

Adela Ismail Gabríková¹

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta

<https://orcid.org/0000-0002-1932-4924>

AUTENTICKÝ TEXT VERZUS PROTOTYPOVÝ TEXT PRI ROZVÍJANÍ PÍSANIA V CUDZOM JAZYKU

Cieľom príspevku je predstaviť tri vybrané problematické momenty pri rozvíjaní písania v druhom či cudzom jazyku – prílišný dôraz na ústnu komunikáciu, oddeľovanie písania od čítania a individuálne písanie bez dostatočnej supervízie – a upriamiť pozornosť na ich potenciálne riešenia. V tomto kontexte príspevok porovnáva autentický text a didakticky spracovaný text a načrtáva možnosti, ako pristupovať k autentickému textu a akým spôsobom ho upravovať či neupravovať, aby sa zvyšoval jeho potenciál poslúžiť na rozvíjanie receptívnych a neskôr aj produktívnych zručností učiaceho sa, keďže práve neustály kontakt s autentickým textom je nevyhnutnou podmienkou jazykového napredovania. Príspevok taktiež približuje koncept prototypového (či modelového) textu reprezentujúceho obsahové i formálne náležitosti štylistického útvaru, ktorý je predmetom učenia sa. Prototypový text pomáha učiacemu sa prechádzať od najjednoduchších foriem písania na nižších úrovniach, kde tvorba textu musí byť do značnej miery riadená (či reprodukováaná), k vyšším úrovniach, keď môže vďaka zlepšeniu svojej jazykovej kompetencie začať produkovať text, ktorým sa približuje k autentickému prejavu používateľov cieľového jazyka.

Kľúčové slová: autentický text, didakticky upravený text, prototypový text, rozvíjanie písania, činnostne zameraný prístup

Rozvíjanie písania v univerzitnom prostredí. Schopnosť koncipovať dobrý text po obsahovej, formálnej i jazykovej stránke je pre mnohých aj v materinskom jazyku výzvou. Rovnako je potrebné podotknúť, že nie každý učiaci sa nevyhnutne potrebuje v druhom či cudzom jazyku dosiahnuť vysokú úroveň písaného prejavu, ale cieľom je to, aby zvládol samostatné tvorivé písanie a samostatnú tvorivú písomnú interakciu. Na tomto mieste sa zameriavame primárne na univerzitných študentov, pre ktorých je kreatívne písanie jednou z dôležitých súčastí štúdia

¹ adela.ismail.gabrikova@uniba.sk

a základným predpokladom jeho úspešného ukončenia. Chceme v tomto kontexte dať do centra pozornosti tri kľúčové problematické momenty pri rozvíjaní písania v cieľovom jazyku: 1. dôraz na ústnu komunikáciu, 2. oddeľovanie písania od čítania a 3. individuálne písanie. Následne sa pozrieme na možnosti, ako sa s týmito problémami vysporiadať.

Dôraz na ústnu i písomnú komunikáciu. Prvým faktorom, do značnej miery vplyvujúcim na úroveň písaných prejavov, je **komunikatívny prístup**, ktorý písomnú komunikáciu ako takú posunul vo výučbe do úzadia. Tento prístup zdôrazňuje komunikáciu (aj keď nielen ústnu, ale často najmä ústnu) a pripravuje učiaceho sa predovšetkým na zvládanie rôznorodých praktických komunikačných situácií. Podobne to vyzerá aj zo strany učiaceho sa, kde dominuje záujem o ústnu komunikáciu, čo nám potvrdzujú aj naše vlastné pozorovania i výsledky dotazníka zameraného na potreby a očakávania frekventantov jazykových kurzov na úrovni B2 a B2/C1². Účastníci kurzov mali označiť, na čo sa chcú počas jazykovej výučby sústrediť a čo od kurzu očakávajú. Označiť mohli ľubovoľný počet z ôsmich ponúkaných možností: rozvíjanie čítania, rozvíjanie počúvania, rozvíjanie hovorenia, rozvíjanie písania, zlepšovanie výslovnosti, zlepšovanie ortografie, zlepšovanie gramatickej kompetencie či rozširovanie slovnej zásoby. Záujem o zlepšenie ústnej komunikácie spolu so sústredením sa na gramatiku a lexiku jednoznačne dominoval (53 označení) a bol rovnako vysoký v oboch typoch jazykovej výučby (semestrálnej aj intenzívnej). Naopak, rozvíjanie písania sa frekvenciou označení ocitlo spolu s rozvíjaním počúvania až na konci. Frekventanti kurzov však prejavili záujem o zlepšenie v oblasti ortografie (29 označení), čo aspoň čiastočne svedčí o tom, že aj na vyšších úrovniach si uvedomujú vlastné nedostatky v tejto oblasti.

