

KOMPARATÍVNA ANALÝZA. ROZVOJ INTERAKČNEJ KOMPETENCIE V UČEBNICIACH POLŠTINY A SLOVENČINY¹

COMPARATIVE ANALYSIS. THE DEVELOPMENT OF INTERACTION COMPETENCE IN POLISH AND SLOVAK LANGUAGE TEXTBOOKS

Mateusz Bednarczyk

Inštitút slovakistiky a mediálnych štúdií, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

mateusz.bednarczyk@smail.unipo.sk

Abstract: This paper presents a comparative analysis of two language textbooks, Hurra po polsku and Krížom-Krážom, with respect to the development of interactional competence. The study examines how each textbook integrates dialogue materials, communicative routines, and sociocultural elements into the learning process. The analysis also considers the potential of each textbook for independent learner use and the extent to which pragmatic skills are developed. The findings highlight differences in methodology, concerning the presentation of dialogues, and the inclusion of sociocultural components into teaching materials. Implications for language teaching and material selection are discussed, emphasizing the need for deliberate design to foster interactional competence effectively.

Key words: pragmatic competence, interactional competence, Slovak as a foreign language

Úvod

V súčasnosti sa problematika výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka dostáva do popredia odborného záujmu. Predkladaný príspevok sa preto zameriava na komparatívnu analýzu učebníc poľštiny a slovenčiny ako cudzieho jazyka.

Interakčná kompetencia sa definuje ako dynamická schopnosť zúčastňovať sa jazykovej výmeny, ktorá zahŕňa formálne aj sociálne aspekty rozhovoru (porov. Huang, 2016, s. 187 – 225), resp. ako „schopnosť spolupodieľať sa na interakcii účelným a zmysluplným spôsobom“ (Galaczi – Taylor, 2018, s. 226). Teoretickým východiskom nášho článku sú deskriptory stanovené v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky (SERR, 2022). SERR je všeobecne známy a akademickou aj lektorskou komunitou využívaný model opisu deskriptorov merajúcich úroveň pokročilosti učiaceho sa. V akademickom roku 2024/2025 sme realizovali sériu workshopov zameraných na rozvoj pragmatickej kompetencie učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk (SakoCJ). Workshopy sa uskutočnili v Poľsku, okrem iného aj na Jagelovskej univerzite v Krakove. Dodatočným cieľom nášho výskumu je zistiť, do akej miery učebnice reflektujú rozvoj pragmatickej kompetencie a ktoré jej komponenty sú v nich zastúpené. Vzhľadom na potrebu spoľahlivého referenčného rámca sme sa rozhodli náš výskum vo veľkej miere oprieť o opis kompetencií a ich deskriptorov v SERR (2022). V ďalšej časti textu poukazujeme aj na doplňujúce aspekty a teoretické východiská, ktoré sú osobitne významné pre rozvoj interakčnej kompetencie učiaceho sa.

Komunikačnú jazykovú kompetenciu možno klasifikovať rôznymi spôsobmi, v jednotlivých prístupoch sa však vymedzujú štyri hlavné aspekty: strategická kompetencia, lingvistická kompetencia, pragmatická kompetencia (zahŕňajúca diskurzívnu aj funkčnú kompetenciu) a sociokultúrna kompetencia (vrátane sociolingválnej kompetencie). SERR (2022, s. 129) vymedzuje jednotlivé deskriptory pre spomínané aspekty komunikačnej jazykovej kompetencie v rámci troch parametrov: „jazyková kompetencia“, „pragmatická

¹ Financované EÚ NextGenerationEU prostredníctvom Plánu obnovy a odolnosti SR v rámci projektu č. 09I03-03-V05-00006.

kompetencia“ a „sociolingválna kompetencia“. Tieto parametre opisu sú vzájomne prepojené, nejde o samostatné „komponenty“ a nemožno ich od seba izolovať (porov. SERR, 2022, s. 129).

Vzhľadom na interakčnú kompetenciu budeme našu pozornosť venovať najmä sociolingválnej a pragmatickej kompetencii. Hlavným východiskom opisu budú informácie uvedené v SERR (2022) a naša predošlá štúdia, v ktorej sme analyzovali rečový akt ospravedlnenia (Ivanová – Bednarczyk, 2025).

