

Editorial

Milé kolegyně, milí kolegové,

chystáte se otevřít nové číslo CASALC Review a věřím, že podobně jako já si v něm pěkně počtete a najdete několik svých „oblíbenců“. S potěšením zjišťuji, že se kvalita článků co do obsahu i formy postupně zvyšuje, a tím jak redakční radě, tak věřím, že i běžným čtenářům, poskytuje inspiraci k další práci či publikacím.

Za těžiště tohoto čísla lze pokládat metodologické studie, jejichž zaměření oslovuje většinu učitelů jazyků na nefilologických vysokých školách. Problematika psaní jako takového či přímo akademického psaní je v současnosti velmi aktuální a působí vrásky na čele mnohým z nás. Přestože důležitost schopnosti produkovat kultivovaný a přesný písemný projev v cizím jazyce nikdo nepochybně, praxe ukazuje, jak je těžké takového cíle i mezi vysokoškoláky dosáhnout. Základním problémem je pravděpodobně skutečnost, že písemná komunikace v mateřském jazyce se dostatečně neakcentuje na nižších stupních vzdělávání a učitelé jazyků na vysoké škole jsou často v situaci, kdy vyžadují od studentů písemný projev v cizím jazyce, který však studenti často dostatečně nezvládají ani ve svém mateřském jazyce. Některé výzkumy navíc ukazují, že právě dovednost psaní je v cizím jazyce velmi náročná a její rozvoj vyžaduje nejen mnoho času a úsilí, ale i správné vedení.

Z uvedených důvodů mne zaujaly metodologické studie, které věnují pozornost právě písemnému projevu. Koncept procesního či produktového psaní je zajímavý nejen z teoretického hlediska, ale určitě umožní mnohým z nás přistoupit v praxi k novým přístupům při rozvoji dovednosti psaní. Za neméně inspirativní témata lze pokládat využívání multimédií ve výuce cizích jazyků, inovační přístupy ke kurikulu a jazykové testování.

Vhled do popisu jako důležitého jazykového nástroje zejména pro studenty archeologie nabízí teoreticko-metodologická studie.

K zamyšlení vedou nepochybně i přehledové studie, které věnují pozornost jazykové rozmanitosti jako jedné z důležitých charakteristik evropské kultury a směřování jazykové politiky Rady Evropy. Tyto studie jsou velmi přínosné i proto, že autorky jsou ze zahraničí a zprostředkovávají nám svěží pohled „zvenčí“ (Marta Genis ze Španělska a Sanne Larsen a Anne Holmenen z Dánska).

Informativní články souvisejí s problémy spojenými s každodenní praxí učitelů jazyků zejména na nefilologických vysokých školách. Ani tentokrát nechybí rubrika Jazyková pracoviště.

O konferenci Kvalita jazykového vzdělávání na univerzitách v Evropě informujeme v sekci Zprávy. Příspěvky přednesené na této konferenci daly základ studiím

a článkům, které najdete nejen v tomto, ale také v následujícím čísle našeho časopisu.

Na závěr bych ráda poděkovala všem autorům a vyjádřila přání, ať se snažíme vést také své méně zkušené kolegy k systematické vědecké práci i k jejímu kvalitnímu publikování.

Mária Šikolová
členka redakční rady

Obsah

Metodologické studie / Methodological Studies _____	5
<i>Alica Antalová: Úloha písania vo výučbe akademického diskurzu / The role of writing in academic discourse</i>	6
<i>Viera Eliašová: Reflexia v akademickom písaní / Reflection in academic writing</i>	19
<i>Marie Hanzlíková a Ivana Mičínová: Kreativním a kritickým myšlením k rozvoji akademického psaní / Creative and critical thinking in the development of academic writing</i>	31
<i>Milica Lacíková Serdulová: Inovačný cyklus premietnutý do kurzov odbornej angličtiny / Cycle of educational innovations applied in field-specific English courses</i>	42
<i>Jaroslava Štefková: Príprava učebných materiálov podporených multimediálnymi aktivitami na Technickej univerzite vo Zvolene / Preparation of teaching materials supported by multimedia activities at the Technical University in Zvolen</i>	59
<i>Denisa Šulovská: Designing an ESP textbook for Political Scientists / Proces prípravy špecializovanej učebnice odbornej angličtiny pre politológov</i>	71
<i>Petra Zrníková: Testing speaking in English for medical purposes / Testování mluvení v lékařské angličtině</i>	81
Teoreticko-metodologické studie / Theoretical Methodological Studies —	96
<i>Svatava Šimková: Opis ako poznávací prostriedok v archeológii / Description as a means of cognition in Archaeology</i>	97
Přehledové studie / Survey Studies _____	114
<i>Marta Genís Pedra: Less Widely Spoken and Taught Languages: The Spanish Situation / Méně rozšířené jazyky: situace ve Španělsku</i> . . .	115
<i>Sanne Larsen and Anne Holmen: Towards more languages for more students at the University of Copenhagen: The interplay between local and global drivers of change / Více jazyků pro více studentů na univerzitě v Kodani: vzájemné působení lokálních a globálních hybných sil</i>	132

Informativní články / Exploratory Articles _____	145
<i>Alexandra Berendová: Výuka českého jazyka pro studenty nefilologických oborů</i>	146
<i>Ivona Dömischová: Využití prvků muzejní edukace ke zvyšování jazykových a didaktických kompetencí vysokoškolských studentů v oblasti oborové didaktiky</i>	153
<i>Ladislava Holubová: Výuka cizích jazyků na pozadí mateřštiny ve vzdělávacím systému UNICert©</i>	165
<i>Barbora Honnerová: K profilu učitele cudzích jazykov na technických univerzitách</i>	170
<i>Anna Horňáková: Inovativnosť, modernizácia a progresívnosť výučby odborného jazyka z pohľadu učiteľa odborného jazyka</i>	179
Jazyková pracoviště / Language Centres _____	188
<i>Radoslav Ďurajka: Ústav cudzích jazykov Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave</i>	189
<i>Anna Horňáková: Ústav jazykových kompetencií Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove</i>	191
Zprávy / Reports _____	194
<i>Viera Eliašová: Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe VI</i>	195



Metodologické studie

Methodological Studies

Úloha písania vo výučbe akademického diskurzu

The role of writing in academic discourse

Alica Antalová

Abstrakt: V príspevku sa zameriavame na možnosti skvalitniť výučbu odbornej angličtiny na vysokej škole zmenou prístupu k výučbe reflektujúc zmenu vlastností študentov, ktorú priniesla moderné doba. Navrhujeme využiť vo výučbe písanie ako proces, ktoré študentovi umožní pochopiť princípy tvorby odborného textu v interaktívnom procese. V závere príspevok ponúka didaktický experiment ako príklad využitia procesu písania.

Kľúčové slová: výučba, odborná angličtina, akademický diskurz, text, písanie ako proces

Key words: teaching, English for specific purposes, academic discourse, text, process writing

Úvod

Odborná cudzojazyčná príprava na vysokej škole prebieha v rámci precízne vypracovaného programu s cieľom čo najlepšie vyhovieť potrebám učiacich sa ako aj požiadavkám, ktoré kladie na výučbu cudzích jazykov moderná doba, a podlieha neustálym snahám vedecko-výskumných a pedagogických pracovníkov o čo najadekvátnejšie naplnenie potrieb študentov rôznych vedných odborov. V podmienkach výučby odborného jazyka pre nefilológov na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského sa tieto snahy premietli do inovácií kurzov odbornej jazykovej prípravy. Koncepcia odbornej cudzojazyčnej prípravy je od roku 2006 založená na vzdelávacom a certifikačnom programe UNCert®, ktorý zatiaľ ako jediný najviac vyhovuje cieľom jazykovej prípravy univerzitných študentov. Výučba jazyka v programe UNCert® zohľadňuje potreby študentov komunikovať v akademickom ako aj profesijnom prostredí. Kurzy sa ďalej snažia reflektovať rýchlo sa meniace potreby trhu práce, to znamená, že sylaby sa prispôbujú potrebám študentov tak, aby sa mohli efektívne uplatniť v ich budúcom zamestnaní. V súčasnosti sa teda ponúka študentom kvalitný program vysokoodbornej jazykovej prípravy zodpovedajúci aktuálnym nárokom na jazykové vedomosti a kompetencie v rámci štúdia i profesie.

Okrem prirodzenej snahy každého učiteľa neustále skvalitňovať výučbu sa dostáva do popredia potreba reagovať na neustále zmeny, ktoré vývoj spoločnosti ako takej prináša. Vplyv moderných technológií na študentov, rýchlosť a dostupnosť informácií a často skloňované slovo multitasking sa z roka na rok zreteľnejšie premieta aj do spôsobu práce a správania sa študentov na hodinách odbornej jazykovej prípravy. Pozorujeme to, čo vo výsledkoch svojho výskumu o vplyvoch modernej technologickej doby na mladú generáciu uvádzajú J. Andersonová a L. Rainie (2012), že popri pozitívach tohto vplyvu na túto generáciu sú mladí ľudia

poznačení aj negatívne, ako napríklad túžbou po okamžitom uspokojení a „quick fixes“, čo znamená, že majú tendenciu prijať prvé riešenie, ktoré sa im ponúkne, bez ohľadu na jeho správnosť či vhodnosť. Zmenšuje sa ich trpezlivosť, znižuje sa schopnosť sústredenia pozornosti a ich myslenie býva povrchové, nesiahajú do hĺbky. Problém iného druhu, ktorý vyvoláva potrebu prehodnotiť doterajšie učebné postupy, je stúpajúci počet študentov prichádzajúcich na univerzitu z rôznych odborných stredných škôl, ktorí okrem nízkej jazykovej vybavenosti (napriek maturite z cudzieho jazyka!) majú nedostatočné študijné návyky. Nech už je ale kvalita vedomostí a kompetencií prichádzajúcich študentov vyššia či nižšia, spoločné majú to, že vyrástli s novými médiami, vďaka ktorým počítajú s tým, že odpoveď či riešenie nájdu takmer okamžite na internete. Internet, označený J. Andersonovou a L. Rainiem (2012) ako „externý rozum“, stojí aj za skutočnosťou, že mladí ľudia sa naučili vnímať text ako zdroj informácií, ktoré získajú rýchlym preskenovaním, a nevenujú pozornosť iným vlastnostiam textu. Veľký počet dnešných študentov tiež priznáva, že nečítajú a ani v detstve nečítali knihy. Vzhľadom na to, že výučba odborného jazyka je založená na práci s textami, a že výučba odborného jazyka prebieha v prvom a druhom roku štúdia, hlavne v prvých dvoch semestroch vznikajú problémy spojené s netrpezlivosťou a nesústredenosťou pri čítaní textov. Študenti text rýchlo a povrchno prečítajú, vyberú si z neho informácie, ktoré pokladajú za dôležité a text ich už viac nezaujíma. Mnohí nechápu účel ďalšej práce s týmto textom. S ohľadom na uvedené uvažujeme, že možno prišiel čas, keď v súlade so zmenou študenta treba zmeniť prístup k výučbe odborného jazyka.

Cieľom príspevku nie je inovácia kurzov z hľadiska aplikovania moderných technológií vo výučbe. Príspevok sa zameriava na to, ako prispôbiť teoreticko-metodologické východiská a vyučovacie stratégie odbornej jazykovej prípravy vlastnostiam dnešných študentov-nefilológov z lingvodidaktického hľadiska. Predpokladáme, že vhodným prostriedkom, ktorý by skĺbil zmienené vlastnosti dnešného študenta s jeho potrebami v oblasti odborného cudzojazyčného vzdelávania by mohlo byť zaradenie väčšieho podielu písania do výučby odborného jazyka. Ako vieme, písanie z dôvodu časovej náročnosti tvorí len malú časť výučby odborného jazyka. Na druhej strane, písaním, ktoré vyžaduje čas, trpezlivosť a sústredenie, môžeme u študentov rozvíjať kompetencie a stratégie, ktoré povedú k efektívnejšiemu osvojovaniu si odborného jazyka a trvalým vedomostiam.

1 Odborný jazyk

Vzhľadom na skutočnosť, že ani ako učitelia nie sme jednotní v názore, či sa vo výučbe zameriavať na všeobecnejší akademický jazyk alebo na prísne odborný, je potrebné zdefinovať pojem odborný jazyk, v našom prípade odborná angličtina. V existujúcich lingvodidaktických prácach anglo-amerického pôvodu používané základné termíny EAP (English for Academic Purposes) a ESP (English for Specific Purposes) jednotlivo nevystihujú podstatu našej odbornej angličtiny, keďže cieľom

EAP je jazyková príprava študentov na štúdium v anglickom jazyku a cieľom ESP je jazyková príprava učiacich sa na povolanie, nie nevyhnutne na vysokoškolskej úrovni. Rovnako v rámci používania týchto termínov existuje rozdielnosť v chápaní rozsahu ich obsahového zamerania. Odborná cudzojazyčná príprava, ako ju definuje S. Šimková (2008), je prípravou na komunikáciu v študijnom a neskôr pracovnom prostredí. Má teda skĺbiť poznanie akademického diskurzu so špecifikami príslušného odboru. Aj keď v ESP nastal posun k *akademizácii* (De Chazal, 2014, s. 6), aktualizuje sa predovšetkým v technických smeroch a obchodnej angličtine. Polemika medzi zástancami odvodených termínov EGAP (English for General Academic Purposes) a ESAP (English for Specific Academic Purposes)¹ je založená na otázke prístupu: či sa má vychádzať zo spoločných črt alebo rozdielov lingvistických javov vo vedných odboroch. Podľa zástancov EGAP (napr. I. Bruce, 2011) by zodpovednosť za osvojovanie si špecifik daného odboru v rámci všeobecnej akademickej jazykovej prípravy mala spočívať na študentoch (De Chazal, 2013), čo však v našich podmienkach nevnímame ako reálne, pretože študenti začínajú s odbornou angličtinou na vysokej škole v prvom ročníku a s odborným diskurzom sa tu stretávajú často prvýkrát a trvá dlho, kým sa dostanú do fázy vlastného uvedomovania si potreby disponovať vedomosťami a kompetenciami pre komunikáciu vo svojom odbore v anglickom jazyku. Vyhovujúcejším sa zdá prístup ESAP s hlavným proponentom K. Hylandom (2006), pretože u nás je to práve učiteľ, kto má vytvoriť sylaby kurzu šitého na mieru daného odboru s prihliadnutím na jazykové vedomosti konkrétnych študentov. To predstavuje pre učiteľa veľkú výzvu, pretože musí doslova vyrábať učebné materiály, zohľadňujúce špecifiká daného odboru. Jedným z argumentov odporcov prístupu ESAP je práve poukazovanie na nedostatok hlbších vedomostí učiteľa anglického jazyka z rôznych vedných disciplín. Na druhej strane, interdisciplinárny prístup v rámci EGAP premietajúci sa do výberu tém použitých v učebných textoch a úlohách spôsobuje u študentov zníženú pozornosť až nezáujem, pretože zo skúseností vieme, že študenti volajú práve po textoch zo svojho odboru a odbornej slovnej zásobe. Odborná angličtina pre nefilológov predstavuje teda prácu s akademickým diskurzom v kontexte daného odboru.

2 Akademický diskurz

Termín diskurz sa v prácach rôznych autorov objavuje často, hoci jeho význam sa chápe rôzne. Širšie definície diskurzu vnímajú diskurz zo sociolingvistického pohľadu ako jazyk určitej komunity (politický, mediálny diskurz). Keďže výsledkom aj prostriedkom komunikačnej činnosti je text, písaný či hovorený, pre potreby odbornej angličtiny sa budeme opierať o užšiu lingvistickú perspektívu definície diskurzu ako textu, ako napr. u Horeckého (1997, s. 28), ktorý definuje diskurz

¹ Termíny EGAP a ESAP prepracoval napr. Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

ako „sled, prúd výpovedí či viet“ vyznačujúci sa vlastnosťami, aké sa pripisujú textu: situačnosť, intertextovosť, informačnosť vo vzťahu k realite, intencionalita, kooperatívnosť a akceptabilnosť vo vzťahu medzi komunikantmi a napokon vnútorným usporiadaním, koheziívnosťou. Štruktúrno-funkčná definícia textu J. Dolníka a E. Bajzíkovej (1988, s. 9) určuje text ako „*relatívne uzavretý komunikačný celok, ktorý na základe obsahovej a ilokučnej štruktúry plní propozičnú a pragmatickú funkciu,*“ čiže vyššie uvedené vlastnosti textu sú tu implicitne prítomné.

Vychádzame teda z vymedzenia pojmu diskurz ako textu s jeho inherentnými vlastnosťami.² Ucelený model textovosti ponúkli vo svojej priekopníckej práci De Beaugrand a Dressler (1981), kde definovali sedem kritérií textovosti (kohézia, koherencia, intencionalnosť, prijateľnosť, informačnosť, situačnosť a intertextovosť), pričom prítomnosť všetkých siedmich kritérií je nevyhnutná, aby text plnil komunikačnú funkciu. Tieto kritériá textovosti zahŕňajú všetky aspekty odborného jazyka, ktoré potrebujeme študentov naučiť. Opierajúc sa systémovo o týchto sedem kritérií či princípov textovosti sa pokúsime určiť, ktoré vedomosti a kompetencie môžeme efektívne podporovať prostredníctvom písania, aby sme naplnili potreby študentov pri osvojovaní si akademického diskurzu smerom k autonómnemu učeniu sa a celoživotnému vzdelávaniu sa.

3 Písanie ako proces

Písanie, všeobecne vnímané ako najťažšia z rečových činností, považuje I. Bruce (2011) za „core skill“ v kurzoch odborného jazyka (in de Chazal, 2014). Zahŕňa komplex kompetencií, ktoré je potrebné zvládnuť, aby výsledkom bol text spĺňajúci všetky kritériá textovosti. Preto, s ohľadom na zmienený nedostatok trpezlivosti, pozornosti či hĺbkového myslenia súčasných študentov, považujeme venovanie väčšieho priestoru písaniu vo výučbe odbornej angličtiny za najúčinnější prostriedok rozvíjania komunikačných a akademických kompetencií. Písanie tu chápeme ako prostriedok na dosiahnutie cieľa, nie primárne ako cieľ. V centre pozornosti je **proces písania**, teda ako autor dospel k výslednému produktu, a nie produkt písania dosiahnutý imitáciou modelu³. De Chazal (2014, str. 178–9) pripodobňuje písanie k práci architekta, ktorý vo svojom projekte musí zohľadniť zúčastnené strany, materiál, stavebné postupy a možnosti, environmentálny kontext; teda zvládnuť celý proces od naplánovania až po odovzdanie stavebníkov. Tento proces je procesom myslenia, ktoré musíme v študentoch krok po kroku pestovať. Presne to písanie ako proces umožňuje. Proces písania ako cyklický vo svojich fázach od generovania myšlienok, štruktúrovania textu cez prvý náčrt až po finálnu verziu (White a Arndt, 1991, de Chazal 2014, Hamp-Lyons, Heasley, 2006) núti študenta

² Keďže ide o odborný text, otázku rozdielnosti vnímania koherencie a kohézie z pohľadu konštitutívnych vlastností textu nechávame bokom.

³ Aj učebnice, ktoré odporúčame v našich kurzoch, Oshima, Hogue, (1998) a Jordan (2004), pristupujú k písaniu ako k produktu.

uvedomovať si, čo píše, ako píše, pre koho píše, aby výsledkom bol text spĺňajúci všetkých sedem kritérií textovosti, pričom aktívne používa a rozširuje si odbornú slovnú zásobu. Jednotlivé fázy procesu písania rozvíjajú kognitívne kompetencie, posilňujú schopnosť sústrediť sa a hlbšie sa zamyslieť. Súčasne poskytujú priestor pre využitie technologických zručností študentov, ich zvedavosti a netrpezlivosti vo fáze generovania myšlienok alebo hodnotenia.

Písanie je, prirodzene, neoddeliteľne spojené s čítaním. Sme presvedčení, že aplikovaním písania ako procesu od začiatku odbornej jazykovej prípravy dosiahneme zlepšenie čitateľských kompetencií.

4 Ako využiť proces písania vo výučbe odbornej angličtiny

Písanie v kurzoch odbornej angličtiny je činnosť mimoriadne náročná na čas a nie je jednoduché stanoviť kritériá hodnotenia. Aby písanie naozaj rozvíjalo jazykové schopnosti študentov, nestačí im prácu napísať, odovzdať a dozvedieť sa hodnotenie, čo je bežná prax nielen u nás (porovnaj Hyland a Hyland, 2006). Neefektívnosť tohto prístupu vidíme spolu s M. A. Barnettovou (1989) aj v tom, že študenti odovzdávajú prvú verziu práce, ktorá ani u najskúsenejších autorov nie je dokonalá. Tým, že ju učiteľ prijme, je pre študenta práca hotová a nevyžaduje ďalšiu pozornosť. Rovnako jednorazovým napísaním paralelného textu si študent neosvojí postupy a stratégie tvorby príslušného žánra ani nepochopí, ako autor pôvodného textu dospel k jeho napísaniu.

S ohľadom na vyššie uvedené nedostatky u študentov so spracovávaním textov sa pokúšame vo svojich skupinách zaviesť písanie ako proces už od začiatku štúdia odborného jazyka. Opodstatnenie tohto prístupu vidíme okrem iného aj v tom, že študenti potrebujú na adaptovanie sa vo vysokoškolskom prostredí čas, ktorý zvyčajne pokrýva prvý rok štúdia. Zaradenie rôznych menších úloh prostredníctvom procesu písania podľa nás pomáha preklenúť obdobie, kým študenti pochopia potrebu učiť sa odborný jazyk a kým sa na pozadí štúdia iných predmetov dostanú bližšie k textu ako takému. Keďže ide o prácu v skupinách, je to činnosť interaktívna, v prvých fázach dynamická a aj tvorivá. Prax nám ukázala, že takáto práca študentov viac vtiahne – zapájajú sa aj tí, ktorí sú inokedy pasívni.

Ako sme už spomínali, písanie ako proces prebieha priamo na hodine v skupinách. Vo fáze generovania myšlienok (brainstormingu) môžu študenti požívať moderné médiá, vyhľadať si informácie a podľa individuálnej potreby slovíčka, čo pri čítaní textu s porozumením nie je žiaduce. Aj keď vedomosti členov skupiny nie sú vždy rovnocenné, každý môže niečím prispieť, pretože u každého prevláda niektorý z aspektov jazyka či myslenia. Fázu generovania myšlienok pokladáme, podobne ako N. Storchová (2005), za najprospešnejšiu, pretože študenti sa vzájomne podporujú pri rozhodovaní o budúcom texte z hľadiska obsahu, organizácie a jazyka.

Veľkým prínosom písania ako procesu pre osvojovanie si jazyka je možnosť spätnej väzby, ktorá je vo viacerých fázach procesu prítomná okamžite, pretože študenti navzájom na seba reagujú. Nesmierne cenná je v záverečnej fáze, keď študenti hodnotia hotový text inej skupiny, pretože tu si jednak uvedomia zložitost' procesu hodnotenia niečej práce a zároveň kritickým porovnávaním s vlastnou prácou si upevňujú vedomosti z jazyka. Dôležité je, aby sa študenti naučili učiť zo spätnej väzby iných študentov či učiteľa. (Hamps-Lyons, 2006).

Ako už bolo spomenuté, v snahe predostrieť oblasti možného využitia písania ako procesu sme si za východisko zobrali sedem kritérií textovosti de Beaugrandea a Dresslera (1981).

4.1 Kohézia a koherencia

Výsledkom písania v odbornom jazyku má byť zmysluplný formálny homogénny text, musí teda spĺňať kritériá kohézie a koherencie. Koherencia ako obsahová, tematická súdržnosť, „sa vzťahujena referenčný aspekt obsahovej štruktúry textu“ a „vyjadruje, že súdržnosť textových jednotiek je podmienená tým, že sa v texte o niečom postupne vypovedá“ (Dolník, Bajžíková, 1998, s. 15). Kohézia sa týka gramatického aspektu textu a predstavuje vzájomný vzťah komponentov povrchovej štruktúry (De Beaugrand, Dressler 1981). V tejto oblasti by sme chceli upriamiť pozornosť na používanie konektorov a koreferenčné vzťahy v texte, ktoré spôsobujú študentom problémy s porozumením textu. Konektory ako jazykové prostriedky viazanosti (Dolník, Bajžíková, 1988, s. 27) vyjadrujú sémanticko-syntaktické vzťahy v texte. Mnohé (anglo-americké) učebnice akademického jazyka zdôrazňujú potrebu používania konektorov (discourse markers, linking words) a sú súčasťou aj našich syláb. Iný názor prezentuje v nedávnej publikácii E. de Chazal (2014), ktorý nevidí potrebu používať explicitné konektory ako prostriedky textovej viazanosti, odporúča skôr konštruovať odborný text s minimálnym využitím týchto prostriedkov. Poukazuje naopak na dôležitosť dosahovať viazanosť lexicálnymi prostriedkami ako synonymami, antonymami, opakovaním, substitúciou či nominálnymi frázami (de Chazal, 2014, s. 67–8). Tento pohľad otvára priestor pre ďalší výskum, či trvať na populárnom používaní konektorov alebo sa zamerať na iné prostriedky viazanosti, pričom treba brať do úvahy jazykovú úroveň konkrétnej študijnej skupiny. Myslíme si, že v súčasnosti je pre našich študentov potrebné funkcie konektorov zdôrazňovať, pretože im výrazne pomáhajú pochopiť vzťahy v texte a uľahčujú dosiahnuť vytýčené didaktické ciele. Osobitnú pozornosť treba stále venovať referenčným výrazom ako *it/they, one/ones, this, that*, ktoré sa v textoch (anaforicky, kataforicky) nevyhnutne vyskytujú za účelom vyhnutia sa zbytočnému opakovaniu, podľa de Chazala sú „*skôr mechanické ako kreatívne*“ (de Chazal, 2014, s. 71). Keď učiteľ cielavedome povedie študentov v procese písania k uvedomovaniu si vzťahov v texte, keď budú vedome používať prostriedky kohézie, aby sa vyhli zbytočnému navyšovaniu počtu slov v texte, komplikovaniu

viet či strate zmyslu, pochopia ich podstatu a funkciu. Ak pochopia, ako sa text tvorí, uľahčí im to porozumenie pri recipovaní textov iných autorov. Opodstatnenie využívania procesu písania vo výučbe odbornej angličtiny vidíme aj v skutočnosti, že vyučujeme nefilológov, ktorí nedisponujú znalosťami lingvistického metajazyka. Proces písania aktivuje myslenie a študenti nachádzajú správne riešenia bez toho, že by vedeli príslušné javy pomenovať.

Kohéziu je najefektívnejšie vyučovať na súvislých textoch, nie izolovane v cvičeniach. Z praxe vieme, že napriek úspešnosti v riešení jednotlivých jazykových úloh študenti zlyhávajú v tých istých jazykových javoch pri produkcii textov. V procese písania upevňujeme jazykové vedomosti na rovine syntaxe, sémantiky aj pragmatiky a písanie ako proces otvára priestor aj pre gramatiku, ktorá sa samostatne v odbornej angličtine nevyučuje. Otvorená stále zostáva otázka, v akej miere máme žiadať od študentov – nefilológov zameraných na používanie jazyka gramatickú presnosť.

Koherencia, ak ju vnímame ako subjektívnu kategóriu, sa vytvára u autora ako aj u recipienta, pričom nemusí dôjsť k zhode. Preto je dôležité zohľadniť nasledujúce dve kritériá.

4.2 *Intencionálnosť a prijateľnosť*

Kým kohézia a koherencia predstavujú zmysluplné usporiadanie komponentov textu, intencionálnosť a prijateľnosť sú orientované na úlohu tvorcu textu a recipienta v komunikácii. Aby sa komunikácia uskutočnila, musia byť jazykové prostriedky zvolené a usporiadané so zámerom tvoriť text a ako také aj prijaté (De Beaugrand, Dressler, 1981). Skúsenosti študentov s písaním poukazujú na to, že recipientom ich textov bol iba učiteľ, teda cieľom ich písania bolo vytvoriť produkt za účelom oznámkovania. Neuvedomujú si, že aj písaný text (nielen ústny) má svojho adresáta, ktorý ho bude čítať z konkrétneho dôvodu. A ten dôvod musí byť obsiahnutý v komunikačnom zámere autora textu, ktorý je v odbornom štýle daný žánrom. Pri výučbe odborného jazyka využitím modelových textov rôznych žánrov sa študenti deduktívnou metódou naučia charakteristiky daného žánru a jeho štruktúru. Pri písaní ako procese vieme študentov viesť k uvedomeniu si funkcie textu tým, že obrátime ich pozornosť na príjemcu otázkami „PREČO a KOMU chcem niečo povedať?“ Práve tu vidíme priestor pre využitie myšlienky De Chazala (2014, s. 62), ktorý odporúča pristupovať k textu z pohľadu „základných prvkov“⁴ (argument, príčina/následok, definícia, problém/riešenie, citovanie, porovnanie, príklad, hypotéza). Text môže pozostávať z jedného prvku (autor uvádza ako príklad case-study), ale väčšina textov obsahuje viacero „základných

⁴ De Chazal používa termín *essential elements*, pričom pripodobňuje skladbu textov k zloženiu predmetov vyrobených z jedného či viacerých prvkov. Napríklad argumentatívny text obsahuje prvky ako definícia, citovanie, príklady alebo hodnotenie.

prvkov“. V prípravnej fáze písania si študenti dostatočne ujasnia komunikačný zámer ako aj „základné prvky“, ktoré budú potrebovať. Pri rozvíjaní témy v rámci komunikačného zámeru tieto prvky použijú v logickej postupnosti, ktorú im pomôže dodržať práve spolupráca v skupine. Týmto spôsobom hlbšie pochopia organizáciu jednotlivých typov textov a následne aj akademické konvencie, ktoré určujú, ako vyzerajú jednotlivé textové žánre v rôznych vedných disciplínach, a ktoré príjemcovia v danej akademickej komunite očakávajú. A v neposlednom rade, keďže príjemca číta text s časovým odstupom a študent nemôže vidieť jeho reakciu, treba spomenúť, že v rámci prípravnej fázy písania si študenti poskytujú okamžitú reakciu na svoje nápady navzájom.

4.3 *Informatívnosť*

Informatívnosť sa týka obsahu textu, čo je v odbornom texte podstatné, a úzko súvisí s koherenciou. Pojem informatívnosť určuje mieru, akou príjemca vníma informácie v texte ako očakávané resp. neočakávané (De Beaugrand, Dressler 1981). V odbornom texte sa informatívnosť premieta do stanovenia miery známosti či neznámosti informácií predkladaných príjemcovi. Keďže v odbornom jazyku ide o texty vecne určené recipientovi s odbornými znalosťami adekvátnymi jeho zaradeniu, proces písania a komunikácia s ostatnými v skupine umožní študentom detailne rozobrať charakter adresáta a určiť, aký stupeň odbornosti má daný text mať, resp. akými vedomosťami môže adresát disponovať. Vzhľadom na to, že naši študenti sú prváci a druháci, nemožno od nich očakávať veľké znalosti z odboru, ale skúsenosti s procesom písania v skupinách nám ukazujú, že celkom dobre vedia odhadnúť mieru predpokladaných znalostí recipienta a odlíšiť triviálne informácie od informácií vyžadujúcich detailnejšie spracovanie.

Stupeň informatívnosti textu určuje aj mieru zaujímavosti pre recipienta. Študentské práce bez nácviku procesu písania sa vyznačujú prílišnou explicitnosťou, opakovaním výrazov, nadmernou detailnosťou a naopak, absenciou definícií pojmov, ktoré si zvolili, čo znižuje informatívnosť i zaujímavosť. Sme presvedčení, že proces písania pomôže študentom jednak docieľiť produkciu informačne hodnotnejších textov, ako aj v rámci výučby podstatne rozšíriť slovnú zásobu. Aby mohli vyprodukovať informačne hodnotný zaujímavý text, nevystačia s používaním ich aktuálnej lexiky, ktorú mnohí považujú za dostatočnú, pretože im stačí na dorozumenie sa. Motiváciou rozšíriť si slovnú zásobu býva práve spätná väzba od študentov, ktorí s námahou napísaný text často označia za nezaujímavý, nudný alebo nezrozumiteľný. V tejto súvislosti sa dostáva do popredia dôležitosť zamerať pozornosť vo výučbe na už pri koherencii spomínané nominálne frázy, ktoré podľa de Chazala (2014) tvoria väčšinu odborných textov a podstatné mená v týchto textoch tvoria až 30 % významových slov. V procese písania možno študentov viesť k osvojovaniu si nových lexikálnych jednotiek prirodzeným spôsobom, pretože po-

treba nového výrazu resp. synonyma im vyplynie z potreby vyhnúť sa opakovaniu. Pre nich samozrejým „kliknutím“ hľadaný výraz rýchlo nájdú.

4.4 *Situatívnosť a intertextovosť*

Situatívnosť vychádza z faktorov, ktoré sú v komunikačnej situácii vo vzťahu k textu relevantné (De Beaugrand, Dressler 1981). Komunikačná situácia ovplyvňuje interpretáciu textu, čo sa zreteľnejšie prejaví v hovorenom texte (dialógu); v písanom odbornom texte ide skôr o odborný kontext, pretože ide o komunikáciu v rámci príslušnej akademickej komunity. S odborným kontextom súvisí aj intertextovosť, ktorá vyjadruje skutočnosť, že produkcia aj recepcia textu je podmienená znalosťou iných textov na oboch stranách komunikácie (De Beaugrand, Dressler 1981). Iné texty môžu byť prítomné v určitom type textov napríklad formou alúzie, v odborných textoch je intertextovosť kľúčová a prítomnosť iných textov je zámerne viditeľná.

V písomných zadaniach študentov sa často stretávame s tendenciou študentov predkladať svoje názory ako fakty. Nerobia to so zlým úmyslom; jednoducho si neuvedomujú, že odborný diskurz je postavený práve na inkorporácii myšlienok iných autorov do vlastného textu, a že výraz „ja si myslím“ nezvyšuje hodnotu textu, ale naopak, zvyšuje ju citovanie iných. Rovnako pri čítaní im robí problém rozlíšiť postoj autora, ktorý v autentických textoch nemusí byť explicitne vyjadrený. V procese písania v prípravnej fáze si študenti musia usporiadať myšlienky a stanoviť poradie budúcich odsekov. Aby to mohli urobiť, zistia, že potrebujú jednotiacu myšlienku celého textu (ako thesis statement), ktorá sa odvíja od zámeru textu, a ten sa odvíja od autorovho postoja k danej otázke, argumentu či teórii. Na identifikovanie či formulovanie postoja autora potrebujú študenti poznať (naučiť sa) hodnotiace výrazy, hodnotiace frázy, ktoré podľa de Chazala (2014, s. 172) sú síce kľúčom zachyteniu autorovho postoja, ale je nutné ísť aj hlbšie do významovej roviny textu, čo sa pri písaní vo fáze štruktúrovania textu deje.

V procese písania študenti pochopia, že svoje tvrdenia potrebujú podložiť, resp. dokázať, čo je v spoločenských vedách možné formou citovania. Umožní im to porozumieť pojmom sumarizácia a parafrázovanie, ktorých skutočný význam im v prvých semestroch štúdia uniká a práca s nimi ich „nebaví“. Na druhej strane, študenti (ako prváci) sú náchylní preberať pasáže textov najmä z internetu, neuvedomujúc si, že existujú pravidlá o uvádzaní zdrojov. Ak budeme študentov v procese písania od začiatku viesť k tomu, že odborný text musí obsahovať priznané hlasy iných autorov, naučia sa jednak ovládať citačné pravidlá a jednak získajú návyk, ktorý sa stane súčasťou ich akademickej gramotnosti a vyhnú sa problémom s plagiátorstvom. Sme presvedčení, že získaná kompetencia sa premietne do lepšieho porozumenia pri čítaní.

4.5 Kritické myslenie

Výučba odbornej angličtiny prirodzene zahŕňa rozvíjanie jazykových, komunikačných, akademických a či študijných kompetencií. Najväčším problémom pri recepcii či produkcii textu sa však čoraz viac javí kritické myslenie, ktoré je (nielen) pre štúdium odborného jazyka absolútne nevyhnutné. Schopnosť kritického myslenia je dôležitá vo všetkých aspektoch akademického diskurzu, či je to tvorba definícií, argumentácia, komparácia alebo sumarizácia. Kritické myslenie je práve tým, čo odlišuje výučbu všeobecného jazyka od jazyka odborného (de Chazal, 2014, s. 12). De Chazal vo svojej taxonómii „základných prvkov“ uvádza príklady spojené s využitím kritického myslenia pri každom z nich (2014, s. 128–130). Písanie ako proces aktivuje myslenie, a preto ho pokladáme za najefektívnejší prostriedok na rozvoj kritického myslenia študentov v rámci možností výučby odborného jazyka.

5 Didaktický experiment

Cieľom experimentu bolo overenie hypotéz, že 1. použitím postupu písania ako procesu budú študenti schopní vyprodukovať text vyššej kvality ako pri bežne používanom postupe modelového písania, 2. keď študenti prejdú procesom písania, budú ich získané vedomosti z odbornej angličtiny hlbšie a trvácnejšie. Boli vybrané dve skupiny študentov druhého ročníka – experimentálna a kontrolná – z rovnakého študijného odboru, aby ich vedomosti z daného odboru boli na približne rovnakej úrovni. Overovanie prebiehalo v dvoch etapách. Obidve skupiny mali v obidvoch etapách rovnaké úlohy. V kontrolnej skupine sme použili ako vyučovací postup písanie podľa modelového textu, ako je bežne zaužívané. V experimentálnej skupine sme ako vyučovací postup použili písanie ako proces. V prvej etape mali študenti napísať správu o prieskume. Tento žáner sme zvolili preto, lebo nevyžaduje hlbšie vedomosti z odboru a študentov práca s dotazníkom baví, čo sa dá pozorovať vo zvýšenom záujme o dianie na hodine a zapojenie aj tých študentov, ktorí sa inak nezapájajú. Cieľom úlohy bolo napísanie správy o prieskume; zámerne ním nebolo vytvorenie dotazníka.

Študenti v obidvoch skupinách dostali krátke dotazníky, ktoré vyplnili. Spolu sme ich spracovali a výsledky napísali na tabuľu. Študenti v kontrolnej skupine po rozhovore o možnom využití týchto údajov dostali modelový text správy o prieskume. Tento text sme analyzovali, vysvetľovali a deduktívnym postupom sme hľadali pravidlá písania správy o prieskume. Na záver mali študenti individuálne napísať správu o prieskume s použitím údajov z dotazníka, ktoré boli na tabuli, a aplikovať tak poznatky získané z modelového textu. Študenti v podstate prepísali modelový text, len doň vložili iné údaje. Na konci hodiny sa vyjadrili, že ich to bavilo, že porozumeli a že napísať správu z prieskumu je jednoduché.

V experimentálnej skupine sme po zachytení údajov na tabuľu položili otázku: „A čo s tým?“ Študenti sa rozdelili do skupín po štyroch a v skupinách aj spoločne

hľadali odpoveď na otázku. Keď dospeli k záveru, že bude „asi treba napísať nejaký text“, začali riešiť, aký text to má byť. V rámci fázy brainstormingu všetky skupiny s pôsobením učiteľa v role podnecovateľa (Homolová, 2004) postupne identifikovali potrebu určiť adresáta a zámer textu. V ďalšej fáze organizácie myšlienok správne určili, aké údaje má obsahovať úvod a jadro. Potrebné jazykové prostriedky si rýchlo a bez problémov vyhľadávali prostredníctvom svojich mobilných prístrojov. Trochu dlhšie im trvalo, kým si uvedomili, že aj správa o prieskume má záver a aký má byť jeho obsah a odkaz. Pri samotnom písaní (stále v skupinách) sa im postupne vynárali otázky, ako napríklad použitie času, prítomného alebo minulého, či spôsob uvádzania číselných údajov a percent. Všetci dospeli k záveru, že nech sa rozhodnú pre ktorýkoľvek variant, text musí byť konzistentný. Po napísaní prvej verzie si skupiny texty vymenili a vyhodnotili. Pre nedostatok času na hodine študenti napísali druhú verziu textu ako domácu úlohu.

Študenti v oboch skupinách vyprodukovali texty dobrej kvality. Druhá etapa experimentu prebehla o 6 týždňov. Študenti mali individuálne pripraviť záverečný projekt, súčasťou ktorého bola aj správa o prieskume na vlastnú tému. Študenti z experimentálnej skupiny odovzdali kompletne texty, t. j. správy o prieskume so štruktúrou, obsahom a jazykovými prostriedkami, aké sa od nich očakávali. Na druhej strane, veľká časť správ o prieskume z kontrolnej skupiny bola napísaná nekompletne, nekonzistentne a bez zámeru, dokonca niektoré neformálnym štýlom.

Výsledky prvej etapy experimentu ukazujú, že dosiahnutá kvalita výsledných textov pri tomto žánri bola v oboch skupinách takmer rovnaká. Z výsledkov druhej etapy experimentu vidieť, že dosiahnutá kvalita výsledných textov produkovaných s odstupom času bola v kontrolnej skupine výrazne nižšia ako v experimentálnej skupine, čo naznačuje, že vedomosti získavané v procese písania sú trvácnejšie. Treba, samozrejme, brať do úvahy, že experiment sa uskutočnil iba s malým počtom študentov a týkal sa napísania jedného textu, takže je potrebný ďalší výskum.

Tab. 1: Počet prác obsahujúcich jednotlivo úvod, jadro a záver (prvá etapa)

	úvod	jadro	záver	počet študentov v skupine
Kontrolná skupina	11	13	10	13
Experimentálna skupina	13	13	11	13

Tab. 2: Počet kompletných prác (prvá etapa)

	kompletný text	počet študentov v skupine
Kontrolná skupina	10	13
Experimentálna skupina	11	13

Tab. 3: Počet prác obsahujúcich jednotlivú úvod, jadro a záver (druhá etapa)

	úvod	jadro	záver	počet študentov v skupine
Kontrolná skupina	8	9	6	13
Experimentálna skupina	13	13	12	13

Tab. 4: Počet kompletných prác (druhá etapa)

	kompletný text	počet študentov v skupine
Kontrolná skupina	5	13
Experimentálna skupina	12	13

Záver

V príspevku sme chceli poukázať na možnosti využitia písania ako procesu vo výučbe odbornej angličtiny. Berúc do úvahy charakter dnešného študenta, písanie ako proces umožňuje využiť jeho pozitívne moderné vlastnosti. Zároveň môže byť vhodným prostriedkom na posilnenie a rozvoj tých vlastností, ktoré dnešnému študentovi chýbajú alebo nie sú dostatočne rozvinuté. Písanie vyžaduje čas a trpezlivosť, čo pomáha študentom rozvíjať schopnosť sústrediť sa. V procese písania je študent konfrontovaný s hlbokým a kritickým myslením, ktoré mu pomáha pochopiť predkladaný cieľ výučby, nielen sa ho naučiť (a po čase zabudnúť). Dôležitá v procese písania je aj skutočnosť, že študent preberá na seba zodpovednosť za to, čo napíše, pretože on sa rozhoduje, on vyberá jazykové prostriedky a kriticky hodnotí. Proces písania môže realizáciou jednotlivých fáz procesu písania teda pomôcť študentom uvedomiť si aspekty jazyka, ako aj ich prinúti zapojiť kognitívne schopnosti smerom k lepším výsledkom v osvojovaní si jazyka. Zaradenie písania ako procesu do kurzov odbornej angličtiny môže v konečnom dôsledku priniesť študentom hlbšie a trvácnejšie vedomosti z odborného jazyka.

Hoci je písanie pre učiteľa veľmi náročné z hľadiska času a poskytovania spätnej väzby, môže po určitom čase náviku písania pomôcť rýchlejšie si osvojovať odborný jazyk, pretože študenti budú akademický diskurz vnímať inými očami.

Literatúra

- ANDERSON, J., & RAINIE, L. (2012). *Millennials will benefit and suffer due to their hyperconnected lives*. Washington DC, Pew Research Center, 2012. Dostupné na: <http://www.pewinternet.org/2012/02/29/millennials-will-benefit-and-suffer-due-to-their-hyperconnected-lives/>
- BARNETT, M. A. (1989). Writing as a Process. *The French Review* 60, 31–44.
- BRUCE, I. (2011). *Theory and concepts of English for academic purposes*. Palgrave Macmillan.
- DE BEAUGRANDE, R., & DRESSLER, A. W. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London; New York: Routledge.
- DE CHAZAL, E. (2013). The general – specific debate in EAP: Which case is the most convincing for most contexts? *Journal of Second Language Teaching & Research*, s. 135–148.

- DE CHAZAL, E. (2014). *English for Academic Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- DOLNÍK, J., & BAJZÍKOVÁ, E. (1998). *Textová lingvistika*. Bratislava: Stimul.
- HAMPS-LYONS, L. (2006). Feedback in portfolio-based writing courses. In *Feedback in Second Language Writing*. pp. 140–161. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAMP-LYONS, L., & HEASLEY, B. (2006). *Study Writing*. New Edition. Cambridge: CUP.
- HOMOLOVÁ, E. (2004). *Učiteľské a žiacke roly na hodine cudzieho jazyka*. Banská Bystrica: UMB.
- HORECKÝ, J. (1997). Štatút diskurzu. *Jazykovedný zborník*, 16.
- HYLAND, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. New Edition. Routledge.
- HYLAND, K. (2011). Discipline and divergence: evidence of specificity in EAP. In ETHERINGTON, S. (Ed.). *Proceedings of the 2009 BALEAP Conference: English for Specific Academic Purposes*. s. 13–22.
- HYLAND, K., & HYLAND, F. (2006). Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback. In *Feedback in Second Language Writing*. pp. 206–224. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- JORDAN, R. R. (1997). *English for Academic Purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- JORDAN, R. R. (2004). *Academic Writing Course. Study Skills in English*. Longman.
- OSHIMA, A., & HOGUE, A. (1998). *Writing Academic English*. Longman.
- STORCH, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173.
- ŠIMROVÁ, S. (2008). Text v odbornej jazykovej príprave vysokoškolských študentov. *Philologica LXI*. Bratislava.
- WHITE, R., & ARNDT, V. (1991). *Process Writing*. London; New York: Longman Pub Group.

Autorka

Mgr. Alica Antalová, e-mail: alica.antalova@uniba.sk, Katedra jazykov FiF UK, Bratislava, Slovenská republika.

Autorka vyštudovala anglický jazyk a nemecký jazyk – prekladateľstvo a tlmočníctvo na FiF UK v Bratislave. Pracuje na Katedre jazykov FiF UK v Bratislave, kde sa orientuje na výučbu odbornej angličtiny pre študentov informačných štúdií, ruských a východoeurópskych štúdií a žurnalistiky. V súčasnosti je študentkou Ph.D. štúdia v študijnom programe všeobecná lingvistika. Téma dizertačnej práce je venovaná lingvodidaktickým aspektom akademického diskurzu.

Reflexia v akademickom písaní

Reflection in academic writing

Viera Eliašová

Abstrakt: Príspevok je venovaný postupom v akademickom písaní, ktoré umožňujú študentom ozrejmať si stratégie reflexie a sebareflexie a ktoré podporujú nielen rozvoj textotvorných kompetencií, ale kultivujú aj flexibilitu, predstavivosť a originalitu. Ponúka konkrétne námety, ako vnímať seba samého z pohľadu budúcej profesionálnej orientácie, ako konštruktívne pristupovať k osobnostnému potenciálu a ako úspešne prezentovať svoje schopnosti.

Kľúčové slová: reflexia, sebareflexia, akademické písanie, značka Ja, textotvorné stratégie

Key words: reflection, self-reflection, academic writing, Brand-Called-Me, text-creation strategies

Úvod

Písanie vyžaduje prax, nedá sa naučiť bez pravidelného a dlhodobého tréningu. Písaním študent kultivuje osobitý štýl jazykového prejavu, nadobúda svoj vlastný idiolekt. Vďaka systematickému osvojovaniu si textotvorných stratégií sa v pisateľových textoch výraznejšie začne prejavovať osobnosť, reagujúca na rozmanité spoločenské či akademické výzvy. V rámci akademického písania sa študenti počas odbornej jazykovej prípravy stretávajú s rôznymi žánrami, píšú štandardné texty komparatívne, príčinnno-dôsledkové, argumentatívne a pod. Náročný a hektický študentský život však často poskytuje málo priestoru na hlbšie zamyslenie sa a reflexiu. Pravidelné písanie je jednou z možností, ako tento deficit kompenzovať. Umožňuje skúmať vlastné skúsenosti, vyhodnocovať ich, pomáha vyjasňovať si postoje, zaujímať stanoviská, prijímať rozhodnutia. Je formou usporadúvania a uvádzania do súvislostí toho, čo pisateľ zažil, videl a počul. Písanie možno v týchto súvislostiach vnímať ako aktualizáciu jestvovania. Vo chvíli, keď autor píše, aktívne rekonštruuje prežitú realitu vlastnými myšlienkami, resp. vytvára vlastný model tejto reality. V priebehu písania si autor kryštalizuje svoje myšlienky, stojí pred neustálou voľbou, výberom, rozhodovaním a hodnotením. Písanie sa tak stáva aj súborom viet sprítomnených i latentných, nevy povedaných, pohybom v medziach slobody a limitov.

V príspevku hodláme predstaviť niekoľko postupov, ktoré môžu slúžiť ako inšpirácia pri formulovaní úloh, ktoré nestavajú len na štandardných žánroch a postupoch vyžadujúcich pragmatické rešpektovanie stanovených žánrových limitov a dodržiavanie konkrétnych modelov výstavby textu a argumentácie, ale ktoré integrujú stratégie kreovania tak vecného akademického ako aj originálneho textu. Takto koncipované úlohy zohľadňujú novodobé potreby praxe vyžadujúce spájať

profesionálnosť s tvorivosťou, prinášajú do odborného diskurzu svieži vzduch, pisateľovi pomáhajú reflektovať svoj vlastný osobnostný potenciál a poskytujú dostatok priestoru aj na rozvíjanie oného opačného pólu vzťahu limit, predpis, pravidlo versus sloboda, t. j. na kultivovanie flexibility, predstavivosti, originalnosti.

1 Tvorivosť a písanie

Tvorivosť stojí na vrchole kognitívnych funkcií a procesov vo všetkých taxonómiách, stáva sa najvyhládanejšou komoditou na trhu práce. Postupy rozvíjajúce kreatívne stratégie pritom často absentujú vo vzdelávacích programoch vysokých škôl. Aj Andy Green, autor publikácie *Creativity in Public Relations* (2010), konštatuje, že na oddeleniach práce s verejnosťou sa dnes vo firmách za ťažiskový kvalifikačný predpoklad považuje tvorivosť. Za paradoxnú pritom považuje skutočnosť, že aj keď sú záujemcovia o miesto na oddelení práce s verejnosťou poväčšine absolventi vysokých škôl, nebývajú dostatočne tvorivostne kompetentní. Firmy musia podľa jeho slov do kreatívneho výcviku svojich pracovníkov investovať ročne milióny libier (Green, 2010, s. 1).

Nie je jednoduché hľadať odpovede na otázku, prečo nie je výchova k tvorivosti systematicky ukotvená v praktickej výučbe na všetkých úrovniach vzdelávania. Jedným z dôvodov môže byť aj absencia komplexne metodicky prepracovaného prístupu k tvorivostného výcviku, ktorý by bolo možné kontinuálne aplikovať naprieč celým systémom vzdelávania a ktorý by zaručoval presvedčivé a merateľné výsledky. Pritom jedným z pomerne jednoduchých prístupov k riešeniu učenia sa tvorivosti na školách všetkých stupňov je viesť žiakov a študentov k cielenému nácviku textotvorby, kultivovať ich tvorivosť cez *písanie*. Písanie je svojou podstatou tvorivý akt, pri ktorom pisateľova myseľ rieši celý rad konvergentných aj divergentných operácií na rôznych úrovniach kognitívnych procesov a funkcií. Písanie je podstatne viac než len aplikácia naučených jazykových pravidiel, je skôr riešením problému, riešením vlastných komunikačných zámerov tak na úrovni lexikálnej, ako aj na morfológicko-syntactickej a štylistickej úrovni. Ak by sme aplikovali Holeyšovského model¹ fázovania tvorivého procesu na proces textotvorby, tak pisateľ prechádza jednotlivými fázami tvorby textu nasledovne:

1. v prvej iniciačnej fáze pisateľ identifikuje problém – pozorovaním všetkými zmyslami, komplexným pozorovaním, vyčlenením podstatných detailov, prekonávaním stereotypov a percepčnej rigidity, estetickým vnímaním, problémovým uvažovaním a kladením otázok; na základe vonkajšej alebo vnútornej stimulácie dochádza pritom k alterácii subjektu – začína sám vyhľadávať podnety a príležitosti, vytvára si pracovný režim;

¹ Porovnaj Zelina, 1995, s. 146–147.

2. v druhej logicko-operačnej fáze pisateľ vymedzuje problémové pole – analyzuje ciele, pracuje s informáciami, formuluje problém, symbolizuje problém; počas nej uplatňuje variačné postupy – určuje rozpory a protiklady, hľadá analógie, modifikuje, transformuje, hľadá alternatívy, tvorí hypotézy;
3. v tretej intuitívnej fáze na úrovni tzv. nevedomých aktivít, kedy problém preniká do nevedomia pisateľa, dochádza k symbolickej transformácii, spájaniu nesúvisiacich obsahov, emocionálnemu prežívaniu, prekračovaniu pamäťových prahov, spájaniu s vonkajšími podnetmi, zaplňovaniu informačných medzier, prieniku nevedomých obsahov do vedomia, zatiaľ čo na úrovni tzv. vedomých aktivít pisateľ hľadá vzdialené analógie, začína sa metaforicky vyjadrovať, využíva fantáziu a imagináciu, reflektuje pocity a emócie;
4. vo štvrtej finálnej fáze pisateľ najprv verifikuje text – určuje kritériá hodnotenia, zostavuje alternatívy a varianty riešení a vyberá optimálny variant, potom text realizuje – vypracúva návrh, modifikuje ho, zhotovuje model, zhotovuje finálny produkt a napokon text presadzuje – vhodnou argumentáciou, taktickým a asertívnym správaním.

Ako je z vyššie uvedeného modelu zrejmé, fázy tvorivého procesu sa plne prekrývajú s fázami konštruovania textu.

2 Prečo reflexia?

V slovníkoch cudzích slov sa pojem reflexia zhodne interpretuje v štyroch základných významoch: ako odraz, zrkadlenie, ako úvaha, uvažovanie, premýšľanie, zahĺbenie sa, rozjímanie, ako sebaopoznanie, alebo ako zváženie okolností a súvislostí. V našom kontexte chápania reflexie v akademickom písaní pôjde priamo či nepriamo o všetky významy tohto slova, najmä však o proces sebaopoznávania, o zameranie vedomia na seba samého, na rozmyšľanie nad svojím psychickým stavom, nad svojou myslou, svojím konaním a postojmi. Sebaopoznanie je však súčasne aj dôležitou podmienkou úspešnej sebaaprezentácie, teda odrazu seba samého vo vlastných produktoch.

Schopnosť sebaaprezentácie na rozličných odborných a vedeckých fórach, v motivačných listoch či žiadostiach o zamestnanie by dnes mala byť legitímnou súčasťou akademického profilu študentov. Do popredia sa totiž dostáva aj kreovanie vlastného profilu na sociálnych sieťach, zriaďovanie startupových firiem s cieľne špecifikovanou identitou tvorcu, tvorba reklamných kampaní v klasickej alebo online podobe. Sebareflexia a sebaopoznanie je dôležitým krokom aj pri kreovaní pracovného kolektívu. Môže uľahčiť stanovenie adekvátnej funkcie jednotlivých členov v tíme a tým aj zvýšiť jeho efektivitu. Sebaaprezentácia – ako proces sebareflexie, sebauvedomenia, sebaopoznávania a kreovania sebaidentity – by sa tak mohla stať aktuálnym žánrom aj akademického diskurzu, reflektujúcim najnovšie formy komunikácie s odbornou verejnosťou.

Na dôležitosť reflexie v akademickom kontexte sa však dá nazerať aj z iného zorného poľa. V dnešnom svete masovej kultúry, kde sa uspokojovanie duchovných potrieb často obmedzuje na dynamicky preexponované, zvukmi a farbami presýtené vnemy, vedúce k povrchnému vnímaniu obklopujúcej nás skutočnosti, môže reflexia napomáhať revitalizovať schopnosť vnímať realitu všetkými zmyslami, hľbať a meditovať o zažitých skúsenostiach a tým ich aj intenzívnejšie reflektovať. Rozjímanie, kontemplácia ako spôsob „spracúvania“ vnímanej reality pritom neznamená vytváranie principiálne nových myšlienkových konštruktov, ale predovšetkým zjemňovanie vnímania, prežívania a hodnotenia reality. Ako vysvetľuje T. Vráblová, „pod rozjímaním, hľbaním mnohí ľudia chápu len sústredené uvažovanie nad určitou myšlienkou alebo témou. Slovo ‚hľbať‘ však významovo naznačuje vytváranie hĺbky v živote. Hoci sa často označuje za metódu, je v prvom rade prejavom istého životného štýlu, odlišnej kvality, kultúry života než tej, ktorú dnes bežne vnímame okolo seba. Je vlastne ‚vychutnávaním‘ jednotlivých aspektov nášho bytia, cieľa a zmyslu, pre ktorý žijeme“ (Vráblová, 2006, s. 80).

V neposlednom rade reflexiu možno vnímať aj ako proces zvažovania okolností a súvislostí, ako skúmanie poznávacieho aktu. Psychológovia na *reflektívne písanie* nazerajú ako na jednu z metód osobnostného a sociálneho rozvoja (Sokolová, 2015), manažéri vnímajú *reflexnú metódu* ako nástroj učenia sa, prostredníctvom ktorého dochádza k uvedomovaniu si významu ustavičného prehodnocovania a vylepšovania vecí okolo nás (Theodoulides, Peter, 2013). Autori publikácie *Reflexná metóda ako nástroj učenia sa v organizáciách* odporúčajú aplikovať metódu reflexie v praktických situáciách a problémoch v práci jednotlivcov, manažérov, ako aj v systémoch organizácií. Autori upozorňujú na nevyhnutnosť zmeny v procesoch učenia sa, v procesoch osobného rozvoja zamestnancov, v kritickom prístupe k hodnoteniu a spracúvaniu informácií².

Nižšie uvedieme tri príklady zamerané na reflexiu, v prvom prípade pôjde o vnímanie seba ako značky, teda o proces sebapoznávania, o sebaprojekciu a úvahy o sebe samom, v druhom prípade o identifikáciu vlastných problémov a hľadanie ciest k ich riešeniu, t. zn. pôjde o reflexiu vo význame zvažovania okolností a súvislostí a v treťom prípade pôjde o reflexiu pracovného prostredia, o jeho metaforický odraz či metaforické zrkadlenie. Všetky tri príklady rôznym spôsobom kombinujú textotvorné postupy štandardné pre tvorbu akademického textu (napríklad písanie enumeračného odseku, komparatívno-kontrastívnych a príčinnno-dôsledkových konštrukcií), myšlienkové operácie typické pre odborný diskurz (napríklad zovšeobecňovanie, zhrnutie, redukcia, expanzia, či transformácia textu)

² Na základe vlastných teoretických a praktických skúseností autori vybrali kľúčové metódy, ktoré sú založené na reflexii a kontinuálnom učení sa, dosahovaní vytýčených cieľov a plnení nastavených kritérií. Reflexné metódy ako kritické myslenie, spätná väzba a koučing sa stali základom pre autormi vytvorenú inovatívnu reflexnú metódu ReMe.

a postupy tvorby originálneho textu založené na flexibilitě, imaginácii, metafore, seba projekcii a kritickej reflexii vlastných potencialít.

3 Príklady

3.1 Značka Ja

Jedným z dôvodov výberu tejto aktivity ako príkladu tvorby sebareflexívnych textov je možnosť ilustrovať na ňom aplikáciu postupu *písanie ako proces* (process writing), kedy sa cieľom aktivity stáva predovšetkým samotný proces tvorby textu – generovanie myšlienok, zvažovanie zámeru, formy a zacielenosti textu, jeho štruktúrovanie, prvý náčrt, vyhodnocovanie a revidovanie textu. Sústreďenie sa na proces zabezpečuje ozrejmovanie a zvnútorňovanie si stratégií tvorby textu. Finálny produkt textotvorby je teda výsledkom náročného procesu zvažovania, usporadúvania a reformulácie. Pri opačnom postupe, písaní zameranom na produkt (product writing), je text študenta zväčša len napodobením vzorového textu či modelu, ktoré má často mechanistický charakter, a u študenta nenastáva žiaduci transfer, zvnútorňovanie, osvojenie si postupov a stratégií pri tvorbe textu daného žánru. Pri zadávaní úloh zameraných na produkt učiteľa prípravný proces písania vynechávajú, úlohu stanovujú priamo a očakávajú jej splnenie na nasledujúcej hodine.

