

Eva Stradiotová a kol.

**Moderné stratégie
vo vyučovaní cudzích jazykov na vysokých školách**

**MODERNÉ STRATÉGIE
VO VYUČOVÁNÍ CUDZÍCH JAZYKOV
NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH**

EVA STRADIOTOVÁ A KOL.

**Machiavelli Press
Praha 2019**

Recenzovali: doc. PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., Ph.D.
PhDr. Roman Kvapil, PhD.

Vydání publikace schválila Ediční rada vydavatelství MACHIAVELLI PRESS.

STRADIOTOVÁ, E. A KOL.

**MODERNÉ STRATÉGIE VO VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV NA VYSOKÝCH
ŠKOLÁCH**

Ediční řada: Monografie

Vydavatel: Machiavelli Press, s.r.o.
Křenova 438/ 7, 162 00 Praha 6 – Veleslavín

Vydání: První

Počet stran: 119

ISBN 978-80-88147-09-1

OBSAH

1. Úvod	7
2. Bazálne kompetencie v kontexte výučby cudzích jazykov	11
2.1 Čo je kompetencia?	12
2.2 Komunikačné jazykové kompetencie	16
2.3 Interkultúrna kompetencia	17
2.4 Médiá v kontexte rozvíjania kľúčových kompetencií vo výučbe cudzích jazykov	20
2.5 Mediálna kompetencia	22
2.6 Záverečné poznámky	25
3. Využitie literárnych textov vo výučbe cudzieho jazyka	29
3.1 Úloha literatúry pri vyučovaní cudzích jazykov	29
3.2 Prečo používať literárne texty pri výučbe cudzích jazykov	32
3.3 Klasifikácia literárnych žánrov	33
3.4 Kritériá výberu literárnych textov	35
3.5 Výber literárneho textu pre potreby študentov	36
3.6 Pohľad na historicko-politicko-spoločenské aspekty cez literárny text	37
3.7 Literárny text ako prostriedok na rozvíjanie ďalších aktivít na hodinách cudzieho jazyka	40
3.8 Záverečné poznámky	44
4. Kombinované vzdelávanie	47
4.1 Kombinované vzdelávanie (blended learning)	48
4.2 Časti kombinovaného vzdelávania	49
4.3 História kombinovaného vzdelávania	50
4.3.1 Tradičná výučba	50
4.3.2 Výučba založená na počítačoch	51
4.3.3 Dištančné vzdelávanie	51
4.3.4 CD-Rom	52
4.3.5 Prvá generácia výučby na webe	53
4.4 Kombinované vzdelávanie	53
4.5 Výhody a nevýhody kombinovaného vzdelávania	54
4.6 Faktory, ktoré ovplyvňujú používanie kombinovaného vzdelávania	56

4.7.	Typy kombinovaného vzdelávania	57
4.8	Typy aplikácií a nástrojov kombinovaného vzdelávania	59
4.9	Záverečné poznámky	65
5. Film a televízia ako podporný prostriedok pri vyučovaní cudzích jazykov		67
5.1	Audiovizuálne médiá ako pedagogický podporný prostriedok	68
5.2	Film ako siedme umenie a jeho jazyk	69
5.3	Film a televízia ako mediátor medzi kultúrami	70
5.4	Film a televízia na hodinách interkultúrnej komunikácie španielsky hovoriacich krajín	71
5.5	História – neodlučiteľná súčasť štúdia cudzích jazykov	75
5.6	Záverečné poznámky	80
6. Farby v politickom kontexte a ich aplikácia v didaktickom procese španielčiny ako cudzieho jazyka		83
6.1	Farby v kontexte kultúry	84
6.2	Farby v politike	86
6.3	Didaktické aplikácie pri výučbe cudzích jazykov	100
6.4	Záverečné poznámky	102
7. Záver		107
8. Literatúra		109
O autorkách		115

Úvod

V dnešnom rýchlom a globalizovanom svete sa neustále zvyšujú požiadavky na cudzojazyčné kompetencie každého jednotlivca. Preto je nevyhnutné, aby sa aj výučba cudzích jazykov stále zdokonaľovala a hľadala nové cesty a spôsoby, ako túto výučbu zmodernizovať a tak dosahovať lepšie výsledky. Predkladaná monografia si kladie za úlohu zamyslieť sa nad možnosťami modernizácie výučby a predkladá niekoľko spôsobov, ako ju dosiahnuť.

Autormi kolektívnej monografie *Moderné stratégie vo vyučovaní cudzích jazykov na vysokých školách* sú pedagógovia Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Zámerom predkladanej monografie je predložiť ucelené dielo zamerané na skvalitnenie vyučovania cudzích jazykov vo vysokoškolskom prostredí. Monografia pozostávajúca z piatich kapitol poskytuje poznatky z najnovšieho výskumu v oblasti výučby a načrtáva inovatívne vyučovacie techniky, praktické rady a užitočné zdroje, ktoré by umožnili vyučujúcim držať krok s najnovším vývojom, skvalitniť vzdelávací proces, a motivovať študentov k štúdiu jazykov.

V prvej kapitole sa autorky zameriavajú na *Bázálne kompetencie v kontexte výučby cudzích jazykov*. Zaoberajú sa charakteristikou veľmi komplexného pojmu kompetencií a jeho obsahu v kontexte výučby cudzích jazykov. V krátkosti charakterizujú interkultúrnú kompetenciu, ktorá je nevyhnutnou súčasťou procesu výučby a osvojovania si cudzieho jazyka. Druhou kľúčovou témou tejto kapitoly je využitie médií v procese výučby cudzích jazykov a s tým spojený pojem mediálnej kompetencie. V procese rozvíjania komunikačných jazykových zručností a kompetencií vo výučbe cudzieho jazyka zohrávajú médiá nezastupiteľnú úlohu. Prispievajú totiž k rozvoju komunikačných jazykových činností a stratégií vo výučbe cudzích jazykov. Komunikačné stratégie sú zasa prostriedkom, ktoré používateľ jazyka používa na mobilizáciu a vyváženie svojich možností, na aktivovanie spôsobilostí, zručností a procesov, aby splnil požiadavky komunikácie v danom kontexte. Pokrok v učení sa jazyka sa najvýraznejšie prejavuje schopnosťou učiaceho sa zapojiť sa do pozorovateľných jazykových činností a schopnosťou ovládať komunikačné stratégie. V tomto kontexte je cieľom autoriek pomenovať prínos médií nielen ako zdroja autentických východiskových textov resp. komunikačných situácií, ale aj ako „sprostredkovateľa“ napr. krajinovedných či kultúrnych poznatkov. Za rovnako autorky považujú správne zaobchádzanie s médiami a ich správnu implementáciu do procesu výučby.

V nasledujúcej kapitole autorky skúmajú problematiku *Využitia literárnych textov vo výučbe cudzieho jazyka*. Intenciou tejto časti je zamyslenie sa nad úlohou, ktorú pri výučbe cudzích jazykov zohráva literatúra prostredníctvom rôznych literárnych žánrov. Snahou autoriek je aj navrhnúť sériu didaktických aktivít pre študentov vysokých škôl, na ktoré využili vybrané fragmenty z románu Falcó od španielskeho spisovateľa Artura Péreza-Reverteho. Cieľom tejto kapitoly je poukázať na veľké bohatstvo, ktoré literárne texty ponúkajú, ako autentický učebný materiál, ktorý stimuluje rozvoj jazykových kompetencií a posilňuje komunikáciu a pochopenie reálií krajiny, ktorej jazyk sa študenti učia. Kapitola má slúžiť ako motivácia pre učiteľov, aby do procesu vyučovania cudzích jazykov začleňovali literárne texty, ako integrujúci prostriedok jazykových zručností a tým zlepšovať komunikačné, sociolingvistické a jazykové kompetencie svojich študentov.

Nasledujúca kapitola monografie s názvom *Kombinované vzdelávanie* si kladie za úlohu predstaviť menovanú formu vzdelávania a zamyslieť a nad jej využitím vo vyučovacom procese. V úvodnej časti autorky podávajú definíciu pojmu kombinované vzdelávanie, osvetľujú jeho históriu, a analyzujú jeho jednotlivé nástroje. V ďalšej časti podávajú jeho jednotlivé výhody a nevýhody a analyzujú faktory, ktoré používanie kombinovaného vzdelávania ovplyvňujú. V tretej časti práce sa autorky zameriavajú na jednotlivé typy kombinovaného vzdelávania a objasňujú ich jednotlivé výhody, ale aj nevýhody.

V ďalšej kapitole monografie *Film a televízia ako podporný prostriedok pri vyučovaní cudzích jazykov* autorky spracovali problematiku využitia audiovizuálnych médií pri vyučovaní cudzích jazykov (s prihliadnutím na španielsky jazyk), prostredníctvom ktorých je možné rozvíjať jazykové zručnosti a získavať nové vedomosti v interkultúrnych, historických a spoločenských súvislostiach. Autorky vo svojej práci poukazujú na účinnosť didaktického využitia audiovizuálnych médií vo výučbe a svoje tvrdenie aj zdôvodňujú. Vďaka svojej tematickej a žánrovej rozmanitosti predstavuje filmový materiál nevyčerateľný zdroj lingvistického materiálu a sociokultúrnych informácií. Televíziu považujú autorky za ešte širší diapazón jazykového bohatstva, keďže je filmový jazyk prepracovanejší.

Posledná kapitola je nazvaná *Farby v politickom kontexte a ich aplikácia v didaktickom procese španielčiny ako cudzieho jazyka* a jej intenciou je uviesť čitateľa do problematiky farieb v kontexte kultúry, pretože v rôznych kultúrach sú rôzne skutočnosti vnímané odlišne, nevynímajúc pritom vnímanie farieb – to, čo vyjadrujú a označujú, ale aj ich konotácie a symboliku v jednotlivých spoločnostiach. Ako autorka uvádza, farby sa často objavujú ako výrazové a symbolické prostriedky v literárnych dielach, sú súčasťou kultúry, umenia a jazyka a tým pádom aj súčasťou rôznych pomenovaní,

kolokácií, frazeologických zvrátov, ustálených spojení, prísloví a porekadiel. Stali sa symbolom a označením rôznych literárnych alebo politických tendencií, revolúcií, hnutí, politických strán ale aj univerzít alebo veľkých spoločností, bánk, atď. Aj v politike sa používajú farby ako znaky alebo symboly identifikácie s určitou politickou stranou, smerom, hnutím tendenciou, sú základným výrazovým prostriedkom na zástavách štátov, organizácií, hnutí, atď. Cieľom autorky je zistiť na základe lexikálno-sémantickej analýzy, ktoré farby sa najviac používajú politickom diskurze v Španielsku, resp. španielsky hovoriacich krajinách, čo jednotlivé farby vyjadrujú a v akých spojeniach sa vyskytujú.

Eva Stradiotová

2. Bazálne kompetencie v kontexte výučby cudzích jazykov¹

Ingrid Kunovská – Jana Kucharová

V ostatnom období sme neustále svedkami mnohých zmien v našej spoločnosti. Na tieto zmeny je nútené reagovať aj školstvo, čo sa prejavuje aj vo výučbe cudzích jazykov. Jednotlivec, v prípade, že chce byť úspešný v konkurenčnom boji, ktorý sa týka jeho miesta v spoločnosti a jeho zaradenia do praxe, musí byť flexibilný a na aktuálny vývoj musí reagovať pružne. Mal by disponovať kompetenciami, ktoré mu umožnia uplatniť sa na trhu práce a byť úspešným.

Jedným z takýchto komplexov kompetencií je bezpochyby aj cudzojazyčná komunikatívna kompetencia, ktorá je súčasťou základných kompetencií všetkých členov súčasnej spoločnosti. Jej nadobúdaniu a rozvíjaniu je preto potrebné venovať zvýšenú pozornosť, a to nie len v rámci procesu vyučovania, ale predovšetkým v procese učenia sa.

V Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky (2017) sú kompetencie používateľa jazyka zasadené do širšieho kontextu kompetencií, ktoré učiaci sa nadobúdajú vďaka svojim predchádzajúcim skúsenostiam, a ktoré môžu aktivovať tak, aby mohli plniť vzdelávacie úlohy a aktivity v komunikačných situáciách, v ktorých sa práve nachádzajú. Ak sú učiaci sa účastníkmi jednotlivých komunikačných situácií, má to za následok ďalší rozvoj ich kompetencií. Možno teda povedať, že všetky ľudské kompetencie svojim spôsobom prispievajú k rozvoju komunikačnej schopnosti používateľa jazyka. Preto ich považujeme za aspekty komunikačnej kompetencie, ktorej rozvíjanie je v komunikatívnej didaktike spolu s rozvíjaním osobnosti učiaceho sa hlavným cieľom výučby cudzieho jazyka (Seresová, Breveníková 2017).

V rámci tejto kapitoly sa zaoberáme charakteristikou kompetencií. Tento pojem je veľmi komplexný, no naším cieľom je aspoň stručné vymedzenie jeho obsahu v kontexte výučby cudzích jazykov. Osobitne sa v krátkosti venujeme charakteristike interkultúrnej kompetencie, pretože zastávame

¹ Táto kapitola monografie je súčasťou projektu KEGA 005EU-4/2018 *Vplyv webovej aplikácie audioblog na rozvoj jazykových zručností počúvanie s porozumením a rozprávanie vo výučbe cudzích jazykov*.

názor, že jej nadobudnutie a následne rozvíjanie je do značnej miery súčasťou procesu výučby a osvojovania si cudzieho jazyka. Druhou kľúčovou témou tejto kapitoly je využitie médií v procese výučby cudzích jazykov, s čím je spojený aj pojem mediálnej kompetencie. V procese rozvíjania komunikačných jazykových zručností a kompetencií vo výučbe cudzieho jazyka zohrávajú médiá nezastupiteľnú úlohu. Prispievajú totiž k rozvoju komunikačných jazykových činností a stratégií vo výučbe cudzích jazykov. Podľa autorov Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (2017: 61) sú mnohé činnosti komunikácie interaktívne (napr. konverzácia alebo korešpondencia), čo znamená, že účastníci komunikácie sa striedajú v produkcii a recepcii. Komunikačné stratégie sú zasa prostriedkom, ktoré používateľ jazyka používa na mobilizáciu a vyváženie svojich možností, na aktivovanie spôsobilostí, zručností a procesov, aby splnil požiadavky komunikácie v danom kontexte. Pokrok v učení sa jazyka sa najvýraznejšie prejavuje schopnosťou učiaceho sa zapojiť sa do pozorovateľných jazykových činností a schopnosťou ovládať komunikačné stratégie. V tomto kontexte sa usilujeme pomenovať prínos médií nielen ako zdroja autentických východiskových textov resp. komunikačných situácií, ale aj ako „sprostredkovateľa“ napr. krajinovedných či kultúrnych poznatkov. Rovnako je však dôležité správne zaobchádzanie s médiami a ich správna implementácia do procesu výučby a osvojovania si cieľového jazyka, čo znamená, že pri zaobchádzaní s médiami je potrebné byť mediálne kompetentný.

2.1 Čo je kompetencia?

Úlohou súčasnej školy je žiakom a študentom sprostredkovať potrebné kompetencie pre ich flexibilné zvládnutie životných situácií a neustále sa meniacich podmienok a požiadaviek v spoločnosti. Len ovládanie množstva vedomostí je dnes nepostačujúce. U žiakov a dokonca aj u študentov často absentujú kompetencie narábať so už nadobudnutými vedomosťami. S uvedeným problémom sa stretávame aj pri realizácii výučby cudzích jazykov. Cudzojazyčné vedomosti, zručnosti a návyky v súčasnosti patria ku kľúčovým kompetenciám jednotlivca. Umožňujú mu uspieť na trhu práce doma aj v zahraničí a uplatniť sa v profesionálnej konkurencii. Ako uvádza Borsuková (2006), neovládanie cudzích jazykov sa považuje za retardačný handicap a ovládanie cudzích jazykov je občianskym právom aj povinnosťou.

V Pedagogickom slovníku (2003: 99) sú kompetencie definované ako súbor požiadaviek na vzdelávanie, zahŕňajúci podstatné vedomosti, zručnosti a schopnosti, ktoré sú univerzálne použiteľné v bežných pracovných

a životných situáciách. Kľúčové kompetencie pritom nie sú viazané na jednotlivé oblasti výchovy a vzdelávania, naopak, ich rozvíjanie by malo byť súčasťou všeobecného základu vzdelávania. Za kompetenčné minimum možno považovať súbor vedomostí a zručností, ktoré vytvárajú základné spôsobilosti pre výkon určitej profesie. Okrem toho je v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu potrebné rozlišovať medzi kompetenciami vyučujúceho (učiteľa) a kompetenciami žiaka (učiaceho sa).

Kompetencia sa teda chápe ako konkrétna schopnosť, spôsobilosť, ktorá v sebe zahŕňa určitú úroveň poznania jednotlivca. Tento pojem sa stal centrálnym pojmom mnohých diskusií a empirických evaluačných štúdií, ktoré sa zaoberali efektívnosťou vzdelávania v inštitucionálnych podmienkach. V súčasnosti patrí práve rozvoj kompetencií vrátane kľúčových kompetencií k základným úlohám transformácie školstva na Slovensku.

Bagalová (2005, citované Kramárovou, 2009) uvádza, že kompetencia je schopnosť aktivizovať a aplikovať interiorizovaný systém vedomostí, schopností, odborných, personálnych a sociálnych zručností, hodnôt a postojov, ako aj ďalších osobnostných kvalít, ktorý je špecificky usporiadaný.

V pedagogickom kontexte označuje pojem „kompetencia“ podľa autorov Bosse a Messner (2003, citované Kramárovou, 2009) koordinované použitie rôznych schopností pomocou nového problému, ktorý musí žiak riešiť. Neorientuje sa na abstraktné školské učivo, ale na „životné referencie“.

Strapková uvádza nasledovné charakteristiky kompetencie:

- Kompetencia má činnostný charakter – realizuje sa v praxi, formuje sa na základe osobnej praktickej skúsenosti a činnosti.
- Kompetencia je komplexným fenoménom – zahŕňa vedomosti, zručnosti, postoje.
- Kompetencia má procesuálny charakter – mení svoju kvalitu, rozvíja sa, je základom celoživotného vzdelávania.
- Kompetencia je dynamická.
- Kompetencia je predpokladom pre výkon subjektu v určitej oblasti činnosti.
- Kompetencia je výsledkom formálneho i neformálneho vzdelávania.

Kompetencia je závislá od konkrétnej činnosti jednotlivca a nevzťahuje sa na obsah a nevypovedá o obsahu. Čo sa v danej situácii považuje, alebo nepovažuje za kompetentné konanie, závisí od toho, akú hodnotu danej kompetencii pripisuje spoločnosť.

Podľa Odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady EÚ o vytvorení európskeho klasifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie (2006) sú definované pojmy „kvalifikácia“ a „kompetencia“.

Kvalifikácia znamená formálny výsledok procesu hodnotenia a kontroly platnosti, ktorý sa získa, keď príslušný orgán určí, že jednotlivec dosiahol vzdelávacie výstupy zodpovedajúce daným normám.

Kompetencia predstavuje preukázanú schopnosť aplikovať vedomosti, zručnosti a osobné, sociálne a/alebo metodologické schopnosti v pracovných alebo študijných situáciách a v odbornom a / alebo osobnom rozvoji.

Kľúčové kompetencie sú definované ako nový fenomén vo vzdelávaní. Prvýkrát sa s týmto pojmom stretávame v 70-tych rokoch 20. storočia v oblasti ekonómie, kde predstavoval súbor špecifických požiadaviek na uchádzača o prácu. Do oblasti vzdelávania sa dostal až v 90-tych rokoch minulého storočia. Zohrával tu úlohu akéhosi premostenia medzi požiadavkami kladenými zamestnávateľmi na trhu práce a profilom absolventa. Podľa Európskej komisie sú kľúčové kompetencie prenosným a multifunkčným súborom vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre začlenenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnanosť.

Turek (2003) definuje kompetenciu ako správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Kľúčové kompetencie sú najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote. Z uvedeného vyplýva, že kľúčové kompetencie predstavujú významný faktor, ktorý je možné v praxi, v reálnom živote pozitívne uplatniť. Súčasne poskytujú nástroj na osobný rozvoj a úspešné zapojenie sa do spoločnosti.

Pojem kompetencie sa stal centrálnym pojmom vzdelávania a centrálnym pojmom empirických štúdií PISA (Program for International Student Assessment), zaoberajúcich sa vývinom a efektivitou vzdelávania v inštitucionálnych podmienkach. Pedagogické štúdie si kladú za cieľ definovať vzdelávacie ciele na základe kompetencií. Súčasne venujú svoju pozornosť požiadavkám dnešného spoločenského a profesionálneho života. Kompetencii sa v tomto kontexte pripisuje význam špecifického súboru skúseností, znalostí, schopností, metód, postupov, prípadne postojov, ktoré jednotlivec využíva k riešeniu zadaných úloh. Žiak sa neorientuje na abstraktné učivo, ale v rámci riešenia problému koordinovane používa rôzne schopnosti. Kompetencia sa často spája so schopnosťou. Veteška

a Turkeciová (2008, 30) citované Kramárovou (2008, 139) označujú schopnosť za vstup a kompetenciu za výstup vzdelávania.

Na Slovensku sú v nových vzdelávacích programoch sekundárneho vzdelávania (gymnáziá, stredné odborné školy a stredné odborné učilištia) zadefinované ciele a požiadavky na inováciu a transfer vedomostí jednotlivých vzdelávacích oblastí vo vzťahu ku kľúčovým kompetenciám.

V Štátnom vzdelávacom programe pre gymnáziá v Slovenskej republike (2008) sú definované nasledovné kľúčové kompetencie:

- kompetencia k celoživotnému učeniu sa,
- sociálne komunikačné kompetencie,
- kompetencie uplatňovať matematické myslenie a poznávanie v oblasti vedy a techniky,
- kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií,
- kompetencia riešiť problémy,
- kompetencie občianske,
- kompetencie sociálne a personálne,
- kompetencie pracovné,
- kompetencie smerujúce k iniciatívnosti a podnikavosti,
- kompetencie vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry.

Charakteristickou črtou vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia je okrem súhrnu jazykových kompetencií aj rozvíjanie kľúčových kompetencií s cieľom dosiahnutia takej prípravy žiakov, ktorá bude efektívne zodpovedať požiadavkám modernej Európy.

V rámci projektu Definovanie a výber kompetencií *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)* bol vytvorený jednotný rámec kľúčových kompetencií. Vznikol na základe návrhu OECD z roku 1999 a mal ukončiť proces kreovania stále nových klasifikácií kľúčových kompetencií pre oblasť vzdelávania. Kľúčové kompetencie podľa DeSeCo sú navrhnuté tak, aby žiak po absolvovaní vzdelávania disponoval súborom kompetencií, ktoré je možné univerzálne použiť v komplexných situáciách.

Kategorizácia kľúčových kompetencií podľa DeSeCo:

- 1. Kategória – schopnosť samostatne konať – rozvoj vlastnej osobnosti, schopnosť reflektovať vlastné hodnoty a konanie, schopnosť chápať vlastné konanie v širšom sociálnom kontexte, samostatne sa rozhodovať.
- 2. Kategória – nadviazať dobrý vzťah s ostatnými – schopnosť nadviazať dobré medziľudské vzťahy, vedieť sa vysporiadať s inakosťou.

- 3. Kategória – interaktívne používať médiá a prostriedky – schopnosť použiť nadobudnuté zručnosti s médiami, ďalej ich rozvíjať a prispôbiť na nové podmienky. (Kramarová, 2008)

Hlavným cieľom výučby cudzích jazykov je tiež nadobúdanie a rozvíjanie kompetencií. Rozvíjanie kompetencií vo výučbe cudzích jazykov má však, ako sme už uviedli v úvode, svoj špecifický charakter. Ide tu predovšetkým totiž o rozvíjanie komunikačnej jazykovej kompetencie, teda o prípravu učiacich sa na zvládanie konkrétnych komunikačných situácií. Okrem toho je v tejto oblasti potrebné pripraviť učiacich sa aj na situácie, kedy prichádza k stretu s cudzími kultúrami, na situácie, ktorých sa nie je možné aktívne zúčastniť bez cudzojazyčnej prípravy, schopnosti komunikovať v cudzom jazyku a poznania špecifik danej cudzojazyčnej oblasti (Seresová 2018). Súčasťou moderne orientovanej výučby cudzích jazykov by mali byť jazykové, kultúrne a krajinovedné kontrastívne dimenzie. Výučba cudzích jazykov by mala súčasne prispieť ku interkultúrnej interakcii, teda aj k rozvíjaniu interkultúrnej kompetencie u učiacich sa. V ďalších častiach tejto kapitoly sa preto osobitne venujeme obsahom pojmov „komunikačné jazykové kompetencie“ a „interkultúrna kompetencia“.

2.2 Komunikačné jazykové kompetencie

V Pedagogickom slovníku (2003: 94) autori používajú synonymicky pojem jazykové zručnosti/kompetencie. Týmto pojmi pomenúvajú schopnosť používať osvojený jazyk (materinský alebo cudzí) na komunikačné účely. Ako základné komunikačné zručnosti definujú receptívne (počúvanie s porozumením a čítanie s porozumením) a produktívne (písomný prejav a ústny prejav).

V Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky (2017: 113 – 133) sú komunikačné jazykové kompetencie chápané iným spôsobom. Sú tu charakterizované ako špecifickejšie zamerané kompetencie, ktoré v užšom zmysle slova zahŕňajú jazykové kompetencie, sociolingválnu kompetenciu a pragmatické kompetencie.

Jazykové kompetencie možno definovať ako poznanie formálnych prostriedkov, na základe ktorých je možné zostaviť a sformulovať dobre vytvorené a zmysluplné jazykové prejavy. Okrem toho sem zahŕňame aj schopnosť využívať tieto prostriedky. Rozlišujeme tu:

- lexikálnu kompetenciu,
- gramatickú kompetenciu,
- sémantickú kompetenciu,
- fonologickú kompetenciu,

- ortografickú kompetenciu,
- ortoepickú kompetenciu.

Sociolingválna kompetencia sa zaoberá poznaním, spôsobilosťami a zručnosťami, ktoré sú potrebné na zvládnutie spoločenských dimenzií jazyka, pretože jazyk je sociokultúrny fenomén. Ide tu predovšetkým o:

- jazykové ukazovatele spoločenských vzťahov,
- konvencie zdvorilosti,
- výrazy ľudovej múdrosti,
- rozdiely medzi funkčnými štýlmi jazyka,
- dialekt a prízvuk.

Pragmatické kompetencie sa zaoberajú tým, do akej miery učiaci sa cudzí jazyk pozná princípy, podľa ktorých sú jazykové prejavy:

- zorganizované, štruktúrované a usporiadané (diskurzívna kompetencia),
- používané na vyjadrenie komunikačných funkcií (funkčná kompetencia),
- zoradené podľa vzorcov interakcie a dojednávania (kompetencie výstavby textu).

Možno teda konštatovať, že komunikačné jazykové kompetencie sú v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky chápané ako prostriedky na jazykovo korektné rozvíjanie receptívnych (počúvanie s porozumením a čítanie s porozumením) a produktívnych (písomný prejav a ústny prejav) komunikačných jazykových zručností.

2.3 Interkultúrna kompetencia

Štúdium cudzích jazykov je v súčasnej dobe internacionalizácie a globalizácie európskych vzťahov nevyhnutnosťou. V spoločnosti sa kladie čoraz väčší dôraz na zvyšovanie kvality ľudského potenciálu ktorá je založená na schopnosti každého jednotlivca disponovať širokým spektrom osvojených kľúčových kompetencií, medzi ktoré možno bezpochyby zaradiť aj ovládanie niekoľkých cudzích jazykov. Ovládanie jedného alebo viacerých cudzích jazykov často zohráva rozhodujúcu úlohu pri možnom úspešnom uplatnení sa v profesionálnej konkurencii v mnohých povolaniach.

Bimmel a Rampillon (2000: 8-15) vymedzujú tri skupiny dôvodov, prečo sa učiť cudzí jazyk.

- Politické dôvody – súvisia s otvorením hraníc a tým aj medzinárodných vzťahov jednotlivých štátov, čo si vyžaduje a zároveň aj podporuje mierovú koexistenciu rozdielnych národov. Z tohto dôvodu zohráva výchova k mieru, interkultúrne učenie a sociálne

učenie významnú úlohu pri vývine mladých ľudí v našej spoločnosti. Rovnako dôležitá je však aj ich jazyková kompetencia, pretože osvojenie každého cudzieho jazyka vytvára predpoklady k mierovému spolunažívaniu a k pripravenosti mladých ľudí vybudovať si resp. rozvinúť vzťah k iným kultúram, ako aj k ich schopnosti rozvíjať a podporovať interkultúrnú kompetenciu a vôľu aktívne a otvorene akceptovať iných ľudí a iné kultúry.

- Hospodárske a pracovné dôvody – s vyššie uvedenými politickými zmenami je úzko spojený voľný pohyb a vyššia mobilita zamestnaných vo všetkých odvetviach povolání na celom svete. V rámci ponúk voľných pracovných miest možno v európskej tlači nájsť dve najčastejšie sa vyskytujúce požiadavky – počítačovú gramotnosť a jazykovú gramotnosť. U mnohých ľudí má práve požiadavka jazykovej gramotnosti vo svojom odbore za následok potrebu upevnenia už nadobudnutej jazykovej kompetencie a následného osvojenia si odborného jazyka potrebného pri výkone povolania. V súčasnom období pomerne vysokej miery nezamestnanosti môže mať jazyková kompetencia pre jednotlivca existenčný význam, pretože môže zohrať nezastupiteľnú úlohu pri hľadaní práce.
- Súkromné dôvody – k nim patria napr. pozeranie televíznych programov v cudzom jazyku, dovolenky v zahraničí, partnerstvá medzi rôznymi združeniami, potreba ústnej komunikácie alebo písomnej komunikácie prostredníctvom listu, e-mailu, krátkej textovej správy alebo navštevovanie internetových stránok.

S uvedenými skupinami dôvodov, prečo sa učiť cudzie jazyky, možno súhlasiť. Žiada sa nám však zdôrazniť veľmi dôležitý motivačný cieľ výučby a osvojovania cudzieho jazyka – úsilie spoznať kultúru ľudí hovoriacich jazykom, ktorý sa učíme. Interkultúrny aspekt zohráva v súčasnej dobe vo výučbe cudzích jazykov nezastupiteľnú úlohu. Ovládanie cudzieho jazyka totiž prispieva k rozvíjaniu interkultúrnej kompetencie, teda schopnosti učiacich sa komunikovať s ľuďmi patriacimi k inej kultúrnej oblasti. Vzhľadom na túto skutočnosť sa pri výučbe a osvojovaní cudzieho jazyka nemôžeme koncentrovať len na strohé rozvíjanie jednotlivých produktívnych a receptívnych komunikačných jazykových zručností a gramatickej a lexikálnej kompetencie. Proces výučby a osvojovania cudzieho jazyka by mal viesť aj k rozvoju osobnosti učiaceho sa. A práve na tomto mieste by sme chceli zdôrazniť interkultúrny aspekt vedúci k rozvoju postojov osobnosti – k tolerancii a akceptácii iných kultúr, ktorý v súčasnej dobe bezpochyby zohráva čoraz dôležitejšiu úlohu. Za dôležité považujeme aj viesť učiacich sa k hľadaniu styčných bodov a rozdielov v historickom vývine,

kultúre, politických systémoch jednotlivých krajín či životnom štýle ich obyvateľov.

Interkultúrna kompetenciu možno považovať za schopnosť, ktorá v kultúrnej interakcii spôsobuje najskôr chýbajúcu normalitu a tým dopĺňa kohéziu. Podľa tejto predstavy vedie interkultúrna kompetencia k tomu, že z neznámych diferencií sa stanú známe. Možno ju tiež považovať za schopnosť, ktorou možno premeniť interkultúru označovanú ako „cudzost“ do vlastnej kultúry. (Harajová 2010: 83) V odbornej literatúre tiež možno nájsť niekoľko definícií interkultúrnej kompetencie, všetky sa však zhodujú v podstate obsahu tohto pojmu a interkultúrne kompetencia sa chápe ako schopnosť vhodne a efektívne reagovať v interkultúrnych situáciách. Ide tu o jazykovú, sociálnu a psychickú schopnosť človeka úspešne komunikovať s ľuďmi patriacimi do inej kultúry.

Interkultúrna kompetencia je veľmi komplexný teoretický konštrukt, ktorý v sebe zahŕňa celý rad vedomostí, schopností a zručností, ktoré sú potrebné na rozvíjanie tejto kompetencie z rôznych hľadísk, napríklad zo strategického, profesionálneho alebo individuálneho hľadiska. Tieto zložky interkultúrnej kompetencie možno zhrnúť do troch základných oblastí:

- Vedomosti – napríklad o krajine, kultúre, stereotypoch a pod. Pomáhajú pri porozumení základnej logiky fungovania javov v danej kultúrnej oblasti.
- Zručnosti – schopnosť kultúrne citlivo komunikovať v praktických životných situáciách (napríklad schopnosť komunikovať v tíme, schopnosť zmeny perspektívy, schopnosť zvládať konfliktné situácie, jazyková schopnosť komunikovať atď.).
- Postoje – indikujú pocity vo vzťahu k istej záležitosti. Sú podmienené množstvom a kvalitou vedomostí a zručností a zohrávajú dôležitú úlohu najmä pri vnímaní odlišností jednotlivých kultúr.

Ak teda vychádzame z vyššie uvedeného vysvetlenia obsahu pojmu interkultúrna kompetencia, potom možno povedať, že krajinovedné poznatky možno do tohto konštruktu integrovať v rámci vedomostí. Je však potrebné poznamenať, že, hoci sa v tomto príspevku sústreďujeme na tento aspekt interkultúrnej kompetencie, vedomosti samotné nestačia k tomu, aby sme sa mohli označiť interkultúrne kompetentnými. Pochopenie perspektívy človeka z inej kultúry nutne neznamená, že sme schopní ho prijať ako rovnocenného partnera. Určite však sú jedným z dôležitých predpokladov nadobudnutia interkultúrnej kompetencie.

2.4 Médiá v kontexte rozvíjania kľúčových kompetencií vo výučbe cudzích jazykov

V súčasnosti už škola nie je jediným, hlavným zdrojom informácií. Preto sa mladá, ale často aj staršia generácia orientuje na využívanie „služieb“ masmédií a elektronických zdrojov, ktoré dnes predstavujú významnú podporu modernej výučby cudzích jazykov. V dobe, pre ktorú je charakteristické množstvo informácií a podnetov, sú médiá, mediálna komunikácia a mediálna kompetencia neoddeliteľnou súčasťou pracovného, súkromného, ako aj spoločenského života. Vplyv médií na celú spoločnosť je evidentný. Sú dôležitým nástrojom socializácie jednotlivca už od jeho detstva.

