



Linguae.eu

A Trimestrial European Scientific Language Review

J
a
n.

2
0
1
1

ISSN 1337-8384

1/2011



*I live in a small
house, but my
window looks out
on a large world.
(Confucius)*

Vzdelávanie Don Bosca ; P.O. BOX 33, 949 11 Nitra, Slovakia
Tel.: 00421907522655, Fax: 00421377731437 ; Mail: xlinguae@xlinguae.eu ;
www.xlinguae.eu
XLinguae.eu, Issue 1, January 2011 ISSN 1337-8384
XLinguae.eu © Vzdelávanie Don Bosca

Vzdelávanie Don Bosca ; P.O. BOX 33, 949 11 Nitra, Slovakia
Tel.: 00421907522655 ; Fax: 00421377731437 ; Mail: xlinguae@xlinguae.eu ; Web: www.xlinguae.eu
The XLinguae.eu scientific review registered on Ministry of Culture no EV 2747/08
XLinguae.eu © Vzdelávanie Don Bosca, Nitra January 2011 ISSN 1337-8384

Editor-in-chief:

Doc. PaedDr. Silvia POKRIVČÁKOVÁ, PhD., Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia

Managing editor:

Jana BÍROVÁ, PhD. Department of Romanic Languages, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia

Scientific board:

Assoc. prof. doctor Tibor BERTA, Department of Hispanic Studies, University of Szeged, Hungary; **Doc. PhDr. Eva DEKANOVA, PhD.,** Department of Russian Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia; **Prof. PaedDr. Zdenka GADUŠOVÁ, CSc.,** Department of English and American Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia; **Prof. Olga GALATANU,** University of Nantes, France; **Prof. Daniele GEFFROY-KONŠTACKÝ,** University Hradec Králové, Czech Republic; **Doctor Armand HENRION,** Haute école de Blaise Pascal, Faculty of Pedagogy in Bastogne, Belgium; **Beáta HOCKICKOVÁ, PhD.,** Department of German Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia; **Doc. PhDr. Jan HOLEŠ, PhD.,** Department of Romanic Studies Palacký University, Olomouc, Czech Republic; **Prof. PhDr. Pavol KOPRDA, CSc.,** Department of Romanic Languages, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia; **doc. dr. Meta LAH,** University Ljubljana, Slovenia; **doc. Sevdá LAZAREVSKA,** University Sts. Cyril and Methodius, Skopje, Macedonia; **Doc. PhDr. Viera MARKOVÁ, PhD.,** Department of Romanic Languages, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia; **Doc. PhDr. Anton POKRIVČÁK, PhD.,** Department of English and American Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia; **assoc. prof. Dr. Linas SELMISTRAITIS,** Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Vilnius Pedagogical University in Vilnius, Lithuania; **PhDr. Jitka SMIČEKOVÁ, CSc.,** Department of Romanic Languages in Ostrava, the Czech Republic; **Prof. PhDr. Ján TARABA, CSc.,** Department of Romanic Applied Languages, St. Cyril and Methodius University in Trnava, Slovakia,

Editorial board:

P.Adamka, PhD., PhDr. O.Andrys, E.Ciprianová, PhD., MBA, K.Chovancová, PhD., B.Horváthová, PhD., M.Lukáčová, PhD., L.Michelčíková, N.Rusnáková, PhD., E.Švarbová, PhD., I.Žemberová, PhD., dott. P.di Vico, J.Waldnerová, PhD., L.Winklerová, PhD., M.Zázrivcová, PhD., M..Andrejčáková, PhD., P. Šperková, PhD.

The **XLinguae.eu** (ISSN 1337-8384) is the European scientific journal on European languages, field of linguistic, literature, methodology, translation and any other field concerning languages.

It is published and funded by the Vzdelávanie Don Bosca, Nitra, with frequency of 4 issues per year: January, April, June, and October.

Submission guidelines

Style guidelines

Description of the Journal's article style. The Journal's reference style is The Chicago Manual of Style for Humanities.

Any consistent spelling style may be used. Please use single quotation marks (double within). If you have any questions about references or formatting your article, please contact xlinguae@xlinguae.eu.

All submissions should be mailed to spokrivcakova@ukf.sk. Authors should prepare two versions of their manuscript. One should be a complete text, while in the second all document information identifying the author should be removed from files to allow them to be sent anonymously to referees.

Articles should be single spaced, with ample margins. Each article should be accompanied by a summary of 100-150 words in English. All pages should be numbered.

A note should appear at the end of the last page indicating the total number of words in the paper (including those in the Abstract and References). Prospective authors are welcome to contact the Editor by email - xlinguae@xlinguae.eu - if they are unsure if their article is appropriate for the journal.

We strongly encourage you to send the final, revised version of your article, electronically, by email.

Proofs will be sent to authors if there is sufficient time to do so. They should be corrected and returned to the Editor within three days. Major alterations to the text cannot be accepted.

Copyright: It is a condition of publication that authors assign copyright or license the publication rights in their articles, including abstracts, to the Vzdelávanie Don Bosca. This enables us to ensure full copyright protection and to disseminate the article, and of course the Journal, to the widest possible readership in

electronic formats as appropriate. Authors are themselves responsible for obtaining permission to reproduce copyright material from other sources.

CONTENTS

Literature

Reflection of fantasy, play, experiment in literary criticism
(Zrkadlenie fantázie, hry, experimentu v literárnej kritike)

LUCIA JECHOVÁ ...

4

Linguistics

Výskumné sondy kognitívnych determinantov pri osvojení cudzieho jazyka

(Research into cognitive determinants of foreign language acquisition)

EVA STRANOVSKÁ, DÁŠA MUNKOVÁ...

12

Methodology

Vymedzenie pojmov a vzťahov kultúry, komunikácie a jazykového vzdelávania

(Defining terms and interconnections between culture, communication and language teaching)

EVA REID ...

20

Rozvoj kompetencií autonómneho študenta vo vyučovaní odborného jazyka pomocou e-learningu

(Development of competences of the autonomous student in professional language teaching through e-learning)

BOŽENA HORVÁTHOVÁ...

27

A few comments on the analysis of the achieved level of writing skills in the English language of the primary school learners (9th Grade) in Nitra Self-Governing Region

(Niekoľko poznámok k analýze dosiahnutej úrovne v zručnosti písanie v anglickom jazyku žiakov základných škôl v Nitrianskom samosprávnom kraji)

PAVOL BURCL ...

34

Book reviews

Noteworthy Contribution to Academic Writing

BOŽENA HORVÁTHOVÁ...

41

Modern Teacher of English

SILVIA HVOZDÍKOVÁ...

42

How to Teach Foreign Cultures and Languages Today

LUCIA JECHOVÁ...

42

ABSTRACT

The article reflects the ideas of Literary Criticism of 50s-60s of 20th century in Slovakia, but also in Czech Republic, Russia, Germany, England and America. It compares and comments many actual and also outdated, serious and also influenced, objective and also deformed ideas and statements of many literary critics from mentioned countries. They are commented and ordered in that way that today, young, uninfluenced reader would be able to make his or her own opinion on that time from social and also literary point of view. It finally summarizes and shows that there were also positive features, values like fantasy, play and experiment in the Slovak children and juvenile poetry of 50s-60s of 20th century.

KEY WORDS

schematism, Slovak children and juvenile poetry, social realism, literary criticism of 50s-60s of 20th century

„Fantázia je dôležitejšia ako poznanie.“

Albert Einstein

V literárnej kritike 50. rokov sa často objavujú pejoratívne pomenovania ako „fenomenálna pseudoreálnosť“, „pseudorealita“¹, „deformácia“, „experiment pre experiment“² a pod. Socialistická kritika teda pojem imaginácia takpovediac obchádza, no my sa ho i tak pokúsime charakterizovať, identifikovať, hľadať, definovať jeho podoby. Uvedomujeme si, že nejde o fantáziu v dnešnom ponímaní, ale o „dobovú podobu“, ktorá vychádza z reality a je chápaná ako – „... an idea or a unifying principle, and at the same time it clearly differentiates itself from phenomenal reality by its capacity to deal with ideas or concepts of pure reason which cannot be known by experience“³. („... idea, alebo ako zjednocujúci princíp, ktorý sa svojou schopnosťou vyrovnáť sa s ideami čistej príčiny, ktorá nemôže byť chápaná ako životná skúsenosť, jasne diferencuje od fenomenálnej reality - prekl. L.W.).

Na úvod si zodpovedajme niektoré základné otázky, týkajúce sa diskutovaného fenoménu: Z čoho vychádza fantázia? Kde sa rodí? Ako k nej človek žijúci iba v realite vlastne dospeje? Je to vlastnosť, alebo ľudská podstata? Ako ju chápať? Prečo ju tvoríme? Prečo nás teší? Potrebujeme ju? Čo vlastne tento pojem zahŕňa?⁴

Viacere kritické zdroje zhodne dokazujú, že fantázia je neodmysliteľnou súčasťou sveta dieťaťa, ale aj dospelého⁵. Nielen zahraniční, ale aj českí a slovenskí kritici 50.- 60. rokov 20. storočia sa zamýšľajú nad teóriou fantázie, resp. smerujú od významov - zákutí pojmu, až po jeho výskyt v literatúrach všetkých čias

¹Pozri KOVÁČ, Bohuš: *Umenie ako hra*. In: KOVÁČ, Bohuš: *Svet dieťaťa a umelecká fantázia*. Bratislava: Mladé letá 1964, s. 10.

