

# UNIVERZITA SV. CYRILA A METODA V TRNAVE

---

Katedra anglického jazyka Fakulty prírodných vied UCM v Trnave

Katedra jazykov, kultúrnych a spoločenských aktivít Filozofickej fakulty UCM v Trnave

Katedra anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty UCM v Trnave

---



Zborník z odborného seminára

## **Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21. storočie**

konaného v Týždni vedy a techniky na Slovensku 2010

na UCM v Trnave 1. 12. 2010

pod záštitou Ministerstva školstva Slovenskej republiky

**Editor**

Helena Zárubová

**Trnava 2010**

ISBN 978-80-8105-219-4

## **UNIVERZITA SV. CYRILA A METODA V TRNAVE**

Katedra anglického jazyka Fakulty prírodných vied UCM v Trnave  
Katedra jazykov, kultúrnych a spoločenských aktivít Filozofickej fakulty UCM v Trnave  
Katedra anglistiky a amerikanistiky Filozofickej fakulty UCM v Trnave

Zborník z odborného seminára

### **Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21. storočie**

konaného na UCM v Trnave 1. 12. 2010

pod záštitou Ministerstva školstva SR

### **Organizačný výbor**

PaedDr. Lubica Varečková

Mgr. Helena Zárubová

Mgr. Juraj Miština, PhD.

PaedDr. Eva Smetanová

### **Recenzenti**

PaedDr. Lucia Rákayová, PhD.

PhDr. Zdenka Buntová

### **Editor**

Mgr. Helena Zárubová

### **Technický redaktor**

Ing. Milan Gudába

### **Vydavateľ**

Fakulta prírodných vied

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Námestie Jozefa Herdu 2

917 01 Trnava

Slovenská republika

Za jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

Táto publikácia bola schválená Edičnou radou Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Vydané na CD

Prvé vydanie

Strán133

Náklad 50 kusov

**ISBN 978-80-8105-219-4**

## OBSAH

<b>Predslov</b> .....	4
<b>Liliana Belovičová</b> Súčasnú kulturologické prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov .....	5
<b>Zdenka Buntová</b> Cudzojazyčná príprava študentov nefilológov (Pohľad z pätnásťročnej perspektívy) .....	12
<b>Zuzana Hrdličková</b> Princípy interpersonálnej rétoriky uplatňované vo výučbe angličtiny .....	19
<b>Stanislava Hrotková</b> Hľadanie nových ciest s cieľom zefektívniť vyučovanie cudzích jazykov .....	27
<b>Barbora Kaizerová</b> Využitie publicistických textov pri výučbe anglického jazyka .....	32
<b>Sandra Kotlebová</b> Vágnosť v kontexte vyučovania ESP.....	40
<b>Emília Mironovová, Gabriela Chmelíková</b> E-Portfólio. Elektronický výstup doktorandov MTF STU v rámci predmetu Odborný anglický jazyk .....	50
<b>Božena Petrášová</b> Organizačné sústavy vyučovania .....	56
<b>Edita Poórová</b> Moderné technológie vo vyučovaní anglického jazyka .....	64
<b>Ingrid Popelková</b> K niektorým aspektom vyučovania odborného jazyka .....	70
<b>Ján Taraba</b> Interdisciplinarita – šanca pre rozvoj latinistiky v 21. storočí .....	77
<b>Mária Tarabová</b> Sémantické pole fluktuácie v slovensko-talianskej terminografii .....	86
<b>Ľubica Varečková</b> Efektívna komunikácia v cudzom jazyku .....	117
<b>Helena Zárubová</b> Súčasnú prístupy a metódy vo výučbe cudzích jazykov .....	123

## Predslov

Vážené kolegyne, vážení kolegovia,

Myšlienka zorganizovať spoločný seminár o výučbe cudzích jazykov vznikla spontánne a prirodzene na základe dlhoročnej spolupráce a osobných vzťahov medzi členmi katedier, ktoré organizujú tento seminár - Katedry anglického jazyka FPV, Katedry jazykov, kultúrnych a spoločenských aktivít FF a Katedry anglistiky a amerikanistiky FF UCM v Trnave. Týždeň vedy a techniky na Slovensku 2010 sme poňali ako dobrú príležitosť na stretnutie vyučujúcich cudzích jazykov v rámci univerzity, ale tiež ako vhodnú platformu na výmenu profesionálnych skúseností s vyučujúcimi ďalších univerzít.

Výučba cudzích jazykov prešla dlhým vývojom a dnes má učiteľ na výber viaceré tradičné aj alternatívne vyučovacie metódy. Európskou úniou prijatý a v pedagogickej praxi používaný je v súčasnosti komunikatívny prístup zameraný na žiaka, podporovaný myšlienkou humanizácie vyučovania. Na učiteľa, ako na integrujúci prvok vzdelávacieho procesu, sú kladené vysoké nároky. Podľa doc. Gabriely Lojovej učiteľovi 21. storočia už dávno nestačia len odborné jazykové vedomosti, musí mať aj znalosti z pedagogiky, psychológie, moderných hraničných disciplín ako sú pedagogická psychológia, psycholingvistika a podobne. Mal by sa neustále zdokonaľovať v ovládaní počítačovej techniky, aby vedel používať informačno-komunikačné technológie vo výučbe cudzieho jazyka.

Úspešnosť osvojenia si cudzieho jazyka závisí od mnohých činiteľov, ale za najdôležitejšie sa považujú motivácia študenta, dobrý a motivovaný učiteľ a dobrá metóda či kurz. Aký je teda rozdiel medzi dobrým a tzv. zlým učiteľom? Dovoľte mi uviesť príklad, ktorý použila doc. Gabriela Lojová v rozhlasovej relácii o modernej výučbe cudzích jazykov: *Rozprávajú sa na chodbe dvaja angličtinári. Prvý hovorí: „Dnes učím prítomný priebehový čas.“ Druhý vraví: „Dnes učím piatu B.“*

Milé kolegyne, milí kolegovia, tohtoročným seminárom chceme založiť novú tradíciu v organizovaní odborných seminárov a vytvoriť spoločné fórum na odbornú diskusiu o trendoch výučby cudzích jazykov na vysokých a stredných školách. Organizačný výbor vyjadruje úprimné poďakovanie dekanovi Fakulty prírodných vied UCM v Trnave doc. Ing. Ľudovítovi Polívkovi, CSc., a prodekanke Fakulty prírodných vied UCM v Trnave pre výchovno-vzdelávaciu a edičnú činnosť Ing. Eve Ťurčovej, PhD., za dlhodobú podporu činnosti Katedry anglického jazyka a pomoc pri organizovaní tohto seminára.

Helena Zárubová

# SÚČASNÉ KULTUROLOGICKÉ PRÍSTUPY K VYUČOVANIU CUDZÍCH JAZYKOV

## Современные культурологические подходы к обучению иностранному языку

*Liliana Belovičová*

**Abstrakt:** Príspevok je zameraný na analýzu súčasných kulturologických prístupov k vyučovaniu cudzích jazykov. Podrobne sú uvedené prístupy lingvokrajinovedný, komunikatívno-etnografický a socio-kultúrny. Prax realizácie uvedených prístupov svedčí o tom, že sa môžu intenzívne integrovať tak medzi sebou, ako aj s inými prístupmi k vyučovaniu cudzích jazykov.

**Ключевые слова:** лингвокраиноведный, коммуникативно-этнографический, социально-культурный подход.

**Abstract:** This contribution provides the analysis of contemporary culturological approaches to foreign language education. A detailed description of linguo-cultural, communicative-ethnographic, and socio-cultural approaches are given. Implementation of these approaches in practice has proved that these approaches can intensively integrate within each other as well as with other approaches to foreign language education.

**Key words:** linguo-cultural, communicative-ethnographic, and socio-cultural approaches.

В современной методике обучения иностранного языка существуют различные методические концепции, которые в качестве приоритетных положений выдвигают соизучение языка и культуры. К ним относятся лингвострановедческий, коммуникативно-этнографический и социокультурный подходы. Различия между ними наблюдаются в различных трактовках исходного положения. Так, лингвострановедческий подход ориентирован на изучение продуктов национальной культуры (которые проявляются, в основном, в лексике), коммуникативно-этнографический – на национальные и этнические аспекты речевого поведения коммуникантов, а социокультурный – на явления культуры, проявляющиеся на национальном, этническом и социальном уровнях. (1)

Лингвострановедческий подход. Основоположниками данного подхода Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым была развита и обоснована мысль, насчитывающая не одно десятилетие в прошлом, о необходимости одновременного изучения национальной культуры народа и его языка. (2) Это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью. Предметом лингвострано-ведения стало изучение языка с целью выявления в нем национально-культурной специфики. В рамках описываемого подхода главным источником лингвострановедческой информации был признан лексический состав языка. Поэтому основное внимание исследователей было уделено национально-культурной семантике слов, изучению эквивалентных и безэквивалентных лексических понятий, фоновой и терминологической лексики, фразеологизмов и афоризмов, в которых, по мнению лингвострановедов, и «скрыта» национально-специфическая информация. Знаменательным явилось разделение понятий безэквивалентной (т. е. не имеющей понятийных соответствий в других языках и не семантизируемой с помощью перевода) и фоновой лексики (т. е. неполноэквивалентной, частично совпадающей и частично расходящейся в фоновых долях значения с понятийным эквивалентом).

Учет языка и культуры обучаемых назывался среди обязательных методических принципов, подчеркивалась его роль в обеспечении позитивного переноса некоторых умений и навыков (его необходимо стимулировать), а также в предотвращении языковой интерференции, тормозящей обучение (ее надо уметь предупреждать).

Среди проблем, нашедших отражение в работах многочисленных сторонников рассматриваемого подхода в последующие годы, необходимо назвать целый ряд вопросов по самым разным направлениям:

- сопоставительное лингвострановедение;
- лингвострановедческая лексикография (разработка вопросов технологии создания лингвострановедческих словарей и справочников);
- страноведчески ориентированная методика обучения иностранному языку. (3)

В последние годы в методической литературе уточнялись основные термины лингвострановедения, стали разграничиваться такие понятия, как «страноведение», «лингвострановедение», «культуроведение» и «иноязычная культура». Многие авторы предлагали для описания культуроведческих основ обучения использовать понятие «культуроведение» (Сафонова В. В., Томахин Г. Д.) или «иноязычная культура».

Это связано с тем, что, с одной стороны, предметом изучения являются не только языковой материал, отражающий культуру изучаемого языка, но и невербальные языки жестов, мимики, а также и повседневное поведение. С другой стороны, как показывают исследования в области межкультурной коммуникации, для обеспечения эффективного общения на иностранном языке в современных условиях необходимо учитывать (помимо национальной специфики лексики) такие параметры, как:

- традиции, обычаи, верования и обряды, принятые в данной культуре;
- бытовую культуру, образ жизни;
- повседневное поведение, привычки, используемые носителями данной лингвокультурной общности;
- художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса;
- результаты духовной, общественной и производственной деятельности человека;
- особенности национального характера, специфику эмоционального склада, менталитет самого носителя национального языка и культуры. (4)

Главной заслугой авторов лингвострановедческого подхода является:

- обоснование определения языка как носителя и источника национально-культурной семантики;
- введение понятий безэквивалентной и фоновой лексики и разработка приемов работы с ними;
- создание типологии текстов, несущих лингвострановедческую информацию;
- разработка принципов составления лингвострановедческих комментариев;
- выделение лингвострановедения в отдельный аспект методики обучения иностранному языку.

Коммуникативно-этнографический подход к обучению иностранному языку получил развитие в современной зарубежной методике обучения (M. Yagam, V. Essarte – Sarries, G. Zarate, C. Morgan). К. Кремш подчеркивает, что в процессе общения важную роль играют не только реальные культурные события, но и их отражение в общественном сознании. Кроме того, в зарубежной методике обучения иностранному языку проявляется всевозрастающая социологизация практики иностранного речевого общения, т. е. в учебном процессе используются результаты исследований из смежных дисциплин, прежде всего из социологии, истории, этнографии и др. При этом

обучаемые не только опираются на материалы исследований в названных областях в своей речевой практике, но и сами используют методы исследования этих дисциплин.

Самостоятельное исследование обучаемым, например, «чужой» культуры, интерпретация ее, позволяет ему «рассуждать о своей культуре, оценивать ее, воспринимать и понимать ее с точки зрения стороннего наблюдателя». (5)

Приверженцы этого подхода считают, что «приближение к уровню общекультурной компетенции носителя языка, по причине культурных различий невозможно и не нужно – считает М. Байрале. То, что действительно нужно обучаемому,- это быть посредником между представителями различных культур, полноправным участником диалога культур». (6)

В структуру межкультурной компетенции он включает:

- знания о всех компонентах культуры своей страны и аналогичные знания о культуре партнера его межкультурного общения;

- умения воспринимать различные факты и события иноязычной культуры и соотносить их с родной культурой с целью выявления возможных «зон»;

- умения интерпретировать иноязычную культуру (в культурно различных и культурно сложных языковых средах), овладевать принятыми в изучаемой культуре поведенческими стереотипами, преодолевать непонимание, выступать в роли культурного посредника (продуктивные межкультурные умения);

- желание и готовность вступать в межкультурный контакт, способности к установлению отношений непредвзятости, открытости и заинтересованности друг в друге, желание и готовность бороться с культуроведческими искажениями и иллюзиями. (7)

Вклад исследователей, стоящих на позициях коммуникативно-этнографического подхода, трудно переоценить. Но к процессу обучения языка и культуры можно подойти и с позиций социокультурного подхода.

#### Социокультурный подход к обучению иностранному языку.

Это теоретическое направление в языковой педагогике интенсивно развивается в России с начала 90-х годов и в странах Западной Европы в рамках общеевропейского проекта «Изучение и преподавание иностранных языков для европейского гражданства».

Как отмечается в методической литературе, целью социокультурного образования является «формирование, а затем динамичное развитие полифункциональной социокультурной компетенции, помогающей индивиду



ориентироваться в различных типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах общения, адекватно интерпретировать явления и факты культуры (включая речевую культуру), и использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении лично и профессионально значимых задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения». (8)

В содержание же обучения иностранного языка в рамках описываемого подхода включается знакомство с:

- системами ценностей, доминирующими в изучаемых сообществах (в социальных, профессиональных, возрастных, этнических и иных группах);
- исторической памятью изучаемых сообществ в целом и составляющих их социумов;
- политической, экономической, научной, художественной, религиозной культурой, их отражением в стилях жизни различных слоев, этнических групп и др. социумов;
- традиционной и новой материальной культурой, промышленно-экономическим потенциалом страны как частью системы ценностей;
- социокультурными особенностями речевого этикета устного и письменного общения, технике участия в нем;
- социокультурными особенностями и речевым поведением национально-специфических форм общения как характерной чертой стиля жизни в стране изучаемого иностранного языка;
- способами грамматического и лексического варьирования иноязычной речи в рамках формального и неформального общения;
- ценностно-ориентированными связями изучаемых стран с ценностно-ориентационным ядром регионально-континентальной культуры (например, Еврокультуры);
- общественной жизнью и культурой страны изучаемого иностранного языка как члена мирового сообщества;
- осознанием себя как носителя определенных социокультурных взглядов, как гражданина своей страны, члена мирового сообщества. (9)

Таким образом, главным в интерпретации социокультурных целей и содержания языкового образования является обращенность к личности самого обучаемого, к национально-культурному фону его родного окружения и к той роли, которую его опыт

и представления, сформированные в родной культуре, играют в процессе постижения иноязычной культуры.

Практика реализации всех вышеназванных подходов свидетельствует, что они могут усиленно интегрироваться, как друг с другом, так и с другими подходами к обучению иностранному языку,- коммуникативным (А. А. Леонтьев, С. Ф. Шашилов, Е. И. Пассов) и личностным (И. А. Зимняя).

Решение современных проблем изучения русского языка делают актуальным обучение речевой деятельности наших студентов на базе текстов духовно-нравственной тематики разных жанров (притчи, проповеди, жития, высказывания знаменитых людей, афоризмы, анекдоты духовно-нравственного содержания, стихи православных поэтов, молитвы, разнообразные тексты из популярной религиозной литературы, пословицы, поговорки, фразеологические обороты).

Работа над текстами должна сопровождаться просмотром икон, картин, слайдов. Профессор Э. Колларова по этому поводу пишет, что использование в учебном процессе произведений искусства будет способствовать созданию «мотивации для выражения учащимися своего отношения к этим произведениям, воспитанию у них художественного вкуса, интеллекта, умений общаться на интеллектуальном уровне».

(10)

Основной воспитательной целью процесса обучения будущего русиста является формирование личности специалиста, выработки у него определенных профессиональных качеств, развитие творческой активности, стремление к совершенствованию, а обучение знаниям, умениям и навыкам по русскому языку является составной частью этого воспитания и тем процессом, в котором это воспитание осуществляется.

## **Literatúra**

САФОНОВА, В. В.: *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж: 1996, Истоки.

ВЕРЕЩАГИН, Е. М.: *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: 1990, Русский язык.

- КУЗМИНА, Л. Г., КАВНАТСКАЯ, Е. В.: *Современные культурологические подходы к обучению иностранным языкам*. Воронеж: 2001, Вестник ВГУ, Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация», № 2, с. 110.
- ТЕР-МИНАСОВА, С. Г.: *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: 2000, СЛОВО/SLOVO, с. 126.
- КУЗМИНА, Л. Г., КАВНАТСКАЯ, Е. В.: *Современные культурологические подходы к обучению иностранным языкам. ...с. 112.*
- ВУРАМ, М.: *Teaching Foreign Languages for Intercultural Competence*. В: *Культурологические аспекты языкового образования. Сборник научных трудов. Под ред. В. В. Сафоновой*. Москва: 1998, Еврошкола, с. 29.
- КУЗМИНА, Л. Г., КАВНАТСКАЯ, Е. В.: *Современные культурологические подходы к обучению иностранным языкам. ... с. 112.*
- САФОНОВА, В. В.: *Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике. В: Культурологические аспекты языкового образования. Сборник научных трудов. Под ред. В. В. Сафоновой*. Москва:1998, Еврошкола, с. 29.
- КУЗМИНА, Л. Г., КАВНАТСКАЯ, Е. В.: *Современные культурологические подходы к обучению иностранным языкам. ... с. 116.*
- КОЛЛАРОВА, Э., ТРУШИНА, Л. Б.: *Эстетизация обучения русскому языку, искусство на уроке и в учебнике русского языка. В: Русский язык и литература в общении народов мира. Проблемы функционирования и преподавания. Доклады и сообщения чехословацкой делегации. VII конгресс*. Москва: 10-17 августа 1990. Прага:1990, Чехословацкая ассоциация русистов, с. 187.

## **Kontaktné údaje**

**Doc. PhDr. Liliana Belovičová, CSc., mim. prof.**

Katedra slovanských filológií

Filozofická fakulta

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Nám. J. Herdu 2

917 01 TRNAVA

E-mail: belovicova@slovanet.sk

# CUDZOJAYZČNÁ PRÍPRAVA ŠTUDENTOV NEFILOLÓGOV (POHLAD Z PÄTNÄŠTROČNEJ PERSPEKTÍVY)

## Foreign language education of non-philology students (A fifteen-year perspective)

*Zdenka Buntová*

**Abstrakt:** Výučba cudzích jazykov pre nefilológov prešla na Filozofickej fakulte TU za posledných pätnásť rokov signifikantnými zmenami. Od kedysi širokej palety jazykov (angličtina, nemčina, francúzština, španielčina, ruština) sa v ak. roku 2009/2010 ponuka zúžila na angličtinu a nemčinu (prípadne voliteľné kurzy taliančiny), hodinová dotácia je nižšia, zvýšil sa počet poslucháčov v skupinách a zmeny nastali aj v reálnych znalostiach študentov.

**Kľúčové slová:** analýza potrieb, diagnostika, odborná jazyková príprava na vysokej škole, systém výučby jazykov, jazyková kompetencia študentov, profesionálne potreby, inštitucionálna podpora výučby jazykov, motivácia, preklad.

**Abstract:** In comparison with the situation in language teaching for non-philologists at our Faculty fifteen years ago, many changes can be observed. A once wide range of languages has been limited to English and German and nowadays all study programs (at our Faculty ten pre-graduate study programs are offered) have only one mandatory double lesson of language in the first year. In the second year, language education is only optional.

**Key words:** needs analysis, diagnostics, foreign language for academic purposes, system of language education, students' language proficiency, professional needs, institutional support of language teaching, motivation, translation.

V dnešnom globalizovanom svete nik nepochybuje o nevyhnutnosti ovládať minimálne jeden cudzí jazyk, pracovný trh často vyžaduje dva alebo dokonca tri cudzie jazyky. Od roku 1989 sa pre zlepšenie situácie v jazykovom vzdelávaní urobilo nepochybne veľa. Rozšírila sa ponuka jazykových učebníc, otvorili sa hranice, učitelia dostali možnosť efektívne si zvyšovať kvalifikáciu, zveľadiť svoje jazykové a metodické kompetencie, pracovať podľa nových osnov. Zdalo by sa, že po toľkých rokoch modernejšieho smerovania

školskej jazykovej prípravy a po celoplošnom zavedení novej maturity opúšťajú stredné školy absolventi, ktorí sú schopní v cudzom jazyku myslieť, efektívne komunikovať a písanému cudzojazyčnému textu rozumejú vo všetkých súvislostiach.

Teoreticky by mala jazyková príprava na terciálnej úrovni vyzbrojiť poslucháča tak, aby bol schopný komunikovať v oblasti svojho študijného zamerania, nadobúdať poznatky z cudzojazyčnej odbornej literatúry a tiež prezentovať vlastné projekty, čo však predpokladá, že študent do tohto procesu vstupuje s istou – a nie malou – všeobecnou jazykovou kompetenciou (v ideálnom prípade úroveň B2 európskeho referenčného rámca).

Cieľom, resp. snahou výučby cudzieho jazyka pre nefilologické študijné programy je

- vyzbrojiť poslucháča zručnosťami pre zvládnutie akademického textu, či v písanej alebo zvukovej podobe, čo znamená osvojenie si základnej odbornej lexiky (v angličtine podčiarkujeme nevyhnutnosť korektnej výslovnosti termínov) a primárnych zásad odborného štýlu
- schopnosť vysloviť a obhájiť názor na problematiku relevantnú pre študovaný odbor, komunikovať s inými odborníkmi
- technika prezentácie
- písanie anotácií a resumé

Otázkou zostáva, či sú vzhľadom na jazykové kompetencie a motivovanosť prichádzajúcich poslucháčov takéto ciele reálne, a tiež to, ako jazykovú výučbu podporuje samotná vzdelávacia inštitúcia.

Pokúsím sa vrátiť do histórie a v hlavných črtách zhodnotiť zmeny, ktoré sa uskutočnili za šesťnásť rokov mojej praxe na Trnavskej univerzite.

Na FF TU (pôvodne Fakulta humanistiky TU) začínala výučba jazykov relatívne veľkoryso, a to štvorhodinovou týždennou dotáciou v trvaní štyroch semestrov a študenti museli absolvovať tzv. primárny a sekundárny jazyk, pričom Katedra cudzích jazykov zabezpečovala výučbu nielen angličtiny a nemčiny, ale aj španielčiny, francúzštiny, taliančiny a ruštiny.

Časom však prišlo k rozhodnutiu znížiť počet hodín jazykov, ktoré pravdepodobne pramenilo z presvedčenia, že jazyková výučba na stredných školách už nadobudla také kvality, že na VŠ ďalšia starostlivosť o cudzojazyčné kompetencie poslucháčov nie je

potrebná. Ďalším dôvodom boli obmedzené finančné zdroje a v neposlednom rade aj znižovanie počtu hodín priamej výučby.

V súčasnosti dostali cudzie jazyky na našej fakulte dotáciu iba dve hodiny týždenne ako povinný predmet v dvoch semestroch prvého ročníka a dve hodiny v druhom ročníku ako voliteľný kurz odborného cudzieho jazyka. Začiatočnícke skupiny sa neotvárajú.

Okrem vyššie spomenutého inštitucionálneho a organizačného aspektu, ktorým sa výučba cudzích jazykov na našej fakulte do značnej miery oklieštila, sú v porovnaní s minulosťou najmarkantnejšou a, žiaľbohu, v mnohých prípadoch negatívnou zmenou samotní poslucháči.

Prevažná väčšina z nich už neprechádza prijímacími skúškami, o jazykovom testovaní nehovoriac, a vzhľadom na situáciu v terciálnom vzdelávaní na Slovensku i na fakt, že v mnohých iných európskych krajinách prijímacia skúška ako požiadavka na pregraduálne štúdium nie je povolená, dá sa s istotou očakávať, že tento trend bude pokračovať a vysoké školy sa budú musieť opierať o stredoškolské výsledky uchádzačov o štúdium.

V septembri 2009 sa z vyše troch stoviek novoprijatých študentov FF TU bezmála osemdesiat percent zapísalo na anglický jazyk, pričom absolútna väčšina z nich, a to chcem zdôrazniť, prišla študovať na vysokú školu po vykonaní maturitnej skúšky z cudzieho jazyka.

Všetkým novoprijatým sme zadali diagnostický test, ktorý obsahoval 40 úloh formulovaných ako multiple choice (40 bodov), a to od najzákladnejších javov po zložitejšie tak.

Okrem testu mali poslucháči napísať krátky súvislý text (pracovne nazývaný esej) na tému „*Ak by ste si mohli vybrať, v ktorom historickom období by ste chceli žiť?*“ – a dúfali sme, že téma, ktorá nekopíruje maturitné konverzačné témy, dá študentom možnosť vyjadriť sa samostatne a tvorivo. Esej sme hodnotili šesťstupňovou stupnicou od A po FX.

Takto štruktúrované diagnostikovanie používame od roku 1997.

Výsledky tohtoročného diagnostického testu dokazujú, že v jazykovej pripravenosti stredoškolákov badať čoraz markantnejšie rozdiely.

Za vybrané študijné skupiny uvádzam:

Študijný program	Najnižší počet bodov získaných v teste (max. 40)	Najvyšší počet bodov získaných v teste (max. 40)	Celková úspešnosť v teste vyjadrená v %	Esej priemerná známka
História	14	39	67%	3,54
Klasická archeológia	13	35	64%	3,75
Psychológia	28	40	85%	1,9

Je pozoruhodné, že aj testy s najnižším bodovým ziskom vypracovali študenti, ktorí absolvovali maturitnú skúšku z anglického jazyka a v návratke uviedli, že cudzí jazyk sa učia viac než šesť až osem rokov.

Nadpolovičná väčšina študentov vypracovala esej s použitím naučených formulácií a tému „navliekli“ na niektorú z namemorovaných maturitných otázok ako napr. ochrana životného prostredia a podobne (v mnohých esejoch sa našli takmer identicky sformulované vety). Tých, ktorí sa dokázali vyjadriť tvorivo a zároveň zrozumiteľne, bolo výrazne menej.

Aj následná diagnostika orálnej komunikácie a čítania s porozumením ukázali, že, obrazne povedané, „nožnice“ jazykových kompetencií študentov v jednotlivých skupinách sa roztvárajú. Na jednej strane máme študentov s plynulým, samostatným vyjadrovaním, akých sme pred pätnástimi rokmi v posluchárňach takmer nestretali (vtedy šlo skôr o výnimky, ktoré mali možnosť absolvovať zahraničný pobyt alebo kurz), na druhej strane prichádza až prekvapujúco veľký počet poslucháčov, na ktorých je vidieť, že buď neboli vedení k využívaniu jazyka ako nástroja komunikácie a získavania informácií, a čo je z hľadiska ich vysokoškolského štúdia oveľa závažnejší problém, nie sú schopní porozumieť komplexnejšiemu textu v písanej podobe (a to ani vtedy, keď sa lexika preberie skôr, než sa pristúpi k samotnému čítaniu), resp. nie sú schopní postrehnúť súvislosti, ak nie sú v texte vyjadrené explicitne.

Táto skutočnosť naznačuje, že je ešte veľa škôl, kde sa vo vyučovaní cudzích jazykov niektorá zo zložiek preceňuje, zatiaľ čo iným sa nevenuje náležitá pozornosť.

Problematika čitateľskej gramotnosti však presahuje hranice cudzojazyčného vyučovania a naznačuje rezervy v celkovej stratégii primárneho a sekundárneho vzdelávania.

Čo z uvedeného vyplýva, ak chceme čo najlepšie využiť relatívne krátky čas vymedzený na jazykovú prípravu a zároveň prispôbiť svoje požiadavky reálnym možnostiam študentov?

Základným predpokladom úspešnosti akejkoľvek jazykovej prípravy je vychádzať z potrieb študenta a viac-menej ušiť kurz a tempo osvojovania si jednotlivých rečových prostriedkov „na mieru“. To znamená, že popri cieľoch, ktoré má dosiahnuť, bude učiteľ brať do úvahy aj aktuálne zloženie jednotlivých skupín. To však enormne zvyšuje náročnosť na prípravu materiálov a náplne seminárov, najmä ak sa z organizačných dôvodov vytvoria nehomogénne a neúnosne veľké skupiny. Úsilie pedagóga sa však často končí frustráciou, lebo práve poslucháči, ktorí prichádzajú až neuveriteľne slabo pripravení, chápu jazykové vyučovanie iba ako nevyhnutné zlo. Skutočnosť, že jazykový kurz sa nekončí skúškou, ich tiež nemotivuje k sústredenej a systematickej práci.

Nemenším kameňom úrazu je v našich podmienkach až desať študijných programov fakulty, čo sa prejaví vo chvíli, keď začíname pracovať s odborne orientovanými textami: v miešaných skupinách je to mimoriadne náročné, keďže študenti si majú okrem všeobecných špecifik odborného štýlu osvojiť aj základnú terminológiu relevantnú pre študovaný odbor.

Z populácie prvého a druhého ročníka sa ako celok sa už dlho vyčleňujú poslucháči psychológie. Tí prechádzajú náročnou prijímacou skúškou, ktorá zahŕňa aj písomný jazykový test, takže skupiny sú viac-menej homogénne. Ich domovská katedra ich navyše od samého začiatku štúdia nabáda k systematickej práci s cudzojazyčnou odbornou literatúrou, študenti iniciatívne vyhľadávajú možnosť konzultovať jazykové problémy pri príprave seminárnych prác a projektov a sami sa dožadujú práce s prekladom, pretože chápu, aký dôležitý je pre ich profesionálne potreby.

Preklad bol dlho zaznávaný ako pozostatok gramaticko-prekladovej metódy, ale ak v odbornej jazykovej príprave prekladáme súvislý, cca desať - pätnásťriadkový blok textu (zo slovenčiny do angličtiny), nejde o mechanický dril, ale komunikáciu medzi východiskovým a cieľovým jazykom, pričom študentov vedieme k hľadaniu zodpovedajúcich štylistických štruktúr a presnému používaniu terminológie. Prekladové cvičenia zaraďujeme na záver práce s tematickým celkom, vysvetľujeme rozdiel medzi doslovným a voľným prekladom, prípadne parafrázou, odstraňujeme vplyv interferencie a nástojíme na korektnom používaní odborných



terminológie. Vzhľadom na skutočnosť, že naši študenti sú nefilológovia, práca s prekladom sa obmedzuje iba na najpokročilejšie skupiny (v našom prípade psychologov) a nestojí primárne v centre záujmu. Priamo na seminári ide o preklad ústny, písomný preklad sa zväčša zadáva ako samostatná domáca práca. Pri analýze chýb objasníme vplyv interferencie, prípadne docvičíme neovládnuté syntaktické štruktúry.

S prekladom sa študenti stretávajú aj vtedy, keď v rámci prípravy veľkej prezentácie spracúvajú glosár neznámej lexiky zo zvoleného textu. Pri zostavovaní glosárov sú najčastejšími úskaliami dve veci: neschopnosť študenta používať slovník (vybrať zo slovníkového hniezda výraz platný pre daný kontext) a pomerne častá neexistencia slovenských ekvivalentov pre anglické termíny, prípadne ich neustálenosť (odborníci danej oblasti ich vo svojom pracovnom slangu nezriedka používajú v pôvodnej podobe).

V prvom ročníku sa v skupinách poslucháčov psychológie osvedčili texty náučno-populárneho charakteru (*Home Violence, Child Abuse, Compulsive Gambling, Teenage Suicide, Eating Disorders, Nature vs Nurture, Ageing* a pod.), pri ktorých sa študenti postupne zoznamujú s odbornými výrazmi, alebo sa využívajú adaptované akademické texty, kde študentom uľahčuje prácu *Anglicko-slovenský glosár pre poslucháčov psychológie* (Buntová, Trnava 2000).

V druhom ročníku jazykovej prípravy pokročilých pokračujeme prácou s odborným textom a pristupujeme aj k nácviku počúvania prednášky, ktorý spolu s prezentáciou vlastného projektu pokladáme za cieľovú zručnosť. Počúvanie prednášky, zápis poznámok a následné zhrnutie obsahu a interpretácia počutého je proces mimoriadne náročný a zložitý. Každému počúvaniu predchádza dôsledná lexikálna príprava a didaktické cvičenia zameriavajúce pozornosť študenta na preberaný problém. Porozumenie počutého sa overuje v potextových úlohách rôzneho druhu (od úloh typu gap-filling, yes-no questions, true-false až po syntetické úlohy vyžadujúce tvorivosť a aplikáciu nadobudnutých informácií). Neporozumenie je často dôvodom na stratu motivácie, a preto pri tomto type úloh uprednostňujeme spoluprácu dvojíc, prípadne väčších skupín.

Z EAP učebníc ponúkaných na trhu využívame vynikajúcu sériu učebníc *Academic Encounters* pre psychológiu a sociológiu, pri ostatných odboroch sme odkázaní čerpať z autentických spoločenskovedných textov, ktoré sú však zo štylistickej stránky také náročné, že študentov často odrádzajú. Tí v konečnom dôsledku na hlbšiu prácu s textami rezignujú, alebo ich jednoducho namemorujú.

Úlohou jazykového pedagóga je texty premyslene adaptovať, didaktizovať a vytvárať k nim cvičenia a aktivity, ktoré by poslucháčov motivovali a dali im možnosť prežiť pocit úspechu.

Na pracovnom stretnutí jazykových pedagógov trnavských vysokých škôl, ktoré sa uskutočnilo v roku 2004 na pôde FF TU vyslovila V. Bernátová (FF UCM Trnava) myšlienku, že „nádej na zlepšenie úrovne cudzích jazykov sa črtá po zavedení nového maturitného systému na stredných školách, ktorý sa sústreďuje na to, aby **každý** absolvent strednej školy primerane ovládal aspoň jeden cudzí jazyk.“

Súčasná prax ukazuje, že táto nádej sa po celoplošnom zavedení novej maturity, žiaľ, nenaplnila.

## Literatúra

*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.*

CUP 2001, ISBN 0-521-00531-0.

Zborník z pracovného workshopu *Úloha vysokých škôl v cudzojazyčnom vzdelávaní študentov po celoplošnom absolvovaní novej maturity i v súvislosti s požiadavkami EÚ na cudzie jazyky v rámci európskeho referenčného rámca*. Trnava 2004, ISBN 80-8082-004-X

HENDRICH, J. (1992/93) *Poslech s porozuměním cizojazyčnému ústnímu projevu*. In: *Cizí jazyky*, č. 9-10, ISSN 1210-0811.

WREDE, O.: *Preklad a jeho postavenie v kontexte odborného cudzojazyčného vzdelávania* (online, dostupné na

[http://www.fem.uniag.sk/uveu2005/zbornik/zbornik/sekcia\\_6/wrede.pdf](http://www.fem.uniag.sk/uveu2005/zbornik/zbornik/sekcia_6/wrede.pdf))

## Kontaktné údaje

**PhDr. Zdenka Buntová**

Filozofická fakulta

Trnavská univerzita v Trnave

Hornopotočná 23

918 43 TRNAVA

E-mail: [zdenka.buntova@ucm.sk](mailto:zdenka.buntova@ucm.sk)

# PRINCÍPY INTERPERSONÁLNEJ RÉTORIKY UPLATŇOVANÉ VO VÝUČBE ANGLIČTINY

## Principles of interpersonal rhetoric applied in English language teaching

*Zuzana Hrdličková*

**Abstrakt:** Výučba odborného anglického jazyka je zameraná predovšetkým na rozvíjanie všeobecnej a odbornej terminológie, prezentačných techník a rečového prejavu. V rámci cudzojazyčnej výučby je však potrebné sústrediť sa na efektívne používanie jazyka v najvšeobecnejšom zmysle a jeho uplatňovanie v každodennej konverzácii. Komunikačné kompetencie študentov by mali zahŕňať sociálne znalosti, lingvistické znalosti a interpretačnú schopnosť. Počas konverzačných aktivít učíme študentov aplikovať princípy kooperácie a slušnosti. Vedíme ich k tomu, aby dodržiavali určité pravidlá komunikácie, tzv. morálny kódex správania, s cieľom vychovať dobrých odborníkov i mravných ľudí.

**Kľúčové slová:** jazyková kompetencia, jazyková performancia, pragmatika, interpersonálna a textová rétorika, princíp kooperácie, princíp slušnosti.

**Abstract:** The teaching of English language for specific purposes primarily aims at the development of general and specific terminology, presentation techniques and oral utterance. However, in the foreign language teaching it is necessary to focus on the effective use of the language in its most general meaning and its application in everyday conversation. Communication competencies of the students should include social knowledge, linguistic knowledge and interpreting ability. During conversational activities, the students are taught to apply the principles of cooperation and politeness. We lead the students to observe certain rules in mutual communication, the code of conduct, thus aiming to educate good experts and moral human beings as well.

**Key words:** language competence, language performance, pragmatics, interpersonal and textual rhetoric, principle of cooperation, principle of politeness.

## ÚVOD

Univerzitní študenti počas päťročného štúdia žijú v kolektíve iných študentov. Tí, ktorí sa pravidelne zúčastňujú na prednáškach, seminároch a cvičeniach sa jednoducho spoločnosti iných študentov nevyhnú. Z pedagogickej praxe vieme, že každý kolektív študentov sa skladá z rozličných individualít s rôznymi vlastnosťami, záujmami, prednosťami ale aj nedostatkami. Žiť v takomto kolektíve príjemne, s minimom konfliktov, nie je ľahké. Jednotlivec v ňom môže hrať trojakú rolu: môže byť rušivým elementom v jemnej spleťosti vzťahov, pasívnym členom alebo tmelom, ktorý vie spojiť do harmonického celku jeho rôznorodé časti.

Študentov, ktorí patria do *prvej skupiny*, je dosť. Na úplné rušenie či rozbitie kolektívu stačí, aby bol študent egoistom. Je to študent, ktorý seba a svoj záujem stavia nad všetko ostatné. Aby sa mu to podarilo, musí byť bezohľadný voči ostatným študentom. Bezohľadnosť je opakom ohľaduplnosti, a preto ju sprevádza nedostatok taktu. Študenti patriaci do *druhej skupiny* sú pre kolektív zdanlivo neškodní, ale neangažovaní jednotlivci nikdy nie sú prínosom pre kolektív. Ved' usilovať sa o niečo a cieľavedome ísť za svojím cieľom je neodmysliteľná a charakteristická črta ľudstva. Programovo sa jej zrieknuť znamená ochudobniť si život o základnú hodnotu. Egoisti ani ľahostajní študenti kolektívu neprosievajú. *Tretia skupina* študentov je kladným protipólom sebcov a ľahostajných. Sú to študenti, ktorí používajú svoje mozgy, ruky i srdcia a ide im v živote o niečo viac. Sú to nepokojní tvorcovia, chcú byť prospešní pre spoločnosť a niečo po sebe zanechať. Títo študenti vedia nielen byť ľuďmi, ale vedia aj s ľuďmi žiť.

## KOMUNIKÁCIA NA MTF STU

V rámci povinného predmetu anglický jazyk sa študenti pripravujú nielen na písomný ale aj ústny výstup. V každom semestri si pripravujú prezentáciu v PowerPointe, na tému zadanú učiteľom, ktorú na konci semestra prezentujú. Učítelia anglického jazyka pristupujú k výučbe precízne a so študentmi pracujú zodpovedne. Okrem novej lexiky a gramatiky z technickej angličtiny ich učia prezentačné techniky, zadávajú im úlohy, pravidelne im poskytujú spätnú väzbu, sledujú ich progres a rozvíjajú ich komunikačné kompetencie. Učítelia vyžadujú od študentov, aby ovládali nielen učivo v rámci kurikula, ale aby taktiež zdokonaľovali svoje vyjadrovanie a rečnícky prejav. *Ferdinand de Saussure* v rečovej činnosti zreteľne rozlišuje termíny *jazyk* – *reč*. Jazyk jestvuje v kolektíve, je vlastníctvom každého jednotlivca. Reč je súhrn toho, čo hovoria. *Noam Chomsky* nahradil *Saussurovu*

dichotómiu jazyk – reč dichotómiou *jazyková kompetencia – jazyková performancia*. Študenti by mali poznať význam týchto slov. My ich vedieme ku komunikačnej kompetencii, ktorá zahŕňa sociálne znalosti, lingvistické znalosti a interpretačnú schopnosť. Tá spočíva v tom, že používatelia jazyka dokážu identifikovať, ktoré sociálne a lingvistické znalosti sú v danej situácii relevantné. Študenti používajú jazyk na rôzne účely a ako jeho používatelia musia vedieť kedy, kde, za akých podmienok a ako treba použiť istú vetu. Štúdiom podmienok používania ľudského jazyka sa zaoberá *pragmatika*, pretože podmienky sú určené v kontexte spoločnosti. Súčasný prístup k pragmatike je rétorický. Používanie pojmu „rétorický“ je veľmi tradičný a vzťahuje sa na štúdium efektívneho používania jazyka v komunikácii, zatiaľ čo pojem „*rétorika*“ sa v historickej tradícii chápe ako umenie používať jazyk zručne pri presvedčaní alebo vo verejných prejavoch. My sa sústreďujeme na *efektívne používanie jazyka v najvšeobecnejšom zmysle* a jeho uplatňovanie v každodennej konverzácii. *Leech* delí rétoriku na *interpersonálnu* a *textovú*. Každá z nich sa skladá zo súboru princípov a tieto princípy, ako uvádza *Grice*, ďalej pozostávajú z postulátov (maxím). *Leech* vychádza z postrehu, že v normálnej situácii dáva konverzácii zmysel to, že účastníci navzájom kooperujú a držia sa istého cieľa alebo smeru.

