

Eva Španová<sup>1</sup>

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta

<https://orcid.org/0009-0004-3678-4203>

## ROZVÍJANIE ÚSTNEHO PREJAVU A NARATÍVNYCH ZRUČNOSTÍ VO VYUČOVANÍ SLOVENČINY AKO CUDZIEHO/DRUHÉHO JAZYKA

Produktívne jazykové zručnosti sú dôležitou súčasťou jazykovej kompetencie v každom cudzom jazyku. Schopnosť produkovať súvislý rozprávaný, resp. hovorený prejav je dôležitým indikátorom aktívneho ovládania cudzieho jazyka. Príspevok sa zaoberá zručnosťou hovorenia a jej osvojovania si vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. Zaoberá sa postupným osvojovaním si produktívnych zručností od čítania a počúvania modelových textov, ich porozumenia, prerozprávania až po kreatívnu tvorbu vlastného jasného a systematického prejavu pri použití vhodných lexikálnych, gramatických a štylistických jazykových prostriedkov. Poukazuje na dôležitosť kombinovania rôznych stratégií výučby, pri ktorých sú zapojené rôzne kognitívne zručnosti ako predpoklad efektívneho a zmysluplného vyučovania s pozitívnym výsledkom. Príspevok analyzuje aj didaktické metódy, ktoré sa osvedčili pri rozvíjaní produktívnych zručností v skupinovej výučbe, konkrétne v heterogénnych skupinách dospelých študentov v slovenčine ako cudzom jazyku na úrovni začiatočníkov a mierne pokročilých.

**Kľúčové slová:** produktívna zručnosť – hovorenie, slovná interakcia, komunikačná kompetencia, kognitívna zručnosť, komunikačná bariéra

**Úvod.** Zručnosť hovorenia je v bežnej komunikácii vnímaná ako synonymum celkovej jazykovej kompetencie. Práve jedna z prvých osvojených fráz pri učení sa cudzieho jazyka, v slovenčine *hovoríte po slovensky?*, dokazuje, ako zručnosť hovoriť *pars pro toto* zahŕňa všetky ostatné jazykové činnosti. Zjednodušene sa dá konštatovať, že ovládanie hovorenia patrí k najdôležitejším cieľom v učení sa cudzieho jazyka (Hanifa, 2018: 230).

V súvislosti s prílevom cudzincov a s ich asimiláciou v konkrétnom jazykovom spoločenstve sa práve schopnosť ústne sa dorozumieť, spontánne komunikovať, vstupovať do diskusie a samostatne vyriešiť vybraný problém považuje za dôležitý

<sup>1</sup> [eva.spanova@uniba.sk](mailto:eva.spanova@uniba.sk)

príznak ich integrácie. V jazykovom vyučovaní sa tento cieľ pretavil do rozvíjania komunikačnej kompetencie, pričom sa zohľadňujú potreby učiaceho sa. Znova a znova sa zdôrazňuje vysoko kontextualizovaná povaha komunikatívneho jazykového vyučovania zameraná na samotný proces výučby (Savignon, 2018: 5), ktorá umožní učiacim sa nielen naplniť svoje jazykové potreby, ale zároveň si všíma nároky, ktoré na nich kladie konkrétna komunikačná situácia. Komunikačná kompetencia tak predovšetkým zahŕňa „komplex organicky spojených, vzájomne súvisiacich a podmieňujúcich sa znalostí, zručností, návykov a schopností umožňujúcich komunikantom zapájať sa do rečových činností v cudzom jazyku v rozličných komunikačných situáciách“ (Pekarovičová, 2020: 125).

Orálna komunikácia sa nikdy nerozvíja izolovane od ostatných zručností a hoci je jedným z kľúčových výstupov jazykového vyučovania, jej osvojenie predpokladá zvládnutie receptívnych zručností, a rovnako osvojenie písomnej formy jazyka ako kontrolného mechanizmu a vzájomného monitoringu pri percepcii a tvorení prejavu (Pekarovičová, 2020: 126).

Paralelne so všeobecným cieľom výučby sa s prihliadaním na potreby učiacich sa do popredia dostáva otázka ich motivácie a individuálneho cieľa, ktoré tiež kreujú výslednú podobu konkrétneho jazykového kurzu. Často je dôležité zoznámiť sa s motiváciou učiacich sa, pretože v kontexte výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka ako menej rozšíreného jazyka (Pekarovičová, 2020: 13) sa táto motivácia môže zásadne odlišovať od motivácie učiť sa napríklad anglický jazyk ako univerzálne esperanto 21. storočia.