Ako upozornil M. Swan ešte v 80. rokoch 20. storočia (Swan, 1985a, 1985b), v záujme čo najefektívnejšieho zvládnutia zapojenia do komunikácie sa pri aplikácii komunikatívneho prístupu nevyhneme istej stereotypizácii. Hovorí o dvoch typoch jazyka – stereotypnom a kreatívnom (Swan, 1985b: 82), pričom

² Uvedený dotazník vznikol pre lektorské potreby a jeho cieľom bolo zmapovať preferencie študentov, aby následne kurzy mohli byť aspoň do istej miery prispôsobené ich potrebám. Vyplnili ho na prvej hodine kurzu a z vyšších jazykových úrovní išlo konkrétne o päť skupín: v školskom roku 2018/2019 (jeden intenzívny jazykový kurz na úrovni B2 počas letnej školy Studia Academica Slovaca 2018 a dva kurzy v letnom semestri pod názvom Jazyk A v praxi 2 a Jazyk A v praxi 4 v rámci odboru stredo európske štúdiá) a v školskom roku 2022/2023 (opäť semestrálny kurz Jazyk A v praxi 1 počas zimného semestra a potom intenzívny jazykový kurz na úrovni B2 počas letnej školy Studia Academica Slovaca 2023). V uvedených piatich skupinách dotazníky vyplnilo 57 osôb (29 v semestrálnych kurzoch a 28 v kurzoch letnej školy). Zhrnutie výsledkov vyzerá nasledovne: rozvíjanie čítania bolo označené 19x, rozvíjanie počúvania 14x, rozvíjanie hovorenia 53x, rozvíjanie písania 12x, zlepšenie výslovnosti 21x, zlepšenie ortografie 29x, zlepšenie gramatiky 37x a rozšírenie slovnej zásoby 44x. Aj keď nešlo o dotazník priamo zameraný na zručnosť písania, jeho výsledky ilustrujú mieru záujmu našej vzorky študentov o jednotlivé jazykové činnosti i aspekty jazyka.

pri rozvíjaní písania je potrebné smerovať čo najviac k tomu kreatívnemu. V praxi sa ukazuje, že práve v napätí medzi stereotypom a kreativitou tkvie neskôr na úrovniach B2/C1 veľká disproporcia medzi tým, ako študenti zvládajú bežnú ústnu komunikáciu a ako za ňou zaostáva ich písomná produkcia. V ústnej forme sa totiž len zriedkavo dostávajú do situácií, v ktorých by potrebovali prekročiť jazykovú úroveň B1/B2 a neustálym opakovaním sa ich schopnosť dorozumieť sa v rôznych (pre nich relevantných) kontextoch na tejto úrovni cibrí. Naopak, ak nie je na písanú podobu jazyka upriamovaná pozornosť systematicky od najnižších úrovní, študenti potom nie sú schopní samostatne obohacovať svoj písomný prejav o novoosvojené prvky (či už lexikálne, gramatické, alebo štylistické). Často sa dokonca stáva, že sklúzu k prepisu ústneho prejavu do písomnej podoby a vytvárajú tak štylisticky nevhodné písomné texty. Dokonca aj v prípade, že hovorenie je spontánna činnosť a študenti na písanie dostanú dostatočný čas a priestor, problémy s úrovňou písaného prejavu pretrvávajú.

Ako optimálne riešenie sa ukazuje **činnosťne zameraný prístup** k výučbe jednotlivých jazykových činností, ktorý nepodčiarkuje ústnu komunikáciu, ani nevzdvihuje jednu činnosť nad druhú, naopak, ich rozvíjanie podriaďuje úlohám, ktoré má učitelia plniť ako spoločenský aktér v rôznych kontextoch. Keďže našimi učiacimi sa sú prevažne vysokoškolskí študenti, v tejto ich spoločenskej role sa jednoznačne očakáva zvládnutie samostatného kreatívneho písania na pomerne vysokej úrovni; pokiaľ odovzdávajú bakalársku či diplomovú prácu v cieľovom jazyku, musia zvládnuť aj písanie akademické.