Komunikačné jazykové kompetencie v SERR

Sociolingválna kompetencia zahŕňa súbor vedomostí a zručností nevyhnutných na zvládanie sociálneho aspektu jazykového používania (SERR, 2022, s. 136). Keďže jazyk predstavuje sociokultúrny fenomén, mnohé prvky obsiahnuté v SERR, najmä tie, ktoré sa viažu na jeho sociokultúrnu dimenziu, sú relevantné aj pre oblasť sociolingválnej kompetencie. V kontexte príspevku sa však naša pozornosť sústreďuje na tie otázky, ktoré sa priamo týkajú samotného používania jazyka: jazykové indikátory sociálnych vzťahov, zdvorilostné konvencie, rozdiely v registri, ako aj dialekt a prízvuk (porov. SERR, 2022, s. 136). Stupnica pracuje s týmito kľúčovými konceptmi: používanie zdvorilostných foriem a povedomie o zdvorilostných konvenciách; realizácia jazykových funkcií vhodným spôsobom (na nižších úrovniach v neutrálnom registri); socializácia, dodržiavanie základných zdvorilostných postupov na nižších úrovniach bez toho, aby bolo potrebné, aby sa partner(i) správal(i) inak (od úrovne B2 vyššie), a používanie idiomatických výrazov, alúzií a humoru (na úrovniach C); rozpoznávanie sociokultúrnych signálov, najmä tých, ktoré poukazujú na rozdiely, a primerané reakcie na ne; osvojenie si vhodného registra (od úrovne B2 vyššie) (porov. SERR, 2022, s. 136).

Lingvistická kompetencia sa týka používania jazyka (inými slovami, „správneho používania jazyka“), a teda jazykových prostriedkov a znalosti jazyka ako systému, zatiaľ čo pragmatická kompetencia sa týka skutočného používania jazyka pri (spolu)vytváraní textu. Pragmatická kompetencia sa primárne vzťahuje na znalosť princípov používania jazyka učiacim sa, podľa ktorých sú spôsoby vyjadrenia: organizované, štruktúrované a usporiadané („diskurzívna kompetencia“); používané na realizáciu komunikačných funkcií („funkčná kompetencia“); usporiadané podľa interakčných a transakčných schém („dizajnová kompetencia“, t. j. kompetencia organizovať text) (porov. SERR, 2022, s. 137).

Diskurzívna kompetencia sa týka schopnosti vytvárať texty vrátane všeobecných aspektov, ako sú „rozvíjanie témy“, „koherencia a kohézia“, a v oblasti interakcie ide o schopnosť uplatňovať kooperatívne princípy a adekvátne „striedanie replík“. Funkčná kompetencia zahŕňa „flexibilitu“ pri používaní vlastného repertoáru a pri výbere vhodných sociolingvistických prostriedkov. Znalosť interakčných a transakčných schém súvisí aj so sociokultúrnou kompetenciou. Okrem toho pragmatická kompetencia zahŕňa „význam, ktorý hovoriaci prisudzuje slovám a výrazom v kontexte“ na rozdiel od „vetného/slovníkového významu“ slov a výrazov. Presné vyjadrenie toho, čo chce človek povedať, si teda vyžaduje ďalší aspekt pragmatickej kompetencie, a to „obsahovú presnosť“ (porov. SERR, 2022, s. 138).

Napokon, každé vyjadrenie je založené na plynulosti. Tento pojem sa spravidla interpretuje dvoma vzájomne sa dopĺňajúcimi spôsobmi. V prvom, holistickom ponímaní ide o schopnosť hovoriaceho alebo znakujúceho formulovať (aj zložitú) výpoveď. Takéto širšie chápanie sa odzrkadľuje vo vyjadreniach typu „je veľmi výrečný hovoriaci“ alebo „jeho ruština je veľmi plynulá“ a naznačuje schopnosť hovoriť či znakováť súvislejšie, obsahovo primerane a v rozmanitých kontextoch. V užšom, technickom význame sa plynulosť chápe ako hovorenie alebo znakovanie bez prerušovania toku reči/radu znakov, t. j. bez rušivých prestávok a dlhších páuz v rečovom prejave (porov. SERR, 2022, s. 138).

Deskriptory pragmatickej kompetencie

Flexibilita označuje schopnosť adaptovať osvojený jazyk na nové komunikačné situácie a vyjadrovať myšlienky rozličnými spôsobmi. Stupnica pracuje s týmito kľúčovými konceptmi: tvorivé vytváranie nových kombinácií naučených prvkov (najmä na nižších úrovniach); prispôsobovanie jazykového prejavu konkrétnej situácii a zmenám smerovania rozhovoru či diskusie; preformulovanie myšlienok rôznymi spôsobmi s cieľom ich zdôraznenia, vyjadrenia miery istoty a stupňa záväzku a eliminovania nejednoznačnosti (porov. SERR, 2022, s. 138).

Striedanie replík sa vzťahuje na schopnosť prevziať diskurzívnu iniciatívu. Túto kompetenciu možno vnímať buď ako interakčnú stratégiu (prevzatie slova), alebo ako integrálnu súčasť diskurzívnej kompetencie. Stupnica pracuje s týmito kľúčovými konceptmi: iniciovanie, udržiavanie a ukončovanie rozhovoru; vstupovanie do prebiehajúcej interakcie či diskusie, často prostredníctvom prefabrikovaných výrazov, prípadne s cieľom získať čas na premyslenie odpovede (porov. SERR, 2022, s. 139).

