

Úloha písania vo výučbe akademického diskurzu

The role of writing in academic discourse

Alica Antalová

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

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

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

Úvod

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

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

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

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

1 Odborný jazyk

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

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

2 Akademický diskurz

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

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

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

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

3 Písanie ako proces

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

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

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

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

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

4 Ako využiť proces písania vo výučbe odbornej angličtiny

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

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

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

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

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

4.1 Kohézia a koherencia

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

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

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

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

4.2 *Intencionálnosť a prijateľnosť*

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

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

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

4.3 *Informatívnosť*

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

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

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

4.4 *Situatívnosť a intertextivosť*

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

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

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

4.5 Kritické myslenie

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

5 Didaktický experiment

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

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

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

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

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

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

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

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

Tab. 2: Počet kompletných prác (prvá etapa)

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

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

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

Tab. 4: Počet kompletných prác (druhá etapa)

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

Záver

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

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

Literatúra

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

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

Autorka

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

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