Autentický text a prepájanie jazykových činností. Druhým zmieneným aspektom, ktorý je potrebné spomenúť v diskusii o rozvíjaní písania, je častá koncentrácia na písanie samotné, pričom zabúdame na jeho prepojenie s čítaním. Nenahraditeľné miesto pri rozvíjaní recepcie jazyka má predovšetkým **autentický text** (akéhokoľvek charakteru), ktorý pomáha zlepšovať pochopenie písaného a počutého textu, a to aj v prípade, že je v didaktickom kontexte nevyhnutné do značnej miery abstrahovať od autentickkej situácie, v ktorej text pôvodne vznikol. Následne sa práca s autentickým textom odráža aj na zlepšovaní úrovne jazykovej produkcie písaných textov či hovorených prejavov, pretože písanie neexistuje bez čítania a ak to platí v materinskom jazyku, o to viac na to musíme pamätať pri výučbe ďalšieho jazyka. H. L. Gradman a E. Hanania (1991) uvádzajú, že na základe ich výskumu na 101 študentoch prípravného kurzu na skúšku TOEFL sa ukázalo, že dodatočné mimokurikulárne čítanie textov malo pozitívny vplyv na výsledky skúšky, zatiaľ čo dodatočné mimokurikulárne písanie či hovorenie sa na výsledku neodrazilo. K podobným záverom dospela aj S. Y. Lee o niekoľko rokov neskôr, keď na vzorke 270 taiwanských univerzitných študentov zistila, že dodatočné čítanie bolo významným prediktorom množstva napísaného textu, rovnako ako prispelo ku kvalite výkonu pri písaní, ale množstvo napísaného textu a kvalita výkonu spolu

nijako významne nesúviseli (Lee, 2005: 363). Ako sumarizuje v závere štúdie, čítanie je jednoznačne dôležitým faktorom, ktorý nemožno pri rozvíjaní písania opomenúť; ďalšími faktormi sú podľa nej motivácia, domáce prostredie (rodinná gramotnosť), ako aj odborná príprava, vhodné inštrukcie k procesu písania, spätná väzba zo strany učiteľa, práca s počítačom, frekvencia či druh písania priamo v triede (Tamže: 366).

Autentický text, čiže text vytvorený v autentickej komunikačnej situácii s reálnym komunikačným cieľom, ako pripomína J. K. Swaffar (1985: 17), chce v prvom rade komunikovať istý význam a môže ísť podľa nej o text rodeného hovoriaceho určený inému rodenému hovoriacemu³, ale rovnako do tejto kategórie zaraďuje aj text vytvorený pre potreby výučby jazyka. S prvou časťou jej charakteristiky sa plne stotožňujeme, pri druhej sa skôr prikláňame k názoru, že text pre vyučovacie potreby nie je autentickým v pravom zmysle slova, keďže reálnu komunikáciu iba simuluje, resp. vyberá z nej relevantné prvky potrebné pre jej zvládnutie zo strany učiaceho sa. V mnohých teoretických prácach sa dokonca stretávame s názorom, že aj text, ktorý pôvodne vznikol pre potreby reálnej komunikácie, stráca svoju autenticitu pri použití v inom kontexte, v tomto prípade pri vyučovaní jazyka. Napríklad podľa H. G. Widdowsona (1998: 711) jazyk, ktorý je autentický pre rodených hovoriacich, nemôže byť autentický pre tých, ktorí sa ho učia ako cudzí jazyk, pretože validita a autentickosť tohto cieľového jazyka platí len pre špecifickú diskurzívnu komunitu. Takto striktné autentický text nevnímame, pretože potom by sme tento termín v didaktike ani nevedeli uplatniť, ale je jasné, že autentický text použitý mimo priestoru, v ktorom pôvodne vznikol, si vyžaduje sprievodný komentár zo strany učiteľa, či už ide o človeka, pre ktorého je daný jazyk materinským, alebo o človeka so širokými kultúrnymi znalosťami kontextu cieľového jazyka. V konečnom dôsledku však súhlasíme s T. Hutchinsonom a A. Watersom (1987: 159), ktorí celú dilemu autenticity sumarizujú tak, že otázka by nemala znieť, či je text autentický, ale mali by sme sa pýtať, akú úlohu má podľa nás zohrávať v procese učenia. Nemali by sme teda hľadať nejaký abstraktný pojem autenticity, ale skôr praktický koncept vhodnosti na účely učenia⁴.

O využívaní autentických textov vo výučbe sa hovorilo už v 19. storočí (pozri napr. A. Gilmore, 2007: 97), no s prechodom od systému ku komunikácii v 60. rokoch

³ V dobovej literatúre používame (v súlade s originálom) termín „rodený používateľ“ či „rodený hovoriaci“, v texte samotnom preferujeme termín „používateľ cieľového jazyka“, keďže tento je odporúčaný aj v dopĺňujúcom vydaní *Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky* (2022: 257).