²Pozri MARČOK, Viliam: *Socialistický realizmus dnes*. Bratislava: Tatran 1985, s. 39.

³CHIARI, Joseph: *Reality and its Apprehension*. In: CHIARI, Joseph: *Realism and Imagination*. New York: Gordian Press 1970, s. 25.

⁴Súčasný český literárny kritik, spisovateľ, psychológ Josef Vieweg ponúka v monografii *Fantazie* genézu obsahu pojmu fantázia od Demokrita, cez Aristotela, Platóna, Kanta, Hegla, Freuda až po Junga a 80. roky, kedy kniha vznikla. Vnímame samozrejme isté zákonitosti, ktoré mohli jeho úsudok čiastočne skresliť, no pre náš výskum sú skôr zaujímavým doplnením orientácie v problematike – pozri VIEWEG, Josef: *Fantazie*. Praha : Academia , 1986, 97 s.

⁵Pozri napr. NAKONEČNÝ, Milan: *Základy psychologie*. c.d., s. 280 – 288, prípadne MIKO, František: *Receptné a osobnostné zrenie dieťaťa*. In: Zlatý máj, roč. 24, 1980, č. 5., 287.

a národov. Často sa snažia definovať hranice fantázie, oddeliť ju od obrazotvornosti⁶, predstavivosti⁷, výmyslu⁸, či od sna a naopak od poznania skutočnosti. Niektoré z položených otázok veľmi zaujímavo, logicky, inšpirujú sa pravdepodobne zisteniami filozofov, podáva František Miko. Upozorňuje čitateľa, podobne ako kedysi dávno Demokritos, že „... to nové, čo človek „inštaluje“ v skutočnosti, nie je nejakým výmyslom ... Človek čosi v skutočnosti objaví a čosi ďalšie na základe toho vytvorí.“⁹ Fantázia je teda niečo nové, čo človek vytvára vzhľadom na to, čo už pozná. Prepojenie fantázie a reality je teda zjavné. Fantázia pomáha spoznávať realitu, odhaľovať jej významy, zákonitosti, osvojovať si ju. Jedná sa o akýsi druh poznania. Medzi poznaním a fantáziou je však hranica. F. Miko¹⁰ ju, práve v súvislosti s dieťaťom, výstižne diferencuje ako silu „dostredivú“ (utvrdzovacu silu fantázie) a „odstredivú“ (silu poznania). Z vyššie reflektovaných poznatkov však vyplýva, že napr. čítanie fantazijného textu je proces, pri ktorom si recipient fantáziu pripodobňuje na základe osobnej skúsenosti k poznanému – k realite, čím sa jeho pôvodný poznatok rozširuje, obohacuje.

Nezamieňajme však fantáziu s tvorivosťou. Hoci sú tieto dve súčasti ľudského života tesne prepojené, ich vzťah je komplikovaný, nie je rovnocenný. Pre nás je najdôležitejšia najmä - tvorivá fantázia¹¹, ktorá je „nejvyšší logickou formou tvorivého myslenia, má ovšem svůj vlastní logický formalismus, který nelze redukovat na principy klasické logiky“¹².

Čo je teda fantázia? Z psychologického hľadiska ju Z. N. Novľanská, z pohľadu vtedy aktuálnej sovietskej psychológie, charakterizuje ako niečo nové, čo objektívne nejestvuje v okolí človeka, niečo, čo sa vytvára na základe predstavivosti. Pripomína však súvislosť medzi „novým“ a tým, čo sa skutočne udialo, tým čo je súčasťou životnej skúsenosti človeka. Z toho vyplýva, že fantázia, teda predstavivosť „je jednou z foriem odrazu skutočnosti, ktorá však súčasne predpokladá istý odklon, „posun“ od tejto skutočnosti“¹³.

Fantázia je pomerne abstraktný pojem, ktorý sprevádzajú čiastkové zložky ako sú hra, humor, experiment a pod. Žiadny z vyslovených pojmov neobsiahne celý priestor fenoménu, no pomáha ho vytvárať, rozvíjať. Je dôležité uvedomiť si, že autor do textov nevkladá a interpret v nich naopak nehľadá fantáziu ako celok, ale práve spomenuté jednotlivosti - hru, humor, experiment. Fantázia je akýmsi základom, predpokladom umeleckej tvorby vôbec. Človek, ľudská bytosť však pre svoj život, tvorbu, šťastie potrebuje nielen fantáziu, ale jej minoritné zložky. A prečo je hra pre človeka dôležitá, nevyhnutná, prečo ju človek vyhľadáva? „Človek je takto bytosť dramatická, hrajúca sa v každom okamžiku ...; Ľudský život nie je teda nič iného ako uplatňovanie ... „hravých“ taktík“¹⁴ Dá sa dokonca povedať, že ju potrebuje, lebo ho teší, obohacuje mu život: „Ve své praformě vyjadřuje fantazie biologicky danou tendenci, nazývanou „více života““¹⁵

Motiváciou, resp. spúšťacím procesom fantazijného procesu môže byť snaha o zľahčenie, ozvláštnenie, spríjemnenie si života, ale aj nespokojnosť s realitou¹⁶. B. Kováč, autor nasledujúceho citátu, je ovplyvnený dobou (1964), vnáša do svojich tvrdení aj negatívne konotácie, spojené s podstatou hry zakotvenej v človeku. Vyhýba sa faktu, že fantázia – hra môže človeka tešiť, psychicky upokojuvať a uspokojovať, že môže pôsobiť pozitívne. V podobnom duchu zotráva, keď sa zamýšľa nad tým, prečo je fantázia súčasťou nášho každodenného života - „Náš každodenný život ... nie je nikdy oslobodený od mystifikácie sveta podstát, od mámivej, alebo povedané slovom Calderona, snovej, no pritom všetkom vrcholne konkrétnej pseudoreality, ktorú do našich myšlienok doslova vpašovala dialektická povaha bytia, rozdiel medzi podstatami a svetom javov, ich vzájomná, nikdy a ničím nepreklenuteľná cudzota. Teoreticky sme schopní ... chápať každú situáciu ľudského bytia a okolitého sveta ako abstraktný obrazec, analyzovať ho aspoň čiastočne v jeho príčinách

⁶J. Vieweg považuje pojem fantázia a obrazotvornosť za synonymá. V tejto súvislosti pozri napr. VIEWEG, Josef: *Obrazne stotožňujúca funkcia fantázie*. In: *Výtvarný život*, roč. 30, 1985, č. 8, s. 22.

⁷Pozri NOVLANSKÁ, Zinajda Nikolajevna: *Prečo deti fantazirujú*. Bratislava: SPN 1983, s. 12, ISBN 67 – 403 - 83

⁸Paradoxne práve týmito slovami ju charakterizuje DORUEA, Ján: *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda 1997, 947 s., ale aj KOPÁL, Ján: *Próza a poézia pre mládež (Teória / poetológia)*. Nitra: Enigma 1997, s. 33.

⁹MIKO, František: *Recepčné a osobnostné zrenie dieťaťa*. In: *Zlatý máj*, roč. 24, 1980, č. 5, s. 283.

¹⁰Pozri MIKO, František: *Recepčné a osobnostné zrenie dieťaťa*. In: *Zlatý máj*, c.d., 284.

¹¹Delenie fantázie podľa Nakonečného na tvorivú a únikovú pozri NAKONEČNÝ, Milan: *Základy psychologie*. c.d., s. 281. O tvorivej fantázii v súvislosti s dieťaťom zaujímavo hovorí aj NOVLANSKÁ, Zinajda Nikolajevna: *Cesta k tvorivosti* In: NOVLANSKÁ, Z. N.: c.d., s. 61 – 62.

¹²NAKONEČNÝ, Milan: *Základy psychologie*. c.d., s. 288.

¹³Citované podľa NOVLANSKÁ, Zinajda Nikolajevna: *Cesta k tvorivosti* In: NOVLANSKÁ, Z. N.: c.d., s. 10 – 11.

¹⁴KOVÁČ, Bohuš: *Umenie ako hra*. In: KOVÁČ, Bohuš: *Svet dieťaťa a umelecká fantázia*. c.d., s. 14-15.

¹⁵NAKONEČNÝ, Milan: *Základy psychologie*. c.d., s. 281.

¹⁶Pozri napr. VIEWEG, Josef: *Fantazie*. c.d., 44 s.

a následkoch, v jeho kvalite a kvantite.¹⁷ Hoci nám predsúva viac menej negatívne videnie diskutovaného fenoménu, osvetľuje dôležitú časť ľudskej podstaty, povahy ľudského bytia, ale aj literatúry ako ju chápe súčasnosť, nie socialistický - realizmus. Poznanie schopností a potrieb človeka pomáha spisovateľovi napísať texty a kritikovi ich interpretovať, zohľadniť ich dopad a dosah na čitateľa. Poznanie základných zákonitostí, motivácií a hraníc fantázie nám ju v súvislosti s komplikovanosťou skúmaného obdobia pomôže odhaliť v textoch, správne identifikovať jej podoby a motivácie.

