná didaktika uprednostňuje integrovaný typ vyučovacej hodiny, pri ktorej uplatňujeme „vnútrozložkovú integráciu (prepájanie učebných tém vnútri jednotlivých zložiek, napr. v rámci jazykovej zložky morfológické učivo s lexikálnym a pod.), medzizložkovú integráciu (prirodzené prepájanie jazykovej, komunikačno-slohovej a literárnej zložky predmetu), medzipredmetovú a prierezovú integráciu (prepájanie tém a učiva s ďalšími vyučovacími predmetmi alebo prierezovými témami), kompetenčnú integráciu (prepájanie rozvíjania kľúčových kompetencií žiaka, napr. komunikačnej kompetencie s kompetenciou učiť sa, ako sa učiť a pod.)“ (Liptáková et al., 2011, s.181). Takéto hodiny sú kombinovaného typu, lebo plnia viacero didaktických funkcií, napr.opakovanie učiva, osvojovanie si nového učiva, upevňovanie.

Je mnoho rôznych klasifikácií moderných vyučovacích metód, ktorých spoločným menovateľom je **dôraz na kritické myslenie, učenie sa na vlastných chybách a zážitkovo – skúsenostné vyučovanie**. Podstatou zážitkového učenia je objavovanie poznatkov pri vlastnej činnosti so zažitím nejakej emocionálnej skúsenosti.

“V období technického rozmachu, keď sa dá takmer každá informácia nájsť na internete, sa prioritou vzdelávacieho procesu musí stať rozvoj osobnosti človeka, jeho sebavedomia, schopnosti medziľudskej komunikácie, spolupráce, tvorivého a flexibilného prístupu k riešeniu problémov či odolnosti voči stresovým a konfliktným situáciám s priamym prepojením na prax, reálny život.” (Hincová, Húsková, 2011, s. 26).

Pri výbere aktivít máme na zreteli, že “na podporu udržania sústredenia a záujmu počas učenia sa ľudská myseľ potrebuje rozmanitosť a kontrasty. To vyžaduje kombináciu serióznosti a odľahčenia, aktivity a pasivity, individuálnej a skupinovej práce, riadenej a neriadenej práce, hlučnosti a ticha počas učenia sa.” (Gullach, 2011, s. 17)

Moderné vyučovanie literatúry v súčasnej škole uplatňuje viacero typov vyučovacích jednotiek. Za základnú vyučovaciu jednotku považujeme tzv. kombinovaný typ, v ktorej sa plní viacero didaktických funkcií: opakovanie učiva, osvojovanie si nového učiva, upevňovanie...

Na takýto integrovaný typ vyučovacej hodiny je potrebné vyčleniť minimálne dve vyučovacie hodiny.

Tento koncept sme sa držali pri spracovaní nasledovného literárneho textu .

Ročník: prvý

Predmet: Slovenský jazyk

Literárny text: Nataša Tanská: Namyslená ryba

Vzdelávací cieľ:

- Literárny: čitateľská skúsenosť žiakov s textom, ktorý možno označiť za didaktický (zamýšľame sa nad potrebami iných), orientácia žiakov na zážitok z príjmu,
- Jazykový: správne použitie spisovného jazyka v rečovej kultúre žiakov,
- Slohový: vytváranie pravidiel správania sa voči zvieratám,

Výchovný cieľ: Podnecovať porozumenie k odlišnostiam, schopnosť učiť sa z nich, nie ich iba tolerovať. Pochopiť, že ak je niekto iný než my, neznamená to, že je lepší alebo horší - je iba iný. Uvedomiť si, že rozdiely medzi jednotlivcami a skupinami ľudí sú často faktorom, ktorý prispieva ku konfliktu.

Komunikačný cieľ: rozvíjať zážitkové kompetencie a autentické cítenie žiakov prostredníctvom umeleckého textu, ako aj komunikačné zručnosti (aktívne počúvanie, čítanie s porozumením, tvorivé písanie, predvádzanie)

Vzdelávacie štandardy:

Základná úroveň: Žiak určuje hlavnú udalosť a hrdinov (ktorí sú nositeľmi deja) v literárnoumeleckom texte.

Stredná úroveň: Určuje charakteristické vlastnosti, city, výhľad a konanie hrdinov a vzťahy medzi hrdinami v literárnoumeleckom texte.

Pokročilá úroveň: Všíma si kauzálne vzťahy medzi udalosťami v texte.

Metódy: riadený rozhovor, výtvarné stvárnenie, metódy neverbálnej komunikácie (pantomíma), metódy práce s textom,

Pomôcky: text rozprávky pre každého žiaka, vrečko s otázkami, CD prehrávač, CD s hudbou, sáčky s vlnou, plyšom, plastickou fľaškou, pieskom, kamienkami a modelovacou hmotou (plastelínou), pracovný lístok, vystrihnuté papierové mačky a ryby,

PRVÁ HODINA

Motivácia: Istý – rozličný

Učiteľ nechá žiakov pohybovať sa po triede a zadáva povely na zoskupovanie žiakov do skupín: 1. podľa farby očí, 2. podľa pohlavia, 3. podľa dĺžky vlasov, 4. podľa toho, či majú radi špenát...

- Ste vždy boli v skupine s istými spolužiakmi?
- Prekážalo vám to, že ste neboli všetci rovnakí?
- Je to dobré alebo zlé, že sme všetci rozdielni?

Uzáverom hry by malo byť uvedomenie si, že s inými ľuďmi máme niečo spoločné a takisto i rozdielne. Nie je to ani dobré, ani zlé, keď niekto je iný. Treba ho takého akceptovať.

I čítanie

Počúvajte text, v ktorom prišlo k nedorozumeniu preto, že sa niekto hneval a povedal o niekom, že je namyslený len preto, že neboli rovnakí. Všímajte si, kto sú hlavné postavy.

Nasleduje čítanie učiteľom.

Po prečítaní textu sa učiteľ pýta na hlavné postavy (prípadne: Kto mal vo vani živú rybu? Puf a Muf. Kto boli oni? Mačky. Sa v texte hovorí, že to boli mačky? Podľa čoho to vieme? Podľa toho, že Puf povedal mňau.)

- Prečo sa Puf a Muf nahnevali na rybu? (Lebo jej dali mlieko a ona sa nepod'akovala.)

Skupinová práca:

Podelíme žiakom z papiera vystrihnuté obrisy mačky a ryby. Vzniknú tak náhodne dve skupiny: MAČKY sa zoskupia v jednom konci učebne, RYBY v opačnom. Každý žiak v skupine má povedať o vybranom zvierati jednu vetu: ako vyzerá, kde býva, čo jedáva, aké zvuky vydáva.

- Chytili ste niekedy rybu do ruky? Hladkali ste mačku? Aký to bol pocit?

Učiteľ dá skupine RYBY tri rozličné sáčky v ktorých sú: piesok, kamienky a plastelína. Skupine MAČKY dá sáčky, v ktorých sú: vlna, plyš, plastická fľaška. Skupina má rukou preskúmať obsah sáčkom a určiť, aká je na dotyk Ryba (plastelína) a Mačka (plyš).

- Už sme videli, že sa tieto dve zvieratá rozlišujú podľa toho čoedia a kde bývajú. Sú rozdielne i na dotyk?
- Boli Puf a Muf vedomí, že ryby nie sú ako mačky?
- Mohli by v prírode byť ryba s mačkou priateľky?
- My v triede budeme akceptovať rozlišnosti a sadneme si ryba s mačkou. Spoločne riešime pracovný listok.

Slohová zložka - práca v pároch

Žiaci si posadajú do lavíc vo dvojiciach (ryba s mačkou) a riešia pracovný listok:

AKO SA STARÁME O RYBY?	
Takto NIE .	Takto ÁNO .
Vyberáme rybu z vody.	
Dávame rybe mlieko.	
Chytáme rybu rukou.	
Hneváme sa, že ryba mlčí.	

DRUHÁ HODINA

II čítanie (čítanie textu žiakmi)

Páry žiakov dostanú jednu vetu z textu. Je rozstrihaná, majú ju správne poskladať. Učiteľ im v tom pomôže. Jeden druhému vetu prečítajú a prepíšu ju do písanky.¹

Akonáhle dvojica vetu prepíše (čiže zalepí), chytí sa za ruky. V druhej ruke žiak drží otvorenú písanku. Prechádzajú sa tak po učebni a mlčia, napodobňujúc ryby vo vode. Ktoorej dvojice sa učiteľ chytí, tá prečíta vetu nahlas.

Učiteľ číta text a dvojica, ktorá má tú vetu v zošite si zastane pred lavicu. Vytvorí sa tak rad žiakov, ktorí nakoniec v páre prečítajú svoje vety tým poradím, ako je to v čítanke.

Zážitok z textu – Pantomíma

Pokúste sa povedať bez slov, gestami nasledovné vety:

- Chcem byť vo vode. Neutopím sa. Nemám uši.
- Nejedávam mlieko. Neviem rozprávať.

Učiteľ šepká vetu jednému žiakovi, ktorý gestikuluje pred tabuľou, ostatní hádajú.

