

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.2.102-109>

Vzdelávacie ciele vyučovania cudzích jazykov

Educational Objectives in Foreign Language Teaching

Viera Rassu Nagy

Abstract

The objectives of foreign language teaching represent a key attribute in the planning and implementation of language education within the context of contemporary didactics. Scientific discussions in the field of glottodidactics highlight a shift from the traditional focus on grammatical accuracy toward the integrated development of communicative competence. The aim of this paper is to analyze the structure of educational objectives in the field of foreign language teaching and to examine their impact on the content and form of instruction. The starting point is a three-dimensional model (I – I and YOU – I and WORLD), which allows for the systematization of educational goals from an individual, interpersonal, and societal perspective. Based on the presented findings, the author emphasizes the need for precise definition and operationalization of communicative competence within the foreign language teaching process.

Keywords: Educational objectives. Foreign languages. Communicative competence. Glottodidactics. Language curriculum.

Úvod

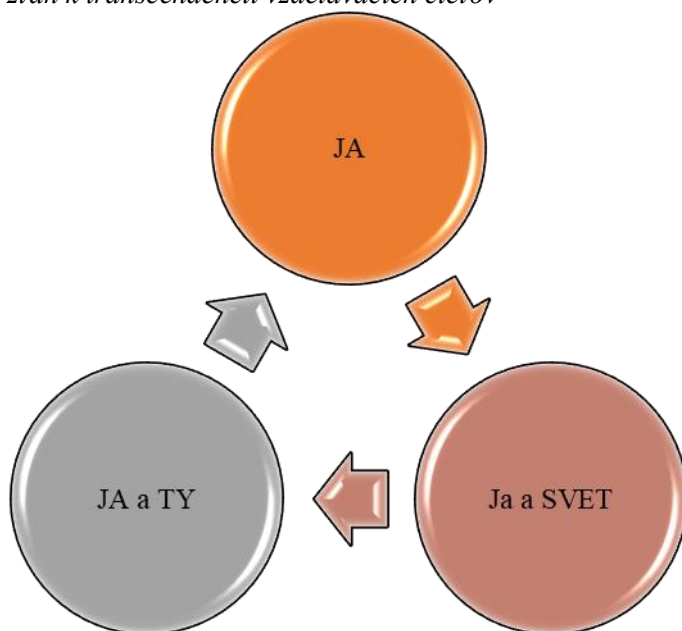
Medzi kľúčové oblasti školského kurikula patria okrem iného aj zručnosti a vedomosti, ktoré si jednotlivci osvojujú v materinskom jazyku (L1), ako aj v ďalších jazykoch. Tieto kompetencie sa rozvíjajú a upevňujú prostredníctvom formálneho i neformálneho vzdelávania. Na základe empirických zistení býva táto oblasť označovaná ako **komunikatívna kompetencia**. Ide o komplexný súbor parciálnych kompetencií, ktoré zahŕňajú jazykové (napr. lexikálnu a gramatickú kompetenciu, porozumenie textu a produkčné schopnosti) a mimojazykové zložky (napr. porozumenie a používanie neverbálnych výrazových prostriedkov, ako aj sociálno-pragmatické a interkultúrne zručnosti). Za predpokladu ich zvládnutia a vzájomnej koordinácie umožňujú tieto kompetencie používanie jazyka

primeraným a funkčným spôsobom v rôznych kontextoch sociálnej interakcie¹.

Transcendencia vzdelávacích cieľov

Predložená štúdia poukazuje na prístup, ktorý možno zdieľať s výučbou cudzieho jazyka L1 (materinský jazyk, rodný jazyk alebo prvý jazyk, ktorému je osoba vystavená od narodenia, pričom zvyčajne zodpovedá jazyku, ktorým hovoria jeho rodičia) a L2 (cudzí jazyk - druhý jazyk, jazyk, ktorý sa učí v krajine, kde sa ním zvyčajne hovorí, napríklad taliančina v Taliansku). Začnime od najjednoduchších modelov ľudských vzťahov: (JA – JA a TY – JA a SVET) (bližšie Balboni, 2023). Pre lepšie pochopenie obrázkového zobrazenia prikladáme komentár k predmetnej skutočnosti (Obrázok 1). Osoba má vzájomné vzťahy v sociálnom priestore, ktorý zahŕňa všetky možné vzťahy, na identifikáciu všeobecných vzdelávacích cieľov a spolu zodpovedajúcich cieľov výučby jazykov.