Výskum aj vzdelávací proces sú konfrontované s vývojom informačných a komunikačných technológií, preto má mediálna kompetencia, teda kompetencia zaobchádzania s novými médiami, v súčasnosti taký veľký význam. Nové médiá pomáhajú ich užívateľom orientovať sa v širokej ponuke informácií. Sú zdrojom významných podnetov, ktoré podporujú vývoj a implementáciu nových postupov a kultúry učenia, ako aj inovatívnych metód do vyučovania. V procese výučby cudzích jazykov je, podľa nášho názoru, využitie nových médií prínosom nových možností na rozšírenie vedomostí a zlepšenie komunikatívnych schopností učiacich sa, čo prispieva k rozvoju ich komunikačnej kompetencie v cieľovom jazyku. Médiá a moderné technológie zefektívňujú a obohacujú tradičné spôsoby vyučovania, čím motivujú študentov k štúdiu cudzích jazykov a pozitívne ovplyvňujú ich uvedomenie si nevyhnutnosti ovládania niekoľkých cudzích jazykov pre ich uplatnenie sa na trhu práce doma aj v zahraničí.

Ako uvádza Horváthová (2008), v rámci budovania európskeho výskumného priestoru je potrebné plniť viacero cieľov európskych vzdelávacích systémov, ktoré okrem iného, zahŕňajú zaručenie všeobecného prístupu k informačným a komunikačným technológiám, otvorenie priestoru vzdelávania, zvýšenie atraktívnosti vzdelávania a zlepšenie vyučovania cudzích jazykov.

Rôzne zdroje uvádzajú aj rôzne typológie médií. Nás zaujala typológia médií, ktorú zverejňuje vo svojich prácach Zubal (2008). Pojem médiá je možné podľa neho interpretovať a využívať komplexne. Možno mať na mysli prístroj, ktorý transportuje informácie uložené technicky alebo elektronicky. No existuje pojem médium, ktorého súčasťou je kompletný informačný postup, ktorý pozostáva z produkcie, technického zašifrovania, kanálu, dekódovania, obsahovej a formálnej recepcie.

Klasický, komunikačno-teoretický pojem média bol charakterizovaný pojmami vysielaťel, kanál a prijímateľ. Vo svojom publicistickom, pedagogickom a umeleckom využití nadobúda rôzne konotácie. Tie sa následne

prejavujú v konceptoch učenia, v procese nadobúdania poznatkov pri budovaní cudzojazyčných kompetencií.

K publicistickému pojmu médií patria predovšetkým masmédiá, teda technické nástroje, pomocou ktorých sa šíria verejne, nepriamo smerom k publiku výpovede. Podľa Zubala (2008) ide pri nich o nepriame formy komunikácie, ktoré sa vzťahujú na tlač, film, televíziu, literatúru. Ich cieľovou skupinou je anonymná skupina, masa ľudí, ktorá existuje bez vzájomného duchovného vzťahu, bez sociálneho kontaktu a k iniciátorovi komunikácie nemá žiadny priamy vzťah.

Pri pedagogickom chápaní pojmu médií predstavujú médiá inštrumentálne pomôcky na dosiahnutie cieľov učenia a učenia sa, teda na rozvíjanie kľúčových kompetencií. Taktiež v didakticko-pedagogickej oblasti zastávajú médiá pozíciu informačných objektov.

V kultúrno-estetickej oblasti je pre médiá charakteristická vlastnosť vystupňovať zmyslové dojmy aj z umeleckého hľadiska. Súhlasíme s tvrdením Zubalu (2008), že pedagogický a estetický pojem média nekladie dôraz na komunikačno-teoretickú stránku, ale na stvárnenie, znázornenie a na stupňovanie možností recepcie.

Začlenenie médií, hlavne moderných médií, do výučby cudzích jazykov má svoje opodstatnenie a prináša so sebou mnohé výhody, ktoré absentujú pri tradičnom spôsobe výučby v prevažnej miere len pri práci s učebnicou. Za najdôležitejšie považujeme nasledovné pozitíva práce s modernými médiami:

- sú zdrojom aktuálnych informácií v adekvátnej kvantite,
- sú zdrojom autentických informácií,
- názornosť – texty sú doplnené s obrazovým materiálom,
- ponúkajú možnosť ucelenejšieho, komplexnejšieho pohľadu na realitu,
- interaktivita,
- podpora motivácie a zainteresovanosti učiacich sa,
- skvalitnenie jazykovo-komunikatívnych zručností učiacich sa,
- simultánne zapojenie zraku, sluchu, komunikácie a aktívnej činnosti v procese osvojovania cieľového jazyka.

Veľkým pozitívom práce s audiovizuálnymi médiami je precvičovanie základných jazykových zručností – čítania a počúvania textu v cudzom jazyku s jeho porozumením, pričom najvhodnejším materiálom sú autentické texty (Kunovská, 2008, 75).

Autentické texty predstavujú učebný materiál, ktorý nie je umelo vytvorený pre špecifické metodické účely, ale sú to pôvodné texty určené pre rodeného hovoriaceho. Výhody aplikácie autentických textov sú nasledovné:

- autentické texty majú pozitívny vplyv na motiváciu učiaceho sa,
- poskytujú autentické kultúrne informácie,
- sprostredkujú priamy kontakt so „skutočným“ jazykom, ktorý často nie je očistený od hovorových, nespisovných výrazov alebo slangu,
- akceptujú potreby učiaceho sa výberom vhodného materiálu
- umožňujú kreatívnejší prístup vyučujúcich i učiacich sa v procese výučby. (Čumová, 2006, 55)

Médiá a nové komunikačné prostriedky sú významným nástrojom socializácie. Stali sa integrálnou súčasťou života jednotlivcov, informujú, vzdelávajú, zabávajú. Problémom súčasnosti nie je množstvo informácií, ktoré ponúkajú, ale schopnosť orientácie v širokej mediálnej ponuke, výber z ponuky, spracovanie získaných podkladov, informácií a ich vplyv na príjemcov, ako aj voľná dostupnosť rôznych obsahov.

2.5 Mediálna kompetencia

Charakteristickou črtou vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia je okrem súhrnu jazykových kompetencií aj rozvíjanie kľúčových kompetencií s cieľom dosiahnutia takej prípravy žiakov, ktorá bude efektívne zodpovedať požiadavkám modernej Európy. Kľúčovou zručnosťou je v súčasnosti schopnosť vyhľadávať a identifikovať v médiách informácie, ktoré mladému človeku umožnia začleniť sa do spoločenského, pracovného života, taktiež mu umožnia efektívne komunikovať s ostatnými členmi danej komunity. Médiá a mediálna kompetencia významne vplyvajú na osobnostný rozvoj jednotlivca, podporujú jeho empatiu a rešpektovanie rôznorodosti, inakosti, pluralizmus, demokratický dialóg, kritické myslenie, samostatné vyjadrovanie sa a prezentáciu vlastných postojov.

Charakteristickou črtou mediálne gramotného mladého človeka je okrem iného aj schopnosť rozoznávať negatívne, manipulačné prvky, odhaľovať rasové predsudky a intoleranciu, čo súvisí aj s vyššie spomínanou interkultúrnou kompetenciou. Súčasťou mediálnej gramotnosti je kompetentný a zodpovedný výber a využívanie médií všetkého druhu – pre informovanie, vzdelávanie, komunikáciu aj zábavu. Aj Stradiotová (2007) definuje informačne gramotného jedinca ako jedinca schopného získať informácie, analyzovať ich, spracovať a efektívne využiť.

Podľa Vrabca (2008: 2) je cieľom mediálnej gramotnosti, ako kľúčovej kompetencie potrebnej pre život v informačnej a znalostnej spoločnosti, by preto mal byť rozvoj schopnosti orientovať sa v rôznych mediálnych obsahoch. Schopnosť aktívne pristupovať ku komunikácii, správne vyhľadávať

informácie, objektívne analyzovať, interpretovať, kriticky hodnotiť a reflektovať mediálne produkty dnes patrí do kategórie dôležitých zručností a schopný je toho len jednotlivец s určitým stupňom mediálnej gramotnosti. Jej osvojenie je súčasťou mediálnej výchovy, ktorej by mala byť, podľa nášho názoru, venovaná pozornosť nielen v rámci výučby informatiky.

V mediálne saturovanej dobe, ktorá je presiaknutá množstvom informácií a podnetov, sú médiá a mediálna komunikácia neoddeliteľnou súčasťou spoločenského aj privátneho života. Vplyv médií na celú spoločnosť je evidentný. Sú dôležitým nástrojom socializácie jednotlivca od útleho detstva.

Výskum a vzdelávací proces sú priamo konfrontované s vývojom informačných a komunikačných technológií, preto má kompetencia zaobchádzania s novými médiami veľký význam. Nové médiá pomáhajú ich užívateľom orientovať sa v širokej ponuke informácií, nakoľko transportujú rozhodujúce impulzy k implementácii novej kultúry učenia a inovátnych metód do vyučovania. (Kramar 2000: 150)

UNESCO ako prvá inštitúcia pochopila význam kontinuálnej prípravy na spolužitie s médiami a v roku 1982 prijalo tzv. *Grünwaldskú deklaráciu*, v ktorej je zdôraznená zodpovednosť celej spoločnosti za prípravu mladých ľudí na život vo svete silných obrazov, slov a zvukov. Deti a mládí ľudia majú byť gramotní vo všetkých troch uvedených symbolických systémoch.

Mediálnu gramotnosť ako základné ľudské právo zdôrazňuje dokument *Dohovor o právach dieťaťa* z roku 1989, ktorý bol prijatý Valným zhromaždením Spojených národov (OSN). V článku 13 sa uplatňuje právo detí a mládeže na slobodu vyjadrovania. „*Toto právo zahŕňa slobodu vyhľadávať, prijímať a rozširovať informácie každého druhu bez ohľadu na hranice, či už ústne, písomne alebo tlačou, prostredníctvom umenia alebo inými prostriedkami podľa voľby dieťaťa.*“

Článok 17 hovorí o právach detí a mládeže mať prístup k širokej škále médií a zdrojov informácií: „... *z rôznych národných a medzinárodných zdrojov, predovšetkým takých, ktoré sú zamerané na rozvoj sociálneho, duchovného a mravného blaha dieťaťa a tiež jeho telesného a duševného zdravia.*“

Rovnako dôležitý je aj dokument Parlamentného zhromaždenia Rady Európy, ktoré prijalo nasledovné stanovisko: „*Mediálnu výchovu možno definovať ako praktické vyučovanie zacielené na budovanie mediálnej kompetencie, chápanej ako kritický a rozlišujúci postoj voči médiám s cieľom vytvárať vyrovnaných občanov, schopných vynášať vlastné sudy na základe dostupných informácií. Umožňuje im to prístup k potrebným informáciám, ich analýzu a schopnosť identifikovať ekonomické, politické, sociálne a/alebo kultúrne záujmy, ktoré za nimi stoja. Mediálna výchova umožňuje*

ľuďom vykonávať svoje právo slobody vyjadrovania a právo na informácie. Je prínosom nielen pre ich osobný rozvoj, ale posilňuje účasť a interaktivitu v spoločnosti. V tomto zmysle ich pripravuje na demokratické občianstvo a politickú uvedomelosť.“

Podľa *Európskej charty mediálnej gramotnosti* by mediálne gramotný človek mal byť schopný:

- používať mediálne technológie efektívne k prístupu, zhromažďovaniu, obnovovaniu a zdieľaniu obsahu tak, aby uspokojil svoje individuálne a skupinové potreby a záujmy,
- nadobudnúť prístup a realizovať informovaný výber zo širokej škály mediálnych foriem a obsahov z rozdielnych kultúrnych a inštitucionálnych zdrojov,
- porozumieť tomu, ako a prečo sú mediálne obsahy vytvárané, ako aj s nimi súvisiaci technický, právny, ekonomický a politický kontext,
- kriticky analyzovať techniky, jazyk a konvencie používané v médiách a význam ich posolstiev,
- používať médiá tvorivo na vyjadrenie a komunikovanie myšlienok, informácií a názorov,
- identifikovať, zabrániť, alebo odmietnuť mediálne obsahy a služby, ktoré môžu byť nežiaduce, urážlivé a škodlivé,
- efektívne používať médiá na upevňovanie demokratických práv a občianskych slobôd. (Vrabec 2008: 4)

V publikácii „*Mládež a médiá*“ (2008: 5) Vrabec ďalej uvádza, že mediálna gramotnosť má multidimenzionálny charakter, čo vo vzťahu k štruktúre a definícii jednotlivých kompetencií znamená, že vedomosti, zručnosti a postoje charakteristické pre mediálnu gramotnosť možno identifikovať vo veľmi širokom rámci kľúčových kompetencií.

Referenčný rámec kľúčových kompetencií, ktorý prijal Európsky parlament a Rada v roku 2006 (Odporúčanie č.2006/962/ES) podrobne špecifikuje 8 kľúčových kompetencií:

- komunikácia v materinskom jazyku,
- komunikácia v cudzích jazykoch,
- kompetencie v oblasti matematiky, vedy a techniky,
- digitálna kompetencia,
- schopnosť naučiť sa učiť,
- spoločenské a občianske kompetencie,
- iniciatívnosť a podnikavosť,
- kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Každá z uvedených kompetencií obsahuje viacero podrobne štruktúrovaných podkategórií. Kľúčové kompetencie nemožno vnímať autonómne, ale ako vzájomne sa ovplyvňujúce a prelínajúce fenomény uplatniteľné v rôznych kontextoch.

Viacerí lingvisti zdôrazňujú, že používaním moderných technológií na hodinách cudzích jazykov sa kopírujú reálne jazykové situácie, ktoré zintenzívňujú a zefektívňujú učenie a súčasne poskytujú učiteľovi a žiakovi dôležitú spätnú väzbu. Podľa Harajovej (2008: 78) je sotva možné klasickým spôsobom výučby modelovať a simulovať vyučovací proces tak, ako je to možné pri výučbe založenej na nových informačno-komunikačných technológiách.

Zastávame názor, že médiá vo vyučovaní cudzích jazykov by sa mali chápať ako prostriedky a ich obsah ako dopĺňajúci materiál, nie však ako úplná náhrada vyučovania, alebo práce učiteľa.

2.6 Záverečné poznámky

Ako uvádza Vépyová (2008: 246), pre budovanie informačnej spoločnosti je potrebná nie len moderná informačná a komunikačná infraštruktúra, ale aj rozvíjanie znalostnej bázy v oblasti aplikácie moderných informačných a komunikačných technológií. Žijeme v tzv. digitálnej dobe. Digitalizácia sa však už dávno netýka len informačných a komunikačných technológií, ale zasahuje aj do všetkých odvetví spoločnosti. Dnes už snáď neexistuje kvalifikovaná profesia, kde by nebola potrebná digitálna kompetencia. Okrem iného sa digitálne médiá používajú aj v školách.

V procese zefektívnenia vzdelávania je nutné uplatňovať tvorivé metódy učenia, rozvíjať kognitívnu oblasť, súčasne dbať o emocionálnu stránku, modernizovať obsah, metódy a formy práce, školy vybaviť modernou didaktickou technikou a dosiahnuť počítačovú gramotnosť u všetkých absolventov stredných škôl aj vysokých škôl. Pokiaľ školy nie sú schopné vybaviť svoje učebne na výučbu cudzích jazykov dostatočných technickým a technologickým vybavením, môžu výrazne zaostávať za aktuálnymi trendami, ktoré sú na iných vysokých školách (alebo dokonca na nižších stupňoch) v zahraničí bežnou súčasťou.

Pri zavádzaní výpočtovej techniky do praxe je potrebné vyvarovať sa preceňovaniu jej predností, reálne hodnotiť jej pozitíva a negatíva, mať na zreteli inováciu výučby, nie však dehumanizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Existuje síce trend realizovať časť vzdelávacieho procesu tzv. online cestou, my však zastávame názor, že osobný a pravidelný kontakt

medzi učiteľom a študentom je základným predpokladom kvalitného didaktického procesu.

Vyučovanie cudzích jazykov si, podľa nášho názoru, vyžaduje dobre zorganizovanú a prepracovanú prípravu zručných a skúsených učiteľov, efektívnu metódu a v neposlednom rade aj správnu techniku. Okrem toho však existuje aj mnoho ďalších faktorov, ktoré môžu ovplyvniť prácu vyučujúcich a učiacich sa na vyučovacích hodinách cudzích jazykov. Na to, aby bola vyučovacia hodina efektívna, je potrebné navodiť správnu atmosféru, ktorú vzájomnou kooperáciou vytvárajú žiaci aj učitelia.

Dnešná moderná spoločnosť, ktorá sa stále rozvíja a napreduje, nám ponúka veľké možnosti skvalitnenia vyučovania všetkých predmetov, vrátane cudzích jazykov. Mnohé nové techniky a technológie dôkazu zaujať učiacich sa na rôznych stupňoch vzdelávania do takej miery, že majú sami záujem o cudzie jazyky, čím prispievajú k rozvíjaniu motivácie u učiacich sa. Práve motivácia je často jedným z problémov vo výchovno-vzdelávacom procese či už v základných a stredných školách, ale aj na univerzitách. Učitelia majú mnohokrát problém zaujať a motivovať dnešnú mládež. Staré a všedné metódy ich nevedia zaujať natoľko, aby to prinieslo správny a želateľný efekt. Preto je pre učiteľov v rôznych odboroch naozaj nevyhnutné vzdelávať a zdokonaľovať sa vo výučbe svojho vyučovacieho predmetu.

Veda a technológia stále prinášajú veľa technických a technologických inovácií. Integrácia technológie do vzdelávania je v dnešnej dobe považovaná za najdôležitejší krok k rozvoju výchovno-vzdelávacieho procesu. Mnohí ľudia sa učia cudzie jazyky práve pomocou modernej technológie. Určité vyučovacie metódy využívajú technické pomôcky iba ako doplnok vyučovacej hodiny. Myslíme si však, že práve študenti na vysokých školách a univerzitách, ktorí sa učia cudzie jazyky v čase bezprostrednej prípravy na ich budúce povolanie, by v rámci výučby mali dostať aj inšpirácie, ako sa môžu jazykovo ďalej rozvíjať aj po ukončení štúdia, popri zamestnaní. A práve v tejto oblasti by mohli byť prínosné médiá, či informačné a komunikačné technológie, ktoré sú dnes bežnou súčasťou nielen pracovného, ale aj súkromného života. A práve z tohto hľadiska považujeme za dôležité hovoriť o mediálnej kompetencii v kontexte nadobúdania a rozvíjania komunikačnej jazykovej kompetencie a rozvoja osobnosti učiacich sa cudzie jazyky.

Prostredníctvom digitálnych médií si neosvojujeme len cudzojazyčnú kompetenciu, ale zároveň slúžia ako výborný prostriedok na sprostredkovanie informácií o kultúrnych, politických, sociálnych, geografických či iných aspektov tej krajiny, ktorej jazyk sa študenti učia. Pritom nejde len o pomoc pre študentov, digitálne médiá sú dnes neodmysliteľným prostriedkom pri

príprave podkladov na vyučovanie pre samotných vyučujúcich (De Florio-Hansen, 2018).

Napriek tomu, že multimediálny softvér na vyučovanie cudzích jazykov naberá dnes na význame a je neoddeliteľnou súčasťou didaktického procesu, má aj svojich kritikov. Kritika prichádza najmä z radov zástupcov optimalizácie integrácie nových médií vo vyučovacom procese. Túto kritiku považujeme samozrejme za legitímnu, pretože všade prítomné médiá sú súčasťou nášho každodenného života a ani s ich používaním to netreba preháňať. To platí najmä v prípade, ak sa nedostavujú žiadateľné výsledky, a to najmä v získavaní cudzojazyčnej kompetencie študujúcich.

3. Využitie literárnych textov vo výučbe cudzieho jazyka

Sofia Tužinská – Diana Patricia Varela Cano

Práca s literárnymi textami je z didaktického hľadiska veľmi užitočná v procese vyučovania a učenia sa cudzích jazykov, keďže ide o autentický materiál, ktorý poskytuje veľa možností na spracovanie rôznych jazykových aspektov, ako napríklad socio-kultúrnych, gramatických, lexicálnych, sémantických, atď. Podľa Weller (1989: 254) kultúrne literárne vzdelávanie je neoceniteľným spôsobom pochopenia iných národov, kultúr, civilizácií. Štúdium cudzojazyčnej literatúry však slúži aj ako prostriedok pochopenia vlastnej kultúry. Čítanie cudzojazyčných literárnych textov znamená podrobovať analýze literárne dielo, prežívať inú skúsenosť a zároveň tak zažívať inštruktívnu nadradenosť literárneho modelu, to znamená kondenzovanej reality. Vo fiktívnych textoch zažije študent ten istý problém životného sveta pôsobivejšie a motivačnejšie ako v minulosti regionálne štúdie. V sémantickej štruktúre literárnych textov sa pre mladých čitateľov otvára realita zvláštnym spôsobom a jeho seba pochopenie a pochopenie sveta sa rozširujú prostredníctvom foriem poetickej konštitúcie významu. Wellerov pohľad je umocňuje naše presvedčenie, že používanie literárnych textov vo výučbe cudzích jazykov motivuje študentov, a zároveň tieto literárne texty dávajú študentom príležitosť spoznať iné kultúrne vzorce správania. Literárne texty majú schopnosť budovať mosty medzi kultúrami, ktoré pomáhajú záujemcov spomedzi čitateľov prechádzať na druhú stranu rieky s cieľom objavovať a spoznávať nové kultúrne dimenzie (Wierlacher 1993).

V tejto kapitole uvažujeme nad úlohou, ktorú zohrala literatúra pri výučbe cudzích jazykov prostredníctvom rôznych literárnych žánrov a predovšetkým navrhnuť sériu didaktických aktivít pre študentov vysokých škôl, na ktoré nám poslúžili vybrané fragmenty z románu Falcó od španielskeho spisovateľa Artura Péreza-Reverteho. Naším cieľom je poukázať na veľké bohatstvo, ktoré literárne texty ponúkajú, ako autentický učebný materiál, ktorý stimuluje rozvoj jazykových kompetencií (čítanie s porozumením, počúvanie s porozumením, ústny a písomný prejav, interakcia a mediačné (sprostredkujúce) činnosti a stratégie) a posilňujú komunikáciu

a pochopenie reálií krajiny, ktorej jazyk sa študenti učia. Preto chceme motivovať učiteľov, aby do procesu vyučovania cudzích jazykov začlenili aj literárne texty, ako integrujúci prostriedok jazykových zručností. Takto môžu motivovať a zlepšovať komunikačné, sociolingvistické a jazykové kompetencie svojich študentov.

3.1 Úloha literatúry pri vyučovaní cudzích jazykov

Učenie cudzích jazykov prešlo v posledných rokoch mnohými zmenami. Po mnoho rokov, vyučovanie cudzích jazykov bolo založené na tradičnej metóde, ktorá kládla dôraz na memorovanie gramatických pravidiel a tie sa následne asimilovali mechanickým vykonávaním cvičení, učením dlhých zoznamov slovnej zásoby lebo prekladaním textov z cudzieho jazyka do materinského a naopak. Pri tejto metóde slúžili literárne texty na aplikovanie gramatických znalostí výhradne pri ich prekladoch do cudzieho alebo materinského jazyka. Literatúra bola teda dokonalým nástrojom na tento typ vyučovania.

V 60. rokoch minulého storočia došlo k zmene vo vyučovaní cudzích jazykov, vznikli audiolingválne a audiovizuálne metódy. Tieto metódy vznikli kombináciou štrukturalizmu – L. Bloomfield a behaviorizmu – Skinner. Hlavnou charakteristikou tejto metódy bolo osvojenie si cudzieho jazyka mechanickým procesom a podporovali sa podmienené reflexy napodobňovaním a opakovaním. Ústne zručnosti vždy prevládali pri písaní a čítaní, študenti sa museli oboznámiť s fonetikou jazyka (zvuky, morfémy atď.), aby dosiahli úroveň jazyka, akou disponuje rodený hovoriaci, preto sa jazykové štruktúry vyučovali kontrolovane. Podobným spôsobom sa vyučovala gramatika a to postupne od najjednoduchších javov po najkomplikovanejšie komparatívnou metódou založenou na porovnávaní štruktúr materinského a cudzieho jazyka. Pri tejto metóde vyučovania sa používaniu literárnych textov neprikladal žiadny význam a vyučovanie cudzích jazykov sa zameralo na gramatické a lexikálne štruktúry.

Pri predchádzajúcich metódach vyučovania cudzích jazykov bolo množstvo nedostatkov. Koncom dvadsiateho storočia sa vo výučbe cudzích jazykov naskytlo riešenie v tom, čo označujeme ako „kognitívna revolúcia“, ktorá bola v protiklade s behaviorálnou koncepciou učenia. Takto vznikli nové metódy, teórie a myšlienky, ktorých cieľom bolo nájsť východisko z problematického systému vyučovania cudzích jazykov. Spomedzi mnohých modelov vyučovania môžeme spomenúť konštruktivizmus, ktorého prívržencom bol J. Piaget a zastával názor, že kognitívny vývoj prebieha postupne a v závislosti od interakcie jednotlivca s prostredím alebo genera-

tivizmus založený na generatívnej gramatike N. Chomského, ktorá sa opiera o teóriu, že jazyková spôsobilosť jedinca je geneticky podmienená.

Na základe kognitívnej a humanistickej psychológie vznikli nové metódy vyučovania, podľa ktorých sa študenti učia cudzí jazyk prostredníctvom komunikácie. Medzi týmito metódami vyniká komunikatívna metóda. Podľa P. Gómeza Casaña komunikatívna metóda sa zakladá na teórii, že znalosť gramatiky jazyka a tvorenia viet nie je postačujúca na to, aby sme dokázali v cudzom jazyku komunikovať. Keď však vety, ktoré tvoríme slúžia na vytváranie spoločenských väzieb, ako je opis, rozprávanie, vyjadrenie žiadosti, príkazu a podobne, sme schopní komunikovať. Jazyk si teda osvojujeme prostredníctvom komunikácie (Bello, Feria, 1990).

Napriek spomínaným inovatívnym metódam, ktoré hľadali riešenia na elimináciu nedostatkov vo vyučovaní cudzích jazykov, literárne texty stále ostávali vo vyučovanom procese nepovšimnuté.

V 90. rokoch dvadsiateho storočia sa prehodnotila rola literárnych textov na didaktické účely vo vyučovaní cudzích jazykov. Podľa Naranja literárne texty sa vnímali „...vždy iba ako ozdobný, kultúrny až exotický element, z ktorého sa nedajú vyabstrahovať žiadne aktivity na didaktické účely“² (In Alonso Cortes 2009: 4).

V roku 2002 so zavedením Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, sa úloha literatúry na hodinách cudzieho jazyka začala prikladať väčšia pozornosť, pretože tak národné ako aj regionálne literatúry obsahujú množstvo informácií o kultúrnom dedičstve danej krajiny. Okrem toho, literárny text vnáša do vyučovacieho procesu predstavivosť a iné umelecké prvky, ktoré v jazyku zastávajú dôležitú funkciu. K daným prvkom patrí „... prednes literárnych textov, ich čítanie alebo písanie (poviedok, románov, poézie atď.), stvárňovanie a sledovanie/počúvanie recitálov, drám, opier atď.“ (SERR. 2002:60). Okrem toho SERR uvádza, že literatúra slúži aj na iné účely, ako sú intelektuálny, morálny, emocionálny, jazykový a kultúrny. a nie iba estetický.

Dá sa povedať, že úloha literatúry na hodinách cudzieho jazyka presahuje gramatické účely. Vďaka literatúre sa môžeme oboznámiť s kultúrou cieľového jazyka, môže rozšíriť poznatky z reálií danej krajiny, rovnako slúži na prehlbovanie iných kvalít osobnosti čitateľa, resp. študentov.

² Všetky preklady sú autorské.

3.2 Prečo používať literárne texty pri výučbe cudzích jazykov

Vo všetkých kultúrach sa nachádza spoločná zložka, ktorá odráža rôzne aspekty života istého spoločenstva, či už jeho zvyky, umelecký vývoj, vedomosti atď. Na toto všetko, ba dokonca na oveľa viac reflektuje literatúra. Literatúra využíva písaný alebo ústny prejav, texty vznikajú zo slov a viet (Kunovská 2017). Podľa Alonsa Cortésa (2009: 4), „Literatúra pomáha rozvíjať komunikačnú kompetenciu prostredníctvom jazykovej zložky (obohacuje používanie jazyka) a prostredníctvom jej socio-kultúrneho rozmeru (poskytuje nové pohľady na realitu).“

Santamaría Laura (2000: 653) vysvetľuje, prečo je dôležité používať texty na hodinách cudzieho jazyka: „jazyk a literatúra sa navzájom prelínajú a dopĺňajú. Treba ich kombinovať, aby si zahraniční študenti vytvorili celistvejší pohľad na jazyka a kultúru, ktorú chcú spoznať. Literárny text nielenže zahraničným študentom jazyk približuje, ale zároveň ho dostáva do priameho kontaktu s otázkami literárnej histórie. Vyučovanie jazyka prostredníctvom literárnych textov môže zvýšiť motiváciu zahraničných študentov študovať španielsky jazyk.“

Pokiaľ ide o dôvody, prečo treba používať literárne texty na hodinách cudzieho jazyka, Albaladejo García (2007: 6-8) uvádza päť fundamentálnych:

- „Univerzálne literárne témy ako láska, smrť, staroba, priateľstvo atď., spoločné pre všetky kultúry, vedú k tomu, že literárne dielo, aj keď je napísané v cudzom jazyku, sa priblíži k svetu študentov a budú mu známe. [...]
- Literatúra je „autentický“ materiál, čo znamená, že literárne diela nie sú priamo určené na výučbu cudzieho jazyka, a preto študent musí čeliť jazykovým ukážkam pre rodených hovoriacich. [...]
- Literatúra má kultúrnu hodnotu a preto jej použitie môže byť veľmi prospešné pri sprostredkovaní spoločenských noriem krajiny, v ktorej sa hovorí cieľovým jazykom. [...]
- Literárne texty disponujú bohatými jazykovými prostriedkami. Toto jazykové bohatstvo sa odráža na rozširovaní slovnej zásoby študenta, ktorý v cudzom jazyku intenzívne číta. Aj keď ide často o slovnú zásobu, ktorá sa nepoužíva bežne, pri vyššej jazykovej úrovni je nesmierne užitočná. [...]
- Ďalším presvedčivým dôvodom na používanie literárnych textov na hodinách cudzieho jazyka je ich schopnosť zaujať študenta a vytvoriť si s ním puto “

S dôvodmi používania literárnych textov na hodinách cudzieho jazyka, ktoré spomína Albaladejo García, sa môžeme úplne stotožniť a pripájame sa k názoru, že literatúra sprostredkúva študentom kultúru krajiny cieľového jazyka.

3.3 Klasifikácia literárnych žánrov

Definovať literatúru je pomerne jednoduché, pretože pod týmto pojmom rozumieme širokú škálu textov rozmanitej povahy, ktoré splňajú rôzne funkcie. Podľa Diccionario del español actual, je literatúra 1. umenie, ktoré spočíva v estetickom používaní jazyka, alebo 2. ...vyjadrenie krásy prostredníctvom slova, pričom sa delí na dve veľké kapitoly: ústna literatúra a písomná literatúra (Seco Reymundo, Andrés Puente, Ramos González 1999).

Otázkou, čo odlišuje literárny text od utilitárneho sa zaoberajú literárni teoretici už po celé stáročia. Je všeobecne známe, že jazyk literárnych textov sa od každodennej komunikácie aj od jazyka neumeleckej literatúry (literatúra faktu, praktické písomnosti administratívneho štýlu, žánre žurnalistickej komunikácie a pod.) líši tým, že má nielen oznamovaciu, teda komunikatívnu, ale aj umeleckú (estetickú) funkciu. A podobne nad estetickou hodnotou sa vedú dlhodobé diskusie, pretože každé obdobie a každé spoločenské zriadenie má svoje vlastné estetické normy, ktoré sa odrážajú v danom literárnom texte. Preto estetické normy nie sú absolútne, ale relatívne, menia sa od obdobia k obdobiu, od jedného spoločenstva k druhému, ale aj od osoby k osobe.

Literárne texty sú všetky tie, v ktorých sa prejavuje poetická a literárna funkcia, či už ako primárny prvok a to napríklad v poézii alebo sekundárnom, napr. v niektorých didaktických alebo historických textoch. Okrem toho by sme základné vlastnosti literárneho textu mohli zhrnúť do nasledujúcich bodov:

- *trvácnosť*: na rozdiel od niektorých textových modalít sa literárne texty vytvárajú za účelom pretrvania v čase, sú súčasťou národného kultúrneho dedičstva, prenášajú sa z generácie na generáciu a sú zdrojom hodnotných a dôležitých informácií
- *fiktívnosť*: literárny text zachytáva subjektívny pohľad autora na svet prostredníctvom mechanizmov, ktoré mu umožňujú premietiť do textu vlastné myslenie a imagináciu a regulovať tak realitu.
- *vierohodnosť*: literárne texty sú napriek fiktívnej alebo imaginárnej povahe vierohodné, uveriteľné. Ak má tento proces fungovať, musí medzi autorom a čitateľom vzniknúť akási „tichá dohoda“, pričom

čitateľ sa zaväzuje pristupovať k textu, akoby bol „pravdivý“, aj keď si je vedomý, že tomu tak nie je. Na druhej strane, autor sa zaväzuje budovať fikciu až do poslednej strany.

- *univerzálnosť*: napriek tomu, že autori sa v literatúre venujú rôznym témam, existuje aj množstvo archetypov, ktoré majú univerzálny charakter (téma smrti, lásky, priateľstva, cesty...)
- *subjektívnosť*: literárny text je výsledkom citového prepojenia medzi autorom a čitateľom. Z tohto pohľadu teda nejde o objektívny, informatívny text, ktorého cieľom by bolo vysvetľovať čitateľovi realitu, ale naopak, spochybňovať ju na základe subjektívneho pohľadu a originálneho, neopakovateľného prístupu k nej.
- *konotatívny alebo subjektívny jazyk*: jazyk literatúry je originálny a fiktívny, autor disponuje suverenitou pri výbere slov a prisudzuje im význam podľa vlastného uváženia. Vytvára text, ktorý má viacero významov a interpretácií. Preto aj čitateľ ho môže chápať rôznym spôsobom.
- *umelecký zámer*: konečným cieľom literárneho textu je vytvoriť umelecké dielo a prostredníctvom slova sprostredkovať čitateľovi estetický zážitok. Autor má zároveň privilegium výberu štýlu a formy, akou obsah formuluje.