## 1 PRINCÍPY UPLATŇOVANÉ VO VÝUČBE

V súčasnosti sa priamy kontakt akosi vytráca, a tým sa vytráca aj čaro komunikácie medzi ľuďmi. Študenti komunikujú prostredníctvom mobilných telefónov a internetu. Strávia veľa času pri počítači, ktorý im nahrádza partnera v komunikácii a akosi zabúdajú, alebo dokonca ani nepoznajú isté pravidlá, ktoré by mali v komunikácii dodržiavať. Učitelia jazykov im môžu pomôcť, aby sa rozvíjali aj ako ľudia, čiže nadobúdali nielen jazykovú ale i komunikačnú kompetenciu. Pre učiteľov anglického jazyka sú oba výstupy študentov rovnako dôležité. Keďže venujú nemalé úsilie i tomu, aby bol ústny prejav študentov čo najdokonalejší, učia ich, aby uplatňovali princípy interpersonálnej rétoriky. Učitelia sa vo výučbe opierajú o dva najdôležitejšie princípy.

### 1.1 Princíp kooperácie

V poslednom období často diskutujeme o princípe kooperácie, ktorý sa snažíme dodržiavať uplatňovaním konkrétnejších pravidiel – postulátov (maxím). *Leech* a *Mey* ich ďalej delia do štyroch kategórií.

**Kategória kvantity** – uvedť správne množstvo informácií (na dosiahnutie cieľa dialógu):

- neuvádzaj menšie množstvo informácií;
- neuvádzaj viac informácií, ako sa vyžaduje.

**Kategória kvality** – usiluj sa o to, aby výpoveď bola pravdivá:

- nehovor to, o čom sa domnievaš, že je nepravdivé;
- nehovor to, o čom ti chýbajú dostatočné dôkazy.

**Kategória vzťahu** – neodkláňaj sa od témy.

**Kategória spôsobu** – vyjadruj sa jasne, a vyslovene:

- vyhýbaj sa používaniu nejasných výrazov;
- vyvaruj sa nejednoznačnosti;
- vyjadruj sa stručne;
- vyjadrovanie má byť systematické.

Na tomto mieste si zainteresovaní čitatelia môžu položiť niekoľko otázok. Ako funguje princíp ochoty spolupracovať v reálnom živote a v aktuálnom používaní jazyka? Prečo učitelia učia študentov uplatňovať postuláty? Kedy a prečo nie sme schopní ich používať? Prečo sú postuláty nevyhnutné? Stručná odpoveď na otázky je, pretože inak by komunikácia bola veľmi ťažká, a možno by úplne zlyhala. Učitelia anglického jazyka interpretujú postuláty ako **morálny kódex správania**: ako byť dobrým spoločníkom v oboch zmysloch slova – odborníkom i mravným človekom. Ľahko pochopíme prečo. Ak plníme pravidlá akejkoľvek hry, sme označovaní ako poctiví ľudia a pravdepodobne to nám dáva väčšiu šancu byť úspešnejšími ako sú ostatní.

## 1.2 Princíp slušnosti

Vo vyučovacom procese sa nám často vyskytujú neobvyklé situácie, v ktorých študenti nevedia správne reagovať. V takýchto situáciách by mali uplatňovať postuláty princípu slušnosti. Existuje veľa kategórií, ktoré sa zaoberajú slušným správaním. Upozorňujeme ich, že slušnosť sa týka vzťahu medzi dvomi účastníkmi, ktorých nazývame **ja** a **ten druhý**. V konverzácii sa **ja** identifikuje s rečníkom a **ten druhý** s poslucháčom, ale rečníci môžu preukazovať slušnosť aj tretej strane – ďalším osobám, ktoré tam môžu, ale nemusia byť prítomné. Označenie **ten druhý** sa preto môže aplikovať nielen na adresáta, ale

tiež na ľudí dezignovaných prostredníctvom osobných zámen v tretej osobe. V procese výučby študent musí preukazovať slušnosť učiteľovi i tretej strane – študentom.

Nie všetky kategórie a postuláty princípu slušnosti sú rovnako dôležité. My zdôrazňujeme prvú kategóriu, ktorá predstavuje väčší nátlak na správanie sa počas komunikácie ako druhá, a tretia väčšia ako štvrtá. Postuláty by mali byť dodržiavané do určitej miery, nemusia sa však dodržiavať ako striktné pravidlá. *Thomas* a *Leech* odporúčajú kategórie princípu slušnosti, ktoré sa realizujú prostredníctvom týchto postulátov.

### **Kategória taktu**

- buď maximálne taktný k iným ľuďom;
- netaktný buď minimálne.

Sú študenti, ktorí majú takt akosi vrozený. Tých nie je veľa, ostatných taktu učíme. Byť taktný znamená zaobchádzať s ľuďmi tak, ako by si želali, aby sa zaobchádzalo s nimi v takej istej situácii. Študenti musia myslieť na to, čo chcú povedať, ako sa to pochopí, a ak sa to pochopí nesprávne, ako sa to môže dotknúť spolužiaka. Ak chcú byť taktní, musia uvažovať nielen o situácii, ale aj o povahe partnera. Ak niečo prospeje poslucháčovi, vyjadrujú sa priamo, naopak ak by mu to malo ublížiť, vyžaduje sa väčšia nepriamosť.

### **Kategória štedrosti**

- minimálne používaj výrazy pre teba znamenajúce zisk;
- maximálne používaj výrazy pre teba znamenajúce výdaj.

**Ponúkať** (*I can help you., Help yourself!*), **pozývať** (*You must come and visit us.*) a **radiť** (*You can buy it for less than half the price at the market.*) sa pokladá za slušnosť. Poslucháč tak získava, avšak pre rečníka to znamená istý výdaj, ale napríklad, ak rečník radí, nič nevynakladá, okrem slovného úsilia, a to poskytnúť samotnú radu. *Leech* uvádza, že jazyky a kultúry sa líšia v používaní týchto postulátov. Ak ponúkame málo, môže sa zdať, že rečník je lakomý (*Have a peanut!*). Je slušnejšie, ak ponúkame väčšie množstvo (*Have as many as you like.*). Ak ponúkame veľa, môže sa zdať, že sme sarkastickí (*Have another vat of beer, dear.*). Taktiež poukazuje na to, že niektoré kultúry sú štedrejšie ako iné, ale nám ide predovšetkým o to, aby študenti vedeli používať správne lingvistické výrazy štedrosti.

### **Kategória uznania**

- minimálne podceňuj iných;
- maximálne chváľ iných.

V tejto kategórii je dôležitejší negatívny postulát, ktorý znamená, že rečník nemá hovoriť nepríjemné veci o iných, obzvlášť o poslucháčovi. Podľa tohto postulátu má veľkú hodnotu používanie **komplimentov** (*Your performance was splendid!*). Avšak, ak sa študent – rečník pochváli sám, dostáva sa tak do konfliktu s postulátom skromnosti. Ak sa nám niečo páči a je to dobré, pochválime to (*I enjoyed your lecture.*). Naopak, ak sa nám niečo nepáči, použijeme minimálnu odpoveď (Well, ...), zostaneme ticho, alebo vyjadríme svoj názor nepriamo. Nepochváliť počúvajúceho alebo tretiu stranu je neslušné, a preto je pochopiteľné, že ako v prípade kategórie taktu, študenti využívajú rozličné stratégie nepriamosti, aby zmiernili účinok kritiky.

### **Kategória skromnosti**

- chváľ sa minimálne
- neponižuj sa maximálne

Je vhodné, aby študenti súhlasili s učiteľom, keď chváli iných. Keď sa študent sám ponižuje, považuje sa to za celkom vľúdne (*How stupid of me!*), dokonca aj keď je kritika prehnaná pre komický účel. Zmierňovanie štedrosti (*Please accept this small present.*) je v celku normálne a v skutočnosti konvenčné v porovnaní s preháňaním štedrosti (*Please accept this big present.*). Študent, ktorý neustále hľadá príležitosť, aby sa ponižoval, sa rýchlo stáva únavným pre spoločnosť, dokonca ho bude považovať za neúprimného. Týmto spôsobom mu princíp kooperácie (kategória kvality) bráni, aby bol príliš skromný, tak ako v iných okolnostiach mu bráni, aby bol taktný.

### **Kategória súhlasu**

- nesúhlas vyjadruj minimálne;
- súhlas vyjadruj maximálne.

Je tendencia, že buď prehnané súhlasíme s inými ľuďmi (*Yes, definitely.*) alebo zmierňujeme nesúhlas tým, že vyjadrujeme ľútosť, čiastočný súhlas, atď. Netvrdíme, že by sa študenti



vyhýbali vyjadrovaniu nesúhlasu. Sú oveľa priamejší vo vyjadrovaní súhlasu ako nesúhlasu. Ak počujú niekoho, kto má diametrálne odlišný názor na to, čo bolo povedané, môžu použiť negatívnu odpoveď, ktorá dokonca môže vyznieť hrubo. Namiesto úplného nesúhlasu sa odporúča použiť čiastočný nesúhlas a začínať protiargumentom (*True, but ...; Yes, but ...*). Nabádame ich, aby boli opatrní vzhľadom na to, že je potrebné prihliadnuť na vzťah medzi rečníkom a poslucháčom a podstatu interakcie medzi nimi.

### **Kategória pochopenia**

- antipatiu prejavuj minimálne;
- sympatiu prejavuj maximálne.

Táto kategória vysvetľuje, prečo **gratulácia** a **sústrast'** sú zdvorilé rečové akty napriek tomu, že **sústrast'** vyjadruje subjektívny názor rečníka, ktorý je negatívny vzhľadom k poslucháčovi (*I'm terribly sorry to hear about the death of your dad.*). Študenti môžu byť diskrétnejší vo vyjadrovaní sústrasti (*I'm terribly sorry to hear about your dad.*). Nemali by vyjadrovať neslušný subjektívny názor, ktorý by mohol byť pre poslucháča nepríjemný. Sústrast' sa má vyjadrovať ako výraz súcitu s nešťastnými.

## **2 ZÁVER**

Predmet *anglický jazyk* je zameraný na rozvíjanie jazyka na špecifické účely, rozvíjanie všeobecnej a odbornej terminológie, zdokonaľovanie prezentačných techník a rečového prejavu. Učebnica *Technical English* obsahuje cvičenia s označením „*Social English*“, kde majú učitelia možnosť venovať sa rozvíjaniu rečových zručností študentov. Sú to síce jednoduchšie cvičenia, ale my ich prispôbujeme úrovniam i schopnostiam našich študentov. Skupinovú prácu a prácu vo dvojiciach, zameranú na ústny prejav, študenti obľubujú. Sú vďační za akúkoľvek aktivitu, kde môžu prejaviť svoje rečové zručnosti a komunikovať medzi sebou navzájom. A práve pri takýchto aktivitách ich učíme aplikovať postuláty oboch princípov (používaním správnych lingvistických výrazov), pretože byť kooperatívny a prirodzene slušný, znamená byť kooperatívny a slušný vždy bez ohľadu na kontext jednotlivých situácií. Zo skúseností vieme, že študenti naše rady ochotne prijímajú, v praxi aplikujú všetko, čo sa im vysvetlilo a bolo povedané. Veríme, že oba princípy a ich postuláty budú považovať ako prirodzenú súčasť svojej komunikačnej kompetencie.

## LITERATÚRA

DOLNÍK, J.: Všeobecná jazykoveda. Bratislava : VEDA, 2009. 375 s. ISBN 978-80-224-1078-6.

LEECH, G.: Principles of Pragmatics. Harlow : Longman Group Limited, 1983. 250 s. ISBN 0-582-55110-2.

MEY, J. L.: Pragmatics : An introduction. 1st pub. Oxford : Blackwell Publishers Ltd, 1993. 357 s. ISBN 0-631-18691-3.

THOMAS, J.: Meaning in Interaction : An introduction to Pragmatics. Harlow : Longman Group Limited, 1995. 224 s. ISBN 0-582-29151-8 (ppr).

### **Príspevok recenzovala:**

PhDr. Emília Mironovová

## **Kontaktné údaje**

### **PaedDr. Zuzana Hrdličková**

Katedra odbornej jazykovej prípravy  
Ústav inžinierskej pedagogiky a humanitných vied  
Materiálovotechnologická fakulta STU v Trnave  
Paulínska 16  
917 01 TRNAVA  
E-mail: zuzana.hrdlickova@stuba.sk

# HLADANIE NOVÝCH CIEĽOM ZEFEKTÍVNIŤ VYUČOVANIE CUDZÍCH JAZYKOV

## In search of new ways of how to make foreign language lessons more effective

*Stanislava Hrotková*

**Abstrakt:** Článok sa zaoberá problematikou inovácie vyučovacích metód, teda hľadaním nových a inovačných spôsobov s cieľom modernizovať a zefektívniť proces vyučovania. Naša pozornosť by sa mala presunúť na študenta, jeho prežívanie a správanie. Aktívne zapájanie študenta, neustála interakcia medzi učiteľom a študentom, vytvorenie príjemnej atmosféry na vyučovaní a prepojenie teoretických poznatkov so životom študentov sa javia ako skutočne rozhodujúce. Je nevyhnutné všímať si individuálne osobitosti a rozdiely medzi študentmi a voliť obsah a vyučovacie metódy v súlade s nimi ako aj potrebami a záujmami študentov.

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

**Abstract:** The problem of innovation in teaching methods can be stated a bit more precisely as that of looking for new and innovative ways in order to modernize and improve the educational process. Student-centred teaching with particular emphasis on student involvement and active learning, creating favourable climate in the classroom and learning from experience appear to be really crucial for the acquisition and development of language and communication skills. We need to direct special attention on individual peculiarities in our students and choose content and teaching methods in compliance with these peculiarities as well as the students' needs and interests.

**Key words:** innovative teaching programmes, effective methods, significance of motivation, specifics and differences.

V súčasnosti nikto nepochybuje o nevyhnutnosti študovať cudzie jazyky, o čom svedčí aj fakt, že záujem o štúdium cudzích jazykov, najmä anglického jazyka neustále rastie. Hľadajú sa nové prístupy a metódy, pomocou ktorých by sa cudzojazyčné zručnosti študentov rozvíjali rýchlejšie a efektívnejšie. Objavujú sa inovačné a experimentálne vyučovacie programy ako

dištančné online štúdium, Direct method for English (ktorej predchodcom je Callanova metóda), Berlitz metóda, Lozanova metóda, alfa learning, Taxus learning, e-learning a pod., ktoré ponúkajú nový, netradičný spôsob vyučovania, sľubujúc rýchle a ľahké osvojenie si cieľového jazyka. Direct Method for English presadzuje učenie jazyka prirodzenou cestou, ako u malých detí. Študenti najprv opakujú slová a vety, neskôr ich začnú chápať a nakoniec ich začnú sami používať. Taxus Learning výučbu jazyka zakladá na spojení podvedomia, cudzieho prostredia, doslovných prekladov a podprahových záznamov. Pri učení jazykov v hladine alfa sa zasa používa psychowalkman, ktorý pomocou svetelnej a zvukovej stimulácie ovplyvňuje hladinu ľudského vedomia a postupne preladí mozgovú aktivitu do spomínanej hladiny, v ktorej sa učí rýchlejšie, kvalitnejšie a informácie sa dlhšie zapamätajú. Pri vyučovaní Berlitz metódou je študent od úplného začiatku vedený k používaniu nového jazyka v komunikácii s rodenými hovoriacimi inštruktormi a ostatnými študentmi. Pri štúdiu pomocou Lozanovej metódy študenti sedia v pohodlných kreslách, počúvajú hudbu a len v pozadí počúvajú tiež vlastnú učebnú látku. Sú uvedení do stavu theta, v ktorom sa stupňuje ich vnímavosť a schopnosť vstúpiť si látku do pamäti. Napriek tomu, že každá z týchto metód sa nás snaží presvedčiť o svojej jedinečnosti, všeobecnej popularite a vysokej výslednej efektívnosti, nemožno ich preberať unáhle a neuvážene, bez zohľadnenia špecifických charakteristík nového prostredia. Okrem toho, odborníci mnohé z nich považujú za pseudovedecké, keďže často ignorujú psychofyziologické a neuropsychologické vedecké poznatky o mozgu a učení. (Lojová, 2005, str. 85)

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. Oveľa dôležitejšie než hľadanie nových vyučovacích metód je, "aby sme pozornosť čoraz viac presúvali z procesu vyučovania na proces učenia sa, na študenta, jeho prežívanie a správanie, na jeho individuálne osobitosti, opierajúc sa o známu skutočnosť, že všetko, čo na vyučovaní dosiahneme, v konečnom dôsledku závisí od toho, čo sa deje v psychike učiaceho sa jedinca."(Lojová, 2005, str.5)

Učenie sa cudzích jazykov je veľmi zložitý proces a je veľa faktorov, ktoré ovplyvňujú jeho úspešnosť. Sú ľudia, ktorí napriek vynaloženej námahe nenapredujú dostatočne rýchlo a sú radi, ak si osvoja cudzí jazyk aspoň na úrovni jednoduchej komunikácie, kým iní aj pri menšej námahe dosahujú oveľa lepšie výsledky. Učiteľ by si mal všimnúť tieto individuálne

osobitosti a rozdiely medzi študentmi a mal by vytvoriť také prostredie, v ktorom by každý študent mohol rozvíjať svoje schopnosti v maximálnej možnej miere. Ak chce učiteľ skutočne efektívne rozvíjať cudzojazyčné zručnosti svojich študentov, musí poznať zákonitosti fungovania ľudského mozgu a ľudskej psychiky, chápať psychické mechanizmy učenia sa cudzieho jazyka a predovšetkým by mal rozumieť prežívaniu a správaniu sa študentov. Mal by dokázať efektívne sklbiť stanovené ciele a obsah výučby s individuálnymi osobitosťami študentov a danými podmienkami a určovať primerané očakávanie pre seba aj pre svojich študentov. (Lojová, 2005, str. 11)

Ciele, obsah a metódy by mal učiteľ voliť v súlade s vekom, záujmami, momentálnymi potrebami, názormi, prostredím a doterajšími poznatkami danej skupiny. Mal by vedieť, čo sa odohráva v psychike jeho študentov a poznať možnosti ako ovplyvniť ich správanie a prežívanie. Učivo by malo byť vysvetľované viacerými spôsobmi a precvičované v rozmanitých kontextoch a situáciách, aby každý študent bol schopný učebný materiál pochopiť a spracovať po svojom. Aby bolo vyučovanie zmysluplné, malo by byť čo najviac prepojené so skutočným životom. Ak študenti môžu využiť vlastné zážitky a skúsenosti z ich každodenného života, vyučovanie je pre nich zaujímavé a výsledky sú dlhodobejšie.

Pre efektívne vyučovanie je nevyhnutná pozitívna atmosféra, keďže negatívne emócie proces vyučovania sťažujú, alebo ho úplne znemožňujú. Ak je v triede nevhodná atmosféra, učiteľ by sa mal snažiť odstrániť ju, uvoľniť napätie a bariéry medzi študentmi. Mal by pôsobiť tak, aby sa študenti na jeho hodinách cítili príjemne a uvoľnene.

Študenti by nemali byť zaťažovaní množstvom teoretických poznatkov o jazyku. Systém daného jazyka by mali ovládať do tej miery, aby boli schopní plynule a správne komunikovať. Taktiež je zbytočné pasívne učenie sa irelevantnej slovnej zásoby a fráz. Slovná zásoba by mala byť vhodne volená podľa veku, potrieb a záujmov študentov, aby bolo jej učenie zmysluplné a pre študentov zaujímavé. Študenti by mali byť aktívne zapájaní do vyučovacieho procesu – neustála interakcia medzi učiteľom a študentom je veľmi dôležitá.

Veľmi významnú úlohu pri učení sa zohráva motivácia. Každý výsledok a úspech v učení sa vo veľkej miere závisí od motivácie. Ak študent prejavuje značný záujem o predmet svojho štúdia, ľahšie si ho osvojí a zapamätá. Niet divu, že študenti, ktorí sú silne motivovaní,

dosahujú vysokú úroveň ovládania cudzieho jazyka. Preto je potrebné, aby učiteľ poznal motívy svojich študentov a v súlade s nimi volil ciele výučby, obsah i metódy.

Vek je tiež veľmi dôležitý faktor. Na rozdiel od detí, dospelí sú vo všeobecnosti na vyučovaní veľmi opatrní. Neradi sa zapájajú do aktivít, pretože akékoľvek zlyhanie vnímajú ako osobné zlyhanie alebo prejav neschopnosti. Dávajú prednosť pasívnemu osvojovaniu si učiva, neradi sa zúčastňujú hrových aktivít či dialógov. Vyhovujú im skôr tradičné vyučovacie metódy, abstraktné témy a filozofické debaty. Učiteľ si musí byť týchto vekových osobitostí vedomý a na základe toho voliť primerané techniky a postupy.

Nie je však ľahké aplikovať tieto zásady v praxi. Prekážkou je často veľký počet študentov v skupine, slabá motivácia a výrazné rozdiely v úrovni ovládania daného jazyka v rámci jednej skupiny. Ak je v skupine 30 študentov, z ktorých niekoľkí preukazujú vysokú znalosť jazyka, dvaja alebo traja študenti sú úplní začiatčníci a ostatní sú schopní nadviazať viac menej jednoduchý rozhovor, je veľmi ťažké zvoliť adekvátny obsah a metódu, ktoré budú dostatočne motivujúce pre všetkých študentov. Preplnené učebne sotva poskytujú dostatok priestoru pre aktívne zapájanie sa študentov do vyučovacieho procesu. Tieto nepriaznivé podmienky nijako neprispievajú k zefektívneniu vyučovania cudzích jazykov.

Celkovo možno povedať, že pre efektívnosť vyučovania nie je rozhodujúca ani tak inovácia vyučovacích metód, ako citlivý prístup učiteľa, zohľadňovanie individuálnych osobitostí a rozdielov medzi študentmi ako aj snaha vytvárať motivujúce prostredie pre študentov. Nevyhnutné je taktiež zlepšenie podmienok, v ktorých vyučovací proces prebieha.

V neposlednom rade je dôležité uvedomiť si, že významnú úlohu v celom vyučovacom procese zohráva samotný študent. Žiadna vyučovacia metóda, najdokonalejší učebný materiál, informačné technológie, či najlepší učitelia nenahradia to, čo musí do učenia sa investovať každý z nás: energia, čas, usilovnosť, pravidelnosť, svedomitosť a dlhoročnú vytrvalosť. Ani ten najmodernejší vyučovací program to nespraví za nás.

## **Literatúra**

LOJOVÁ, G.: Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2005.

BRUMFIT, C.: Communicative Methodology in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GASS, S. M. – Schachter, J.: Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

## **Kontaktné údaje**

### **PaedDr. Stanislava Hrotková**

Katedra jazykov, tvorivých a spoločenských aktivít

Filozofická fakulta

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Nám. J. Herdu 2

917 01 TRNAVA

E-mail: StanislavaHrotkova@googlemail.com

# VYUŽITIE PUBLICISTICKÝCH TEXTOV PRI VÝUČBE ANGLICKÉHO JAZYKA

## Newspaper articles as a tool for English language teaching

*Barbora Kaizerová*

**Abstrakt:** V príspevku sa venujem publicistickým textom a ich prínosu pre výučbu anglického jazyka, ktorý spočíva najmä v obohatení jazykových vedomostí. Netreba tiež zabúdať na prínos v oblasti reálií. Študenti majú možnosť oboznámiť sa so spoločensko-politickým dianím v anglofónnych oblastiach, čím sa rozširujú ich vedomosti o danej kultúre. Publicistické texty je možné do výučby zakomponovať formou rôznych cvičení, ktoré sú v príspevku bližšie popísané. V závere príspevku uvádzam konkrétne zdroje, ktoré môžu učitelia využiť v rámci učebného procesu.

**Kľúčové slová:** publicistické texty, denná tlač, britské a americké denníky, učebný process.

**Abstract:** This paper deals with newspaper articles, which are a good tool for improving language skills and vocabulary of English learners. Contribution to cultural knowledge cannot be neglected, too. Students get a unique chance to learn about socio-political situation of English-speaking countries in this way. Newspaper articles can be used as a base for various exercises, which are described in more detail in the paper. Specific sources, which can be helpful in the process of English teaching, are given at the end of the paper.

**Key words:** newspaper articles, daily press, British and American daily newspapers, teaching process.

Spôsoby a metódy výučby cudzieho jazyka sa vyvíjajú spolu s rozvojom moderných technológií. Snáď najväčšiu revolúciu v oblasti informácií zaznamenal internet. S tým súvisí aj možnosť prístupu k britskej a americkej tlači v elektronickej podobe. Takmer všetky britské a americké denníky dnes zverejňujú vlastnú internetovú verziu a ponúkajú tak čitateľom možnosť dostať sa k dennej tlači bez nutnosti zakúpenia printovej podoby.

Mnoho učiteľov sa vyhýba použitiu publicistických textov v presvedčení, že takéto texty sú vysoko informatívne, preplnené rôznymi údajmi a štatistikami, a teda čitateľsky nepríťažlivé. Najnovšie textové analýzy však dokazujú, že publicistické články nemajú za cieľ len



informovať. Publicistické komunikáty sa dokonca viac približujú textom, ktorých funkcia spočíva v sprostredkovaní istého príbehu (čiže beletristickým žánrom), ako textom, ktorých funkciou je podať informáciu.<sup>1</sup> Pri porovnaní rôznych typov textov môžeme vidieť, že publicistické texty sa vyznačujú slovnou zásobou používanou v každodennej komunikácii; využívajú rôzne prostriedky na prítiahnutie pozornosti čitateľa (napríklad metafory); a dĺžkou viet sa taktiež skôr približujú k beletristickým žánrom. Z toho vyplýva, že správy nachádzajúce sa v dennej tlači sú prezentované skôr formou príbehu ako formou informácie.<sup>2</sup> Učítelia sa preto nemusia obávať, že by boli texty tohto typu pre študentov nezaujímavé.

## 1 Význam publicistických textov pre študentov anglického jazyka

### 1.1 Aktuálnosť jazyka

Najskôr by som sa chcela venovať otázke, prečo je žiaduce, aby študenti anglického jazyka analyzovali publicistické texty. Peprník vo svojej učebnici *Journalistic English* výstižne charakterizoval potrebu využitia publicistiky pri osvojovaní si cudzieho jazyka: „Někdy v třetím roce studia angličtiny shledáte, že už jste schopni číst v angličtině, protože mluvnicki dostatečně ovládáte, ale že ve vaší učebnici není dostatek článků.“<sup>3</sup> Študenti teda prirodzene hľadajú ďalšie zdroje: „Máte na výběr: beletrii nebo noviny a časopisy. Obojí je užitečné, ale se současnou znalostí jazyka se vám v beletrii asi budou popisy zdát rozvláčné, charakteristika postav příliš podrobná, a dialogy silně idiomatické. Naproti tomu publicistika nabízí kratší texty, každý na jediné téma a tedy z jednoho okruhu lexika. Kromě toho, každý novinář se snaží psát tak, aby čtenáře hned od začátku zaujal.“<sup>4</sup> Pre študentov anglického jazyka je teda veľmi vhodné doplniť svoje študijné materiály o texty podobného typu; ponúkajú nielen upevnenie už nadobudnutých vedomostí ale aj „nadstavbu“ k jazykovým zručnostiam.

Najväčší prínos publicistických textov vyplýva z aktuálnosti použitého jazyka. Jazyk predstavuje živý organizmus, ktorý sa neustále mení a vyvíja v súlade s tým, ako sa vyvíja spoločnosť, ktorá je jeho nositeľom.<sup>5</sup> Texty, s ktorými študenti prichádzajú do kontaktu v rôznych učebniciach, teda nikdy nie sú celkom aktuálne. Prirodzene, vznikajú stále nové vydania učebníc, v ktorých sa jazyk a jeho použitie upravujú v závislosti od jazykového

---

<sup>1</sup> REAH, D. The Language of Newspapers, s. 8

<sup>2</sup> REAH, D. The Language of Newspapers, s. 8

<sup>3</sup> PEPRNÍK, J. Journalistic English, s. 5

<sup>4</sup> PEPRNÍK, J. Journalistic English, s. 5

<sup>5</sup> ADAMKA, P. Publicistický komunikát a jeho využitie pri osvojovaní si cudzieho jazyka, s. 2

vývinu a súčasných trendov. No kým sa nové vydanie učebnice dostane k študentom, uplynie minimálne rok až dva, čím sa jazyk v nich použitý automaticky stáva neaktuálnym. „Tak ako sa bleskovo mení realita, tak sa mení, prevažne v kvantitatívnych parametroch (t.j. v rozšírení lexikálneho fondu jazyka) i jazyk, ktorý ju odráža. Dôležitým kritériom pri príprave učebných materiálov sa preto stáva aktuálnosť pri určitej nadčasovosti; a práve tieto vlastnosti sú charakteristické pre publicistické komunikáty.“<sup>6</sup> Aktuálna tlač odráža najnovšie trendy v používaní jazyka; ponúka nám množstvo neologizmov a zvrátov, ktoré sa postupne dostávajú do používania širokej verejnosti. *The Oxford English Dictionary* dokonca do svojho najnovšieho vydania zaradil až 251 slov, ktoré boli vytvorené novinármi britského denníka *The Daily Telegraph* alebo sa prvý krát objavili práve na stránkach tohto denníka a postupne sa zaradili do bežne používanej slovnej zásoby.<sup>7</sup> To je dôkazom, že jazyk novín sa do významnej miery podieľa na formovaní jazyka istého spoločenstva.

## 1.2 Obohatenie slovnej zásoby

Odhliadnuc od aktuálnosti jazyka, publicistické texty využívajú veľké množstvo slovných hračiek a nezvyčajných spojení, či už v samotných článkoch alebo v novinových titulkoch. Študenti tak majú možnosť bližšie skúmať použitie slov a ich významov v rôznych kontextoch; utvrdia si nadobudnuté vedomosti a oboznámia sa s novými. Rôzne prílohy a časti novín takisto poskytujú priestor na obohatenie slovnej zásoby v rozmanitých oblastiach. Napríklad analyzovaním článkov v rámci športovej sekcie sa študenti nenásilnou formou naučia terminológiu z oblasti športu; iné sekcie zasa ponúkajú terminológiu z oblasti ekonómie, vedy alebo politiky. Témy obsiahnuté v dennej tlači pokrývajú takmer všetky oblasti spoločenského diania, takže je len na učiteľovi, pre ktorú oblasť sa rozhodne.

Netreba tiež zabúdať na fakt, že denná tlač obsahuje rôzne žánre publicistického štýlu. Prevládajú v nej samozrejme spravodajské žánre ako napríklad správa, reportáž či interview; no obsahuje taktiež analytické žánre akými sú recenzie alebo úvaha. Zaujímavými útvarmi, ktoré nájdeme v novinách, sú takisto inzeráty, reklamy, recepty alebo predpovede počasia. Študentom sa tak dostane príležitosť spoznať rôzne typy textov a ich štruktúru.

---

<sup>6</sup> ADAMKA, P. Publicistický komunikát a jeho využitie pri osvojovaní si cudzieho jazyka, s. 2

<sup>7</sup> <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/8168474/Ageist-to-Zedonk-251-words-The-Daily-Telegraph-coined.html>

### 1.3 Reálie anglofónnych krajín

Význam publicistických článkov v procese výučby cudzieho jazyka však nespočíva len v obohacovaní slovnej zásoby. Tento aspekt je síce nesmierne dôležitý, no tlač ako taká nám ponúka oveľa viac možností. Jednou z nich je kontakt študentov s kultúrou anglofónnych krajín. Autori článkov sa snažia poukázať na aktuálne problémy, ktoré momentálne v krajine rezonujú. K takýmto informáciám sa slovenský čitateľ dostane len veľmi ťažko, keďže naša tlač len zriedka obsahuje podrobnejšie články týkajúce sa diania vo Veľkej Británii alebo Spojených Štátoch. Na základe textov z britskej a americkej tlače majú študenti možnosť dozvedieť sa veľa zaujímavých informácií o kultúre danej krajiny – o jej problémoch, fungovaní a vývoji. Tieto vedomosti sú priam nevyhnutné pre študentov anglistiky a amerikanistiky, no môžu byť zaujímavé aj pre študentov, ktorý sa angličtinu učia ako cudzí jazyk. Vo vyučovacom procese by mali dominovať texty zaoberajúce sa dianím v anglofónnych krajinách, no môžu sa tiež doplniť článkami o iných krajinách, ktoré sú študentom bližšie. V prípade, že britská alebo americká tlač venuje pozornosť daniu v našej krajine (k takýmto situáciám dochádza zriedkavo; hlavne pri vzniku naozaj výnimočných udalostí), je vhodné zapojiť takéto články do výučby. Študenti majú na jednej strane možnosť vidieť, ako je naša krajina vnímaná v zahraničí; na druhej strane si slovnú zásobu obohatia o výrazy spojené so slovenskými reáliami, ktoré bývajú často problematické (napríklad pomenovania rôznych politických strán či územných celkov).

## 2 Začlenenie publicistických textov do učebného procesu

Britská tlač sa dá v zásade rozdeliť na tzv. „*broadsheet newspapers*“ (seriózna tlač) a „*tabloids*“ (bulvárna tlač). Tieto dva typy sa nelíšia výlučne svojím obsahom; pri bližšom skúmaní môžeme pozorovať aj ďalšie rozdiely, na ktoré by mali učitelia pri výbere textov pamätať. Články v serióznej tlači často krát využívajú o niečo zložitejšie konštrukcie, vykazujú vyššiu frekvenciu formálnych slov, poskytujú viac čísel a štatistík. Bulvárna tlač naproti tomu využíva jednoduchší a menej formálny štýl, vykazuje vyšší počet slangových a citovo zafarbených slov a poskytuje informácie, ktorými sa snaží čitateľov čo najviac zaujať. Inými slovami, bulvárna tlač väčšinou obsahuje kratšie, jednoduchšie a pútavejšie články, ktorých použitie je vhodné na začiatku začlenenia publicistických textov do výučby alebo pri študentoch so slabšou znalosťou cudzieho jazyka. Takisto sú vhodné na upevnenie a rozšírenie vedomostí v rámci slangových výrazov. Seriózna tlač sa dá aplikovať pri

študentoch s pokročilejšími jazykovými znalosťami alebo pri cvičeniach zameraných na precvičenie pamäti v oblasti faktických informácií, výslovnosti čísloviek a iných.

Čo sa týka praktického začlenenia publicistických textov do výučby, učiteľ má na výber viacero možností. Prvou je práca s textom ako takým. Adamka vo svojom príspevku v niekoľkých bodoch charakterizoval základnú schému analýzy publicistického textu v rámci učebného procesu. Prvou fázou je charakteristika zdroja, čiže jeho určenie v čase, zameranie, popularita. Ďalšia fáza predstavuje samotnú analýzu textu. Zahŕňa oboznámenie sa s titulkom, analýzu úvodného odseku, prácu s hlavným textom (žánrové začlenenie, interpretáciu, gramatickú analýzu textu), preklad do rodného jazyka a interpretáciu kultúrnych rozdielov a špecifik obsiahnutých v texte.<sup>8</sup> Na konci sa odporúča zhrnutie všetkých javov a poznatkov vyplývajúcich z textu.

Ďalšou možnosťou je prezentovanie vybraného textu zo strany študentov. Študenti si vyberú ľubovoľný článok z tlače, spracujú ho a následne prezentujú skupine. Pri prezentácii by mali byť študenti schopní vlastnými slovami zhrnúť hlavné myšlienky článku, prípadne vyjadriť vlastný postoj. Odporúča sa položiť študentovi otázky ako napríklad: „Prečo ste si vybrali práve tento článok?“ „Ako by ste článok ohodnotili zo žurnalistického hľadiska?“ „Našli ste v texte nezvyčajné použitie jazykových prostriedkov?“ Študent by mal takisto spracovať slovnú zásobu obsiahnutú v texte, vďaka čomu nebude z prezentácie profitovať len prezentujúci, ale aj zvyšok skupiny. Ak článok rozoberá problém, ktorý je študentom blízky, je možné rozvinúť skupinovú diskusiu na danú tému.

Porovnanie britskej a americkej tlače môže byť takisto zaujímavým námetom pre vyučovaciu hodinu. Študenti s dostatočnými jazykovými vedomosťami sú už oboznámení s istými rozdielmi medzi britskou a americkou angličtinou; porovnaním autentických článkov z britskej a americkej tlače zaoberajúcimi sa tou istou problematikou si študenti svoje vedomosti upevnia a zároveň sa dozvedia nové.

Titulky novinových článkov nám rovnako poskytujú priestor na vytvorenie rôznych typov cvičení. Netreba zabúdať na to, že titulky sú jedinečnou formou textu. Z teoretického hľadiska by mali zhrnúť obsah článku s použitím čo najmenšieho počtu slov a pritiahnúť pozornosť čitateľa k danému článku<sup>9</sup>; sú teda maximálne skoncentrované. Titulkom by sme mali venovať dostatočnú pozornosť, keďže autori pri ich tvorbe využívajú prostriedky, „ktoré namiesto svojho pôvodného významu rozvinuli v svojej sémantickej štruktúre akýsi osobitý

---

<sup>8</sup> ADAMKA, P. Publicistický komunikát a jeho využitie pri osvojovaní si cudzieho jazyka, s. 3-4

<sup>9</sup> REAH, D. The Language of Newspapers, s. 13

„kultúrny“ zmysel, ktoré nie je možné dešifrovať na základe významov tvoriacich ho lexikálnych jednotiek.“<sup>10</sup> Vznikajú tak často zaujímavé a vtipné textové útvary, pri ktorých sa študenti môžu oboznámiť s mnohými lexikálnymi javmi alebo nezvyčajnými významami slov.

Vytvorenie ďalších typov cvičení už závisí od samotného učiteľa. S použitím publicistických článkov je možné precvičovať gramatické javy vyskytujúce sa v anglickom jazyku, napríklad použitie predložiek alebo spojok. Vhodnou formou je v tomto prípade takzvaný „*gapped text*“, čiže text, v ktorom sú vynechané isté výrazy. Úlohou študentov je dosadiť správne prostriedky na správne miesto v texte.

### 3 Cieľová skupina

Čítanie a analýza autentických publicistických textov predstavuje najväčší prínos pre študentov anglistiky a amerikanistiky, ktorí by sa počas svojho štúdia mali čo najlepšie oboznámiť s jazykom a kultúrou anglofónnych krajín. Vďaka aktuálnej tlači získajú cenné informácie, ku ktorým nemajú prístup z iných zdrojov. Pri študentoch anglistiky by som odporúčala autentické, čiže neupravené texty, ktoré by mali študenti na pokročilej úrovni zvládnuť.

Druhou cieľovou skupinou sú študenti, ktorí sa angličtinu učia ako cudzí jazyk a disponujú dostatočnými jazykovými zručnosťami (minimálne na úrovni *upper-intermediate*), keďže pri slabších študentoch by sme nedosiahli želaný efekt práve kvôli problémom s porozumením textu. V tomto prípade je lepšie zvoliť upravené a zjednodušené texty.

### 4 Učebné materiály

Učitelia sa často krát vyhýbajú použitiu publicistických textov v rámci učebného procesu, keďže k tejto problematike nie sú vydané učebnice alebo príručky, takže nemajú k dispozícii návod ako dennú tlač pri vyučovaní vhodne a efektívne použiť. Túto skutočnosť sa snažia zmeniť rôzne internetové stránky, ktoré sa zaoberajú využitím publicistických článkov v učebnom procese. Niektoré z nich sú určené pre samoukov, iné poskytujú užitočné rady aj učiteľom. Napríklad stránka *BBC Learning English* obsahuje niekoľko častí zameraných na jazyk publicistického štýlu s krátkymi textami a cvičeniami, ktoré sa dajú jednoduchým spôsobom zakomponovať do hodín angličtiny. Noviny *The Guardian* vo svojej sekcii venovanej vzdelávania poskytujú učebné materiály založené na novinových článkoch

---

<sup>10</sup> ADAMKA, P. Publicistický komunikát a jeho využitie pri osvojovaní si cudzieho jazyka, s. 4

publikovaných v tomto denníku. Sú to zjednodušené verzie článkov, ktoré sú doplnené cvičeniami zameranými na porozumenie a rozšírenie slovnej zásoby. Čo sa týka americkej tlače, noviny *The New York Times* takisto vytvorili prílohu, v ktorej sú užitočné rady na osvojovanie si cudzieho jazyka pomocou publicistických textov ako aj množstvo materiálov. Samozrejme, vo vyššie uvedených prípadoch ide o upravené a zjednodušené texty, ktoré sú vhodné pre študentov, ktorí sa učia angličtinu ako cudzí jazyk. Presné internetové stránky sú uvedené na konci príspevku.

