

Gramatika v pohode. Osvojovanie si gramatiky v slovenčine ako cudzom jazyku prostredníctvom edukačnej online platformy *Slovenčina v pohode*

Martina Ivanová

Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
martina.ivanova@unipo.sk

Kľúčové slová: gramatika, slovenčina ako cudzí jazyk, online edukačná platforma, osvojovanie si druhého jazyka, učenie jazyka

Key words: grammar, Slovak as a foreign language, online education platform, second language acquisition, language teaching

1 Úvodné poznámky

Predložený príspevok má za cieľ analyzovať otázky späté s riešením grantového projektu KEGA pod názvom *Slovenčina ako cudzí jazyk v online prostredí (s primárnym zameraním na ukrajinských študentov)*. Cieľom tohto projektu je vytvorenie webovej stránky s modernými učebnými materiálmi použiteľnými pri osvojovaní si slovenčiny ako cudzieho jazyka. Cieľovou skupinou je v tomto prípade špecifická národnostná skupina, primárne študenti s ukrajinským a ruským materinským jazykom, ale aj ďalší cudzinci osvojujúci si slovenčinu ako cudzí jazyk (so slovanským aj neslovanským materinským jazykom), ako aj lektori a učitelia slovenčiny ako cudzieho jazyka. Edukačná platforma s názvom *Slovenčina v pohode* je aktuálne dostupná na webovej stránke <https://www.ff.unipo.sk/slovencina/> v pilotnej verzii.

Cieľom tejto štúdie je poukázať na osobitosti výučby gramatiky cudzieho jazyka (v našom prípade slovenčiny) so zreteľom na výsledky výskumov z oblasti tzv. osvojovania si¹ druhého jazyka (*second language acquisition*, ďalej SLA). Keďže cieľom autoriek a autorov obsahu sprístupneného na webovej stránke je reflektovať potreby a ambície učiacich sa pri výučbe gramatiky, tie sme v prvej fáze projektu mapovali prostredníctvom online dotazníka. Jeho výsledky v krátkosti prezentujeme v štúdiu v časti 2. Následne poukážeme na aktuálne výskumy v oblasti SLA, ktoré sa týkajú osvojovania si gramatiky, a zameriame sa tiež na problematiku učebných stratégií, ktoré sa v súvislosti s procesom akvizície gramatických javov v L2 aplikujú (časť 3). Napokon poukážeme na typy gramatických cvičení, ktoré v nadväznosti na spomínané zistenia pri tvorbe materiálov určených na osvojovanie si gramatiky na našej stránke cielene používame (časť 4). V časti 5 sumarizujeme zistenia, ku ktorým sme dospeli.

2 Gramatika a osvojovanie si cudzieho jazyka

S cieľom zmapovať potreby študentov osvojujúcich si slovenčinu ako cudzí jazyk sme v priebehu roka 2022 zrealizovali dotazník, ktorý bol distribuovaný v piatich európskych krajinách: Ukrajina (Užhorod, Lvov), Poľsko (Krakov, Katovice), Maďarsko (Budapešť), Srbsko (Belehrad) a Slovensko (Prešov, Banská Bystrica). Celkovo sme od respondentov získali 196 odpovedí, z toho 160 odpovedí v slovenskom jazyku a 36 odpovedí v ukrajinskom jazyku (dotazník bol pripravený v dvoch jazykových mutáciách – slovenskej a ukrajinskej). Z celkového počtu respondentov 65 % žije na Slovensku, 14 % na Ukrajine a 21 % v Poľsku,

¹ Termín *osvojovanie si jazyka* budeme v štúdiu používať ako synonymum termínu *učenie sa jazyka*. Vychádzame pritom zo zistení viacerých lingvodidaktikov, podľa ktorých nemožno celkom jednoznačne oddeliť proces vedomého učenia sa jazyka a nevedomého, nezámerného osvojovania si jazyka, keďže vzájomný vzťah vedomých a nevedomých mechanizmov, ako aj explicitných a implicitných znalostí nie je doposiaľ komplexne vysvetlený a oba procesy prebiehajú často v praxi paralelne, porov. Kotková (2017, s. 3).

Maďarsku a Srbsku. Pokiaľ ide o vekovú štruktúru respondentov, 49 % patrí do vekovej skupiny 19 – 25 rokov, v 38 % prípadov išlo o respondentov do 18 rokov (dominantné zastúpenie v ukrajinskej verzii dotazníka) a osoby staršie ako 25 rokov predstavovali 13 % z celkového počtu participujúcich. Dotazník obsahoval celkovo 26 otvorených a zatvorených otázok, ktoré sa vzťahovali (i) na všeobecné informácie (napr. materinský jazyk, jazyk uprednostňovaný v súkromnej a oficiálnej komunikácii, krajina pobytu, štúdium/specializácia a úroveň znalosti slovenčiny a pod.), (ii) na preferencie pri učení sa cudzích jazykov (napr. učenie sa online, obľúbený typ materiálov, obľúbené stránky alebo aplikácie zamerané na výučbu jazykov a pod.), (iii) na problematiku slovenčiny ako cudzieho jazyka (napr. javy náročné na osvojenie, obľúbené stránky zamerané na slovenčinu ako cudzí jazyk, požadovaná oblasť precvičovania a pod.), (iv) na komunikáciu na Slovensku z hľadiska identifikácie problémov, s ktorými sa respondenti najčastejšie stretávajú, (v) na preferovaný názov webovej stránky.