Medzi jednotlivými literárnymi druhmi nie je strohá hranica, v konkrétnych literárnych dielach sa často jednotlivé druhové princípy prelínajú (napríklad lyrickoepické básnictvo, lyrizovaná próza, lyrická dráma). Literárne druhy zaradujeme do troch veľkých skupín: lyrika, epika a dráma.

V lyrike sa predváža autorov vzťah ku skutočnosti ako bezprostredný zážitok, ako záznam faktov, vyjadrovanie subjektívnych reakcií, pocitov, nálad a myšlienok. „Jednotlivé motívy a obrazy zjednocuje v lyrickom diele do jedného celku autorský subjekt. V porovnaní s epikou tento subjekt autora vystupuje nezakryte, zreteľne, preto sa lyrika označuje ako subjektívny druh“ (Findra, Gombala, Plintovič 1979). Na rozdiel od epiky a drámy lyrika pri práci s témou nerešpektuje časovú následnosť a je nesujetová. Najčastejšou formou lyrického prejavu je verš. Lyrická poézia je slohovo i tematicky odlišná (lyrika subjektívna a lyrika objektívna; lyrika intímna, lyrika spoločenská, lyrika reflexívna a podobne). K jednotlivým žánrom lyriky patria napríklad piesne, básne, ódy, žalmy, hymny, elégie.

Epika sa zakladá na dejovosti a rozprávaní. Autor pomocou rozprávača rozpráva o postavách, dejoch a udalostiach. Ide o javy, ktoré sa realizujú mimo autorského subjektu. Epika sa často označuje ako „objektívny“ druh literatúry. Dojem „objektívnosti“ zobrazovaných javov pomáha vytvárať epický čas, teda minulý. Opisy postáv sa realizujú v kontexte rôznych udalostí a ich sled tvorí epický obsah diela. V priebehu deja autor zväčša ne-

cháva odzniet' aj prehovory postáv formou priamej či nepriamej reči. „Epika ako jeden zo základných literárnych druhov sa v priebehu literárnych dejín menila, preto ani nie je dosť možné charakterizovať epické diela všetkých vývinových období. Mnohé epické žánre zanikli, vznikli nové“ (Findra, Gombala, Plintovič 1979). Hlavnou formou epiky zo súčasného pohľadu je próza. Epika sa delí na žánre veľké (epos, román), stredné (balada, legenda, romanca, novela) a malé (poviedka, črta, anekdota, bájka).

Dráma je jeden z troch základných literárnych druhov, popri lyrike a epike. Vznikla v starovekom Grécku z náboženských osláv Dionýza, boha plodnosti a vína. Vyvinula sa z dialógu medzi hercom a zborom. Aischylos neskôr pridal druhého herca a Sofokles herca tretieho. „Základným znakom drámy je neprítomnosť rozprávača. Každý dramatický žáner je totiž určený predovšetkým na scénickú realizáciu pred očami diváka. To však neznamená, že by sa dramatické literárne dielo nemohlo čítať podobne ako román“ (Findra, Gombala, Plintovič 1979). Základom scénickej realizácie dramatického diela je literárny text. Literárny základ drámy tvoria dialógy a monológy, ktoré na scéne hovoria jednotlivé postavy stvárňované hercami a pod vedením režiséra. Dialógy a monológy môžu mať veršovanú aj neveršovanú podobu. Dráma sa vyznačuje aj absenciou opisu. Námetom dramatických diel sú spravidla vyhrotené konflikty, ktoré u diváka vyvolávajú vnútorné napätie. Dej dramatického diela má niekoľko fáz: expozícia, zápleтка, kríza, peripetia a rozuzlenie. El género dramático tiene su origen en la Grecia antigua. Dôležitú funkciu v dráme zohráva jazyk, pretože je to základný prostriedok charakteristiky postáv. K hlavným žánrom dramatického druhu patria tragédia, činohra a komédia.

3.4 Kritériá výberu literárnych textov

Pokiaľ ide o kritériá výberu literárnych textov na hodiny cudzieho jazyka, interkultúrnej komunikácie, kultúry a literatúry španielsky hovoriacich krajín, hlavnou úlohou učiteľa je ich správny a cielený výber za konkrétnym účelom, pretože od neho sa odvíja úspešná či neúspešná práca spolupráca so študentmi počas vyučovacieho procesu. Učiteľ si musí byť vedomý, že nie všetky literárne texty môžu poslúžiť ako vhodný didaktický materiál na dosiahnutie vytýčených cieľov. Na druhej strane, výhody literárneho textu spočívajú v rôznorodosti literárnych žánrov, s ktorými môžeme pracovať. Na hodinách cudzieho jazyka môžeme využívať všetky dostupné literárne žánre a každý z nich má svoje špecifiká, ktoré môžeme zohľadňovať pri stanovení didaktických cieľov.

Pri výbere literárnych textov, jedno z najdôležitejších kritérií, ktoré musíme mať na pamäti, je jazyková úroveň skupiny študentov, s ktorou chceme rozvíjať didaktické aktivity a následne vybrať alebo upraviť text podľa jazykových schopností študentov. Tento proces je možné uplatniť na akúkoľvek jazykovú úroveň od A1 až po C2. Literárny text by mal fungovať ako didaktický materiál, ktorý je motivujúcim prostriedkom na dosiahnutie stanovených cieľov, mal by pre študenta predstavovať nové výzvy, avšak jeho náročnosť by nemala viesť k neúspešnej práci a zlyhaniu študentov.

Ďalšie kritérium, ktoré musíme mať na pamäti, je didaktický cieľ. Každý literárny text, s ktorým chceme na hodine pracovať, musí byť prispôsobený na vopred vytýčený cieľ, teda, či chceme použiť literárny text na precvičovanie gramatických štruktúr, rozširovanie slovnej zásoby, určovanie literárnych figur atď. alebo má poslúžiť na rozvíjanie extralingvistických zručností, ako literárny či spoločenský, historický alebo kultúrny kontext. Nezabúdajme, že študenti by mali byť dopredu informovaní o cieľoch práce s literárnym textom, aby sa mohli vopred pripraviť na aktivity na hodine.

Okrem vopred spomínaných kritérií, pri výbere textov je dôležité zohľadňovať, aby boli pre študentov motivujúce a atraktívne. Učiteľ by mal poznať záujmy jednotlivcov v skupine a myslieť na ne pri výbere vhodného textu. Literárny text stvárajúci zaujímavý príbeh nám pri práci s mladými ľuďmi zaručuje, že sa budú aktívne podieľať na naplnení didaktického cieľa. Ak text upúta pozornosť študentov, motivujúce prostredie na hodine máme zaručené.

V neposlednom rade, na didaktické aktivity počas hodiny by sme mali vyberať texty s adekvátnym rozsahom, teda nie príliš dlhé, pretože našim cieľom nie je čítať celé literárne dielo, ale vyberať fragmenty, v ktorých sa nachádza dostatok elementov na rozvíjanie vytýčených aktivít.

3.5 Výber literárneho textu pre potreby študentov

Na základe predchádzajúcich kritérií sa dostávame k výberu konkrétneho literárneho textu za účelom interdisciplinárneho vyučovania študentov FAJ. Vybraný text môžeme využiť pri rozvíjaní aktivít so študentmi tretieho ročníka bakalárskeho štúdia alebo so študentmi prvého ročníka magisterského stupňa štúdia, keďže ich jazykové kompetencie zodpovedajú úrovni C1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca. Daný text môžeme pri cieľovej skupine využiť na hodinách cudzieho jazyka, oblastných štúdií alebo literatúry. Ako cieľ sme si stanovili rozvíjanie didaktických aktivít zameraných na precvičovanie gramatických štruktúr, rozširovanie lexiky

a dopĺňanie vedomostí z literatúry, kultúry a civilizácie, preto nám na tento účel môžu poslúžiť vhodné fragmenty menšieho rozsahu prozaického textu, v ktorý umeleckým spôsobom stvárnjuje akýkoľvek úsek dejín Španielska alebo krajín Latinskej Ameriky.

Jazyková úroveň študentov	C1
Počet študentov v skupinách	10-15
Cieľ	Rozvíjanie didaktických aktivít formou interdisciplinárneho vyučovania
Literárny druh	próza
Literárny žáner	Historicko-dobrodružný román
Rozsah literárneho textu	fragmenty kratšieho rozsahu
Aktivity	Zamerané na gramatické štruktúry, lexiku, vybrané aspekty z dejín, kultúry a literatúry

3.6 Pohľad na historicko-politicko-spoločenské aspekty cez literárny text

V tejto kapitole by sme sa chceli zamyslieť nad témou španielskej Občianskej vojny a to z viacerých dôvodov:

- Občianska vojna je súčasťou tematického okruhu oblastných štúdií bakalárskeho aj magisterského stupňa študentov Fakulty aplikovaných jazykov
- ide o významnú časť španielskych dejín, ktorá negatívne zarezovala nielen Španielskom, ale v medzinárodnom merite
- téma nie je izolovaná na historické fakty, ale je potrebné hovoriť aj o politickej a spoločenskej situácii pred, počas a po spomínanom konflikte
- téma výrazne zarezovala a dodnes deň rezonuje v španielskom umení (výtvarné umenie, filmografia, literatúra...)
- túto komplikovanú tému vieme prostredníctvom konkrétneho literárneho textu priblížiť študentom atraktívnym spôsobom

Komplikovaný priebeh nemala len španielska Občianska vojna, ale aj politicko-spoločenská situácia, ktorá jej predchádzala. Kráľ Alfonz XIII. nedokázal udržať vládu, stabilizovať vnútroštátnu a medzinárodnú situáciu, zabrániť ekonomickej kríze, zlepšiť podmienky drobných poľnohospodárov, no ani vyhovieť požiadavkám veľkých latifundistov. K zhoršeniu situácie prispela vojna v španielskych koloniálnych oblastiach Maroka a strata posledných kolónií na latinskoamerickom kontinente. S požehnaním Alfon-

za XIII. sa dostal k moci diktátor Primo de Rivera. Tomu sa však tiež nepodarilo zabrániť nepokojom a stabilizovať situáciu v Španielsku. V roku 1931 bola vyhlásená Druhá španielska republika, počas ktorej sa vystriedalo niekoľko vlád, či už pravicovo alebo ľavicovo orientovaných. Ľavicové strany započali proces zavádzania reforiem v oblasti školstva, zdravotníctva a poľnohospodárstva, pričom však oslabovali moc cirkvi a veľkostatkárov a pravicovo orientované vlády následne tento proces zmrazovali. Politická nestabilita viedla k čoraz väčšej nespokojnosti obyvateľstva a k následným štrajkom a násilnostiam. Nakoniec sa spoločnosť rozdelila na prívržencov republiky (Republikánov) a na opozičných pravicovo orientovaných Nacionalistov inklinujúcich k fašizmu. V roku 1936 vypukla Občianska vojna a začal sa boj o mocenské a teritoriálne ovládnutie Španielska, ktorý vyústil do diktatoriálneho režimu F. Franca. Ten uvrhol Španielsko do izolácie na dlhú dobu, prakticky do jeho smrti (1975).

Ako sme už spomenuli, tento zložitý politicko-spoločenský proces a faktografiu s ním spojenú, môžeme doplniť údajmi a zaujímavosťami vyabstrahovanými z fragmentov literárneho textu.

Vyučovanie dejín, politických, spoločenských a kultúrnych aspektov prostredníctvom literárneho textu, ktorý je pre čitateľa atraktívny z pohľadu žánru, môže byť veľmi motivujúce. Ako príklad sme zvolili román *Falcó* od Artura Pérez-Reverteho a to z nasledujúcich dôvodov:

- bol publikovaný v roku 2016 a preto je to jeden z najaktuálnejších románov, ktorého ústrednou témou je Občianska vojna, ponúka preto objektívny pohľad na toto historické obdobie. Text je neutrálny a zbavený funkcie šírenia akejkoľvek politickej ideológie
- obsahuje množstvo informácií o spomínanom konflikte, ktoré Pérez-Reverte ako bývalý vojnový reportér nazhromaždil s obdivuhodnou zručnosťou
- po jazykovej stránke ide o nenáročný, no zároveň obohacujúci text, na ktorom sa dá precvičiť množstvo gramatických štruktúr (systém minulých časov, konjunktív, rozkazovací spôsob...) ako aj rozširovať slovná zásoba študentov
- keďže ide o príbeh so špionážnou zápletkou, je pre mladého čitateľa atraktívny
- v neposlednom rade sme prihliadali aj na fakt, že román bol preložený do slovenčiny pod názvom *Krátko dni na zabíjanie*, čo môže študentom pomôcť pri domácej príprave na vyučovacie aktivity

Pérez-Reverte je vďaka prekladom pomerne známy autor aj na Slovensku. Vyštudoval žurnalistiku na univerzite Complutense v Madride a predtým než sa naplno odovzdal literatúre, pracoval ako reportér pre španielsku televíziu RTVE a stal sa priamym svedkom rôznych vojenských konfliktov.

Pérez-Reverte sa vo svojej literárnej tvorbe zameriava predovšetkým na historické romány, v ktorých mieša fikciu s reálnymi udalosťami, dobrodružné, cestopisné, detektívne a iné, a niektoré z nich boli aj sfilmované alebo pretvorené do komiksov.

Román *Krátko dni na zabíjanie* zachytáva obdobie Španielskej občianskej vojny a turbulentných zmien v Európe, kedy cítiť v ovzduší šírenie fašistickej ideológie a náznaky blížiacej sa Druhej svetovej vojny. V tomto prostredí sa odohráva príbeh Lorenza Falcóa, špióna v službách tajnej informačnej služby, ktorého na jeseň roku 1936, v čase, kedy sa Španielsko rozdelilo na dve nepriateľské línie, poverí vedenie neľahkou misiou: infiltrovať sa do červenej zóny a oslobodiť z väzenia v Alicante Josého Antonia Prima de Riveru.

Keďže sa v románe prelína faktografia s fikciou, budeme sa následne venovať abstrahovaniu dopĺňujúcich historických faktov, ktoré cez literárny text nadobúdajú novú, vitálnejšiu dimenziu a obohacujú pohľad na problematiku občianskej vojny nielen z pohľadu historicko-politického, ale aj kultúrneho a spoločenského. Zachytáva teda celkový dobový kolorit.

Protagonista románu sa pohybuje medzi znepriatelenými zónami, republikánskou a nacionalistickou. Prechod cez tieto často pomyselné hranice bol komplikovaný a nebezpečný, územia ovládané znepriatelenými stranami strážili vojaci či gardisti a falšovanie osobných dokumentov patrilo k bežným praktikám. Keďže Lorenzo Falcó sa presúva v rámci misie zo Salamanci do Alicante, teda zo západu Španielska na juhovýchod, počas tohto itineráru autor zachytáva prostredie zdevastované vojnou na vidieku (neobrábané polia a s tým súvisiaci hladomor) i v mestách (bombardovaním zničené civilné budovy a strategické podniky ulice plné roztriešteného skla a úlomkov granátov, ochranné kryty pre civilistov).

V diele vystupuje široká škála fiktívnych ale aj konkrétnych historických aktérov. Francisco Franco, Gueneralísimo, vystupuje v diele nepriamo, v podobe zmienok iných postáv "... bude v Salamance oveľa pokojnejšie, ak si bude Caudillo pekne upevňovať svoju absolutistickú moc" (Pérez-Reverte 2018) alebo v opisných častiach, kde obrazy s jeho podobizňou dotvárajú súčasť interiérov dobových inštitúcií, podobne ako podobizne Hitlera, Lenina alebo Marxa, v závislosti od toho, či autor vykresľuje inštitúcie spadajúce pod správu republikánov alebo nacionalistov. Takisto sa v románe spomína Nicolás Franco, Caudillov brat, ktorý v románe vystupuje ako veliteľ tajnej informačnej služby, avšak z historického hľadiska bol politikom, vojakom, Vedúcim Úradu vlády a španielskym veľvyslancom v Portugalsku. Z rozhovorov medzi protagonistami sa dozvedáme aj o osude syna Alfonza XII., Juana de Borbón, ktorého násilne zosadili z trónu a ostal žiť v exile v Portugalsku. Ďalšia historická postava nepriamo prítomná

v diele je Gonzalo Queipo de Llano y Sierra, vojak a generál jazdeckého pluku, ktorý sa v románe prihovára verejnosti cez rádio Sevilla.

Študenti môžu vyabstrahovať z textu množstvo informácií, ktoré súvisia nielen s politickou situáciou daného obdobia, ale aj so situáciou spoločenskou a kultúrnou. Pérez-Reverte vytvára na pozadí politických udalostí plastickú atmosféru dobového Španielska dýchajúceho strachom, neistotou, dezilúziou a rozpadom základných ľudských istôt a tradičných hodnôt. V opisných častiach nám sprostredkováva obraz fyzicky a psychicky zdevastovaných bytostí, vdovíc v smútočnom oblečení, opustených manželiek, matiek a detí, zastrášaného obyvateľstva, politicky a ideologicky angažovaných mužov ale i žien, vojakov bojujúcich na fronte, gardistov, milicionárov, falangistov, vysokopostavených vojenských hodnostárov a ich privilegovaných manželiek atď. V románe je teda vykreslené celá spoločenská hierarchia z obdobia občianskej vojny.

Pérez-Reverte takisto opisuje bežné praktiky súvisiace so životom počas občianskej vojny: zákaz nočného vychádzania, zatemňovanie okien, spúšťanie sirén počas bombardovania miest, perzekúcie nepohodlných ľudí, rabovanie ich majetkov, väznenie politických nepriateľov a ich mučenie v takzvaných *checas*, inštitucionalizovaných vyšetrovniach alebo dokonca ich definitívne likvidácie, ktoré boli známe pod eufemizmom *dar un paseo*, čiže *ísť na prechádzku*, ktorá sa končila pri akejkoľvek priekope alebo múre cintorína, kde boli nepohodlní ľudia zastrelení.

Prívržencov republikánov alebo nacionalistov nám Pérez-Reverte umožňuje spoznať nielen na základe ideológie, ktorú zastávali, ale aj cez detailné opisy dobového oblečenia, predovšetkým vojenských uniforiem, ku ktorým patrili aj insígnie typické pre danú stranu: modré košele falangistov s nášivkami so zlatým šípom, či uniformy s odznakmi s kladivom a kosákom alebo červenou hviezdou republikánov.

Kolorit Španielska za čias občianskej vojny Pérez-Reverte umocňuje množstvom detailov súvisiacich s dobovou realitou. Spomína falangistickú vlajku, hymnu, typické zbrane, módne pánske a dámske oblečenie a doplnky, parfúmy, cigarety, prepychové hotely, automobily, vojenské a civilné lode, dobové filmy, známych hercov a herečky.

3.7 Literárny text ako prostriedok na rozvíjanie ďalších aktivít na hodinách cudzieho jazyka

V predchádzajúcej kapitole sme spomenuli niektoré aspekty literárneho textu, ktoré môžeme využiť pri interdisciplinárnom vyučovaní dejín, literatúry, kultúry atď. Následne chceme ukázať, ako môžeme ten istý literárny

text využiť pri precvičovaní gramatických štruktúr či lexiky na hodinách cudzieho jazyka.

Ako sme už spomenuli, literárny text je autentický materiál, ktorého štruktúra nám ponúka širokú škálu možností na vytváranie cvičení zameraných na gramatiku či lexiku. Gramatickou analýzou textu spoznávame naratívne mechanizmy, syntaktické vzťahy, význam používania spojok, rôzne typy podradovacích súvetí, druhy prísloviak atď. Napríklad, v nasledujúcom fragmente z románu Falcó, môžeme vykonávať rôzne gramatické a lexikónne aktivity.

Úryvok č. 1

“Eran las diez y media de la noche cuando Lorenzo Falcó salió a la calle. A partir de las once había toque de queda, pero el hotel estaba cerca, así que fue caminando sin prisas. Era un paseo de diez minutos, y tras el humo de tabaco, las copas y las conversaciones le apetecía despejarse un poco. Hacía un momento había ingerido dos cafiaspirinas —las migrañas frecuentes eran su talón de Aquiles— y el efecto analgésico de las píldoras empezaba a producirle un grato bienestar. Sentía un poco de frío, intensificado por la humedad del cercano río Tormes. Anduvo sin apresurarse entre los edificios sumidos en las sombras de la calle Zamora —no había salido la luna, y la ciudad estaba oscurecida ante posibles ataques de la aviación republicana— y luego cruzó la plaza Mayor, metidas las manos en los bolsillos del abrigo, la bufanda cruzada al pecho y el sombrero calado hasta las cejas. No se encontró con nadie, y sólo escuchaba el eco de sus propios pasos. Era tan cerrada la noche que casi tuvo que adivinar la embocadura del arco de salida, donde antes de bajar las escaleras se detuvo un momento a encender un cigarrillo. Fue el chispazo del mechero lo que atrajo la atención de un grupo de sombras que salieron de los soportales de abajo.” (Pérez Reverte A. s. 36-37)

Použitý úryvok predstavuje rozprávanie v minulosti, ktoré sa prelína s opisnými pasážami. Máme tu teda dej, na ktorý je viazaný opis. Zároveň sú v ňom obsiahnuté jednoduché vety ako aj priradovacie a podradovacie súvetia. Ide teda o vhodný fragment na precvičovanie systému minulých časov. Z fragmentu môže vyučujúci vytvoriť rôzne druhy cvičení. V texte môžeme napríklad odstrániť slovesá v minulom čase, dať ich do tvaru neurčitku a študent môže na hodine vyprázdnené miesta dopĺňať správnou slovesnou formou. Následne môžeme v texte so študentmi hľadať nepravdivé a pravdivé slovesá. V texte sa viackrát vyskytujú slovesá „ser“ a „estar“ ako aj neurčitý tvar „hay“. Študent môže slovesá v texte identifikovať a vysvetliť, prečo sú v danom kontexte použité. Text môžeme použiť aj na precvičovanie priameho a nepriameho predmetu a to napríklad nahrádza-

ním podstatných mien v treťom a štvrtom páde zámenom atď. Daný fragment môžeme okrem spomenutého využiť aj na rôzne typy cvičení súvisiacich s morfológiou (pracovné predpony, prípony, derivácie, kompozície), syntax (požiť slova v kontexte), sémantika (poznávanie rôznych významov slova: denotatívny, konotatívny, figuratívny, metaforické použitie) atď.

Pri rozvíjaní jazykových kompetencií, študenti musia vykonávať rôzne jazykové cvičenia komunikačného charakteru, teda počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, písanie, ústny prejav a interaktívnu komunikáciu. Komunikačný akt teda môžeme z tohto hľadiska pokladať za hovorenie, písanie, počúvanie alebo čítanie textu.

Úryvok č. 2

“Trenes nocturnos

La mujer que iba a morir hablaba desde hacía diez minutos en el vagón de primera clase. Era la suya una conversación banal, intrascendente: la temporada en Biarritz, la última película de Clark Gable y Joan Crawford. La guerra de España apenas la había mencionado de pasada en un par de ocasiones. Lorenzo Falcó la escuchaba con un cigarrillo a medio consumir entre los dedos, una pierna cruzada sobre la otra, procurando no aplastar demasiado la raya del pantalón de franela. La mujer estaba sentada junto a la ventanilla, al otro lado de la cual desfilaba la noche, y Falcó se hallaba en el extremo opuesto, junto a la puerta que daba al pasillo del vagón. Estaban solos en el departamento.

—Era Jean Harlow —dijo Falcó.

—¿Perdón?

—Harlow. Jean... La de Mares de China, con Gable.

—Oh.

La mujer lo miró sin pestañear tres segundos más de lo usual. Todas las mujeres le concedían a Falcó al menos esos tres segundos. Él aún la estudió unos instantes, apreciando las medias de seda con costura, los zapatos de buena calidad, el sombrero y el bolso en el asiento contiguo, el vestido elegante de Vionnet que contrastaba un poco, a ojos de un buen observador —y él lo era— con el físico vagamente vulgar de la mujer. La afectación era también un indicio revelador. Ella había abierto el bolso y se retocaba labios y cejas, aparentando unos modales y educación de los que en realidad carecía. La suya era una cobertura razonable, concluyó Falcó. Elaborada. Pero distaba mucho de ser perfecta.

—¿Y usted, también viaja hasta Barcelona? —preguntó ella.

—Sí.

—¿A pesar de la guerra?

—Soy hombre de negocios. La guerra dificulta unos y facilita otros.”
(Pérez Reverte A. s. 9-10)

Pred samotným čítaním tohto fragmentu, by sa mohlo vykonať mnoho aktivít na rozvoj komunikačných schopností. Študenti by mohli napríklad stanoviť rozličné hypotézy o názve fragmentu a porozprávať, čo si o ňom myslia, prečo je takto kapitola nazvaná a aký príbeh sa pravdepodobne vo fragmente odohráva. Keďže sa úryvok začína názvom „Nočné vlaky“, študenti by si mohli pozrieť fotografie súvisiace s cestovaním a turistickými lokalitami a hovoriť o cestách: kam a s kým naposledy cestovali, aký dopravný prostriedok použili, aké sú ich obľúbené cestovné destinácie atď.

Keďže sa text skladá z rozprávania a krátkych dialógov medzi mužom a ženou, čítanie by realizovali minimálne traja študenti. Po prečítaní textu by ste mohli urobiť ďalšie druhy aktivít, ako ústne tak aj písomné. Predtým by učiteľ vysvetlil študentom význam slov, ktoré nepoznajú. Vyučujúci môže vybrať z textu slová, ku ktorým by študenti hľadali synonymá, antonymá alebo by sa pokúsili definovať ich význam v cudzom jazyku. Následne by sme text mohli využiť aj na rozvíjanie písomného prejavu. Študenti by mohli fragment dokončiť podľa vlastnej predstavivosti alebo napísať esej o španielskej Občianskej vojne atď.

Literárny text, samozrejme, slúži aj na obohacovanie slovnej zásoby študenta. Hoci istá časť slovnej zásoby, ktorá je charakteristická pre literatúru, nie je vždy prítomná v každodennom hovorovom jazyku, pri vyšších úrovniach ovládania cudzieho jazyka (C1,C2) je táto lexika požadovanou a povinnou súčasťou daného rámca. Čítanie literárnych textov rozširuje pasívne znalosti lexiky a štruktúr, ktoré je možné študovať na vyšších úrovniach, a tak rozvíjať komunikačnú jazykovú kompetenciu študenta.

Úryvok č. 3

“Aunque su jefe estaba de pie, Falcó seguía sentado. Eran viejos conocidos desde los tiempos en que el Almirante, entonces capitán de navío y agregado naval en Estambul, había organizado los servicios de información para la República en el Mediterráneo Oriental, poniéndolos luego a disposición del bando franquista al estallar la contienda civil. Los dos se habían encontrado por primera vez en Estambul, mucho antes de la guerra; en torno a un asunto de tráfico de armas destinadas al IRA irlandés, del que en ese momento Falcó actuaba como intermediario.

—Encontré algo para usted —dijo Falcó.

Mientras lo decía, sacó un sobre del bolsillo de la chaqueta y lo puso en la mesa, cerca del Almirante. Éste lo observaba, inquisitivo. El ojo de cristal era de un color ligeramente más claro que el auténtico, y eso daba a su mirada un extraño estrabismo bicolor que solía inquietar a sus interlocutores. Tras un instante, abrió el sobre y extrajo de él un sello de correos.

—No sé si tiene ése —dijo Falcó—. Año mil ochocientos cincuenta.

El Almirante le daba vueltas entre los dedos, mirándolo al trasluz en la ventana. Al cabo fue hasta un cajón del escritorio lleno de pipas y latas de tabaco, sacó una lupa y estudió el sello con detenimiento.

—Negro sobre azul —confirmó, complacido—. Y sin matasellos. El número uno de Hannover.

—Eso me dijo el filatélico.

—¿Dónde lo compraste?

—En Hendaya, antes de pasar la frontera.

—Por lo menos vale cuatro mil francos en catálogo.

—Pagué cinco mil.

Fue el Almirante hasta un armario, sacó un álbum y metió el sello dentro.” (Pérez Reverte A. s. 16-17)

Prostredníctvom tohto fragmentu z románu Falcó môžeme robiť niektoré cvičenia, ktoré sa viažu na rozvíjanie lexiky, napríklad písať synonymá alebo antonymá niektorých slov, spájať slovo s jeho významom, dať študentom vyplňať osemšmerovky slovami vybranými z textu, dopĺňať vety s niektorými slovami, ktoré vopred z textu vyjmeme alebo precvičovať výslovnosť a pravopis, aby sme u študentov rozvíjali správnu výslovnosť. Takisto môžeme precvičovať pravopis. Musíme posilňovať kognitívne stratégie a funkcie, ktoré uľahčujú učenie: identifikovať, vyberať, triediť, dávať do vzťahov, spájať (pripájať), objasňovať a klasifikovať atď. Všetky typy aktivít by mali byť prezentované s jasným a nápaditým stimulom prostredníctvom praktických komunikačných zručností.

3.8 Záverečné poznámky

Ako sme už viackrát spomenuli, práca s literárnymi textami na hodinách cudzieho jazyka má opodstatnený význam a je veľkým prínosom pre študentov v procese osvojovania si cudzieho jazyka. Ide o autentický materiál, ktorý umožňuje interdisciplinárne vyučovanie. Z literárneho textu vieme vyabstrahovať množstvo informácií, ktoré prispievajú k rozširovaniu poznatkov z dejín, politiky, fungovania spoločnosti a zároveň poskytujú priestor na tvorbu rôznych typov aktivít, ktoré nám môžu poslúžiť ako vhodný didaktický materiál na precvičovanie gramatických štruktúr, obohacovanie slovnej zásoby a rozvíjanie zručností ako čítanie s porozumením, písanie s porozumením a komunikácia.

Literárne texty slúžia na spoznávanie cudzích kultúr. Prostredníctvom literárnych textov má čitateľ možnosť oboznámiť sa a pochopiť kultúrnych vzorce správania. Preto nie sú len jednoduchým prostriedkom osvojovania si cudzej slovnej zásoby, ale slúžia rovnako ako prostriedok získavania

pozitívneho vzťahu k danej kultúre. Podľa nemeckej autorky Christy Rombergovej (2008) je však dôležité pripomenúť, že ak majú študenti cieľ zažiť ojedinelosť literárnych textov, texty by sa mali nielen čítať, ale mali by sa realizovať v plnej zvukovej podobe. Na tento účel je potrebné najprv vypracovať charakteristický rečový postoj obsiahnutý v texte, ktorý možno nájsť a pomenovať v expresívnom obsahu zložiek použitého textu (lexém / semém, izotop, štruktúra symbolov atď.). S tým súvisí rozhodnutie, do akej miery možno fiktívny text adresovať skutočnému poslucháčovi a aké dôsledky z toho vyplynú (Romberg 2008).

Táto kapitola je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA/Inovácia jazykovej prípravy ekonómov, diplomatov a kultúrnych mediátorov – digitálna učebnica španielskeho jazyka zameraná na odbornú prax 007EU-4/2018.

4. Kombinované vzdelávanie³

Ildikó Némethová – Eva Stradiotová

S rozvojom technológií sa začínajú čoraz viac využívať informačné technológie v tradičnej výučbe v triede na zvýšenie efektívnosti vyučovacieho procesu, napr. posielanie syláb, komunikáciu cez e-mail, posielanie prednášok, prezentovanie prezentácií. S postupujúcim zvyšovaním používania technológií vo vzdelávacom procese, vytvárania a publikovania informácií online, využívaním sociálnych médií, predpokladáme, že učitelia sa budú postupne presúvať od využívania technológií ku kombinovanému vzdelávaniu.

Rapidný vývoj technológií umožňuje vyučujúcim využívať vo vzdelávacom procese veľké množstvo nových alebo zdokonalených technológií. Ale je to hlavne vývoj a zvyšujúca sa dostupnosť internetu, ktorý výrazne ovplyvňuje zavádzanie technológií do vzdelávacieho procesu a sprístupňuje širokú škálu autentických materiálov učiteľom a študentom (Schneider 2016).

Výhody využívania informačných a komunikačných technológií spočívajú predovšetkým v ich interaktivite, vďaka ktorej sú u študentov obľúbené a motivujú ich k štúdiu jazykov alebo iných predmetov. Napríklad pri interaktívnych hrách si môžu upevňovať a opakovať slovnú zásobu, gramatické javy, etc. Spätná väzba je zvyčajne okamžitá, t. j. študenti okamžite vedia, kde urobili chyby. Cvičenia môžu robiť v čase, mieste a tempe, ktoré im vyhovujú. V prípade, že cvičenie študent nezvládol, môže sa k nemu vrátiť a skúsiť ho urobiť ešte raz, v prípade potreby tak veľa krát, ako je to potrebné. Pokiaľ cvičenia, ktoré robia, nie sú stanovené učiteľom, potom ich výber závisí od študentov samotných, ktorí sami vedia, kde majú nedostatky a na čo sa majú zamerať.

³ Táto kapitola monografie je súčasťou projektu KEGA 005EU-4/2018 *Vplyv webovej aplikácie audioblog na rozvoj jazykových zručností počúvanie s porozumením a rozprávanie vo výučbe cudzích jazykov.*

4.1 Kombinované vzdelávanie (blended learning)

Kombinované vzdelávanie je poskytované prostredníctvom kombinácie rôznych spôsobov výučby, modelov a štýlov výučby, ktoré sa uplatňujú v interaktívnom vzdelávacom prostredí. Kurzy kombinovaného vzdelávania v sebe spájajú online vzdelávacie aktivity a vzdelávacie aktivity v triede a optimálnym spôsobom využívajú zdroje s cieľom zlepšiť výsledky vzdelávania študentov a riešiť dôležité inštitucionálne problémy (Garrison, 2004). Termín kombinované vzdelávanie sa dlho používal v obchodnom svete, kde sa vzťahoval na situácie, kde zamestnanec mohol pracovať na plný úväzok a zároveň mohol absolvovať školenia. Veľa spoločností vnímalo kombinované vzdelávanie ako spôsob, ako ušetriť náklady, lebo zamestnanec si nemusel brať voľno z práce, aby sa zúčastnil školenia, mohol študovať vo vlastnom čase a v tempe, ktoré mu vyhovovalo (Sharma, Barrett 2007). Spoločnosti presunuli časť ich vnútropodnikových školení na e-learningové platformy. Spôsob sprostredkovania materiálov môže zahŕňať webové stránky, blogy, CD-Rom,...etc.

Kombinovaného vzdelávania je možné používať aj vo vzdelávacom procese a termín kombinované vzdelávanie v sebe zahŕňa formu vzdelávania tvárou v tvár v triede a paralelné vzdelávanie, ktoré v sebe zahŕňa prvok seba vzdelávania prostredníctvom napr. CD-Romov, DVD-Romov, blogov, multimedií, e-mailu,....