Fantázia je súčasťou reality. Rôznymi spôsobmi ju rozvíja, ozvláštňuje, tvorí. Kde je potom moment, ktorý túto hranicu stanovuje¹⁸? „O fantázii hovoríme až vtedy, ak dôjde k novej, neobvyklej kombinácii postáv, t.j. k osobnej preštruktúracii minulých vnemových zložiek uchovaných v pamäti.“¹⁹ Každý recipient má však - ako to ukazuje model literárnej komunikácie - svoju skúsenosť, pre každého je ale novým niečo iné. Hranica teda nie je špecifikovaná. Pomocou fantázie človek získava nový pohľad, nové názory, odstup od reality, čo mu dopomáha k „správnejšiemu“, objektívnejšiemu vnímaniu, detailnejšiemu poznaniu javu. Hoci toto tvrdenie, dedukované zo získaných poznatkov, „zaváňa“ ideologickým vplyvom, je v ňom veľká miera pravdy. Je ale zrejmé, že fantázia musí vychádzať z niečoho poznaného - z reality. Nie je však s „objektívnym svetom“²⁰ totožná, je jeho nadstavbou, iným pohľadom naň. Fantázia pomáha prekračovať realitu, to čo človek pozná, vníma a „jako schopnosť „celkového presazovania“ je i „nosným vnítrným ústrojom spoločnosti“, majíc dôležitý komunikatívny význam“²¹.

Vyššie sme už upozornili na fakt, že aj teóriu psychológie, aj literárnu vedu a kritiku zasiahol socialistický filter. Najviditeľnejšie sa to prejavuje tam, kde sa teoretici snažia okliesniť pôsobnosť fantázie, resp. usmerniť jej účel iba na, takpovediac, lepšie, bližšie poznanie reality, prípadne na ukazovateľ poznania budúcnosti, v zmysle poukázania na nové súvislosti „objektívneho sveta“. Toto obmedzenie sa aplikuje na umenie prostredníctvom opisu, prirovnania a metafory (symbolu). Prvé dve zložky priam vyžadujú realistický princíp zobrazovania, i keď v istých invenčných riešeniach môže samozrejme dôjsť k „spochybneniu“²² reality - napr. metafora pripúšťa väčší počet konotácií, nové obrazy, asociácie.

Pripomeňme si však, čo znamená fantázia pre dieťa. Povedali sme, že pre dieťa je rovnako, a možno aj dôležitejšia, ako pre dospelého. Vieme, že má svoje stále miesto pri rozvoji jednotlivca, pri jeho utvrdzovaní sa voči realite. „Detský príjemca sa vyznačuje zmyslovosťou, konkrétnosťou, názornosťou, obraznosťou, reálnosťou, hravosťou a fantastickosťou pri vnímaní a poznávaní skutočnosti. Rýchlejšie si osvojuje veci, javy a vzťahy vyjadrené kontrastom, hyperbolicky, viac v hravej dynamickej ako v statickej podobe.“²³ Mimoriadny význam sa fantázii pripisuje v štvrtom až šiestom roku života dieťaťa. Je to čas, v ktorom sa dieťa začína začleňovať do sveta organizovaného dospelými, je to obdobie, v ktorom sa aspekt dieťaťa stretáva s aspektom dospelých. F. Miko²⁴ nám pripomína, že fantázia a jej rozvoj je u dieťaťa dôležitým činiteľom pri spomenutom spoznávaní reality. Za jeden z najdôležitejších prostriedkov tohto procesu považuje práve literatúru, ktorá je jedným z usmerňujúcich činiteľov. Voľný, nekontrolovaný, neriadený „rozlet fantázie“ by totiž mohol mať, podľa dobovej psychológie a literárnej kritiky, na dieťa neblahý, priam deštruktívny vplyv. B. Kováč²⁵ nás na základe Freudovej psychoanalýzy upozorňuje, že dieťa nadraduje nevedome a spontánne princíp slasti, princíp radosti a šťastia nad princíp realistického vzťahu k faktom sveta. Približne do siedmeho až ôsmeho roku života žije dieťa v stave hry a tejto voľnej hravosti sa prispôsobuje jeho chápanie tvrdej „životnej hry“, ktorá je diktovaná podmienkami existencie. Stav hry, slobodná detská hravosť, vyvolaná priam biologickou potrebou radosti a šťastia sa podľa Freuda prejavuje v polofantastickom prisvojovaní si sveta pomocou akéhosi magického prepodstatnenia vecí, pri ktorom sa ešte nerozlišuje medzi fikciou pravdy a pravdou samotnou, naopak, dieťa sa bráni úsiliu, ktoré by ho chcelo dostať k vnímaniu iba holej skutočnosti. Podstatou úspechu - uspokojenia dieťaťa je dať tvorivú umeleckú hru do súladu so „životnou hrou“, pričom v socialistickom realizme je dôležité, aby uspokojenie, slasť, šťastie, čiže hra neboli nadradené skutočnosti, „zdravému rozumu“²⁶ - realite.

¹⁷KOVÁČ, Bohuš: *Umenie ako hra*. In: KOVÁČ, Bohuš: *Svet dieťaťa a umelecká fantázia*. c.d., s. 10.

¹⁸Snahu o zachytenie hranice fantázie pozri VIEWEG, Josef: *Fantázia ako antropologický a psychologický problém*. In: *Výtvarný život*, roč. 30, 1985, č. 6, s. 24 - 25, kde autor výstižne hodnotí, že fantázia je „všade a nikde“.

¹⁹VIEWEG, Josef: *Obrazne stotožňujúca funkcia fantázie*. In: *Výtvarný život*, c.d., s. 22.

²⁰Termín W. Sterna citovaný podľa NAKONEČNÝ, Milan: *Základy psychologie*. c.d., s. 280.

²¹Gehlen citovaný podľa NAKONEČNÝ, Milan: *Základy psychologie*. c.d., s. 281.

²²Termín pozri v VIEWEG, Josef: *Obrazne stotožňujúca funkcia fantázie*. In: *Výtvarný život*, c.d., s. 23.

²³KOPÁL, Ján: *Próza a poézia pre mládež (Teória / poetológia)*. c.d., 313 s.

²⁴Pozri MIKO, František: *Receptné a osobnostné zrenie dieťaťa*. In: *Zlatý máj*, c.d., 285.

²⁵KOVÁČ, Bohuš: *Umenie ako hra*. In: KOVÁČ, Bohuš: *Svet dieťaťa a umelecká fantázia*. c.d., s. 20 - 21.

²⁶Nasledovne autor prekladá termín „common sense“. K presnému obsahu pojmu pozri WILSON, Edmund: *Marxism and literature*. In: LODGE, David: *20th Century Literary Criticism*. London: Longman 1972, s. 246.

Rovnako má fantázia svoje prirodzené miesto aj v neskorších vývinových obdobiach človeka²⁷, napr. aj v období dospievania. „Fantázia súvisí s asimilačnými a akomodačnými procesmi ..., v rámci ktorých mladý človek identifikuje seba samého ako subjekt, presahuje do reality, poznáva ju.“²⁸ Pozrime sa teda teraz, po malej sonde, do psychologickej podstaty fantázie na jej úlohy, podoby, žiaduce formy z pohľadu socialistickej kritiky.

Úloha a pozícia fantázie v teórii socialistického realizmu je vďaka rôznym obmedzeniam podstatne menej komplikovaná ako v psychológii. Využívanie invencie je zafinancované už pri zrode socialistického realizmu, keď Alexander Fadejev²⁹ vyslovuje tézu, že socialistický realizmus vo svojich najzákladnejších možnostiach predpokladá veľký rozlet fantázie. Podstatný rozdiel, je však v chápaní tohto pojmu vtedajšou a súčasťou literárnou kritikou³⁰.

Aj pre autora socialisticko-realistického diela je fantázia dôležitou textovou finesou. Pravda, existuje názor, že socialistický realizmus je „netvorivá“ metóda, ktorej náplňou je holý, prostý, verný opis „reality“, reality podporujúcej, resp. odzrkadľujúcej socialistickú skutočnosť, spoločnosť, hrdinu – „the subjects, themes and techniques used in such art are not emanations of the artist's creative urge, but part of the propaganda of the party to which he belongs ...“³¹ (subjekty, témy a techniky používané v tomto umení nie sú vyžarovaním umelcovej tvorivej potreby, ale súčasťou propagandy strany, ku ktorej patrí... - prekl. L.W.). Otázkou teda zostáva, či sú aj fantazijné prvky „politicky preferované“, alebo mimovoľné.