- Bolo ťažké vysvetľovať bez slov?
- Bolo ťažké pochopiť význam gestov?
- Mohla ryba Mufovi a Pufovi vysvetliť, že nejedáva mlieko, že bez vody neprežije?
- Ako chceli Puf a Muf rybe pomôcť?
- Potrebovala ryba ich pomoc?
- Je v poriadku, že sa hnevali na rybu, keďže sa im nepod'akovala?
- Máme sa hnevať, keď sa niekto nespráva tak, ako si želáme?

Výmena názorov

Žiaci stoja pred tabuľou.

- Bola tá ryba namyslená? Tí, ktorí si myslia, že áno, zdvihnú obe ruky hore. Tí, ktorí si myslia, že nie, prekrížia ruky pred sebou.

¹ Prípadne učiteľ žiakom vytlačí: *Nataša Tanská: Namyslená ryba* a spolu z rozstrihanou vetou si to zalepia do písanky.

Vzniknú tak dve skupiny, ktoré predebatia a predstaviteľ skupiny odôvodní, prečo si tak myslia. Eventuálne odpovedajú na otázku: Stalo sa niekedy, že si o tebe mysleli, že si namyslený?

Dotvorenie príbehu a inscenovanie

Učiteľ náhodne podelí žiakom čísla na papieri: tri jedničky, tri dvojky, tri trojky... Vzniknú tak trojice žiakov, ktoré si navzájom podelia úlohy a zahrajú daný príbeh. Dotvorí ho: ako to bolo d'alej, ako by malo byť na začiatku, prípadne vymenia celý dej príbehu.

Výtvarná zložka

Podpísať sa na vystrihnuté ryby a mačky a dokresliť detaily. Tak každé zviera bude iné. Učiteľ ich kladie na panó, kde je už vypísané:

Ak je niekto iný než my, neznamena to, že je lepší alebo horší - je iba iný.
Nemusí byť pomoc to, čo na prvý pohľad ako pomoc vyzerá.

PRÍLOHA

Nataša Tanská: Namyslená ryba

Dnes sme sa celý deň pozerali do vane. Bola v nej živá ryba.

Plávala hore-dolu, vôbec si nás nevšímala.

- Mňau, - povedal jej Puf, - nebud' toľko vo vode! Ved' sa utopíš!

Ryba nepovedala nič.

- Nepočuje, lebo má vodu v uchu, - povedal Puf.

- Mali by sme ju trochu z vody vytiahnuť, - povedal Muf.

Tak sme ju skúšali vytiahnuť, ale ryba sa nám vždy vyšmykla.

- Dáme jej trochu mliečka, dobre? - povedal Puf.

Dali sme rybe do vody mliečko a čakali sme, či sa poďakuje.

Ale ryba ani teraz nepovedala nič.

- Si namyslená ryba, viac sa s tebou nerozprávame.- A odišli sme.

ZÁVER

V Srbsku existujú slovenské školy, v ktorých sa žiaci všetky predmety učia po slovensky. Na hodinách slovenského jazyka učitelia využívajú i možnosť spracovania nečitankových textov.

Okrem toho, žiaci so srbskou vyučovacou rečou si môžu zvoliť voliteľný predmet slovenský jazyk s prvkami národnostnej kultúry, ktorý sa vyučuje po dve hodiny do týždňa. Tento text je krátky a dobre by sa uplatnil i na týchto hodinách.

Kvôli svojmu výchovnému zámeru, môže sa využiť ako východiskový text na hodinách etickej výchovy.

I keď je text krátky, z neho je možné vytážiť niekoľko výchovných odkazov: Ak je niekto iný než my, neznamená to, že je lepší alebo horší – je iba iný. Nemusí byť pomoc to, čo sa pomocou na prvý pohľad zdá. Rozdielne náhľady a neschopnosť empatie produkujú buď verbálne konflikty alebo úplnú absenciu komunikácie. Pre hádku sú potrební dvaja.

Výchovné odkazy literárnych textov sú iba predpokladom ich výchovného vplyvu. Žiaci si vo väčšej alebo menšej miere interiorizujú (zvnútorňujú) vzory ľudského konania, správania sa a myslenia literárnych hrdinov a v podobnej životnej situácii ich uplatňujú. Len potom môžeme hovoriť o výchovnom vplyve literárnych textov.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATURY

GULLACH, E., 2011. *Zbierka metód, techník a aktivít na podporu aktívneho učenia sa*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-394-7

HINCOVÁ, K., HÚSKOVÁ, A., 2011. *Metodika výučby slovenského jazyka a literatúry v rámci nových pedagogických dokumentov*, Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-380-0

KÓNYOVÁ, E., 2011. *Rozvíjanie intrinzičnej motivácie vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry*. Bratislava: MPC.

LIPTÁKOVÁ, E. a kolektív, 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0462-9

III. SEKCIA B – UČEBNÉ MATERIÁLY A PROJEKTY

TRI, DVA, JEDEN – SLOVENČINA – STRATÉGIE A VÝCHODISKÁ PRI TVORBE NOVEJ UČEBNICE SLOVENČINY PRE CUDZINCOV

Autorka: PhDr. Iveta Andorová

Kontakt: Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania, Odbojárov 10/a,
831 04 Bratislava, andorova@cdv.uniba.sk

Autorka: PhDr. Iveta Andorová

Kontakt: Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania, Odbojárov 10/a,
831 04 Bratislava, martina.ulicna@cdv.uniba.sk

Abstrakt

Príspevok je krátkou informáciou o učebnici *Tri, dva, jeden – slovenčina*, ktorá je učebnicou slovenského jazyka ako cudzieho na úrovni A1. Autorky uvádzajú východiská pri tvorbe učebnice (názornosť, praktická aplikácia, zábavnosť, dôraz na komunikáciu) a stratégie, ktorými sa riadili pri vytváraní jej obsahu. Predstavujú štruktúru jednotlivých lekcí i učebnice ako celku.

Kľúčové slová: učebnica slovenčiny pre cudzincov, jazyková úroveň úplný začiatok A1, názornosť, komunikácia, praktická aplikácia

Publikácia *Tri, dva, jeden – slovenčina* je novou učebnicou Jazykovej a odbornej prípravy cudzincov a krajanov Centra ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského. Je určená záujemcom o slovenčinu ako cudzí jazyk a sústreďuje sa na kategóriu úplného začiatku.

Cieľovou skupinou učebnice je teda úplný začiatok rôznej vekovej kategórie napr. študent, cudzinec v aktívnom veku žijúci na území Slovenskej republiky resp. senior v poproduktívnom veku. Cieľom učebnice je dosiahnuť jazykovú úroveň A1. Študent po absolvovaní učebného materiálu má

- rozumieť veľmi jednoduchým vetám, základným frázam
- vedieť sa jednoduchým spôsobom dohovoriť, položiť jednoduché otázky a na takéto otázky odpovedať
- vedieť jednoduchými frázami a vetami opísať seba a ľudí, ktorých pozná, a miesto, kde žije

- dokázať vyplniť formulár obsahujúci osobné údaje, napríklad svoje meno, štátnu príslušnosť a adresu; vedieť napísať stručný jednoduchý text – napr. e-mail.

Okrem kurzov, v ktorých bude študentom so zvládaním začiatocníckej úrovne pomáhať profesionálny lektor, je učebnica určená i samoukom. Ako pomoc pri samostatnom štúdiu môžu poslúžiť nahrávky krátkych dialógov a textov, ktoré sú súčasťou publikácie, resp. jednoduché výklady gramatiky, ktoré študent nájde v jednotlivých lekciách a vo forme schém aj v prílohe učebnice. Súčasťou každého čítacieho textu sú tiež obrázkové slovníky.

Učebnica je koncipovaná tak, aby používatelia mohli rovnomerne rozvíjať komunikačné jazykové kompetencie. Zábavnou a zaujímavou formou rozvíja jednotlivé rečové zručnosti a umožňuje začiatocníkovi čo najviac komunikovať a produktívne používať slovenčinu v samostatných jazykových aktivitách. Sústreďuje sa predovšetkým na tvorenie a správne používanie slovesných tvarov v prezente, préterite a futúre, ktoré sa precvičujú vo vetách aj v súvislých textoch a dialógoch, ako je to v komunikácii prirodzené. Obrázkové slovníčky pri textoch a dialógoch uľahčujú pochopenie textu a umožňujú rýchle rozširovanie individuálnej lexikálnej bázy.

Autorky koncipovali učebný materiál tak, aby klientom pomáhal zorientovať sa v systéme jazyka a dal im možnosť efektívne komunikovať prakticky od prvej hodiny štúdia. Pri tvorbe materiálu vychádzali z lektorských skúseností nadobudnutých viacročnou prácou so zahraničnými študentmi a usilovali sa ho koncipovať tak, aby bol pre záujemcov o slovenčinu prístupný a motivačný a aby bol zrozumiteľný aj bežným používateľom jazyka bez lingvistického vzdelania.