Ďalším dôvodom voľby tohto príkladu sú pozitívne referencie zo strany študentov. Po neľahkom procese seba bádania a seba analýzy, počas ktorého študenti postupne odbúravalí zábrany písať o sebe a vzdávali sa osvedčených klišé, dospeli k pozoruhodným poznatkom o sebe ako o osobnosti, ktorá sa na jednej strane vyčleňuje z masy rovesníkov svojou unikátnosťou a ktorá sa súčasne vedome začleňuje do súčinnosti s kolektívom práve vďaka svojej jedinečnosti.

Ako dôvod možno vnímať aj relevantnosť sebareflexie vo vzťahu k študovaným humanitným a spoločenskovedným odborom na FiF UK. Ak vychádzame z teórie textovosti, tak situatívnosť, jedno zo siedmich základných kritérií textovosti³, je charakteristická vzájomným vzťahom textu s relevantnými faktormi komunikačnej situácie pri jeho vytvorení (Gallo, 2013). Komunikačná situácia je z tohto pohľadu prirodzene odlišná u rôznych skupín študijných odborov a tvorba vlastnej značky je vhodná najmä pre študentov mediálne orientovaných odborov (marketingová komunikácia, žurnalistika)⁴. Na druhej strane kreovaním vlastnej značky, svojho „trade mark“ sa môžu zaoberať aj študenti sociológie, kulturológie či rôznych umeňovedných odborov.

³ Sedem základných znakov textovosti tvorí kohézia, koherencia, intencionálnosť, adresovanosť, informačnosť, situatívnosť a (typologická) intertextovosť.

⁴ Autorka sa dlhodobejšie venuje odbornej jazykovej príprave študentov marketingovej komunikácie a žurnalistiky na FiF UK.

Inšpiráciou k aktivite bol text Toma Petersa *The Brand Called You*⁵, v ktorom autor nabáda čitateľov, aby sa vo svete všadeprítomných vzájomne súperiacich značiek pokúsili vnímať ako značku aj samých seba. Úlohou študentov je prejsť niekoľkými fázami procesu tvorby textu *Značka Ja* (*The Brand Called Me*): 1. počas prvej fázy, cca 90-minútového cvičenia, si študenti generovaním myšlienok, objavovaním hlavných myšlienok, zvažovaním zámeru a formy vytvoria štruktúrované podklady k prvotextu; 2. počas druhej fázy študenti v rámci domácej prípravy text štruktúrujú – hľadajú a nachádzajú riešenia, usporadúvajú myšlienky, experimentujú s radením jednotlivých častí, zvažujú vzťah kompozície k ideovému zámeru, štylizujú úvod, jadro a záver, pričom text spracujú do prvého náčrtu/konceptu; 3. v tretej fáze prvý náčrt/koncept vyhodnocujú formou vlastného hodnotenia, formou reakcií a názorov spolužiakov alebo formou hodnotenia učiteľom; 4. vo fáze revidovania textu študenti text kontextuálne precizujú, kontrolujú kohéziu, koherenciu, delenie na časti, hodnotia celkový dojem a robia korektúry, t. j. finalizujú text; 5. v záverečnej fáze učiteľ hodnotí finálnu verziu ich textov.

Počas prvej fázy, v rámci 90-minútového cvičenia, sa čiastkové úlohy, respektíve otázky kladú postupne, pri každej z nich študenti zaznamenávajú svoje odpovede v priebehu 5–10 minút (časový limit závisí od náročnosti otázok a pracovného tempa skupiny).

- *Uved'te značky, ktoré vás obklopujú.* V prvej etape študenti len identifikujú značky vecí, ktoré majú v daný moment na sebe, resp. okolo seba, následne zaznamenajú súpis značiek formou enumeračného odseku. Do finálnej verzie môžu pridať aj značky, ktoré ich bežne sprevádzajú doma, pri športe, v reštaurácii a pod. Zámerom tejto úvodnej časti je sústrediť pozornosť na veci okolo seba, pozorovať a skúmať ich, zbierať skúsenosti, reflektovať ich vo svojom vedomí. Okrem toho aj ozrejmiť si skutočnosť, že značky sa stali dôležitým fenoménom súčasnosti, ovplyvňujúcim vedomé alebo podvedomé rozhodovanie spotrebiteľov pri zaobstarávaní produktov hmotného či nehmotného charakteru.
- *Utvorte logo vašej značky.* Študenti si prvýkrát predstavia seba samých ako značku a graficky sa pokúsia v priebehu niekoľkých minút vytvoriť na hárku papiera prvý náčrt jej loga. Aby bola myšlienka loga účinná, aby „predávala“, mala by v čo najjednoduchšej podobe reprezentovať len ten najpodstatnejší prvok, príp. prvky značky. Následne svoje logo prezentujú spolužiakom, vysvetľujú pritom motiváciu výberu jednotlivých znakov, či symbolov, prípadne sa pokúšajú vytvoriť „príbeh“ loga, čo zvyšuje nielen jeho atraktivnosť, ale najmä zapamätateľnosť. V tejto etape sa učia vyčleňovať podstatné detaily, prekonávať stereotypy a perцепčnú rigiditu. Bežne sa dopúšťajú viacerých chýb, najmä ak sa snažia do loga vtisnúť priveľa prvkov alebo ak sú prvky príliš detailne zobrazené, resp. ak využívajú príčasto používané znaky či symboly.

⁵ <http://www.fastcompany.com/28905/brand-called-you>

- *Čím sa odlišujete?* Následná časť tvorby textu je ťažisková, umožňuje krok za krokom odhaľovať osobitosť pisateľa. Identifikácia odlišnosti a chápanie vlastnej jedinečnosti býva pritom najnáročnejšou časťou sebareflexie študentov, pretože mnohí z nich sa svojou odlišnosťou doposiaľ cielene nezaoberali alebo – práve naopak – snažili sa uberať opačným smerom, t. j. vtiesnať sa do vžitej predstavy o študentoch, vyhovieť vžitým konvenciám o ich správaní. Študenti majú problém aj s adekvátnym pochopením pojmu odlišnosť, lebo v snahe zamerať sa na svoje špecifiká sa neraz mylne domnievajú, že sa majú len „chváliť“.

Nižšie uvedené subotázky sa kladú postupne, aby sa píšuci mohli voľne rozpisovať o akýchkoľvek relevantných detailoch. Je vhodné podotknúť, že takto postupne kreované náčrty textu sú surovým materiálom, z ktorého neskôr čerpajú pri príprave finálneho textu, a nie je preto nevyhnutné, aby ich v tejto fáze prezentovali pred ostatnými spolužiakmi v skupine. Na druhej strane metódami kolektívnej reflexie napísaných textov pisateľa získavajú spätnú väzbu o performatívnom pôsobení svojho textu a v „cvičnom, ochrannom“ prostredí ich môžu optimalizovať.

- *Čím sa odlišujete od svojich spolužiakov?* Spolužiakov, priateľov, prípadne spolupracovníkov by mali vnímať aj ako svojich potenciálnych konkurentov, preto by sa mali sústrediť na tie špecifiká, ktorými sa od nich líšia. Pri konštruovaní textu by mali vedome používať rôzne podoby kontrastívnych konštrukcií.
- *Vďaka čomu ste sa nedávno zviditeľnili?* V tejto časti textu by sa mali zamyslieť nad tým, čo v priebehu posledných dní spravili, čo by ich „značku“, ich špecifickosť dostatočne reprezentovalo. Môže to byť jedna konkrétna udalosť alebo sled činov, pohnútok, postojov, ktoré im umožnili lepšie si ozrejmiť svoje názory a ktoré by „značku“ navonok predstavili. Text by mali konštruovať pomocou rôznych príčinnno-dôsledkových vetných konštrukcií.
- *V čom vidia vaši priatelia vašu najsilnejšiu stránku?* V tomto prípade sa pokúsia vidieť sa očami iných, reflektovať sa pomocou mienky, postojov a výrokov priateľov, rodičov či učiteľov.
- *Čo je vašou najpozoruhodnejšou črtou?* Pozoruhodnosť nemusí v každom prípade znamenať odlišnosť, môže sa týkať skôr neobyčajnosti zasluhujúcej si povšimnutie, originalnosti v konaní alebo významnosti v správaní sa.
- *Na čo ste najviac pyšní?* Študenti sa pokúšajú o pozitívnu reflexiu svojich činov alebo správania sa, zaujímajú hodnotové postoje voči sebe samým, vyčleňujú to, čomu prikladajú obzvlášť veľký význam. Aj v tejto časti môžu použiť stratégie písania enumeratívneho odseku.
- *Čím sa chcete presláviť?* Aj seba projekcia do budúcnosti je náročnou myšlienkovou operáciou. Predstavenie ambícií by malo súčasne odhaliť aj ich motiváciu, je preto opäť vhodné používať príčinnno-dôsledkové vetné konštrukcie.

- *Kde je váš vrchol, kam až mienite ísť?* Tak ako je dôležité uvedomiť si, čo mienia pisatelia dosiahnuť, do akej miery sa mienia v propagácii vlastných záujmov angažovať, je rovnako žiaduce stanoviť si limity, za ktoré už nemienia zájsť, medze, ktoré už nechcú prekročiť. Do tejto časti sa výrazne premietajú aj eticko-mravné postoje, ktorými sa pisatelia riadia.

Pri písaní odpovedí na takto postulované otázky si študenti postupne vymedzujú problémové pole, určujú rozpory a protiklady, hľadajú analógie, alternatívy, tvoria podvedomé hypotézy. Po napísaní všetkých čiastkových odpovedí na subotázky časti **Čím sa odlišujete?** sa ich pokúsia zhrnúť do maximálne 15 slov. Pomocou redukcie textu študenti zovšeobecnia to najpodstatnejšie, čo ich odlišuje od ostatných, čo je ich špecifikom. Na sumarizáciu tejto časti je vhodné vyčleniť minimálne 15 minút, aby mohli vypracovať takú verziu, s ktorou budú spokojní, ktorá ich „nadhčne“. Potom pokračujú vo vypracovávaní ďalších čiastkových podkladov k textu.

- *Ako dokážete svoju značku predat?* Nasledujúca časť je zameraná na plánované aktivity, ktorými budú v intenciách predchádzajúcich predstáv o sebe značku „predávať“, ktorými ju budú uvádzať do reality. Detailne sa môžu rozpísať o tom, akými aktivitami a v akých komunitách (priateľských, spoločenských, pracovných, rodinných) dokážu spraviť niečo významné, v čom sa vyznajú, vďaka čomu sa dokáže ich „značka“ zviditeľniť.
- *V čom tkvie vaša skutočná sila?* V tejto časti sa pokúsia stanoviť, v čom tkvie sila ich renomé, čo dokážu ovplyvniť, v čom konkrétne dokážu významne komunitu (škole, priateľom, firme) prispieť a pokúsia sa sformulovať, aké pozitíva, prospešnosť ich špecifika prináša. Svoje renomé pritom najviac dokážu posilniť vlastným projektom, do ktorého budú investovať úsilie. Stanú sa vedúcim, výkonným riaditeľom seba samého, budú viesť samých seba.
- *Aká bude vaša budúcnosť?* Na záver tejto sady otázok sa pokúšajú spraviť projekciu svojej „značky“ do budúcnosti, uvažujú nad tým, ako ju zveľadovať, propagovať, ako do nej v budúcnosti investovať.
- *Aké si stanovíte programové vyhlásenie?* Programové vyhlásenie (mission statement) by malo byť záverečným zhrnutím poslania vlastnej „značky“, malo by byť pokusom zovšeobecniť základné smerovanie, cieľ, úlohu, prípadne by mohlo odzrkadľovať hodnoty, ktoré „značka“ prináša. Môže byť napísané formou krátkeho zhrnutia, kréda, sloganu, téz. Zadefinovať vlastné životné poslanie je nesporne náročné, stojí však za pokus zaoberať sa jeho formuláciou. Mnohí sa tak ocitnú v situácii, keď prvýkrát uvažujú o tom, čo chcú v živote dosiahnuť a či ich osobnostné predpoklady korešpondujú s týmito ambíciami.

Finálna verzia textu *Značka Ja* by mala byť samostatným tvorivým aktom, pričom píšuci môžu voľne vychádzať z vlastných pôvodných textových náčrtov, môžu sa však inšpirovať aj textom Toma Petersa *The Brand Called You*, ktorý im poskytne

bohatú slovnú zásobu, ďalšie otázky introspektívneho charakteru a niektoré konkrétne postupy a stratégie zviditeľňovania značky. Petersov text tak budú vnímať pohľadom tvorcu, nie pohľadom pasívneho recipienta; budú ním obohacovať svoje vlastné myšlienky a nebudú tak len napodobňovať cudzí model. V procese tvorby finálnej verzie textu sa môžu, samozrejme, inšpirovať aj ďalšími dostupnými návodmi na tvorbu značky na webových stránkach. Musia sa súčasne rozhodnúť, ktoré časti z generovaných myšlienok použijú a ako ich budú štruktúrovať⁶.

Skúsenosť z tvorby textu *Značka Ja* študenti môžu využiť pri tvorbe značky ich študijnej skupiny, vysokej školy, pracoviska, rodiny alebo pri tvorbe ich reklamného banneru na internetových portáloch.

Na záver tejto sebarefektívnej aktivity uvedieme našu skúsenosť z menšieho experimentu, ktorý sme realizovali pri jej prvej aplikácii pred niekoľkými rokmi. Jedna skupina študentov marketingovej komunikácie dostala v rámci domácej prípravy za úlohu preštudovať si text Toma Petersa *The Brand Called You*, analyzovať jeho formálnu štruktúru a obsah, pokúsiť sa o jeho interpretáciu a následne vytvoriť svoj vlastný text s názvom *Značka Ja (The Brand Called Me)*. Zo skupiny 26 študentov len tretina napísala zopár riadkov s komentárom, že aj tak z textu nepochopili, čo mali spraviť a k čomu ich vlastne autor textu navádzal. Sila a pôsobivosť textu tak ostala nepovšimnutá, navádzajúce otázky autora ostali prakticky bez odozvy. V druhej skupine marketingovej komunikácie prešli študenti prípravou v podobe vyššie uvedeného písania ako procesu, t. j. postupným kresovaním čiastkových odpovedí na vopred pripravené otázky. Až potom si prečítali text T. Petersa ako podporný materiál a napokon písali vlastný finálny text. Ich výsledné texty boli originálne, sebarefektívne, na veľmi dobrej jazykovo-štylistickej, kompozičnej a obsahovej úrovni. Uvedený pokus okrem iného potvrdil skutočnosť, že sa nemožno automaticky spoliehať na schopnosť študentov samostatne kriticky analyzovať cudzí text a získané poznatky tvorivo aplikovať vo vlastnej tvorbe.

3.2 Hady a rebríky

Efektívnou technikou umožňujúcou reflektovať vlastné problémy a hľadať adekvátne postupy ich riešenia je variant detskej hry Hady a rebríky. Pomáha diagnostikovať negatíva a pozitíva rozmanitých úloh, selektovať vhodné stratégie, ktoré negatíva znižujú alebo úplne odstraňujú a stratégie, ktoré pozitíva zvyšujú.

Na hárok papiera študenti vytvoria mriežku a do jednotlivých políčok, podobne ako v detskej hre, nakreslia päť hadov a päť rebríkov. V pravom spodnom políčku je štart, teda začiatok cesty riešenia úlohy, v ľavom hornom je cieľ, pričom do tohto „vítazného“ políčka študenti napíšu úlohu, ktorú musia riešiť alebo problém,

⁶ Jeden z možných modelov štruktúrovania textu je nasledovný: logo značky, špecifika/odlišnosť značky, zviditeľňovanie/propagácia značky, potenciálna budúcnosť značky, programové vyhlásenie značky.

s ktorým sa chcú v krátkej či vzdialenejšej budúcnosti vysporiadať. Ako uvádza A. Green, ktorý variant tejto hry ponúka ako účinný prostriedok rýchleho rozhodovania pre pracovníkov pre styk s verejnosťou, cieľom môžu byť akékoľvek problémy, počnúc napríklad otázkou „Čo mám urobiť so svojím klientom?“ a končiac trebárs problémom „Ako mám naložiť so zvyškom svojho života?“ (2010, s. 66).

Následne si študenti kladú otázku, ktorých päť prekážok stojí v ceste úspešného splnenia úlohy a ktorých päť krokov pomôže problém riešiť, pričom päť prekážok zanesú do políčok s hadmi a päť pomocných krokov do políčok s rebríkmi. Ďalším dôležitým krokom techniky je pomenovať stratégie, ktoré pomôžu hady skracovať a stanoviť postupy, ktoré pomôžu rebríky predĺžiť. Študenti si pri každom políčku s hadom kladú otázku, čo by mohlo hada zmenšiť, ako by sa dali eliminovať negatíva, ktoré bránia dosiahnuť cieľ a pri každom políčku s rebríkom, čo by mohlo konkrétny rebrík predĺžiť, čo by pomohlo dostať sa bližšie k cieľu.

Táto technika pomáha nielen reflektovať aktuálne problémy riešiteľa, ale aj v priebehu niekoľkých minút identifikovať možné riešenia situácie. Umožňuje súčasne upriamiť pozornosť na detaily, ktoré neraz ostatnú pri riešení problémov nepovšimnuté. Je aplikovateľná tak pri riešení osobných, ako aj študijných, pracovných či prevádzkových problémov.

3.3 Hra na reštauráciu

Účinnou aktivitou, ktorá prostredníctvom metafory kultivuje schopnosť reflexie svojho študijného či pracovného prostredia, je variant techniky Hra na zvieratá (Animal Game), ktorá má v rôznych materiáloch zameraných na rozvoj tvorivosti rôzne názvy, napr. Hra na nábytok, Hra na reštauráciu (Yates, C., 1999, Eliašová, V., 2005, Green, A., 2010)⁷. Pomocou tejto techniky možno reflektovať rôzne bežné objekty a situácie použitím metaforického zastúpenia. V prípade Hry na reštauráciu študenti nazerajú na svoju katedru, fakultu či univerzitu pomocou prímeru s reštauráciou. Keby bola vaša katedra reštauráciou, akou reštauráciou by bola? Študenti by mali na katedru/fakultu/univerzitu nazeráť z čo najširšieho spektra aspektov, ktoré ponúka pohľad na prevádzku reštaurácie: priestory, majiteľ, šéfkuchár, personál, menu, nápojový lístok, obsluha, správanie, nadštandardné služby, zákazníci a pod. Do metafory sa prenese rôzne aspekty hodnotenia kvality služieb a správania sa personálu či zákazníkov.

⁷ V prípade tzv. *Animal game* si jeden z hráčov v mysli vyberie nejakú všeobecne známu osobnosť, príp. postavu z literárnych alebo filmových diel a ostatní hráči sa snažia pomocou otázok uhádnuť, kto onou osobnosťou je: Keby bola osobnosť/postava zvieratom, akým zvieratom by bola? Keby bola osobnosť/postava nábytkom, akým druhom nábytku by bola? Keby bola osobnosť/postava nápojom, počasím, dopravným prostriedkom, oblečením...akým by bola? Hra trvá dovtedy, kým hádajúci hráči postavu neuhádnu.

Na kreovanie metafory pri hodnotení akejkoľvek spoločnosti či firmy možno použiť rôzne predmety a objekty. Podľa A. Greena sa však metafora reštaurácie ukázala pri hodnotení firiem ako najvhodnejšia, pretože najlepšie reprezentuje pohľad na spoločnosť z pohľadu produktu, služieb, cien, miesta a reklamy a navyše aj preto, lebo takmer každému bežnému hodnotiteľovi sú reštauračné služby dôverne známe (2010, s. 72–73).

Technika reflexie svojho vlastného študijného alebo pracovného prostredia umožňuje získať nadhľad nad problémami, ktoré študentov každodenne sprevádzajú, vidieť ich z pohľadu celku a nie čiastkových nedostatkov. Zároveň poskytuje spätnú väzbu o tých aspektoch, ktoré vyžadujú zlepšenie. Metafora umožňuje reflektujúcim zaujať bezpečnú vzdialenosť od možných zjednodušujúcich kritických pohľadov do vnútra jestvujúcej školy či pracoviska.

Záver

Písanie rozmanitých kratších či dlhších textov reflexívneho charakteru možno poňmať ako dôležitú a efektívnu metódu *učenia sa*, precizujúcu myšlienkové procesy a argumentačné postupy, kultivujúcu stratégie sebaaprezentácie ako aktuálneho akademického diskurzu a umožňujúcu integrovať prvky odborného i tvorivostného diskurzu. Podobný typ textotvorby pomáha odstraňovať strach z písania a rigiditu myslenia, podporuje experimentátorský-bádateľský charakter učenia sa, umožňuje študentom pestovať ich vlastný idiolekt a autorskú jedinečnosť. Seba-projekcia v neposlednom rade podporuje aj kultivovanie ich eticko-hodnotových postojov a prostredníctvom tvorby originálnej výpovede pomáha rozvíjať kľúčové kompetencie študenta, nevyhnutné pre štúdium akejkoľvek disciplíny.

Literatúra

- ELIAŠOVÁ, V. (2005). *Creative Writing I. Handbook for English Language Teachers*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum mesta Bratislavy.
- ELIAŠOVÁ, V. (2010). *K čítaniu cez písanie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- ELIAŠOVÁ, V. (2011). *Tvorivé*
- STORCH, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173. v kurzoch odborného jazyka na vysokej škole. In *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese* (9. kapitola). Bratislava: Univerzita Komenského.
- GALLO, J. (2013). *Jazyk a kultúra*. Číslo 13/2013.
- GREEN, A. (2010). *Creativity in Public Relations*. London and Philadelphia: Kogan Page.
- PETERS, T. (1997). *The Brand Called You*. Retrieved August 2007, from <http://www.fastcompany.com/28905/brand-called-you>. TJPET@aol.com
- SEBRANEK, P., MEYER, V., & KEMPER, D. (1990). *Writers INC: A Guide to Writing, Thinking and Learning*. Burlington: Write Source Publishing House.
- SEBRANEK, P., KEMPER, D., & MEYER, V. (2006). *Writers INC: A Student Handbook for Writing and Learning*. Wilmington, Massachusetts: Great Source Education Group.

Slovník cudzích slov. (1990). Bratislava: SPN.

Slovník cudzích slov. (2005). Bratislava: SPN.

SOKOLOVÁ, L. (2015). *Metódy vyučovania psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja.* Bratislava: Univerzita Komenského.

THEODOULIDES, L., & PETER, J. (2013). *Reflexná metóda ako nástroj učenia sa v organizáciách. Vybrané techniky a praktické aplikácie.* Wolters Kluwer (Iura Edition).

YATES, C. (1999). *Jumpstart.* London: Poetry Society.

ZELINA, M. (1995). *Výchova tvorivej osobnosti.* Bratislava: PdF UK.

Autorka

Doc. PhDr. Viera Eliašová, PhD., e-mail: viera.eliasova@uniba.sk, Katedra jazykov, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Slovenská republika.

Autorka má dlhoročnú prax vo výučbe odbornej jazykovej prípravy študentov humanitných vied. Je vedúcou Katedry jazykov na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského a úspešnou riešiteľkou viacerých domácich a zahraničných projektov. Má rozsiahlu publikačnú činnosť, pričom sa zameriava na rôzne koncepčné, didaktické a hodnotiace aspekty výučby odborného jazyka a na tvorivé prístupy k vyučovaniu akademického písania. Vedie dielne tvorivého písania v anglickom a slovenskom jazyku. Je autorkou, spoluautorkou a editorkou viacerých učebných materiálov pre učiteľov jazykov. Pôsobila aj ako metodička anglického jazyka pre Metodické centrum mesta Bratislavy.

Kreativním a kritickým myšlením k rozvoji akademického psaní

Creative and critical thinking in the development of academic writing

Marie Hanzlíková a Ivana Mičínová

Abstrakt: Příspěvek se zabývá impulzy kreativního a kritického myšlení a možnosti jejich využití pro rozvoj akademického psaní v cizím jazyce na vysokých školách s důrazem na samotný proces psaní. Text příspěvku analyzuje typické nedostatky studentských esejí a diskutuje možnosti, které nabízejí techniky kreativního psaní a kritického myšlení, vedoucí k žádoucímu osvojování fází procesu psaní a zlepšení výsledků studentského akademického psaní jak po stránce obsahové, tak formální, tj. stylistické.

Klíčová slova: kritické myšlení, kreativní myšlení, akademické dovednosti, procesuální psaní, kurzy akademického cizího jazyka, myšlenková mapa, SWOT analýza

Key words: critical thinking, creative thinking, academic skills, process writing, academic language courses, mind map, SWOT analysis

For the first time in the sad and enchanting history of literature,
for the first time in the glorious and dreadful history of the world,
the writer was welcome in the academic place.
If the mind could be honored there,
why not the imagination?

Paul Enge (1999)

1 Psaní jako akademická dovednost

Příspěvek se zabývá akademickým psaním jako dovedností, která je profilovou záležitostí na vysokých školách. Tato dovednost je deklarována ve všech akademických kurikulech pro výuku cizích jazyků a je nedílnou součástí závěrečných zkoušek z cizích jazyků na vysokých školách. Zároveň tato akademická dovednost získává na významu zvláště nyní, kdy tlak na publikační aktivitu v akademickém prostředí stále sílí. Kurikula různých typů vysokoškolských jazykových kurzů kladou důraz na akademické textové typy, odbornou slovní zásobu, kritické myšlení apod., čemuž je podřízena výuka v kurzech a příprava ke zkouškám.

Kreativita a kritické myšlení bývají často mylně vnímány jako dva protipóly akademického prostředí, tj. kreativita jako subjektivita a volná imaginace, zatímco kritické myšlení jako dodržování rigidních postupů vedoucích k objektivnímu zjištění. Propojení obou principů však může vzniknout synergický efekt.

Akademické psaní je třeba chápat podle de Chazala (2014, s. 4) ve dvou kvalitativně odlišných oblastech. Zprv je o psaní studentů v rámci jejich studia, které podléhá požadavkům studijních oborů. Jiné požadavky budou mít např. technické směry, jiné humanitní obory či žurnalistika. V oblasti humanitní je důraz kladen především na psaní různých typů kvalifikačních prací – na seminární práce, abstrakty, resumé, anotace, životopisy apod. Jako druhou oblast akademického psaní lze označit vlastní publikační aktivity akademiků, jde např. o odborné články, výzkumné zprávy, studie, prezentace, přednáškové texty, konferenční texty apod.

V oblasti vysokoškolského kurikula se požadavky soustřeďují převážně na odborné akademické textové typy, na výuku odborné a akademické slovní zásoby a rozvoj kritického myšlení (Dudley-Evans and St John, 2006, s. 114–120). Právě kritické myšlení umožňuje prozkoumat odborný problém z různých pohledů, porovnat získané poznatky a na základě toho formulovat určité stanovisko k problému (de Chazal, 2014, s. 121–148). Standardní výuka akademického psaní se převážně soustřeďuje na výsledný produkt, tedy napsání formálně odpovídajícího textového typu s odpovídající odbornou náplní s užitím adekvátních, stylově čistých, vhodných a jazykově správných jazykových prostředků (Swales and Feak, 2012).

2 Akademické psaní v cizích jazycích a jeho místo v profilu vysokoškolského studenta

Koncepce výuky akademického psaní na vysokých školách však musí reflektovat nejen aktuální potřeby studentů vzhledem k požadavkům, které vycházejí z jejich oborového studia, ale zároveň musí předvídat budoucí potřeby studentů poté, co opustí vzdělávací proces.

Pokud jde o jejich aktuální potřeby, ty zahrnují psaní abstraktů a resumé kvalifikačních prací. V rámci účasti v ERASMUS programech se repertoár akademických žánrů výrazně rozšiřuje, podíl studentů, kteří se do nich zapojují činí něco mezi 7–8 procenty z celkového počtu studentů FFUK v Praze. Tito studenti pak jeví zájem o dovednosti v rámci písemné komunikace s přijímající univerzitou, především psaní motivačního dopisu a korespondence informačního charakteru. Během samotné výuky na zahraniční univerzitě pak nejčastěji využívají dovednost zapisovat si poznámky z přednášek a vypracovávat odborné eseje.

Obě situace vyžadují, aby si studenti osvojili dovednost psaní ne jako produktu, ale jako procesu, protože tento přístup (Berlin, 1982; Bizell, 1994; Eliášová, 2011; Fišer, 2013) jim umožní vytvářet efektivní texty účinně sdělující obsah svému publiku a pružně reagující na unikátnost komunikační situace – na rozdíl od přístupů k psaní jako k produktu, které vedou studenty pouze k mechanickému osvojování textových šablon. Navíc procesuální přístup k psaní integruje dovednosti, které označujeme jako akademické a které jsou přenositelné i mimo akademické prostředí (de Chazal, 2014, s. 62). Psaní v akademické oblasti pak dále není určeno jen

pro vlastní pedagogickou a badatelskou činnost, ale je silně vyžadováno i v grantové oblasti.

A jaké jsou hlavní požadavky pracovního trhu na absolventy vysokých škol? Obvykle stojí na prvním místě odbornost, popř. specializace, ale hned za nimi následuje inovativnost, kreativita, flexibilita a týmová práce. Tyto další požadavky se již v kurikulech odrážejí mnohem méně výrazně, pokud vůbec.

Ponechme otázku kurikula těm, kteří nesou odpovědnost za koncepcce vysokoškolského studia a strategické plánování, a podívejme se na to, jak by tyto dovednosti mohla rozvíjet výuka cizích jazyků, aniž by odsunula rozvoj řečových dovedností na druhou kolej. Výuka akademické angličtiny a dalších cizích jazyků nabízí přímo ideální podmínky pro integraci přenositelných dovedností, jakými jsou schopnost kritického myšlení, schopnost myslet inovativně a kreativně, tj. stát se inovativním, kreativním a kriticky přemýšlejícím vzdělaným člověkem.

3 Akademické psaní v cizích jazycích a jeho postavení v rámci kurikula na FFUK

Na FFUK v Praze koncepcce akademického psaní v cizích jazycích reflektuje potřeby studentů, nároky kurikula a budoucí potřeby absolventů vedoucí k jejich lepší uplatnitelnosti na pracovním trhu tím, že klade důraz na rozvoj kritického myšlení jako základního předpokladu pro formování akademických dovedností. Z hlediska textových typů se tyto potřeby zhmotnily do zaměření na psaní argumentačního eseje, pomocí něhož studenti prokazují schopnost uchopení a zacílení tématu, schopnost parafrázovat teze, formulovat a organizovat argumenty a využívat relevantní příklady k tomu, aby podali přesvědčivé stanovisko k diskutované otázce.

Psaní je věnována značná pozornost v základních kurzech, a pokud jde o akademickou angličtinu, tvoří až jednu čtvrtinu z celkového objemu výuky. Kromě přípravných kurzů mohou studenti využívat i speciální kurzy zaměřené výhradně na výuku psaní. Akademické psaní navazuje na výuku psaní v cizím jazyce na střední škole náročnějším žánrem, popř. zaměřením na obor studia. Návaznost se však jeví problematická z řady objektivních důvodů.

Výuka na střední škole má rozkolísanou úroveň, studenti přicházejí s různou úrovní ovládnutí jazyka, metodika výuky psaní odráží zaměření na produkt, jež využívá didaktické přístupy, které umožňují i uživatelům s nižší úrovní jazyka (A2, B1) vytvářet texty, které uspokojí nároky na komunikaci daného sdělení. Studenti tedy přicházejí s návyky, které jsou zjednodušené, mechanické a založené na imitaci vzorů a šablon. Od kreativního ztvárnění tématu jsou často učitelé zrazováni v obavách, že by nedokázali s omezenými prostředky úspěšně vyjádřit cíl komunikace například v testovacích podmínkách státní maturitní zkoušky.

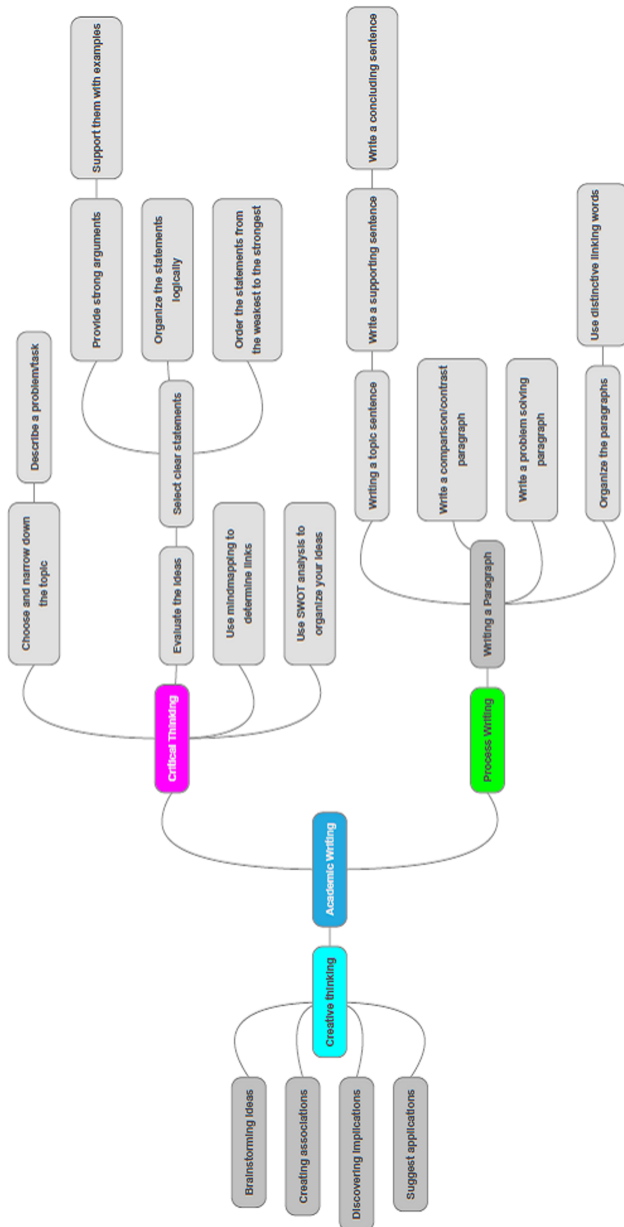
Do výuky také vstupují interference z výuky psaní v mateřském jazyce a postupného osvojování vědeckého stylu na základě oborového studia. Přestože by studenti mohli využívat mnohé dovednosti z psaní v mateřském jazyce, ne vždycky bývají rozvinuté natolik, aby z nich mohli těžit. Jinými slovy studenti především prvních ročníků, často i celého bakalářského studia, zápasí s psaním v mateřském jazyce, jelikož této dovednosti není věnována cílená pozornost a obory očekávají, že studenti si ji osvojí postupně. Bakalářské a mnohdy i magisterské práce však svědčí o opaku, o mnohém tápání a nejistotě studentů, jak má vědecký styl vypadat a jaké má splňovat požadavky a nároky. Stejně tak zápasí s parafrázováním a odkazováním na prameny informací, což jednoznačně ukazuje na význam potřeby věnovat se psaní cíleně a systematicky.

Zařazení prvků tvůrčího psaní, jež je obvykle realizováno ve formátu workshopů spíše než formou přednášek a klasických seminářů, tak může obohatit kurzy akademického psaní. Ve workshopech studenti obvykle předkládají své původní práce ne pouze k „opravě“ učiteli, ale k tomu, aby získali další impulzy, jak svůj text zformulovat lépe. Úspěšně se rovněž využívá vzájemného hodnocení v rámci skupiny, tzv. „peer review“. Studenti se tak učí formátovat odborný text metodou postupného psaní a „znovu přepisování“ materiálu. Učí se vyhledávat a eliminovat nerelevantní teze a argumenty, přemýšlet o následnosti „*cause before effect*,” prozkoumat kompozici eseje, nacházet doplňující argumenty, parafrázovat myšlenky atd. Jde o psaní, které je opřené o fakta a argumenty, ale které také obsahuje kreativní přístup ve smyslu autentičnosti takového textu.

Jak náročný je proces psaní a jeho výuky ilustruje model, v němž se autorky textu zaměřily na to, aby zachytily ty zásadní dílčí kroky, jež vedou k úspěšnému ztvárnění textu.

4 Nedostatky v akademickém psaní – stručná analýza studentských esejů

Přes veškerou snahu se v úvodních i závěrečných kurzech psaní objevují typické nedostatky, které spočívají v neznalosti strategií procesu psaní nebo přehlížení jejich důležitosti. Vyskytují se nedostatky ve fázi plánování, selekce informací i organizace textu. Teze nejsou seřazeny logicky, tj. nenavazují na sebe věcně nebo v časové posloupnosti a nereflktují kauzalitu. Nedrží se stylistické zásady, že hlavní myšlenka má ve výstavbě odstavce stát na prvním místě, protože to čtenáři usnadňuje orientaci a porozumění textu („*main point first*“, „*topic sentence*“, Hofmann, 2014). Fáze psaní konceptu („*draft*“) se převážně omezuje jen na dosažení žádoucího počtu slov, aniž by vedla ke zlepšení vlastní struktury textu. Fáze oprav a kontroly se omezuje na kontrolu gramatiky a pravopisu – opět bez hlubší snahy o vylepšení vlastního textu (např. nevyužití synonymie, nápaditějšího parafrázování a bez použití tzv. „*vivid verbs*“).



Obr. 1: Model výuky akademického psaní

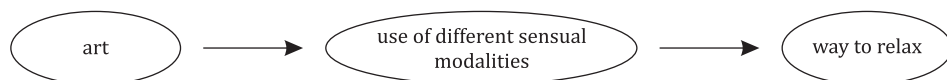
Jako ukázkou některých nedostatků uvádíme příklad ze studentského eseje, jehož zadání je uvedeno takto:

The benefits of art in people's lives become more important with the rise of stress in our modern way of life.

To what extent do you agree with this statement?

Úryvek z eseje zní takto:

In my opinion art is a way to relax and it's a way of using other sensual modalities than the usual ones.



Obr. 2: Správné logické řazení tezí

Pokud by autor textu využil ve fázi plánování např. myšlenkovou mapu a tu poté podrobil kritickému zkoumání, odhalil by nelogicky souřadně řazené teze, které navíc porušují kauzalitu. Na tutéž chybu by mohl přijít i ve fázi konceptu, pokud by si k úvodní tezi položil otázku: Proč umění přispívá k odpočinku? Patrně by ho velmi rychle napadlo, že je to právě tím, že umění zapojuje při vnímání jiné smyslové orgány.

Srovnajte další pokračování eseje a rozvinutí hlavní teze argumenty a příklady takto:

When we are looking at a piece of art, we are using different brain areas. For example, when we see a play in the theatre, we are becoming a part of the story. We are suddenly in another world...

Aby autor eseje podpořil sílu své teze, vysvětluje vztah mezi uměním a zapojením jiných smyslových modalit a doprovází ho příkladem. Celkově je text eseje jazykově na nižší úrovni (B1), o čemž svědčí výběr slovní zásoby, gramatických struktur a prostředků textové návaznosti, ale kromě „úvodního klopýtnutí“ působí přehledně, srozumitelně a přesvědčivě textu i přes volbu jednoduchých jazykových prostředků.

V dalším rozsáhlejší úryvku z eseje chceme dokumentovat další možné nedostatky, především **užití nelogicky řazených tezí, irelevantních tezí a slabých argumentů**. Dále zde uvidíme **mechanicky pospojované odstavce** pomocí prostředků textové koheze, které však postrádají logiku a vypovídací schopnost. Ve skutečnosti tyto prostředky dokonce porozumění znesnadňují, ne-li vytvářejí opačné významy. Komentáře k nedostatkům naleznete v bublinách po straně úryvku.

Zadání eseje zní takto:

Should university education be restricted to the very best academic students? To what extent do you agree with this statement?

Ukázka ze studentského eseje:

At the beginning it is necessary to consider what the best results are. Is it based only on marks from certain subjects or some another skills needful for studying at university? What if the student has bad marks from mathematics and biology, but he wants to study art? Is he unable to study because of absence of logical thinking?

Zadaná otázka k diskusi není parafrázována. Není zřejmé, jaký problém bude autor diskutovat.

Otázky na sebe logicky nenavazují, spíše se parafrázuji. Postoj autora není jednoznačný.

*I don't find opinion in the assignment as useful in our world. **Of course** there is a problem with unemployment in the society resulting, among other things, mainly from lots of university absolvents and low number of specialized manual workers, **however** we chose democracy **and** this system should guarantee education for everyone.*

Nevhodná „topic sentence“.

Argumenty nejsou logicky ani kauzálně seřazeny.

Prostředky textové koheze (vytučnéné) nepřispívají k jednoznačnému porozumění, spíše naopak.

Odstavce na sebe myšlenkově nenavazují.

***Furthermore**, due to different level of grammar schools it would be unfair to compare pupils according to their results, especially because of tragic quality of schooling in private schools where is much simpler to reach good marks. **Moreover**, we should support working people, who wants to improve their education, regardless their schools results years ago.*

Teze neodpovídá na otázku v zadání eseje, řeší jiný problém – viz úvod.

Teze věcně nenavazuje na předchozí. Irelevantní teze, slabé argumenty, unáhlené soudy bez důkazu, předpojatost (subjektivita).

***Nevertheless**, I think the government should restrict the private schools, control them more and be stricter about granting the accreditation. Many of students, who are just wealthy, but no intelligent, got their title there, although they are incompetent.*

***Certainly** the problem is tough competition in the labour market, but I believe that situation should become better by restric-*

Teze věcně nenavazuje na předchozí, její uplatnění je tedy nerelevantní.

ting non-public universities, involving more practical skills at state schools and their cooperation with the companies.

To summarize all arguments, although there is evidently abundance of university absolvents in the labour market, it is undisputable that access to university should be for everybody. The possible way to control the number of absolvents is to control and restrict private schools with bad level of education.

Mechanické shrnutí – argumenty nejsou v textu srozumitelně formulovány.

Implikace, že jde o nezpochybnitelný argument, je nepodložena důvody.

Závěrečná teze neodpovídá na zadání eseje.

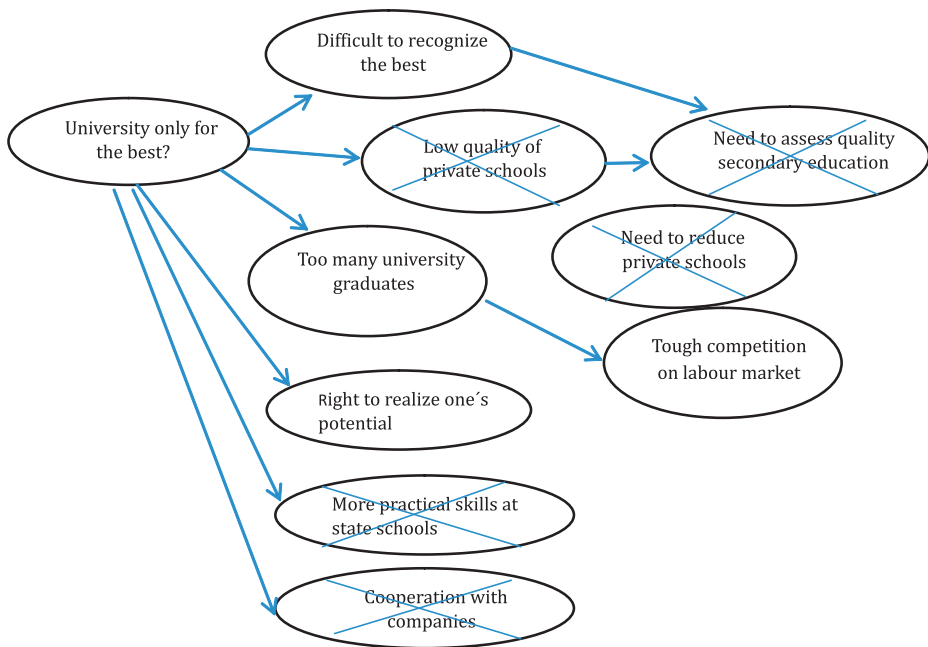
S touto ukázkou studentského eseje pracujeme v úvodních hodinách akademického psaní tak, že studenty vyzveme, aby v eseji identifikovali jeho slabé a silné stránky. Identifikace nedostatků nečiní potíže, studenti velmi snadno odhalí problematická místa, zato si málokdy všimnou, že autor má bohatou slovní zásobu a široký repertoár gramatických struktur. Cílem rozboru této ukázky je proto poukázat na to, jak málo stačí, aby studenti využili svůj potenciál na maximum. V další fázi hodiny proto nejprve pečlivě přeformulujeme zadání eseje, tj. otázku, kterou bude esej diskutovat, poté vyhledáváme teze a následně vyznačujeme návaznosti a příčinné spoje. Teprve poté hodnotíme sílu argumentů a řadíme příklady, které mají jejich sílu ilustrovat. K tomu využíváme jednak techniku kreslení myšlenkové mapy nebo SWOT analýzu (Treffinger et al, 2006).

Myšlenková mapa a úvodní brainstorming by k této ukázce mohly vypadat například podle obr. 3.

V dalším kroku je podrobit teze kritice a posoudit jejich vztah a relevanci k diskutované otázce. Z myšlenkové mapy je dobře vidět, že studenti velmi snadno odhalí slabé argumenty a ty, které pro danou otázku nejsou výrazně relevantní (na mapě jsou přeškrtnuty). Z didaktických důvodů je také vhodné základní otázku několikrát přeformulovat, aby bylo zřejmé, že studenti chápou její význam a dopady. Místo obecného „Měli bychom omezit přístup na vysoké školy jen pro nejlepší studenty?“ se ptejme konkrétněji: „Proč bychom měli/neměli omezit přístup na vysoké školy jen pro nejlepší studenty?“ Nebo zkusme brainstorming predikcí: „Co se stane, až na univerzity nastoupí jen ti nejlepší?“

Musíme počítat s tím, že studenti v prvních ročnících budou uvažovat velmi osobně. Okamžitě jim vytane na mysli otázka: „Proč bych neměl mít právo na studium zrovna já? Potom neseženu žádnou slušně placenou práci...“

Diskusí ve skupinách lze vytvořit dva protichůdné modely pro situace, kdy se na univerzity budou přijímat jen ti nejlepší, nebo dostanou šanci všichni, kteří mají zájem studovat. Zde se nabízí využít techniku SWOT analýzy, kdy studenti posuzují



Obr. 3: Myšlenková mapa

silné a slabé stránky vybraného řešení a jeho rizika a příležitosti. Všechny zmíněné techniky propojují kreativitu, tj. schopnost vytvářet asociace týkající se daného problému, s kritickým myšlením. Studenti se učí přemýšlet v souvislostech, používat systematicky kritéria hodnocení, vyhýbat se rychlým soudům a unáhleným závěrům. K tomu jim slouží seznam návodných otázek:

- Co se stane, když přijmeme toto opatření?
- Jaké výhody to přinese?
- Jsou to výhody společenské, ekonomické, politické, morální, osobní?
- Které výhody jsou nejvýznamnější? Tj. čemu přisuzujete největší hodnotu?
- Komu toto opatření prospěje?
- Za jakých podmínek z něj lze těžit?
- Obnáší řešení i nevýhody?
- Které to jsou a jak jsou významné?
- Převáží nevýhody nad výhodami?
- Proč dáváte přednost danému řešení?

Ústní formulace odpovědí je třeba zanášet do myšlenkové struktury, aby studenti získali přehled o všech argumentech, které prodiskutovali, a o jejich vzájemných vztazích. Poté dostanou za úkol posoudit jejich váhu, tj. relevantnost k tématu, a vybrat ty, které vyznají nejpersvědčivěji. Umění řadit informace a myšlenky tak, abychom získali čtenáře na svou stranu, patří k cílům rétorického umění, i proto je třeba vést studenty k tomu, aby se naučili třídit teze a argumenty a vybírat ty, které slouží jejich záměru. V následující tabulce uvádíme příklad zápisu takové diskuse k výše uvedenému zadání argumentačního eseje. Při použití SWOT analýzy je třeba stanovit tezi, kterou budeme zkoumat. V našem případě zní následovně.

Statement: University education should be restricted to the best academic students.

<p>Strong points/advantages Minimizing drop-outs Less students, more tutors' attention University education becomes financially more effective Higher starting academic level, higher graduate academic level Better trained professionals Less competition on labour market Higher salaries for professionals because they are fewer</p>	<p>Weak points/disadvantages Difficult to recognize the best Tough competition among university applicants Pressure on secondary schools quality education – no practical skills</p>
<p>Threats Unfair testing Cheating at entrance exams Individual differences in students Problems with motivation Threatening the right to realize one's potential Closing down regional universities Some university teachers lose their jobs Lower number of university educated people will affect the economy</p>	<p>Opportunities Increasing the quality of university education Increasing prestige of university diploma</p>

Obr. 4: Ukázka konkrétní SWOT analýzy provedené ve výuce.

Závěr

V tomto příspěvku jsme se stručně věnovali pouze některým vybraným otázkám procesálního psaní akademického eseje. Naším záměrem bylo poukázat na propojení kreativního přístupu s kritickým myšlením především ve fázi plánování, selekce a organizace textu. Tyto přístupy jsou náročné na čas a spolupráci studentů, ale podle zkušenosti obou autorek příspěvku přinášejí pozitivní výstupy a studenty jsou vesměs oceňovány, protože jim dávají srozumitelnou (a tím i bezpečnou) oporu pro další psaní nejen v cizím jazyce, ale i v mateřském.

Kreativní a zároveň kritická práce s informacemi a argumenty přispívá k tvorbě textů, které vyvolávají u cílové skupiny žádoucí či očekávané reakce, zároveň re-

prezentují individualitu pisatele a umocňují dopad textu. Tento fakt je o to významnější, protože množství informací, kterému jsme v současnosti denně vystaveni, neustále roste i v akademickém prostředí, kde stoupá tlak na publikační aktivitu. **Každý autor by měl zvážit, co je třeba sdělit, ale také jak zaujmout a přitáhnout pozornost publika, na něž cílí.** I z tohoto důvodu je zapotřebí posilovat prvky kreativního a kritického psaní ve výuce na vysokých školách.

Literatura

- BIZZELL, P. (1994). Contact Zones and English Studies. *College English*, 56(2), 163–69.
- BERLIN, J. A. (1982). Contemporary Composition: The Major Pedagogical Theories. *College English*, 44(8), 765–777.
- DE CHAZAL, E. (2014). *English for academic purposes*. Oxford: OUP.
- DUDLEY-EVANS, T., & ST JOHN, M. J. (2006). *Developments in ESP. A multidisciplinary approach*. 8th edition. CUP.
- ELIAŠOVÁ, V. (2011). *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského.
- ENGLE, P. (1999). The writer and the place. In ROBERT DANAN (Ed.) *A Community of Writers*. Iowa City: University of Iowa Press.
- FIŠER, Z. (2013). Možnosti tvůrčího psaní v akademickém prostředí. [online] Sborník z konference *Metody výuky tvůrčího psaní aneb Jak se v Česku učí psát* pořádaného Literární akademii v roce 2013 v Praze. S. 7–17. Dostupné na www.art-campus.cz/la/wp-content/uploads/.../sbornik-metody-tvurciho-psani.pdf
- HOFMANN, A. H. (2014). *Scientific Writing and Communication. papers, Proposals, and Presentations*. Oxford University Press.
- SWALES, J. M., & FEAK, CH. B. (2012). *Academic writing for graduate students*. University of Michigan.
- TREFFINGER, D. J., ISAKSEN, S. G., & STEAD-DORVAL, K. B. (2006). *Creative problem solving: An introduction* (4th ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Autorky

PhDr. Marie Hanzlíková, e-mail: marie.hanzlikova@ff.cuni.cz, Jazykové centrum, Filozofická fakulta UK v Praze, Česká republika

Autorka vystudovala FF UK v Praze, obor ruský jazyk a anglický jazyk. Je zakládající členkou CASAJC. Zaujímá se o metodologické aspekty výuky angličtiny pro různé obory – odborná angličtina, tailored courses (banking English), ESP – a o přípravu materiálů pro tyto kurzy, zvláště v oblasti humanitních oborů. Je spoluautorkou dvou celostátních didaktik cizího jazyka. V poslední době se zabývá e-learningem.

Mgr. Ivana Mičínová, e-mail: ivana.micinova@ff.cuni.cz, Jazykové centrum, Filozofická fakulta UK v Praze, Česká republika

Autorka vyučuje akademickou angličtinu v Jazykovém centru Filozofické fakulty Karlovy univerzity. Zabývá se koncipováním výuky odborného jazyka na VŠ, tj. ESP a EAP, inovativními technikami učení a efektivními způsoby ověřování dovedností.

Inovačný cyklus premietnutý do kurzov odbornej angličtiny

Cycle of educational innovations applied in field-specific English courses

Milica Lacíková Serdulová

Abstrakt: Autorka príspevku rieši problematiku dopadu zavedenia inovatívnych prvkov do kurzu odborného jazyka u vysokoškolských študentov s pedagogickým zameraním. Výsledky aktuálneho výskumu (2014/2015) porovnáva s predchádzajúcim výskumom (2012/2013), ktorý bol založený na pred reformnom spôsobe výučby. Na základe komparácie študijných výsledkov u oboch výskumných vzoriek, pomocou metódy kvantitatívnej analýzy a skúmaním individuálnych diferencií študentov, autorka vyvodzuje adekvátne závery z výskumu s možnosťou ich využitia v následnej pedagogickej praxi.

Kľúčové slová: pedagogická inovácia, kurz odbornej angličtiny, jazykové spôsobilosti, študijné spôsobilosti

Key words: educational innovation, field-specific English course, language skills, study skills

Úvod

Výzvy 21. storočia súvisiace s prudkým rozvojom vedy, techniky, informačných a komunikačných technológií majú za následok dynamický rozvoj všetkých sfér spoločenského života. Dôsledky týchto zmien, ako aj dôsledky nových ekonomických fenoménov, či následky informačnej explózie vedú k nevyhnutnosti celoživotného vzdelávania v podmienkach modernej učiacej sa spoločnosti. Z tohto dôvodu sa pojem „inovácia“ (z lat. *innovare* – obnoviť) stal súčasťou slovníka moderného človeka, čo potvrdzujú aj autori publikácie *Inovace a nový produkt* J. Mozga a M. Vítek (2003, s. 10–11), keď uvádzajú, že inovácie sú vždy spoločenskou záležitosťou, pretože súvisia s ľudskou spoločnosťou a ľudskými potrebami, a spravidla sa týkajú životného štandardu každého jednotlivca.

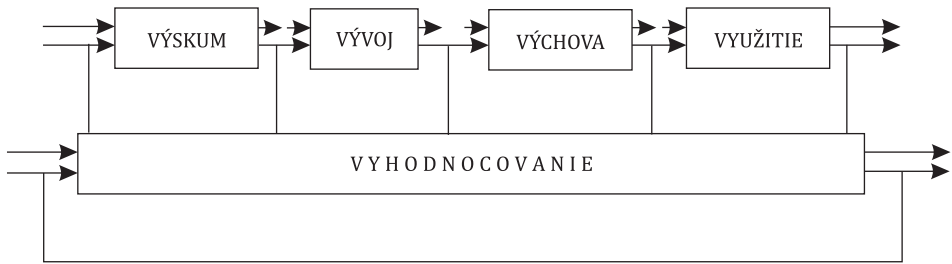
Tento pojem, v dnešnej dobe hojne používaný nielen v ekonómii, ale i v terminológii spoločenských a humanitných vied, si bezpochyby nachádza svoje široké uplatnenie aj v pedagogických disciplínach. Pedagogické inovácie, ktoré majú za cieľ skvalitniť a vylepšiť výchovu a vzdelávanie človeka, sa premietajú do modernizácií a aktualizácií vzdelávacích programov, do obsahu vzdelávania a výchovy, dotýkajú sa vyučovacích metód, foriem, prostriedkov, či spôsobu výučby. Výsledkom modernizačného procesu má byť zefektívnenie vzdelávania a jeho reforma v zmysle najnovších trendov vývoja vedy a techniky. V edukačnom procese na všetkých úrovniach sa preto začali presadzovať viaceré moderné koncepcie výučby, ako je kooperatívne a projektové vyučovanie, systém dokonalého osvojenia

učiva cez postup v moduloch, systém individualizovaného či konštruktivistického vyučovania, a iné. Nezvratný dôkaz o reformné a pokrokové úsilie v pedagogických vedách prinášajú i výsledky početných vedeckých štúdií, ako aj publikácie renomovaných autorov v odbornej zahraničnej i domácej literatúre (Y. Bertrand, E. Blakey, D. Hopkins, E. Murphy, J. Osborne, S. Spence, J. Průcha, J. Skalková, E. Walterová, Š. Švec, O. Kaščák, E. Petlák, I. Turek a iní).

Ak sa chceme zaoberať problematikou inovácií z ešte užšieho zorného uhla a pozornosť sústredíme na didaktiku, nevyhnutne musíme vychádzať z vyššespecifikovania predmetu didaktickej vedy, pričom výučbový výskum (veda) chápeme v dialektickom vzťahu s výkonom praxe. Analýzou tohto problému sa zaoberá aj štúdiá Š. Šveca *Všeobecná a špecifická predmetová didaktika*, v ktorej autor objasňuje systémové poňatie didaktiky ako vedy o učiteľstve, a zároveň načrtáva povahu jej systematickej a metodologickej paradigmy. Didaktiku v nej charakterizuje nasledovne: „*Didaktika... je prevažne užitá, aplikatívna, praktická edukačná veda o učiteľstve, nie je teda prevažne čistá, akademická, teoretická veda o výchove – edukácii. Pod vedou rozumieme... jej tri organizačné formy a procesy: výskum, vývoj i vyhodnocovanie (evalváciu), v prípade didaktiky najmä cieľovoprogramového (tzv. kurikulárneho) a procesného systému školy v jeho komunitnom a širšom kontexte*“ (Švec, 2006, s. 15). Autor štúdie v súvislosti s problematikou didaktických premien a inovácií ďalej uvádza že predmet týchto zmien v didaktike by mal zahŕňať nasledovné komponenty výučby, vzdelávania a výchovy:

- a) cieľový program vzdelávacej inštitúcie,
- b) systémový proces výučby s jej diagnostikovanými vstupmi (motivačnými, študijnými a predmetno-vecnými predpokladmi) a výstupmi (učebnými výsledkami),
- c) systémový produkt, výsledok (absolvent) školy, kurzu,
- d) systémový kontext organizačnej jednotky výučby,
- e) systémové riadenie (kontrola a regulácia) akosti a účinnosti procesov, výsledkov (výstupných stavov) a predpokladov (vstupných stavov). (Švec, 2006, s. 16 až 17).

Pri aplikácii didaktických inovácií do praxe je preto dôležité vychádzať z vyššie uvedeného teoretického zázemia, pričom sa však nesmie zabúdať na monitorovanie, analyzovanie a reflektovanie aktuálneho stavu cudzojazyčnej edukácie v konkrétnej vzdelávacej inštitúcii. V našom ponímaní to znamená, že po každom ukončení kurzu odbornej jazykovej prípravy, ktorý trvá dva akademické roky (štyri semestre), analyzujeme a vyhodnocujeme práve ukončený cyklus výučby s cieľom vylepšiť a zefektívniť ďalší vývojový cyklus. (Pozri obr. 1. Švec, Š. Jednotná škola, 1986, s. 8).