Primárnou úlohou socialistického spisovateľa je čo najvernejšie zobrazit' realitu, skutočnosť a vytvorit' tak literatúru prístupnú širokej verejnosti – „masám“. I v tejto súvislosti sa objavuje hneď niekoľko problematických miest. Jednak je to definovanie a presné vymedzenie pojmov realita, skutočnosť, ale napr. aj termíny ako stvárnenie a deformácia. Štúdium prameňov poukázalo na fakt, že vtedajšia kritika sa v používaní pojmov rozchádza. Zaujímavo a dalo by sa povedať, že aj najpresnejšie sa k problematike stavia V. Marčok. Myslíme si, že má na tom svoju zásluhu aj skutočnosť, že monografia *Socialistický realizmus dnes* vychádza až na sklonku 80. rokov. Skoršie pramene pojmy stvárnenie a deformácia nepripúšťajú, prípadne sa pri prvom z nich pridávajú Marxovej tézy o stvárnení ako estetickom osvojení³². V. Marčok je v spomínanej monografii odvážnejší a okrem stvárnenia – bežného, verného zobrazenia skutočnosti, hovorí aj o deformácii – fantazijnom, skresľujúcom, nepravdivom stvárnení reality prítomnom v dielach socialistického realizmu. Kde je však hranica medzi stvárnením a deformáciou? Otázka, na ktorú žiadny kritik uspokojivo nezodpovedá, sa rieši diplomatickým konštatovaním, že „umelecké dielo vždy presahuje našu bežnú oboznámenosť s empirickou realitou“, pretože „umelec sa líši od obyčajného človeka schopnosťou prenikavejšie vidieť, ktorá mu umožňuje citlivejšie rozpoznávať vo víre života sa črtajúce nové aspekty a rozlohy reality, ktoré si ostatní ľudia vo svojom jednostrannom výrobnopraktickom zaujatí neuvedomujú, pretože v procese zrodu môžu byť zasunuté za všeobecne známymi javmi a vzťahmi a pre svoju nepatrnosť a zdanlivú náhodnosť sa môžu stať bezvýznamnými, nepravdepodobnými, takže neraz ich vnímame a hodnotíme ako provokujúce ba až škodlivé, neželané“³³.

Tézu o rozdielnom chápaní imaginácie vtedy a dnes potvrdzuje tvrdenie Ernsta Blocha³⁴, že eliminácia invenčných prvkov a experimentu má hlbšie korene, ktoré siahajú do marxistickej filozofie, pretože marxizmus si udržiava väčšiu vzdialenosť od experimentálnych básnikov, špeciálne tých, ktorí využívajú groteskné imaginácie. Takéto literárne texty považuje za „klauniádu“, za produkt súkromnej zábavy, za rozptylenie. Vieme, že socialistický realizmus je metóda založená na zobrazovaní reality. Rovnako, ako vo všetkých zložkách proklamovaných touto tvorivou metódou a marxisticko-leninskou filozofiou, je aj v tomto hlavnom ciele literatúry istá dávka nespľniteľnosti, idealizmu. Realita textu nebude totiž nikdy fotograficky identická so životnou realitou. Vždy sa jedná iba o kópiu, napodobeninu, inšpiráciu s istou odchýlkou voči realite³⁵.

²⁷Rozdiel medzi fantáziou u dospelého jedinca a u dieťaťa pozri NOVLANSKÁ, Zinajda Nikolajevna: *Prečo deti fantazirujú*. c.d., s. 28 – 32 a ohľadom dospievajúceho jedinca s. 66.

²⁸Piaget citovaný podľa STANISLAVOVÁ, Zuzana: *Fenomén fantastiky v spoločenskej próze pre deti a mládež*. In: *Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež I*. Nitra: VŠPg, 1994, s. 70.

²⁹Citované podľa MARČOK, Viliam: *Socialistický realizmus dnes*. c.d., s. 45.

³⁰Pozri zaujímavý článok SIRÁCKY, Andrej: *Skutočnosť a fantázia*. In: *Nové slovo*: roč. 25, 1983, s. 36, s. 23, ktorý na jednej strane hovorí o prítomnosti a potrebe fantázie v živote človeka i v umení, no na druhej strane sú jeho úvahy názorným príkladom rozdielného chápania pojmu fantázia vtedy a dnes.

³¹CHIARI, Joseph: *The Comfort of Words*. In: CHIARI, Joseph: *Realism and Imagination*. c.d., s. 9.

³²Pozri *Marxisticko – leninská estetika*. Praha: Svoboda, 1977, s. 23.

³³MARČOK, Viliam: *Socialistický realizmus dnes*. c.d., s. 49 – 50.

³⁴BLOCH, Ernst: *Marxism and Poetry (1935)*. In: EAGLETON, Terry – MILNE, Drew: *Marxist Literary Theory (A Reader)*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd 1996, s. 84.

³⁵B. Kováč túto odchýlku nazýva humanizáciou - poľudštením pravdy. Pozri KOVÁČ, Bohuš: *Umenie ako hra*. In: KOVÁČ, Bohuš: *Svet dieťaťa a umelecká fantázia*. c.d., s. 11.

Podľa V. Marčoka je fantázia dotvorením, ktoré je nadstavbou nad verným stvárnením reality života. Zdalo by sa teda, že fantázia je takpovediac nevítanou súčasťou socialisticko-realistického tvorby. Opak je však pravdou. Spomínaný autor pripúšťa dva spôsoby zobrazenia založené na pomere realizmu a fantázie: „o čo vyššie umelec hodnotí zobrazovanú skutočnosť ako humanistickú, o to väčší by sa malo jeho stvárnenie bližieť „formám samého života“; a naopak: o čo rozhodnejšie ju bude hodnotiť ako odcudzenú, o to väčší by mal vo svojom stvárnení využívať fantazijné, ba až deformujúce prostriedky.“³⁶ Je zrejme, že fantázia je dôležitou súčasťou tvorby 50.-60. rokov 20. storočia. Citát nám hovorí o dvoch spôsoboch využívania fantázie. Pripúšťa existenciu diel s fantáziou ako dominantným výstavbovým princípom, ale na druhej strane eviduje jej prítomnosť v dielach zobrazujúcich „formy samého života“. Pomenujme si ich nasledovne:

- *fantázia ako deformácia textu,*

- *fantázia ako dominantna textu.*

Fantázia teda neprestáva byť v očiach vtedajšej literárnej vedy „výrazom ľudskej neschopnosti meniť svet prakticky“³⁷.

Ďalšiu podobu skúmanej zložky vidí český socialisticko-realistický literárny ideológ L. Štoll³⁸ v prítomnosti fantázie ako opozičnej zložky voči realite. Tvrdí, že je dokonca účinným prvkom na uvedenie si celistvosti, jednotnosti realistického zobrazenia, jeho hodnoty. V tomto prípade hovoríme o

- *fantázii ako žiaducej „opozičii“.*

Fantázia sa účelovo stáva pozitívnym činiteľom, žiaducou zložkou socialisticko-realistického tvorby. Nemá byť deformáciou ani dominantou, ale komunikačnou, potrebnou súčasťou textov.

Teória socialistického realizmu však predpokladá ešte jednu žiaducu formu fantázie: „fantáziu umelca potrebnú na vytvorenie typického charakteru alebo situácie“³⁹. Téza, i keď jasná, je veľmi ťažko merateľná, nemožno ju len tak jednoducho ohraničiť, identifikovať. Rovnako to hodnotí aj nemecký autor Ernst Bloch, ktorý tvrdí, že proces (realistického zobrazovania) vyžaduje precízne vykreslenie a je tesne spojený s imagináciou. Autor označuje toto chápanie fantázie ako niečo, čo vyplňa diery vzniknuté pri premene kapitalistického sveta na socialistický, pričom „the imagination is no longer the social outcast“⁴⁰ (fantázia nie je už viac sociálnym vydedencom - prekl. L.W.). T. Štrauss⁴¹ potvrdzuje tento spôsob definovania fantázie v samotnej filozofickej definícii umenia, pričom pripomína, že u každého autora je nutné stanoviť únosnú hranicu experimentu individuálne. Túto podobu fantázie môžeme nazvať:

- *fantázia ako autorova devíza.*

V podstate tu hovoríme o jednej zo základných foriem fantázie, pretože je prípustná na celom priestore skúmaného obdobia. Skutočnosť, že traja nielen slovenskí kritici sa v rôznych obdobiach a v rozličných súvislostiach vyjadrujú v podobnom duchu, považujeme za dôkaz historickej relevantnosti.

Na druhej strane existuje však aj podoba fantázie, ktorá je v danom období vytlačaná na okraj, ba priam až odmietaná. Je to tzv. experiment pre experiment, ktorý je iba „prejavom prázdnej neplodnej snivosti“⁴², „jalovým odreagovaním tvorivej potencie autora“, ktorý sa môže zdať slobodným „len z hľadiska anarchistickej slepej živelnosti, takže opravdivá krása môže byť len jeho mimovoľným produktom“⁴³. Tieto ostré kritické slová vyjadrujú vzťah k danému typu tvorby dokonca ešte aj na sklonku 80. rokov - „umenie ... musí bojovať nielen proti úpadkovému formalizmu a kozmopolitizmu tzv. „čistého umenia“, ale i proti bezideovému opisnému naturalizmu. Kým prvá tendencia prinášala abstrakciu, „samoúčelný“ experiment pre experiment, druhá tendencia znamenala podľa dobových ideológov zas zobrazovanie javov bez náležitej ideovo-výchovnej explikácie skutočnosti v duchu marxizmu-leninizmu“⁴⁴. Experiment je teda vnímaný negatívne, „propaganda“ naopak pozitívne. V tomto prípade by sme mohli argumentovať tzv. feldekovsko-válkovským typom poézie:

- *fantázia ako „experiment pre experiment“.*

Ak porovnáme tri možnosti uplatnenia imaginácie v literárnom texte, ako nám ich ponúka J. Heldová (1985)⁴⁵, zistíme, že sa presne nezhodujú s vyššie identifikovanými podobami. Autorka definuje:

³⁶ MARČOK, Viliam: *Socialistický realizmus dnes*. c.d., s. 32.