Východiskami pri tvorbe učebnice boli:

- názornosť

4. 23. 3. Slovník

				
donášková služba		džús	chlieb	
				
kino	kozmetika	pivo	hľadať informácie na internete.	rande

- praktická aplikácia

4. 29. 4. Písomná úloha

Napište email pre cestovnú kanceláriu Liptovka. Napište, čo chcete navštíviť, akú aktivitu chcete robiť. Chcete hotel, penzión alebo kemping? Napište, akú izbu chcete.

komu:

predmet:

správa:

@

zahodiť uložiť odoslať

- zábavnosť

3. 23. Čítajte text.

Alena Števíková je matka. Jej syn sa volá Miloslav. Má 18 rokov. Je študent. Alena hovorí:
„Môj syn je veľmi usilovný. Každý večer študuje. Pravidelne športuje. Často upratuje. Niekedy nakupuje. Občas počúva CD. Zriedka tancuje na diskotéke. Nikdy nepije alkohol.“

Bohužiaľ, to nie je pravda. Pozerajte sa na obrázky a napíšte, čo Miloslav robí a ako často.



každý večer



pravidelne



často



zriedka



občas



nikdy



niekedy

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- dôraz na komunikáciu

3. 29. Čítajte dialógy a píšete cenu.

Predavačka: Dobrý deň, čo si prosíte*?
Zákazník: **Kolko stojí** jeden malý zošit?
Predavačka: Dvadsať centov.
Zákazník: Prosím si* tri.
Predavačka: Nech sa páči. Ešte niečo?
Zákazník: Áno, ešte jednu mapu Bratislavy.
Predavačka: Prosím.
Zákazník: Kolko platím?
Predavačka: Spolu platíte tri eurá šesťdesiat centov.

*V obchode nehovoríme *chcem*, *chcete*, ale *prosím si*, *prosíte si*.

3. 30. Nakupujeme. Robte dialógy a používajte frázy z cvičenia 3. 29.

a) OVOCIE A ZELENINA



jablká (pl.) 0,80 €



banány (pl.) 1,00 €



paradajky (pl.) 1,28 €



zemiaky (pl.) 0,55 €

Jednotlivé lekcie majú rovnakú štruktúru: lexika, vysvetlenie gramatických javov a nasledujúce gramatické cvičenia, dialógy, texty na čítanie, reprodukciu a diskusiu, písomná úloha a projekt. V prípade samostatného štúdia bude veľkou pomôckou pre používateľa učebnice aj kľúč k cvičeniam, ktorý samoukovi i študentovi kurzu pomôže uistiť sa o správnosti riešenia úloh alebo aplikovania pravidiel gramatiky. Súčasťou učebnice je ďalej prehľad fonetiky a základnej gramatiky, ktorú si študenti osvojujú v rámci jednotlivých lekcí (paradigmy nominatívu singuláru, akuzatívu singuláru a nominatívu plurálu; prézent, futúrum a préteritum slovenského verba) i prekladový slovensko-anglický, ruský a španielsky slovník spolu s registrom na ľahšie vyhľadanie študovanej lexiky priamo v texte učebnice.

Najfrekvencovanejšie slovenské frázy a nosné gramatické javy s prihliadnutím na najtypickejšie chyby a problémy cudzincov sa v každej lekcii sústreďujú v tzv. jazykovom laboratóriu.

D) Ako sa máš?

D1) VÝBORNE

SKVELE

(Veľmi) DOBRE

ZLE

D2) SOM +



Som veselý.



Som smutný.



Som smädný.



Som hladný.

D3) JE MI... zima/teplo.



Je mi zima.



Je mi teplo.

Výklad gramatiky nie je založený na akademickej Morfológii slovenského jazyka (r. 1966). Zjednodušenie gramatického systému vychádzalo z potreby aplikovať jazykovú teóriu v komunikačnej praxi napr. jednotlivé pády deklinácie sa vyučujú v kontextoch, ako je to prirodzené v komunikácii. Overeným východiskom pri výbere gramatického materiálu i spôsobu jeho podania boli učebnice Tomáša Dratvu.

Aj keď ide o najnižšiu jazykovú úroveň, učebnica tiež dáva používateľom uvedeného učebného materiálu priestor na rozvíjanie sociolingvistickej kompetencie, t.j. precvičovanie

reálnych komunikačných situácií (napr. zoznamovací dialóg, dialóg v reštaurácii, v obchode, úryvok z časopisu, ponuka dovolenky na Slovensku, písanie emailu do cestovnej kancelárie atď.).

Prednosťami publikácie sú predovšetkým:

- a) jednoduchosť v komunikácii; publikácia reflektuje úroveň A1 definovanú podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky a potreby študenta na tejto úrovni
- b) prirodzenosť a názornosť; vizuálny obrázkový slovník učebnica využíva na rozvíjanie slovnej zásoby i na zjednodušenie percepcie slovenských textov, dialógov a komunikačných cvičení. V kombinácii so štvorjazyčným prekladovým slovníkom a registrom nových slov tento spôsob rozširovania slovnej zásoby kladie dôraz na pojmy, nie na gramatické štruktúry jazyka.
- c) intuitívnosť; vedomosti z morfolologickej a syntaktickej roviny jazyka študent získava v kontexte informácie. Nie slovo, ale veta je stavebným materiálom, z ktorého študent buduje schopnosť jednoducho a efektívne komunikovať. To, čo si z lekcie pamätá, sú vizualizované situácie pomenované v novom jazyku, nie zoznamy slov.

Učebný materiál autorky priebežne overovali v procese výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka. Ich zámerom bolo viesť študentov jednoduchou formou k základným gramatickým návykom, vytvoriť príležitosť na samostatné používanie slovenského jazyka v rôznych komunikačných situáciách a posmeliť ich vo vedomí, že slovenský jazyk sa dá učiť ľahko, rýchlo a zaujímavo.

PROJEKT JASNE – ZNALOSTI CUDZÍCH JAZYKOV PRE PRAX

Autorka: PhDr. Alica Bortlíková

Kontakt: Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania, Odbojárov 10/a, 831 04 Bratislava, alica.bortlikova@cdv.uniba.sk

ABSTRAKT

Cieľom prezentácie je podať komplexnú informáciu o európskom projekte JASNE – Alles klar, zmapovať jednotlivé fázy jeho realizácie v podmienkach Centra ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského ako jedného z členov realizačného tímu, a zároveň poukázať na spoluprácu európskych vzdelávacích inštitúcií na tomto projekte. Zameraním predmetného e-learningového projektu je úsilie o prepojenie praxe a teórie pri výučbe cudzích jazykov – nemeckého, poľského, českého a slovenského – pre potreby ich efektívneho využitia v pracovnom prostredí predovšetkým strojárskych a automobilových firiem v európskom priestore.

Kľúčové slová: európsky projekt, e-learningový kurz, výučba, jazyk pre prax, slovenský jazyk, nemecký jazyk, jazyk vo firmách, profesie priemyslu, SERR

Už druhý rok patrí do pracovného portfólia Centra ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského realizácia e-learningového projektu JASNE – Alles klar. Tento projekt, ktorý je podporovaný Európskou komisiou v rámci programu celoživotného vzdelávania, pochádza z dielne piatich štátov – Nemecka, Česka, Rakúska, Poľska a Slovenska. Pod taktovkou koordinátora, Technickej univerzity v Drážďanoch, pracuje projektový tím pozostávajúci zo zástupcov ÚJOP-u Univerzity Karlovej, Nemecko-českej priemyselnej a obchodnej komory, Dolnorakúskej akadémie, Jagelovského univerzity a Nemecko-poľskej priemyselnej a obchodnej komory. Veľmi dôležitú úlohu hrá spolupráca so spoločnosťou **fictionfarmer*, špecialistami na multimediálne e-learningové produkcie.

Na rozdiel od klasických e-learningových kurzov je projekt JASNE – Alles klar orientovaný na jazyk špecifickej pracovnej oblasti a je určený hlavne dvom cieľovým skupinám. Prvou sú jednotlivé profesie odvetvia automobilového priemyslu, firmy zaoberajúce sa strojárskou produkciou, logistikou a dopravou, ako aj ich dodávateľov. Konkrétne ide o

spoločnosti s nemeckou či rakúskou účasťou. Keďže cieľom projektu je premostovať teóriu a prax v jazykovom vzdelávaní, druhou skupinou sú vzdelávacie inštitúcie, stredné, ale predovšetkým vysoké školy technického a obchodného zamerania a centrá ďalšieho vzdelávania. Kurz je samozrejme vhodný aj na vzdelávanie formou samoštúdia pre individuálne potreby kvôli jeho voľnej dostupnosti na internete.

