

ČO ROBÍME, KEĎ KOMUNIKUJEME? INTERPRETAČNÁ KOMPETENCIA V DEZINFORMAČNEJ DOBE

MGR. ROMAN SOÓKY, PHD.

Purpose: The aim of the paper is to map the approaches to teaching reading skills applied in schools and to identify the causes and potential effects of the established approaches.

Methodology: The author introduces the concept of ego-linguistics and shows how a subjective perspective can be applied when looking at complex phenomena such as hate speech, disinformation and discriminatory language. Interpretative competence is seen as a tool for distinguishing between the identification of meaning and critical reading, whose absence is one of the reasons why disinformation campaigns are so successful.

Results: The current socio-political situation, which is characterised by a blurring of the boundaries between objective facts and subjective opinions, places high demands on individuals and their ability to navigate in complex situations. Since the fabricators of disinformation campaigns have no interest in factual accuracy, they present social problems in the form of easily digestible stories, thereby exploiting people's appetite to understand the world around them. Traditional reading with comprehension focusing on the grammatical or semantic function of words is therefore no longer sufficient. People need to understand not just the content of a speaker or writer's message but also why they wish to communicate that content.

Conclusions: When considering interpretative competence, it is more useful to think about misinterpretation than disinformation because what is ultimately most important is how an individual puts together a sequence of unique impressions into a comprehensive mosaic of the world which then shapes the character of that individual's communication.

Keywords: reading literacy, critical thinking, interpretative competence, ego-linguistics, disinformation, Slovak language, communication



roman.sooky@juls.savba.sk

Jazykovedný ústav

Ľudovíta Štúra SAV

www.juls.savba.sk

ÚVOD

Súčasná dezinformačná (nazývaná tiež post-pravdivá) doba, ktorá je typická tým, že stiera hranice medzi faktami a názormi, zvyšuje nároky na človeka a jeho primerané pochopenie fungovania sveta. Globalizovaný svet spolu s technologickým pokrokom stupňuje prívál informácií, ktorých efektívne spracovanie si od nás vyžaduje ich aktívnu recepciu, a tá sa nezaobíde bez kritického selektovania. V školstve sa tak do popredia dostáva požiadavka kultivovať čitateľskú gramotnosť, pričom ústredným pojmom agendy sa stáva čítanie s porozumením. Aká je však realita? Nakoľko sme úspešní v rozvíjaní čitateľskej gramotnosti detí? Poskytuje nám zvládnutie techniky čítania s porozumením dostatočnú garanciu, že nepodľahneme dezinformáciám, konšpiračným teóriám či iným manipulatívnym stratégiám? Prečo si občas (vôbec) nerozumieme, hoci hovoríme tým istým jazykom? Ako s tým súvisí naša prirodzená potreba porozumieť svetu okolo nás?

ČÍTANIE S POROZUMENÍM – NEVYHNUTNÝ PREDPOKLAD

Keďže využívanie moderných technológií nachádza svoje uplatnenie v rutine bežného života, duch doby sa musí prirodzene odraziť i vo vzdelávaní. Technologický pokrok, ktorý neprestajne stavia človeka pred nové výzvy, preto nachádza svoje zastúpenie aj v medzinárodnej štúdii PISA. Tá mapuje pripravenosť 15-ročných detí na budúci trh práce. V trojročných cykloch hodnotí úroveň čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti (v roku 2022 i tvorivé myslenie), pričom pre každý cyklus je dominantná iná oblasť (t. j. popri testovaní ostatných gramotností sa jednej z nich venuje špeciálna pozornosť). Výsledky majú jednak slúžiť ako spätná väzba vzdelávaciemu systému zúčastnených krajín, jednak priniesť



námety na zlepšovanie vzdelávacej politiky v konkrétnej krajine.