Obrázok 1: Vzťah k transcendencii vzdelávacích cieľov



Zdroj: vlastné spracovanie

¹ Výraz lingvistická výchova sa rozšíril začiatkom 20. storočia predovšetkým vďaka pedagogickému prínosu Lombarda Radice (1933).

Vzdelávacie ciele možno považovať za výroky, ktoré zostávajú v rámci filozofie výchovy a vzdelávania, ak nie sú premietnuté do cieľov výučby jazykov, špecifických pre výučbu jazyka (rodného, druhého, cudzieho, etnického, klasického).

Tabuľka 1: Ciele jazykového vzdelávania (vzťahy medzi všeobecnými vzdelávacími cieľmi a zodpovedajúcimi vzdelávajúcimi cieľmi)

MEDZILUDSKÉ VZŤAHY	VŠEOBECNÉ, VYŠŠIE VZDELÁVACIE CIELE	GLODODIDAKTICKÉ CIELE JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA
JA , ego sám so sebou	sebaopoznávanie, v doslovnom zmysle napredovania, neustáleho preplánovania seba samého, aby sme dosiahli sebarealizáciu, aby sme realizovali projekt seba samého podľa vlastných predstáv	dostatočne komunikatívna kompetencia na to, aby bol jazyk (rodný, cudzí, klasický) funkčný a nebol prekážkou na ceste: najmä zvládnutie osobnej funkcie jazyka, t.j. vedieť vyjadrovať svoje myšlienky a pocity, podávať informácie o sebe, rozprávať o svojej minulosti a opísať svoje projekty.
JA a rôzne TY s ktorými človek žije, spolupracuje alebo sa aj občas stretáva	socializácia, schopnosť nadviazať stabilné alebo príležitostné sociálne kontakty, aby osoba mohla na spoločenskom dianí dosiahnuť svoje ciele	dostatočná komunikačná kompetencia na to, aby jazyk bol funkčný a nepredstavoval prekážku v kontakte s ľuďmi, s ktorými sa interaguje: konkrétne ide o zvládnutie interpersonálnych funkcií (otváranie a ukončovanie komunikačných výmen, výber vhodného registra) a regulačných funkcií (vedieť dávať a prijímať pokyny, rady, príkazy)
JA a SVET , tí ostatní, ktorí sa osobne nepoznajú, pretože žijú na iných miestach (skutočných alebo imaginárnych, ako v literatúre) alebo žili v iných časoch	kultivácia, akceptovanie v rodnej komunite a v cudzích komunitách, kde človek chce alebo potrebuje žiť	dostatočná komunikačná kompetencia na to, aby jazyk (materinský aj cudzí) bol funkčný a nepredstavoval prekážku v procese: konkrétne ide o zvládnutie referenčných funkcií (vedieť efektívne a úplne referovať, opisovať a rozprávať o skutočných udalostiach alebo situáciách) a poeticko-imaginatívnych funkcií (týkajúcich sa udalostí, mýtov alebo nereálnych, funkčných kontextov)

Zdroj: vlastné spracovanie

Znalosť jazyka znamená mať solídnu komunikačnú kompetenciu v tomto jazyku. Dosiahnutie komunikačnej kompetencie, ktoré je cieľom jazykového vzdelávania, je podmienené vystavením žiakov vhodnému vstupu (inputu), ktorý je schopný podporiť osvojovanie si nových skúsenostných údajov – teda údajov cudzieho jazyka a kultúry. So zmenou priorít glotodidaktiky od pravidiel jazykových systémov k pravidlám používania a so silnou integráciou interkultúrnych aspektov v rámci komunikačných prístupov sa cieľ jazykovo-kultúrneho vyučovania čoraz viac rozširuje aj o schopnosť orientovať sa v cudzej kultúre a správať sa spôsobom zodpovedajúcim zvyklostiam rodených hovoriacich (porov. Benucci 2014; Weidenhiller 1998; Serragiotto 2000). Vzhľadom na túto novú požiadavku sa input (vstup) nemôže obmedzovať len na jazykový materiál; je vhodné -a pravdepodobne aj dôveryhodnejšie- odkazovať na jazykovo-kultúrny input, ktorý zahŕňa aj prvky paralingvistické, ako sú intonácia, rytmus reči, prízvuk atď.; ukazovať verbálny kód v úzkom prepojení s neverbálnym kódom; prezentovať sociokultúrnu situáciu, ktorú je ťažké reprodukovať inými typmi didaktických materiálov; umožniť žiakom, aby prostredníctvom aktívneho pozorovania cudzej reality prešli od svojich počiatočných, uzavretých predstáv k uvedomeniu si komplexnosti kultúr (Beacco, 2000).