³⁷ MARČOK, Viliam: *Socialistický realizmus dnes*. c.d., s. 41 - 42.

³⁸ Pozri MARČOK, Viliam: *Socialistický realizmus dnes*. c.d., s. 113.

³⁹ MARČOK, Viliam: *Socialistický realizmus dnes*. c.d., s. 44.

⁴⁰ Pozri BLOCH, Ernst: *Marxism and Poetry (1935)*. In: EAGLETON, Terry – MILNE, Drew: *Marxist Literary Theory (A Reader)*. c.d., s. 86-87.

⁴¹ ŠTRAUSS, Tomáš: *Povedzme skutočnosť. Jedinečné proti utopickým fikciám a ideologickým konštrukciám*. In: ŠTRAUSS, Tomáš: *Toto posrané 20. storočie*. Bratislava: Kalligram 2007, s. 36.

⁴² VIEWEG, Josef: *Fantázia ako antropologický a psychologický problém*. In: *Výtvarný život*, c.d., s. 24.

⁴³ MARČOK, Viliam: *Socialistický realizmus dnes*. c.d., s. 39.

⁴⁴ ŠTRAUSS, Tomáš: *Neskory socializmus 1949-1989: umenie ako skutočnosť, presvedčenie a kritika ideológie*. In: ŠTRAUSS, Tomáš: *Toto posrané 20. storočie*. c.d., s. 11.

⁴⁵ Citované podľa STANISLAVOVÁ, Zuzana: *Fenomén fantastiky v spoločenskej próze pre deti a mládež*. In: *Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež I*. c.d., s. 70.

- prenikanie neobyčajných prvkov do obyčajného sveta,
- prenikanie obyčajných prvkov do neobyčajného sveta,
- prenikanie neobyčajných prvkov do neobyčajného sveta.

Literárna kritika a historiografia obdobia socialistického realizmu definuje prvú podobu ako žiaducu, resp. povolenú, a zvyšné dve ako nežiaduce.

Porovnajme Heldovej štruktúru s tou, ktorú sme zaznamenali pri vlastnom štúdiu prameňov. Autorkino trojstupňové delenie sa takmer vo všetkých ohľadoch zhoduje s našim, no je rozvinuté o jeden stupeň. Prenikanie neobyčajných prvkov do obyčajného sveta v sebe zahŕňa fantáziu ako deformáciu textu, aj fantáziu ako žiaducu „opozíciu“. Tretia podoba, prenikanie neobyčajných prvkov do neobyčajného sveta, vidí fantáziu ako dominantu textu. Keď ju však spojíme s tézou o prenikaní obyčajných prvkov do neobyčajného sveta, dostaneme kompletnú predstavu o tom, čím je tvorená fantázia ako experiment pre experiment. Po zaradení štyroch z piatich prvkov nám zostáva fantázia ako autorova devíza, ktorú by sme mohli podľa vzoru J. Heldovej nazvať

- prenikanie obyčajných prvkov do obyčajného sveta.

Napriek vyššie predstaveným, nie vždy afirmatívnym názorom kritiky o tvorivých podobách fantázie a experimentu v období 50. - 60. rokov 20. storočia, sa v literárnoteoretickej produkcii stretávame so zaujímavou monografiou Bohuša Kováča *Svet dieťaťa a umelecká fantázia* (1964) a s jeho štúdiou *Umenie ako hra*. Autor s primeranou dávkou vedeckého zázemia (biológie, chémie, psychológie, filozofie) porovnáva realistické a fantazijné videnie sveta. Čo teda fantázia, podľa autorových slov „šalebná fenomenálna preludnosť“ človeku spôsobuje? „Z toho studeného, mátožného sveta prijímajú zmyslové receptory (človeka) určité zložité kódy informácií, prenášajú ich do jeho vedomia a cítia sa pritom blažene, meniac ľudský cauchemar logiky bytia na pastvu básnikových zorničiek.“⁴⁶ Autor tu prakticky naznačuje jeden zo základných dôvodov, prečo človek chce, potrebuje, rád pracuje s fantáziou.

Povedali sme už, priznáva to dokonca aj dobová kritika, že umelecké dielo a priori vyžaduje fantáziu. Bez nej nemôže vzniknúť ani existovať. Fantázia je teda z tohto pohľadu pre básnika nutnosťou – „Aj keď umelecké manifesty a múdre estetické teórie hromadne a kategoricky vyhlasujú programové tézy o potrebe umeleckého poznávania najhlbších životných právd, faktom zostáva, že umenie nechce a ani nemôže rozbiť, odstrániť poľudštený, humanizovaný vesmír s jeho zmyslovým mámením a postaviť sa tak na základ holej prírodovedeckej reality, do ktorej sa nevmetí, nech je akokoľvek drvivo nekonečná, ani ten najmenší úsmev alebo slza, ani tá najmenšia otázka drobného dieťaťa.“⁴⁷ Jednoznačnosť výroku a do istej miery aj úprimne „rozohňenia sa“ kritika môžeme označiť za pomerne odvážne. Nepopiera síce dôležitosť realistického spôsobu stvárňovania ani nutnosť zoznamovať sa so „životnými pravdami“, ale pripúšťa, ba priam zdôrazňuje existenciu, úlohu, potrebu zmyslového vnímania, fantázie a jej diferencie od reality.

Súčasná literárna teoretička a kritička Zuzana Stanislavová, opierajúc sa aj o psychologické poznanie, označuje fantáziu za spúšťačiaci mechanizmus, hybný prvok, „generátor fantastiky“ umeleckého diela. Citujúc J. Viewega vidí fantáziu zo psychologicko-antropologického hľadiska ako osobnostnú funkciu, psychickú aktivitu človeka, umožňujúcu mu „emancipovať sa“ od reality tým, že vytvára zvláštne zážitkové (fantazijné) predstavy. Definuje ju ako zvláštny presah človeka do objektívnej reality, pri ktorom sa vytvára fantazijný priestor, teda určitá miera subjektívne prežívanej nezávislosti osobnosti od objektu, kde „subjekt neustále v rôznych životných situáciách anticipuje seba sama a svoj postoj k objektu a to mu umožňuje vidieť objektívnu realitu ako niečo, čo lze kreatívne pretvárať, modifikovať a súčasne i jako svět, vůči němuž lze postavit „realitu“ vlastních neuskutečnených, a třeba nikdy neuskutečnitelných přání, snů, představ, tedy v jistém smyslu antirealitu.“⁴⁸

Keďže fantázia, predstavy, sny⁴⁹ sú súčasťou každodenného života človeka, zákonite sa objavujú aj v dielach básnikov. Ukážme si to na príklade, ktorý nám B. Kováč ponúka: ide o chemika, ktorý pobozká svoju kolegyňu, no napriek profesii si neuvedomuje prebiehajúci biochemický proces, ale pocity – „šalebnú hru zmyslov a prírody, studenej ako matematický stroj“⁵⁰. Keď potom napíše „realistickú“ báseň o bozku⁵¹, text pôsobí skôr ironicky, smutne, pre nezainteresovaného čitateľa priam nepochopiteľne. Vonkoncom tu nemožno hovoriť o ľúbostnej básni. Neponúka totiž prežitý pocit, zážitok, názor na uskutočnený bozk, iba „chemický vzorec“ všeobecne platný pre bozk milencov, rodiča, priateľa. Nejde teda o to, čo autor nazýva „humanizovanou pravdou, žitou“, nejde o slobodné umenie. Slobodu ponúka až „umelecká hravosť, schopnosť umenia prenášať zážitky z právd, emocionálne prežitia objektívneho diania, z neúprosneho a nevyhnutného diktátu existencie do oblasti imaginárneho „akoby“, do oblasti fikcie, ktorá je vždy jednou vybranou možnosťou z neobmedzeného

⁴⁶KOVÁČ, Bohuš: *Umenie ako hra*. In: KOVÁČ, Bohuš: *Svet dieťaťa a umelecká fantázia*. c.d., s. 8.

⁴⁷KOVÁČ, Bohuš: *Umenie ako hra*. In: KOVÁČ, Bohuš: *Svet dieťaťa a umelecká fantázia*. c.d., s. 9-10.

⁴⁸Citované podľa STANISLAVOVÁ, Zuzana: *Fenomén fantastiky v spoločenskej próze pre deti a mládež*. In: *Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež I*. c.d., s. 70.

⁴⁹Predstavy, ale najmä sny sú z psychologického hľadiska už inou, samostatnou kategóriou. V tejto súvislosti pozri napr. NAKONEČNÝ, Milan: *Základy psychologie*. c.d., s. 289 - 298.