Samotná čitateľská gramotnosť bola v cykle PISA 2018 (zároveň v tom cykle predstavovala i dominantnú oblasť) definovaná ako „porozumenie, používanie, zhodnotenie textov, uvažovanie o nich a zaangažovanosť čitateľa do čítania s cieľom dosahovania osobných cieľov, rozvíjania vlastných vedomostí a schopností a podieľania sa na živote spoločnosti“ (Miklovičová a Galádová 2023, s. 11). Kým cyklus PISA 2009 zaviedol do svojej definície rozmer **zaangažovaného čitateľa**, čím sa zohľadnila motivácia čítajúcich čítať, či analýzu ich metakognitívnej stratégie (Koršňáková, Kováčová a Heldová 2010), cyklus 2018 zaradil do testovacích položiek aj úlohy zamerané na posúdenie dôveryhodnosti textov a hľadanie alebo prepájanie informácií z nich (porovnaj Miklovičová a Valovič 2019).

Výsledky štúdie PISA tak mapujú úroveň osvojenia si zručností žiakmi, ktorých zvládnutie sa aktuálne považuje vo svete za dôležité nielen pre úspešný budúci vstup na trh práce, ale aj pre samotné prežitie človeka v 21. storočí. V tom spočíva zásadný prínos PISA v porovnaní napr. s výsledkami z Testovania 9. Tie indikujú, nakoľko si žiaci zvládli osvojiť zručnosti z pohľadu národného kurikula, ktorého obsahové a výkonové štandardy však už nedokážu natoľko promptne zohľadňovať dynamiku doby.

Nielenže sa zatiaľ slovenskému vzdelávaciemu systému nedarí dostatočne rozvíjať čitateľskú gramotnosť detí, ale Slovensko sa už dlhodobo objavuje v rebríčku pod priemerom krajín OECD, navyše priemerná úspešnosť slovenských detí v tejto oblasti dlhodobo klesá (**PISA 2003**: 469, priemer OECD: 494; **PISA 2006**: 466, priemer OECD: 492; **PISA 2009**: 477, priemer OECD: 494; **PISA 2012**: 463, priemer OECD: 496; **PISA 2015**: 453, priemer OECD: 494; **PISA 2018**: 458, priemer OECD: 487; **PISA 2022**: 447, priemer OECD: 476). Oveľa viac alarmujúcou hodnotou je však podiel 15-ročných detí, ktoré nedosahujú ani základnú úroveň čitateľskej gramotnosti. Do tejto tzv. rizikovej skupiny sa v cykle 2022 prepadlo 35,4 % žiakov, čo predstavuje nárast o 4 percentuálne body oproti cyklu 2018. Podiel slovenských detí v top skupine sa v porovnaní s cyklom 2018 znížil (PISA 2022: 3,4 %; PISA 2018: 4,6 %). Čo to znamená v praxi?

Kým žiak v top skupine dokáže podľa Miklovičovej a Valoviča (2019, s. 36) „*pracovať samostatne, logicky dedukovať, navzájom prepájať informácie z viacerých textov, pracovať s údajmi, ktoré sú preňho*

neznáme, posúdiť informácie, ktoré si môžu navzájom protirečiť, kriticky zhodnotiť zložitý text, ktorý mu nie je obsahovo blízky, využiť znalosti z textu v praxi, odhaliť ‚skryté‘ informácie v texte a spracovať ich, pracovať s predstavami, ktoré môžu byť v rozpore s jeho očakávaniami...‘, žiak v rizikovej skupine dokáže „**maximálne** vyhľadať v texte jednu alebo viac jednotlivých informácií, ktoré sú vyjadrené priamo a bývajú v texte dominantné, rozoznať hlavnú myšlienku alebo autorov zámer v texte, ktorý mu je blízky, spracovať text, v ktorom sa **nenachádzajú žiadne ‚zavádzajúce‘ informácie**“. Ak uvážime, že komunikácia už zo svojej podstaty sociálnej interakcie býva často zaplavená „zavádzajúcimi informáciami“, ktorými si nás naši komunikační partneri „spracúvajú“ vo svoj prospech, schopnosť kriticky selektovať medzi informáciami sa javí ako kľúčová. Ako teda rozvíjame čitateľskú gramotnosť detí?

OD POUČIEK O JAZYKU KU KOMUNIKAČNEJ PRAXI?

Dôkladnému pomenovaniu mnohých problémov spätých s (ne)rozvíjaním čitateľskej gramotnosti v slovenskom školstve sa okrem iných venovali Oľga Zápotočná (2021a, 2021b, 2012) či Ľudmila Liptáková (2022, 2012). Na tomto mieste sa preto pristavíme iba pri jednom aspekte, ktorý nám poslúži ako prostriedok na uchopenie problematiky z novej perspektívy.