Vďaka jednoduchému prístupu k dennej tlači v anglickom jazyku je v dnešnej dobe viac než žiaduce, aby boli publicistické texty zapojené do učebného procesu. Učiteľom totiž ponúkajú široké spektrum využitia v rámci výučby a študentom nové poznatky ako aj upevnenie už nadobudnutých vedomostí.

*Niektoré britské a americké denníky voľne dostupné na internete:*

[www.telegraph.co.uk](http://www.telegraph.co.uk)

[www.dailymail.co.uk](http://www.dailymail.co.uk)

[www.thesun.co.uk](http://www.thesun.co.uk)

[www.guardian.co.uk](http://www.guardian.co.uk)

[www.nytimes.com](http://www.nytimes.com)

*Stránky zamerané na vzdelávanie s použitím dennej tlače:*

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/wordsinthenews/>

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/newsextra/>

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/language/newsaboutbritain/>

<http://www.guardian.co.uk/education/series/classroom-materials>

<http://learning.blogs.nytimes.com/2010/06/07/10-ways-to-support-english-language-learning-with-the-new-york-times/>

## **Literatúra**

ADAMKA, P. *Publicistický komunikát a jeho využitie pri osvojovaní si zákonitostí jazyka.*

Trenčín: ÚPHV TuAD. 2006.

PEPRNÍK, J. *Journalistic English.* Olomouc. 2005.

REAH, D. *The Language of Newspapers.* Routledge. 2002.

WALLOP, H. *Ageist to Zedonk: 251 words The Daily Telegraph coined* [online]. Daily Telegraph. 30. Novembra 2010 [cit. 10. Decembra 2010]. Dostupné na internete: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/8168474/Ageist-to-Zedonk-251-words-The-Daily-Telegraph-coined.html>

## **Kontaktné údaje**

### **Mgr. Barbora Kaizerová**

Katedra anglistiky a amerikanistiky  
Filozofická fakulta  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
917 01 TRNAVA  
E-mail: [barbora\\_kaizerova@yahoo.com](mailto:barbora_kaizerova@yahoo.com)

# VÁGNOSŤ V KONTEXTE VYUČOVANIA ESP

## Vagueness in the context of ESP teaching

*Sandra Kotlebová*

**Abstrakt:** Príspevok sa zameriava na vágne vyjadrovanie sa v našej každodennej komunikácii, na to, kedy je takéto nepresné vyjadrovanie zámerné a kedy nie. Vymedzuje určité skupiny termínov, ktoré podmieňujú nepresné vyjadrovanie. Ďalej opisuje pojem „vágnosť“ z lingvistického hľadiska. Cieľovou skupinou v tomto príspevku sú študenti odboru psychológie na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

**Kľúčové slová:** vágnosť, presné vyjadrovanie, študenti psychológie.

**Abstract:** The paper is aimed at the problem of vague speaking in our everyday communication as well as at the groups of word which determine such a way of communication. We describe the meaning of vagueness from a linguistic point of view in more detail. The target group concerning this paper is the group of the students of psychology studies at the University of Ss. Cyril and Method in Trnava.

**Key words:** vagueness, clear/non-vague speaking, student of psychology studies.

*‘I know you believe you understand what you think I said, but I’m not sure you realize that what you heard is not what I meant.’*

Tento príspevok sa začína citátom, ktorý názorne vystihuje podstatu vágnosti v našej každodennej komunikácii. Keďže sa budeme venovať vágnosti z pohľadu používania jazykových prostriedkov v anglickom jazyku, budeme uvádzať predovšetkým príklady intencionálneho a neintencionálneho nejasného, či nepresného vyjadrovania sa v tomto jazyku. Cieľovou skupinou, ktorá zohráva kľúčovú úlohu v tomto príspevku, sú študenti odboru psychológia na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Uvedomujeme si, že neustále nové publikácie na rôzne aspekty psychologických problémov vychádzajú práve v anglickom jazyku, a tak študent psychológie, človek, ktorý chce byť v budúcnosti odborníkom vo svojom obore, musí byť v neustálom kontakte a mal by mať v dostupnosti odborné texty v angličtine, ktoré sú zdrojom najnovších poznatkov v tejto oblasti. Anglický jazyk, resp.



odborné texty v anglickom jazyku, je predmet, ktorý sa vyučuje na UCM v Trnave počas 6 semestrov bakalárskeho štúdia, a za túto dobu má študent získať, osvojiť si, prehĺbiť a uplatniť svoje znalosti v anglickom jazyku tak v hovorenom, ako i v písanom prejave. Cieľom učiteľa anglického jazyka v takejto skupine je zdokonaliť úroveň používania tohto jazyka u študentov psychológie, ktorí musia neustále napredovať v rozširovaní si slovnej zásoby tohto jazyka. Nejde o to, aby boli schopní perfektne prekladať odborné texty z anglického do slovenského jazyka, ale aby boli schopní perfektne porozumieť im. V odbornej literatúre, ktorá má náučný charakter, a ktorá má prinášať zdroje informácii na ďalšie použitie odborníkom v praxi, si nemôžeme dovoliť domýšľať si významy odborných termínov a vyjadrení na konkrétne témy, ktoré poskytujú orientáciu v psychologickú problematiku. Nejde pritom len o odborné výrazy samotné, ale aj o skryté významy a vzťahy medzi slovami, pretože slová, jazyk, slúžia nielen na opis toho, čo je okolo nás, ale formuje aj náš pohľad a postoj k okolitému svetu. V dnešnom uponáhľanom svete, v ktorom dominujú informačné technológie, v dôsledku ktorých sa vytvára snaha o simplifikáciu jazyka vôbec, je dôležité vyberať vhodné slová pri našej komunikácii, pretože nie slová, ale my, používatelia týchto slov nimi niečo mienime (words do not mean, people mean). Ďalej je treba upozorniť na to, že nestačí poznať význam slova, ale je treba pochopiť tento význam (it is not enough to know the word, but to know its meaning).

Je chybou predpokladať, že slová majú fixné významy, ktoré sú rovnaké pre nás všetkých. Na dôvažok, väčšina nášho jazyka je príliš abstraktná, a síce, často používame slová, ktoré pokrývajú širšiu oblasť ako je potrebné a ako v skutočnosti máme na mysli, čím vystavujeme seba samých do rizika nepochopenia našimi komunikačnými partnermi. Niekedy sú naše opisy, rady, odporúčania, návrhy, a i. také všeobecné, že povedia toho viac ako sami mienime. Preto vo všeobecnosti platí, že čím je naše vyjadrovanie presnejšie, a teda menej vágne, tým menšie je riziko nepochopenia ostatnými.

Vágnosť definujeme ako nejasné, nepresné, neurčité, neisté, a tým pochybné vyjadrovanie. Majme na zreteli, že odborný termín nesmie byť dvojzmyselný, nepresný, nejasný, dvojzmyselný. Preto sa vágne vyjadrovanie všeobecne považuje za nežiaduce pri akomkoľvek komunikačnom procese v oblasti vedy, výskumu, práva, medicíny apod. Na druhej strane, to, čo sa javí ako nejasné a nejednoznačné v exaktných vedách, má prednosť v umení, ktorému vágnosť poskytuje rôzne interpretácie zo strany autora akéhokoľvek umeleckého diela, a tiež jeho prijímateľa.

J. Tondl v publikácii Problémy sémantiky vysvetľuje pojem „vágny“ ako „nejasný“, ako protiklad „presného“, či „ostrého“ termínu. V bežnej reči sa používa ako nedostatok

presnosti, určitosti. Autor ďalej hovorí, že táto vlastnosť sa prejavuje v určitých situáciách; termín je vágny ak existuje situácia, v ktorej je možná neistota pri rozhodovaní o uplatnení tohto termínu alebo jeho kontraindikácie. Kladie si niekoľko otázok: 1. Je zdrojom vágnosti povaha jazyka, zvlášť prirodzeného jazyka alebo povaha objektov, ku ktorým sa vágne výrazy vzťahujú? 2. Sú zdrojom vágnosti jazykových výrazov okolnosti späté s užívateľom jazyka? 3. Je vágnosť vlastnosťou výrazu, ktorá sa uplatňuje za všetkých okolností alebo vlastnosťou, ktorá je relativizovaná vzhľadom k určitým okolnostiam? 4. Je vágnosť subjektívneho pôvodu, alebo má objektívne príčiny?( Tondl, L. Problémy sémantiky, str. 235) Už len odpovede na tieto otázky by boli nejednoznačné a rôzne; jednoznačne by z nich však vyplynula odpoveď, že vágnosť je tak subjektívna ako aj objektívna, tak zámerná ako neintencionálna, a je nutné pozeráť sa na ňu v súvislosti a v závislosti na oblasť použitia. Okrem „vágnosti“, ako opaku „presnosti“, a tým spätéj „mnohoznačnosti“, ako opaku „jednoznačnosti“, sa Tondl zaoberá „denotačnou temnosťou“, ktorá je opakom „zrejmosti“, „prehľadnosti“. (ibid. str. 249) Keďže narážame pritom na problém použitia správnych a presných termínov v našom vyjadrovaní sa tak v rodnom, ako aj v cudzom jazyku, považujeme za dôležité ozrejmiť autorovu interpretáciu tohto termínu. Hovorí, že pri štúdiu cudzieho jazyka, ak narazíme na nový termín a ak nepoznáme jeho preklad alebo vymedzenie toho, čo označuje, už známymi terminologickými prostriedkami, máme problémy interpretovať termíny cudzieho jazyka. Takáto nemožnosť, alebo neschopnosť interpretácie môže byť v zásade dvoch typov: a) absolútna neznalosť toho, čo termín označuje a čo znamená, t.j. absolútna neznalosť zmyslu a denotácie alebo b) neznalosť toho, čo termín označuje, t.j. nejasnosť alebo neurčitnosť denotácie. V tomto prípade môžeme byť napr. schopní taký termín s nejasnou denotáciou preložiť, uviesť iný termín s rovnakým zmyslom, a to bez toho, aby sme museli ozrejmiť denotáciu. Inými slovami, hovoríme o porozumení a pochopení, čo je v cudzom jazyku pri osvojovaní nových termínov zvlášť dôležité. Preto pri vyučovaní anglického jazyka študentov psychológie vychádzame z predpokladu, že tak a) ako b) sú možné, a teda je nevyhnutné zaoberať sa odbornými textami takým spôsobom, aby sme eliminovali tak vágnosť a mnohoznačnosť ako aj denotačnú temnosť. Lebo len dodržiavanie týchto atribútov jednotlivých jazykových prostriedkov môže byť zárukou reálneho dorozumenia.

Predpokladajme, že u ľudí, ktorí používajú anglický jazyk ako cudzí jazyk, je nejednoznačné, teda vágne vyjadrovanie, následkom nedostatočnej slovnej zásoby. Pripomeňme si, že sa zaoberáme predovšetkým vyučovaním anglického jazyka u budúcich psychológov, ktorí sa jednoznačne budú vo svojej praxi konfrontovať s týmto cudzím

jazykom či už v podobe vlastného osvojovania si poznatkov z odborných publikácií alebo na pôde rôznych medzinárodných vedeckých konferencií. Psychológ musí zvlášť starostlivo vyberať slová vo svojom prehovore, nakoľko jeho primárnou úlohou je pomôcť pacientovi s určitým psychickým problémom alebo ťažkosťou. Celá interakcia medzi pacientom, resp. klientom a psychológom je založená na komunikácii. Vždy je na psychológovi, aby správne odhadol špecifické okolnosti, ako napr. povahu klienta, momentálny stav, jeho aktuálny alebo trvalý problém, zdravotný stav a iné charakteristiky, ktoré vplývajú, a sú teda rozhodujúce pri determinovaní a následnej pomoci tomuto človeku. Psychológ musí vedieť, či bude vhodnejšie rozprávať intencionálne vágne alebo jednoznačne. Naopak klient nepremýšľa nad výberom jazykových prostriedkov, ale sústreďí sa na obsah, na výpoveď svojho problému. Pozrime sa teraz na tie termíny, ktoré vplývajú na vágnu komunikáciu, ktorej následkom môžu byť komunikačné problémy alebo nedorozumenia. Ide o nasledovné skupiny výrazov:

1. Relatívne pojmy. Relatívne pojmy sú termíny, ktoré získavajú svoj význam porovnávaním, ozrejmením interpretácie na základe vlastnej skúsenosti alebo vlastného pohľadu. Relatívne pojmy sa javia ako najviac vágne, a sú to všetky kvantitatívne a kvalitatívne adjektíva, ako napr. „malý“ – „veľký“, „lacný“ – „drahý“, „dobrý“ – „zlý“, atď. Uvedme príklad: Stalo sa vám niekedy, že ste odporučili priateľom ísť na večeru do reštaurácie so slovami, že je dobrá, lacná a malá? Vaši priatelia mohli danú reštauráciu v konkrétnej chvíli považovať za neprimerane drahú vzhľadom na ich finančné možnosti, za neprimerane malú na ich vkus a zároveň im nechutilo jedlo, ktoré si objednali, a teda nebola pre nich ani dobrá. V nejakej situácii, kedy by psychológ odporučil klientovi s problémom sociálnych kontaktov danú reštauráciu ako súčasť terapie a tento by mal na ňu presne taký názor ako sme opísali, mohlo by sa teoreticky stať, že o klienta príde, alebo že sa jeho problém ešte znásobí a konkrétne odporúčanie pochopí úplne inak, ako jeho psychológ zamýšľal.

Vzhľadom na použitie a interpretáciu takýchto pojmov v anglickom jazyku, ide o absolútnu paralelu so slovenčinou.

2. Emotívne pojmy. Emotívne pojmy sú slová, ktoré znejú akoby niečo opisovali, ale v skutočnosti oznamujú postoj hovoriaceho k danému objektu alebo skutočnosti. Tieto slová znejú ako fakty, ale vždy zároveň vypovedajú názory ich používateľa. Pozrime sa na niekoľko takýchto adjektív v anglickom jazyku. „Thrifty“, „mean“, „cheap“, „frugal“, „stingy“. Pomocou slovníka vysvetlíme ich význam. „Thrifty“ = careful about spending money and not wasting things; „frugal“ = using only as much money

or food as necessary; „mean“ = not generous (British English), not willing to give or share things, especially money; „cheap“(American English) = not generous, not liking to spend money; „stingy“ = not willing to spend money. Ako vidíme, všetky výrazy sú viac či menej synonymické a zároveň vyjadrujú postoj, súhlas, či nesúhlas s takouto vlastnosťou pri opise niekoho. Pri tzv. emotívnych pojmoch si musíme v našej komunikácii dávať pozor na jazykové nuansy, aby nenastali komunikačné nedorozumenia. Takéto vlastnosti ako „lakomosť“, alebo „šetrnosť“ a ostatné uvedené v anglickom jazyku sú doslova predispozíciou na partnerské problémy, či nedorozumenia. Pri absolútnej znalosti ich interpretačných noriem sa jednoznačne môžeme vyhnúť vágnej komunikácii, a preto je nevyhnutné aj na seminároch v anglickom jazyku, ako aj sebazvedávaním, rozširovať slovnú zásobu o takéto synonymické výrazy.

Uvedme iný príklad z ireálnej psychologickkej praxe. Rodičia prídu k odborníkovi s problémom, že ich dieťa je „slob“ (a person, who is lazy and dirty or untidy). Dieťa je možno pritom len „lazy“ (unwilling to work or being active or showing a little work or care), alebo casual (not showing much care), a teda je „a little careless“ (not giving enough attention to some kind of work). V slovenskom jazyku nemáme viac ako jeden termín, a síce „lenivý“, a na ozrejenie tohto adjektíva, teda na pochopenie ako to s údajnou lenivosťou myslíme, potrebujeme oveľa viac opisných slov. V angličtine v každom prípade každý jeden výraz ukrýva špecifický postoj človeka, ktorý ho použije na opis niekoho iného a udáva svoj postoj a názor na neho. Navyše, ak vyslovíme tieto anglické termíny nahlas, nevyhneme sa rôznym intonáciám, ktoré dodajú komunikácii iný odtieň.

Tu je na mieste zdôrazniť aj fakt, že nielen intonácia, ale aj mimika, gestá, poloha tela a iné mimojazykové faktory sú tiež komunikačnými prostriedkami, a často impozantnejšími ako slová samé a tieto neverbálne faktory môžu byť tiež vágne.

3. Široké pojmy. Široký pojem je azda jedným z najfrekventovanejších pojmov vôbec; v bežnej každodennej reči si ani neuvedomujeme, ako často ho používame, a to v situáciách, kedy náš komunikačný partner rozpráva vágne. Široký pojem je vlastne slovo, ktoré inému človeku viac, ako my zamýšľame. To znamená, že nevedome sme vybrali slovo, ktoré pokrýva celú škálu predmetov, hoci my sme mali v pláne referovať len k určitému predmetu alebo predmetom tejto škály. Najbežnejším širokým pojmom je slovo „všetko“ = „everything“. Keď povieme študentom, že sa

majú ku skúške naučiť všetko, čo sme prebrali na seminároch počas celého semestra, môže ich takýto vágny termín do viesť k pocitom frustrácie, ak si uvedomíme kvantum prebratého učiva za dané obdobie. Nám sa osvedčilo poslednú vyučovaciu hodinu venovať zopakovaniu prebratého sylabusu, a to formou poznámok a diskusie k daným témam, ozrejmiením prípadných nejasností, či všetko, čo bolo povedané k určitej téme má aj relevantný význam, alebo sme to spomenuli okrajovo a pod. Takto strávená hodina pomôže študentom zorientovať sa v prebratom učive, majú jasno v podmienkach a požiadavkách na skúšku, a následne aj vo vágnom termíne „všetko“. Iným širokým pojmom je napríklad slovo „večer“, „nedávno“, apod., resp. všetky pojmy, ktoré referujú k časovým a priestorovým skutočnostiam sú široké, a na to, aby sme sa vyhli komunikačnej vágnosti, treba ich úzko špecifikovať.

4. Fiktívne pojmy. V sémantike sa za fiktívne pojmy považujú termíny ako „sloboda“ = „freedom“, „pravda“ = „truth“, „spravodlivosť“ = „justice“ a pod. Fiktívne pojmy sťažujú komunikáciu najmä preto, že majú pre každého jedného človeka úplne iný význam, resp. významy. To z nich vytvára vágne pojmy a to, čo je pri nich nebezpečné je fakt, že pri ich používaní predpokladáme, že ich význam je jasný, každému tak ako nám. Na priblíženie faktu, ako rozlične chápeme významy týchto termínov, dostávajú študenti na seminári úlohu vypracovať písomne svoj názor, resp. predstavu o tom, čo je sloboda. Pre každého z nás tento pojem odráža iné mimojazykové skutočnosti.
5. Eufemizmy. Eufemizmy sú výrazy pomenúvajúce predovšetkým nepríjemné javy jemnejším spôsobom. Eufemizmus je vlastne zjemnenie, je to výraz, ktorým vlastne klameme seba a iných tým, že nečelíme pravde zreteľným postojom, ale uľahčíme si ju použitím tohto obranného mechanizmu. Spomedzi všetkých pojmov, vplývajúcich rozhodujúco na kvalitu komunikácie, sú práve eufemizmy vysoko intencionálne vágne, kým v ostatných prípadoch ide skôr o nezámerné použitie, resp. v prípade emocionálnych pojmov musíme byť zvlášť obozretní z dôvodov, ktoré sme opísali vyššie. Eufemizmus je napr. aj to, ak v angličtine povieme, že sme „tipsy“ = slightly drunk, alebo „relaxed“, hoci v skutočnosti sme „drunk“. Alebo povieme, že si niečo požičiame = „borrow“, hoci a priori vieme, že nemáme úmysel danú vec vrátiť. Alebo ľudia často pri hádke klamú sami seba, že sa nehádajú, ale iba diskutujú = „not having argument“, just „discussion“. A predstavte si koľkokrát navrhnete niečo vašmu

komunikačnému partnerovi niečo takým výberom verbálnych a neverbálnych prostriedkov, že namiesto „suggestion“, je z toho „command“.

V závere chceme ponúknuť niekoľko ukážok toho, ako sa na seminároch anglického jazyka snažíme eliminovať vágnosť vo vyjadrovaní u študentov psychológie. Komunikačné zručnosti sú u týchto študentov náležitou predispozíciou k úspešnému výkonu ich povolania. Už niekoľkokrát sme zdôraznili nevyhnutnosť a nutnosť aktívneho používania anglického jazyka týmito študentmi a budúcimi odborníkmi. Aby sme im uľahčili adekvátne a správne pochopenie odborných textov v tomto cudzom jazyku, konfrontujeme sa na seminároch s rôznymi textami, tak zo základných (teoretických), ako aj špeciálnych a aplikovaných psychologických vied a zameriavame sa pritom na rozširovanie a upevňovanie slovnjej zásoby, ktorej znalosť sa hľadáním synonymických pojmov a presných vyjadrení neustále zlepšuje.

Znova sa pripomeňme problém pri učení sa slov v cudzom jazyku podľa Tondla. Ide buď o a) absolútnu neznalosť toho, čo termín označuje a čo znamená, t.j. absolútnu neznalosť zmyslu a denotácie alebo b) neznalosť toho, čo termín označuje, t.j. nejasnosť alebo neurčitosť denotácie. V skupine približne 25 študentov na seminári vychádzame z toho, že úroveň jazykovej zručnosti je u každého študenta iná, ale cieľ je rovnaký. Všetci si majú osvojiť určitý počet odborných termínov v anglickom jazyku a a priori musíme brať do úvahy, že ide o a) aj b). Až po určitom čase a práci s niekoľkými desiatkami strán odborných článkov zisťujeme, že a) sa výrazne eliminuje, aj keď samozrejme nikdy na žiadnej úrovni používania cudzieho jazyka nedôjde k absolútnej eliminácii.

Na ukážku vyberáme text o mnohonásobnej osobnosti, „multiple personality“, ktorý z odbornej literatúry spracovala študentka 3. ročníka psychológie.

Signs and symptoms of multiple personality are:

- lapses in memory (dissociation), particularly of significant life events, like birthdays, weddings, or birth of a child
- experiencing blackouts in time, resulting in finding oneself in places but not recalling how one travelled there
- being frequently accused of lying when they do not believe they are lying (e.g. being told of things they did but do not recall)

- encountering people with whom one is familiar but who seem to know them sometimes as someone else
- being called names that are completely unlike their own name or nickname
- finding items they have clearly written but are in handwriting other than their own
- hearing voices inside their head that are not their own
- not recognizing themselves in the mirror
- feeling unreal (derealization)
- feeling like they are watching themselves move through life rather than living their own life

Pri takejto téme so špecifickým kontextom sa venujeme aj prekladu a vysvetľovaniu termínov, za účelom porozumenia textu, aby sa študent prípadne následne nevyjadroval vágne pri interpretácii tohto problému v slovenskom jazyku. V prvom rade ozrejmíme významy slov „sign“ a „symptom“, pričom dochádzame k záveru, že sú v tomto kontexte synonymické a nevytvárajú žiadnu vágnosť. Ďalej sa zaoberáme ostatnými slovami ako je „lapse“ = 1. a small mistake, especially one that is caused by forgetting sth or by being careless; 2. = a period of time between two things that happen; 3. = an example or period of bad behaviour from sb who normally behaves well. Následne sa zhodneme na preklade ako je „chyba“ alebo „výpadok“. Keby sme v texte našli len informáciu o „výpadku pamäte“, išlo by o už spomínaný termín „široký pojem“, a teda o vágne vyjadrovanie. Našťastie za týmto symptómom nasleduje vysvetlenie o aké výpadky, v akých situáciách k nim dochádza. Ďalej sa objaví termín „dissociation“. Je to podstatné meno odvodené od slovesa „dissociate“ = to regard two people or things as separate and not connected to each other. V tomto prípade ide o abstraktný pojem, ktorý skúsenému psychológovi povie veľa aj pri zachovaní takmer anglického prekladu „desocializácia“. Ak má však takýto psychológ byť nápomocný samotnému pacientovi s touto poruchou alebo jeho rodine, musí byť schopný jednoznačne vysvetliť, čo tento pojem znamená.

Spomeňme na tomto mieste skutočnosť, že vo všeobecnosti platí, že vágnosť poskytuje určitým spoločenským skupinám ľudí, a síce lekárom a politikom priestor, kde prví použijú vágne termíny zámerne aj neúmyselne, kým tí druhí takmer výlučne úmyselne, aby vo svojej rétorike povedali veľa, ale s veľmi malou výpovednou hodnotou. Čo to znamená? Pozrime sa na lekárov a vnímajme do určitej miery aj psychológov ako ľudí, ktorých poslanie je liečiť druhých. Predstavme si, že lekár má dať na vedomie nejakému človeku alebo jeho rodine, že zomiera. Odborná terminológia je na jednej strane pre lekára úplne prirodzená

a nezamýšľa sa nad jej porozumením obyčajnými ľuďmi, na strane druhej, ak si to lekár uvedomí, poskytujú mu odborné termíny možnosť vyjadrovania, ktoré je pre pacienta naopak vágne. A znova nastupuje faktor osobnosti, kedy je na lekárovi zvoliť si mieru únosnosti a adekvátneho vyjadrovania, ktorému porozumie aj menej vzdelaný človek. Do takýchto situácií sa vo svojej praxi dostávajú každý deň psychológovia, ktorí sa musia vyjadrovať presne a zároveň šetrne, na čo vágne termíny slúžia ako dobrý pomocník.

Preto ak sa vrátíme k nášmu odbornému textu o „multiple personality“, pokračujeme rovnakým spôsobom s termínmi ako „blackout“, „to recall“, „to accuse“, atď.

Úlohou každého študenta je vypracovať k seminárnej práci odborného textu aj glosár v rozsahu 30 termínov, ktorý musí vysvetliť v anglickom jazyku a následne napísať jeho preklad, ktorý významovo sedí s originálom v angličtine.

Z vlastnej skúsenosti môžem povedať, že týmto spôsobom, teda vysvetľovaním slov, hľadaním synonymických vyjadrení a prípadne prekladom do slovenčiny sa študenti každým semestrom zlepšujú v jazykovej zručnosti angličtiny.

Na dôvažok by sme podotkli nutnosť čítania týchto textov študentmi nahlas, keďže nielen tvaroslovie, ale aj fonetika a presná výslovnosť, intonácia, tempo a pauzy, a v neposlednom rade aj syntax, prispievajú k jasnej komunikácii.

Kedže sme začali citáciou v angličtine, túto prácu by sme chceli rovnako aj ukončiť: „...when one thinks about language as spoken by people on a day-to-day basis, it is hard to ignore the fact that much of what is said is vague...“

## **Literatúra**

ADLER, R., TOWNE, N.: Looking out / looking in, interpersonal communication, Rinehart Press, Corte Madera, California 94925, 1975. 330 str.

FELDMAN, R. S.: Essentials of understanding psychology. New York, McGraw-Hill, 1997. 574 str.

HALONEN, J. S. - SANTROCK, J. W.: Psychology contexts of behaviour, London, Brown & Benchmark, 1996. 810 str.

Oxford Advanced Learner's Dictionary, 7<sup>th</sup> edition.

TONDL, L.: Problémy sémantiky, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2006. 413 str.



SHANKER, S.: Semantics: The Magic of Words. Queensborough Community College  
Bayside, New York, 1965. 123 str.

## **Kontaktné údaje**

**Mgr. Sandra Kotlebová**

Katedra jazykov, tvorivých a spoločenských aktivít

Filozofická fakulta

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Nám. J. Herdu 2

917 01 TRNAVA

E-mail: [sandra.kotlebova@ucm.sk](mailto:sandra.kotlebova@ucm.sk)

# **E-PORTFÓLIO. ELEKTRONICKÝ VÝSTUP DOKTORANDOV MTF STU V RÁMCI PREDMETU ODBORNÝ ANGLICKÝ JAZYK**

## **E-Portfolio. Electronic output of doctoral students at the Faculty of Materials Science and Technology, Slovak University of Technology, within the framework of the subject Specialised English Language**

*Emília Mironovová, Gabriela Chmelíková*

**Abstrakt:** Štandardný písomný výstup doktorandov v anglickom jazyku obsahuje európsky pracovný štruktúrovaný životopis a motivačný list, ústnu prezentáciu zámeru dizertačnej práce vo vhodnom počítačovom programe, vedecký článok a vedecký poster na tému vlastnej dizertačnej práce alebo jej zámeru, písomný preklad z anglického jazyka do slovenského jazyka a CD so všetkými časťami portfólia. Elektronické portfólio reprezentuje prácu študenta, školiteľa, odbornej katedry a katedry jazykov.

**Kľúčové slová:** e-Portfólio, európsky štruktúrovaný životopis, motivačný list, prezentácia, vedecký článok, vedecký poster, preklad.

**Abstract:** The standard written output of doctoral students in the English language consists of the Europass curriculum vitae, a motivational letter, an oral presentation of the doctoral thesis proposal in an appropriate computer program, a research paper and a scientific poster on a topic of the doctoral thesis, a written translation from Slovak into English, and a CD with all parts of the portfolio. The electronic portfolio represents the work of a student, a supervisor, a specialised department as well as the department of languages.

**Key words:** e-Portfolio, Europass curriculum vitae, motivational letter, presentation, research paper, scientific poster, translation.

## **1 Úvod**

Súčasný obsah a forma syláb odbornej jazykovej prípravy doktorandov Materiálovotechnologickej fakulty STU v Trnave sa formovali na základe dlhoročnej praktickej skúsenosti a vedecko-výskumnej činnosti zainteresovaných učiteľov Katedry

odbornej jazykovej prípravy, podnetov priemyselnej praxe a vedeckého bádania ako i aktuálnych úloh fakulty a požiadaviek odborných katedier a zároveň v duchu rámcových dokumentov Európskej únie.

Vcelku úspešný model výučby zavedený v akademickom roku 1999/2000 ako výsledok inštitucionálneho projektu však musel v uplynulých dvoch rokoch čeliť novej situácii: na základe rozhodnutia vedenia fakulty sa angličtina stala povinným predmetom. Škála výučby povinného cudzieho jazyka, ktorá dovtedy zahŕňala ponuku anglického, nemeckého, ruského a francúzskeho jazyka sa tým zredukovala vo všetkých stupňoch štúdia len na jeden povinný cudzí jazyk – anglický. Pre učiteľov to znamenalo zabezpečiť výučbu odborného anglického jazyka na bakalárskom stupni štúdia na troch úrovniach (veľmi mierne pokročilí - A2; mierne pokročilí - B1, B2; pokročilí – C1), respektíve na dvoch úrovniach (mierne pokročilí - A2, B1; pokročilí B2, C1) na doktorandskom stupni štúdia.

Spomínaná zmena priniesla predovšetkým šok pre bývalých nemčinárov, a v prípade externých doktorandov aj početnej skupine ruštinárov, teda študentom, ktorí sa minimálne jedno desaťrocie intenzívne venovali cudziemu jazyku zvolenému už na základnej či strednej škole. Dotácia hodín povinnej výučby jazyka sa pritom znížila v prípade doktorandov na polovicu, t.j. z dvoch semestrov na jeden. To vyvolalo potrebu istej úpravy syláb a novú definíciu rečových kompetencií, ktoré si doktorandi jednotlivých úrovní majú osvojiť počas kurzu odbornej angličtiny.

Problémovou skupinou sa stali práve doktorandi s minimálnymi základmi angličtiny, nedostatočnými na nácvik jazykových kompetencií nevyhnutných pre úspešné pôsobenie mladého vedeckého pracovníka na medzinárodnom akademickom alebo vedecko-výskumnom fóre. Efektívna výmena výsledkov výskumu, komunikácia v angličtine a reprezentatívna zložka vystupovania v medzinárodnom vedeckom a akademickom prostredí býva stresujúca aj pre zdatného angličtinára so solídnu jazykovou prípravou. Bolo by naivné myslieť si, že výsledkom akokoľvek intenzívnej a profesionálne hodnotnej jednosemestrálnej spolupráce učiteľa - angličtinára a doktoranda - bývalého nemčinára bude zrelý rečník a autor vedeckých článkov v angličtine, hoci študenti i učitelia sa snažia vykompenzovať tento nedostatok; učitelia tým, že obetavo ponúkajú svoj nadčas a svoju nadprácu prostredníctvom osobných konzultácií a študenti paralelným absolvovaním jazykových kurzov ponúkaných na fakulte alebo v iných inštitúciách. Spoločným úsilím však môžeme naštartovať proces štúdia a jeho

etapy, rozvinúť potenciál a ambície študentov a nadefinovať perspektívy. V tom nám účinne pomáha i požadovaný záverečný výstup doktorandov (portfólio) v dvoch formách: tlačenej a elektronickej.

Portfólio sa pilotovalo v akademickom roku 2007/2008 a dnes sa už považuje za štandardný (štandardizovaný) výstup, spĺňajúci odborné, jazykové, formálne i estetické kritériá, uplatňované s vysokou dávkou kreativity. Portfóliá jazykovo zdatných doktorandov slúžia ako názorná pomôcka a inšpirácia pre ostatných. S pomocou svojich ochotných jazykovo kompetentných kolegov a učiteľov angličtiny sa často aj začínajúcim doktorandom - angličtinárom darí pripraviť solídny písomný výstup, ktorý prináša pocit uspokojenia z práce samotnému doktorandovi aj učiteľovi angličtiny, reprezentuje prácu študenta, jeho školiteľa, odbornej katedry a aj katedry jazykov.

## **2 PhD. portfólio**

Súčasný písomný výstup doktorandov v odbornej angličtine je výsledkom rastúcich požiadaviek trhu predovšetkým v oblasti IKT a inovácií a neustále sa zlepšujúcej jazykovej kompetencie kandidátov doktorandského štúdia. Portfólio sa predkladá v dvoch formách, tlačenej a elektronickej a skladá sa z nasledovných častí:

**2.1 Európsky pracovný štruktúrovaný životopis a motivačný list.** Na vypracovanie životopisu odporúčame úpravu „Europass“, štandardizovanú Európskou komisiou. K motivačnému listu (žiadosť do zamestnania, o grant alebo štipendium) požadujeme priložiť konkrétny inzerát, na ktorý kandidát svojim motivačným listom reaguje.

**2.2 Ústna prezentácia zámeru dizertačnej práce** vo vhodnom počítačovom programe (PowerPoint, PDF, atď.) s následnou **diskusiou**. Dôraz sa kladie na štruktúru prezentácie (úvod – jadro – záver – diskusia), použité jazykové prostriedky (register, spájacie výrazy, použitie signálov...) a prezentačné techniky (práca s audiovizuálnou technikou, kontakt s publikom, vhodné využitie neverbálnej komunikácie – zrakový kontakt, intonácia) ďalej na politickú korektnosť, dodržanie predpísaného časového rozpätia 10 minút, atď. Pozornosť venujeme i štruktúre a jazyku jednotlivých vizuálnych prvkov samotnej elektronickej prezentácie.

**2.3 Vedecký článok** na tému vlastnej dizertačnej práce (alebo jej zámeru). V odbornom článku by mal kandidát dodržať medzinárodne odporúčanú štruktúru (názov – úvod – metódy/materiály – výsledky – diskusia – záver) spolu so všetkými potrebnými náležitosťami ako sú abstrakt, zoznam použitej literatúry či prílohy. Hodnotia sa použité jazykové prostriedky, predovšetkým vedecký štýl, register, skladba viet, kohéznosť štruktúry a konzistencia úpravy a vhodné využitie náležitých gramatických javov, napr. používanie trpného rodu.

**2.4 Vedecký poster** na tému dizertačnej práce s dôrazom na dodržanie medzinárodne odporúčanej štruktúry posterov (názov – meno a kontakt autora, školiteľa, adresa pracoviska – úvod – metódy/materiály – výsledky – záver), rovnako ako na použité jazykové prostriedky a prítlačivý grafický dizajn. Odporúčaná veľkosť postera je A1. Vypracované postery z predchádzajúcich ročníkov tvoria trvalú výzdobu vstupných priestorov na Katedru odbornej jazykovej prípravy a slúžia tiež pedagógom ako názorná učebná pomôcka a študentom ako vzor a inšpirácia.

Poster, vedecký článok i prezentácia by mali byť venované pôvodnému (či už realizovanému alebo plánovanému) celkovému alebo čiastkovému výskumu na tému vlastnej dizertačnej práce a jednotlivé výsledné produkty by mali obsahovať vlastný autorský prínos, inovácie a ich implementáciu (realizované alebo plánované) v danej vedeckej oblasti. Spomínaný výstup (poster, vedecký článok a prezentácia) nesmú byť kompiláciou rôznych článkov či výskumov publikovaných inými autormi.

**2.5 Písomný preklad z anglického jazyka do slovenského jazyka** v rozsahu 1 – 5 strán (podľa jazykovej úrovne doktoranda) z asi 50 -100 strán ústne preloženého odborného textu. Výber odborného textu odporúča príslušný školiteľ doktoranda. Autorom textu by mal byť nositeľ jazyka, prípadne musí byť príslušný odborný text uverejnený v niektorom z odborných časopisov alebo zborníkov, ktoré prešli dôslednou jazykovou recenziou. Preklad by mal byť čo najpresnejší a štylisticky čistý (jazykové prostriedky vedeckého štýlu). Hodnotí sa nielen využitie správneho registra v odbore (terminus technicus) ale i porozumenie a celková interpretácia textu na úrovni vety či odseku. K prekladu spracúva doktorand **glosár** v rozsahu primeranom svojej jazykovej kompetencii. Glosár obsahuje anglické slovo/výraz v základnom tvare, jeho fonetický prepis a slovenský ekvivalent.

**2.6 CD** so všetkými časťami portfólia z dôvodu lepšej archivácie, ďalšieho použitia a diseminácie doma a v zahraničí. CD, ktoré sa archivujú na stránke KOJP, slúžia nielen ako názorná pomôcka ale aj ako inšpirácia ďalším študentom a pedagógom.

Pre úplnosť treba dodať, že Katedra odbornej jazykovej prípravy zabezpečuje výučbu anglického jazyka na špecifické účely v doktorandskom štúdiu aj pre externých študentov, ktorí môžu výučbu absolvovať v dvoch celistvých blokoch v poobedňajších hodinách podľa aktuálneho rozvrhu pre externých doktorandov.

Požadovaný výstup je rovnaký – príprava e-Portfólia, avšak s ohľadom na kratší čas nepožadujeme od externých študentov vypracovanie vedeckého posteru.

### **3 Výhody doktorandského portfólia**

S rozvojom informačných a komunikačných technológií sa zvýšila i kompetencia študentov v danej oblasti, preto kandidáti doktorandského štúdia na MTF STU v Trnave prirodzene prijali možnosť využiť informačné a komunikačné technológie i na vypracovanie svojich výstupov v odbornom anglickom jazyku. Svoje výstupy v elektronickej podobe môžu tak využiť nielen ako materiál ku skúške z anglického jazyka na doktorandskom štúdiu ale aj na profesionálne účely, napr. pri absolvovaní študentskej mobility a domáce či zahraničné konferencie.

### **4 Záver**

Informačné a komunikačné technológie predstavujú hodnotný podporný nástroj pri zostavovaní, vypracovaní a kontrole požadovaných výstupov či zadaní. Hoci majú v súčasnosti študenti sklon skôr nadužívať informačné a komunikačné technológie, v kurze anglického jazyka na špecifické účely v doktorandskom štúdiu im vyučujúci anglického jazyka odporúčajú postupy, ako IKT vhodne a účelne využiť vo svojich výstupoch na profesionálne a akademické účely.

Podobný formát výstupu však uľahčuje nielen spracovanie požadovanej témy či jej kontrolu, ale i archiváciu a disemináciu materiálov. Zároveň predstavuje reprezentatívnu vzorku práce a spoločného úsilia študentov - doktorandov a ich pedagógov.

V ostatných dvoch rokoch majú pedagógovia Katedry odbornej jazykovej prípravy ÚIPH MTF STU v Trnave záujem zaviesť podobné portfólio ako výstup aj u študentov bakalárskeho a inžinierskeho štúdia vo všetkých odboroch, aby mali študenti možnosť poznať dostupné e-learningové prostredie a vedeli vypracovať svoje vlastné portfólio, ktoré by bolo možné priebežne v danom prostredí upravovať, dopĺňať, konzultovať s príslušnými odborníkmi a úspešne použiť či už na Slovensku v prostredí početných nadnárodných spoločností alebo v zahraničnej akademickej, vedeckej a priemyselnej praxi.