⁵⁰KOVÁČ, Bohuš: *Umenie ako hra*. In: KOVÁČ, Bohuš: *Svet dieťaťa a umelecká fantázia*. c.d., s. 12.

⁵¹Pozri príloha 2

počtu možností pociťovania tých istých podstat, nemožno ju samozrejme chápať ako nejakú hravú nezáväznosť a idyličnosť, ako bezstarostné parodovanie života v procese hry.⁵² Z pohľadu socialistického realizmu je nutné, aby malo dielo vyššie poslanie, pointu, aby nebolo iba čírym experimentom. Prítomnosť fantázie a jej koordinácia s realitou, resp. s realistickým spôsobom stvárňovania poskytuje autorovi i čitateľovi pocit slobody. Priznávame, že sloboda je dôležitou súčasťou ľudského bytia, no nie nevyhnutnou.

Reflektovaná štúdia nás v intenciách fantázie, hry, experimentu privádza až k základom ľudskej existencie, k estetickému prežívaniu: „umelecká hra ... má niekoľkokrát schopnosť ... kompenzovať, vyvažovať tie prvky, ktoré nám odcudzujú náš model reality a znemožňujú nám ho emocionálne bohato a radostne prežiť.“⁵³ Dá sa teda povedať, že fantázia má - popri realite - v diele aj oslobodzujúcu funkciu. Sloboda je aj v socialistickom umení veľmi úzko spätá s fantáziou. „Šlo tu o snahu uskutočniť umením „emocionálnu revolúciu“ v ľuďoch, za ktorou by nasledovala revolúcia v ľudských vzťahoch. A výraznými heslami v tomto snažení boli radosť a hra, oslobodzujúca hra dobrodružnej umeleckej fantázie, ktorá akoby už tvorila predobraz všestranne oslobodeného ľudského života, keď ríša prírodnej nutnosti v ňom bude zredukovaná do takej miery, aby na jej základe mohla vyrásť skutočná ríša ľudskej slobody.“⁵⁴ Uvedomujeme si, že skúmané prvky sú súčasťou, ba priam podstatou ľudskej existencie – prežitia. A ak sa táto téza zakladá na pravde, prítomnosť fantázie v socialisticko-realistickej textoch je častá a tolerovaná.

Hoci sme už dokázali, resp. našli opodstatnenie a prítomnosť fantázie v socialisticko-realistickej umení, stretávame sa aj s hraničnými názormi, ktoré nás neustále vracajú na začiatok skúmania, ponechávajú v nás pochybnosti (pochybnosť – ako vieme je základom kritického myslenia).

Je zaujímavé, že autor, kritik, politik i čitateľ v období preferovania socialisticko-realistickej metódy prijíma - napriek prezentovaným náhľadom na problematiku fantázie, hry a experimentu - názor, že literatúra nie je fikciou, ale akýmsi „zrkadlom reality“ - „... because it cannot define itself simply as a figuration, an appearance of reality“⁵⁵ (... pretože sa jednoducho nemôže definovať ako zobrazenie, znázornenie reality - prekl. L.W.), lebo aj keď napr. „set picture of the camera is ten times more distorted than that which is obtained through the human“⁵⁶ (robíte obrázok pomocou fotoaparátu, je desaťkrát zdeformovanejší ako ten, ktorý získate prostredníctvom človeka - prekl. L.W.). Zároveň však neskôr E. Balibar priznáva, že v socialistickom realizme nejde o „čisté“ zobrazenie „reality“, ale o akýsi „effect“⁵⁷ (efekt - prekl. L.W.). Protirečenie si je teda veľmi častým javom socialistickej kritiky. Myslíme si, že hoci je dôsledkom kritických názorov rôznych literárno-historických období, skúmané obdobie je v tomto ohľade, vzhľadom na často pomerne extrémne vyjadrenia, bohatou studnicou fantázie.

Pokúsili sme sa poukázať na hlavné psychologické i literárne zákonitosti fantázie. Predstavili sme jej potrebu v živote človeka, pri vývoji dieťaťa i v intenciách literatúry - autora a čitateľa. Prostredníctvom socialistickej, ale aj súčasnej kritiky sme definovali jej základné podoby. Keďže súčasná literárna kritika sa len zriedkavo venuje prehodnocovaniu obdobia socialistického realizmu a socialisticko-realistickej kritiky je pre nás, pre mladú generáciu pomerne komplikované postihnúť všetky súvislosti, všetky aspekty, všetky usmerňujúce činitele. Len reinterpretácie textov môžu názorne ukázať frekvenciu výskytu, prípadne nové, kritikou nedefinované formy.

Literatúra

BÍLIK, René: *Industrializovaná literatúra (1945 - 1956)*. Bratislava: Proxy 1996, 96 s., ISBN 80-88746-04-3.

BÍLIK, René: *No a čo!* Bratislava: Kalligram 2001, 184 s., ISBN 80-7149-421-6.

BLAHA, Anton a kol.: *Pyžamová revolúcia*. Bratislava: Nebojsa 2007, 63 s., ISBN 978-80-969108-7-8.

COWEN, Roy C.: *Der poetische Realismus (Kommentar zu einer Epoche)*. München: Winkler Verlag 1985, 305 s., ISBN 3-538-07039-3.

CUDDON, J. A.: *A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. Oxford: Blackwell Publishers 1998, 991 s., ISBN 0-631-20271-4.

DORUĽA, Ján: *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda 1997, 947 s., ISBN 80-224-0464-0.

⁵²KOVÁČ, Bohuš: *Umenie ako hra*. In: KOVÁČ, Bohuš: *Svet dieťaťa a umelecká fantázia*. c.d., s. 14.

⁵³KOVÁČ, Bohuš: *Umenie ako hra*. In: KOVÁČ, Bohuš: *Svet dieťaťa a umelecká fantázia*. c.d., s. 17.

⁵⁴KOVÁČ, Bohuš: *Umenie ako hra*. In: KOVÁČ, Bohuš: *Svet dieťaťa a umelecká fantázia*. c.d., s. 27.

⁵⁵BALIBAR, E. – MACHEREY, P: *Literature as an Ideological Form*. In: RICE, Philip – WAUGH, Philip: *Modern Literary Theory*. New York: St Martin's Press 1996, s. 64., prípadne pozri aj FOX, Ralph: *Marxism and Literature*. In: FOX, Ralph: *The Novel and the People*. London: Lawrence and Wishart 1937, s. 21.

⁵⁶CHIARI, Joseph: *The Comfort of Words*. In: CHIARI, Joseph: *Realism and Imagination*. c.d., s. 12.

⁵⁷Autor spomína rôzne formy ako „reality – effect, fiction effect, the effect of 'naturalness' and 'reality“ (realistický efekt, fiktívny efekt, prirodzený efekt a realitu - prekl. L.W.), a pod. - Pozri ⁵⁷ BALIBAR, E. – MACHEREY, P: *Literature as an Ideological Form*. In: RICE, Philip – WAUGH, Philip: *Modern Literary Theory*. c.d., s. 64 – 65.