⁴ Pre úplnosť ešte doplníme, že napr. R. Duda a H. Tyne (2010) priniesli do diskusie aj ďalší rozmer, keď sa na autentické materiály pozerajú z pohľadu učiaceho sa a naznačujú, že používanie autentického materiálu smeruje k úplnej zodpovednosti študentov za výber samotných materiálov, ale aj za spôsob ich použitia (autenticosť sa teda potom vzťahuje skôr na to, čo učitelia sa robí, než na pôvod materiálov samotných).

20. storočia sa dostali do centra pozornosti, a to predovšetkým pri rozvíjaní čítania, pričom z neho neodišli ani po niekoľkých desaťročiach a o význame autentického výučbového materiálu sa diskutuje do dnešných dní. Ako ešte v začiatkoch tejto diskusie uviedol J. B. Carroll (1968: 58) v súvislosti s hodnotením, používanie jazyka v bežných situáciách si vyžaduje brať do úvahy všetky jeho aspekty a je potrebné vnímať hovorenie, čítanie a písanie v prepojenom diskurze. Tento pohľad na jazyk logicky viedol k výučbe založenej na konkrétnych komunikačných situáciách s dôrazom na autentické alebo simulované autentické jazykové materiály.

Posun od subjektu jazykovej komunikácie k spoločenskému aktérovi stále znamená úzky kontakt s autentickými textami, ktorý je nevyhnutný pre rýchlejšie napredovanie pri učení sa druhého či cudzieho jazyka. Ako sme už naznačili v súvislosti s činnostne zameraným prístupom, druhou neodmysliteľnou zložkou, ktorá dopĺňa výsostné postavenie komunikácie vo výučbe, je vyzdvihnutie sociálnej interakcie a prostredia, v ktorom je samotná komunikácia realizovaná. Okrem toho, že autentické texty vo výučbe majú za úlohu zlepšovať jazykovú kompetenciu, nezanedbateľným aspektom (a nepochybnou výhodou) ich využitia je teda to, že učiaceho sa zoznamujú s reálnymi textami, ktorých úlohou bolo „napĺňať v rámci jazykového spoločenstva aj istý sociálny zámer“ (Little et al., 1989: 25). Vďaka tomu je možné lepšie pochopiť jazykové správanie používateľov cieľového jazyka, učiť sa rozlišovať, čo je vhodné resp. nevhodné v tej-ktorej situácii a na základe toho sa v konečnom dôsledku vedieť analogicky správať.

J. C. Richards (2001: 252 – 253) zhrnul niektoré základné výhody využitia autentických materiálov vo výučbe – okrem toho, že majú pozitívny vplyv na motiváciu učiaceho sa, poskytujú autentické informácie o cieľovej kultúre, vystavujú učiaceho sa reálnemu jazyku, vedia lepšie zareagovať na potreby učiaceho sa v bežnom živote mimo triedy a takisto podporujú kreatívnejší prístup k výučbe zo strany učiteľa. Na druhej strane však aj didakticky spracované či vytvorené materiály dokážu byť veľmi motivujúce (okrem obsahu vedia zaujať aj svojou vizuálnou stránkou), autentické materiály môžu byť jazykovo príliš náročné, neposkytujú priestor pre systematické zdokonaľovanie jazyka, keďže sa neviažu na vypracované sylaby a v neposlednom rade predstavujú pre učiteľa časovo náročnú výzvu, keďže musí investovať veľa času do hľadania vhodného autentického textu (Tamže: 253). Je dôležité podotknúť, že autentický jazykový materiál má svoje miesto vo výučbe jazyka od úplného začiatku a neexistuje hranica v zmysle jazykovej úrovne, pod ktorou by ho nebolo možné využiť. Kľúčové je to, aby vyučujúci mal jasný zámer, s ktorým tento materiál učiacemu sa predkladá. I. McGrath (2016: 103) spomína tieto kritériá, ktoré je potrebné brať do úvahy pri výbere dobrého autentického textu: 1. relevantnosť (vo vzťahu k náplni kurzu i k potrebám učiacich sa); 2. výber zaujímavej témy, ktorá sama osebe učiaceho sa osloví; 3. kultúrna vhodnosť; 4. primeraná jazyková náročnosť;