Z výsledkov dotazníka vyberáme odpovede na dve otázky, pri ktorých sa objavujú aj poznámky späť s výučbou gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka.²

Na otázku „Čo ťa zaujíma pri učení sa cudzích jazykov?“ respondenti odpovedali takto:

- Hovorový jazyk, frázy a idiómy: 73 %
- Súčasná kultúra a umenie: 69 %
- História, osobnosti, tradície: 59 %
- Lexika: 44 %
- Kultúrne podujatia, voľný čas: 40 %
- Gramatika: 39 %
- Literatúra, spisovatelia: 36 %
- Dianie na univerzite: 34 %
- Súčasná spoločenská a politická situácia: 32 %
- Ortografia: 28 %.

Na základe týchto odpovedí možno konštatovať, že v našej vzorke respondentov učenie sa gramatiky nepredstavuje vysoko preferovanú oblasť osvojovania si cudzieho jazyka, avšak percentuálne skóre zároveň odráža potrebu nadobudnutia gramatickej kompetencie ako dôležitej súčasti procesu učenia sa cudzieho jazyka.

Na otázku „Ktoré javy považuješ pri osvojovaní si slovenčiny ako cudzieho jazyka za najťažšie?“ respondenti spomenuli tieto jazykové javy:

- Ortografia – dĺžne, y/i
- Výslovnosť
- Lexika
- Gramatika – deklinácia, slovosled
- Porozumenie – hovorový jazyk, rodení hovoriaci
- Spontánna komunikácia
- Blízkosť jazykov

Odpoveď na túto otázku identifikuje dve oblasti gramatického systému, ktoré sú subjektívne vnímané ako najnáročnejšie: deklináčny (a pravdepodobne aj konjugačný) systém a jav z oblasti syntaxe – slovosledné usporiadanie prvkov vo vetách. Okrem spomínaných gramatických fenoménov možno za prekážku budovania gramatickej kompetencie považovať

² Komplexné spracovanie výsledkov dotazníka pozri v Kyseľová, M.: *Slovenčina ako cudzí jazyk v online prostredí – analýza potrieb a preferencií osôb učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk* (2023).

aj (typologickú) blízkosť jazykov, ktorá sa v teórii SLA považuje jednak za výhodu, ale aj za možnú prekážku v procese osvojovania.

V teoretických prácach v oblasti SLA sa špecifikuje viacero dôvodov v prospech výučby gramatiky. Tieto dôvody sa týkajú oblasti akvizície (cielená výučba gramatiky napomáha rozvoju komunikačných schopností, umožňuje študentovi vyjadrovať sa plynulo, komunikovať ekonomickejšie, rozpoznávať, internalizovať a následne aplikovať existujúce gramatické vzorce), budovania jazykového vedomia (výučba gramatiky prehľbuje porozumenie pravidlám, čo študent následne prirodzene uplatňuje v komunikácii), diagnostiky (výučba gramatiky umožňuje identifikovať problémové oblasti medzijazyka, sprostredkuje vyučujúcemu informácie o jazykových potrebách študenta), psychológie akvizičného procesu a triedneho manažmentu a pod. (Borg, 2001, s. 160–161).

3 Výučba gramatiky a SLA

Problematika explicitnej výučby gramatických javov v procese osvojovania si druhého/cudzieho jazyka je v lingvodidaktickej literatúre predmetom intenzívnych diskusií. Medzi základné otázky, ktoré sa v tejto súvislosti kladú, patria tieto okruhy problémov:

- (1) Má v procese akvizície gramatiky cudzieho jazyka a nadobúdania gramatickej kompetencie význam explicitná gramatická inštrukcia a prezentácia?
- (2) Čím sa líši výučba gramatiky v L1 a L2?
- (3) Kedy je v akvizičnom procese vhodný časový moment na začatie učenia gramatiky?
- (4) Je vhodné znalosť gramatiky rozvíjať na základe induktívne alebo deduktívne orientovaných učebných stratégií?

(1) Problém nutnosti explicitnej gramatickej inštrukcie a prezentácie bol nastolený v súvislosti s teóriou tzv. prirodzeného osvojovania si druhého jazyka (tzv. *naturalistic L2 acquisition*). V tejto súvislosti sa uvažuje o istých vývinových vzorcoch či prirodzenom poriadku osvojovania (porov. napr. Ellis, 2008; Ortega, 2009), v českom kontexte sa používa tiež termín prirodzená postupnosť akvizície (porov. Štindlová, 2011, in Kotková, 2017). Podľa týchto predpokladov učiaci sa nasleduje prirodzený poriadok a poradie osvojovaných javov v L2 (to znamená, že rozličné gramatické štruktúry sa osvojujú v istom relatívne stálom a univerzálnom poradí a že existujú jednotlivé štádiá akvizície vybraných gramatických javov). V dôsledku toho sa predpokladá, že každý učiaci sa má vo svojom mentálnom module zabudovaný akýsi „vnútorný syllabus“ na učenie sa gramatiky, porov. Corder (1967, s. 166). To viedlo viacerých bádateľov k záveru, že explicitná gramatická inštrukcia nezohráva v procese akvizície žiadnu úlohu, napr. Krashen (1981). Podľa tohto názoru učiaci sa v akvizičnom procese automaticky postupuje podľa akéhosi internalizovaného syllabu, a to za predpokladu, že je vystavený dostatočne zrozumiteľnému, kvantitatívne adekvátnemu a rôznorodému jazykovému inputu. V nadväznosti na tieto východiská sa preto vo výučbe gramatiky aplikovali postupy, ktoré spomínaný jazykový input dokázali študentovi sprostredkovať, napr. tzv. imerzné programy (*immersion programmes*, hovorilo sa dokonca o imerznej lingvistiky), často používané napríklad v bilingválnej edukácii (porov. Shapson – Mellen Day, 1996). Na druhej strane však viaceré výskumy viedli k záveru, že takýto prístup k učeniu nevedie k zvyšovaniu gramatickej kompetencie (porov. Genesee, 1987). Viacerí autori poukázali na fakt, že expozícia a implicitná inštrukcia nepodporujú adekvátne osvojovanie si funkčne komplexných vlastností L2 (porov. napr. Bardovi-Harlig – Comajoan-Colomé, 2020; Norris – Ortega, 2000).