Termín kombinované vzdelávanie zahŕňa v sebe škálu významov a je často vnímaný výskumníkmi rôzne. Podľa Grahama (2006) môžeme kombinované vzdelávanie definovať ako organickú integráciu premyslene vybraných a doplnkových prístupov a technológií tvárou v tvár a online. Frenedo (2005) definuje kombinované vzdelávanie ako kombináciu vzdelávania tvárou v tvár a dištančného vzdelávania.

Driscoll (2002) pri výskume kombinovaného vzdelávania zistila, že pojem kombinované vzdelávanie sa vzťahuje na štyri rôzne koncepty:

1. Kombinovať alebo mixovať možnosti webových technológií (napr. aktuálne virtuálne učebne, samostatné tempo výučby, spoločné učenie, streamovanie videa, zvuku a textu) na dosiahnutie vzdelávacieho cieľa.
2. Kombinovať rôzne pedagogické prístupy (napr. konštruktivizmus, behaviorizmus, kognitivismus), aby sa dosiahol optimálny výsledok vzdelávania s výučbovou technikou alebo bez nej.
3. Kombinovať akúkoľvek formu výučbovej technológie (napr. video, CD-ROM, webový tréning, film) s osobným školením inštruktorov.
4. Kombinovať alebo mixovať výučbovú technológiu so skutočnými pracovnými úlohami, aby sa vytvoril harmonický efekt učenia a práce.

Smith a Baber (2005) považujú názov kombinované vzdelávanie alebo kombinované riešenie (blended solution) za populárny názov, ktorý sa často spomína v spojení so systémom riadenia výučby (LMS - Learning Management System). Vztahuje sa na realizovanie kombinovaného vzdelávania (často uskutočnené použitím systémom riadenej výučby) s kurzom tvárou v tvár. Veľa ľudí považuje kombinované vzdelávanie za viac motivujúce a efektívnejšie ako samotné e-vzdelávanie.

Kombinované vzdelávanie je kombináciou rôznych tréningových „médií“ (technológií, aktivít a typov podujatí) s cieľom vytvoriť optimálny vzdelávací program pre konkrétne publikum. Výraz „zmiešaný či kombinovaný“ znamená, že tradičné školenie vedené inštruktormi sa dopĺňa o ďalšie elektronické formáty (Bersin, 2004).

Kombinované vzdelávanie, ako to už z názvu a definícií vyplýva, spája v sebe tradičné vzdelávanie v triede a online vzdelávanie s využívaním technológií. Kurz uskutočňovaný na mieste (napr. v škole) sa stáva kombinovaným v okamžiku, keď online činnosti sú navrhnuté tak, aby nahradili stretnutia na mieste (napr. v škole). Je dôležité, aby táto kombinácia bola riadená metodicky. Online materiály musia byť starostlivo vyberané, študenti by mali mať možnosť pracovať vlastným tempom, vyberať si materiály, ktoré ich zaujímajú a ktoré im pomôžu rozvíjať ich zručnosti.

4.2 Časti kombinovaného vzdelávania

Aby sme lepšie pochopili podstatu kombinovaného vzdelávania, je potrebné spomenúť dôležité časti kombinovaného vzdelávania, na ktorých je tento typ vzdelávania postavený. Sú to:

- čas – študent sa učí v čase keď mu to vyhovuje, nie je obmedzovaný školským harmonogramom,
- miesto – študent sa učí v škole, ale tiež má možnosť študovať niekde inde, napr. doma, prípadne v miestnej knižnici,
- spôsob – pri štúdiu študent využíva rôzne spôsoby vzdelávania, ako sú napr. skupinové inštrukcie, individuálne inštrukcie, spolupráca, online prostriedky a inštrukčné techniky,
- vlastné tempo – študent si na základe svojich potrieb a znalostí stanovuje vlastné tempo, t. j. cvičenia, pri ktorých má pocit, že jeho/jej znalosti nie sú dostačujúce, môže zopakovať a naopak, ak je v danej problematike dobrý, potom cvičenia môže buď preskočiť alebo ich rýchle urobiť,
- učiteľ – študenti môžu mať k dispozícii učiteľa, ktorý je osobne zúčastňuje vzdelávacieho procesu alebo môžu mať virtuálneho učiteľa.

teľa, prípadne môžu získať podporu u rekvalifikovaného asistenta (Jessica K. Beaver, Brittan Hallar, Lucas Westmaas, 2014).

4.3 História kombinovaného vzdelávania

Kombinované vzdelávanie je v súčasnosti posledným krokom v dlhej histórii vzdelávania podporovaného informačnými a komunikačnými technológiami. Úmyselne sme použili termín v súčasnosti, lebo vývoj technológií sa neskončil. Tam, kde sme nachádzame dnes, je výsledok desaťročí technickej revolúcie a výskumu využívania technológií vo vzdelávacom procese.

J. Bersin (2004) uvádza 6 evolučných krokoch, ktoré nás viedli ku kombinovanému vzdelávaniu:

1. Tradičná výučba vedená učiteľom/inštruktorom
2. Výučba založená na počítačoch (60 a 70 roky minulého storočia)
3. Korešpondenčné alebo dištančné vzdelávanie (80 a 90 roky minulého storočia)
4. CD-Romy (80 a 90 roky minulého storočia)
5. Prvá generácia výučby na webe, tzv. elektronické vzdelávanie (od 1998 – doteraz)
6. Kombinované vzdelávanie (2002 – doteraz)

4.3.1 Tradičná výučba

Pri zavádzaní technológií do výučby sa hovorilo, že v budúcnosti technológie nahradia učiteľov. Tieto teórie vyvolávali nielen znepokojenie medzi učiteľmi, ale učitelia si vytvárali aj negatívny vzťah ku technológiám, lebo sa cítili byť ich zavádzaním do výučby ohrození. Dnes už vieme, že vždy bude existovať úloha pre učiteľa, školiteľa, profesora alebo odborníka na určitý predmet, ktorý bude predávať svoje odborné znalosti, skúsenosti študentom v triede. Študenti sa učia nielen od učiteľa, ale aj navzájom, vďaka vzájomnej interaktivite. Problémom pri tradičnej výučbe sú veľké počty študentov v triede, časové obmedzenie výučby (napr. vyučovacia hodina má 45 minút) a nedostatočná výmera hodín. Tieto faktory výrazne ovplyvňujú efektivitu výučby.

4.3.2 Výučba založená na počítačoch

Využívanie počítačov vo výučbe, pokiaľ nepočítame 2. svetovú vojnu, kde boli počítače využívané na prípravu vojakov, sa začalo v 60 rokoch minulé-

ho storočia. Tieto počítače mali určité obmedzenia ako sú napr. ich veľkosť, nedostatočná pamäť, znakové obmedzenia. Aj napriek nedostatkom bolo zrejmé, že ich uplatnenie vo výučbe má zmysel. Ako príklad by sme mohli uviesť systém Plato, ktorý bol vyvinutý v roku 1963 na Ilinojskej univerzite a používal programované inštrukcie, ktoré poskytovali študentom materiály na precvičovanie jazykových zručností a boli zamerané na ich predpokladanú úroveň spolu so spätnou väzbou a s opravou chýb ak to bolo potrebné. Levy (1997) poznamenal, že materiály PLATO boli vyvinuté pre množstvo jazykov. Jeden z najambicióznejších projektov bol päťročný *MIT's Athena Language Learning Project*. Bol to spoločný projekt MIT (the Massachusetts Institute of Technology), Digital Equipment Corporation a IBM. Ciele tohto projektu boli zamerané na technickú a vzdelávaciu stránku, ale riešitelia projektu sa najdôležitejšie považovali vytvorenie súvislej siete pre používanie počítačov, stabilného výučbového softvéru, hardvéru, operačného systému a programovanie jazykov. Cieľom bolo poskytnúť študentom systém, ktorý by im umožnil prístup k vzdelávaciemu softvéru, ktorý bol vyvinutý v MIT. Tvorcovia projektu sa usilovali o spojenie interaktívnych videodiskov a aplikácií umelej inteligencie, aby urobili zásadný prevrat vo výučbe jazykov a hoci časti umelej inteligencie neboli úplne zrealizované, projekt sa zaslúžil o vytvorenie zaujímavých materiálov. Tento systém propagoval používanie počítačov v tradičnom vzdelávacom prostredí a existuje dodnes.

4.3.3 Dištančné vzdelávanie

Dištančné vzdelávanie je oblasť vzdelávania, ktorá sa zameriava na vyučovacie metódy a technológie s cieľom poskytovať výučbu, často individuálne, študentom, ktorí nie sú fyzicky prítomní v tradičnom vzdelávacom prostredí, napríklad v triede. Dištančné vzdelávanie je tiež definované ako proces vytvárania a poskytovania prístupu k vzdelávaniu, keď sú zdroj informácií a učiaci sa oddelení od seba vzdialenosťou a časom alebo oboma (Honeyman, Miller, 1993).

Jednou z foriem dištančného vzdelávania sú satelitné živé videá. V sedemdesiatych rokoch minulého storočia spoločnosti začali využívať video siete, aby mohli sprostredkovať študentom živého učiteľa prostredníctvom satelitného živého videa, ktoré by študentom umožnilo nový spôsob výučby. Študenti mohli sedieť v triede, sledovať učiteľa v televízii, chatovať a komunikovať s ostatnými študentmi a dokonca klásť učiteľovi otázky. Bersin (2004) uvádza ako príklad takéhoto typu výučby interaktívnu televíziu sieť Stanfordskej univerzity, ktorá sa stále používa v celom Silicon

Valley. Stanford investoval do komunitnej video siete v 70. a 80. rokoch 20. storočia. Táto sieť umožňuje profesorom zo Stanfordu vyučovať kurzy v celej oblasti San Francisco Bay Area bez opustenia kampusu. Študenti nikdy nemusia opustiť svoje pracovisko, aby sa učili. Vypracované cvičenia a testy predkladajú prostredníctvom kuriéra.

4.3.4 CD-Rom

Na začiatku osemdesiatych rokov, keď sa začínali používať počítače, školielia a pedagógovia videli možnosti podpory tradičného vzdelávania v multimediálnych technológiách. Spoločnosti videli medzeru na trhu v tejto oblasti a začali vytvárať špeciálne modely počítačov, ktoré by mali funkcie určené na multimediálnu výučbu. Microsoft dokonca zašiel tak ďaleko, že vytvoril špecifikáciu Multimedia PC (MPC). Bersin (2004) nazýva toto obdobie obdobím CD-ROMu. CD-ROM je vďaka svojej kapacite 650-700 MB vhodným médium na ukladanie programov a ich následné distribuovanie.

CD-ROM (Compact Disc Read-Only Memory), na rozdiel od CD (Compact Disc), obsahuje multimediálne súbory, ktoré sú programované tak, aby umožňovali interaktívne používanie textu, obrázkov, audia a videa. V súčasnosti sú CD-ROMy často súčasťou učebníc a cvičebníc a sú zameraná na poskytovanie extra materiálov na zdokonaľovanie jazykových zručností študentov. CD-ROMy sú navrhované tak, aby umožňovali študentom pracovať samostatne, svojím vlastným tempom. Môžu si sami vytvoriť študijný plán so zameraním na jazykové zručnosti, ktoré potrebujú precvičiť. Väčšina CD-ROMov má zahrnuté aj testy, aby sa študent pri každej lekcii mohol otestovať a poskytujú študentovi spätnú väzbu, na základe ktorej vie, v čom sa musí zdokonaľovať.

Okrem CD-ROMov, ktoré sú súčasťou učebníc a pracovných zošitov, sú na trhu aj CD-ROMy, ktoré sú samostatné, t.j. nie sú súčasťou žiadnej učebnice či pracovného zošita. Tieto CD-ROMy pokrývajú rôzne jazykové oblasti a sú zameraná na zdokonaľovanie rôznych jazykových zručností, ako sú napr. čítanie a počúvanie s porozumením, etc.

CD-ROMy sú obzvlášť vhodné na precvičovanie gramatiky, slovnej zásoby, čítanie s porozumením a počúvanie. Menej vhodné sú na precvičovanie výslovnosti a písania, lebo im chýba reálna interaktivita.

Obmedzenia technológie CD-ROM vytvorili základ pre e-learning, ako ho poznáme dnes (Bersin, 2004).

4.3.5 Prvá generácia výučby na webe

V posledných rokoch došlo k niektorým dôležitým zmenám. Webové prehliadače (predovšetkým Internet Explorer, Chrome, Firefox) sú všadeprítomné a prístup do siete je teraz relatívne bežný. Počítače sú dostatočne rýchle na to, aby bez problémov zobrazovali zvuk, širokú škálu farieb a videa. V súčasnosti sú na trhu aj počítače, ktoré majú obrazové rozlíšenie 4K (4000 pixelov), čo je štyrikrát viac pixelov ako Full HD.

Tieto nové technológie vytvárajú platformu, ktorá rieši množstvo problémov, ktoré trápili éru CD-ROMov. Teraz je možné publikovať výučbový materiál na jednom mieste a ľahko a rýchlo ho distribuovať tisícom ľudí. Priekopníci webovej výučby sa pokúsili prevziať obsah CD-ROMu a publikovať ho na webe. Tento prístup nefungoval, lebo obsah na CD-ROM nie je kompatibilný s webovým rozhraním, napr. je navrhnutý s veľkými video a zvukovými súborami a preberá obrazovku pomocou vlastného používateľského rozhrania. Problémom je, že pri publikovaní na webe je zvyčajne priebeh pomalý, čo môže mať vplyv na kvalitu prehrávania a hlavne demotivovať študenta.

4.4 Kombinované vzdelávanie

V dnešnej dobe majú podniky a školy k dispozícii širokú škálu možností kombinovaného vzdelávania. Medzi možnosti samoštúdia (asynchrónne) patria webové kurzy, simulácie, systémy EPSS (Electronic performance support systems), knihy a pomôcky na prácu. Živé (synchronne) možnosti zahŕňajú webové vysielanie, živé video, konferenčné hovory a školenie vedené inštruktormi.

Kombinované vzdelávanie nie je nový koncept, ale nástroje, ktoré máme dnes k dispozícii, sú nové. Počiatky kombinovaného vzdelávania sú ovplyvnené jednoduchou, ale silnou túžbou rozšíriť priestorový „časovo orientovaný“ zážitok v triede. Kombinované vzdelávanie je možné dosiahnuť pomocou rôznych médií, či už ide o ústredný počítač, video alebo web. Kľúčovým problémom nie je to, aby bola táto technológia vzrušujúca, ale aby sa hladko prispôbila programu vhodnému pre daný problém. Programy nahraté na CD-ROMoch, hoci sú v dnešnom svete dôležité, sú napísané odlišne ako sú napísané webové médiá. Je ťažké, ak nie nemožné, použiť rovnaký obsah pre obe technológie doručovania. Webový obsah môže byť distribuovaný na CD-ROMe, ale obsah vytvorený pre CD-ROM len zriedkavo dobre funguje na webe.

Web ako platforma na doručovanie a vzdelávanie je nová. Využíva nové nástroje a prístupy, ktoré vychádzajú zo sveta CD-ROMu, ale sú tiež výrazne odlišné. História technologického vzdelávania nás učí, že problémy, ako je vývoj vhodného obsahu, údržba obsahu, zavádzanie a distribúcia, sú v každom programe kritické. Štandardy ako AICC (Aviation Industry Computer-Based Training Committee), SCORM (Sharable Content Object Reference Model) a Tin Can (známy ako Experience API, alebo xAPI) poskytujú vynikajúce spôsoby sledovania pokroku študentov. Boli vyvinuté na sledovanie využívania a dokončovania obsahu a teraz sú začlenené do väčšiny komerčných systémov LMS. SCORM poskytuje najnovšie špecifikácie pre sledovanie a štruktúru obsahu a vychádza z princípov AICC. SCORM obsahuje 3 dôležité komponenty vybudované na JavaScript a XML: obsahový obal (výstupy vzdelávacích kurzov v samostatnom súbore ZIP), program životného cyklu (spúšťa vzdelávací program na webovom vyhladávači), stanovenie poradia priorít (určuje, ako študenti budú prechádzať kurzom). Dnešné kombinované vzdelávacie prístupy stavajú na rokoch skúseností, ale zároveň používajú nové technológie a možnosti poskytovania vzdelávania, ktoré sa budú aj naďalej meniť (Bersin, 2004).

4.5 Výhod a nevýhody kombinovaného vzdelávania

Výskumníci na základe analýzy získaných dát tvrdia, že kombinované vzdelávanie je efektívnejšie v porovnaní s tradičným vzdelávaním tvárou v tvár a online vzdelávaním. V správe z roku 2009, ktorá bola vypracovaná americkým Ministerstvom školstva, poskytli analýzu výsledkov skúmania 51 empirických štúdií porovnávajúcich online vzdelávanie s tradičnou výučbou tvárou v tvár. Študenti, ktorí sa aktívne zúčastňovali online vzdelávania mali lepšie výsledky ako tí študenti, ktorí absolvovali rovnaký kurz tvárou v tvár (Yates et al, 2009).

Výhody kombinovaného vzdelávania sú:

- ľahší prístup k výučbovým materiálom
- na mieru šitá výučba pre jednotlivcov – materiály pre jednotlivcom nadväzujú na ich potreby, umožňujú študentom zamerať sa na osvojovanie a rozvíjanie vedomostí, v ktorých cítia, že nie sú si istí
- flexibilita – online časť kurzu sa môže uskutočniť kdekoľvek a kedykoľvek
- automatické okamžité vyhodnotenie aktivít sa často využíva pri online vzdelávaní a poskytuje študentovi okamžitú spätnú väzbu,

- na základe ktorej študent vie, do akej miery daný jazykový jav zvládol,
- online prostredie, ktoré uľahčuje diskusiu v triede, spolupráca etc., môže zvýšiť mieru interakcie medzi študentmi a tým môže zlepšiť ich zapojenie sa do predmetu,
 - motivačný prínos zo zvýšenej sociálnej interakcie,
 - čas na úlohu - napr. utiahnutý študent, ktorý sa neprejavuje na hodinách v triede, sa môže realizovať prostredníctvom online fóra, kde má viac času, aby si premyslel čo chce povedať prostredníctvom komentáru,
 - zvýšená úroveň interakcie medzi spolužiakmi a s ich inštruktormi, čo naznačuje, že kombinované prostredie ponúka menej zastrašujúce fórum pre účasť študentov, konkrétne prispôsobenie študentom, ktorí majú problém s verbálnym vyjadrovaním (Gould, 2003),
 - majú tendenciu zintenzívniť zameranie študentov na relevantnejšiu prácu prostredníctvom webovej stránky kurzu,
 - môžu znížiť náklady pre učiteľov, študentov a inštitúcie (strácajú menej času na cestovanie, ušetrí náklady na dopravu a parkovanie, znížia sa prevádzkové náklady),
 - umožňuje školám efektívnejšie využívať učebne,
 - rieši nedostatočnú dotáciu hodín,
 - kombinované vzdelávanie ponúka študentom to najlepšie z oboch spôsobov vzdelávania, pretože učitelia a študenti sú flexibilnejší a zároveň majú k dispozícii aj osobný kontakt, (Hancock; Wong, 2012)
 - prezentácia materiálov v rôznych formátoch pomáha maximalizovať zapojenie študentov (Young, 2002),
 - možnosť vybudovať lepší vzťah medzi učiteľom a študentmi,
 - uľahčuje študentom vysokých škôl simultánne, nezávislé a kolaboratívne vzdelávanie,
 - využitie informačných a komunikačných technológií zlepšuje postoje študentov k vzdelávaniu,
 - zahŕňa softvér, ktorý automaticky zbiera údaje o študentoch a meria akademický pokrok. Výsledky z analýzy získaných dát poskytuje učiteľom, študentom a prípadne aj rodičom. Tiež zaznamenáva prihlasovanie a čas, ktorý študent strávil pri štúdiu online,
 - špeciálne talenty alebo záujmy mimo dostupných učebných osnov využívajú vzdelávacie technológie na zdokonalenie svojich zručností alebo na prekročenie ročníkových obmedzení,
 - študent je vedený k samostatnosti, nezávislosti, aby uspel.

Nevýhody kombinovaného vzdelávania sú:

- pripojenie k internetu, technické vybavenie je nevyhnutné,
- gramotnosť v oblasti informačných technológií,
- skupinová práca – môže byť problém ju zorganizovať online,
- zabezpečiť pravidelnosť práce študentov môže byť problémom, t.j. študenti by si úlohy mali robiť pravidelne každý týždeň a nemali by si urobiť všetky zadania v jeden deň,
- časová náročnosť, napr. poskytovanie spätnej väzby je časovo náročné pre učiteľa,..
- možný plagiarizmus.

4.6 Faktory, ktoré ovplyvňujú používanie kombinovaného vzdelávania

Rozhodnutie, či použijeme kombinované vzdelávanie, je ovplyvňované viacerými faktormi, ako sú vek študentov, jazyková úroveň, množstvo študentov v triede, ich prístup k technológiám, prístup k materiálom, učiteľ a náklady.

Za najdôležitejší faktor považujeme prístup učiteľa a študentov k technológiám, ktorý môže byť pozitívny, ale aj negatívny, od nadšencov po technofobikov. Učiteľ, ak sa rozhodne pre kombinované vzdelávanie, mal by mať k technológiám pozitívny vzťah a v ich používaní vidieť výhody, ktoré môžu priniesť študentom i učiteľovi. Dôležité je, aby aj študenti mali pozitívny prístup k technológiám, aby prácu online nevnímali ako niečo negatívne, časovo náročné. Je dôležité, aby študenti vypracovávali online úlohy pravidelne. V prípade, že vypracujú všetky úlohy jednorazovo, potom kombinovaná výučba stráca zmysel, lebo pri takomto prístupe je málo pravdepodobné, že by študent v jeho štúdiu napredoval. Učiteľ, ktorý sa rozhodne pre využívanie kombinovaného vzdelávania, ale aj učiteľ, ktorý je skeptický, prípadne negatívne naladený, by mal absolvovať školenie, ktoré by nemalo byť zamerané len na technické zvládnutie technológií, ale aj na metodiku práce s technológiami ako doplnku tradičnej výučby, aby bol schopný využiť technológie čo najefektívnejšie vo výučbe. Učiteľ by mal určité znalosti z oblasti informačných a komunikačných technológií, aby vedel, ktoré webové stránky môže použiť, mal by byť schopný odporučiť študentom CD-Romy a interaktívne materiály a mal by vedieť ako slovníky na CD-Romoch fungujú (Barrett, B., Sharma, P., 2007). K týmto základným zručnostiam by sme pridali znalosť používania počítačov, smartfónov, tabletov, dataprojektorov a interaktívnej tabule.

Ďalší faktor, ktorý ovplyvňuje voľbu kombinovaného vzdelávania je úroveň znalostí študentov. Inak pristúpi z metodologického hľadiska učiteľ

ku študentom, ktorí majú nízku vedomostnú úroveň a inak ku pokročilým. Študenti s nízkou úrovňou budú vyžadovať väčšiu účasť učiteľa pri ich štúdiu. Učiteľ môže použiť na zdokonaľovanie, precvičovanie a fixovanie osvojeného učiva napr. CD-Rom, ktorý poskytuje interaktívne cvičenia, ktoré sú vhodné na precvičovanie a umožňujú cvičenia opakovať neobmedzene. Pokročilí študenti môžu na webe pozerat' videá, pracovať na blogoch, etc.

4.7 Typy kombinovaného vzdelávania

Kombinované vzdelávanie je formálny vzdelávací program, v ktorom sa študent učí aspoň čiastočne prostredníctvom online vzdelávania, pričom má určitú kontrolu nad časom stráveným učením, miestom, kde sa učí, spôsobom, akým sa učí a tempom akým študuje. Ďalšia časť výučby prebieha aspoň sčasti v kontrolovanom prostredí, napr. v škole. Jednotlivé časti vzdelávacieho procesu sú prepojené, aby poskytovali integrovaný vzdelávací zážitok.

Väčšina programov kombinovaného vzdelávania sa podobá jednému zo štyroch modelov: Rotácia, Flexibilita, A La Carte a Obohatený virtuál. Rotačný model obsahuje štyri podmodely: Rotácia stanice, Rotácia laboratória, Obrátená trieda a Individuálna rotácia (Michael B. Horn, Heather Staker, 2014).

Kristen Loscert a kol (2018) uvádza sedem základných štrukturálnych modelov:

1. Rotácia stanice 2. Rotácia laboratória 3. Individuálna rotácia 4. Prevrátená učebňa 5. Flex 6. A la carte 7. Obohatený virtuál. Na rozdiel od Michael B. Horn a Heather Staker nevnímajú Rotácia stanice, Rotácia laboratória, Obrátená trieda a Individuálna rotácia ako podmodely.

1. Kombinované učenie pomocou striedania staníc je model, v ktorom sa žiaci striedajú cez stanice v presne stanovenom harmonograme podľa uváženia učiteľa, pričom minimálne jedna zo vzdelávacích staníc je online. Tento model je najbežnejší na základných školách a podobá sa laboratórnemu rotovaniu

2. Laboratórne striedanie je model zmiešanej výučby, ktorý je podobný „striedaniu staníc“. Umožňuje študentom striedať pracovné stanice v pevne stanovenom harmonograme a v špecializovanom počítačovom laboratóriu

umožňujú flexibilné a maximálne využívanie takéhoto laboratória na výučbu. Táto stanica im slúži na online výučbu.

3. Individuálna rotácia: študenti prechádzajú stanicami s aktivitami podľa individuálnych plánov, ktoré sú stanovené učiteľom alebo softwarovým algoritmom. Študenti prechádzajú stanicami, ktoré sú špecifické pre ich potreby, a nemusia absolvovať všetky aktivity, ktoré sú ponúkané počas striedania.

4. Obrátená trieda je najznámejšou verziou kombinovaného vzdelávania. Študenti absolvujú základnú výučbu doma prostredníctvom online práce a prednášok počas školského roka a zároveň využívajú čas v triede na cvičenia a projekty pod vedením učiteľa.

5. Flexibilita je súčasťou všetkých typov kombinovaného vzdelávania. Online vzdelávanie slúži ako „chrbtová kosť“ výučby, keď študenti prechádzajú vzdelávacími aktivitami, ktoré potrebujú a postupujú podľa individuálne prispôbeného časového plánu medzi modalitami učenia. Učitelia poskytujú osobnú podporu podľa potreby prostredníctvom aktivít, ako je výučba v malých skupinách, skupinové projekty a individuálne tutorstvo, v čase keď študenti pracujú v škole.

6. Pri modeli A La Carte sa študenti sústreďujú na absolvovanie online kurzu vedeným učiteľom, ktorý sa nenachádza v škole, popri osobných kurzoch s učiteľmi v ich škole.

7. Obohatený virtuál je model, pri ktorom študenti absolvujú väčšinu svojich kurzov online mimo školy, ale tiež osobne absolvujú vzdelávacie stretnutia v škole, ktoré sa ale nemusia uskutočňovať každý deň. Učiteľ pomáha študentom pri ich štúdiu online, ale aj osobne v škole.

Veľa obohatených virtuálnych programov vznikli ako online školy na plný úväzok a potom sa z nich vyvinuli kombinované programy, ktoré študentom poskytli aj skúsenosť z výučby v škole.

4.8 Typy aplikácií a nástrojov kombinovaného vzdelávania

Pri kombinovanom vzdelávaní môžeme použiť rôzne typy webových aplikácií alebo nástrojov ako sú blogy, wiki, diskusné fóra, webcast,...

Pred rozhodnutím sa, ktorú aplikáciu alebo nástroj si vyberieme, je dôležité si najprv určiť pre aký účel danú aplikáciu/nástroj potrebujeme.

Nástroje kombinovaného vzdelávania	Vzdelávací cieľ	
	spolupráca študentov	individuálna činnosť
Wiki	✓✓	✓✓
Blog	✓	✓✓
diskusné fórum	✓✓	
Webcasting	✓✓	✓✓
E-portfolio	✓	✓✓
Online kvízy a prieskum		✓✓
triedne kvízy a hlasovanie		✓✓
LAMS		✓ ✓✓
Legenda: ✓ môže byť použitý ✓✓ veľmi vhodný		
Zdroj: D. Bath, J. Bourke, 2010		

Bližšie si uvedieme niektoré z nástrojov kombinovaného vzdelávania.

WIKI

Vývoj sociálneho softvéru umožňuje ľuďom nielen statické čítanie webových stránok, ale poskytuje aj príležitosť zapájať sa do ich tvorby. Technológie Web 2.0, ako sú blogy, wiki, podcasty a informačné kanály RSS, sa označujú ako „sociálny softvér“, pretože sú vnímané ako zvlášť prepojené, čo používateľom umožňuje rozvíjať webový obsah spoločne a otvorene pre verejnosť (Alexander, 2006).

Ward Cunningham vyvinul prvý systém Wiki v polovici 90. rokov minulého storočia. Prvé wiki stránky boli používané najmä vedcami a inžiniermi, ktorí ich tvorili ako akési základne informácií, ktoré mohli byť komentované okamžite, vďaka rýchlosti, ktorú wiki stránky umožňujú. Dnes je ich použite široké. Každý kto je na internete, má k nim prístup.

Wiki je jednou z hlavných súčastí Web 2.0, vznikajúcej generácie webových nástrojov a aplikácií (Adie, 2006), ktoré umožňujú učiteľom zavádzať IT do vzdelávacieho procesu.

Wiki je typ asynchrónnej komunikácie. Môže okrem textu obsahovať: audio záznam, video záznam a obrázky. Umožňuje skupinám spolupracovať na obsahu stránky – tvoriť ju, editovať a vymazávať. Veľmi dôležitým prv-

kom wiki je jej schopnosť zachovávať históriu dokumentu. Každá zmena ktorá je vykonaná na obsahu sa stane jej najnovšou verziou, ale pôvodná verzia je archivovaná. Táto archivácia nám môže pomôcť pri obnovovaní poškodených príspevkov, ktoré v prípade potreby nahradíme pôvodným príspevkom.

Wiki je užitočným nástrojom skupinovej spolupráce a dá sa využiť na rôzne aktivity študentov, napríklad:

- skupinové pracovné projekty, v ktorých študenti spoločne pracujú na úlohe alebo probléme, ktorý vyúsťuje do vypracovania kolektívnej eseje alebo správy (napr. preskúmanie produktu, príprava stratégie predaja, právny popis, etc.),
- zverejňovanie materiálov použitých na hodine,
- na sprostredkovanie programu výučby, vypracovanie učebných plánov,
- zbieranie zdrojov,
- vytváranie zdrojov na spoluprácu (napr. Webová stránka, slovník pojmov, anotovaná bibliografia).

Wiki sa dá použiť aj na individuálne aktivity študentov, ako napríklad:

- študenti vytvárajú zbierku, t. j. portfólio, svojich písomných prác, ktorá môže slúžiť na porovnanie rozvoja zručnosti písania alebo ako dôkaz ich zručnosti a dosiahnutých úspechov,
- na zverejňovanie domácich úloh.

Wiki stránku môžu tiež recenzovať alebo hodnotiť kolegovia, učitelia alebo odborníci v odbore (Bath, Bourke, 2010).

Výhody wiki sú:

- je zadarmo,
- je ľahké si ju vytvoriť – nepotrebujeme k vytvoreniu žiadne technické znalosti,
- jednoduché editovanie textu,
- široké použitie,
- podporuje vzrast a zaangažovanosť študentovej účasti,
- uľahčuje komunikáciu medzi učiteľmi a študentmi,
- povzbudzuje spoluprácu medzi študentami,
- umožňuje zdieľanie informácií.

Nevýhody wiki sú:

- vyžaduje nielen technické vybavenie školy počítačmi, ale hlavne musia mať možnosť pripojenia sa na internet,
- vyhodnocovanie práce jednotlivých študentov je komplikované, vzhľadom na to, že vo wiki ide hlavne o prácu kolektívnu,

- nebezpečenstvo vandalizmu, lebo každý môže stránku editovať; pôvodná verzia sa môže obnoviť, ale vyžaduje to čas a prácu.

Wiki na rozdiel od blogov je verejnou webovou stránkou, t. j. je vytvorená jedným autorom, ako aj blog, ale návštevníci môžu to, čo je na stránke napísané meniť, dopĺňať, dokonca aj vymazať. Vzhľadom na túto možnosť, že každý môže zasahovať do wiki, môže mať aj viac autorov. Napríklad: študent pridá novú stránku k wiki, kde píše o výsledkoch svojej práce a môže editovať ďalšie predchádzajúce stránky, ale samozrejme aj ďalší študenti môžu editovať tú jeho prácu. Výhodou wiki je, ako sme už spomínali, že aj keď editujeme stránku, poprípade náhodou či úmyselne ju vymažeme, pôvodná stránka je automaticky uložená. Vďaka tomu, môžeme ľahko zistiť aké zmeny boli na stránke urobené, kým a kedy a môžeme stránku, ak chceme, obnoviť. Stáva sa týmto dynamickejšou stránkou ako blog.

Blogy

Blogy sa stali rýchlo populárnymi z viacerých dôvodov: väčšina je zadarmo, jednoducho sa tvoria a aj ich publikovanie nevyžaduje veľké technické znalosti práce na počítači. Ich zameranie je tiež veľmi rôznorodé, od osobných denníkov po blogy spoločností alebo inštitúcií ako sú napr. rozhlas, univerzity, obchody, politické strany, etc..., ktoré využívajú blogy na informovanie o vlastných aktivitách. Niektoré blogy sú vo forme monológov, niektoré majú viacerých autorov a niektoré sú interaktívne a privítajú spätnú väzbu na danú tému. Takéto blogy, majú pravidelných čitateľov a na základe interaktívnych výmen názorov cez „komentár“ sa približujú k forme asynchrónnych diskusných skupín. Čo robí blogy také špecifické a odlišné od ostatných internetových médií je spôsob akým je softvér skombinovaný s vydavateľskou flexibilitou, ktorú vyžadujú osobné webové stránky, a s dynamickou interaktívnosťou (Crystal, 2006).

Weblog je definovaný ako systém textov, obrázkov, mediálnych predmetov a dát zoradených chronologicky tak, že môžu byť videné v HTML prehliadači (Winer, 2003), t. j. rovnako ako wiki, aj blog je webová stránka, na ktorú môžu jednotlivci prispievať textom (komentáre, popis udalostí, etc.), obrázkami a videom. Texty sa zobrazujú v obrátenom chronologickom poradí (najnovšie sa zobrazuje ako prvé). Na rozdiel od wiki sa však blogeri nesústredujú na vytvorenie konečného produktu, ale skôr na vytvorenie série príspevkov. Preto sa blogy bežne používajú ako online denníky vytvorené jednotlivcami alebo skupinami, pravidelne sa používajú na komentovanie politických udalostí, pred nástupom portálu bol dosť častou platfor-

mou politickej komunikácie tak politicky aktívnych aktérov, ako aj pasívnych pozorovateľov. Weblogy sa ale môžu použiť na celý rad rôznych študentských aktivít, napríklad:

- online výmenu názorov
- triedny časopis,
- triednu nástenka,
- portfólio študentských prác,
- zdroj informácií,
- zdokonaľovanie zručnosti písania a čítania.