Motivácia učiacich sa, ako aj nároky na ich komunikačnú kompetenciu sa menia v prípade, že sa cudzí jazyk stane pre nich druhým jazykom a sú od neho existenčne závislí. Najmä u detských používateľov je motivácia k jazykovému vzdelávaniu posunutá do roviny nevyhnutnej požiadavky a je podmienkou úspešnej integrácie do vzdelávacieho procesu: najprv v oblasti bežnej komunikácie (jazyk bežného dňa), neskôr nevyhnutne pri rozvíjaní tzv. akademického jazyka pri vzdelávaní (Cummins, 1999). Priviesť žiakov za hraničnú úroveň komunikačnej kompetencie, tak aby boli schopní samostatne a efektívne sa vzdelávať v slovenskom jazyku, je jednou z hlavných výzev didaktiky slovenčiny ako druhého jazyka posledných rokov (viac v štúdiu Kamenárová/Španová, 2023).

Tieto požiadavky nachádzajú svoje uplatnenie v inovácii vzdelávacej stratégie postavenej na efektívnych metódach, ktorými vyučujúci prevedú svojich žiakov či študentov od pasívnej recepcie k aktívnej produkcii v komunikácii. Hoci je metodika výučby na báze rozvíjanie komunikačnej kompetencie dostatočne prepracovaná v iných jazykoch, najmä v angličtine (napríklad Savignon, 2018, s. 1), článok sa sústreďuje na realizáciu tejto stratégie v slovenčine ako cudzom/druhom jazyku. Predovšetkým je v centre záujmu kognitívny aspekt tejto výučby vychádzajúci z poznatkov kognitívnej lingvistiky a aplikovaný v didaktickej praxi.

**Teoreticko-metodologické pozadie.** Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky definuje činnosť hovorenia v dvoch smeroch: odlišuje súvislý hovorený prejav ako súčasť rozvíjania monologického diskurzu a slovnú interakciu ako súčasť rozvíjania dialogického diskurzu. Obe činnosti sú samostatne definované a vymedzené pre jednotlivé jazykové úrovne. Zároveň platí, že nefungujú nikdy izolovane, navzájom sa ovplyvňujú, prelínajú a stretávajú v jazykovej kompetencii jedného používateľa. Pre obe činnosti platí, že aby učiaci sa mohli hovoriť, musí byť schopný: plánovať a zostaviť text (kognitívne schopnosti), formulovať jazykový prejav (jazykové schopnosti) a artikulovať jazykový prejav (fonetické schopnosti) (Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, 2017: 93).

V ústnom prejave (hovorení) používateľ jazyka „tvorí hovorený text, ktorý prijíma jeden alebo viacerí poslucháči“ (Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, 2017: 62). Pri ústnej interakcii „vystupuje používateľ jazyka striedavo v pozícii hovoriaceho a poslucháča s jedným alebo viacerými partnermi v diskusii tak, aby spoločne dospeli k zhodnému významu, pričom sa riadia princípom kooperácie, a tak vytvárajú jazykový prejav vo forme rozhovoru“ (Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, 2017: 77). V procese realizácie slovnej interakcie sa striedajú receptívne i produktívne stratégie, pričom sa realizujú aj skupiny kognitívnych a kolaboračných stratégií (napríklad zvládnutie interakcie, prestriedanie sa v prejave, formulovanie problému, hodnotenie a navrhnutie riešenia).

Prvé učebné materiály slovenčiny pre cudzincov vychádzali zo štrukturalistického princípu (napríklad Dratva/Buznová, 1992). Ako spomína J. Pekarovičová (2020: 165), cudzí jazyk sa v komunikatívne ladenom vyučovaní formou dialógu vyučoval prostredníctvom osvojovania si modelových komunikačných situácií najčastejšie formou drilových cvičení. Gramatické učivo sa sprostredkovalo induktívne, vychádzalo sa z motivačného textu, ktorý obsahoval príklady na daný jav. Potom sa tieto javy osvojovali v modeloch, prípadne jazykových spojeniach a upevňovali sa v špeciálnych štruktúrnych cvičeniach metódou postupných krokov zameraných na: spoznávanie/určovanie gramatického tvaru, výber správneho gramatického tvaru a tvorbu správneho tvaru.

V kontexte ďalšieho výskumu sa tieto metódy ukazujú ako správne, ale nedostatočné. Novšie výskumy zdôraznili najmä neschopnosť pôvodných metód (gramaticko-prekladovej a audioorálnej) pripraviť učiacich sa na autentickú, resp. reálnu komunikáciu (Savignon, 2018: 5). Ako pripomína J. Cummins (1999), je nevyhnutné, aby sa výučba cudzieho jazyka realizovala metódami, ktoré podporujú nielen rozvíjanie nižších kognitívnych zručností, ako je práve opakovanie, rozpamätávanie sa a porozumenie, ale kde zadania sú koncipované ako istá kognitívna výzva, ktorá núti učiacich sa rozvíjať vyššie kognitívne zručnosti (Cummins, 1999: 6), čím sa u nich rozvíja aj schopnosť produktívne zúročiť

osvojené jazykové znalosti, fonetické zručnosti a vedomosti vo vlastnom tvorivom prejave.