V priebehu prvého roka práce na projekte sa uskutočnil podrobný a rozsiahly prieskum požiadaviek na znalosť cudzích jazykov a ich úrovne vo firmách cieľového zamerania a výsledkom je dokument Profily jazykových požiadaviek pre konkrétne profesie. Prvá časť je zameraná na zamestnávateľov, zamestnancov, ale aj na uchádzačov o prácu a poskytuje prehľad o komunikatívnych oblastiach v konkrétnych profesiách a všeobecných cieľoch vyučovania a učenia sa pri vyučovaní cudzích jazykov zameranom na profesijné potreby používateľov. Druhá časť je zameraná na učiteľov, tvorcov kurzov a kurikul a autorov učebníc. Prináša pre každé z cieľových povolání konkrétny profil používateľa jazyka, t.j. detailný popis komunikatívnych úloh a jazykových činností, prehľad často používaných typov textov a náčrt profesijného kontextu používania jazyka, prípadové príklady, t.j. typické komunikačné situácie na pracovisku, ktoré uviedli dopytované osoby v rámci rozhovorov. Obsahuje podrobné popisy cieľov vyučovania a učenia sa zameraných na profesijné potreby používateľov, ktoré názorne objasňujú modelové stupnice pre jazykové úrovne A2 (A2 +) a B1 (B1 +) uvedené v kapitole 4 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky. Popisy jazykových zručností a výkonov súvisiacich s jednotlivými profesiami teda vychádzajú z deskriptorov definovaných v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky, okrem toho ale vznikli aj na základe materiálu Arbeitsplatz Europa a švajčiarskeho rámcového konceptu Deutsch für den Arbeitsmarkt. Vyššie uvedená príručka v ďalšej fáze potom slúžila ako podklad pre vytvorenie komplexného e-learningového výučbového materiálu v nemeckej, poľskej, českej a slovenskej jazykovej mutácii.

Samotný e-learningový kurz tvoria jednotlivé relatívne tematicky a obsahovo nezávislé moduly. Tematicky sú od najnižších úrovní koncipované a orientované na firemnú, obchodnú a aj technickú komunikáciu medzi jednotlivými subjektmi a zložkami pracovného života. Sprostredkujú slovenčinu, češtinu a poľštinu ako cudzí jazyk úrovne A1 a A2 a nemčinu na jazykovej úrovni B1 a B2. Všetky moduly alebo ich časti je možné implementovať do výučby jazyka formou blended learning, a tak zatraktívniť a zmodernizovať vzdelávací proces v našich

podmienkach. K tomu prispievajú aj zvukové nahrávky, krátke atraktívne kreslené filmy, zaujímavé texty a autentické dokumenty.

Úsilie takmer dvojročnej tímovej práce prinieslo svoje ovocie a nadobudlo konkrétnu formu v podobe webovej stránky www.jasne-online.eu. Verejne dostupný a v tejto fáze aj bezplatný portál v štyroch jazykových mutáciách ponúka kompletný e-learningový kurz, elektronickú verziu dokumentu Profily jazykových požiadaviek pre konkrétne profesie a rôzne podporné materiály a informácie pre učiacich sa, lektorov či firmy.

V súčasnosti prebieha pilotovanie výučbových modulov ako na vysokých školách, tak aj vo firmách. Okrem domovských inštitúcií projektu sa na tomto procese pod vedením Multimediálneho jazykového centra Technickej univerzity v Drážďanoch podieľajú aj také európske renomované inštitúcie, ako napríklad Varšavská technická univerzita, Univerzita v Lodži a Technická univerzita v Ostrave. V podmienkach Jazykovej a odbornej prípravy cudzincov a krajanov Centra ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského sa uskutočňuje pilotovanie slovenského jazyka ako cudzieho jazyka prostredníctvom anglickej verzie e-learningových modulov, ktorú si táto inštitúcia pripravila špeciálne pre svoje potreby. Pri pilotovaní modulov zameraných na výučbu nemeckého jazyka podporil Bratislavu Ústav celoživotného vzdelávania Žilinskej univerzity v Žiline. Obe inštitúcie testujú v tejto súvislosti aj využitie systému Moodle ako efektívneho nástroja moderného vysokoškolského vzdelávania.

Projekt JASNE – Alles klar má byť ukončený v marci roku 2016. Dovtedy čaká realizátorov ešte veľa práce. Okrem iného a aj vytvorenie komplexnej metodickéj príručky pre užívateľov materiálu a príprava aplikácie pre smartfóny, ktorá ako skrátená verzia vybraných modulov umožní prácu s predmetným materiálom v širšom prostredí.

Okrem samotného výsledného produktu, k autorstvu ktorého sa môže hlásiť aj Centrum ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského, je nepochybne významnou pridanou hodnotou záverečného vyše dvojročného úsilia aj získanie skúseností s tvorbou projektov na európskej úrovni, nadviazanie pracovných a priateľských kontaktov so zahraničnými vzdelávacími inštitúciami a poznanie ich spôsobu a úrovne práce.

ASPEKTY SLOVENSKÉHO JAZYKA VO VZDELÁVANÍ SENIOROV

Autorka: PhDr. Nadežda Hrapková, PhD.

Kontakt: Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania, Odbojárov 10/a, 831 04 Bratislava, Nadezda.Hrapkova@rec.uniba.sk

Anotácia

Autorka sa vo svojom príspevku zameriava na študijné odbory ponúkané v rámci programu Univerzity tretieho veku ČĎV UK v Bratislave pripravované špeciálne pre cieľovú skupinu seniorov. V prezentácii zvlášť upozorňuje na odbory so zameraním na slovenský jazyk, projekty zamerané na jazykovú kultúru i literárnu tvorbu starších študentov na UTV pri UK v Bratislave.

Kľúčové slová: vzdelávanie starších študentov na univerzitách, študijné odbory podporujúce rozvoj jazykovej kultúry a literárnu tvorbu starších študentov, projekty so zapojením seniorov v záujme podpory a odovzdávania národných kultúrnych hodnôt a intergeneračného jazykového vzdelávania v univerzitnom prostredí.

V dnešnej spoločnosti je už pre mnohých ľudí samozrejmou, že sa ďalej vzdelávajú aj po ukončení formálneho vzdelávania na strednej škole, či univerzite. Tento trend je základom aj pre UTV na Slovensku, ktoré sa úspešne etablovali v rámci systému ďalšieho vzdelávania seniorov a vychádzajú z koncepcie aktívneho starnutia, s pozitívnymi efektmi pre jej študentov. Vzdelávanie starších ľudí na Slovensku, ktoré sa inštitucionálne v rámci UTV začalo pred dvadsiatimi piatimi rokmi (15.10.1990), prinieslo od založenia prvej UTV na Slovensku (na UK v Bratislave) rôzne zmeny. V súčasnosti má UTV ČĎV UK vo svojej ponuke 39 študijných odborov rôzneho zamerania pripravovaných a realizovaných v spolupráci s 12-timi fakultami UK s takmer 2000 zapísanými študentmi ročne. V rámci Slovenska je táto forma vzdelávania ponúkaná už takmer na 20 univerzitách a vysokých školách so zapojením cca 7200 starších študentov. Zameranie študijných odboroch v rámci Slovenska vychádza zvyčajne z profilácie vysokej školy na ktorej sú programy UTV realizované. Tak je zabezpečená rôznorodosť študijných odborov UTV a široká škála ponuky pre vekovú skupinu študentov starších ako 45 rokov. Vzdelávacie prostredie na univerzitách je zárukou kvalitnej obsahovej ponuky i personálneho zabezpečenia, čo zaručuje postupný rozvoj vzdelávacích záujmov starších ľudí a

rast počtu študentov na univerzitách tretieho veku. V celoslovenskom kontexte je potrebné povedať, že prevládajú hlavne programy s obsahom humanitných predmetov, ale vplyvom rozvoja informačných technológií je ponuka i záujem čiastočne vyvážený aj vzdelávaním v prospech rozvoja počítačovej gramotnosti.

Počas realizácie vzdelávania na UTV sa v pedagogickom procese najviac uplatňuje prednášková činnosť dopĺňovaná seminármi, diskusiami a rozpravami na odborné témy spolu s predkladaním seminárnych prác. Tieto pedagogické formy sú vhodne dopĺňané exkurziami. Zo širokej škály študijných odborov sa k prezentovanej téme kultúry slovenského jazyka viažu nasledovné programy zamerané na slovenský jazyk a jeho používanie:

- Dejiny slovenskej literatúry
- Divadlo a hudba v premenách času
- Dramatické umenia
- Etnológia a kultúrna antropológia
- Tvorivé písanie
- Žurnalistika

Uvedené formy vzdelávania nás viedli k vydaniu niekoľkých zborníkov zo seminárnych prác seniorov, odborných publikácií, študijných textov, tvorbe príspevkov do časopisov i vydávaní Informátora Klubu UTV, ktorého autormi sú samotní starší študenti. Vystúpenia z konferencií a odborných seminárov zameraných na vzdelávací proces na UTV sú zozbierané do zborníkov vydaných z príležitosti realizovaných odborných vzdelávacích podujatí. Zaujímavými sú publikácie seniorov vydané ako zbierky ich príbehov a životných skúseností ako napr. „Spomienky a úvahy seniorov“ – vydané študentmi odboru Etnológia a kultúrna antropológia alebo monografie študentov ako napr. Čaro ornamentu (A. Kostelničáková), Ľudový textil a odev v Moravskom Lieskovom (B. Adamicová), Ako šumí les (Ľ. Šurina), či niekoľko básnických zbierok autora Ľudovíta Fuchsa: Liečenie milovaním, Chvenie, Úskalím duše a ďalšie.