Obr. 1: Inovačný cyklus a vedecké vyhodnocovanie v pedagogike

1 Inovácie zamerané na prvý semester výučby odbornej angličtiny

V súvislosti s didaktickými inováciami sa vynára neľahká úloha práve pred učiteľmi cudzích jazykov na univerzitách a vysokých školách, pretože aj oni sú vo veľkej miere zodpovední za prekonávanie komunikačných bariér medzi ľuďmi (najmä v profesijnej sfére) a za skvalitňovanie jazykových kompetencií svojich študentov. Z tohto dôvodu sa pokúšame zakomponovať do našej cudzojazyčnej výučby také inovácie, ktoré majú v konečnom dôsledku viacnásobnú funkciu. V prvom rade dbáme o to, aby sa ciele našich kurzov zhodovali so všeobecnými cieľmi moderného vzdelávacieho programu. V praxi to znamená, že naše pedagogické úsilie smerujeme nielen k zlepšeniu jazykovej vzdelanosti študentov, ale svoju snahu upriamujeme aj na také činnosti, ktoré zohľadňujú prípravu našich študentov na ich následný pracovný život. Vychádzame totiž z faktu, že výučbu cudzieho jazyka na vysokej škole nemožno považovať za izolovaný jav; je dôležité pristupovať k nej komplexne, v jej dialektických súvislostiach. Z uvedeného vyplýva, že na nášho študenta by sme nemali nazeráť len ako na subjekt nášho cudzojazyčného vzdelávania, mali by sme brať do úvahy aj jeho budúcu profesijnú orientáciu. Tá totiž reflektuje súčasné spoločenské trendy a úzko súvisí so zmenami v oblasti pracovných činností, odborností a v náraste nových pracovných výziev. Učiteľ cudzieho jazyka na vysokej škole by mal mať neustále na pamäti, **čo** svojho študenta učí, a hlavne **prečo** ho to učí. Nemal by zabúdať na fakt, že okrem jazykovej výučby svojich študentov pripravuje aj na ich budúcu profesiu, ktorá v plnom rozsahu odráža dôsledky súčasného prudkého vývoja vedy a techniky. Z tohto dôvodu by si mal uvedomovať aj tú skutočnosť, že prax a pracovný život jeho študentov – budúcich absolventov univerzity vyžaduje flexibilitu. Namiesto úzko orientovaných kvalifikácií prax totiž očakáva širšiu prípravu študentov a oceňujú sa také kvality, ako je pružné prispôsobovanie sa zmenám, myslenie v komplexných súvislostiach, kritické myslenie, schopnosť riešiť problémy, pochopenie dôležitosti seba učenia a celoživotného vzdelávania sa a zodpovednosť za svoje konanie. V súvislosti s tým sa snažíme zakomponovať do našej výučby aj také prvky, ktoré rozvíjajú

schopnosť prijímať nové informácie, schopnosť vedieť sa efektívne učiť, vedieť argumentovať, pracovať v tíme, riešiť problémy, byť schopný hodnotiť výkony iných i seba samého a tvorivo pracovať.

Ďalším aspektom, ktorý do značnej miery vplýva na inovačný cyklus v našej výučbe (tu máme na mysli prvú fázu inovačného cyklu, t. j. prvý semester výučby akademickej/odbornej angličtiny), je situácia typická pre všetkých novo prichádzajúcich študentov a psychologické dôsledky z nej vyplývajúce. Nie je nutné obzvlášť zdôrazňovať fakt, že zlomovým obdobím v živote každého jedinca je bezpochyby prechod na nový, vyšší stupeň vzdelávania, či na nový typ školy. To v plnom rozsahu platí aj o prechode stredoškolského študenta na univerzitu resp. vysokú školu. V našej praxi sa stretávame s mnohými problémami a výzvami, ktorým študent v prvých týždňoch svojho vysokoškolského štúdia čelí, a nie každý túto situáciu zvláda bez problémov. Z psychologického hľadiska je veľmi dôležité podporiť a povzbudiť študenta v tomto ťažkom prechodnom období. Na základe niekoľkoročných skúseností a na báze výsledkov z dotazníkov, ktoré zadávame prvákovi na úvodnej hodine, sme dospeli k záveru, že výučba v rámci kurzu odbornej jazykovej komunikácie by mala v prvom semestri zohľadňovať všetky problémové aspekty, ktoré preklenutie na nový typ štúdia so sebou prináša. V dnešnej dobe, kedy je štúdium v terciárnej sfére sprístupnené takmer každému maturantovi, býva totiž bežným javom, že novo prichádzajúci absolventi stredných škôl nemajú žiadnu predstavu o etike, pravidlách či spôsobe univerzitného štúdia. Musia sa prispôsobovať univerzitnému životu bez akýchkoľvek predchádzajúcich skúseností a mnohokrát sú ich predstavy o vysokoškolskom spôsobe štúdia značne skreslené. Vo väčšine prípadov sa musia zžiť s novým, cudzím prostredím, naučiť sa rešpektovať potreby svojich spolubývajúcich (v prípade, že bývajú na internáte), zvládať svoj rozpočet a riešiť možné finančné problémy. Pre mnohých z nich je nesmierne ťažké nastaviť si správne pracovné tempo, optimálny rytmus študentského resp. študijného života, a nenechať sa oklamať vidinou množstva voľného času. V každom ohľade ide o zložitú fázu a náročný proces, ktorý by sa dal označiť pojmom etapa aklimatizácie a prispôsobovania sa vysokoškolskému životu. Opakovane sme svedkami, že študenti sú vydesení z obrovského nákladu úloh, ktoré im jednotliví vyučujúci zadávajú a pri absencii rozumného časového manažmentu, niektorí radšej svoje štúdium predčasne ukončia.

Iným závažným faktorom, s ktorým sa na začiatku každého nového akademického roka stretávame, je z pohľadu učiteľa vyplnenie časového úseku, kedy sme s našimi začiatočníkmi vo fáze zabezpečovania si učebných materiálov. Každý učiteľ, ktorý nemá vhodnú učebnicu pre svoju výučbu, zaiste pozná pocity neistoty a akýchsi obáv, ako pripraviť úvodné hodiny s novými skupinami neznámych študentov tak, aby hodiny splnili svoj výučbový cieľ. Ako dobrým nápadom sa nám javí, vybrať si pre tieto prvé, ale z hľadiska formovania klímy v skupine mimoriadne dôležité vyučovacie hodiny tému, ktorá je našim univerzitným „nová-

čikom“ nielen blízka, ale zároveň ich nenásilnou formou vtiahne do akademického prostredia a začne ich zbližovať s akademickým jazykom. Jednou z tém, ktorá bezpochyby spĺňa vyššie uvedené kritéria sa nám (aj ako inovátorom študijného kurzu, a zároveň aj inovátorom učebného materiálu) javí téma v danej situácii nanajvýš aktuálna – a tou je téma „Vzdelávanie/Education“. Navyše, táto téma sa nám výborne osvedčila aj z toho dôvodu, že úzko súvisí so študijným zameraním našich študentov. Skupina, s ktorou sme spomínané inovačné prvky realizovali, totiž pozostáva zo študentov andragogiky, pedagogiky a učiteľských študijných odborov, a tak slovná zásoba, ktorá je v tejto súvislosti preberaná, je v súlade s požiadavkami rozvoja jazykových kompetencií v rámci odbornej cudzojazyčnej prípravy.

Na sumarizáciu základných faktorov, ktoré pri výbere tejto témy zohrali dôležitú úlohu by sme dodali, že:

- prváci, ktorí k nám prichádzajú, vytvárajú novú, jedinečnú skupinu;
- zvyčajne sa navzájom nepoznajú;
- nevedia nič o svojom novom učiteľovi;
- zoznamujú sa s novým študijným systémom i školským prostredím.

Na druhej strane, ani učiteľ nepozná jazykové vybavenie a jazykovú „históriu“ svojich nových študentov, nevie nič o ich povahových charakteristikách, temperamente, či komunikačných spôsobilostiach. Z týchto dôvodov je práca učiteľa počas úvodných hodín (ak majú hodiny splniť svoj vzdelávací cieľ) mimoriadne náročná a súčasne prináša zamyslenie sa nad vyvstávajúcimi otázkami:

- Ako prekonať neistú atmosféru počiatkových hodín?
- Ako preklenúť rozdiel medzi dobre známym stredoškolským systémom výučby a tým novým – univerzitným?
- Ako efektívne naštartovať nový jazykový program s novou skupinou študentov?
- Ako vytvoriť zo skupiny „neznámych“ homogénnu skupinu a pomôcť študentom pri vzájomnom zoznamovaní sa?
- Ako, pozitívnym a priateľným spôsobom, včleniť učiteľa do novej skupiny?
- Aká téma by bola dobrým premostením známeho jazyka všeobecnej angličtiny do novej a neznámej oblasti akademického jazyka?

Pri hľadaní odpovedí na tieto otázky, ako aj po zvážení vyššie uvedených dôvodov sme uskutočnili inováciu obsahu, syláb i študijného materiálu v prvom (zimnom) semestri v danom kurze tak, aby úvodné hodiny splnili duálny cieľ. V prvom rade nás ovplyvnili spomínané psychologické aspekty v novo formujúcej sa skupine a snaha odstrániť pocity neistoty súvisiace s obdobím prechodu študenta zo

strednej školy na školu vysokú. Zároveň sme zobrali do úvahy atribúty, ktoré so sebou prináša obdobie aklimatizácie študenta v univerzitnom prostredí. Prax nám totiž ukazuje, že čím je fáza aklimatizácie jednoduchšia a kratšia, tým sa u študenta zvyšuje percento jeho úspešnosti. Preto v inovovanom kurze kladieme dôraz na rozvoj takých študijných/akademických návykov a kompetencií (study skills), ako sú napríklad správny časový manažment, vytvorenie efektívnych študijných návykov, prístup k informáciám, práca s informačnými zdrojmi a študijnou literatúrou, robenie si poznámok, a pod. Je dôležité poznamenať, že rozvoj jazykových/komunikačných kompetencií, ktoré sú pri cudzojazyčnom vzdelávaní bezpochyby primárne, nie je v priebehu prvého semestra nášho kurzu odsunutý do úzadia; ide nám skôr o integráciu a vzájomné prepojenie týchto dvoch základných pilierov, o ktoré sa vo výučbe opierame, a to o rozvoj 1. jazykových/komunikačných a 2. študijných/akademických kompetencií. Kvôli priblíženiu sa tematike kurzu angličtiny pre akademické respektíve špecifické účely, zanašame do prvého semestra nášho kurzu úlohy a námety rozvíjajúce čítanie s porozumením, špecifickú slovnú zásobu a základy výstavby textov v odbornom jazykovom štýle.

2 Organizácia a interpretácia výskumu

Pokiaľ ide o organizáciu a metodológiu výskumu, pracovali sme v dvoch časových rovinách. Prvá časová rovina zahŕňala výskum, ktorý sme uskutočnili počas zimného semestra v akademickom roku 2012/2013. Výskumnú vzorku v tomto prípade tvorilo 20 študentov andragogiky, pedagogiky a učiteľských študijných programov a vzorka bola vyselektovaná zámerným výberom podľa konkrétneho študijného zamerania a dosiahnutých študijných výsledkov. Za týmto účelom boli pri výbere výskumnej vzorky použité výsledky dotazníka, ktorý bol študentom zadaný na prvej hodine kurzu odbornej angličtiny (Dotazník pre študentov 1. ročníka nefilologických odborov prichádzajúcich do kurzov odbornej angličtiny), výsledky vstupného testu a krátky neformálny prehovor študentov. Dotazník, ktorý sme použili na vyprofilovanie súčasného používateľa jazyka v rámci kurzov odbornej angličtiny, bol zameraný na analýzu predchádzajúceho jazykového štúdia našich respondentov. Prvá časť dotazníka bola venovaná získaniu osobných údajov o respondentoch, ako sú pohlavie, vek, typ absolvovanej strednej školy, lokalizáciu stredoškolského štúdia a vzdelanie rodičov. Druhá časť zisťovala údaje o predchádzajúcom jazykovom štúdiu, ako je počet rokov jazykového štúdia, známky z materinského (MJ) a cudzieho jazyka (CJ), absolvovanie resp. neabsolvovanie maturitnej skúšky z angličtiny, znalosti iného CJ, postoje absolventov stredných škôl k angličtine a ich vnímanie dôležitosti maturitnej skúšky z angličtiny. (Pozri príloha 2). Vstupný test nám poslúžil na skompletizovanie údajov získaných z vyššie uvedeného dotazníka a doplnil nám prehľad o faktickej jazykovej vzdelanosti potenciálneho používateľa jazyka. Na tento účel bol použitý kognitívny polytematický rozlišujúci vstupný test, ktorý bol zadaný 39 študentom andragogiky, pedagogiky a učiteľských odborov na prvej hodine kurzu OA v septembri 2012. Test bol zameraný na hodnotenie

súčasnej úrovne ovládania jazyka a bol vyhodnocovaný normatívne¹. Na zabezpečenie validity testu bola použitá technika špecifikačnej tabuľky (Chráska, 1999, s. 23) a reliabilita a objektívnosť testu bola posilnená tímovým rozhodovaním pri výbere obsahu testu a posúdením viacerými osobami (kolegyňami v rámci sekcie anglického jazyka). Na základe výsledkov vstupného testu i vyhodnotenia neformálneho predstavenia sa formou ústnej prezentácie (pozri tab. 1), boli do výskumného bádania zahrnutí iba tí študenti, ktorí dosiahli priemerné skóre; dbali sme na to, aby do výskumnej vzorky neboli včlenení ani nadpriemerní, ani podpriemerní študenti.

Tab. 1: Kritéria hodnotenia vstupných neformálnych prezentácií

HODNOTENIE PREZENTÁCIE		
A) OBSAH		
informačná kvalita relevancia	6	
originálnosť: tvorivý, nápaditý prístup k spracovaniu témy a originálnosť prednesu	5	
využitie interakčných metód	2	
B) FORMÁT		
štruktúra a organizácia prezentácie	5	
používanie signálnych výrazov	3	
C) JAZYKOVÁ SPRÁVNOSŤ		
zvládnutie gramatiky	7	
výslovnosť	2	
hovorený diskurz	5	
D) PREDNES		
očný kontakt, reč tela	2	
hlasitosť, intonácia, tempo reči	2	
vizuálne pomôcky	1	
E) CELKOVÝ DOJEM – plynulosť výpovede, koherencia výpovede, rozsah jazykových prostriedkov, rozsah slovnej zásoby	10	
	50	

V neskorších fázach výskumu bola na meranie študijných výsledkov použitá metóda riadeného testovania a metóda analýzy produktov študentských prác. V záverečnej fáze (december 2012) bol prvákom administrovaný dotazník zameraný na získanie spätnej väzby ohľadne kvality a atraktívnosti kurzu, pričom odpovede respondentov boli vyhodnotené na základe súčtu i percentuálne. (Pozri tab. 2).

Primárnou metódou použitou pri vyhodnocovaní úspešnosti kurzu sa stala analýza SWOT, ktorá sa nám opakovane osvedčuje ako vhodná komplexná metóda vyhodnocovania kvality našich jazykových kurzov. Ďalším dôležitým faktorom,

¹ Normatívne hodnotenie spočíva v zostavení poradia úspešnosti učiacich sa, ktorí sú potom hodnotení vo vzťahu k ostatným spolužiakom (SERR, 2006, s. 182).

Tab. 2: Názory respondentov na kvalitu kurzu OA1 (december 2012)

Hodnotenie kurzu OA1	n	%
pozitívne	2	10
čiastočne pozitívne	8	40
čiastočne negatívne	8	40
negatívne	2	10
spolu:	20	100

ktorý nás posunul smerom k reforme obsahu i dovedty používaných syláb, boli neuspokojivé študijné výsledky, ktoré naši študenti dosiahli po prvom semestri ich cudzojazyčného kurzu. Z celkového počtu 20 študentov totiž ich majoritná časť dosiahla podpriemerné výsledky – 11 študentov bolo ohodnotených známku „E“, 8 študentov získalo známku „D“, a len 1 študent z výskumnej vzorky bol ohodnotený známku „C“. Tieto študijné výsledky boli umocnené aj spätnou väzbou vychádzajúcou od študentov, keď mnohí tvrdili, že kurz je pre nich náročný a učebnica, podľa ktorej sme v kurze postupovali, sa im javí ako bezobsažná a príliš abstraktná. Je nutné poznamenať, že išlo o zahraničnú učebnicu *Academic Encounters, Content Focus: Human Behavior (Reading, Study Skills & Writing)*. Táto učebnica bola v minulosti používaná ako hlavný učebný materiál v prvom ročníku (2 semestre), pričom výhodou sa nám videl fakt, že výučba, ktorá bola v tomto období smerovaná k všeobecnému akademickému jazyku, korešpondovala s tematickým zameraním učebnice. Kniha totiž zahŕňa množstvo úloh zameraných na rozvoj akademického čítania i písania, ako aj aktivít stimulujúcich kritické myslenie a rozvíjajúcich diskusiu. Textový materiál pozostáva z autentických textov vybraných z univerzitných a vysokoškolských učebných materiálov používaných inštitúciami terciárneho vzdelávania v severnej Amerike. Úroveň jazyka sa pohybuje v rozpätí strednej až vysokej pokročilosti a texty sú pomerne náročné. Vzhľadom na fakt, že ich zameranie zodpovedalo odbornému zameraniu študentov a súviselo s témami, ktoré boli v danom období zahrnuté do syláb (texty z oblasti vývinovej psychológie, bio-psychológie, komunikácie a medziludských vzťahov), javila sa nám táto učebnica ako vhodný učebný materiál pre študentov pedagogických a psychologických vied. Skúsenosti nám však časom ukázali, že učebnica je vhodná len pre jazykovo zdatných študentov s rozvinutými komunikačnými kompetenciami a so silnou motiváciou študovať zvolený študijný program, čo, žiaľ, v mnohých prípadoch neplatí pre prvákov, s ktorými prichádzame do styku v rámci štúdia andragogiky či pedagogiky.

2.1 Výsledky prvej fázy výskumu

Výsledky, ku ktorým sme v evalvačnej fáze prvej časti výskumu dospeli, sme zosumarizovali do následných téz:

- zotrvať pri súčasnej orientácii programu na akademickú/odbornú angličtinu;
- zmeniť obsah výučby tak, aby tá bola svojím zameraním zrozumiteľná aj pre študentov s nižšou motiváciou;
- vylúčiť učebnicu *Academic Encounters, Content Focus: Human Behavior: Reading, Study Skills & Writing* kvôli prílišnej náročnosti textov a (podľa názoru respondentov) bezobsažnosti prezentovaných textov;
- vypracovať vlastný učebný materiál;
- zotrvať pri učebnici zameranej na všeobecnú akademickú slovnú zásobu *Academic Vocabulary in Use* a doplniť ju *Anglicko-slovenským lexikónom pedagogiky a andragogiky*, ktorý podporí rozvoj odbornej akademickej slovnej zásoby;
- v prípade potreby zintenzívniť precvičovanie gramatiky;
- včleniť do výučby viac aktivít založených na kreativite;
- venovať viac pozornosti komunikatívnym aktivitám a diskusiám;
- viac pozornosti venovať aktivitám založeným na skupinovej práci;
- povzbudzovať študentov k intenzívnejšiemu využívaniu angličtiny počas seminárov;
- doriešiť organizačné záležitosti – presne vymedziť postihy pre študentov, ktorí porušujú stanovené pravidlá kurzu (nedochvilnosť, časté absencie, opakovaná nepripravenosť, ignorovanie domácich úloh);
- pri plánovaní vyučovacích jednotiek zakomponovať do začiatkových minút seminára zaujímavú aktivitu na osvieženie študentov (ice-breaker, energizer);
- vytvoriť inovovanú verziu syláb kurzu OA pre referenčnú úroveň B1 → B2.

Uvedené vyhodnotenie nám pomohlo vyvodiť optimálne strategické alternatívy zvyšovania kvality nami realizovaného jazykového programu a zároveň nám poskytlo dôležitú spätnú väzbu smerom k efektívnosti našej výučby. Tým sa nám súčasne vytvorilo premostenie do ďalšej fázy inovačného cyklu, v ktorej sme naše výskumné aktivity zamerali najmä na inováciu syláb a učebného materiálu.

2.2 Interpretácia druhej fázy výskumu

Počiatočnú fázu druhej časti výskumu (júl, august 2014) sme teda začali tvorbou učebného materiálu, ktorý mal zohľadňovať požiadavky študentov, a s tým súvisiacu zmenu obsahu i syláb v prvom semestri kurzu odbornej angličtiny. Pre stručnú rekapituláciu by sme radi uviedli, že pri tvorbe učebného materiálu, ktorý sme nazvali *Intorduction to the EAP/ESP course*, sme si za nosnú tému zvolili tému *Vzdelávanie/Education* (podrobnosti boli uvedené v časti *Inovácie zamerané na prvý semester výučby odbornej angličtiny*). Téma nám vyhovovala z dvoch hľadísk: v prvom rade korešpondovala so študijným zameraním našich študentov, a v súvislosti s tým nám otvárala priestor na prácu s rozvíjaním odbornej slov-

nej zásoby. Zároveň nám však umožnila na báze odborných textov v angličtine formovať a usmerňovať našich študentov v oblasti ich študijných kompetencií. Ako premostovací element smerom k odbornej angličtine sme využili túto tému aj pri rozvíjaní akademického písania v náučnom štýle (definície, enumeračný odsek, komparatívne a kontrastné texty).

V posledných fázach výskumu (september 2014 – február 2015) sme výskum premietli do realizácie, monitorovania a vyhodnocovania inovovaného vzdelávacieho programu s následnou verifikáciou jeho efektívnosti a získavaním spätnej väzby pre použiteľnosť programu zo strany študentov. Výskumnú vzorku v tejto etape tvorila obdobná skupina 20 študentov rovnakého študijného zamerania i jazykových spôsobilostí ako v predchádzajúcej fáze výskumu. Hlavným zámerom druhej výskumnej fázy bolo zistiť, či sa inovovaný prístup k študentovi a zmena obsahu výučby a syláb premietnu do výsledkov výučby. Kvôli zabezpečeniu validity výskumu boli v tejto výskumnej fáze použité rovnaké metódy i postupy ako v prvej časti výskumu.

Po ukončení zimného semestra v akademickom roku 2014/2015 sme zaznamenali oveľa priaznivejšie študijné výsledky, ako v predchádzajúcom výskume. Z počtu študentov 20, iba 1 študent bol ohodnotený najslabšou známku „E“; 4 študenti získali za svoj výkon známku „D“, 6 študenti známku „C“ a ostatní 9 študenti boli ohodnotení známku „B“. Aj vyhodnotenie dotazníka zameraného na zistenie kvality a atraktívnosti poukázalo na podstatne lepšiu odozvu zo strany študentov v porovnaní s decembrom 2012. (Pozri tab. 3).

Tab. 3: *Názory respondentov na kvalitu kurzu OA1 (december 2014)*

Hodnotenie kurzu OA1	<i>n</i>	%
pozitívne	8	40
čiastočne pozitívne	10	50
čiastočne negatívne	2	10
negatívne	0	0
spolu:	20	100

Na základe komparácie študijných výsledkov (najmä vzhľadom na fakt, že pri výbere výskumnej vzorky sme sa snažili pridržiavať rovnakých kritérií) v oboch výskumných skupinách bolo preukázané, že inovačné zmeny, ktoré boli do kurzu v akademickom roku 2014/2015 zavedené, jednoznačne viedli k lepším študijným výsledkom. Podobne, na základe dotazníkov získaná spätná väzba poukázala na vyššiu spokojnosť s obsahovým zameraním kurzu v porovnaní s predchádzajúcim kurzom. Ako najväčšie pozitíva 1. semestra kurzu odbornej angličtiny študenti uvádzali:

- rozšírenie slovnej zásoby;

- správne zvolený výber tém;
- získanie novej slovnej zásoby súvisiacej so študovaným odborom;
- možnosť praktického využitia nadobudnutých vedomostí v študovanom odbore;
- rozvoj samostatnej práce;
- rozvoj práce v tíme;
- rozvoj písania v náučnom štýle;
- spoznanie akademickej roviny anglického jazyka;
- prístup k takej oblasti angličtiny, ku ktorej sa študent AJ bežne nedostane;
- nenásilný prechod od všeobecnej angličtiny do angličtiny odbornej.

Najmä posledné tri položky signalizujú, že inovácia obsahu a zároveň modifikácia tematického zamerania seminárov priniesla žiadané výsledky. Študenti, ktorí boli zahrnutí do druhej výskumnej fázy oveľa pozitívnejšie hodnotili jazykový seminár, než študenti z prvej výskumnej fázy a v mnohých prípadoch boli schopní doceniť jeho význam.

Záver

V dnešnej dobe, keď sme svedkami prehnanej kvantifikácie pri meraní efektívnosti pedagógov či vzdelávacích inštitúcií, máme ambíciu poukázať aj na dôležitosť kvality, hoci tá sa v mnohých prípadoch numericky vyjadriť nedá. O kvalitnú prácu sa pokúšame aj v rámci výučby cudzojazyčnej komunikácie, pretože si uvedomujeme, že primárny záber našej práce, spočíva v skvalitňovaní cudzojazyčnej vybavenosti našich študentov v akademickom prostredí a v prispôsobovaní sa požiadavkám súvisiacich s ich budúcou profesiou. Z tohto dôvodu sa v posledných rokoch sústreďujeme na vylepšovanie našej výučby v zmysle inovovania doteraz používaných učebných materiálov, prípravy nových skrípt a učebníc, či v zmysle inovácií obsahu, metód i spôsobu výučby. Hlavným našim zámerom je priblížiť sa potrebám študentov, opierajúc sa pritom o rozvoj ich študijných i jazykových kompetencií, a tak participovať na príprave absolventa vysokej školy, s cieľom dopomôcť mu k jeho bezproblémovému fungovaniu v budúcom profesijnom živote.

Príloha 1: Praktické ukážky typov cvičení a úloh

Na ilustráciu uvádzame výňatky z úvodnej časti učebného materiálu vypracovaného pre jazykový kurz Odborná angličtina 1 (OA1) pre andragógov, pedagógov a učiteľské odbory.

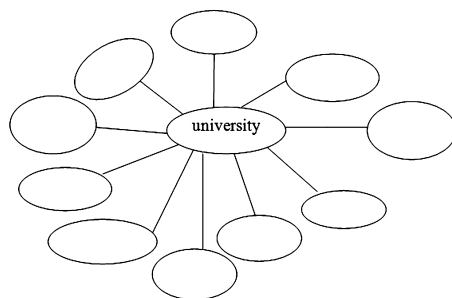
INTRODUCTION TO THE EAP/ESP² COURSE

BECOMING A UNIVERSITY STUDENT

² EAP – English for Academic Purposes, ESP – English for Specific Purposes

A. PRE-READING

1. Prepare a mind map based on the word *university*.



2. Put the sentences describing the main goals of education in your order of importance. Then give arguments for your choice.

The main goal of education is to:

A	prepare a person for his future job	
B	provide knowledge and develop skills in individuals	
C	keep children out of the streets	
D	increase one's options in seeking a future career	
E	allow clever and intelligent children to do well	
F	open one's horizons	
G	achieve better understanding and appreciation of the world	
H	make the child fit into higher society	
I	enable people to earn a lot of money	

B. READING

DEVELOPING EFFECTIVE STUDY HABITS

Learning how to be a university student is a process – and involves getting to grips with many different kinds of tasks and challenges. New environment, perhaps living away from home, surviving on a budget, living with different people, taking lots of different modules, and working with a variety of teachers/tutors, can all be a bit unsettling at the beginning. For some it is very exciting, and it is easy to lose focus on the work with all the opportunities for socialising. For others, it becomes overwhelming, with deadlines piling up rapidly. However, with or without the search for extra help it is helpful to try and gain control yourself by developing some kind of routine. A routine will ensure that the work and preparation you need to do is undertaken in a relatively calm manner. If you can avoid letting things pile up, by leaving everything to the last minute, you will give yourself more of a chance to understand, develop and so enjoy your study.

Here are some rules of thumb which should help you come up with some useful study habits.

...

(Pokračovanie textu).

C. POST-READING ACTIVITIES

1. Group work. Carry out a kind of research by asking each other the following questions. Then present your findings to the rest of the class.

1. Where are you from? How old are you?
2. What type of a secondary school did you attend?
3. What was your favourite school subject?
4. Was there any teacher whom you remember in particular for any reason?
5. Was it easy to be admitted to the University?
6. How long have you been studying English?
7. What is your biggest problem: listening comprehension, reading comprehension, speaking or writing in English?
8. What do you do to improve your English language knowledge?

When referring back use the following structure:

- A) **Basic information** – date (when the research was carried out), the purpose of the research, method description (interview), demographic information about your respondents (gender, age, number, place of residence, ...).
- B) **Main findings** (the results of your research).
- C) **Conclusion** – sum up your data, make some general comments.

2. Answer/discuss the following questions.

1. What can be done to avoid homesickness?
2. What have been the biggest challenges to be faced during first weeks of your university study?
3. Can you name some advantages/pluses of being a university student?
4. Which useful resources do university libraries provide access to?
5. Do you know any journals or magazines linked with your study subject?
6. Give the profile of yourself at the beginning of your university study. What sort of student are you?

D. ACADEMIC LANGUAGE FOCUS – DEFINITIONS

When we describe things we sometimes need to define and classify them. It is especially important to use definitions in academic and field-specific language, because via definitions the author makes something (e.g. technical term) clear, distinct and definite. **Definition** is a formal statement which determinates or explains the meaning or significance of a key term by setting its basic and typical features, characteristics and attributes. It is important to define key terms, usually technical terms, so that:

- you show you understand them
- you show how you are using them
- you alert your reader/listener to terms that may be problematic

Where can you find definitions?

- an online dictionary resource (Dictionary.com, Thesaurus.com)
- Oxford English Dictionary
- different types of thesauri

3 TYPES OF MISTAKES

When you are defining a key term, AVOID the basic mistakes that may occur when a definition is being prepared:

1. The word to be defined is used in the definition itself – e.g. *A lecturer is a person who lectures.*
2. An example is given rather than definition itself – e.g. *A dictionary is a book like the Longman Dictionary of Contemporary English.*
3. The general class, or the particular characteristics is omitted from the definition – e.g. *A degree is given by a university to a student who has passed the appropriate examinations.*

HW 1

Re-write the incorrect definitions in the passage above in a more satisfactory way.

...

(Nasleduje pokračovanie teoretickej časti).

E. DEFINITIONS – EXERCISES

1. Read the following selections, underlining each definition and write ex in the left hand margin beside an example of the definition.

1. Our self-concept is the product of learning. This learning goes on every day, usually without our being aware of it. Learning may be defined as a relatively permanent psychological change that occurs in us as a consequence of experience. Through the experience of falling in the bathtub and getting his nose full of water, a child may learn to fear the water. The same principle operates in the learning of the self-concept. A fat child, through the experience of the listening to her classmates poke fun at her body, learns that being fat is bad and therefore that she is bad. In the learning of the self-concept, there are three important factors that must be considered: association, consequences, and motivation.
2. One device for helping slum dwellers better their lives was the settlement house. This was a new kind of community center right in the slum which offered services to the poor, especially immigrants. One of the first such centres was Hull-House, founded in Chicago in 1889 by Jane Addams. At Hull-House she started classes in sewing, child care, and English. There was help for working mothers with babies. There were free medical clinics and gymnasiums and singing clubs to keep youngsters off the streets. The goal was not to give just charity but a helping hand in adjusting to American life.

...

(Nasledujú rôzne typy úloh na precvičovanie a upevňovanie prebratej látky).

Príloha 2: Dotazník pre poslucháčov 1. ročníka

Dotazník je zameraný na získanie informácií, ktoré sa týkajú štúdia cudzích jazykov. Informácie budú využité pri inovácii kurzu odbornej jazykovej prípravy na Katedre jazykov FF UK, preto prosíme, aby ste uvádzali pravdivé odpovede.

A. Osobný profil

1. Pohlavie: Muž Žena
2. Vek:
3. Typ strednej školy, ktorú ste navštevovali:
4. Mesto, v ktorom ste ukončili stredoškolské vzdelanie:
5. Vzdelanie rodičov (vhodné zakrúžkujte):
6. Otec: a) základné; b) úplné stredoškolské; c) vysokoškolské
7. Matka: a) základné; b) úplné stredoškolské; c) vysokoškolské

B. Analýza doterajšieho štúdia

1. Angličtinu študujem (uved'te počet rokov): ...
2. Mám doklad o jazykových znalostiach z angličtiny (zakrúžkujte príslušné číslo):
maturita B1 1
maturita B2 2
skúška na inej vysokej škole 3
štátna jazyková skúška 4
iné osvedčenie (uved'te) 5
3. Ovládam iný cudzí jazyk (uved'te aký a na akej úrovni, t. j. začiatočník, mierne pokročilý, stredne pokročilý, pokročilý):
.....
.....
.....

4. Akou známku ste boli ohodnotený v uvedených predmetoch a ročníkoch (známku zapíšte do tab.):

Jazyk	Koniec 3. ročníka	Koniec 4. ročníka	Maturita
Materinský			
Anglický			
CJ			
CJ			

(CJ – cudzí jazyk, dopíšte, o ktorý CJ ide)

5. Svoju terajšiu znalosť angličtiny hodnotím ako (zakrúžkujte príslušné číslo):
 - 1) **Výborná** (schopnosť viesť plynulú a funkčnú komunikáciu, schopnosť porozumieť dlhším textom, článkom a správam o aktuálnych problémoch, schopnosť porozumieť všeobecnému hovorenému jazyku, schopnosť písať rôzne typy textov aj na zložité témy);
 - 2) **Nadpriemerná** (schopnosť viesť bežnú konverzáciu aj s rodenými hovoriacimi, schopnosť porozumieť hlavným myšlienkam zložitého textu na konkrétne aj abstraktné témy, schopnosť vytvoriť jasný, správne štruktúrovaný text);
 - 3) **Priemerná** (schopnosť porozumieť spisovnému jazyku pri komunikácii o známych veciach, schopnosť porozumieť jasne štruktúrovaným textom, jednoduchým novinovým článkom a návodom, schopnosť vytvoriť jednoduchý text na známe témy);

- 4) **Slabá** (problémy s komunikáciou, schopnosť porozumieť iba jasnej, pomalej a starostlivo vyslovovanej reči, problémy pri písaní súvislého textu, nevyhnutnosť používania slovníka pri vlastnej produkcii textu).
6. Je podľa vášho názoru maturita z cudzieho jazyka (označte len jednu možnosť):
- a) nutná
 - b) užitočná
 - c) nepodstatná
 - d) zbytočná
7. Anglický jazyk patril počas vášho stredoškolského štúdia k predmetom (označte len jednu možnosť):
- a) obľúbeným
 - b) neutrálnym
 - c) neobľúbeným

Ďakujeme, že ste nám venovali svoj čas a že ste svojimi informáciami prispeli ku skvalitňovaniu našej pedagogickej práce.

Literatúra

- BROPHY, J. (2005). Efektívni vyučovaní. In *Efektívni učení ve škole*. Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO (s. 13–38). Praha: Portál.
- CHRÁSKA, M. (1999). *Didaktické testy*. Brno: Paido.
- MOZGA, J., & VÍTEK, M. (2003). *Inovace a nový produkt*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- SEAL, B. (1999). *Academic Encounters, Content Focus: Human Behavior (Reading, Study Skills & Writing)*. Cambridge: CUP.
- PETŘÍKOVÁ, A., & SERDULOVÁ, M. (2005). *Sylaby pre výučbu anglického jazyka v systéme UNlcert® na Katedre jazykov FiF UK (pedagogicko-psychologické vedy)*. Interný materiál Katedry jazykov FiF UK, Bratislava.
- POLÁČKOVÁ, G., JUREČKOVÁ, A., & DŽUGANOVÁ, B. (1996). *Textbook of Medical English*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- PRŮCHA, J. (1997). *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál.
- SERDULOVÁ, M. (2007). The Topic of Education as the Encounter with University Study. In *Sborník prací z mezinárodní konference Odborný cizí jazyk na vysokých školách III* (s. 164–166). Praha: Česká zemědělská univerzita.
- SKALKOVÁ, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.
- SKALKOVÁ, J. (2007). *Obecná didaktika*. 2. rozšírené a aktualizované vydání. Praha: Grada.
- Spoločný európsky rámec pre jazyky*. (2006). Bratislava: ŠPÚ.
- ŠVARCOVÁ, I. (2005). *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT.
- ŠVEC, Š. (1986). Inovačný cyklus a vedecké vyhodnocovanie v pedagogike. *Jednotná škola*, 38 (1), 8–23.
- ŠVEC, Š. (2005). Učiteľská taxonómia: Systematika programových cieľov, učebných aktivít a hodnotených výsledkov. *Pedagogická revue*, 57(5), 453–476.
- ŠVEC, Š. (2006). Cieľový program: Starodávna prvoradosť a súčasná zaostalosť (nielen v didaktike). *Pedagogická revue*, 58(5), 451–477.
- TUREK, I. (2005). *Inovácie v didaktike. Príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovacom procese na základných a stredných školách*. 2. vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

UNCert®, systém jazykovej výučby a certifikácie pre študentov nefilologických odborov. (2004). Bratislava: Ekonóm.

Všeobecné ciele pre výučbu cudzích jazykov na Katedre jazykov FiF UK Bratislava. (2005). Interný materiál Katedry jazykov FiF UK, Bratislava.

Autorka

PhDr. Milica Lacíková Serdulová, PhD., e-mail: milica.lacikova@uniba.sk, Katedra jazykov, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, Slovenská republika.

Autorka pôvodne vyštudovala históriu a filozofiu na FF UK v Bratislave, kde si v roku 1994 svoju aprobáciu rozšírila o anglický jazyk a literatúru. Doktorandské štúdium v odbore Pedagogika so zameraním na anglický jazyk absolvovala v tej istej inštitúcii a jej dizertačná práca bola venovaná problematike inovácií vo výučbe odborného jazyka na vysokej škole. Autorka v súčasnosti pracuje ako odborná asistentka na Katedre jazykov FiF UK v Bratislave, kde sa orientuje na výučbu odbornej angličtiny so zameraním na andragogiku, pedagogiku, kulturológiu, etnológiu a sociológiu. Svoju pedagogickú, publikačnú a vedeckú činnosť zameriava predovšetkým na inovačné procesy v skúšaní a testovaní a pri tvorbe, realizácii a vyhodnocovaní cudzojazyčných kurzov v terciárnej sfére.

Príprava učebných materiálov podporených multimediami aktivitami na Technickej univerzite vo Zvolene

Preparation of teaching materials supported by multimedia activities at the Technical University in Zvolen

Jaroslava Štefková

Abstrakt: Štúdia sa zaoberá problematikou tvorenia učebných materiálov pre odborné jazykové kurzy. Na vysokých školách nefilologického zamerania pokračuje jazykové vzdelávanie vyučovaním odborného cudzieho jazyka. Pre potreby špecializovaných kurzov si učitelia vytvárajú odborné jazykové učebnice, ktoré reprezentujú odbor. V tejto štúdií rozoberáme postup tvorby a dotazníkové vyhodnotenie kurzu na Technickej univerzite vo Zvolene pre odbor Protipožiarna ochrana so špecializovanými materiálmi podporenými multimediami aktivitami.

Kľúčové slová: odborný cudzí jazyk, vyučovacie materiály, multimediami záznamy, vyhodnotenie kurzu

Key words: language for specific purposes (ESP), instructional materials, multimedia inputs, course assessment

Úvod

Vyučovanie cudzích jazykov na vysokých školách plynule nadväzuje na vyučovanie všeobecného cudzieho jazyku na stredných školách. Ako pokračovanie cudzojazyčného vzdelávania prichádza na rad vyučovanie odborného cudzieho jazyka. Mnohé vysoké školy si uvedomujú dôležitosť vyučovania odborných cudzích jazykov zvýšenou dotáciou hodín a predmetov v bakalárskom i inžinierskom alebo magisterskom štúdiu. Ovládanie cudzieho jazyka v odbore zvyšuje šance uplatnenia sa absolventov či na slovenskom alebo zahraničnom trhu.

Vyučovanie odborného cudzieho jazyka je pomerne široká oblasť, ktorá v poslednej dobe rezonuje v odborných aj verejných kruhoch čoraz viac. Proces vyučovania odborného cudzieho jazyka v našom chápaní zahŕňa predovšetkým metodiku vyučovania a výber odborného učiva a tvorbu učebných materiálov. Tento článok sa zaoberá hlavne koncepciou vyučovacích materiálov. Učebné pomôcky charakterizuje Drienský, Hrmo (Driensky, Hrmo, 2004) ako skupinu materiálnych prostriedkov, ktorý je priamym nositeľom informácií. Ma primárny vzťah k obsahu vzdelávania. Knižné materiály, v našom prípade učebnice, predstavujú vizuálne učebné pomôcky (Driensky, Hrmo, 2004, s. 6). Počítač, resp. dataprojektor s reproduktormi sú „iba“ technické prostriedky poskytujúce doplnkový audiovizuálny materiál, prípadne vizuálny materiál ako učebnú pomôcku. Učebnica (Turek,2010) „zohráva

rozhodujúcu úlohu vo vyučovacom procese, je najdôležitejšou učebnou pomôckou pre žiakov a oporou práce učiteľa“. Turek taktiež upozorňuje na výskumy, ktoré tvrdia, že učebnica, nie vyučovacie osnovy, určuje kvalitu vyučovacieho procesu. Vyučujúci cudzích jazykov potvrdzujú, že učebnica jednoznačne ovplyvňuje kvalitu vyučovacieho procesu. Medzi najdôležitejšie zložky učebnice patrí text (základný, doplňujúci) a mimo textové zložky (aparát organizácie osvojovania = úlohy, cvičenia, vyznačenia a tabuľky, ilustrácie a orientačné prvky). Rozsah textu je stanovený na približne 57 %. O učebniciach by malo platiť, že dodržia didaktické zásady ako napr. vedeckosti, primeranosti, názornosti, zrozumiteľnosti. V súčasnosti by sme mali venovať pozornosť výtvarnej podobe učebnice, ktorá učebnicu zatriktívni pre študentov. K zrozumiteľnosti a efektívnosti učebnice prispieva aj veľkosť a tvar písmen, použité farebné motívy a obrazový materiál (Turek, 2010).

Oblasť učebných pomôcok vo výučbe jazykov je široká a nevyhnutne konfrontuje odborné znalosti a jazykové prvky. Knižný trh poskytuje široké spektrum odborných jazykových učebníc pre ekonomické a finančné odbory, prípadne hotelierstvo a cestovný ruch. Vyskytli sa aj publikácie pre letcov a vojenskú zložku. Avšak technické vysoké školy a univerzity ponúkajú špecializované odbory s relatívne malým počtom študentov nie sú pre veľké vydavateľskú zaujímavé. Z tohto dôvodu sú vyučujúci cudzích jazykov nútení koncipovať vlastné vyučovacie knižné alebo aspoň textové materiály odrážajúcu úzku problematiku toho ktorého študijného odboru. Na Technickej univerzite vo Zvolene vyučujúci cudzích jazykov pripravili učebnice pre viaceré špecializované odbory predovšetkým v anglickom jazyku (pre odbor protipožiarnej ochrany, drevárstvo, dizajn a lesnícke odbory).

Odborné jazykové učebnice berú do úvahy dve zložky – odbornú a jazykovú. Odborná zložka sa realizuje predovšetkým výberom textov obsahujúcimi odborné termíny s rôznou hĺbkou odbornej viazanosti, ktoré obsahovo reprezentujú dominantné smery odboru. Termíny sú v rámci určitej teórie pojmovo definované odborné slová. Ich označenie sa týka tých charakteristických znakov, ktoré sa v rámci tejto teórie pokladajú za základné znaky technického a/alebo vedeckého predmetu. Najdôležitejšími kritériami pre termín sú viazanosť na určitý vedný odbor, pojmovosť, presnosť, jednoznačnosť, neutrálnosť (Ďuricová, 2003, s. 233). Jazyková zložka využíva gramatické štruktúry obsiahnuté v texte pričom zdôrazňuje jazykové zvláštnosti alebo častejšie sa opakujúce gramatické prvky. Niektoré gramatické štruktúry sú typické pre odborný štýl (trpný rod, trpné prídavné mená, prídavné mená, zložené výrazy, výrazy, kde podstatné meno plní funkciu prídavného mena a iné) a niektoré ponúka konkrétny text (minulý čas, prítomný čas, vyjadrenie množstva, spájacie výrazy a pod.). Vždy je však potrebné zvážiť podiel odborného a jazykového vzdelávania. Na jazykových kurzoch je to v prospech jazyka a na odborných hodinách je to v prospech odborného vzdelávania. Na jazykových hodinách je potrebné akceptovať jazykovú vyspelosť študentov. (Tarnopolsky, 2013, s. 6) Napriek tomu, že učebnica je lineárna, tematicky a obsahovo

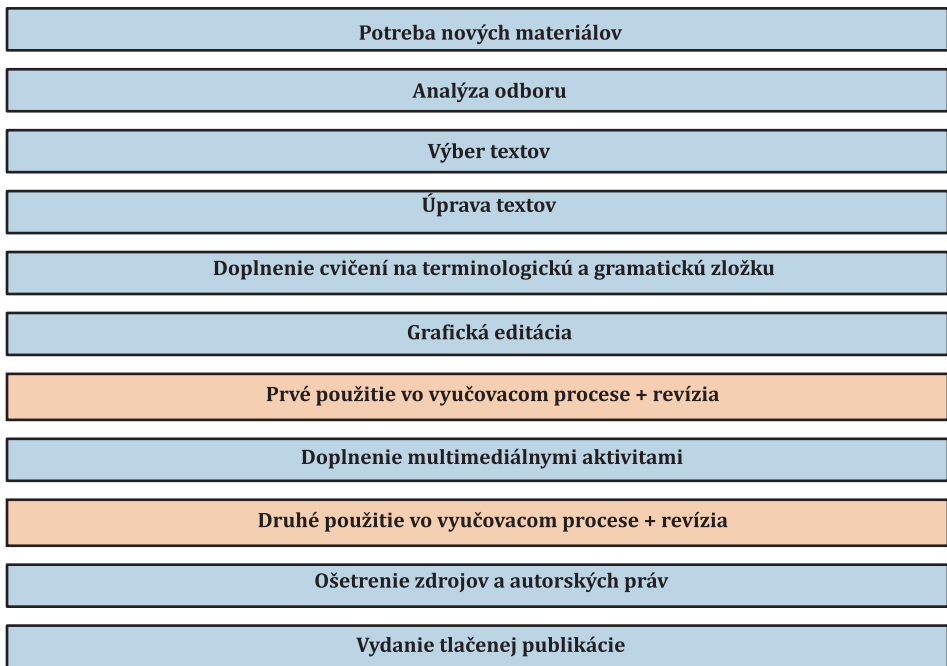
by mala byť vnútorne prepojená a reflektovať odbornú i jazykovú vyspelosť učiacich sa. Špecifiká vedného odboru sa do jazykovej odbornej učebnice prenášajú podľa charakteru odbornej výskumnej práce a potrieb študijného zamerania. Toto stanovisko zastáva aj Kanichová, Vlčková v ich odbornej práci (Kanichová, Vlčková 2014), ktoré dodávajú, že učebnice pre vysoké školy by sa mali pohybovať v jazykových mantineloch SERR (Spoločný európsky rámec) a UNICert II a III. Jazyková zložka odbornej jazykovej učebnice musí odrážať jazykové potreby absolventov, mať dostatočnú nasýtenosť odbornými termínmi a zdôrazňovať syntaktické a štylistické prvky, resp. gramatické prvky, predovšetkým v doplnovacom aparáte kapitol (cvičenia) a rozvíjať jazykové zručnosti učiacich sa. V niektorých odboroch sú uprednostňované produktívne zručnosti a v iných receptívne zručnosti. Je potrebné brať do úvahy aj to, že niektoré kapitoly si vyžadujú precvičovanie konkrétnych zručností.

Tvorba učebných materiálov

Proces tvorby učebných materiálov začína dlho predtým ako samotné materiály vzniknú. Pri tvorbe našich konkrétnych materiálov sme vychádzali zo zistení, že učebnica z roku 2005 je zastaraná, pretože nereagovala na zmeny v profilácii študijného odboru, ktorý prešiel tromi akreditáciami v roku 2015, 2011 a 2007. V neposlednom rade je aj dizajn učebnice nevyhovujúci. Z týchto dôvodov sme postupne inovovali texty a hľadali nové texty, ktoré by lepšie odrážali posun v profile študentov a vývoj v odbore. Ďalší aspekt, ktorý ovplyvnil naše tvorivé úsilie bol aj ten, že študenti, ktorí prichádzajú študovať daný odbor nedosahujú jazykovú vybavenosť potrebnú na zvládnutie práce s rozsiahlejšími odbornými textami. Z toho dôvodu bolo potrebné pripraviť materiál na nižšej jazykovej úrovni s väčším počtom úloh na precvičenie gramatických javov špecifických pre odborné články a úlohy na precvičovanie čitateľskej zručnosti. Po poslednej akreditácii sa ustálili predmety v jednotlivých stupňoch štúdia s zvýšenou hodinovou dotáciou. Konkrétne to znamená, že odborný cudzí jazyk sa učí jeden semester v bakalárskom štúdiu v rozsahu 3 hodiny týždenne a v inžinierskom štúdiu sú dva predmety, Akademická angličtina a Odborná komunikácia 2, oboje v rozsahu 3 hodín týždenne. Na základe toho sme vedeli, aký časový priestor máme k dispozícii na aktivity rozvíjajúce jazykové zručnosti v odbornom kontexte. Predmety sa opakujú v letnom semestri, a tak ich príprava, resp. použitie, bolo časovo limitované na letné semestre.

Proces tvorby odbornej jazykovej učebnice podporenej multimediálnymi aktivitami je ilustrovaný na obrázku č. 1.

Každý krok uvedený na obrázku č. 1 sa dá ďalej spresniť čiastkovými krokmi. Počas vzniku potreby novej učebnice sme videli prednosti tlačeneho materiálu, ktorý poskytoval okamžitý materiál na hodinu umožňujúci vyučujúcim sa sústrediť na lepšiu didaktickú prípravu samotnej hodiny, prípadne na detailnejšie na-



Obr. 1: *Proces tvorby vyučovacích materiálov*
Zdroj: vlastné spracovanie

študovanie odbornej terminológie. Analýza odboru predstavovala dôležitý krok z obsahového hľadiska. Na základe povinných predmetov a povinne voliteľných predmetov sme oslovili jednotlivých garantov s požiadavkou o niekoľko kľúčových termínov, prípadne zákonov, ktoré by študenti daného predmetu mali ovládať. Na základe toho sme hľadali na internete témy ktoré by korešpondovali s konkrétnou tematikou. Nasledovala mravenčia práca, kde veľkého rôznorodého množstva bolo potrebné vyselektovať text vhodný do novovznikajúcej učebnice. Súčasný tlak doby a možnosti, ktoré ponúka výpočtová technika a internet prispeli k rozhodnutiu pripraviť tlačенú učebnicu doplnenú o multimediálny materiál. Vedeli sme, že potrebujeme učebnicu, ktorá by zabezpečovala materiály s trvalým obsahom, ktoré by spĺňali pre učiteľa zdrojový materiál a pre študenta obsahový základ, ku ktorému sa môže kedykoľvek vrátiť. Ďalším, rovnako dôležitým, krokom bolo doplnenie papierových materiálov multimediálnymi aktivitami z viacerých dôvodov. Vizualný materiál nahrádza vecné materiálne pomôcky. Multimediálne záznaky predstavujú autentický jazyk, čo je pri štúdiu jazyka nesmierne dôležité. Hovorené slovo, či hovoríme o videonahrávkach (hlavne) alebo audio nahrávkach, pochádza z rôznych jazykových proveniencií a študenti môžu sledovať jazykové

špecifiká (prízvuk, intonáciu) spojený s daným regiónom a taktiež odlišnú lexiku pre americkú a britskú angličtinu. Videá sú používané ako doplňujúci materiál obsahujúci, buď základnú odbornú lexiku alebo doplňujúcu lexiku, alebo slúžia na odľahčenie mentálnej záťaže študentov po dlhšej práci s papierovými materiálmi, prípadne po práci s ťažšími úlohami. Videá taktiež dodávajú materiál s reáliami z autentického prostredia. Spojenie obrazu aj zvuku poskytuje aj z didaktického hľadiska lepší vyučovací materiál, pretože rozvíja jazykové uvedomenie a uľahčuje proces zapamätávania si. Použitie videozáznamov jednoznačne dominuje v porovnaní s audio záznamami. Zhodujeme sa s Deákovou (2015), že čisto audiozáznamy sú na ústupe. Špecifické odborné audio nahrávky sú relatívne nedostupné a pre pedagógov je zložitá ich svojpomocne vyrobiť. Praktické využitie videí má veľa variant, od posluchových úloh, zachytenie odborných výrazov, reprodukciu počutého a tak ďalej. Z hľadiska tvorby vyučovacích materiálov je dôležité podotknúť, že materiály boli použité dva krát pred ich finálnou úpravou. Prvý krát bolo dôležité zistiť, problematické prvky pre študentov a vhodne ich doplniť či verbálnymi cvičeniami alebo posluchovým materiálom. Druhé použitie je kontrolné, kde sa preveruje účelnosť predchádzajúcich úprav.

V našich materiáloch bolo použitých 17–18 videozáznamov počas vyučovania odborného cudzieho jazyka, čiže asi 1,5 záznamu na vyučovaciu hodinu (blok 3x45 min). K vyučovaným predmetom boli vytvorené 4 podpory so spracovanými úlohami k videozáznamom (lexika, frázy a jednoduchá úloha alebo otázka zamerané na porozumenie) pre inžiniersky stupeň a 2 podpory pre bakalársky stupeň. Spôsob sprístupnenia týchto elektronických materiálov bol pomocou UIS – Univerzitného informačného systému viazaného na predmet sprístupnený študentom daného predmetu.

Čo sa týka metodiky vyučovania, keďže oba kurzy boli vyučované jedným vyučujúcim, ktorý je aj autorom materiálov, výberu a prípravy multimediálnych doplnkových aktivít môžeme hovoriť aj o jednotnom štýle vyučovania. Rozdielna je pripravenosť študentov na odbor. Zatiaľ čo študenti inžinierskeho štúdia už absolvovali širšie spektrum odborných predmetov, môžeme tu hovoriť o vyučovaní jazyka cez obsah (CBI – Content Based Instruction). V bakalárskom štúdiu sa jedná o CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Mohanty at al, 2005), lebo mnohí študenti majú veľmi obmedzené znalosti odboru, keďže na začiatku bakalárskeho štúdia majú predmety skôr všeobecného charakteru. Z tohto dôvodu sa s mnohými odbornými vecami stretávajú prvý krát na hodinách cudzieho jazyka.

Výskumná časť

Po ukončení semestra s inovovanými vyučovacími materiálmi sme uskutočnili dotazník, ktorý bol zameraný na spokojnosť študentov s vyučovacími materiálmi doplnenými multimediálnymi záznamami. Predtým ako pristúpime k objasneniu výsledkov dotazníka, je potrebné uviesť, že v inžinierskom odbore boli vytvorené

štyri kľúčové elektronické podpory a počet prístupov počas semestra a skúškového obdobia bol (3-1-0-3) z celkového počtu oprávnených užívateľov 38, čo predstavuje 7,8 % a pre bakalársky stupeň 8 prístupov z 37 študentov, čo predstavuje 21 %. Elektronické opory boli vytvorené v rámci Univerziténeho informačného systému a jeho funkcionalite E-podpory. (Vid' Obr. 2) Všetky štyri podpory obsahovali video záznam s hovoreným textom v rôznom štýle: napr. komentár k práci hasičov s lesnými požiarimi, ďalšie opory predstavovali popis a rozdelenie a jedna virtuálnu e-hodinu. Každá opora mala uvedenú slovnú zásobu, otázky so správnymi odpoveďami. Celá opora bola vytvorená ako doplnkový materiál, relatívne nenáročný na čas a intenzitu štúdia. Jej otvorenie bolo na báze dobrovoľnosti a záujmu, nebolo podmienené žiadnym hodnotením alebo ocenením od vyučujúceho. Vzhľadom na to, že opora vznikla ako prvá opora v študijnom odbore, teda ani študenti ani vyučujúci ešte nemajú reálnu skúsenosť s ich využívaním, odhadujeme, že to sú aj dôvody malého záujmu o podporu. Ďalším dôvodom môže byť relatívna komplikovanosť prístupu k opore, kde je potrebné sa v UISe preklikať cez štyri stránky, aby sa študent k opore dostal. Z hľadiska doručenia elektronickej opory by bolo snád' jednoduchšie zaslať študentom link a cvičenia vo forme mailu. V budúcnosti budeme tieto otázky pozorne sledovať a riešiť.

Prieskumu sa zúčastnilo 51 respondentov (26 Bc. a 25 Ing.) zo 74 celkového počtu študentov bakalárskeho stupňa a inžinierskeho stupňa (návratnosť dotazníka 68 %). Dotazník obsahoval celkovo 14 otázok, ktoré boli zamerané na náročnosť kurzu, aktivity na jazykové zručnosti, témy, množstvo domácej úlohy, vplyv aktivít na osvojenie si učiva, najatraktívnejšie a najmenej atraktívne aktivity, zhodnotenie celého kurzu. V nasledovnej časti prinášame stručné zhrnutie výsledkov.

Zásadná otázka určujúca ďalšie použitie alebo vypustenie multimediálnych aktivít zo vzdelávacieho procesu potvrdila silnejúce postavenie multimediálnych záznamov, resp. IK technológií vo vyučovacom procese, kde si 66,7 % respondentov myslí, že sú nevyhnutnou súčasťou vyučovacieho procesu. Zhruba jedna tretina (29,4 %) respondentov zastáva názor, že budú iba dopĺňať prácu pedagóga. Z výsledkov tejto otázky jednoznačne vyplýva, že použitie multimediálnych úloh, záznamov a práca s nimi sú a budú pre študentov prirodzené a učiteľ sa musí naučiť využívať ich čo najefektívnejšie pre kvalitný výkon svojho povolania.

Z výsledkov na ostatné otázky vyberáme tie, ktoré sa nám javia ako zaujímavé a relevantné k téme nášho článku. Ako autorov nás teší, že študenti ho vnímajú ako primerane náročný, prípadne o čosi náročnejší ako očakávali a zachytávajúci odbor ako v rozsahu, tak aj v aktuálnosti. Čo sa týka aktivít počas kurzu najväčší nedostatok vidia študenti v oblasti gramatiky (35,5 %), potom písomnej produkcie a počúvania. Ostatné detaily sú uvedené v grafe č. 3. Je nutné poznamenať, že kurz odborného jazyka nie je zameraný na precvičovanie a rozvíjanie gramatiky, hoci v ďalšej časti (Najhoršie na kurze bolo...) niekoľko respondentov uviedlo, že

E-projekt: Fire rated walls

Základné informácie Knižnica e-objektov	Pracovníci Testovacie bázy	Harmonogram Podpory	Dokumentácia Nástroje scenáristu	Úlohy
Základné informácie	Mapa podpory	Časti podpory	Náhľad	Zoznam pojmov

Úprava časti Fire Rated Walls

Pomocou editora môžete upravovať obsah vybranej časti. Časť môže byť formátovaná obmedzenou množinou HTML značiek. Nepodporované značky a z

Cesta: Fire Rated Walls / Fire Rated Walls

Použiť HTML editor: áno nie

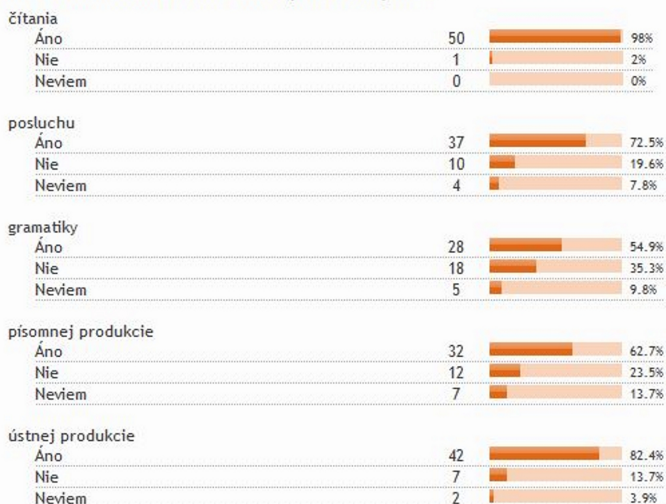
Vocabulary for this video:
 fire-resistance-rated constructions - konštrukcie so stanovenou požiarou odolnosťou
 fire wall - požiarna stena
 to restrict - obmedziť
 in particular - konkrétne
 foundation - základy
 roof - strecha
 1-hour fire rating - 1-hodinová požiarou odolnosť/ochrana

Obr. 2: Ukážka elektronickej opory pre inžiniersky stupeň odboru Protipožiarna ochrana a bezpečnosť
 Zdroj: Vlastné spracovanie

kurz je zameraný na odbor (rozumejme nadstavbové prvky), hoci mnohí študenti zápasia so základnými gramatickými pravidlami.

Z ďalšej časti dotazníka vyberáme otázku zameranú na aktivity, ktoré mali najväčší vplyv na osvojenie si cudzieho jazyka. Je potrebné podotknúť, že táto otázka prezentuje subjektívne a laické posúdenie resp. výber aktivít študentami. Napriek tomu, že výpovede v tejto otázke nemajú objektívnu výpovednú hodnotu, vyučujúcemu môžu slúžiť ako odporúčenie od študentov o vlastnom vnímaní efektívnosti učenia. Študenti si vybrali ako najvýznamnejšie čítanie anglických textov, nasledované prekladovými cvičeniami a jazykovými cvičeniami k textom. Ďalej uvádzajú ako významné aj počúvanie a sledovanie video záznamov. Napriek faktu, že sú to študenti univerzity a mali by byť zvyknutí na samoštúdium a domácu prácu, domáce úlohy sa umiestnili na poslednom mieste. (viď graf č. 2).