V teórii cudzieho jazyka sa tak celkovo sformovali tri názory: tzv. interface pozícia, podľa ktorej sa explicitná znalosť stáva implicitnou v prípade, ak je učiaci sa vystavený dostatočnému objemu komunikačných praktík (napr. DeKeyser, 2007). Slabá interface pozícia predpokladá, že explicitná znalosť sa konvertuje na implicitnú, keď je hovoriaci pripravený osvojiť si jazykový jav v cieľovom jazyku (Schmidt, 1990). Non-interface pozícia zasa

predpokladá tzv. nulový prístup, v ktorom sa pri výučbe gramatiky uprednostňujú sémanticky fokusované učebné stratégie.

(2) Ďalšou dôležitou otázkou je špecifikum výučby gramatiky L2 v porovnaní s výučbou gramatiky v L1. V tejto súvislosti sa v lingvodidaktických prácach sformovali dva možné prístupy: 1. učiť tie formy, ktoré sa odlišujú od prvého jazyka učiaceho sa, 2. učiť tzv. príznakové, nie nepríznakové formy.

V prvom prípade ide o postulát, ktorý sa aplikoval v tých typoch jazykových kurzov, ktoré intencionálne pracovali s kontrastívnou analýzou východiskového a cieľového jazyka. Práve na kontrastívnej (komparatívnej) metóde je napr. založené kompendium *Slovenčina a poľština. Synchrónne porovnanie s cvičeniami* (Sokolová et al., 2012). Napriek tomu, že sa hypotéza kontrastívnej analýzy nepovažuje za plauzibilnú (porov. Ellis, 1985), viaceré výskumy sa zhodujú na tom, že transfer z L1 do L2 a z neho vyplývajúca nutnosť medzijazykovej komparácie pri výučbe je v procese učenia sa reálny fakt. V dôsledku toho aj mnohé národné programy reflektujú toto zistenie tým, že do výučbového procesu zahŕňajú inštruktážne prístupy, ktoré majú potenciál rozvíjať schopnosť učiacich sa porozumieť fungovaniu cieľového jazyka aj poukázaním na rozdiely medzi L1 a L2. Ako konštatuje K. McManus (2023), aktuálnou výzvou je vyvinúť stratégie, ktoré do výučby jazykov dokážu zaviesť techniky zamerané na budovanie medzijazykového povedomia vrátane vnímania zhôd a rozdielov v gramatických systémoch.

Pokiaľ ide o ideu, že pri výučbe gramatiky L2 by sa pozornosť mala sústrediť na príznakové, nie nepríznakové štruktúry, tá sa ukazuje ako ťažko aplikovateľná vzhľadom na fakt, že samotný koncept príznakovosti je vágny a nie je tak možné na základe neho stanoviť, ktoré gramatické štruktúry by sa mali cielene vyučovať (porov. Ellis, 2006).

(3) Ďalšou diskutovanou otázkou je vhodný časový moment začiatku výučby gramatických štruktúr. V tejto súvislosti sa profilujú dva názory. V niektorých prístupoch sa zdôrazňuje, že s výučbou gramatiky je potrebné začať už v raných štádiách osvojovania si L2 na najnižších jazykových úrovniach. Oproti tomu sa vymedzujú názory, že výučba gramatiky by mala prebiehať v neskorších štádiách, až po tom, ako sa začne formovať medzijazyk učiacich sa. Prvý z daných prístupov sa riadi zásadou, že „chýbám, podobne ako hriechom, sa treba vyhýbať za každú cenu“ (porov. Brooks, 1960, s. 58). V takomto prístupe sa predpokladá, že nesprávne návyky, ktoré vznikajú v dôsledku chýbajúcej gramatickej inštrukcie a korekcie, nemožno neskôr úplne odstrániť. Pri takomto chápaní sa gramatika metaforicky vníma ako „skoby“, pomocou ktorých možno liezť v skalnatom teréne komplexnej jazykovej akvizície (Lightbown, 1991). V pozadí tejto metafory stojí presvedčenie, že osvojovanie si gramatiky napomáha budovaniu komplexných jazykových znalostí potrebných na sformovanie adekvátnej jazykovej kompetencie.