V záujme rozširovania národnej kultúry, interkultúrneho a intergeneračného vzdelávania sme sa zapojili do projektu VECU (Virtuálne Európske Kultúrne Centrum) podporeného európskymi projektmi Grundtvig. Partnermi projektu boli popri UK v Bratislave seniorské univerzity z Brna, Groningenu (Holandsko), Magdeburg, Drážďany (Nemecko), Viedeň

(Rakúsko) a Wroclaw (Poľsko).¹ Cieľom projektu bola tvorba vhodných metód pre hľadanie tradícií a popis kultúry života, uchovávanie a odovzdávanie kultúrnych tradícií a tradícií života, komunikáciu o tradíciách a kultúre medzi mladými a staršími a i. Problematike slovenského jazyka bolo v tomto projekte zamerané intergeneračné vzdelávanie v oblasti jazykových vedomostí, testovanie znalostí prísloví a porekadiel staršími študentmi v kolektívoch mladých študentov formou dotazníka, porovnanie významu a interpretácie prísloví a porekadiel v národoch Európy. Kolektív riešiteľov sa zamerail na 161 prísloví vychádzajúc z latinských a nemeckých prísloví s porovnaním k vlastnému jazyku (slovenskému, českému, poľskému).²

Testovanie znalosti prísloví a porekadiel ukázalo nasledovné výsledky v Bratislave pri veku respondentov 13 - 18 rokov, v počte 39, z toho 33 žien úspešnosť správnych riešení 67% . Univerzita Wroclaw pri priemernom veku respondentov zaznamenala úspešnosť 67,5%.

Pre porovnanie správne odpovede starších študentov v Magdeburgu (vek 55-75) tvorili 91,6% a vo Viedni (vek 55-78) úspešnosť 92,5%.

Najvtipnejšie odpovede v testovaní znalostí prísloví vyberáme:

Vo Viedni:

- Steter Tropfen tut gut = Mnoho kvapiek robí dobre (správne: Mnoho kvapiek prerazí aj kameň)
- Besser ein Spatz in der Hand als eine Taube auf dem Kopf = Lepší vrabec v hrsti ako holub na hlave (správne: Lepší vrabec v hrsti ako holub na streche).

v Bratislave:

- Dr. House je nejlepší lékař (správne Slnko (čas) je nejlepší lékař)
- Dr.Oetker je nejlepší kuchař (správne: Hlad je nejlepší kuchař)

Zaujímavú skúsenosť môžeme prezentovať z realizácie nového európskeho projektu Erasmus + „EduSenNet“ keď sme pri tréningu českých seniorov samozrejme používali slovenský jazyk, čo bolo pre účastníkov z Nemecka, Švédska, Španielska a Rakúska zaujímavé pri bezproblémovom porozumení dvoch cudzích jazykov navzájom.³

¹ Informácie sú dostupné na stránke: <http://vecu.efos-europa.eu/>.

² <http://vecu.efos-europa.eu/fileadmin/editors/downloads/Sprichwort-S7.1.5.pdf>

³ Projekt na stránke: <http://edusennet.efos-europe.eu>

Záver

Prezentácia Slovenska a našej kultúry pre zahraničných hostí a starších študentov z partnerských univerzít je jednou z významných aktivít v rámci spoločných projektov a partnerských kontaktov. Tak už mnoho rokov uplatňujeme a rozvíjame Slovensko - rakúsku spoluprácu seniorov na univerzitách, realizujeme spoločné rokovania Európskej federácie starších študentov (EFOS) v Bratislave, Modre a vo Viedni, spoločné európske projekty: EFOSEC, VECU, Danube Networkers, EduSenNet, výmenné návštevy seniorov, letný pobyt v Modre Harmónii, čo aj prirodzene vyústilo do štúdia slovenského jazyka rakúskych seniorov na Viedenskej univerzite i návštev zo strany seniorov z Open univerzity v Zahrebe, či Wandergruppe z Nemecka a pobytu v Terchovej.

NOVÝ SPÔSOB PRIJÍMANIA NA VYSOKÉ ŠKOLY VERZUS ZAHRANIČNÍ UCHÁDZAČI

Autorka: RNDr. Klára Kosárová

Kontakt: Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania, Odbojárov 10/a,
831 04 Bratislava, kosarova@cdv.uniba.sk

ABSTRAKT

Príspevok sa zameriava na zmeny v spôsobe prijímania uchádzačov na slovenské vysoké školy. Od roku 2008 viaceré fakulty slovenských vysokých škôl využívajú nový spôsob prijímania podľa českého projektu Národných porovnávacích skúšok, ktorých súčasťou sú aj testy všeobecných študijných predpokladov. Pozornosť sa sústreďuje na dopad tohto testovania na zahraničných uchádzačov.

Kľúčové slová: prijímacie pohovory, zahraniční uchádzači, Národné porovnávacie skúšky, test všeobecných študijných predpokladov, jazyková spôsobilosť.

Úvod

Výučba v jazykovej a odbornej príprave cudzincov na vysokoškolské štúdium sa zameriava na výučbu slovenského jazyka a odborných predmetov v slovenskom jazyku, ktorých obsah tvorí predpoklady na vysokoškolské štúdium vo zvolenom študijnom odbore.

Naším cieľom je, aby zahraniční študenti získali také jazykové a odborné kompetencie, aby boli schopní komunikovať v odbore, porozumieť a zaznamenať si prednášku, čítať odbornú literatúru a v prvom rade aby úspešne zvládli prijímacie pohovory na vysoké školy. Do začiatku 90-tych rokov sa prijímacie pohovory uskutočňovali v našich strediskách ako súčasť záverečných skúšok. Na týchto skúškach sa zúčastňovali vysokoškolskí učitelia, zástupcovia fakúlt, na ktoré sa hlásili naši študenti, ktorí spolu s vyučujúcim hodnotili a odporúčali, alebo neodporúčali študenta na vysokoškolské štúdium. Tento spôsob prijímania zahraničných uchádzačov na vysoké školy najviac zohľadňoval špecifiká ovládania slovenského jazyka cudzincov. So zmenami v našej spoločnosti sa postupne menili aj podmienky pre zahraničných uchádzačov na vysoké školy. Nároky na prijímacie pohovory sa zvýšili, na väčšine škôl sú podmienky pre zahraničných uchádzačov rovnaké ako pre slovenských študentov. Od roku 2008 viaceré fakulty slovenských

vysokých škôl využívajú nový spôsob prijímania podľa českého projektu Národných porovnávacích skúšok (NPS), ktorý v Česku prebieha už od roku 2000. Súčasťou NPS sú viaceré testy napr. z biológie, chémie, matematiky, spoločenských vied, cudzích jazykov, ale aj test všeobecných študijných predpokladov. Poznáme ich pod názvom SCIO testy – zostavuje ich nezávislá súkromná spoločnosť SCIO so sídlom v Prahe. Z roka na rok pribúdajú fakulty, ktoré sa riadia pri prijímaní na bakalárske štúdium týmito nezávislými externými testami, ktoré zisťujú okrem odborných vedomostí aj predpoklady k vysokoškolskému štúdiu akéhokoľvek odboru. Podobné, ak nie rovnaké, testy majú tradíciu na viacerých zahraničných univerzitách (SAT, GRE, GMAT,...).

Národné porovnávacie skúšky – zahraniční uchádzači.

Aký dopad môže mať tento spôsob testovania na zahraničných uchádzačov? Je namieste obava, že zahraniční uchádzači nebudú schopní konkurovať slovenským študentom? Rozdiely medzi obsahom testov z biológie, chémie, matematiky a obsahom vyučovacieho predmetu v JOP nie je výrazný. Rozdiely sú vo formálnej stránke niektorých testových položiek, vo formulácii testovej položky, distraktorov a kľúča. Avšak študenti po oboznámení sa s testami týchto typov dokážu naučiť sa pracovať s týmito formuláciami úloh. Preto obava z neúspechu zahraničných uchádzačov na skúškach z odborných predmetov z dôvodov nekompatibility obsahu s obsahom našich učebných osnov nie je namieste. Taktiež lektori odborných predmetov sa prispôbili novým podmienkam v modernom vzdelávaní a vytvárajú vlastné učiteľské testy na porovnateľnej úrovni, čím uľahčujú študentom ich prípravu.

Oprávnená obava skôr vyplýva z testu všeobecných študijných predpokladov, ktorý znamená nový rozmer posudzovania vzdelávacích výsledkov nielen podľa toho, čo sa študenti naučili v škole, ale aj podľa predpokladov, ktoré na vzdelávanie majú. Test všeobecných študijných predpokladov je výrazne odlišný od toho, na čo sú študenti zvyknutí pri testovaní a skúšaní. Nezameriava sa na vedomosti získané v škole, ale na to, ako dobre a rýchlo je uchádzač schopný pochopiť a riešiť úlohy zamerané na porozumenie textu, na význam slov a slovných spojení, ako sa dokáže orientovať medzi zadanými podmienkami a či je schopný nachádzať medzi nimi súvislosti. Tiež ako dobre vie pracovať s číselnými hodnotami a ako sa dokáže vyznať v grafických vyjadreniach.