## Literatúra

- MIŠTINA, J.: Efektivizácia technického vzdelávania prostredníctvom odborne zameranej jazykovej prípravy. In: *Technológia vzdelávania 3/2005*, SLOVDIDAC Nitra, 2005, pp. 11-13, ISSN 1335-003X.
- ROVANOVÁ, Ľ.: Foreign Languages and Technical Universities - A Good Match? In: *"CO-MAT-TECH 2002"*, Trnava, SR, STU Bratislava, 2002, pp. 609-613.
- ROVANOVÁ, Ľ. et al.: English for Professional Communication Development. Spolok absolventov a priateľov FEI STU, STU Bratislava, 2006, pp. 1-99.

## Kontaktné údaje

### **PhDr. Emília Mironovová**

Katedra odbornej jazykovej prípravy  
Ústav inžinierskej pedagogiky a inžinierskych vied  
Materiálovotechnologická fakulta STU v Trnave  
Paulínska 16  
917 24 TRNAVA  
E-mail: emilia.mironovova@stuba.sk

### **Mgr. Gabriela Chmelíková, PhD.**

Katedra odbornej jazykovej prípravy  
Ústav inžinierskej pedagogiky a inžinierskych vied  
Materiálovotechnologická fakulta STU v Trnave  
Paulínska 16  
917 24 TRNAVA  
E-mail: gabriela.walekova@stuba.sk

# ORGANIZAČNÉ SÚSTAVY VYUČOVANIA

## Organisational systems of the teaching and learning process

*Božena Petrášová*

**Abstrakt:** Vyučovací proces je vo všeobecnosti zameraný na potreby žiakov či študentov. Vzhľadom na individuálne danosti študentov musí učiteľ často voliť zvláštne metodické postupy, aby u žiakov vzbudil záujem o učivo pri osvojovaní si vedomostí. Najvhodnejšími sa javia názorné vyučovanie s využitím učebných pomôcok, ako aj rôzne typy prístupu učiteľa ku študentom. Učiteľ má možnosť zvoliť si individuálne, hromadné, individualizované, programované či kooperatívne vyučovania. Spomínané systavy umožňujú jednotlivým študentom ľahšie osvojovanie vedomostí. Učiteľ im tak čo najefektívnejším spôsobom sprostredkuje možnosť vzdelania.

**Kľúčové slová:** individuálne, hromadné (frontálne), individualizované, programované, kooperatívne vyučovanie, učiteľ, žiak.

**Abstract:** Any teaching process is generally focused on needs and peculiarities of pupils or students. In certain cases, special educational treatment should be used to arouse interest of students in knowledge acquisition. Object teaching, teaching aids and various kinds of approaches to students ought to be applied to manage the whole group of pupils and ensure their educational opportunities. The most suitable types of treatment are individual, group, individualized, program and cooperative approaches.

**Key words:** teaching with individual, group, individualized, program and cooperative approaches, teacher, pupil.

**Organizačná sústava vyučovania** – usporiadanie vyučovacieho procesu – sa zameriava na vytvorenie prostredia a spôsob organizácie činnosti učiteľa a žiakov pri vyučovaní. Vytvára vzťahy medzi žiakom, vyučujúcim, obsahom vzdelávania a vzdelávacími prostriedkami. Poznáme niekoľko typov organizačných sústav vyučovania: individuálne, hromadné, individualizované, programované, kooperatívne. Vo svojej práci sa chcem podrobnejšie zaoberať jednotlivými sústavami, najmä však kooperatívnym vyučovaním.



## 1 Individuálne vyučovanie

Je to najstaršia organizačná sústava používaná už v staroveku, neskôr v stredoveku. Pri individuálnom vyučovaní sú žiaci rôzneho veku a rôznej úrovne vedomostí zhromaždení v jednej miestnosti, ich počet nie je presne stanovený. Činnosť jednotlivých žiakov riadi učiteľ, žiaci pracujú individuálne, medzi sebou nijako nespolupracujú. Učivo je stanovené pre každého žiaka zvlášť, neexistujú spoločné učebnice. Doba vyučovania je voľná, počet hodín za týždeň ani za rok nie je presne vymedzený. Keďže individuálne vyučovanie poskytuje priestor na trvalejší kontakt jedného učiteľa a jedného žiaka, dnes sa uplatňuje najmä v umeleckej výchove, pri doučovaní, individuálnej konverzácii či tréningu vrcholových športovcov. Hoci produktivita práce učiteľa je nízka, proces učenia prebieha veľmi intenzívne, pretože učiteľ má možnosť neustále sa žiakovi venovať.

## 2 Hromadné (frontálne) vyučovanie

Táto organizačná sústava sa začala používať na prelome 16. a 17. storočia, dodnes je všeobecne najrozšírenejšou. Podľa Skalkovej (2007), základná charakteristika tejto organizačnej sústavy spočíva v tom, že učiteľ pracuje s vymedzenou skupinou žiakov (triedou) plánovite, sústavne a v určenom čase – v súlade s rozvrhom hodín. Každá vyučovacia hodina má svoj didaktický cieľ, môže nadväzovať na rôzne organizačné formy vyučovania a podľa potreby sa s nimi prelínať. Proces vzájomného pôsobenia a komunikácie je založený na osobnom kontakte učiteľa s triedou, dochádza k rôznorodému (priamemu i nepriamemu) vzájomnému pôsobeniu učiteľa a triedy. Učiteľ sa snaží udržiavať kontakt s triedou ako celkom, zároveň však i s každým jednotlivým žiakom. To mu umožňuje poznávať žiakov, úroveň ich vývoja a ich špecifické vlastnosti. Má možnosť uplatňovať individuálny prístup k jednotlivým žiakom. Zároveň sa i žiaci poznávajú navzájom, rozvíjajú sa sociálne vzťahy medzi nimi, čo umožňuje postupný vznik vzájomnej kooperácie (spolupráce) žiakov. Veľmi dôležitým faktorom je dodržiavanie noriem počtu žiakov v triede, ich prekročenie znemožňuje učiteľovi efektívne používanie vyučovacej hodiny na usmerňovanie každého jednotlivého žiaka.

## 3 Individualizované vyučovanie

Vzniklo koncom 19. storočia ako kritika hromadného vyučovania, ktoré prehliadalo individuálne odlišnosti jednotlivých žiakov, ich rôzne dispozície, záujmy a potreby, ich aktuálny duševný a fyzický stav a zabraňovalo jednotlivým žiakom rozvíjať vlastnú

individualitu, samostatnosť a tvorivosť. Podľa Skalkovej (2007), princíp individualizácie spočíva v tom, že práca je prispôbená každému žiakovi na základe poznania jeho možností. Dôležitým aspektom tejto sústavy je, že kladie veľký dôraz na diferenciaciu žiakov – od každého žiaka sa vyžaduje námaha, ktorá mu je primeraná a ktorej je schopný. Poznáme dve základné formy individualizovaného vyučovania, a to *daltonský plán* a *winnetskú sústavu*. Základným princípom daltonského plánu je, že žiak, na základe brožúry, má určenú látku, ktorú si musí za desať mesiacov osvojiť. Učiteľ plní iba úlohu poradcu, necháva žiakovi priestor postupovať vlastným tempom a podľa vlastného záujmu. Winnetská sústava dala žiakovi možnosť individualizovaného pracovného tempa (nadpriemerný žiak mohol zvládnuť učivo ôsmich rokov za kratšiu dobu, slabší postupoval pomalšie, čím sa predišlo najmä prepadávaníu), ukázalo sa však, že žiaci nemôžu pracovať iba samostatne, a tak sa využívala i systematická organizácia hromadného vyučovania podľa vyučovacích hodín (ideálne v pomere 50:50). V súčasnosti sa používajú i iné koncepcie individualizovaného vyučovania, napr. *individuálne riadené projekty vyučovania* (sleduje sa proces učenia žiakov, stanovujú sa individualizované úlohy a poskytuje sa im individuálne potrebná pomoc) a *psychodidaktická teória „mastery learning“* (odmieta tradičné delenie žiakov na dobrých a zlých, naopak, presadzuje nové delenie žiakov na tých, ktorí sa učia rýchlejšie a tých, ktorí sa učia pomalšie; preto navrhuje spôsob vyučovania, kde žiaci nebudú obmedzovaní časom).

#### **4 Programované vyučovanie**

Podľa Skalkovej (2007), teória programovaného vyučovania chápe vyučovanie ako regulovaný proces so spätnými väzbami. Opiera sa o behaviorálnu psychológiu, ktorá je založená na pojmoch podnet, reakcia na podnet, spätná väzba a pozitívne posilňovanie, ktoré vedie k úspešnému učeniu. Zostavené boli nasledujúce základné koncepcie programovania:

- *Skinnerov lineárny program* – učivo je koncipované ako séria otázok a odpovedí, rozčleňuje sa na drobné kroky, ktoré umožňujú predísť chybám, tempo ich riešenia zodpovedá možnostiam samotného žiaka
- *Crowderov vetvený program* – hlavnú líniu tvoria širšie otázky, ktoré nepredpokladajú okamžitú správnu odpoveď, ale odbiehaním od hlavnej línie a vracaním sa k nej pomáhajú žiakom nájsť správnu odpoveď
- *Programy adaptívneho riadenia* – sú založené na vzájomnej interakcii medzi programom a jeho užívateľom

Na ciele programovaného vyučovania boli vytvorené nové učebné pomôcky – *programované učebnice* (žiak je neustále odkazovaný na iné strany, kde získava nové inštrukcie a postupne tak dosahuje cieľ) a *vyučovacie stroje* (skonštruované na princípoch kybernetiky a všeobecnej teórie systémov). To umožnilo chápať programované učenie ako učenie riadené – ako algoritmický proces. Ten je založený na princípe jednotlivých sekvencií – k nasledujúcej sekvencii žiak postúpi až vtedy, keď zvládne tú predchádzajúcu, keď odpovie na príslušné zadania. Tento algoritmus má 5 princípov: princíp malých krokov, princíp bezprostrednej spätnej väzby, princíp aktívneho učenia, princíp individuálneho tempa a princíp zlepšovania programu.

## **5 Kooperatívne vyučovanie**

Prostredníctvom kooperatívneho vyučovania sa žiaci učia spolupracovať, komunikovať a vzájomne sa hodnotiť. Tento efekt kooperatívneho vyučovania skúmal aj Slavin (1994), ktorý zistil, že kooperatívne vyučovanie má oproti súťaživému a individualizovanému typu vyučovania pozitívny efekt vo vyššej motivácii ako žiakov, tak aj učiteľov, k dosiahnutiu vysokého učebného výkonu. Analyzoval 27 štúdií o kooperatívnom vyučovaní – v 19 bolo viditeľné značné pozitívum kooperatívneho vyučovania oproti tradičnému (ten bol výhodnejší iba v jednej štúdii, v ostatných 7 sa rozdiely nezistili).

Cieľom kooperatívnych aktivít v škole je pomoc žiakom rozvíjať schopnosť pozeráť sa na problém očami druhých, brať do úvahy iné názory, rozlišovať problémy, ktoré môžeme vyriešiť samostatne a ktoré vyžadujú spoluprácu, schopnosť modifikovať stanovené pravidlá formou diskusie a dosiahnutím konsenzu a konať tak, aby bol dosiahnutý spoločný cieľ. Pri kooperatívnom type vyučovania žiaci pracujú v malých skupinkách (5-6 žiakov), riešia úlohy, osvojujú si vedomosti, vykonávajú rôzne praktické činnosti v atmosfére rovnoprávnosti a spolupráce (s využitím metódy brainstormingu). Hodnotenie žiaka závisí od výkonu skupiny, ktorej je členom. Učiteľ sa stáva najmä radcom a organizátorom, usmerňovateľom samostatnej práce skupín žiakov. Táto metóda má viesť od odovzdávania encyklopedických vedomostí žiakom ku komplexnému rozvoju osobnosti a schopnosti učiť sa, od pasivity žiaka k jeho aktivite, tvorivosti a samostatnosti, od orientácie na priemerného žiaka k diferenciálnemu a individuálnemu prístupu, od „triedy a tabule“ k vyučovacej technike, od informačno-receptívnej a reproduktívnej metódy k heuristickým metódam.

Kooperatívna výučba sa však nerovná skupinovej práci. Skupinové vyučovanie je niekedy len organizačnou podobou výučby, ktorá strieda bežné usporiadanie či menej bežnú individuálnu formu. Kooperatívne poňatie výučby je založené na princípe spolupráce pri

dosahovaní cieľa. Výsledky jedinca sú podporované činnosťou celej skupiny a celá skupina má prospech z činnosti jednotlivca. Základnými pojmami kooperatívneho vyučovania sú teda zdieľanie, spolupráca a podpora. (Kasíková, 2007)

Kasíková ďalej uvádza tieto základné znaky (princípy) kooperatívneho vyučovania:

- *pozitívna vzájomná závislosť* – dosahuje sa vytýčením spoločného cieľa, ktorý musí zvládnuť celá skupina
- *interakcia tvárou v tvár*
- *osobná zodpovednosť* – zmysel kooperatívnej výučby nie je v posilnení skupiny ako takej, ale v posilnení jednotlivca
- *formovanie a využívanie interpersonálnych a skupinových schopností*
- *reflexia skupinovej činnosti* - efektívnosť spoločnej činnosti je do značnej miery závislá na tom, ako skupina reflektuje svoju činnosť.

Pre efektívnu realizáciu kooperatívneho vyučovania by teda učiteľ mal:

- zabezpečiť pozitívnu vzájomnú závislosť členov skupiny (majú spoločné ciele, riešia spoločnú úlohu a za dosiahnutie cieľa či vyriešenie úlohy dostanú spoločnú odmenu)
- zabezpečiť vzájomný kontakt členov skupiny (usporiadanie lavíc a stoličiek tak, aby si žiaci videli navzájom do tvárí)
- posilňovať osobnú zodpovednosť členov skupiny (učiteľ by sa mal presvedčiť o práci všetkých členov v skupine. Vyvoláva najmä slabších, aby ukázali riešenie úloh.)
- zdokonaľovať interpersonálne, komunikatívne zručnosti žiakov (žiaci sa musia adaptovať na tempo práce, osvojiť si určité zvláštne formy komunikácie, osvojiť si techniku skupinovej práce...)
- usmerňovať prácu skupín žiakov (musí byť zameraná na dosahovanie určených cieľov, aby sa neplytvalo časom, aby vzťahy v skupine boli korektné a efektívne).

Cieľ práce pri kooperatívnom vyučovaní je zdieľaný všetkými účastníkmi skupiny. Jednotliví žiaci v nej sú spojení zodpovednosťou za prácu s informáciami. Hodnotenie práce skupiny môže byť založené na výkone jednotlivca, ale väčšinou býva predtým prepojené zhodnotením skupinového úsilia, ku ktorému prispel každý. Trieda tak funguje ako „skupina skupín.“

Podľa Piageta (1970) je „kooperatívnosť - spolupráca - rozhodujúcim prostriedkom formovania racionálneho myslenia, je rozhodujúca pre rozumový vývoj detí. Dieťa najlogickejšie myslí v diskusii s inými deťmi.“

Miron Zelina (2000) hovorí, že základnou charakteristikou kooperatívneho vyučovania je to, že úlohy a prezentácia obsahu sú zacielené na malé skupiny žiakov (5-6), ktorí sa učia spolu. Typická je mixovaná skupina – chlapci aj dievčatá, žiaci rozličných schopností, rozličného etnického pôvodu... Zamerania a činnosti jednotlivých skupín môžu byť nasledovné:

- *žiacky tím* – učiteľ prezentuje učivo alebo problém a žiaci v skupine sa spolu učia, riešia problémy
- *hráčsky tím* – jednotlivé skupiny medzi sebou hrajú, súťažia, diskutujú, argumentujú a získavajú body (ako vo vedomostných súťažiach)
- *vyučovací tím* – jeden člen / každý člen skupiny dostane od učiteľa označenú učebnú látku a má ju naučiť ostatných; skupina dostane informačný prameň, z ktorého si žiaci látku naštudujú a potom si ju spolu vysvetľujú, opakujú a skúšajú sa z nej
- *spoločne sa učiaci tím* – každý člen tímu má určitú rolu (vymýšľa, skúša, oponuje, organizuje prácu...)
- *vyšetrovací tím* – skupina komplexne vyšetruje problém, zháňa informácie, spresňuje definovanie problému, tvorí riešenia, hodnotí ich a realizuje; tím na „konferencii“ podáva ostatným žiakom správu o postupe riešenia problému, o chybách a odporúčaní pri riešení podobných úloh v budúcnosti.

Tieto metódy kooperatívneho vyučovania majú tri základné pozitívne charakteristiky:

- každý žiak dosahuje vlastné skóre úspechu, ale do úvahy sa berie i skupinové skóre
- kooperácia vedie k tomu, že viac pracujú viacerí žiaci, učia sa spolupracovať
- výkony sa znásobujú – lepší žiaci učia slabších, slabší získavajú, lepší si opakujú látku a učia sa učiť sa

Podľa Skalkovej (2007) je základným pozitívom kooperatívneho vyučovania jeho orientácia na sociálne vzťahy ako neoddeliteľnú súčasť celistvého vyučovacieho procesu. Pri kooperatívnom vyučovaní nejde o súťaženie medzi členmi skupiny či získanie maximálneho zisku pre jednotlivca na úkor ostatných. Naopak, ide tu o vzájomné porozumenie, ochotu k spolupráci a vzájomnú pomoc a schopnosť poskytovať rady. Medzi základné princípy kooperatívneho vyučovania teda patrí vzájomná pomoc, tolerancia, získanie schopnosti presne formulovať vlastné myšlienky a chápať myšlienky druhých, reagovať na názory a požiadavky skupiny, schopnosť hodnotiť seba i druhých. Základným prínosom kooperatívneho vyučovania v sociálnej oblasti je nadobudnutá schopnosť prijímať druhých ľudí, pokles prejavov rasizmu a lepšia schopnosť spolupracovať s druhými.

Kasíková (2007) hovorí, že pri kooperatívnom vyučovaní ide o systém založený na princípoch kooperácie pri učení v malých skupinách. Kooperácia sama, hoci je cenným cieľom tohto systému, nie je cieľom prioritným – tým je rozvoj intelektuálny a osobnostne sociálny. Uvádza tieto základné metódy kooperatívnej skupinovej činnosti: diskusiu, riešenie problému, prácu na produkte, simuláciu a rolové hry. Taktiež kladie veľký dôraz na vzdelávanie učiteľov.

„Záujem o kooperatívne učenie je spojený so súčasnými spoločensko-ekonomickými podmienkami, ktoré zvyrazňujú ľudskú kooperáciu ako jeden z najpodstatnejších elementov účinného fungovania veľkých i malých spoločností vrátane spoločenstva celosvetového. Kooperatívne učenie je prospešné vo vzťahu k cieľom a procesom vyučovania i jeho ľudským činiteľom – žiakom a učiteľom. Kooperatívne vyučovanie je predstavované ako systém spojený so vzdelávacími aktivitami napojenými na poňatie školy ako učiacej sa organizácie. Bez podnetov výskumu, mnohostrannej a mnohoúrovňovej podpory škôl a učiteľov usilujúcich sa o účinné vyučovanie bude kooperatívne učenie nevyužitým potenciálom, ktorý mal podľa všetkých prezentovaných parametrov predpoklad stať sa jedným z najvýraznejších faktorov zmysluplnej premeny školy.“ (Kasíková 2007, s. 148)

## **Literatúra**

KASÍKOVÁ, Hana: *Kooperativní učení a vyučování – Teoretické a praktické problémy*.

Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, 2007. 180 s. ISBN 978-80-246-0192-2.

PETERSSSEN, Wilhelm: *Učebnica všeobecnej didaktiky*. Bratislava: SPN, 1993. 200 s. ISBN 80-08-02004-0.

SKALKOVÁ, Jarmila: *Obecná didaktika*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVIN, Robert: *Preventing Early School Failure*. Boston: Allyn and Bacon, 1994. 237 s. ISBN 0-205-13991-4.

ŠVEC, Štefan: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 2002. 320 s. ISBN 80-89018-31-9.

ZELINA, Miron: *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS, 2000. 260 s. ISBN 80-88778-98-0.

### **Použité internetové zdroje**

SMOLKOVÁ, Eva: *Skúsenosť s kooperatívnym učením*. [online]. Citované 2010-12-05, dostupné na internete: < <http://www.smolkova.szm.sk/rotujuci%20prehlad.htm> >. <http://pedagogika-sk.blogspot.com/2008/09/diferencovan-vyuovanie.html>.

### **Kontaktné údaje**

**PhDr. Božena Petrášová**  
Katedra anglistiky a amerikanistiky  
Filozofická fakulta  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
917 01 TRNAVA  
E-mail: [petrasovabozena@gmail.com](mailto:petrasovabozena@gmail.com)

# MODERNÉ TECHNOLOGIE VO VYUČOVNÍ ANGLICKÉHO JAZYKA

## Modern technologies in English language teaching

*Edita Poórová*

**Abstrakt:** Článok sa zameriava na moderné technológie a ich využitie vo vyučovaní cudzích jazykov, na ich vplyv na metódy vyučovania aj učenia sa. Prináša charakteristiku súčasných študentov vo vzťahu k týmto technológiám a načrtáva perspektívu pre učiteľa. Okrem pozitívneho prínosu nových technológií sú v príspevku uvedené aj negatíva, ktoré tieto technológie prinášajú, pričom príklady vychádzajú zo skúsenosti autorky článku.

**Kľúčové slová:** moderné technológie, kompetencie, cudzí jazyk, vyučovací proces, učiteľ, študent.

**Abstract:** The article focuses on modern technologies in teaching foreign languages and their influence on the teaching and learning methods. It gives the characteristics of contemporary students in relation to these technologies and puts the perspectives for the teacher. Besides the positives of the new technologies there are also negatives described. The theoretical issues are illustrated by examples based on personal experience of the author.

**Key words:** modern technologies, competence, foreign language, teaching process, teacher, student.

Technologický rozvoj sa za posledné roky neustále zrýchľuje a má stále väčší vplyv na život spoločnosti a jednotlivca. Nepretržite sa vyvíja snaha o implementovanie inovácií do vzdelávania, čo prináša problém ich akceptácie rôznymi zložkami vzdelávacieho procesu. Výsledky a spätná väzba vyžadujú určitý čas, ktorý je často v disharmónii v porovnaní s tempom rozvoja. Bežný život mladých ľudí a teda študentov je informačnými technológiami ovplyvnený do takej miery, že vyučovací proces musí nevyhnutne túto skutočnosť brať do úvahy. Pozitíva nových technológií sú dnes všeobecne známe, ale na druhej strane si práve starší používatelia týchto vymožeností stále viac uvedomujú aj ich negatíva, keďže ich pohľad



na problém zahŕňa širšie súvislosti na základe skúseností, schopností analyzovať a porovnávať javy ako aj pozorovať a predvídať ich negatívne prípadne až škodlivé dôsledky.

Rozdielny uhol pohľadu na nové technológie mladej a staršej generácie v rozvinutej spoločnosti je zrejmý, a určite najviac viditeľný vo vyučovacom procese, kde na jednej strane stojí mladá generácia v úlohe prijímateľa a na druhej strane staršia generácia v úlohe odovzdávateľa vedomostí a informácií. Dnešný učiteľ už nemôže splňať funkciu obyčajného sprostredkovateľa vedomostí či zručností, lebo študent už nie je ochotný byť iba pasívnym článkom vo vyučovacom procese. Informácie sú dnes dostupné v komplexnej podobe a učiteľ by sa mal tejto realite prispôbiť. Znamená to aj jeho rozvíjanie technologických zručností, napriek tomu, že v tomto procese asi vždy bude za svojimi študentmi zaostávať. Na druhej strane istý nadhľad a skúsenosti učiteľa môžu predstavovať výhodu v podobe kritickejšieho posudzovania pozitív inovátnych metód vo vyučovaní ako aj predvídania ich negatív.

Vyučovanie cudzích jazykov sa rozvíja ako každá iná vedecká disciplína v čase a priestore. Tento proces podlieha rôznym zmenám, ale jedno je stále nemenné, v každej jeho forme ide o vzťah „učiteľ a žiak“. Preto je úloha učiteľa stále veľmi dôležitá. Pre súčasného učiteľa môže byť vyučovanie dnešného mladého človeka výzvou, stimulom pre jeho neustály profesionálny aj osobnostný rozvoj, alebo v tom horšom ale nie zriedkavom prípade, traumou. Vyučovanie cudzieho jazyka a hlavne anglického, je ešte zložitejším procesom, keďže angličtina sa za posledné roky posunula do roviny univerzálneho dorozumievacieho prostriedku. Nie je jednoduché súperiť s ponukou nekonečného množstva zaručených metód ako naučiť jazyk rýchlo a efektívne a orientovať sa vo veľkom množstve produktov, ktoré sú dnes dostupné pre každého, kto sa chce naučiť anglický jazyk. Klasický učiteľ, ktorý má väčšinou za cieľ naučiť jazyk kvalitne, musí hľadať stratégie, ako čo najviac zefektívniť vyučovanie anglického jazyka, pričom vo svojom úsilí je často odkázaný iba na seba.

Vyučovanie anglického jazyka je neustále pod drobnohľadom verejnosti a preto sa veľmi často rôzne inštitúcie vyjadrujú ku kvalite tohto procesu. Keďže úroveň ovládania tohto jazyka v našej krajine nie je na požadovanej úrovni, hľadajú sa rôzne príčiny tohto stavu a zdôrazňuje sa potreba inovátnych metód s použitím moderných technológií. Tieto metódy sa niekedy preceňujú, a často sa na ich podporu vynakladajú veľké prostriedky, pričom podľa môjho názoru chýba systémové riešenie problému.

V mojom príspevku by som sa chcela vyjadriť k niektorým negatívam, ktoré podľa mojich vlastných pozorovaní a skúseností inovatívne metódy vo vyučovaní anglického jazyka priniesli, pričom som sa snažila uviesť ich v konfrontácii s pozitívami týchto metód.

Ešte v nedávnej minulosti sa pod pojmom gramotnosť rozumela schopnosť čítať a písať. Dnes tento pojem zahŕňa aj iné zručnosti typické pre 21. storočie, ako technologické, informačné, tvorivé a sociálne kompetencie. Bez týchto kompetencií je stále ťažšie uspieť v našom rozvinutom svete. Jednotlivé kompetencie boli definované nasledovne:

+ technologická kompetencia – schopnosť používať nové médiá, napr. internet za účelom získavania informácie a komunikácie s inými ľuďmi

+ informačná kompetencia – schopnosť zhromažďovať informácie všetkými možnými prostriedkami, schopnosť triediť údaje, rozlišovať ich relevantnosť a dôveryhodnosť, a spracovávať ich s cieľom získať kvalifikovaný názor v širšom zábere

+ tvorivá kompetencia – schopnosť produkovať informácie prostredníctvom médií

+ sociálna kompetencia – schopnosť uvedomovať si spoločenské dôsledky nových médií a niesť patričnú zodpovednosť za ich využívanie

Dnešní mladí ľudia sa prirodzene líšia od generácie svojich rodičov a teda aj svojich učiteľov. Vyrástli v iných spoločenských a ekonomických podmienkach, ktoré priniesli veľké zmeny v životnom štýle, čo má vplyv aj na ich prístup k učeniu. Sú zvyknutí spoliehať sa na seba, byť maximálne samostatní a hoci vyžadujú podporu a spätnú väzbu, nechcú byť kontrolovaní ani k ničomu nútení. Pri štúdiu bez problémov využívajú všetky moderné technológie, a od svojich vyučujúcich očakávajú stimuly, ale vyžadujú okamžitú reakciu a spätnú väzbu. Chcú vedieť, prečo sa majú niečo učiť ešte predtým, ako tomu venujú čas. Sú ambiciózni, a ochotní študovať celoživotne. Väčšina z nich sa riadi heslom “ musím si vziať, čo sa dá, lebo nikto mi nič nedá zadarmo.” Ak nedostávajú, čo potrebujú, hľadajú zmenu. Vedomosti chcú získať rýchlo, bez väčšej námahy a zaujímavým spôsobom. Často pôsobia odmietavo a ignorantsky ale väčšinou sú otvorení novým informáciám a zručnostiam. A hoci vystupujú veľmi sebavedomo, často sú veľmi citliví a zraniteľní a potrebujú individuálny prístup a pochopenie pre ich výnimočnosť.

Učitelia by si mali uvedomovať charakteristiku študentov ako jeden zo základných vstupov pri výbere vyučovacích metód a prostriedkov. Musia byť pripravení na neustále „updatovanie“ svojich vyučujúcich metód a prístupov. Učiteľ by sa mal prispôbiť študentovi, mal by vyhovieť jeho potrebám a zvoliť metódy, ktoré sú preňho prijateľné. Dnešný mladý človek chce problému rozumieť a podieľať sa aktívne na jeho riešení a nie len memorovať hotové fakty bez akýchkoľvek súvislostí. Preto sú všetky moderné vyučovacie metódy, ktoré sledujú tento cieľ, efektívne a žiadané.

Mladá generácia vyrástla na počítačoch, je schopná rýchlo asimilovať informácie a naraz sa sústreďovať na viacero vecí. Preto musí vyučovací materiál zahŕňať rôzne spôsoby ako okamžite prezentovať informácie. Jednou z takýchto metód je metóda CALL (Computer assisted language learning in context). Využíva počítač so všetkými jeho atribútmi na efektívnejšie vyučovanie a učenie sa cudzieho jazyka a spolu s metódou CLIL (Content learning integrated language) môže byť prínosom pre študentov aj učiteľa.

Vyučovanie anglického jazyka, to nie je len učenie slovných zásoby a gramatických pravidiel, je to aj orientácia v rozličných sférach, keďže jazyk je neoddeliteľnou súčasťou histórie, kultúry, politiky, či umenia, a od učiteľa sa očakáva, že ovláda všetko, o čom sa na hodinách hovorí. Štúdium anglického jazyka je veľmi komplikovaný proces, ktorý začína určitým zámerom a zdanlivo končí jeho realizáciou, ale v skutočnosti nekončí nikdy, rozvíja sa po celý čas vyučovacieho procesu a veľmi často pretrváva aj po jeho skončení, pretože študenti stavajú svoje ďalšie vzdelávanie väčšinou na základoch, ktoré získali v škole, či už sú tieto základy dobré alebo nie.

Študenti sú oproti učiteľovi vo výhode, sú stále mladší a mladší a tak sa každý rok rozdiel medzi nimi a učiteľom znásobuje. Čas hrá pre študentov. Rozdiel medzi nimi a učiteľom je minimálne jedna generácia a častejšie viac ako jedna. Preto sa učiteľ musí neustále rozvíjať. Musí sa rozvíjať nielen profesionálne, ale aj emocionálne, lebo vyučovací proces, ak má byť efektívny, je veľmi osobná záležitosť. Učiteľ bez empatie, oddanosti, schopnosti motivácie, tolerancie a diplomacie by mal zmeniť zamestnanie.

Nové metódy vo vyučovaní cudzieho jazyka sú nepochybne veľmi zaujímavé a efektívne. Ich zavedenie prináša pozitívne výsledky, pretože pre mladú generáciu sú prirodzené a prítlačivé. Avšak používanie nových metód pri vyučovaní a štúdiu cudzích jazykov prináša aj niektoré problémy.

1. Študenti preferujú vyhľadávanie informácií výhradne na internete, nemajú záujem o papierové materiály.
2. Zameriavajú sa iba na hľadajú informáciu, často nehľadajú súvislosti a pozadie problému, nie sú schopní rozlíšiť relevantné informácie od irelevantných.
3. Veľmi často nevedia slovo vysloviť, keďže sa s ním stretnú iba v písomnej podobe.
4. Nie sú tvoriví, majú tendenciu kopírovať niečo, čo vytvorili iní, v horšom prípade produkujú plagiáty.
5. Nemajú vlastný úsudok, iba súhlasia s hotovými výroky.
6. Keďže majú tendenciu komunikovať v písomnej podobe, ich ústna komunikácia je veľmi slabá. Nechcú veľa hovoriť, zdá sa im to zbytočné.
7. Nie sú schopní ani ochotní učiť sa niečo spamäti, keďže práve moderné technológie nahrádzajú pamäť a okrem toho memorovanie sa považuje v súčasnosti a priori za staromódnu učebnú metódu.
8. Nemajú žiaden štýl či už v hovorení alebo písaní. Kde by sa ho mali naučiť, keď nie sú v tom ani podporovaní ani trénovaní.
9. Majú veľmi chabé všeobecné vedomosti, keďže odpoveď na akúkoľvek otázku vedia nájsť na internete, a nemusia si nič pamätať.
10. Nevidia žiadne súvislosti medzi faktami alebo udalosťami, lebo ich vedomosti sú veľmi krátkodobé. Sú veľmi rýchli, pohotoví a efektívni v hľadaní informácií, ale nie v ich uchovávaní v pamäti.
11. Často sa uspokojia so zlými prekladmi, lebo využívajú automatické prekladové programy, aby ušetrili čas.
12. Spôsob, akým pracujú s jazykom, ich vedie k jeho pasívnemu ovládaniu.

Uvedené príklady sa opierajú o moje praktické skúsenosti z vyučovania anglického jazyka v skupine pokročilých študentov. Počas školského roka sme pracovali s rôznymi témami prostredníctvom internetu a rôznych počítačových programov, pričom sme mali k dispozícii špecializovanú učebňu a mnohé aktivity vykonávali študenti doma. Osnovy boli zamerané na rozvíjanie jazykových zručností a nácvik písania. Cieľom bolo úspešne zvládnuť štátnu jazykovú skúšku v odbornej komunikácii.

Napriek mnohým negatívam, ktoré som pozorovala počas mojej práce, určite je viac pozitív, ktoré do vyučovania cudzích jazykov nové technológie prinášajú. Mladí ľudia, ktorí rastú a vyvíjajú sa zároveň s technológiami, sú rýchli, flexibilní, efektívni a ambiciózni. A preto by

učiteľ cudzieho jazyka mal hľadať kompromisy a snažiť sa kombinovať konzervatívne metódy s novými, progresívnymi. Je dôležité si uvedomiť, že každý školský rok je neopakovateľný, každá skupina aj každý študent je jedinečný a preto neexistuje ani žiadna univerzálna metóda. Vyučovací proces je dnes otvorenejší a interaktívnejší ako v minulosti, zameraný viac na študenta ako učiteľa. Na jednej strane je to zložitejšie, ale na strane druhej nevyhnutné a určite zaujímavejšie ako pre učiteľa tak aj študentov.

## **Literatúra**

WINDEAT, S. – HARDISTY, D. – EASTMAN, D.: The Internet, OUP 2000.

HALMER, E.: 21st Century Literacy. English Teaching Professional Magazine.

[www.onestopenglish.com](http://www.onestopenglish.com)

HISMANOGLU, M.: Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. The Internet TESL Journal , Vol. VI, No.8, August 2000.

<http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-strategies.html>

[www.oup.com/elt](http://www.oup.com/elt)

## **Kontaktné údaje**

**PhDr. Edita Poórová**

Katedra jazykov, kultúrnych a spoločenských aktivít

Filozofická fakulta

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Námestie J. Herdu 2

917 01 TRNAVA

E-mail: [edita.poorova@ucm.sk](mailto:edita.poorova@ucm.sk)

# K NIEKTORÝM ASPEKTOM VYUČOVANIA ODBORNÉHO JAZYKA

## Zu einigen Aspekten des Fachsprachenunterrichts

*Ingrid Popelková*

**Abstrakt:** Autorka sa v texte venuje vyučovaniu odborného jazyka na vysokých školách, pričom sa zameriava hlavne na odborný jazyk histórie. Formuluje ciele, zamýšľa sa nad úlohou učiteľa, ale aj učiaceho sa a analyzuje výber didakticko- metodických materiálov v procese vyučovania odborného jazyka histórie.

**Kľúčové slová:** nemčina ako odborný jazyk, komunikatívna kompetencia, konanie v cudzom jazyku, znalosti z odboru, stupne abstrakcie.

**Abstrakt:** Die Autorin widmet ihre Aufmerksamkeit der Fachsprache der Geschichte, insbesondere den Zielen, der Aufgabe des Lernenden und Lehrenden im Prozes der Fachsprachenvermittlung und der Auswahl der didaktisch-methodischen Materialien. Bei den Lernenden sind dabei nicht nur bestimmte Sprachkenntnisse (mindestens B1), sondern auch das Sachwissen im Fach vorauszusetzen. Die Lehrenden sollten dagegen über didaktische Ausbildung in der Fachsprachenvermittlung und das Grundwissen in dem bestimmten Fach verfügen.

**Schlüsselwörter:** Deutsch als Fachsprache, kommunikative Kompetenz, sprachliche Handlungsfähigkeit, Sachwissen, Abstraktionsstufen.

## 1 Európska jazyková politika a vyučovanie cudzích jazykov

Posledné desaťročie sprevádzali ekonomické a spoločenské zmeny v Európe, predovšetkým otváranie hraníc a postupný proces integrácie krajín. Globalizácia sa začala odzrkadľovať vo všetkých sférach nášho života. Otváranie hraníc s Európou prinieslo so sebou množstvo pozitívnych zmien. Tie sa snáď najmarkantnejšie prejavujú v rozvíjaní kooperácie našich a zahraničných vedeckých a výskumných inštitúcií, dopĺňaní a získavaní kvalifikácie v rámci spoločného európskeho priestoru. Predpokladom sú pritom nielen odborné znalosti a integrácia v multikultúrnom prostredí, ale predovšetkým zvyšovanie komunikatívnej

kompetencie vo viac ako dvoch cudzích jazykoch. A to hlavne pre nás, obyvateľov strednej a východnej Európy, prináša nemalé problémy. Pod nátlakom globalizácie rastie vplyv anglického jazyka. Nemecký jazyk sa stáva pracovným jazykom, to znamená, že nie je už iba nástrojom dorozumievania, ale aj tzv. „pracovným nástrojom“. Čoraz väčší dôraz sa tak kladie nie na vyučovanie nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka (*Deutsch als Fremdsprache-DaF*), lež na *Deutsch als Fachsprache* – odborný jazyk. A práve vo vyučovaní odborných jazykov majú nezastupiteľnú úlohu katedry odbornej jazykovej komunikácie na vysokých školách.

### 1.1 Vyučovanie odborného jazyka

Definícií odborného jazyka<sup>1</sup> je niekoľko. Snáď najznámejšia, ktorej autorom je L. Hoffmann (1976, 170), kladie dôraz na *funkčný prístup*, na samotný *proces komunikácie*. Podľa nej je odborný jazyk „súbor všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v odborne ohraničenej komunikácii s cieľom uľahčiť dorozumievanie odborníkov.“ Jedna z definícií využíva poznatky o *vnútornej diferenciacii odborného jazyka*, keď poukazuje na to, že odborný jazyk sa „vyznačuje charakteristickými znakmi vo všetkých rovinách jazyka, z ktorých najviac preskúmaná je lexikálna, morfológická a syntaktická rovina.“ (Beier: 1979, 13) Z týchto a ďalších definícií je potom zrejmé, že odborný jazyk umožňuje presné a jednoznačné dorozumievanie sa. Slúži na výmenu informácií v rôznych vedných odboroch a disciplínach, v písomnej a ústnej forme, v oblasti teoretickej i praktickej.

*Vyučovanie odborného jazyka* je preto zamerané na *konanie v cudzom jazyku*, tzv. „*sprachliche Handlungsfähigkeit*.“ Je to hlavne „schopnosť učiaceho primerane sa informovať a dorozumieť v cieľovom jazyku (L2). *Primerané pochopenie textu* znamená, že učitelia sa je schopný získať z textu maximum informácií, pričom použije známe jazykové prostriedky a stratégie na prácu s textom. *Schopnosť primerane sa dorozumieť* vyjadruje skutočnosť, že učitelia sa dokáže jednoznačne a vecne dostatočne diferencovane vyjadrovať na tom stupni vedeckého poznania, na akom sa momentálne nachádza.“ (Buhlmann: 2000, 9)

### 1.2 Stanovenie cieľov

U dospelých učiacich sa je vyučovanie cudzieho jazyka predovšetkým späté s požiadavkami praxe, preto aj ciele musia vychádzať z potrieb využitia jazyka v pracovnej sfére: vo všeobecnosti tak síce môžeme hovoriť o *komunikatívnej kompetencii*, no v skutočnosti je to iba rámcový cieľ: iné ciele je potrebné stanoviť v spoločenských vedách v *odbornom jazyku histórie*, kde je absolvent (archivár) v praxi konfrontovaný s jazykom

prameňov (maďarčina, latinčina, nemčina) a jeho úlohou je prepis, analýza a spracovanie listiny, iné u historika umenia, ktorého úlohou bude praktické riešenie otázok spojených s umením, popis sakrálnej a profánnej architektúry, teda nielen *receptia* odborného textu, ale aj jeho *produkcía* a napokon *odborná komunikácia* v cieľovom jazyku a iné v technických disciplínach, kde úlohou zamestnanca je používanie cieľového jazyka v konkrétnom výrobnom procese; cieľom výučby odborného jazyka je tu „*sprachliches Handeln*“.