„Rozvíjanie témy“ sa zameriava na spôsob logickej prezentácie myšlienok v texte a ich vzájomného prepájania v rámci zreteľnej rétorickej štruktúry. Zahŕňa aj rešpektovanie príslušných diskurzívnych konvencií. Stupnica pracuje s týmito kľúčovými konceptmi: rozprávanie príbehu a rozvíjanie narácie (nižšie úrovne); rozvíjanie textu prostredníctvom primeraného rozširovania a podopretia myšlienok napríklad ilustratívnymi príkladmi; budovanie argumentácie (najmä na úrovniach B2 až C1) (porov. SERR, 2022, s. 139).

Koherencia a kohézia sa týkajú spôsobu, akým sú jednotlivé časti textu prepojené do súdržného celku prostredníctvom jazykových prostriedkov, ako sú referencia, substitúcia, elipsa a ďalšie formy textovej kohézie, ako aj logické a časové spojky či iné diskurzívne markery. Kohézia i koherencia pôsobia na úrovni vety alebo výpovede, ako aj na úrovni celého textu. Stupnica pracuje s týmito kľúčovými konceptmi: prepájanie prvkov najmä prostredníctvom logických a časových konektorov; spájanie odsekov s cieľom zvýrazniť štruktúru textu; variovanie kohéznych prostriedkov s cieľom obmedziť počet „neobratných“ spojovacích výrazov (úroveň C) (porov. SERR, 2022, s. 140).

„Obsahová presnosť“ sa vzťahuje na schopnosť precízne vyjadriť zamýšľaný obsah. Ide o mieru, do akej je používateľ alebo učiaci sa schopný sprostredkovať detaily a významové nuansy a vyhnúť sa skresleniu vlastného ideálne zamýšľaného významu. Stupnica pracuje s týmito kľúčovými konceptmi: typ situácie a informácií (A1 až B1), pričom od úrovne B2 už bez výrazných obmedzení, keď používateľ/učiaci sa dokáže spoľahlivo komunikovať detaily aj v náročnejších situáciách; miera detailnosti a presnosti poskytovaných informácií; schopnosť bližšie vymedziť, zdôrazniť a odlíšiť pravdepodobnosť, záväzok, presvedčenie a pod. (porov. SERR, 2022, s. 141).

Plynulosť má širšie, holistické chápanie (= pohotový hovoriaci) a užšie, technickejšie, psycholingvistické chápanie (= pohotový prístup k vlastnému jazykovému repertoáru). Širšie poňatie by zahŕňalo aj „obsahovú presnosť“, „flexibilitu“ a do určitej miery aj „rozvíjanie témy“ a „koherenciu/kohéziu“. Stupnica pracuje s týmito kľúčovými konceptmi: schopnosť produkovať výpovede aj napriek váhaniu a pauzám (nižšie úrovne); schopnosť udržať dlhší prejav alebo rozhovor; ľahkosť a spontánnosť vyjadrovania (porov. SERR, 2022, s. 142).

Interakčné stratégie

Pre náš výskum sú zaujímavé aj opisy interakčných stratégií. Ponúkajú sa tu tri stupnice deskriptorov: „striedanie replík“, „spolupráca“ a „žiadosť o objasnenie“. V tejto časti vynechávame škálu „striedanie replík“, keďže sa už objavila v časti venovanej „pragmatickej kompetencii“ (porov. SERR, 2022, s. 87 – 90).

V rámci škály „spolupráca“ sa rozlišujú dva rozmery: kognitívne stratégie zahŕňajúce rámcovanie, plánovanie a organizáciu obsahovej zložky a kolaboratívne stratégie zamerané na zvládanie interpersonálnych a vzťahových aspektov interakcie. V časti venovanej mediácii sú tieto dve dimenzie ďalej rozpracované v nových stupniciach pre kognitívne stratégie („spolupracovať pri konštruovaní významu“) a kolaboratívne stratégie („uľahčovať kolaboratívnu interakciu s členmi a členkami príslušnej skupiny“) (porov. SERR, 2022, s. 87).

Škála „spolupráca“ sa týka kolaboratívnych diskurzívnych postupov smerujúcich k rozvíjaniu diskusie. Stupnica pracuje s týmito kľúčovými konceptmi: uisťovanie sa o porozumení (na nižších úrovniach), schopnosť poskytovať spätnú väzbu a nadväzovať vlastným príspevkom na predchádzajúce príspevky hovoriacich alebo znakujúcich (na vyšších úrovniach), zhrnutie toho, k čomu sa v diskusii dospelo s cieľom zhodnotiť jej priebeh (úrovne B), ako aj podnecovanie ostatných k zapojeniu sa do diskusie (porov. SERR, 2022, s. 88).