Významnými kognitívnymi procesmi, ktoré prebiehajú pri efektívnom učení sa jazyka, sú procesy elaborácie a inferencie (Liptáková, 2012). Pri elaboráciách dáva recipient do vzťahu nové informácie so svojimi doterajšími vedomosťami, pričom pri správnej interakcii informácií nastáva lepšie pochopenie nových poznatkov. Na vyvodzovanie správnych záverov (výstupov) je nutná schopnosť inferencie, realizujúca sa na viacerých úrovniach myslenia a opierajúca sa o logické zákonitosti a tiež o bežné všeobecné znalosti. Ako spomína Liptáková (2012: 69), schopnosť inferencie je nevyhnutným predpokladom porozumenia, prepájania a správneho osvojenia si informácií (v našom prípade obsahu a formy jazykových jednotiek a javov) a ich následného využitia v komunikácii. Na správne rozvíjanie inferencie je nutné zaraďovanie úloh s odstupňovanou náročnosťou, ktoré vyžadujú nielen čiastkové osvojenie si nových javov, ale aj následnú syntézu, aplikáciu, hodnotenie, argumentáciu a nakoniec aj samostatnú tvorivú produkciu.

Tieto zásady sa ukázali ako autorská výzva pri tvorbe didaktických materiálov, ale najmä pri koncipovaní e-learningových programov postavených z väčšej časti na receptívnych zručnostiach a samoštúdiu učiaceho sa prostredníctvom digitálnych úloh. V predpripravených šablónach rieši učitelia jednoduché zadania, zväčša na princípe výberu správnej odpovede, dopĺňania tvaru, logického zoradovania a podobne. Ako zdôraznila vo svojom výskume e-learningového programu *e-slovak.sk* J. Vyškrabková (2020), kľúčové pri rozvíjaní produktívnych zručností v rámci takéhoto programu je zaraďovanie rozličných úloh zohľadňujúcich rôznu kognitívnu náročnosť, ako sú nielen vyššie spomenuté zadania, ale aj tvorivé úlohy vo forme výstupnej eseje alebo krátkej nahrávky so súvislým monologickým prejavom. Pri svojom výskume využila revidovanú Bloomovu taxonómiu vzdelávacích cieľov, ktorá definuje kognitívnu náročnosť otázky ako jeden z faktorov ovplyvňujúcich úspešnosť učenia sa jazyka (Vyškrabková, 2020: 246).

Spomenuté požiadavky nemajú za cieľ podceňovať význam zapájania nižších kognitívnych zručností vo vyučovaní cudzieho/druhého jazyka. Naopak, vzájomné prepojenie, postupné rozširovanie a gradovanie jednotlivých kognitívnych zručností je zárukou efektívneho a zmysluplného vyučovania. Zahrievací tréning vo forme zatvorených úloh, logického kombinovania s cieľom zopakovať a utvrdiť si osvojené jazykové javy, je efektívnym kognitívnym stimulom pre následné riešenie náročnejších úloh, kde primeraným zvyšovaním náročnosti zadania musí učitelia sa vystúpiť zo svojej „komfortnej zóny“, čo je nevyhnutný krok pre ďalší rast (Vyškrabková, 2020: 246).

Stimulácia komunikačných schopností je v jazykovom vyučovaní v symbióze s gramatickým učivom. Ako spomína J. Kesselová (2021), komunikačný prístup znamená aj to, že gramatická téma je uzavretá komunikačnou úlohou, zameranou

na využitie aktuálneho poznatku z gramatiky vo vlastnom písanom alebo ústnom prehovore žiaka, v monologickej alebo dialogickej podobe a hovorí o pojme komunikačnej gramatiky (Kesselová, 2021: 50).

V súvislosti s požiadavkou vyučovania cudzieho jazyka ako jazyka pre vzdelanie zdôrazňuje J. Cummins (1999: 6) okrem požiadavky primeranej kognitívnej náročnosti zadaní, integráciu vzdelávacieho obsahu z odborných predmetov do jazykového vyučovania a tiež požiadavku komparatívneho prístupu osvojovaním si vedomostí paralelne v dvoch jazykoch ako dôležitého faktora pri rozvíjaní kritického myslenia učiacich sa. Dôležitosť kognitívneho a komparatívneho prístupu k jazykovej výučbe je spojená s rozvíjaním mnohých schopností nevyhnutných pre úspešnú komunikáciu, ako je schopnosť usúvzťažňovať, klasifikovať, zovšeobecňovať a aplikovať v konkrétnej komunikačnej situácii (Pekarovičová, 2020: 129).