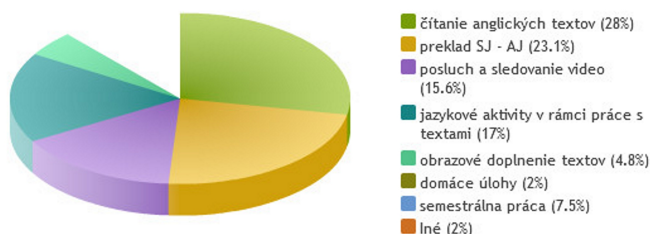
4. Bolo v kurze dostatok aktivít zameraných na rozvíjanie ...



Graf 1: Zastúpenie aktivít rozvíjajúcich jazykové zručnosti.

Zdroj: vlastné spracovanie

Ktoré aktivity mali najväčší vplyv na Vaše jazykové osvojovanie. Vyberte 3.



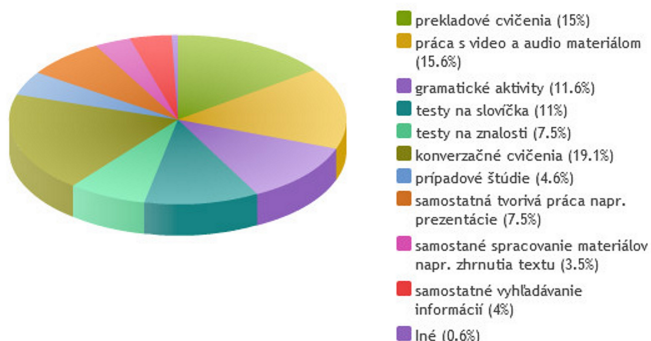
Graf 2: Graf o aktivitách ovplyvňujúcich jazykové osvojovanie.

Zdroj: vlastné spracovanie

Na druhej strane, činnostiam, ktoré študentom najviac chýbajú, dominujú konverzačné cvičenia nasledované prácou s video a audio materiálom. Na poslednej priečke sa prekvapivo ocitli samostatné spracovanie materiálov, napr. zhrnutie. Viac informácií nájdete v grafe číslo 3.

K celkovému hodnoteniu kurzu, študenti sú najviac spokojní zo zrozumiteľnosťou výkladu ohodnotenou známkou 4,18 z 5, čo predstavuje 83,6 %. Najmenej sú študenti spokojní s jazykovou náročnosťou 69,8 %, čo predpokladáme, že je z dôvodu

Aké aktivity by ste doplnili ? Môžete vybrať 5 možností.



Graf 3: Výber dopĺňujúcich aktivít.
Zdroj: vlastné spracovanie

náročnosti odborného materiálu. V poradí spokojnosti s celým kurzom odborného jazyka sa na druhom mieste objavila odborná úroveň s známkou 3,96 (79,2 %) a na treťom mieste zaujímavosť hodín 3,82 (76,4 %). Z výsledkov hodnotenia celého kurzu môžeme konštatovať pomerne vysokú spokojnosť študentov s kurzom. Oblasť, ktorá je potrebné rozvíjať sú jazykové aktivity, konkrétne preklad zo slovenčiny do angličtiny a konverzačné cvičenia a práca s audio a video materiálmi.

Do záverečnej časti by sme chceli zhrnúť výroky študentov týkajúce sa najhorších a najlepších aktivít na hodinách cudzieho jazyka, ktoré boli získané z dvoch otvorených otázok. Bolo pre nás dôležité zistiť postoje študentov k hodinám cudzieho jazyka, preto sme na záver testu zaradili dve otvorené otázky. Výroky študentov, ktoré potvrdzujú predchádzajúce výsledky uvádzame v nasledujúcej časti:

Najhoršie na kurze bolo:

- *dĺžka – 3 hodiny – ku koncu cvičenia problém so sústredením a koncentráciou na priebeh cvičenia (uvedené 4×),*
- *rýchly priebeh medzi témami,*
- *pozeranie menej zaujímavých videí,*
- *dlhé videá, v ktorých je ťažko rozumieť slovám,*
- *ústne prednášanie projektu pred triedou,*
- *rôzna úroveň jednotlivcov v jazyku v jednej skupine. Vysvetľovanie základov jazyka menej zdatným zbytočne uberalo čas...,*
- *učíme sa pomerne pokročilé veci a texty, pritom málokto vie tie základné (týkajúce sa angličtiny),*

- striktnosť v terminológii.

Najlepšie na kurze bolo:

- prezentovanie semestrálnych prác 7×,
- pozeranie a vysvetľovanie si pojmov pomocou videa z internetu 7×,
- preklad článkov 2×,
- začiatočná konverzácia na začiatku hodiny zameraná na obsah učiva minulej hodiny. Najviac som sa naučil, keď som bol nútený samostatne rozprávať a premýšľať,
- rozmanitosť vyučovania, nielen práca s textom, ale aj internet a veľa iných,
- keď sme pozerali videá na youtube ohľadom amerických hasičoch ich cvičení a tak ďalej, získali sme nové poznatky a rozšírilo nám to vedomosti, lebo nás by to asi ani nenapadlo, si niečo také pozrieť,
- keď sme mohli komunikovať,
- prístup vyučujúcej a jej snaha o čo najlepšie podanie informácií pre študenta, taktiež poskytnuté učebné materiály.

Z uvedených poznámok vyplýva, že hodinovú dotáciu 3 hodín za týždeň je lepšie rozdeliť na dve stretnutia (2+1 hodiny), obmedziť dĺžku video záznamov na max 5–6 minút a pripraviť k tomu slovnú zásobu, aby malo použitie videa pozitívny dopad a venovať sa aj krátkym vstupom zameraným na opakovanie gramatiky.

Pozitívna spätná väzba nám dáva možnosť vidieť, čo študentov bavilo a budovalo pozitívny vzťah k cudziemu jazyku. Takisto nám potvrdila, že použitie internetu ako zdroja obrazových a video záznamov a ako informačného zdroja študenti oceňujú a vnímajú ako obohacujúci prvok. Ako autori spomínaných učebnicových materiálov anticipujeme úskalia pri snahe vydať materiály v tlačenej forme a súčasnému zachyteniu multimediálnych záznamov do tlačenej podoby. Navyše je otázkou, či uplatňovať autorské práva a trvalosť prístupu k záznamom z internetu pre predpokladanej dĺžke používania učebnice 5 rokov.

Záver

Tvorba učebných materiálov je dôležitým prvkom v práci učiteľa, obzvlášť pre pedagógov na vysokých školách, ktorí vyučujú odborné informácie a cudzí jazyk súčasne. Vyučujúci cudzích jazykov si musia pripravovať vyučovacie materiály, ktoré sú šité na mieru pre konkrétny odbor. Na koncipovanie vhodného odborného obsahu sa využívajú rôzne cesty. My sme pracovali na základe zmapovania akreditovaného programu s nosnými predmetmi. Po absolvovaní konzultácií s konkrétnymi vyučujúcimi sme pripravili obsah, ktorý reflektuje súčasný vývoj v odbore. Po jazykovej stránke sme do jednotlivých kapitol pripravili cvičenia rozvíjajúce gramatické a lexikálne prvky, komunikačné a štylistické formy typické pre

odbor. Textové materiály sme doplnili obrazovým materiálom a videozáznamami z internetu, ktoré dopĺňali základný textový vyučovacie materiály. Ku každému predmetu boli pripravené elektronické vyučovacie materiály, ale počet prístupov bol veľmi nízky. Je potrebné zistiť prečo je to tak. Po ukončení semestra sme uskutočnili prieskum pomocou dotazníka. Výsledky dotazníka objasnili postoje študentov k poskytnutým materiálom a potvrdili správnosť rozhodnutia doplniť učebnicové materiály multimediálnymi záznamami. Dotazník objasnil aj aktivity, ktoré študenti vnímajú ako najviac ovplyvňujúce ich jazykové vzdelávanie: čítanie, preklad a gramaticko-lexikálne jazykové precvičovanie úlohy. Výsledky dotazníka potvrdzujú aj výstupy iných autorov (Veverková, Balážová, 2014), (Luptáková, 2014), ktorí pokladajú techniku prekladu a čítania s porozumením ako vhodné vyučovacie metódy na vyučovanie odborného jazyka. Študenti sa viac dožadovali prekladových a konverzačných aktivít, a naopak sa vyhýbajú samostatnej práci, ako sú zhrnutia alebo prípadové štúdie, pravdepodobne z dôvodu jazykovej nepripravenosti a náročnosti práce. Z dotazníka vyplýva pre autorov ďalšie zistenie, že je potrebné pracovať na neustálom začleňovaní gramatických cvičení, ktoré slabším študentom pomáhajú pri práci s cudzojazyčným odborným textom.

PodĎakovanie

Tento príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 013TU Z-4/2014 Zavedenie elektronického vzdelávania cudzích jazykov na základe multimediálnych výučbových materiálov na Technickej univerzite vo Zvolene a za jeho finančnej podpory.

Prílohy

Kompletný dotazník a Výsledky dotazníka sa nachádzajú u autorov a budú zaslané na vyžiadanie.

Literatúra

- DEÁKOVÁ, V. (2015). Čím nás média (ne)prekvapia vo vyučovacom procese? In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – elektronická podpora vzdelávania*.
- DRIENSKY D., H. R. (2004). *Materiálne didaktické prostriedky*. Bratislava: STU v Bratislave.
- ĎURICOVÁ, A. (2003). Niekoľko poznámok k termínom a ich vlastnostiam. *Národní knihovna ČR*, 4.
- FIORITO, L. (2005). *Teaching English for Specific Purposes*. Cit. 20. máj 2016. Dostupné na Internete: Using English: <http://www.usingenglish.com/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>
- FRK, B. (2010). E-learning a online vzdelávanie dospelých. *Časopis pedagogika*, 1(2), 107–122. Cit. 15. 06. 2015. Dostupné na Internete: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-2/E-learning%20a%20online%20vzdelavanie%20dospelych.pdf>
- KANICHOVÁ, R., & VLČKOVÁ, V. (2014). Tvorba odborne zameraných učebníc nemeckého jazyka pre terciárnu sféru vzdelávania. *Philologica LXX*.

- LUPTÁKOVÁ, J. (2014). Spättný preklad ako prostriedok posilňujúci osvojovanie si odborného cudzieho jazyka. In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – didaktika, terminológia, preklad*. Zvolen: TU vo Zvolene.
- MOHANTY G., GRETES J., FLOWERS C., ALGOZZINE B., & SPOONER F. (2005). Multi-method evaluation of instruction in engineering classes. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, (<http://link.springer.com/article/10.1007/s11092-006-9006-3>).
- MOLNÁROVÁ, E. (2014). Je podcast vhodný aj na výučbu cudzieho odborného jazyka? In *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – didaktika, terminológia, preklad..* Zvolen: TU vo Zvolene.
- PIVARČIOVÁ, H. (2005). Didaktické využitie Powerpointu a internetu vo vyučovaní cudzieho jazyka. In *Komunikácia v zjednotenej Európe IV*. Banská Bystrica: JTP.
- STRADIOTOVÁ, E. (2013). IKT vo vzdelávacom prostredí ako spôsob riešenia nízkej výmery hodín cudzieho jazyka a vzťah študentov k IKT. In *Cudzí jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii*. Zvolen: TU vo Zvolene.
- ŠVEC, A. (2008). *Slovensko-anglický lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Iris.
- TARNOPOLSKY, O. (2013). Content Based Instruction, CLIL and Immersion in Teaching ESP at Tertiary Schools in Non-English Speaking Countries. *Journal of ELT and Applied Linguistics, Issue 1*.
- TUREK, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edtion.
- VESELÁ, K. (2012). *Teaching ESP in New Environments*. Nitra: ASPA.
- VEVERKOVÁ D., & BALÁŽOVÁ, Ž. (2014). Efektivita práce študentov vysokej školy technického zamerania s odbornými anglickými textami. In *Od textu k prekladu IX*.

Autorka

Mgr. Jaroslava Štefková, PhD, e-mail: stefkova@tuzvo.sk, Ústav cudzích jazykov, Technická univerzita vo Zvolene, Slovenská republika.

Autorka pracuje na Ústave cudzích jazykov pri Technickej univerzite vo Zvolene od roku 1999 ako odborná asistentka. V rokoch 2014–2016 bola hlavnou riešiteľkou grantu KEGA 013TU Z-4/2014 Zavedenie elektronického vzdelávania cudzích jazykov na základe multimediálnych výučbových materiálov na Technickej univerzite vo Zvolene. Odborne sa realizuje v oblasti elektronického testovania, e-learning, odborný jazyk – ESP, akademická angličtina.

Designing an ESP textbook for Political Scientists

Proces prípravy špecializovanej učebnice odbornej angličtiny pre politológov

Denisa Šulovská

Abstract: A shortage of suitable textbooks is well known in the ESP community. Many teachers thus have to design materials themselves. In this article the underlying principles and the process of designing a subject-specific ESP textbook for political scientists will be described and the textbook itself will be introduced.

Key words: ESP, textbook design, Political Science, needs analysis

Introduction

Any teacher assigned a new ESP group of students will probably immediately start looking for a suitable textbook. After all, there are many benefits of using a textbook. Most language teachers would probably agree with those listed by Parish (2004, p. 227) over a decade ago:

A textbook

- assures a measure of structure, consistency, and logical progression
- minimises preparation time for teachers
- allows learners to review material or preview other lessons
- meets a learner's needs or expectations of having something concrete to work from and take home for further study
- provides novice teachers with guidance in course and activity design
- may provide multiple resources: CDs, videos, self-study workbooks etc.

In addition to being a guide for lessons and home study, a good ESP textbook will be a source of subject-specific, technical vocabulary (Esteban, 2002, Wisniewska, 2004, O'Neill, 1982), a useful linguistic source, and a significant motivating factor for students (Shamsae S. and Shams M. A., 2010). As language teachers are typically not the "primary knowers" of the content, the ESP textbook also serves as the carrier of subject-specific information – although the ESP teacher should ideally "have some understanding of the subject area", along with a positive attitude to it (Vičíč, 2011, p. 109).

However, in some cases, a textbook can prove to be a burden, both to teachers and to students. There are several reasons for this. Esteban (2002) lists lack of oral exercises, uninteresting topics, lack of grammar exercises, and, paradoxically,

too many grammar exercises. A level of English that is too basic is another frequently mentioned complaint (Khoshsima, Saed, Ghasemi, 2014), along with very simplified content, that is “school-level” (Lowe, 2009). Students may report that the textbook is too different from lessons or is difficult to use. Generally we can say that a burdensome textbook will simply not target the students’ needs.

Vičič (2011, p. 122) quite correctly states that “the likelihood of finding suitable published materials is much higher” if the subject area is more general. Any experienced ESP teacher will probably confirm that if they are looking for textbooks that are more specific, the chances of finding a suitable one are significantly lower (unless the subject area is one of those not neglected by publishers because of a wider target audience, such as economy, business and law, which have a number of commercially available publications).

If the ESP teacher is assigned a group of students studying a subject that is not covered by commercially available textbooks, they are presented with a dilemma. Should general ESP materials be used? Should the mission of designing tailor-made materials be embarked on? What should be done to meet students’ needs? And, indeed, what precisely are the students’ needs? Can they be met when only limited time remains before the course begins? This is one of recurrent ESP dilemmas and, unfortunately, ESP teachers are still expected to solve it “with no, or very limited, preparation time” (Jones, 1990, p. 91). The ESP group is there, the semester has started and the teacher is expected to teach. This means that frequently ESP teachers do not have enough time to develop quality materials covering all the steps (needs analysis, materials research, materials development, verification, etc.) and end up in a limbo between preparing tailor-made materials on the go and using what is available commercially.

1 When no ESP textbook is available: a specific example

Among the students of various study programmes offered at the Faculty of Philosophy, Comenius University, students of Political Science are in a very specific position due to the demands placed on them by their department. Their command of English must be “sufficiently high to enable them to read and work with specialised texts in English”¹. Authentic materials written in English form a substantial part of required reading material for most courses taught at the Department (however, instruction is in Slovak). Although students do know this in advance from the student prospectus and the home page of the Department of Political Sci-

¹ The entry requirements on prospective students expressed by Department of Political Science specify the required level as “sufficiently high”. The students should have “at least a good passive command of English”. The European Framework of Reference for Languages is not used to specify which level exactly is expected of the students. See <http://www.politologiauk.sk/chcemstudovat/> for more information.

ence, the first year in the Department in particular can present quite a challenge for many of them. Their secondary school English classes did not prepare them for reading a large number of (frequently) extensive specialised scientific texts. These texts are commonly written in a very sophisticated and complex language and can therefore be very problematic for students. For this reason the Department of Political Science requires a different ESP course from those offered to students of other subjects. This ESP course must precisely target the needs of their students as otherwise they will not be able to study Political Science successfully.

Researching the ESP textbooks available, I found there was no English language textbook available which would be designed specifically for students of Political Science. Therefore, a decision had to be made about what materials to use in the classes of English for Political Science. Commercially available ESP or EAP textbooks did not seem appropriate – they appeared either too general or too disconnected from the texts the future Political Scientists come across during their studies on a daily basis. One option was to select an introductory textbook to the field of Political Science as the source material and design some exercises, but this did not work very well. For the period of several years both approaches mentioned above were tried, mainly in combination. After some time, it became apparent that what was needed were tailor-made materials but preferably in the form of an ESP textbook with a logical progression that would ease the transition from *learning* English into *studying* in English, thus fulfilling the main requirement of the Department of Political Science: “We want our students to understand texts written in English”.

2 Designing an ESP textbook for political scientists: procedure

Embarking on the mission of preparing a tailor-made ESP textbook (which, in the end, lasted more than 4 years) I initially decided to follow the three essential criteria outlined by Carter (1983). Hence the newly designed ESP textbook for Political Scientists should contain 1) authentic material, 2) purpose-related orientation, and 3) self-direction. The individual steps in the process of ESP textbook for Political Scientists are shown in Figure 1. Each of these steps is briefly discussed below.

2.1 Needs analysis + teacher requirements + feedback from former students

The first step was a thorough needs analysis. Respondents were mainly 1st year students of Political Science who completed a specially prepared questionnaire in the 3rd week of the winter semester. The time of the needs analysis is very important – during this time the 1st year students were beginning to have a very clear idea of what language requirements were placed on them. The questionnaire examined the 4 traditional competences – reading, writing, speaking and listening,

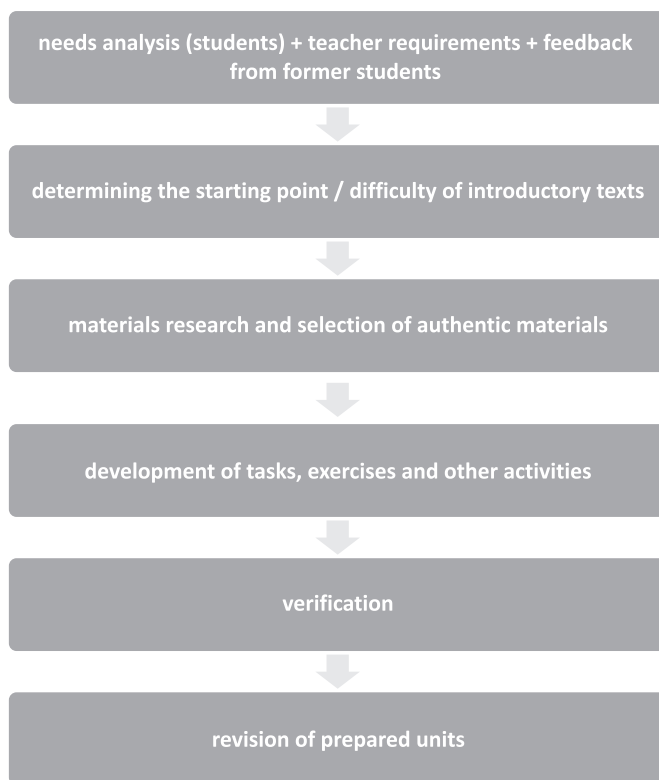


Fig. 1: Individual steps in the design of English for Political Scientists textbook

asking respondents about their problem areas (What do you need to improve in most? – i.e. **needs for success in their study of Political Science**) and their interests (What activity included in ESP lessons would increase your motivation? i.e. **influence on motivation**).

Tab. 1: Some results from students' needs analysis.

	I need to (%)	I want to (%)
read and understand subject-specific texts	100	45
participate in an informal discussion	45	88
write short academic texts	74	68
participate in a professional discussion / political debate	87	75

As can be clearly seen in Table 1 the awareness of the need to read and understand subject-specific texts is absolute. This is hardly surprising – after all, students consistently work with texts written in English. However, the awareness

of this need does not necessarily mean that students wish to spend most of the time developing their reading skills. The results of the needs analysis indicate that students would much rather develop their speaking skills. This corresponds to findings by Shamsaee and Shams (2010) whose data also indicate that ESP students prefer to spend more time on speaking. As a “mismatch between teachers and students’ expectations from ESP courses can result in undesired outcomes” I have taken the students wishes into consideration when preparing the textbook (Shamsaee and Shams, 2010, p. 265).

Incidentally, the wish “to speak” was repeatedly expressed in personal interviews with 2nd year students and former students, at that time already graduate students, all of whom participated in the general ESP courses offered by Department of Languages. Speaking, albeit in the form of political debates, was one of the activities mentioned by teachers of the Department of Political Science, who were approached with the question about their expectations and requirements on their students, as well as their opinions and recommendations about what in particular students could find useful later on in their studies (or when working in the field) – see Table 2.

Tab. 2: *Some results from the analysis of teacher requirements*

I need my students to be able to	(%)
read and understand subject-specific texts written in English	100
write (in Slovak) short academic texts based on English reading material	50
prepare (in Slovak) a brief written summary of assigned English reading material (“konspekt”)	90
participate in a professional discussion / political debate	90

On the basis of the results we obtained and analysed (using quantitative as well as qualitative analysis, where appropriate), we determined 3 different areas for the syllabus: 1) topics and issues relating to the subject of Political Science (content syllabus), 2) technical, subject-specific vocabulary and selected grammar issues (language syllabus) and 3) development of skills, such as compensation techniques, discussion training, writing an abstract, conducting a survey, etc. (skills syllabus).

2.2 Determining the starting point / language difficulty of introductory texts

Introductory texts to each unit begin at the B1 level in the earlier units with progression to C1 of the Common European Framework for Languages. The starting level and progression through several levels during the 4 semesters of study is based on several years of practical experience with this particular group of learners. When joining the Department of Political Science students’ competence in English varies greatly and tends to be between levels B1–B2 (sometimes lower, occasionally as high as C1). The selected texts are rich in subject-specific terminol-

ogy and although written in clear, simple English thus provide sufficient learning material for students of all levels.

The introductory texts are longer than in most ESP and EAP textbooks – 2 pages on average. This is in accordance with Lowe’s belief (which I completely agree with):

Most authentic texts are NOT short. Short texts are harder to interpret than long texts because short texts lack discourse clues and they lack redundancy. Our objectives are to train students to handle authentic texts, which are usually ... at least two pages of written text. (Lowe, I. 2009, p. 3)

a) **Materials research and selection of authentic materials**

Most of the material used in the textbook is formed by authentic texts from the field of Political Science. Only some of them had been adapted (purposefully – reading material for other seminars and lectures from Political Science are also authentic, and in accordance with the belief that students need exposure to authentic texts in multiple genres within their speciality). Special attention was paid to appropriate language level and terminological richness of the selected text. Content-wise, those texts with the potential to stimulate and hold students’ interest were given a priority and Department of Political Science staff also had an input in this selection.

b) **Development of tasks, exercises and activities**

Chosen authentic materials (extracts from scientific articles, textbooks, manifestos, statistics, infographics, electoral billboards, charts, newspaper articles, etc.), are supplemented with specially designed exercises. The focus is on developing reading comprehension and mastering subject-specific vocabulary, along with other skills, such as speaking and writing. Many are aimed at developing critical thinking and allow students to apply their knowledge in political analysis.

c) **Verification**

All materials prepared for the textbook were verified and field-tested in the classroom over a 4-year period.

d) **Revision**

Prepared units were processed according to the feedback received from students in informal discussions and through a questionnaire the students completed at the end of each year. Subsequently units were revised and significantly extended, before copyright holders were approached with the request to grant permission to use copyright materials. In several instances (no grant of permission), whole units had to be changed, re-designed and repeatedly verified. The final step involved reviewers, and adaptations were made based on their reviews, before the manuscript was handed over to the publishers. *English for Political Scientists* consists of two volumes, covering the needs of

students in the 1st and 2nd year of bachelor degree, i.e. throughout 4 semesters of study at Faculty of Philosophy, Comenius University (10 units in Volume 1 and 6 units in Volume 2).

3 Main features of the prepared textbook

The main characteristics of the textbook are:

- a) focus on handling authentic texts and extracting meaningful information from them
- b) introductory texts are longer than the general norm
- c) units use content that students (partially) know and add something new and interesting
- d) authenticity is the basis of language learning activities
- e) subject-specific vocabulary is consistently introduced and practiced
- f) focus is mostly on Britain, with no specific focus on Slovakia, therefore the textbook can easily be used in international context
- g) useful for students starting from around the B1+ level (indeed, in the context of ESP teaching it is sometimes claimed that there is no obvious progression from B1 level – see Lowe, 2009)
- h) content is written fully in English – it is recommended for teachers to consider using translation as a scaffolding for mastering subject-specific vocabulary

Taking into account the fact that the world of politics is changeable, topic areas for each unit were selected with particular care, taking into account the potential to hold students' interest as well as its relevancy for the field of Political Science. Those covered in Volume 1 can be taken as a general introduction to the study of Political Science, while Volume 2 introduces more controversial and original topics, as shown in Table 3.

4 Structure of each unit

All units follow the same structure and consist of one long introductory text (approx. 2 pages), tasks and exercises, and a glossary. Additionally, both volumes contain *Supplementary material*, enabling possible extension during lessons and *Check what you have learnt* section which offers students the chance to revise or monitor their progress. Introductory text introduces the topic area and relevant terminology and serves as the starting point for exercises and other activities. Lexical exercises practice subject-specific vocabulary from the field of Political Science.

Tab. 3: *Content syllabus*

VOLUME 1		VOLUME 2	
UNIT 1	Defining the terms: politics, power, authority	UNIT 1	Voting Behaviour
UNIT 2	Dictatorship and democracy	UNIT 2	The Mass Media and Democracy
UNIT 3	Left and right: political ideologies	UNIT 3	Politics in Music
UNIT 4	Political systems	UNIT 4	Immigration
UNIT 5	Political parties	UNIT 5	Political Advertising
UNIT 6	Pressure groups	UNIT 6	Twitter and Politics
UNIT 7	New social movements		
UNIT 8	The European Council		
UNIT 9	The European Commission		
UNIT 10	The United Nations		

Selected grammatical structures are practiced in grammar exercises². Reading competence is developed in special exercises which work with multiple sources of authentic reading material from the field of Political Science commonly used in the British – American academic environment. The level of difficulty of these texts is intentionally higher (sometimes significantly) than that of the introductory texts as it corresponds to the level of texts students of Political Science regularly come across from Day 1 of their study at the Department. Their primary purpose is to help develop reading comprehension, introducing students to various strategies for successful reading. Students also learn to produce academic and scientific texts of various lengths, such as definitions, comparison/contrast texts, survey report and abstract. Debates, negotiations and discussions form an integral part of the course, although only a few of them are covered in the textbook itself due to copyright restrictions. Students practice expressing and justifying their opinion, participate in simple political negotiations and simulated discussions. A list of relevant terminology – the glossary – completes each unit.

Conclusion

With a gap in the ESP market, *English for Political Scientists* was prepared out of necessity. Although it was tailor-made to suit the needs of students of Political Sci-

² As the expressed requirements of the Department of Political Science for the designed course and textbook were specifically to focus on reading comprehension, and incoming students are expected to start the course with a certain command of English, relatively little attention in the textbook is given to grammar (the lesson time allocated for the course also seriously limits what can be done during classes). Depending on the level of students in a given year, grammar (and indeed any other aspects of language the teacher sees fit) can be practised in additional materials given to the class to study and work on at home. This presents no problem as there is a huge number of publications available that focus specifically on grammar.

ence studying at Comenius University and following the requirements expressed by the staff of the Department, ESP teachers at other institutions may find it useful, too (apart from political scientists, it may be suitable for example for students of foreign relations, journalism and sociology).

With the students possessing the knowledge of subject-specific vocabulary and suitable reading skills, teachers from the Department of Political Science are now more readily able to incorporate the latest publications from the field in their classes, which is essential for a field as changeable as the field of Political Science.

The skills acquired in the course will also make it possible for students to share their research using English, attend discussions with English speaking experts visiting the Department and participate in various student exchange programmes (for example ERASMUS, etc.)

For ESP professionals, the experience gained in the process of designing the textbook is useful on two levels. One, to the author herself providing an extensive background to fall on when designing materials for other groups of learners. Two, for teachers of ESP generally, who are just embarking on the mission of designing their own materials or textbooks, showing them a possible course of actions which they may or may not find useful or applicable. What is essential though is the awareness of the many different factors that come to play when preparing and ESP textbook and the fact that there are many methodological tools available for the teacher to choose from.

References

- BARDI, M. (2013). Developing Public Managers' English Language Communication Skills – Proposal for a Textbook Design and Evaluation Model. *Administratie si management public*, 20, 6–24.
- ESTEBAN, A. (2002). How useful are ESP Textbooks? *Odisea N. 2*, 39–47.
- JONES, G. (1990). ESP textbooks: Do they really exist? *English for Specific Purposes*, 9, 89–93.
- KIM, H. (2015). Teachers' Opinions on the Evaluation of ELT Teachers' Books. *English Language Teaching*, 8,(3), 1–12.
- KHOSHIMA, H., SAED, A., & GHASSEMI, P. (2014). The Application of ESP Principles on Course Design: The Case of English for Students of Management and Fisheries. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5, 163–175.
- LOWE, I. (2009). *Principles of ESP Course Design*. Retrieved December 4, 2015, from www.scientificlanguage.com/esp/coursedesign.pdf
- MARCU, D. (2014). Issues in Designing ESP Courses. *Analele Universității din Craiova, Științe Filologice, Limbi Străine Aplicate*, 1, 68–74.
- MELLATI, M., & KHADEMI, M. (2014). ELT Learners' Preferences and Teachers' Attitudes: Determinant Factors in Curriculum Design. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5, 258–273.
- O'NEILL, R. (1982). Why use textbooks? *ELT Journal*, 36, 104–111.

- SAREM, N. S., HAMIDI, H., & MAHMOUDIE, R. (2013). A Critical Look at Textbook Evaluation: A Case Study of Evaluating an ESP Course-Book: English for International Tourism. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4, 372–380.
- SHAMSAEE, S., & SHAMS, M. A. (2010). ESP Teachers' Pedagogical Agenda vs. University Students' Educational Ambitions: A Needs Analysis Project. *Journal of Technology of Education*, 4(4), 265–271.
- ŠULOVSÁ, D. (2015). *English for Political Scientists 1: a university textbook*. Bratislava, Univerzita Komenského.
- ŠULOVSÁ, D. (2016). *English for Political Scientists 2: a university textbook*. Bratislava, Univerzita Komenského.
- VIČIČ, P. (2011). Preparing materials for ESP teaching. *Inter Alia*, 2, 107–120.
- WISNIEWSKA, H. (2004). *Modern teaching materials: SWOT analysis of an ESP textbook*. Retrieved March 11 from http://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/ENT15-Wisniewska.pdf

Author

Mgr. Denisa Šulovská, PhD., e-mail: denisa.sulovska@uniba.sk, Katedra jazykov Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, Slovenská republika.

Autorka vyštudovala anglický a ruský jazyk na FiF UK v Bratislave. Doktorandské štúdium absolvovala v tej istej inštitúcii v odbore Jazykoveda konkrétnych jazykových skupín – špecializácia anglistika a jej dizertačná práca bola venovaná problematike Severofrskej angličtiny. Autorka v súčasnosti pracuje ako odborná asistentka na Katedre jazykov FiF UK v Bratislave. Je úspešnou vedúcou riešiteľkou projektu KEGA 023UK-4/2014. Svoju pedagogickú, publikačnú a vedeckú činnosť zameriava predovšetkým na výskum efektivity vyučovania odbornej angličtiny a tvorbu špecifických cudzojazyčných kurzov v terciárnej sfére. Je autorkou 2 vysokoškolských učebníc a autorkou, resp. spoluautorkou 3 skript.

Testing speaking in English for medical purposes

Testování mluvení v lékařské angličtině

Petra Zrníková

Abstract: The paper deals with testing speaking in OET, sTANDEM, IELTS, and UNICert III. The aim is to describe similarities and differences in examination, connection to CEFR. Theoretical background on task-based testing is developed briefly. We share our experience with UNICert III – “English for medical sciences” course and developing speaking examination.

Key words: testing speaking, English for medical purposes, CEFR, certification systems, task-based approach

Introduction

Medical environment is a very specific in terms of speaking skills. When designing speaking test, tasks should cover the most important communication situations typical for the target group. Test-developers should bear in their mind that candidates take the test because they need it, and the needs depend on employers' requirements. Therefore, an outstanding question lies in the ratio of speaking functions, such as talk as interaction, transaction, and performance. In other words, whether they should be weighted equally or which one is dominant for some reasons. In relation to that, the question of number of tasks testing medical knowledge in comparison with tasks testing use of general vocabulary needs to be answered.

The first section of the paper deals with origin of Common European Framework for languages, functions of speaking, and guidelines, which can be followed when testing speaking. The second part of the paper deals with speaking functions, such as talk for interaction, transaction, and performance. Our primary concern is to the talk as performance, and especially, giving a presentation. It is considered a typical communication situation for doctors, both in academic and professional setting.

Nowadays, the task-based approach in test design is widely discussed. As it is a very complex topic, only a few key terms are outlined, for example, advantages of task-based testing, assessment approach (holistic vs. analytic), authenticity of tasks, kinds of tasks (guided vs. controlled), or kinds of validity.

These aspects of speaking tests are studied in the following certification systems: a certification system focused on General English (International English Language Testing System – IELTS), two medical-oriented systems (Occupational English Test – OET, Standardized Language Certificate for Medical Purposes – sTANDEM), and

one academic-oriented system (University Certification System for Languages – UNICert).

We conducted a survey of tasks in speaking examination, criteria for fluency, accuracy, range of vocabulary, and grammar. Rating and scoring procedures are being presented, too. Moreover, the connection of systems to Common European Framework of Reference for languages (CEFR), especially, correspondence between CEFR descriptors for proficiency level C1 and descriptors of the systems is shown.

The level C1 was chosen because it is the highest level of proficiency in English, which can be achieved in Slovakia. The other reason is our UNICert course and certification examination. Since there have been several cases when overseas doctors misunderstood the patient resulting in misdiagnosis or even patient's death, demand for proving language proficiency has become more important than ever before. To avoid similar affairs we want to provide our medical students and junior doctors with language education of the highest quality. The target group is undergraduate students and junior doctors who have already mastered general English and medical-oriented English course, both at the level B2.

In the last section, the results of speaking examination in UNICert III (C1) provided by Jessenius Faculty of Medicine in Martin are being presented. Giving a presentation for academic purposes on the topic of candidate's choice comprises 50% of their final grade in speaking examination. Presentation skills of undergraduate students and postgraduates are being compared.

1 Common European Framework of Reference for Languages

The attempt to create CEFR for languages dates back to 70's and 80's of the 20th century. CEFR for languages is a basic document for other standards in language teaching and testing in Europe. CEFR descriptors can be used as guidelines transferable to any language learning and testing. They can also serve as a starting point for interpreting and comparing various certification systems, their standards and criteria.

Two subskills of speaking skills are distinguished in CEFR. "Spoken interaction: I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers. Spoken production: I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating subthemes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion." (Self-assessment grid for speaking). In more detail, descriptors of speaking skills of English user who has achieved the level C1 are defined below (CEFR, pp. 74 to 82).

Overall spoken interaction: Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions. There is little obvious searching for expressions or avoidance strategies; only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.

Communication with a native-speaker he/she: Can understand in detail speech on abstract and complex topics of a specialist nature beyond his/her own field, though he/she may need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar.

Conversation: Can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage.

Informal discussion with friends: Can easily follow and contribute to complex interactions between third parties in group discussion even on abstract, complex unfamiliar topics.

Formal discussion: Can easily keep up with the debate, even on abstract, complex unfamiliar topics. Can argue a formal position convincingly, responding to questions and comments and answering complex lines of counter argument fluently, spontaneously and appropriately.

Interview: Can participate fully in an interview, as either interviewer or interviewee, expanding and developing the point being discussed fluently without any support, and handling interjections well.

For example, spoken interaction can be tested on the basis of holding a conversation between the assessor and the candidate, or between the two candidates. The goal is to assess candidates' ability to express their opinions and ideas fluently and spontaneously. In case of spoken production, giving a lecture on a complex topic might be required in order to see candidates' ability to convey facts, explain theories, describe graphs, etc., and to respond to topic-related issues.

When developing a speaking test, the CEFR Grid for Speaking (ALTE CEFR SIG, 2014) can be used. It is intended to stimulate critical reflection amongst those involved in the preparation and evaluation of speaking tests, and to facilitate precise reporting by testing bodies participating in audits carried out by organizations such as Association of Language Testers in Europe (ALTE). The document is divided into two main parts. The first part is composed of 34 questions about different aspects of the speaking test as a whole and its individual speaking tasks. In the second part, the explanatory notes are provided. Next, notes explaining some items in the document are mentioned below (The CEFR Grid for Speaking, 2014, pp. 8–11).

The choice of channel (means) used in the speaking test is determined by the construct, context and purpose of a test. The channel influences how the test is administered and marked. It may also influence test-taker's performance and motivation. The guide also says that each test is different, so it is impossible to offer one-size-fits-all solution when it comes to choosing a testing channel.

When it comes to the term construct, it refers to the theory underlying the design of a test – that is, the way the test developers to be explicit about their test construct, as the choice of construct will affect the decisions they make about the content of the test, the marking criteria, and the boundaries between different levels of ability. There are different ways of defining language ability. Some experts see language in abstract terms, describing the competences that test-takers need in order to produce the right kind of language: linguistic competence, sociolinguistic competence, pragmatic competence etc. Others see language in terms of the skills that test-takers need to display. These experts might look at the skill of speaking and break it down into different subskills. Another way of viewing language is in terms of “can do” statements – e.g. the test-takers can express simple opinions or requirements in a familiar context.

There are several rating methods which need to be taken into consideration when preparing a speaking test. In a holistic approach, the test-taker's performance is judged as a whole. The rater does not give separate scores for different features of the performance (grammar, vocabulary, etc.). In an analytic approach the rater gives separate scores for several different language features. This approach recognises that a test-taker's grammar may be very good, but his/her vocabulary may be weaker. It has been claimed that the holistic approach more closely resembles how language production is judged in real life, and can be quicker than using an analytic approach. However, analytic marking can offer rich diagnostic information for L2 learners. There are mixed results from research into the reliability of using the two approaches.

Another method of rating is using the task rubrics. In rigidly controlled tasks the task determines the structure of the test-taker performance, leaving no room for spontaneous interaction. Partially controlled tasks may present a scenario in which the main conversational path is outlined, leaving some room for spontaneous interaction. Tasks with an open format may depend entirely on the interaction between the examiner and the test-taker or may require the test-taker to produce a monologue. Rigidly controlled tasks may seem inauthentic at times, but they make it easier to compare test-taker performances. Open tasks may seem more authentic, but it can be more difficult to assess the resulting interaction.

Candidate's speaking skills assessment can be based on integration of skills. Test-takers' speaking scores may depend not only on their speaking skills but also on their other skills, e.g. skimming a text to comment on it (reading), taking notes

while conducting a telephone call (writing), or understanding an audio prompt (listening). Test developers may consciously choose to integrate other skills with speaking or they may choose to assess speaking alone. The choice depends on the construct underlying the test. If the speaking required in the target language use situation involves other skills, then it may make sense to design test tasks that involve these skills. The test developer should be aware of the problems of “construct-irrelevant variance”, however, where the test-taker’s ability in the other skills may affect their speaking performance unintentionally.

Specifying the communicative purpose of a task is important, both for the test developer and for the test-taker. It helps to control a task difficulty and allows for criteria that focus on the most valid aspects of a task, as well as to be aware of the fact that different communicative purposes require very different skills. A task with a referential communicative purpose might require a test-taker to summarise a lecture by rephrasing the main and supporting ideas in a structured way. Alternatively, the test-taker could be asked to agree or disagree (emotive), add a convincing personal assessment of the input material’s content (conative), or engage in meaningful conversation about the lecture (combination of referential, conative, emotive and phatic).

2 Functions of speaking

According to the function, Brown and Yule (1983, in Richards, 2008) differentiate talk as interaction, transaction, and performance.

Talk as interaction, or conversation, is described as “interaction that serves a primarily social function. When people meet, they exchange greetings, engage in small talk, recount recent experience.” (Richards, 2008, p. 22). The purpose is to be friendly, to develop relationships. The focus is more on the speakers than on the message. The main features include reflection of speaker’s identity, politeness; use of conversational register; use of formal or casual language, etc. The speaker should be able to open and end conversation, choose topics, make jokes, react to others, recount personal experiences, etc.

Talk as transaction is aimed at what is said or done. “The message and making oneself understood clearly and accurately is the central focus, rather than the participants and how they interact socially with each other”. (Richards, 2008, p. 26). Participants involved in this kind of communication need to be able to negotiate the meaning, and so apply skills, such as describing something, asking questions, asking for clarification, asking for information, justifying an opinion, making suggestions, clarifying understanding, making comparisons, agreeing and disagreeing.

Burns (1998, in Richards, 2008, p. 26) distinguishes two types of talk as transaction. The first type involves situations where the focus is on giving and receiving

information (classroom group discussion and problem solving, making telephone call to obtain information, tour guide, asking for directions on the street). The second type is transaction, which focus is on obtaining goods and services (checking into hotel, airport, buying ticket, ordering food, buying something a shop).

Talk as performance refers to “public talk, that is, talk that transmits information before an audience, such as classroom presentation, public announcements, and speeches... Talk as performance tends to be in the form of monolog rather than dialog, often follows a recognizable format (e.g., a speech of welcome), and is closer to written language than conversational language. Similarly, it is often evaluated according to its effectiveness or impact on the listener”. (Richards, 2008, p. 27). The most common communication situations are giving a presentation, giving a lecture, and conducting a debate. The focus is both on message and audience, organization and sequencing of the speech. In terms of language, form, range of vocabulary and accuracy (grammar and correct pronunciation) are important; it is more like written language, often like a monologue. It is necessary to attract the audience, maintain their engagement.

According to Ellis and O’Driscoll (1992), there are three main parts of the presentation: the introduction, the body of the presentation and the conclusion. A good presentation starts with a greeting followed by a friendly smile, then the speaker and the topic, an explicitly identified goal of the presentation are introduced, and outline moving on to the brief theoretical background necessary for understanding the key terms and concepts. One may begin with the hot news, an interactive task or a funny real-life story to get the audience motivated to listen to. The goal of the informative presentation is to inform the audience about the facts or research results, whereas the persuasive presentation should strengthen or change the listener’s opinion providing him/her qualitatively and quantitatively sufficient amount of arguments. Based on the speaker’s goal, the body of the presentation might be built up according to several models. Starting with the brief outline of the problem, the theoretical background and key terms definitions, one can slightly move on to pros and cons arguments, their consequences supporting the claims by statistic data, examples and results from the research or case studies. A good conclusion is as important as a good beginning. Similarly, as the speaker should not forget to introduce him/her-self and the topic, definitely he/she should not forget to mention a brief summary of what has been said. After finishing the presentation (saying thank you for your attention) there is open space for sharing ideas and opinions in discussion).

3 Task-based testing and assessment

Task-based language teaching (TBLT) is based on learning by experience or a form of experiment (trial – error). This approach enhances motivation of learners, fos-

ters real reason for communication in the target language, allows to see learner's development, to see "a linkage between functions, the language forms that realized them and the meaning-bearing uses to which they were put" (Norris, 2009, p. 580).

Task-based language assessment (TBLA) measures what a candidate is able to do with the language. "Key is the idea that holistic activity structures, such as tasks, offer an ideal frame within which knowledge use can be experienced and understood, and from which learning opportunities should be developed" (Norris, 2009, p. 579). TBLA has strong theoretical background in communication language teaching which is characterized with the "form-function-meaning relationship". Therefore, this approach can be referred to as a direct approach.

Proper summative TBLA of tasks should have the following qualities: "dependence on representative tasks that can be trusted to reflect language use in actual targeted domains (general or specific); replication of authentic task performance conditions and criteria; consistency in administration and reliability in rating, scoring, or otherwise judging task performances". (Norris, 2009, p. 586).

According to Hughes (1989, p. 15), direct testing approach has three advantages: "First, provided that we are clear about just what abilities we want to assess, it is relatively straightforward to create the conditions which will elicit the behaviour on which to base our judgements. Secondly, at least in the case of the productive skills, the assessment and interpretation of students' performance is also quite straightforward. Thirdly, since practice for the test involves practice of the skills that we wish to foster, there is likely to be a helpful backwash effect." In other words, the biggest challenge in TBLA is to use as much authentic material as possible. However, candidates who take speaking examination are aware that they are tested, and so it decreases authenticity of the situation. Nevertheless, the developers should focus on creating the content as realistic as possible.

Some examples can be found in Madsen (1983, p. 158) who distinguishes guided and controlled tasks. For example, a guided task is paraphrasing which can be based either on listening or reading, or describing graphs and diagrams, and using role-playing. He distinguishes two types of role-plays: the open-ended one, which can suit, especially, more talkative people, and the guided role-play characterised by fixed roles and brief description of scenarios.

The interview can also be used in speaking test. But a rapport needs to be developed to be as much objective as possible. It is recommended to use the guided interview. "Parts of the interview – especially the initial warm-up can appear so relaxed that the student may not even be aware that he is being evaluated at that moment. If you know something about the student, you can tailor and personalize the questions." (Madsen, 1983, p. 163). Examples of tasks are wh-questions, re-

sponding to statement, qualifying information, revising information, or correcting information. The aim in the guided interview is to get the student talking on his own, so the interview should not be limited to asking/answering questions.

When speaking about assessment, descriptors for fluency (speech rate, amount of information conveyed per minute or general impression of fluency) and accuracy are discussed frequently. Other factors, such as listening comprehension, correct tone, reasoning ability, and initiative in asking for clarification play a crucial role as well.

Weir (2005) characterizes several kinds of validity related to standardized tests and objective assessment. Context validity is concerned with the social dimensions of a task, such as task setting (purpose, format, time constraints) and linguistics demands (channel, discourse mode, length, topic, lexical, structural, functional). Theory-based validity is oriented to candidate's ability to cope with the contextual variables at the particular level of proficiency by CEFR. There are many cognitive and metacognitive processing activities which need to be studied and detected more precisely. The assumption is that much more complex and comprehensive processing is demanded at C1 level than at A1 level. He emphasizes that defining such progression will not be easy at all. Theory-based validity includes executive processes (goal setting, topic and genre modifying, idea generation, organization of ideas, translation), context knowledge (internal, external), and language knowledge (grammatical, discursal, functional, sociolinguistic). Last but not least, scoring validity is the issue of quality dealing with how well the participant is expected to carry out a task at a particular level in terms of clear and explicitly specified criteria of assessment that are symbiotically linked to the context-based and theory-based parameters of the construct being measured. Scoring validity includes the following criteria: rating scale, raters, rating procedures (rating training, standardization, rating conditions, rating, moderation, statistical analysis), and grading and awarding.

4 Testing and Assessing Speaking in Various Certificates

In this section, speaking examination within particular certification systems will be described.

IELTS certificate is world-wide recognized. Depending on test-taker's needs, there are two kinds of IELTS examinations: academic English and general English. Regardless test-taker's subject focus, IELTS Academic test measures English proficiency to approve that the candidate can study at university or high school abroad. IELTS General Training is aimed at proficiency in common workplace and social situations. The difference is only in writing and reading part. In academic test, more specific genre or discourse is used, more difficult vocabulary is included, and complexity of style is more considered than in the test for general English.

IELTS speaking examination is divided into three parts. Firstly, test-takers answer general questions about themselves (their home, family, work, study, hobbies). Secondly, they are given a particular topic, about which they will speak for two minutes. They might be asked additional questions afterwards. In the last part of the exam, which takes up to five minutes, the topic from the second task is discussed in more detail. The whole speaking exam takes 11–14 minutes.

In IELTS assessment of speaking skills is of an analytic kind of assessment because it is based on criteria such as fluency and coherence (25%), lexical resource (25%), grammatical range and accuracy (25%), and pronunciation (25%). Then the candidate is given a score within the scale from 1 to 9. The overall band score is calculated by taking mean of the total of the four skills scores.

4.1 UNiCert framework

More focused on academic language is “UNiCert©” system. UNiCert is recognized in the Central Europe. The framework is an important step on the way to a common university-specific training and certification system for modern languages. UNiCert aims to equip students with communicative skills typical professional and academic situations at home or abroad where the target language is spoken.

At UNiCertLevel III (C1 in CEFR) students should be fully capable of meeting the linguistic requirements of a work placement or period of study in the country of the target language without the need for additional explicit language training. This level is the recommended level of mobility for an academic stay abroad.

Cumulative assessment may be achieved by the accumulation of final grades in a number of sections of the training programme or through the accumulation of assessments carried out in the final section of each level, i.e. all four skills must be assessed during the final section of each level and each must be passed in order for an overall pass to be awarded for that level.

The holder of this certificate [at the level C1] is proficient in general, academic and professional language which enables him/her to communicate easily with others, demonstrating flexibility and variety in his or her modes of expression. He/she can understand the vocabulary and structures of demanding, extensive, original written and spoken materials on general topics as well as on those related to his or her intended profession, can comprehend both explicit and implicit information and understand the content of presentations and lectures in detail. He/she can express him/herself fluently and effectively both in speech and writing on a range of complex topics relevant to his or her field of study within the context of his or her work and study abroad, making use of sophisticated structures and an extensive range of general and specialised vocabulary. He/she can express his/her own

views coherently, cohesively, logically and in a stylistically appropriate manner. (UNlcert Framework, 2012, p. 14).

4.2 *Medical-oriented certification systems*

Next, three occupation-oriented tests for medical professionals will be described. Neither OET (Occupational English test), nor sTANDEM (Standardized Language Examination for Medical Purposes) measure the range of candidate's medical knowledge, but aim at communication skills, such as communication with an employer and colleagues, undertaking courses of further medical training, history taking, answering patient's questions, dealing with different age groups and challenging patients, or explaining medical conditions and treatment. In both of them, the examination tasks have a form of a role-play, which is based on real-life workplace situations specific to the particular medical profession.

In OET speaking test consisting of two role-plays, in total it takes 20 minutes, the candidate always takes the role of the health professional and the interviewer plays the patient or patient's relative, so there is no time for any preparation. The candidate's oral performance is recorded and assessed by two assessors independently. The assessor scores the candidate for each role-play respectively.

The score from 1 (the lowest) to 6 (the highest) is assigned for each of the criteria. The total score comprises the overall performance across the two role-plays, and all criteria are weighted equally. Then, the score for speaking skills is expressed in the form of grade: A (very high level of performance), B (high level: able to use English fluently and accurately for professional needs), C (good level: however it is not acceptable to a range of health and medical councils), D (moderate level which requires improvement), and E (low level requiring considerable improvement).

In contrast, the test-taker in sTANDEM (Charpy & Carnet, 2014) is given cards with instructions and prompts, which can he/she use in the role plays. The second task is focused on speaking independently on the topics, such as choosing specialty, daily routine, medical education, health care system, alternative medicine, etc. In the third task, a test-taker is required to give a presentation.

Assessment is holistic, following the "can do statements" (the level C1 in CEFR) below:

- can provide detailed descriptions of complex topics and link the individual sub-topics,
- can relate individual topics and use appropriate closing,
- can make announcements fluently,
- can express subtle shades of meaning using appropriate intonation and accent,
- can give clear, well-structured presentations on complex topics,

- can easily handle instructions.

UNICert III (C1 in CEFR) – “English for medical sciences”, provided by Jessenius Faculty of Medicine (JFM) in Martin, Slovakia, is aimed at the undergraduate students who passed the compulsory course of “English for General Medicine” in the 1st year of their study as well as at the postgraduates who graduated at the faculty.

The speaking test is a bit different in examination tasks from the other certification tests. We have decided to test candidate’s knowledge, their ability to paraphrase facts in logical sequences, to explain medical conditions and procedures both medical and non-medical language. The assessors may ask questions to test deeper knowledge or to provoke discussion on the current medical issues. Next, the candidate is required to give a presentation for academic purposes. They have to prepare a Powerpoint presentation on the topic of their choice within the range of topics included in the preparatory course. Candidate’s ability to convey facts effectively and clearly as well as to respond to questions with confidence and flexibility is being assessed. The emphasis is on fluency as well as accuracy.

Holistic approach, including analytic assessment with rubrics, is applied. In assessment of overall speaking performance, the candidate is scored at the scale 100–91% (A – excellent; numerical value 1), 90–81% (B – very good; numerical value 1,5), 80–73% (C – good; numerical value 2), 72–66% (D – satisfactory; numerical value 2,5), 65–60% (E – sufficient; numerical value 3), and below 59% (Fx – insufficient; numerical value 4). For setting final grade, all parts of examination are taken into consideration equally. This is called cumulative approach – the candidate must pass the test in each skill in order to pass the certification examination as a whole.

5 Results of the presentation examination in UNICert JLF 2014/2015

In total 8 students took part in the oral examination. There were 5 undergraduate students (2nd to 5th grade) and 3 post-graduate students (1st grade). The presentation takes 20 minutes for a candidate. The candidate can achieve 100 points (percent) in total. There are five rubrics (each for 20 points in total), and within the rubric the candidate can be given 5 points at maximum for each criterion (Figure 1).

In both groups, the highest score was achieved for the criterion “Content”. The topics were original, showing creativity in processing the facts and implementing demonstrative videos, pictures and figures. Information was presented from the new viewpoint. In terms of validity and appropriateness, a senior medical doctor

EVALUATION FORM FOR ORAL PRESENTATION

Student's name: _____ Date: _____

Topic: _____
 Indicate the appropriate score from A (5 points) = excellent, B (4 points) = good, C (3 points) = average, D (2 points) = below average, E (1) = poor, FX (0) = missing or failed; 100 points = maximum

Presentation Structure	Presentation Content
Introduction of topic and its content	Appropriateness of topic for audience
Organization into logical sections	Validity of information
Summary and conclusions	Handling the questions
References/Literature/Other sources	Length of talk (timing)
Closing the presentation	
Visual Aids	Performance Impression
Balance between pictures and text	Engagement, enthusiasm
Clear, catchy slides, not overcrowded	Smooth transition from issue to issue
Contribution of colours and sound effects to understanding, not distracting	Body language (posture), gestures, interaction with audience, eye contact
Font (size, style, quality), legible figures conveying results effectively	Voice and pacing, articulation, word crutches (um, okay, you know, etc.)
	Independent speech (no reading of text)
Language	Notes/Committed Errors
Fluency	
Grammar Accuracy	
Pronunciation	
Vocabulary	

Additional comments: _____

Total score: _____ Evaluated by: _____

ASSESSMENT CRITERIA FOR ORAL PRODUCTION

Grade	Description of skills
A	<ul style="list-style-type: none"> - introduction of the topic, giving brief outline, the content points are expanded appropriately - clearly organized ideas with use of connectors and signalling phrases - use of wide range of vocabulary (synonyms) and sentence structures - language errors are minimal and do not disturb global listening comprehension - summary of the key information is included; conclusion with own viewpoint - style, format and graphics requirements are appropriate, used sources are listed - pronunciation is accurate throughout, with good rhythm and intonation for this level - excellent use of the time and multimedia - high level of presentation skills is shown, audience is involved from the very beginning up to the end, interactive and confident performance
B	<ul style="list-style-type: none"> - introduction of the topic without outline, the content points are expanded appropriately - clearly organized ideas with suitable use of connectors and signalling phrases - use of good range of vocabulary and sentence structures - language errors occur on the sentence level, but do not disturb the global comprehension - summary of key information is included; conclusion with own viewpoint is very short - style format and graphics requirements are appropriate, used sources are listed - pronunciation is generally comprehensible, with few errors - good use of the time and multimedia - good level of presentation skills, audience is involved at the beginning or at the end - more interactivity and self-confidence in public performance is needed
C	<ul style="list-style-type: none"> - introduction of the topic without outline, the content points are expanded appropriately - ideas are organized adequately, use of simple connectors and signalling phrases to the context - number of language mistakes, but does not impede global understanding - pronunciation with more "foreign" accent, but errors are rare - summary is present, but own viewpoint is missing - style, format and graphics requirements are appropriate, used sources are listed - use of the time and multimedia is acceptable - average level of presentation skills is shown, performance is learnt by heart or read
D	<ul style="list-style-type: none"> - no introduction of the topic and outline - incomplete ideas, weak text organization, rare use of connectors and signalling phrases - use of simple vocabulary - frequent errors in pronunciation of verb or noun endings partially impede global understanding - inappropriate use of style, format and graphics elements, missing list of sources - missing summary and own viewpoint - use of the time is not always appropriate - low level of presentation, rare eye contact with audience - performance is read fluently for whole duration of presentation
E	<ul style="list-style-type: none"> - no introduction of the topic and outline - partially misunderstood instructions, incomplete ideas, weak text organization, no use of connectors and signalling phrases - use of simple vocabulary and high number of mistakes make performance slow and impede global understanding - mispronunciations force the speaker to interpret - inappropriate use of style, format and graphics elements, missing list of sources, summary and own viewpoint - insufficient level of presentation skills, performance is read for whole duration of presentation - no communication with audience; no eye contact
FX	<ul style="list-style-type: none"> - no performance or little language for assessment - performance is irrelevant, total misunderstanding of instructions - deadline for the task is not met

Fig. 1: The assessment rubrics and criteria for giving a presentation, UNICert JFM

(an associate professor) who is a member of the committee, confirmed that the content corresponded with knowledge and skills required from a junior doctor.

When considering "Structure", the data showed that "Logical organisation" was managed very well. All candidates achieved 20 points. Next, 4 undergraduates and 2 post-graduates achieved 5 points for "Introduction" of their topic. Then, three undergraduates and three post-graduates were assigned 5 points for "References", and 4 undergraduates and 3 post-graduates for the rubric "Closing". The criterion "Summary and conclusion" was covered by 4 undergraduates and all post-graduates.

Despite of widespread assumption that the young generation possesses high level of skills in computer and information literacy, it can be concluded that the undergraduates undervalued graphic design of their presentations. Only 2 of them were given 5 points for "Non-distracting background" and 3 candidates for "Legible font and figures" and "Clear slides". The criterion "Text-picture balance" was managed the best. When talking about the post-graduates, all of them achieved maximum score in all criteria. The reason for that might result from their experience of giving a talk at conferences or giving a lecture for undergraduate students when leading courses. It can be said that the postgraduates are more aware of the fact how important is to catch and hold attention of the audience.

In addition, the overcrowded slides often occurred in presentations of the undergraduates. They put down complex clauses, or even whole sentences instead of keywords. Consequently, it took the speaker away from their natural speech rate to reading. We believe that it may be due to their nervousness or low self-confidence in using English. Three undergraduates achieved 5 points for "Enthusiasm" and "Smooth transition", and two for "Body language" and "Independent speech". In contrast, all post-graduates were assigned maximum in all criteria.

To sum up, on the scale of the grades (A-FX), four undergraduates were awarded grade "C" (72%, 75%, 75%, 80%) and one "A" (100%). In the group of postgraduates, two candidates achieved "A" (100%) and one got "C" (75%).

Candidates' feedback revealed that learning terminology and its pronunciation have made them to feel more confident when teaching foreign students. They appreciated acquisition of wide range of vocabulary from various branches of medicine. However, discussion on topics, such as abortion or euthanasia, was found difficult because they have a lack of professional experience; the topics are too abstract to them. In general, they were satisfied with the course content and approach to testing. They would strongly recommend taking part in the course to their colleagues.

Conclusion

Nowadays, call for developing more specified and unified descriptors is the primary concern of many language experts and test-developers dealing with English for specific (not only medical) purposes (e.g. Fulcher). The outstanding question is what should be tested, in what kinds of tasks, and for what reason.