Neduh výučby slovenčiny ako prvého jazyka sa najzreteľnejšie odráža v Testovaní 9 zo slovenského jazyka a literatúry. Jeho cieľom je rozlíšiť výkony žiakov podľa toho, nakoľko si osvojili vedomosti, schopnosti či zručnosti predpísané v národnom kurikule. Obsah testu štandardne tvorí jazyková zložka, literárna zložka a zložka čítania s porozumením, avšak v duchu rozlišovacieho testu býva spravidla najpočetnejšie zastúpená jazyková zložka, ktorá preveruje poznatky žiakov o jazykovom systéme. Tu nastáva ten problém. V úsilí pripraviť školákov na testovanie neraz sklznú hodiny slovenčiny do nekonečného rozboru jazykovej formy. V predmete o jazyku a **komunikácii** sa do centra pozornosti kladie „iba“ znalosť jazykového systému (zvyčajne tak, ako je opísaný v prácach zo systematickej jazykovedy), ktorú musia žiaci preukázať

určovaním vetných členov, gramatických kategórií, vymenúvaním rôznych klasifikácií jazykových jednotiek (napr. na znelé a neznelé, ohybné a neohybné, plnovýznamové a neplnovýznamové, abstraktné a konkrétne a pod.). Smutná realita takto nastavenej výučby prvého jazyka spočíva v tom, že deti sa učia poučky o jazyku, pričom jazykovú kompetenciu si rozvíjajú „nejako popritom“ (Miko 1989). Podchvíľou si tak na hodinách o komunikácii (hoci táto priorita mnohokrát ide bokom) vychovávame amatérskych jazykovedcov – aj to iba v duchu stereotypnej predstavy o jazykovede ako o vede, ktorá sa zapodieva len spisovnosťou slov a pravopisnými pravidlami.

Metajazykové poznatky tak prebívajú praktickú znalosť jazyka, ktorú si človek postupne rozvíja jeho používaním. Podobne to vidí aj autorský kolektív nového kurikula, keď upozorňuje na potrebu posilniť vo výučbe prvého jazyka prípravu žiakov na komunikáciu a vzdelávanie, pretože si uvedomuje, že úspech v oboch prípadoch je podmienený primeraným ovládaním hovorenej aj písanej formy jazyka (Pupala a Fridrichová 2022). Kolektív odborníkov v ňom vyzýva, „*aby sa miesto encyklopedických poznatkov o jazyku a literatúre vyučovanie viac zameriavalo na zmysluplné využitie osvojených poznatkov v komunikačnej praxi pri porozumení textu a pri jeho tvorení*“ (s. 27). Namiesto trénovania textových analýz, ktoré by nabádali žiakov upriamovať svoju pozornosť smerom k hlbšiemu, tzv. skrytému významu textov a k ich rôznym funkciám (napr. presvedčacej, informačnej, konverzačnej atď.), venujeme priveľa energie analýzam, ktorými identifikujeme buď len gramatický, a/alebo slovníkový význam slov. Priveľmi tým zotrvávame pri povrchnej analýze jazykových prostriedkov, pričom sa nezamýšľame nad tým, aké má s nami autor textu úmysly. Pestujeme tak **akontextové zmýšľanie o jazyku**, čoho typickým prejavom je napr. v prípade kultivovaného jazykového prejavu splošťovanie problematiky na nekonečné doťahovanie sa o tom, ktoré výrazy sú v slovenčine (ne)spisovné. Hoci je znalosť komunikačného registra ako sociálne normovaného a podmieneného správania, ktoré je preferované v konkrétnych komunikačných situáciách (Slančová a Zajacová 2007), nevyhnutným predpokladom človeka na to, aby viedol kultivovaný rečový prejav (a jeho nedostatok v súčasnom politickom diskurze nás v tom iba utvrdzuje), v prípade obrany voči dezinformáciám sa žiada skôr ten typ textovej analýzy, ku ktorej žiakov podnecuje štúdia PISA. Ako sme sa však k tomu akontextovému zmýšľaniu o jazyku vôbec dopracovali?