5. primeraná kognitívna náročnosť; 6. praktické hľadisko (primeraná dĺžka textu či jeho čitateľnosť resp. počuteľnosť); 7. kvalita textu (aby mohol slúžiť ako reprezentatívna ukážka) a napokon 8. využiteľnosť textu (v rôznych kontextoch). Z nášho pohľadu je kľúčový prvý a štvrtý bod – ak je text relevantný, je v záujme učiaceho sa pracovať s ním, reprezentuje preňho presah do jeho bežného života, či už osobného, alebo profesionálneho; na druhej strane správne zvolená jazyková náročnosť zaručuje to, že učiaci sa bude s textom vedieť naložiť tak, aby mu pomohol pri jazykovom napredovaní. Náročnosť autentických textov, ktoré neboli určené pre niekoho s limitovanou jazykovou kompetenciou, je často diskutovaným aspektom, pri ktorom sa teoretici i praktici rozchádzajú⁵, ako však McGrath dopĺňa (Tamže: 103), „obavy o primeranosť nemusia použitie autentických materiálov vylučovať, ale môžu byť kľúčovým faktorom pri rozhodovaní o tom, ktoré autentické materiály použiť a kedy použiť špeciálne pripravené materiály“ (Tamže, 2016: 103). Príprava materiálov na hodiny je vo svojej podstate nikdy sa nekončiacim procesom hľadania a modifikácie, na druhej strane však nemožno skĺznuť k tzv. kultu materiálov (Howatt, 1984: 267), kde je ťažisko v nich samotných a zabúda sa pritom na vklad učiteľa pri ich využití v praxi.

Cielený nácvik písania pomocou prototypového textu. Keďže pri písaní ide o komplexnú činnosť, výrazným problémom je aj to, že sa v procese výučby druhého či cudzieho jazyka nacvičovanie písania akosi automaticky presúva na prácu na doma. Priamo na vyučovacích hodinách sú precvičované jednotlivé aspekty jazyka, ktoré sú pri písaní potrebné (pravopis, gramatika, nová lexika, syntaktické štruktúry a pod.), ale tvorba textu je najmä z časových dôvodov odkladaná na študentov voľný čas. Úroveň písaného prejavu potom do značnej miery závisí od jazykovej biografie učiaceho sa – na akej úrovni zvláda písanie vo vlastnom jazyku, prípadne v iných jazykoch, ktoré sa učí – a či na základe toho môže dôjsť k pozitívnemu transferu aj v cieľovom jazyku. Vedie to k množstvu chýb, ťažkému opravovaniu a následnému komplikovanému hodnoteniu, frustrácii, pocitu strateného času a veľmi pomalému progresu (Lipińska, 2016: 10).

Keď sa na písanie (či už má čisto produktívnu, alebo aj interaktívnu podobu) pozeráme z tohto uhla, vidíme, že aj v materinskom jazyku doň zapájame znalosti nadobudnuté počas činností, na ktoré samotné písanie nadväzuje (počúvanie, čítanie i hovorenie, ale už aj spomínané znalosti lexiky, gramatiky, formálnych náležitostí istého žánru, spájacích výrazov, logickej postupnosti atď.), a jeho rozvíjanie nie je možné len na základe autentického jazykového materiálu. Na

⁵ Stručný prehľad jednotlivých argumentov ponúka napríklad M. Peacock (1997: 144), keď na jednej strane stoja zástancovia používania autentických textov ako R. Allwright, D. Freeman, S. Holden, D. Little, D. Singleton, J. K. Swaffar, C. P. King, S. M. Bacon či M. D. Finnemann, na strane druhej sa už od začiatku ozývajú aj hlasy prizvukujúce, že autentické materiály môžu znižovať motiváciu, pretože sú často príliš náročné (E. Williams či B. Morrison, ale ku kritikom možno zaradiť aj vyššie zmieneného H. G. Widdowsona).

nižších úrovniach (A1 a aj A2) musí byť písanie do značnej miery riadené (tzv. reprodukované písanie) a ide skôr o vytváranie analogických útvarov, ktoré kopírujú vzor. Na vyšších úrovniach sa systematická výučba snaží prekonať rozpor medzi autentickými textami v cieľovom jazyku a autonómiou učiaceho sa v tom, ako chce sám komunikovať o istých témach. Pri postupnom budovaní a rozvíjaní písaneho jazykového prejavu má svoje miesto aj **didakticky upravený text**⁶. Ten je v niektorých svojich črtách v priamom kontraste s textom autentickým (nevznikol počas vzájomnej komunikácie používateľov cieľového jazyka, bolo zasiahnuté do jeho formálnej i obsahovej štruktúry v záujme zjednodušenia), no v iných ohľadoch mu dokáže konkurovať – pokiaľ ide o výber zaujímavej témy, svojou kvalitou či využiteľnosťou. Samozrejme, má aj svoje nepochybné výhody, keďže je vyššia pravdepodobnosť, že sa v didakticky upravenom texte vyučujúcemu (alebo autorovi v prípade učebnicového textu) podarí optimálne nastaviť náročnosť textu tak, aby bol tesne nad hranicou možností jeho študentov (ani príliš jednoduchý, že by nepredstavoval výzvu, ale ani prehnane zložitý a v dôsledku toho demotivujúci). Navyše sú komentáre nevyhnutné k autentickému textu⁷ buď súčasťou didakticky upravenej verzie, alebo sú nezrozumiteľné časti priamo vyradené počas editovania textu.