„Žiadosť o objasnenie“ sa zameriava na vstupovanie do interakcie s cieľom dať najavo, či účastník komunikácie rozumie alebo nerozumie, a kľásť doplňujúce otázky na overenie pochopenia konkrétnych bodov. Stupnica pracuje s týmito kľúčovými konceptmi: signalizovať porozumenie alebo problém s porozumením (nižšie úrovne), žiadosť o zopakovanie informácie, ako aj kladenie doplňujúcich otázok na overenie porozumenia alebo získanie podrobnejších informácií (porov. SERR, 2022, s. 89).

Na základe uvedených informácií z SERR (2022) vidíme, že interakčná kompetencia je veľmi komplexná a závisí od viacerých zručností, ktoré sa postupne vyvíjajú v procese učenia sa cudzieho jazyka.

Ďalšie teoretické východiská

Medzijazyková pragmatika sa zameriava na skúmanie vývinu pragmatického systému v medzijazyku učiaceho sa v procese osvojovania si druhého alebo cudzieho jazyka (L2) (porov. Kasper – Schmidt, 1996; Bardovi-Harlig, 1999). V rámci teórie osvojovania si druhého jazyka (*second language acquisition*, SLA) sa zdôrazňuje, že úspešná komunikácia v L2 nie je podmienená výlučne zvládnutím gramatických štruktúr a lexikálnej zásoby, ale aj schopnosťou adekvátne využívať jazykové prostriedky v rozmanitých sociálnych a situačných kontextoch. Táto schopnosť sa v odbornej literatúre označuje ako pragmatická kompetencia.

Podľa Kasperovej – Dahla (1991) predstavuje medzijazyková pragmatika oblasť výskumu medzijazyka, ktorá sa zaoberá porozumením a produkciou rečových aktov a skúma proces osvojovania pragmatických znalostí v L2. Pragmatická kompetencia, definovaná ako schopnosť realizovať jazykové prostriedky v súlade so sociálnymi funkciami komunikácie, sa v súčasných lingvodidaktických a akvizičných koncepciách považuje za integrálnu zložku komunikačnej kompetencie (porov. Bachman – Palmer, 1996; Canale – Swain, 1980).

Viaceré teoretické štúdie i empirické výskumy poukazujú na to, že rozvoj pragmatickej kompetencie prebieha spravidla pomalšie než rozvoj lexikálnej a morfosyntaktickej kompetencie. Dôsledkom môže byť absencia niektorých funkčných indikátorov komunikačného zámeru v prejavoch učiacich sa v L2 (porov. Zuloaga, 2017). Proces osvojovania pragmatických schopností je navyše spojený s viacerými ťažkosťami. Tie sú spôsobené jednak dominanciou gramaticko-lexikálneho zamerania vo výučbe, jednak nedostatkom autentického jazykového inputu, najmä v oblasti hovoreného diskurzu (porov. Limberg, 2015).

Osvojenie pragmatickej kompetencie predpokladá schopnosť integrovať jazykové formy, ich významy a funkcie s ohľadom na komunikačný kontext a účastníkov komunikácie (porov. Levinson, 1983; Mey, 2001). Tento proces má výrazný sociokultúrny rozmer: vzťahy medzi formou, významom a funkciou sa v jednotlivých kultúrnych prostrediach líšia. Hoci

určité pragmatické funkcie možno považovať za univerzálne, jazykové prostriedky ich realizácie a interpretácie sú kultúrne podmienené a vykazujú značnú variabilitu (porov. Blum-Kulka – House – Kasper, 1989). Oboznámenie sa so sociálnymi konvenciami a normami jazykového správania je preto nevyhnutnou súčasťou procesu učenia sa L2.

Dva kľúčové pojmy, ktoré zohrávajú zásadnú úlohu v oblasti medzijazykovej pragmatiky, sú „rečové akty“ a „pragmatické rutiny“. Rečové akty predstavujú jazykové prejavy, ktoré neplnia iba informačnú funkciu, ale zároveň realizujú určitú komunikačnú činnosť. Teoretické základy tejto koncepcie položili Austin – Searle (1979), ktorí rozlíšili lokučný, ilokučný a perlokučný akt. Lokučný akt spočíva v produkcii formálne a sémanticky koherentnej výpovede, ktorá je foneticky a gramaticky správna a nesie význam (porov. Hirschová, 2013). Ilokučný akt sa viaže na komunikačný zámer hovoriaceho, zatiaľ čo perlokučný akt reflektuje účinok výpovede na adresáta. V reálnej komunikácii lokučný akt nefunguje izolovane, ale je súčasťou ilokučného aktu.

Searlova (1979) klasifikácia rozlišuje päť základných typov ilokučných aktov: asertívne, direktívne, komisívne, expresívne a deklaratívne. Asertívne akty slúžia na konštatovanie a opis reality; direktívne akty vyjadrujú snahu hovoriaceho ovplyvniť správanie adresáta; komisívne akty vyjadrujú záväzok hovoriaceho k budúcej činnosti; expresívne akty signalizujú emocionálny postoj hovoriaceho; deklaratívne akty majú potenciál meniť spoločenskú realitu.