Nejde o test vedomostí a nedá sa naň priamo "naučiť". Neexistuje preto žiadny zoznam literatúry, ktorú by mal uchádzač poznať na úspešné zvládnutie testu. Napriek tomu poskytujeme budúcim študentom tých fakúlt, ktoré tieto testy vyžadujú pomoc formou dvoch hodín cvičení týždenne. V príprave ide predovšetkým o tréning samotného učenia sa pracovať s týmto typom testov, nie o učenie sa faktov. Prostredníctvom cvičného testu sa študenti zoznámia s pokynmi pre všetky typy úloh, aby pri skúške nestrácali čas, kým budú čítať pokyny a snažiť sa ich pochopiť. Zostane im viac času na riešenie samotnej úlohy. Okrem toho, že ich naučíme ako pracovať s testom, ukážeme im aj ako sa pripravovať na jednotlivé typy úloh. Pre študentov sú užitočné všetky tipy a triky, ktoré im uľahčia spôsob rozhodovania pri riešení testu. Absolvovaním kvalitnej prípravy je možné skutočne zvýšiť ich šance na lepší výsledok.

Test má štyri oddiely: verbálnu, logickú, argumentačnú a kvantitatívnu. Úlohy z verbálnej časti zisťujú, do akej miery uchádzač ovláda slovenčinu a rozumie jazyku v jeho najširších súvislostiach. Vyskytujú sa tu úlohy, ktoré pracujú s významami jednotlivých slov, s významami vzťahov medzi slovami alebo s významami celých textov. Úlohy verbálnej časti veľmi úzko súvisia s porozumením textu, teda s čitateľskou schopnosťou ako základnou študijnou schopnosťou. Jazyková schopnosť, ktorú vyžadujú tieto testy, aby sa dosiahla úspešnosť na úrovni priemerného slovenského uchádzača, je „vyššia“ ako jazykové schopnosti zahraničných uchádzačov. Prahová úroveň ovládania slovenského jazyka pre zahraničných uchádzačov v súlade s SERR pre jazyky je úroveň B2 (stredne pokročilí). Lexika používaná v týchto testoch je viac náročná, používajú sa menej frekventované lexikálne jednotky, ale aj idiómy, taktiež syntax je príliš komplikovaná. To spôsobuje, že aj študenti, ktorí sa naučili porozumieť pokynom testových položiek nie sú schopní vyriešiť úlohu úspešne. Navyše, každý oddiel tohto testu je limitovaný časom, ktorý je aj pre uchádzača ovládajúceho slovenský jazyk, na prečítanie neznámych rozsiahlych alebo syntakticky komplikovaných textov príliš krátky, čo spôsobuje ešte menšiu šancu na úspech.

Nechcem týmto spochybňovať testy všeobecných študijných predpokladov. Sú vytvárané štandardnými metódami používané celosvetovo a spĺňajú najprísnejšie kritériá pre všetky dôležité charakteristiky testu ako sú validita, reliabilita, miera diskriminácie, obťažnosť a pod. Prinášajú kvalitu, transparentnosť a spravodlivosť do prijímacieho konania. Preto chápeme fakulty vysokých škôl, ktoré si osvojili tento spôsob prijímania uchádzačov. Tiež fakultám odpadáva výrazné bremeno spojené s organizáciou prijímacích skúšok. A tak v budúcnosti môžeme

očakávať, že budú pribúdať ďalšie fakulty, ktoré si osvoja prijímanie uchádzačov pomocou projektu NPS cez spoločnosť SCIO.

Chcela som len poukázať na možné dôsledky tohto spôsobu prijímania na zahraničných uchádzačov. Je zrejmé z doterajších, aj keď ešte malých skúseností, že zahraniční uchádzači nebudú schopní jazykovo konkurovať slovenským uchádzačom. V minulom akademickom roku absolvovali testy všeobecných študijných predpokladov uchádzači na Farmaceutickú fakultu UK. Ich úspešnosť prijatia bola 50%. Ak dopredu nebudeme pripravení na riešenie tejto problematiky, môže sa počet zahraničných študentov na slovenských vysokých školách výrazne znížiť.

ZÁVER

Nový spôsob prijímania uchádzačov na vysoké školy na Slovensku, pomocou testov, ktoré sú súčasťou projektu NPS nás posúvajú v jazykovej aj odbornej príprave novým smerom: zvyšovanie jazykových spôsobilostí v rámci jazykovej úrovne B2, testovanie študentov na základe moderných foriem testov, zavedenie vyučovacích hodín na prácu s testami všeobecných študijných predpokladov atď.

Či budú dostatočné tieto nástroje na zvýšenie úspešnosti zahraničných uchádzačov ukáže čas. Napriek všetkým týmto opatreniam bez určitej miery solidarity fakúlt so zahraničnými uchádzačmi sa nezvýšia ich šance stať sa riadnymi študentmi slovenských vysokých škôl.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Sprievodca testom VŠP. Publikované 13.3.2014. [citované 7.11.2015] Dostupné na internete: https://www.scio.sk/download/Sprievodca_testom_VSP.pdf, SCIO, 2014. 33 s.

VÝUČBA SLOVENSKÉHO JAZYKA V KRÁTKODOBÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOCH PRE KRAJANOV

Autor: Mgr. Rastislav Krasko

Kontakt: Univerzita Komenského v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania, Odbojárov 10/a,
831 04 Bratislava, krasko@cdv.uniba.sk

ABSTRAKT

Popri dlhodobých vzdelávacích programoch, ktoré tvoria gro lektorskej práce v Jazykovej a odbornej príprave na ČDV UK, realizujeme či sa podieľame na realizácii krátkodobých vzdelávacích programov určených Slovákom žijúcim v zahraničí. Vo svojom príspevku prezentujem prácu lektora v takomto type vzdelávacieho programu, pričom sa zameriavam na dva konkrétne: *Mobilná učebňa slovenského jazyka pre krajanov* a *Jazykové vzdelávanie krajanových predškolských pedagógov*.

Kľúčové slová: lektor – slovenský jazyk – krátkodobé vzdelávacie programy – príprava – realizácia

Práca lektora slovenského jazyka zahŕňa okrem „klasickej“ výučby v dlhodobých jazykových vzdelávacích programoch (viacmesačné denné resp. večerné jazykové kurzy, jazyková a odborná príprava na riadne vysokoškolské resp. doktorandské štúdium) tiež prípravu a realizáciu jazykového vzdelávania pre Slovákov žijúcich v zahraničí.

Odhliadnuc od trojtýždňového kurzu slovenského jazyka a odborných predmetov pre krajanov z Maďarska, Srbska, Rumunska a Ukrajiny, ktorý v úplnej miere pripravuje a realizuje Jazyková a odborná príprava Centra ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského (ČDV UK), vzdelávanie krajanov patrí do náplne útvaru ČDV UK s názvom Kariérne, kontinuálne a kompetenčné vzdelávanie. V rámci jednotlivých kurzov (vzdelávacích programov) majú ich frekventanti absolvovať i jazykové vzdelávanie, ktoré obyčajne majú na starosti lektori Jazykovej a odbornej prípravy. Kurzy sú rôznorodo zamerané a rôznorodí sú tiež ich účastníci. Lektor slovenského jazyka je v takomto kurze postavený vždy pred novú výzvu, keďže jazykové vzdelávanie by malo korešpondovať s témou kurzu. Keď som počas svojho prvého lektorského roku dostal úlohu pripraviť dve 90-minútové vyučovacie hodiny v rámci kurzu choreografie,

neprekypoval som práve nadšením. Napokon som sa rozhodol, že to budem brať ako zaujímavý test schopností.

Skôr než sa lektor začne pripravovať na samotný vzdelávací program, je možné, že si bude musieť zodpovedať na dve základné otázky. Ako pripraviť jazykové vzdelávanie pre skupinu ľudí, s ktorými sa učiteľ stretne iba jeden raz? Čo si z takého stretnutia jeho účastníci odnesú? Napokon sa spomínaná skúsenosť ukázala byť veľmi zaujímavou. Po dvoch dňoch prípravy a následnej prezentácii bola odmenou spokojnosť účastníkov a účastníčok kurzu a ich pozitívna spätná väzba.