To, že upravený text neobsahuje žiadne redundantné rétorické prvky, je v očiach niektorých výhodou, no napríklad J. K. Swaffar (1985: 18) to vníma ako nedostatok práve z dôvodu neautentickosti, pretože text by mal učiť dekódovať hlavný odkaz (či zmysel tohto odkazu), nie samotné slová. Aj keď vhodne didakticky upravený text umožňuje učiacemu sa ľahšie postupovať po priečkach Bloomovej taxonómie od zapamätania si cez porozumenie, vlastné použitie, analýzu a hodnotenie až k vlastnej originálnej tvorbe, na ceste k osvojeniu si jazyka je dobré vedieť využiť benefity oboch typov textov. Tu je dôležité pripomenúť dôležitý koncept tzv. prahovej úrovne⁸ ako súboru prvkov, ktoré by mal byť študent cieľového jazyka schopný použiť na zvládnutie každodennej konverzácie vo väčšine bežných situácií. Pre nás je tento termín kľúčový, keďže práve na tejto úrovni sa výraznejšie mení spôsob používania autentického materiálu v didaktickej praxi – čoraz menej práce s upravenými textami a čoraz viac práce s textami autentickými.

⁶ Zjednodušený text nie je autentický, neučí hľadať význam celej výpovede, ale skôr význam slov, čo je určite platným argumentom v prospech autentického textu v prípade rozvíjania percepcie, ale pri produkcii narážame na jeho limity.

⁷ Napr. M. Chavez (1998) na základe svojho praktického výskumu konštatuje, že študenti radi pracujú s autentickými materiálmi, ale oceňujú pedagogickú podporu, najmä pri počúvaní a pri čítaní literárnych textov, kde uprednostňujú učiteľom pripravené úlohy.

⁸ Úvahy o prahovej úrovni (Threshold Level) boli prvýkrát publikované v roku 1975 a mali slúžiť predovšetkým pre potreby Rady Európy pri unifikovaní požiadaviek pre jazykové vzdelávanie v Európe. V roku 1991 ich J. A. van Ek a J. L. M. Trim (1991: 89) rozšírili do samostatnej publikácie, kde zdôrazňujú, že nie je možné podať vyčerpávajúci zoznam textov, ktoré musí učiť sa na prahovej úrovni zvládnuť, ide skôr o výber „relevantných“ textov v zmysle „relevantné pre potreby študentov a ich záujmy“.

Keďže sme spomenuli, že zadávanie písomných prác na domácu úlohu nie je veľmi efektívnym nástrojom rozvíjania písania, malo by ísť aj v tomto prípade (podobne ako pri rozvíjaní lexikálnej či gramatickej kompetencie) o postupný a vyučujúcim kontrolovaný proces. Uvádžame niekoľko základných krokov, ktoré možno ešte ďalej členiť:

- práca s autentickými i didakticky upravenými textami (v závislosti od úrovne),
- osvojenie si formálnych pravidiel písania žánru,
- práca s príkladmi (prototypový či modelový text),
- cvičenia zamerané na výstavbu textu⁹,
- písanie prvej verzie textu,
- komentár zo strany vyučujúceho (k formálnej, obsahovej i jazykovej stránke),
- zapracovanie komentárov a písanie finálnej verzie.