(4) Pokiaľ ide o problematiku učebných stratégií, často diskutovanou otázkou je, či by výučba gramatiky mala byť realizovaná formou samostatných lekcí alebo by mala byť integrovaná do komunikačných aktivít. J. Cummins (1984) uvádza, že prevažná časť komunikácie v školskej výučbe je kontextovo redukovaná na rozdiel od každodennej osobnej komunikácie, ktorá je kontextovo zasadená.

V prípade kontextovo zasadených učebných stratégií sa vymedzuje metóda označovaná ako zameranie sa na formu (*focus on form*), napr. Long (1988, 1991), Doughty (2001)³, pri ktorej sa pozornosť študenta orientuje na konkrétnu gramatickú štruktúru v kontextovom

³ Metódu označovanú ako *fokus na formu* možno chápať ako zlatú strednú cestu medzi extrémne neintervenčnou metódou označovanou ako *fokus na význam* (v rámci naturalistických a imerzných prístupov) a intervenčnou metódou označovanou ako *fokus na formy*. Zatiaľ čo *fokus na formy* limituje učebné stratégie na analýzu gramatických štruktúr a *fokus na význam* takúto analýzu vylučuje, učebné stratégie v rámci *fokusu na formu* uplatňujú v rámci príslušnej lekcie analýzu fungovania gramatických štruktúr popri inak orientovaných komunikačných aktivitách.

použití (simultánne s fokusom na význam a použitie v rámci jedného kognitívneho aktu). Tento fokus môže byť plánovaný (to predpokladá elicitáciu vstupného jazykového materiálu, ktorý obsahuje osvojovaný gramatický jav) alebo náhodný (upriamenie pozornosti na istú gramatickú štruktúru je dané aktuálnymi potrebami učiacich sa).

Osobitnou otázkou pri výučbe gramatiky je tiež preferencia induktívnych, resp. deduktívnych metód. Ide o problém, ktorý je determinovaný mnohými faktormi. Jedným z nich je napríklad časový manažment lekcie. Induktívna metóda (identifikácia príslušného gramatického javu v kontexte, vymedzenie jeho komunikačných funkcií a následná explanácia) nie je preferovaná napríklad v situáciách, ak by takáto expozícia znamenala prílišnú stratu času v rámci lekcie. Ďalším momentom je tiež schopnosť študentov reflektovať na vybraný gramatický jav v prezentačných materiáloch (aj pri preferencii induktívnych metód možno siahnuť k explikácii gramatického pravidla alebo fungovania gramatickej štruktúry, ak učiteľ zistí, že študenti nie sú schopní sami dospieť k spomínaným záverom). Do hry tu často vstupuje aj samotný charakter osvojovaného gramatického javu (porov. Borg, 2001, s. 172n). Deduktívne učenie gramatiky sa síce považuje za menej časovo náročné, avšak neponúka učiacemu sa kontext cieľového gramatického pravidla, zatiaľ čo induktívne učenie gramatiky poskytuje učiacemu sa kontext uplatnenia pravidla a umožňuje mu tak hlbšie porozumenie osvojovanému javu. Preto sa v mnohých prácach zdôrazňuje, že deduktívne učenie je úspešnejšie v kratších časových horizontoch, zatiaľ čo induktívne učenie uľahčuje vyššiu úroveň permanentnej znalosti (porov. Nur, 2020; Košar, 2021).

Viacere experimentálne orientované štúdie tak potvrdzujú, že učebné stratégie zamerané na budovanie gramatickej kompetencie často presahujú simplicistickú induktívno-deduktívnu dichotómiu (porov. Shaffer, 1989) a v učebnom procese je vhodné uplatňovať deduktívne a induktívne metódy komplementárne.

4 Typy gramatických cvičení na webovej stránke *Slovenčina v pohode*

Jazykové cvičenia sú na našej webovej stránke rozdelené do deviatich blokov v rámci troch (farebne odlišených) sekcií a sú zamerané na budovanie rozličných jazykových kompetencií. Pri vymedzení jednotlivých blokov a sekcií reflektujeme výsledky výskumov teoretických prác, ktoré sa venujú otázkam tzv. komunikačnej kompetencie. Napríklad v prístupe M. Canalea a M. Swainovej (1980) sa vymedzujú štyri dimenzie komunikačnej kompetencie: gramatická (tá zahŕňa ovládanie jazyka ako kódu, týka sa nielen úzko gramatickej roviny jazyka, ale celkovo slovnej zásoby, morfológie, syntaxe, fonológie a pod.), diskurzívna (je rozšírením gramatickej kompetencie nad úroveň vety), sociolingvistická (týka sa porozumenia sociálnemu kontextu, v ktorom sa jazyk používa, napr. rolám účastníkov komunikácie, komunikačným zámerom, aktuálnym aspektom komunikačnej situácie a pod.) a strategická (zahŕňa komplexne všetky jazykové i mimojazykové prostriedky, vzťahuje sa aj na kompenzáciu nedostatkov v ostatných dimenziách, resp. sa týka spôsobu, ktorým manipulujeme s jazykom za účelom dosiahnuť komunikačný cieľ, porov. Brown, 2000, s. 248). Povahu vzťahu medzi týmito štyrmi dimenziami komunikačnej kompetencie S. J. Savignonová (1983) vymedzuje na princípe obrátenej pyramídy: nárast v jednej dimenzii vyvoláva nárast vo všetkých ostatných dimenziách a tým aj v celej komunikačnej kompetencii. Na tento model komunikačnej kompetencie nadväzuje L. F. Bachman (1990) a mierne ho modifikuje a dopĺňa: pracuje sa tu s dvoma základnými dimenziami – organizačnou a pragmatickou. Organizačná dimenzia zahŕňa gramatickú a textovú kompetenciu (tie zahŕňajú znalosť jazykového systému na vetnej a nadvetnej úrovni). Pragmatická kompetencia zahŕňa ilokučnú kompetenciu (znalosť funkčného potenciálu jazyka) a sociolingvistickú kompetenciu (formálnosť, zdvorilosť, kultúrne determinované aspekty jazyka). Osobitne sa vydeľuje strategická kompetencia a psychomotorická kompetencia, ktorá zahŕňa štyri rečové schopnosti (počúvanie, hovorenie, písanie a čítanie). Strategická kompetencia úzko súvisí s kultúrnou kompetenciou (schopnosť