Výsledný čiastkový produkt (prehovor, dialóg) plynule v nasledujúcej fáze vzdelávania nadobúda funkciu vstupu (inputu) pri rozvíjaní ďalšej receptívnej činnosti a pripravuje podmienky pre nasledujúcu produkciu. Jednotlivé aktivity tak vytvárajú komplex vzájomne sa dopĺňajúci vzostupne i zostupne v komplexnom rozvíjaní komunikačnej kompetencie. Toto vzájomné usúvzťažňovanie, striedanie a prepájanie aktivít napomáha preklenúť rôzne komunikačné bariéry a je aj dôležitým motivačným činiteľom.

**Bariéry v rozvíjaní produktívnych zručností.** Vnímanie používateľov jazyka ako sociálnych aktérov, ktorí rozvíjajú celý rad kompetencií (všeobecných aj komunikačných), posunulo využívanie špecifických didaktických metód smerom k rozvíjaniu a postupnému nácvičku komunikačných stratégií prostredníctvom komunikačných modelov v rôznych podmienkach a pri rozličných obmedzeniach (Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, 2017: 13). Najnovšie výskumy (Hanifa, 2018) ukazujú, že úspešnosť v ovládaní naratívnych zručností a schopnosť komunikovať plynule v konkrétnej situácii nie je limitovaná len jazykovou kompetenciou používateľa, ale ide o oveľa širšiu problematiku, ktorá si vyžaduje komplexnejší náhľad presahujúci rámec problematiky aplikovanej lingvistiky a didaktiky cudzieho jazyka. Ide o široký súbor faktorov, ktoré na jednej strane zabezpečujú úspešnú komunikáciu, no na druhej strane môžu negatívne ovplyvniť zručnosť hovoriť do takej miery, že sa u používateľa vytvorí psychický blok a stavy úzkosti, ktoré mu nedovoľujú využiť komunikačnú kompetenciu. Faktory ovplyvňujúce zručnosť hovoriť sa dajú kategorizovať do troch skupín.

V prvom rade sú to kognitívne faktory (Hanifa, 2018: 231) zahŕňajúce výber témy, vzťah k vybranému žánru, kognitívne schopnosti hovoriaceho a jeho jazykovú gramotnosť. Istú mieru úspešnosti zabezpečuje aj partner v komunikácii, ktorý sa prispôbi nerodenému hovoriacemu a vďaka kooperácii udrží partnera v produktívnej interakcii. Kognitívne faktory sú ovplyvniteľné a patria do záujmu

lingvistiky a didaktiky. V tejto súvislosti spomína J. Pekarovičová (2020: 130 – 133) tzv. komunikačné bariéry, ktoré môžu zahŕňať kódové bariéry (neznalosť jazyka), informačné bariéry (nedostatok informácií o cieľovej krajine) a nedostatok encyklopedických vedomostí.

Do druhej skupiny možno zaradiť tzv. afektívne faktory (Hanifa, 2018: 233), ktoré vychádzajú predovšetkým zo sociálneho statusu hovoriaceho a jeho vzťahu k ostatným partnerom v komunikácii. V školskom prostredí ide predovšetkým o vzťah žiaka k učiteľovi/učiteľom a tiež k ostatným spolužiakom, ktorý môže značne ovplyvniť a motivovať alebo demotivovať učiaceho sa k ďalšiemu napredovaniu. Do tejto sféry patrí aj sebahodnotenie učiaceho sa, jeho nároky na seba, miera jeho sebavedomia, strach zo zlyhania v cudzom jazyku a následného neprijatia v kolektíve rovesníkov. Tieto faktory sú do istej miery ovplyvniteľné aj osobnosťou učiteľa a jeho pôsobením na motiváciu žiakov, výberom vhodných metód, vytvorením produktívnej a bezstresovej atmosféry na vyučovaní.

Do poslednej skupiny možno zahrnúť faktory, ktoré ovplyvňujú celkový výkon pri samotnej produkcii pred inými ľuďmi. Tieto výkonové faktory (Hanifa, 2018: 234) sú ovplyvnené samotnou situáciou, kde neúspech v komunikácii môže byť spôsobený strachom z požiadavky samostatnej produkcie, trémou z verejného vystúpenia. Svoju rolu tu zohráva aj kultúrne pozadie a výučbové stereotypy, s ktorými učiaci sa prichádzajú do komunikácie v cudzom jazyku (napríklad nie sú zvyknutí hovoriť o niektorých témach). Veľkú úlohu tu zohrávajú aj medzikultúrne rozdiely, ktoré vyvolávajú transkultúrne bariéry (Pekarovičová, 2020: 137). Výkonové faktory patria k najťažšie prekonateľným prekážkam v učení sa cudzieho jazyka a u niektorých hovoriacich môžu spôsobovať takmer neprekonateľnú bariéru.