Vďaka tomu, že som mal pri svojom prvom kontakte so vzdelávaním v takomto type kurzu šťastie (a to tak na spolupracovníčku, ako aj na skupinu), zvykol som ponuky pôsobiť v nich prijímať. Tak som sa dostal aj k vedeniu kurzu s názvom *Mobilná učebňa slovenského jazyka pre krajanov*. Ide o týždňový kurz pre krajaňských žiakov, žiačky, študentov a študentky z Maďarska, Rumunska, Srbska a Ukrajiny, ktorý sa koná v závere júna v čase, keď zvyknú žiacke a študentské kolektívy absolvovať školské výlety. Nedá sa teda zo strany účastníkov veľmi predpokladať zvýšený záujem o vstrebávanie nových poznatkov tradičnou formou. Ako však už názov napovedá, v tomto programe sa sústreďíme na zážitkové vzdelávacie metódy. Pri koncepcii každého ročníka sa snažíme zohľadňovať okrem faktu, že kurz sa koná na konci školského roka aj vekové rozpätie účastníkov a úroveň, na ktorej ovládajú slovenský jazyk. Mobilná učebňa slovenského jazyka a kultúry sa dosiaľ konala dvakrát (v rokoch 2014 a 2015), v mnohom však vychádza z programu *Slovenčina na každý deň*, ktorého posledný ročník sme absolvovali v roku 2012. Každý ročník Mobilnej učebne má svoje zameranie – v uplynulom roku 2014 Pamiatky UNESCO na Slovensku, v roku 2015 Región Liptov. Pred každým ročníkom je potrebné v rámci prípravy vytypovať a určiť miesta, na ktorých sa zastavíme, naplánovať trasu, urobiť cenovú kalkuláciu vstupov do jednotlivých objektov, služieb a dopravy. Gro príprav kurzu však z pohľadu lektora tvorí príprava doplnkového učebného materiálu – pracovných listov, ktoré hoci so zachovanou štruktúrou pochopiteľne vždy prispôbujeme aktuálnemu ročníku. Počas samotného kurzu ide z pohľadu lektora vedúceho kurz o šesťdňový „beh cez prekážky“, ktoré sú tým nižšie, čím dôkladnejšia bola príprava na ne. Vždy sa však môže stať niečo nepredvídané, najčastejšie bojujeme s vrtochmi počasia, ktoré však doteraz našťastie spôsobili iba zmeny v programe. Isté obavy vždy panujú aj z potenciálnych komplikácií vo výchovnej časti celého pedagogického procesu. Sme veľmi radi, že sa dosiaľ vždy ukázali ako neopodstatnené. Veríme,

že k tomu prispela aj spolupráca s kolegami a kolegynami prichádzajúcimi na kurz spolu so svojimi zverencami.

Iný druh výzvy predstavuje pre lektorov slovenčiny práca v rámci kurzu, ktorého prioritné zameranie s jazykom priamo nesúvisí. Takéto kurzy v plnej miere organizuje a vedie KKKV, úloha našich lektorov spočíva v príprave jednorazového vzdelávania v slovenskom jazyku, spravidla sú to dva 90-minútové bloky. Špecifik je tu viacero. Čo sa týka účastníkov, zväčša ide o ľudí profesionálne či odborne spriaznených. Na rozdiel napríklad od spomínanej *Mobilnej učebne* pracujeme s dospelými a skúsenými ľuďmi. Príprava lektora pred vyučovaním vždy vychádza z témy kurzu. Je vhodné poznať aspoň približnú jazykovú úroveň vzdelávaných. V takomto type kurzu obyčajne vzdelávanie v slovenskom jazyku nie je v ohnisku záujmu frekventantov. Pedagóg teda stojí pred úlohou pripraviť vyučovanie tak, aby počas neho vyťažil z kurzistov čo najviac, no pritom ich nepreťažil. V tomto duchu sme sa s kolegynou Alicou Bortlíkovou snažili pripraviť aj náplň jazykového vzdelávania programu určeného krajanským predškolským pedagógom z Maďarska. Zamerali sme sa najmä na rozvoj zručností v oblasti tematickej lexiky prostredníctvom jazykových hier, piesne či obrázkových alebo aj textových cvičení. Pozitívne ohlasy, ktorých sa nám dostalo bezprostredne po kurze ako aj v nasledujúcich dňoch azda svedčia o tom, že sme svoju úlohu zvládli.

Jedno porekadlo hovorí: „Učiť znamená navždy sa dotknúť niečieho života.“ Každý takýto dotyk je veľmi cenný. Ak sa lektorovi podarí v obmedzenom čase krátkodobého kurzu, je ešte cennejší.

E-LEARNINGOVÉ VZDELÁVANIE V SLOVENČINE POMOCOU PORTÁLU SLOVAKE.EU

Autorka: PhDr. Katarína Nevrllová

Kontakt: Centrum ďalšieho vzdelávania UK v Bratislave, Odbojárov 10/a, 831 04 Bratislava,
katarina.nevrllova@cdv.uniba.sk

ABSTRAKT

Cieľom môjho príspevku bolo predstaviť internetový multijazykový portál na výučbu slovenského jazyka www.slovak.ee určený nielen pre cudzincov, ale aj pre širšiu cieľovú skupinu používateľov. E-learningová forma vzdelávania je perspektívou formou vzdelávania v súčasnosti, a zároveň výzvou lektorov a metodikov cudzích jazykov na tvorbu nových študijných materiálov pre interaktívne vzdelávanie jazykov. Integrácia informačných a komunikačných technológií do edukácie má nesporný význam pre zvyšovanie kvality vzdelávania pre všetky vekové kategórie.

Kľúčové slová: slovenčina pre cudzincov, jazykové vzdelávanie, e-learning, online výučba, samoštúdium

Slovak.ee je multilingválny vzdelávací internetový portál na výučbu slovenského jazyka, ktorý funguje od marca 2011. V období pokroku informačných technológií je takáto forma edukácie cez internet vo forme e-learningu nevyhnutnosťou. Súčasná doba si nutne vyžaduje zmeniť prístup vzdelávacích inštitúcií predovšetkým z pohľadu implementovania informačných technológií do vyučovacieho procesu, a preto sa Jazyková a odborná príprava pre cudzincov a krajanov Centra ďalšieho vzdelávania Univerzity Komenského v Bratislave zapojila do unikátneho európskeho projektu slovak.ee. Projekt je podporovaný Výkonnou agentúrou pre vzdelávanie, audiovizuálny sektor a kultúru EACEA v rámci Európskej komisie.

UJOP ČDV UK v Bratislave je súčasťou a kľúčovým partnerom projektu, ktorý začal v novembri 2013. Po dvoch rokoch intenzívnej práce bola v októbri spustená inovovaná verzia stránky www.slovak.ee. Na základe dlhoročných skúseností s výučbou slovenčiny pre cudzincov bolo prvoradou úlohou lektorov slovenčiny v projekte analyzovať existujúcu stránku pre začiatočníkov na úrovni A1 a A2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre

jazyky a vypracovať interaktívne materiály v súlade s týmito požiadavkami pre úrovne začiatočník, lepší začiatočník a mierne a stredne pokročilý B1 a B2. Jazyková a odborná príprava CĎV UK bola v minulosti ocenená Európskou značkou kvality pre Inovácie v testovaní jazykových kompetencií zo SJ ako cudzieho jazyka a tieto poznatky sme využili pri tvorbe doplnkových materiálov na pôvodnú stránku.

Dokument s charakteristikou štandardov na jednotlivé úrovne nám poslúžil ako východisko pre určenie jazykového profilu učiaceho sa. Pri tvorbe lekcií sme zo SERR vychádzali najmä z detailných opisov cieľových jazykových kompetencií z hľadiska zručností: hovorenie, čítanie, písanie, počúvanie a rovnako sme sa systémom štandardov riadili pri stanovení lexikálnej a gramatickej kompetencie percipienta. Pripravili nové študijné materiály pre úroveň mierne a stredne pokročilých B1, B2 s množstvom lexikálnych a gramatických cvičení. Stránka celkovo obsahuje 40 obsiahlych lekcií s množstvom interaktívnych úloh, textov na počúvanie a dopĺňanie, nahrávok, testov a obrazového materiálu. Naším cieľom bolo efektívne sprostredkovanie učiva študentom/účastníkom e-learningového vzdelávania formou jednoduchého štruktúrovania textov, ktoré dopĺňa ilustratívny materiál, obrázky, audio záznamy.

Pri vypracovávaní jednotlivých lekcií sme maximálne rešpektovali ich jednotnú formálnu úpravu (rozvrstvenie po záložkách), ako aj tematickú uzavretosť a ucelenosť. Obsahová náplň záložky danej lekcie korešponduje v gramatickej i lexikálnej rovine. To znamená, že tematická časť zameraná na rozvoj slovnej zásoby je kompatibilná s objasňovaním gramatických javov tak, aby boli slovné jednotky precvičené s novou gramatikou pri súčasnom zachovaní tematiky lekcie. Pri voľbe poradia preberaných gramatických javov a tematickej orientácie slovnej zásoby sme prihliadali na ich frekvenciu a typickosť v komunikácii a ustálenosť v jazykovom systéme. Dôsledne sme uplatňovali didaktickú zásadu postupného narastania zložitosti.

Metodika výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka je v našej inštitúcii založená najmä na komunikačnom prístupe, ktorý kladie najväčší dôraz na typické jazykové konštrukcie, výrazy, vety a praktické formulácie vo vyjadrovaní, ako sa realizujú v prirodzenej komunikácii. Prístup bolo sčasti možné aplikovať aj pri takejto forme samoštúdia. Dbali sme na to, aby stránka mohla sprostredkovať jazykový systém slovenčiny, čo najširšiemu počtu adresátov a bola pre nich zároveň atraktívnou a zaujímavou. Z toho dôvodu sme sa držali komunikačnej línie a súčasne sme prezentovali štruktúru jazyka v systematickom deskriptívno-klasifikačnom výklade gramatiky v oblasti fonetiky, morfológie, slovotvorby a syntaxe.