správať sa tak ako rodení hovoriaci) (porov. Hammerly, 1985). V Tabuľke 1 mapujeme všetky vymedzené dimenzie komunikačnej kompetencie a priradujeme k nim jednotlivé sekcie na našej edukačnej vzdelávacej platforme, ktoré sa primárne fokusujú práve na rozvoj a posilňovanie príslušného typu kompetencie.

Dimenzie komunikačnej kompetencie			
Organizačná		Pragmatická	
Gramatická	Textová	Ilokučná	Sociolingvistická
Lexika pre teba Gramatika pre teba	Gramatika pre teba	Povedz to po slovensky	Vitaj na Slovensku
Prihláška na štúdium Ubytovanie ... Negácia Časovanie slovesa <i>byť</i>	Mám rád/rada Rád/rada niečo robím	Ako vysvetliť, že nerozumiem Ako si kúpiť oblečenie	Nákup v potravinách V banke



Strategická kompetencia	Kultúrna kompetencia
Uži si Slovensko (Alternatívna kultúra v Prešove) Čo je nové (Deň narcisov) Povedz to po slovensky (Ako prijať alebo odmietnuť pozvanie)	



Psychomotorická dimenzia: receptívne a produktívne kompetencie
Čo počuješ (téma Vianoce, téma tanec) Čo je tam napísané (Rozvrh hodín, Mejl od vyučujúcej)

Tabuľka 1 Dimenzie komunikačnej kompetencie

Každý blok na našej webovej stránke je uvedený motivačným vstupom, v ktorom sa príslušná oblasť osvojovaného jazyka a s ňou späté typy kompetencií personalizujú na základe osobného minipríbehu fiktívnej postavy (ukrajinskej študentky alebo študenta), napr.

Danilo sa začal učiť po slovensky. Pozná už veľa slov, ale robí mu problém gramatika.

- *Máš podobný problém?*
- *Nevieš použiť správnu gramatickú koncovku pri nejakom slove?*
- *Chceš vedieť, ako máš usporiadať slová vo vete?*

Spolu s Danilom si môžeš pozrieť videá, ktoré ti vysvetlia všetky gramatické záhady slovenčiny.

Urob si cvičenia a zisti, že slovenská gramatika nie je vôbec ťažká.

4.1 Kontextovo redukované učebné stratégie

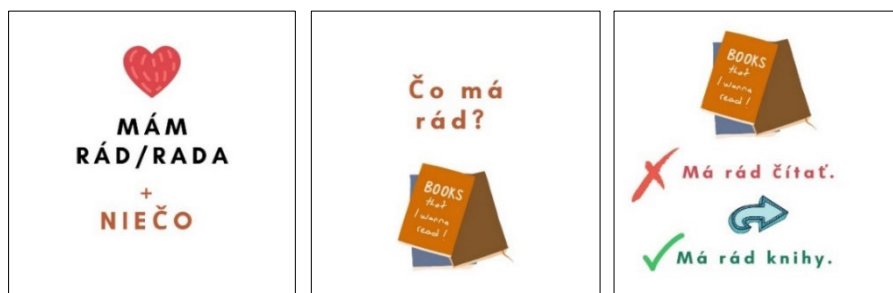
Ako konštatuje T. Johns (1991, s. 4), indukčný prístup k učeniu sa jazykov stavia na troch pilieroch: identifikácia – klasifikácia – zovšeobecnenie. V indukčných prístupoch študenti najprv intuitívne identifikujú gramatický jav, ktorý sa bude osvojovať, a to na základe príkladov reálneho použitia gramatických štruktúr a sledovania ich jazykových funkcií. Následne sa zovšeobecňujú pravidlá vzťahujúce sa na danú jazykovú štruktúru a funkcie príslušného jazykového fenoménu.