Napriek tomu, že autentický text je nesmierne dôležitý, aj na vyšších úrovniach je potrebné pre učiaceho sa vytvoriť istý manuál, ktorý mu pomôže pri vytváraní vlastných textov, keďže tie už vyžadujú viac samostatnej práce a predstavujú väčší priestor pre vytváranie nesprávnych či defektných konštrukcií. Vzorový text, ktorý nie je len didakticky upraveným autentickým textom, ale slúži ako reprezentant celého súboru textov istého charakteru (napr. filmová recenzia, opis priestoru, argumentácia v súvislosti s vybranou etickou otázkou a pod.), nazývame **prototypovým** (alebo modelovým) **textom**. Keďže predstavuje súhrn typických znakov, je predovšetkým pomôckou pri orientovaní sa v autentických textoch a pomôckou pri tvorbe vlastného textu. Prototypový text obsahuje to, čo učiaci sa neskôr potenciálne nájde roztrúsené v textoch podobného tematického zamerania, čiže je akýmsi východiskom práce s korpusom autentických textov. Učiaci sa na základe takto upraveného jazykového materiálu sa môže zoznamovať nielen s novými lexikálnymi či gramatickými prvkami, ale aj s pravidlami tvorby textu ako takého, pričom by prototypový text mal spĺňať niekoľko podmienok:

- a) **pri jeho vytváraní je braný do úvahy celý rad textov, ktoré zodpovedajú obsahovým aj formálnym kritériám** (napr. pri opise podujatia – kde sa koná, kto ho organizuje, kto je cieľovou skupinou, čím zaujme program, akú má podujatie tradíciu, návštevnosť atď.);
- b) **kľúčová lexika** k danej téme je vyberaná **na základe frekvencie použitia** a s ohľadom na jazykovú úroveň študentov (od najfrekvencovanejších lexikálnych jednotiek pre nižšie úrovne po špecifické synonymá na vyšších úrovniach), keďže učiaci sa v situácii, keď je vystavený iba autentickému materiálu, nemusí vždy vedieť, ktoré vysoko frekvencované prvky sa má naučiť (Swan, 1985b: 85);

⁹ Na úrovni A2 sa od slov a slovných spojení prepracujeme k vetám, na úrovni B1 ideme k odstavcom, na úrovni B2 smerujeme k súvislému textu a na úrovni C1 sa očakáva tvorba odborného textu.

- c) pokiaľ je to možné, mal by byť spojený s **reáliami jazykového prostredia**, resp. s **diskurzom** na istú tému.

Na základe didaktických potrieb môže byť prototypový text zameraný na niektorú z funkcií sprostredkovania informácie v komunikácii – definovanie, pomenovanie, opisovanie, porovnávanie, prepájanie informácií, odkazovanie na informácie, vymedzenie, potvrdenie či vyvrátenie informácie; môže byť taktiež zameraný modálne (vyjadrenie istoty, neistoty, pripustenie možnosti, vyjadrenie nevyhnutnosti, potreby, súhlasu atď.), ale takisto môže sprostredkovať hodnotenie (vyjadrenie názoru, pochvala, uznanie, kompliment, preferencia, kritika, schválenie atď.) alebo obsahovať expresívne prvky (vyjadrenie sympatie, antipatie, radosti, smútku, nádeje, strachu či hnevu). Takto pripravený text **minimalizuje priamy preklad** z materinského jazyka, naopak, je východiskom **analogického jazykového správania**, ktoré je spočiatku pomerne stereotypné, ale podporuje kreatívnu tvorbu na vyšších úrovniach.

Záver. Pri rozvíjaní písania v druhom či cudzom jazyku sa objavuje niekoľko problematických momentov, ale najvýraznejšími sú: prílišný dôraz na ústnu komunikáciu, oddeľovanie písania od čítania a individuálne písanie bez dostatočnej supervízie. Ako sme sa pokúsili naznačiť v príspevku, na každý z týchto problémov existuje pomerne efektívne riešenie.

Keďže v prípade univerzitných študentov je nevyhnutné dosiahnuť v písaní vysokú úroveň, ich jazyková príprava nemôže byť založená len na komunikatívnom prístupe, ale je potrebné uplatniť namiesto toho činnostne zameraný prístup, ktorý umožňuje sústrediť sa na potreby učiaceho sa ako spoločenského aktéra v situáciách, v ktorých sa reálne ocitá. Samostatné kreatívne písanie je jedným zo základov toho, aby univerzitný študent svoju rolu zvládol. Druhou dôležitou zložkou pri rozvíjaní písania je neustály kontakt s autentickým textom, o ktorého potenciáli slúžiť na rozvíjanie receptívnych a neskôr aj produktívnych zručností učiaceho sa vedú odborníci diskusiu už niekoľko desaťročí. Aj keď využitie autentického jazykového materiálu má svoje úskalia, nepochybne má viac výhod ako nevýhod a ako prepojenie činnosti čítania s písaním je nevyhnutnou podmienkou jazykového napredovania. Keďže vyučujúci sa vždy snaží hľadať kompromis medzi odpútaním sa od vybraných gramatických štruktúr z nižších úrovní a nesmiernym množstvom potenciálnych štruktúr, ktoré môže učiaci sa autonómne vytvárať, svoje miesto vo výučbe má aj didakticky upravený text, no aj text prototypový, ktorý slúži špeciálne na rozvíjanie písania a pomáha učiacemu sa začať postupne produkovať texty, ktorými sa približuje k autentickému písomnému prejavu používateľov cieľového jazyka.