Vo vzdelávacom procese môžeme využívať tri typy blogov:

- tútorský alebo učiteľský blog (cieľom blogu je poskytnúť študentom možnosť si denne precvičovať čítanie prostredníctvom publikovaných materiálov, povzbudiť študentov k „online“ slovnej výmene prostredníctvom použitia komentárov, t.j. študent môže reagovať na príspevok komentárom, tiež môže slúžiť ako nástenka, na ktorej si študenti nájdu informácie o domácich úlohách, témach na diskusiu, ďalšie materiály na zopakovanie učiva, zdroje na samostúdium,)
- študentský blog (je vhodný na doplnkové čítanie a písanie, umožňuje vyjadriť svoje názory, myšlienky, pocity, skúsenosti, motivuje k práci na internete, plachý študent získava istotu, pri práci na blogu študenti získavajú skúsenosti aj s praktickými, právnymi a etickými záležitosťami vzťahujúcimi sa na tvorbu hypertextového dokumentu a dodržiavanie autorských práv,...)
- triedny blog (môže byť použitý v konverzačných hodinách ako nástenka pre správy, domáce úlohy, zverejnenie vypracovaných domácich úloh, adresy vzťahujúce sa na témy, o ktorých sa na hodinách diskutovalo alebo sa bude diskutovať, na projekty,...)

Výhody a nevýhody weblogu

Dôvody, pre ktoré by sme mali zvážiť využívanie weblogu vo výučbe sú:

- je to vynikajúci komunikačný prostriedok,
- zvyčajne je zadarmo,
- motivuje študentov ku štúdiu prostredníctvom publikovania príspevkov na blogu,
- poskytuje študentom príležitosť písať a čítať príspevky na konkrétne témy,
- dáva priestor pre vzájomnú spoluprácu a diskusiu mimo triedy,

- študenti sa na hodinu lepšie pripravujú, sú sebaistejší,
- webblog je obzvlášť vhodný pre plachých a neistých študentov,
- vzhľadom na to, že blog je verejný, môžu sa do diskusie pridať aj ľudia, ktorí nie sú študentmi, takže študenti píšú svoje príspevky nielen pre ostatných študentov, ale pre každého, kto je na webe, a toto vedomie, že ich príspevky môže čítať aj niekto iný ich vedie k tomu, že sa snažia písať gramaticky správne, vyjadrovať svoje myšlienky presne,...
- môže sa použiť ako podpora dištančného vzdelávania,
- príspevky sú archivované a študenti si môžu kedykoľvek prečítať znovu, čo napísali a aká bola odozva na ich príspevok, t. j. slúži aj ako portfólio študentových prác,
- znižuje plagiátorstvo, lebo študenti si uvedomujú, že ich výtvor si môže prečítať ktokoľvek, kto je na internete a môže to byť aj autor pôvodného príspevku a preto je vhodné študentov naučiť, ako môžu legálne publikovať tak, aby neporušili autorské práva,
- blogy sa nielen ľahko tvoria, ale aj ľahko používajú. Na to, aby ste si ho vytvorili stačí pár minút a vyžadujú minimálne technické znalosti.

Keď sa rozhodujeme pre používanie weblogu ako podpory tradičného vzdelávania, mali by sme si uvedomiť, že okrem výhod, sú tu, ako pri všetkých aplikáciách, aj nevýhody:

- môžu obsahovať nepresné alebo zaujaté informácie,
- aktualizácia blogov je časovo náročná nielen pre študentov, ale aj pre učiteľov,
- nie sú vhodné na otázky, na ktoré treba rýchlo odpovedať,
- nie sú dôverné, každý na internete si ich môže otvoriť a prečítať,
- študenti možno nebudú chcieť blogovať, pokiaľ nebudú k tomu nútení, lebo blogovanie zaberá čas.

Diskusné skupiny

Diskusné skupiny, t. j. skupiny ľudí zameraných na určité témy, sú organizované v fórach na určitých internetových miestach a uskutočňujú sa buď v reálnom čase, t. j. diskutujúci si posielajú správy a diskutujú „on-line“ alebo v „odloženom čase“, asynchrónne, t. j. informácie sú uložené a umožňujú diskutujúcim, aby sa pridali k diskusii hocikedy, keď im to vyhovuje. Sú známe aj ako „nástenky“ a môžu pomôcť pri vytváraní online komunit so spoločným záujmom zdieľať informácie alebo diskutovať (D. Bath, J. Bourke, 2010). Sú akousi nadstavbou elektronickej pošty. Slúžia,

ako sme už spomínali, na komunikáciu medzi členmi skupiny zaujímajúcich sa o určitú tému. Po prihlásení sa do fóra dostáva každý účastník všetky príspevky zasielané ostatnými členmi. Jeho odpovede na tieto príspevky, resp. jeho vlastné príspevky sú zase rozosielané ostatným účastníkom. Niektoré skupiny sú moderované, t.j. správca fóra rediguje príspevky účastníkov. Väčšina skupín však rozposiela príspevky a odozvy na ne automaticky. Skupiny môžu byť verejné (ktokoľvek sa môže do nich prihlásiť) alebo prívátne (vlastník/správca fóra rozhodne, koho do fóra zaradí). Ďalej sa diskusné skupiny môžu deliť na globálne, miestne, kontrolované, nekontrolované, (Crystal, 2006).

Webové vysielanie

Webové vysielania sú v súčasnosti využívané na školenia hlavne organizáciami a inštitúciami. Čo sa týka ich využívania vo vzdelávacom procese ako autonómnej metódy, tu ešte nie je celkom zrejmé, do akej miery sú efektívne, a otvára sa tu priestor pre výskum.

Dôležitý faktor, ktorý ovplyvňuje a hlavne umožňuje využívanie webového vysielania vo vzdelávacom procese je, že existuje veľa vyhľadávacích programov obsahujúcich vzdelávacie videá. Asi najznámejší je kanál youtube (<http://www.youtube.com>). Okrem youtube existujú aj špecializované vyhľadávacie programy ako sú: napr. <http://www.Youtube.com/edu>, <http://www.mylearningtube.com> a aj veľa univerzít (Stanford, Oxford, MIT a približne 800 ďalších) ponúka video prednášky nielen pre vlastných študentov, ale aj pre širokú verejnosť. Video prednášky môžeme nájsť napr. na stránkach: <http://videlectures.net/>, <https://freevidelectures.com/>, etc.

Výsledkom je, že dnes sa môžeme prostredníctvom webového vysielania učiť od matematiky po zoológiu. Prípadne môžeme, ak neporušujeme autorské práva, použiť video prednášky vo výučbe alebo môžeme vytvoriť vlastné video hodiny (D.Bath, J. Bourke, 2010)

Michail N. Giannakos a Panayiotis Vlamos (2013) uvádzajú, že zástancovia webového vysielania v didaktickom procese naznačujú, že tieto webové vysielanie môže zlepšiť výkonnosť študentov a video prednášky ako celok sú užitočné na opakovanie učiva a tiež pomáhajú študentom vyplniť medzery vo vzdelávaní. Webové vysielanie poskytuje študentom priamy a opakovaný prístup k určitej časti prezentácie/prednášky/..... . Umožňuje im regulovať prehrávanie a pozrieť si prednášku v čase, a v mieste, ktoré im vyhovuje, pričom si daný materiál môžu prehrať podľa potreby aj viackrát.

Zaujímavé sú zistenia štúdií (napr. McKinney, Dyck, Luber, 2009; Traphagan, Kucsera, Kishi, 2010), kde výskumníci zistili, že študenti, ktorí

uviedli používanie prednáškových webových vysieláčov ako náhradu za prednášku v triede, vykazovali nižší výkon. Tieto zistenia potvrdzujú, že tradičný vzdelávací proces by mal byť neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania.

4.9 Záverečné poznámky

Už dnes je zrejmé, že e-learning, ale aj kombinované vzdelávanie postupne dopĺňajú prezenčnú formu štúdia, ako ju poznáme dnes a posúvajú školstvo na vyššie priečky, otvárajú nové možnosti učiteľom aj študentom a stávajú sa novou, modernou a plnohodnotnou súčasťou vzdelávania. Učitelia si nahrávajú svoje prednášky a publikujú ich na verejných alebo univerzitných portáloch, komunikujú so študentmi viac cez mail, ako osobne, školitelia diplomových prác zdieľajú svoje postrehy práve cez internet, podklady na semináre a prednášky sú buď distribuované prostredníctvom elektronickej pošty, alebo prostredníctvom elektronického repozitáru. Podobne sa do študijných aktivít zapájajú samotní študenti. Buď si pozrú zmeškanú prednášku na internete, preštudujú si poznámky zdieľané spolužiakmi, prípadne komunikujú s učiteľom zo svojho telefónu. V tejto kapitole sme sa však zamerali na kombinované vzdelávanie, pri ktorom sa očakáva kombinácia klasických i moderných didaktických metód.

Prostredníctvom e-learningu a kombinovaného vzdelávania je možné vzdelávať niekoľkonásobne viac študentov za výrazne nižšie náklady. Práve túto skutočnosť začínajú chápať viaceré školy a univerzity na celom svete a v takýchto školách je budúcnosť, lebo tieto organizácie pracujú výrazne efektívnejšie a napredujú rýchlejšie (Seresová, 2008). Tento fakt si uvedomujú aj spoločnosti, ktoré kombinované vzdelávanie využívajú už roky a práve v takýchto firmách je uplatnenie študentov, ktorí majú skúsenosti s kombinovaným vzdelávaním vyššie a cieľom vzdelávacích inštitúcií je pripraviť študentov tak, aby sa bez problémov uplatnili v praxi. V konečnom dôsledku je však potrebné zdôrazniť, že vzdelávanie prostredníctvom internetu bez prítomnosti samotného študenta nemusí viesť k rovnakým študijným úspechom, ako pri klasických metódach pri predpokladanej prezencii študujúcich.

5. Film a televízia ako podporný prostriedok pri vyučovaní cudzích jazykov

Iveta Maarová – Elena Smoleňová

V posledných obdobiach pozorujeme v univerzitnom vzdelávacom procese ako rýchlo sa mení metodológia vyučovania. Tento proces naštartovali moderné technológie, ktoré sú stále dostupnejšie a čoraz viac ovplyvňujú naše životy na všetkých úrovniach. Nové technológie jasne naznačujú, že neexistuje len jeden spôsob šírenia a získavania informácií. Tieto zmeny vyžadujú aj zmeny v samotnom pedagogickom personáli, ktorý je zodpovedný za vzdelávanie študentov, aby bolo dosiahnuté želané prepojenie zručností absolventov s požadovanými kompetenciami v pracovnom procese.

Na to, aby sa dosiahol požadovaný cieľ, Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania (Bolonský proces) nastoľuje potrebu kombinovať vzdelávacie stratégie na získanie všeobecných a odborných kompetencií. V tomto zmysle Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania stavia do centra procesu "vyučovanie – učenie sa" samostatnú prácu študentov, ktorou by participovali na tomto procese.

Aby sa študenti mohli stať plnohodnotnými partnermi v procese výuka – učenie sa, je nevyhnutné vysporiadať sa s jedným z najnaliehavejších problémov, ktorý bol pri vyučovacom procese detekovaný. Tým problémom sú ťažkosti s pochopením konceptov na abstraktnej úrovni. V tomto zmysle využívanie audiovizuálnych prostriedkov, na ktoré sú študenti silne naviazaní, uľahčujú prechod od konkrétneho (vizuálna realita) k abstraktným konceptom.

V súčasnosti sú mladí ľudia od ranného veku permanentne zahŕnutí audiovizuálnymi podnetmi, prostredníctvom ktorých prijímajú stále nové informácie. Na základe tejto skutočnosti možno konštatovať, že časť ich vedomostí nadobudli práve vďaka týmto médiám.

Začlenenie audiovizuálnych médií do vzdelávacieho procesu je dnes už nevyhnutnosťou, pretože mladí ľudia dnes okrem klasických písaných textov, využívajú na získavanie vedomostí hlavne obrazy.

V neposlednom rade treba brať na zreteľ aj socializačnú funkciu audiovizuálnych médií, ktorá nám umožňuje konfigurovať kultúrne mapy, ktoré významne vplývajú na percepciu a interpretáciu reality.

V tento kapitole sa zameriame na využitie audiovizuálnych médií pri vyučovaní cudzích jazykov (s prihliadnutím na španielsky jazyk), prostredníctvom ktorých je možné rozvíjať jazykové zručnosti a získavať nové vedomosti v interkultúrnych, historických a spoločenských súvislostiach.

5.1 Audiovizuálne médiá ako pedagogický podporný prostriedok

Cervantesov inštitút zaraďuje film ako nástroj vhodný na vyučovanie španielskeho jazyka do svojich učebných osnov hneď v niekoľkých odstavcoch. V časti Kultúrne referencie v bode 3.3 Filmové a scénické umenie sa uvádza okrem iného, že filmové umenie zachytáva umelecké a kultúrne tendencie, ktoré tvoria kultúrne dedičstvo Španielska a Latinskej Ameriky. Rovnako odporúča film ako jeden z nástrojov na aktivity pri počúvaní s porozumením.

Po tom, ako bol publikovaný Spoločný európsky referenčný rámec pre cudzie jazyky v roku 2001, audiovizuálne texty sa po prvý raz objavujú samostatne zadefinované ako počúvanie audio-médií, pričom jasne definuje, čo je počúvanie s porozumením a čo počúvanie audio – médií.

Podľa De la Torreho (2005) význam filmu spočíva v jeho integračných prvkoch, pretože informácia k nám prichádza cez viaceré kanály ako je hudba, pohyb, interpretácia a obraz, vďaka ktorým náš mozog aktivuje mnohé zóny a neuróny. De la Torre tvrdí, že "filmový príbeh má účinok na kognitívno-emotívny rozvoj mozgu, omnoho účinnejší ako iné informačné systémy, ak ho používame ako interaktívnu didaktickú stratégiu" (De la Torre 2005: 32).

Brandimonte (2003) poukazuje na to, že film vykonáva mnohoraké percepčné aktivity, vyvoláva predstavy a dokáže meniť procesy myslenia a argumentácie; je účinný na poli rozširovania obsahov, emocionality, senzibility a je nesmierne motivujúci. Rovnako zdôrazňuje význam obrazu na kognitívnej úrovni, pretože ten zvyšuje kapacitu pamäti. Z jeho pozorovaní vyplýva, že táto pamäťová kapacita sa významným spôsobom zvyšuje, ak sa používa obraz a zvuk simultánne. Podľa Brandimontiho " 83 percent z toho, čo sa naučíme, je prostredníctvom zraku a študenti si zapamätajú 50 percent z toho, čo vidia a čo počujú naraz, zatiaľ čo z toho, čo čítajú len 10 percent, 20 percent z toho, čo počujú a 30 percent z toho, čo vidia.

Ako sme už naznačili, audiovizuálne médiá môžu byť veľmi účinným nástrojom pri vyučovaní cudzích jazykov. Baddock v tejto súvislosti vy-

zdvihuje hlavné využitie audiovizuálnych médií na rôzne vyučovacie stratégie v triede:

- na uvedenie témy, o ktorej sa bude rozprávať
- na motiváciu učiacich sa
- na rozvíjanie počúvania s porozumením
- na uvedenie, objasnenie a upevnenie jazykových javov
- na objasnenie kultúrnych otázok
- na zadanie ostatných úloh: písanie, vytváranie modelových situácií

Miró (2012) vidí film nielen ako nástroj lingvistický a kultúrny, ale aj ako nástroj paralingvistickej komunikácie, ktorý hrá zvlášť významnú úlohu pri interkultúrnej komunikácii. Tvrdí, že”nám umožňuje pracovať s osobitými črtami kultúry a hovorového jazyka ako sú humor, kliše, postoje a gestikulácia medzi účastníkmi komunikácie, výrazy alebo aktivity rôznych spoločenských vrstiev, čo mu umožňuje uviesť aspekty reálneho života a priblížiť študentovi ako sa reálne jazyk používa.

5.2 Film ako siedme umenie a jeho jazyk

Dejiny filmu sa začali písať v decembri roku 1895, keď bratia Lumièrovcí na parížskom Bulvári kapucínov v Grand Café premietli svoje prvé, sotva minútu trvajúce, filmy.

Film vznikol z naliehavej potreby verne reprodukovať realitu, ktorá sa dostala pred objektív. Realitu ale nemožno z filozofického hľadiska nikdy verne reprodukovať, tú možno podobne ako pravdu iba interpretovať, čo si filmoví tvorcovia uvedomili a tak začali vytvárať o realite príbehy a v momente, keď začína film rozprávať príbehy, stáva sa umením. Film odjakživa integroval do svojho výrazového jazyka prvky z iných umení, pretože hľadal spôsob vyjadrenia prostredníctvom obrazu a zvuku. Film je prirodzeným výsledkom fúzie ostatných umení. Podobne ako literatúra a hudba narába s časom, s divadlom a tancom zdieľa priestor a čas a so sochárstvom, architektúrou a maliarstvom priestor. Preto je právom považované za siedme umenie.

Základnou funkciou filmu je ponúknuť zábavu divákovi prostredníctvom obrázkov v pohybe, zvuku a dobrého príbehu, vďaka ktorým nás dokáže v krátkom časovom úseku preniesť do úplne neznámych, tajomných svetov. Ďalšou zo základných funkcií filmu je prenášať idey, koncepty, emócie, názory, z čoho vypláva, že je prostriedkom komunikácie, pretože naplňa základnú schému komunikácie: odosielateľ – správa – prijímateľ.

Film pracuje s veľkým súborom konvencionalizovaných znakov, používa „svoje“ slová, vety, pomlčky, otázniky, zátvorky aj kapitoly, v čom sa v určitom zmysle veľmi podobá literárnemu textu. Filmový jazyk je ale časopriestorovo štruktúrovaný, takže filmové „rozprávanie“ má aj mnoho špecifických odlišností. Na rozdiel od literárneho textu, pri ktorom sa predpokladá, že čitateľ vie čítať, film má tú univerzálnu výhodu, že obrázky sa netreba učiť čítať.

Pozorovateľ obrázkov môže byť len obyčajným spotrebiteľom, na druhej strane môže, podľa toho akú má „čitateľskú“ skúsenosť, lepšie „asimilovať“ rôzne významové systémy a zvýšiť tak kvalitu svojho zážitku“ (Monaco 2006).

Na strane druhej ale netreba zabúdať, že v každom filme existuje určitý ideologický zámer. Filmový jazyk zachytáva diametrálne odlišné úrovne vnímania: „od priameho zážitku skutočnej predstavy veci (...) až po maximálnu ilúziu“ (Lotman 2000).

5.3 Film a televízia ako mediátor medzi kultúrami

Interkultúrna komunikácia je komunikácia, ktorá sa odohráva v danom priestore a v danom čase za daných podmienok pri účasti najmenej dvoch účastníkov, pochádzajúcich z rozdielnych kultúrnych prostredí, čo možno odvodiť od prívlastku interkultúrna. Inter – podľa akademického slovníka cudzích slov JuLS SAV znamená medzi. Na strane druhej sa kultúra podľa antropologickej koncepcie definuje ako súbor zvykov, správania, vzorov, morálky, náboženstva a manuálnych zručností určitého spoločenstva v určitom priestore a epoche. Z daného vyplýva, že interkultúrnosť či interkulturalita sa zvähuje k stretu rôznych národov s rozdielnymi sociokultúrnymi systémami. Na to, aby sme lepšie pochopili hĺbku konceptu „interkultúrny, interkulturalita“, by bolo treba získať empirické skúsenosti, t.j. vycestovať do danej kultúrnej oblasti a na vlatnej koži zažiť takúto skúsenosť, ktorá je omnoho bohatšia ako skúsenosť sprostredkovaná, ktorú nám ponúkajú iné metódy poznávania. Keďže to ale nie je vo väčšine prípadov dosť dobre možné, je treba hľadať iné zdroje, ktoré by nám pomohli v súčasnom na jednej strane globalizovanom svete a na druhej strane ešte tak silno diverzifikovanom, nájsť spoločný jazyk porozumenia medzi jednotlivými kultúrami.

Jednu takúto možnosť nám ponúka siedme umenie – kinematografia alebo filmové umenie. Podľa Rodriguez Rosellovej má zo všetkých mediálnych prostriedkov práve filmové umenie najväčší potenciál na to, aby sa stalo interkultúrnym umením a teda mediátorom medzi kultúrami, Je to

spôsobené snád' tým, že na vyjadrenie obsahu používa najuniverzálnejší jazyk.

Vzdelávacia schopnosť kinematografie umožňuje úvahy na rôzne spoločenské témy, ktoré pomáhajú bojovať s rasizmom, xenofóbiou, kultúrnymi stereotypmi, etnocentrizmom či otázkami, týkajúcimi sa kultúrnej identity a mohol by byť preto vhodným nástrojom na obohatenie univerzitných kurzov Interkultúrnej komunikácie, ktoré by kombinovali dva modely vyučovania – virtuálne a prezenčné. Prostredníctvom analýzy filmov by sa tak dali účinne rozvíjať základné koncepty ako je pojem kultúry, kultúrnej identity, inakosti, univerzality atď.

Cieľom interkultúrnej komunikácie je viesť efektívny dialóg medzi členmi rozdielnych kultúrnych prostredí. Ten sa začína realizovať v momente, keď si naše zmyslové vnímanie začína uvedomovať, že existujú odlišné formy nazerania na mimojazykovú realitu, že oproti vlastnému a známemu bude vždy existovať cudzie a neznáme. V tejto súvislosti môže byť film veľmi účinným prostredníkom vďaka jeho univerzálnemu jazyku, ale len vtedy, keď ho dokážeme správne interpretovať.

Ľudia odjakživa mali strach z neznámeho, vzdialeného, rozdielnosti a inakosti. Na druhej strane bol človek odpradáva hnaný túžbou poznávať, objavovať, prekonávať prekážky, aby dostal odpovede na otázky, ktoré si neustále o svete, ktorý ho obklopoval, kládol. Neznámeho a rozdielnosti sa netreba báť, treba ju spoznať. Vedeli to už naši predkovia, keď vytvorili ľudové rozprávky o hlúpom Janovi, ktorý opustil rodnú vesku a vybral sa do sveta na skusy. A keď sa potom domov zo sveta vrátil, stal sa kráľom. Rozdielnosť, vzdialenosť a inakosť prináša obohatenie na všetkých úrovniach spoločenského života. Čím by bola talianska kuchyňa bez paradajok, ktoré pochádzajú z Nového sveta? Necvičíme každým dňom viac a viac indickú jogu, nepočujeme reggaeton, netancujeme tango? Čím by bolo kino bez popkornu?

5.4 Film a televízia na hodinách interkultúrnej komunikácie španielsky hovoriacich krajín

Väčšina univerzitných kurzov Interkultúrnej komunikácie je stavaná najmä teoreticky, čo je síce veľmi dôležité, ale pravdupovediac, vonkoncom nie postačujúce. Ako doplnok teoretickej prípravy môže veľmi dobre fungovať cyklus celovečerných či dokumentárnych filmov, ktoré riešia problematiku inakosti, kultúrnej identity, emigrácie, etnocentrizmu, predsudkov, rasovej a rodovej diskriminácie atď. Príbehy môžu slúžiť ako modelové situácie, o

ktorých sa bude diskutovať, polemizovať, vysvetľovať na príkladoch, argumentovať.

Zvlášť naliehavou témou posledných rokov na starom kontinente je nová vlna migrácie do Európy, na ktorú nie sú niektoré krajiny doteraz pripravené a nevedia k danému problému pristupovať bez predsudkov, obáv a strachu. Ide hlavne o postkomunistické krajiny, medzi ktoré patrí aj Slovensko. Slovensko nemá takmer žiadnu empirickú skúsenosť, pozitívnu či negatívnu, s migrantmi, no napriek tomu zápasí so silnou protimigrantskou fóbiou. Podľa sociológa Michala Vašečku je prvým dôvodom to, že „Slovensko poznalo iba vysťahovalectvo, opačným smerom ľudia neprúdili. Druhým dôvodom je fakt, že Slovensko doteraz nie je pripravené na inakosť. Tak prečo by malo akurát zvládnuť ľudí, ktorí sú viditeľne iní a spolužitie s nimi si, minimálne na začiatku, môže naozaj vyžadovať veľké úsilie?“ (Vašečka 2015). podobný názor zastáva aj Radoslava Štefančík (2016), ktorý zdroje odmietavého pohľadu Slovákov k medzinárodnej migrácii hľadá aj v našej historickej skúsenosti s reálnym socializmom, počas ktorého bolo potierané právo na slobodný pohyb a emigrácia bola v komunistickej propagande predstavovaná spravidla v negatívnej perspektíve. Napriek pretrvávajúcemu odmietaniu prijať migrantov na Slovensko, hoci ich pracovnú silu už naliehavo potrebujeme, určite sa budeme s touto otázkou v blízkej budúcnosti musieť vyrovnáť.

Napriek tomu, že ešte nebol natočený slovenský celovečerný film s touto tematikou, existujú prvé lastovičky v podobe dokumentárnych filmov ako „Aj my sme tu doma“ od Marcela Pázmana. Inšpiratívnou by v tomto smere pre nás mohli byť kinematografie krajín, ktoré majú s témou interkulturality a multikulturality nemalé skúsenosti. Medzi ne patrí aj Španielsko, na ktorom zanechali stopy mnohé kultúry, ktoré sa na Pyrenejskom polostrove usadili prechodne či natrvalo. Ako bývalá koloniálna mocnosť a stredomorský štát sa už dlhé roky vyrovnáva s problémom migrantov, ktorí do Španielska prúdia z Latinskej Ameriky, Maroka, Subsaharskej Afriky či z bývalých socialistických krajín. Témy ekonomickej migrácie z Latinskej Ameriky riešia napríklad filmy „Flores de este mundo“ (Kvety z tohto sveta) od Iciara Bollaina, „Cosas que dejé en La Habana“ (Veci, ktoré zostali v Havane) od Manuela Gutiérreza. Krátkometrážny film Xaviho Salu „Hiyab“ (Hidžáb) rieši kultúrnu identitu etnických menšín v krajinách, ktoré tieto menšiny prijali a kvôli predsudkom, stereotypom a zaužívaným klišé v mnohých prípadoch nie je možné medzi oboma kultúrami nadviazať plynulú a efektívnu interkultúrnu komunikáciu. Film „Un día perfecto“ (Perfektný deň) od Fernanda Leóna de Aranoa rozpráva príbeh o absurdných situáciách na vojnu zmietanom Balkáne v deväťdesiatych rokoch, ktoré sú dôsledkom neefektívnej komunikácie medzi humanitár-

nými pracovníkmi, domácim obyvateľstvom a velením mierových síl, ktoré na tomto ťažko skúšanom území presadzuje svoju nadradenosť a silu.

V svetovej kinematografii nájdeme veľa vhodného materiálu, ktorý tým či onakým spôsobom rieši predmetné témy. Treba mať ale vždy na zreteli, že kinematografia je predovšetkým zábavný priemysel, a ten ako taký musí produkovať zisk. Ideologický zámer autorov je hlavne ovplyvňovaný zámerom tých, ktorí ho financujú. Film nadväzuje prvý kontakt medzi rozdielnymi kultúrami, ale otvára aj dvere do sveta predstavivosti, imaginácie, ideológií, ktorý je odlišný od sveta, v ktorom reálne žijeme.

Veľmi nápomocným nástrojom na lepšie poznávanie zvykov, životného štýlu, správania, prejavovania emócií, riešenia konfliktov, znášaní kritiky, pracovných návykov, gestikulácie, percepcie času, osobného priestoru a iných komponentov, ktoré zohrávajú významnú úlohu pri úspešnej interkultúrnej komunikácii sú súťažné šou, ktoré majú rovnaký alebo podobný formát vo viacerých krajinách. To, čo ich od seba odlišuje, je rozdielne kultúrne prostredie a účinkujúci, ako nositelia tejto kultúry. Z dielne RTVE pochádzajú dve v Španielsku veľmi populárne súťaže: kulinárska súťaž Masterchef, známa aj na Slovensku, a Maestros de la costura (Majstri krajčírskeho remesla), ktorej formát sa zatiaľ na naše obrazovky nedostal. Princíp súťaže je veľmi jednoduchý, súťažiaci, ktorí boli pri kastingoch vybraní ako najschopnejší, počas niekoľkých týždňov dokazujú svoje umenie v daných odboroch, pričom ich prácu hodnotia porotcovia a najslabší v danom týždni musí súťaž opustiť. Všetko sa deje pred zrakom kamier, súťažiaci sú vystavení obrovskému pracovnému a emocionálnemu tlaku, ktorý musia zvládnuť. Neraz musia znášať nelichotivú kritiku zo stany porotcov, pri ktorých vyplávajú na povrch stovky emócií. Súťažiaci pochádzajú z rôznych kútov Španielska, čo znamená, že používajú rôzne nárečia a prízvuky, čo nám prvoplánovo môže poslúžiť na nácvik počúvania s porozumením a pri rozširovaní odbornej lexiky, v tomto prípade z oblasti gastronómie či textilného priemyslu. Program je podporený titulkami pre nepočujúcich, k obrazu a zvuku je pridaný tlačенý text, čo ešte zvyšuje efektivitu pamäťovej kapacity. Pri tomto type materiálu nie je nutné upravovať text, pretože obsah je vyjadrený prirodzenou formou, nie je umelo vytvorený či štylizovaný. Celý jazykový register, gestá, mimika, správanie a socio-kultúrne komponenty zodpovedajú realite. Prostredníctvom tohto materiálu môžeme modifikovať mentálne predstavy, ktoré sme si o danej kultúre vytvorili. Tento typ programov nám dovoľuje zastaviť projekciu v dôležitých situáciách, aby sme ich mohli analyzovať, študovať, odhaľovať a porovnávať aspekty, ktoré nám prídu dôležité, bez toho, aby sme sa stratili v dejoyej línii ako by sa mohlo stať pri sledovaní celovečerného hraného

filmu. Ďalšou výhodou tohto typu programov je, že nie je nevyhnutné pracovať so všetkými časťami na hodine. Časť cieľov, ktoré sme si stanovili, môžu študenti dosiahnuť buď samostatnou prácou doma alebo prácou v skupine. Naši študenti študujú na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave Cudzie jazyky a interkultúrne komunikáciu, čo znamená, že ich odborná príprava je zameraná na to, aby sa mohli uplatniť hlavne v zahraničných či medzinárodných podnikoch a inštitúciách. Je preto nevyhnutné, aby sa dokázali orientovať tak v socio-kultúrnej ako aj v obchodnej a priemyselnej oblasti danej kultúry. Gastronómia a textilný priemysel produkujú veľmi významnú časť španielskeho hrubého národného produktu. Podľa najnovších zistení gastronómia prináša až 33 percent HDP a zamestnáva takmer 4 milióny obyvateľov Pyrenejského polostrova. Španielsko je krajina, ktorá sa môže pýšiť najvyšším počtom Michelinských hviezd. Michelinská hviezda je medzinárodné ocenenie kvality danej reštaurácie a šéfkuchára a je najnáámejším novodobým bedekrom. Od svojho vzniku v roku 1900 prerástol do dnešnej globálnej značky. Za týmto úspechom stoja hlavne ľudia, ktorí tradičnú rôznorodú kuchyňu pretvorili na kreatívnu, ktorá v sebe syntetizuje techniku, produkty a kreativitu. Kreatívna kuchyňa inovuje nielen chute a vône, ale vysoký dôraz kladie aj na vizuálnu stránku podávania a prezentácie jedla. Basque Culinary Center je prvou Fakultou gastronomických vied na svete, ktorá sídli v baskickom San Sebastiáne. Významný podiel na založení a formovaní tejto fakulty mala skupina baskických kuchárov, známych pod menom Mondragon Unibertsitatea, a miestne samosprávy, pretože povest' baskickej gastronómie dávno prekročila hranice Pyrenejského polostrova. Dnes súperí sever Španielska s mediteránskou časťou polostrova o turistov, pretože vďaka vynikajúcej gastronómii sa tu rozvinula v posledných rokoch veľmi úspešná gastronomická turistika. Je preto pochopiteľné, že tvorcovia súťaže Masterchef Špania využili príležitosť a program zostavili tak, že vlastne z neho urobili kulinárskeho sprievodcu po všetkých významných regiónoch, ktoré predstavujú svoje najkvalitnejšie poľnohospodárske produkty. K spolupráci si prizvali najuznávanejších šéfkuchárov, ktorí sa objavujú v jednotlivých epizódach, alebo súťažiaci varia v michelinských reštauráciách, pričom im je dovolené nahliadnuť do zákulisia tohto biznisu. Tento fakt sa snažíme využívať na vyučovacom procese tak, že im zadávame projekty, ktoré tematicky nadväzujú na projekciu. Napríklad môže ísť o dôležitú obchodnú večeru s potenciálnym partnerom, ktorý chce investovať do spoločného biznisu, kde je ich úlohou vybrať reštauráciu, zostaviť menu, pripraviť si úvodnú konverzáciu, obhájiť, prečo urobili taký a taký výber a podobne. Tento typ aktivít je zameraný na to, aby sa študenti stali súčasťou vyučova-

cieho procesu a nielen pasívnymi prijímateľmi sprostredkovaných informácií.

5.5 História – neodlučiteľná súčasť štúdia cudzích jazykov

História je neodlučiteľnou súčasťou všeobecného vzdelania a pri štúdiu jazykov hrá zvlášť významnú úlohu. Jazyk je odrazom histórie daného národa, je verbalizáciou jeho myslenia, konania, nazerania na svet, precitovania. Značná časť frazeológie má pôvod v historických udalostiach, „No hay moros en la costa”, čo v slovenčine znamená „vzdych je čistý” odkazuje na obdobie maurskej nadvlády na Pyrenejskom polostrove. Pomocou histórie odhaľujeme celý proces utvárania danej kultúry.