Pragmatické rutiny sa definujú ako vysoko konvencionalizované jazykové prostriedky, ktorých použitie je viazané na relatívne štandardizované komunikačné situácie (porov. Coulmas, 1981). Bardovi-Harlig (2012) obmedzuje pragmatické rutiny na výpovede pozostávajúce minimálne z dvoch morfém, zatiaľ čo funkčne orientované prístupy nekladú dôraz na morfematickú štruktúru, ale na realizáciu ilokučnej sily, čo umožňuje zahrnúť medzi pragmatické rutiny aj jednoslovné výpovede (porov. Tajeddin et al., 2017, s. 1 – 21). V českej a slovenskej lingvistickej tradícii sa namiesto tohto termínu používa označenie *komunikačné výpovedné formy* (porov. Grepl – Karlík, 1998).

Výskumy poukazujú na to, že nerodení hovoriaci využívajú pragmatické rutiny spravidla menej frekventovane než rodení hovoriaci, resp. ich repertoár býva obmedzený. V niektorých prípadoch dochádza k ich individuálne podmienenému, idiosynkratickému používaniu, ktoré sa odchyľuje od ustálených konvencií cieľového jazyka (porov. Bardovi-Harlig, 2009).

Metodológia výskumu

V našom výskume podrobujeme analýze učebnice poľštiny ako cudzieho jazyka a slovenčiny ako cudzieho jazyka, konkrétne učebnice *Hurra!!! po polsku 1* a *Krížom-krážom A1*, a to vzhľadom na ich vysokú popularitu. Ide o učebnice bežne používané na jazykových kurzoch pre úroveň A1, ktoré sú určené pre medzinárodné skupiny študentov, a preto predstavujú najvhodnejšiu dvojicu v rámci porovnávacej analýzy. Analýze sú podrobené jednotlivé lekcie zahrnuté v spomínaných učebniciach: *Hurra!!! po polsku 1* (lekcie 0 – 9), *Krížom-krážom A1* (lekcie 1 – 5). Výber lekcí odôvodňujeme podobným lexikálno-gramatickým materiálom, čo umožňuje porovnanie reprezentácie obsahov rozvíjajúcich pragmatickú a sociolingválnu kompetenciu bez vplyvu faktorov vyplývajúcich z relatívneho nedostatku rozdielov v situačno-funkčnom repertoári poľštiny a slovenčiny.

Kvantifikácia analyzovaného materiálu bola realizovaná prostredníctvom systematicky koncipovanej obsahovej analýzy, pričom jednotlivé kategórie boli vopred teoreticky vymedzené a následne operacionalizované pre potreby výskumu. Výskyty sledovaných javov boli identifikované v učebnicovom korpuse a zaznamenávané na princípe frekvenčného výskytu, pričom každá relevantná jednotka bola započítaná ako samostatná výskytová

jednotka. Získané údaje boli následne spracované do prehľadovej tabuľky, ktorá umožňuje ich kvantitatívne zhodnotenie a komparáciu v rámci analyzovaného materiálu.

Základnými jednotkami našej analýzy vo výskume sú dialóg (definujeme ho ako rozhovor medzi dvoma alebo viacerými osobami, pri ktorom si navzájom vymieňajú názory, informácie alebo pocity), modelová komunikačná situácia (krátky, účelovo vytvorený úsek komunikácie obmedzený počtom replík), cvičenie (štrukturovaná aktivita), metapragmatický komentár (poznámka alebo vysvetlenie, ktoré hovorí o tom, ako sa má jazyk použiť v danej komunikačnej situácii; návod, pravidlo alebo vysvetlenie ku komunikácii). Skúmame, či učebnica tieto jednotky obsahuje, a ak áno, v akej miere sú zastúpené. Zámerom analýzy je zistiť, do akej miery učebnice zahŕňajú všetky nami identifikované jednotky, ktoré typy sú preferované a akým spôsobom sú didakticky spracované, t. j. či prostredníctvom explicitnej alebo implicitnej prezentácie.

V prvej časti našej analýzy sa zameriavame na pragmatické rutiny, konkrétne na ich počet. Ďalšou etapou výskumu je posúdenie toho, či analyzované učebnice reflektujú rozdiel medzi formálnou a neformálnou komunikáciou, či explicitne vysvetľujú používanie zdvorilostných foriem a či poskytujú relevantný kontext (napr. sociálny status, vek, typ vzťahu medzi komunikantmi). Inými slovami, cieľom je overiť, či učebnica sprostredkúva nielen spôsob, ako sa niečo jazykovo realizuje, ale aj dôvody, prečo sa dané vyjadrenia používajú v konkrétnych komunikačných situáciách. Pozornosť bude venovaná aj identifikácii sociolingválnych prvkov súvisiacich s reáliami a kultúrnymi špecifikami, ktoré môžu determinovať priebeh a úspešnosť komunikácie. Výsledkom analýzy by mala byť odpoveď na otázky: Rozvíja niektorá z učebníc pragmatickú kompetenciu explicitnejším alebo implicitnejším spôsobom? Zohľadňuje niektorá z nich vo väčšej miere kultúrny kontext komunikácie?