Literatúra

- Carroll, J. B. (1968). The psychology of language testing. V A. Davies (Ed.), *Language testing symposium: A psycholinguistic approach* (str. 46 – 69). Oxford University Press.
- Chavez, M. M. Th. (1998). Learner's Perspectives on Authenticity. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 36 (4), 277 – 306.
- Duda, R., Tyne, H. *Authenticity and Autonomy in Language Learning*, <https://hal.science/hal-00525058v1>
- Van Ek, J. A., Trim, J. L. M. (1991). *Threshold 1990*. Cambridge University Press.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40 (2), 97 – 118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Gradman, H. L., Hanania, E. (1991). Language learning background factors and ESL proficiency. *Modern Language Journal*, 75 (1), 39 – 51. <https://doi.org/10.2307/329833>
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Lee, S. Y. (2005). Facilitating and inhibiting factors in English as a foreign language writing performance. A model test with structural equation modeling. *Language Learning*, 55 (2), 335 – 374. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00306.x>
- Lipińska, E. (2016). Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym. *Języki obce w szkole*. (2), 9 – 14.
- Little, D., Devitt, S., Singleton, D. (1989). *Learning foreign languages from authentic texts: theory and practice*. Authentik Language Learning Resources.
- McGrath, I. (2016). *Material Evaluation and Desing For Language Teaching*. Edinburg University Press.
- Peacock, M. (1997). The Effect Of Authentic Materials On The Motivation of EFL Learners. *ELT Journal*, 51 (2), 144 – 156.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Doplňujúce vydanie* (2022). Štátny pedagogický ústav.
- Swaffar, J. K. (1985). Reading Authentic Text in A Foreign Language: A Cognitive Model. *The Modern Language Journal*, 69 (1), 15 – 34. <https://doi.org/10.2307/327875>

- Swan, M. (1985a). A critical look at the Communicative Approach (1). *ELT Journal*, 39 (1), 2 – 12.
- Swan, M. (1985b). A critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal*, 39 (2), 77 – 87.
- Widdowson, H. G. (1998). Context, Community, and Authentic Language. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 705 – 716.

Адела Исмаил Габрикова

**АУТЕНТИЧНИ ТЕКСТ У ПОРЕЂЕЊУ СА ПРОТОТИПИЧНИМ ТЕКСТОМ
ПРИЛИКОМ РАЗВОЈА СПОСОБНОСТИ ПИСАЊА НА СТРАНОМ ЈЕЗИКУ**

Резиме

Постоји неколико проблематичних момената када се писање развија на другом или страном језику, при чему су најупечатљивији ови: претерано наглашавање усмене комуникације, одвајање писања од читања и индивидуално писање без довољно надзора. Као ефикасна решења показују се: употреба приступа оријентисаног на активност (који проширује комуникативни приступ и доживљава ученика као друштвеног актера), употреба одговарајуће одабраних аутентичних текстова који повезују језичке активности читања и писања и коначно, употреба не само дидактички прилагођених текстова, већ и прототипа (или модела) текстова који посебно служе за развој писања и помажу ученику да пређе са најједноставнијих облика писања на нижим нивоима на текстове који га приближавају аутентичном писменом изразу корисника језика који учи.

Кључне речи: аутентични текст, дидактички уређен текст, прототип текста, развијање писања, активно оријентисан приступ

Adela Ismail Gabríková

**AUTHENTIC TEXT VERSUS PROTOTYPE TEXT
IN DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE WRITING SKILLS**

Summary

There are several problematic issues with the development of writing skills in a second or foreign language, but the most significant are: too much emphasis on oral communication, separating writing from reading, and individual writing without sufficient supervision. Effective solutions appear to be the use of an action-oriented approach (which extends the communicative approach and sees the learner as a social agent), the use of appropriately selected authentic texts that link together the language activities of reading and writing, and finally the use of texts that are not only teacher adapted, but also prototype (or model) texts that are specifically designed to develop writing and help the learner to move from the simplest forms of writing at lower levels to higher levels where he or she can begin to produce texts that bring him or her closer to the authentic written expression of the target language speakers.

Keywords: authentic text, didactically adapted texts, prototype text, development of writing skills, action-oriented approach