The aim is to find the way how to make various certification systems equivalent in terms of candidate's profile. In other words, how to ensure that descriptors are understood by test assessors in the same way and tested skills meet the same criteria. If this happens, the certificates would be recognized for academic and professional purposes without any doubts about candidates' proficiency level achieved across various certification systems.

Despite the fact that certificates recognized in Europe and worldwide are closely connected with CEFR, some scholars and stakeholders criticize on several weaknesses of CEFR. Each of the four certification systems understands the role of CEFR as general guidelines, which can be further adapted to meet the certification aims and needs of candidates.

Description of the assessment policy between the certification systems provided in this paper showed that rubrics are named more or less in the same way. The difference is in the degree of their vagueness. While IELTS and OET use rubrics followed by the brief description of candidate's ability, the guides of sTANDEM and UNICert framework provide "can do statements" in their guides.

Another difference was found in the types of tasks, instructions given, or preparation time. IELTS speaking test consists of three tasks oriented on use of General English, even though the candidate enrolled for the academic-oriented certificate. In sTANDEM, the candidate is provided will all the information at the day of the examination, so individual's medical knowledge is not tested, and time for preparation is very short. In OET the candidate has to succeed in medical-oriented role-plays. In UNICert at JFM in Martin, the candidates show their medical knowledge, give a presentation on a specific topic of their choice. The specific topic has to correspond to topics of the course syllabus (e.g. the course topic Neurology – the presentation topic Alzheimer disease). The course topics are drawn by candidates at the last course lesson, so the preparation is a part of their self-study to speaking examination.

Development of assessment criteria and descriptors along to appropriate tasks is a long-term process. Therefore, further study of various sources, their analysis and comparison has to be done in order to achieve agreement between experts in order to create a new common framework for language testing.

Reference

- AKS (2012). *The UNICert Framework*. Retrieved May 5, 2016, from http://www.unicert-online.org/sites/unicert-online.org/files/beispiel_ro_unicert_framework_english.pdf
- ALTE, Language Policy Division (2011). *Manual for language test development and examining: For use with CEFR*. Retrieved May 10, 2016, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf
- British Council (2013). *IELTS Guide for teachers*.
- British Council (2016). *How should the CEFR be used by recognising institutions wishing to set language ability requirements?* Retrieved May 15, 2016, from http://www.ielts.org/researchers/common_european_framework.aspx
- Cambridge English Language Assessment (2015). *OET Preparation Support Pack*. Australia: Melbourne: Box Hill Institute.
- CHARPY, J. P., & CARNET, D. (2014). The European sTANDEM Project for Certification in Medical English: Standards, Acceptability and Transgression(s). In *ILCEA* (19, pp. 1–14). Místo vydání: vydavatelství.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Retrieved April 10, 2016, from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference: European language levels: self-assessment grid*. Retrieved April 10, 2016, from http://www.britishcouncil.mk/sites/default/files/self_assessment_grid.pdf
- ELLIS, M., & O'DRISCOLL, N. (1992). *Giving presentation*. Essex: Longman Group UK, Ltd.
- FULCHER, G. *Language Assessment in Medical Contexts*. Retrieved May 16, 2016, from <http://languagetesting.info/whatis/scenarios/medical.php>
- HUGHES, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MADSEN, H. S. (1983). *Techniques in testing*. New York, NY: Oxford University Press.
- NORRIS, J. (2009). *Task-based teaching and testing*. Retrieved April 15, 2016, from <https://larc.sdsu.edu/testassesswebinar/jnorris/Norris2009-Handbook-of-Language-Teaching.pdf>
- RICHARDS, J. C. (2008) *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. New York: Cambridge University Press
- sTANDEM. *Descriptors recommended for sTANDEM*. Retrieved May 18, 2016 from http://www.standem.eu/wp-content/uploads/2012/07/sTANDEMDescriptors_03.08.2012.pdf
- sTANDEM (2013). *Why sTANDEM is superior to general academic language proficiency testing* Retrieved May 18, 2016 from <http://www.standem.eu/wp-content/uploads/2013/01/Why-sTANDEM-is-superior-to-general-academic-language-proficiency-testing.pdf>
- UNICert III, English for medical sciences. (2016, May) Jessenius Faculty of Medicine in Martin. <http://www.jfmed.uniba.sk/pracoviska/vedecko-pedagogicke-pracoviska/teoreticke-ustavy/ustav-cudzich-jazykov/unicertiii/>
- WEIR, C. J. (2005). *Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests*. Retrieved April 20, 2016, from <http://ltj.sagepub.com/content/22/3/281.full.pdf>

Author

Mgr. Petra Zrníková, PhD., e-mail: zrnikova@jfmed.uniba.sk, Department of Foreign Languages, Jessenius Faculty of Medicine in Martin, Comenius University Bratislava, Slovakia.

Author is a lecturer at the Department of Foreign Languages. She teaches English for General Medicine, Nursing, Midwifery, and Public Health. She teaches voluntary courses, such as English for specific purposes (students of 4th grade in General Medicine) and UNICert III – “English for medical sciences”. Her major interest is need analysis, developing course materials and tests used in teaching English for medical purposes.



Teoreticko-metodologické studie

Theoretical Methodological Studies

Opis ako poznávací prostriedok v archeológii

Description as a means of cognition in Archaeology

Svatava Šimková

Abstrakt: Funkciou vonkajšieho statického odborného opisu je poskytovať základné faktografické údaje. Z lingvoštylistických prostriedkov, ktorými sa táto modifikácia opisu realizuje, priblížime kvalifikujúcu lexiku. Naznačíme aj niektoré učebné postupy vedúce k jej osvojeniu. Problematiku prezentujeme z hľadiska odbornej jazykovej prípravy v angličtine určenej študentom archeológie na bakalárskom stupni štúdia.

Kľúčová slova: intradisciplinárna komunikácia, kvalifikujúca lexika, opisný slohový postup

Key words: intradisciplinary communication, descriptive rhetorical mode, qualifying lexis

Úvod

Jazyk ako nástroj odbornej komunikácie vo *vzdelávacej a pracovnej* oblasti (SERR, 2006, s. 46) má svoje špecifiká. Ako prostriedok intradisciplinárnej komunikácie, t. j. ako prostriedok dorozumievania sa a vzájomnej výmeny informácií medzi príslušníkmi skupín vymedzených študijným odborom alebo profesiou, funguje ako nástroj na získavanie, šírenie a výmenu už existujúcich poznatkov o okolitom svete a na formovanie a formulovanie nových.¹ V tejto súvislosti vystupuje do popredia jeho kognitívna funkcia. Podľa Nigrina sa jazyk v tomto prostredí stáva aj výrazom sociálnej príslušnosti a sociálneho statusu jeho užívateľov (Nigrin, 1990, s. 6). Každá vzdelávacia oblasť a každý študijný odbor predstavujú osobitný komunikačný kontext, ktorý charakterizujú isté objektívne a subjektívne faktory komunikácie. Keďže odborná cudzojazyčná príprava (OJP) na vysokej škole vychádza zo „scenárov a zaužívaných foriem interakčných výmen“ (SERR, 2006, s. 16) v týchto skrupinách, inými slovami zo zvyklostí a noriem uplatňovaných v komunikácii o študijných alebo pracovných záležitostiach medzi ich príslušníkmi, treba tieto kom-

¹ Intradisciplinárna komunikácia ponímaná ako vzájomná verbálna komunikácia odborníkov z určitého odboru o otázkach spoločného profesijného záujmu sa označuje rozlične. Hauer hovorí o režime reči (Hauer in Nosek, 2000, s. 87), podľa Swalesa ide o diskurz v určitom spoločenstvediskurzu (*discourse community*), ktoré charakterizoval takto: „there are common goals, participatory mechanisms, information exchange, community specific genres, a highly specialized terminology and a high level of expertise“ (in Jordan, 1997, s. 231; in Wales, 2001, s. 114). Tubbs a Mossová hovoria o *on-the-job-communication* (1999, s. 5), ktorá sa týka pracovnej i vzdelávacej oblasti. Vzťahuje sa aj na jazykové spoločenstvo, sociolekt a funkčný štýl (Čermák, 1997, ss. 57–58), prípadne spôsob využívania prvkov jazykového systému s cieľom napĺňať rozličné komunikačné potreby pri práci alebo štúdiu (Allen & Widdowson in Brumfit & Johnson, 1987, s. 133), ako aj na oblasť používania kognitívneho subkódu prirodzeného jazyka (Šubin, 1976, s. 65) atď. Tieto označenia spája skutočnosť, že vychádzajú z poznatkov o spätosti určitých ustálených jazykových prostriedkov s realizovaním jednotlivých funkcií komunikácie a dosahovaním konkrétnych komunikačných cieľov v určitom sociálnom kontexte.

ponenty profesijnej kultúry rešpektovať a naučiť sa, ako ich vhodne uplatňovať v komunikácii.

V predložennom príspevku približujeme OJP v angličtine určenej študentom archeológie na bakalárskom stupni, t. j. skupine, ktorú spája spoločná referenčná oblasť. Vychádzame z faktu, že hovorená i písaná profesijná komunikácia, na ktorú sa pripravujú v rámci štúdia, mimoriadne hojne využíva slohové útvary (komunikáty, texty, jazykové prejavy) a žánre vychádzajúce z opisného (deskriptívneho) slohového postupu, alebo tiež deskriptívnej makrokompozičnej stratégie. Zameriavame sa ale len na jednu modifikáciu opisu, ktorý sa vymedzuje ako vecný opis (Mistrík a kol. 1993, s. 387). Zaujíma nás preto, že v tejto podobe funguje ako nástroj základného výskumu a prostriedok poznávania materiálneho sveta našich prehistorických predchodcov. V OJP ho preto pokladáme za jednu z konkrétnych mikrozručností, ktoré si majú študenti osvojiť, a tiež za jeden z čiastkových cieľov, ktorý treba v jej rámci dosiahnuť. Zároveň chceme aspoň čiastočne priblížiť jazykový inventár, ktorý musia mať k dispozícii, aby zvládli receptívnu aj produktívnu stránku práce s určitým textom, v ktorom sa uplatňuje tento postup. Bližšiu pozornosť venujeme lexikálnej zložke jazykových prejavov, ktorá umožňuje pomenovať objekty vzťahujúce sa k životu pravekého človeka. Na záver len v skratke naznačíme niektoré učebné postupy zamerané na osvojovanie si a precvičovanie lexiky. Nevyhneme sa ani stručným okrajovým odkazom na gramatické štruktúry, najmä na syntax, v prípadoch, ktoré sa z hľadiska témy javia ako dôležité. Príklady jazykových javov, ktoré uvádzame, sme čerpali zo slovníkov archeológie, vedeckých a náučných článkov a monografií z uvedenej oblasti.

1 Opis ako poznávací prostriedok

Východiskom nášho príspevku je názor, že každá vzdelávacia alebo pracovná oblasť si vytvára svoju vlastnú kultúru, pričom jedným z charakteristických komponentov každej kultúry vytvorenej okolo profesie je spoločný „pracovný“ jazyk. Osvojiť si ho, naučiť sa ho adekvátne používať, je základným predpokladom na všestranné zapojenie sa jedinca do činnosti každého takého špecifického spoločenstva.

Vysoká frekvencia výskytu opisu v textoch čerpaných z oblasti, ktorej venujeme pozornosť, istotne súvisí so spôsobom získavania primárnych informácií – zmyslovým vnímaním materiálnych pozostatkov ekonomickej a duchovnej činnosti našich dávnych predkov, ktoré poskytujú archeologické náleziská – a zaužívanými spôsobmi spracovania takto získaných informácií do jazykovej podoby. Možno, že práve tieto objekty opisu, ktoré fungujú ako špecifické primárne informačné pramene, spôsobujú, že v archeológii sa plne využíva to, čo pripomína Hauer: skúmať nejaký objekt možno len prostredníctvom opisu, pričom opísať nejaký objekt značí dávať ho do súvislosti s inými opismi (in Nosek, 2000, s. 91). Inými slovami, to značí

opísať tieto javy a potom ich porovnať, zatriediť a zovšeobecniť, teda podrobiť ich komparácii, klasifikácii a generalizácii. Ostatne umenie deskripcie ako prostriedku poznávania objektívnej reality (okolitého sveta) viedlo Karla Linného v polovicike 19. storočia k vytvoreniu prvej vedeckej klasifikácie živých organizmov, predovšetkým živočíchov, ktorá je dodnes všeobecne uznávaná a používaná, hoci v modifikovanej podobe. Aj súčasní tvorcovia vedeckých systémov vychádzajú pri tvorbe novej nomenklatúry z deskriptívnej analýzy určitého segmentu objektívnej reality, ktorá funguje ako základná poznávacia metóda (Berger, 2010).²

Prostredníctvom opisu, pochopiteľne nielen výhradne ním, sa študenti zoznamujú s už hotovými poznatkami dosiahnutými v rámci uvedenej vednej disciplíny. Na prvom mieste si osvojujú základnú faktografiu a spolu s ňou terminologický aparát sprostredkovaný rozličnými typmi definícií, vrátane deskriptívnych. Opisný slohový postup sa uplatňuje v množstve textov, ktoré sú súčasťou komunikácie v odbornom štýle, najmä vo výkladových a esejistických textoch. Študenti nájdu opisné pasáže v učebniciach, heslách zaradených v špecializovaných slovníkoch a encyklopédiách, a samozrejme v prácach monografického i syntetického charakteru, ktoré často využívajú ako študijný materiál.³ Sami veľmi skoro zistia, že bez opisných pasáží nenapíšu referát, diplomovú prácu, správu z terénneho výskumu, protokol a ani odborný článok. Osvojiť si opisný slohový postup značí utvoriť si, upevniť a rozšíriť základ komunikácie v odbornom štýle tak, aby odpovedala zaužívaným zvyklostiam danej profesijnej komunity, a to aj v cudzom jazyku, v tomto prípade v angličtine.

2 Funkcia a vlastnosti opisu v archeológii

Príspevky k poznaniu príbehu ľudstva, ktoré sprostredkúva archeológia, sa začínajú odvíjať práve od opisu konkrétnych segmentov objektívnej reality – ľudí, vecí, javov, stavov, ktorým sa venuje, ale aj dejov a procesov spätých s životom a smrťou našich dávnych predkov.⁴ Prostredníctvom opisu sa spoznávajú ich vlastnosti,

² Ani výskum v oblasti textovej lingvistiky sa nezaobíde bez opisu. Jeho význam pre utváranie jazykovej teórie, podľa ktorej bude možné poznať a zaradiť texty tej istej predpokladanej povahy, zdôraznil Hjelmslev, keď v roku 1972 predstavil novú systémovo lingvistickú teóriu (in Dolník, Bajzíkova, 1998, s. 5).

³ V Munbyho taxonómii jazykových mikrozručností sa opis uvádza ako prostriedok klasifikovania, definovania, ilustrovania a exemplifikovania (Munby, 2004, s. 175).

⁴ Príklady textov v archeológii, v ktorých sa využíva opisný slohový postup, pozri Šimková, S. (2015). Ak by sme sa zamerali na kompozíciu správy z výskumu, pasáže, v ktorých sa uplatňuje skúmaný typ opisu, nájdeme v časti venovanej výsledkom výskumu. Práve v nej sa prostredníctvom detailného opisu zverejňujú informácie o nájdených objektoch a o mieste, na ktorom sa našli. Opis nálezov, ktorý sa niekedy prezentuje len v tabuľkovej podobe ako zoznam jednotlivých predmetov, ich tvarov a materiálov, z ktorých boli zhotovené, je len prvým krokom k skúmaniu ich vlastností, štruktúr a vzťahov prostredníctvom metód, ktoré sa v archeológii využívajú s cieľom formovať a formulovať poznatky o skúmanom segmente života našich predkov.

t. j. dištinktívne znaky, ktoré slúžia na ich identifikáciu a bližšiu charakterizáciu. Jasný, zreteľný, presný a vyčerpávajúci opis tak umožňuje stanoviť či konkrétny objekt predstavuje jedinečný jav alebo či vykazuje podobné, ba dokonca zhodné znaky s inými objektmi materiálneho sveta, v ktorom sa odvíjal ich život. Analýza konkrétneho objektu realizovaná prostredníctvom opisu umožňuje identifikovať a zoskupovať tie z nich, ktoré majú rovnaké konkrétne vlastnosti, do tej istej množiny, príp. triedy alebo kategórie objektov a vedie k zaradeniu skúmaného objektu do konkrétnej archeologickej industrie (napr. olduvajskej alebo acheuléenskej) alebo kultúrneho okruhu (napr. predkeramických kultúr). Opisné texty, ktorými sa zaoberáme, konštatujú fakty: samé o sebe tak nič nevysvetľujú, neinterpretujú, nerozprávajú príbehy, s nikým a ničím nepolemizujú. Ak ale fungujú ako pramenový materiál (napríklad v nálezovej správe), tak údaje, ktoré obsahujú, sa v rámci ďalších výskumných postupov podrobujú výkladu, interpretácii, úvahám a všetkým ďalším výskumným postupom, ktoré sú v danej oblasti bežné. Odborníci ich využívajú ako východisko formulovania koncepcií, hypotéz, teórií, na korigovanie a precizovanie starších poznatkov, prípadne na celkovú negáciu doterajšieho poznania.⁵

Jewell (2006) v súvislosti s opisom stručne uvádza, že „description means illustrative detail“. Radí vnímať objekt opisu všetkými zmyslami a potom samotný opis realizovať podobne ako maľbu alebo kresbu. Podľa ďalšieho názoru opis vzniká tak že „sa podávateľ sústreďí na na vlastnosti vecí al. dejov a a pritom ich zachytí tak, ako ich vidí vlastným okom“ (Mistrík a kol., 1993, 387). Dvorský (1988) zase uvádza, že opis je založený na označovaní a vyjadrovaní znakov opisovaného objektu, ktoré sú vnímateľné našimi zmyslami z hľadiska odboru, na ktorý sme sa zamerali, možno uvažovať o vnemoch vizuálnych, taktilných a audiálnych, teda o tom, čo výskumník vidí, cíti a počuje. Vnímajúcim subjektom, o ktorý sa zaujímate, je budúci odborník, ktorý sa v rámci prípravy na výkon profesie ešte len učí, prípadne je už poučený, ktorým javom treba venovať sústredenú pozornosť a ktoré postačí vnímať len selektívne.

Získať faktografické údaje o niekom (osobe) alebo niečom (veci, udalosti, javu, vlastnosti), vyžaduje vecne odpovedať na známe otázky: *Kto to je? Aký je? Čo to je? Aké to je? Kde a v akom prostredí sa nachádza?* Na prvom mieste teda treba pomenovať (označiť, denotovať) objekt opisu a potom poskytnúť ďalšie informácie o jeho vlastnostiach. Medzi objektmi opisu, ktorým v OJP treba venovať zvláštnu pozornosť v súvislosti s budovaním študijného slovníka, nájdeme napr. kostrové nálezy našich prehistorických predkov, predmety súvisiace so spôsobmi zabezpečovania každodennej existencie a predstavujúce výsledky hospodárskej činnosti, celé ľudské sídla a jednotlivé obydlia spolu s ich dobovým zariadením, pohrebiská, skalné a jaskynné umenie, dekoratívne a osobné prestížne predmety, predmety

⁵ Uplatnenie deskriptívnej analýzy ako nezastupiteľného výskumného nástroja možno priblížiť a podporiť prípadmi skúmania rodu *homo* alebo acheuléenskej industrie, prípadne diskusiami o spôsoboch klasifikácie kamenných nástrojov.

týkajúce sa kultu, ako aj predmety, ktorých význam zostane navždy utajený (napr. sošky venuší – *Venus figurines*, prípadne nálezy tzv. veliteľskej paličky – *bâton de commandement*). Tento veľmi stručný prehľad by sme mohli podstatne rozšíriť. Pripomíname len, že tieto základné témy sa priebežne opakujú, ale ich obsah sa podstatne mení v závislosti od skúmaného prehistorického obdobia (ale aj geografického priestoru). Predstavujú tak určité konštanty komunikácie v archeológii, ktoré v rámci OJP vyžadujú adekvátnu pozornosť.

Ak sa zamyslíme nad tým, ako sa získavajú informácie o obsahu konkrétneho nálezu, uvedomíme si, že pozorovateľ ich získava simultánne: v tom istom okamihu vníma nielen tvary, materiál, ornamenty, ale aj sprievodné okolnosti nálezu. Ak študenti chcú dať týmto informáciám textovú podobu, opísať jednotlivé predmety aj nálezisko, čelia problému, ako ich do tejto podoby preniesť. Okrem znalosti adekvátneho jazykového aparátu treba poznať aj princípy výstavby textu. Záväzné sú postupy (normy), ktoré sú zaužívané v danej disciplíne a ktoré vyžadujú informovať o objavených predmetoch nielen prehľadne, jasne a spoľahlivo, ale aj v určitom poradí. Z hľadiska OJP preto vyhladávame a zaraďujeme do výučby predovšetkým tie prvky jazyka a štýlu, ktoré sú kľúčom k úspešnému zvládnutiu opisu vyššie uvedených javov. Všimame si tiež konkrétne textové žánre, v ktorých sa ich opis vyskytuje. Týmto nárokom podriaďujeme aj voľbu učebných textov.

3 Jazykový aparát opisu

Ak sa bližšie venujeme skúmaniu jazykových prostriedkov, ktorými sa v archeológii komunikuje o mimojazykových skutočnostiach, zistíme, že na pomenovanie predmetov, ľudí a javov využíva veľmi rozsiahly terminologický aparát. Z hľadiska OJP sa zaujímate predovšetkým o substantíva, ktorými sa pomenúvajú (označujú, určujú, denotujú) jednotlivé objekty opisu, a prostriedky kvalifikujúcej lexiky (preponované a postponované), ktoré umožňujú spresniť rozsah a platnosť konkrétneho pomenovania. Ich funkciou je zabezpečiť, aby neverbálny podnet získaný zmyslami bol verne a jasne stvárnený jazykovej podobe a aby nevznikol rozpor medzi zobrazovanou realitou a konkrétnym textom.

Aby študenti dokázali pomenovať v angličtine napr. nástroje (*tools*) vyrábané a používané ľuďmi kamennej doby ako *flakes, choppers, pounders, hand-axes, blades, burins, notches, bores, drills, needles, awls, harpoons, hooks* a tak ďalej, a potom ich komparovať, klasifikovať a vynášať generalizácie, musia nevyhnutne vedieť spojiť výraz s jeho významom. Ako ilustráciu využijeme nasledujúci príklad: namiesto „They applied *the practice of added trails or incrustations of the thick slip to the surface of a pot for decorative effect*“, stačí povedať: „They practiced *barbotine*“ (Bray, and Trump, 1982, s. 35).

Okrem veľmi špecifických pomenovaní nachádzame výrazy, ktoré pochádzajú z každodennej komunikácie. V skúmanej oblasti sa pevne usadili, ale vzhľadom na

špecifický komunikačný kontext nadobudli iný význam. Napríklad výraz *cake* (koláč), pokiaľ nie je bližšie určený nejakým atribútom, sa úplne prirodzene asociuje s kulinárnym umením. Ales atribútom *metal* (kov) už označuje konkrétny stupeň vo výrobe železa.

V oblasti odbornej (profesijnej) komunikácie nie je vhodné, a často ani možné, uplatniť taktiku odhadovania významu neznámych slov alebo slovných spojení z kontextu. Jednotlivé výrazy, ktoré sú dobre známe z bežnej komunikácie, môžu v špecifickej intradisciplinárnej komunikácii nadobúdať úplne iný význam. Jednoduchým prenesením pomenovania z jedného komunikačného kontextu do druhého vznikajú nejasnosti, nastáva významový posun jednotlivých výrazov a pri prekladaní z jedného do druhého jazyka sa môžu dokonca objaviť hrubé vecné chyby. Tak napríklad termín *hand-axe* označuje pästný klin, pričom ani päst (*fist*) ani klin (*wedge*) sa v anglickom názve tohto kamenného nástroja neobjavujú. Podobne *rainbow cups* nemožno pokladať za dúhové šálky, prípadne dúhové hrnčeky, a *Silesian saucers* nemožno pokladať za dúhové podšálky. Ani jedno z týchto pomenovaní nemá k nádobám vzťah – sú to keltské mince; v prvom prípade ide o dúhovky a v druhom o sliezske misky. Podobne *lost wax method* síce označuje metódu strateného vosku, v ktorej sa vosk skutočne používa, ale treba vedieť, že za týmto pomenovaním sa ukrýva metóda odlievania kovu do hlinenej formy.⁶ V tejto súvislosti je nevyhnutné, aby študenti akceptovali fakt, že rovnaké predmety, javy a procesy sa v angličtine pomenúvajú ináč ako v slovenčine. Všetky špecifické pomenovania sú integrálnou súčasťou terminológie a ako také ich treba prijať a naučiť sa ich. Odrážajú totiž poznanie dosiahnuté v určitom období a ako také platia, kým výsledky výskumu neprinesú nové poznatky, ktoré si vyžadujú aj korekciu lexikónu.

Pre odbornú komunikáciu v sledovanej disciplíne sú typické výrazy prebraté z iných jazykov, predovšetkým internacionalizmy pôvodom z gréčtiny a latinčiny. Ako prax ukazuje, z hľadiska OJP nepredstavujú závažnejší problém z hľadiska porozumenia, pretože mnohé sú relatívne dobre známe z používania v slovenskom kontexte. Inú skupinu predstavujú pomenovania prijaté z ďalších cudzích jazykov ako *Bandkeramik* (*Linear pottery*), *Trichterbecher* (*Funnelbeaker*) *culture*, *bâton de commandement* (*rod of command*), *tell – hüyük – tepe* (*mound*), *Federmesser* (*penknife*) a iné, ktorých podoba často odkazuje na dobu, kedy boli tieto objekty prvýkrát objavené, ich objaviteľa a pôvodný jazyk, v ktorom sa vyskytlo prvé pomenovanie, príp. na teritórium, v ktorom sa našli. Ako zložitejšie sa vnímajú prípady, ak popri

⁶ Postavenie študenta, ktorý má napr. čítať s porozumením nový učebný text s bohatou terminologickou zásobou, by sme s určitým zjednodušením mohli prirovnať k pozícii menej skúseného prekladateľa, ktorý stojí pred úlohou preložiť text z pomerne málo známej oblasti. Keďže sa v ňom vyskytujú slová a slovné spojenia používané aj v bežnej komunikácii, preloží ich tak, ako ich pozná z každodenných interakcií, a neúmyselne tak vytvorí „odborný neodborný preklad“ (Hvorecký, 2000, s. 135). V súvislosti s OJP si uvedomujeme, že východiskový učebný materiál predstavuje text, ktorý síce priam vzorovo demonštruje určité prvky jazyka a štýlu, ale z hľadiska vecného obsahu „predbieha“ štúdium v rámci odboru. Ťažkosti s jeho pochopením znásobuje cudzí jazyk.

internacionalizme existuje aj vlastné pomenovanie určitého objektu opisu v angličtine (*mandible – jaw; circular – round; chthonic – underworld*). Pomocou týchto príkladov len naznačujeme niektoré problémy týkajúce sa osvojovania si slovnej zásoby.

Požiadavka sémantizovať neznáme výrazy výhradne pomocou cudzieho jazyka, ako ukazujú tieto príklady, má v OJP limity, preto požiadavku, „Free your students from the dictionary“, ktorú rozvádza Nuttallová (2005, s. 61), nemožno realizovať na sto percent. V odbornej komunikácii ide o termíny a pojmy, ktoré sú kľúčové pre konkrétnu disciplínu. V žiadnom prípade nie sú len čírou reflexiou vnímaných objektov v lexike, ale odrážajú kolektívne vedomosti a všetko doterajšie poznanie dosiahnuté v rámci danej disciplíny. Predstavujú výsledok riešenia určitého problému v rámci vecných diskusií príslušníkov vedeckej komunity a sú všeobecne akceptované. Tieto „ťažké“ lexikálne jednotky nemôžu študenti obísť a v záujme bezproblémovej vecnej komunikácie v angličtine sa ich potrebujú naučiť prinajmenšom tak, aby ich identifikovali pri čítaní textov tematicky zameraných na oblasť vlastnej špecializácie.⁷

Významné miesto v procese osvojovania si novej slovnej zásoby zaujíma aj preklad neznámych slov do slovenčiny a práca so slovníkom – prekladovým i monolingválnym. Prekladanie pokladáme za účinný spôsob ako si uvedomiť a osvojiť ekvivalenty termínov v slovenčine. Študentom preto radíme, aby sa učili lexikálne jednotky v tom komunikačnom kontexte, v ktorom boli podané. Tiež im odporúčame, aby si systematicky budovali svoje lexikálne minimum, svoj študijný slovník usporiadaný podľa tematických okruhov zo študovaného odboru a vlastnej špecializácie, a samozrejme aj osobného hlbšieho záujmu o určitý jav.⁸ Odporúčame zaznačiť si výslovnosť, možnosti delenia slov ale aj frekventované slovné spojenia. Individualizovaný slovník prekračujúci rámec OJP sa tak stáva aj dokladom úsilia jednotlivca o samostatné vzdelávanie sa. Odborná jazyková príprava umožňuje oboznámiť sa len s obmedzenou, najzákladnejšou slovnou zásobou, ktorú by sme mohli označiť ako jadro odbornej jazykovej komunikácie v danej disciplíne.

V súvislosti s jazykovým aparátom opisu pokladáme za potrebné uviesť, že v prípade opisu statických javov, ktorým sa venujeme, sa nulový dej vyjadruje len for-

⁷ Tvorba a prijímanie novej terminológie je pomerne zložitý proces, ako uvádza napr. Donald Johanson, slávny americký paleoantropológ. V interview poskytnutom *Academy of Achievement* (Johanson, 2001) okrem iného hovorí o vzniku pomenovania svojho prelomového objavu – fragmentov bezprostredného predchodcu človeka, ktorého síce označuje termín *Australopithecus afarensis*, ale popularitu získal pod menom Lucy.

⁸ Veľmi často pozorujeme, že študenti si nakreslia konkrétny objekt a kresbu vybaví verbálnym komentárom, čo schvaľujeme. Sémantizáciou nového výrazu pomocou obrazu totiž významne posilňujú svoju schopnosť fixovať si v pamäti jeho význam. Študijné úsilie o rozšírenie slovnej zásoby touto cestou podporujú aj ilustrované slovníky a encyklopédie dostupné na internete.

málne, najčastejšie slovesami *to be*, často v spojení *there is, there are*, a *to have*, prípadne *to consist, to contain* a *to embrace*.

3.1 Substanciálna lexika

Ak sa zaujímate o odpoveď na otázky o tom, kto to je (*hominid, hominin, forager*) alebo čo to je (*petrograph, scraper, hook*), nezískame ju bez znalosti **substanciálnej lexiky**. Vzhľadom na širokú škálu objektov opisu (predmety, osoby, látky, vlastnosti), ako sme naznačili vyššie, je nesmierne pestrá. Okrem bežných pojmov (*drawing, scraper, cave*) obsahuje termíny (*barbotine, cuneiform, menhir*), ktoré sa v komunikácii o každodenných záležitostiach nepoužívajú, ale ktoré spolu s pojmami najvýraznejšie reflektujú poznatky o konkrétnej dobe získané danou disciplínou. Poznávanie dávnej minulosti nie je uzavretá kapitola, ale stále prebiehajúci proces. Spolu s novými nálezmi sa objavujú aj nové označenia, ktoré treba priebežne zaraďovať do slovníka a naučiť sa ich používať. Proces osvojovania si novej substanciálnej lexiky nemožno odtrhnúť od osvojovania si špecifických významov, ktoré nadobudli v skúmanej oblasti. Podobne v tomto procese nemožno ignorovať gramatické kategórie, ktorými sa vyznačuje, a funkcie, ktoré plní vo vete. Z hľadiska témy, ktorou sa zaoberáme, nás zaujíma aj funkcia atribútu, ktorú podstatné meno plní v angličtine, ale ktorú v slovenčine nemá.

3.2 Kvalifikujúce prostriedky jazyka

Dobre si osvojiť jazykové prostriedky, ktoré kompletizujú alebo precizujú informáciu o objekte opisu, je pre študentov veľmi dôležité. Jasným, presným a výstižným pomenovaním získavajú pevný oporný bod v komunikácii a pritom podporujú jej presnosť a ekonomickosť.

3.2.1 Preponované kvalifikujúce prostriedky jazyka

Kvalifikujúca lexika umožňuje pozorovateľovi opísať vlastnosti vnímaného objektu. Jej funkciou je vymedziť, konkretizovať a modifikovať jeho význam. Ako reálne funguje, ukážeme pomocou výrazu *burial*. V angličtine pomenúva pohreb, ale toto pomenovanie je príliš široké a ponecháva priestor na rozličné asociácie a príliš voľné interpretácie. Až jeho bližšie určenie pomocou prívlastkov *inhumation – cremation – ship – coach – primary – secondary – celestial – extended – croutched – flexed* sa zúži rozsah platnosti tohto pomenovania a dosiahne sa jeho presnosť. Ako upozorňuje Dušková (1994, s. 484), prívlastok je síce fakultatívny z jazykového hľadiska, ale z komunikačného hľadiska je nutný. Bez správne zvoleného prívlastku by obsah komunikovanej informácie zostal neúplný a nepresný; jej celkový význam by sa zahmlil a hodnota výpovede by klesla alebo sa celkovo vytratila.

S kvalifikujúcou lexikou spájame predovšetkým **prídavné mená**, vzťahové a kvalitatívne adjektíva, ktoré vo vete fungujú ako prívlastky (atribúty) alebo ako nomi-

nálny člen prísudku po sponovom slovese.⁹ Vzťahové adjektíva (*princely, skeletal, geometric*) vo funkcii prívlastku vyjadrujú vlastnosti opisovaného objektu a zároveň zabezpečujú objektivnosť opisu. Kvalitatívne adjektíva (*beautiful, curious, unique*) vyjadrujú mieru vlastností opisovaného objektu, porovnávajú ho s inými objektmi alebo vyjadrujú autorov subjektívny pohľad, postoj alebo vzťah k opísanému objektu; študenti by si mali uvedomiť, že z hľadiska úplnosti vecnej informácie nie sú podstatné.

Okrem adjektív nájdeme aj ďalšie jazykové prostriedky, ktoré v angličtine fungujú ako prívlastky. Tie najvýznamnejšie, ktoré sú relevantné pre skúmanú oblasť, uvádzame podľa Duškovej a kol. (1994) a Quirka (1974) a v uvádzaných príkladoch ich označujeme kurzívou. Je to **prítomné participium** (prítomné prídavné slovo), napr. *intersecting beams, standing stones, fighting males*, ktoré má identický tvar s **prítomným gerundiom**, napr. *cutting tools, banqueting service, drinking utensils*, a **minulé participium** (minulé prídavné slovo), napr. *tanged dagger, fortified site, plastered glacis*. Funkciu atribútu plnia aj **konvertované (adjektívizované) substantíva**, napr. *burial mound, pattern burnish, stone wall*, o ktorej sme sa zmienili vyššie.¹⁰ Do tejto skupiny sa zaraďuje aj **prívlastňovací (posesívny) pád** substantív, napr. *warriors' tombs, satyr's head, Lion's Gate* a podobne.

Súčasťou kvalifikujúcej lexiky sú aj **číslovky** (numerálie), vyjadrujúce číselné znaky opisovaného objektu (*the fifth stage*). S číslovkami spájame príslovky umožňujúce meniť presnosť dát (*about, approximately, circa, up to, nearly*).¹¹

3.2.2 Postponované kvalifikujúce prostriedky jazyka

Opísať vlastnosti určitého objektu pomáhajú aj tie kvalifikujúce prostriedky jazyka, ktoré sa nachádzajú vpravo za opísaným objektom (postponované, v postpozícii).¹² Z nášho pohľadu k najdôležitejším patria: **predložková menná fráza**

⁹ Problematika adjektíva v angličtine je sama o sebe obsiahla a pomerne zložitá (Dušková a kol., 1994, ss. 141–156; Quirk a kol., 1974, ss. 231–246); to isté sa týka prívlastku ako modifikátora syntaktických substantív (Dušková, 1994, ss. 484–498; Quirk a kol., 1974, ss. 246–267). Postavením adjektíva ako mennej časti prísudku sa nezaobráame.

¹⁰ Na rozdiel od preponovaného minulého participia, gerundia a konvertovaného adjektíva, ktoré sú zvyčajne súčasťou terminologických viacslovných pomenovaní, prítomné participium sa vyskytuje častejšie v postpozícii v redukovaných vedľajších vzťažných vetách.

¹¹ Statický opis miesta vyžaduje aj znalosť predložiek (priestorových orientátorov), napríklad *at, beyond, in, on*, atď., ktoré vyjadrujú rozličné priestorové vzťahy a pomáhajú recipientovi orientovať sa v opísanom priestore (Dušková, 1994, ss. 280–288). Kvalifikujúca lexika zahŕňa tiež hodnotiace adverbiá (modifikátory), ako napríklad *absolutely, fairly, quite, rather* a pod., ktoré determinujú mieru vlastnosti opisovaného objektu; vyjadrujú len subjektívny názor pozorovateľa.

¹² Študentov upozorňujeme aj na adjektíva a začínajúce na *a-* (*alike, asleep, averse* atď.), ustálené spojenia s postpozíciou adjektíva, postpozíciu späť s polysémiou adjektíva a na niektoré ďalšie špeciálne prípady, ak sa vyskytnú v konkrétnom texte; v príspevku si ich nevšímame.

(*horns of plenty, holes in the earth, a pot before firing, death at a rather advanced age, longhouses from wattle and daub, motifs on vessels, the bull with three cranes, atď.*), ktoré sú veľmi často viacnásobné (*a group of passage graves in Scotland on the south side of the Moragfirth; a large pectoral from a forest in the Jura, with a bird and wheels combining traditional Bronze-Age motifs with Celtic exuberance*), ale aj prvok z oblasti syntaxe, ktorý predstavujú **vedľajšie vzťažné vety**, napr.: An oppidum *which was lying just above the water level...*, kde vedľajšia veta uvedená vzťažným zámenom *which* má charakter prívlastku a užšie vymedzuje výraz *oppidum*. Na ilustráciu uvádzame podobný, hojne sa vyskytujúci príklad: Sand *which was mixed with shells...* Tento typ vedľajšej vety môže mať aj redukovanú podobu, ktorá je veľmi častá: An oppidum *lying just about the water level...* a ďalší príklad: Sand *mixed with shells...* Vedľajšie reštriktívne vzťažné vety (Dušková a kol., 1994, ss. 615, 625–626, Quirk a kol., 1974, ss. 866–871) významne spresňujú rozsah a platnosť konkrétneho pomenovania a preto sú významné z hľadiska skúmanej témy. Avšak priestor, ktorý vyžadujú ďalšie príklady a podrobnejšie spracovanie tejto problematiky, vysoko prekračuje rozsah tohto príspevku a preto sa ňou bližšie nezaobráme, ale vo výučbe zaujímajú dôležité miesto.

4 Realizácia statického odborného opisu

Ako sme vyššie uviedli, realizácia opisu vyžaduje mať k dispozícii patričné jazykové prostriedky a poznať princípy, ako ich účinne použiť na výstavbu opisného textu. Z nášho pohľadu je dôležité, aby si študenti uvedomili, že je nutné zvoliť si niektorý z kompozičných postupov – od celku k časti alebo od všeobecných znakov a vlastností k jedinečným, od podstatných častí k menej a málo podstatným, prípadne orientovať opis priestorovo, podľa svetových strán alebo pohybu hodinových ručičiek a pod. – a dodržať ho.

4.1 Faktografický opis veci

Konkrétny objekt, ktorý už dostal patričné pomenovanie (*skeleton, mandible, pointer*), možno charakterizovať pomocou viacnásobného alebo rozvinutého atribútu.¹³ V tomto prípade treba študentom pripomenúť, že aj v odbornej komunikácii sa prostriedky kvalifikujúcej lexiky uvádzajú v tom istom poradí ako vo všeobecnej angličtine. Postupne poskytované objektívne informácie o konkrétnom objekte obsahujú údaje o jeho veľkosti (*thick, huge, small, tiny* atď.) a tvaroch (*pointed, cordate, polyhedron*), veku, kde okrem známych a bežne používaných výrazov *old, early* alebo *new* nájdeme aj *low* a *lower* (*Low*, príp. *Lower Palaeolithic*), *middle* (*Middle Palaeolithic*) a *upper* (*Upper Palaeolithic*), ale napr. aj *Oldowan, Acheulean*,

¹³ Hoci príklady ako *a wine-flagon handle join, the dead person's possessions, a decorative openwork mount* a pod. sa často vyskytujú v textoch, s ktorými pracujeme, v príspevku im nevenujeme pozornosť. Pozri bližšie Dušková a kol. (Dušková a kol., 1994, ss. 490–492).

Mousterian, ktoré odborník vníma ako paleolitické industrie postupne sa vyskytujúce v čase. Ďalej nasledujú farby (*ochre, white, yellowish*), ktorými pravekí tvorcovia dotvárali rozličné artefakty, a ktoré možno modifikovať (*pale, light, dark*). Presnosť opisu prehlbuje odpoveď na otázku z čoho, z akého materiálu bol nástroj vyrobený (*flint, antler, horn* atď.) a účel, na ktorý slúžil (*flaking, chopping, retouching*). Opis realizujeme podľa schémy, ktorú uvádzajú v svojej práci Quirk a kol. (1972, s. 375). Nemenej dôležitý je objektívny, faktografický opis archeologického náleziska (*archaeological – excavation site – deposit*), kde sa stretávame s pomenovaniami ako *depth, mass, trench, soil, pit*. Aj ich určujú bližšie atribúty, ktoré uvádzame v zátvorke (*surface – occupation*) *horizon, (separated) points, (broad) band, (topmost – bottom) level, (0–20) cm layer, layer (VII), a (six-hectar) area, (sandy)soil, (horizontal – vertical) disposition* atď.

Akú podobu môže mať opis miesta, zistíme napríklad z listu, ktorý v roku 1797 adresoval anglický antikvár John Frere Učenej kráľovskej spoločnosti v Londýne. Lokalitu v Hoxne v Suffolku, na ktorej našiel zvláštne kosti a kamenné nástroje, opísal takto: „They [the bones] lay in great numbers at the depth of about twelve feet, in a stratified soil, which was dug into for the purpose of raising clay for bricks. The strata are as follows: (1) Vegetable earth 1 feet; (2) Argill 7; (3) Sand mixed with shells and other marine substance 1 foot. A gravelly soil, in which the flints are found, generally at the rate of five or six in a square yard, 2 feet“ (Frere, 1797, s. 2). Formálna jazyková analýza textu, ktorú možno so študentmi realizovať, ukáže, ktoré z vyššie uvedených jazykových prostriedkov boli v tomto krátkom texte použité.

4.2 Faktografický opis osoby

V tejto časti príspevku priblížime niektoré jazykové prostriedky potrebné pri realizácii statického spisu kostry pravekého človeka. Keďže sa kostrové pozostatky našich najdávnejších predkov doposiaľ našli len vo fragmentárnej podobe, študenti by sa mali pripraviť na túto realitu a mať k dispozícii rozsiahly terminologický aparát, z ktorého budú vyberať pomenovania každého konkrétneho nálezu. Mali by poznať nielen názvy kostí lebky (*frontal, left or right parietal, occipital, temporal, nasal, etc.*), vrátane kostí ucha (*external, middle, inner ear*), ale aj ďalších častí kostry, z ktorých vyberáme len tie potrebné na pomenovanie chrčtice (*vertebral column*), hrudného koša (*thorax*), paže (*arm*) a ruky (*hand*), panvy (*pelvis*), nohy (*leg*) a chodidla (*foot*). Spolu s týmito názvami sa treba naučiť ďalšie, ktoré upresňujú charakter nálezu. Na ilustráciu uvedieme, že okrem termínu *vertebral column* treba vedieť pomenovať aj jednotlivé skupiny stavcov – *cervical* (krčné), *dorsal* (hrudné), *lumbar* (bedrové), *coccygeal* (kostrčové), ale aj *shoulder girdle* (lopatkový pletenec), *shoulder blade* (lopatka) a *clavicle* (kľúčna kosť). Pokiaľ ide o zobrazenie našich prehistorických predkov, s ktorým sa stretávame v učebniciach, treba brať v úvahu fakt, že vychádzajú z rekonštrukcií vzniklých na základe

viacerých nálezov fragmentov a obsiahlych diskusií špecialistov z viacerých relevantných odborov.

Opis, ktorým sa zaoberáme, sa začína sprostredkovaním vonkajšej charakteristiky, t. j. poukazom na výšku (*short, tall, medium*) a pokračuje kostrou (*skeleton*), počnúc lebkou (*skull*). Pozornosť sa ďalej venuje kranio-faciálnym znakom (*cranio-facial features*), ku ktorým patria: tvar lebky a hrúbka lebečných kostí (*shape and thickness of the skull*), kapacita mozgovej časti (*braincase capacity*), tvar a výška čela (*shape and height of the forehead*), tvar nadočnicových oblúkov a očníc (*shape of the eyebrow ridges and eye orbits*), tvar nosnej kosti a lícných kostí (*nasal bone and cheek bones*), tvar čelustí a zuboradia (*shape of the lower or upper jaw, shape of teeth*), hrúbka a kvalita skloviny (*thickness and quality of the enamel*), tvar brady (*shape of the chin*) atď. Ďalej pokračujeme opisom kostry zaužívaným spôsobom, zhora nadol. Opisujeme otvor v dolnej časti lebky, ktorým prechádza chrbtica (*the hole at the base of the skull over the vertebral column*), tvar chrbtice (*the shape of the vertebral column*), hrudného koša a rebier (*thorax, ribs*), postavenie a tvar panvy (*the shape and position of pelvis*), bedrových kĺbov (*hip joints*); dĺžku a tvar a postavenie končatín (*length and shape of limbs*), zápästia (*wrist*), ruky (*hand*), tvar prstov (*curvature of fingers*), kolien (*knees*), päty (*heel*), chodidiel (*feet*), prstov na chodidle (*toes*) atď.

Reálnu podobu lingvoštylistických prostriedkov, s ktorou sa môžu stretnúť adepti archeológie pri opise človeka, ukazuje táto krátka pasáž: „The palate is shallow, broad and short, with a nearly straight labial border that is reminiscent of the large Australopithecus. The great width in relationship to the length of the palate does contrast markedly, however, with known Australopithecine material. The molars and premolar crowns are not preserved, the remaining teeth and alveoli suggest some mediobuccal compression. The large alveoli of the anterior teeth suggest presence of the substantial canines and incisors“ (Leakey, 1973, s. 449). Vidíme, že v tomto odseku autor opisuje ústnu dutinu a chrup, ale opis nepodáva v čistej podobe: materiál vnímaný zrakom porovnáva so staršími známymi nálezmi a zároveň vyslovuje domnienky týkajúce sa tohto objektu opisu.

Primárne informácie získané prostredníctvom zmyslov podnecujú diskusie o takých javoch, ktoré nemožno priamo pozorovať, napr. o spôsobe chôdze našich prehistorických predkov (*knuckle walking, combined knuckle and upright bipedal walking, complete upright, or bipedal walking*) a ich spôsobilosti produkovať artikulovanú reč (*articulated speech*). Na základe týchto informácií sa odvodzuje aj sociokultúrna charakteristika zahŕňajúca spôsob života pračloveka (*migratory or sedentary way of life, life in a group*) a možnosti získavania obživy z darov prírody (*hunting, fishing, gathering, stalking, scavenging*), stravovacie návyky (*meat-eater, omnivorous, vegetarian*), zemepisné rozšírenie (*geographical distribution*), dokonca aj svet ideí (*world of ideas*), teda utvárajú sa sekundárne informácie, ktoré ale nie sú výsledkom priameho pozorovania.

5 Príprava na realizáciu opisu

Príprava na realizáciu opisného textu zahŕňa viacero krokov. Zoznamovanie sa s lingvoštylistickým aparátom opisu sa začína čítaním textu s určitým tematickým zameraním. Vyberáme ho tak, aby predstavoval nielen zdroj novej lexiky, ale aj vhodný príklad konkrétneho slohového útvaru založeného na opisnom slohovom postupe. Podľa návodov Čechovej a kol. (1996) alebo Nuttallovej (2005) ho potom analyzujeme s cieľom zistiť, ktoré konkrétne jazykové prostriedky boli použité a ako boli skomponované do finálneho tvaru. V tomto smere funguje ako cenná opora (vzor) na jeho produkciu.

Pokiaľ hovoríme o osvojovaní si novej tematicky orientovanej lexiky, slov a ustálených slovných spojení, máme na mysli zámerné učenie sa. V podstate reflektujeme päťstupňovú schému Hatchovej a Brownovej (Hatch, Brown, 1995). V prípade nového výrazu treba, aby študent identifikoval jeho gramatický tvar, poznal význam, najmä ak je celkom špecifický v danej disciplíne, a zafixoval si ho pamäti s úmyslom použiť ho následne v komunikácii. Veľmi dôležitá je tretia fáza, počas ktorej sa sústreďujeme na významovú stránku novej lexiky. Pozornosť venujeme najmä polysémantickým výrazom typu *flake, pound, iron, ring, cup* a pod., ktoré môžu v novom komunikačnom kontexte vyvolávať neistotu a pôsobiť problémy s porozumením textu. Ďalej sa sústreďujeme na štýlovú hodnotu výrazov (*lithic – stone, thorax – chest, mandible – lower jaw, bipedal – upright walking; cire perdue – lost wax*) s tým, aby boli adekvátne využívané v odbornej komunikácii.

Sprístupňovanie novej slovnej zásoby by malo ideálne prebiehať výhradne na základe sémantizácie v angličtine alebo odvodzovaním významu z kontextu. O úskalíach aplikácie týchto postupov v OJP sme sa už zmienili, ale napriek obmedzeniam, ktoré sú v tomto kontexte s nimi spojené, nie sú vylúčené z učebného procesu. V každej vhodnej situácii vysvetľujeme význam nového výrazu pomocou synonymým a antonym, využívame hyponymiu a hyperonymiu i vhodné definície. V tejto fáze možno študentov aktívne zapájať do tejto činnosti pomocou otázok *Who knows / Who can explain the meaning of...?* Niektorí z nich totiž pomerne pravidelne čítajú odbornú literatúru, ktorá sa týka oblasti ich osobného odborného záujmu, a pracujú so slovníkom. Výrazy, ktoré si zapamätali v určitom kontexte, dokážu potom v tomto istom kontexte aktivizovať.

Novú lexiku možno precvičovať a fixovať v pamäti pomocou rozličných **derivačných, vylučovacích, doplnovacích, substitučných, asociačných** ale aj **prekladových** cvičení (Nuttall, 2005, s. 207). Ich ukážky obmedzíme len na niekoľko príkladov. Derivačné cvičenie požadujúce doplniť do tabuľky chýbajúce slovné druhy umožňuje študentom precvičiť si prefixáciu a sufixáciu (Quirk a kol., 1972, ss. 976 až 1028).

Tab. 1: Derivačné cvičenie

Noun	Verb	Adjective	Present participle	Past Participle
cremation				
	extend			
		complete		
			combining	
				flaked

Obdobne možno študentov požiadať, aby v určitom časovom limite (2 minúty) vytvorili pomocou prefixov a sufixov čo najväčší počet výrazov napr. od slovesa *use* alebo prídavného mena *domestic*.

V prípade vylučovacích cvičení kladieme dôraz na vecný význam slov a žiadame študentov, aby identifikovali výraz, ktorý do uvedenej skupiny nepatrí (*chanelling – decorating – engraving – etching – incising – painting; antler – bone – horn – clay – ivory – wood; hoe – pick – plough – reaper – sickel*).

Ak máme na mysli asociogramy, možno študentov požiadať, aby uviedli čo najviac prívlastkov k výrazu *burial* a aby ich roztriedili do skupín podľa spôsobu pohrebu, ktorý bližšie charakterizujú (*coach, celestial, cremation*), a polôh, v ktorých mohol byť mŕtvy uložený (*croutched, stretched, supine*).

Preveriť úroveň osvojenia si slovnej zásoby umožňujú cvičenia založené na asociovaní výrazov s určitým objektom opisu alebo s celým tematickým okruhom. Keďže voľbu výrazu motivuje jeho praktické využitie, možno zaradiť aj tie, ktoré prekračujú rámec opisu objektov vnímateľných zmyslami. Ich znalosť je totiž nevyhnutná na analyzovanie, klasifikovanie a interpretovanie týchto objektov. Nasledujúce slová a slovné spojenia – *horse, chopper, pig, scraper, boar, coral studs, needle, fishing lentils, antler, hunting scene, horn, awl, gatherer, windscreen, monoxyl, cave, rhinoceros, einkorn, stalking* atď. treba správne zaradiť do skupín (Materials – Tools – Animals – Fruit & Vegetables – Methods of obtainig food – Dwellings – Arts & Beliefs), ktoré možno usporiadať do tabuľkovej podoby. V tomto prípade precvičujeme aj vzťah hyponymie a hyperonymie. Zadanie možno „obrátit“ a požiadať študentov, aby spamäti uviedli čo najviac výrazov, ktoré sa asociujú s materiálmi, obydľím, pracovnými nástrojmi atď.

V prípade pracovných nástrojov, napr. *needle* a *awl* alebo *petroglyph* a *petrograph*, nemusí byť celkom jasné, čo majú spoločné a čím sa odlišujú. Prijateľným prostriedkom sémantizácie je v tomto prípade komparatívno-kontrastívna definícia, t. j. prvok z oblasti štýlu.

Sémantický rad ako ďalšia možnosť osvojovania si lexiky umožňuje napr. usporiadať typy obydľia (*cave – challet – cottage – hut – tent – windscreen*) od stavebne najjednoduchšieho po najzložitejšie. Podobne využitie má sémantická mapa. Ako

príklad využijeme termín *Homo habilis*, ktorý označuje nášho najvzdialenejšieho prapredka z rodu *homo*. Pomenujeme a bližšie určíme tvar a objem lebky, výšku a tvar kostry, dĺžku a usporiadanie končatín; ďalej postupujeme podľa zaužíva-nej kompozičnej schémy uvedenej vyššie. Ak utvoríme aj sémantickú mapu nean-dertálskeho človeka, získame vecný základ výstavby komparatívno-kontrastívneho textu, v ktorom upozorníme na zhodné, podobné a odlišné znaky kostier obidvoch. Sémantickú mapu prípadne rozšírime o odvodené socio-kultúrne javy a následne ju využijeme na tvorbu písomných textov so zložitejšou kompozičnou štruktú-rou.¹⁴ V tomto prípade ide o splnenie náročnejšieho zadania, ktoré sa týka nielen lexiky, ale aj štýlu (Čechová, 1997; Nuttall, 2005).

Vedecké štúdie a monografie v angličtine obsahujú aj slová cudzieho pôvodu. Vý-razy z vedeckých textov spájame s ekvivalentmi z učebníc (*cire perdue* – *cranium* – *mandible* – *peristalith* × *lost wax* – *kerb stone* – *jaw* – *forehead*). Aj toto cvičenie sa okrem lexiky týka štýlu.

Slovníkové heslo, ktoré uvádzame nižšie, využívame ako ukážku konkrétneho tex-tového materiálu, ktorý možno využiť na realizovanie viacerých úloh. Dve z nich môžu viesť k identifikácii informácií, ktoré:

- a) sa týkajú vzhľadu vzpriameného človeka a ktoré sa týkajú jeho spôsobu života
- b) boli získané základe priameho pozorovania a ktoré boli odvodené od pozorova-nia

Texty, s ktorými pracujeme, vyžadujú, ako sme už vyššie uviedli, aj dobrú znalosť gramatiky a tak sa priebežne zameriavame aj na tie gramatické kategórie, ktorú sú významné z hľadiska výstavby deskriptívneho textu. Patria a k nim tvary plurálu podstatných mien cudzieho pôvodu (napríklad *cranium*, *homo*, *tholos*, *fibu-la*, *species*), stupňovanie prídavných mien, stupňovanie prísloviek, tvorba minulého času, trpného rodu prídavných a vedľajších vzťažných viet.

Funkciou vonkajšieho statického odborného opisu je poskytovať základné fakto-grafické údaje. Z lingvoštylistických prostriedkov, ktorými sa táto modifikácia opi-su realizuje, sme sa sústredili na kvalifikujúcu lexiku. V príspevku sme uviedli nie-koľko príkladov, aby sme priblížili niektoré z javov, s ktorými sa študenti archeo-lógie najčastejšie stretávajú a ktoré v rámci disciplíny predstavujú bežné predme-

¹⁴ Osvojiť si lineárnu alebo paralelnú výstavbu komparatívno-kontrastívneho textu má pre študentov nezanedbateľný význam, pretože ich prostredníctvom sa riešia aj mimoriadne zložité a značne kon-troverzné problémy. Študenti zdatnejší v angličtine a pokročilejší v odbore môžu ako výborný príklad výstavby tohto typu textu využiť článok Donalda Johansona, v ktorom odpovedá na stále horúcu otáz-ku, či anatomicky moderný človek vznikol v Afrike a odtiaľ doputoval na ďalšie kontinenty, alebo či sa paralelne vyvinul aj v iných častiach sveta. Práve na základe deskripcie a paralelného porovná-vania jeho anatomických prvkov, geografického rozšírenia archeologických nálezov jeho pozostatkov a výsledkov skúmania DNA nachádza presvedčivé dôkazy na potvrdenie svojho stanoviska, ktoré tiež formuluje (Johanson, 2001).

„¹*Homo erectus* as a specimen dates back from about 1.5 million to 300,000 years ago. ²He was about 1.3–1.7 m tall, with robust skeleton. ³His brain size was c 800–1,200 cubic centimetres. ⁴He had flat, thick skull with receding forehead, prominent eyebrow ridges, robust jaw and no chin. ⁵He walked upright. ⁶His hands were free for manipulating objects. ⁷It is likely that he used some kind of articulated proto-language. ⁸He employed various technologies to make his stone tools (pebble tools, choppers, hand-axes) and became the earliest user of Acheulean tools. ⁹He hunted in coordinated groups, had meaty diet and used fire. ¹⁰He probably formed band societies and cared for weaker companions. ¹¹He was able to travel on rafts over large bodies of water. ¹²He spread from East Africa to North Africa, South Asia, the Far East, and most recently to Europe. ¹³He is represented by many subspecies.“ (Bray and Trump, 1982, s. 113)

Obr. 1: Ukážka textového materiálu

ty opisu. Zároveň sme v skratke naznačili aj niektoré učebné postupy využívané v rámci OJP, ktoré vedú študentov k tomu, aby dokázali identifikovať a percipovať tento typ opisu a realizovať ho v hovorenej i písomnej podobe.

Záver

V rámci OJP si študenti budujú svoju cudzojazyčnú komunikačnú spôsobilosť, ktorá im umožňuje zúčastňovať sa na vybraných komunikačných udalostiach v oblasti vecnej komunikácie viazanej na študovaný odbor. Zároveň dostávajú príležitosť zoznámiť sa s vzormi očakávaných výkonov v komunikácii a prakticky vyskúšať svoju pripravenosť na realizáciu rozličných študijných činností v angličtine. Osvojením si opisného slohového postupu, jeho modifikácií a útvarov sa naučia pomenovať nielen predmety, veci a javy, ktoré sú predmetom skúmania v ich disciplíne, ale aj opísať ich vlastnosti. Dokážu teda charakterizovať, vymedziť a definovať východiská výkladu, interpretácie alebo úvah o význame a zmysle toho, čo je predmetom skúmania v archeológii. Je to ale len jeden z mnohých krokov, ktoré študenti postupne urobia na ceste k mysleniu aj v cudzom jazyku a získaniu spôsobilosti prezentovať v ňom produkty svojho myslenia, odbornej či vedeckej činnosti tak, ako je to zaužívané v jazykovom spoločenstve utvorenom konkrétnou disciplínou.

Literatúra

- BRAY, W., & TRUMP, D. (1982). *Dictionary of Archaeology*. (2nd ed.). London: Penguin Books Ltd.
ČERMÁK, F. (1997). *Jazyk a jazykoveda. Přehled a slovníky*. (2. vyd.). Praha: Pražská imaginace.
DOLNÍK, J., & BAJZÍKOVÁ, E. (1995). *Textová lingvistika*. Bratislava: STIMUL – FF UK.