Pravdou ale je, že najmä klasický spôsob vyučovania histórie pripadá študentom nesmierne nudný, pretože vo väčšine prípadov sklzáme k nudnému podávaniu informácií a faktov, zameriavame sa viac na všeobecné dejiny, v ktorých absentuje príbehovosť, vizualizácia, ktorá by zatriktívnila tento proces. Treba si uvedomiť, že zatiaľ čo dejiny 20. a 21. storočia už máme zachytené, vďaka nástupu kinematografie, v obraze a zvuku, staršie dejiny nám sprostredkujú len písané texty alebo v horších prípadoch čítame dejiny pomocou archeologických nálezov. Pre dnešného postmoderného mladého človeka je ale históriou už aj to, čo sa odohralo včera, pretože aktuálnosť a minulosť sa meria novými modelmi mobilov, počítačov, aplikácií, softvérov a pod. Ako príklad môžeme uviesť slovenskú porevolučnú generáciu (zamätová revolúcia 1989), ktorá je absolútne stratená a nechápe, o čom sa rozprávame my, generácie, ktorá si zažila socializmus, a bohužiaľ, pramálo ich to zaujíma. Je len pochopiteľné, že stredovek v tomto kontexte považujú za dobu kamennú. Pamätnú vetu z Hřebejkovho filmu Pelíšky „Kde asi udeľali soudruzi z NDR chybu?”, by sme do ich súčasného jazyka mohli preložiť ako „Čo je to za čínsky šmejd?”.

Film a televízia odrážajú spoločenskú realitu a problémy rôznych skupín, ale okrem toho aj vplývajú na naše vnímanie existujúcej reality. „Kinematografia vo všeobecnosti a hrané filmy zvlášť (...) sú stále dôležitými transmisormi hodnôt, spoločenských vzorcov a noriem chovania.” (Rodríguez 2013, s.1) Využívanie kinematografie na hodinách cudzích jazykov vzbudzuje záujem u študentov záujem, pretože narušá dennodennú rutinu a otvára okná do nových svetov. Vďaka širokému spektru tém a situácií, predstavuje nevyčerpatelný zdroj jazykových obsahov a historických a spoločensko-kultúrnych informácií.

Úloha pedagóga v tomto procese začína oveľa skôr ako samotná projekcia filmového materiálu. V momente, keď začíname vyberať vhodný materiál, si treba “položiť” niekoľko otázok: aký filmový materiál zvoliť, ako ho použiť na hodine, za akým účelom, komu je určený. A ďalej preskúmať bibliografiu, filmografiu a webgrafiú, pričom treba mať vždy na zreteli, že našim cieľom vždy bude uspokojiť potreby žiakov, týkajúce sa poznania histórie” (Bermúdez, 2008, s. 119). Základom je odborná pripravenosť a znalosť nás pedagógov toho, čo budeme na hodine prezentovať. Na to, aby sme dosiahli stanovené ciele prostredníctvom týchto médií, treba najprv urobiť vhodnú adaptáciu materiálu, ktorý chceme použiť. Za zvlášť dôležité považujeme uviesť prezentovanú historickú udalosť v širšom historickom - spoločenskom kontexte, prípadne hľadať určité analógie s našou históriou pre prípadné porovnanie či neskoršiu analýzu. Rovnako treba upozorniť študentov na to, že každý film či seriál je poslom určitej ideológie, čo v sebe skrýva určité nebezpečenstvo. Na druhej strane tento ideologický zámer môžeme po projekcii efektívne využiť pri analýze a zároveň zlepšovať kritické myslenie, ktoré je u našich študentov na veľmi nízkej úrovni. Ako sme už uviedli, filmové umenie sa snaží realitu interpretovať a v určitých momentoch na zvýšenie atraktivity pre diváka si realitu upravuje na svoj obraz, preto je nevyhnutné overiť si pravdivosť informácií, na ktoré sa chceme zamerať a zároveň upozorniť na omyly, ktoré sa v projekcii objavajú.

Kinematografia je bezpochyby výnimočným umeleckým nástrojom na hodinách histórie, pretože nám umožňuje lepšie spoznať akúkoľvek stránku (geografickú, spoločenskú, umeleckú, politickú...) ktorejkoľvek historickej epochy, rovnako ako analyzovať rozdielne geografické priestory, dokonca architektonické.

V posledných dekádach možno pozorovať, že vzťah medzi históriou a filmom výrazne pokročil. Filmoví a televízni tvorcovia si dávno uvedomili, že filmové rozprávanie histórie je veľmi účinným spôsobom, ako vzdelávať masy. Národné produkcie tak čoraz častejšie siahajú po historických námotoch, aby zachytili najdôležitejšie okamžiky svojej histórie a utvárania národnej identity.

V tomto smere treba oceniť španielsku verejnoprávnú televíziu RTVE, ktorá sa podujala natočiť seriál Isabel, ktorého pôvodným zámerom bolo priblížiť verejnosti málo známe fakty zo života kráľovnej Isabely Kastílskej a jej manžela Ferdinanda Aragónskeho. Seriál mal zmapovať obdobie od jej detstva až po jej nástup na trón, pretože táto kapitola jej života bola verejnosti málo známa. Scenára sa ujali historici, ktorí sa snažili čo najvernejšie zobrazíť historické udalosti, ktoré neskôr ovplyvnili nielen španielsku históriu, ale aj históriu ľudstva, pretože objavením Ameriky pre ostatný svet vstúpilo ľudstvo do doby modernej a navždy zmenilo chod sveta. Úspech

seriálu bol taký nečakaný a taký obrovský, že sa tvorcovia rozhodli pokračovať v rozprávani o tejto fascinujúcej a rozhodujúcej časti španielskej histórie. To ale nebol koniec, pretože sa zrodil nový projekt, ktorý nadväzoval na ten predchádzajúci. Tentokrát natočili seriál o Carlosovi I. vnukovi Katolíckych kráľov, ktorý sa stal svojho času najmocnejším monarchom na svete, pretože vlastnil nielen podstatnú časť Európy ale aj podstatnú časť Ameriky, vďaka čomu o sebe vyhlasoval, že v jeho impériu nikdy slnko nezapadá. Počas jeho vlády Španieli rozvrátili významné predkolumbovské kultúry v Novom svete, ktoré následne kolonizovali.

Keďže už viac rokov pracujeme na našich hodinách so seriálom Isabel, pozrieme sa, čo sa všetko sa z neho dá vyťažiť. Dôvody, vďaka ktorým sme sa rozhodli seriál použiť na hodinách je hneď niekoľko. Prvým z nich je, že vláda Katolíckych kráľov predstavuje viacero historických medzníkov nielen na Pyrenejskom polostrove, ale ich mocenská politika ovplyvní aj ostatné európske monarchie a ako sme už spomenuli, objavením Ameriky sa zmení chod dovtedajšieho sveta. Z tých najdôležitejších treba spomenúť zjednotenie Španielska a polozenie základov modernej monarchie, dobytie poslednej maurskej bašty v Granade, čím završujú teritoriálnu a religióznu jednotu Španielska, čo následne umožní Isabele podporiť ambiciózný plán Krištofa Kolumba. Po dovŕšení teritoriálneho a náboženského zjednotenia sa začínajú venovať zahraničnej politike. Svoje postavenie a ochranu mladej monarchie zabezpečujú v Európe sobášnou politikou ich detí. Juanu vydajú do Flámska za Filipa Krásneho, čím vstupujú do rodinných a politických vzťahov Habsburgovcov. Najmladšiu dcéru Catalinu Aragónsku vydajú na Britské ostrovy najprv za prvorodeného syna Henricha VII. Tudora Artura, ktorý však krátko po uzavretí manželstva umiera. Keďže manželstvo nebolo naplnené, Catalina Aragónska sa neskôr vydá za druhého Henrichovho syna, ktorý vojde do dejín pod menom Henrich VIII. Catalina sa neskôr stane príčinou pohnutých udalostí, ktoré spôsobia oddelenie anglikánskej cirkvi od Ríma. Jej dcéra Mária odkáže trón svojej nevlastnej sestre Elizabete, ktorá porazí španielsku Neporaziteľnú armádu a pomocou Francisa Drakeho a iných pirátov drancuje španielske prístavy a lode, putujúce s bohatými nákladmi zo zámoria. Druhým dôvodom, pre ktorý sme seriál zvolili je jeho historická hodnovernosť. Tvorcovia sa spojili s historikmi, ktorí sa spolupodieľali na scenári. Hodnovernosť je podporená dobovými kostýmami, interiérmi a exteriérmi. Celý seriál sa natáčal na miestach, kde sa jednotlivé udalosti odohrali, a tak možno sledovať autentické prostredie. Ak náhodou daný objekt už v súčasnosti neexistoval, vytvorili architekti filmovú kópiu podľa dobových nákresov. Navyše tvorcovia pripravili na na internetovej stránke RTVE oficiálnu stránku seriálu, ktorá okrem iného

obsahuje interaktívnu historickú mapu, ktorú mohli diváci sledovať podľa jednotlivých udalostí. Rovnako na stránke pripravili mapu historických osobností, rodostrom kráľovských rodov, ktoré sa v seriáli objavujú. Keď sa niekto chce dozvedieť o týchto osobách viac, ako je v seriáli uvedené, stačí kliknúť na jeho obrázok a objavia sa ďalšie informácie o živote tejto historickej osoby. Ďalšou vychytávkou je historický komentár k jednotlivým častiam, kde sa ozrejmuje dobové reálie ako napríklad umelé oplodnenie či používanie vidličky. Ďalším dôvodom sú titulky. Každá časť je otitulkovaná pre nepočujúcich divákov, čo im umožňuje nielen počúvať, ale zároveň počuté aj prečítať. Nejde pritom o automaticky generované titulky, ktoré občas nedávajú zmysel, lebo pracujú na základe rozpoznávania hovořeného slova. Titulky vkladajú tvorcovia na základe scenára, ale občas sa v nich objavajú aj synonymné slová alebo vetné konštrukcie, čo je užitočné na precvičovanie jazykových kompetencií.

Prvá séria mala premiéru v roku 2013 a mala 13 dielov, ktoré mapovali rannú mladosť Isabely až po jej nástup na trón. Ďalšie dve série mali rovnako po 13 dielov a mapujú život Isabely a jej manžela do konca ich životov. Problémom pri tak rozsiahlom projekte je jeho časová náročnosť. Každý diel trvá približne 75 minút, takže nie je možné pracovať s celou sériou na hodinách. Čo robíme my je, že si spoločne pozrieme prvý úvodný diel, pretože je pilotný a z hľadiska porozumenia najkomplikovanejší. Nepoznáme osoby, ktoré sa na scéne objavujú, nechápeme súvislosti, začínajú sa rozohrávať jednotlivé príbehy, ktoré na začiatku zdanlivo nesúvisia. Aj napriek tomu, že študentov vopred uvedieme „do obrazu“, sú dezorientovaní, nevedia kto, čo, prečo, načo, kde a ako. Ako samostatnú úlohu dostanú pozrieť si doma ďalší diel, ktorý im potom na nasledujúcej hodine spoločne zosumarizujú, analyzujeme najdôležitejšie udalosti a a zasadzujeme ich do širšieho európskeho kontextu tej doby. Čím hlbšie prenikajú do spleťosti celého príbehu, tým viac otázok si kladú, hľadajú rozširujúce informácie, komentujú dané obdobie. V niektorých prípadoch im, samozrejme, treba niektoré reality podrobnejšie objasniť, prípadne ich upozorniť, že tá či oná historická osobnosť je idealizovaná a že niektoré udalosti sa dá nazerať aj z iného uhla. Alebo naopak, upozorniť na mýty, najmä tie negatívne, ktorými sú niektoré historické osobnosti opradené. Veľmi zaujímavou osobnosťou tohto typu, ktorá sa objaví už v prvej sérii, je pápežský vyslanec Rodrigo Borja, ktorý zohral významnú úlohu pri pápežovom rozhodnutí podporiť kandidatúru Katolíckych kráľov na Castílsky trón. Rodrigo Borja sa o pár rokov na to stane pápežom Alexandrom VI., neslávne preslávený ako najkontroverznejší, najperverznejší a najkrvilačnejší pápež vo Vatikánskych dejinách. Málo Španielov vie, že bol Španiel (potaliančil si meno na Borgia) pochádzajúci z Valencie a počas svojho pontifikátu si narobil veľmi veľa

mocných nepriateľov, ktorý potom dali do pohybu efektívnu ohováračskú kampaň, ktorá dopomohla k tomu, ako je až dodnes vnímaný. V tomto duchu je natočený aj známy televízny seriál „Borgiovci“ z kanadsko – maďarsko – írskych koprodukcí. Historická pravda je ale niekde uprostred. Pápež Alexander VI. bol výnimočne schopný politik, diplomat a vizionár s prenikavým intelektom, ktorý urobil veľa dobrého a neurobil nič, čo by niekto pred ním či po ňom ešte neurobil.

Ďalším programom, ktorý veľmi často využívame na hodinách oblastných či interkultúrnych štúdií je program z americkej produkcie CNN „Op-
penheimer presenta“ (Oppenheimer uvádza), ktorý sa vysiela každý týždeň z Miami v španielčine pre hispanofónnu komunitu nielen v Spojených štátoch amerických ale aj pre celú Latinskú Ameriku. Andrés Oppenheimer je argentínsky investigatívny novinár, politik, prednášajúci, ktorého časopis *Foreign Policy en español* začlenil medzi 50 najvplyvnejších intelektuálov Latinskej Ameriky. Už dlhší čas žije na Floride a je editorom španielskej mutácie The Miami Herald. Zároveň je kolumnistom v The Miami Herald a jeho stĺpček je pravidelne publikovaný v 60 svetových denníkoch. Je autorom 7 kníh a množstva odborných článkov, za svoju investigatívnu novinársku činnosť bol ocenený Pulitzerovou cenou. Program trvá približne hodinu a je venovaný jednej téme, ktorú s ním rozoberajú buď priamo v štúdiu alebo prostredníctvom videokonferencie pozvaní hostia. Témy sú nesmierne rozmanité od politiky, cez ekonómiu, vedu a výskum, kultúru, šport, školstvo, technológie, filozofiu, náboženstvá, medicínu, históriu atď. Spektrum je tak široké, že by sme v podstate mohli pracovať len s týmto jedným formátom a obsiahli by sme veľkú časť tém, ktoré nastoľujeme na hodinách. Program je pre nás výnimočný v tom, že Oppenheimer dokáže viesť debaty alebo rozhovor tak, že je zrozumiteľný všetkým typom divákov, či už menej alebo viac vzdelaným, otázky formuluje jasne a presne, neváha klásť aj nepríjemné otázky, ale bez toho, aby sa niekto dostal do rozpakov. Trvá na odpovediach, pričom máte pocit, že sa pýta práve na to, čo vás ako diváka najviac zaujíma. Aj tento program má titulky, a hoci sú automaticky generované, pomáhajú študentom pri lepšom porozumení. Program využívame hlavne vtedy, keď preberáme reálie Latinskej Ameriky. Študenti dostávajú za úlohu vypočítať si debatu doma a pripraviť si komentár k tomu, o čom sa konkrétne v diskusii hovorilo. Sú tak prinútení naozaj pracovať samostatne, pretože písaný záznam neexistuje. Asi máme všetci skúsenosti s tým, že ak zadáme študentom vypracovať samostatnú semestrálnu prácu, môžeme si byť istí, že pôjde o kompilát, vyrobený narychlo z internetových stránok, ktorý nebudú vedieť ani dobre prečítať a v momente, keď prácu dokončia, vyfučí im z hlavy. Tento spôsob získavania sa ukazuje ako neoceniteľný aj

preto, že môžeme eliminovať ako hlavný zdroj informácií internetové stránky, ktoré sú v takýchto prípadoch skôr našimi nepriateľmi ako pomocníkmi.

5.6 Záverečné poznámky

Pedagogické výskumy, ktoré boli realizované v posledných rokoch, jasne dokázali účinnosť didaktického využitia audiovizuálnych médií a to hneď z viacerých dôvodov. V tejto súvislosti Joan Ferrés (1988, str.10) dodáva, že „audiovizuálny jazyk vykonáva mnohonásobné perцепčné aktivity, neustále vyvoláva predstavivosť a dokáže transformovať procesy myslenia a uvažovania; osvedčil sa pri šírení obsahu a má silný vplyv na emocionálnosť a senzibilitu., je nesmierne motivujúci a stimuluje vyjadrovanie.“ Ďalším významným aspektom obrazu na kognitívnej úrovni je jeho vplyv na mnemonickú retenciu, čo je neodmysliteľný činiteľ pri štúdiu cudzích jazykov.

Jedným z najzaujímavejších spôsobov využitia audiovizuálnych podporných nástrojov v triede je pozorovanie a analýza neverbálnej komunikácie. Dnes je už dobre známe, že pri ľudskej komunikácii človek používa zároveň alebo striedavo verbálne a neverbálne znaky. Všetky skupiny neverbálnej komunikácie ako paralingvistika, kinezika, mimika, gestikulácia, proxemika, haptika, chronemika, posturologia, tvoria podstatnú úlohu pri akomkoľvek komunikačnom akte a preto by mali byť predmetom záujmu pri štúdiu cudzích jazykov.

Používanie audiovizuálnych podporných nástrojov vždy vzbudí záujem a nadšenie u študentov, pretože sa tým narušia stereotypy a monotónnosť vyučovacieho procesu. Treba mať ale vždy na pamäti, že projekciu neberieme ako zábavu a že ňou sledujeme vopred stanovené ciele, na realizácii ktorých sa majú podieľať aj samotní študenti. Preto je lepšie v niektorých prípadoch pracovať s kratšími formátmi, prípadne vybranými scénami, alebo zadať premietanie audiovizuálneho materiálu ako prípravnú domácu prácu, čím ušetríme čas na napĺňanie konkrétnych cieľov, ktoré sme si vopred stanovili.

V každom prípade, audiovizuálne média nám umožňujú otvárať okná do neznámych svetov a konfrontovať to, čo sme sa naučili, s realitou, ktorú nám odкрýva filmový materiál. Vďaka rozmanitosti tém a situácií, filmový materiál predstavuje nevyčerpatel'ný zdroj lingvistického materiálu a sociokultúrnych informácií. Čo sa týka televízie, tá možno predstavuje ešte širší diapazón jazykového bohatstva, ak berieme do úvahy, že filmový jazyk je predsa len prepracovanejší.

Otázne samozrejme ostáva, kam sa bude televízia a film uberať v tomto miléniu. Nové formy komunikácie, digitálne televízie a internet, predovšet-

kým servery na zdieľanie videosúborov, ako napríklad *youtube* zmenili filmový a televízny priemysel. V období masovej kultúry, znižovanie náročnosti publika je skutočne na mieste položiť si otázku, ako bude vyzerat' televízny priemysel o niekoľko rokov, prípadne v ďalšom decéniu. Napriek týmto skôr pesimistickým poznámkam je však dôležité zopakovať, že televízia, filmy i seriály môžu slúžiť ako dôležité didaktické pomôcky pri vyučovaní cudzích jazykov. Filmom sa totiž neosvojuje len cudzojazyčná zásoba. Zapojenie filmov do výučby cudzích jazykov ponúka rovnako nenahraditeľný potenciál pre medzikultúrne vzdelávanie, osvojovanie si jazyka na základe pôvodného jazykového filmu, ako aj spoznávanie príslušných filmových kultúr.

6. Farby v politickom kontexte a ich aplikácia v didaktickom procese španielčiny ako cudzieho jazyka

Mária Spišiaková – Nina Mocková

Jazyk, kultúra, človek, spoločnosť sú činitele nerozlučne späté, navzájom na seba pôsobiace a neoddeliteľné. Bez jazyka by neexistovala kultúra, jazyk sa vyvíja v spoločnosti a jeho nositeľom je človek. Vznik jazyka by nebol možný bez kultúrnej potencie človeka, čiže jeho schopnosti fyzicky pretvárať i myšlienkovu spracúvať prírodu okolo seba, na druhej strane ďalší rozvoj civilizácie a kultúry by nebol možný bez adekvátneho dorozumievacieho prostriedku. „Vytvorenie jazyka bolo prejavom kultúrnosti človeka ako mysliacej bytosti, a preto je jazyk jedným z pilierov kultúry na všetkých troch jej úrovniach – v atributívnom zmysle, kde kultúra predstavuje univerzálny ľudský fenomén, v distributívnom zmysle na úrovni jednotlivých kultúr a subkultúr ľudských spoločenstiev i na tretej úrovni jednotlivca v jeho osobnej kultúre” (*Sociální a kulturní antropologie* 2000: 29-30).

Ako uvádza v tejto súvislosti Dolník, jazyk sa začal rozvíjať ako kultúrny fenomén, keď sa vymaňoval z rámca svojho prírodného stavu. „Jazyk ako kultúrny jav je produkt štandardizácií. V danom jazykovom spoločenstve sa štandardizovali interpretácie sveta, ktoré sa reprodukovali v jazykovej komunikácii a akumulovali sa v jazyku ako interpretačnom konštrukte. Táto interpretačná štandardizácia je spätá so štandardizáciou prvkov a vzťahov, ktoré konstituujú jazykový celok” (Dolník 2002: 22). Takýto vývoj jazyka vplyvom najrôznejších spoločensko-kultúrnych faktorov viedlo k diferencovaniu jazykových i kultúrnych spoločenstiev⁴. „Téma kultúrnych rozdielov v súčasnom svete (na rozdiel od dôb historických) sa týka už prakticky každého. Vnímate to ako následok stále rastúcej globalizácie,

⁴ V kontexte španielskeho jazyka možno hovoriť o jednej jazykovej komunite, t. j. používajúcej spoločný jazyk (španielčina), ale kultúrne diferencovanej, pretože iné spoločensko-kultúrne udalosti vplývali na komunity v Španielsku, iné napr. v Mexiku, Peru, Argentíne, atď.

ktorá vedie k zákonitému zvyšovaniu záujmu o problematiku kultúrnej identity národov a vzájomného pôsobenia a ovplyvňovania sa kultúr.” (Dulebová 2012: 1).

Na tejto úrovni sa preto pri štúdiu a ovládaní cudzích jazykov objavila potreba interkultúrnej komunikácie, pretože nestačí jazyk jedného spoločenstva len ovládať, aby sme mu rozumeli, ale musíme poznať aj kultúru, ktorá je s týmto jazykom spätá. V tejto súvislosti sa moderné didaktiky cudzích jazykov snažia orientovať na implementáciu gramatických, lexikálnych i kultúrnych aspektov daného jazyka. Cieľom takéhoto didaktického procesu teda nie je len to, aby študent porozumel slovnej zásobe a vedel ju používať podľa série platných gramatických pravidiel, ale aj to, aby sa vedel orientovať v otázkach súvisiacich s kultúrou krajiny hovoriacich daným jazykom. Vzhľadom k tomu, že v súčasnosti sa pohybuje vo vysoko globalizovanom svete, spoločensko-kultúrny aspekt by mal byť samozrejmom súčasťou pri vyučovaní cudzieho jazyka, čo by malo zároveň prispievať k rozvoju interkultúrneho porozumenia na hodine. Rovnako, ako uvádza Castro Yagüe, že zapojenie spoločensko-kultúrneho komponentu do vyučovacieho procesu znamená tiež implikáciu interkulturality na hodinách cudzieho jazyka (2003: 28).

V kontexte učenia španielčiny ako cudzieho jazyka, bol koncept kultúry výstižne definovaný na 43. *Medzinárodnej konferencii o vzdelávaní* v roku 1992 termínmi *cultura culta* (tzv. vyššia, vznešenejšia kultúra) a *cultura popular* (čiže ľudová kultúra) nasledovne: [kultúra] zahŕňa spôsob života, tradície, vieru, umenie, literatúru [...]. Kultúra krajiny však neznamená len dedičstvo vyššej kultúry, ale aj ľudovú kultúru (Guillén-Díaz 2003: 28). Týmto termínom zodpovedajú paralelné synonymá, s ktorými operujú lingvisti Miquel a Sans: „kultúra s K“ a „kultúra s k“, pričom pod prvou kategóriou rozumejú dedičstvo osobností hispánskeho sveta (literatúra, výtvarné umenie, architektúra, hudba, atď.), významné historické udalosti, spoločensko-politickú situáciu, a pod. Na druhej strane, pod pojmom „kultúra s k“ rozumejú všetko to, čo nemusí byť vyjadrené explicitne, pretože sa má za to, že je to niečo, čomu automaticky rozumejú všetci členovia danej jazyko-vo-kultúrnej komunity. Ide o súbor určitých špecifických čŕt, na základe ktorých sa správame ako Slováci, Španieli, Mexičania, a pod. (2004: 4). Podľa týchto autorov, rovnako, ako sme uviedli vyššie, cieľom učenia sa akéhokoľvek cudzieho jazyka nie je len porozumieť „kultúre s K“, ale, a predovšetkým „kultúre s k“.

6.1 Farby v kontexte kultúry

Kultúrne a jazykové spoločenstvá sa od seba odlišujú v závislosti od mnohých faktorov, ako sú vývoj národa, rôzne historické činitele a udalosti, ale aj klimatické pomery, náboženstvo, zvyky a pod. V rôznych kultúrach sú rôzne skutočnosti vnímané odlišne, nevynímajúc pritom vnímanie farieb – to, čo vyjadrujú a označujú, ale aj ich konotácie a symbolológia v jednotlivých spoločnostiach. Napr. biela farba vyjadruje v západných kultúrach čistotu a nevinnosť, zatiaľ čo v Indii, Číne alebo Japonsku je prejavom smútku. Naopak, čierna farba je v našich kultúrach symbolom smútku, zla alebo nečistoty, avšak v Ázii je spájaná s múdrosťou. V Egypte sa smútok vyjadruje žltou, zatiaľ čo v Európe boli žltou farbou v stredoveku označovaní zločinci, alebo v nechválne známej kapitole európskych dejín aj Židia v nacistickom Nemecku v tridsiatych rokoch minulého storočia (žltá židovská hviezda).

Farby sa často objavujú ako výrazové a symbolické prostriedky v literárnych dielach, sú súčasťou kultúry, umenia a jazyka a tým pádom aj súčasťou rôznych pomenovaní, kolokácií, frazeologických zvrátov, ustálených spojení, prísloví a porekadiel. Stali sa symbolom a označením rôznych literárnych alebo politických tendencií, revolúcií, hnutí, politických strán ale aj univerzít alebo veľkých spoločností, bánk (Orange, ING, Tatra banka, VÚB, atď.). V politike sa používajú ako znaky alebo symboly identifikácie s určitou politickou stranou, smerom, hnutím, tendenciou, sú základným výrazovým prostriedkom na zástavách štátov, organizácií, hnutí, atď. Príkladom toho je červená farba, ktorá odnepamäti predstavuje revolúciu (symbolizuje krv), socializmus a komunistov, dostáva sa do protikladu s modrou farbou, ktorú si prisvojili ako symbol na základe obrazu modrej krvi pravicové hnutia, predstavitelia alebo zástancovia monarchií. Žltá sa zvykne asociovať s liberálmi alebo odborármi. V uvedených príkladoch hovoríme o takzvanej univerzálnej symbolológii farieb v daných kultúrnych spoločenstvách.

Existuje však aj fenomén, ktorý nazývame individuálna symbolológia, ktorú možno pripísať niektorým spisovateľom či výtvarným umelcom, pre ktorých sa určité farby stali charakteristickými v ich dielach. Tak napríklad v kontexte hispanofónneho sveta je modernistický nikaraguejský básnik Rubén Darío známy využívaním modrej farby vo svojich básňach. Napokon celá básnická zbierka nesie názov *Azul* (modrá). Alebo u španielskeho spisovateľa Federica Garcíu Lorcu, predstaviteľa takzvanej Generácie '27, objavíme báseň *Verde, que te quiero verde* (zelená). Básnik si vytvoril silnú symbológiu k zelenej farbe. I v iných dielach svetovej kultúry nájdeme práve farby so svojou symbológiou: napr. Stendhalov román *Červený*

a čierny, Kusturicov film *Čierna mačka, biely kocúr*; alebo sa v niekoľkých svetových piesňach objavuje motív bielej holubice (*paloma blanca, white dove*, atď.).

6.2 Farby v politike

Farby majú svoje významné miesto aj v rámci politiky (Schüler, 2016; Štefančík, Dulebová, 2017). Politickí aktéri sa identifikujú s rôznymi farbami podľa symbológie, ktorá je pre ne príznačná a s ktorou sa stotožňujú (Kvapil 2012). Ako sme uviedli v predošlej kapitole, dobrým príkladom spoločným pre viaceré kultúry, je napr. červená farba ako symbol revolúcie (krviprelievania), komunizmu ako ľavicovej politickej ideológie. V štátnych vlajkách mnohých štátov sa vyskytuje červená farba interpretovaná práve ako symbol preliatej krvi v boji za slobodu národa.

V tomto zmysle sa aj najväčšie súčasné politické strany v Španielsku identifikujú na základe farieb: PP (Partido Popular – Ľudová strana), pravicová strana, sa predstavuje v modrých farbách, PSOE (Partido Socialista Obrero Español – Španielska socialistická robotnícka strana) má červenú farbu, Ciudadanos (Občania) stredopravicová orientácia, je oranžová a Podemos, silne ľavicovo orientovaná strana si prisvojila fialovú farbu.

Politický jazyk je termín, pod ktorým podľa Štefančíka nerozumieme iba jazyk politických aktérov, ale tak isto aj jazyk právnych predpisov, komunikácie štátnych a iných inštitúcií a ustanovizní (Štefančík, 2008). Jeho hlavným cieľom je presvedčiť a manipulovať široké masy. Na tento cieľ využíva všetky dostupné výrazové prostriedky, akými sú vyjadrovacie nominatívne a expresívne prostriedky z odborného, publicistického i hovorového štýlu (Dulebová, 2016: 106). Používa odbornú terminológiu typickú pre oblasť politiky, ale zároveň aj prostriedky publicistického a hovorového štýlu, aby sa priblížil širokým masám a zapôsobil na neodborné publikum (rôzne obrazné pomenovania, metaforické kolokácie, expresívnu a emociálnu lexiku., atď.) (Spišiaková 2019: 1-2). Môžeme tak povedať, že politický jazyk sa nachádza na rozhraní týchto troch štýlov. S týmto zámerom súvisí aj funkcia takehoto jazyka, ktorá je, v prvom rade, komunikačná, keďže sa ňou politickí činitelia prihovárajú verejnosti, avšak popritom zároveň sledujú dosiahnutie svojich vlastných cieľov (Seresová, 2017). Okrem jeho primárnej komunikačnej funkcie tak plní i funkciu apelatívno-agitačnú so zámerom ovplyvniť, presvedčiť, či manipulovať širokú verejnosť.

V súvislosti s jazykovým prejavom politických aktérov sú práve farby jedným z lexikálnych elementov, ktoré sa často stávajú súčasťou rôznych

obrazných pomenovaní, vytvárajú kolokácie a tým sa takéto výrazy dostávajú aj do rétoriky samotných politikov.

Ciele a metódy

V tejto kapitole sledujeme výskyt výrazových prostriedkov obsahujúcich chromatický prvok v ich štruktúre, obrazné aj denominatívne pomenovania (vrátane okazionálnych pomenovaní) v jazyku politikov alebo všeobecne v jazyku o politike a v jazyku vzťahujúcim sa na politiku. Cieľom príspevku je zistiť na základe lexikálno-sémantickej analýzy, ktoré farby sa najviac používajú politickom diskurze v Španielsku, resp. španielsky hovoriacich krajinách, čo vyjadrujú jednotlivé farby a v akých spojeniach sa vyskytujú (kolokácie, porovnania, obrazné konštrukcie, termíny, atď.).

Na základe vytýčeného cieľa a zvolenej metodológie predpokladáme že:

- V súlade s našimi predchádzajúcimi bádaniami v tejto problematike sa najviac bude vyskytovať biela a čierna farba, čo sú najfrekvencovanejšie farby v konštrukciách s chromatickým prvkom (Spišiaková, 2016) a (Mocková, 2017). Nepredpokladáme výskyt ružovej a fialovej.
- Z pomenovacích konštrukcií budú najviac zastúpené kolokácie adjektívno-nominálneho typu, kde chromatický prvok bude v adjektívnom v spojení so substantívom vychádzajúc z poznatkov, ktoré uvádza Štefančík: „Z jazykového hľadiska sú pre persuáciu charakteristické adjektívno-nominálne slovné spojenia a metafory“ (2016: 40).
- Zo sémantického hľadiska bude viac konštrukcií obrazných ako denominatívnych, keďže politický jazyk je jazyk, ktorý sa obracia na široké masy, musí to byť jazyk zrozumiteľný a zároveň expresívny. Emócie sa najlepšie vyjadrujú práve obraznými konštrukciami, čo potvrdzuje aj tvrdenie Ološtiaka o frazeologických jednotkách: „Konotačno-pragmatická zložka frazémy saturuje kategórie ako hodnotenie, emocionálnosť, frapantnosť, šťavnatosť, zemitosť, živosť, fantazijnosť, hyperbolicnosť a pod. Teda kategórie, prostredníctvom ktorých sa do frazeologického znaku „vkladá“ človek.“ (2015: 732).

Analyzovali sme pomenovacie jednotky z vlastného korpusu, ktorý sme vytvorili excerpciou elektronického korpusu Araneum a korpusu CREA (Corpus de referencia del español actual). Araneum je elektronický koprus, ktorý vznikol na Slovensku, konkrétne na Slovenskej akadémii vied a okrem slovenčiny obsahuje v súčasnosti ďalších 31 jazykov, vrátane variantov. Vyhovuje nám v našej štúdii, pretože nerozlišuje medzi európskou a

americkou španielčinou⁵, vyhľadávanie je jednoduché a rýchle v zmysle, že po zadaní hesla v základnom tvare, napr. *rojo* (červený) v mužskom rode singuláru, Araneum vyhľadá všetky výskyty vo všetkých tvaroch. CREA je korpus Španielskej kráľovskej akadémie (RAE), obsahuje texty rôzneho pôvodu písomného alebo hovorového charakteru zo všetkých španielsky hovoriacich krajín. Písané texty pochádzajú z kníh, novín, časopisov rôzneho charakteru. Hovorový jazyk je prepísaný, ide väčšinou o texty z rádia alebo televízie. Anotovaná verzia CREA bola publikovaná v roku 2015 a je v nej možné vyhľadávať podľa kritérií, akými sú napr. téma, geografické použitie, písaný alebo hovorový text a je možné hľadať jednoslovné alebo viacslovné pomenovania.

Analyzovali sme korpus pozostávajúci z 222 pomenovacích jednotiek s chromatickým prvkom v ich štruktúre. Pomocou metódy selekcie a textovej analýzy sme vyrešeršovali všetky pomenovania s chromatickým prvkom, ktoré sa nachádzali v politickom kontexte. Do našej výskumnej vzorky sme zaradili len po jednom význame z každého použitia, lexikálne jednotky sme študovali v kontexte, analyzovali, hľadali ich význam, použite a konotácie a zo spracovanej analýzy sme vyvodili závery.

Analýza

Farby sme usporiadali zostupne podľa ich bežnej frekvencie výskytu v jazyku podľa predchádzajúcich štúdií Mockovej (2017) a Spišiakovej (2016), ako vidíme na grafe č. 1.