Pojem komunikačnej kompetencie, ako sme už naznačili, odpovedá na otázku: *Čo znamená vedieť jazyk?* Inými slovami, ide o schopnosť človeka používať aktívne jazyk, a nielen poznať informácie o jeho používaní (Benucci, 2014).

Komunikatívna kompetencia

Iba ten, kto má rozvinutú komunikačnú kompetenciu, dokáže používať jazyk skutočným spôsobom. Myšlienka, ktorú táto veta vyjadruje, úzko súvisí s definíciou komunikačnej kompetencie od Hymes, ktorý v roku 1966 rozšíril pojem jazykovej kompetencie o sociálny a pragmatický rozmer. Inými slovami „Komunikačne kompetentný je ten, kto vie, kedy hovoriť, kedy mlčať, o čom hovoriť, s kým, kedy, kde a akým spôsobom.“ (Hymes, 1971). Táto definícia tvorí základ pre moderné chápanie komunikačnej kompetencie v didaktike jazykov.

Používané spôsoby môžu byť nasledovné:

- a) **pragmatický účinný**, teda taký, ktorý prostredníctvom jazyka umožňuje dosiahnuť vlastné spoločenské ciele – tie, kvôli ktorým človek hovorí (kto komunikuje bez cieľa, „hovorí do vetra“).
- b) **sociolingvistický** primeraný, teda prispôbený spoločenskej situácii z hľadiska registra (formálny, neutrálny, neformálny), čo ovplyvňuje výber slovnej zásoby, tón hlasu, oblečenie, interpersonálnu vzdialenosť a gestikuláciu. Ak je výber registra nevhodný, hrozí, že sa nedosiahnu pragmatické ciele, pretože komunikačná výmena sa môže prerušiť alebo sa u partnera vytvorí vzťahová či psychologická bariéra.

- c) **jazykovo komunikačne korektný** : „ jazykový odev robí človeka“, mohli by sme parafrázovať známe príslovie. Najmä v angličtine pozorujeme postupný ústup dôrazu na jazykovú správnosť, no od úrovne B1 a vyššie v každom jazyku platí, že správnosť posilňuje kvalitu interakcie.

Efektivita, primeranosť a správnosť sú tri hlavné kritériá hodnotenia ovládania jazyka (Serragiotto, 2016). Tieto tri parametre sa často používajú pri hodnotení jazykových prejavov (ústnych aj písomných), najmä v kontexte výučby cudzích jazykov a jazykových skúšok (napr. CEFR). Nasledujúca tabuľka predstavuje tri základné parametre, ktoré sa používajú pri hodnotení ovládania cudzieho jazyka:

Tabuľka 2: Parametre hodnotenia cudzích jazykov

parameter	definícia	príklad použitia
efektivita	schopnosť dosiahnuť komunikačné ciele	úspešné vyjadrenie myšlienky
primeranosť	prispôsobenie sa sociálnemu a kultúrnemu kontextu	použitie formálneho jazyka na pracovnom stretnutí
správnosť	jazyková presnosť a gramatická správnosť	bezchybné použitie gramatiky a slovnej zásoby

Zdroj: vlastné spracovanie

Inovácia komunikačného prístupu spočíva v uznaní, že komunikačná kompetencia nie je len teoretická znalosť jazyka, ale mentálna realita, ktorá sa prejavuje v reálnom svete, v autentických kontextoch, kde sa jazyk používa na dosiahnutie komunikačného cieľa. Tento prístup zdôrazňuje používanie jazyka v zmysluplných situáciách, podporuje interakciu, vyjednávanie významu a prispôsobenie sa spoločenskému a kultúrnemu kontextu (Balboni, 2022). V kognitívnej štruktúre jednotlivca možno identifikovať tri základné zložky poznania, ktoré predstavujú autonómne, no interagujúce „gramatiky“ schopné transformácie na funkčné kompetencie generujúce komunikačnú performanciu. Prvú zložku tvorí **jazyková kompetencia**, ktorá je definovaná ako internalizovaný súbor pravidiel umožňujúcich tvorbu a interpretáciu gramaticky správnych výpovedí v rámci daného jazykového systému (Chomsky, 1965; Hymes, 1972). Druhú zložku predstavujú **mimojazykové kompetencie**, ktoré zahŕňajú gestikuláciu, mimiku, posturálne signály), proxemiku (riadenie interpersonálnej vzdialenosti) a symbolické využívanie objektov v komunikácii, pričom tieto modalities významne ovplyvňujú pragmatickú interpretáciu verbálneho prejavu a sú nevyhnutné pre efektívnu interakciu v interkultúrnych kontextoch (Argyle, 1988; Hall, 1966). Treťou