Analýza učebníc

Nižšie uvedená tabuľka prezentuje kvantitatívne výsledky realizovanej analýzy. Jednotlivé časti lekcí boli klasifikované na základe vopred stanovených analytických jednotiek (dialóg, modelová komunikačná situácia, cvičenie, metapragmatický komentár a lingvoreálne prvky).

Tabuľka: Analýza učebníc

Kritériá analýzy	<i>Hura!!! po polsku 1</i>	<i>Krížom-krážom 1</i>
pragmatické rutiny	0. 17 1. 17 2. 4 3. 5 4. 6 5. 3 6. 22 7. 7 8. 13 9. 19	1. 30 2. 5 3. 3 4. 6 5. 13
dialóg	0. 0 1. 11 2. 1 3. 1 4. 0 5. 0 6. 2 7. 4 8. 10 9. 9	1. 0 2. 5 3. 5 4. 9 5. 6

modelová komunikačná situácia	0.9 1.2 2.0 3.0 4.2 5.1 6.0 7.1 8.5 9.0	1.25 2.8 3.1 4.4 5.3
cvičenie	0.0 1.11 2.2 3.3 4.5 5.2 6.11 7.6 8.18 9.14	1.1 2.10 3.3 4.2 5.4
metapragmatický komentár	0.0 1.0 2.0 3.0 4.0 5.0 6.0 7.0 8.0 9.0	1.0 2.1 3.0 4.0 5.0
sociolingválne prvky	0.1 1.0 2.2 3.1 4.0 5.1 6.0 7.0 8.4 9.0	1.1 2.3 3.0 4.9 5.3

Pragmatické rutiny boli kvantifikované na úrovni jednotlivých lekcí so započítaním iba nových výskytov. Učebnica *Hura!!! po polsku* obsahuje 113 pragmatických rutín, zatiaľ čo učebnica *Krížom-krážom* 57. Rozdiel sa prejavuje nielen v ich počte, ale aj v spôsobe prezentácie: v učebnici *Krížom-krážom* sú rutiny spracované explicitnejšie a systematickejšie, kým v učebnici *Hura!!! po polsku* existuje riziko ich prehliadnutia bez aktívneho zásahu vyučujúceho.

Hoci učebnica *Hura!!! po polsku* obsahuje vyšší počet dialógov (38), tie sú často dostupné výlučne v audio podobe a netvorí integrálnu súčasť jednotlivých lekcí. Naproti tomu učebnica *Krížom-krážom* obsahuje 25 dialógov, ktoré sú však explicitne začlenené do výučbovej štruktúry a podporujú organizáciu mentálneho rámca konverzácie.

V učebnici *Hura!!! po polsku* bolo identifikovaných 72 cvičení, zatiaľ čo v učebnici *Krížom-krážom* ich bolo 24. Učebnica *Krížom-krážom* však navyše obsahovala aj cvičenia zamerané na písanie textov, ktoré podporovali rozvoj dodatočných zručností v oblasti diskurzívnej kompetencie.

Ďalšou analyzovanou kategóriou boli modelové komunikačné situácie, pričom učebnica *Krížom-krážom* vykazuje ich vyšší výskyt (41) v porovnaní s učebnicou *Hura!!! po*

polsku (25). V analyzovaných materiáloch bol identifikovaný iba jeden metapragmatický komentár, ktorý sa nachádzal v učebnici *Krížom-krážom*.

Poslednou analyzovanou kategóriou boli sociolingválne prvky, ktorých vyšší výskyt bol zaznamenaný v učebnici *Krížom-krážom* (16) v porovnaní s učebnicou *Hura!!! po polsku* (9).

V oboch učebniciach nachádzame prvky, prostredníctvom ktorých si učiaci môžu rozvíjať interakčnú kompetenciu. Poľská aj slovenská učebnica obsahujú dialógy a modelové komunikačné situácie, cvičenia, ako aj komponenty prezentujúce kultúrno-spoločenské reálie. Pomer jednotlivých prvkov sa však líši.

Učebnica *Krížom-krážom* je organizovaná koherentnejším a systematickejším spôsobom, pričom obsah je pravidelne prezentovaný prostredníctvom dialógov; sociopragmatické prvky sú tu spracované explicitnejšie. Naopak, v učebnici *Hura!!! po polsku* sú v porovnaní s *Krížom-krážom* tieto prvky skôr implicitné. V oboch učebniciach sa venuje pozornosť rozlišovaniu formálnosti a neformálnosti, ako aj oficiálnosti a hovorovosti používaného jazyka. Učebnica *Krížom-krážom* ponúka viac obsahu zameraného na prezentáciu spoločensko-kultúrnych reálií, zatiaľ čo učebnica *Hura!!! po polsku* obsahuje väčší počet cvičení orientovaných na rozvoj pragmatickej kompetencie. Nižšie uvádzame príklady analyzovaných prvkov na lepšie pochopenie rozdielov medzi klasifikovanými jednotkami analýzy.