### 1.3 Učiteľ verzus učiaci sa

Výučba odborného jazyka vyžaduje od učiaceho sa a rovnako aj učiteľa *Sachkenntnisse*, t.j. odborné znalosti príslušného vedného odboru. Ideálne je, ak je učiteľ cudzieho jazyka zároveň absolventom príslušného odboru (napr. aprobácia cudzí jazyk a odborný predmet v spoločenských vedách, absolvent práva a cudzieho jazyka, ekonómie, atď.),<sup>2</sup> popr. tzv. „*Hineinwachsen in die Problematik*“, ktorého cieľom nie sú „komplexné vedomosti vedného odboru“, ale predovšetkým „zmysluplné chápanie východiskového textu“ (Fluck: 1995,142), čo však vyžaduje neustálu kooperáciu s odborníkmi danej vednej disciplíny.

Prirodzene, príslušné „*Sachwissen*“ sa vyžaduje aj od učiaceho sa, študenta odboru. Keďže študent bakalárskeho štúdia v prvom ročníku sotva disponuje dostatočnými odbornými znalosťami, odborný jazyk by bolo vhodné osvojovať si až v treťom ročníku štúdia. Cieľ výučby- *receptiu odborného historického textu* v cieľovom jazyku je možné požadovať až od učiaceho sa, ktorý si osvojil odborné vedomosti v materinskom jazyku. Študent, ktorý napr. neabsolvoval predmet stredoveké dejiny, nedokáže splniť stanovený *cieľ*, akým je receptia textov stredovekého mestského práva, pretože nedisponuje potrebnými znalosťami v odbore. Rovnako ťažké je analyzovať právny spor z oblasti trestného či pracovného práva (seminár odborná právna terminológia v cudzom jazyku) so študentmi prvého ročníka práva, ktorí v prvom ročníku absolvujú nanajvýš rímske právo.

Študent predmetu odborný jazyk by mal rovnako disponovať aj potrebnými jazykovými znalosťami, minimálne na úrovni B1, pretože *odborný jazyk* je iba „jeden zo subsystémov jazyka“ (L. Hoffmann, 1984), nevytvára samostatný jazykový systém, nemá vlastnú gramatiku ani slovnú zásobu, ale vyznačuje sa „charakteristickým výberom, používaním a frekvenciou jazykových prostriedkov, obzvlášť v rovine morfolologickej, syntaktickej, lexikálnej a textovej“ (Fluck, 1984, 20). Znamená to, že ide o jazykové prostriedky, ktoré sú bežné aj v *Hochsprache* (Fluck, 1984), a teda študent si ich dostatočne osvojil počas



predchádzajúceho štúdia CJ na strednej škole. Pri osvojovaní si odborného jazyka je rozdiel iba vo frekvencii a výbere určitých jazykových prostriedkov špecifických pre odbor, pričom viaceré z nich sú pre odborné jazyky spoločné.

O odbornom jazyku hovoríme zväčša v *plurálovej forme*, pretože v súčasnosti sa počet odborov, a tým aj odborných jazykov neustále zvyšuje. Ich ohraničenie, rovnako aj systematické členenie je prakticky nerealizovateľné. Dôvodom je „vysoký stupeň komplexnosti a dynamickosti“. (Möhn/Pelka, 1984, 34) Napr. termín *právnny jazyk (Fachsprache der Rechtswissenschaft)* je nadradeným pojmom pre všetky právne jazyky. Otto (1981, 51) rozlišuje *jazyk zákonov, rozsudkov, vedecký jazyk/jazyk znalcov, jazyk súdnych pojednávaní, žargón v oblasti správy*, atď. Členenie odborných jazykov, ktoré môžeme identifikovať s jednotlivými odbornými, nazývame aj *horizontálne členenie*. Naopak, členenie *vertikálne* vychádza z *piatich stupňov abstrakcie (A až E)*, pričom najnižší z nich patrí *populárno-náučným textom*; Tieto sa okrem minimálneho množstva termínov a niektorých syntaktických štruktúr vyznačujú používaním tzv. *Alltagssprache*. A s tým súvisí aj výber didakticko-metodických materiálov.

#### 1.4 Výber didakticko-metodických materiálov

Ak teda učiteľ nedisponuje dostatočnými znalosťami z odboru, ktorý má v cudzom jazyku sprostredkovať, často siaha po *populárno-náučnom texte*. Takýto text potom zväčša sporadicky používa ako doplnkový text kurzu (úrovne B1, popr. B2).

Výber sprostredkovaného obsahu by však nemal byť náhodný: učiacim sa je potrebné sprostredkovať *autentické obsahy*, dostatočne *didakticky spracované*, so *stupňom abstrakcie* primeraným ich odborným schopnostiam a osvojeným odborným témam v materinskom jazyku vo zvolenom odbore (napr. predmet *Základy historickej odbornej terminológie* ponúkajú katedry histórie študentom zvyčajne v 2. ročníku Bc. štúdia - pri výbere odborných textov je potrebné sústrediť sa predovšetkým na *pomocné vedy historické*, z ktorých študenti absolvujú skúšku v 1. ročníku Bc. štúdia; predmet *Nemecké historické listiny* je na katedrách histórie zaradovaný do 1. ročníka Mgr. štúdia, teda po absolvovaní predmetu *Stredoveké dejiny*<sup>3</sup>). Samozrejme, odborné texty je potrebné doplniť úlohami, didaktizovať. Vynikajúcim didaktickým materiálom pre študentov spoločenských vied je práve učebnica *Deutsch für Geisteswissenschaftler* (Széherová, 2005), pre historikov najmä kapitoly *Menschenrechte und Toleranz* (Kanichová - Vlčková), ktoré popisujú stredoveký systém súdnictva, alebo didakticky spracovaná časť *Die Welt des Mittelalters* (E. Pally) s textami z obdobia stredoveku, s prehľadnou slovnou zásobou a úlohami zameranými na recepciu

a produkciu odborného textu. Nevýhodou je snád' iba obmedzený rozsah príručky, skutočnosť, že publikácia obsahuje súčasne odborné texty z viacerých spoločenskovedných odborov, pričom každý odborný jazyk by bolo potrebné vzhľadom na jeho špecifiká spracovať komplexne v samostatnej publikácii. Spoločenskovedné odbory však zápasia hlavne s absenciou teoretického lingvistického výskumu, s čím napokon súvisí aj tvorba slovníkov.<sup>4</sup>

## **1.5 Precvičovanie a upevňovanie obsahov**

Na základe stanovených cieľov vyučujúci volí vhodné metódy a zostavuje obsah, ktorý je potrebné učiacim sa sprostredkovať. A práve zo sprostredkovaného obsahu sa odvíja aj výber úloh: v procese osvojovania si odborného jazyka dominujú najskôr úlohy venované receptívnej, postupne aj produktívnej práci s textom, nasleduje vlastná produkcia odborných textov (abstrakt, resumé, recenzia, atď.) a napokon až odborná komunikácia v cieľovom jazyku (argumentácia, diskusia, prezentácia, atď.). Pri čítaní odborných historických textov postupujeme od úloh ako napr.

- zvýraznenie kľúčových slov
- rozčlenenie textu na odseky
- formulovanie základných informácií

nasledujú cvičenia typu:

- Lückentext (doplňanie výrazov, spojení, termínov do textu)
- Zuordnungsbungen (priradovanie pojmu k výpovedi z textu)
- Richtig/falsch Übungen (správne/nesprávne výpovede)
- definície pojmov
- objasnenie odborných súvislostí, skratiek,
- vytváranie asociogramov, nadradených/podradených pojmov, terminologických polí, atď.

napokon vlastná odborná komunikácia:

- zodpovedanie otvorených otázok k textu
- reprodukcia textu
- diskusia/vlastné stanovisko k téme
- objasnenie historických súvislostí textu, atď.

## **Záver**

Aj napriek tomu, že odborný jazyk nevytvára samostatný jazykový systém a nemá vlastnú gramatiku ani slovnú zásobu, ale vyznačuje sa iba rozdielnou frekvenciou a výberom

jazykových prostriedkov, môže dôjsť k problémom s porozumením odborného textu práve z dôvodov neznalosti určitých morfológických a syntaktických štruktúr. Preto by práve tým najčastejšie sa vyskytujúcim mala byť pri sprostredkovaní odborného jazyka venovaná primeraná pozornosť. 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.

---

<sup>1</sup> v slovenskej lingvistike *odborný štýl* (Ondruš - Sabol), v nemeckej jazykovede *odborný jazyk* (L. Hoffmann, Möhn - Pelka)

<sup>2</sup> napr. absolvent odborného minima, I. stupňa VŠ štúdia, zahraničného štúdia odborného jazyka (prax bežná na právnických fakultách, napr. absolvent právnického minima a zároveň odborný asistent CJ)

na ekonomických fakultách absolvovanie kurzov *Wirtschaftsdeutsch* (Goethe Institut) a magisterského štúdia CJ, ktoré bolo neoddeliteľnou súčasťou vzdelania odborného asistenta, atď.)

<sup>3</sup> pri výbere textov je potom potrebné zamerať sa na prepisy listín z mestského a banského práva, ktoré sa zaoberajú udelením privilégii, realizáciou trhov, úlohami richtára, prisažných a mestskej rady, atď.; dostatok listinného materiálu spolu s prepisom do latinky ponúkajú viaceré diela I. T. Pirainena, napr. Pirainen, I. T.: *Das Rechtsbuch der XI. Zipser Städte*. Levoča: Polypress, 2003.

<sup>4</sup> pre historikov : elementárny slovník (2000 termínov): Popelková, I.: *Nemecko-slovenský slovník historických termínov*. Trnava: Lagúna, 2001.

pre archeológov: Novotný, B.: *Príručný archeologický nemecko-slovenský slovník*. Bratislava: UK, 1966.

pre etnológov: Varečková, L. - Debrecká, J.: *Anglicko-slovenský a slovensko-anglický etnologický glosár*. I. časť. Trnava: UCM, 2005.

## Literatúra

- BEIER, R.: Zur Syntax in Fachtexten. In: Mentrup, W.(Hrsg.): Fachsprachen und  
Gemeinsprache. Düsseldorf 1979, s. 276-301.
- BUHLMANN, R. – FEARNES, A.: Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Tübingen: Narr,  
2000.
- FLUCK, Hans-R.: Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Heidelberg: Julius Groos  
Verlag, 1984.
- FLUCK, Hans-R.: Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die  
Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts  
(Deutsch als Fremdsprache). Heidelberg, 1985.
- FLUCK, Hans-R.: Fachsprachen. Tübingen: Francke, 1995.
- HOFFMANN, L.: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin: Akademie-  
Verlag, 1976.
- HOFFMANN, L.: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin: Akademie-  
Verlag, 1984.
- MÖHN, D. - PELKA, R.: Fachsprachen. Eine Einführung. Tübingen: Niemeyer, 1984.
- NOVOTNÝ, B.: Príručný archeologický nemecko-slovenský slovník. Bratislava: UK, 1966.
- OTTO, W.: Die Paradoxie einer Fachsprache. In: Radtke, Ingulf(Hg.), 1981, 44-57.
- PIRAINEN, I. T.: Das Rechtsbuch der XI. Zipser Städte. Levoča: Polypress, 2003.
- POPELKOVÁ, I.: Nemecko-slovenský slovník historických termínov. Trnava: Lagúna, 2001.
- SZÉHEROVÁ, E. - KANICHOVÁ, R. - VLČKOVÁ, V. - PALLAY, E. - REHÁK, R.:  
Deutsch für Geisteswissenschaftler. Bratislava: Filozofická fakulta UK, 2005.
- VAREČKOVÁ, Ľ. - DEBRECKÁ, J.: Anglicko-slovenský a slovensko-anglický etnologický  
glosár. I.časť. Trnava: UCM, 2005.

## Kontaktné údaje

### **PhDr. Ingrid Popelková, PhD.**

Katedra jazykov, kultúrnych a spoločenských aktivít  
Filozofická fakulta  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám . J. Herdu 2  
917 01 TRNAVA  
E-mail: popelkovaingrid@atlas.sk

# INTERDISCIPLINARITA – ŠANCA PRE ROZVOJ LATINISTIKY V 21. STOROČÍ

## La pluridisciplinarité – une solution pour la promotion d'études latines au 21ème siècle

*Ján Taraba*

**Abstrakt:** Pokles záujmu o štúdium klasických jazykov má nielen ideologické a sociálno-ekonomické príčiny, ale v neposlednom rade aj nekoordinované zásahy do obsahu vysokoškolského štúdia na humanitných študijných odboroch. Zásadné riešenie vidíme v dôslednej aplikácii špecializovaného a aplikovaného štúdia klasických jazykov. Diferencovaný prístup k ich štúdiu závisí od vzdelávacích cieľov jednotlivých študijných programov.

**Kľúčové slová:** zmeny cieľov a obsahu vzdelávania, výchovno-vzdelávacie programy na humanitných smeroch štúdia, aplikované a špecializované štúdium klasických jazykov, Unione Latina, budúcnosť latinčiny z vedeckého a didaktického hľadiska.

**Abstract:** The general view of teaching and study of classical languages at Slovak Universities can be subdivided into the following areas: specialised university studies and university studies set up to meet the requirements of individual disciplines such as Linguistics, History, and History of Art. The policy adopted after 1989 opened the way for the promotion of study programmes with Latin and ancient culture considered as applied (branch-oriented) university courses. At the same time, we intend to warn against any unconsidered experiments, in particular those which affect the school system as one monolithic whole.

**Key words:** changes and transformations of educational paradigms, humanistics and classical studies, development of Classics, applied (branch-oriented) and specialised university studies, Union Latine, future of Latin both in scientific and teaching aspects.

1 La crise des études classiques dans notre pays n'est pas nouvelle. Elle est due, à mon sens, à deux facteurs fondamentaux: *l'interruption de la continuité de notre système éducatif* d'une part et la *concurrence* que les langues classiques subissent de nos jours face aux langues modernes d'autre part. Si le premier facteur négatif était de caractère purement

idéologique (il était dû à l'ingérence incongrue de la part de l'ancien pouvoir par lequel le latin avait été senti comme «agent de la réaction», le second semble être plus anodin (l'argument le plus souvent évoqué s'appuie sur la présumée non-adaptation de langues classiques aux exigences du marché du travail). Il me semble que l'évocation de cet argument empêche les études classiques de reprendre une place plus importante dans l'enseignement que ce soit au niveau de lycées ou dans le cadre de filières linguistiques. Les spécialistes de différents secteurs (enseignants, chercheurs, historiens, archivistes-paléographes, linguistes ainsi que représentants des maisons d'édition), ne cessent de se pencher sur la question fondamentale qui se pose à présent, à savoir si la langue latine enseignée aux étudiants dans le milieu universitaire doit être considérée *d'une façon uniquement linguistique* (par exemple le latin enseigné et étudié uniquement dans un but d'apprentissage linguistique qui servirait à mieux connaître le fonds lexical ou grammatical commun aux différentes langues dites néolatines, ou à mieux comprendre des structures linguistiques pertinentes du point de vue de la typologie linguistique en général). Par contre, une vision plus globale se propose comme but d'insérer l'enseignement linguistique dans un cadre plus général qui est celui de la vision de l'Antiquité : dans cette optique, professeur de latin assumerait le rôle, en fonction des circonstances concrètes, de professeur de linguistique comparée, d'histoire romaine, de civilisation romaine ou de professeur d'antiquité. Ceux qui préconisent cette vision plus globale de l'enseignement du latin considèrent que c'est faire injure au latin que de voir son rôle réduit à une sorte d'aide linguistique, voire de «béquille d'autres langues vivantes».

**1.1** Les activités organisées depuis une dizaine d'année au sein de l'Union Latine<sup>11</sup> ont permis de préciser le contexte de cette crise, de présenter les différents problèmes auxquels sont confrontés ces départements dans leur contexte particulier, d'illustrer enfin, par des propositions concrètes, les réponses que les uns ou les autres ont tenté d'apporter. Ce qui paraît être intéressant, c'est que dans la plupart des pays européens existent, en ce qui concerne l'enseignement des langues classiques, «...des liens qui sont plus liés à l'histoire et à l'idéologie, qu'à des techniques linguistiques» (Claude Aziza, *ibidem*: 96). On pourrait en déduire que la reprise ou le déclin d'études classiques n'a rien à voir avec le niveau scolaire qui a baissé, et qui continue de baisser un peu partout. CA partir de la Révolution de

---

<sup>11</sup> Je tiens à rappeler les initiatives entreprises par cette organisation internationale dans le domaine de la promotion d'études classiques dans le monde entier. Il est significatif que deux colloques (Trieste 2000, Udine 2001) aient été consacrés à l'enseignement du latin en Europe de l'Est.

Novembre '89 le nombre des réformes visant la «modernisation de l'enseignement en Slovaquie» font en sorte que la place du latin dans les lycées est de plus en plus réduite : le nombre d'heures par semaine va être de plus en plus court, pour en arriver à l'état actuel où nous nous voyons obligés de ne proposer aux étudiants en premier cycle des lettres modernes que „*les cours de l'initiation au latin*“, donc une matière conçue de manière plus globale ce qui revient à dire que cette méthode est à la fois plus superficielle. On fonctionne d'habitude selon le modèle: un peu de langue, un peu de civilisation, un peu d'histoire, un peu de philosophie<sup>12</sup>.

**1.2** La comparaison de différents programmes d'études mis en place actuellement dans les établissements universitaires slovaques, nous permet de cerner, au-delà des particularismes locaux certaines lignes de convergences communes (nombre d'heures de latin par semaine plutôt insuffisant, modalités de l'enseignement à peu près pareilles, profil et formation des enseignants, etc). Les expériences que j'ai pu acquérir lors de mes séjours d'études dans plusieurs établissements universitaires en France ou en Italie montrent que certain nombre de problèmes, que nous avons actuellement dans notre système éducatif, recourent exactement ceux que nos collègues venant de ces pays connaissent pratiquement depuis le Moyen-âge jusqu'à nos jours.

**1.3** L'un des problèmes majeurs concerne notamment la restriction ou l'élargissement de l'enseignement du latin selon les circonstances politiques (cf. Claude Aziza, *ibidem*: 95). Si les obstacles d'ordre politique semblent être définitivement surmontés après le renversement politique de 1989, il en restent d'autres dont l'impact n'est guère moins important. Quant aux autres problèmes, ils sont à la fois *linguistiques* et *pédagogiques*. Il me semble que le contexte est dicté surtout par la place que les cursus des différents systèmes éducatifs accordent aux langues classiques au regard de la concurrence qu'elles subissent de la part d'autres langues ou de disciplines à une visée plus utilitaire, „mieux adaptées“ à la demande et au marché. Les problèmes majeurs auxquels sont confrontés, dans ce contexte nouveau, nos départements d'études classiques sont de plusieurs ordres:

---

<sup>12</sup> On peut y voir un parallélisme éclatant entre l'attitude des représentants de l'Ancien régime dans des pays du bloc soviétique et les gestes des idéologues de la Révolution française : le latin a été à l'unisson senti comme allié à l'Eglise et aux forces réactionnaires. A la différence de ce qui s'est passé dans notre pays après 1948, la Révolution française a été littéralement „baignée d'Antiquité romaine“. Celle-ci s'inspirait dans beaucoup de domaines de modèles de la Rome républicaine (citons à titre d'exemple : emploi de noms propres tels que Brutus, Gracchus, titres de consuls, pièces de théâtre etc) bien que l'un des premiers gestes de la Révolution ait été d'avoir interdit l'enseignement du latin.

**1.3.1 Problème d'identité.** – On doit se poser la question de savoir comment s'ouvrir sans perdre son âme? Comment conserver une image scientifique et accepter l'intrusion d'autres disciplines?

**1.3.2 Problème de spécificité.** Faut-il se concentrer sur l'apprentissage du latin comme un moyen véhiculant le message ou le contenu du message lui-même? L'acquisition de la compétence linguistique est-elle un but en soi ou le résultat d'autres études (l'histoire, l'archéologie classique, la littérature, la linguistique comparée) liées à cette langue ?

**1.3.3 Problème d'adaptation.** – Comment identifier la valeur ajoutée qu'apportent sur le marché ces connaissances ne fussent-elles qu'un complément des compétences acquises dans d'autres études pluridisciplinaires? Est-il possible d'évaluer en termes appropriés le „marché du savoir en lettres classiques“? Comment ensuite le faire connaître, et surtout le faire accepter? Si les outils d'évaluation et de diffusion existent déjà (enquêtes, sondages, observatoires, la nature même de la valeur ajoutée reste encore imprécise: linguistique, culturelle, méthodologique, comportementale? Si l'un des rôles de la recherche, menée par exemple au niveau de nos départements, serait donc de mesurer cette valeur, l'un des buts de l'enseignement sera ultérieurement de la transmettre et de la démultiplier.

**1.4** Devant cet état de faits, nous devons nous pencher à nouveau sur la mission de l'université qui est appelée d'une part à faire de la recherche fondamentale, à repousser les limites du savoir, à développer des théories et à proposer des éléments de solution à des problèmes complexes, et d'autre part elle doit former des jeunes, leur proposer un bagage intellectuel et les guider dans une ou plusieurs disciplines bien définies. Le département d'études romanes de l'Université Saints Cyrille et Méthode dont je relève, a la responsabilité de former les spécialistes en communication de spécialité. Plusieurs séminaires organisés dans mon pays en coopération avec les instituts culturels de pays appartenant au domaine de langues et cultures néolatines nous ont permis de constater que c'est en Europe que se situent aujourd'hui les enjeux les plus importants dans le cadre d'une *défense du pluralisme culturel et linguistique* (Mešková, 2007). Si nous ne sommes pas toujours en mesure de dégager des tendances globales en ce qui concerne l'avenir d'études linguistiques en générale et, en particulier, d'études philologiques, force est de constater qu'un certain nombre d'indicateurs sont préoccupants, parmi lesquels:

– la baisse des effectifs dans les filières linguistiques y compris de ceux des départements d'études classiques: depuis 1995, il y a eu une réduction, dans les universités slovaques, de 18 à 22 %, et cette année même on a accusé une chute de 30 %, ce qui s'explique par trois



facteurs: les données démographiques, le climat économique et la politique éducative, l'image des études classiques et littéraires qui n'offrent pas des débouchés certains;

– *le recul du latin et de l'ancien grec dans l'enseignement secondaire*, ce qui entraîne un problème de débouchés;

– la tendance à la mise en place de *formations spécifiques à finalités professionnelles* (pour des étudiants non spécialistes de langues, qui apprennent une langue en complément de leurs études), voire à la *création d'études pluridisciplinaires en langues étrangères* qui sont dépourvues de toute composante formative classique.

Cette évolution nous impose de passer de la diversification des études linguistiques - dictée par la situation née immédiatement après la chute du rideau de fer - au recentrage sur la *mission traditionnelle de l'université et à l'ouverture sur d'autres disciplines* (surtout en fin de cursus). C'est pourquoi, notre stratégie éducative devrait s'appuyer désormais sur la nécessité de renforcer le lien entre *l'apprentissage de langues* qui, en tant que tel, ne peut pas être considéré comme une matière universitaire, et *l'enseignement formateur* au sens plus étroit du terme. Le problème fondamental qui intervient aujourd'hui est davantage lié aux *techniques de l'enseignement* du latin au point de vue de l'utilité de telles connaissances dans différents domaines d'application, tels que traduction des textes antiques, études terminologiques, littérature, philosophie, histoire. La question qui se pose est de savoir s'il faut apprendre le latin pour pouvoir accéder par exemple aux textes des auteurs ou, au contraire, si l'on doit lire des auteurs pour mieux connaître le latin en sa forme la plus „pure“ – le latin classique<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> On voit souvent se poser la question *comment* il faut enseigner le latin. Beaucoup moins nombreux sont ceux qui se posent la question *pourquoi* faut-il enseigner le latin au 21<sup>ème</sup> siècle. Je souscris à l'idée de Claude Aziza (2000) qui *considère l'argument linguistique* (affirmation de type: „on doit enseigner le latin parce que c'est linguistiquement intéressant“) comme peu probant, voire insuffisant. J'imagine que nous pouvons parfaitement former d'excellents étudiants en français en communication de spécialité, même s'ils ne connaissent pas le lexique et la morphosyntaxe du latin classique. A quoi sert de fabriquer ou de traduire des phrases qui ne font que décourager un étudiant en 2010: *Si agricolae bene laborant, ab incolis laudantur*. Ou bien: *Milites nostri facillime omnia difficilia superabant. In magno periculo olim res publica Atheniensium fuit, nam Parsae cum magno exercitu in Atticam invaserunt*. On doit se rendre compte que la *latinité* constitue l'un des liens culturels fondamentaux entre différents pays de l'Europe de l'ouest et de l'Europe de l'est : que ce soit la *latinité* sous forme de l'Antiquité gréco-romaine ou la *latinité médiévale* relevant surtout de la tradition biblique. Par contre, si le seul motif pour faire du latin était de lire des auteurs, il faudrait répondre très sincèrement à cette question: combien d'années doit-on attendre pour accéder à la lecture des auteurs intéressants ?

2 Étant donné que notre université ne forme pas que des intellectuels et des futurs chercheurs, il convient de proposer à des effectifs plus importants un programme d'études plus flexible qui devrait aboutir à la mise en place de la filière autonome **Lettres classiques appliquées (LCA)** répondant à notre souci d'orienter l'enseignement traditionnel en lettres modernes vers les contenus et les matières d'application relevant du domaine des lettres classiques. Le volume de l'horaire hebdomadaire serait divisé en 3 tiers: a) un tiers pour chacune des langues modernes étudiées, b) un tiers pour les matières d'application, cette part pouvant s'élever jusqu'à 40 % du volume hebdomadaire en cas de la formation monolingue (le module monovalent), c) un tiers pour les matières optionnelles.

**2.1** Dans le module proposé, l'enseignement du latin devrait comprendre 2 parties dont chacune serait composée de 25 leçons: les premières 25 leçons s'appuient sur des textes d'une extrême simplicité pour permettre aux étudiants la compréhension et l'acquisition des rudiments de la grammaire latine. Ces textes seraient assortis de traductions afin que l'étudiant puisse saisir les différences fondamentales entre les systèmes linguistiques mis en contraste. Les 25 leçons suivantes prendraient appui sur des textes-supports d'auteurs latins qui permettent une approche multiple: une approche de la grammaire et du lexique du latin classique, une approche de la civilisation antique ainsi qu'une approche du monde et des civilisations vernaculaires (par exemple l'importance, dans l'histoire de Rome, du monde gallo-romain). Chaque texte-support sert d'appui à l'étude de la langue (la morphosyntaxe, le lexique) à l'aide d'observations orientées par des questions et à l'aide d'un vocabulaire classé, au développement de la morphosyntaxe par des exercices d'application et à l'approfondissement des connaissances sur la civilisation romaine et latine au sens plus large. En second cycle les étudiants en **LCA** seraient tenus à faire un stage dans des établissements culturels (maisons d'éditions, musées, Centre National des Recherches Scientifiques, etc) à l'issue duquel ils devraient rédiger un rapport. Au cas où les étudiants l'estiment nécessaire, ils pourraient s'inscrire aux études spécialisées pour acquérir une spécialisation dans les domaines suivants: la traduction de la littérature classique, la critique de la traduction, le traitement de textes littéraires.

**2.2** Ce type d'études devrait permettre aux étudiants (environ 30 d'inscrits dans chaque année académique) d'atteindre un bon niveau non seulement dans la/les discipline(s) majeure(s), mais aussi d'acquérir une culture assez solide dans l'antiquité moderne. Il convient de souligner que pour les professeurs de linguistique romane, une approche scientifique du latin dans ses quatre variétés – *classique*, *vulgaire*, *tardif* et *médiéval* est primordiale pour pouvoir expliquer d'une façon plus concrète les traits essentiels de

l'évolution de chaque langue néolatine. Je pense que l'étude de l'enseignement du latin au niveau d'études universitaires devrait prendre en compte: et la *langue classique* des textes des auteurs antiques (*sermo urbanus*), qui constitue le substrat le plus important de la culture antique, et sa variante dite *vulgaire*, compte tenu de son rôle qu'elle a dans l'évolution des langues romanes<sup>14</sup>.

**2.3** On n'est pas obligé de connaître parfaitement le latin ou/et le grec pour pénétrer dans les valeurs culturelles que la civilisation gréco-romaine ou celle du Moyen Ages nous ont transmises dans divers domaines (littérature, philosophie, arts, modes de pensée). En vue de permettre aux étudiants de 21ème siècle d'accéder à une meilleure connaissance de ce patrimoine à multiples facettes, il convient de se contenter de voir les langues classiques reléguer dans une situations de „servantes linguistiques“. Faire uniquement du latin ou du grec ne servirait à rien si cette approche n'était conçue que sur le plan linguistique.

### **3. Conclusion**

La prudence est de rigueur dans la réalisation de chaque projet, ce qui est aussi notre cas: le recours aux cursus pluridisciplinaires ne saurait être tenu pour le seul et unique remède à la crise des études classiques. Néanmoins, en choisissant le parcours pluridisciplinaire, nous envisageons de faire sortir le latin de ses ornières trop restreintes – qu'il se voit assigner depuis le démantèlement d'études classiques aux lycées – d'une humble discipline relevant du tronc commun pour l'élever au niveau d'une formation universitaire à part entière au sein de toutes les facultés humaines. Pour améliorer le suivi professionnel des étudiants et pour promouvoir les échanges interuniversitaires, un débat de fond portant à la fois sur *les conditions locales* et *les objectifs globaux* des programmes en question me paraîtrait très utile. Je suis persuadé de la fonction de l'enseignement du latin notamment dans les filières philologiques à une époque où la conscience de l'identité culturelle est particulièrement cruciale. Le latin a été et continue d'être le patrimoine commun d'une grande partie de l'Europe, et qui doit, de toute manière, rester parmi les références culturelles pour le continent tout entier. La société qui est en train de se former en Europe, avec la reprise des contacts culturels et humains, ne peut que donner un nouveau

---

<sup>14</sup> L'apprentissage du latin est susceptible d'aider les romanophones étrangers de mieux saisir la motivation interne ainsi que la structure sémantique des mots qui sont absolument transparents pour des locuteurs natifs. Pour obtenir de meilleurs résultats dans l'enseignement du latin, ainsi que pour le rendre plus attrayant, il faut prendre appui sur le choix de mots approprié aux besoins de l'étudiant (par exemple choix fait en fonction des fréquences linguistiques).

souffle à ce rôle. Les expériences montrent que la connaissance du latin dans son rôle de "ciment linguistique", permet aux étudiants en filières linguistiques de mieux maîtriser du moins les fondements du lexique savant.

## Bibliographie

- AZIZA, Claude: Le Latin dans le monde contemporain. In: *L'Insegnamento del latino nei paesi dell'Europa orientale : attualità e prospettive*. Atti del convegno internazionale (dal 7 al 9 luglio 2000) organizzato all' Università degli Studi di Trieste. Paris: Unione Latina, 2001, pp. 123 – 133. ISBN 92 9122 006
- BÍROVÁ, J. – ANDREJČÁKOVÁ, M. : *La compétence phonologique en français chez les locuteurs slovaques. Aspects linguistiques et méthodes pédagogiques*. Paris : Observatoire européen du plurilinguisme, 2010. ISBN 978-2-9537299-0-0
- BÍROVÁ, J. (2009): *La cellule de la sémantique lexicale*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-503-9
- CAMPROUX, Ch. (1979): *Les langues romanes*. Paris: Presses Universitaires de France. ISBN 2 13 035916 7
- CRISTOFORI, A. (1997): Storia Antica e Computer : un approccio. In. <http://www.economia.unibo.it/dipartim/stoant/rassegna1/appr.htm>
- GUIRAUD, P. (1968): *L'Ancien français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MEŠKOVÁ, L. (2007) : *Communication interculturelle France – Slovaquie*. Univerzita Mateja Bela : Banská Bystrica. ISBN 978-808083-508-8
- PIETQUIN, P. (2000): Quelques suggestions pour l'utilisation pédagogique des ressources d'Internet dans les cours de langues anciennes. Prístupné na Internete: [http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/italatinter/Pietquin\\_Latinter1\\_2000.htm](http://pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/italatinter/Pietquin_Latinter1_2000.htm)
- ROMÁN Garcíá, C. (1996): La informatica en la enseñanza e investigación de las lenguas clásicas. Posibilidades teóricas y realidades concretas. In: *Historia y métodos en la enseñanza de las lenguas clásicas*. Eds J. Batolome et al. Vitoria 1996, s. 161 – 187.
- TARABA, Jan: Le présent et l'avenir du Latin dans le système éducatif slovaque. In: *L'Insegnamento del latino nei paesi dell'Europa orientale : attualità e prospettive*. Atti del convegno internazionale (dal 7 al 9 luglio 2000) organizzato all' Università degli Studi di Trieste. Paris: Unione Latina, 2001, pp. 89 – 94. ISBN 92 9122 006

## **Contact**

**Doc. PhDr. Ján Taraba, PhD.**

Département des Langues Romanes

Faculté des Lettres

Université Saints Cyrille et Méthode à Trnava

Nám. J. Herdu 2

917 01 TRNAVA, Slovaquie

E-mail: tarabajan@voila.fr

# SÉMANTICKÉ POLE FLUKTUÁCIE V SLOVENSKO-TALIANSKEJ TERMINOGRAFII

## The semantic field of fluctuation in Italian and Slovak terminography

*Mária Tarabová*

**Abstrakt:** Prax v oblasti lexikografie a prekladu podnietila náš záujem o hlbšie preskúmanie vzťahu všeobecného a odborného subkódu v bilingválnej komunikácii medzi slovenčinou ako východiskovým a taliančinou ako cieľovým jazykom. Užším predmetom nášho opisu sú syntaktické a sémantické vlastnosti kolokácií s verbálnou bázou, ktorými sa vyjadrujú ascendentné a descendentné pohyby v jazyku ekonómie, konkrétne v oblasti jazyka finančných trhov. Naším cieľom je preskúmať valenčný potenciál najfrekvencovanejších slovies, na základe ktorého chceme navrhnúť syntaktické modely ich sémantizácie ako kľúčových slov v odbornom prekladovom slovníku.

**Kľúčové slová:** bilingválna lexikografia a terminografia, všeobecný a odborný jazyk, lexikálne a morfosemiotické pole, paralelné texty, fluktuácia.

**Abstract:** Practice in the sphere of lexicography and translation stimulated our interest in deeper study of relationship of general and professional sub-codes in bilingual communication between Slovak as a source language and Italian as a target language. More specified subject of our description are syntactic and semantic properties of collocations with verbal basis, by means of which are expressed ascendant and descendant motions in the language of economics, more concretely, in the sphere of financial markets. Our aim is to study the valence potential of the most frequent verbs according to which we want to propose syntactic models of their semantics as key words used in a professional dictionary.

**Key words:** general and professional language, valency, sentence patterns, denotative and significant meaning, denotation, designation, contextual collocations, semasiology, onomasiology, bilingual lexicography and termgraphy (*linguistic and contextual*), morphosyntactic structure of the term, its valence, semantico-denotative, lexico-stylistic characteristics.

## 1 Aktuálne úlohy slovensko-románskej terminografie

V súlade s prenikaním zahraničného kapitálu na Slovensko rastie záujem o slovníky z ekonomicko-právnej a technickej oblasti, ktoré poskytujú priestor pre spoluprácu lingvistov a odborníkov z daných oblastí. Tento všeobecný trend sa prejavuje vo zvýšenom záujme o angličtinu, ale bokom nezostávajú ani iné jazyky nevynímajúc románske. Dynamika slovnej zásoby týchto jazykov sa spracúva nielen lexikograficky, ale v ostatnom čase dala podnet na koncentrovanejší výskum ich lexikálno-sémantických, socioterminologických aspektov a dokonca aj morfonologických vlastností (cf. Mešková, 1999; 2007; Andrejčáková, Trup 2002; Kopecký 2003; 2005; Levická 2003; Malovecký 2004; Bubáková, 2007; Bírová, 2009; Andrejčáková – Bírová, 2010). Z metodologického hľadiska sú však tieto najnovšie publikácie len zriedkavo inovačné. Väčšinou zostávajú v zajatí tradičnej lexikograficko-deskriptivistických prístupov, ktoré sa prejavujú tendenciou k atomizácii spracúvaných hesiel (absentuje ich hlbšie uchopenie na báze definientov, ako aj paradigmatických a syntagmatických asociatívnych vzťahov), jednostranným privilegovaním denominačnej funkcie nad usúvzťažňovacou, nedostatočným zohľadňovaním stratifikácie spracúvanej lexiky v závislosti od funkčno-štylistických kritérií (napr. na osi uzuálnosť – špecifickosť), nejasným vymedzovaním vzťahu medzi polylexikálnymi a polynukleárnymi termínmi a ilustratívnou funkciou kontextu, s čím súvisí nielen otázka ich segmentovania na kratšie alebo dlhšie reťazce, ale aj problém sémantizácie a ekvivalentácie jednotlivých konštituentov polylexém (polysém alebo kontextovo viazaných synonym).

V našej terminologicko-terminografickej koncepcii (Taraba – Tarabová, 2002; 2003) sa dôsledne opierame o kombinovanú metódu sémantizácie hesiel, ktorá spočíva na využívaní *paralelných textov* ako východiska pre skúmanie stupňa ekvivalencie monolexikálnych a polylexikálnych termínov východiskového a cieľového jazyka na rovine: a) *kognitívnej* (obsah a rozsah významu termínu sa skúma na pozadí súhrnu definientov ako exponentov logického spektra príslušného pojmu), b) *jazykovo-kontextovej* (predmetom je opis morfosyntactickej štruktúry termínu, jeho valenčných, sémanticko-denotatívnych a lexikálno-štylistických vlastností), c) *pragmatickej* (sem zaraďujeme mimojazykové, sociálno-komunikačné aspekty fungovania termínu). Kombinácia týchto troch kritérií nám umožňuje jednak identifikovať v cieľovom jazyku nové *kontextové významy slov*, jednak eliminovať niektoré prípady tzv. *bezekvivalentnej lexiky* (lacunes terminologiques).

## 1.1 Polylexikálne termíny v jazyku ekonómie

Spracúvanie odbornej lexiky z oblasti finančného a obchodného práva na bilingválnej slovensko-talianskej alebo slovensko-francúzskej báze nám poskytuje dostatok príkladov asymetrického dualizmu *foriem významu a foriem výrazu* medzi východiskovým a cieľovým jazykom. Naše výskumy potvrdzujú len do určitej miery predpoklad, že čím sú menšie rozdiely medzi nimi na úrovni denotátov, čiže čím sú prekladové texty denotačne homogénnejšie, tým menší bude rozdiel medzi formami výrazu vyjadrujúcimi rovnaký alebo veľmi blízky význam, čiže tým menšie budú požiadavky na *interpretáciu* prekladového textu vzhľadom na predpokladaný nižší stupeň jeho *idiomatickosti* prejavujúcej sa v *celostno-významovom, nekompozitnom charaktere polylexikálnych termínov a ich remotivovateľnosti na základe konštitutívnych formantov* (t.j. v nemožnosti rozložiť každý z nich na sumu štandardne lexikograficky opísaných významov konštitutívnych prvkov).

## 1.2 Slovo verzus termín

K otvoreným a často diskutovaným otázkam v oblasti výskumu odborného jazyka patrí vymedzenie pojmu **termín**. V slovenskej a talianskej lingvistike existuje viacero pohľadov na túto problematiku. V slovníku cudzích slov je **termín** definovaný ako „...*slovné pomenovanie v sústave daného vedného alebo výrobného odboru, procesu, zariadenia a podobne*“ (1983, s. 874). Podobne aj taliansky slovník *Zingarelli* definuje **termín** ako „... *locuzione, voce propria di una scienza, un'arte, una disciplina*“ (1991, s.1986). O vyspelosti slovenskej lingvistiky svedčí aj pomerne intenzívny záujem jej predstaviteľov o terminologické otázky. Syntetický prehľad o rôznych koncepciách tejto pomerne mladej vednej disciplíny nachádzame najmä v prácach Masára (1991). Definície termínu rozdeľuje podľa toho, či sa táto základná výstavbová jednotka odborného jazyka chápe z hľadiska *stylistického*, pri ktorom sa zdôrazňuje fakt, že *termín je prvkom textu*, alebo z hľadiska *lexikálneho*, v súlade s ktorým sa k termínu pristupuje ako k prvku určitého subsystému, čiže ako k prvku slovnej zásoby konkrétneho jazyka. Väčšina lingvistov sa zhoduje v tom, že definujú termín ako jazykový znak. Kým Horecký už v 50-ych rokoch charakterizoval termín ako *prvok istého systému* (Horecký, 1956), Kocourek, ktorý sa opiera o výskumy súčasných česko-slovenských terminológov, hodnotí termín ako *prvok slovnej zásoby jazyka ako takého*. V starších prácach česko-slovenských jazykovedcov sa zase prízvukuje vlastnosť termínu ako *prvku textu* (porov. Hausenblas, 1963; Jedlička, 1978). Na rovnocennosť systémového a textového aspektu termínu poukazuje Averbuch (Masára, s. 28). Na rozdiel od týchto autorov, Felber charakterizuje termín ako *jazykový symbol, resp. jazykový znak* (1986, s. 134).