**Implementácia do pedagogickej praxe.** Na základe vymedzených skutočností je učiteľská stratégia postavená na zadaniach, ktoré sú zámerným a nevyhnutným článkom na ceste od receptívnych k produktívnym zručnostiam učiaceho sa. Každá zadaná úloha koncipovaná prevažne na receptívnych činnostiach má v tomto kontexte predovšetkým predproduktívnu funkciu a jej plynulým pokračovaním sú receptívno-produktívne a neskôr produktívne aktivity. Zároveň však každá aktivita počíta s gradovaním náročnosti už pri jej realizácii. Pri osvojovaní si istej témy alebo gramatického javu sa tento proces realizuje v smere od jednoduchých k zložitejším zadaniam primeraným kognitívnym schopnostiam učiach sa, pričom hranice sa variabilne posúvajú nielen smerom k zvyšovaniu náročnosti, ale z motivačných, fixačných a evalvačných dôvodov sú pri použití jednej didaktickej aktivity zaraďované zadania s rôznym stupňom náročnosti.

Vychádzajúc z požiadavky postupného zvyšovania kognitívnej náročnosti zadaní a v prepojení na komunikačné výučbové metódy sa proces od recepcie k produkcii dá rozdeliť do nasledujúcich fáz: 1. opakovanie a zapamätávanie, 2.

porozumenie a prerozprávanie modelov, 3. dokončovanie neúplných konštruktov, aplikácia a analýza, 4. vyjadrenie vlastného postoja, hodnotenie a vlastná produkcia.

Postup „osamostatňovania sa“ (v zmysle samostatnej jazykovej produkcie) zo strany učiaceho sa začína jednoduchými jazykovými celkami, modelmi, ktoré si osvojuje opakovaním a doslovným reprodukováním (môže ísť o izolované lexémy alebo celé frázy). V tejto fáze hrá dôležitú úlohu aj rozvoj fonetických zručností, nácvik správnej výslovnosti a prozodických javov, ktoré napomáhajú porozumeniu a správne fixovaniu nových informácií. V druhej fáze už učiaci sa dokáže naučené modely spamäti prerozprávať a postupne ich variabilne kombinuje. V nasledujúcej fáze postupne dochádza k obmieňaniu jednotlivých zložiek naučených fráz výmenou osvojených lexikálnych jednotiek alebo zmenou gramatického kontextu. Túto fázu možno podporiť zaradením recipročno-produktívnych aktivít, v ktorých musia študenti dotvárať neúplné vetné alebo textové konštrukty podľa vlastnej invencie pri zachovaní lexikálnej a gramatickej správnosti textu. Vo finálnej fáze dokáže študent už samostatne tvoriť vety, texty a prehovory. V činnostne zameranom vyučovaní sú ideálne aktivity, ktoré využívajú viacero kognitívnych zručností naraz, prepájajú ich, implicitne zahŕňajú aj precvičovanie gramatiky.

V nasledujúcej časti sú prezentované aktivity, ktoré sa osvedčili v didaktickej praxi v rámci kurzov slovenského jazyka v heterogénnych skupinách dospelých študentov, a to v prezenčných aj online kurzoch počas semestra i počas letnej školy slovenského jazyka a kultúry v centre Studia Academica Slovaca na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Prezentujú jednotlivé fázy rozvíjania činnosti hovorenia od receptívnych k produktívnym aktivitám. Zároveň sú postavené na realizovaní viacerých kognitívnych zručností naraz. Ku každej prezentovanej aktivite je pripojený krátky didaktický komentár.

Aktivita č. 1: *Čo chýba na obrázku* (Kamenárová et al., 2018: 87)

Jazyková úroveň: A1 – A2

1. časť: Asociácie: lektor požiada študentov, aby vo dvojiciach napísali čo najviac asociácií k slovu *reštaurácia*.

2. časť: analýza úvodnej fotografie formou riadeného dialógu medzi lektorom a študentmi.

Postup: jednoduché zisťovacie otázky (*Je tu stôl? Sú tam kvety?*) - deduktívne úlohy (*Čo chýba na obrázku?, Čo potrebujeme v reštaurácii? Čo tu môže/nesmie byť?*).

Didaktický komentár: V receptívnej (predproduktívnej) fáze sú vhodné jednoduché reprodukčno-aplikačné úlohy zamerané na opakovanie počutého, zapamätanie a rozpamätanie sa doplnené o recipročno-produktívne aktivity založené na otvorených otázkach, intuitívnej a spontánnej dedukcii na základe

textu alebo na základe vizualizácie (obrázok, fotografia). Pri vstupe do novej témy sa osvedčil aj brainstorming, jednoduchá diskusia, vyjadrenie názoru k navrhnutej téme a vytváranie myšlienkovkej mapy na základe asociácií. Do podobnej skupiny aktivít možno zaradiť jednoduché jazykové hry ako slovná reťaz, bingo, anketa, dabing či niektoré rolové hry.