1.

- Cześć. Mam na imię Beata. A ty?
- Mam na imię Anna.
- Bardzo mi miło.
- Miło mi.

(dialóg, *Hura!!! po polsku*, s. 10)

Dialóg prezentuje frekventované pragmatické rutiny.

2.

Johanna: Dobrý deň.

Úradníčka: Dobrý deň. Ako sa voláte?

Johanna: Volám sa Johanna Mark.

Úradníčka: Ako, prosím?

Johanna: Johanna Mark.

Úradníčka: Johanna Mark.

Johanna: Áno, správne.

Úradníčka: Odkiaľ ste?

Johanna: Som z Nemecka.

Úradníčka: Z Nemecka..., moment... Čo študujete?

Johanna: Dizajn.

Úradníčka: Hm, zaujímavé. Študujete po slovensky?

Johanna: Nie, študujem po anglicky, ale učím sa po slovensky.

Úradníčka: Aha..., Nech sa páči, tu je kľúč. Izba číslo 1105 B.

Johanna: Prepáčte, izba číslo...

Úradníčka: ... 1105 B.

Johanna: Ďakujem.

Úradníčka: Prosím.

Johanna: Dovidenia.

Úradníčka: Dovidenia.

(dialóg, *Krížom-krážom*, s. 22)

Dialóg ilustruje formálnu komunikáciu v simulovanej, ale reálnej podobe.

3.

Gratulácia: Všetko najlepšie! Veľa zdravia, šťastia a lásky! Nech sa ti darí!

(modelová komunikačná situácia, *Krížom-krážom*, s. 72)

Modelová komunikačná situácia slúži ako ilustrácia realizácie konkrétnej jazykovej funkcie v presne vymedzenej komunikačnej situácii.

4.

Vyberte otázku pre neformálnu komunikáciu.

Ahoj. Ako sa máš Zuzana? Ahoj. Ako sa máte, Zuzana?

Ahoj, vy ste Zuzana? Ahoj, ty si Zuzana?

Ahoj, ja som Zuzana. A ty? Ako sa voláš?

Ahoj, ja som Zuzana. A vy? Ako sa voláte?

Johanna, odkiaľ si? Johanna, odkiaľ ste?

(cvičenie č. 5, *Krížom-krážom*, s. 23)

Cvičenie slúži na fixáciu tykania/vykania, pričom redukuje autentickú komunikatívnu situáciu na kontrolovaný tréning.

5.

Proszę uzupełnić dialogi, posłuchać nagrania i sprawdzić swoje odpowiedzi.

- Dzień dobry.

- Dzień dobry., jak się pani nazywa?

- Nazywam Marta Nowak, a jak się pan?

- Mam imię Andrzej. Nazywam się Kowalski.

- mi.

- Cześć. się masz?

-, a ty?

- Tak,

- wieczór.

- Dobry wieczór. Jak ma na imię?

- Jestem Jan. A jak ma pani na?

- na imię Monika.

- Cześć. Jestem Anka, ty?

- Piotrek.

- Jak się nazywasz?

- się Wójcik.

(cvičenie č. 5a, *Hura!!! po polsku*, s. 11)

Cvičenie je formálne prepojené s dialógom a umožňuje nácvik jazykových rutín v simulovanom komunikačnom kontexte.

Na základe uvedených príkladov možno konštatovať, že učebnice obsahujú komponenty podporujúce nácvik jazykových prostriedkov, ktoré následne umožňujú realizáciu jazykových funkcií. Učebnice tak integrujú výučbu gramatiky, slovnej zásoby, ako aj jazykových jednotiek, čo prispieva k rozvoju pragmatickej a sociolingválnej kompetencie. Obe učebnice poukazujú na rozdiely medzi formálnou a neformálnou komunikáciou a zároveň upozorňujú na odlišnosti súvisiace so sociálnym statusom, vekom a vzťahom medzi komunikantmi.

Záver

Obe učebnice poskytujú materiály podporujúce rozvoj interakčnej kompetencie, avšak učebnica *Krížom-krážom* pristupuje k tomu systematickejším spôsobom vďaka ucelenej štruktúre lekcí, v ktorých sú dialógy ústredným prvkom a na ktorých je založený celý proces učenia sa jazyka. Na základe týchto dialógov sa následne pracuje prostredníctvom cvičení, ktoré umožňujú upevniť komunikačné rutiny. Opakovanie dialógov zároveň podporuje vytváranie mentálnej štruktúry konverzácie v mysli učiaceho sa.