LIMITY SYSTÉMOVEJ JAZYKOVEDY

Už Miko (1989) nás vystríha pred zavádzajúcim uvažovaním o jazyku, ktoré nás pobáda, aby sme naň nazerali v intenciách akýchsi abstraktných jazykových pravidiel na jednej strane a ich (mechanickom) uplatňovaní v reči na strane druhej. Takéto chápanie totižto nielenže odvádza pozornosť od *raison d'être* každého jazyka, ktorou je sociálna interakcia, ba dokonca nám umožňuje narábať s jazykom, resp. s našou predstavou o tom, ako jazykový systém funguje, bez toho, aby sme sa vôbec zamýšľali, nakoľko naša predstava zodpovedá realite. Dolník (2016) tento jav nazýva ontologizácia metodológie, keď sa zabúda na to, že spísaná gramatika jazyka či slovníky sú napokon vždy iba lingvistickým konštruktom, ku ktorému sme sa dopracovali prostredníctvom konkrétne zvolenej metodológie. Mnohokrát sa ale opomína fakt, že každá metodológia, nech je akokoľvek dôkladne premyslená, si so sebou nesie aj svoje limity a tie je nutné pri interpretovaní svojich zistení zohľadňovať.

Najpodstatnejší limit systémovej lingvistiky, na ktorej základoch stojí opis gramatiky slovenského jazyka (Ružička et al. 1966) či opis slovenskej slovnnej zásoby (Kačala, Pisárčiková a Považan 2003), pramení v dátach, z ktorých sa vo výskume čerpalo, a v spôsobe, akým sa k nim pristupovalo. Systémová lingvistika sa orientovala na spoznávanie jazyka v duchu odhalenia jeho vnútorného mechanizmu fungovania a tomu podriadila tiež svoj prístup. Pod jazykom rozumie kolektívny virtuálny systém, ktorý existuje v mysliach ľudí. Tento systém sa prejavuje ako spoločný jazyk, ktorým komunikujeme podľa stanovených pravidiel, ale zároveň si ho každý používateľ prispôsobuje svojmu individuálnemu vyjadrovaniu. Práve od používateľského hľadiska systémová lingvistika odhliada, pretože tento tzv. prirodzený jazyk, ktorým dennodenne medzi sebou komunikujeme, je vďaka svojej živelnosti a premenlivosti komplikované uchopiť v celej jeho komplexnosti. Ľudia sa totiž pri komunikácii bežne spoliehajú na kontext, ktorý s ostatnými zdieľajú, čo spôsobuje, že nezúčastnenému pozorovateľovi sa taká komunikácia môže javiť ako defektná, ba až nezrozumiteľná (v porovnaní napr. s jazykom literárnych diel).

Tu nastáva prvý problém. Ak nekorigujeme svoje zistenia z dát, ktoré už i tak nepokrývajú celú šírku prirodzeného jazyka, s realitou používateľskej praxe, zvyšujeme tým riziko, že upadneme do teoretickej špi-



sa zajtra; napadla ma myšlienka namiesto napadla mi myšlienka; nedodržiavanie mäkkej výslovnosti – veľký namiesto veľký atď.), a systémová lingvistika či používatelia s tendenciou miestami až úzkostlivo trvať na jazykovej správnosti (i na úkor obsahu) ich bezpodmienečne hodnotia ako zlyhania konkrétnych používateľov. Jazyková forma tak dominuje nad obsahom a nič na tom nemení ani skutočnosť, že neraz takto poučame práve tých praktických odborníkov. Správame sa k nim, ako keby bola slovenčina ich druhým jazykom a mali by sa ju doučiť. Problém sa stane ešte vypuklejší, ak si na miesto praktických odborníkov dosadíme **školených odborníkov** (napr. hovorcov, televíznych a rozhlasových hlásateľov, hercov, reklamných kreatívcov atď.). Hoci ich celá profesionálna kariéra je založená na tom, aby boli zrozumiteľní, až pričasto sú ich výkony hodnotené iba z hľadiska jazykovej formy. Proble-

matika chvíľami pripomína odveklú otázku o sliepke a vajci: – Čo bolo skôr? Abstraktný systém jazykových pravidiel alebo používateľa jazyka?