⁵ Zaujímali nás všetky pomenovacie jednotky s chromatickým prvkom bez rozdielu, či sa používajú v Latinskej Amerike alebo v Španielsku.

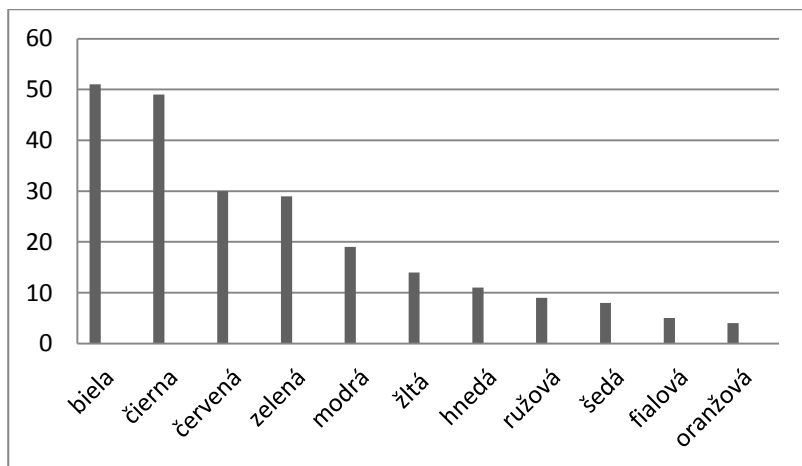


Schéma 1. Distribúcia chromatických lexikálnych jednotiek podľa farieb

Text je rozdelený podľa frekvencie výskytu jednotlivých farieb. Analyzované lexémy sme roztriedili podľa ich funkcie na politické termíny a názvy (termíny používané len v politike a názvy politických udalostí, strán, hnutí a pod.), politické pomenovania (rôzne pomenovania v politike, ktoré môžu byť okazionalmente alebo používané v určitom období), politické symboly (väčšinou sú medzinárodné, ale môžu byť aj symbolom len jedného národa alebo strany, hnutia), termíny ekonomické (často sa vyskytujú v prejavoch politikov), iné termíny (ekologické, technické, sociologické, právnické), všeobecne používané ustálené pomenovania (napr. *biela spoločnosť*, *biela rasa*), ustálené obrazné konštrukcie (*mať ružové okuliare*), odborné termíny a všeobecné pomenovania použité obrazne (*krajina má podpísať bianko šek*) a kolokácie, ktoré nie sú ustálené.

Pri farbách, ktoré sa vyskytujú často ako biela, čierna, zelená, červená, sme v texte nevypísali všetky ich použitia. Vybrali sme len najzaujímavejšie pre ilustráciu situácie. Do štatistiky sme následne započítali už všetky.

BIELA

(36 lexém, z toho politické názvy, termíny alebo použitia: 15)

Odborné politické termíny a názvy:

- *votar en blanco* (vhodiť do urny nevyplnený volebný lístok, ani jedna z možností nie je vhodná)
- *papeletas en blanco* (biele/nevyplnené volebné lístky)

- *Libro Blanco* (dokument, ktorý publikuje vláda v určitých prípadoch, kde informuje legislatívne orgány alebo verejnosť)
- *Ejército Blanco* (Biela Armáda, v Rusku)
- *el Régimen blanco* (Biely režim v Rodézii⁶)
- *Partido Blanco* (politická strana v Uruguaji)
- *cascos blancos* (biele prilby): 1. (civilná obrana v Sýrii tvorená dobrovoľníkmi z Európy, z nevládných organizácií, atď.), 2. Orgán MZV Argentíny, jeho úlohou je ponúkať medzinárodnú humanitárnu pomoc)

Politické pomenovania:

- *terror/terrorismo blanco* (represie zo strany monarchie alebo konzervatívcov ako súčasť kontrarevolúcie)
- *el gobierno blanco* (biela vláda, v krajine, kde prevláda černošské obyvateľstvo, napr. Jamaica)
- *línea blanca* (V Katalánsku pokračovatelia bielej skupiny, predstavitelia pravicovej frakcie PSUC⁷, existovala do roku 1987)
- *militantes blancos* (stranícki príslušníci bielej línie)
- *líder blanco* (biely líder)

Symoly:

- *paloma blanca* (biela holubica)
- *bandera blanca* (biela zástava)
- *humo blanco* (biely dym, dohoda)

Symoly v prenesenom význame:

- *bandera blanca* (biela zástava): *Al ver a Mariano Rajoy agitando la bandera blanca...* (Vidiac a Mariana Rajoja mávať bielou zástavou...)
- *humo blanco* (biely dym, dohoda): *La declaración conjunta no dio el humo blanco...* (Spoločné podpísané vyhlásenie nedospelo k dohode...)

Odborné ekonomické termíny:

- *elefante blanco* (biely slon, majetky, ktoré majú vyššie náklady na údržbu ako sú výnosy z nich): *La estatal es otro elefante blanco que ni siquiera entró en los planes de privatización.* (Štátna je ďalším bielym slonom, ktorý ani nevošiel do privatizačných plánov...)

Iné odborné termíny:

- *trata de blancas* (obchod s bielym mäsom)

⁶ Rodézia existovala do roku 1995, tvorili ju štáty Zimbabwe, Zambia a časť Malawi.

⁷ Partido Socialista Unificado de Cataluña (Zjednotená socialistická strana Katalánska).

- *arma blanca* (bodná zbraň)

Všeobecné názvy a pomenovania:

- *raza blanca/ sociedad blanca* (biela rasa/ biela spoločnosť)

Obrazné konštrukcie:

- *mirlo blanco* (biela vrana - výnimočný človek): *Nos ha salido un mirlo blanco* (Našla sa biela vrana/vzácný človek/zriedkavý človek)
- *dar carta blanca/pedir la carta blanca* (dať niekomu voľnú ruku): *...además daba carta blanca a los alcaldes para....* (...dal voľnú ruku starostom, aby...)
- *delito/ladrón de guante blanco* (šikovný zlodej, ktorý nepoužíva násilie): *Estamos rodeados de ladrones de guante blanco*. (Sme obklopení zlodejmi v bielych rukavičkách) (o politikoch).

Všeobecné pomenovania a termíny použité v prenesenom význame:

- *dejar (espacios) en blanco* (nechať prázdne/ nevyplnené políčka v tlačive): *...han dejado en blanco un municipio importante* (nechali visieť vo vzduchu/nevyriešenú jednu obec)
- *cheque en blanco/ firmar en blanco* (podpísať bianko šek): *Pre-guntó por qué tendría que firmar su país un cheque en blanco* (Prečo sa má krajina zaviazat' k niečomu neznámemu)
- *hormigas blancas* (biele mravce – termity): *Son ellos hormigas blancas que causan graves daños a la patria*. (Oni sú termitmi, ktoré škodia vlastnej krajine.)

Kolokácie: Ø

ČIERNA

(28 lexém, z toho politické názvy, termíny alebo použitia: 3)

Odborné politické termíny a názvy:

- *el poder negro* (čierna sila, v USA)
- *Monje negro* (Čierny mních, Fujimori)

Politické pomenovania: *terrorismo negro* (čierny terorizmus, činy extrémnej pravice)

Symboly: Ø

Odborné ekonomické termíny: Ø

- *oro negro* (čierne zlato)
- *economía negra* (čierna ekonomika)
- *mercado negro* (čierny trh)
- *trabajo en negro* (práca na čierno)
- *números negros* (čierne čísla)

Odborné termíny/názvy iné:

- *lista negra* (čierna listina)

Všeobecné názvy a pomenovania:

- *continente negro* (čierny kontinent)
- *raza negra* (čierna rasa)

Obrazné pomenovania:

- *oveja negra/garbanzo negro* (čierna ovca/čierny cícer): *Chile aparece hoy día como la oveja negra* (Čile je dnes ako čierna ovca.)
- *dinero negro* (čierne peniaze): *Los cobros en dinero negro de Rajoy* (Rajoyove príjmy na čierne...)
- *la merienda de negros* (raňajky černochovej, chaos): *...en el que PSOE y PP son los que agitan cubilete y dado y mandamás en la merienda de negros* (...v ktorom PSOE a PP sú tí, čo hádžu kocami a rozkazujú a všetko je jeden veľký chaos/blázinec)
- *ver blanco lo que es negro* (oklamať, presvedčiť o opak): *Intenta hacernos ver blanco lo que es negro*. (Snaží sa nás presvedčiť o opak.)
- *negro como el carbón asturiano* (čierny ako astúrskej uhlie – kultúra)

Všeobecné pomenovania a termíny použité v prenesenom význame:

- *magia negra* (čierna mágia): *Si los senadores no ensayan otro pase de magia negra...* (Ak si senátori nenacvičia ďalší krok v čiernej mágii...)
- *caja negra* (čierna skrinka): *El presupuesto municipal era como la caja negra de un avión, nadie sabía cómo se ejecutaba y de qué manera*. (Rozpočet mestského úradu bol ako čierna skrinka lietadla, nikto nevedel, ako sa uplatňuje.)
- *agujero negro* (čierna diera): *Sigue creando agujeros negros como en sus tiempos de Ministro de Economía*. (Vytvára čierne diery ako za čias, keď bol ministrom hospodárstva)

Kolokácie:

- *fuentes negras* (čierne zdroje), *bilancias negras* (čierna bilancia), *perspectivas negras* (čierne perspektívy), *la más negra de las imputaciones* (najčiernejšie z obvinení)

ČERVENÁ

(44 lexém, z toho politické názvy, termíny alebo použitia: 27)

Odborné politické termíny a názvy:

- *teléfono rojo* (červený telefón)
- *Halcones rojos* (Červení sokoli): skupina mladých socialistov v 70-tych rokoch v Španielsku

- *Kmer rojo* (Červený kmér)
- *el Ejército rojo*
- *el Libro rojo* (Červená kniha Mao Ce-tunga)
- *Gorila rojo* (Červená gorila, Hugo Chávez)
- *Monstruo rojo* (Červené monštrum, Rusko)

Politické pomenovania:

- *los rojos* (červení)
- *los rojillos* (červenučká)
- *terror rojo* (červený teror)
- *marea roja* (červená prívalová vlna)
- *brigadas rojas* (červené brigády)

Symboly:

- *bandera roja* (červená zástava)
- *clavels rojos* (červené karafiáty, kvety pre ľudí/hrdinov, ktorí zahynuli v boji za slobodu, spravodlivosť, pri demonštráciách, atď.)
- *faja roja/fajín rojo* (červený pás generálov)
- *casacas rojas* (červená kazajka, čestná stráž kráľovskej polície)
- *flecha roja* (červená šípka, symbol Kresťansko-demokratickej strany v Čile)
- *estrella roja* (červená hviezda vo význame ruskej hviezdy a Che-Guevarovej hviezdy)

Odborné termíny ekonomické:

- *números rojos* (červené čísla)

Odborné termíny iné: Ø

Všeobecné názvy a pomenovania:

- *raya/línea roja* (červená čiara, limit)
- *lápiz rojo* (červené pero, v protiklade s modrým)
- *botón rojo* (červený gombík)
- *piel roja* (červenokožec)

Obrazné konštrukcie:

- *al rojo vivo* (do žerava): *Encuentra ahora al rojo vivo un nuevo tema...* (teraz nachádza rozpalenú novú tému...)
- *rojo como/que* (červený ako): *como las banderas sindicalistas* (ako odborové zástavy), *más rojo que Lenin* (červenší ako Lenin)
- *antes muertos que rojos* (radšej mŕtvi ako červení, modifikácia frázy *antes muerta que sencilla* – radšej mŕtva ako jednoduchá)

Všeobecné pomenovania a termíny použité v prenesenom význame:

- *alerta roja* (výstraha I. stupňa): *Entonces se encendería la alerta roja de los partidos* (Vtedy sa aktivovala výstraha I. stupňa strán)
- *tarjeta roja* (červená karta, z futbalovej terminológie): *La tarjeta roja que la superestructura del oficialismo le sacó el viernes al*

- gobernador...* (Červenú kartu, ktorú vytiahli guvernérovi/predsedomi...)
- *alfombra roja* (čerevný koberec): ...*para mantenerle a usted y al resto de burócratas en la alfombra roja* (udržať vás a zvyšok byrokratov na červenom koberci...)
- *poner luz roja* (dať červenú/stopku): ...*puso luz roja a Manuel Sanhuesa* (dal stopku Manuelovi Sanhuenza...)

Kolokácie:

- *el concilio rojo* (červený koncil), *Robin Hood rojo* (červený Robin Hood), *política roja* (červená politika), *sindical roja* (červené odbory), *pancartas rojas* (červené heslá/plagáty), *pañuelo rojo* (červená šatka), *Navidad roja* (červené Vianoce), *camisas rojas* (červené košeľe), *ponchos rojos* (červené pončá), *obispo rojo* (červený biskup), *príncipe rojo* (červený princ), *millonarios rojos* (červení milionári)

ZELENÁ

(29 lexém, z toho politické názvy, termíny alebo použitia: 7)

Odborné politické termíny a názvy:

- *boinas verdes* (zelené barety, špeciálne vojenské jednotky)
- *la Marcha Verde* (Zelený pochod, invázia Maročanov do Španielskej Sahary v 1975)
- *Línea verde* (zelená línia): deliaca línia medzi kresťanským a moslimským sektorom v arabsko-izraelskom príreri v 1949
- *Agujero verde* (zelená diera, v Maďarsku v 1989, prechod východných Nemcov na západ): *A partir de hoy comenzará un éxodo masivo de refugiados de Alemania oriental que han aprovechado el «agujero verde» de Hungría para fugarse a Occidente.* (Oddnes začne masívny odliv východonemeckých utečencov, ktorí využili zelenú dieru v Maďarsku, aby ušli na západ.)

Politické pomenovania:

- *voto verde* (zelený hlas)
- *diputado verde* (zelený poslanec)

Symboly:

- *bandera verde* (islámica) (zelená vlajka islamistov)

Odborné ekonomické termíny a názvy:

- *Libro Verde* (Zelená kniha): publikovaná v 2001, o sociálnej zodpovednosti podnikov v EU
- *oro verde* (zelené zlato, olivy)

Iné odborné termíny:

- *cinturón/anillo verde* (zelený opasok/prsteň, zelený okruh)
- *reforma fiscal verde* (zelená daňová reforma)
- *tarjeta verde* (zelená karta)

Všeobecné názvy a pomenovania: Ø

Obrazné konštrukcie:

- *estar verde* (byť zelený/nezrelý): *El Til no está maduro, sigue estando verde.* (Til ešte nie je zrelým, stále je zelenáč.)
- *dar luz verde* (dať zelenú): *Dar luz verde para que los tribunales condenen a Pinochet.* (Dať zelenú, aby súdy mohli odsúdiť Pinocheta.)
- *viejo verde* (chlípnik): *Me toca defender a Berlusconi. Y todo, porque esa mezcla de Mussolini de góndola, Alvaro Vitalli y viejo verde...* (Musím obhájiť Berlusconiho. A to preto, že tá zmeska Mussoliniho z gondolou, Alvara Vitalliho a starého chlípnika...)
- *tapete verde* (hráčsky stôl): *...sobre el tapete verde de la mesa del Gobierno* (na hráčskom stole vlády)
- *el dólar/billete verde* (zelený dolár/bankovka)

Všeobecné/termíny použité v prenesenom význame: Ø

Kolokácie:

- *ola verde* (zelená vlna), *movimiento verde* (zelené hnutie), *pulmón verde* (zelené pľúca), *zona/espacio verde* (zelená zóna/priestor), *marcha verde* (zelený pochod), *revolución verde* (zelená revolúcia), *impuesto verde* (zelená daň), *turismo verde* (zelený cestovný ruch)

MODRÁ

(19 lexém, z toho politické názvy, termíny alebo použitia: 14)

Odborné politické termíny a názvy:

- *banco azul* (modré kreslo, v španielskom Parlamente sedadlá pre ministrov)
- *División Azul* (Modrá divízia, Frankovi dobrovoľníci, v 2. svetovej vojne bojovali po boku Nemcov)
- *gorra azul* (modrá čiapka, príslušník kráľovského vojska)
- *Libro azul* (Modrá kniha, spis, ktorý vypracovala politická strana Forza Italia, ponúka riešenia na aktuálne problémy v Taliansku)
- *tarjeta azul* (modrá karta, pracovné povolenie v EU)
- *cascos azules* (modré prilby/barety, OSN)

Politické pomenovania:

- *azules* (modrí, vojaci v protiklade s červenými)
- *azul* (Frankov prívrženec)

Symboly:

- *lazo azul* (modrá stužka, symbol odmietania a protestu proti únosom ETA, symbol solidarity s rodinami obetí)
- *bandera azul de la UE* (modrá zástava EU)
- *azul* (modrá, symbol EU)

Odborné ekonomické termíny: Ø

Iné odborné termíny: Ø

Všeobecné názvy a pomenovania:

- *Libro azul* (Modrá kniha, ekologický spis o ochrane morí a oceánov)

Obrazné konštrukcie:

- *sangre azul* (modrá krv): *...para que al menos en eso todos seamos iguales ante la ley y no haya un honor de primera para la sangre azul y un honor de segunda.* (...aby sme boli všetci pred zákonom rovnakí a nemal niekto zvláštne postavenie len kvôli modrej krvi...)

Všeobecné pomenovania a termíny použité v prenesenom význame: Ø

Kolokácie:

- *candidatos azulísimos* (strašne modrí kandidáti), *hombre azul* (modrý muž/človek), *familia azul* (modrá rodina), *carrera azul* (modrá kariéra), *biografía azul* (modrá biografica), *origen azul* (modrý pôvod)

ŽLTÁ

(26 lexém, z toho politické názvy, termíny alebo použitia: 20)

Odborné politické termíny a názvy:

- *sindicato amarillo* (žlté odbory)
- *Gigante amarillo* (žltý gigant, Čína)
- *Emperador Amarillo* (Žltý vládca, mýtický zakladateľ Číny)
- *invasión amarilla* (žltá invázia, čínska)
- *La Casa Amarilla de Caracas* (Žltý dom v Caracase, palác vlády)

Pomenovania politické:

- *amarillos* (žltí, odborári/liberáli)
- *uniformes amarillos* (žlté uniformy väzňov v Guantánamo)
- *voto amarillo* (žltý hlas za liberálov)
- *chalecos amarillos* (žlté vesty)

Symboly:

- *estrella amarilla* (žltá hviezda, Vietnam)

- *cinta amarilla* (žltá stužka, stužka nádeje rodín, ktorých príbuzní odišli do vojny, napr. do Vietnamu alebo v súčasnosti pri streľbách v školách v USA)

Odborné ekonomické termíny: Ø

Iné odborné termíny: Ø

Názvy/pomenovania všeobecné: Ø

Obrazné konštrukcie:

- *ungüento amarillo* (zázračná mastička): *Venga, venga el ungüento amarillo de la INEPE que lo arregla todo.* (Poďme, veď žltá masť INEPE⁸ všetko vyrieši.)

Všeobecné pomenovania a termíny použité v prenesenom význame:

- *amenaza amarilla* (zvýšené nebezpečenstvo). ...*amenaza amarilla del sector industrial* (...zvýšené nebezpečenstvo priemyselného sektora)
- *tarjeta amarilla* (žltá karta): *Si la persona sorprendida con drogas no es definida por la autoridad médica como adicta, sólo se llevará la "tarjeta amarilla"* (Ak osoba, ktorá bude pristihnutá s drogami a nebude definovaná lekárskou autoritou ako závislá, odnesie si len žltú kartu.)
- *túnica amarilla sambenito* (žltá tunika, symbol ľútosti a a navrátenia sa ku kresťanskej viere): ...*o que le deformen las posiciones para conseguir con facilidad que le cuelguen la túnica amarilla y la cruz roja de San Benito. ¿Estamos o no estamos en un sistema democrático?* (...alebo aby deformovali pozície a ľahko dosiahli niekoho navliecť do žltej tuniky alebo mu zavesili kríž Svätého Benedikta. Sme alebo nie sme v demokracii?)

Kolokácie:

- *fiesta amarilla* (žltá oslava), *opción amarilla* (žltá voľba), *peligro amarillo* (žlté nebezpečenstvo), *huelga amarilla* (žltý štrajk), *sector amarillo* (žltý sektor), *televisión amarilla* (žltá televízia), *basura amarilla* (žltý odpad), *poder amarillo* (žltá moc), *socialismo amarillo* (žltý socializmus)

HNEDÁ

(6 lexém, z toho politické názvy, termíny alebo použitia: 2)

Odborné politické termíny a názvy: Ø

Politické pomenovania:

- *camisas pardas* (hnedokošeliari)

⁸ Výskumný vzdelávací a podporný inštitút v Ekvádore.

- *la bestia parda* (hnedá beštia): *Rutskoi es hoy por hoy la «bestia parda» de Boris Yeltsin* (Ruckoi je dnes hnedou beštiou Jeľcina)

Všeobecné názvy a pomenovania:

- *los pardos* (hnedí, v kolóniách, miešanci)

Obrazné konštrukcie:

- *tener un marrón* (mať veľký problém): *La responsabilidad es un fardo, un marrón, una molestia.* (Zodpovednosť je ťažká, je to problém, otrava.)
- *cargar con el marrón* (odniesť si niekto všetko/vinu): *Son aguas internacionales, y por supuesto nadie quiere cargar con el marrón.* (Sú to medzinárodné vody a samozrejme nikto si to nechce odniesť.)
- *comerse el marrón* (odniesť si to): *... y su afán por que otros se coman el marrón del caso* (... a jeho túžba, aby si to vyžrali ostatní)

RUŽOVÁ

(3 lexémy, z toho politické názvy, termíny alebo použitia: 1)

Politické pomenovania:

- *el socialismo rosa* (ružový socializmus): *La salida del PCF terminó, según algunos observadores, con “el socialismo rojo” de Mauroy e inauguró un tipo de “socialismo rosa”.* (Odchodom PCF⁹ sa podľa niektorých pozorovateľov, ukončil červený socializmus Mauroya a začal sa akýsi ružový socializmus.)

Obrazné konštrukcie:

- *camino de rosas* (prechádzka ružovou záhradou): *Pero todo lo anterior no significa que nos hallemos ante un camino de rosas...* (ale to všetko, čo sa stalo neznamená, že teraz to bude prechádzka ružovou záhradou.)
- *ver la vida de color rosa* (vidieť život cez ružové okuliare): *Cuando el gobernante Carlos Salinas estuvo en el poder, todo fue visto color de rosa.* (Keď bol pri moci Carlos Salinas, na všetko sa pozeralo cez ružové okuliare.)

ŠEDÁ

(23 lexém, z toho politické názvy, termíny alebo použitia: 14)

Odborné politické termíny a názvy:

⁹ Komunistická strana v Čile.

- *Lobos grises* (Šedí vlci, paramilitaristická turecká strana extrémnej pravice)
- *los grises* (šedí, bývalá štátna polícia v Španielsku)
- *Zorros grises* (Šedí lišiaci, bývalá mestská dopravná polícia v Argentíne)

Politické pomenovania:

- *los grises descendientes de los enterradores de la revolución* (šedí bezvýznamní potomkovia pochovaných revolucionárov)
- *la carrera militar gris* (šedá vojenská kariéra): *la carrera militar de Haig había sido más bien gris* (vojenská kariéra Haiga bola viac-menej o ničom)
- *zonas grises* (šedé zóny, vo vojne, v konfliktných situáciách zóny, nevyhranené zóny, nepatriace nikomu, nejasná situácia)
- *banda gris* (šedá banda, na strane nikoho): *...haberme mantenido en la banda gris*. (Mal som zostať v šedej/neutrálnej/bezvýraznej bande.)

Odborné ekonomické termíny:

- *mercado gris* (šedý trh, z angličtiny *grey market*, trh, kde distribúcia tovaru prebieha neoficiálnymi kanálmi, ale nie nelegálnymi): *En efecto, toda Checoslovaquia es un solo mercado gris. Quizá sea esto un error, y ciertamente es ilegal, pero funciona*. (Naozaj, celé Československo je jeden šedý trh. Možno to je chyba a v skutočnosti to je nelegálne, ale funguje.)

Obrazné konštrukcie:

- *eminencia gris* (šedá eminencia)
- *persona gris* (šedá osoba, nevýrazná, bezvýznamná): *...ha convertido en un héroe a una persona gris e inculta como es Bush*. (...spravila hrdinu z takého bezvýznamného a nevzdelaného človeka, akým je Bush.)
- *materia gris* (šedý materiál, mozgy): *La materia gris española está trabajando en empresas extranjeras*. (Španielske mozgy pracujú v zahraničných firmách.)

Kolokácie:

- *perfil gris* (šedý profil), *opositor gris* (šedý protivník), *documento gris* (šedý dokument), *político gris* (šedý politik), *gris carrera política* (šedá politická kariéra), *puritanos grises* (šedí puritáni), *Gobierno gris* (šedá vláda) *desempeño gris* (šedé úsilie), *la historia gris* (šedá história), *ideas grises* (šedé myšlienky/nápady)

FIALOVÁ

(5 lexém, z toho politické názvy, termíny alebo použitia: 5)

Odborné politické termíny a názvy:

- *Partido Morado* (Fialová strana, politická strana v Peru)
- *Coalición violeta* (Fialová koalícia, holandská vládna koalícia v roku 1994)

Pomenovania politické:

- *voto morado* (fialový hlas)
- *filas moradas* (fialové zástupy/stúpenci)

Symbody:

- *bandera violeta* (fialová zástava islamistov): *Los islamistas se presentan como independientes y bajo banderas de color violeta*. (Islamisti sa predstavujú ako nezávislí a pod zástavou fialovej farby)

ORANŽOVÁ

(3 lexémy, z toho politické názvy, termíny alebo použitia: 3)

Odborné politické termíny a názvy:

- *Reforma naranja* (Oranžová reforma, konštitučná reforma v Uruguaji)
- *partido naranja* (strana Občianske hnutie v Mexiku)
- *formación naranja* (oranžová formácia, strana Ciudadanos – Občania v Španielsku)

6.3 Didaktické aplikácie pri výučbe cudzích jazykov

Výsledky, ku ktorým sme dospeli v analýze prezentovanej štúdie majú svoj opodstatnený význam nie len v rámci lingvistického výskumu, ale dajú sa aplikovať aj do didaktického procesu – v našom konkrétnom kontexte – pri vyučovaní španielčiny ako cudzieho jazyka slovenských študentov.

Vzhľadom na náročnosť a špecifickosť niektorých odborných termínov, ktoré si vyžadujú nielen znalosť španielskeho jazyka, ale aj historicko-spoločensko-kultúrno-politického kontextu viacerých krajín (nie iba hispanofónneho sveta) treba zdôrazniť, že za najvhodnejšiu cieľovú skupinu považujeme univerzitných študentov, pričom predpokladáme jazykovú úroveň minimálne B2 podľa Spoločného referenčného rámca. Ide zároveň o študentov, ktorí majú španielsky jazyk ako primárny odbor, a teda majú možnosť aj na iných predmetoch nadobudnúť vedomosti o komplexnom kontexte, v rámci ktorého sa dané lexikálne jednotky vyskytujú.

Rovnaký názor zastáva aj španielska lingvistka L. Ruiz Gurillo, podľa ktorej je vhodné implementovať frazeologizmy študentom, ktorí majú aspoň

mierne pokročilú úroveň jazyka (stupeň B), keďže náročnosť pri porozumení frazeologizmov vyžaduje dobrú znalosť [španielskeho] jazyka a ich osvojenie predpokladá vedomosti z oblasti kultúry, dejín [Španielska], náboženských súvislostí, atď., ktoré študent ešte nemusí mať osvojené (Ruiz Gurillo 2000: 261). Zároveň považujeme za rovnako dôležité kritérium aktuálnosti lexikálnych jednotiek (frazeologizmy, obrazné pomenovania, ustálené lexikalizované pomenovania, odborné termíny), s ktorými učiteľ pracuje na hodinách cudzieho jazyka, čo je v súlade s komunikačným zámerom, na ktorý kladú dôraz mnohí súčasní didaktici. Preto sa neodporúča pracovať s výrazmi, ktoré sú buď knižné, zastaralé, resp. sa používajú len zriedkavo (tzv. okazionalizmy), sú v súčasnom jazyku na ústupe, alebo sa nepoužívajú už vôbec, hoci klasické lexikografické zdroje (slovníky) ich dokumentujú. Práca na hodinách španielčiny ako cudzieho jazyka s výrazmi, ktoré predstavujú jadro nášho súčasného výskumu, okrem toho prispieva k implementácii interkultúrnych aspektov, čo je tiež jeden z kľúčových zámerov viacerých súčasných didaktikov. Preto v rámci našej štúdie považujeme za vhodné rozšíriť didaktický záber o komparatívnu rovinu osvojovania špecifických spojení v španielskom jazyku, konkrétne v politickom kontexte. V rámci spomenutého kritéria aktuálnosti zohráva takisto dôležitú úlohu aj ich aktualizácia v konkrétnych kontextoch, čo umožňuje študentom ľahšie a prirodzenejšie osvojenie daných výrazov. Ďalej predstavujeme a popisujeme sériu didaktických aktivít, aké navrhujeme v súlade so špecifikovanou cieľovou skupinou študentov:

Ako úvod do témy je vhodným prostriedkom typ aktivity, ktorý sa v didaktickej terminológii nazýva „brainstorming“, vďaka ktorému sa študenti takmer sami dostanú do novej témy tým, že na základe niekoľkých kľúčových pojmov aktivizujú vedomosti, ktoré majú v súvislosti so zadaným kľúčovým pojmom. V našom konkrétnom prípade by išlo o dve aktivity typu „brainstorming“: v prvej by učiteľ napísal na tabuľu farbu (napr. modrá) a študenti by hovorili, aké asociácie im farba evokuje, pričom učiteľ zaznamenáva tieto asociácie na tabuľu. V druhej aktivite by kľúčovým pojmom mohlo byť slovo „politika“. V oboch prípadoch ide o to, aby študenti sami generovali lexiku, ktorú budú neskôr aplikovať v danej téme. V ďalšej etape „brainstormingu“ by vyučujúci zadal podnet: „politika a farby“. Takáto aktivita má za cieľ podnietiť u študentov komunikáciu, teda je zameraná na ústny prejav. Študenti sa budú zapájať najrôznejšími postrehmi, ktoré im v tejto súvislosti napadnú, pričom môže dôjsť k zaujímavým postrehom či výmene názorov. Pri téme farby a politika možno diskutovať o farbách jednotlivých politických strán na Slovensku a porovnať ich s farbami politických strán v Španielsku (resp. Hispánskej Amerike) s cieľom osvojenia nových realít a odbornej lexiky zároveň.

Ďalším krokom k téme môže byť séria vybraných kontextov, v ktorých sú dané chromatické výrazy použité. Úlohou študentov je (za pomoci využívajúceho) odhaliť pôvodný pojem, skrytý za termínmi či frazémami (napr. *gigante amarillo* - žltý gigant = Čína a pod.). So skúmanými chromatickými výrazmi sa dá na vyučovaní pracovať aj na komparatívnej rovine: učiteľ vopred vypracuje zoznam tých lexikálnych jednotiek, ku ktorým predpokladá, že študenti poznajú (resp. budú schopní dedukcie) ich význam, pričom sa sústreďuje aj na také, ktoré v slovenčine poznáme pod rovnakou alebo podobnou formou: napr. (*eminencia gris* (špan.) = šedá eminencia (slov.) vs. *mirlo blanco* - biely drozd (špan.) = biela vrana (slov.) vs. *ungüento amarillo* - žltá masť (špan.) = zázračná masť (slov.). Didaktický zámer je osvojenie novej lexiky prostredníctvom komparácie tej istej reality v rodnom jazyku. Iná aktivita by pozostávala z dvojíc viet, v ktorých by bol vždy použitý jeden chromatický výraz, avšak v rozdielnych kontextoch, pričom študent má určiť, či ide o denotatívny alebo konotatívny význam daného výrazu (napr. *teléfono rojo* s významom telefónu červenej farby alebo s významom horúcej linky). Ďalšími aktivitami zameranými na osvojenie novej špecifickej slovnej zásoby môžu slúžiť klasické úlohy typu spojiť výraz s definíciou alebo opačne. Sú to jednoduché cvičenia, ktoré sa dajú robiť v niekoľkých variantoch.

Ako poslednú aktivitu navrhujeme (po tom, čo sa študenti dostatočne oboznámili s učivom) vybrané chromatické výrazy aplikovať do vlastných viet, pričom zostane zachovaný politicko-spoločenský kontext. Kladie sa dôraz na písomný prejav študenta (gramatika, lexika, štylistika). Túto aktivitu radíme až na záver tematického celku, nakoľko je spomedzi všetkých navrhovaných aktivít najnáročnejšia, pretože vyžaduje do značnej miery samostatnú tvorivú prácu študenta.

6.4 Záverečné poznámky

Analýzou korpusu sme zistili, že najpoužívanejšou farbou v španielskom politickom kontexte je červená. V korpuse sa vyskytla až 44 krát, z toho 27 krát vyslovene ako politické pomenovanie alebo politický symbol. Toto časté používanie červenej farby je výsledkom toho, že červená je farbou revolúcie, socializmu, komunizmu.

Za červenou nasledovala biela, ktorá bola použitá 36 krát a ako politické pomenovanie 15 ráz. Na treťom mieste je zelená s počtom výskytov 29, ako politická lexéma bola použitá 7 krát. Tento vysoký výskyt zelenej farby je spôsobený tým, že je farbou ekológie a je najproduktívnejšia pri tvorbe nových pomenovaní (*diputado verde*, *voto verde*, *reforma fiscal verde*,

turismo verde, atď.). Čierna sa vyskytla 28 krát, ale len 3 razy ako politická lexéma. V ostatných prípadoch sa vyskytli tieto farby buď ako súčasť iných odborných termínov, ktoré politici použili vo svojich prejavoch alebo ako súčasť obrazných ustálených slovných spojení použitých ako štylistický prostriedok. Vo výskyte použitia v politickom kontexte je na piatom mieste žltá s počtom 26 výskytov, ale prekvapivo až 20 krát s významom politickej lexémy. V tejto kategórii sa teda radí na druhé miesto, hneď za červenú. Ďalším prekvapivým výsledkom je frekvencia použitia šedej farby, ktorá sa v našom korpuse vyskytla až 23 krát, teda na šiestom mieste, pričom až 14 krát ako politické pomenovanie; v tomto prípade je teda na štvrtom mieste. Je prekvapivé tiež, že modrá, napriek tomu, že je farbou OSN a EU sa vyskytla až na siedmom mieste (19 výskytov) a ako politické pomenovanie 14 krát, rovnako ako šedá. Z menej frekventovaných farieb sa hnedá vyskytla 6 krát, ale len 2 razy ako politická lexéma. Fialová farba sa nachádzala v piatich spojeniach, pričom všetkých päť bolo politických. Táto skutočnosť súvisí s existenciou Fialovej strany v Uruguaji. Ružová farba sa vyskytla 3 razy a raz dokonca ako politické pomenovanie *ružový socializmus*. Oranžová farba bola spomenutá tiež 3 razy a vo všetkých troch prípadoch ako politické pomenovanie, čo súvisí tiež s existenciou strán, ktoré si ju vybrali za svoj symbol.