zložkou je **encyklopedicko-kultúrna kompetencia**, ktorá zahŕňa implicitné poznatky o sociálnych normách, hodnotových systémoch a kultúrnych referenciách, čím umožňuje správnu pragmatickú interferenciu a adaptáciu komunikácie na špecifické diskurzívne situácie (Balboni, 2022). Tieto tri komponenty sa v procese komunikácie aktivujú simultánne a synergicky, pričom ich integrácia predstavuje základ pre rozvoj komplexnej komunikačnej kompetencie v rámci súčasných glotodidaktických prístupov.

V rámci súčasnej glotodidaktiky sa jazykové zručnosti neobmedzujú výlučne na tradičné štyri alebo päť makro-zručností (počúvanie, čítanie, písanie, hovorenie – monologické aj dialogické formy), ale zahŕňajú aj tzv. zručnosti transformačné, ktoré reflektujú kognitívne operácie aplikované na jazykový materiál. Medzi tieto patrí schopnosť zhrnúť text, parafrázovať, prekladať, robiť si poznámky, ako aj písať podľa diktátu. Tieto zručnosti predstavujú vyššiu úroveň spracovania jazykového vstupu a výstupu, keďže vyžadujú nielen jazykovú kompetenciu, ale aj metakognitívne a pragmatické schopnosti spracovania informácií v rôznych komunikačných situáciách. Vo pedagogickej praxi sú tieto zručnosti považované za integrálnu súčasť komplexnej jazykovej kompetencie, pričom ich rozvoj je nevyhnutný pre efektívnu jazykovú socializáciu a akademickú úspešnosť študenta. Balboni (2022) a D'Annunzio zdôrazňujú, že tieto zručnosti sú súčasťou tzv. integrovaných jazykových kompetencií, ktoré presahujú dichotómiu receptívnych a produktívnych schopností a vyžadujú didaktické prístupy zamerané na funkčné používanie jazyka v autentických úlohách.

Ústne a písomné texty existujú ako súčasť komunikačných udalostí, ktoré sú determinované súborom sociálnych, pragmatických a kultúrnych pravidiel. Tieto pravidlá regulujú nielen formálnu štruktúru prejavu, ale aj jeho funkčnosť, prijateľnosť a interpretáciu v rámci konkrétneho diskurzívneho kontextu. V súlade s pragmatickým obratom v lingvistike sa text chápe ako dynamický produkt interakcie medzi hovoriacim, poslucháčom a situáciou, pričom jeho význam je konštruovaný v súlade s normami daného jazykového a kultúrneho spoločenstva (Austin, 1962; Searle, 1969; Balboni, 2022).

Didaktické implikácie vo vyučovaní jazykov

Jedným z najviac zanedbávaných aspektov pri tvorbe materiálov na vyučovanie cudzích jazykov sú **neverbálne gramatiky**. V jazykových učebniciach sú neverbálne gramatiky často redukované len na okrajové poznámky, bez hlbšej analýzy alebo systematického začlenenia do didaktického sylabu. Ako upozorňuje Balboni (2022), komunikačnú kompetenciu nemožno plnohodnotne rozvíjať bez uvedomenia si neverbálnych kódov, ktoré sú integrálnou súčasťou komunikačných aktov a sú výrazne ovplyvnené kultúrnym kontextom. Analýza najrozšírenejších učebníc (ktorých) však ukazuje, že pozornosť sa stále sústreďuje predovšetkým na

verbálnu gramatiku a kanonické jazykové zručnosti, zatiaľ čo neverbálne kódy sú spracované povrchné alebo úplne vynechané. Táto didaktická medzera obmedzuje rozvoj skutočne interkultúrnej a pragmatickej kompetencie, čím redukuje jazyk na abstraktný systém, oddelený od jeho reálneho použitia. Kontextové kompetencie zohrávajú významnú úlohu v súčasných sylaboch výučby cudzích jazykov. Práca s nimi je prítomná v rôznych fázach didaktických jednotiek, no len zriedkavo sú predmetom systematickej reflexie ako „gramatiky“.