Naopak, učebnica *Hurra!!! po polsku* rozvíja interakčnú kompetenciu skôr implicitným spôsobom, keďže jednotlivé prvky sú menej explicitne prezentované. Po analýze jednotiek v tejto učebnici možno konštatovať, že zodpovednosť za rozvoj interakčnej kompetencie je do značnej miery presunutá na lektora/lektorku. Učebnica obsahuje množstvo dialógov, často výlučne v audio podobe (dialógy v písanej forme sú často kratšie), je menej vhodná na samostatnú prácu študenta, ak je jej cieľom rozvíjať pragmatickú kompetenciu.

Literatúra

- BACHMAN, Lyle – PALMER, Adrian. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford : Oxford University Press. ISBN 0-19-437148-4.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen. 1999. The interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. In: *Language Learning*, 49(4), s. 677–713. ISSN 0023-8333.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen. 2009. Conventional expressions as a pragmalinguistic resource: Recognition and production of conventional expressions in L2 pragmatics. In: *Language Learning*, 59(4), s. 755–795. ISSN 0023-8333.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen. 2012. Formulas, routines, and conventional expressions in pragmatics research. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, s. 206–227. ISSN 0267-1905.
- BLUM-KULKA, Shoshana – HOUSE, Juliane – KASPER, Gabriele (eds.). 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood : Ablex Publishing Corporation. ISBN 0-89391-371-1.
- CANALE, Michael – SWAIN, Merrill. 1980. Theoretical aspects of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1(1), s. 1–47. ISSN 0142-6001.
- COULMAS, Florian (ed.). 1981. *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. The Hague : Mouton Publishers. ISBN 90-279-3345-1.
- GREPL, Miroslav – KARLÍK, Petr. 1998. *Skladba češtiny*. Olomouc : Votobia. ISBN 80-7198-287-2.
- HIRSCHOVÁ, Milada. 2013. *Pragmatika v češtině*. Praha : Karolinum. ISBN 978-80-246-2172-6.
- HUANG, Hui. 2016. Developing interactional competence in dyadic conversations: Cross-language evidence. In: *Rethinking Second Language Learning*. Bristol : Multilingual Matters, s. 187–225. ISBN 978-1-78309-540-7.

- IVANOVÁ, Martina – BEDNARCZYK, Mateusz. 2025. Simulovaná autenticnosť vo výskume medzijazyka. Čo hovoria dáta z rolových hier o formovaní pragmatickej kompetencie v slovenčine ako L2 – prvé výsledky výskumu. In: *Studia Academica Slovaca*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, s. 68–87. ISBN 978-80-223-6085-2.
- KAMENÁROVÁ, Renáta – ŠPANOVÁ, Eva – ĽOS IVORÍKOVÁ, Helena – MOŠAŤOVÁ, Michaela – KRCHOVÁ, Zuzana – TICHÁ, Hana. 2018. *Krížom-krážom. Slovenčina A1*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4545-3.
- KASPER, Gabriele – DAHL, Merete. 1991. Research methods in interlanguage pragmatics. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), s. 215–247. ISSN 0272-2631.
- KASPER, Gabriele – SCHMIDT, Richard. 1996. Developmental issues in interlanguage pragmatics. In: *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, s. 149–169. ISBN 0-521-45142-1.
- LIMBERG, Holger. 2015. Teaching how to apologize: EFL textbooks and pragmatic input. In: *Language Teaching Research*, 19(6), s. 700–718. ISSN 1362-1688.
- LEVINSON, Stephen. 1983. *Pragmatics*. Cambridge : Cambridge University Press. ISBN 0-521-22245-1.
- MAŁOLEPSZA, Małgorzata – SZYMKIEWICZ, Aneta. 2020. *Hurra!!! Po polsku 1*. Kraków : Prolog. ISBN 978-83-60229-52-1.
- MEY, Jacob. 2001. *Pragmatics: An Introduction* (2nd ed.). Oxford : Blackwell. ISBN 0-631-22347-4.
- SEARLE, John R. 1979. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge : Cambridge University Press. ISBN 0-521-22815-8.
- Spoločný referenčný rámec pre jazyky (SERR). 2022. *Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-282-2.
- TAJEDDIN, Zia – ALEMI, Minoo – PASHMFOROOSH, Roya. 2017. Acquisition of Pragmatic Routines by Learners of L2 English: Investigating Common Errors and Sources of Pragmatic Fossilization. In: *TESL-EJ*, roč. 21, 2017, č. 2, s. 1–21. ISSN 1072-4303.
- ZULOAGA, Margarita Borreguero. 2017. Topic-shift discourse markers in L2 Italian: Paths of acquisition by Spanish speakers. In: *Language, Interaction and Acquisition*, 8(2), s. 173–203. ISSN 1879-1410.