rály vlastnej predstavy o fungovaní prirodzeného jazyka. Druhý problém spočíva v tom, že hoci systémová lingvistika primárne neskúma ovládanie jazyka ako dorozumievacieho prostriedku, svojimi závermi v podobe opisu gramatiky slovenčiny aj tak zaväzuje jej používateľov (dokonca i legislatívne – porovnaj s tzv. jazykovým zákonom č. 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky), hoci sa pri svojich analýzach jazyka na používateľské hľadisko neprihliada(lo).¹

Na školách tak postupne budujeme stereotyp, že o materinskom jazyku nás musia poučovať **jazykovi odborníci** (čo však platí len pre pravopis; o ňom ako o sústave pravidiel zápisu reči sa musíme nechať poučiť). Potláčame implicitné znalosti o jazyku, ktoré nadobúdame v komunikácii ako **praktickí odborníci** (Dolník 2019) – čiže ako používatelia, ktorí síce nemajú filologické vzdelanie, ale slovenčinou žijú každý deň prakticky, pretože ňou komunikujú v škole, na úradoch, v práci atď. – v prospech explicitných znalostí nadobudnutých vo vzdelávaní, a tým spochybňujeme prirodzený jazykový cit detí. Tie si pocit zneistenia so sebou nesú veľakrát až do dospelosti, o čom svedčí napr. opakujúci sa typ otázok používateľov v jazykových poradniach (o spisovnej slovenčine ako o prirodzenom jazyku viac v práci Rusinková 2020). Tento stav vhodne ilustrujú javy, s ktorými sa bežne stretávame vo verejnej komunikácii (o. i. *častokrát* namiesto *často*; *hranolky* namiesto *hranolčeky*; *vidíme sa zajtra* namiesto *uvidíme*

EGOLINGVISTIKA ALEBO NÁVRAT KU KOREŇOM V JAZYKOVEDE

Znenie samotnej otázky inšpirovalo mnoho výskumov orientovaných na používateľskú prax, čo viedlo k vzniku nových jazykovedných smerov. Jedným z nich je aj tzv. egolingvistika, ktorú v slovenskom kontexte predostrel Juraj Dolník (2012). Ako už jej názov predznamenáva, egolingvistika sa zameriava na výskum jazyka z pozície subjektívnej perspektívy konkrétného človeka (ega). Všíma si teda, ako jednotlivci používajú jazyk na vyjadrenie osobných skúseností, pocitov či presvedčení o fungovaní sveta, pričom skúma výber konkrétnych slov, štruktúru viet, intonáciu či celkový štýl ich (seba)prezentácie. Inými slovami – egolingvistika skúma vzťah medzi jazykom a osobnou identitou človeka, ktorú v komunikácii s ostatnými chtiac-nechtiac (ne)priamo odkrýva.

V oddelení sociálnej lingvistiky nám tento prístup umožňuje preniknúť do takých spoločenských javov, ako je okrem iného jazyk nenávisti (tzv. *hate speech*), diskriminácia, populizmus, dezinformácie alebo vyjadrovanie postojov slovnými spojeniami typu *liberálny fašizmus*.

Ak by sme na toto slovné spojenie nazerali očami systémovej jazykovedy, pravdepodobne by sme sa nedostali ďalej ako po konštatovaní (popr. obohatení hodnotiacim komentárom o vzdelanostnej úrovni osoby, ktorá také spojenie používa), že je to vlastne oxymoron. Egolinguistika nás ale núti zamýšľať sa nad perspektívou človeka, ktorý sa slovným spojením *liberálny fašizmus* usiluje niečo povedať. Určujúcim faktorom v egolinguistickom výskume je totiž **zrozumiteľnosť** ako evolúciou podmienená predispozícia úspešnej komunikácie. Nikto predsa nechce zostať nepochopený. Pri analyzovaní teda vždy vychádzame z predpokladu, že používatelia sa v komunikácii s ostatnými usilujú odprezentovať svoj pohľad na svet najlepšie, ako vedia. Ak sa teda lepšie prizrieme na pozadie *liberálneho fašizmu* – **kto ho požíva** (napr. aký je to typ človeka, aký svetonázor zastáva, akým spôsobom komunikuje), **prečo ho používa** (napr. čo tým sleduje, aký je jeho komunikačný cieľ) a **kde ho používa** (napr. v akých situáciách, na akých miestach/platformách) –, dostaneme množstvo informácií, ktorými dokážeme lepšie preniknúť k podstate jeho vzniku (viac v práci Soóky 2022).