- DOSTÁL, Vladimír: *S realismem na křižovatce (Články a studie z let 1955-1962)*. Praha: Československý spisovatel 1975, 150 s.
- EAGLETON, Terry – MILNE, Drew: *Marxist Literary Theory (A Reader)*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd 1996, 430 s., ISBN 0-631-18579-8.
- EAGLETON, Terry: *Marxism and Literary Criticism*. London: Routledge Classics 2002, 85 s., ISBN 978-0-415-28583-4.
- FOX, Ralph: *The Novel and the People*. London: Lawrence and Wishart 1937, 165 s.
- FREUD, Sigmund: *Básnik a dieťa*. In: Romboid: roč. 26, 1991, č. 1, s. 75-79.
- HÁJEK, Jiří: *K teorii socialistického umění*. Praha: Československý spisovatel 1984, 208 s., ISBN 22-102-84.
- HORKOVIČ, Michal: *Princíp hrdinstva v umení socialistického realizmu*. In: Slovenské pohľady, roč. 100, 1984, č. 5, 124 s.
- CHIARI, Joseph: *Realism and Imagination*. New York: Gordian Press 1970, 250 s., SBN 87752-019-4.
- Interpretačné a recepcné sondy do detskej literatúry I*. Nitra: UKF 2006, 159 s., ISBN 80-8094-0134.
- KLÁTIK, Zlatko: *K súčasnému stavu slovenskej literatúry pre mládež*. Slovenské pohľady: roč. LXVI, 1950, č. 11 – 12, s. 791 – 792.
- KOPÁL, Ján: *Próza a poézia pre mládež (Teória / poetológia)*. Nitra: Enigma 1997, 313 s., ISBN 80-85471-48-45.
- KOVÁČ, Bohuš: *Svet dieťaťa a umelecká fantázia*. Bratislava: Mladé letá 1964, 145 s.
- LAUČEK, Anton: *Schéma a dogma v literatúre*. Ružomberok: FF 2006, 103 s., ISBN 80-8084-081-4.
- Literika, 1996, ročník I., č. 2, 194 s., ISSN 1335 –180X.
- LODGE, David: *20th Century Literary Criticism*. London: Longman 1972, 677 s., ISBN 0 582 48422 7.
- MARČOK, Viliam: *Socialistický realizmus dnes*. Bratislava: Tatran 1985, 264 s., ISBN 61-669-85.
- MARKO, Miloš: *Čierne na bielom*. Bratislava: Pravda 1971, 281 s., ISBN 75-054-71.
- Marxisticko-leninská estetika*. Praha: Svoboda, 1977, 474 s., ISBN 25-114-77.
- MIKO, František: *Od epiky k lyrike*. Bratislava: Tatran 1973, 296 s.
- MIKO, František: *Recepcné a osobnostné zrenie dieťaťa*. In: Zlatý máj, roč. 24, 1980, č. 5, 282 – 287.
- NAKONEČNÝ, Milan: *Základy psychologie*. Praha: Academia 2004, 590 s., ISBN 80-200-0689-3.
- NOGE, Július: *Verše a poézia*. In: Zlatý máj 4, 1960, č. 6, s. 226 – 228.
- NOVLANSKÁ, Zinajda Nikolajevna: *Prečo deti fantazujú*. Bratislava: SPN 1983, 70 s., ISBN 67 – 403 – 83.
- PAŠTÉKOVÁ a kol.: *Poetika a politika 50. rokov*. Bratislava, SAV 2004, 302 s., ISBN 80-88746-14-0.
- PETRÍK, Vladimír: *Desaťročie nádejí a pochybností*. Bratislava: Kalligram 2000, 272 s., ISBN 80-7149-328-7.
- PETRUS, Peter: *Niektoré ideovo – umelecké a pedagogické nedostatky v diele mladého slovenského spisovateľa pre mládež*. In: Štepnice, roč. 5, 1951, č. 4, s. 166 - 171.
- POLIAK, Ján: *Kvety, zvieratka, hory – pre deti*. In: Zlatý máj, 1962, č. 12, s. 529 - 535.
- RICE, Philip – WAUGH, Philip: *Modern Literary Theory*. New York: St Martin's Press 1996, 385 s., ISBN 0 340 64585 7.
- SIRÁCKY, Andrej: *Skutočnosť a fantázia*. In: Nové slovo: roč. 25, 1983, č. 36, s. 23.
- SLIACKY, Ondrej: *Detský aspekt ako perspektíva života*. In: Bibiana: roč. 7, 2000, č. 4, s. 1-6., ISSN 1335-7263.
- SLIACKY, Ondrej: *Hodnoty a medzníky socialistickej literatúry pre deti a mládež*. In: Zlatý máj: roč. 25, 1981, č. 7, s. 387-392.
- SLIACKY, Ondrej: *Hodnoty a medzníky socialistickej literatúry pre deti a mládež II*. In: Zlatý máj: roč. 25, 1981, č. 8, s. 470-475.
- SLIACKY, Ondrej: *Hodnoty a medzníky socialistickej literatúry pre deti a mládež III*. In: Zlatý máj: roč. 25, 1981, č. 9, s. 526-529.
- SLIACKY, Ondrej: *Hodnoty a medzníky socialistickej literatúry pre deti a mládež IV*. In: Zlatý máj: roč. 25, 1981, č. 10, s. 594-599.
- SLIACKY, Ondrej – STANISLAVOVÁ, Zuzana: *Kontúry slovenskej literatúry pre deti a mládež v rokoch 1945 – 2002*. Prešov: Náuka, 2003, 208 s., ISBN 80-89038-23-9.
- SLIACKY, Ondrej: *Predznamenanie slovenskej socialistickej literatúry pre deti a mládež*. In: Zlatý máj: roč. 22, 1978, č. 7, s. 434-436.
- ŠTEVČEK, J. a kol.: *Dejiny slovenskej literatúry 4. (Slovenská literatúra po roku 1945)*. Bratislava: SPN 1987, 250 s., ISBN 067-488-87 DSL.
- ŠTRAUSS, Tomáš: *Toto posrané 20. storočie*. Bratislava: Kalligram 2007, 304 s., ISBN 978-80-7149-955-8.
- VIEWEG, Josef: *Fantazie*. Praha : Academia , 1986, 97 s., ISSN 0069-2298.
- VIEWEG, Josef: *Fantázia ako antropologický a psychologický problém*. In: Výtvarný život, roč. 30, 1985, č. 6, s. 24 - 25.
- VIEWEG, Josef: *Obrazne stotožňujúca funkcia fantázie*. In: Výtvarný život, roč. 30, 1985, č. 8, s. 22 - 23.

Výskumné sondy kognitívnych determinantov při osvojovaní cudzieho jazyka

(Research into cognitive determinants of foreign language acquisition)

EVA STRANOVSKÁ, DÁŠA MUNKOVÁ

ABSTRACT

The paper conceives relations between cognitive psychology and linguistics from the perspective of cognitive determinants - cognitive structuring and its possible impact on the process of verbal productivity. Cognitive structuring is analyzed as an ability to create a structure and the need for structure. Verbal productivity is described as an aspect of language coding in linguistic variables such as verbal intelligence and proficiency in syntax construction. We describe the individual variables and their mutual influence by descriptive analysis. The research was conducted at the University of Constantine the Philosopher in Nitra with the students of English language and culture (the first and second year). The methods used are - AACS Scale, Scale PNS, the structure of intelligence test IST (subtests measuring verbal intelligence), test of proficiency in syntax construction. We present the results of the broader research.

KEY WORDS

Ability to create cognitive structures, personal need structure, verbal intelligence, syntax proficiency

Schopnosť vytvorenia kognitívnej štruktúry, potreba štruktúry, verbálna inteligencia, syntaktická zručnosť

Význam kognitívnej psychológie v lingvistiky percipujeme v skúmaní ľudskej schopnosti kategorizovať a porozumieť syntaktickým štruktúram. Bock (1990, in Sternberg 2009) tvrdí, že ľudia sú nositeľmi istého mentálneho mechanizmu klasifikácie slov na základe syntaktických kategórií a tento klasifikačný mechanizmus je oddelený od významu slov. Vynárajú sa otázky: Aké sú príčiny porozumenia a neporozumenia resp. nedorozumenia jednotlivcov navzájom? Ako navzájom súvisí percepcia a produkcia reči? Ako sa navzájom ovplyvňujú jazyk a myslenie? Z toho hľadiska pripisujeme dôležitosť kognitívneho ukotveniu jednotlivca v jazyku a kultúre či kognitívnej kompetencii jednotlivca. Význam zdôrazňujeme najmä v kognitívnom spracovávaní, prijatí kultúrnych a lingvistických artefaktov, čo ovplyvňuje porozumenie a neporozumenie cudzieho jazyka. Analyzujeme procesy kognitívnej štruktúracie pre hlbšie preniknutie ku kognitívnomu spracovávaniu cudzieho jazyka. Podporu porozumenia cudzieho jazyka percipujeme v zvýšení schopnosti vytvárať kognitívnu štruktúru, v schopnosti kategorizácie sociálnych javov či situácií, s ktorými sa jednotlivec v danej kultúre stretáva, v zvýšení kognitívnej kompetencie v smere identity s cudzím jazykom. Identitu cudzieho jazyka vnímame ako stotožnenie sa s cudzím jazykom a jeho kultúrou - do akej miery je pre jednotlivca cudzí jazyk neurčitý, neznámy, cudzí, do akej miery je jednotlivcovi cudzí jazyk blízky.

Proces kognitívnej štruktúracie je predmetom výskumov mnohých kognitívne – osobnostne i sociálne orientovaných psychológov. Zameriavajú sa najmä na koreláty, ktoré sa podieľajú na preferovanom spôsobe kategorizácie, spracovania informácie, rozhodovania, copingových stratégiách a pod. Z toho hľadiska sa vo výskumnej štúdií zameriavame na zistenie súvislostí, vplyvov kognitívnej štruktúracie (schopnosť vytvorenia kognitívnej štruktúry, potreba štruktúry) a verbálnej produktivity (verbálna inteligencia, syntaktická zručnosť, jazyková intuícia). U budúcich učiteľov anglického jazyka zisťujeme do akej miery osobnostné charakteristiky kognitívnej štruktúracie ovplyvňujú osvojovanie cudzieho jazyka konkrétne jazykovú intuíciu, jazykové predpoklady a schopnosť skladby vety v cudzom jazyku v našom prípade v anglickom.

Vnímame význam kognitívnej štruktúracie v procese osvojovania si cudzieho jazyka a jeho následnej produkcie a tvorivosti v tvorbe jazykových štruktúr.

Teoretické východiská

Charakteristiku schopnosť vytvorenia kognitívnej štruktúry popisujeme ako toleranciu na neurčitosť resp. schopnosť optimálneho rizika, schopnosť redukovať neurčitosť situácie, schopnosť flexibilnej reakcie v neurčitej situácii. Ide o spôsob jednotlivca (i celej skupiny) vnímať a spracovávať informácie o neurčitých stimuloch a situáciách, alebo o situáciách, ktoré sú považované za neurčité, neočakávané. Možno túto schopnosť považovať ako predpoklad úspešného zvládnutia situácie.