- DUŠKOVÁ, L. A KOL. (1994). *Mluvnice současné angličtiny na pozadí češtiny*. Praha: Academia.
- DVORSKÝ, P. (1988). *Kapitoly o popisu*. Praha: Novinář.
- FRERE, J. (1800). Account of Flint Weapons Discovered at Hoxne in Suffolk. *Archaeologia*, 13, 204–205. Retrieved August 11, 2015 from <http://home.cc.umanitoba.ca/sfreer/jfrere.html>.
- HATCH, E., & BROWN, C. (1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HVORECKÝ, J. (2000). *O jazyku a štýle kriticky aj prakticky*. Prešov: Náuka.
- JEWEL, R. (2004). *College Writing Info. The Rhetorical Modes*. Most recent update 25 Aug 2006. Retrieved June 6, 2009 from <http://www.tc.umn.edu/jewel001/CollegeWriting/START/Modes.htm>.
- JOHANSON, D. (1991, January 15). *Donald Johanson Interview – Academy of Achievement. Academy of Achievement*. Last revised on Sep 23, 2010. Retrieved April 25, 2016 from <http://www.achievement.org/autodoc/page/joh1int-7> (25. 4. 2016).
- JOHANSON, D. (2001, May). Origins of Modern Humans: Multiregional or Out of Africa? *Actionbioscience*. Retrieved January 28, 2016 from <http://www.actionbioscience.org/evolution/johanson.html>.
- JORDAN, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- LEAKEY, R. E. F. (1973, April 13). Evidence for an Advanced Plio-Pleistocene Hominid from East Rudolf, Kenya. *Nature* Vol. 242, 446–450. Retrieved 10 October 2015 from <http://www.nature.com/nature/ancestro.pdf/242447.pdf>.
- MISTRÍK, J. A KOL. (1993). *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Vydavateľstvo Obzor.
- MUNBY, J. (2004). *Communicative Syllabus Design A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NIGRIN, J. (1990). *Cizí jazyk v odborné komunikaci: Úvod do metodologie I*. Praha: Universita Karlova.
- NOSEK, J. (Ed.) (2000). *Konvence ve vědě a filosofii. Sborník příspěvků*. Praha: FILOSOFIA, nakladatelství Filozofického ústavu AV ČR.
- NUTTALL C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. (2nd rev. ed.). Oxford: Macmillan.
- QUIRK, R., GREENBAUM, S., LEECH, G., & SVARTVIK, J. (1974). *A Grammar of Contemporary English*. (4th ed.). London: Longman Group Ltd.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. (2006). Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- ŠIMKOVÁ, S. (2015). Niektoré jazykové a stylistické aspekty odborného opisu. *Philologica*, 74, 65–79. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- ŠUBIN, E. P. (1976) *Jazyková komunikace a vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN.
- TUBBS, F. S., & MOSS, S. (1999). *Human Communication*. (8th rev. ed.). New York: McGraw-Hill.
- WALES, K. (Ed.) (2001). *A Dictionary of Stylistics*. (2nd ed.). Harlow: Pearson Education Limited.

Autorka

PhDr. Svatava Šimková, PhD., e-mail: simkova1@uniba.sk, Katedra jazykov, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Slovenská republika

Autorka má dlhoročnú pedagogickú prax na Katedre jazykov FiF UK v Bratislave vo vyučovaní angličtiny ako prostriedku odbornej komunikácie predovšetkým v oblasti humanitných vied a spoločenských vied so zameraním na archeológiu, históriu, filozofiu a muzeológiu. V súčasnosti sa špecializuje na prácu s primárnymi historickými prameňmi v administratívno-právnom štýle a jazyku archeológie. Zaoberá sa tiež otázkami prekladu týchto textov. Dlhodobu sa venovala výučbe čínskych reálií v angličtine.



Přehledové studie

Survey Studies

Less Widely Spoken and Taught Languages: The Spanish Situation

Méně rozšířené jazyky: situace ve Španělsku

Marta Genís Pedra

Abstract: This paper addresses the issue of less widely spoken and taught languages. The terminology regarding these languages is discussed. The Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale used by Ethnologue is explained to show the problem regarding endangered languages. Finally, the situation of languages in Spain is dealt with, both institutionally and academically.

Key words: less widely spoken and taught languages, minor languages

Introduction

Some people foresee a future with only one language spoken all around the world, a language to be used as *lingua franca* in all international communications such as Latin was in other time. The term *lingua franca* is defined in the Oxford Dictionary as a language “that is adopted as a common language between speakers whose native languages are different.” A *lingua franca* has its own value, sometimes operating for diplomacy purposes as French once, but most frequently serving economic purposes.

Many people nowadays speak English all over the world, so many think English will be this predicted *lingua franca*. Of course, English plays a key role in our everyday life: it is the language of business, culture, diplomacy, international cooperation, sport, the Internet, Science, Technology, Engineering, Tourism, and Education.

However, despite the importance of English as a common means of communication in all these fields, language diversity seems to be characteristic of human nature, diversity being considered as synonym of richness, as the *Council of Europe* thought when the European Day of languages (26th of September) was established, and policies to their safeguard set up. David Crystal (2000: 44) puts it this way,

If diversity is a prerequisite for successful humanity, then the preservation of linguistic diversity is essential, for language lies at the heart of what it means to be human. If the development of multiple cultures is so important, then the role of languages become critical, for cultures are chiefly transmitted through spoken and written languages.

In spite of this, the idea of studying and teaching languages other than the major international Languages (English, French, German, etc.) at primary and secondary levels is often rejected. Several reasons are usually put forward: the concern that its teaching would take away hours from other more important subjects; the feeling that it would be a waste of time, energy and money; the doubt that children should learn other languages in addition to their mother tongue and English; and other people think that to learn their own minor language along with the national one is a right they are entitled to, so they do not need another one.

In Higher Education, Language Centres have a key role in the teaching of languages that are not widely taught at secondary level, e.g. Eastern European languages and Asian languages each day becoming more popular. Although English represents the major offer in most Language Centres, i.e. the language more demanded and more offered, other major European languages also play an important part in serving different needs and are taught and studied in those language centres; languages such as German, French or Spanish, for example.

There are many plurilingual people in the world and the fact of being plurilingual has not harmed them in the least but it has helped them learn other languages and obtain better jobs.

1 Terminology

When talking about languages, several terms need to be considered. As living organisms languages have what has been called variation. Variation is a very interesting field of study as languages can be studied from different perspectives: diachronic variation, i.e. variation in time as new lexical, phonological or grammatical features appear in the geographic and social space over time, e.g. Old English, Middle English and Modern English; and synchronic variation, choosing a given period and place or social or cultural group and studying its language characteristics, or even comparing two or more languages of the same period. The most effective source of language change or variation is cultural transmission. New speakers recreate the language of the previous generation selecting some exact elements but changing others slightly. Thus, the language of the community does not remain stable and change and variation are unavoidable.

...change is a normal and necessary part of all languages. Healthy languages are always borrowing from each other, and vocabulary is always changing between old and young generations. (Crystal, 2000: 30)

Some other terms are important in this field such as standard language, dialect and accent. A language is never used in a uniform way. Varieties of language share similar features but deviate from one another to different degrees. We usually have a standard language, which is the language taught in schools and used by

media, generally the most prestigious variety; and we also have what we call accent and dialect. Accent refers to aspects of pronunciation which identify where a speaker is from regionally or socially. Dialect is a divergent variety with different features of grammar, vocabulary and pronunciation. Crystal (2000:8) gives this definition: "on purely linguistic grounds, two speech systems are considered to be dialects of the same language if they are (predominantly) mutually intelligible." Dialects are not better than the standard language but different, although very frequently socially rejected or despised.

Many countries have a main or dominant language and other languages that are subordinate to it, usually spoken by minority groups, being bilingualism a very common phenomenon. In some areas the standard chosen may be a variety which originally had no native speakers, a creole language which comes from a pidgin language. A pidgin is a variety of a language which developed for practical purposes such as trading among groups of people who did not know each other's languages (the word pidgin comes from the Chinese version of the word business). When a pidgin develops beyond its role as a trade language and becomes the first language of a social group it is called a creole language. Pidgin languages do not have native speakers as they are created for a particular purpose, but creoles have native speakers: the children of people who used pidgin learn this language from their parents as a mother tongue.

The coexistence of two varieties of the same language (dialects) in a speech community is called diglossia (Ferguson, 1959). Typically, one variety is more formal and prestigious while the other is more informal and its speakers are usually considered less educated people or belonging to lower social status despite the fact of being the genuine mother tongue.

For convenience of reference, the superposed variety in diglossia will be called the H ('High variety') simply H and the regional dialects will be called L ('low') varieties, or, collectively, simply L. (Ferguson, 1959: 234)

The difference between diglossia and a standard language-with-dialects is that in diglossia no-one speaks the high variety as a mother tongue, only the low-variety. In the standard language-with-dialects situation, some speakers speak the high variety as a mother tongue, while others speak low-varieties as a mother tongue. Typical diglossic situations are Modern standard Arabic & Arabic dialects.

Another phenomenon related to variation is code-switching which is the use of more than one language, or language variety, in conversation. People that know more than one language frequently use elements of different languages when talking, mixing them consciously or unconsciously while speaking, for expressive, social, cultural or psychological purposes.

2 Languages of the World

Europeans often feel that they live in a continent with a great number of languages but that is a candid presupposition. The truth is that only 287 languages are European, while Asia has 2,296 language, Africa, 2,139, The Americas, 1,062 and the Pacific, 1,313.

Not every single language in the world has been studied but, according to the last update by *Ethnologue*, our planet has more than 7 billion people who speak 7,097 different languages. Only a few of these languages are spoken by millions of speakers, such as English, Chinese or Spanish, some by thousands of speakers, and some by only hundreds. In fact, 96% of the world's languages are spoken by just 4% of the people (Crystal, 2000).

All the languages around the world are precious for their speakers, and when a language dies out, its culture also fades away and might be lost forever. Unfortunately, many minority languages are in danger of dying in this globalized world of today and this issue should be a matter of concern for all of us. As Crystal (1999:3) says "The world is a mosaic of visions. To lose even one piece of this mosaic is a loss for all of us."

Crystal (2000) thinks that there are many reasons for the decay of languages, from natural disaster to genocide, being the main threat at the present time, cultural assimilation, a process in which a community of speakers gradually shifts to another language until they cease to use their original language. This process leads to the decline of a language and it may be intentional or imposed upon. Speakers might decide to abandon their mother tongue because of economic, usefulness or prestige reasons. When a rejected language has only a few old speakers and it is not used anymore for communication purposes by the younger generations, then the language is said to be on the edge of death.

3 Endangered languages

An endangered language is a language that is at risk of extinction because the speakers have ceased using it, acquiring another language instead. The intergeneration transmission, thus, is interrupted and the language can only be found in recordings or written records. Languages which have not been documented disappear altogether.

A language is said to be dead when no one speaks it any more. It may continue to have existence in a recorded form, of course – traditionally in writing, more recently as part of a sound or video archive (and it does in a sense 'live on' in this way) – but unless it has fluent speakers one would not talk of it as a 'living language. (Crystal, 2000: 11)

Organizations such as *UNESCO* and the *European Union* are actively working to save and stabilize endangered languages. Other associations, institutes and groups are also concerned about this issue, e.g. *NCOLCTL* (National Council of Less Commonly Taught Languages) represents the less commonly taught languages in the United States, more specifically it gives information to organizations, institutions, and individuals interested in the teaching and learning of these languages. The *Endangered Languages Alliance (ELA)* is an independent non-profit organization in New York City and the only organization in the world focused on the immense linguistic diversity of urban areas; the *Endangered Language Fund (ELF)* was founded in 1996 with the goal of supporting endangered language preservation and documentation mechanism for supporting work on endangered languages by funding grants to individuals, tribes, and museums; *Endangered Languages Project* serves as an online resource for samples and research on endangered languages as well as a forum for advice and best practices for those working to strengthen linguistic diversity; founded by linguist Dr. Anderson, the *Living Tongues Institute's* objective is to promote the documentation, maintenance, preservation, and revitalization of endangered languages worldwide; *Enduring voices Project* is a joint initiative of *Living Tongues Institute* and *National Geographic* for documenting the world's endangered languages by identifying the most crucial areas where languages are endangered and embarking on expeditions to record these languages; the *University Council of Modern Languages (UCML)* was established in 1993 as the overarching national organization which represents the interests of Modern Languages, Linguistics and Cultural Studies in Higher Education throughout the United Kingdom; the *International Organization for Standardization (ISO)*, an independent, non-governmental international organization, uses a standard named *ISO 639-3 2007* that provides unique three-letter codes for over 7,500 languages, including living, extinct, ancient and constructed languages, written or unwritten; *Ethnologue* was founded by Richard S. Pittman in 1996 with the goal of supporting endangered language preservation and documentation by funding grants to individuals, tribes, and museums and has become the most reliable source of information as regards language issues.

4 Ethnologue

The first edition of *Ethnologue*, in 1951, was 10 mimeographed pages that contained information on 46 languages or groups of languages. Hand-made maps were included in the fourth edition of 1953. The publication became a book in the fifth edition of 1958. The seventh edition (1969) listed 4,493 languages. Nowadays, *Ethnologue* gives information about 7,097 living languages for researchers, institutions and individuals interested in bilingualism, language planning and policy, endangered languages, cross-cultural communication, and other issues related to languages. In addition, *Ethnologue 2016* also lists 360 recently extinct languages.

The descriptions in the *Ethnologue* are organized by area, region, and country, indicating the region of use, their genetic classification and the speaker population and listing dialect names. It also describes the language use, its viability, the writing script and the availability of literature. Extensive references are cited along with more than 200 language maps.

Ethnologue uses the *Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale* or EGIDS (Lewis and Simons, 2010), a scale consisting of 13 levels of vitality or disruption to the intergenerational transmission of the language. Vigorous languages have lower numbers on the scale and weaker, endangered languages have higher numbers:

- EGIDS 9 (Dormant) and EGIDS 10 (Extinct) focus on the function of the language as a marker of identity. If no one links the language with their cultural identity, the language is considered Extinct. If there is an ethnic group that uses the language only for symbolic purposes so as not to forget that identity, the language can be categorized as Dormant (EGIDS 9).
- In levels EGIDS 6a (Vigorous), 6b (Threatened), 7 (Shifting), 8a (Moribund), and 8b (Nearly extinct) the factor considered is the state of daily face-to-face use and intergenerational transmission. The gradual loss of use, generation by generation is represented in lower numbers.
- EGIDS 4 (Educational) and EGIDS 5 (Developing) concentrate on whether the use of the language is backed and strengthened in education, considering issues such as standardization and literacy acquisition.
- EGIDS 3 (Wider Communication) focuses on the notion of vehicularity, i.e. if a language is widely used as a second language and as a means of cross cultural communication.
- In EGIDS 2 (Provincial) and EGIDS 1 (National) the central point is the level of recognition and use given by government, media and the workplace at sub-national or national levels.
- EGIDS 0 (International) is a category for those few languages used as the instrument for communication in diplomacy and international commerce.

The following paragraphs show how many languages are institutional, developing, vigorous, in trouble and dying by continents.

4.1 Africa

There are 2,139 languages in Africa with a population of 1,144,196,000. Of them, 190 are institutional, 545 developing, 1,024 vigorous, in trouble 245 and dying 135. The continent is divided into different regions: Eastern Africa, with 80 institutional languages, 137 developing, 140 vigorous, 53 in trouble and 22 dying; Northern Africa where there are 8 institutional languages, 22 developing, vigor-

ous 18, in trouble 36, dying 14; Southern Africa has 13 institutional languages, 7 developing, vigorous 17, in trouble 3, and dying 8; Middle Africa with 32 institutional languages, developing 157, Vigorous 350, in Trouble 96, and dying 41; and Western Africa where there are 57 institutional, 222 developing, Vigorous 499, in trouble 57, and 50 dying languages.

4.2 Americas

With a population of 975,451,983, there are 1,062 languages in The Americas, of which 37 are institutional, developing 237, vigorous 143, in trouble: 306, and 339 dying. According to the regions, the Caribbean has 3 institutional languages, 4 developing, 9 vigorous, in trouble 4, and dying 3; in Central America there are 14 institutional, developing 106, vigorous 77, in trouble 87, and dying 42; Northern America holds 4 institutional languages, developing 12, vigorous: 2, in trouble 83, and dying 155; and South America. institutional 16, developing 115, vigorous 55, in trouble 132, and dying 139.

4.3 Asia

In Asia there are 2,296 languages: With a population of 4,394,809,000, 201 are institutional languages, 379 developing, 842 vigorous, in trouble 683, and dying 191. Asia is divided in the following regions: Central Asia where there are 5 institutional languages, 1 developing, 2 vigorous, 4 in trouble and 1 dying; South Eastern Asia with 78 institutional, 212 developing, vigorous 434, in trouble 410, and dying 113; Southern Asia has 80 institutional languages, 136 developing, vigorous 286, in trouble 126, and 31 dying; in Eastern Asia there are 20 institutional, developing 24, vigorous 100, in trouble 111, and dying 34; and Western Asia holds 18 institutional languages, 6 developing, 20 vigorous, 32 in trouble, and 12 dying.

4.4 Europe

Europe has 287 languages with a population of 740,383,131, of which 74 are institutional, 80 developing, 31 vigorous, 50 in trouble, and 52 dying. It is divided into Eastern Europe with 27 institutional languages, 33 develop, vigorous 7, in trouble 22, and dying 32; Northern Europe has 18 institutional, 13 developing and 6 vigorous languages, 3 in trouble, and 10 dying; Southern Europe, with 19 institutional languages, 16 developing, 8 vigorous, 13 in trouble, and 9 dying; and Western Europe has 10 institutional, 18 developing, 10 vigorous languages, 12 in trouble and 1 dying.

4.5 Pacific

The Pacific area has 1,313 languages, with a population of 39,314,049. Of this 1,313 languages 70 are institutional, 378 developing, 422 vigorous, 240 in trou-

ble and dying 203. The areas are Australia and New Zealand with 5 institutional languages, developing 18, vigorous 15, in trouble 36, and dying 136; Melanesia has 49 institutional languages, 353 developing, 403 vigorous, in trouble 188, and dying 6; Micronesia with 11 institutional languages, 4 developing, vigorous 4, in trouble 5, and 3 dying; Polynesia with 5 institutional languages, developing 3, and in trouble 11.

5 Minor languages

Minor languages as opposed to *major* languages seem to be an unavoidable dichotomy, being major languages such as English, French, German or Spanish and minor languages those as Catalan, Serbian or Romanian. However, the line between a minor or small language and a major or big language is, at least, controversial, as the statistics are frequently based on different criteria. One of the usually considered indicators is the number of native speakers, and thus, languages such as Chinese (1,302 million), Spanish (427 million), English (339 million), Arabic (267 million) and Hindi (260 million) are the major ones. However, Chinese is a macro-language which encompasses some 13 languages and many dialects, some not mutually intelligible, and Arabic comprehends 19 varieties. Similarly, a language can be considered minor or major according to the context, for example Russian in Finland and the Baltic states is used by a minority of speakers and thus considered a minor language there.

Other names are also applied to minor or small languages, terms such as *lesser spoken*, *minorised*, *regional*, *endangered*, *threatened* or *ormenaced*. In USA the expression *less commonly taught languages* is applied to foreign languages other than the most commonly learned in public schools such as Chinese, Arabic, Russian or Persian. And very often in Europe reference is made to *less widely spoken and taught languages*.

The choice of the label is for each language community to decide, but it is important to understand that in this essay when we refer to a *less widely spoken and taught language* it can be a national language, a minority language or the language of an immigrant group which are not used in global or wider European communications, but are taught and learned in Higher Education. What is interesting here is the mere concept of *minor languages* because the importance of a language depends on its economic or strategic interest for other cultures. For example, Portuguese and French are languages spoken by our neighbours, and, of course, it is but natural that we have a prior interest in these languages, especially in the borders.

Minor languages, those that are used by smaller communities, are very frequently in danger of disappearance, as they can be threatened by external (political, social or educational) or internal pressure (refusal of the speaking community). If

a language is displaced by a dominant one used in education and in the working place, speakers of that language can decide not to use it, believing that it is a disadvantage or even rejecting it as worthless. It has been said that language loss is part of its evolution as any living organism, however, if biodiversity is a concern for humanity, endangered languages should be a priority. National policies should be taken to protect minor languages, creating a favourable social and political environment with educational systems that promote its instruction. In doing so, the communities will be proud of speaking their own language and will consider plurilingualism as a desirable and valuable talent. According to the *Common European Framework of Reference for Languages* Council of Europe (2001:168),

Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw.

However, the benefits of plurilingualism is not solely the linguistic knowledge. Cummins (1981: 31) stated that,

Many recent research studies suggest that under these circumstances bilingualism can enhance intellectual and educational abilities. These studies have reported positive effects of bilingualism in five areas. (1) ability to analyse and become aware of language; (2) overall academic language skills (for example, reading and writing), (3) general conceptual development, (4) creative thinking, and (5) sensitivity to communicative needs of the listener.

Likewise, Cenoz & Valencia (1994: 206) conducted a research in order to assess the effect of instruction in a minor language on third language acquisition (English), concluding that “the use of a minority language as the language of instruction can improve linguistic proficiency not only in a second language (Basque) but also in a third (English). Thus, if language diversity has to be preserved,” Policies affecting Linguistic Diversity need to challenge prevailing definitions that are based only on restrictive and exclusive groupings of standardized state-languages, which exclude other types of languages from enjoying the same opportunities (Mercator, 2013: 20).

6 Spain

Being Spain a multilingual country, the issue of minor languages is very important and somehow difficult or controversial.

6.1 *Spanish communities*

Spain is political and administratively divided into communities created in line with the Spanish Constitution of 1978, with the aim of guaranteeing limited autonomy of the nationalities and regions that comprise the Spanish nation. There are 17 communities: Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, País Vasco, Islas Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla y León, Catalunya, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra, Valencia and Ceuta and Melilla, two enclaves located in the North of Africa with a special status as Spanish autonomous cities.

6.2 *Official Languages and Dialects*

There are four official languages in Spain, Castellano or Español is the standard language with some dialects as asturleonés or bable, aragonés, extremeño, murciano, andaluz and canario; Catalan, with dialects as valenciano and mallorquín; Gallego similar to Portuguese; and Euskera or Vasco. However, Aranés-occitano has also been given the status of a language. It is spoken in Valle de Arán in a geographical region between Catalunya, Aragón and Huesca, near France.

6.2.1 *Spanish*

Spanish is a Romance language from the branch originated from Western vulgar Latin. Originally from the Northern region of Castilla, from which it takes its name “castellano” (Castilian), it spread to southern Spain at the times of the fall of the Islamic Emirate of Granada. It is the official language of the state as a whole and is taught all over the country.

As the Spanish empire extended its influence from the XV century onwards, Spanish became the language of many territories, the estimated numbers of speakers being around 500 million today. It is the second most widely spoken language as regards native speakers, the second most spoken language in the world after Mandarin, and the third most commonly used on the Internet.

Apart from the so called Hispanic countries (Chile, Colombia, Argentina, Ecuador, Venezuela, Costa Rica, Puerto Rico, Perú, Panamá, Nicaragua, Cuba, Guatemala, Honduras, México, Dominican Republic, El Salvador, Paraguay, Uruguay, Bolivia), Spanish is also an official Language in Ecuatorial Guinea and a special status language in Andorra and Gibraltar where it is used at school, in administration and in the media. In other countries, such as Trinidad and Tobago, Belize, and Guyana, Spanish is regularly spoken by some communities, and USA, with more than 50 million native and second language speakers, is the largest Spanish speaking population in the world.

6.2.2 Catalan

With some 8 million speakers, Catalán (*Català*) is a Romance language from the same branch as Spanish, spoken in Catalunya, Valencia and Balears, some villages in the border of Aragon, some municipalities of Murcia, Andorra, the Roussillon (a region of France), in the northwest of Alghero (a city of Sardinia, Italy), and among catalan immigrants in different parts of the world. Catalan has two main dialectal groups, one being the Western Catalan (North West Catalan and Valencian), and the other the Eastern Catalan (Roussillonnais, Central Catalan, Balearic and Alguerese). There are also subdialects, of which up to 18 have been identified, e.g. Pallarés, Ribagorzano, Leridano in the group of North Western Catalan.

Catalan was banned from the Education system during Franco dictatorship, although in 1975 Franco and his Education Minister, Cruz Martinez Esteruelas, signed the Decree 1433/1975 which allowed the introduction of Catalan as an elective subject in pre-primary and primary school plans. However, in 1978 the Spanish Constitution authorized other communities to have their own official languages along with the official language of the state, being backed by the first Statute of Autonomy of Catalunya in 1979. The second Statute of Autonomy of Catalunya, in 2006, decreed that Catalan should be used in public administration, media, and Education.

The Royal Decree 2092/1978 introduced the possibility of developing programs either in Catalan or in Spanish depending on the mother tongue of the population, the parents' options and the means available. The Royal Decrees 2003/1979 and 2193/1979 regulated the incorporation of Valencian and Balearic varieties of Catalan into their Educational system. The Organic Law on the General Organization of the Education System (LOGSE) of 1990 provided a legal framework for the Generalitat of Catalunya which established in the Decree 75/1992, article 3.1 that Catalan should be used as the language of learning in infant, primary and secondary education. The Statute of Catalunya (2016) also declared in 35.1 that Catalan had to be used as the vehicular and learning language at university and non-university education. Nevertheless, in 2010 the Spanish Constitutional Court concluded that the above mentioned Article 35.1 should be interpreted as Spanish and Catalan having the same status as vehicular language of teaching.

Thus, the ruling challenges the role of Catalan as the vehicular language of Catalan schools. This interpretation could lead to a change of linguistic model in Catalan schools. It still remains to be seen to which extent this is brought into practice. (Mercator, 2013:17)

In Valencia and the Balearic Islands, the situation is different. In Comunidad Valenciana there are three programmes: Valencian Teaching Programme (Programa de enseanza en Valenciano or PEV), Linguistic Immersion Programme (Programa de

Inmersión Lingüística or PIL) and Progressive Incorporation Programme (de Incorporación progresiva or PIP). The Educational centres can apply the programme that better suits their needs. In the Balearic Islands, the linguistic situation is far more complicated complex as most of the population speak Catalan and Spanish but in many areas English and German are spoken. As regards Education, the Balearic Islands have followed the steps of Catalunya, i.e. Catalan immersion, after a failed plan of applying a trilingual model (Catalan, Spanish and English) by the former Government.

6.2.3 *Euskera*

Euskera is a non-indoeuropean language spoken in Spain (Vizcaya, Alava and Guipúzcoa and North of Navarra) and in France in the so called the Franco-Basque country. It has some 545,800 speakers. Its origins are unknown but it is considered one of the oldest languages in Western Europe.

During Franco's dictatorship, all signs of Basque identity was suppressed and so was the language. The Basque Statute of 1979, in its article 6, brought back Euskera as their official language along with Spanish. In the Basque Educational system there are different models for pre-primary and compulsory education:

- Model A: Castellano or Spanish is used as the learning language except in the subject of Basque language.
- Model B: Some subjects are taught in Spanish (Reading, Writing and Mathematics) and some in Euskera (Experimental Sciences, Arts and Gymnastics)
- Model D: Euskera is used as the learning language and only Spanish Language is taught in Spanish.

As for Baccalaureate and F. P, only A and D models are used while at university Level, the students can choose either Euskera or Spanish.

6.2.4 *Galician*

Galician is spoken by some 2.4 million people, mainly in Galicia, one of the autonomous communities located in northwestern Spain, where it is official along with Spanish. The language is also spoken in some zones of the boundaries of Asturias and Castilla y León, as well as by Galician migrant communities in the rest of Spain, and other parts of the world (Latin America, USA, and Europe).

Galician is today official together with the Spanish Language (Castellano) in the Autonomous Community of Galicia, being the language of the local administration and government, schooling and media. It is taught along with Castilian in primary and secondary education, and used at the three universities established in Galicia. Galician has also legal recognition in other municipalities of León, and Zamora.

The Autonomous Community developed all the competencies regarding the teaching of Galician and its promotion in the decree 173/1982 and the *Law of Linguistic Normalization* 3/1983 which determines that Galician is a compulsory subject in all non-university levels of the Education system. Galicia has a balanced educational model with 50% of subjects in Gallego and 50% Spanish, except in infant education where classes are taught either in Spanish or Galician according to the students mother tongue. However, more than 4,000 teachers declared that they did not want to use Spanish as the medium of instruction, so the 50% balance is not real.

6.3 *Less widely spoken and taught languages in Spanish Higher Education*

Although in the USA there is no nation-wide requirement for students to learn a foreign language in school, studying a foreign language is compulsory in most European countries. In November 2008 the EU adopted a *Resolution on a European strategy for multilingualism* that stated, in page 2, that “linguistic and cultural diversity is part and parcel of the European identity; it is at once a shared heritage, a wealth, a challenge and an asset for Europe” and invited the member states to “broaden the selection of languages taught at different levels of education – including recognised languages which are less widely used, so as to enable pupils to choose on the basis of considerations such as personal interests or geographical situation.” (op. cit. page 3)

The 2012 Project *Language Rich Europe*, led by the British Council and co-funded by the European Commission, aimed to developing good policies and practices for multilingualism that “will ensure that languages and cultural exchange continue to be promoted and encouraged at school, university and in broader society.” (op. cit., page 9). The study examined the language policies and practices of 25 European countries and regions, finding that most European universities in the sample provide instruction in the national language or in English, as a consequence of international student mobility. As for Spain, it is highlighted that “the document entitled *Action Plan for 2010–2020* signed in 2010 by the government, lists 12 objectives to improve language learning and multilingualism, teacher education being one of the most important ones.” (op. cit., page 200), but the initiatives lost speed due to the subsequent financial crisis. However, most of the objectives have already been reached, for example improvements in pre-primary and primary education. At university level, it was found that English and French led the foreign language offer followed by German and Italian, situation that has not changed, as our study below shows.

The *Eurostat* October 2015 reported foreign language skills in EU Member States, providing information on the number of foreign languages known along with the level of proficiency. The data is very relevant as it showed that around 2/3 of adults (working age, i.e. 25–64 years old) knew at least one foreign language,

that younger adults, employed adults and those with a tertiary level of education reported greater language skills, but the situation varies greatly depending on the country. For example, 72% of the adult population in Luxembourg, 49.2% in Finland and 44.9% in Slovenia reported they knew three or more foreign languages, while 63% of the working-age population of Bulgaria and Hungary, and 72.7% of Ireland stated that they did not know any foreign language.

In order to find out which languages of the so called less widely spoken and taught languages were accessible to students in Spanish Higher Education, 32 of the most representative Spanish Universities were selected. However, some considerations have to be put forward first as the size of the universities is very diverse and this characteristic has a big impact on the existing offer. Big state universities have a colossal offer of languages, for example, Universidad Complutense de Madrid (UCM), which has 28 *minor* languages, among them Catalan, Galician, Euskera, Slovak, Danish and Swahili, or Universitat de Barcelona (UB) with 17 languages offered, among them Danish, Greek, Hebrew, Polish, Norwegian, Japanese, Russian, Swedish and Arabic. However, smaller state universities offer a more limited number of languages, as Oviedo, with 12 languages, includes Sign Language, Russian, Greek, Japanese, and Catalan, Sevilla University with 11 languages, among them Russian, Portuguese, Japanese and Greek. Even smaller state universities such as Universitat de Valencia teaches less languages, 5 in this case, being one of them Valenciano, the Language Service of Universidad Autónoma de Madrid (UAM) which offers Spanish, French, English, Portuguese and Italian, or Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) with 9 languages, for example Italian, Japanese, Neerlandic and Portuguese. And small private universities as Nebrija only teaches 4 languages: English, French, German and Chinese.

It is relevant to mention that only some years ago, such language diversity in Higher Education was unthinkable. Now, according to the data gathered in this brief analysis, not only the major languages can be studied but also minor languages such as the co-official ones or other less widely spoken and taught languages. The following table 1 gives a much more illustrative view of the offer in the selected Spanish universities.

English, French, German and Italian are the most offered and demanded languages, followed by Portuguese, Spanish, Russian, Japanese and Arabic. The co-official languages have become increasingly more popular, especially Catalan, probably because of its economic potential. As for other languages, the offer is varied and includes 9 *minor* languages, four of them from Eastern Europe.

It is clear that, along with the traditional interest on languages such as English, French or German, there is a growing curiosity toward other languages, some of them considered *minor*, such as the regional ones, and some others that might be attractive for different reasons, Portuguese for reasons of neighbourhood, Italian,

Tab. 1: Languages & number of universities

Languages	Number of Universities
English, French	32
German	30
Italian	27
Portuguese	21
Chinese	20
Spanish, Russian, Japanese	15
Arabic	14
Catalan	8
Euskera	6
Gallego, Greek	5
Danish	3
Bulgarian, Czech, Slovak	2
Finnish, Hindi, Slovene, Korean	1

Chinese, Russian, Japanese and Danish for their touristic impact in Spain, and Eastern European languages probably because of their rising economic power.

Conclusions

Several general conclusions can be drawn from this overview on *less widely spoken and taught* languages. First, that the concept of *minor, less widely spoken or small languages* is not a fixed one, as it varies according to different variables. Second, that languages have different status and different political, economic or strategic value depending on the contextual situation in which they are used, each culture deciding which languages are more important for them according to their priorities and needs. Third, that, being cultural diversity the cornerstone of Europe, it is the responsibility of Universities to teach minor languages to preserve cultural diversity. And fourth, that knowing more than one language is an advantage that provides the individual with better cognitive, social, personal, academic, and professional skills.

As for Spain, the most interesting aspect is that regional languages are beginning to be attractive for students along with other minor languages, probably for different reasons such as a reaction to the standardizing effect of globalization, a desire for preserving one's cultural identity, for the intellectual challenge their learning imply, because you like travelling, or simply because you can be more attractive as a job candidate. helping to facilitate language learning and boost employability by offering courses. The fact is that Universities should facilitate language learning and boost employability by offering as many and varied courses as possible.

References

- BRITISH COUNCIL, EXTRA, G. & YAGMUR, K. (Eds.) (2012). *Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe*. Cambridge: CUP. From: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE_English_version_final_01.pdf (Retrieved 10/05/16).
- CENOS, J. & VALENCIA, J. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 197–209.
- COUNCIL OF EUROPE (2008). *Resolution on a European strategy for multilingualism*, From: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104230.pdf (Retrieved 03/05/16)
- COUNCIL OF EUROPE (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2011) Cambridge: CUP. From: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (Retrieved 03/05/16)
- CRYSTAL, D. (1999). The Death of language. In *Prospect*, November, pp. 56–59.
- CRYSTAL, D. (2000). *Language Death*. Cambridge: CUP.
- CUMMINS, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Ontario; Ontario Institute for Studies in Education.
- Endangered Languages Alliance (ELA)*. From: <http://elalliance.org/> (Retrieved 12/05/16)
- Endangered Language Fund (ELF)*. From: <http://www.endangeredlanguagefund.org/> (Retrieved 12/05/16)
- Endangered Languages Project*. From: <http://www.endangeredlanguages.com/lang/region> (Retrieved 12/05/16)
- EUROSTAT. (2015). *Foreign Language Skills statistics*. From http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_skills_statistics#Number_of_foreign_languages_known (Retrieved 30/04/16)
- FERGUSON, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, pp. 325–340.
- International Organization for Standardization (ISO)*. From: <http://www.iso.org/iso/home.html> From: National Council of Less Commonly Taught Languages (INCOLCTL) <http://www.ncolctl.org/> (Retrieved 13/05/16)
- Ley de normalización lingüística 3/1983*. From: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ga-l3-1983.html (Retrieved 01/05/16)
- Living Tongues Institute*. From: <http://www.livingtongues.org/enduringvoices.html> (Retrieved 13/05/16)
- LOGSE (1990). From: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo1-1990.html (Retrieved 02/05/16)
- Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. (2013). Regional Dossiers series. *The Catalan Language in Education in Spain*. From: http://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/dossiers_pdf/Catalan_in_Spain-2nd.pdf (Retrieved 10/05/16).
- Oxford Dictionary*. From: <https://en.oxforddictionaries.com/> (Retrieved 01/05/16)
- Plan de Acción 2010–2020*. From: www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-deaccion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad (Retrieved 13/05/16)
- Royal Decree 2092/1978*. From: <http://www.filosofia.org/hem/dep/boe/19780902.htm> (Retrieved 13/05/16)
- Royal Decree 2003/1979*. From: <http://www.filosofia.org/hem/dep/boe/19790823.htm> (Retrieved 13/05/16)
- Royal Decree 2193/1979*. <http://www.filosofia.org/hem/dep/boe/19790919.htm> (Retrieved 13/05/16)

Author

Marta Genís Pedra, PhD., e-mail: mgenis@nebrija.es, Departamento de Lenguas Aplicadas, Universidad Nebrija, Madrid, Spain

Author holds a degree in Spanish Philology (UAM), a M.A. in Applied Linguistics (UCM), and a PhD in English Philology (UCM). Former Director of the Department of Applied Languages, she is now the International Relations co-ordinator. President of ACLES (Asociación de Centros de Lenguas en la Enseanza Superior) and Secretary General of CercleS (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur). Her research interests are, Intercultural Communication and Teacher Training.

Towards more languages for more students at the University of Copenhagen: The interplay between local and global drivers of change

Více jazyků pro více studentů na univerzitě v Kodani: vzájemné působení lokálních a globálních hybných sil

Sanne Larsen and Anne Holmen

Abstract: This paper discusses the initiation and implementation of a new language strategy at the University of Copenhagen. The strategy targets diverse foreign language competence in students across the University and is based on needs analysis. Advocates and barriers of change are identified at different levels of the university organization.

Key words: language planning, higher education, multilingual strategy, needs analysis

1 Introduction

Across non-Anglophone Europe, many universities have responded to internationalization with language policy and planning that addresses the interplay between one or more local languages and English. In 2008, the University of Copenhagen (UCPH) followed suit with several other Nordic countries in adopting a parallel language policy aiming at a balance between English and the national language Danish. However, the University has also recently decided to make a five-year investment in the development of a new language strategy that introduces several other languages as potentially relevant for students in their academic programs and in their subsequent efforts to target the Danish or the international labor market. The decision to launch such a multilingual language strategy sets UCPH apart from the majority of European universities. Many of these teach foreign languages in language programs and have increasingly introduced English as medium-of-instruction as an alternative to the national language(s) to attract more international students (Extra & Yagmur 2012: 59–60). However, only rarely do they set aside resources to teach other languages than English and the national language(s) to non-language students (one exception is the Language Profiles at University of Roskilde, Daryai-Hansen et al. 2016).

The UCPH strategy of *More Languages for More Students* (<http://cip.ku.dk/english/strategicinitiatives/languagestrategy/>) has funding and mandate 'from above' to carry out a university-wide needs analysis that draws in the perspectives of students, lecturers and members of study boards; in this way, the strategy aims to identify the languages and the language skills relevant for students in different academic communities at the university. At the same time, involvement 'from

below' is facilitated by seed money that allows for the initiation of a substantial number of pilot projects where different ways of integrating languages and language skills into academic programs and courses can be tried out, evaluated by the participants involved and, if possible, eventually embedded in the local environments. Collectively, these pilot projects also constitute a knowledge base from which qualified recommendations for future language policy can be made. In that sense, the UCPH strategy represents an instance of language planning with the potential to feed back into language policy. In this paper, we analyze the interplay between these top-down and bottom-up processes of planning and implementation, identifying the central barriers and facilitators of change that have manifested themselves so far in the process of developing the new multilingual language strategy.

In addition to Spolsky's (2004) distinction between 'policy from above' and 'policy from below', the analysis draws on perspectives from the field of language-in-education with its focus on language planning for acquisition (Baldauf 2012). Language-in-education deals with the planning and implementation of language activities which further the acquisition of relevant languages or relevant dimensions of language (e.g. specific skills) in specific domains. In our case, the domains are study programs with their differentiated language needs for students across the University. To identify which languages are relevant or which dimension of language proficiency to focus on, needs analyses are carried out among students as well as among representatives of study programs. Ideally, the identified language needs are subsequently met with language teaching activities. However, the strategy does not function in practice if the needs are not recognized and promoted by the local context. As Spolsky (2004) states, 'language management remains a dream until it is implemented, and its potential for implementation depends in large measure on its congruity with the practices and ideology of the community' (217–18). Thus we argue below that as an instance of 'language planning in local contexts' (Hult & Källkvist 2015: 6), the UCPH strategy must take into account not only language needs and resources, but also institutional governance and individual agency.

We start by describing UCPH and its general language policy of parallel language use (section 2), providing a background for the analysis of the new multilingual language strategy as an initiative from above (section 3) with innovation from below (section 4). We show how this unusual procedure of combining a top-down initiative with local agency has led to the identification of student language needs that are largely confirmed by the results of large-scale surveys conducted with students across the university (section 5). We end with a discussion of the meso-level of the institution as both driving and preventing change instituted under the new language strategy.

2 UCPH and its general policy of parallel language use

UCPH is a research-based, public university with six faculties (Health and Medical Sciences, Humanities, Law, Science, Social Sciences and Theology) and altogether approximately 38,000 students (at BA and MA level) and 7,000 employees (faculty, PhD students and administrative staff). UCPH was founded in Medieval Copenhagen in 1479, and was never officially a monolingual, bilingual or multilingual university. However, it has always been 'a site of multilingualism' (Preece 2011) by virtue of the multilingual background and practices of its staff and students. As the only university in Denmark until 1928, it attracted students from all parts of the country, including the Nordic regions that had been or still were under Danish rule at the time (parts of Schleswig, Norway, Iceland, Greenland and the Faroe Islands). Even during the development of the smaller monolingual nation state in the 19th century, the Danish population was not monolingual; multilingual individuals could be found among migrant groups, among professionals and in the academic elite in Copenhagen (Maegaard & Jørgensen 2015). Since then, European university collaboration and global mobility have brought speakers of many different languages to Denmark and UCPH. By 2009, almost 14% of all full-degree students and 12% of all newly recruited faculty members at UCPH had an international background, and both numbers have gone up since then (Hultberg 2014). Jürna (2014), in a study on international faculty at UCPH, identified 34 languages in use among her 150 informants, only 26 of whom reported having English as their first language.

Of course, English has taken on a key role in internationalization in general at UCPH, including in attracting and communicating with international staff and students. English appeared for research purposes from the 1950s and English-medium instruction and communication was introduced from the 1990s. Before English was introduced, UCPH was a Danish-medium university for 100–150 years with few exceptions (i.e. the teaching of foreign languages, classical as well as modern European, and the use of French and German for research publications alongside Danish). During the rise of the Danish nation state from the middle of the 19th century, UCPH was considered a national institution with a Danish-only policy (on the language history of UCPH, see Mortensen & Haberland 2012). Today, Danish has maintained its role for instruction alongside English and is the dominant language in most programs at the BA-level. Danish is also used for most administrative purposes, and international students and faculty are offered Danish tuition as part of efforts to keep them in Denmark. This stronghold of Danish as a medium of instruction has to some extent been continued under the auspices of a parallel language policy.

Breaking with a long tradition of laissez-faire approach to language issues, UCPHs first strategy, *Destination 2012*, established the principle of parallel language use – or parallelingualism (Hultgren 2014) – as the basis for the language policy at

UCPH. The concept was introduced around the turn of the century, appearing for the first time in an official document in the Nordic Declaration of Language Policy in 2006. Here it refers to the simultaneous use of two (or more) languages in a geographical area, an institutional space or a functional domain. The assumption is that a successful parallel language policy will stabilize and develop the languages involved so that one will not abolish or replace the other. In the Language Declaration, the concept is applied to many different language combinations in different domains, but it has become particularly relevant as a framework for understanding the roles of English vis-à-vis the Nordic national languages in higher education and academia. Since the 1990s, Nordic universities have gradually increased the use of English-medium instruction to attract international students and to profit from international members of faculty as lecturers. Nordic universities are now viewed as among the European 'leaders in introducing English-medium instruction' (Wächter & Maiworm 2014). In a recent report on parallel language use at Nordic universities, Gregersen (2014) shows that university management is often hesitant about implementing strong language policies, but also concerned with the clash between the discourse of internationalization through the use of English as lingua franca and the discourse of maintaining the use of the national language(s) for academic purposes. Some Nordic universities seek to deal with this clash by promoting the concept of parallel language use in policy papers as 'a kind of idealized linguistic power balance' (Hult & Källkvist 2015) with no follow up activities. However, when the Board at UCPH decided to refer to the 'principle of parallel language use' in *Destination 2012*, it also decided to establish and fund the University's Centre for Internationalisation and Parallel Language Use and later to initiate and fund the multilingual language strategy *More Languages for More Students*. The principle of parallel language use was maintained in the University's next strategy, *Strategy 2016* (issued in 2012) and followed up by the establishment of a cross-faculty and central office committee to look into parallel language use in administration and in internal communication at UCPH (e.g. between international researchers and students and support staff). At the same time, a number of local initiatives were taken to implement different aspects of the language policy at various levels of the university organization.

The following examples of the local implementation of the policy of parallel language use are based on our in-house knowledge from implementing *More Languages for More Students* at UCPH and show the diversity of decision-making related to parallel language use: Faculty of Science has decided on a new policy concerning medium-of-instruction with a sharp division between Danish-medium BA-programs and English-medium MA programs, whereas the other five faculties have maintained that decisions about medium-of-instruction should be made at departmental level – which in some cases means that a decision is made in specific programs or by individual lecturers.

All in all, more MA programs are now announced as English-medium, but it is not clear to what extent they are also taught through English. There is a growing concern in study boards and among program coordinators about language issues related to evaluation of students and consequently about quality of studies as well as drop-out rates. Some research centers and departments have decided on an English-only communication policy, others have developed a bilingual approach, but a majority of departments have made no policy decisions about this. Some units and fora refer to Danish as the natural medium of communication, whereas other units use English as the default language. Since the establishment of the Centre for Internationalisation and Parallel Language Use in 2008, there has been a growing demand for English and Danish language classes for members of teaching and administrative staff.

Some of the initiatives reported here are top-down decisions made at faculty or departmental level, while others are driven by bottom-up incentives or individual needs for language competence or communicative practices. In implementing initiatives, the level of local management (study boards and heads of departments) seems to have been particularly powerful rather than the central management (Rector's office). Some of the initiatives have been successful and others have been met with criticism or neglect, but compared to 20 years earlier, there is clearly an increased focus on language issues and a new balance between Danish and English at the University; however, it is also clear that the interface between the two languages is dynamic and takes many local forms depending on the function of the specific unit (teaching, research, communication, and administration) as well as disciplinary differences and traditions. This view of UCPH as a complex organization with a certain investment in 'the principle of parallel language use' at many levels and guided by many, sometimes conflicting, interests forms the background for understanding the launching and implementation of the University's multilingual strategy, *More Languages for More Students*. A major challenge for the strategy is qualifying the decision-making concerning the current implementation of a parallel language policy as it relates to student needs whilst at the same time expanding the focus to other relevant languages.

3 Launching the language strategy: An initiative from above

The decision to launch and fund the language strategy was taken by the Board at UCPH in 2012 based on recommendations from a cross-faculty committee report on language needs for students. The committee had been set up by the Rector's office to establish a common ground for a new language strategy and to assess its relevance from different local perspectives. By appointing members at associate dean or study board level from all six faculties and from the two most relevant departments at Humanities in addition to student representatives, the Rector signaled that the committee represented a high-level combination of faculty interests

and language expertise. The committee referred to the fairly broad understanding of 'the principle of parallel language use' introduced in *Destination 2012* in 2008. In the action plan approved by the UCPH Board, the focus on Danish and English was supplemented with the following paragraph:

UCPH shall profit from the special opportunity of already carrying out research and teaching in a number of languages. Students must be given easily available opportunities to acquire competence in another foreign language and another culture than the Anglo-Saxon (our translation)

This paragraph refers to the 40+ languages already taught through the University's language programs or as elements of other study programs (e.g. Ancient Greek in the study of Theology or Philosophy). These languages are seen as potential resources because of the availability of teaching competence at UCPH, but also as potentially relevant for students outside language studies. The decision to include a diversity of languages in the language strategy sets UCPH apart from many other European universities which are mainly concerned with the introduction of English-medium instruction and the balance between English and local language(s). Without stating this explicitly, the strategy seems to follow up on the recommendations to promote citizens' plurilingual competencies put forward by the European Union and the Council of Europe (see overview in Extra & Yagmur 2012: 13–18). The decision to include more languages than English and Danish in the University's strategic document from 2008, *Destination 2012*, and to refer to this in its successor, *Strategy 2016*, was made at the top level of the University's management and confirmed by the Board. The initiative to follow up on this by setting up a committee to investigate faculty interests in the language policy was also taken at this level as was the decision to fund a five-year project. Thus the launching of the strategy was a top-down initiative. However, the strategy would probably never have developed into an action plan if it had not also corresponded to local needs and interests and met with individual agency at many levels of the University. However, as we shall see later, this was also where some of the barriers can be identified.

4 Implementing the language strategy: Innovation from below

After the language strategy was launched, a project team was established, including the authors of this paper. It has been a focal point of our work to develop new learning activities which address students' language needs as these are experienced by the students themselves and by the local boards responsible for their study programs. The project team also identifies activities already running within specific programs based on the assumption that these may also be seen as responses to language needs among students. Thus the language needs in focus are both present and future needs, experienced by students as well as their lecturers,

but also seen through the lenses of curricular traditions in the specific domains and priorities made in formal documents.

So far the project team has had approximately 50 meetings with study boards, program directors and faculty representatives from across the University. One recurrent topic in the meetings is the underlining of the strategy's concept of language competence as a set of skills related to language use in specific academic domains. The skills mentioned are both the four classic language proficiency skills of listening, speaking, reading and writing, but also the competence to interact with other students and lecturers, to participate in classrooms, laboratories or field work, and to access and produce knowledge via language. Thus, the dialogue has often focused on what is meant by 'language' in the language strategy, giving the project team the opportunity to explicitly address the holistic and normative views on language competence often found among non-linguists. These views seem to derive from the traditional foreign language curriculum in Danish primary and secondary school. As an alternative, it is stressed that the language strategy is informed by a focus on subdivisions of language competence and on processes of language use and language learning rather than on linguistic products. This often paves the way for a dialogue that can lead to the identification of the relevant subcomponents of each language in question as well as the selection of languages (Arabic, Danish, English, French, German, etc.). In that regard, an important starting point for the strategy has been Mike Long's warning against seeing language needs as a 'one-size-fits-all approach'. This applies both to the conceptual framework of what constitutes language needs, in which it is crucial to consider 'the specificity of the tasks, genres and discourse practices that language learners encounter in the varied domains in which they must operate' (Long 2005: 1) and to the methodology used to uncover the relevant aspects of language needs.

The outcome of the meetings is both the identification of relevant language needs as seen relevant from the perspective of a study board and the identification of local actors who are willing to go beyond dialogue into cooperation with the strategy to work out ideas for responding to language needs through new teaching activities. These are developed as pilot projects, which receive funding from the strategy if a set of criteria concerning academic quality and relevance are met. All pilot projects are evaluated and, if needed, adjusted in content or form. Successful projects will be run at least twice, and, if possible, they are then embedded in the regular study programs. Thus the main idea is to use the project funding to identify language needs, assist the local environments in developing linguistically appropriate teaching responses to meet those needs, evaluate them and further develop and describe them and finally to fit them into the local structures. To a very large extent, the procedures for implementing the strategy are thus based on user needs and priorities.

So far, 31 pilot projects have been developed and carried out, targeting more than 4,000 students, and involving all six faculties. 14 of these projects concern Academic English, whereas 16 projects involve other languages (Ancient Greek, Arabic, Chinese, French, German, Italian, Latin, Spanish, and Danish as a second language) and one project cuts across languages at Humanities. 12 of the 31 projects focus exclusively on reading comprehension, and three projects focus on spoken language for field work. All the English projects explicitly deal with written language, predominantly linked to the students' writing of assignments or exam papers and to some extent to their reading of scientific texts in English. The Danish projects focus on meeting the requirements in students' written exams. The German and French projects also focus on written language, but only in reading, and they are all concerned with giving the students access to primary sources in French or German. The two Spanish and Arabic projects are both motivated by the students' need for spoken language to carry out field work, and the Chinese project differs from the other pilot projects by having a fairly small language component embedded in a broader cultural approach on health issues.

Collectively, the pilot projects display the diversity of language use across faculties and disciplines. They have all been developed and carried out in practice through an unusual procedure of combining a top-down initiative (in terms of setting up and funding the vision in *Destination 2012*) with local agency and institutional influence. In practice, this means that the meetings between study boards and the project group set up to inform about the strategy and identify potential language needs are considered mandatory, but that the needs identified are only responded to in the form of pilot projects when there is a local interest in this and local agents can be identified. Furthermore, the choice of language and of language skills in each project as well as the decision to link this to one or the other study unit is a local decision.

5 Students' language needs

The meetings with representatives from the particular fields of study have been supplemented with a number of wide-scale surveys with students and one survey with lecturers. So far students from three out of UCPH's six faculties (Theology, Social Sciences and Law) have been invited to take part in surveys on their present experience with and future needs for languages, and so have students from across UCPH during their study-abroad period. The response rate varies considerably (between 14 and 87%), but taken together 2,505 out of 13,509 students in the relevant categories have responded. In general, the results of these surveys confirm both the choice of languages and the choice of language skills presented above.

About 30% of the students across the surveys feel that they need a better command of written academic English in order to meet the requirements in their

current field of study. This applies to students at BA- as well as MA-level (PhD students have not been included in the surveys so far, but a survey targeting this group is underway). Some students also express concerns about their general level of English, as this student of Anthropology:

When we have English-speaking lecturers, I do not have sufficient English skills, both in terms of academic terminology and in general, to be active in class. I have been able to stick to Danish all through my BA, and although this has been convenient, [it is a problem that] I do not feel capable of coping in English in professional contexts, during exchange, at the labor market or at English-medium courses at UCPH

In general, the students are aware of the gap between the English competence they have acquired in secondary school and the academic competence required of them during their studies. Compared to non-Anglophone, European standards, Danish students are considered fairly high level and fluent speakers of English as a second language (Rubio & Lirola 2010; European Commission 2012). But apparently, the literary focus of English in secondary school does not provide the students with a sufficient bridge to the genres of Academic English required in higher education.

In addition, about 10% of students mention that they have experienced problems during their studies because of their limited competence in other languages than English and Danish. A student of Theology focuses on the study value of being able to access text material in its original language:

I think you should expect of the students' German language skills to be at a much higher level from the beginning, so that texts by Nietzsche and Luther are not handed out in English. As a Danish Lutheran theologian, it is my opinion that it's a great loss not to have access to the German academic tradition.

This student refers to a curricular tradition in some of the study programs based on students having acquired a sufficient level of reading competence in German and French during secondary school. However, due to changes in the Danish secondary school system after a reform in 2005, this language competence can no longer be taken for granted. Nevertheless, the reading activities are still relevant during some studies at university level, and now it is left to the students themselves to catch up language-wise or make do without the primary sources.

Some students also comment on the role of language in the labor market that they intend to target, e.g. competence in French for students of Political Science or Law who orient themselves towards employment in European organizations. Law students, for example, list several foreign languages as relevant for their employability. More than 90% mention English, whereas French and German are

referred to by more than 50% of the 603 students taking part in this survey. Danish, Chinese, Spanish, Swedish, Arabic, Norwegian and Portuguese are all mentioned by at least 10 students. The Law survey also includes responses from 71 Law lecturers, who confirm the value of the listed languages for their students' job opportunities. Even students at the Faculty of Science, which has traditionally been more open towards introducing English as medium-of-instruction than Law, report the need to include more languages than English and Danish to improve their chances in the global labor market. A student of Mathematics, for example, notes that it would have been more relevant for his future job plans to go on an exchange to Germany, but that he had decided to apply for Australia instead because he lacked German language skills:

No doubt it would have opened more doors if I had been able to communicate in German and not only in English. Taking part in research projects and looking for work [within my line of interest] has not really been a possibility [while in Australia]

The results of the survey not only suggest that a substantial number of students at UCPH see a value in foreign language competence, but also that they are willing to put an effort and money into acquiring this; out of the 953 Social Science students who responded to the survey, 180 had taken part in foreign language classes during their studies, about 50% in private classes (i.e. against a fee paid by the students themselves).

Across the surveys, one gets the impression that students at UCPH acknowledge the role attributed to English in the parallel language policy, but that a substantial part of them have experienced problems when meeting the requirements for academic English, in particular in relation to their own writing. Problems with their mastery of academic Danish are also mentioned along the same lines (see Holmen 2015 for a discussion of this). Furthermore, some of the students show an interest in other foreign languages for different purposes: to access textual material in languages central to their field of study, to prepare for field work or study abroad outside Anglophone countries or to be able to target a wider labor market as graduates.

6 Discussion – the role of the meso level

If we look at the first 30 months of developing and implementing the language strategy of *More Languages for More Students* through the perspective of language needs for students during their study programs, including studies abroad and/or field work, we find a widespread and diversified interest. A large group of students from across disciplines are concerned with their competence in Academic English, especially in their own writing. German and French are seen by many students as necessary to access text material, to select the most relevant desti-

nations for studies abroad or to improve their future employability. A number of other languages appear equally important for smaller groups of students. Some students even seem willing to invest time and money in obtaining the needed language competence, and the pilot projects developed so far have been positively evaluated. But we do not know if students are interested in prioritizing language competence over other parts of their study program. If we look at the implementation of the language strategy through the lens of organizational change, we can identify drivers of change who actively promote the intentions behind the principle of parallel language use as well as the paragraph in *Destination 2012* saying that 'Students must be given easily available opportunities to acquire competence in another foreign language and another culture than the Anglo-Saxon'. Besides the Rector's office and the Board, who took the original initiative, these are individual program directors who approach the project team, apply for funding for pilot projects and evaluate and further develop the projects. In some cases, they have even taken the first steps to adjust their local study program to encompass the language component on a permanent basis. Their colleagues in other study programs are either more disinterested or explicitly hostile towards embracing language issues, especially when these fall outside the use of English. As gatekeepers of the study programs, they are reluctant to include language elements because they see this happening at the expense of core elements. One response to the reluctance to include language components have been for the project team to include projects focusing on a specific skill (e.g. reading) and linking this closely to the core content (e.g. through the textual material already in the curriculum). This may be seen as a local version of the European concept of content-and-language-integrated-learning (CLIL, Coyle et al 2010) in so far as the projects have a dual focus on language and content learning. However, they are also limited in their linguistic scope and the assessment only relates to the content area.

7 Conclusion

Universities in non-Anglophone Europe vary greatly with respect to the language planning and language policy that takes places in response to internationalization. When UCPH decided to promote parallel language use in its wider language-diverse sense, a new focus on the role of languages for study programs, study abroad periods and labor market related competencies opened. The needs analyses show that students in general seem to be aware of the need to develop languages with their academic discipline, but that there is some resistance towards addressing these needs by the local stakeholders. Thus we have seen that barriers of change are mainly located at the meso-level of the organization, i.e. among disciplinary representatives in local study boards and directors of study programs. Appointed as spokesmen of the specific field of study and the research area this is based on, they are both individual agents (identified by name and position) and represent the professional field and the local institution (e.g. a department).

However, at this level of the organization we have not only met the gatekeepers, but also the drivers of change who use their individual agency and representative power to include the language strategy in their subject area. Whether the projects will eventually succeed or not depends to a very large extent on what happens at the micro-level, i.e. in the specific classrooms and with the learning processes of the students involved (cf Marilyn-Martin-Jones 2015). In the short run, the criterion for success is the development of pilot projects which are well-evaluated for their high quality and relevance. In the long run, the main criterion for success is that the pilot projects will later be embedded in the ordinary study program through the local forces claiming ownership or – if that is not possible – that permanent funding is set aside for language teaching independently of the study programs.

References

- BALDAUF, R. B. (2012). Introduction – language planning: Where have we been? Where might we be going? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12(2), 233–248.
- COYLE, D., HOOD, P. & MARSH, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DARYAI-HANSEN, P., BARFOD, S. & SCHWARTZ, L. (2016). A call for (trans)languaging: The language profiles at Roskilde University. In MAZAK, C. M. & CARROL, K. (Eds.), *Translanguaging practices in higher education: Beyond monolingual ideologies*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- European Commission (2012). *Europeans and their languages*. Special Eurobarometer 386. Brussels: European Commission.
- EXTRA, G. & YAGMUR, K. (Eds.) (2012). *Language rich Europe. Trends in policies and practices for multilingualism in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press/British Council.
- GREGERSEN, F. (2014). *Hvor parallelt. Om parallelspråkighet på Nordens Universitet*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- HOLMEN, A. (2015). Linguistic diversity among students in higher education: A resource in a multilingual language strategy? In FABRICIUS, A. H. & PREISLER, B. (Eds.) *Transcultural interaction and linguistic diversity in higher education: The student experience*. (pp. 116–141) Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- HULT, F. M. & KÄLLKVIST, M. (2015). Global flows in local language planning: Articulating parallel language in Swedish university policies. *Current Issues in Language Planning*, 17(1), 56–71.
- HULTGREN, A. K. (2014). Parallelsprogghed på danske universiteter. En statusrapport 2013. In GREGERSEN, F. (Ed.) *Hvor parallelt. Om parallelsprogghed på Nordens Universitet*. (pp. 117–196) Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- JÜRNA, M. (2014). Linguistic realities at the University of Copenhagen: Parallel language use in practice as seen from the perspective of international staff. In HULTGREN, A. K., GREGERSEN, F. & THØGERSEN J. (Eds.) *English in Nordic Universities: Ideologies and practices* (pp. 225–249) Amsterdam: John Benjamins.
- LONG, M. (2005) (Ed.). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAEGAARD, M. & J. NORMANN JØRGENSEN (2015). Language in Copenhagen: Changing social structures, changing ideologies, changing linguistic practices. In BOIX-FUSTER, E. (Ed.) *Urban diversities and language policies in medium-sized linguistic communities*. (pp 168–185) Bristol: Multilingual Matters.