Nepotvrdila sa nám prvá hypotéza, kde sme predpokladali najväčší výskyt bielej a čiernej farby a žiadny výskyt ružovej a fialovej. Graficky vidíme znázornené výsledky na grafoch č. 2 a 3.



Schéma 2. Výskyt farieb v politickom kontexte

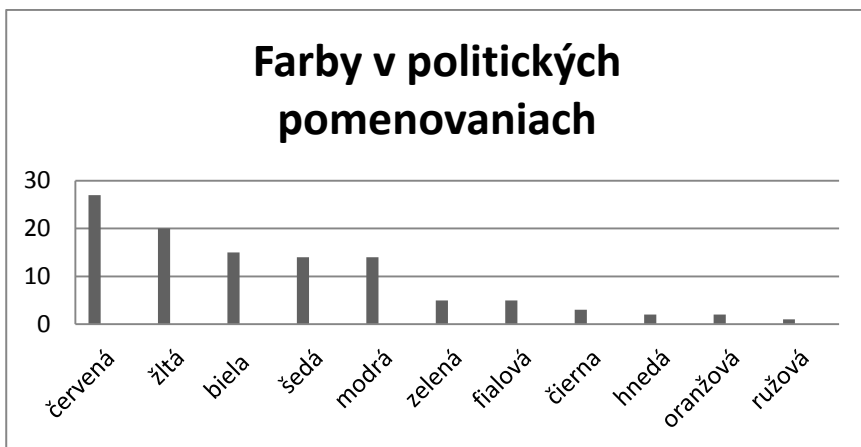


Schéma 3. Výskyt farieb v politických pomenovaniach

Najväčší rozdiel oproti výsledkom výskumov o používaní farieb všeobecne v štúdiách Mockovej (2017) a Spišiakovej (2016) je rozdiel pri farbe šedej a čiernej. V politickom jazyku sa šedá farba využíva oveľa viac (4. miesto) ako v bežnom jazyku (9. miesto). Čierna farba, ktorá naopak patrí k najpoužívanejším sa v politických pomenovaniach vyskytla len 3 razy.

Druhá hypotéza sa potvrdila, keďže z celkového počtu 222 analyzovaných jednotiek až 171 lexém malo adjektívno-nominálnu štruktúru.

Tretia hypotéza sa potvrdila, hoci s malým rozdielom. 115 analyzovaných jednotiek bolo použitých obrazne s cieľom zdôrazniť, ozvláštniť hovorené, podať niečo ironicky, s výsmechom, byť expresívny a 107 lexém bolo použitých len v denominatívnej funkcii.

Z obrazných pomenovaní a rétorických figúr sa vyskytli:

- oxymoron: *červení milionári, červený princ, červený biskup*
- synekdocha: *biele/modré prilby, zelené barety, šedá mozgová kôra pracuje*
- hyperbola, ktorá sa dosiahla používaním deminutív (*rojillos – červenúčkí*) alebo superlatívov (*azulísimos – strašne modrý, la más negra de las imputaciones – najčiernejšie z obvinení*)
- prirovnanie: *čierny ako astúrske uhlie* (zároveň ide o kulturému), *bolo ako čierna skrinka z lietadla, červenší ako Lenin, červený ako odborové zástavy*. Vo všetkých štyroch prípadoch sa jedná o okazionalne prirovnania.
- okazionalizmy: *radšej mŕtvi ako červení*

- metafory: *Vidiac Mariana Rajoya mávať bielou zástavou..., Sme obklopení zlodejmi v bielych rukavičkách, vytiahnuť červenú kartu politikovi.*

Zaujímavé sú opozície, do ktorých vstupujú jednotlivé farby. Červená stojí v opozícii s modrou v prípadoch ako *červená – modrá krv, červené – modré pero, Červená armáda – Modrá divízia*. Ale stojí aj v protiklade s čiernou: *červené – čierne čísla*, hoci tu ide o vyslovene ekonomický termín a v protiklade s bielou: *Biele vojsko/armáda – Červená armáda*. Ani jeden ekonomický termín nebol použitý obrazne, teda boli použité len v ich pomenovacej funkcii.

Ďalšou zaujímavosťou, ktorá sa vyskytla pri analýze, boli prezývky alebo mená politikov či krajín: *červená gorila – Hugo Chávez, hnedá beštia – Alexander Ruckoi, Čierny mních – Fujimori, Žltý vládca – mýtický zakladateľ Číny, Červené monštrum – Rusko, Žltý gigant – Čína*. V politickom jazyku sme sa stretli aj so športovou terminológiou: *dať žltú/červenú kartu, oranžová formácia*. Našli sme aj dve kulturémy: *čierny ako astúrske uhlie a červené pončá*. V súčasnosti sa najproduktívnejšou farbou javí byť zelená, práve v súvislosti s ekológiou, keďže otázky ekológie sa čoraz viac dostávajú do popredia spoločenského diania vo svete.

Napokon, ako sme mali možnosť preukázať, analyzované lexikálne jednotky s chromatickým prvkom v štruktúre môžu byť dobrým materiálom pri výučbe španielčiny ako cudzieho jazyka. Navrhované aktivity sú radené a plánované v didaktickom procese tak, aby postupovali od všeobecnejšiemu ku konkrétnemu, od jednoduchšieho ku zložitejšiemu a sledujú naplnenie širšieho spektra didaktických cieľov (ústny a písomný prejav, komunikačný a interkultúrny aspekt). Študent si vďaka práci s teoreticko-praktickým materiálom (séria navrhovaných aktivít) osvojuje novú odbornú lexiku v španielskom jazyku, učí sa ju vnímať a aplikovať v konkrétnych kontextoch, a zároveň získava hlbšie poznatky z oblasti reálií Španielska, resp. krajín Hispánskej Ameriky.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA č. 1/0107/18 Chromatizmus a jeho konotácie v kontexte slovanských a románskych jazykov.

Záver

Jazyk je najstarším a najdôležitejším komunikačným prostriedkom a slúži na vzájomné porozumenie medzi ľuďmi. Komunikácia medzi ľuďmi slúži na výmenu informácií, myšlienok, skúseností, poznatkov atď. Schopnosť komunikovať je pre prežitie v dnešnej spoločnosti nevyhnutná. Čím lepšie a jednoduchšie je človek schopný komunikovať, tým ľahšie môže realizovať svoje potreby. Z toho dôvodu sa téma komunikácie, a v dnešných časoch globalizácie najmä medzinárodnej komunikácie, dostáva stále viac do popredia. Jednotlivé krajiny a národy sa vo všetkých oblastiach neustále zblížujú. Či už v oblasti kultúry, ekonomiky, politiky, v oblasti vedy, či techniky. Všetky procesy, ktoré sa v jednotlivých krajinách odohrávajú, už dávno prekročili hranice toho ktorého štátu. Aj vďaka rýchlemu rozvoju komunikačných technológií, ktoré dosiahli veľmi vysokú úroveň. Všetko uvedené dianie v spoločnosti rezultuje do konštatovania, že každý človek, ktorý chce byť vo svojom zamestnaní úspešný, musí ovládať cudzie jazyky. Aj z tohto dôvodu vznikla predkladaná monografia, zameraná na nové aspekty výučby cudzích jazykov.

Vzdelávací proces vo výučbe jazykov na univerzitnom stupni štúdia je zameraný hlavne na aplikovanie jazykových vedomostí v praxi a z tohto dôvodu je výskumná činnosť autorov zameraná na potreby študentov a následne na základe analýzy získaných dát inovácie v didaktike výučby. V centre záujmu autorov stojí najmä otázka, akým spôsobom možno zlepšiť a zefektívniť prípravu študentov v oblasti cudzích jazykov, a tým im umožniť jednoduchší a plynulejší vstup na pracovný trh.

V centre záujmu všetkých príspevkov, ktoré sa v tejto monografii nachádzajú, možno pozorovať predovšetkým snahu sprostredkovať výučbu cudzích jazykov nielen z pohľadu didaktiky, metodológie, ale aj z pohľadu využitia nových techník a poznatkov. Pri tomto všetkom však nemožno zabudnúť na najdôležitejšiu súčasť pedagogického procesu, ktorou sú samotní študenti. Práve oni musia stáť v stredobode všetkých snáh pedagógov. V minulosti sa pri výučbe cudzích jazykov iba málokedy stával študent centrom pedagogických snáh. A preto sa v posledných rokoch čoraz častejšie zameriava výskum na skúmanie súvislostí medzi učiteľom a študentom. Iba ak sú tieto dve súčasti pedagogického procesu v symbióze, môže byť výučba efektívna a viesť k očakávaným výsledkom. Avšak aj napriek všetkým novodobým technológiám, ktoré majú pedagóg aj študent pri štúdiu cudzích jazykov k dispozícii, zostáva motivácia zo strany študenta, ale

najmä zo strany učiteľa, prostredníctvom jeho vedomostí, ale aj prostredníctvom jeho zručnosti a šikovnosti implementovať všetky nové poznatky do výučby tou najdôležitejšou súčasťou kvalitnej a efektívnej výučby nielen cudzieho jazyka.

Intenciou predloženej monografie je poskytnúť pre učiteľov cudzieho jazyka na slovenských univerzitách a vysokých školách podnety a predstaviť nové cesty a spôsoby, ako túto výučbu zmodernizovať a tak dosahovať lepšie výsledky.

Eva Stradiotová

Literatúra

- ALBALADEJO GARCÍA, M. D. (2007): *Como llevar la literatura al aula de ele: de la teoría a la práctica*, en Marcoele, 5. En:
- ALONSO CORTÉS, T.; RUIZ MORALES, M.; LEONTARIDI, E. [et al.]. (2009): *El tratamiento del texto literario en el aula de ELE*, Actas II Jornadas de Formación del Profesorado de Español 09, Sofía, jún 2009
- BELLO, P.; FERIA, A. (1990): *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana, S. A.
- BERMÚDEZ, N. (2008): El cine y el vídeo: Recursos Didácticos para el Estudio y Enseñanza de la historia. Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, ISSN-e 1316-9505, Nº. 13, 2008, s. 101-123.
- BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudienbrief*. München: Langenscheidt, Goethe-Institut.
- BORSUKOVÁ, H.; UŽÁKOVÁ, M. (2006): *Jazykové kompetencie moderného Európana*. Nitra. Dostupné na: www.fem.uniag.sk
- BRANDIMONTE, G. (2003): El Soporte Audiovisual en la Clase de E/LE: El Cine y la Televisión. Dostupné na: <https://www.semanticscholar.org/paper/EL-SOPORTE-AUDIOVISUAL-EN-LA-CLASE-DE-E%2FLE%3A-EL-CINE-Brandimonte/98a4a599cce8173-ee77ec4e6cb4b7196c8daa0da> (11. 11. 2019).
- CASTRO YAGÜE, M. (2003): *Música y canciones en la clase de ELE*. Universidad Antonio de Nebrija. <<https://www.mecd.gob.es/-dam/jcr:4eb091d8-8f83-43d3-b80a-1ccc0ac1020e/2008-bv-09-06castro-pdf.pdf>>
- ČUMOVÁ, O. (2006): Autentický text v interkultúrnej orientovanej cudzojazyčnej edukácii. In: *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, Medzinárodné vedecké dni 2006, Konkurencieschopnosť v EÚ – výzva pre krajiny V4*. Nitra, s. 55.
- DE FLORIO-HANSEN, I. (2018): Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Kontext der Digitalisierung. In: Martinez, H.; Meißner, F. J. (eds.): *Fremdsprachenunterricht in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Marcus Reinfried*. Tübingen: Narr, s. 291-302.
- DE LA TORRE, S. (2005): *El cine, un entorno educativo: Diez años de experiencia através del cine*. Narcea Ediciones.
- DOLNÍK, J. (2002): Jazyk ako kultúrny jav. In: *Jazykovedný časopis* 53/2002/1, s. 17-27.
- DULEBOVÁ, I. (2012): Úvahy o základných hodnotách ruskej kultúry cez prizmu teórie Geerta Hofstede. In: *Jazyk a kultúra* č. 12/2012, s. 1-7.

- DULEBOVÁ, I. (2016): Idiolekt Putina ako zdroj precedenčných výrazov v súčasnom ruskom politickom diskurze. In: ŠTEFANČÍK R. (ed.): *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: EKONÓM, s. 104-116.
- FERRÉS, J. (1988): *Cómo integrar el vídeo en la escuela*. Barcelona CE-AC.
- FINDRA, J.; GOMBALA, E.; PLINTOVIČ, I. (1979): *Slovník literárno-vedných termínov*. Bratislava: SPN, s.163, 85, 93
- GUILLÉN-DÍAZ, C. (2004): Los contenidos culturales. In: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería S. A., pp. 835-852.
- HARAJOVÁ, A. (2008): Nové tvorivé trendy vo vyučovaní cudzích jazykov s využitím moderných technológií. In: *Sborník z mezinárodní konference vysokoškolských pedagogů z pedagogických, filozofických i dalších fakult vysokých škol z ČR a SR, Cizí jazyky v kontextu multikulturní Evropy*. Ústí nad Labem: s. 76-79.
- HARAJOVÁ, A. (2010): *Interkultúrna komunikácia a krajinoveda vo výučbe nemeckého jazyka*. Sládkovičovo: Vysoká škola Visegrádu, s.r.o.
- HORVÁTHOVÁ, J. (2008): Masmédiá, mediálna výchova a výučba cudzích jazykov. In: *Multimédiá vo vyučovaní cudzích jazykov IV*. Nitra: SPU.
- KRAMAR, M. (2000): Nutzung des Internets im Fremdsprachenunterricht. In: *Zborník príspevkov z V. Konferencie SUNG, 6.-9.septembra 2000 v Trnave*. Trnava: s.150.
- KRAMÁROVÁ, M. (2008): Premietnutie kľúčových kompetencií do cieľov výučby cudzích jazykov. In: *Sborník z mezinárodní konference vysokoškolských pedagogů z pedagogických, filozofických i dalších fakult vysokých škol z ČR a SR, 2008, Cizí jazyky v kontextu multikulturní Evropy*. Ústí nad Labem: s. 139-143.
- KRAMÁROVÁ, M. (2009): *Kľúčové kompetencie a ich premietnutie do výučby nemeckého jazyka na školách vyššieho sekundárneho vzdelávania*. Dizertačná práca.
- KUNOVSKÁ, I. (2017): Text – základ výučby cudzích jazykov. In: STRADIOTOVÁ, E. (ed.): *Didaktické stratégie pri výučbe cudzích jazykov*. Brno: Tribun EU, s. 9-23.
- KUNOVSKÁ, I. (2008): Médiá vo vyučovaní reálií. In: *Vedecké semináre 2007*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 74-78.
- KUNOVSKÁ, I. (2010): Mediálna kompetencia. In: *Výučba cudzích jazykov v 21. storočí*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 101-105.

- la para extranjeros. In: *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics V*. Valencia : Universitat de Valencia, s. 259-275.
- KVAPIL, R. (2012): Farba v komunikačnom procese. In: *FORLANG : cudzie jazyky v akademickom prostredí : periodický zborník vedeckých príspevkov vydaný pri príležitosti 60. výročia založenia Technickej univerzity v Košiciach a Katedry jazykov*. Košice: Katedra jazykov Technickej univerzity v Košiciach, 333-340
- LOTMAN, J. (2000): *La semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura. Cátedra, Madrid*, s. 61 .
- MIQUEL LÓPEZ, L.; SANS, N. (2004): El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua. In: *Revista Red ELE*. Dostupné na: http://www.educacion.es/redele/revista/miquel_sans.shtml (17. 11. 2019).
- MIRÓ, O. (2012): *El uso del cine como Recurso Pedagógico en el Aula ELE. En la Competencia Digital Docente en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas. Artículos, Reflexiones y Propuestas*, Instituto Cervantes Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/271828983_El_uso_del_cine_como_recurso_pedagogico_en_el_aula_de_ELE (10. 11. 2019).
- MOCKOVÁ, N. (2017): *Unidades fraseológicas con nombres de colores en su estructura* (dizertačná práca). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave..
- MONACO, J. (2004): *Jak číst film: svět filmu, médií a multimédií*. Praha: Albatro.
- OLOŠTIAK, M. (2015): *Kvalitatívne a kvantitatívne aspekty tvorenia slov v slovenčine*. Prešov: Filozofická fakulta prešovskej univerzity v Prešove.
- PÉREZ-REVERTE, A. (2018): *Falcó*. Madrid: Alfaguara.
- PÉREZ-REVERTE, A. (2018): *Krátke dni na zabíjanie*. Bratislava: Slovart.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. (2003): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RODRÍGUEZ, E. (2013): Adolescentes en el cine. *Revista de Estudios de Juventud: La Mirada de los Medios de Comunicación ante la Adolescencia*.
- ROMBERG, Ch. (2008): *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. In: *KEMPER, D.; BÄCKER, I. (eds.): Deutsch-russische Germanistik: Ergebnisse, Perspektiven und Desiderate der Zusammenarbeit. Moskau: Institut für Russisch-Deutsche Literatur- und Kulturbeziehungen: Schriftenreihe des Instituts für Russisch-Deutsche Literatur- und Kulturbeziehungen an der RGGU*, s. 298-308.

- ROSELL, M. (2001): Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/268631287_EL_LENGUAJE_INTERCULTURAL_DEL_SEPTIMO (20. 10. 2019).
- RUIZ GURILLO, L. (2000): Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros. In: *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics V*. Valencia : Universitat de Valencia, s. 259-275.
- SANTAMARÍA, L. (2000): *Acercamiento del español Americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios*, Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, 22-25 septiembre 1999, en Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II, s. 647-654.
- SECO REYMUNDO, M., ANDRÉS PUENTE, O., RAMOS GONZÁLES, G. (1999): *Diccionario del español actual II*. Madrid: Aguilar.
- SERESOVÁ, K.; BREVENÍKOVÁ, D. (2017): Výskum akademickej komunikácie so zameraním na akademické písanie. In: SERESOVÁ, K. a kol. *Komunikácia v akademickej sfére so zameraním na písomný prejav*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 7-43.
- SERESOVÁ, K. (2017): Jazyk politiky a jeho funkcie. In: ŠTEFANČÍK, R. (ed): *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 15-20.
- SERESOVÁ, K. (2018): *Wissenschaftliches Schreiben*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM.
- SCHNEIDER, W. (2016): *Vom programmierten Unterricht zum E-Learning*. Wien: facultas.
- SCHÜLER, B. (2006): Farben als Wegweiser in der Politik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 20/2006, s. 31-38.
- SPIŠIAKOVÁ, M. (2016): El análisis contrastivo del uso, significado y connotaciones de los colores en la lengua eslovaca y española = The contrastive analysis of the use, meaning and connotations of the colors in the Slovak and Spanish language. In: *XLinguae*, roč. 9, č. 3 (2016), s. 104-128.
- SPIŠIAKOVÁ, M. (2019): Jazyk politických hesiel na Kube. In: *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*. roč. 62, č. 2, s. 19-28.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. Bratislava: ŠPÚ 2017.
- STRADIOTOVÁ, E. (2008): Využívanie médií vo vyučovaní cudzích jazykov. In: *Vedecké semináre 2007 [elektronický zdroj]: zborník prác z vedeckých seminárov 2.3. a 10.9.2007* Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM.
- STRAPKOVÁ, K.: *Kompetencie*. Dostupné na: www.spv.zv.sk

- ŠTEFANČÍK, R. (2016): Fremd und anders. Das historische Erbe in der ablehnenden Haltung der slowakischen Bevölkerung gegenüber Migranten. In: LIŠKOVÁ, D.; ŠTEFANČÍK, R. (eds.): *Interkulturelle Kommunikation im Wandel der Zeit: Stellungnahmen zu gegenwärtigen Problemen Europas aus Sicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, s. 17-28.
- ŠTEFANČÍK, R. (2016): Politický jazyk. Ako ho definovať? In: ŠTEFANČÍK, R. (ed.): *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 28-46.
- ŠTEFANČÍK, R.; DULEBOVÁ, I. (2017): *Jazyk a politika. Jazyk politiky v konfliktnnej štruktúre spoločnosti*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM.
- TUREK, I.; HRMO, R. (2003): *Kľúčové kompetencie 1*. Bratislava: Slovenská technická univerzita.
- VARELA CANO, D. P. (2006): *La poesía como recurso didáctico. Un ejemplo Rafael Pombo*, Actas X Encuentro de profesores de español de Eslovaquia
- VAŠEČKA, M. (2015): Slovensko sa bojí utečencov zbytočne, my ich nelákame. In: *Denník N*, Dostupné na: <https://dennikn.sk/173308/-sociolog-vasecka-slovensko-sa-boji-utecencov-zbytocne-my-ich-nelakame> (17. 11. 2019).
- VÉPYOVÁ, Z. (2008): Teoretické východiská zefektívnenia vyučovacieho procesu zavádzaním informačno-komunikačných technológií (IKT) a e-learningu. In: BALCAROVÁ, I.; SOUKUP, J. (eds.): *Sborník z mezinárodní konference vysokoškolských pedagogů z pedagogických, filozofických I dalších fakult vysokých škol z ČR a SR, 2008, Cizí jazyky v kontextu multikulturní Evropy*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, s. 139-143.
- VODÁKOVÁ, A. (ed.). (2000): *Sociální a kulturní antropologie. Sociologické pojmosloví*. Praha: Finidir.
- VRABEC, N. (2008): *Mládež a médiá: Mediálna gramotnosť mladých ľudí na Slovensku*. Bratislava: IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže.
- WELLER, F. R. (1989): Lesebücher, Lektüren, Anthologien, Textsammlungen. In: BAUSCH, K. R.; CHRIST, H.; KRUMM, H. J. (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, s. 409-412.
- WIERLACHER, A. (1993): Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder. In: WIERLACHER, A. (eds.): *Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung*. München: Iudicium, s. 19-114.

ZUBAL, P. (2008): Niekoľko poznámok k funkcii médií a didaktike mediálneho textu vo vyučovaní cudzieho jazyka. In: *Médiá a text II*. Prešov: PULIS, s. 265.

Internetové korpusy:

ARANEUM KORPUS: *Araneum Hispanicum*. [Internetový zdroj]. Dostupné na: <<http://aranea.juls.savba.sk/aranea>>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). *Corpus de referencia del español actual. Versión beta* [online]. Madrid: Disponible en: <<http://www.rae.es>>

O autorkách

Mgr. Diana Patricia Varela Cano, PhD. sa vyučovaniu španielskeho jazyka sa venuje už od štúdií na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave najskôr najmä ako rozširovateľ znalostí praktického jazyka, rovnako konverzáciami so študentami jazyka španielskeho, ku koncu štúdia konverzáciami v Jazykovom centre UK v kurzoch JASPEX. Po ukončení VŠ štúdia na katedre psychológie pokračovala v rozširovaní znalostí živého španielskeho jazyka ako lektorka na Univerzite v Trnave a najmä na Pedagogickej fakulte UK do roku 2003. V pedagogickej praxi pokračovala v kurzoch didaktiky pre učiteľov španielskeho jazyka ako cudzieho jazyka a literatúry pre základné a stredné školy na univerzitách vo Valladolide, Madride, Santiagu de Compostella, Santanderi; zároveň pokračovala v štúdiu psycholingvistiky na Katedre románskych jazykov FF UK, ktoré ukončila v roku 2004. V roku 2003 začala vyučovať didaktiku španielskeho jazyka ako odborný asistent na Pedagogickej fakulte UK. V rokoch 2006–2009 koordinovala tvorbu externých maturitných skúšok zo španielskeho jazyka v Národnom ústave certifikovaných meraní. V rokoch 2008–2013 pôsobila v Štátnom pedagogickom ústave ako koordinátor španielskeho jazyka vzdelávania učiteľov ZŠ, dosiaľ je členom jazykovej komisie Národného pedagogického inštitútu ŠPÚ. Od roku 2012 pôsobí ako odborný asistent vyučujúci španielčinu na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Počas svojej praxe participovala na rôznych vedeckých projektoch v rámci podpôr KEGA a VEGA.

Mgr. Jana Kucharová, PhD. pôsobí od roku 2014 ako odborná asistentka na Katedre nemeckého jazyka Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Vyučuje Odborný nemecký jazyk pre stredne pokročilých, Odborný nemecký jazyk pre pokročilých a odborné predmety v nemeckom jazyku ako Realie nemecky hovoriacich krajín a Slovenska, Kultúra a komunikácia a Rokovania v nemeckom jazyku. Vo svojej publikačnej a vedeckej činnosti sa zaoberá didaktikou a metodikou nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka, učebnými stratégiami, vyučovacími metódami, zefektívnením didaktického procesu a tvorbou testov. Nadobudnuté vedomosti a skúsenosti z tejto oblasti uplatňuje aj v rámci projektovej činnosti a prezentuje ich na konferenciách a vo svojich publikačných výstupoch doma i v zahraničí.

Mgr. Ingrid Kunovská, PhD. pôsobí ako odborná asistentka na Katedre nemeckého jazyka Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave od roku 2001. Na všetkých odborných fakultách univerzity vyučuje Odborný nemecký jazyk pre stredne pokročilých, Odborný nemecký jazyk pre pokročilých a Reálie nemecky hovoriacich krajín a Slovenska. Svoju publikačnú a vedeckú činnosť zameriava na didaktiku a metodiku nemeckého jazyka ako cudzieho jazyka, ako aj na učebné stratégie a vyučovacie metódy v rámci výučby cudzích jazykov. Získané vedomosti a skúsenosti z uvedených oblastí uplatňuje aj v rámci projektovej činnosti a prezentuje ich na konferenciách a vo svojich domácich aj zahraničných publikačných výstupoch.

Mgr. Iveta Maarová, PhD. v súčasnosti pôsobí na Katedre románskych a slovanských jazykov na Fakulte aplikovaných jazykov EU v Bratislave. Počas predchádzajúceho pôsobenia na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave sa začala špecializovať na históriu, civilizáciu a kultúru hispanofónnych krajín a interkultúrnú komunikáciu. V tomto smerovaní pokračuje, pričom sa zameriava hlavne na súčasnú Latinskú Ameriku. Absolvovala študijné cesty po Peru a Bolíviu. Cesty po Južnej Amerike ešte viac prehĺbili jej záujem o problematiku tohto sveta. V roku 2019 počas študijného pobytu na Havanskej univerzite na Kube začala pracovať spolu s kolegami na projekte „Antológia súčasnej kubánskej a slovenskej krátkej prózy“. Týmto projektom sa snaží nadviazať na prerušenú tradíciu prekladov z kubánskej literatúry a slovenskej do španielčiny. Pred tromi rokmi sa zapojila do medzinárodného študentského kolokvia, tematicky venovanému súčasnej Latinskej Amerike. Hneď od začiatku začala so svojimi študentmi aktívne na kolokvii participovať. Momentálne pracuje na príprave učebnice interkultúrnej komunikácie hispanofónnych krajín.

Mgr. Nina Mocková, PhD. vyštudovala španielsky jazyk a kultúru a učiteľstvo španielskeho a anglického jazyka na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde zároveň získala doktorát v odbore Románske jazyky a kultúry - španielsky jazyk. Od ukončenia doktorandského štúdia pracuje ako odborný asistent na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave, kde na Katedre románskych a slovanských jazykov vyučuje lingvistiku, lexikológiu a frazeológiu španielskeho jazyka a odborný jazyk v akademickej sfére.

PhDr. Ildikó Némethová, PhD. absolvovala magisterské štúdium na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave a doktorandské štúdium na Fakulte medzinárodných vzťahov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Od roku 2010 pôsobí vo funkcii odbornej asistentky na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. V súčasnosti pôsobí ako prodekanka fakulty pre medzinárodné vzťahy. Vyučuje predmety interkultúrna komunikácia, reálne Spojeného kráľovstva, odborný jazyk a komunikácia v anglickom jazyku. Bola lokálnou koordinátorkou viacerých zahraničných projektov, okrem iného v rokoch 2017–2020 i projektu Erasmus+ KA2 Strategické partnerstvá pod názvom PROMINENCE. Interkultúrne témy, ktoré sa skúmajú v rámci tohto projektu zahŕňajú jazyky a kultúrnu rozmanitosť, riadenie a vedenie v rôznych kultúrach a praktizovanie kultúrnej a emočnej inteligencie naprieč kultúrami. Vo svojej vedeckovýskumnej práci skúma vplyv kultúry na manažérske štýly riadenia, vývoj multikulturalizmu v Británii po druhej svetovej vojne a autonómne učenie ako špecifická motivačná stratégia vo výučbe odborného jazyka. Je autorkou viacerých publikácií v oblasti interkultúrnej komunikácie, ktoré tvoria základ materiálov pre výučbu tejto disciplíny na Fakulte aplikovaných jazykov.

Mgr. Elena Smoleňová, PhD. absolvovala štúdium na Filozofickej fakulte UK – odbor neslovanská filológia, špecializácia: taliansky jazyk a literatúra a odbor prekladateľstvo a tlmočníctvo, špecializácia: nemecký jazyk a kultúra. Po absolvovaní doktorandského štúdia na Filozofickej fakulte UK získala na základe úspešnej obhajoby práce na tému „Obsah a rozsah pojmu v ekonómii (porovnanie slovenčiny s taliančinou)” vedeckoakademickú hodnotu „PhD.” Autorka pôsobila od roku 1998 ako učiteľka talianskeho jazyka na Ústave jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave, neskôr ako odborná asistentka na Fakulte aplikovaných jazykov. Zastrešuje výučbu taliančiny na všetkých fakultách a vedie kurzy talianskeho jazyka prakticky na všetkých úrovniach- od začiatníkov, stredne pokročilých, pokročilých, kurzy odborného ekonomického jazyka na viacerých úrovniach až po reálne a kultúrnu komunikáciu. Od začiatku pôsobenia na Ekonomickej univerzite v Bratislave sa v rámci publikačnej činnosti primárne orientovala na výskum odborného ekonomického jazyka z viacerých aspektov, ako napr. z pohľadu odbornej lexiky, slovotvorby, dynamických procesov v oblasti ekonomickej terminológie, obrazných pomenovaní, či didaktiky odborného jazyka. Okrem odborného jazyka ekonómie sa autorka v súčasnosti venuje aj didaktike so zameraním na psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov ako motivácia, emocionálna dimenzia učenia sa, kognitívne schopnosti a vzájomné prepojenie týchto dôle-

žitých aspektov učenia sa. V súčasnosti sa autorka venuje problematike politickej komunikácie so zameraním na taliansku politickú scénu. V rámci projektovej činnosti je v momentálne spoluriešiteľkou grantového projektu VEGA s názvom Chromatizmus a jeho konotácie v kontexte slovenských a románskych jazykov.

PaedDr. Eva Stradiotová, PhD. pôsobí od roku 2010 ako odborná asistentka na Katedre anglického jazyka na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Od roku 2014 je prodekanou fakulty pre vzdelávanie. Vyučuje predmet odborný anglický jazyk. Medzi jej výskumné záujmy patrí využívanie technológií vo výučbe (vplyv webovej aplikácie Weblog/Audioblog na jazykové zručnosti). Bola hlavnou koordinátorkou dvoch projektov podporovaných Vedeckou grantovou agentúrou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, ktoré boli zamerané na využitie informačných technológií vo vzdelávaní (006EU-4/2012 Vplyv webových aplikácií na rozvoj jazykových zručností, ktorý prebiehal v rokoch 2012-2014, 005EU-4/2018 Vplyv webovej aplikácie audioblog na rozvoj jazykových zručností počúvanie s porozumením a rozprávanie vo výučbe cudzích jazykov – projekt sa začal v roku 2018 a stále prebieha). Bola súčasťou riešiteľského tímu v zahraničnom projekte (Erasmus+ KA2 Strategické partnerstvá pod názvom PROMINENCE). V súčasnosti je členkou riešiteľského tímu v medzinárodnom projekte CORALL. Je členkou redakčnej rady vedeckého recenzovaného časopisu Fórum cudzích jazykov, politológie a medzinárodných vzťahov, ktorý je zaradený do zoznamu publikácií ERIH Plus (European Reference Index for the Humanities). Je autorkou viacerých publikácií zameraných na využívanie informačných a komunikačných technológií vo vzdelávacom procese.

Mgr. Sofia Tužinská, PhD. ukončila v roku 1997 štúdium na FdF UK v odbore Španielsky jazyk a literatúra. V tom istom roku nastúpila na miesto asistenta na Katedre románskych jazykov a literatúr PdF UK, kde sa venovala výučbe španielskej a hispanoamerickej literatúry a teórii literatúry. V roku 2010 pôsobila ako odborný asistent na Filozofickej fakulte UMB, kde okrem literatúry vyučovala aj syntax španielskeho jazyka a všeobecný preklad. Od roku 2011 pracuje ako odborný asistent na Katedre románskych a slovanských jazykov Fakulty aplikovaných jazykov EUBA. Aktuálne vyučuje predmety ako: Odborná španielčina pre mierne a stredne pokročilých, Kapitoly z dejín španielskej literatúry a Interkultúrnú komunikáciu a Oblastné štúdie na magisterskom stupni štúdia. Popri práci na Ekonomickej univerzite pracuje aj ako koordinátor pre tvorbu celoplošných maturitných testov zo španielskeho jazyka na Národnom ústave certifikovaných

meraní. Okrem vopred uvedeného sa venuje aj prekladu literárnych textov pre slovenské vydavateľstvá ako IKAR alebo Slovart.

Doktorandské štúdium na FF UK v odbore Lingvistika cudzích jazykov – španielčina ukončila v roku 2011. Dopĺňujúce vzdelanie v mojom odbore získala na zahraničných stážach pre učiteľov cudzieho jazyka v Madride a v Salamnce, kde absolvovala kurzy zamerané na didaktiku španielskeho jazyka alebo na literatúru a kinematografiu španielsky hovoriacich krajín.

Vo svojej vedecko-výskumnej činnosti sa venuje predovšetkým témam, ktoré sú zamerané na súčasných španielskych autorov a na interdisciplinárne vyučovanie španielskeho jazyka.

Aktuálne je členom tímu projektu KEGA: Inovácia jazykovej prípravy pre ekonómov, diplomatov a sprostredkovateľov kultúry – španielska digitálna príručka, zameraná na odbornú prax, Ekonomická univerzita v Bratislave, ktorého cieľom je vytvorenie učebnice španielskeho jazyka pre vysokoškolských študentov.