Gramatické lekcie sú na našej edukačnej online platforme realizované formou krátkych videomateriálov, ktoré obsahujú vizuálnu prezentáciu s informáciami o príslušnej gramatickej štruktúre. Pri prezentácii gramatického javu sa postupuje induktívne. Znamená to, že študentom nie sú primárne poskytnuté informácie, napríklad o funkcii a formálnych aspektoch konštrukcie „mať rád/rada“, ale namiesto toho ich musia odvodiť na základe pozorovania⁴: podľa sledu obrázkov s exemplifikáciou študenti identifikujú, že konštrukcia „mám rád/rada“ sa používa na vyjadrenie preferencie (jazyková funkcia) a že sa tvorí spojením predikátu *mať rád/rada* so substantívnym doplnením v akuzatíve, porov. Obr. 1:



Obrázok 1 Introduktívna časť videa z gramatickej lekcie o používaní konštrukcie *mám rád/rada*

Po tejto časti nasleduje tá časť videa, v ktorej sa osvojovaný gramatický jav explikuje v tzv. minimálnych kontextoch alebo tzv. zmysluplných syntagmách (*mám rád/rada* + *niečo*) (k termínom pozri Ľos Ivoríková, 2019, s. 312), avšak opäť s minimálnym použitím metajazyka a gramatickej inštrukcie. Na ďalšom zábere študent dostáva kontrolnú otázku (s obrázkovou nápoďou) (*Čo má rád?*), prostredníctvom ktorej môže verifikovať svoje porozumenie príslušnému javu. Nasleduje obrázok s odpoveďou na túto kontrolnú otázku (*Má rád knihy.*), ako aj s upozornením na častú chybu (*Má rád čítať.*), ktorú možno (najmä u ukrajinských, ale aj iných slovanských študentov) v súvislosti s použitím danej konštrukcie v komunikačnej praxi pozorovať.



Obrázok 2 Explikačná časť videa z gramatickej lekcie týkajúcej sa konštrukcie *mať rád/rada*

Okrem videa táto gramatická lekcija obsahuje viacero cvičení, ktoré sú orientované na fixáciu použitia príslušnej gramatickej konštrukcie v praktickom jazyku. Popri repetitívnych a mechanických cvičeniach ponúkame substitučné cvičenia, ktoré majú vyšší interakčný potenciál. Ide napríklad o substitučné cvičenie, v ktorom sa nahrádza jeden vetný element. Táto úloha má však presah k tzv. zmysluplnému cvičeniu, pretože zo strany študenta si vyžaduje zapojenie jeho vlastnej invencie pri tvorbe vetrnej štruktúry (nápoďou je tu obrázková ikona, ktorá zastupuje substituovanú časť – v prípade úlohy na Obrázku 3 ide o ikonu snehovej vločky,

⁴ Podobný postup spomína aj H. Ľos Ivoríková (2019, s. 306) v súvislosti s učebnicami a metodickou príručkou *Križom-krážom*, v ktorých sa pracuje s nevedomým učením sa gramatiky zameraným na intuitívne pochopenie funkcie a významu cieľového jazykového prostriedku v texte, v jeho obsahu, s ktorým študenti pracujú. Ako však uvádzajú citované teoretické práce, výhradne neintervenčné a induktívne zamerané metódy nemusia vždy viesť k úspešnému budovaniu gramatickej kompetencie, preto na našej edukačnej platforme volíme rôznorodé metódy.

ktorá zastupuje zimu ako ročné obdobie, takže správnu je odpoveď *Mám rád zimu., Mám rada zimu.*).

Obrázok 3 Substitučno-imitačné cvičenie zamerané na štruktúru *mám rád/mám rada*

Na nižších jazykových úrovniach a v online prostredí nemožno predpokladať využitie tzv. komunikačných cvičení, a to vzhľadom na nízku úroveň morfosyntaktickej a lexikálnej kompetencie učiacich sa, ako aj na nemožnosť spätnej väzby učiteľa alebo lektora v plnom rozsahu (vzhľadom na online prostredie a faktickú neprítomnosť lektora).

Pokiaľ ide o využitie komunikačne orientovaných cvičení vo výučbe, W. Littlewood (1981) chápe moment, keď sa začína komunikačná aktivita, ako určitý medzník vo formovaní medzijazyka študenta. Vzhľadom na to rozlišuje tzv. prekomunikatívne a komunikatívne aktivity, pričom (a) prekomunikatívne aktivity rozdeľuje na štruktúrne a kvázikomunikatívne a (b) komunikatívne aktivity člení na funkčné a sociálne interakčné (Littlewood, 1981, s. 171). Zmysluplné alebo komunikačné typy cvičení vo väčšej miere využívame na vyšších jazykových úrovniach.

Ako príklad zmysluplného cvičenia možno uviesť úlohu zameranú na doplnenie vhodného substantíva v gramatickej lekcii o kategoriálnych (tzv. ľahkých) slovesách. Nácvik tohto gramatického javu sa na vyšších úrovniach realizuje kontextuálne a s fokusom na sociokultúrne aspekty, študenti majú za úlohu pracovať s (reálnym) textom, nie s izolovanými vetami.

Obrázok 4 Príklad na zmysluplné cvičenie v gramatickej lekcii zameranej na kategoriálne (tzv. ľahké) slovesá

4.2 Kontextovo zasadené učebné stratégie

V prípade kontextovo zasadených učebných stratégií sa v úvode lekcie pracuje s prezentačnou aktivitou, cez ktorú sa príslušný gramatický jav kontextualizuje, čo učiteľovi alebo lektorovi umožňuje ilustrovať alebo elicitovať príklady cieľovej gramatickej štruktúry. Dôležitým faktorom je výber vhodného situačného alebo tematického kontextu, v ktorom sa osvojovaná gramatická štruktúra používa. V takýchto prípadoch gramatika nie je jediným osvojovaným javom, gramatické štruktúry sa vyučujú spolu s inými oblasťami jazyka (napr. lexika, nácvik istého rečového aktu spolu s komunikačnými výpovednými formami, prostredníctvom ktorých sa realizuje príslušná ilokučná funkcia, a pod.).