Aktivita č. 2: *Dokončí vetu* (Gáliková et al., 2021: 46)

Jazyková úroveň: B1 – B2

Princípom úlohy je doplniť do vety, ktorú si lektor môže predpripraviť podľa témy alebo precvičovaného gramatického javu, chýbajúcu lexikálnu jednotku, časť vety alebo prípadne celú vetu. Študenti vetu spontánne dopĺňajú ústne.

Príklad zadania:

*V ..... včera otvorili ..... . Je to výborná správa. Konečne sa ..... môžu ..... . Je to prvý projekt, ktorý funguje aj v ..... . Sú tu aj problémy. Niektorí ľudia hovoria, že odteraz v našom meste .....*

Príklad riešenia:

*V Sereď včera otvorili zimný štadión . Je to výborná správa. Konečne sa deti môžu korčuľovať aj v lete. Je to prvý projekt, ktorý funguje aj v Bratislave . Sú tu aj problémy. Niektorí ľudia hovoria, že odteraz v našom meste bude viac úrazov.*

Didaktický komentár: Tento typ úlohy je vhodný v precvičovacej fáze. Spája recipročnú činnosť čítania s porozumením a produktívnu zručnosť aplikovať naučené pravidlá do pripraveného konštruktu. Pôvodná verzia aktivity počíta s nácvikom písania, ale jej ústna verzia realizovaná „bez prípravy“ môže byť zaujímavou výzvou pre študentov.

Aktivita č. 3: *Strategická hra na štýl detektívky* (príklad dobrej praxe)

Jazyková úroveň: A1 – A2

Postup aktivity: Najprv si lektor pripraví vstupnú situáciu spojenú s nejakou záhadou alebo problémom, ktorý treba vylúštiť. Napríklad to môže byť fotografia s detektívnou zápletkou (muž spiaci pri počítači, okolo je veľký neporiadok; zdesený pohľad ženy pozerajúcej niekam mimo fotografie). Lektor položí úvodné otázky: *Aký je to deň?, Kto je to?, Čo sa stalo?* Študenti majú za úlohu zistiť podľa indícií, pomocou ktorých zrekonštruujú týždenný program osoby z fotografie, kedy sa situácia odohrala. V úvodnej fáze lektor požiada študentov o krátky brainstorming k fotografii. Opíšu situáciu, pričom si zopakujú slovnú zásobu v rôznych variáciách. V druhej fáze lektor rozdá študentom kartičky s indíciami (rôznymi aktivitami a časovými špecifikáciami), ktoré im pomôžu zrekonštruovať denný alebo týždenný program. Študenti si pritom môžu zopakovať napríklad dni v týždni, ich použitie v akuzatíve s prepozíciou *v*, tvary akuzatívu v spojení s prepozíciou *na* (*ide na futbal, na tréning, na univerzitu*), prípadne iné gramatické



konštrukcie. V tretej fáze po rekonštrukcii programu týždňa študenti dedukujú, v ktorý deň alebo v ktorej fáze dňa sa situácia na fotografii stala.

Didaktický komentár: Zaradenie strategickej hry, využívajúcej príbehovosť v štýle odhaľovania záhady, je vhodná vo viacerých fázach výučby: vo fáze výkladu, pri vysvetľovaní nových gramatických tvarov, pri precvičovaní a upevňovaní naučených javov, ale je tiež veľmi vhodnou aktivitou na súhrnné opakovanie niektorých javov. Spája v sebe kognitívne zručnosti, ako je opakovanie, analýza, dedukcia a hodnotenie. Výhodou aktivity je, že je využiteľná aj v najnižších jazykových skupinách a vytvára priestor pre jednoduchú produkciu.

#### Aktivita č. 4: *Pyramída* (príklad dobrej praxe)

Jazyková úroveň: A2 – B2

Postup aktivity:

1. fáza – individuálna práca: lektor vysvetlí študentom, že majú možnosť vymyslieť vlastný projekt svojho podnikania. Ak chce lektor precvičiť konkrétnu lexiku alebo gramatiku, môže určiť pravidlá projektu: napríklad zadá študentom úlohu, aby si v priebehu 15 minút načrtli návrh letáku k svojej novej obchodnej prevádzke, ktorú si môžu otvoriť v novopostavenom obchodnom centre.

2. fáza – práca vo dvojiciach: lektor v druhej fáze oznámi študentom, že z dôvodu finančných problémov sa ich projekty musia zlúčiť. Požiada študentov, aby rýchlo vytvorili dvojice. Študenti si následne vo dvojiciach krátko predstavia svoj pôvodný projekt a následne ho tvorivo zlúčia s partnerovým projektom. V závere tejto fázy študenti krátko ostatným predstavia svoj nápad.