Rôznorodosť uvedených definícií v našej a zahraničnej literatúre odzrkadľuje komplexnosť a mnohostrannosť pojmu terminológia. Sumarizujúcou je podľa našej mienky definícia Masára, v ktorej spojil chápanie termínu ako *prvku subsystému slovnej zásoby* s jeho komunikačnou funkciou v jednotlivých špeciálnych odboroch ľudskej činnosti: „...*termín je prvok slovnej zásoby pomenúvajúci pojem vymedzený definíciou a miestom v systéme pojmov konkrétneho vedného odboru, techniky, hospodárstva a ďalších činností*“ (ibid., s. 29). Z tejto definície je zrejmé, že termíny nevymedzujeme iba v jednotlivých vedných odboroch, ale v širšom zmysle aj v rôznych oblastiach profesionálnych aktivít človeka. Aj toto dokazuje špecifický štatút termínu ako prvku *subsystému slovnej zásoby*, v rámci ktorej predstavuje vlastne *pomenovanie pojmu*. S touto základnou vlastnosťou súvisí v intenciách postsaussurovskej lingvistiky jeho znaková podstata, čiže bilaterálny vzťah medzi *označujúcim* (tal. *significante*) a *označovaným* (tal. *significato*). Keďže ide o zásadne asymetrický vzťah, pri porovnávaní dvoch jazykov treba zohľadňovať aj zložitú sieť asociatívnych vzťahov, do ktorých slová a termíny vstupujú na paradigmatickej a syntagmatickej osi.

**1.2.1** Z formálneho hľadiska existuje podobnosť medzi *t e r m í n o m* a *s l o v o m*, ktoré sa považuje za základný prvok všeobecnej vrstvy jazyka. Na vyššej rovine možno túto podobnosť skúmať ako analógiu formálnej štruktúry jednoslovných pomenovaní a termínov alebo syntaktických modelov tvorenia *viacslovných pomenovaní* a *viacslovných termínov*. Spoločným systémovým komponentom slov a termínov je morféma. Delenie minimálnych jednotiek na *semantémy* a *morfémy* nahradila dnes moderná unitárna koncepcia, ktorá používa jednotný termín morféma na označenie menších jednotiek ako slovo, schopných niesť “nejaký” význam (lexikálny, gramatický) alebo plniť funkciu syntaktického relátora. Od 60. rokov sa traduje v kontexte česko-slovenskej romanistiky téza, že základným atribútom slova je *pomenovacia funkcia* v protiklade k vete, ktorá ako základná komunikatívna jednotka jazykového prejavu *vypovedá*. Hierarchický princíp tejto novej klasifikácie sa prejavil v tom, že sa terminologicky začali odlišovať funkčné vlastnosti týchto nadfónických jednotiek ako *voľných* a *viazaných foriem* (moném). V dôsledku protirečení medzi foneticko-fonologickými, morfológickými, syntaktickými a sémantickými kritériami pri definovaní štatútu slova v románskych jazykoch sa upúšťa od tradičnej trichotómie *morféma – slovo – syntagma*, a objavuje sa namiesto toho dichotomická klasifikácia výstavbových prvkov v jazyku zahŕňajúca *monému* a *syntému*. Pomocou týchto termínov možno lepšie vystihnúť hranicu medzi *morfémami*, *lexémami* a *komplexnými onomatologickými jednotkami*, ktoré sú románskych jazykoch obzvlášť bohaté zastúpené. Na základe tohto dichotomického modelu

možno vyčleniť aj v rámci komplexných onomatologických jednotiek binárnu štruktúru predstavovanú *jadrom a satelitnými prvkami*. Kým v slove satelitným prvkom zodpovedajú napríklad osobné a pádové prípony, v komplexných onomatologických jednotkách funkciu satelitného prvku plnia neplnovýznamové slovesá **funktory** (*far sapere, tenere conto di qc, porov. Zoznam schém a tabuliek*). Podľa rovnakého princípu môžeme charakterizovať aj povrchovú štruktúru nielen viacslovných termínov, ale aj systémových kolokácií (porov. *ibidem*).

**1.2.2 Vlastnosti termínu** predstavujú jednotlivé charakteristické znaky, ktorými sa odlišuje termín od netermínu ako konštitutívneho prvku všeobecnej slovnej zásoby. Nevyhnutnou vlastnosťou termínu je *významová priehľadnosť*, ktorá odráža fakt, že obsah termínu je motivovaný vlastnosťou pomenúvaného pojmu (Horecký, 1956, s. 45). Masár nazýva túto vlastnosť **motivovanosť** (1991, s. 38). Je to vlastnosť, ktorá zo synchronného pohľadu odкрýva motív a spôsob utvorenia termínu, vďaka čomu uľahčuje jeho chápanie. Motivované termíny sa vyskytujú vo veľkom počte v každom jazyku, a preto poskytujú zo sémantického aj onomatologického hľadiska veľa záchytných bodov pre vzájomné porovnávanie. Taliančina ako románsky jazyk používa na tvorenie bežných slov a termínov pôvodné latinské korene a slovotvorné formanty, takže pri porovnávaní izolovaných slov, ale aj voľných a syntagmatických spojení medzi taliančinou a slovenčinou vzniká často dojem, že taliančina sa javí už na rovine všeobecného jazyka ako „internacionálnejšia“ a „odbornejšia“ (obsahujúca väčší počet slovotvorných prvkov predstavujúcich integrálnu súčasť odborného subkódu). Ide však len o zdanie, pretože napriek svojmu latinskému pôvodu má v rámci slovnej zásoby funkčne diferencované podmnožiny pomenovaní ako prvky špecifických funkčných štýlov. Aj v terminologickej vrstve taliančiny nachádzame zdanlivo nemotivované termíny, ktoré sa takto javia bežnému používateľovi jazyka len preto, že na základe svojej jazykovej kompetencie nedokáže túto motivovanosť odhaliť. Ide napríklad o slová cudzieho pôvodu a kalky.<sup>15</sup> Ďalšou dôležitou vlastnosťou je **systémovosť**, ktorej podstata pramení v tom, že termín na základe svojej slovotvornej štruktúry patrí do konkrétneho systému. Podľa Horeckého „...systémovosť je miera, do akej zapadá daný termín do systému terminológie daného odboru a do akej odráža systémovú

---

<sup>15</sup> Masár sa zmieta o tzv. falošnej motivácii, ku ktorej dochádza keď vnútorná forma termínu síce ukazuje na určitú motivovanosť, ale tá neumožňuje správne chápanie termínu (porov. *ibidem*, 1991, s. 41).

*spätosť termínov daného odboru“ (Horecký, 1956, s. 50)<sup>16</sup>. Ďalšou dôležitou vlastnosťou je **ustálenosť termínu**. Touto vlastnosťou rozumieme jeho trvalosť a ustálenosť v podobe a forme, avšak nie jeho nemennosť a nehybnosť. Všeobecne sa uznáva, že ustálenosť nesmie byť v ceste dynamike rozvoja odboru a jeho terminológie. Na druhej strane sa v terminológii každého odboru uplatňuje vo väčšej alebo menšej miere tendencia k neustálenosti, čoho dôkazom je prítomnosť terminologicky relevantných synonymických sérií. Napríklad v talianskom ekonomicko-právnickom subkóde nachádzame tieto synonymické rady termínov:*

- ***società** spoločnosť, **azienda** podnik, **ditta** firma*
- ***bancarotta** bankrot, **fallimento** úpadok*
- ***comproprietà** spoluvlastníctvo, **cointeressenza** spolupodielníctvo*
- ***bilancio** ročná uzávierka, **súvaha**, **chiusura di esercizio** ročná uzávierka, *atď.**

Nielen v bežnej komunikácii, ale aj v odbornom styku sa neraz namieta proti konkrétnemu termínu, že sa dá chápať rozlične, t. j. že nie je jednoznačný a dostatočne presný. Vlastnosti ako sú **jednoznačnosť** a **presnosť** spočívajú v tom, že jeden termín označuje jeden pojem v rámci jedného odboru alebo inej spoločenskej oblasti (Mistrík, 1989, s. 77)<sup>17</sup>. Ďalšou dôležitou vlastnosťou termínu je jeho **nosnosť**. Touto vlastnosťou sa rozumie schopnosť tvoriť od termínu predponami a príponami ďalšie termíny. Vzhľadom na tento výklad sa pod touto vlastnosťou rozumie aj **derivatívnosť** (ibid., s. 54). Napríklad pri právnickom termíne **cedere** *postúpiť, previesť* sa derivatívnosť uplatňuje v podobe tvorenia príbuzných pomenovaní ako: **cedente** *postupca, prevodca*; **cedimento** *postúpenie* (substantíva); **credibile** *postupiteľný, prevoditeľný* (adjektívum). Od termínu **proprietario** *vlastník, majiteľ* sa prefixáciou odvodzujú termíny **comproprietà** *spoluvlastníctvo*, **comproprietario** *spoluvlastník*, **neoproprietario** *nový vlastník*.

### 1.3 Tvorenie termínov v taliančine

Taliančina patrí medzi vyspelé jazyky s veľmi bohatou lexikou, vďaka čomu poskytuje veľa možností na tvorenie termínov z vlastných zdrojov. Termíny môžeme

---

<sup>16</sup> Napríklad v talianskej ekonomicko-právnickej terminológii sa niektoré viacslovné termíny tvoria s adjektívom **sociale** *spoločenský, týkajúci sa [obchodnej] spoločnosti*: **capitale sociale** *základné imanie spoločnosti*, **oggetto sociale** *predmet podnikania obchodnej spoločnosti*, **quota sociale** *obchodný podiel*.

<sup>17</sup> Napríklad v ekonomicko-právnickej terminológii sa termínom **fusione** označuje *zlúčenie spoločnosti*, zatiaľ čo v chemickej terminológii ten istý termín označuje *roztápanie chemického prvku*.

klasifikovať podľa toho, koľko *prvkov (slov) príslušný termín obsahuje*. Na základe tohto kritéria ich môžeme rozdeliť do dvoch skupín:

- **jednoslovné termíny**
- **viacslovné termíny**

Obidve skupiny majú svoje typy aj podtypy. Všetky typy jednoslovných termínov môžu vstupovať do viacslovných termínov ako ich štruktúrne prvky. *Jednoslovné* aj *viacslovné termíny* majú v zásade dvojčlennú pomenovaciu štruktúru:

pomenovací základ + pomenovací príznak  
(onomaziologický základ) (onomaziologický príznak)

**Jednoslovné termíny** delíme podľa toho, či sú odvodené, neodvodené, alebo zložené. Neodvodné **jednoslovné termíny** sú také slová, „...v ktorých nijaký formálny ani významový prvok neukazuje na súvislosť s pomenúvaným pojmom“ (Masár, 1991, s. 82). V taliančine by sa za jednoslovné neodvodené termíny mohli pokladať výrazy ako **imposta daň**, **tasso sadzba**, **conto účet**, **flusso tok**, **pohyb**; **cambio kurz**, **mena**; **quota kvóta**, **podiel**, **koeficient**. Každý z uvedených termínov predstavuje bázu, od ktorej sa tvorí istý počet lineárne usporiadaných a syntakticky komplexných *viacslovných terminologických jednotiek*:

a) **imposta arretrata daňový dlh**, **imposta comunale miestna daň**, **imposte nazionali štátne dane**, **imposta sul reddito daň z príjmu**, **imposta fondiaria pozemková daň**

b) **tasso annuo ročná (percentuálna) sadzba**, **tasso attivo úroková sadzba z úvery/pôžičky**, **tasso corrente súčasná úroková sadzba**, **tasso interbancario úroková sadzba pri medzibankových vkladových operáciách**, **tasso salariale a tempo hodinová sadzba mzdy**

c) **conto corrente kontokorent**, **conto cassa pokladničný účet**, **conto capitale kapitálový účet**, **conto congelato zamrazený účet**, **conto estinto mŕtvy účet (bez obrátov)**

d) **flusso finanziario finančný tok**, **flusso monetario hotovostný tok**, **flusso di casa pokladničný tok**, **hotovostný tok**, **flussi migratori migračné pohyby**

e) **cambio diretto priama výmena**, **cambio estero zahraničná mena**, **cambio fisso pevný, fixný kurz**, **cambio fluttuante premenlivý/pohyblivý kurz**

f) **quota massima stop**, **quota sociale základný akciový kapitál**, **quota di maggioranza majoritný podiel**, **quota di esportazione/importazione vývozná a dovozná kvóta**.

**1. 3. 1 Onomatologická štruktúra termínov** každého odborného subkódu v rôznej miere odzrkadľuje *proces nevlastnej derivácie*, pod ktorú zaraďujeme

případy, keď dve slová s identickou formou patria do dvoch lexikálnych tried. Napríklad taliansky výraz **capitale** je buď substantívum alebo adjektívum: **capitale sociale** *akciový kapitál* – **sentenza capitale** *rozsudok trestu smrti*.

**1. 3. 2** Pri *regresívnej derivácii*, podobne ako pri nevlastnej derivácii, tvoríme slová bez prípon. Takýto vzťah máme pri slovách **apportare** *vložiť* > **apporto** *peňažný alebo nepeňažný vklad* (člena obchodnej spoločnosti), **abusare** *zneužiť/-ívať, porušiť* > **abuso** *zneužitie, nedodržanie*, **umentare** *zvyšovať* > **umento** *zvyšovanie*, **calare** *klesať* > **calo** *pokles*.

**1. 3. 3** *Vlastná derivácia* sa pri tvorení termínov vyznačuje, rovnako ako vo všeobecnej lexike, používaním afíxov (prefixov, sufixov). Týmto spôsobom sa rozširuje terminológia daného odborného subkódu o výrazy s odlišným kategoriálnym slovnodruhovým významom:

- **deverbátiva** (*cedere* *postúpiť* > **cedimento** *postúpenie*)
- **deadjektíva** (*fiscale* *daňový* > **fiscalità** *daňovníctvo, dane*, **responsabile** *zodpovedný* > **responsabilità** *zodpovednosť*)
- **desubstantívne substantíva** (*proprietà* *vlastníctvo* > **proprietario** *vlastník*, **azione** *akcia, účasť* > **azionista** *akcionár, účastinár*)
- **deverbatívne adjektíva** (*negoziare* *obchodovať* > **negoziabile** *obchodovateľný*, *vendere* *predať* > **vendibile** *predajný, na predaj*).

**1. 3. 4** *Kompozícia* ako prostriedok tvorenia jednoslovných termínov sa vyskytuje v ekonomickom aj právnickom jazyku: **giuris + prudentia** > **giurisprudenza** *právo*, **mano + opera** > **manodopera** *pracovná sila*, (*e*)**stra + ordinario** > **straordinario** *výnimočný*, **capo + gruppo** > *líder konzorcia*

**1. 3. 5** Od predchádzajúceho postupu treba odlišiť *lexikalizáciu*, pod ktorou rozumieme spájanie jednoslovných termínov s cieľom vytvoriť **viacslovné termíny**. To, čo sme vyššie uviedli ohľadne komplexných onomatologických jednotiek, platí v podstate aj o viacslovných termínoch, ktoré môžu fungovať ako **jednovýznamové pomenovacie jednotky** alebo ako **voľné syntagmy** (pri voľných syntagmách môžeme zamieňať determinans, pričom determinatum sa sémanticky výraznejšie nemení):

- **stipendio lordo** *hrubý plat/mzda*
- **stipendio netto** *čistý plat/mzda*
- **Codice civile** *Občiansky zákonník*
- **Codice penale** *Trestný zákonník*

Pri jednovýznamových pomenovacích jednotkách sa nám pôsobením modifikátorov zmení do značnej miery význam takýchto syntagiem:

- **tasso d' interesse** *úroková sadzba*
- **tasso di cambio** *výmenný kurz*
- **diritto di fabbricazione in esclusiva** *výhradná výrobná licencia*
- **diritto di pegno** *záložné právo*

#### 1.4 Dynamika v talianskej terminológii

Odborný subkód, podobne ako všeobecná vrstva lexiky, nepredstavuje definitívne ustálený systém. Naopak, prebiehajú v ňom nepretržité väčšie alebo menšie pohyby jednak *interné* (v smere od jadra k periférii a naopak), jednak *externé* (na rovine vzájomného prelínania jednotlivých subsystémov (strátov) a funkčných štýlov). V dynamike týchto pohybov ide o nepretržitý sled procesov, ako sú *výber*, *preskupovanie*, *modifikácia*, *potláčanie jedných a zdôrazňovanie druhých prvkov*, a to všetko so zreteľom na pomenúvaciú funkciu jazyka, ktorá je nevyhnutným predpokladom nadradenej a komunikatívnej funkcie (porov. Buzássyová, Bosák, 1984, s. 107). Dynamické procesy v odbornej terminológii sú najčastejšie dôsledkom procesov *internacionalizácie* (Masár, 1991, s.146). Táto sa v taliančine prejavuje hlavne preberaním nových slov z angličtiny. Anglicizmy si často ponechávajú svoj pôvodný význam napr. *meeting*, *business*, *marketing*, *management*. V procese integrácie slov cudzieho pôvodu dochádza niekedy aj v taliančine k ich zvukovej a gramatickej adaptácii, ktorá je podmienená fonologickým a gramatickým systémom taliančiny ako cieľového jazyka. Ako príklad možno uviesť anglické slovo *girl*, ktoré sa udomácnilo v taliančine v pozmenenej podobe *ghella*. Súčasnú tendenciu poukazujú na pokusy tvoriť v talianskom jazyku *textové ekvivalenty* k niektorým anglicizmom prostredníctvom sémantických kalkov, napr. *intervista* pre *interview*. Internacionalizmy sú však zaujímavé aj z iného hľadiska, a síce ako potenciálny zdroj interferencií, ku ktorým dochádza v bilingválnej komunikácii. Na takéto javy by sa malo prihliadať aj pri koncepcii heslových statí v prekladových a vo všeobecných slovníkoch určených širokému kruhu používateľov. Z vlastnej prekladateľskej praxe môžeme uviesť ako častý príklad interferencie substantíva *auditor* a *firma*. Napriek tomu, že v slovenčine patria skôr už do vrstvy všeobecného odborného jazyka s tendenciou etablovať sa vo všeobecnej (bezpríznakovej) lexike, v úradných prekladoch nemožno siahnuť k zdanlivo korektným latinizovaným podobám „auditore“ a „firma“. V talianskom preklade treba zvoliť ekvivalenty *revisore dei conti* a *ditta*.

## 1.5 Terminologizácia a determinologizácia

Lexika odborného jazyka sa vyznačuje neustálou dynamikou predovšetkým v oblasti tvorenia pomenovaní. Slová bežného jazyka sa za určitých podmienok stávajú termínmi a naopak, veľa odborných názvov špeciálnych odborov prechádza do neutrálnej sféry. Tieto komplementárne procesy sa označujú obvykle ako *terminologizácia* a *determinologizácia*. Pod terminologizáciou rozumieme používanie slov bežnej lexiky na pomenovanie odborných pojmov, pričom dochádza k významnému zúženiu alebo rozšíreniu, k spresneniu významu termínov. Ide o systémové využitie slov neodborného jazyka v terminologickej sústave. V modernej taliančine nachádzame dostatok dôkazov o aktuálnosti tohto procesu, napr.:

- **esercizio** cvičenie, *ekon.* rozpočet
- **fallimento** neúspech, *fin., práv.* úpadok; konkurz
- **borsa** taška, *obch.* burza
- **scala** schodište, *ekon.* sadzobník; škála, rozpätie
- **soluzione** riešenie; *chem.* roztápanie; *mat.* výsledok
- **composizione** zloženie, *hud.* skladba, *chem.* zlúčenina
- **operazione** činnosť, *med.* chirurgický zákrok, *práv.* úkon, *ekon.* transakcia

Opačný proces terminologizácie je *determinologizácia*, ktorú charakterizuje Buzássyová ako „*dialektický protikladný proces zmeny termínov na netermíny...“*, spočívajúci v tom, „...že termín, ktorý je z významového hľadiska presným pomenovaním pojmu v sústave daného odboru, nadobúda pri použití mimo tejto sústavy iný charakter. Jeho význam sa stáva menej určitý, všeobecnejší, oslabuje sa alebo sa posúva.“ (Buzássyová, 1983, s. 135) Ide teda o termíny, ktoré sa veľmi často používajú i mimo odbornej sféry a pociťujeme ich už ako ostatné bežné slová slovnej zásoby. Tieto však naďalej fungujú ako termíny v svojich príslušných odboroch. Takýmito slovami sú v taliančine termíny napr. **conto** účet, **contratto** zmluva, **proprietà** vlastníctvo, **tassa** poplatok, **diritto** právo.

## 2 Opis odbornej lexiky na báze teórie polí

Jedným z najvýznamnejších výsledkov štrukturálnych metód opisu jazyka je viacúrovňové štúdium významu, ktoré kombinuje skúmanie systémovo-štruktúrnej hodnoty jednotlivých prvkov nesúcich význam (morfém, slov, lexikalizovaných syntagiem) s vertikálnou a horizontálnou segmentáciou foriem významu podľa princípov hierarchickej organizácie a súradnosti denotátov a designátov. Výsledkom takéhoto diastratového prístupu k opisu významovej štruktúry jazyka je vyčleňovanie rôzne veľkých výsekov, okruhov, ktoré

sa označujú ako *lexikálno-sémantické skupiny* a *podskupiny, triedy* alebo *polia*. Spoločným menovateľom týchto deskriptívnych metód je v podstate (programovo alebo implicitne) *lexematika* – lexikologická disciplína skúmajúca externé jazykové vzťahy. Ešte presnejšie by sme ju mohli charakterizovať ako disciplínu, ktorej cieľom je vymedziť v jazyku *paradigmatické* a *syntagmatické jazykové štruktúry*. Za primárne **paradigmatické štruktúry**, zahŕňajúce jednotky s rôznym stupňom komplexnosti na onomatologickej rovine a nachádzajúce sa vo vzťahu selekcie, považujeme predovšetkým *lexikálne polia* a *lexikálne triedy*.

**2.1 Lexikálne triedy** sa odlišujú od lexikálnych polí tým, že v sémantickej štruktúre konštitutívnych prvkov (lexém, lexikalizovaných syntagiem, frazeolexém a frazeotermínov) figuruje jedna spoločná generická séma – klaséma, na základe ktorej sa definuje/vymedzuje príslušná lexikálna množina (trieda). Iným typom zoskupovania lexikálnych prvkov predstavujú *morfosémantické* alebo *morfosemiotické polia* (Šabršula, 1983: 36). Vymedzujú sa na základe spoločného slovotvorného komponentu, t.j. spoločnej lexikálnej (slovotvornej) bázy. Prvky morfosémantického poľa nie sú na paradigmatickej osi vo vzťahu lexikálno-sémantickej exklúzie (neuplatňuje sa pri nich selekčný princíp). Medzi prvkami jednotlivých morfosémantických polí existujú transformačno-kategoriálne vzťahy, a to v závislosti od relevantného smerovania slovnodruhovej derivácie (adjektivizácia, substantivizácia, verbalizácia). V rámci morfosémantického poľa skúmame teda *slovnodruhovú variantnosť semém*, ktoré predstavujú na paradigmatickej osi formémy príslušného denotátu. Významové asociácie lexíí môžu byť oveľa komplikovanejšie, než v prípade *lexikálnych polí*.

**2.2 Pojmové polia** predstavujú typ širokospektrálneho štúdia slovnej zásoby, ktorý prekračuje hranice *spoločného denotátu* alebo *spoločnej sémy* v rámci príslušnej lexikálno-sémantickej paradigmy (ktorý ide teda za hranice *lexikálneho poľa* a alebo *lexikálnej triedy*), a ktorý za východisko zoskupovania lexikálnych jednotiek (simplexných aj komplexných onomatologických jednotiek) a ich *okurenčných substitútov* považuje pojem. Prvkami týchto polí sú lexie, ktoré nemusia mať vo svojej sémantickej štruktúre niektorú invariantnú jadrovú semému. Ako príklad môžeme uviesť *pojmové pole vlastníctva*. Jedným jeho aspektom je «nadobudnutie vlastníctva hmotnej alebo nehmotnej hodnoty», okrem iných lexíí, denotujú slovesá patriace do významového spektra hyperlexémy **acquistare : acquire** – «*acquistare un bene immateriale*», **arraffare** – «*acquistare con violenza*», *aumentare e migliorare* – «*acquistare in più oltre a quello che già si possiede*», **avvantaggiarsi** «*trarre vantaggi*», **profittare** – «*trarre profitti da una particolare situazione*», **beccare** – «*acquistare con*



*scalrezza*», **buscare** – «*prendere una cosa non piacevole*», **conquistare** – «*acquistare con la forza fisica*», **guadagnare** – «*acquistare guadagnando*», **comprare** – «*acquistare spendendo soldi*», **imparare** – «*acquistare cose proprie dell'intelletto*», **incettare** – «*acquistare noc l'intenzione di rivendere*», **procacciarsi** – «*l'acquistare industriale*», *procurarsi* – «*il darsi da fare per entrare in possesso di ciò che abbisogna*», **progredire** – «*acquistare vantaggio*», «*migliorare*». Minimálne v štyroch prípadoch (*arraffare, becare, buscare, conquistare*) sa generická séma «zisk» nekombinuje so špecifikačnou sémou «za finančnú protihodnotu», v ďalších štyroch prípadoch je prítomnosť tejto sémy neutralizovaná (+/-) (*avvantaggiarsi, profittare, procacciarsi, procurarsi, progredire*). Zoskupovanie lexiky na báze pojmových polí korešponduje s onomaziologickým prístupom, pretože prítomnosť jednotlivých foriem významu k nadradenému pojmu možno dokázať len na rovine designácie<sup>18</sup>.

### 3 Morfosemiotické pole fluktuácie

Na opis odbornej (vedeckej a technickej) lexiky môžeme teda aplikovať metódu *morfosemiotických polí*, pretože zahŕňa jednak jednotky s rôznou slovnodruhovou hodnotou, jednak lexie s rôznym stupňom komplexnosti od jednoslovných pomenovaní cez komplexné onomatologické jednotky (lexikalizované syntagmy, uzuálne kolokácie) až po rôzne typy obrazných pomenovaní (frazetermíny, frazeologizované kolokácie).

#### 3.1 Vymedzenie pojmu kolokácia

Je všeobecne známe, že v bežnej aj odbornej komunikácii sa využívajú nielen izolované slová, ale hlavne **absolútne a relatívne ustálené kombinácie slov**. Pri riešení tejto otázky v bilingválnej perspektíve narážame na problém definície hraníc slova, ktorý treba riešiť z hľadiska lingvistickej typológie. Z tohto hľadiska rozlišujeme odlišné podoby slova ako systémovej a funkčnej entity. Pri porovnávaní slovenčiny ako výrazne syntetického jazyka s analytickou taliančinou sa to týka napríklad rozlišovania medzi univerbálnymi a multiverbálnymi útvarmi, voľnými a lexikalizovanými syntagmami s pomenovacou alebo relačnou funkciou. Cieľom komparatívnej lexikológie je opísať kombinatorické vlastnosti slov, ktoré predstavujú podstatnú zložku *jazykovej kompetencie* hovoriaceho, ktoré sa v reči

---

<sup>18</sup> Pojem *lexikálne a morfosémantické (morfosemiotické) polia* rozhraničuje ontologický status znakovosti: *lexikálne polia* predstavujú presne ohraničené lexematické, paradigmatické štruktúry konštituované s dominantnou denotatívnou zložkou, zatiaľ čo *morfosemiotické polia* predstavujú prelínanie lexematických a syntagmaticko-asociačných štruktúr, čo podmieňuje ich kombinovaný denotatívno-designačný status.

aktivujú v podobe slovných asociácií. Niektorí autori hovoria v tejto súvislosti o *sémantickej pamäti hovoriaceho* (Ďurčo, 2008, s. 71 sqq). Korpus paralelných slovenských a talianskych textov z oblasti finančného práva (tematicky zamerané na problematiku burzových operácií) sme pre potreby nášho výskumu<sup>19</sup> považovali za “predpripravené“ minimálne texty uložené v *sémantickej pamäti ideálneho hovoriaceho subjektu*. V ontologickej rovine predstavujú podstatné zložky fluktuálnych kolokácií sloveso ako *kolokátor* a menné doplnenia vo funkcii ľavointenčných a pravointenčných aktantov ako *kolokátov*. Príslušné kolokácie sme mali možnosť skúmať ako predmet syntakticko-sémantického opisu z hľadiska *kvantitatívnych a kvalitatívnych preferencií*. V prvom prípade nám ide o hierarchizáciu jednotlivých kolokácií podľa okurenčnej relevantnosti báz (rozhodujúcim parametrom je počet potenciálnych kolokátov), v druhom prípade sa sústreďujeme na hierarchizáciu kolokácií z hľadiska dynamiky vertikálnych asociácií, čiže vzťahu medzi *rozsahom* a *obsahom* významu jednotlivých báz.

### 3.2 Celostná ekvivalentácia fluktuálnych kolokácií

Na opis korpusu kolokácií z oblasti ekonomického jazyka používame kombinatorické matrice, v ktorých sa zachytáva *kookurenčný potenciál kolokátorov* (počet a typ aktantov) a *distribučné vlastnosti najfrekvencovanejších kolokátov*. Konkrétne nám ide o zistenie distribúcie lexém na jednotlivých aktantových pozíciách. Z lexikografického hľadiska považujeme za dôležité stanoviť deliacu čiaru medzi *volnými, typickými, uzuálnymi, lexikalizovanými* a *frazologizovanými* (idiomatickými) kolokáciami. V praxi sa často stretávame s nejednotným postupom pri spracúvaní týchto jednotlivých typov systémových alebo kontextových jednotiek s pomenovacou a výpovednou funkciou. Aj v rámci taliansko-slovenskej všeobecnej lexikografie sa uplatňujú prevažne tieto tri prístupy: *morfosyntaktický, sémantický, kombinovaný*<sup>20</sup>. Náš opis talianskych fluktuálnych kolokácií v jazyku ekonómie

---

<sup>19</sup> Čiastková výskumná v rámci grantového projektu KEGA 2006 3/4007/06 s názvom *Dynamika foriem významu v románskych jazykoch z lingvistického a prekladateľského hľadiska* bola zameraná na porovnanie talianskych a slovenských kolokácií s verbálnou bázou, vyjadrujúce fluktuálne zmeny v oblasti hospodárstva a financií.

<sup>20</sup> Odlišujú sa v podstate podľa toho, či sa uprednostňuje *morfosyntaktický profil kolokácií* bez náležitej diferenciácie volných a lexikalizovaných spojení, alebo či sa *za prius* považuje *sémantizácia bázevého slova*, zatiaľ čo kategoriálno-gramatický profil naň nadväzuje ako *štruktúrno-interpretáčna zložka* (problémom býva v tomto prípade nejednotné, *kontinuálne* alebo *difúzne*, spracovanie lexikalizovaných kolokácií). Tretí typ predstavuje *kombinovaný postup*, pričom sporná býva arbitrárnosť pri zaraďovaní idiomatických spojení vzhľadom na stanovenú *sémantickú dynamiku kolokačnej bázy* (cf. Ďurčo, ibidem).

sme postavili na kombinovanom semaziologicko-onomaziologickom princípe, pričom neprihliadame pri ekvivalentácii jednotlivých spojení na komplexnú sémantickú štruktúru polysémantickej bázy, ale usilujeme sa dospieť k optimálnemu riešeniu *metódou celostnej ekvivalentácie* na pozadí referenčného slovenského korpusu. Formálne aj obsahovo odlišne štruktúrované kolokácie východiskového a cieľového jazyka sme sa snažili navzájom priradiť ako **úplné** alebo **čiasťočné ekvivalenty** len na pozadí porovnávania s čo najpresnejšie definovaným spoločným *nocionálnym ekvivalentom* zachyteným v podobe univerzálne platného štruktúrneho vzorca. Tento považujeme v rámci komparatívneho opisu za *definičný štandard*. Iba vďaka spoľahlivej znalosti *denotátu* (pojmu fluktuácia), jazykových významov príslušných označujúcich (*denotantov* a *signifikantov*) a na pozadí univerzálnej onomaziologickej sústavy nám umožní rozhodnúť, či jednotlivé kolokácie v talianskom a slovenskom jazyku predstavujú parciálne alebo úplné. V závislosti od sledovaných cieľov sa na lexikografické účely vytvárajú podľa rozsahu spracovaných východiskových dokumentov jazykové korpusy, ktoré sú ponímané ako **extenzívne** alebo **selektívne**.

### 3.3 Ekvivalentácia na báze paralelných textov

Samozrejme, okrem monolingválnych alebo bilingválnych lexikografických a terminografických príručiek existujú aj iné zdroje, ktoré slúžia prekladateľovi pri ekvivalentácii významu príslušných pomenovaní a kolokácií. Ide predovšetkým o tematicky rovnorodé texty označované obvykle ako **paralelné**. Za ideálny model paralelných textov sa obvykle považujú texty prekladové, avšak tento názor je, nazdávame sa, diskutabilný hlavne preto, že v našej domácej prekladovej produkcii máme naporúdzí dosť príkladov „menej vydarených“ prekladateľských počinov, ktoré neraz predstavujú akúsi prechodnú zónu medzi majstrovskými prekladateľskými výtvormi na jednej strane a nepodarkami na strane druhej. V oblasti odborného prekladu a terminografie je preto vhodnejší termín **synoptické texty**, ktoré predstavujú materiál na vytvorenie **porovnatel'ných korpusov**. Ich základná charakteristika spočíva v tom, že *na pozadí identického alebo veľmi blízkeho obsahu* sa v nich vyskytujú v kontrastných vzťahoch špecifické formy gramatického a lexikálneho významu porovnávaných jazykov, a to tak na rovine pomenovacej, ako aj usúvzťahovacej. Každá sonda do slovnej zásoby jazyka, a to bez ohľadu na rozsah analyzovaného lexikálneho segmentu, napr. sémantického poľa alebo výseku tematickej lexiky vzťahujúcej sa na istú oblasť denotátov, by sa preto mala vykonávať na báze ucelenej množiny výpovedí, pričom rozhodujúcim kritériom nemá byť len **rozsah** korpusu, ale najmä jeho reprezentatívnosť z

---

hľadiska širokospektrálneho zachytenia podstatných, charakteristických črt jazyka (subkódu) pojednávajúceho o predmetnej tematickej oblasti. Frekvenčné charakteristiky analyzovaných textov dokazujú, že v štandardom odbornom texte sa vyskytuje priemerne 80 % konvenčných a stereotypných konštrukcií (porov. Jarošová, 2003, s. 61). Podľa týchto odhadov iba dvadsať percent slov posúva významovú štruktúru lexiky dopredu vďaka nekonvenčným nestereotypným významovým prvkom (semémam). Ide v podstate o okazionalizmy, ktoré majú potenciál stať sa definitívne súčasťou sémantickej pamäti bežných používateľov jazyka. Bez ohľadu na veľkosť korpusov vytvorených na základe *paralelných* alebo *synoptických textov*, ich prínos pre lexikografickú a prekladateľskú prax vidíme v tom, že nám umožňujú ekvivalentovať pomenovacie a výpovedné jednotky porovnávaných jazykov ako: a) *preskriptívne*, b) *aproximatívne*, c) *proximálne* (Müglová, 1996).

#### 4 Systémová a kontextová ekvivalentácia

Za jedno zo základných kritérií kvalitného prekladového slovníka považujeme jasné odlíšenie *základného* (systémového) a *kontextového* (prekladového) *ekvivalentu* príslušnej jazykovej jednotky. Pri sémantizácii slovníkového hesla sa však javí ako dominantný postup založený na hierarchizácii významov podľa *kontextových preferencií*. Pri každom opise jednotlivých morfosemiotických polí by sa dalo postupovať buď podľa jednotlivých tematických a komunikačných oblastí ich využitia, alebo podľa frekvencie výskytu. Pri interlingválnej konfrontácii prichádza do úvahy aj postup zameraný na zisťovanie **typov interferencií** (na rovine lexikálnej, syntactickej, idiomatickej). Naším cieľom v rámci opisu fluktuálnych kolokácií bolo ukázať na základe analýzy vlastného korpusu textov, že v každom jednotlivom slove, ktoré funguje ako kolokátor, sa koncentruje celý komplex lexikálno-gramatických a lexikálno-sémantických informácií, ktorých nositeľmi sú lexémy (kolokáty) vytvárajúce kombinatórny profil príslušnej bázy. Významový status lexém v rámci analyzovaného sémantického poľa možno uchopiť v bilingválnej (prekladovej) perspektíve iba tak, že ho zachytíme v maximálnom počte kolokácií, voľných a lexikalizovaných syntagiem, pričom rešpektujeme požiadavku funkčnej a významovej ekvivalencie. Uprednostňovanie kolokácií ako najprirodzenejšej existenčnej formy fungovania lexémy v diskurze (v rečovom prejave) je opodstatnená práve preto, že práve v procese kontextualizácie lemmy niekedy dochádza paradoxne k „rozplynutiu“ jej významu. V skutočnosti však tento významový paradox je dôvodom minimálne na prehodnotenie jednak vzťahu medzi denotatívnym a signifikatívnym významom slov v taliančine a slovenčine,

jednak vzťahu medzi bázovými a kontextovými ekvivalentmi príslušných lexém v existujúcich prekladových slovníkoch.

#### 4.1 Fluktuácia ako slovníkové heslo

**Fluktuácia** sa najčastejšie definuje v ekonomickej literatúre ako náhodné kolísanie trhovej ceny okolo rovnovážnej ceny (VEE: 196) alebo ako prechádzanie pracovníkov z jednej pracovného miesta na druhé (tamže:196). Druhý význam tohto bázového termínu slúži ako základ lexikalizovaných syntagiem fluktuácia pracovníkov, miera fluktuácie pracovníkov, ktoré možno ekvivalentovať na úrovni špecifikačnej semémy ako dobrovoľné odchody alebo prepúšťanie zamestnancov. V najreprezentatívnejšom všeobecnom slovníku modernej taliančiny *Vocabolario della lingua italiana* (Nicola Zingarelli) sa definuje pojem fluktuácia ako polyséma so šiestimi semémami:

**Fluttuazione**, s.f. **1** Ondeggiamento, spec. fig. (*mil.*) ondeggiamento del fronte, variazione del suo andamento secondo l'alternò prevalere delle forze contrapposte. **2** Fluitazione. **3** (*med.*) Movimento di un liquido raccolto in una cavità / Flutter. **4** (*fis.*) Deviazione casuale d'una grandezza intorno a un valore medio (*mat.*) Variazione d'una grandezza intorno a un valore medio. **5** (*econ.*) Movimento oscillatorio che si può riscontrare nell'attività economica. **6** (*banca*) Regime di libertà nei campi monetari / est. Libera quotazione di una moneta rispetto ad altre.

Z hľadiska ekonomickej terminológie považujeme za relevantné semémy 5 a 6. Obidve semémy sú doložené aj v sémantickej štruktúre slovesa **fluttuare** a v tvare prítomného prídavia **fluttuante** (cf. ibidem). Ak porovnáme tieto údaje so spracovaním slova – termínu **fluttuazione** v odbornom ekonomickom slovníku **Dizionario commerciale inglese-italiano, italiano-inglese** (cf. bibliografiu), zistíme na prvý pohľad výraznú redukciu počtu semém v tomto špeciálnom slovníku, ktorú však na druhej strane vyvažuje bohatšia frazeológia heslovej state, ktorá vyzerá v skrátenej verzii takto (s uvedením našich prekladových ekvivalentov) :

**Fluttuazione**, n.f. **1 fluctuation**, swing (*anche fig.*). **2** (*demogr., stat.*) **fluctuation**. **3** (*econ., fin.*) (*della moneta*) **floating, float**. • *1* Si sono avute **notevoli fluttuazioni** **nie prezzi dei generi alimentari** (...) • *Si sono verificate ampie fluttuazioni di mercato nel corso della giornata* (...) • *Tutte le nazioni industrializzate sono soggette a periodiche fluttuazioni di prosperità e di depressione.* // ~ **ciclica** (*econ.*) cyklická fluktuácia, cyklické výkyvy; ~ **comune dei cambi** (*econ., fin.*) kolísanie kurzov, kurzový pohyb; ~ **concordata e controllata (delle monete: da parte dei più paesi)** (*fin.*) systém plávajúcich kurzov; **fluttuazioni dei prezzi** (*econ., market.*) cenové pohyby, zmena cien; **fluttuazioni del mercato** (*econ.*) výkyvy trhu; **fluttuazioni dell'attività economica** (*econ.*) výkyvy obchodnej výmeny; **fluttuazioni della congiuntura** (*econ.*) pohyby, zmeny obchodného cyklu, ~ **delle vendite** (*market.*) nárast a pokles predaja; ~ **di breve durata** (*econ.*) krátkodobé výkyvy; **fluttuazioni industriali** (*econ.*) kolísanie priemyselnej výroby (...)