Prípad *liberálneho fašizmu* pekne ilustruje, ako nám akontextové zmyšľanie o jazyku, ku ktorému nás súčasný školský systém vedie, zahmlieva úsudok pri riešení dilem z reálneho života. Ich rozlúsknutie si vyžaduje hlbšiu analýzu než tú, k akej nás pobáda školské zhodnotenie jazykovej formy na osi spisovné – nespisovné. Napokon už samotná definícia komunikácie, ktorá sa zvyčajne nesie v duchu výmeny informácií medzi ľuďmi prostredníctvom jazyka, znejasňuje jej fungovanie. Ak by sme si naozaj komunikáciou vzájomne odovzdávali informácie, nedochádzalo by predsa k žiadnym nedorozumeniam.

V skutočnosti si v komunikácii nevymieňame hotové informácie, lež ponúkame ostatným podnety, ktorými ich postupne vedieme k nášmu pohľadu na svet. Ostatní si ich musia pospájať do zmysluplného obrazu – interpretovať ich –, aby si dokázali utvoriť akú-takú predstavu o perspektíve, z ktorej nazeráme na svet. Niekedy sa nám to darí viac, inokedy menej (či už na strane tvorcu podnetov alebo ich príjemcu). Nikdy sa nám to však nepodarí úplne, pretože spôsob, akým každý jednotliviec rozumie svetu (ako

naň nazerá) v celej jeho komplexnosti, vrátane osobného príbehu s tým spätým, je neprenosná záležitosť. To je tá príčina, prečo si občas nerozumieme, hoci hovoríme tým istým jazykom. Životný príbeh každého jednotlivca sa odráža nielen v spôsobe, akým sa usiluje ostatným priblížiť svoje videnie sveta, ale aj v jeho schopnosti skladať si podnety ostatných do uceleného obrazu. V egolinguistike túto schopnosť nazývame interpretačná kompetencia. Podobne ako sa časom menia znalosti a skúsenosti človeka, tak i jeho interpretačná kompetencia podlieha dynamike (t. j. buď sa zdokonaľuje alebo stagnuje), s čím zároveň súvisí, ako presne dokáže zachytené podnety pospájať. Čo nás teda egolinguistický prístup učí o jazyku?

PREČO ŠKOLÁCKE ČÍTANIE TEXTOV NESTAČÍ? (NAMIESTO ZÁVERU)

V komunikácii sa konkrétnymi krokmi usilujeme byť ostatným zrozumiteľní najlepšie, ako vieme, a preto sa človek ako praktický odborník intuitívne riadi vnútornou logikou jazyka (čiže jeho gramatikou), ktorú si v detstve prirodzene osvojil a zdokonaľuje sa v nej každý deň prostredníctvom bežného dialógu. Štylizovaním slov de facto manipulujeme s pozornosťou ostatných, keď im významami uplatňovaných slov navodzujeme v mysliach potrebný obraz. Takýto pohľad na komunikáciu nám umožní lepšie uchopiť, prečo sú dezinformačné kampane také úspešné.

Keďže jazykom nedokážeme sprostredkovať hotové informácie, sme odkázaní na postupné rozvíjanie, resp. verbalizovanie našich myšlienok, čo nás, na druhej strane, otvára kreativite. V umení sa táto dispozícia využíva už od nepamäti, keď sú nám v príbehoch približované rôzne stvorenia, pre ktoré sme si neskôr vytvorili pomenovania ako draky, čarodejnice či elfovia. Tu sa nám pekne odкрýva rozdiel medzi informáciou a významom. Akákoľvek štruktúra podnetov (napr. autorov opis bytosti s troma hlavami chrliacimi oheň, šupinatým telom a ostrými pazúrami), ktorú interpretujeme ako doposiaľ nepoznanú, sa pre nás stáva informáciou. Novosť je jej charakteristickou črtou (Dolník 2013). Ak sa vytratí, informácia sa stáva znalosťou a zároveň sa viaže na náš

spôsob, akým rozumieme významom slov (systémová jazykoveda tieto subjektívne odtienky významov nazýva konotácie). Jazykom teda dokážeme človeku sprostredkovať akúkoľvek realitu, ak sme dostatočne zrozumiteľní.