- MARTIN-JONES, M. (2015). Classroom discourse analysis as a lens on language-in-education policy processes. In HULT, F. M. & JOHNSON, D. C. (Eds.) *Research methods in language policy and planning: A practical guide*. (pp 94–106) New York: Wiley Blackwell.
- MORTENSEN, J. & HABERLAND, H. (2012). English – the new Latin of academia? Danish universities as a case. *International Journal of Sociology of Language*, (216), 175–197.
- Nordic Declaration of Language Policy* (2006). Nordic Council of Ministers. <http://www.norden.org/pub/kultur/kultur/sk/ANP2007746.pdf>. Accessed July 21, 2015.
- RUBIO, F. D. & LIROLA, M. M. (2010). English as foreign language in the EU: Preliminary analysis of the difference in proficiency levels among the member states. *European Journal of Language Policy*, 2(1) 23–40.
- SPOLSKY, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WÄCHTER, B. & MAIWORM, F. (Eds.) (2014). *English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014. ACA Papers on International Cooperation in Education*. Bonn: Lemmens.

Authors

Sanne Larsen, e-mail: sannela@hum.ku.dk, Centre for Internationalisation and Parallel Language Use, University of Copenhagen, Denmark.

Postdoctoral fellow at the Centre for Internationalisation and Parallel Language Use, University of Copenhagen, PhD with a thesis on international students' academic writing in English, research areas include academic writing, language teaching and learning in higher education, language policy in practice.

Anne Holmen, e-mail: aholmen@hum.ku.dk, Centre for Internationalisation and Parallel Language Use, University of Copenhagen, Denmark.

Director of the Centre for Internationalisation and Parallel Language Use, University of Copenhagen, professor of parallel language use, PhD with a thesis on the acquisition of Danish as a second language, research areas include languages-in-education, diversified student backgrounds, language policy in practice.



Informativní články

Exploratory Articles

Výuka českého jazyka pro studenty nefilologických oborů

Alexandra Berendová

Abstrakt: Rozvíjení jazykových kompetencí v mateřském jazyce v písemném i mluveném projevu se u studentů magisterského studia nefilologických oborů jeví jako nutnost právě v případech, kdy se jedná o obory, jejichž absolventi ve své odborné praxi vystupují jako profesionální uživatelé jazyka, tedy ti, kteří se dominantní měrou podílejí na podobě jazykové normy.

Klíčová slova: výuka českého jazyka, magisterské studium nefilologických oborů, čeština pro rodilé mluvčí

Key words: Czech language teaching, MA studies of non-philological disciplines, Czech language for native speakers

Úvod

Oblast výuky mateřského jazyka (češtiny) pro vysokoškolské studenty nefilologických oborů je tématem v rámci didaktiky jazyků ojedinělým a jen těžko nachází opory ve výzkumu i v odborné literatuře. Převážná část odborné literatury k tématu didaktiky českého jazyka jako jazyka mateřského vycházející z teoretického i empirického výzkumu je zaměřena na jazykovou edukaci žáků základních a středních škol, v terciárním stupni vzdělávání je pozornost odborné veřejnosti soustředěna výhradně na budoucí učitele češtiny. Tuto skutečnost odráží například komplexní přehled české, slovenské i zahraniční literatury zpracovaný ve sborníku *Čeština ve škole 21. století* (Hájková, E. et al., 2012).

Cílem této stati je především shrnout a pojmenovat ty faktory v současné jazykové praxi, které nejvýrazněji poukazují k tomu, že úsilí rozvíjet receptivní a produktivní dovednosti studentů nefilologických oborů bakalářského či magisterského studia v mateřském jazyce i nad rámec středoškolských učebních plánů, není úsilím zbytečným, naopak, že může v dlouhodobém horizontu pozitivně ovlivnit tvorbu jazykové normy.

Výuka českého jazyka pro české studenty

Mezi laickou i odbornou (ne-bohemistickou) veřejností budí informace o tom, že se v rámci magisterského studia na Právnické fakultě Univerzity Karlovy vyučuje i čeština, pravidelně údiv. Následuje většinou otázka, zda se jedná o češtinu pro cizince. Ujištění, že jde o výuku pro rodilé mluvčí, vyvolává pochybnost, jestli to není zbytečné: „češtinu má přece každý umět ze střední školy“.

Vyučovat tedy předměty zaměřené na českou gramatiku, slovní zásobu, syntax nebo stylistiku někoho, kdo není ani cizinec ani bohemista, je všeobecně považo-

váno za něco nadbytečného, co by studenta nefilologického oboru jen zdržovalo od hlavního předmětu jeho studijního zájmu. V optimálním případě by takové školení mohlo snad zacelovat mezery vzniklé ve středoškolské výuce, ale ani na to by v magisterských nebo bakalářských programech nebyl prostor.

Představu, že učit češtinu studenty nefilologických oborů je cosi nemístného a nadbytečného, můžeme bez nadsázky považovat za kulturní stereotyp. Ten by sám o sobě na tomto místě určitě nezasluhoval zvláštní pozornost, mnohem zajímavější perspektivu nám ovšem poskytne, pokud jej konfrontujeme s jiným stereotypem, tradičně zakořeněným v naší společnosti, totiž zděšením a pohoršením nad stavem jazykové kultury v kterýkoli konkrétní okamžik ve srovnání se stavem předchozího období.

Stesky, že současný stav češtiny vykazuje úpadek oproti minulým desetiletím (jako referent bývá tradičně zmiňováno období první republiky nebo šedesátá léta), slyšíme na veřejnosti i v soukromí, od laiků i od jazykových autorit poměrně pravidelně.

Zodpovědnost za tento stav je připisována střídavě mládeži nebo studentům, kteří nevěnují své mateřštině dostatečnou láskyplnou pozornost, nečtou a nadužívají digitální média; jejich učitelům, kteří dost důsledně nevyžadují dodržování spisovné normy; novinářům a politikům kontaminujícím veřejný prostor neústrojnými neologismy a neovládajícím shodu podmětu s přísudkem. Častým podezřelým bývá i angličtina, která zaneřádila těžko ohybatelnými barbarismy oblast nových technologií, sportu či zábavy a diletantskými překlady ohrožuje svět filmu a beletrie.

Konfrontace těchto dvou stereotypů: totiž že úroveň češtiny se ve všech profesionálních i zájmových oblastech v průběhu času neustále zhoršuje a vzdaluje od jakéhosi ideálního stavu minulých období a že člověka, jenž kolem devatenáctého roku věku odmaturoval z českého jazyka, už není zapotřebí v češtině dále vzdělávat, představuje pozoruhodný paradox naší současné jazykové praxe. Do pomyslné smyčky se zde spojuje otázka úzu, jako souboru jazykových prostředků užívaných společenstvím mluvčích češtiny jako mateřského jazyka, a normy, jako souboru ustálených jazykových prostředků a závazných způsobů jejich využití. (Nekula, M. ed. et al., 2002)

Povzdechy nad neutěšeným stavem jazykové praxe můžeme sice jistě zařadit mezi klíšé vzniklá snad na základě odvěkého dějinného skepticismu naší společnosti. Nacházejí své paralely snad ve všech oblastech společenského a kulturního života, kde „staré zlaté časy“ budou vždy zaujímat privilegované místo nad průměrností nebo dokonce nedostatečností současného stavu.

Pokud se ale nyní soustředíme na jazykovou oblast a přiznáme tomuto vžitému stereotypu přeci jen určité opodstatnění, musí nutně následovat otázka po příčinách kritické situace.

Uživatelé češtiny jako mateřského jazyka

Podívejme se proto nyní na uživatele češtiny jako mateřského jazyka v závislosti na tom, jakou měrou se, především ve své profesi, podílejí na podobě jazykové normy.

Můžeme zde vidět tři základní skupiny, pojmenujme si je jako jazykové profesionály, profesionální uživatele jazyka a běžné uživatele jazyka.

Jazykoví profesionálové jsou uživatelé s vysokoškolským vzděláním filologického směru, jazyk je pro ně prostředkem, ale i předmětem jejich profesní činnosti, jsou autory kodifikačních příruček, jsou tradičními autoritami v oblasti jazykové kultury.

Profesionální uživatelé jazyka ve své odborné praxi vytvářejí veřejné prestižní komunikáty – mluvené i psané. Nemusejí znát systematické zákonitosti jazyka, ale právě veřejný charakter jejich profese je zavazuje k dodržování spisovné normy.

Běžní uživatelé ve své profesní činnosti prestižní veřejné komunikáty nevytvářejí. Spisovnou normu by měli znát, ale nic kromě jejich jazykového citu a vkusu je nezavazuje ji dodržovat.

V jakém vztahu jsou pak tyto tři skupiny mluvčích k tradiční lingvistické triádě norma – úzus – kodifikace? (Jako normu zde chápeme to, co je obecně považováno za spisovné, korektní, a kodifikací reflexi této normy v příručkách jako jsou slovníky nebo gramatiky)

Jazykoví profesionálové, skupina početně zanedbatelná, jsou sice autory kodifikace. Jaká je však v dnešní době reálná autorita kodifikačních příruček a jejich vliv na jazykovou praxi, pokud nebereme v úvahu školní vyučování?

Běžní uživatelé jazyka jsou naopak skupinou početně nejsilnější, ale skutečnost, že jen málokdy vytvářejí komunikáty veřejné povahy, oslabuje jejich vliv na jazykovou normu. Ten je u této skupiny nejvýznamnější, pokud se ocitnou v roli rodičů dávajících svým dětem základy mateřského jazyka. Jsou tedy spíše tvůrci obecněčeské normy než té spisovné.

Profesionální uživatelé jazyka mají na utváření jazykové normy ze tří zmíněných skupin bez pochyby nejsilnější vliv. Oni jsou těmi, kdo ve svých komunikátech (mluvených i psaných) definují korektiv jazykové kultury, oni jsou skutečnými (i když nedeklarovanými a často neuvědomělymi) jazykovými autoritami. Vždyť „úzus dobrého autora“ není jistě jen záležitostí beletrie. (Ertl, V. & Chromý, J., ed. 2011, pp. 87–110) Kdo z nás při pochybnostech o správném tvaru či adekvátní formulaci sáhne po kodifikační příručce, a kdo po textu, u něž si je jist, že je napsán v souladu se spisovnou normou? Těch druhých bude jistě více.

Pokud nám tedy záleží na stavu jazykové normy, na prestiži spisovné češtiny napříč všemi skupinami uživatelů, je jistě v první řadě zapotřebí kultivovat jazykové kompetence těch, kteří tuto normu majoritně utvářejí, totiž profesionálních uživatelů jazyka: publicistů, úředníků, učitelů, právníků...

Zastavme se nyní ještě na okamžik u druhého z naznačených stereotypů, tedy u toho, že každý rodilý mluvčí, absolvent střední školy, by měl být pro svou profesionální dráhu dostatečně připraven z hlediska jazykových kompetencí ve své mateřštině už jen proto, že prošel středoškolskou výukou a složil maturitní zkoušku.

K nežádoucím zjednodušením zde může vést především skutečnost, že pokud hovoříme o „vzdělání“ v mateřském jazyce, máme na mysli dvě zcela nesourodé složky, tedy složku vědomostí a složku dovedností.

První z nich je snáze hodnotitelná, v průběhu času jen velmi málo proměnlivá a její osvojení může být věcí mechanického drilu. Jedná se zde především o názvosloví, klasifikací jazykových jevů či třeba teoretické poznatky ze stylistiky. Maximalistické pojetí teoretických poznatků z oblasti bohemistiky předkládá například Jiří Kostečka ve svém návrhu učebního plánu pro osmiletá gymnázia (Kostečka, 1993, pp. 193–196).

V tomto případě se jistě shodneme na tom, že si absolvent střední školy bez hlubších filologických ambic s maturitní výbavou po zbytek svého profesionálního života vystačí.

Od této složky je ale zapotřebí odlišit řečové dovednosti v mateřském jazyce: máme zde na mysli dovednosti jako srozumitelné uspořádání komunikátu, výběr jazykových prostředků adekvátních komunikační situaci, orientace v komplikovanějším textu a zpracování přijatých informací jazykově přístupným způsobem.

Úroveň a podoba těchto řečových dovedností je totiž závislá na tom, v jakých komunikačních situacích je mluvčí aplikuje, jaké jsou jeho odborné zkušenosti a komunikační potřeby. Zde se jistě nikdo nepozastaví nad tím, že situace devatenáctiletého maturanta, byť by jeho vědomosti o českém jazyce byly na vysoké úrovni, je zcela odlišná od situace absolventa vysoké školy vykonávajícího svou profesi v oblasti státní správy, služeb nebo sdělovacích prostředků.

S vědomostmi o mateřském jazyce nabytými na střední škole takový uživatel ve své praxi pravděpodobně obstojí, dovednosti v komunikaci a v adekvátním uplatňování spisovné normy, s nimiž střední školu opouští, jsou však jen nezbytným základem, který je nutné nadále kultivovat.

V opačném případě se totiž nůžky mezi odbornými znalostmi a zkušenostmi vysokoškolsky vzdělaného uživatele češtiny a jeho schopností efektivně komunikovat v dané profesionální oblasti budou rozevírat natolik, že jeho odborné schopnosti

a zkušenosti zůstanou nevyužity, pokud je nebude schopen srozumitelně a efektivně sdílet.

Pakliže tedy připustíme, že profesionální uživatelé jazyka jsou zároveň dominantními tvůrci jazykové normy, je tolikrát připomínaná a kritizovaná nepevnost této normy nutným důsledkem toho, že její tvůrci své jazykové kompetence nerozvíjejí souběžně s kompetencemi odbornými.

Výuka českého jazyka na Právnické fakultě UK

Katedra jazyků Právnické fakulty Univerzity Karlovy poskytuje v posledních letech stále širší prostor iniciativě směřující k zařazení výuky českého jazyka pro rodilé mluvčí do sylabu magisterského studijního programu. Původní dvousemestrální kurz, Čeština v odborné komunikaci, se postupnou diferenciací témat a výukových metod rozrostl na čtyři různé jednosemestrální kurzy vyučované v režimu povinně volitelných předmětů.

Výuka bohemistických předmětů na PF UK vstoupí v akademickém roce 2016/17 již do desátého akademického roku, rekapitulujme tedy nyní stručně jednotlivé semináře a jejich zaměření:

Čeština v odborné komunikaci je historicky nejstarším z bohemistických předmětů na PF UK. Seminář je zaměřen na spisovný jazyk v odborném diskurzu a jeho specifika. Program se soustředí na otázky spisovné normy a jejích změn, studenti se učí efektivně používat jazykové příručky. Pozornost je zde věnována i publikační etice a citační normě.

Seminář *Lingvistika a právo* je zaměřen spíše historicky a teoreticky. Mapuje vztah státní moci a jazyka u nás i v jiných zemích. Historická část semináře sleduje cestu češtiny na pozici úředního jazyka Československé/České republiky v kontextu ostatních evropských jazyků. Druhá část sylabu je věnována otázkám jazykové politiky, situace menšinových jazyků a jejich mluvčích i využití lingvistických metod v kriminalistice.

Další dva předměty jsou zaměřeny prakticky a měly by studentům poskytnout co nejkomplexnější vybavení k perfektnímu písemnému projevu jak v akademickém prostředí, tak v právní praxi, kde se mnozí z nich už během studia pohybují.

Praktika z českého jazyka nejsou jen repetitoriem středoškolského učiva. Studenti by se v tomto kurzu měli naučit zorientovat v pravopisných a morfologických variantách, které současná kodifikace připouští a vyhodnotit, která z nich je adekvátní pro danou komunikační situaci. Syntaktická část sylabu je pak zaměřena především na srozumitelnost větných celků a jejich jednoznačnou interpretovatelnost, pozornost tedy věnujeme slovosledu, aktuálnímu členění výpovědi nebo například glutinačním intervalům.

Kurz *Praktická stylistika* do určité míry navazuje na syllabus Češtiny v odborné komunikaci. Na autentických textech zde demonstrujeme jednotlivé poznatky o kompozici odborného a administrativního textu, které studenti mohli získat v předchozím semestru ve zmíněném semináři nebo třeba při výuce na jiné škole. Posluchači v rámci tohoto semináře nejen vytvářejí vlastní texty podle aktuálního zadání, ale snaží se i o stylovou analýzu zajímavých komunikátů podle vlastního výběru.

Tak trochu ironickým cílem vyučujícího těchto bohemistických předmětů je přesvědčit studenty, že právo je ve své podstatě vlastně filologická disciplína. Že od okamžiku, kdy nastoupí na naši fakultu, až do konce svého profesionálního života nebudou dělat vlastně nic jiného než číst a interpretovat texty a psát jiné texty tak, aby je bylo možné snadno interpretovat. Že k právu v jakékoli jeho podobě, ať už je to teorie, tvorba norem, praxe státní správy nebo soudnictví, nelze přistupovat jinak, než skrze jazyk. Dotýkáme-li se práva, dotýkáme se vždy v první řadě jazyka.

Pokud si tuto skutečnost připustí, je možné hlavní část tohoto úkolu považovat za splněnou. Ve své profesi už se pak mohou absolventi sami postarat o to, aby jejich jazykové kompetence v mateřském jazyce, jejich komunikační schopnosti, vždy držely krok s jejich znalostmi a schopnostmi odbornými.

Závěr

Změny v jazykové praxi jsou procesem, který probíhá v dlouhodobém horizontu a na jehož konci bývají impulzy, jež dotyčné změny iniciovaly, dávno zapomenuty nebo zasunuty do pozadí.

Devět let výuky bohemistických předmětů na Právnické fakultě Univerzity Karlovy je sice dostatečně dlouhou dobou na analýzu potřeb studentů připravujících se na výkon právnických profesí a na sestavení vhodných studijních plánů. K zachycení zpětné vazby a zhodnocení, jak mohli absolventi popsaných kurzů své dovednosti využít v dalším studiu nebo v odborné praxi, však tato doba stále není dostačující.

V perspektivě příštích let bude primárním úkolem vytvořit patřičné nástroje umožňující průběžně dlouhodobě sledovat a vyhodnocovat přínos výuky českého jazyka v magisterském studiu práv pro akademický i profesionální život studentů a absolventů.

Literatura

- ERTL, V. & CHROMÝ, J. (Ed.) (2011). *Dobry autor: výbor z jazykovědného díla*. Praha: Akropolis.
- HÁJKOVÁ, E. ET AL. (2012). *Čeština ve škole 21. století – I.: přístupy – témata – zdroje: (kritická analýza)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- KOSTEČKA, J. (1993). *Do světa češtiny jinak: (didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi)*. Jinočany: H & H.
- NEKULA, M. ED. ET AL. (2002). Norma jazyková. In *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, s. 288–289.

NEKULA, M., ED. ET AL. (2002). Úzus. In *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, s. 516.

Autorka

PhDr. Alexandra Berendová, Ph.D., e-mail: berendov@prf.cuni.cz, Katedra jazyků Právnická fakulta Univerzity Karlovy, Praha, Česká republika

Autorka vystudovala češtinu a španělštinu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Na Právnické fakultě téže univerzity vyučuje češtinu a právnickou španělštinu. Je autorkou učebnice právnické španělštiny *Introducción al español jurídico*.

Využití prvků muzejní edukace ke zvyšování jazykových a didaktických kompetencí vysokoškolských studentů v oblasti oborové didaktiky

Ivona Dömischová

Abstrakt: Článek se věnuje jazykovému vzdělávání studentů vysoké školy nejen tradičně z pohledu osvojování si komunikativní kompetence, ale zejména z pohledu zvyšování didaktických kompetencí a současně také sociokulturního povědomí. V rámci studia oborové didaktiky studenti získávají zkušenosti s tvorbou projektů a projektově zaměřených aktivit, které lze realizovat i mimo tradiční vzdělávací instituce. Na příkladu Vlastivědného muzea v Olomouci ukážeme možnost využít prostředí muzea k edukační činnosti v rámci výuky cizího jazyka na ZŠ.

Klíčová slova: edukace, muzeum, didaktika, cizí jazyk, student, projektová výuka

Key words: education, museum, didactics, foreign language, student, project teaching

Úvod

Zvyšování jazykové vybavenosti studentů vysokých škol je důležitou prioritou každé země. Jazykové vzdělávání v Českém školství vymezují strategické dokumenty, doporučení, projekty a metodické postupy v souladu s doporučeními Evropské unie a Rady Evropy. Strategické linie a podmínky pro zvýšení jazykových znalostí a kompetencí obyvatel ČR si vytyčuje *Národní plán výuky cizích jazyků* (2005). Také dokument „*Vzdělávání a odborná příprava 2020*“ považuje studium jazyků za svou důležitou prioritu. Komunikace v cizích jazycích je jednou z osmi klíčových kompetencí, kterých je zapotřebí ke zlepšení kvality a efektivity vzdělávání a odborné přípravy studentů.

1 Jazykové kompetence vysokoškolských studentů

Jazykové vzdělávání studentů na českých vysokých školách je zaměřeno převážně na výuku odborného jazyka vždy s ohledem na požadavky a profesní profilaci jejich absolventů.

V *Národním plánu výuky cizích jazyků* (2005) je oblast vysokoškolské výuky cizího jazyka zmíněna v kapitole 4 (*Cizí jazyky v terciálním vzdělávání*), kde mimo jiné nalézáme sdělení, jehož platnost je podle našeho názoru časově stále aktuální: „*V současnosti převažuje pohled vedení vysokých škol na jazykové vzdělávání jejich studentů jako na záležitost každého studenta. Díky tomuto názoru i z důvodů ekonomických je mnohdy omezována výuka odborného cizího jazyka a zejména pak realizace výuky tzv. méně užívaných jazyků.*“

Zastáváme názor, že vysokoškolská výuka cizího jazyka by se neměla omezovat pouze na obecná konverzační témata a odbornou slovní zásobu. Je-li student budoucím pedagogem, pak předpokládáme, že nebude zvyšovat své jazykové kompetence pouze on sám, ale bude se snažit v rámci své profesní přípravy získat kompetence k tomu, aby uměl zvyšovat jazykové kompetence především u svých budoucích žáků.

Jazyková výuka by proto měla obsahovat i témata orientovaná směrem k pochopení kulturních rozdílností národů. Jazyk totiž tvoří nedílnou součást naší identity a zároveň je bezprostředním odrazem každé kultury.

2 Edukační prostředí muzea

Osvojování si jazyka, i samotné učení probíhá nejprve v rodině, poté v systému vzdělávacích institucí. Proces, při kterém dochází k nějakému druhu učení, nazývá odborná literatura procesem edukačním.

V obecné pedagogice a didaktice se výraz „*edukace*“ používá jako synonymum termínu „*vzdělávání*“. (Průcha, Waltrová, Mareš, 2003, s. 53). Myšleny jsou převážně procesy vztahující se k prostředí školy, kde probíhá forma řízeného učení. V tomto případě hovoříme o tzv. formálním vzdělávání.

Proces učení však může probíhat i mimo budovu tradiční vzdělávací instituce, za jakou je škola považována. Místem, které rovněž edukačně působí na každého jedince, je muzeum.¹ Nalezneme jej téměř v každé zemi, působí osvětově a je součástí identity každého národa a jeho kultury. Je prostředkem nejen vnímání, ale i pochopení jevů, souvislostí a zákonitostí dnešního světa. Svět minulosti tak propojují se světem budoucnosti.

Stále více muzeí si mezi činnosti, kterým se věnují, zařazují i oblast edukační. Edukaci v prostředí muzea řadíme mezi neformální vzdělávání, které Průcha (1995, s. 270–275) definuje jako: „*Organizované, systematické vzdělávání, realizované mimo formální vzdělávací systém a je organizováno různými institucemi*“. Pozitiva takto pojatého vzdělávání dokládají výzkumy z oblasti psychologie citů, prokazující pozitivní vliv stenických citů (jako je radost, odvaha, sebedůvěra) na výkon žáků, a naopak tlumivý vliv citů astenických (jako je strach, tréma nebo nedostatek sebedůvěry. (Jůva, 1989, s. 20)

Prostředí muzea se v edukačním procesu stává pomocníkem, který pedagogům usnadňuje výše uvedené skutečnosti využít ve prospěch výchovně vzdělávacího

¹ Profesionální etický kodex muzeí ICOM (2006, s. 17) definuje muzeum následovně: *Muzea jsou stále nevydělečné instituce ve službách společnosti a jejího rozvoje, otevřené veřejnosti, které získávají, uchovávají, zprostředkují a vystavují hmotné i nehmotné doklady o člověku a jeho prostředí za účelem studia, výchovy, vzdělávání a potěšení.*

procesu. Tato myšlenka není nikterak nová. Již ve 20. století nalézáme zmínky např. u Žalmana (1995, s. 15), který tvrdí, že dobrá práce muzeí vyplývající z jejich poslání, čerpající ze znalosti problémů, které tento svět trápí, a z nápadů, jak využít sbírek pro lepší pochopení těchto problémů, je sama o sobě výchovou, v podstatě se zaručenými výsledky.

Mnohá muzea nabízejí již zpracované výukové programy. Ty jsou připravovány muzejními pedagogy. Pro učitele z praxe jsou hlavním zdrojem informací jejich anotace. Poskytují informace o obsahové náplni animace, o cílové skupině, pro které je určena, o délce trvání apod. Každé muzeum si anotace svých programů vytváří samo a zveřejňuje je převážně na svých webových stránkách. Zpracované edukační programy školní výuku doplňují, obohacují, a pokud jsou připraveny na dostatečné odborné úrovni, stávají se i inspirací pro pedagogy samotné.

Pedagogové volí muzejní animační (výukové) programy z důvodu zvýšení motivace žáků, ve snaze prohloubit učivo, téma, problematiku v návaznosti na tematické okruhy stanovené RVP ZV (2007), k probuzení zájmu o věci nové, netradiční, ve snaze rozvíjet přirozenou zvědavost a naučit vnímat věci a jevy komplexně. Těto snaze odpovídají i principy projektové výuky.

V praxi se však můžeme setkávat i s tvrzeními, že edukační programy nezapadají dostatečně do tematických plánů, jsou orientované převážně na odlehčení učiva, muzeum je vzdálenostně nedostupné škole apod. Na tomto místě musíme zmínit i skutečnost, že ne všechna muzea nabízejí výukové programy pro školy.

Edukační prostředí muzea lze využít v rámci didaktiky jakéhokoli předmětu, cizí jazyk nevyjímaje.

3 Muzeum a projektové aktivity

Pokud se pedagog rozhodne nevyužít žádnou z již zpracovaných výukových animací, má možnost vytvořit si projekt/projektově orientovanou aktivitu vlastní tak, aby odpovídala konkrétním požadavkům a současně i vzdělávacím oblastem stanoveným v RVP ZV (2007).

Jako jednu z možností rozvoje jazykových kompetencí studentů vidíme projektovou výuku. Taje spjata s aktivitou studentů, kteří jejím prostřednictvím dostávají příležitost praktického uplatnění svého samostatného myšlení, praktické činnosti související s každodenním životem, možnost řešení problémů a problémových situací.

Podle Pettyho (2002) je projekt *úkol* anebo *série úkolů*, které se mají plnit – většinou individuálně, ale někdy i ve skupinách. Studenti se mohou často více méně sami rozhodovat, jak, kde, kdy a v jakém sledu budou úkoly provádět.

Projekty dávají příležitost používat – tj. aplikovat a procvičovat – znalosti a dovednosti, a to často v podmínkách odpovídajících zkušenosti.

Pokud se pedagog takto rozhodne, doporučujeme dodržovat následující pravidla, která vymezuje Gerhild Heuer-Pyková (1986, s. 7–12). Pedagog by měl dodržet všechny následující fáze: 1. přípravu návštěvy muzea, 2. vlastní návštěvu muzea, 3. zhodnocení celé akce.

Aktivity před, během a po návštěvě muzea jsme rozdělili do dvou celků: aktivity pedagoga a aktivity žáků.

Aktivity učitele před návštěvou muzea: příprava projektových aktivit/projektu.

Aktivity žáků před návštěvou muzea může např. zahrnovat vyhledávání informací k předem danému tématu, a to jak na internetu, encyklopediích, knihovnách apod.

Aktivity učitele během návštěvy muzea: dohled nad žáky, poskytuje pomoc a rady.

Aktivity žáků během návštěvy muzea: žáci mohou pracovat ve skupinách nebo samostatně. Žáci pracují s pracovními listy, na kterých mají přesně definované úkoly. Rozdělí se do skupin/dvojic/každý sám a zjišťují potřebné informace.

Aktivity žáků po návštěvě muzea: žáci zpracovávají zjištěné informace, vyhodnocují údaje, pracují se zdroji a literaturou, vytváří, popř. doplňují informace získané z muzea. Současně se společně připravují na prezentaci svých úkolů, doplňují chybějící údaje z pracovních listů aj.

Aktivity učitele po návštěvě muzea: příprava zhodnocení celého projektu / návštěvy muzea, Zhodnocení projektu / projektových aktivit včetně práce skupin a zpětné vazby proběhnou v následujících vyučovacích hodinách formou rozhovorů, diskuse, návodných otázek v plénu, popř. dotazníku. Dotazník může být napsán v německém jazyce. Učitel by měl vždy zohlednit úroveň jazykových kompetencí žáků.

V následujících vyučovacích hodinách lze učivo prohloubit, podle charakteru návštěvy muzea je vhodné např. připravit referát/prezentaci a současně použít i fotografie, tabule s hesly apod.

4 Anketa

V souvislosti s muzejní edukací a její potencionální využitelností pro účely výuky cizího jazyka jsme se rozhodli realizovat malou anketu u studentů *Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základních škol* na Ústavu cizích jazyků PdF UP v Olomouci.

Jedná se o cílovou skupinu studentů absolventského ročníku, kteří zanedlouho budou vykonávat své povolání v praxi. Proto jsme vedeni záměrem zjistit jejich

postoje k problematice muzejní edukace v souvislosti s projektovou výukou a výukou cizího jazyka.

Vzhledem k malému počtu respondentů jsme zvolily výzkumný nástroj „anketu“. Ten obecně nepřináší reprezentativní vzorek, protože se nejedná o náhodný výběr, ale o tzv. „samovýběr“. Odpovídají pouze ti respondenti, kteří jsou přítomni a mají o vyplnění zájem. Přesto je vysoká návratnost jednou ze základních podmínek úspěšné proveditelnosti. Není-li návratnost uspokojivá (např. jen 20 %), pak jsou výsledky nespolehlivé a není možné s nimi korektně pracovat. Není možné je interpretovat, tím méně z nich vyvozovat jakékoli seriózní závěry (Mareš, 2006).

Námi oslovených 17 respondentů ve věkové kategorii 23–25 let, tuto podmínku splnilo.

Anketu tvořily 4 základní otázky týkající se oblasti vysokoškolského studia, muzejní edukace, tvorby projektu a oblasti dalšího vzdělávání:

1. Seznámili jste se během studia na vysoké škole s pojmem „muzejní edukace“?
2. Měli byste zájem se dále vzdělávat v oblasti muzejní pedagogiky?
3. Myslíte si, že jste schopna/schopen vytvořit projekt, který by byl interdisciplinární a zahrnoval v sobě oba Vaše aprobační předměty?
4. Měli byste zájem se po skončení vysokoškolského studia seznámit s prostředím muzea a možnostmi jeho využití ve výuce cizího jazyka?

Získaná a statisticky zpracovaná data jsou znázorněna v tabulkách.

4.1 Vyhodnocení ankety

Tab. 1: Seznámení s muzejní edukací během studia na VŠ

Odpověď	<i>N</i>	%
ANO	5	29,4
NE	12	70,6
celkem	17	100,0
p-hodnota	0,090	

Údaje v tabulce 1 ukazují na skutečnost, že přibližně 71 % respondentů nebylo během studia na vysoké škole seznámeno s problematikou *muzejní edukace*. Povědomí o termínu a jeho obsahu má pouze necelých 30 % respondentů.

Přes 70 % respondentů má zájem se dále vzdělávat v oblasti muzejní pedagogiky. Tuto skutečnost hodnotíme z hlediska praxe velmi pozitivně.

Tab. 2: *Zájem o další vzdělávání v oblasti muzejní pedagogiky*

Odpověď	N	%
ano	12	70,6
ne	1	5,9
nevím	4	23,5
celkem	17	100,0
p-hodnota	0,003	

Je tedy velmi pravděpodobné, že více jak 2/3 budoucích absolventů se o problematiku muzejní edukace bude zajímat i po ukončení svého vysokoškolského studia.

Tab. 3: *Schopnost studentů vytvořit projekt s vymezenými parametry*

Odpověď	N	%
ANO	11	64,7
NE	2	11,8
nedokáži posoudit	4	23,5
celkem	17	100,0
p-hodnota	0,019	

Získané odpovědi z tabulky č. 4 ukazují na skutečnost, že respondenti hodnotí své schopnosti a dovednosti potřebné k vytvoření projektu, který by byl interdisciplinární a zahrnoval jejich studované obory, z velké části kladně.

Necelých 65 % respondentů se domnívá, že potřebnými schopnostmi a dovednostmi disponují. Procento negativních odpovědí je sice malé, ale i odpovědi „nedokáži posoudit“ lze považovat za „výzvu“ k dalšímu vzdělávání se v této oblasti.

Tab. 4: *Zájem o muzeum a jeho edukační potenciál*

Odpověď	N	%
ANO	17	100,0
NE	0	0,0
celkem	17	100,0
p-hodnota	0,000	

Na otázku, zda by měli respondenti zájem seznámit se blíže s prostředím muzea a možnostmi jeho využití ve výuce cizího jazyka, odpovědělo 100 % respondentů kladně.

Tento výsledek je potěšující zejména z důvodu kladného přístupu stávajících studentů k dalšímu vzdělávání v této oblasti, zejména pak pokud se jedná o další vzdělávání realizované po ukončení vysokoškolského studia.

4.2 Závěr ankety

Studenti navazujícího magisterského studia *Německý jazyk pro 2. stupeň základních škol* na PdF UP v Olomouci nebyli během svého studia seznámeni s problematikou muzejní edukace.

Výsledky ankety nám ukázaly, že budoucí absolventi učitelského směru mají zájem o další vzdělávání v oblasti muzejní edukace. Ačkoli se 70 % respondentů s termínem „muzejní edukace“ či jeho obsahem se během svého vysokoškolského studia nesetkalo, nebrání se v této oblasti případnému dalšímu vzdělávání.

Pozitivně hodnotíme zájem studentů o tuto problematiku a zejména jejich ochotu věnovat se jí i po ukončení vysokoškolského studia. Studenti tak evidentně o zájímavosti a přínosu muzejní edukace ve výchovně vzdělávacím procesu nepochybují.

Tuto skutečnost lze využít v praxi, např. v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, formou kurzů celoživotního vzdělávání apod. Jedním z takto tematicky zaměřených kurzů by mohl být např. kurs „*Využití edukačního potenciálu muzea k výuce cizího jazyka*“.

Další z úvah, jakým způsobem zvýšit u budoucí učitelské veřejnosti jejich povědomí o edukačních možnostech prostředí muzeí, je zařazení disciplíny „*muzejní pedagogika*“ do předmětů společného základu.

5 Možné náměty pro cizojazyčnou výuku

Důležitou součástí úspěšné cizojazyčné komunikace jsou i znalosti kulturních a historických souvislostí, zvyklostí a tradic cizí země. Vedou k pochopení sociokulturních specifik a rozdílností jednotlivých národů.² Nejen z tohoto důvodu zastáváme názor, že je prostředí muzea využitelné pro posílení jazykových kompetencí jakékoli cílové skupiny (žáků, studentů, dospělých apod.).

Na příkladu Vlastivědného muzea v Olomouci uvedeme několik návrhů aktivit, které bychom mohly realizovat v rámci výuky cizího jazyka (v našem případě němčiny).

Společným prvkem pro všechny navrhované aktivity je fakt, že vycházíme ze stálých expozic a sbírkových fondů.

² „*Jazykové a kulturní kompetence v každém z jazyků se mění pod vlivem znalosti těch ostatních a přispívají k upevňování interkulturní způsobilosti a s ní souvisejících dovedností a praktických znalostí. Toto umožňuje, aby se jednotlivec rozvíjel v bohatší a všestrannější osobnost, posiluje se jeho schopnost pro další učení se jazyků a nezaujatý přístup k novým kulturním zkušenostem.* (Společny evropsky referencn ramec pro jazyky“, s. 45)

Ve Vlastivědném muzeu v Olomouci nalézáme velké množství podnětů pro jazykovou výuku. Záleží však na úrovni jazykových dovedností jednotlivých žáků/studentů. Následující návrhy aktivit vnímáme pouze jako návrh, nápad, který si každý pedagog může přizpůsobit svým potřebám a potřebám své jazykové výuky.

5.1 Cizojazyčné citáty

Ve stálých expozicích muzea nalézáme množství cizojazyčných citátů. Ty se stanou předmětem našeho zájmu.

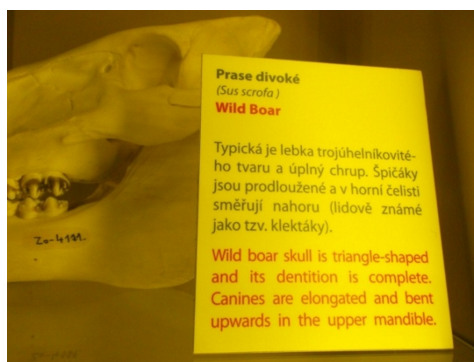
Žáci mohou mít za úkol např. vyhledat v muzeu citáty slavných osobností, které jsou napsány v cizím jazyce, zaznamenat je do pracovního listu, doplnit autora, jazyk, ve kterém jsou psány a následně se pokusit o konkrétní překlad. Fáze překladu může následovat až po návratu do školy.

Tab. 5: Pracovní list A

ZITAT	AUTOR	SPRACHE	TSCHECHISCHE ÜBERSETZUNG
„Non schoale sed vitae discimus“	Seneca Lucius Annaeus	Latein	...
...			
...			

5.1.1 Cizojazyčné texty

Některé vystavené exponáty jsou doplněny popisem, který je v českém a anglickém jazyce. Úkolem žáků/skupiny je vytvořit pro jiné, vystavované předměty obdobné popisky v německém jazyce. Jedná se o nácvik písemného překladu a osvojení nové slovní zásoby.



Obr. 1: Cizojazyčné texty

5.1.2 Obrazový materiál

Muzea ve svých sbírkových fondech disponují značným množstvím obrazového materiálu. Jednou z možností, jak je využít ve výuce cizího jazyka je např. oblast výuky reálií.

Příkladem cvičení na rozšíření slovní zásoby by mohlo být přiřazování českých ekvivalentů k předem daným slovíčkům, která se týkají navštívené muzejní expozice.

Tab. 6: Pracovní list B

Ordnen Sie richtig zu!

DEUTSCH	TSCHECHISCH
1. der Ring	a) klášter
2. das Rathaus	b) náměstí
3. das Kloster	c) chrám
4. die Kirche	d) radnice
5. der Tempel	e) kostel

1	2	3	4	5

5.1.3 Bild – Text – Ausstellung

Žáci obdrží pracovní list, na kterém budou zmenšeniny obrázků, které se nacházejí v muzeu. Jejich úkolem je, dané obrázky najít, napsat k nim jejich názvy a současně napsat i název expozice, kde obrázek našli.

5.1.4 Persönlichkeiten

Poznávání osobností regionu. Z informací prezentovaných v muzeu žáci vytvoří krátký medailonek jednotlivých osobností v německém jazyce. Následná prezentace se uskuteční až po návštěvě muzea. Další z možností je tzv. hra rolí. Hraní rolí patří mezi oblíbené činnosti cizojazyčné výuky. Žáci mohou např. vymyslet dialog mezi těmito osobnostmi (obr. 2).

5.1.5 Cizojazyčné nápisy (jejich překlad, popř. tvorba podobných datovaných do dnešní doby – obr. 3)

5.1.6 Cizojazyčné materiály deklarující historické souvislosti nabízí prostor k překladu, interpretaci, popisu, vytvoření tematického slovníčku pojmů

(prospekty, mapy, korespondence – obr. 4)

Tab. 7: Pracovní list C

BILD 1	NAME DES BILDES	NAME DER AUSSTELLUNG	
 <p>The top image is a historical black and white photograph of a city square, likely Olomouc, featuring a prominent tall monument in the center. The bottom image shows a modern museum exhibit consisting of a yellow cabinet and an informational panel.</p>			

Závěr

V dnešním globalizovaném světě se škola bez spolupráce s jinými organizacemi a institucemi neobejde. Z hlediska didaktického zpracování učiva jakéhokoli předmětu, včetně jazykové výuky, disponuje muzeum výrazným potenciálem: nejen svými prostory, sbírkovými fondy, expozicemi a výstavami. Žákům nabízí možnost emocionálního prožitku. Získají povědomí o tom, že každé místo má svou historii, každý jazyk je projevem jiné kultury s přesahem do současnosti.

Prostředí muzea mohou využít učitelé cizích jazyků nejen ke zvyšování komunikačních kompetencí svých žáků, ale i ke zvyšování sociokulturního povědomí a vztahu ke kultuře a jazyku cílové země.

Literatura

DÖMISCHOVÁ, I. (2011). *Projektová výuka. Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

JŮVA, V. (1989). *Principy, formy a metody mimoškolní výchovy a vzdělávání*. Brno: Krajské kulturní středisko.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.



Obr. 2: *Maria Theresia und Josef der II.*



Obr. 3: *Artillerie-Kaserne; Postamt; Anschrift*

MAREŠ, J. (2006). *Manuál pro tvůrce a uživatele studentského posuzování výuky*. Praha: Karolinum.

PETTY, G. (2002). *Moderní vyučování*. 2. vydání. Praha: Portál, 2002.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Místo vydání: vydavatel.

Profesní etický kodex muzeí ICOM pro muzea. (2006) Paříž: Conseil international des musées. Dostupné z: http://www.mzm.cz/fileadmin/user_upload/dokumenty_mzm/eticky_kodex_ICOM.pdf.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. (2002). 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.



Obr. 4: Urkunde

Autorka

PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D., e-mail: ivona.domischova@seznam.cz, Ústav cizích jazyků, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Česká republika.

Autorka působí na Ústavu cizích jazyků PdF UP v Olomouci jako odborná asistentka. Do popředí jejího zájmu patří didaktika a metodika výuky cizích jazyků. Věnuje se také evaluaci praxí studentů na základních školách. Ve výzkumné oblasti se soustředí na problematiku projektové výuky, vysokoškolskou pedagogiku, teorii a praxi učitelské profese.

Výuka cizích jazyků na pozadí mateřštiny ve vzdělávacím systému UNICert®

Ladislava Holubová

Od roku 2014 existují doporučení vědecké komise UNICert® u zavádět certifikované kurzy, které se specializují na tzv. „rodilé mluvčí“. Inciátorkou byla paní Dr. Astrid Reich z univerzity v Bochumi. Jazykové centrum „Ostbayerische Technische Hochschule“ Amberg-Weiden v Německu na základě těchto doporučení nabídlo studentům pilotní kurz ruštiny na úrovni „UNICert® III“ pro tzv. „rodilé mluvčí“. V těchto kurzech odbourávají studenti deficity v písemném projevu a zdokonalují si dovednosti v akademickém vyjadřování.

Pracoviště UNICert® u v Bochumi s aktérkami Tanjou Butschek a Astrid Reich, koordinovalo v roce 2014 projekt týkající se analýzy potřeb speciálních nabídek kurzů pro studenty s mateřským jazykovým pozadím v jazykových centrech na vysokých školách v Německu.¹

Analýza ukázala, že 83 % dotázaných vyučujících má ve svých kurzech studenty, u nichž převažují jako jazykové pozadí ruština a turečtina následované polštinou a arabštinou, a to na úrovních B1–C1 dle SERR. Na některých vysokých školách jsou již nabízeny speciální kurzy pro tyto studenty. 66 % respondentů uvedlo potřebu zavedení těchto speciálních kurzů. Studenti s mateřským jazykovým pozadím ovládají jazykové kompetence zcela nevyváženě, což je ovlivněno jejich biografií. Většina z nich se bez problémů dorozumí v běžných situacích, vykazují však značné deficity v písemném projevu a v akademickém vyjadřování. Proto se UNICert® rozhodl zavést možnost akreditovat speciální kurzy pro tyto studenty.²

Jazykové centrum vysoké školy „Ostbayerische Technische Hochschule Amberg-Weiden“ (OTH) se proto už v roce 2015 připojilo k této iniciativě a vytvořilo jazykový program pro studenty na pozadí ruštiny.

Ostbayerische Technische Hochschule Amberg-Weiden (dříve Fachhochschule Amberg-Weiden) byla založena 1. 5. 1994. V Ambergu se studují tyto obory: strojírenství, ochrana životního prostředí, patentové inženýrství, elektrotechnika, počítačové systémy, média; ve Weidenu následující obory: podniková ekonomie, obchod a služby, hospodářské inženýrství a internacionální technologický management (TM).

TM je relativně nový studijní obor, studium bylo zahájeno v zimním semestru 2004/2005. Řádná doba studia je 7 semestrů a studium je zakončeno titulem

¹ Butschek, Reich, 2014.

² Butschek, 2014.

bakalář. Jak již název oboru napovídá, je cílem studia získat znalosti a dovednosti v oblasti podnikové ekonomie a techniky, interkulturní kompetence včetně hospodářského zeměpisu a ve studiu jazyků.

Studenti studují po celých 6 teoretických semestrů odbornou angličtinu a některý další jazyk. Na výběr mají češtinu, čínštinu a ruštinu. Po čtyřech teoretických semestrech následuje praktický semestr, který by měl být absolvován v zemi studovaného jazyka.

Jazykovou výuku na OTH Amberg-Weiden zajišťuje Jazykové centrum (Zentrum für Sprachen, Mittel- und Osteuropa), které mimo jiné nabízí výuku dalších cizích jazyků (angličtina, francouzština, italština, němčina, polština, španělština, švédština). V rámci svého odborného studia si mohou studenti vybrat nástavbové jazykové studium a složit zkoušku jazykového certifikátu UNICert®. Studenti studijního oboru TM toto jazykové studium a skládání certifikátové zkoušky absolvují v rámci svého řádného studia. A právě v tomto případě docházelo k situaci, že si například ruštinu (nebo i češtinu) vybírali studenti s pozadím mateřštiny. Tento fakt přinášel mnohá úskalí do výuky daného jazyka. Tzv. „rodilí mluvčí“ vnášeli neklid do hodin a demotivovali při studiu studenty bez předchozích jazykových znalostí.

V příspěvku představujeme jazykový program výuky ruštiny pro tzv. „rodilé mluvčí“. Tento program se sestává z modulů, které se věnují jednotlivým kompetencím. Studenti navštěvují právě ty moduly, které jim pomohou jejich jazykové deficity odstranit:

- Čtení a psaní
- Gramatika
- Akademický písemný projev
- Akademické ústní vyjadřování, reprodukce

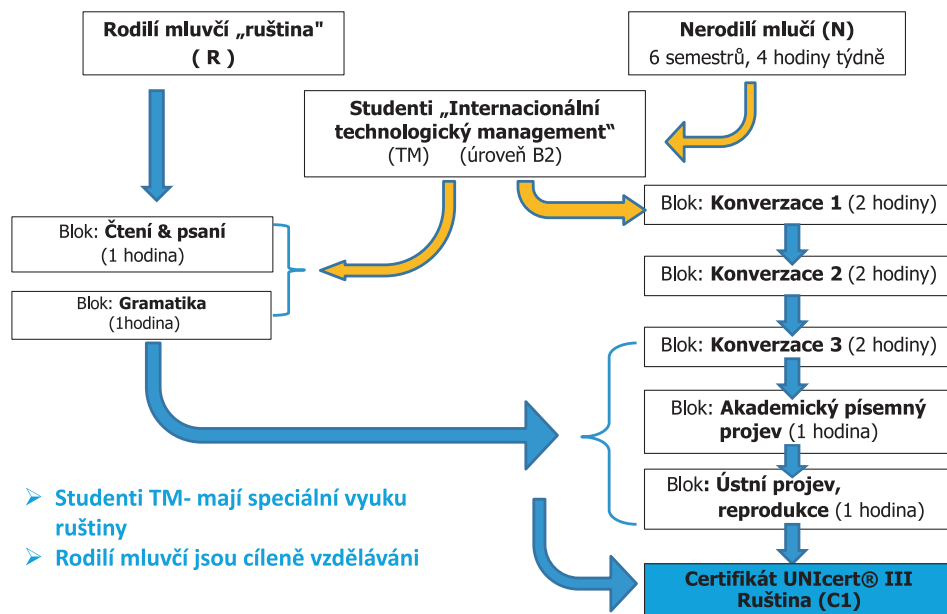
Po absolvování tohoto speciálního jazykového programu jsou studenti schopni úspěšně zvládnout zkoušku UNICert® III (= C1) ve všech čtyřech jazykových kompetencích.

Zároveň je zachována hlavní idea UNICert®u – jazykové vzdělávání je zaměřeno na specifiku vysokých škol a přípravu na budoucí povolání.

Cílem Jazykového centra OTH je integrovat do kurzu ruštiny UNICert® III (= C1) rovněž studenty bez pozadí mateřštiny. To znamená ty, kteří studují ruštinu 6 semestrů v rámci studijního oboru TM, a dospěli na úroveň B2. Pro ně byly vytvořeny převážně konverzační a další speciální moduly tak, že se nakonec všichni studenti, jak rodilí tak i nerodilí mluvčí, setkají v posledním modulu a vykonávají jednotnou závěrečnou zkoušku ve všech čtyřech jazykových kompetencích.

Systém tohoto jazykového programu je znázorněn ve schématu na obr. 1.

Pilotní projekt „Rodilí mluvčí“ - ruština



Obr. 1: Pilotní projekt „Rodilí mluvčí“ – ruština

Aby bylo přehledné, jaké kurzy a kolik týdenních vyučovacích hodin student úspěšně absolvoval, vede vyučující pro každého z nich portfolio – viz obr. 2.

Problematika výuky a testování studentů s mateřským jazykovým pozadím je v současné době aktuálním tématem jazykovědců a metodiků na univerzitách a vysokých školách. Pořádají se konference a semináře, kde se hledají cesty, jak s těmito studenty pracovat a jak je testovat.³

Vysoké školy zavádějí speciální kurzy pro „rodilé mluvčí“ (převažuje ruština) a to většinou zatím jako pilotní projekt. V Německu existuje pouze jedna vysoká škola, která má akreditovaný program ruštiny pro rodilé mluvčí, a to Hochschule Landshut.

Ostbayerische Technische Hochschule Amberg-Weiden v rámci reakreditace UNICert® u na podzim v roce 2016 požádá rovněž o akreditaci jazykového programu

³ Arbeitstreffen „Herkunftssprachen“, Impulsvortrag Ostbayerische Technische Hochschule Amberg-Weiden Zentrum für Sprachen, Mittel- und Osteuropa, 25. April 2015.

Jméno: _____

Matrikel-Nr.: _____

Kurs	Splněno	Podpis vyučující/ho
Čtení a psaní (1 hodina)		
Gramatika (1 hodina)		
Konverzace 1 (2 hodiny)		
Konverzace 2 (2 hodiny)		
Konverzace 3 (2 hodiny)		
Akademický písemný projev/ Eseje (1 hodina)		
Ústní projev/reprodukce (1 hodina)		
Celkem (8 hodin)		

Obr. 2: Ukázka portfolia

ruštiny pro rodilé mluvčí. O tento jazykový program pro studenty/žáky/další klienty s pozadím mateřštiny je velký zájem jak na půdě Ostbayerische Technische Hochschule Amberg-Weiden tak také u partnerských středních škol a mezi veřejností. Účastníci tohoto speciálního kurzu (a jeho jednotlivých modulů) získají certifikát, který jim pomáhá v dalším profesionálním životě a zvyšuje jejich šance na trhu práce.

Literatura

- BUTSCHEK, T., & REICH, A. (2014). Umfrage-Ergebnisse zum Projekt: „UNICert® für Ausbildungsgänge im Bereich Herkunftssprachen“, UNICert®. Interner Workshop (IWS) Goslar, 25. 05. 2014.
- BUTSCHEK, T. (2014). *Einführung von UNICert® für Herkunftssprachen*. Die UNICert®-Kommission, Oktober 2014.

Autorka

PaedDr. Ladislava Holubová, e-mail: l.holubova@oth-aw.de, Ostbayerische Technische Hochschule, Amberg-Weiden, Německo

Vystudovala Pedagogickou fakultu v Českých Budějovicích, obor čeština-němčina.

Pracovala na gymnáziu v Sokolově, na Ekonomické fakultě Západočeské univerzity, na Vyšší odborné škole cestovního ruchu v Karlových Varech. Češtinou jako cizím jazykem se zabývá od roku 1991 a český jazyk učila na nejrůznějších typech škol v Bavorsku. V současné době působí na Ostbayerische Technische Hochschule Amberg-Weiden, kde je členkou vedení Jazykového centra a vyučuje češtinu. Je autorkou a spoluautorkou několika publikací týkajících se metodiky češtiny jako cizího jazyka a provádí různá metodická školení v této oblasti.

K profilu učiteľa cudzích jazykov na technických univerzitách

Barbora Honnerová

Abstrakt: Pôsobenie učiteľa cudzieho jazyka vo vyučovacom procese musí byť v súlade s požiadavkami prezentovanými Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky. Cudzozjazyčné vyučovanie na technických univerzitách sa uskutočňuje kontinuálne, je pokračovaním jazykovej prípravy študentov na stredných školách. Hlavným cieľom je gradovať komplexný rozvoj jazykových zručností a ich adekvátne využitie v komunikácii.

Kľúčové slová: úloha učiteľa, výučba odborného jazyka, rozvoj jazykových zručností, plynulá prezentácia, kooperácia učiteľa jazyka s odborníkmi danej vednej disciplíny

Key words: role of a language teacher, foreign language for specific purposes, development language skills, fluent presentation, cooperation of a language teacher with the specialists

Úvod

Zmeny, ktoré nastali v spoločnosti za posledných dvadsať rokov, podstatne zvýšili požiadavky na pracovníkov vo všetkých sférach spoločenského života. V súčasnosti popri vysokej profesionalite do popredia vystupujú osobnostné črty ako je podnikavosť, iniciatívnosť, dynamickosť, schopnosť rýchlo reagovať na aktuálnu situáciu, spôsobilosť komunikovať. Všetky tieto charakteristiky nemôžu existovať bez komunikatívnej kompetencie v rodnom, ale aj v cudzom resp. cudzích jazykoch. Vysoká úroveň rozvinutých komunikačných zručností pracovníka zaisťuje pevné kontakty vo formálnom i neformálnom styku, pomáha prekonávať rôzne psychologické bariéry vo vzájomných vzťahoch a s ich pomocou sa dosahuje harmonická úroveň pracovnej aj individuálnej komunikácie. Na realizácii týchto potrieb sa vo významnej miere podieľajú ústavy/katedry cudzích jazykov na všetkých typoch vysokých škôl. Ich cieľom je pripraviť študentov tak, aby mohli splniť všetky očakávania spoločnosti a naplniť svoje pracovné i osobné ambície.

Vyučovanie cudzích jazykov na technických univerzitách je pokračovaním jazykovej prípravy na stredných školách. Hlavným cieľom je gradovať komplexný rozvoj jazykových zručností, rozšíriť ich o vedomosti o odbornom jazyku, naučiť študentov aktívne pracovať s odbornými textami a všetko využívať v komunikácii. Na výučbu cudzích jazykov sú kladené požiadavky prezentované v Spoločnom európskom referenčnom rámci.

Vysokoškolský učiteľ odborného cudzieho jazyka pracuje v podnetnom prostredí, ktoré ho posúva profesionálne i osobnostne a je determinujúcim faktorom jeho pracovného výkonu. Pri práci so študentmi zdokonaľuje svoje zručnosti, vedomosti, nadobúda pedagogické kompetentnosti v odbornosti predmetovej a odbornej,

učí sa transformovať vedecké poznatky získané vysokoškolským štúdiom na úroveň pochopiteľnú pre technicky sa vzdelávajúce auditórium. Podmienkou, aby učiteľ odborného cudzieho jazyka zvládol nároky kladené na prácu s odbornými textami, je výborná znalosť všeobecných zákonitostí terminológie, vlastností a spôsobov tvorenia termínov, syntaktických špecifik odborného textu a štylistických osobitostí odborného/náučného štýlu. Odborný jazyk je ponímaný ako jednota všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v istej odborne vymedzenej komunikačnej sfére tak, aby sa zabezpečilo porozumenie všetkých komunikantov pôsobiacich v danej oblasti. Zdôrazňuje sa funkčný prístup, samotný proces komunikácie.

S predmetovou odbornosťou – ovládaním cudzieho jazyka – je v úzkom vzťahu odbornosť, ktorá sa viaže na študijné zameranie, pre ktoré učiteľ daný jazyk vyučuje. Študenti vedia veľmi oceniť, keď „jazykár“ aspoň v obcej rovine rozumie odboru, ktorý študujú. Primerané odborné znalosti príslušného vedného/technického odboru je možné získať spoluprácou vyučujúceho s odborníkmi danej vednej disciplíny. Medzikatedrová kooperácia je nevyhnutná pre získavanie odborných textov, videí a iných materiálov pre jazykovú výučbu a pre napĺňanie potrieb odborných katedrií v jazykovom vzdelávaní poslucháčov. Osobnostne by učiteľ cudzieho jazyka na technickej univerzite mal mať isté predpoklady k technickému mysleniu a prejavovať záujem o technické, ekonomické a iné fakty. Nepožadujú sa detailné vedomosti, čo by ani nebolo možné pri širokom spektre študijných odborov, ale je nutné zmysluplné chápanie východiskovej problematiky.

„V didaktike odbornej komunikácie pracujeme s termínmi *odbornokomunikačné minimum*, na označenie základného komunikačného aparátu v odbornej sfére, *odbornokomunikačný model*, na označenie spôsobu prezentácie odborného obsahu a *odbornokomunikačná kompetencia*, na označenie schopnosti vnímať odborný prejav s porozumením, ako aj schopnosti produkovať/tvoriť odborné komunikáty“ (Pekarovičová, 2000, s. 5). Vybudovanie základného, *minimálneho, lexikálneho a gramatického inventára* sprístupňuje dospelým učiacim sa osvojiť si modely verbálneho správania v špecifických komunikačných situáciách, získať receptívne zručnosti – čítanie, počúvanie – a produktívne komunikačné schopnosti – hovorenie, písanie. *Komunikačný model* ponúka rôzne slovo tvorné, pomenúvacie a vetné prostriedky na určovanie, opis alebo klasifikáciu predmetov a javov a na vyjadrenie vzťahov v odborných komunikátoch. *Odbornokomunikačnú kompetenciu* možno získať osvojením si modelov tvorenia a fungovania termínov a základných komunikačných stratégií typických pre odbornú komunikačnú sféru. Formovanie vzájomných vzťahov medzi syntagmatickými a systémovými vlastnosťami odborných komunikátov, ovládnutie mechanizmov vzájomnej prepojenosti prostriedkov, ktoré participujú na výstavbe odborného textu s ohľadom na jeho obsah, formu a funkciu, vytvárajú predpoklady k tomu, aby komunikácia bola úspešná.

1 Odborný text – východisko i cieľ výučby

Východiskom i cieľom odborne zameranej výučby je odborný text, v ktorom sú logicky usporiadané a jazykovo stvárnené informácie o istom špecifickom predmete alebo jave. Na prezentáciu informácií sa využívajú textové modely, ktoré použitím rozličných morfológických, syntaktických a sémantických štruktúr alebo textotvorných elementov zabezpečujú komunikáciu v odbornej sfére. Výber adekvátnych prostriedkov, ich vhodné usporiadanie a uplatnenie pri voľbe alebo tvorbe textu má zohľadňovať schopnosť recipienta hodnotiť komponenty komunikácie a na základe vlastných vedomostí a skúseností primerane reagovať. Úspešnosť reakcie závisí od jeho vecných a lingvistických znalostí a interpretačných schopností. Odborný prejav je informačne nasýtenejší než prejav v bežnej komunikácii a teda komunikačný oblúk sa uskutočňuje pomalšie. Odborné texty určené na didaktické účely sa adaptujú, prispôsobujú zámerom a cieľom, ktorými autor chce pôsobiť na recipienta. Takisto selekcia metód a foriem prezentácie učiva je podmienená adresátom.