$A0/A4 + Vtd + A1a$  vláda Silvia Berlusconiho poskytuje dotácie

$A0 + Vtd + A1a/A4$  vláda poskytuje dotácie na stavbu diaľnic

$A0/A4 + Vtd + A1a/A4$  vláda Silvia Berlusconiho poskytuje dotácie na stavbu diaľnic

**B.**

$A0 + Vtd + A1a + A2$  vláda poskytuje dotácie podnikom

$A0/A4 + Vtd + A1a + A2$  vláda Silvia Berlusconiho poskytuje dotácie podnikom

$A0 + Vtd + A1a/A4 + A2$  vláda poskytuje dotácie na stavbu diaľnic súkromným firmám

$A0/A4 + Vtd + A1a/A4 + A2$  vláda Silvia Berlusconiho poskytuje dotácie na stavbu diaľnic súkromným firmám

$A0 + Vtd + A1a/A4 + A2/A4$  vláda poskytuje dotácie na stavbu diaľnic firmám s dobrou reputáciou

$A0/A4 + Vtd + A1a/A4 + A2/A4$  vláda Silvia Berlusconiho poskytuje dotácie na stavbu diaľnic firmám s dobrou reputáciou

**C.**

$A0 + Vtd + A1a + \emptyset + C3$  vláda poskytuje dotácie zo štátneho rozpočtu

$A0/A4 + Vtd + A1a + \emptyset + C3$  vláda Silvia Berlusconiho poskytuje dotácie zo štátneho rozpočtu

$A0/A4 + Vtd + \emptyset + A1a/A4 + C3$  vláda Silvia Berlusconiho poskytuje z rozpočtovej rezervy na verejné práce dotácie na stavbu diaľnic

$A0/A4 + Vtd + A1a + \emptyset + C3/A4$  vláda Silvia Berlusconiho poskytuje z rozpočtovej rezervy na verejné práce dotácie na stavbu diaľnic

$A0/A4 + Vtd + A1a/A4 + \emptyset + C3/A4$  vláda Silvia Berlusconiho poskytuje z rozpočtovej rezervy na verejné práce dotácie na stavbu diaľnic

**D.**

$A0 + Vtd + A1a + A2 + C3$  vláda poskytuje zahraničným firmám dotácie zo štátneho rozpočtu

$A0/A4 + Vtd + A1a + A2 + C3$  vláda Silvia Berlusconiho poskytuje zahraničným firmám dotácie zo štátneho rozpočtu

$A0 + Vtd + A1a/A4 + A2/A4 + C3$  vláda poskytuje z rozpočtovej rezervy firmám s dobrou reputáciou dotácie na stavbu diaľnic

$A0/A4 + Vtd + A1a + A2/A4 + C3$  vláda Silvia Berlusconiho poskytuje z rozpočtovej rezervy firmám s dobrou reputáciou dotácie na stavbu diaľnic

$A0/A4 + Vtd + A1a/A4 + A2/A4 + C3/A4$  vláda Silvia Berlusconiho poskytuje z rozpočtovej rezervy na verejné práce firmám s dobrou reputáciou dotácie na stavbu diaľnic

### 4.3 Syntaktická typológia kolokácií s lexémou **fluktuácia** ako kolokátom

#### **fluktuácia**

**Syn:** výkyvy, volatilita (pri kurzoch)

#### **A0<sub>flukt</sub> + {A4/(A0)} + verbum**

- *Úroveň nezamestnanosti v SR **reaguje** do istej miery na **výkyvy** ekonomického cyklu. Tieto **fluktuácie** sú však pomerne nevýrazné a aj v časoch výrazného ekonomického rastu zostávala miera nezamestnanosti na dramaticky vysokej úrovni.*

- *fluktuácia* dosahuje 50 percent
- *fluktuácia* je v podniku minimálna
- *fluktuácia* je veľká v tejto profesii
- *fluktuácia* sa pohybuje medzi 15 - 17 percentami
- *fluktuácia* klesá
- *fluktuácia* znížila sa na 6 - 7 percent

#### **fluktuácia + {A4/(A0)+ hum}**

Posunutím substantíva v genitíve na pozíciu subjektu zistujeme, či slovenský pád predstavuje subjektový alebo objektový genitív (v syntakticky transformovanej štruktúre môže ísť o aktant A3 alebo cirkonstant C3):

- *fluktuácia* daňových pracovníkov
- *fluktuácie* daňových zákonov
- *fluktuácia* hráčov
- *fluktuácia* kádrov
- *fluktuácia* klientov
- *fluktuácia* ľudí
- *fluktuácia* ľudí pracujúcich v tejto profesii
- *fluktuácia* novinárov
- *fluktuácia* obyvateľstva = *fluktuácia* [obyvateľstva] v regióne
- *fluktuácia* poslancov (odchody do iných poslaneckých klubov)
- *fluktuácia* pracovnej sily
- *fluktuáciu* redaktorov a prispievateľov
- *fluktuácia* začínajúcich režisérov
- *fluktuácia* sponzorov
- *fluktuácia* vodičov
- *fluktuácia* [zamestnancov] v podniku/v nemocnici
- *fluktuácia* [hráčov] v tíme = *fluktuácia* hráčov = *fluktuácia* v tíme
- *fluktuácia* zamestnancov

#### **fluktuácia + {A4/(A0) + abstr}**

- *fluktuácia* dopytu
- *fluktuácia* hodnôt
- *fluktuácie* [hodnôt] v zakrivení časopriestoru
- *fluktuácia* svetových cien cukru
- *fluktuácia* [výmenných] kurzov jednotlivých bázičských titulov
- *fluktuácia* marží v priemysle



- *fluktuácia* menových kurzov
- *fluktuácia* mien
- *fluktuácie* [meny, dolára] v pásme + - 7 %
- *fluktuácia* [mien, kurzov] {C3: na peňažnom/bankovom trhu} = *fluktuácia* na peňažnom/bankovom trhu
- *fluktuácia* úrokových mier
- *fluktuácia* napätia
- *fluktuácia* odbytovej siete
- *fluktuácia* úrokových sadzieb na trhu
- *fluktuácia* mozgovej teploty
- *fluktuácia* výskytu ichnorodov

### **fluktuácia + {A4/(A0, A3) hum + abstr}**

- *fluktuácii* nám podobných centier
  - (...) ešte v januári bolo možné návštevnosť len odhadovať. Popiera však hromadný odchod nájomníkov. "Z 232 prevádzok viem o štyroch, z ktorých sa jeden len rozhoduje a jeden si neplní záväzky. Ani zďaleka sa neblížime k **fluktuácii** nám podobných centier

### **Adj + A0 flukt ⇔ A0 flukt + A3** (*fluktuácia* [dolára] v pásme +-7 %, *fluktuácia* [zamestnancov] v priemysle)

- cenová *fluktuácia* od 300 do 376 korún = *fluktuácia* cien
- častejšia *fluktuácia*
- ekonomické *fluktuácie* = *fluktuácie* ekonomického cyklu
- hráčska *fluktuácia* v súvislosti s uvoľňovaním reprezentantov = *fluktuácia* hráčov
- klesajúca *fluktuácia* [pracovníkov]
- kontinuálna *fluktuácia* hodnôt
- kvantové *fluktuácie* (ktoré sa neprestajne odohrávajú v priestore)
- menové *fluktuácie* = *fluktuácia* mien
- n - percentná *fluktuácia*
- nadmerná *fluktuácia* [zamestnancov]
- náhodná *fluktuácia*
- nízka *fluktuácia*
- normálna *fluktuácia* [teploty]
- poslanceká *fluktuácia* = *fluktuácia* poslancov
- priemernú *fluktuáciu*
- prílišnou *fluktuácia*
- prirodzená *fluktuácia*
- prudká *fluktuácia*
- rastúca *fluktuácia* [pracovníkov]
- ročná *fluktuácia* asi 1000 ľudí
- vákuové *fluktuácie*
- veľká *fluktuácia* redaktorov a prispievateľov
- vysoká *fluktuácia* daňových zákonov
- významnejšie *fluktuácie*
- značná *fluktuácia* novinárov

### **A0 + {A4 flukt + A4/(A0)}**

- hrozba *fluktuácie*
- koridor na *fluktuáciu* meny/úrokových sadzieb

- *Centrálna banka posunula koridor na fluktuáciu úrokových sadzieb z 3 , 25 % na 4 %.*

- *mera fluktuácie*
- *(prevláda vysoké) percento fluktuácie*
- *rizikovosť fluktuácie výnosov pri akciách*
- *vysoký stupeň fluktuácie vo frekvencii jednotlivých alel*
- *teória ekonomických fluktuácií*
- *úroveň fluktuácie [zamestnancov] v podniku*

#### **V + A1a<sub>flukt</sub> + {A4/(A0)}**

- *interpretovať fluktuáciu kyslíka na základe výskytu + N*
- *obmedziť fluktuáciu medzi dolárom, eurom a jenom*
- *{A0: blahobyť} priniesť vyššiu fluktuáciu kurzu SKK*
- *pozorovať ešte významnejšie fluktuácie*
- *neriešiť fluktuáciu kurzu koruny*
- *{A0: podmienky} ovplyvňovať fluktuáciu výskytu ichnorodov*
- *udržiavať fluktuácie zmenných kurz*
- *vylúčiť fluktuáciu úrokových sadzieb*
- *zastaviť fluktuáciu [pracovníkov] v priemysle*
- *znižiť fluktuáciu na minimum*
- *znižiť fluktuáciu zamestnancov zo 14 % na 7 %*
- *znižiť volatilitu ( fluktuáciu ) výmenného kurzu koruny voči euru .*
- *zohľadniť fluktuácie*
- *zvyšovať fluktuáciu meny*

#### **V + A1b<sub>flukt</sub>**

- *{A0: hum, hum+abstr} blížiti sa k fluktuácii podobných centier*
- *{A0: ceny} podliehať nevyspytateľným fluktuáciám*
- *{A0: priemysel} zápasiti s fluktuáciou a odbornosťou*
- *{A0: postupy} ústiť do vysokej fluktuácie daňových zákonov*

## **5 Závery**

S cieľom zistiť vzťah medzi počtom relevantných lexikálnych prvkov (predikátov denotujúcich fluktučné pohyby), absolútnou frekvenciou ich výskytu v presne vymedzenej textovej vzorke (rozsah 100 strán pre každý z porovnávaných jazykov) a indexom ich rekurzívnosti, t. j. (opakovaného výskytu v rámci analyzovanej vzorky), podrobili sme manuálnej excerpicii dve vzorky publicistických textov vyhovujúce požiadavkám synoptických textov. Pri ich výbere sme zohľadňovali princíp homogénosti z hľadiska rozsahu (100 strán textu), obsahu (problematika finančných trhov a vnútornej ekonomiky) a štylistickej úrovne (publicistické texty prevzaté z mienkotvorných denníkov a odborných časopisov s ekonomickým zameraním v talianskom a slovenskom jazyku). Frekvenčný profil príslušných básových predikátov sme sledovali a zaznamenávali v ich kontextovom okolí.

Pre obidva porovnávané jazyky sme zostavili textové korpuse, z ktorých každý mal veľkosť sto strán, čo predstavuje pri priemernom počte slov na jednu stranu 28 900 slov pre taliansku vzorku (zaokrúhlene **30 00 slov**) a 38 500 slov (zaokrúhlene **40 000 slov**) pre taliansky korpus. Veľkosť vzoriek sme určili na základe štatistického priemeru počtu slov na desiatich stranách textu s jednoduchým riadkovaním. Na účely tohto zisťovania sme za slovo považovali v slovenčine všetky autosémantické a synsémantické slová (predložky a spojky), zatiaľ čo v talianskom korpuse sme nezaratúvali pomocné slovesá a členy. Na druhej strane sme za slová považovali kontrahované tvary člena s predložkou bez ohľadu na to, či sa vyskytovali vo voľných alebo lexikalizovaných syntagmách. Porovnávané empirické vzorky pre taliančinu a slovenčinu mali tento profil: a) **talianska vzorka** : 221 + 217 + 301 + 322 + 305 + 299 + 276 + 288 + 317 + 303 = 2849 : 10 = 289 // 100 strán : 289 x 100 = **28 900 slov** (zaokrúhlene **30 000**); b) **slovenská vzorka** : 404 + 399 + 387 + 401 + 379 + 366 + 388 + 391 + 382 + 359 = 3849 : 10 = 384,9 // 100 strán: 385 x 100 = **38 500** (zaokrúhlene **40 000**)

Referenčný slovenský korpus fluktuálnych kolokácií predstavovali články z nasledujúcich slovenských denníkov a časopisov: *Hospodárske noviny* (50%), *Sme* (rubriky Trhy a financie, 20%), *Trend* (20%), *Investor* (10 %). Taliansky korpus sme zostavili na základe článkov v denníkoch *La Stampa* (50%) a *Il Sole 24 ore* (50 %). Použité textové vzorky boli uverejnené v období troch rokov (jún 2007 až jún 2010). Výhodou tohto relatívne veľkého časového rozpätia bola meniac sa politická a hospodárska situácia, ktorá so sebou prinášala významné pohyby vo všetkých oblastiach spoločenského a hospodárskeho života: vojnu v Iraku a následný pád „zelenej meny“, pohyblivé ceny ropných produktov, svetovú hospodársku krízu a jej dosah na jednotlivé segmenty trhu, a napokon problematiku gréckej zadlženosti. Získané kolokácie sme sporadicky porovnávali s údajmi v Slovenskom národnom korpuse, avšak z dôvodov rešpektovania východiskovej hypotézy, sme sa rozhodli nerozširovať náš vlastný súbor syntagmatických spojení o materiál z uvedenej databázy. Dôvodom pre voľbu uvedenej tematickej oblasti bol fakt, že finančné trhy ako strategicky dôležitá oblasť svetovej ekonomiky je vystavená neustálym fluktuálnym pohybom, ktoré nachádzajú bezprostredný ohlas – v podobe krátkych notíc, ale aj fundovaných odborných komentárov – vo všetkých prostriedkoch masovej komunikácie. Finančné trhy sú priestorom, kde dochádza k vytváraniu úzkych väzieb a vzťahov medzi jednotlivými aktérmi na trhu, ale aj medzi nimi a vonkajším svetom.

V talianskom textovom korpuse sme našli 105 lexikálnych jednotiek s označujúcich niektorý typ fluktuálnej zmeny, zatiaľ čo v slovenskom korpuse tento počet dosiahol číslo

103. Pomer zaregistrovaných použití predmetných slovies vo fluktuálnych kolokáciách s verbálnou bázou predstavoval v porovnávaných vzorkách 769, resp. 601 výskytov. Tieto relatívne vysoké hodnoty možno vysvetliť výberom excerpovaných textov. Sústredili sme sa totiž na články s vysokou informačnou nasýtenosťou ohľadne predmetu nášho záujmu (burzové správy, analytické hodnotenia, prognózy). Naším cieľom bolo získať vzorku s čo najreprezentatívnejším zastúpením lexiky zo sémantického poľa fluktuácie. Dôkazom obsahovej nasýtenosti skúmaných textov je nielen index rekurzívnosti jednotlivých slovies, ale aj pomer ich absolútnej frekvencie a teoretického rozsahu kontextového okolia. Kým v talianskom korpuse pripadá iba 39 slov na jeden výskyt fluktuálneho slovesa, v slovenčine predstavuje tento pomer 63 slov. Zistené frekvenčné charakteristiky pre talianske (A) a slovenské (B) predikáty sú tieto:

**A.** (2) accelerare<sup>1</sup>, (6) accelerare<sup>2</sup>, (0) affondare, (6) affondarsi, (2) affossare, (3) aggiornare, (5) allungare, (11) alzare, (4) ambire, (9) ammontare, (12) andare, (5) appesantire, (8) approfittare, (0) approfondire, (8) approfondirsi, (4) archiviare, (6) arretrare, (11) arrivare, (19) assistere, (0) attestare, (9) attestarsi, (13) aumentare<sup>1</sup>, (11) aumentare<sup>2</sup>, (12) avvicinarsi, (10) balzare, (9) beneficiare, (11) calare, (13) cedere<sup>2</sup>, (2) centrare, (24) chiudere, (7) coinvolgere, (5) comprendere, (5) correre, (20) crescere, (11) crollare, (9) danzare, (0) diminuire<sup>1</sup>, (12) diminuire<sup>2</sup>, (37) essere, (12) fare, (12) guadagnare, (7) giungere, (4) impennarsi, (6) incorporare, (11) incrementare, (5) indicare, (6) influenzare, (4) ingrossare, (7) ingrossarsi, (3) invert-ire/-ere, (5) lasciare, (7) limare, (6) maggiorare, (8) mantenere, (11) oscillare, (8) ottenere, (6) partire, (5) passare, (16) perdere, (3) portare, (9) prevedere, (0) progredire, (4) considerare la progressione, (7) raggiungere, (4) rallentare, (6) rallentarsi, (11) recuperare, (23) registrare, (0) restringere, (0) restringersi (essere in restringimento), (7) rialzare, (4) ricadere, (3) ridiscendere, (11) ridurre, (5) rimanere, (6) ripartire, (4) riportare, (7) riprendere, (6) riprendersi, (7) risalire, (STAT, 9) risultare, (0) rivelare, (6) rivelarsi, (13) salire, (2) saltare, (14) scendere, (6) schiacciare, (0) schizzare<sup>1</sup>, (4) schizzare<sup>2</sup>, (8) scivolare, (6) seguire, (6) sfiorare, (3) soffrire, (4) sostenere, (9) spingere, (8) spostare, (5) superare, (6) tagliare, (7) tenere, (5) tornare, (8) trainare, (9) trascinare, (4) varare, (4) venire, (6) viaggiare

**B.** (23) byť, (3) doplatiť, (14) dosiahnuť, (25) dostať sa, (6) dôjsť, (4) držať, (11) držať sa, (2) držať si, (3) hospodáriť, (3) hýbať, (0) hýbať sa, (7) pohybovať sa, (6) ísť<sup>1</sup>, (3) ísť<sup>2</sup>, (18) klesať, (8) krátiť, (7) mať, (0) meniť, (6) zmeniť, (3) nabrať, (4) nachádzať sa, (6) narásť, (4) nastať, (3) naštartovať (sa), (6) obmedziť, (4) obnoviť sa, (7) očakávať, (3) opustiť, (5) odísť, (5) odraziť sa, (6) oscilovať, (0) oslabiť, (9) oslabiť sa, (0) otupiť, (4) otupiť sa, (11) otvárať,

(6) oživiť sa, (8) padnúť, (4) podpor-it’/-povať, (4) podrást’, (4) po(d)skočiť, (5) pohybovať sa, (5) pokračovať, (9) polepšiť si, (4) po-rásť, (8) posilniť sa, , (7) poslať, (4) postihnúť, (5) posunúť, (6) posunúť sa, (3) poškodiť, (7) potiahnuť, (8) predpokladať, (9) predstavovať, (3) prejavíť sa, (3) prejsť, (0) pribúdať, (4) pribudnúť, (2) priplatiť (si), (4) prehodnotiť, (7) prepadnúť sa, (2) prepísať: prepisovať, (7) presiahnuť, (6) priniesť, prinášať, (4) prísť, (6) profitovať, (11) rásť, (2) pre-riediť, (4) skĺznuť, (12) (s-)končiť, (6) smerovať, (4) spomaliť sa, (2) spomaľovať sa, (9) spôsobiť, (3) stáť (mať cenu), (8) stlačiť, (0) stláčať, (17) stúpať, (11) tlačíť, (0) (u-)končiť, (11) skončiť, (5) vyskočiť, (6) vyšplhať sa, (5) vyšvihnúť sa, (4) vyvolať, (12) vzrásť, (0)vzrastať, (0)vzpružiť, (7) vzpružiť sa, (8) začať, (2) zamieriť, (9) zatvárať, (9) zaznamenať, (11) zlepšiť sa, (0) zlepšovať sa, (9) znížiť, (2)znižovať, (3) zosunúť sa, (2) zošmyknúť sa), (8) zvýšiť, (9) zvyšovať sa, (7) zapríčiniť, (3) znehodnotiť, (0) znehodnotiť sa.

Kvalita prekladateľskej práce celkom určite závisí v značnej miere od disponibilných databázových zdrojov, medzi ktoré patria v prvom rade všeobecné a odborné slovníky. Ich úroveň sa odzrkadľuje nielen v štruktúre samotných heslárov, ale najmä v metóde ich spracovania. Nazdávame sa, že nahradenie tradičného semaziologického prístupu kombinatónym a explikatívnym modelom opisu lexikálnych jednotiek predstavuje inšpiratívny zdroj pre sústavne zdokonaľovanie bilingválnej lexikografie a terminografie.

## Literatúra

- ALBANO LEONI, F. – DE BLASI, N.: *Lessico e semantica*. In: *Atti del XII Congresso SLI*, Sorrento 19-21/1978, 2 vol. Roma: Bulzoni, 1981.
- ANDREJČÁKOVÁ, M. (2004) : *Reflet de quelques traits sémantiques de « tête » dans des locutions métaphoriques (approche contrastive français-slovaque)*. In : *Études françaises en Slovaquie*. Vol. 8/2003. – PFUK a Francúzsky inštitút : Bratislava, 2004. - s. 75-81. ISBN 80-969175-8-7 [Études françaises en Slovaquie. Colloque international d'études françaises. Moravany nad Váhom, 5.-8.11.2003]
- ANDREJČÁKOVÁ, M. (2009) : Signifié de puissance : une nouvelle perspective dans l'étude du lexème polysémique « tête ». In: *XLinguae.eu*, 2, 3, 2009, s. 16-22. ISSN 1337-8384.
- BECARIA, G. L. *I linguaggi settoriali in Italia*. Milano: Bompiani, 1973.
- BERUTTO, G.: *La semantica*. Bologna: Zanichelli, 1976.
- BERRUTO, G.: *La variabilità sociale della lingua*. Torino, 1999.

- BÍROVÁ, J. – ANDREJČÁKOVÁ, M.: *La compétence phonologique en français chez les locuteurs slovaques. Aspects linguistiques et méthodes pédagogiques*. Paris : Observatoire européen du plurilinguisme, 2010. ISBN 978-2-9537299-0-0
- BLANÁR, V.: *Lexikálno-sémantická rekonštrukcia*. Veda: Bratislava 1984. 209 s.
- BUBÁKOVÁ, J.: K dynamike významu vo francúzsko-slovenskej hudobnej terminológii. In: *Philologica*, 2007, č. 58. Bratislava: Filozofická fakulta UK, s. 12 – 23. ISBN 978-80-223-2384-0
- BURZIO, L.: *Italian Syntax. A Government and Binding Approach*. Dordrecht: Reidel, 1986.
- BUZÁSSYOVÁ, K.: Dynamika v odbornej terminológii. In: *Jazykovedný časopis* 1983, 34, s. 132-134.
- CORTELAZZO, M.: *Le lingue speciali, La dimensione verticale*. Padova: Unipress, 1990.
- COSERIU, E. : System, Norm und 'Rede'. In: Coseriu, E.: *Sprache, Strukturen und Funktionen. XII Aufsätze zur allgemeinen un romanischen Sprachwissenschaft*. 2. verbesserte Auflage. Tübingen 1971, s. 53-72.
- ČERMÁK, F.: Statistické metody hledání frazémů a idiomů v korpusech. In: Čermák, František – Šulc, Michal (eds.): *Kolokace. Studie z korpusové lingvistiky*. Svazek 2. Praha: Nakladatelství Lidové noviny – Ústav českého národního korpusu, 2006b, s. 94-106.
- DANEŠ F. – HLAVSA Z.: *Větné vzorce v češtině*. Praha: Academia, 1987.
- DARDANO, M.: *Grammatica italiana*. Milano: Zanichelli, 1982.
- DARDANO, M. - TRIFONE, P.: *La lingua italiana*. Bologna: Zanichelli, 1999.
- DARDANO, M.: *Manualetto di linguistica italiana*. Milano: Zanichelli, 2000.
- DE MAURO, T.: *Introduzione alla semantica*. Bari: Laterza, 1965.
- DEJEAN LE FÉAL, K.: Quelques aspects non linguistiques de l'interprétation et de la traduction. In: *Études de linguistique appliquée*, n° 12, Paris: Didier, 1973.
- DOLNÍK, J.: Obsah, pojem a lexikálny význam. In: *Jazykovedný časopis*, 1982, roč. 33, s. 11–20.
- DOLNÍK, J.: *Lexikálna sémantika*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 1990. 304 s.
- ĎURČO, P.: O projekte nemecko-slovenského slovníka kolokácií. In: *Frazeologické štúdie V. Princípy lingvistickej analýzy vo frazeológii*. Red. Dana Baláková – Peter Ďurčo.: Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, 2007. s. 70-93. ISBN 978-80-8084-204-8.
- ERHART, A.: *Základy jazykovedy*. Praha : SPN. 1. vydanie. 1984. 14-397-84. 185 s.
- FELBER, H.: Všeobecná teória terminológie. In: *Kultúra slova* 20 1982.

- FINDRA, J.: *Štylistika slovenčiny*. Martin: Osveta, 2004.
- GOTTI, M.: *I linguaggi specialistici*. La nuova Italia. 1991.
- FILIPEC, J. – ČERMÁK, F.: *Česká lexikologie*. Academia: Praha, 1985. 281 s.
- GALISSON, R. et COSTE, D.: *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976.
- GAUDIN, F.: *Socioterminologie*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2003.
- GYÖRGY, L.: Konfrontácia a preklad talianskych frazeologizmov do slovenčiny. In: *Preklad a tlmočenie 8*. Preklad a tlmočenie v interdisciplinárnej reflexii. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie konanej 18. mája 2008 (Red. Hardošová, M. – Dobrik, Z.). Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied UMB. s. 136–139. ISBN 978-80-8083-745-7.
- GUILBERT, M. (1970): La dérivation syntagmatique dans les vocabulaires scientifiques et techniques In: *Les Langues de spécialité – Analyse linguistique et recherche pédagogique*, Strasbourg, Aidel, s.116-125, 1982.
- HALUŠKOVÁ, A.: *Méthode de français spécialisé en économie I*. Univerzita Mateja Bela. Banská Bystrica, 2009, 168 s. ISBN 978-80-8083-873-7. Citácia na s. 123.
- HAPP, H.: Syntaxe latine et théorie de la valence: essai d' adaptation au latin des théories de Lucien Tesnière. In: *Langages 50, 12<sup>e</sup> année*, Didier-Larousse : Paris, 1978, pp. 51-72.
- HAPP, H.: *Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinische*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 1976. 597 p. ISBN 3-525-25732-5.
- HAUSENBLAS, K.: *Termíny a odborný text*. ČTC 2, 1963, 7 – 15.
- HAVRÁNEK, B.: *Štúdie o spisovnom jazyku*. Praha: ČSAV, 1993.
- HAVRÁNEK, B.: Úlohy spisovného jazyka a jeho kultúra. In: *Spisovná čeština a jazyková kultúra*. Praha: Melantrich, 1932.
- HELBIG, G. – SCHENKEL, W.: *Worterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. 2. vyd. VEB Bibliographisches Institut: Leipzig, 1973. 458 s.
- HELBIG, G.: *Valenz – Satzglieder–emantische Kasus – Satzmodelle*. VEB Verlag Enzyklopädie: Leipzig, 1982. 106 s.
- HERMANS, A. (éd.): *Les dictionnaires spécialisés et l'analyse de la valeur. Actes du colloque organisé en avril 1995 par le Centre de terminologie de Bruxelles*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1997.
- HORECKÝ, J.: *Základy slovenskej terminológie*. Bratislava: SAV, 1956.

- HORECKÝ, J. et alii.: *Obsah a forma ako organizujúce princípy slovnej zásoby*. In: *Obsah a forma v slovnej zásobe*. Red J. Kačala, Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV: Bratislava, s.13 – 21, 1984.
- HORECKÝ, J. et alii.: *Dynamika slovnej zásoby súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, 1989.
- JACHOVÁ, Z.: *Elementi innovativi nel linguaggio politico in Italia dopo la prima metà del novecento*. In: *Philologica LXIII. Studia romanistica*. (Red. Páleníková, Taraba). Bratislava: 2007. s. 32 – 42.
- JAROŠOVÁ, A.: *Impulzy korpusovej lingvistiky pre dvojjazyčnú lexikografiu: medzi textovou a slovníkovou ekvivalenciou*. In: *Jazykovedný časopis*, 54, 2003, 1-2, s. 57-64.
- JEDLIČKA, A.: *Spisovný jazyk v súčasnej komunikácii*. Praha: UK, 1975, 1978.
- JURČÁKOVÁ, Z.: *Terminológia, základné zásady, metódy a ich aplikácia*. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR, 2002.
- KAČALA, Ján.: *Sloveso a sémantická štruktúra vety*. Veda: Bratislava, 1989. 250 s. ISBN 80-224-0048-3.
- KLIMOVÁ, K.: *Ku kategórii vidu v talianskej a slovenskej jazykovede*. In: *Philologica LXIII. Studia romanistica*. (Red. Páleníková, Taraba). Bratislava: 2007. s.49 – 58.
- KOCOUREK, R.: *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden, Brandstetter Verlag, 1982.
- KOPECKÝ, P.: *K ekvivalentácii vybranej francúzskej politologickej a právnickej terminológie*. Bratislava: FSEV UK, 2005, s. 40. ISBN 80-969264 – 0- 3
- KROMANN, H.-P. : *Zur funktionalen Beschreibung von Kollokationen und Phraseologismen in Übersetzungswörterbüchern*. In: *EUROPHRAS 88. Phraséologie contrastive* (ed. Gertrud Gréciano). Actes du Colloque International. Klingenthal-Strasbourg : 1989, s. 265-271. ISBN 2-907599-00-3.
- LEDERER, M.. *La traduction simultanée – expérience et théorie*. Paris: Minard lettres Modernes, 1981.
- LEVICKÁ, J.: *Terminologická synonymia v oblasti stavebníctva vo francúzštine a problematika ekvivalentácie*. In: *Odborný preklad 1: ekonómia, stavebníctvo, architektúra, doprava*. Zborník referátov zo seminára „Tvorba a využívanie prekladových, terminologických a výkladových slovníkov“, konaného 24-25. októbra 2003 v Budmericiach. Bratislava: AnaPress 2005. ISBN 80-89137-08-3, s. 117-131.
- MAGÁLOVÁ, G.: *Frazeológia pre žurnalistov*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2008.
- MASÁR, I.: *Průručka slovenskej terminológie (Initiation à la terminologie slovaque)*, Bratislava: VEDA, 1991.



- MEIČUK, I. A.: *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*, Montréal: Presses Universitaires, 1984.
- MEIČUK, I.: Semantic Description of Lexical Units in an Explanatory and Combinatorial Dictionary: Basic Principales and Heuristic Criteria. In: *International Journal of Lexicography*, 1: 3, 1988, 165 – 188.
- MEŠKOVÁ, E.: La phraséologie et la terminologie dans les textes économiques. In: *Acta linguistica UMB de Banská Bystrica*, 1999, č. 3, s. 49-58.
- MEŠKOVÁ, E. – OLEJÁROVÁ, M.: Le domaine de la finance – les termes et les phrasèmes spécialisés. In: *Philologica LIX – Studia romanistica*. Bratislava: Filozofická fakulta UK. 2005, s. 48. ISBN 80-223-2024-2
- MIGLIORINI, B.: *Storia della lingua italiana*. Firenze: Sansoni, 1987.
- MISTRÍK, J.: *Štylistika*. Bratislava: SNP, 1984.
- MLACEK, J.: *Slovenská frazeológia*. Bratislava: SPN, 1984.
- MLACEK, J. – ĎURČO, P.: *Frazeologická terminológia*. Bratislava: Stimul, 1995.
- MOSKOWITZ, D.: Le traducteur, récepteur et destinataire du message. In: *Études de linguistique appliquée*, n° 12, Paris: Didier, 1973.
- MÜGLOVÁ, D.: *Preklad v teórii a praxi cudzojazyčnej výučby*. Nitra: Vysoká škola pedagogická v Nitre, 1996. ISBN 80-8050-081-9.
- NAMY, C.: Reflections on the Training of Simultaneous Interpreters: A metalinguistic Approach. In: Gerver, D. & Sinaiko, H.W. (eds): *Language, Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press, 1978.
- NIŽÍKOVÁ, J. – M. SOKOLOVÁ, M.: *Valenčný slovník slovenských slovies*. Prešovská univerzita: Prešov, 1998. 270 s.
- OLEJÁROVÁ, M.: *Deutsche Phraseologismen unter dem Aspekt ihrer Eigenschaften*. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela, 1998.
- ONDRUŠ, P.–HORECKÝ, J.–FURDÍK, J.: *Súčasný spisovný slovenský jazyk. Lexikológia*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo: Bratislava, 1980. 232 s.
- POLGUERE, A.: Collocations et fonctions lexicales : pour un modèle d'apprentissage. In: F. Grossmann & A. Tutin (eds.): *Les Collocations. Analyse et traitement, coll. «Travaux et Recherches en Linguistique Appliquée*, E:1. De Werelt : Amsterdam, s. 117-133. Dostupné na Internetu: <http://www.fas.umentreal.ca/ling.olst/polguere>.
- POŠTOLKOVÁ, B.- ROUDNÝ, M.- TEJNOR, A.: *O české terminologii*. Praha: Academia, 1983.

- RENZI, L.: *Nuova introduzione alla filologia romanza*. Bologna: Mulino, 1992.
- RIZZI, L.: *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris, 1982.
- RONDEAU, G.: *Introduction à la terminologie*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, 1983.
- RUŽIČKA, J.: Valencia slovies a intencia slovesného deja. In: *Jazykovedný časopis 1968*, roč. 19, s. 50 – 56.
- RUŽIČKOVÁ, E.: *Slovesá pohybu v slovenčine a angličtine*. Veda. Bratislava 1982. 242 s.
- SBATINI, F.: *La comunicazione e gli usi della lingua*. Torino: Loescher, 1991.
- SELESKOVITCH, D.: *L'interprète dans les conférences internationales, problèmes de langage et de communication*. Paris: Minard Lettres Modernes, 1968.
- SELESKOVITCH, D.: *Langage, Langues et Mémoire. Étude de la prise de notes en interprétation consécutive*. Paris: Minard lettres Modernes, 1975.
- SELESKOVITCH, D. – LEDERER, M.: *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier érudition, 1986.
- SOBRERO, A. A.: *Introduzione all'italiano contemporaneo*. 1999.
- SOMMERFELDT, K.E.: Valenztheorie und grammatische Synonymie. In: *Linguistische Studien*. Reihe A 14. Berlin, 1974, s. 39 – 52.
- ŠABRŠULA, J.: Praha: Štátní pedagogické nakladatelství, 1984.
- ŠIKRA, J.: Typ lexikálneho významu a jeho sémová charakteristika (z hľadiska vzťahu denotatívnej a signifikatívnej zložky významu slova. In: *Jazykovedný časopis*, 1988, roč. 39, č. 2, s. 41 – 50.
- TARABA, J.- ZÁŇOVA, A.: „L'analyse statistico-lexicale des langues parallèles“, *Anale stiintifice ale Universitatii „Al. I. CUZA“ din Iasi*, tome II, pp. 2-14, 1999.
- TARABA, J.: L'occurrence des anglicismes substantivaux dans la presse d'expression française. In: *Acta linguistica No 3*. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta UMB, 1999, s. 7-16. ISBN80-8055-332-7.
- TARABA, J.: Approche contextuelle du vocabulaire économique français-slovaque. In: *Philologica LIX – Studia romanistica*. Bratislava: Filozofická fakulta UK. 2005, s. 61-73. ISBN 80-223-2024-2
- TESNIÈRE, L.: *Éléments de syntaxe structurale*. 2<sup>e</sup>me édition revue et corrigée. Préface de Jean Fourquet. Paris: Klincksieck, 1965. 670 s.
- TESNIÈRE, L.: Comment construire une syntaxe. In: *Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg 12*, 1934, s. 219 – 229.

- TROŠOK, R.: Porovnanie verb dicendi v slovenčine e nemčine na základe teórie valencie. In: *Jazykovedný časopis*, 1988, roč. 39 , č. 2, s. 31 – 40.
- UFIMCEVA, A. A.: *Leksičeskoje značenije. Principy semiologičeskogo oposanija leksiki*. Nauka: Moskva 1986. 239. s.
- VERLINDE, S.: Le vocabulaire des fluctuations dans le discours économique: synonymie et combinatoire. In: *Meta XLII*, 1, 1997, s. 5 – 14.
- VEARLINDE, S. – BINON, J. et alii: *Dictionnaire d'Apprentissage du Franais des Affaires – DAFA*, Grelep – Didier, 2001.
- VIEHWEGER, D.: Die Darstellung semantischer Vereinbarkeitsbeziehungen zwischen lexikalischen Elementen im einsprachigen Wörterbuch des Deutschen. In: Agricola, Erhard et al.: *Wortschatzforschung heute. Aktuelle Probleme der Lexikologie und Lexikographie*, Leipzig 1982 (=Linguistische Studien), s. 23-41.
- WANDRUSZKA, M.: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper 1976.
- WONNBERGER, R.: *Syntax und Exegese. Eine generative Theorie der Griechischen dargestellt an 2. Korinther 5,2 f. und Römer 3, 21-26*. Diss. Heidelberg 1974. Syntax und ihr Beitrag zur Auslegung des Neuen Testaments
- WOTJAK, G.: *Untersuchungen zur Struktur der Bedeutung*. 2. vyd. Akademie-Verlag: Berlin, 1977. 344 s.

## **Encyklopédie a slovníky**

- BALÁŽ, P.: *Velká ekonomická encyklopédia*. Výkladový slovník A–Ž. Red. Peter Baláž. SPRINT vfra: Bratislava, 1996. ISBN 80-88848-02-4
- FINDER: *Dizionario ceco*. Olomouc: Fin Publishing, 2001.
- CESANA, G.: *Dizionario italiano dei sinonimi e dei contrari*. 4a edizione interamente riveduta, ampliata e aggiornata. Milano: De Vecchi Editore. 1988.
- LAPUCCI, C.: *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*. Milano: Garzanti Editore. 1993.
- RAGAZZINI, G.- GAGLIARDELLI, G.: *Dizionario commerciale*. Milano: Mursia, 1986.
- SACCARDINIOVÁ, M.: *Slovensko-taliansky slovník*. Bratislava: Kniha Spoločník, 1998.
- SACCARDINIOVÁ, M. – HLUŠÍK, M.: *Taliansko-slovenský slovník*. Bratislava: Kniha Spoločník, 2003.
- SEHNALOVÁ, Z.: *Taliansko-slovenský frazeologický slovník*. Bratislava: Kniha-Spoločník, 1999.

TARABA, J.- TARABOVÁ, M.: *Taliansko-slovenský slovník ekonómie, finančného a obchodného práva*. Bratislava: Stimul, 2001.

TARABA, J.- TARABOVÁ, M.: *Taliansko-slovenský slovník ekonómie, finančného a obchodného práva*. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2003.

ZINGARELLI, N.: *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli, 1991.

## **Kontaktné údaje**

**Mgr. Mária Tarabová**

Katedra romanistiky

Filozofická fakulta

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Nám. Herdu 2

917 01 TRNAVA

E-mail: maria.tarabova@umb.sk

# EFEKTÍVNA KOMUNIKÁCIA V CUDZOM JAZYKU

## Effective communication in foreign languages

*Ľubica Varečková*

**Abstrakt:** Interaktívna komunikácia v cudzom jazyku súvisí s eliminovaním jednej z komunikačných makrobariér. Cudzí jazyk má byť používaný efektívne a tvorivo s cieľom reálneho dorozumievania sa tak, aby nedochádzalo k neadekvátnym prenosom informácií. Úspešná interaktívna cudzojazyčná komunikácia súvisí so zmenou pomeru aktívnej a pasívnej slovnej zásoby.

**Kľúčové slová:** interakcia, pasívna a aktívna slovná zásoba, vedomosti, komunikačné zručnosti.

**Abstract:** Interactive communication in a foreign language is bound with elimination of one of the communication macrobarriers. The effective and creative utilization of the language in real communication situations should avoid the inadequate transfer of information. Successful interactive communication in a foreign language leads to the change of ratio of active and passive vocabulary.

**Key words:** interaction, passive and active vocabulary, knowledge, communicative skills.

V súčasnosti sa slovo komunikácia používa veľmi často. Komunikácia je spojovacím článkom medzi ľuďmi a vedie k vzájomnému porozumeniu. Každodenne nás digitálny svet zaplavuje množstvom informácií, ktoré ďalej používame alebo sprostredkovávame či už v rodnom alebo v cudzom jazyku. Komunikácia ako taká je prenos a pochopenie informácií od jednej osoby k druhej. Je to dvojstranný proces medzi odosielateľom a prijímateľom informácie, ktorí si sprostredkovávajú alebo prenášajú správu či už v rodnom alebo v cudzom jazyku. Mark P.Orbe a Carol J. Brues chápe interpersonálnu komunikáciu ako proces podrobného rozdeľovania informácie ostatným jednotlivcom. Z hľadiska komplexnosti musí daný proces obsahovať všetky základné prvky, ktorými sú:

- zdroj – odosielateľ informácie - poskytuje informácie v zrozumiteľnej forme pre každého,

- *signál – správa* – ktorá má byť prenesená ostatným,
- *dekodér – miesto určenia* - dekodovanie či prijímanie cez konverziu správy do informácie.

Samotné dekodovanie je ovplyvňované mnohými faktormi, ktoré súvisia s kultúrnym pozadím, počúvaním, vlastnými postojmi ku zdrojom a kanálom. Úspešnosť komunikácie sa spája so spätnou väzbou, ktorá sa považujeme za reakciu, alebo odpoveď príjemcu na prijatý odkaz. Prekážka v komunikácii (hluk) súvisí s rušivými faktormi, ktoré môžu byť zapríčinené nervozitou, napätím, emocionálnym alebo psychologickým rozptýlením.