3. fáza – skupinová práca: lektor oznámi študentom, že znova bude nutné finančne skresat' výdavky, a preto musia svoj projekt znova obmeniť v skupinách po štyroch. Každý zo skupiny najprv krátko svojim partnerom odprezentuje svoj pôvodný nápad. Neskôr s partnerom z dvojice prerozprávajú, ako svoje projekty zlúčili. V spoločnej diskusii následne vytvoria finálny projekt. Na záver aktivity prednesú svoj projekt celej triede. Ostatní ich prácu ohodnotia.

Didaktický komentár: Ide o príklad kolaboratívnej aktivity, v ktorej sa miešajú viaceré štýly práce a tiež sa menia úlohy a statusy zúčastnených študentov. Kým v úvodnej fáze ide o individuálny projekt – kompozíciu, v druhej a tretej fáze ide o diskusiu, výmenu názorov a korektorskú i tvorivú prácu zároveň. Aktivita môže byť priestorom pre kreatívne a nezvyčajné nápady a zároveň rozvíja kognitívne zručnosti: opakovanie, analýzu, dedukciu, hodnotenie a tvorbu. Pozitívnu črtou aktivity je aj spôsob organizovania v pyramídovom systéme od individuálnej cez párovú až po skupinovú prácu, v ktorej študenti fungujú nielen v pozícii učiaceho sa, ale spoluhodnotia a moderujú aktivitu. Opakovaným prerozprávaním vytvoreného projektu sú nútení variabilne obmieňať už naučené poznatky. Technicky zdatný lektor môže túto aktivitu zaradiť aj v skupinovom online vyučovaní, s využitím izolovaných miestností (breakout rooms), ktoré variabilne mení podľa fázy aktivity.

**Záver.** Vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka na báze rozvíjania komunikačnej kompetencie a orientované činnostne a procesuálne má svoju oporu v didaktických aj metodických materiáloch posledných rokov. Na tomto princípe sa realizovala séria učebníc *Krížom-krážom* (2007/2018, 2009, 2011, 2014) a neskôr i *Metodická príručka – slovenčina A1* (Kamenárová et al., 2018), vydané v centre Studia Academica Slovaca. Spomenúť možno aj štúdie v zborníkoch *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach I., II. a III.* (2011, 2016, 2023) alebo napríklad zborník *Slovenčina ako cudzí jazyk* (Ed. J. Kesselová, 2021).

Súčasťou nového štátneho vzdelávacieho programu pre základné a stredné školy sú aj štandardy kurzu štátneho jazyka pre deti cudzincov, ktoré sú dôležitým normatívnym a kontrolným nástrojom vo výučbe detí s iným materinským jazykom. Spomínaný dokument stavia na rozvíjaní komunikačnej gramotnosti žiakov a na činnostne zameranom vyučovaní, pričom kľúčovým cieľom je komplexná príprava žiakov od úplného začiatku po hraničnú úroveň, kde už sú schopní samostatne sa vzdelávať v druhom/slovenskom jazyku (viac na <https://www.minedu.sk/34759-sk/jazyk-a-komunikacia/>).

Vybrané aktivity ilustrujú dôležitosť učiteľskej prípravy naplňajúcej ciele komunikačne zameranej výučby, ale aj nevyhnutný flexibilný aj invenčný prístup. Vo výučbe sa cielene pracuje s primeranou kognitívnou záťažou učiacich sa ako s produktívnym potenciálom pri rozvíjaní ich komunikačnej kompetencie. Pridanou hodnotou lektorskej práce je aj schopnosť pozitívne motivovať svojich študentov, organizačne zvládnuť rozličné formy aktivít, prípadne odlišné štýly výučby v prezenčnom či online priestore.

Samostatnou kapitolou, ktorou sa tento článok nezaoberal, je nácvik mediačných činností (tlmočenia a prekladu), ktoré nepatria primárne do predmetu záujmu didaktiky cudzieho jazyka na začiatočnickej a mierne pokročilej úrovni.

## Literatúra

- Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: Clarifying the Distinction*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf>
- Dratva, T., Buznová, V. (1992). *Slovenčina pre cudzincov*. SPN.
- Gabříková, A., Kamenárová, R., Mošaťová, M., Ľos Ivoríková H., Španová, E., Tichá, H. (2014). *Krížom-krážom. Slovenčina B2*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Gáľisová, A., Ismail Gabříková, A., Mošaťová, M. (2021). *Seriózne jazykové hry*. Belianum, vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Hanifa, R. (2018). Factors generating anxiety when learning EFL speaking skills. *Studies in English language and education*, 5 (2), 230 – 239. <https://doi.org/10.24815/siele.v5i2.10932>