Učebné materiály, ktorými sú vhodne zvolené učebnice, autentické nahrávky prednášok v cudzom jazyku, inštruktážne filmy súvisiace so študovaným odborom, odporúčané mimoučebnicové pramene – prospekty, manuály, odborné časopisy, internetové zdroje, všetky v študovanom jazyku, ktoré sa využívajú vo vyučovacom procese a pri individuálnom štúdiu, vedú k dosiahnutiu stanovených cieľov. Rôzne typy zadaní naplňajú obsah výučby. Primárne sú to úlohy receptívnej povahy, postupne pribúdajú produktívne aktivity s textami pripravenými vyučujúcim a následne ich samostatné spracovanie – výber kľúčových slov, abstrakt, resumé, recenzia článku. Zručnosť odbornej komunikácie v cieľovom, teda cudzom jazyku, sa dá demonštrovať reprodukciou prečítaného textu, reprodukciou individuálne vybraného a samostatne pripraveného textu, odbornou štúdiou, prezentáciou v programe PowerPoint, schopnosťou viesť diskusiu, argumentovať, reagovať na podnety a pod. Učebné materiály, ktoré vyučujúci používajú na výučbu cudzieho jazyka sú rozdelené na základné, obligatórne, splňajúce požiadavky SERR a na doplnkové podľa odborného zamerania a vedomostnej úrovne študijnej skupiny.

V procese výučby cudzieho jazyka a v úsilí o dosiahnutie požadovaného cieľa treba zobrať do úvahy samotného učiaceho sa, recipienta, ktorý je objektom vzdelávacieho procesu, sociálno-psychologické faktory ovplyvňujúce tento proces. Tu by som chcela položiť otázky. Aká je úroveň prípravy vysokoškolských učiteľov v oblasti psychológie adolescentov a dospelých? Aké sú príčiny toho, že napriek úsiliu učiteľa, ktorý je profesionálne i osobnostne na úrovni, že napriek kvalitným učebným prostriedkom, relatívnemu záujmu zo strany študujúceho sa nepodarí veľkej skupine študentov vytvoriť si návyky odbornej cudzojazyčnej komunikácie? Odpovede na položené otázky by si asi vyžiadali väčší priestor aký poskytuje rozsah jedného príspevku.

Príprava vysokoškolských učiteľov cudzích jazykov na prácu s dospelými z pohľadu psychológie neexistuje. Nebola a pokiaľ viem ani nie je obsiahnutá v žiadnom fakultatívnom predmete vo vysokoškolskom systéme ich vzdelávania. Takže naše vedomosti o psychológii vysokoškolákov sú intuitívne, často založené na spomienkach ako na nás pôsobili naši vysokoškolskí učitelia, uplatňujúc systém pokus – omyl. Mnohí z vlastnej iniciatívy, často nesystematicky na úkor ďalšieho odborného vzdelávania, sa snažíme eliminovať tento nedostatok. Vedomosti, získané pod vedením profesionála v oblasti psychológie vzdelávania dospelých by boli veľmi žiadané.

2 Osobnostná typológia študentov

Proces ovládania cudzích jazykov má celý rad zvláštností a problematických miest. Osobnosť študenta, s ktorým prichádzame do styku, je v mnohých smeroch už sformovaná. Sú to dospelí ľudia, 19–23/24-roční. Ich vzťah k učeniu sa a k vzdelávaniu má pre každého z nich individuálny „osobnostný“ význam. Existujú rôzne pohľady na skupiny študujúcich a ich typologické zaradenie. Pri snahe rozčleniť študentov do skupín som sa rozhodla ako kritérium použiť mieru motivácie študovať. Prvú skupinu tvoria študenti orientovaní na vzdelávanie ako na hodnotu, ktorá profiluje ich spôsob života, nazeranie na spoločnosť a okolitý svet. Do ďalšej skupiny možno zaradiť „biznismenov“, to sú tí, pre ktorých je vzdelávanie nástrojom a prostriedkom na vytvorenie budúceho vlastného podnikania a tiež na získanie „užitočných kontaktov“ v priebehu štúdia. Tretiu skupinu tvoria tí, ktorí sa ešte nerozhodli pre profesionálnu orientáciu, nevedia, čo chcú teraz a ani v budúcnosti robiť, chcú si predĺžiť bezstarostný študentský život, štúdiom prerušia, často neukončia, alebo ak áno, tak získaním diplomu splnia želanie rodičov. Charakteristika študentov samozrejme môže byť aj iná, ale z tu uvedenej je evidentné, ako sa jednotliví študenti správajú, ak sú zaradení do jednej študijnej skupiny a vytvoria kolektív. Ten je vnímaný ako subjekt, ktorý nie je homogénny, vzniká v ňom hierarchické usporiadanie, jednotliví členovia sa navzájom ovplyvňujú. Od študijnej atmosféry v skupine závisí úspešnosť jednotlivca.

Do tejto všeobecne platnej typológie patrí aj kladný, záporný alebo indiferentný vzťah ku štúdiu cudzieho jazyka. Na úspešnosť jednotlivca pôsobia osobnostné danosti, sebadôvera, interpretačné schopnosti, ovládanie návykov ústneho prejavu pred auditóriom v rodnom jazyku, schopnosť adekvátne reagovať na publikum, pohotovo a presvedčivo korigovať svoje výpovede, využívať spätnú väzbu, intelektuálna schopnosť učiť sa; vlohy k štúdiu cudzích jazykov, jeho predchádzajúce pozitívne i negatívne skúsenosti s učením sa cudzieho jazyka; vnútorné presvedčenie o využití získaných vedomostí a jazykových zručností v budúcnosti v profesionálnom živote, podnetné rodinné prostredie. Psychologická, sociálna a kognitívna flexibilita je podmienená viacerými faktormi. Dôležitá je pozícia, ktorú má jednotlivec v skupine, či vznikajú konfliktné situácie, narážajú na seba záujmy a ambície

tých, ktorí chcú byť lídrami v cudzojazyčnej komunikácii, či jedinec pociťuje emocionálne napätie spôsobené neobjektívnosťou vyučujúceho alebo neadekvátnymi reakciami kolegov, alebo nespokojnosť so svojimi výsledkami. Hierarchizovať aspekty, ktoré majú vplyv na úspešnosť štúdia je problematické, pomenovať ich všetky vyčerpávajúcim spôsobom nie je možné.

Úloha učiteľa vo vyučovacom procese je napriek používaniu rôznych multimediálnych technických prostriedkov dôležitá a stále nezastupiteľná. Kľúčovým činiteľom v posune pri zlepšovaní zručností v cudzom jazyku je však učiaci sa, nie učiteľ. Hosenfeldová kladie dôraz na „zmenu myslenia vo vzťahu k učebnému procesu. Namiesto počiatkovej koncentrácie na akt učenia a prispôsobovania sa mu, by sme sa mali usilovať výučbu adaptovať na učenie sa – na učiaceho sa“ (1979, s. 24).

Učiteľ cudzieho jazyka určuje ciele, pripravuje učebné plány, organizuje a riadi učebný proces, hodnotí pokrok študentov, pripravuje vhodné učebné materiály. Zainteresovaný učiteľ má schopnosť získať pozornosť študentov, povzbudiť ich k aktivite, vytvoriť tvorivú a harmonickú atmosféru v študentskej komunite. Od začiatku výučby prezentuje požadovaný štandard, povzbudzuje študentov v úsilí dosiahnuť najvyššiu možnú úroveň osvojenia si cudzieho jazyka, ale nezľavuje zo svojich požiadaviek. Efektívne učiť a učiť sa znamená vynakladať množstvo energie, času a usilovnosti. Vzdelávací proces prebieha v interakcii dvoch strán, učiteľa a študenta. Ovládať jazyk dokonale znamená používať ho mimo učebne, nezávisle na materiáli a na aktivitách odohrávajúcich sa na vyučovaní.

3 Komunikácia ako konverzný proces

Komunikácia prebiehajúca prostredníctvom všetkých jazykových zručností je **konverzný proces**. Prijatú ústnu alebo písomnú informáciu používateľ cudzieho jazyka mení na myšlienky, alebo svoje myšlienky transformuje na správu v cudzom jazyku. Hovorenie a písanie sú aktívne kognitívne procesy, v priebehu ktorých sa tvoria alebo pretvárajú významy za nejakým účelom. Cieľom vysokoškolskej cudzojazyčnej prípravy je sformovať receptívne a produktívne zručnosti ústnej a písomnej odborne orientovanej komunikácie v cudzom jazyku. Treba zdôrazniť, že ide o *cudzojazyčnú odbornú medzikultúrnu kompetenciu profesionála*. Štruktúra odborných kompetencií má podmienený charakter, nakoľko medzikultúrny aspekt sa do istej miery vyskytuje vo všetkých jej komponentoch. Zameriame sa na *lingvistickú kompetenciu* zahŕňajúcu gramatickú a lexikálnu kompetenciu – používanie odbornej terminológie –, pretože tá využíva jazykové prostriedky rôznych úrovní na dosiahnutie konkrétnych cieľov odbornej komunikácie. Využijeme všetky jej prostriedky na získanie *pragmatickej kompetencie*, ktorej podstata je vo využití lingvistických a extralingvistických zručností, verbálnych a neverbálnych stratégií na stavbu a interpretáciu textov. Významné miesto v štruktúre patrí *sociálnej a sociolingvistickej a sociokultúrnej kompetencii* profesionála. Na základe absolvovaných

prípadových štúdií v rámci predmetu cudzí jazyk sa predpokladá jeho pripravenosť koexistovať s predstaviteľmi iných sociokultúrnych spoločností, používať vhodné jazykové prostriedky v závislosti na rôznych aspektoch kontextu, v ktorom prebieha komunikácia, aktívne prezentovať vedomosti o špecifikách cudzieho jazyka ovplyvňované zvykmi a kultúrou. Pre úspešnosť komunikácie a dosiahnutie konkrétnych cieľov je dôležité disponovať schopnosťou rozumieť sociokultúrnemu kontextu, pravidlám, normám a tradíciám špecifickým pre danú jazykovú oblasť. Rešpekt voči osobe partnera, ktorý profesionáli/odborníci prezentujú dokonalým zvládnutím všetkých kompetencií je zárukou úspechu v odbornej komunikácii.

Odpovedať na druhú otázku vyčerpávajúcim spôsobom nie je možné. Príčiny neschopnosti komunikovať v cudzom jazyku sú širokospektrálne. Spomenula by som faktory, ktoré sú evidentné pri hodnotení úspešnosti/neúspešnosti jazykového vzdelávania študentov Žilinskej univerzity. Prioritne je to výber študentov. Na niektoré študijné odbory sú prijímaní uchádzači, ktorí typologicky patria do tretej mnou uvádzanej skupiny. Nevedia, čo chcú študovať a o svojej profesionálnej perspektíve nemajú jasnú predstavu. Ďalším činiteľom je fakt, že cudzí jazyk ako povinný predmet je zaradený do prvého ročníka, kedy univerzitu opúšťa najviac nerozhodnutých študentov. Výučba vo vyšších ročníkoch je úspešná, keďže niektoré fakulty zaraďujú cudzí jazyk do tretieho a štvrtého ročníka. Počet študentov v skupinách je nižší a väčšina z nich je motivovaná, pretože absolvovali zahraničnú prax a pocítili potrebu aktívne komunikovať cudzím jazykom v odbornej sfére. Zmenila by som ešte nedostatočnú vybavenosť učební didaktickou technikou.

4 Cudzí jazyk ako súčasť výchovného procesu

Na technických univerzitách prebieha predovšetkým vzdelávací proces. Výchovný proces je často považovaný za problematiku, ktorá sa týka rodiny a pôsobenia škôl na nižších úrovniach, a teda je už ukončený. Vysokoškolskí študenti prichádzajú z rodinného a zo známeho stredoškolského prostredia do nového kolektívu združeného na profesionálnej báze. Študenti po absolvovaní niekoľkoročného štúdia odborného cudzieho jazyka a po ukončení univerzitného vzdelávania sa zariaďujú medzi odbornú používateľskú reprezentáciu. Pri plynulom štúdiu cudzieho jazyka, ktoré sa nevyhnutne uskutočňuje komparáciou s rodným jazykom, usmerňovaní rôznymi edukačnými zásahmi, ani si neuvedomujú, získajú masu vedomostí o jazyku, termíne, jeho fungovaní v systéme jazyka, vypestujú si návyky cudzojazyčnej rečovej etiky, ich ústny a písomný odborný prejav sa stane profesionálnym. Osvoja si schopnosť individualizovať svoj verejný prejav a posilní sa ich sebadôvera a samostatnosť. Dochádza tak k naplneniu výchovného zámeru ďalej rozvíjať osobnosť vysokoškoláka, bez toho, aby tento cieľ bol vopred deklarovaný. Úroveň natívneho hovorca v cudzom jazyku dosiahnu iba vysoko motivovaní, na jazyky nadaní jednotlivci. Väčšina však bude vnímať „osvojovanie a používanie jazyka ako prirodzený spôsob sociálneho bytia, ktorý sa integruje do daného sociálneho

celku. Takto si vypestujú stav jazykovej pohotovosti ako prirodzeného bytia, čo im umožní kedykoľvek „nasadiť seba“ do sociálnej interakcie a tak reprodukovať svoj prirodzený spôsob sociálneho bytia“ (Dolník, 2010, s. 283).

Odborná verejnosť, ku ktorej budú patriť aj nami vyškolení odborníci, tvorí kompaktné spoločenstvo profesionálne aktívnych, vzdelaných, motivovaných jedincov, ktorí si uvedomujú praktickú hodnotu spisovného jazyka, rodného i cudzieho, a s rešpektom ich používajú. V súvislosti s internacionalizáciou sociálnych interakcií, európskou integráciou a sústavnými kontaktmi s nositeľmi iných jazykov si upevňujú svoje jazykové sebavedomie a zaraďujú sa medzi multilingvistov.

Záver

Dosiahnuť optimálny cieľ vo výučbe cudzieho jazyka na technickej univerzite je možné len v súčinnosti motivovaného, odborne kvalitne pripraveného učiteľa, zainteresovaného študenta, učebníc, ktoré naplňajú odborné záujmy študentov, vhodnou voľbou metód a postupov cudzojazyčného vyučovania, dobre vybavenými učebňami.

Aký by mal byť učiteľ cudzieho jazyka na technickej univerzite?

- Kvalitne pripravený vo svojej odbornosti, profesionálny vo vedomostiach z oblasti terminológie; schopný eliminovať nepotrebné lingvistické informácie a kompenzovať ich vedomosťami potrebnými pre prácu s odbornými textami, rešpektovať potreby študentov.
- Psychicky pripravený na nevyhnutnosť zvyšovať svoju kvalifikáciu o technické vedomosti v súlade so súčasnou úrovňou rozvoja technológií podľa profilu vysokej školy.
- Ochotný vzdelávať sa v oblasti používania multimedialnej techniky s cieľom využívať ju v učebnom procese.
- Byť pripravený zúčastniť sa na príprave učebných textov a následne odborných jazykových učebníc určených pre rôzne vedomostné úrovne ovládania cudzieho jazyka.
- Informatívne sa zoznamuje s psychológiou adolescentov a dospelých, so sociálno-psychologickými faktormi výučby študentov technických univerzít, ktoré majú svoje špecifiká v porovnaní so študentmi netechnických vysokých škôl.
- Byť vnímavý voči študentom so sociálne slabšieho prostredia a taktne zaobchádzať so študentmi, ktorí evidentne nemajú predpoklady zvládvať jazyk na požadovanej úrovni, ale prejavujú aktivitu v rámci vyučovacieho procesu.

Požiadavky na učiteľa cudzieho jazyka sa môžu meniť a rozširovať. Podstatné je, aby bol dosiahnutý vzdelávací cieľ, aktívna komunikácia na primeranej úrovni,

rozvinuli sa znalosti o sociokultúrnych reáliách, aby absolventi technických univerzít získali pozitívny vzťah k učeniu sa cudzích jazykov a aby v ich štúdiu pokračovali alebo aspoň si udržiavali úroveň, na ktorú sa s našou pomocou dostali.

Na záver by som chcela apelovať na inštitúcie, ktoré vzdelávajú a pripravujú pre prax učiteľov cudzích jazykov, aby zväžili zaradenie predmetov zameraných na vzdelávanie dospelých, aspoň fakultatívne, tak ako to je zvykom v anglosaských krajinách. Mám na mysli certifikát CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults). Taktiež v rámci výučby lexikológie, aby sa venovali problematike teórie terminológie a jej praktickej prezentácii v odborných textoch. Tu sa odvolávam na certifikát ESP (English for Specific Purposes). Metodicky spracované poznatky z týchto programov by bolo možné využiť v magisterskej forme štúdiá pre všetky cudzie jazyky. Takáto inovácia učebných programov by bola zaiste prospešná pre ďalšie generácie učiteľov, ktorí vzdelávajú dospelých v odbornom jazyku.

Literatúra

- DOLNÍK, J. (2010). *Teória spisovného jazyka so zreteľom na spisovnú slovenčinu*. Bratislava: Veda.
- GAVORA, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- GNINENKO, A. V. (2010). Problemy professionalno orientirovannogo obučeniya inostrannomu jazyku v techničeskom vuze. In *Materialy 77-uj međunarodnoj naučno-techničeskoj konferencii AAI*, s. 166 až 176.
- HAARMANN, H. (1993). *Geschichte und Zukunft der Sprachnationen zwischen Atlantik und Ural. (The world of European languages: Past and present of the linguistic nations between Atlantic and the Ural Mountains)*. Frankfurt: New York Campus.
- HONNEROVÁ, B. (2014). Die Veränderungen im terminologischen Fond der Lexik des Landverkehrs. In *Sammelband der Beiträge der XI. internationalen Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei, 1.-3. Juli 2012 Banská Bystrica*, Herausgegeben von Zemaníková, N., Molnárová, E., s. 97–101.
- HOSENFELD, C. ET AL. (1979). A Learner in Today's Foreign Language Classroom. In *The Foreign Language Teacher in Today's Classroom Enviroment. Reports of the Northeast Conference on the Teaching Foreign Language*, s. 17–31. London: Academic Press.
- CHODĚRA, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- PEKAROVIČOVÁ, J. (2000). Lingvodidaktické aspekty odbornej komunikácie. *Slovenská reč*, 65, s. 3–10.
- TRIM, J., NORTH, B., & COSTE, D. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt – Verlag.
Dostupné z: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de>

Autorka

Mgr. Barbora Honnerová, PhD., e-mail: barbora.honnerova@uniza.sk, Sekcia cudzích jazykov Ústavu celoživotného vzdelávania Žilinskej univerzity v Žiline, Slovenská republika

V rokoch 1995–2000 študovala na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove študijný odbor nemecký jazyk a literatúra. Od októbra 2005 do augusta 2015 pracovala ako odborná asistentka na Žilinskej univerzite v Žiline. Od septembra 2016 je zamestnaná v Sekcii cudzích jazykov na Ústave celoživotného vzdelávania ŽU v Žiline na pozícii asistent. Vyučuje nemecký jazyk v študijných odboroch železničná doprava, cestná a mestská doprava, elektronický obchod a manažment na Fakulte prevádzky a ekonomiky dopravy a spojov. V auguste 2015 obhájila dizertačnú prácu *Produktívne pomenúvacie štruktúry v oblasti koľajovej dopravy v nemčine a slovenčine*. Výsledky výskumu publikuje v germanistických zborníkoch, zborníkoch Žilinskej univerzity a v zahraničí v zborníkoch vydávaných Užhorodskou univerzitou.

Hlavnou oblasťou jej profesionálneho záujmu je terminológia koľajovej dopravy. Venuje sa výskumu v oblasti derivatológie v porovnávacom pláne nemeckého a slovenského jazyka. Svoju pozornosť tiež zameriava na pozíciu a význam termínu v odbornom texte, problematiku výučby čítania odborného textu s porozumením.

Inovativnosť, modernizácia a progresívnosť výučby odborného jazyka z pohľadu učiteľa odborného jazyka

Anna Horňáková

Abstrakt: V príspevku prostredníctvom prieskumu zisťujeme do akej miery sa prejavuje inovácia, modernizácia a progresívnosť vo výučbe odborného jazyka. Výsledky prieskumu potvrdili potrebu využívania inovácií a modernizácie výučby nielen z dôvodu zvýšenia motivácie k učeniu odborného jazyka, ale aj lepšieho uplatnenia absolventov v odbornej praxi.

Kľúčové slová: inovácia, odborný jazyk, učiteľ, študent, odborná prax

Key words: innovation, professional language, teacher, student, professional practice

Úvod

Pre súčasnú vyspelú spoločnosť je typický neustály nárast poznatkov, ktoré škola už nemôže sprostredkovať tak, ako bolo zvykom v tradičnom vzdelávaní, ale je potrebné uplatňovať aj nové, inovatívne vyučovacie metódy založené na interaktívite a modernizácii výučby (Horňáková 2010). V dnešnej dobe sa poskytuje čoraz širší priestor k inovácii, modernizácii a progresívnosti vzdelávacieho procesu vrátane vzdelávania v odbornom jazyku. Podľa Průchu a Walterovej (2009) „Inovácie vo vzdelávaní predstavujú nové, netradičné pedagogické koncepcie a praktické opatrenia, ktoré sú zamerané najmä na obsah a organizáciu škôl, vzdelávanie, hodnotenie žiakov, klímu školy priaznivú smerom k žiakom, vrátane uplatňovania nových technológií vo vzdelávaní.“

Orientácia a obsah výučby odborného jazyka vyplýva z potrieb trhu, ekonomiky, sociálneho rozvoja krajiny, kultúry, tradícií a vracia sa k jazyku v podobe nových efektívnych a moderných postupov, metód a foriem výučby. V súčasnej dobe jednou z požiadaviek pri prijímaní do zamestnania, hlavne v zahraničných firmách pôsobiacich na Slovensku, je ovládanie odborného cudzieho jazyka. Z uvedeného vyplýva, že komunikácia v odbornom jazyku si vyžaduje nielen odborné, ale aj jazykové vedomosti a zručnosti, jedno bez druhého nemôže existovať.

1 Pedagogické inovácie a metódy vo výučbe odborného jazyka

Učenie sa odborného jazyka je zložitým a komplexným procesom, a preto na jeho zvládnutie používame rôzne prístupy a metódy. Zlepšovanie spolupráce študenta a učiteľa v prostredí, v ktorom je študent vedený k samostatnosti, je indikátorom relatívne vysokej motivácie učiť sa odborný jazyk. Pri výbere vyučovacích motivačných metód neexistuje najefektívnejšia, univerzálna vyučovacia metóda. Práca

so študentmi na každej vyučovacej hodine mala by byť pestrá, nemala by upadnúť do stereotypu. Študent sám by mal mať pocit, že sa podieľa na organizovaní vyučovania. Má mať jasne definované úlohy a dostať šancu pracovať individuálne a mal by prevziať zodpovednosť za riešenia ako člen tímu. To si vyžaduje skúseného a zanieteného pedagóga schopného reagovať na profesionálne podnety a vývojové trendy. Ideálne je využiť také formy a metódy, ktoré by čo najvýstižnejšie a zároveň prítlačivým spôsobom umožnili študentom zvládnuť danú problematiku. Preto by nemala chýbať pri vyučovaní odborného jazyka projektová práca, problémové vyučovanie, prípadové štúdie, skupinová práca a iné.

Odborne zameraná jazyková príprava študentov vysokých škôl nespočíva iba vo výučbe odbornej lexiky. Odborná lexika by mala byť v tomto prípade len prostriedkom, nie cieľom. V limitovanom rozsahu troj-štvorsestrálnej výučby sa môže študent oboznámiť len so základnými odbornými pojmami a poznatkami.

Primárnou metódou sa stala priama komunikatívna metóda a jej varianty aktivizujúce metódy vyučovania odborného jazyka (Bálintová 2003). Pri osvojení cudzieho jazyka dôležitú úlohu zohráva precvičovanie, automatizácia a upevňovanie daného javu, gramatika, lexika ako súčasť komunikatívnej kompetencie (Repka 2001, 14).

Študent by mal v simulovanom prostredí trénovať také komunikačné modely a situácie, ktoré by ho ako absolventa zvýhodňovali na globálnom trhu práce. Tým sa odborná jazyková príprava stáva významným faktorom aj v konkurenčnom prostredí univerzít. Dobře vybudované pracovisko s erudovanými, metodicky kompetentnými pedagógmi, s dobrým technickým zázemím, ktoré už zďaleka nepredstavuje len počítač, bude zásadne prispievať k mobilite a uplatniteľnosti absolventa v konkurenčnom prostredí.

1.1 Moderná didaktická technika v súčasnom vzdelávaní

Využitie počítačových technológií a mnohé ďalšie prostriedky súvisiace práve s nimi (napr. interaktívne tabule, dataprojektor a pod.) prispievajú k rozvoju a modernizácii procesu vzdelávania. Taktiež rozvoj internetu priniesol nové možnosti v oblasti vzdelávania, a to najmä formu vzdelávania tzv. e-learning. Snaha o plnohodnotné využitie interaktívnych tabúl vo výučbe si vyžiadala prípravu tzv. interaktívnych učebníc, ktoré sú väčšinou spracované v elektronickej podobe a možno ich charakterizovať ako ucelený súbor výukových dát a materiálov, slúžiacich k vyučovaniu pomocou interaktívnej tabule. Skladajú sa prevažne z dvoch častí, výkladovej a dynamickej. Základ výkladovej časti tvorí statická časť, totožná s obsahom tlačenej učebnice. Táto časť umožňuje efektívnu prácu s obrazovým materiálom, napr. fotografiami, ilustráciami a ďalšími komponentmi. Dynamickú časť tvorí systém multimédií zakomponovaných do preberaného učiva, a to dopĺňajúce videosekvencie, 2D a 3D animácie, zvukové nahrávky, obrázky a odka-

zy na webové stránky a odborné texty doplňujúce tlačenu učebnicu, príkladom sú výučbové materiály, ktoré využívame pri výučbe odborného jazyka na Fakulte zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove (Hornáková 2015).

Počítačové technológie a internet sú významným pomocníkom pri príprave učiteľov na výučbu. učitelia majú možnosť vytvárať rôzne výučbové materiály a to nielen v textovej podobe, ale majú možnosť využívať aj zvuk, obraz, fotografie, video a pod. Vďaka počítačovým programom dokáže vytvoriť učiteľ rôzne prezentácie, testy, doplňovačky a iné aktivity, ktoré majú profesionálny vzhľad a hlavne si ich dokáže prispôbiť na „mieru“ danému študijnému odboru, ktorý vyučuje.

Veľký prínos počítačových technológií je aj v oblasti archivácie a aktualizácií údajov – počítače dokážu ukladať a uchovávať obrovské množstvo materiálov v elektronickej podobe, s ktorými možno ľahko manipulovať. Uložené dáta sa dajú kedykoľvek upraviť, aktualizovať, prípadne zverejniť na internete, kde sú prístupné všetkým v neobmedzenej miere. Učitelia tak nemusia namáhavo nanovo vypracovávať nové materiály, ale jednoducho upravujú a prispôbia staré, ktoré môžu zdieľať aj so svojimi kolegami dokonca z iných pracovísk.

V procese jazykovej výučby študenti majú možnosť pomocou počítača riešiť samostatné úlohy, hľadať riešenia v zadaniach simulujúcich realitu, doplňovať chýbajúce údaje, riešiť rôzne problémové úlohy, učiť sa v spolupráci s jednotlivcom alebo v kolektíve. Zároveň s tvorbou projektov, riešením úloh a ich následným prezentovaním sa rozvíja kreativita a prezentačné zručnosti, fantázia a samovzdelávanie u študentov.

Počítačové technológie a internet vo veľkej miere pomáhajú pri vzdelávaní hendikepovaných, alebo pri študentoch so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Poskytujú hendikepovaným textové dokumenty, prípadne zvukovo prehrať text, ale aj uľahčujú komunikáciu s tými, ktorí sa nemôžu zúčastniť priamo vzdelávania. Tieto prostriedky interaktívneho vzdelávania v cudzích jazykoch sprostredkujú množstvo zaujímavých informácií spracovaných v podobe pútavých animácií, názorných videí, atraktívnych simulácií, obrázkov a cvičení, pomáhajú selektovať základné učivo v danej téme, rozširujú ho zameraním na aplikácie z bežného života a praxe. Didaktická technika je neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacieho procesu, či už ide o prípravu učiteľa na vzdelávací proces alebo jej priama aplikácia do vyučovacích hodín, pomáha pri nadobúdaní vedomostí a zručností študenta a podporuje jeho záujem o predmet.

1.2 Rola učiteľa odborného jazyka v edukácii

V dnešnej dobe sa mení koncepcia vysokej školy a tým aj rola učiteľa. Implementáciou didaktickej techniky a moderných vyučovacích metód do vyučovacieho procesu učiteľ odborného jazyka nestráca svoje postavenie, iba sa mení. Jeho rola

je v tvorbe, výbere i hodnotení učebných aktivít, úloh a procesov. Učiteľ by mal byť vysokokvalifikovaným sprievodcom, kontrolórom a organizátorom na ceste k jazykovej dokonalosti študenta (Chodra, Ries 2000). Nové, moderné technológie odbremení učiteľov od stereotypu, mechanickej práce a vytvorí sa priestor pre kreatívnu, motivujúcu činnosť.

Výsledkom učiteľovho pôsobenia by mali byť samostatní, aktívni a tvoriví absolventi, ktorí disponujú bohatými odbornými a jazykovými znalosťami. Rozvoj osobnosti a tvorivosti študenta, rozvoj schopnosti kooperácie a komunikácie sa môže realizovať prostredníctvom nového, inovatívneho prístupu učiteľa k vyučovaciemu procesu, v ktorom má prioritné miesto komunikácia.

Nevyhnutnosť modernizácie a aktualizácie výučby odborného jazyka vzhľadom na nové potreby spoločnosti a aj jednotlivca by mala byť zahrnutá v každej vyučovacej hodine. Táto požiadavka sa tiež spája s najnovšou didaktickou technikou. Okrem odbornej spôsobilosti mal by formovať aj osobnostnú a sociálnu kompetenciu ako súčasť interkultúrnej kompetencie.

Pri príprave absolventov vysokých škôl okrem sústreďovania sa na výkon povolania je potrebné zamerať sa na poznávanie cudzích krajín (histórie, kultúry, geografie, atď.), ale aj na poznávanie príslušníkov iných kultúr (ich života, tradícií, zvykov, spôsobu života, komunikácie, atď.). Je potrebné, aby v súčasnej multikultúrnej spoločnosti učiteľ zdôraznil úlohu jazyka ako nástroja dorozumievania sa národov, kultúr, prezentácie jazykového a kultúrneho dedičstva, mal by sa snažiť podporovať študentskú mobilitu a využívať ju na získavanie informácií a výmeny názorov, odborných zručností aj na poznávanie inej kultúry a rozvíjanie vzťahov s partnerskými zahraničnými inštitúciami. Výučba odborného jazyka by nemala byť povinnosťou, nutnosťou, ale naopak radosťou, vytvorením si pozitívneho vzťahu, ktorý prináša osobný aj ekonomický prospech.

1.3 Ciele a požiadavky odborného jazykového vzdelávania

Výučba odborného jazyka na vysokých školách sa spája s hľadaním nových spôsobov ako ho učiť čo najefektívnejšie, aby sa dosiahol požadovaný cieľ.

1.4 Ciele komunikácie v odbornom jazyku:

- efektívne a profesionálne komunikovať v odbornej praxi,
- získavať spätnú väzbu,
- aktívne počúvať, rozvíjať rôzne formy rozhovorov,
- aktívne a cielene klásť otázky,
- vyjadrovať sa jednoducho a zrozumiteľne bez použitia komplikovaných odborných výrazov a slovných spojení,

- identifikovať bariéry komunikácie a ovládať prostriedky ako ich eliminovať,
- používať efektívne neverbálnu komunikáciu,
- naučiť študentov porozumieť princípom a procesom odbornej komunikácie a vedieť ich následne využiť v profesionálnej praxi,
- dokázať prevziať za seba zodpovednosť za porozumenie v komunikácii,
- rozvíjať schopnosť vnímať pocity a potreby svojich komunikačných partnerov,
- vplývať vhodnou motiváciou na študentov, aby zažili radostný pocit z obojstrannej výmeny informácií a skúseností, ktorý by viedol k naplneniu zamýšľaných cieľov,
- uvedomiť si, že pri výučbe odbornej cudzojazyčnej komunikácie nejde iba o nadobúdanie znalostí odbornej slovnej zásoby, určitých morfológických a syntaktických výrazových prostriedkov a foriem charakteristických pre odborný jazyk, ale aj o osvojenie si stratégie myslenia a štruktúr vyjadrovania sa.

2 Materiál a metodika

Vychádzajúc z problematiky inovácie a modernizácie výučby odborného jazyka sme realizovali prieskum na Fakulte zdravotníckych odborov PU v Prešove formou krátkeho dotazníka (7 zatvorených položiek). Návratnosť bola 100 %. Prieskumnú vzorku tvorilo 100 študentov 2. ročníka dennej formy bakalárskeho štúdia odboru ošetrovateľstvo a urgentná zdravotná starostlivosť. Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť, do akej miery sa prejavuje inovácia, modernizácia a progresívnosť vo výučbe odborného jazyka. Výsledky prieskumu prezentujeme v tabuľkovom znázornení.

3 Výsledky

Tab. 1: Hodnotenie výučby odborného jazyka

Hodnotenie výučby odborného jazyka ako inovatívna, moderná a progresívna metóda	Počet respondentov (n = 100)	Percentuálne vyjadrenie (100 %)
áno	93	97 %
nie	7	3 %

Zo 100 % opýtaných respondentov 97 % (tab. 1) hodnotilo výučbu odborného jazyka ako inovatívnu, modernú a progresívnu, len malé percento (3 %) respondentov odpovedalo záporne. Väčšina respondentov si uvedomuje dôležitosť výučby odborného jazyka nielen pre potreby praxe ale tiež pre svoj ďalší profesionálny a osobnostný vývoj.

Väčšina respondentov (76 %) bola spokojná s výučbou odborného jazyka (tab. 2), čo je potešujúcim faktorom pre zabezpečenie výučby, ktorá spĺňa požiadavky nie-

Tab. 2: Spokojnosť respondentov s výučbou odborného jazyka

Spokojnosť s výučbou odborného jazyka	Počet respondentov (n = 100)	Percentuálne vyjadrenie (100 %)
úplná spokojnosť	79	76 %
čiastočná spokojnosť	15	14 %
nevjadrenie sa k výučbe	4	8 %
nespokojnosť	2	2 %

len kvalitnej jazykovej úrovne ale aj úrovne odborných vedomostí v oblasti ošetrovateľstva a urgentnej zdravotnej starostlivosti.

Tab. 3: Hodnotenie učiteľa odborného jazyka

Hodnotenie učiteľa odborného jazyka	Počet respondentov (n = 100)	Percentuálne vyjadrenie (100 %)
úplná spokojnosť s učiteľom	75	70 %
čiastočná spokojnosť	12	17 %
nespokojnosť	10	10 %
nevjadrenie sa	3	3 %

Až 70 % respondentov vyjadrilo spokojnosť s učiteľom odborného jazyka. Ako v predchádzajúcej položke dotazníka spokojnosť s výučbou odborného jazyka korešponduje s pedagogickými schopnosťami a odbornými zručnosťami učiteľa odborného jazyka, ktorý disponuje nielen kvalitnými jazykovými zručnosťami, ale aj príslušnými odbornými vedomosťami v príslušných študijných odboroch.

Tab. 4: Spokojnosť s aplikáciou didaktických metód

Aplikácia didaktických metód	Počet respondentov (n = 100)	Percentuálne vyjadrenie (100 %)
úplná spokojnosť	91	88 %
čiastočná spokojnosť	8	10 %
nespokojnosť	1	2 %

Čo sa týka spokojnosti s aplikáciou didaktických metód vysoké percento (88 %) respondentov sa vyjadrilo pozitívne (tab. 4). Je to potešujúci faktor pre výučbu odborného jazyka, avšak ešte stále je čo zlepšovať v didaktickej oblasti a učiteľia odborného jazyka by sa mali snažiť neustále hľadať a skúšať nové formy, metódy a postupy ako inovovať a zatriktívniť výučbu z didaktického hľadiska.

Organizácia výučby je rovnako dôležitá ako jej obsah a forma. Učiteľ by sa mal snažiť zaujať študentov nielen obsahovo, ale mal by klásť dôraz aj na organizáciu vyučovacej hodiny, a to striedaním činnosti, zaradením nových úloh, ktoré vzbudia záujem a pomôžu odbúrať stereotyp a pritiahnu pozornosť študentov. Zistili sme, že až 79 % našich respondentov je spokojných s organizáciou výučby. Existuje

Tab. 5: *Spokojnosť s organizáciou výučby odborného jazyka*

Organizácia výučby odborného jazyka	Počet respondentov (<i>n</i> = 100)	Percentuálne vyjadrenie (100 %)
úplná spokojnosť	81	79 %
častočná spokojnosť	12	17 %
nespokojnosť	7	4 %

však aj nízke percento (4 %) študentov, ktorí nie sú spokojní s organizáciou výučby (tab. 5).

Tab. 6: *Spokojnosť s využívaním didaktických pomôcok*

Využívanie didaktických pomôcok	Počet respondentov (<i>n</i> = 100)	Percentuálne vyjadrenie (100 %)
úplná spokojnosť	67	72 %
častočná spokojnosť	30	27 %
nespokojnosť	3	1 %

Z výsledkov prieskumu (tab. 6) môžeme usúdiť, že viac ako polovica študentov (72 %) je spokojných s využívaním didaktických pomôcok pri výučbe odborného jazyka. Učenie odborného jazyka je zložitým a komplexným procesom, a preto na jeho zvládnutie je vhodné používať všetky dostupné inovatívne didaktické pomôcky, ktoré môžu prispieť k skvalitneniu a zefektívneniu výučby. Učiteľ odborného jazyka by sa mal snažiť použiť každú didaktickú pomôcku, ktorú má k dispozícii a ovláda jej použitie.

Tab. 7: *Najobľúbenejšie formy výučby odborného jazyka*

Formy výučby odborného jazyka	Počet respondentov (<i>n</i> = 100)	Percentuálne vyjadrenie (100 %)
multimediálna výučba, (využitie počítača, internetu a interaktívnej tabule)	51	51 %
situačné úlohy (párová, skupinová práca)	25	23 %
audioorálna výučba	13	14 %
prezentovanie odborných tém (pomocou programu power point)	11	12 %

Čo sa týka foriem výučby odborného jazyka (tab. 7) viac ako polovica respondentov (51 %) označila multimediálnu výučbu za najobľúbenejšiu formu výučby odborného jazyka, ostatné formy nasledovali v poradí: situačné úlohy (23 %), audioorálna výučba (14 %) a prezentácia odborných tém (12 %).

4 Výhody ovládania odbornej cudzojazyčnej terminológie

Z vlastných skúseností pri efektívnej výučbe odborného jazyka sme zaznamenali, že študenti používajú odborný jazyk pri učení sa iných odborných predmetov, zvyšuje sa motivácia učiť sa odborné predmety, efektívnosť ovládania odborných predmetov je vyššia, študenti disponujú lepšími vedomosťami, odborný jazyk pomáha k rozvoju medzipredmetových vzťahov, študenti lepšie využívajú rôzne štýly učenia, lingvistickú rozmanitosť, výraznejšie sa rozvíjajú sociálne a komunikačné schopnosti študentov, čo možno sledovať pri riešení špecifických, problémových situácií počas odbornej praxe, študenti ovládajúci odbornú cudzojazyčnú terminológiu sú lepšie jazykovo a odborne pripravení na mobilitné stáže v zahraničí, ktoré môžu absolvovať ešte počas štúdia na vysokej škole, u študentov možno pozorovať plynulosť vyjadrovania sa, širší rozsah slovnej zásoby aj v materinskom jazyku prostredníctvom ovládania odborných termínov, ktoré sú rovnaké alebo podobné aj v iných cudzích jazykoch, u študentov možno vidieť celkové zlepšenie komunikačných kompetencií vo svojom odbore štúdia, študenti ovládajúci odbornú cudzojazyčnú terminológiu sú lepšie pripravení na praktický život a prácu v multikultúrnom svete, majú väčšiu šancu uplatnenia sa na trhu práce po ukončení vysokej školy doma alebo v zahraničí.

Záver

Záverom môžeme konštatovať, že výsledky nášho prieskumu potvrdili potrebu využívania inovácií a modernizácie výučby odborného jazyka nielen z dôvodu zvýšenej motivácie k učeniu sa odborného jazyka ale aj lepšej pripravenosti pre budúce povolanie. Naši respondenti potvrdili spokojnosť s výučbou odborného jazyka rovnako aj s vyučujúcim odborného jazyka, využívaním didaktických pomôcok, aplikáciou didaktických metód, ktoré prispievajú k odstráneniu stereotypu výučby a súčasne vzbudzujú záujem študentov o učenie sa odborného jazyka.

Literatúra

- BÁLINTOVÁ, H. (2003). *Cudzie jazyky áno, ale ako?* Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- HORNÁKOVÁ, A. (2009). Zvyšovanie motivácie na učenie sa odborného jazyka. In *Odborný jazyk na vysokých školách V*: zborník prací z medzinárodnej konferencie [CD-ROM], Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, 2009, s. 87.
- HORNÁKOVÁ, A. (2010). English – the language of globalisation. *Sucasni doslidžennja z inozemnoji filologii*, Vypusk 8: zbirnik naukovych prac, Užhorod: TIMPANI, p. 117.
- HORNÁKOVÁ, A. (2015). Moduly-zdravotníctvo-anglický jazyk: ročník 1., Bc. stupeň štúdia: odbory urgentná zdravotná starostlivosť, fyzioterapia, pôrodná asistancia a ošetrovatelstvo. In *Interaktívna tabuľa vo vyučovaní odborného cudzieho jazyka* [elektronický zdroj]: metodická príručka. s. 207–237 Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- CHODĚRA, R., & RIES, L. (2000). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. Ostrava: Ostravská univerzita.

PRŮCHA, J., & WALTEROVÁ, E. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha.: Portál.

РЕРКА, R. (2001). *Грамматика и перспективы ее учения и преподавания*. Bratislava: RETAAS.

Autorka

RNDr. Anna Horňáková, PhD., e-mail: anna.hornakova@unipo.sk, Katedra medicínsko-technických odborov, Fakulta zdravotníckych odborov, Prešovská univerzita v Prešove, Slovenská republika.

Autorka pracuje na Prešovskej univerzite v Prešove od roku 2004 ako odborná asistentka pre výučbu odborného jazyka na Fakulte zdravotníckych odborov, kde vyučuje aj odborné predmety biofyziku, biochémiu a rádiológiu. Jej vedecká a publikačná činnosť je zameraná na problematiku komunikácie v cudzom jazyku v oblasti zdravotníctva, interkultúrnu a multikultúrnu komunikáciu. Je tiež autorkou vedeckej monografie, piatich vysokoškolských učebných textov, podieľala sa na riešení troch vedeckých a jedného medzinárodného projektu, zúčastnila sa niekoľkých zahraničných stáží a učiteľských mobilít.



Jazyková pracoviště

Language Centres

Ústav cudzích jazykov Lekárskej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave

Radoslav Ďurajka

História Ústavu cudzích jazykov Lekárskej fakulty Univerzity Komenského (LF UK) siaha do roku 1953, keď bola založená Celouniverzitná katedra cudzích jazykov. O desať rokov neskôr sa táto centralizovaná inštitúcia pretransformovala na samostatné katedry jazykov, pričom oddelenia jazykov Lekárskej fakulty a Farmaceutickej fakulty UK existovali pod spoločným vedením až do r. 1981. Významným momentom sa stal rok 1991, keď sa vytvorila katedra jazykov na LF UK, ktorá jestvuje pod názvom Ústav cudzích jazykov LF UK až dodnes.

Vyučuje sa tu latinská lekárska terminológia v 1. ročníku všeobecného lekárstva, zubného lekárstva (vrátane štúdia v angličtine) a medziodborového štúdia (biomedicína) a je zameraná na osvojenie si gramatických pravidiel a princípov slovtvorby nevyhnutných pre štúdium medicíny a lekársku prax.

Výučba cudzieho jazyka (anglický jazyk, nemecký jazyk) sa realizuje v 3. ročníku všeobecného lekárstva a 2. ročníku zubného lekárstva a je zameraná na rozvíjanie odborného lekárskeho prejavu v jeho písomnej a ústnej forme. Slovenčina ako cudzí jazyk sa vyučuje od akademického roka 1991/1992, teda už štvrtstoročie. Predtým sa slovenčina nevyučovala, keďže zahraniční študenti prichádzali (a dodnes prichádzajú) z Ústavu jazykovej a odbornej prípravy a štúdium medicíny absolvujú v slovenčine.

Medzi ďalšie aktivity pracovníkov ústavu patria odborné jazykové semináre pre doktorandské štúdium, preverovanie znalostí z cudzieho jazyka (angličtina, nemčina) pri výbere študentov, ktorí majú záujem o študijné pobyty a stáže v zahraničí, vedeckovýskumná a publikačná činnosť sa zameriava na nasledovné tematické okruhy: **1) Terminologický výskum súčasnej a historickej lekárskej odbornej lexiky. 2) Lexikologická analýza antickej odbornej spisby z oblasti medicíny. 3) Didakticko-metodické aspekty vyučovania anglického a nemeckého jazyka ako prostriedku odbornej komunikácie. 4) Výskum v oblasti vyučovania slovenského jazyka ako cudzieho jazyka.** Okrem tvorby učebných materiálov, učebníc a skrípt zameraných na odbornú cudzojazyčnú prípravu študentov medicíny, poskytujú odborné konzultácie v oblasti odbornej cudzojazyčnej komunikácie a odbornej terminológie a v neposlednom rade pomáhajú dekanátu, študijnému oddeleniu i jednotlivým pracoviskám fakulty pri prekladoch. Pracovisko permanentne rozvíja kontakty s domácimi i zahraničnými partnermi a inštitúciami (najmä v Čechách a Bulharsku) v rámci Teacher mobility¹.

¹ Viac informácií na <http://www.fmed.uniba.sk/pracoviska/teoreticke-ustavy/ustav-cudzich-jazykov-lf-uk/>.

Ústav cudzích jazykov LF UK je tiež odborným pracoviskom, ktoré má (od roku 2010) akreditáciu na výučbu jazykových kurzov a skúšky v medzinárodnom systéme UNICert® v programoch: NEMECKÝ JAZYK PRE LEKÁRSKE VEDY – UNICert® III a ANGLICKÝ JAZYK PRE LEKÁRSKE VEDY – UNICert® III. Tento medzinárodný vzdelávací a testovací program ako jediný akademický jazykový vzdelávací program v strednej Európe poskytuje: A) profesionálne a akademicky orientovanú odbornú jazykovú prípravu na vysokej úrovni; B) umožňuje získať certifikát o znalosti jazyka na pokročilej úrovni C1 – skúsený používateľ jazyka (podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky); C) podporuje mobilitu študentov (štúdium na zahraničnej univerzite); D) osvedčuje vysokú znalosť cudzieho jazyka v študovanom odbore pre budúcich zamestnávateľov.



Obr. 1: Ústav cudzích jazykov LF UK Bratislava, nové priestory na Moskovskej ulici

Program vychádza z konkrétnych podmienok fakulty a požiadaviek UNICert® LUCE. Zahŕňa dva semestre odbornej jazykovej prípravy podľa Harmonogramu štúdia na LF UK a doplnkový dvojsemestrálny 48-hodinový jazykový kurz, ktorým sa realizuje požiadavka na rozsah hodinovej dotácie – 120 kontaktných vyučovacích hodín. Tematické celky sú z rôznych oblastí medicíny, napr. genetika, biochémia, rádiológia... Rámcové smernice programu UNICert® ako programu odbornej cudzojazyčnej prípravy vypracovalo Jazykové centrum Technickej univerzity v Drážďanoch a Asociácia univerzitných jazykových centier (Arbeitskreis der Sprachzen-

tren) v Nemecku v roku 1991². UNICert® sa realizuje na štyroch úrovniach (I – IV), ktoré zodpovedajú úrovniam Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky B1– C2 a s ním súvisia i ďalšie dokumenty: 1. Európsky profesijný životopis v oblasti jazykov a 2. Európske jazykové portfólio pre študentov vysokých škôl.

Autor

Mgr. Radoslav Ďurajka, PhD., e-mail: radoslav.durajka@fmed.uniba.sk, Ústav cudzích jazykov Lekárskej fakulty Univerzity Komenského, Moskovská 2, 811 08 Bratislava,

Autor pôsobí ako odborný asistent na Lekárskej fakulte UK v Bratislave a zameriava sa na slovenčinu ako cudzí jazyk. Ďalšie lektorské skúsenosti pri výučbe cudzincov získal v rámci letnej školy slovenského jazyka a kultúry Studia Academica Slovaca, počas stáže na Hankuk University of Foreign Studies v Južnej Kórei i na Filozofickej fakulte UK, kde obhájil dizertačnú prácu „Osvojovanie si slovenčiny ako cudzieho jazyka v kontexte psycholingvistiky a didaktiky“.

Ústav jazykových kompetencií Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove

Anna Horňáková

Ústav jazykových kompetencií bol zriadený pri Prešovskej univerzite ako celo-univerzitné pracovisko 1. januára 2006. Univerzita tak získala pracovisko, ktoré pomáha študentom a ostatným členom akademickej obce získavať jednu z kľúčových kompetencií ako stanovuje Referenčný rámec pre celoživotné vzdelávanie európskeho občana.

Ústav jazykových kompetencií bol v prvých rokoch svojho pôsobenia začlenený na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity, kde v spolupráci s ostatnými katedrami slovanských aj neslovanských filológií zabezpečoval realizáciu odbornej jazykovej prípravy na všetkých stupňoch štúdia. V roku 2008 sa stal základom novovytvoreného Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity.

Ústav sa počas svojej niekoľkoročnej existencie vypracoval na kvalitné odborné vedecko-pedagogické pracovisko a plní si úlohy, ktoré mu vyplývajú z jeho posla-

² Tento program bol reakciou na procesy zjednocovania Európy, nové formy spolupráce medzi európskymi univerzitami, najmä pokiaľ ide o programy študentských mobilít, a na rastúcu internacionalizáciu obchodu, priemyselnej výroby, vedy a výskumu.

nia. Vzhľadom na ich charakter a charakter pracoviska, ktoré má celouniverzitnú pôsobnosť, ide o úlohy, ktoré sú nielen akademicky ale aj organizačne veľmi náročné. V súčasnosti zabezpečuje výučbu šiestich jazykov ako výberových celouniverzitných predmetov (anglický, nemecký, ruský, francúzsky, latinský a španielsky jazyk) a piatich jazykov ako voliteľných predmetov (rusínsky, maďarský, novogrécky, bulharský a slovenský jazyk pre zahraničných študentov).

Členovia ústavu sa aktívne podieľajú na akademickom živote univerzity, ale zapájajú sa aj do aktivít siete podobných pracovísk, ktoré sú združené v Česko-Slovenskej asociácii učiteľov cudzích jazykov na vysokých školách (CASAJC) a už niekoľko rokov majú svoje zastúpenie vo výbore národnej asociácie. Ako jedno z mála slovenských pracovísk je aj kolektívnym členom medzinárodnej asociácie CERCLES.

Poslanie ústavu:

1. Pedagogická činnosť

Cieľom pedagogickej činnosti je:

Koordinovať a zabezpečovať vzdelávaciu činnosť v oblasti odbornej jazykovej prípravy v rámci študijných programov prvého, druhého a tretieho stupňa štúdia na všetkých fakultách univerzity.

Organizovať jazykové kurzy zamerané na odborné vzdelávanie s cieľom rozvíjať schopnosť komunikovať v cudzom odbornom jazyku, zlepšiť znalosti písomnej formulácie základných dokumentov používaných v praxi, zvýšiť istotu zachytávania informácií.

Zabezpečovať výučbu slovenského jazyka ako cudzieho jazyka podľa aktuálnej potreby výmenných študijných programov, respektíve v rámci intenzívnych kurzov pre zahraničných študentov.

2. Vedecko-výskumná činnosť

Vedecko-výskumná činnosť je zameraná na publikačnú činnosť v oblasti akademického diskurzu, metodiky získavania jazykových kompetencií podľa potrieb príslušných študijných odborov a na ďalšie lingvistické oblasti (napr. lexikológia a morfológia, lingvokulturológia, štylistika a pod.).

Ústav jazykových kompetencií sa od roku 2010 každoročne podieľa na publikovaní Ročenky Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove. V rámci programu ERASMUS + sa pedagogickí pracovníci ústavu zúčastňujú na mobilityných stážach na partnerských zahraničných univerzitách a aktívne spolupracujú na vedecko-výskumných a iných projektoch.



Obr. 1: Kolektív pedagogických pracovníkov Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania PU v Prešove

Adresa ústavu:

Ústav jazykových kompetencií
Ul. 17. novembra 1
080 01 Prešov
tel./fax: +421 51 75 70 720
e-mail: ujk@unipo.sk

Autorka

RNDr. Anna Hornáková, PhD., e-mail: anna.hornakova@unipo.sk, Fakulta zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove.

Autorka pracuje na Prešovskej univerzite v Prešove od roku 2004 ako odborná asistentka. Vyučuje odborné predmety a súčasne odbornú komunikáciu v anglickom jazyku na Fakulte zdravotníckych odborov PU v Prešove, je spoluriešiteľkou niekoľkých vedeckých projektov a medzinárodného projektu, aktívne vystupuje na domácich a zahraničných konferenciách, je účastníčkou mnohých zahraničných stáží. Jej vedecká a výskumná činnosť je zameraná na problematiku komunikácie v odbornom jazyku, v medicíne a interkultúrnu komunikáciu.



Zprávy

Reports

Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe VI

Viera Eliašová

Pod záštitou medzinárodnej organizácie CercleS a dekana Filozofickej fakulty UK v Bratislave prof. PhDr. Jaroslava Šušola, PhD., sa v dňoch 2.–3. júna 2016 uskutočnila na Filozofickej fakulte UK medzinárodná vedecká konferencia pod názvom *Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe VI*. Toto podujatie, ktoré zorganizovala CASAJC a Katedra jazykov FiF UK v spolupráci s Masarykovou univerzitou v Brne, sa tradične týkalo odbornej jazykovej prípravy študentov vysokých škôl v európskom priestore. Okrem pedagógov zo SR a ČR, ktorí využívajú túto príležitosť na vzájomnú výmenu poznatkov a skúseností, sa na tomto podujatí zúčastnili učitelia cudzích jazykov a manažéri jazykových centier zo Španielska, Dánska a Nemecka. Konferencie sa zúčastnilo 52 účastníkov a odznelo na ňom 35 príspevkov od 45 autorov. Závery konferencie potvrdili význam stretávania sa učiteľov odborného jazyka s cieľom vymeniť si názory, skúsenosti a poznatky týkajúce sa zabezpečenia a udržania vysokej kvality odbornej jazykovej prípravy na vysokých školách.

Cieľom konferencie bolo vytvoriť fórum na výmenu vedeckých informácií, skúseností a poznatkov súvisiacich s výučbou jazykov na vysokých školách v zmysle jazykovej politiky Európskej únie. Účastníci konferencie venovali pozornosť viacerým základným tematickým okruhom: 1. všeobecným otázkam cudzojazyčného vzdelávania študentov nefilologických odborov na vysokých školách, jazykovému profilu študenta/absolventa v terciárnej sfére, štandardizácii a kvalite odbornej jazykovej prípravy so zreteľom na UNICert® – medzinárodný program výučby, skúšania a testovania cudzích jazykov, 2. profilu učiteľa odborného jazyka na vysokej škole z pohľadu Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, zmenám študijných programov, pripravujúcich budúcich učiteľov odborného jazyka, ďalšiemu – formálnemu a neformálnemu – vzdelávaniu učiteľov odborných jazykov, 3. inovatívnym prístupom k výučbe a osvojovaniu si jazyka, tvorbe jazykových programov, hodnoteniu, sebahodnoteniu a implementácii moderných technológií do cudzojazyčnej výučby. Rokovania prebiehali na plenárnom zasadnutí, v troch sekciách konferencie, na predkonferenčnom seminári a v postkonferenčnom workshope.

Autorka

Doc. PhDr. Viera Eliašová, PhD., e-mail: viera.eliasova@uniba.sk, Katedra jazykov, Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.

CASALC Review, 2016/2017, roč. 6, č. 2

Odborný časopis České a slovenské asociace učitelů jazykových center
na vysokých školách

Editorky čísla:

doc. PhDr. Viera Eliašová, PhD. (Univerzita Komenského v Bratislave)
doc. PhDr. Helena Šajgalíková, PhD. (Ekonomická univerzita v Bratislave)
PhDr. Svatava Šimková, PhD. (Univerzita Komenského v Bratislave)

Redakce a redakční rada:

RNDr. Lenka Fišerová, Ph.D. (redaktorka, Vysoké učení technické v Brně)
PhDr. Marie Hanzlíková (Univerzita Karlova v Praze),
Mgr. Alena Holá (Univerzita Karlova, Lékařská fakulta v Plzni)
Ing. Andrea Kobličková, Ph.D. (Univerzita Pardubice)
Mgr. Ludmila Kolářčková, Ph.D. (odpovědná redaktorka, Univerzita obrany v Brně),
PaedDr. Marta Rybičková, Ph.D. (redaktorka, Masarykova univerzita)
PhDr. Mária Šikolová, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)
doc. PhDr. Helena Šajgalíková, PhD. (Ekonomická univerzita v Bratislave)
PhDr. Anna Zelenková, Ph.D. (Univerzita Mateja Bela v Banské Bystrici)

Recenzenti:

prof. Ruth Breeze, MA, Ph.D.
doc. PhDr. Daniela Brevenčková, CSc.
doc. PhDr. Viera Eliašová, Ph.D.
Dr. Marta Genís Pedra, Ph.D.
Mgr. Gabriela Chmelíková, Ph.D.

Mgr. Martin Mikuláš, Ph.D.
PhDr. Jiří Nový, Ph.D.
doc. PhDr. Helena Šajgalíková, Ph.D.
PhDr. Mária Šikolová, Ph.D.
PhDr. Svatava Šimková, Ph.D.
prof. PhDr. Eva Tandlichová, Ph.D.

Adresa časopisu:

CASALC Review, Centrum jazykového vzdělávání MU, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno,
e-mail: casalcreview@centrum.cz, webová stránka: casajc.cz -> CASALC Review

Profil časopisu: CASALC Review je odborným recenzovaným časopisem, který se věnuje obecným otázkám jazykového vzdělávání na vysokých školách a poskytuje prostor pro sdílení poznatků a zkušeností z výuky cizích jazyků na vysokých školách.

Pokyny pro autory: Redakce přijímá odborné studie (v rozsahu do 40 000 znaků bez mezer, opatřené abstraktem a klíčovými slovy v jazyce příspěvku a v češtině nebo angličtině), informativní články (v rozsahu do 20 000 znaků bez mezer), diskusní příspěvky (v rozsahu do 10 000 znaků bez mezer), zprávy, recenze a ostatní příspěvky (v rozsahu do 5 000 znaků bez mezer). Noví autoři přikládají stručný medailonek.

Recenzní řízení: Příspěvky označené autory jako studie procházejí anonymním recenzním řízením (dva recenzenti). Recenzenti sledují kvalitu příspěvku z hlediska obsahu i formy. Pokud posoudí příspěvek jako obsahově kvalitní, ale po stránce struktury, charakteru a rozsahu nikoli jako studii, doporučí redakci publikovat příspěvek v upravené formě, např. jako informativní článek či diskusní příspěvek. Ostatní příspěvky posuzuje redakce.

V časopise uveřejňujeme pouze původní práce, které nebyly dosud nikde publikovány a které nejsou postoupeny k publikaci v jiném časopise či v jiném typu publikace.

Časopis vychází v tištěné podobě, elektronická verze čísla je uveřejněna na webové stránce časopisu.

CASALC Review (ISSN 1804-9435). Vydává Česká a slovenská asociace jazykových center na vysokých školách – CASAJC. Reg. č. MK ČR E 20207. Vycházejí 3 čísla ročně. Technická redakce: doc. Jiří Rybička. Grafický návrh obálky Ludvík Kuchař. Tisk zajišťuje Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Časopis je distribuován členům CASAJC.

Číslo vychází 20. prosince 2016