Na podobnom princípe fungujú aj dezinformačné kampane. Keďže ich autori neberú ohľad na faktickú správnosť, zložité spoločenské problémy predstavujú vo forme ľahko stráviteľných príbehov, ktoré často slúžia ich osobným záujmom. Vykoristujú tým ľudskú potrebu porozumieť svetu okolo seba. To je dôvod, prečo školačské čítanie s porozumením zamerané na identifikovanie gramatického alebo doslovného významu slov (typickým prejavom je hľadanie synonym a antonym) nestačí. Trénujeme si ním totiž iba základnú orientáciu v texte (čiže čo jednotlivé slová znamenajú). Oveľa dôležitejšie než vedieť to, čo mi autor hovorí, je však získať prehľad o tom, prečo mi to hovorí (t. j. poznať funkciu textu), keďže každá osvojená informácia sa stáva súčasťou identity človeka, čím vplýva na jeho celkové videnie sveta. V tejto cyklickosti spočíva zákernosť manipulatívnej kampane – z osvojenej dezinformácie sa stáva znalosť, tá spôsobuje posun v chápaní významov jednotlivých

slov, ktoré človeku pri kontakte s nimi automaticky naskakujú v mysli (ako napr. pri slovách *liberál* či *konzervatívce* v súčasnosti). Vo výsledku sa preto ľudia prirodzene uzatvárajú do podobne zmýšľajúcich skupín, čím sa vzdávajú odlišným názorovým skupinám. Takto ničím netlmená predpojatosť znižuje funkčnosť interpretačnej kompetencie človeka, pretože ten sa prestáva zapodievať perspektívou komunikačného partnera (t. j. z dialógu sa stávajú dva monológy). Bez adekvátnej selekcie podnetov – spytovaním sa prečo – upadajú ľudia hlbšie do špirály vlastnej predstavy o fungovaní sveta, ktorú im podávajú dezinformačné kampane prostredníctvom dôkladne premyslených podnetov.

Z pohľadu interpretačnej kompetencie má teda oveľa väčší zmysel hovoriť o dezinterpretácii než o dezinformácii, pretože v konečnom dôsledku je smerodajný spôsob, akým si človek z jednotlivých podnetov vyskladá celistvú mozaiku sveta, v hraniciach ktorých sa potom, pravdaže, pohybuje aj v komunikácii. Či už spočíva v osobnom kontakte, alebo je sprostredkovaná textom medzi autorom a čitateľom.

Článok bol recenzovaný

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-22-0370.

POZNÁMKY

- ¹ Zámerom tohto textu nie je vyvolať u čitateľstva dojem, že systémová lingvistika zlyhala a je prekonaná a moderná jazykoveda sa nutne musí odrezať od jej poznatkov. V skutočnosti systémovej lingvistike vďačíme za to, že poskytla základy, od ktorých sa môžeme odraziť a spolu so všetkými prostriedkami i výdobytami súčasnej doby posunúť poznanie o kúsok ďalej. Text sa usiluje poukázať na vznikajúce riziko, keď sa na výzvy súčasnej doby skratkovito odpovedá poznatkami, ktorých dáta buď opomínajú, alebo nezohľadňujú (i súčasnú) používateľskú prax. Typickým prejavom je strohá argumentácia – „Toto je proti systému jazyka!“ –, keďže razom odcudzuje praktických odborníkov, obviňujúc ich z nedostatočnej znalosti jazyka. Zabúda sa však, že za tým abstraktným jazykovým systémom sa skrývajú skutoční ľudia so svojimi skutočnými komunikačnými cieľmi.

ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV

- DOLNÍK, Juraj. 2019. Stratifikácia používateľov jazyka. *Jazykovedný časopis*. Online. roč. 70, č. 3, s. 515 – 528. Dostupné na: <https://www.juls.savba.sk/ediela/jc/2019/3/jc19-03.pdf>. [zobrazené 2024-10-01].
- DOLNÍK, Juraj. 2016. Gramatika a gramatická dispozícia. *Slovenská reč*. Online. roč. 81, č. 5 – 6, s. 256 – 267. Dostupné na: <https://www.juls.savba.sk/ediela/sr/2016/5-6/sr16-5-6.pdf>. [zobrazené 2024-10-01].
- DOLNÍK, Juraj. 2013. *Všeobecná jazykoveda: opis a vysvetľovanie jazyka*. Bratislava: VEDA.
- DOLNÍK, Juraj. 2012. *Sila jazyka*. Bratislava: Kalligram.

- KAČALA, Ján; Mária PISÁRČIKOVÁ a Matej POVAŽAN. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: VEDA.
- KORŠŇÁKOVÁ, Paulína; Jana KOVÁČOVÁ a Daniela HELDOVÁ. 2010. *Národná správa OECD PISA Sk 2009*. Online. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Dostupné na: https://www2.nucem.sk/dl/3487/Národná_správa_PISA_2009.pdf. [zobrazené 2024-10-01].
- LIPTÁKOVÁ, Ľudmila et al. 2022. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Online. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Liptakova1/subor/9788055529516.pdf>. [zobrazené 2024-10-01].
- LIPTÁKOVÁ, Ľudmila. 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- MIKLOVIČOVÁ, Júlia a Andrea GALÁDOVÁ. 2023. *Správa o realizácii medzinárodnej štúdie PISA 2022 a prvé výsledky za SR*. Online. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže. Dostupné na: https://www2.nucem.sk/dl/5945/PISA_2022_Kratka_sprava_SVK_web.pdf. [zobrazené 2024-10-01].
- MIKLOVIČOVÁ, Júlia a Jakub VALOVIČ. 2019. *Národná správa PISA 2018*. Online. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Dostupné na: https://www2.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf. [zobrazené 2024-10-01].
- MIKO, František. 1989. *Aspekty literárneho textu*. Nitra: Pedagogická fakulta.
- PUPALA, Branislav a Petra FRIDRICHOVÁ. 2022. *Vzdelávanie pre 21. storočie – východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. Online. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné na: <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/06/Vychodiska-zmien-v-kurikule-zakladneho-vzdelavania.pdf>. [zobrazené 2024-10-01].
- RUSINKOVÁ, Jaroslava. 2020. *Spisovná slovenčina ako prirodzený jazyk*. Online. Bratislava: VEDA. Dostupné na: <https://www.library.sk/arl-sav/sk/csg/?repo=savrepo&key=50734267653>. [zobrazené 2024-10-01].
- RUŽIČKA, Jozef et al. 1966. *Morfológia slovenského jazyka*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- SLANČOVÁ, Daniela a Stanislava ZAJACOVÁ. 2007. Komunikačný register ako prostriedok verbálnej socializácie dieťaťa. In: *Jazyk a komunikácia v súvislostiach II*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 153 – 163.
- SOÓKY, Roman. 2022. How (un)freedom is being developed: The linguistic world of one political party in Slovakia concerning liberalism. *Jazykovedný časopis*. Online. roč. 85, č. 3, s. 329 – 353. Dostupné na: <https://www.library.sk/arl-sav/sk/csg/?repo=savrepo&key=30544089310>. [zobrazené 2024-10-01].
- Zákon 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky*. Online. Bratislava: Národná rada SR. Dostupné na: https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1995/270/vyhlasene_znenie.html. [2024-10-01].
- ZÁPOTOČNÁ, Oľga. 2021a. Porozumenie textu ako prediktor gramotnosti. In: *Osvojovanie gramotnosti u detí v podmienkach nového štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, s. 34 – 58.
- ZÁPOTOČNÁ, Oľga. 2021b. Tradície a problematické stránky vyučovania čítania a písania v slovenskom vzdelávacom prostredí. In: *Čitateľská gramotnosť: Výsledky slovenských žiakov v štúdii PISA 2018: Tematická správa*. Online. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, s. 43 – 51. Dostupné na: https://www2.nucem.sk/dl/4867/tematicka_sprava_citateľska_gramotnost_PISA_2018.pdf. [zobrazené 2024-10-01].
- ZÁPOTOČNÁ, Oľga. 2012. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní: Teoretické východiská a didaktické realizácie*. Bratislava: VEDA.