- Kamenárová R., Španová E., Ľos Ivoríková H., Mošaťová, M. (2018). *Križom-krážom. Metodická príručka – slovenčina A1*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kamenárová, R., Španová, E. (2023). Slovenčina ako druhý jazyk – analýza súčasného stavu a kľúčových pojmov. V M. Mošaťová, P. Kollárová (Eds.), *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach III.*, (1) (str. 164 – 180). Univerzita Komenského v Bratislave. [https://stella.uniba.sk/texty/FIF\\_MK\\_slovencina\\_cudzi\\_jazyk\\_suvislosti\\_3\\_2.pdf?fbclid=IwAR20-CBF8ajye0ROB\\_iPLIXGKzZdbRX\\_ibPI-sB9IWynkyg3BubjrIDFrPQ](https://stella.uniba.sk/texty/FIF_MK_slovencina_cudzi_jazyk_suvislosti_3_2.pdf?fbclid=IwAR20-CBF8ajye0ROB_iPLIXGKzZdbRX_ibPI-sB9IWynkyg3BubjrIDFrPQ)
- Kamenárová, R., Gabríková, A., Ivoríková, H., Španová E., Mošaťová, M., Balšíňková, D., Kleschtová, Z. (2011). *Križom-krážom. Slovenčina B1*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kamenárová, R., Španová E., Ivoríková, H., Balšíňková, D., Kleschtová, Z., Mošaťová, M., Tichá, H. (2009). *Križom-krážom. Slovenčina A2*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kamenárová, R., Tichá, H., Španová, E., Ivoríková, H., Kleschtová, Z., Mošaťová, M. (2018). *Križom-krážom. Slovenčina A1*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kesselová, J. (2021). Gramatika slovenčiny pre cudzincov v komunikačnom rámci výučby. V J. Kesselová (Ed.), *Slovenčina ako cudzí jazyk* (str. 45 – 60). Vydavateľstvo Olexandry Harkušovej.
- Kesselová, J. (Ed.). (2021). *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Vydavateľstvo Olexandry Harkušovej.
- Liptáková, Ľ. (2012). *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Pekarovičová, J. (2020). *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Stimul. [https://dspace.uniba.sk/xmlui/bitstream/handle/123456789/24/978-80-8127-290-5\\_Pekarovicova.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uniba.sk/xmlui/bitstream/handle/123456789/24/978-80-8127-290-5_Pekarovicova.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Savignon, S. J. (2018). Communicative Competence. V J. I. Lontos, (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (str. 1 – 5). John Wiley & Sons, Inc. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* (2017). Štátny pedagogický ústav.
- Vyškrabková, J. (2020). Rozvíjanie produktívnych jazykových zručností v e-learningových kurzoch slovenčiny ako cudzieho jazyka. V J. Nemčeková, P. Petráš (Ed.), *Varia XXVIII* (str. 244 – 249). Slovenská jazykovedná spoločnosť pri Jazykovednom ústave Ľudovíta Štúra SAV, pobočka pri Katedre slovenského jazyka a literatúry Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. <https://www.juls.savba.sk/ediela/varia/28/Varia28.pdf>

Ева Шпанова

**РАЗВОЈ УСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА И НАРАТИВНИХ ВЕШТИНА  
У НАСТАВИ СЛОВАЧКОГ КАО СТРАНОГ/ДРУГОГ ЈЕЗИКА**

Резиме

У раду се као један од главних циљева наставе језика анализира питање развијања продуктивних говорних вештина у настави словачког као страног језика. Аутор заснива анализу на теоријском познавању савремене дидактике страних језика, утемељене на принципу активности са фокусом на развој комуникативне компетенције, с обзиром на потребе ученика. У теоријском смислу, полазна тачка јесте когнитивна лингвистика, која показује да је додељивање задатака различитих когнитивних нивоа у које су укључене различите когнитивне вештине ефикасна стратегија у настави страног језика. У последњем делу рада аутор представља поменуте полазне тачке на примеру четири активности, које су успешно коришћене на курсевима реализованим уживо или онлајн у центру Studia Academica Slovaca на Филозофском факултету Универзитета у Братислави.

**Кључне речи:** продуктивна језичка вештина – говор, вербална интеракција, комуникативна компетенција, когнитивна вештина, комуникативна баријера

Eva Španová

**DEVELOPING ORAL EXPRESSION AND NARRATIVE SKILLS  
IN TEACHING SLOVAK AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE**

Summary

The article analyses the issue of developing productive speaking skills in the teaching of Slovak as a foreign/second language as one of the main goals of language teaching. The study is based on the theoretical knowledge of modern didactics of foreign languages built on the activity principle with a focus on developing communicative competence, taking into account the needs of learners. The theoretical starting point is the knowledge of cognitive linguistics, which shows that including tasks of different cognitive levels, where different cognitive skills are involved, is an effective strategy in teaching a foreign language. The author demonstrates the presented starting points using the example of four activities that were successfully used in face-to-face and online courses at the Studia Academica Slovaca Centre at the Faculty of Arts of Comenius University in Bratislava.

**Keywords:** productive skill - speaking, verbal interaction, communication competence, cognitive skill, communication barrier