Príprava učebných pomôcok pre online vzdelávanie bola náročnou systematicko-kreatívnou prácou a tiež si vyžadovala úzku spoluprácu kolektívu autorov navzájom a technickou podporou s maximálne efektívnym využitím softvérových možností portálu. Autori sú zodpovední za obsah a štruktúru študijného materiálu, editor, resp. tvorca multimediálnej učebnej pomôcky zodpovedá za názornosť, zrozumiteľnosť výsledného produktu pre potreby online vzdelávania.

Podstatou e-learningového učenia sa je samostatné štúdium materiálov, a teda o úspešnosti a efektívnosti do značnej miery rozhoduje disciplína, húževnatosť a uvedomelosť študujúcich. Jedným z významných predpokladov úspechu fungovania portálu je aj kvalita a interaktívny charakter učebných materiálov, ktoré nahrádzajú bezprostredný kontakt študenta s učiteľom alebo so školou. Preto sú to predovšetkým texty, audio a video programy upravené na samoštúdium s rýchlou možnosťou spätnej väzby.

Nespornou výhodou webovej stránky slovake.eu je jej multilingválnosť, a z toho dôvodu má potenciál efektívne uspokojiť potreby veľkej skupiny študujúcich. K dispozícii je momentálne 12 jazykových verzií, z ktorých sú najpoužívanejšie slovenčina, angličtina, nemčina, čeština a poľština. Súčasťou portálu je Fórum s možnosťou vzájomnej komunikácie používateľov a Mediatéka, ktorá slúži ako multimediálna knižnica. Pribudli aj aplikácie pre mobilné zariadenia a dotykové telefóny vo forme hravého učenia sa, napr. ukazovacích zámen.

Multilingválna stránka slovake.eu je v súčasnosti najmodernejšou formou e-learningového vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka od úrovne začiatočníkov po stredne pokročilých. Je vybudovaný s využitím najmodernejších webových technológií a poznatkov, vďaka čomu je stránka prehľadná, používateľsky prívetivá a dosahuje veľmi dobré umiestnenia vo vyhľadávačoch. V roku 2015 prešlo slovake.eu výraznou inováciou - pôvodní autori Edukacia@Internet a technické Studio Gaus prispôsobili dizajn a štruktúru svojim novším projektom (Deutsch.info, Mluvtecesky.net a iné).

Slovake.eu od svojho vzniku navštívilo vyše 1 200 000 používateľov z viac než 200 krajín sveta, dnes má viac 28 000 zaregistrovaných používateľov a takmer 3000 návštev denne. Jej využitie je možné vo vyučovacom procese tiež na individuálne učenie sa jazyka pre širšie cieľové skupiny ako sú cudzinci, krajanovia, ale aj študenti stredných škôl a všetci, ktorí sa zaujímajú o výučbu slovenského jazyka. Portál bol Európskou komisiou ohodnotený ako jeden z najlepších jazykových projektov v rámci celej EÚ a publikovaný v zbierke „najlepšia

prax“ v rokoch 2007 až 2013: European multilingualism experiences from the lifelong learning programme. Veríme, že sme týmto projektom prispeli k zvýšeniu úrovne využívania informačno-komunikačných technológií v jazykovom vzdelávaní popri tradičných didaktických prístupoch.

ŠTÚDIUM SLOVENSKEHO JAZYKA STARŠÍM ZAHRANIČNÝM ŠTUDENTOM NA DÔCHODKU. PREČO, S AKÝM ÚSPECHOM?

Autor: Dipl. Ing. Wolfgang Spitaler

Kontakt: Viedenská univerzita, Rakúsko

1) Niečo o mojej osobe:

Som ženatý, máme dvoch synov, žijeme vo Viedni, 36 rokov som bol elektrotechnickým inžinierom, od roku 1996 som na dôchodku, mám 80 rokov. Mám jazykové znalosti angličtiny (bolo to dôležité pre moju pracovnú činnosť), francúzštiny, trochu taliančiny a latinčiny.

2) Prečo som sa chcel ako dôchodca naučiť cudzí jazyk?

- Stále som sa pokúšal naučiť sa cudzí jazyk a snažiť sa o jeho využitie.
- V dôchodkovom veku hrozí nebezpečenstvo malého zaťažovania / využívania duševných schopností.
- Pomocou nového jazyka sa dajú spoznávať nové krajiny, nové kultúry a noví ľudia.

3) Prečo som si vybral slovenský jazyk?

- Rakúsko má viacerých slovanských susedov, preto to mal byť slovanský jazyk.
- Okrem dvoch rokov ruštiny, ktorú som mal počas môjho pobytu v ruskej zóne v Nemecku, nemal som žiadne znalosti slovanského jazyka, čo stačilo na to, aby to vzbudilo moju zvedavosť.
- Prečo som sa nezačal opäť venovať ruskému jazyku? Možno by som mohol čítať Dostojevského v origináli? Určite sa veľa susedov učilo v škole ruský jazyk. Ale: oni sa ho museli učiť, ale nebolo isté, či ten jazyk budú chcieť aj používať.
- Pýtal som sa mnohých známych: Ktorý slovanský jazyk by mi odporúčali učiť sa, aby mi rozumelo čo najviac Slovanov?

Výsledok znel: Slovenský! Má takpovediac „Esperanto-funkciu“ spomedzi slovanských jazykov, o čom som sa mohol neskôr presvedčiť aj v kontakte s jedným Bielorusom, Bulharom, Chorvátom, Poliakom a Čechom. Prinajmenšom sme si mohli vymeniť stručné informácie.

- Aby sme naučený jazyk znova nezabudli, rýchlosť učenia by mala byť prinajmenšom

tak vysoká, aká je rýchlosť zabúdania naučeného. Preto by vzdialenosť hraníc od príslušnej krajiny mala byť čo najmenšia.

Vzdialenosť Viedeň – Bratislava je cca. 55 kilometrov; môžete tam vycestovať, na trhovisku si vypiť kávičku, poprechádzať sa, v obchode sa na niečo opýtať, možno niečo kúpiť a zase odcestovať späť domov, a to všetko – v dnešnej dobe – s výhodným spiatočným ÖBB - cestovným lístkom za približne 16 €, vrátane využitia mestskej dopravy.

4) Opatrenia na zníženie rýchlosti zabúdania - prvé skúsenosti:

Po 3 rokoch štúdia na univerzite vo Viedni (2 až 3 hodiny týždenne) som bol v stave na Slovensku položiť zopár otázok, ovšem odpovediam som nie vždy porozumel. Čím lepšia bola moja výslovnosť, o to rýchlejšie bola zodpovedaná moja otázka, pretože si mysleli, že som Slovák. Takže často som musel povedať: „Prosím, nerozumiem, ešte raz prosím, ale pomaly.“ V konečnom dôsledku som ale vždy dostal to, čo som chcel. Dokonca aj list som dokázal napísať, ale pomocou “slovníka”.

Dozvedel som sa o slovensko - rakúskom letnom seminári, organizovanom katolíckymi organizáciami z oboch krajín, ktorý prebiehal vždy v dvojazyčnej komunikácii. Vzhľadom k tomu, že moje prvé pokusy o preklad básní Milana Rúfusa boli vítané (z "Modlitbičky"), bola mi zverená príprava kultúrneho večera, čo stálo veľa úsilia, ale urobilo mi to tiež veľa radosti.

Naše súkromné výlety na Slovensko sa konali stále častejšie, objavili sme peknú susednú krajinu, a samozrejme, mal som vždy dobrú príležitosť precvičiť si jazyk.

Tiež kontakty s "EFOS" (Európska federácia starších študentov na univerzitách), mi poskytli príležitosť precvičovať slovenský jazyk.

5) Bolo to dobré rozhodnutie?

Celkom určite, pretože:

- precvičovanie slovenského jazyka bolo pre mňa podnetom pre duševnú činnosť;
- vzťah k našej susednej krajine sa úplne zmenil nakoľko:
 - spoznali sme novú krajinu,
 - objavili sme spoločnú prehistóriu,
 - uzavreli sa nové priateľstvá,
 - objavili sme jazykové zhody (tancovať, ruksak, pavlač, lepšie...)

- kultúrne sa vzájomne obohacujeme napr. prekladateľskou činnosťou.

MODLITBA ZA MIER¹

Napomeň našich otcov,
Bože nad hviezdami.
Nech trochu myslia, čo sa stane s nami,
keď začnú vojnu
a všetky svoje hnevy
vylejú na seba.

Tie hnevy ako plevy
pokazia zem,
i nebo bude choré.

Napomeň našich otcov
Ty, tam hore.

Že sa to nesmie.
Že ako Ty si svätý,
aj zem je svätá.

Ved' chodia po nej deti.

Táto malá knižočka je básnický výber (antológia), zhrnutie kultúrnych večerov našich každoročných letných seminároch.

¹ Príklad: ukážka z: „Leben besinnen, Daß životu zmysel“. Texty zo slovenskej a rakúskej tvorby.



JASNE - ALLES KLAR
MEHRSPRACHIG HANDELN MIT ERFOLG

Názov: SLOVENČINA AKO CUDZÍ JAZYK

Náklad: 50 ks

Počet strán: 207 strán

Forma: CD-ROM

Vydavateľ: UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

Rok vydania: 2015

ISBN: **978-80-223-3983-4**