Komunikačné bariéry sú činitele, ktoré znižujú pravdepodobnosť úspešnej komunikácie.

Komunikačné makrobariéry súvisia s

- vysokými požiadavkami na obsah a komplexnosť správy
- potrebou znížiť čas potrebný na komunikáciu,
- požiadavkami využívania svetového jazyka v komunikačnom procese.

Komunikačné mikrobariéry súvisia s

- nevhodným spôsobom komunikácie,
- zasahovaním do správy
- prílišnou rozsiahlosťou správy,
- nezrozumiteľnosťou správy,
- ale aj existenciou veľkého množstva viacvýznamových slov.

Pozrime sa na jednu z makrobariér, ktorou je nedostatočná znalosť cudzieho jazyka, ktorá dokáže spôsobiť neúspešnú komunikáciu prostredníctvom zlého prenosu a neadekvátneho sprostredkovania informácie.

21. storočie poukazuje na potreby správnej interpersonálnej a interaktívnej komunikácie v oblasti jazykov. Pojem interaktívna komunikácia je potrebné chápať ako úspešná komunikácia.

Prečo je to tak? Prečo je interaktívna komunikácia tak dôležitá?

Existuje v reálnom čase a prináša okamžitú odozvu. Priama komunikácia s iným človekom alebo skupinou ľudí sa spája s bezprostrednými reakciami a vzájomnými výmenami textových, grafických, a zvukových informácií.

Interaktívna komunikácia v cudzom jazyku predpokladá používanie cudzieho jazyka efektívne a tvorivo za účelom reálneho dorozumievania práve v tejto cudzej reči, aby nedochádzalo k mylným, či neadekvátnym prenosom informácií.

Základným prvkom verbálnej zložky komunikácie je slovná zásoba, ktorú má každý jazyk zaznamenaný v slovníkoch, s obsahom až státisícov slov. V bežnej komunikácii používa každý z nás len niekoľko sto alebo tisíc slov (aktívna slovná zásoba). Sú to tie, ktoré sú nevyhnutné v istej situácii a so zreteľom na to, s kým a o čom hovoríme. Platí to ako pre rodný, tak aj pre cudzí jazyk. Na základe výskumov jazyka je zrejmé, že dochádza k prirodzenej adaptácii jazykov na efektívnu komunikáciu s použitím čo najmenšieho počtu slov, ktorých významy však musia byť jasné pre obe strany komunikácie. Najväčší nepomer pri komunikácii v cudzom jazyku súvisí s jeho aktívnym alebo pasívnym ovládaním.

Pasívne osvojenie jazyka súvisí s vedomosťami o jazyku, ale na aktívnu komunikáciu v jazyku sú už nevyhnutné zručnosti. Rozsah pasívnej slovnej zásoby je v cudzom aj materinskom jazyku oveľa väčší ako je rozsah jej aktívnej zložky. Študent učiaci sa cudzí jazyk spočiatku viac rozumie, než dokáže sám povedať. Kedy však môžeme povedať, že sa dokážeme efektívne dorozumieť v cudzom jazyku? Aká je reálna znalosť cudzojazyčnej komunikácie po prijatí študentov na vysokú školu?

Posledné roky ukazujú, že ústna (ale aj písomná) komunikácia študentov je veľmi slabá. Študenti nemajú žiaden štýl hovorenia, miešajú slangové a vysoko formálne slová, nevedia spájať informácie do zmysluplných viet, nedôsledne vyslovujú, majú problémom s počúvaním a porozumením a následne aj s vedením dialógu, či argumentáciou.

S jazykom pracujú skôr pasívne, radi používajú internet na získanie informácií, ale často len mechanicky skopírujú jeden zdroj a nezamýšľajú sa nad hodnovernosťou obsahu a formy. Následne im to spôsobuje problémy pri ďalšom spracovávaní a použití nájdených informácií do zrozumiteľnej verbálnej komunikácie.

Súčasnosť nám ukazuje, že študenti majú len povrchné všeobecné vedomosti a hlboké vedomosti majú len v tej oblasti, ktorá ich veľmi zaujíma. Často nedokážu spájať fakty a získané informácie do zmysluplného kontextu, nevidia reálne súvislosti medzi udalosťami a faktami a čo je najhoršie, pre tzv. ľahšie či rýchlejšie porozumenie cudzojazyčných informácií sa uspokojia s prekladmi textov pomocou prekladača. Slovná zásoba študentov je tak často len na pasívnej, a nie na aktívnej a systematickej úrovni.

Výučba ako taká súvisí so vzťahom učiteľa a študenta a celý vyučovací proces na vysokej škole je viac zameraný na študenta a jeho potreby. Moderné technológie sú pre študenta prirodzenou súčasťou jeho života, ale aj tu treba, aby učiteľ sám tieto technológie používal a doviedol svojich študentov k ich efektívnemu využívaniu a orientácii na relevantné zdroje.

Získavanie cudzojazyčnej kompetencie už dávno nie je ohraničené vyučovacím procesom, ale je to proces otvorený a celoživotný.

Vôbec nie je podstatné na akej úrovni je študent podľa sebahodnotenia CEF. Podstatou však je, ako viesť študentov k plynulému rozvoju komunikatívnych zručností cez rôznorodé aktivity a zadania spolu s využívaním moderných technológií tak, aby sa podobali alebo imitovali reálnu komunikáciu a využívali cudzí jazyk v situáciách, s ktorými sa študenti stretávajú v bežnom živote.

Ako viesť študentov k aktívnemu a komunikatívnemu ovládaniu cudzieho jazyka? Sú potrebné inovatívne metódy? Prichádzame k zisteniu, že vyšší komunikatívny účinok je možné dosiahnuť len vzájomnou kombináciou verbálnej a neverbálnej komunikácie. Verbálna komunikácia sa zakladá na prenose myšlienok prostredníctvom hovoreného slova a neverbálna komunikácia je založená na prenose informácie iným než slovným spôsobom aj cez gestá, hlasové tóny, mimiku tváre a podobne.

Čo všetko robiť, aby bola cudzojazyčná slovná zásoba skutočne aktívna?

Rozširovanie každej slovnej zásoby musí byť implementované do reálnej komunikácie. Študentov je potrebné motivovať cez používanie autentických ukážok, nahrávok, textov, videí v danom cudzom jazyku. Krátka autentická ukážka je zdrojom informácií, prináša novú slovnú zásobu v kontexte, a je tiež odrazovým mostíkom pre následnú diskusiu a transformovanie získaných informácií do inej formy. Je tiež podnetom, pre vznik kvízu alebo dotazníka súvisiaceho s témou a na tvorivú a zmysluplnú sumarizáciu informácií ako aj jej ďalšie rozširovanie. Zavádzajúce otázky však dokážu zastaviť efektívne rozširovanie slovnej zásoby.

Ďalším dôležitým prvkom, je podnecovanie a vedenie študentov k vyjadrovaniu vlastných názorov a k bezprostredným prirodzeným reakciám. Bezprostredné reakcie majú ďalej smerovať k diskusiám, a tiež je dôležité viesť študentov k vyjadrovaniu argumentov k danej téme. Všetky tieto kroky majú smerovať k objasňovaniu nadobudnutých vedomostí. Ak učiteľ zadáva primerané, stručné otázky (stimuly) smeruje k tomu, aby sa navzájom objasnilo všetko, čomu nerozumie študent, alebo skupina.



Diskusia, vedená v cudzom jazyku na istú tému, súvisí so správnym spôsobom kladenia otázok, ako aj k adekvátnym spôsobom odpovedania na ne. Zámerom býva kladenie otázok tak, aby sa rekapitulovali nové informácie alebo pojmy, alebo aby sa inou formou vysvetlilo a spresnilo čo NEZNÁME a NEJASNÉ skutočne znamená, a nie čo sa len domnievame.

Každá komunikácia, aj cudzojazyčná, je obojsmerná komunikácia, čiže má spätnú väzbu. Pochvala hoci aj čiastočného úspechu a ohodnotenie snahy študenta vyjadriť myšlienku je veľmi dôležitá. Dôležité je aj použitie kritiky, najmä konštruktívnej kritiky, ktorá má za cieľ upozorniť na nesprávne používanie informácií ale tiež, vysvetliť ako chyby napraviť. Je potrebné, aby bola kritika pri výučbe cudzieho jazyka chápaná ako rada.

Verbálna chvála a kritika môže byť zvýraznená neformálnymi prostriedkami ako sú mimika, úsmev, tón hlasu, gestá.

Všetky kroky, vedúce k efektívnej cudzojazyčnej komunikácii majú smerovať od jednoduchších, kratších zadaní k postupne obťažnejším, dlhším a zložitejším tak, aby si študenti postupne rozširovali aktívnu slovnú zásobu a tiež si rozširovali svoje vedomosti vo svojom odbore. Týmto smerom sa musia rozvíjať cudzojazyčné kompetencie a odborná komunikácia v cudzom jazyku.

Mobilita študentov predpokladá ovládanie cudzieho jazyka alebo jazykov na komunikatívnej úrovni. Chápanie komunikatívneho ovládania cudzieho jazyka z pohľadu študentov sa na začiatku nestretáva s veľmi pozitívnou odozvou. Podľa prieskumu medzi 98 študentmi etnológie v troch rokoch štúdia sme na základe dotazníkov zistili, že počas strednej školy sa dlhší čas nikto nezaujímal o vlastný názor študentov ani v materinskom, ani v cudzom jazyku.

Po prekonaní prvotnej nekomunikatívnej alebo ťažko komunikatívnej fázy (asi po 2 mesiacoch v 1.roku bakalárskeho štúdia), dochádza k povoleniu napätia a študenti začínú a snažia sa vyjadrovať osobný názor (hoci aj gramaticky nesprávne), postoj alebo skúsenosť súvisiacich s danou témou v cudzom jazyku. Prvotné jednoduché 3-5 slovné vety či slovné spojenia postupne vedú k zložitejším a gramaticky správnym vyjadreniam, postojom, reakciám. Všetko to súvisí s aktívnym rozširovaním slovnej zásoby, postupným rozširovaním a hlavne používaním rôznych výrazov a konštrukcií. V niektorých skupinách to časom vedie aj k veľmi zaujímavým cudzojazyčným odborným diskusiám, čo v mnohom prispieva k lepšej atmosfére v skupine a k ľahšiemu nadobúdaniu nových vedomostí.

Efektívna komunikácia je nevyhnutná v každodennom živote v rodnom i v cudzom jazyku. Vedieť efektívne komunikovať však znamená učiť sa, počúvať, písať, porozumieť a hovoriť. Spôsobilosť aktívne počúvať, vypočuť si druhého, dať najavo spoluúčasť, záujem, patrí medzi základné atribúty, ktoré si môžeme ako ľudia poskytnúť počas vzájomnej komunikácie. Každý človek má potrebu, aby ho niekto počúval a zároveň aby niekto na obsah jeho slov reagoval. Ak budeme takto chápať učenie cudzieho jazyka, komunikácia bude stále viac a viac efektívna. Učenie je však otvorený a celoživotný proces, a preto trpezlivosť, vynaložené úsilie a hľadanie radu postupných krokov, smerujúcich k efektívnej komunikácii dokáže obohatiť učiteľa i študenta.

## Literatúra

- BORG, J.: *Umění přesvědčivé komunikace. Jak ovlivňovat názory, postoje a činy druhých.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1971-9.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- KOMÁRKOVÁ, R. – SLAMĚNÍK, I. – VÝROST, J. (Eds.): *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik.* Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0180-4.
- MARK P. Orbe, CAROL J. BRUES: *Interpersonal Communication*, 2007. ISBN
- ORBÁNOVÁ, D.: *Zručnosť učiteľa pri kladení otázok. In: Zborník z mezinárodnej vedeckej konferencie: Analýza kompetencií odborných ekonomických predmetů.* Praha: Oeconomica, 2007, s. 60 – 64. ISBN 978-80-245-1198-6.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

## Kontaktné údaje

### PaedDr. Ľubica Varečková

Katedra jazykov, tvorivých a spoločenských aktivít  
Filozofická fakulta  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
917 01 TRNAVA  
lubica.vareckova@ucm.sk

# SÚČASNÉ PRÍSTUPY A METÓDY VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV

## Current approaches and methods in foreign language teaching

*Helena Zárubová*

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá modernými a tradičnými vyučovacími metódami a postupmi s dôrazom na komunikatívny prístup zameraný na žiaka. Informačno-komunikačné technológie používané na hodinách cudzieho jazyka sú dôležitou didaktickou pomôckou, majú však byť len prostriedkom na dosiahnutie vyučovacieho cieľa, ktorým je komplexný osobnostný a vedomostný rozvoj študenta. Osobný záujem učiteľa o študentovo celkové napredovanie podporuje jeho motiváciu, prispieva k vytváraniu humánnej atmosféry v triede a vedie k zvyšovaniu študentovho výkonu.

**Kľúčové slová:** vyučovací prístup, metóda, didaktika, informačno-komunikačné technológie.

**Abstract:** The article deals with modern and traditional teaching methods and approaches with the focus on a student-oriented communicative approach to teaching foreign languages. Information and communication technologies used at the lessons of the foreign language are an important didactic aid. However, they should only serve as a means to reach the educational objective, which is a complex personal and knowledge development of the student. The teacher's personal interest in the progress of each student helps to enhance student's motivation, contributes to the human atmosphere in class, and leads to an increased student performance.

**Key words:** teaching approach, method, didactics, information and communication technologies.

Učenie cudzích jazykov a ich učenie sa je umenie a ako také sa nemôže obmedzovať výlučne na jednu vyučovaciu metódu. V posledných desaťročiach sa v pedagogickej praxi uplatňuje množstvo metód tradičných aj moderných, neexistuje jedna univerzálna vyučovacia metóda, ktorú by bolo možné označiť za najlepšiu. Niektoré metódy označované ako moderné sú v skutočnosti znovu oživené tradičné metódy. Prejavuje sa snaha využívať pozitíva rozličných metodických koncepcií a eklekticky ich aplikovať v cudzojazyčnej výučbe. Z.

Obdržálek (2003, s. 142) k otázke optimálneho výberu vyučovacej metódy uvádza: „Didaktické výskumy i výsledky učiteľskej praxe ukazujú, že neexistujú a priori dobré a zlé vyučovacie metódy. Každá tvorivo uplatnená metóda prináša v aktuálnych podmienkach svoje výsledky. Ďaleko viac sa osvedčuje využívanie systému metód ako jednej izolovanej metódy.” Na druhom póle vzdelávacieho procesu existujú rôzne učebné metódy a stratégie učenia sa. Každý študent sa učí cudzí jazyk odlišným spôsobom, vyhovujú mu iné postupy prijímania informácie (vizuálny, auditívny, kinestetický). Niektorí študenti dobre napredujú pri samostatnej práci, iní pri práci vo dvojiciach alebo pri skupinovej práci. Súčasná postmoderná, globalizujúca sa vedomostná spoločnosť kladie vysoké nároky na teoretické, praktické a osobnostné kvality pedagóga, ktorý už nie je len odovzdávateľom informácií a skúšajúcim, ale stáva sa partnerom v obojsmernej komunikácii, manažérom a facilitátorom, ktorý študentom uľahčuje proces učenia, rešpektujúc ich individuálne schopnosti a podmienky učenia sa. V ďalšej časti sa pokúsime podať krátky prehľad základných pojmov jazykovej výučby. Teóriu vyučovania sa zaoberá didaktika (z gréc. didaskein = učiť sa, vyučovať). Jej predmetom sú „ciele, obsah, metódy a organizačné formy vo vyučovaní (Průcha – Walterová – Mareš 2008, s. 44). Problematika vyučovacej metódy je v teórii didaktiky široko prepracovaná a všeobecne zahŕňa výchovno-vzdelávaciu činnosť učiteľa, učivo i aktívnu činnosť žiakov. Podľa Pedagogického slovníka (Průcha – Walterová – Mareš 2008, s. 287) je vyučovacia metóda “postup, cesta, spôsob vyučovania (gréc. methodos). Charakterizuje činnosť učiteľa vedúcu žiaka k dosiahnutiu stanovených vzdelávacích cieľov.” M. Sirotová (2010, s. 10) hovorí, že vyučovaciu metódu môžeme v prenesenom zmysle považovať za „nástroj” práce učiteľa: „Vyučovacia metóda je, spolu s obsahom, najdôležitejším prostriedkom realizácie výchovno-vzdelávacích cieľov. Prostredníctvom nej sa transformuje obsah vzdelania, ale aj výchovy do konkrétneho výchovno-vyučovacieho procesu, pomocou nej vedieme žiakov, študentov k poznávaniu nového, zabezpečujeme rozvoj ich osobnosti.” Metódy cudzojazyčného vyučovania opisujú R. Choděra a L. Ries (1999, s. 57), ktorí definujú metódu v užšom i širšom zmysle slova ako „... význačný špecifický spôsob činnosti učiteľa i žiaka, jímž si žák za pomoci učiteľa osvojuje vedomosti, dovednosti a návyky, svetový názor, rozvíjí své schopnosti... , metódou rozumíme globální, generální přístup k vyučování – učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, metodický směr.” Napokon uvedieme definíciu metodiky ako ju chápe H. Bálintová (2003, s. 5): „Metodiku zaujíma proces osvojovania si cudzích jazykov s cieľom poskytnúť budúcim učiteľom cudzích jazykov príslušné teoretické znalosti ako nevyhnutný základ pre ich praktickú výchovno-vzdelávaciu činnosť.”

# 1 Výber vyučovacích foriem, postupov a metód

## 1.1 Vplyv technológií na spôsob výučby a humanizácia vyučovacieho procesu

Zmeny v technológiách zasiahli aj spôsob vzdelávania a učenia sa. Moderné metódy výučby majú ideálne zjednocovať využívanie informačno-komunikačných technológií a ľudských faktorov, inými slovami, majú umožniť aplikáciu najnovších vedecko-technických poznatkov vo výučbe, používať elektronické zariadenia ako didaktické pomôcky a zároveň prispievať k humanizácii výchovno-vzdelávacieho procesu. Vytvárať humánnu atmosféru v triede by malo byť jednou z priorít v súčasnej výučbe cudzích jazykov, pretože len v pozitívnom pracovnom prostredí môže študent naplno rozvíjať svoje jazykovo-komunikačné kompetencie a prejavovať tvorivé schopnosti a kritické myslenie (Reis, Zajícová, 2004). Napriek tomu, že ovládame teóriu učenia sa, často zabúdame, že neučíme jednu bezmennú skupinu, ale konkrétnych študentov, individuálne ľudské bytosti s odlišným osobnostným, vzdelanostným a materiálnym zázemím, z ktorých sa táto skupina skladá. Osobný záujem učiteľa o rozvoj vedomostí študenta pôsobí priaznivo a motivujúco na proces učenia a vytvára protiváhu k neosobnej technike, ktorá má vždy zostať len jedným z prostriedkov na dosiahnutie vyučovacieho cieľa.

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. H. Bálintová (2003, s. 5) hovorí, že moderný učiteľ cudzieho jazyka je vystavený výzvam vzdelávať sa aj v oblastiach presahujúcich jeho úzku špecializáciu: „Učiteľ cudzieho jazyka preto nemôže zostať v zajatí svojich odborných vedomostí z lingvistiky, ale musí mať rozhľad v príbuzných vedách ako sú pedagogika a psychológia, v hraničných vedách ako sú pedagogická psychológia, psycholingvistika (zaoberajúca sa fungovaním jazykového systému v procese komunikácie - produkcia, percepcia), sociolingvistika (študujúca sociálne aspekty používania jazyka v oblasti daného jazykového a kultúrneho spoločenstva) a iné interdisciplíny. G. Lojová (1997/98) konštatuje, že zo všetkých komponentov procesu výučby cudzích jazykov je najdynamickejšou, najkomplikovanejšou a najmenej preskúmanou oblasťou práve učitelia sa jedinec. Budúcnosť zefektívňovania učenia sa cudzích jazykov je v skúmaní a odhaľovaní zákonitostí psychiky študenta v súvislosti s učením sa cudzích jazykov.

## 1.2 Komunikatívny prístup zameraný na žiaka a kľúčové kompetencie

V Európe i mimo nej je dnes uznávaný a praktizovaný komunikatívny prístup zameraný na žiaka, ktorý je výsledkom priekopníckej práce Rady Európy. Podstatou tohto prístupu je „rozvoj a podpora praktickejších a viac motivačných prístupov k technikám výučby, založených na bežných komunikačných potrebách tých, ktorí sa učia jazyk” (<http://www.radaeuropy.sk/?1521>). „Rada Európy vyvinula európsky systém, podľa ktorého je možné opísať stupeň komunikačnej schopnosti - je ním Spoločný európsky rámec pre jazyky: učenie sa, výučbu, hodnotenie. Tento systém v širokej miere využívajú zostavovatelia kurzov, školitelia učiteľov a skúšobné komisie, ktorí ho používajú ako východisko pre plánovanie výučby a udeľovanie certifikátov.” (Sekcia moderných jazykov Rady Európy: <http://culture.coe.int/lang>). Vysokoškolský pedagóg z Univerzity Pardubice Marek Vít, ktorý vedie internetový projekt Help For English, vysvetľuje zásady komunikatívneho prístupu vo výučbe cudzieho jazyka: „Kľúčovým slovom je tzv. ‚komunikatívni kompetence‘. Takáto výuka probíhá s čo najmenším použitím mateřského jazyka studentů, komunikace mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem je tedy v angličtině. Dokonce učební materiály mnohdy vůbec neobsahují češtinu. Z toho vyplývá, že svoji úlohu úplně ztrácí překládání slovíček, vět nebo celých článků. Důraz je kladen více na schopnost domluvit se než být schopný vytvářet bezchybné věty. Chyba všeobecně již není považována za ‚hřích‘, ale za přínos. Úloha učitele již nespočívá ve vysvětlení látky, jeho úlohou je spíše pomáhat žákům, aby určitá pravidla a zákonitosti sami pochopili” (<http://www.helpforenglish.cz>). J. Harmer (2009, s. 50) zdôrazňuje, že ľudia sa učia jazyky nie preto, aby o nich vedeli, ale aby s nimi komunikovali. Učiteľ má študentom sprostredkovať jazyk v jeho rôznorodosti a dať im príležitosť vyskúšať si reálny jazyk v humanizovanom vyučovacom prostredí: “Communicative Language Teaching has had a thoroughly beneficial effect since it reminded teachers that people learn languages not so that they know *about* them, but so that they communicate *with* them. Giving students different kinds of language, pointing them towards aspects of style and appropriacy, and above all giving them opportunities to try out real language within the classroom humanised what had sometimes been too rigidly controlled.” Podľa K. Häuslerovej a M. Novákovej (2008) komunikatívny prístup „klade dôraz na vylúčenie mateřského jazyka z vyučovacieho procesu, užívání autentického jazykového materiálu. Prosazuje také vyrovnané zastoupení všech čtyř jazykových dovedností (tj. čtení, psaní, poslechu a mluveného projevu). Důležitou dichotomií v koncepci komunikativního vyučování je protiklad accuracy/fluency (přesnost/plynulost vyjadřování).“ R. Repka (2008, s.

133) zdôrazňuje rovnocennosť plynulosti a jazykovej presnosti prejavu: „Zvládnutie plynulej odbornej komunikácie predstavuje vyšší stupeň ovládania príslušného cudzieho jazyka. ... Najmä gramatika má dôležitú funkciu, pretože pomocou nej sa vyjadruje referenčná funkcia jazyka, ktorá sa vzťahuje na vyjadrovanie procesov, vzťahov a vlastností relevantných pre danú oblasť skúmania, ako aj vzťahov medzi participantmi v procese komunikácie.“ H. Bálintová (2009, s. 18) upozorňuje na multikulturálny aspekt vo výučbe cudzích jazykov: „Komunikačná metóda ako dominantná metóda má v súčasnosti svoj variant, vystavaný na inkorporácii kulturologických aspektov. Výučba cudzieho jazyka sa má podľa tejto metódy transformovať do výučby interkultúrnej.“

## **2 Elektronické médiá a prístroje v cudzojazyčnom vyučovaní**

### **2.1 Internet**

Internet je dnes prvým zdrojom, ktorý študenti používajú pri zadaní školských úloh. Tento nekonečný zdroj informácií všetkého druhu poskytuje materiál pri vypracovaní individuálnych zadaní, seminárnych prác, bakalárskych aj diplomových prác. Nemal by však byť jediným zdrojom, učiteľ by mal orientovať študentov aj na iné zdroje – knihy, časopisy, brožúry, letáky a pod. Na každej vyučovacej hodine by študenti mali mať k dispozícii aj slovníky – všeobecné, odborné, dvojjazyčné a výkladové. Je vhodné, ak študent podporí informáciu nájdenú na internete aj knižným zdrojom, hoci odborné časopisy a knihy sú dostupné aj online, napríklad <http://www.helium.com/debates>, <http://www.springerlink.com>, [www.webofscience.com](http://www.webofscience.com). Dôveryhodnosť informácií nájdených na internete je mnohokrát sporná a vedieť selektovať informácie by malo byť jednou zo zručností vysokoškolského študenta. Učiteľ by mal venovať pozornosť správne citovaniu, uvádzaniu bibliografických odkazov a vytváraniu zoznamov použitej literatúry podľa noriem ISO 690 (Kimlička, 2002; Meško, Katuščák, 2005). Pri vyhľadávaní materiálov a uvádzaní kľúčových slov v odborných projektoch poskytujeme študentom internetové adresy odborných databáz. Vypracovávanie interaktívnych internetových cvičení je ďalšou možnosťou, ako nahradiť tradičnú prácu s textom a vyhnúť sa monotónnej rutine pri školských aj domácich zadaniach.

### **2.2 Email**

Pri komunikácii so študentmi učiteľ takmer každý deň používa email. Je to dobrá príležitosť na rozvíjanie komunikačných kompetencií študentov a osvojenie si pravidiel používania internetovej etikety (tzv. Netiquette) v praxi. Ak učiteľ vedie emailovú

komunikáciu v anglickom jazyku a to isté vyžaduje od študentov, podporuje v nich spôsobilosť vyjadrovať sa na najrôznejšie témy študentského a spoločenského života, a pritom používať správne jazykové konštrukcie. Študenti sú vedení k tomu, aby vedeli napísať predmet správy, oslovenie, vyjadriť jasne, stručne a logicky svoje myšlienky, štylizovať vety so správnym pravopisom a gramatikou, požiadať o odpoveď, ukončiť správu, uviesť svoje kontaktné údaje a odpovedať na elektronické správy rôzneho druhu (Longman Exams Dictionary, 2006).

### 2.3 Laptop (Notebook)

Ďalšou technológiou používanou na hodinách cudzieho jazyka je laptop (notebook). V súčasnosti prebieha diskusia o tom, či povoliť laptopy na hodinách cudzieho jazyka alebo nie. Študenti prírodovedných odborov majú bežne otvorené svoje laptopy a môžu ich používať na riešenie určitých úloh. Ak im dá učiteľ dôveru a vopred nezakáže ich používanie, táto technológia prispieva k dynamike vyučovacieho procesu a k efektívnemu osvojovaniu si učiva, napríklad pri overovaní slovnej zásoby a výslovnosti, pri kontrole pravopisu, pri vyhľadávaní informácií z rôznych oblastí vedy, kultúry a histórie a pod. V jazykových cvičeniach sa vyskytujú pojmy a fakty, ktorým študenti nerozumejú alebo ich nepoznajú; pomocou internetových vyhľadávačov (Google, Yahoo, Mozilla Firefox) môžu okamžite nájsť potrebnú informáciu a navyše študenti radi súťažia, kto prvý vyrieši úlohu. Učiteľ sa stáva súčasťou skupiny „hľadačov informácií“, ale zároveň metodicky usmerňuje študentov pri správnom zadávaní kľúčových slov, pokiaľ možno podľa noriem ISO (International Organization for Standardization, <http://www.iso.org/iso/home.htm>), IPA (Institute for Pure and Applied Chemistry, <http://lu.com/odlis/index.cfm#algorithm>). Na začiatku semestra dostávajú študenti okrem súboru odborných textov a študijnej literatúry aj zoznam internetových slovníkov na pomoc pri vypracovaní glosárov, pri preklade odborného článkov a pri práci s učebnými textami. Popri odborných poznatkoch si rozširujú aj všeobecný rozhľad, keď im učiteľ poskytne vhodné príklady na pochopenie jazykových javov (Cassini mission has been prolonged until 2017; Baalbeck Temple has suffered form the tanks of the army; A famous picture by Eduard Munch has been stolen from the Copenhagen Museum.). Takýmto spôsobom výučba cudzieho jazyka nadobúda ďalší rozmer – sledovanie diania vo svete, poznávanie iných kultúr a rozvíjanie estetického cítenia.

Laptop možno veľmi vhodne využiť v skupinovej práci alebo v práci vo dvojiciach: Študenti chémie dostanú napríklad zadanie nakresliť atóm ľubovoľného chemického prvku.



Učiteľ im poskytne internetovú adresu, kde nájdu interaktívnu periodickú tabuľku prvkov a študenti si vyberú určitý prvok, ktorého náčrt nakreslia do zošita. Popisujú tento prvok vzhľadom na počet protónov a neutrónov v jadre, počet elektrónov v obale, určujú atómové číslo a atómovú hmotnosť. V ďalšom kroku zástupca z každej skupiny prvok opíše a ostatné skupiny majú za úlohu uhádnuť názov prvku. Tejto aktivite predchádza nácvik výslovnosti chemických prvkov – učiteľ dá študentom zoznam všetkých chemických prvkov v anglickom jazyku aj s uvedením symbolu prvku, jeho anglickým názvom a prepisom výslovnosti. Pred touto aktivitou pracujú študenti aj s odborným textom „Atoms and Molecules”.

Pri iných aktivitách však môže laptop spomaliť výkon študenta. Pri práci s odborným textom je napríklad potrebné, aby mal každý študent vytlačenú kópiu článku so slovnou zásobou a cvičeniami. Poznámky robené rukou zaberú oveľa menej času ako písanie na klávesnici. Ak je študentova pozornosť zameraná na počítač, a nie na partnera v komunikácii, nie je schopný zapojiť sa plnohodnotne do aktivity vo dvojici alebo v skupine, prípadne reagovať včas na otázky učiteľa. Úlohou učiteľa je neustále monitorovať, kontrolovať a usmerňovať študentov pri používaní laptopov, a keď dospejú k spoločnej dohode, táto technika môže byť pre študentov vítanou zmenou a pre učiteľa efektívnym prostriedkom na dosiahnutie vyučovacieho cieľa. Reis a Zajícová ((2004, s. 35) však z pohľadu humanizácie cudzojazyčného vyučovania upozorňujú na dva póly využívania elektronických médií: „Škola sa nemôže stať miestom, ktoré v žiakoch podporuje vznik tzv. počítačovej závislosti. ... Vytvárať na vyučovaní sociálnu klímu, v ktorej je žiakovi učenie vo vzťahu človek – človek bližšie než vo vzťahu človek – stroj (počítač), v ktorom je živá realita aspoň taká pútavá ako virtuálna realita, nebude v budúcnosti nijako ľahká úloha. Chrániť žiaka pred izoláciou, osamotením vo vzťahovom modeli človek – stroj možno tým, že pri práci s počítačom budú žiaci často vo dvojiciach či v trojiciach a budú sa spolu dohovárať, radiť, spoločne uvažovať, komunikovať (verbálne i neverbálne).”

V určitom zmysle je počítač hračka, ktorá zvädza na hranie sa s ňou. Zákaz laptopov v triede učiteľa zväčša odôvodňujú tým, že tieto prístroje odpútavajú pozornosť študentov od preberanej látky a týmto zákazom donúti študentov dávať pozor na vyučovaní. Tento postup však nerieši podstatu problému. Odkaz študenta z internetového blogu je jasný: „Pán učiteľ, urobte vyučovanie zaujímavejším! Platíme si za vzdelanie veľké peniaze, preto by ste nám mali dovoliť priniesť si do triedy laptopy, lebo to je spôsob, akým sa chceme učiť.”

## 2.4 Dataprojektor

Výhodou použitia dataprojektora, napríklad na prezentáciu v programe PowerPoint, je ľahká príprava, rýchle realizovanie zmien obsahu snímok, možnosť robiť úpravy na poslednú chvíľu, aj priebežne počas prezentácie. Všetky dáta sú uložené v počítači alebo na prenosnom médiu, ich archivácia je jednoduchá (Zubalová, 2009). Pôsobí moderne, technicky perfektne a atraktívne, podporuje zapamätávanie informácie a jej udržanie v dlhodobej pamäti. V prípade multimedialnej prezentácie je možné integrovať text, grafiku a zvuk, a tým emotívnejšie pôsobiť na zmyslové vnímanie poslucháčov. Vyžaduje dôslednú prípravu samotnej prezentácie, zvládnutie zásad verbálnej a neverbálnej komunikácie, ako aj zainteresovanie publika pomocou doplňujúcich materiálov (Meško - Katuščák, 2005). Pri použití tejto techniky však viac ako inokedy platí, že najdôležitejšou správou je osobnosť prezentujúceho (“You are the message”), preto študentov upozorňujeme, aby sa neobmedzili na čítanie textu z obrazovky, ale aby svoju informáciu skutočne odprezentovali. Študenti sú dlhodobo pripravovaní na prezentáciu svojich odborných projektov na hodinách anglického jazyka, najlepší z nich sa zúčastňujú na študentskej vedeckej konferencii. Nadobudnuté vedomosti a spôsobilosti môžu využiť v štúdiu odborných predmetov, pri obhajobe záverečných, diplomových a dizertačných prác, ako aj na budúcom pracovisku.

## 2.5 Spätný projektor

Hoci spätný projektor nepatrí k najmodernejším didaktickým pomôckam a jeho použitie sa pokladá za menej profesionálne než premietanie snímok s použitím dataprojektora, na hodine cudzieho jazyka má stále svoje funkčné využitie. Jeho výhodou je jednoduchá obsluha, učiteľ má zrakový kontakt so študentmi, udržuje pozornosť žiakov, slúži na verbálnu aj neverbálnu komunikáciu (slovný zápis, zakresľovanie grafov, obrázkov, pojmových máp, skupinové riešenie úloh a pod.). Umožňuje pracovať pri osvetlenej miestnosti, študenti si môžu robiť poznámky a učiteľ vidí ich reakcie. Obsah transparentnej fólie možno operatívne meniť, je vhodný pri frontálnej, skupinovej aj individuálnej forme výučby, vyžaduje pohybovú aktivitu študentov, vyhovuje všetkým typom pamäte. Spätný projektor možno využiť na upevnenie učiva zábavnou formou. Tajnička pripravená na fólii môže obsahovať kľúčové slová z odborného textu, napríklad „The Variety of Matter” (Rôznorodosť hmoty). Skupina študentov chémie a biotechnológií dopĺňa slová definované v bodoch zadania do vodorovných riadkov. Pri predchádzajúcej práci s odborným textom boli študenti oboznámení s teóriou písania definícií, s používanými jazykovými štruktúrami (vzťahné zámená, vzťahné

vety, príčastné a predložkové väzby) a lexikou, robili školské a domáce zadania na tvorenie definícií odborných pojmov.

### 3 Záver

Nech už učiteľ použije najmodernejšiu didaktickú techniku podporenú progresívnymi vyučovacími metódami, alebo zaradí aj tradičné formy a postupy, vyučovací cieľ dosiahne len vtedy, ak budú žiaci dostatočne motivovaní a usilovní, ak budú mať vôľu učiť sa, ak budú mať kvalitný, zaujímavý a podnetný študijný materiál. Dobrý učiteľ je zaujatý svojím odborom, motivuje študentov a vedie ich k pozitívnym výsledkom, robí analýzu potrieb študentov, prijíma spätnú väzbu od študentov a na základe vlastného hodnotenia zlepšuje kvalitu svojej práce a výkonu študentov. Výučba cudzích jazykov sa bude naďalej prispôsobovať novým technológiám a bude používať statické aj mobilné elektronické prístroje, ktoré priblížia výučbové programy k používateľovi podľa jeho aktuálnych potrieb. Molekulárne počítače, virtuálna inteligencia a kvantové technológie v prostriedkoch masovej komunikácie nahradia tie dnešné.

### Literatúra

- BÁLINTOVÁ, H.: *Cudzie jazyky áno, ale ako? Sprievodca metódami cudzojazyčnej edukácie*. Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela. Banská Bystrica, 2003. 88 s. 5. ISBN 80-8055-762-4. S. Dostupné online na:  
[www.fhv.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=477](http://www.fhv.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=477)
- BÁLINTOVÁ, H.: Implementácia inovačných trendov a metód v edukačnom procese. In: *Tvorivosť a inovácia v európskom vysokoškolskom priestore*. Editori: Bálintová, Helena - Pálková, Janka. 1. vyd. Banská Bystrica : FHV UMB, 2009. 248 s. (CD). ISBN 978-80-8083-672-6. S. 15-22. Dostupné online na:  
[http://pf.ujep.cz/files/\\_konferenceKPG/kolar/Balintova.pdf](http://pf.ujep.cz/files/_konferenceKPG/kolar/Balintova.pdf)
- HARMER, J.: *How to teach English*. 4. vydanie. 1. vydanie 2007. Harlow : Pearson Education Limited, 2009. 288 s. ISBN 978-1-4058-4774-2.
- HÄUSLEROVÁ, K. – NOVÁKOVÁ, M.: Metody cizojazyčné výuky. In: *Filling. Časopis pro filosofii a lingvistiku*. 1/2008. Dostupné online na:  
<http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>
- CHODĚRA, R. – RIES, L.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století I*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1999. s. ISBN 80-7042-157-6.

- KIMLIČKA, Š.: *Ako citovať a vytvárať zoznamy bibliografických odkazov podľa noriem ISO 690 pre „klasické“ aj elektronické zdroje*. Bratislava: Stimul, 2002. 82 s. ISBN 80-88982-57-X.
- LOJOVÁ, G.: Psycholingvistika – psychológia učenia sa a vyučovania cudzieho jazyka. In: *Cizí jazyky*, roč. 41, 1997/98, č. 1-2. S. 8-10.
- LONGMAN Exams Dictionary. 2. vydanie. 1. vydanie 2006. Harlow : Pearson Education Limited, 2006. 1834 s. ISBN 1-405-82951-6.
- MEŠKO, D. – KATUŠČÁK, D. a kol.: *Akademická príručka*. 2. doplnené vyd. Bratislava : Osveta, 2005. 496 s. ISBN 80-8063-200-6.
- O výuce cizích jazyků. Rozhovor s Markem Vítem. Dostupné online na: <http://www.helpforenglish.cz/informace-a-ruzne/ruzne-clanky/c2010101102-Rozhovor-O-vyuce-cizich-jazyku.html>
- OBDRŽÁLEK, Z. a kol.: *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*. Bratislava : UK, 2003. s. 142. ISBN 80-223-1772-1.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydanie. 1. vydanie 1995. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- REIS, L. – ZAJÍCOVÁ, P.: Humanizace cizojazyčného vyučování. In: *Svet cudzích jazykov DNES – inovačné trendy v cudzojazyčnej výučbe*. 1. vydanie. DIDAKTIS, Bratislava 2004. s. 7 -36. ISBN 80-89160-11-5.
- REPKA, R.: Cudzie jazyky otvárajú dvere vede a poznaniu. In: *Nadregionálna spolupráca Trnavska*, Sládkovičovo, 16.-17.10.2008. s. 133. Dostupné online na: <http://www.ja-sr.sk/files/131.pdf>
- SIROTOVÁ, M.: *Vyučovacie metódy v práci vysokoškolského učiteľa*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2010. s. 10. ISBN 978-80-8105-201-9.
- ZUBALOVÁ, Z.: Tvorba prezentácií – súčasť náplne práce v cvičnej firme. In: *Quo vadis cvičná firma - nové trendy v cvičných firmách* : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava : Katedra pedagogiky NHF EU, 2009. ISBN 978-80-225-2762-0.

## Kontaktné údaje

**Mgr. Helena Zárubová**  
 Katedra anglického jazyka  
 Fakulta prírodných vied  
 Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
 Nám. J. Herdu 2  
 917 01 TRNAVA  
[helena.zarubova@ucm.sk](mailto:helena.zarubova@ucm.sk)

**Zborník z odborného seminára**  
**Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21. storočie**

konaného v Týždni vedy a techniky na Slovensku 2010  
na UCM v Trnave 1. 12. 2010  
pod záštitou Ministerstva školstva Slovenskej republiky

**Recenzenti**

PaedDr. Lucia Rákayová, PhD.  
PhDr. Zdenka Buntová

**Editor**

Mgr. Helena Zárubová

**Technický redaktor**

Ing. Milan Gudába

**Vydavateľ**

Fakulta prírodných vied  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Námestie Jozefa Herdu 2  
917 01 Trnava  
Slovenská republika  
<http://fpv.ucm.sk/fpv/sk>

Za jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.  
Táto publikácia bola schválená Edičnou radou Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Vydané na CD  
Prvé vydanie  
Strán 133  
Náklad 50 kusov

**Trnava 2010**

**ISBN 978-80-8105-219-4**