Z cvičení, ktoré sú v aktuálnej fáze na webovej stránke k dispozícii, možno spomenúť napríklad tieto gramatické aktivity:

- v rámci rubriky *Čo je nové*: na základe audionahrávky obsahujúcej správu o Hviezdoslavovom Kubíne má študent možnosť precvičiť si tvorenie nominatívu plurálu pri životných maskulínach (ide o substantíva, ktoré sa objavili v nahrávke);

- vo viacerých rubrikách sa v rámci praktických úloh precvičujú otázky späté s gramatickou a sémantickou kolokabilitou (napr. adjektívno-substantívne kolokácie pri téme *Nákup v potravinách*, resp. verbálno-substantívne kolokácie pri téme *Ubytovanie v študentskom domove* v rubrike *Vitaj na Slovensku*)⁵,

- v rámci rubriky *Uži si Slovensko*: na základe audionahrávky, v ktorej sa objavuje viacero slovies spájajúcich sa s inštrumentálom, sa medzi praktickými úlohami objavuje cvičenie fokusované na tvorenie inštrumentálnych foriem.

Tieto gramatické cvičenia sú v rámci príslušnej lekcie len jedným z typov cvičení (lexikálnych, komunikačných a pod.). Fokus na príslušný gramatický jav tu vždy vyplynie prirodzene z komunikačného kontextu, v ktorom sa daný jav frekventovane uplatňuje. Kontextovo zasadené učebné stratégie tak umožňujú fixovať gramatické znalosti, ktoré boli cielene rozvíjané v gramatických lekciami. V prípade potreby zvyšovania kompetencie a znalosti príslušného gramatického javu môže študent nájsť explikáciu danej gramatickej štruktúry, ako aj ďalšie cvičenia v sekcii *Gramatika pre teba* (jednotlivé tematicky späté lekcie sú prelinkované).

5 Závery

Ako konštatuje J. Pekarovičová (2020, s. 64), „receptívne aj produktívne ovládanie gramatiky má svoje opodstatnenie ako dôležitý prvok na dosiahnutie stanoveného komunikačného zámeru a stáva sa integrálnou súčasťou kurzov slovenčiny ako cudzieho jazyka“. Ako však vo svojom príspevku upozorňuje M. Kyseľová (2023), zmeny v aktuálnej spoločenskej situácii vedú k nutnosti zohľadňovať konkrétne potreby a preferencie zahraničných študentov a tým prispieť k skvalitneniu procesu ich socio-jazykovej integrácie v slovenskom prostredí, a to najmä v situácii, keď klasické učenie v triede ako edukačná forma postupne ustupuje iným formám (porov. Collins – Muñoz, 2016, s. 133). Aj v prístupoch, ktoré možno zahrnúť pod oblasť komunikatívneho učenia jazykov (*Communicative Language Learning*), sa zdôrazňuje potreba explicitného výkladu gramatiky a uplatňovanie induktívno-deduktívnych metód v závislosti od aktuálnych potrieb učiacich sa. Dôležitým aspektom rozvíjania gramatickej kompetencie vo vývine medzijazyka hovoriacich je ukotvenie osvojovaných gramatických javov v kontexte spolu s akcentovaním princípu gramaticko-lexikálneho kontinua a pragmaticky orientovanej gramatiky, v dôsledku ktorých sa gramatický systém nechápe ako izolovaná oblasť jazyka orientovaná výhradne na formálne a štruktúrne aspekty, ale ako prirodzená súčasť komunikačnej kompetencie podieľajúca sa na vyjadrovaní

⁵ Pri výbere gramatických javov reflektujeme aj na zistenia S. Spáčilovej (2019) o najfrekventovanejších chybách týkajúcich sa verb v prejavoch ukrajinských študentov.

komunikačných funkcií a dosahovaní komunikačných cieľov. Na uvedené zistenia sa pri tvorbe online edukačnej platformy snažíme reflektovať výberom vhodných učebných stratégií, metód a cvičení cielených na vybrané gramatické javy v slovenčine ako L2.

Literatúra:

- BACHMAN, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- BARDOVI-HARLIG, K. – COMAJOAN-COLOMÉ, L. (2020): The relation of second language acquisition, instructed second language acquisition, and language teaching from the lens of second language tense-aspect. In: *Language Teaching*, 55/3, s. 289–345.
- BORG, S. (2001): Second language grammar teaching: practices and rationales. In: *Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 41/2, s. 155–183.
- BROOKS, N. (1960): *Language and language learning. Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- BROWN, H. D. (2000): *Principles of language learning and teaching*. New York: Addison Wesley Longman.
- CANALE, M. – SWAIN, M. (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics*, 1/1, s. 1–47.
- COLLINS, L. – MUÑOZ, C. (2016): The Foreign Language Classroom: Current Perspectives and Future Considerations. In: *The Modern Language Journal*, 100/1, s. 133–147.
- CORDER, S. P. (1967): The significance of learners' errors. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5/4, s. 161–170.
- CUMMINS, J. (1984): *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.
- DeKEYSER, R. M. (2007): *Practice in a second language. Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGHTY, C. (2001): Cognitive underpinnings of focus on form. In: P. Robinson (ed.): *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 206–257.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2006): Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. In: *TESOL Quarterly*, 40/1, s. 83–107.
- ELLIS, R. (2008): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- GENESEE, F. (1987): *Learning through two languages*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- HAMMERLY, H. (1985): *An integrated theory of language teaching*. Blaine: Second Language Publications.
- JOHNS, T. (1991): Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. In: *Classroom Concordancing: ELR Journal*, 4/1, s. 1–16.
- KOTKOVÁ, R. (2017): *Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským*. Praha: Karolinum.
- KOŠAR, G. (2021). Research into pre-service English teachers' perceptions regarding deductive and inductive teaching approaches to teaching grammar to young learners. In: *Journal of Theory and Practice in Education*, 17/2, 58–68.
- KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- KYSEĽOVÁ, M. (2023): Slovenčina ako cudzí jazyk v online prostredí – analýza potrieb a preferencií osôb učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk. In: С. Пауновић Родић – R. Rafaj (eds.): *Slovakistika v súvislostiach: tradícia a perspektívy*. Belehrad: Универзитет у Београду – Филолошки факултет, s. 609–622.
- LIGHTBOWN, P. (2003): SLA Research in the Classroom. In: *Language Learning Journal*, 28/1, s. 4–13.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communication Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- LONG, M. H. (1988): Instructed interlanguage development. In: L. Beebe (ed.): *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*. Rowley: Newbury House, s. 115–141.
- LONG, M. H. (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: K. DeBot – R. Ginsberg – C. Kramsch (eds.): *Foreign language research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, s. 39–52.
- L'OS IVORÍKOVÁ, H. (2019): Ako učiť gramatiku komunikatívne a tvorivo. In: J. Pekarovičová – M. Vojtech (eds.): *Studia Academica Slovaca 48. Prednášky 55. letnej školy slovenského jazyka a kultúry*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 304–321.
- McMANUS, K. (2023): How and why can explicit instruction about L1 reduce the negative effects of crosslinguistic influence? Evidence from accuracy and reaction time signatures in L1 comprehension. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13/3, s. 507–553.
- NORRIS, J. – ORTEGA, L. (2000): Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. In: *Language Learning*, 50/3, s. 417–528.
- NUR, S. (2020): Students' Perception Toward the Use of Deductive and Inductive Approaches in Teaching English Grammar. In: *TESOL International Journal*, 15/1, s. 6–19.
- ORTEGA, L. (2009): *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- PEKAROVIČOVÁ, J. (2020): *Slovenčina ako cudzí jazyk. Predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava: Stimul.
- SAVIGNON, S. J. (1983): *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading: Addison Wesley Longman.
- SHAFFER, C. (1989): A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. In: *The Modern Language Journal*, 73/4, s. 395–403.
- SHAPSON, S. – MELLENDAY, E. (1996): *Studies in immersion education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SCHMIDT, R. (1990): The role of consciousness in second language learning. In: *Applied linguistics*, 19/2, s. 129–158.
- SOKOLOVÁ, M. – VOJTEKOVÁ, M. – MIROSLAWSKA, W. – KYSELOVÁ, M. (2012): *Slovenčina a poľština. Synchrónne porovnanie s cvičeniami*. Prešov: Filozofická fakulta PU.
- SPÁČILOVÁ, S. (2019): K vybraným problémom používania verb v ústnych prejavoch ukrajinských študentov hovoriacich po slovensky. In: *Jazyk a kultúra*, 10/39 – 40, s. 131–142. [Cit. 2023-31-10.] Dostupné na internete: <<https://www.ff.unipo.sk/jak/cislo39-40.html>>

Summary

Grammar at ease. Acquisition of grammar in Slovak as a foreign language through education online platform Slovak at ease

This study considers key questions relating to grammar teaching in the light of findings from second language acquisition studies. The issue of grammar teaching is being discussed in the course of preparation of a Slovak language website for foreigners (primarily Ukrainian students) called Slovak at ease – educational online platform containing suitable and modern learning materials and exercises focused on different aspect of Slovak language which would also help to improve the process of social and language integration of Ukrainian students in Slovak environment by strengthening their sociolinguistic competence through given materials. The website should include the sets of lessons with exercises in different attractive formats including grammar lessons. In the process of preparing grammar learning materials, we rely on a substantial body of empirical research that has revealed that the application of a purely communicative approach in the L2 learning is inadequate in helping learners attain high levels of grammatical competence. We thus apply the major tenets of the method called focus on form in which grammatical phenomena are presented in contextualised way that emphasizes the learner's comprehension of the specific grammatical features in communicative content. Both inductive and deductive methods are used to build implicit knowledge of grammar in the interlanguage of students, to facilitate the acquisition process of grammatical structures and develop efficient communicative skills in Slovak as L2.

Tento príspevok vznikol ako výstup z projektu KEGA č. 029PU-4/2022 Slovenčina ako cudzí jazyk v online prostredí (s primárnym zameraním na ukrajinských študentov).