Výnimku predstavuje **sociolingvistická gramatika**, ktorá sa však obmedzuje prevažne na variácie skôr na možnosti využitia registrov a okrajové poznámky o geografických makro-variáciách. Tento redukcionistický prístup oslabuje potenciál kontextových kompetencií ako integrálnej súčasti komunikačnej kompetencie, najmä v interkultúrnych a pragmatických dimenziách výučby.

Taktiež **pragmalingvistická kompetencia** predstavuje základný pilier súčasných sylabov výučby cudzích jazykov, keďže umožňuje študentom nielen produkovať formálne správne výpovede, ale aj konať jazykovo primerane v rôznych komunikačných situáciách. Napriek jej centrálnej úlohe však zostáva reflexia nad pojmami ako komunikačný akt a komunikačný ťah v didaktickej praxi často zanedbaná. Tieto pojmy, ktoré sú kľúčové pre pochopenie dynamiky interakcie a výstavby diskurzu, sú v učebniciach a metodických materiáloch buď zjednodušené, alebo úplne absentujú.

Záver

Niektoré jazykové zručnosti sú v didaktike cudzích jazykov eliminované až ignorované. Príkladom môže byť zručnosť vytvárať poznámky v cudzom jazyku, ktorá je pritom mimoriadne užitočná v akademickom aj profesijnom kontexte. Iné zručnosti sú naopak deformované – teda používané spôsobom, ktorý je v rozpore s ich pôvodnou komunikačnou funkciou. Typickým príkladom je využívanie diktátov, zhrnutí, slohových prác či prekladov výlučne na účely jazykového testovania, namiesto, aby boli využívané ako autentické nástroje spracovania a produkcie významu. Tento prístup vedie k formalizácii a odcudzeniu jazykových činností, ktoré by mali byť v skutočnosti funkčné, kontextualizované a zmysluplné (Di Sabato, 2020). Analýza vzdelávacích cieľov vo vyučovaní cudzích jazykov poukazuje na potrebu ich jasného a funkčného vymedzenia v súlade s požiadavkami modernej jazykovej edukácie. Potvrdzuje sa, že tradičný dôraz na formálnu správnosť už nepostačuje – aktuálna didaktická prax vyžaduje integráciu pragmatických, sociolingvistických a interkultúrnych dimenzií. Výsledky poukazujú na **potrebu prehodnotiť jazykové kurikulum** a metodiku jeho tvorby tak, aby reflektovali komplexnosť komunikačnej kompetencie a zároveň umožnili flexibilitu vo výučbe cudzieho jazyka v praxeologickom využití.

Bibliografia

- Argyle, M. (1988). *Bodily Communication*. New York: Methuen, 1988. 363 s. ISBN 978-0-416-38140-5.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. In: Urmson, O. et al. (Eds.). & Marina Sbisa. Harvard University, 1962. 192 s. ISBN 978-0-67-441152-4.
- Balboni, P. E. (2022). *The saurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video*. Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press, 2022. 496 s. ISBN 978-88-6969-607-7.
- Balboni, P. E. (2023). *Le nuove sfide di Babele insegnare le lingue nelle società liquide*. Milano: D Scuola, 2023. 171 s. ISBN 978-8-86-008882-6.
- Beacco, J. C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*. Vanves: Hachette Livre, 2000. 192 s. ISBN: 2-01-155157-9.
- Benucci, A. (2014). Italiano L2 e interazioni professionali. UTET Università, 2014. 336 s. ISBN 978-8-86-008427-9.
- Eidenhiller, U. Ch. (1998). La competenza interculturale. In: Carlo Serra (a cura di), *C'era una volta il metodo*. Rím: Carocci Editore, 1998, s. 209–222.
- Hymes, Dell H. (1971). On Communicative Competence. In: *Sociolinguistics: Selected Readings*. University of Pennsylvania Press Philadelphia, 1971. 269–293 s. ISBN 978-0-14-080343-0.
- Di Sabato, B. (2020). La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue. In: *Glottodidattica*, 2020, 1(1), 1-14. ISSN 1970-1861.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. Doubleday & Company, Inc., 1966. 215 s. ISBN 978-0-38-505356-3.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1965. 251 s. ISBN 978-0-262-53007-1.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press, 1969. 203 s. ISBN 978-0-52-107184-0. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173438>
- Serragiotto, G. (2000). *La glottodidattica: una via italiana*. Perugia: Guerra Edizioni, 2000. 160 s. ISBN 88-7-715552-4.
- Serragiotto, G. (2016). *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Bonacci Editore, 2016. 192 s. ISBN 978-8-82-012873-9.

PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD.

Katedra cudzích jazykov

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

viera.nagy@ku.sk