Bar – Tal (1999) poukazuje na kognitívnu štruktúru ako aktivitu, proces, ktorý uľahčuje dosiahnuť istotu filtráciou neadekvátnych informácií a tvrdí, keď osoba postupne spracováva informácie, informácia sa asimiluje v poznávacej štruktúre a stáva sa použiteľnou.

Bunder (1962, in Sarmány Schuller, 1999) upozornil na neistotu ako príčinu jednotlivcovej neschopnosti adekvátne štruktúrovať informácie.

Bar – Tal, Spitzer (1999) výskumne dokázal významné korelácie medzi osobnostnými konštruktmi schopnosť vytvorenia štruktúry a potreby štruktúry (bližšie in Bar – Tal, Spitzer, 1999).

Konštrukt osobnej potreby štruktúry vychádza teoreticky z predpokladu, že schopnosť redukovať neurčitosť situácie sa významne viac viaže aj na vyššiu schopnosť riešiť nové alebo zvládať záťažové situácie.

Konštrukt osobnej potreby štruktúry reprezentuje prejavy následných 4 oblastí:

- a) ľahkosť v používaní kognitívnych štruktúr (napr. zvyčajne nemávam dostatočné nápady po tom, čo urobím nejaké rozhodnutie)
- b) ťažkosti s kognitívnym štruktúrovaním (napr. Hoci ma rozhodovanie, ktoré mám urobiť obťažuje, je pre mňa ťažké rozhodnúť sa a oslobodiť sa od ťažkostí.)
- c) ľahkosť v používaní postupných procesov (napr. Zvyčajne sa presvedčím, že moja práca je opatrne naplánovaná a dobre zorganizovaná)
- d) ťažkosti s používaním postupných procesov (napr. Aj keď si urobím zoznam vecí, ktoré mám urobiť, je pre mňa ťažké ich vykonať)

Doterajšie výsledky výskumov (Sarmány Schuller, 1997, 1999, 2001) poukázali na perцепčnú rigiditu, ktorú možno považovať za mieru rigidity v širšom chápaní (osobnostnom) má významné korelácie s oboma subfaktormi (želanie štruktúry, reakcia na chýbanie štruktúry) ako i so sumárnym skoré potreby štruktúry, čím sa oba konštrukty navzájom potvrdzujú a dopĺňajú. Potreba štruktúry má významne pozitívnu koreláciu s preferenciou abstraktnej konceptualizácie, pričom možno pozorovať u vysokej potreby štruktúry veľmi nízku preferenciu pre tzv. aktívnu experimentáciu (ochota prekročenia svojich hraníc, ochota meniť svoje zaužívané presvedčenie, spôsoby správania, postoje, jednoduché štruktúry) (Sarmány Schuller, 1997, 1999). Bonanno, Davis, Singer a Schwartz (1991, in Bar-Tal, Spitzer, 1999) sa zhodli na tom, že odolní jednotlivci sú obdarení zmyslom vyhnúť sa zlým vplyvom, vždy keď ich motivácia nezúčastniť sa je prítomná (vysoké NSC – vysoké AACCS). DeBonno a Snyder (1992, in Bar-Tal, Spitzer, 1999) zistili, že odolní jednotlivci využívajú heuristický proces bez vynaloženia nejakého väčšieho úsilia. Zatiaľ čo senzitivní jednotlivci musia vynaložiť veľké úsilie v tomto procese.

Výsledky Bar –Talovej štúdie ukázali, že pre jednotlivcov s vysokým skóre AACCS, vyššie skóre PNS bolo spojené s väčším stereotypným myslením, zatiaľ čo pre jednotlivcov s nižším skóre AACCS, vyššie PNS bolo nemej spojené so stereotypným myslením. Interakcia medzi AACCS a PNS môže vysvetliť reakciu jednotlivcov na riešenie konfliktu. Vysoké PNS a nízke AACCS jednotlivcov znamenajú ťažkosti pri ich rozhodovaní. Zistili kladnú koreláciu medzi dôležitosťou do akej si respondenti uvedomujú záťaž v neurčitej situácii a množstvom času, ktorý strávili pri rozhodovaní. V porovnaní, vysoké AACCS a vysoké PNS jedincov ukázalo negatívnu koreláciu medzi týmito faktormi (Bar-Tal, Guinote, 2002).

Otázka kognitívnej štruktúry sa dotýka i verbálnej štruktúry. Každý jazyk sa riadi podľa istej štruktúry. Štruktúru jazyka možno vnímať ako abstraktný systém, ktorý má špecifickú skladbu resp. syntax, sémantiku, fonológiu a morfológiu. Jednotlivec v procese osvojovania si cudzieho jazyka spracováva abstraktnú štruktúru cudzieho jazyka, vytvára si vzťah k jazyku, snaží sa analyzovať, dedukovať a následne o syntézu v jazyku. Na základe týchto skutočností jednotlivec tvorí vety, skladá súvetia a vytvára si jazykový cit resp. jazykovú intuíciu. Jednotlivec sa riadi istou štruktúrou i jazykovým predpokladom – verbálnou inteligenciou. Verbálna inteligencia sa prejavuje najmä jazykovou intuíciou, slovnou tvorivosťou a pod.

Hlavsa a Jurčová (1978) uvažujú o možnostiach identifikácie slovnej tvorivosti cez:

- novotvary, odlišnú syntax,
- expresivitu, premenlivú dikciu, zaujímavú intonáciu,
- vyjadrovanie gestami,
- bohatý slovník,
- estetickosť a eleganciu vo vyjadrovaní,

- jazykový cit,
- kladenie otázok,
- vyjadrovanie „rozpracovaných“ myšlienok.

Na teórii jazykovej tvorivosti stavia aj východiskový princíp – z konečného počtu jazykových elementov dokáže človek vytvoriť nekonečný počet viet (Nebeská, 1992). Na tomto kreatívnom princípe osvojovania jazyka je položená aj teória jazykovej kompetencie (Průcha, 1971). Človek je podľa Chomského (1966, 1995) „vybavený“ nástrojom na osvojovanie jazyka (LAD – language-acquisition device), ktorý vo vstupe dostáva informácie o jazyku a vo výstupe produkuje v danom jazyku gramaticky správne výpovede. Môžeme zhrnúť, že u Chomského je tvorivý nie samotný jazyk, ale jeho používateľ, pretože môže kombinovať prvky systému do neustále nových výpovedí. V tomto zmysle možno hľadať tvorivosť v samotnej rečovej činnosti človeka, v language.

Kognitívna psychológia i lingvistika sa pri opise vlastností jazyka stretávajú v šiestich bodoch. Sternberg (2009) odvolávajú sa na viaceré zdroje, uvádza postupne tieto vlastnosti:

- a) komunikatívnosť jazyka, arbitrárna symbolickosť,
- c) usporiadanosť podľa pravidiel,
- d) štruktúrovanosť na mnohých úrovniach,
- e) generatívnosť, produktivita,
- f) dynamickosť.

Práve piata vlastnosť jazyka, verbálna produktivita, je podľa Sternberga (2009) našou neobmedzenou jazykovou tvorivosťou. Nadväzuje v tomto smere na Chomského (1966, 1995) vymedzenie jazykovej tvorivosti. Proti tvorivosti v jazyku ako potenciálnom systéme, ktorý je „rukolapný“ až v reči, vystupuje Krupa (1991) a uzatvára, že netreba hovoriť ani o tvorivosti v langue, ani o tvorivosti v parole, ale o tvorivosti v language. Tvorivosť zasahuje jazyk na rozličných rovinách jeho štruktúry, hoci nie v rovnakej miere. Môže ísť o rovinu vetnosyntaktickú, syntagmatickú, slovotvornú, morfológickú a fonologickú.

Iný prístup k definovaniu jazykovej tvorivosti volí Dolník (2007). Svoj výklad opiera o poznatky z psychológie inteligencie a medzi jazykovou inteligenciou a jazykovou tvorivosťou vidí priamočiaru závislosť. Najprv definuje jazykovú inteligenciu ako „schopnosť používateľa jazyka v interakcii s novými komunikačnými podmienkami a jazykovými a komunikačnými problémami navodiť istú akomodačno-asimilačnú proporciu, ktorej zmysel spočíva v jej ovládnutí“ (Dolník, 2007). Jazykovú inteligenciu pokladá za strešný výraz pre jazykovooperačnú inteligenciu a komunikačnú inteligenciu. Jazykovooperačná inteligencia sa prejavuje pri operáciách používateľa jazyka s jazykovými prvkami. Jednotlivec má vzhľadom na svoje schopnosti dve možnosti: buď sa prispôbi jazykovej norme alebo úzu (akomodácia), alebo si jazykový systém prispôbi svojej schopnosti ovládnuť ho (asimilácia). Komunikačná inteligencia sa zas prejavuje ako „navodenie istej akomodačnej proporcie v interakcii s danými komunikačnými podmienkami a problémami so zreteľom na ich ovládnutie“ (op. cit.).

Dolník (2005) pripisuje analýzu pojmu kompetencia k širším kognitívnym súvislostiam. Nehovorí o „celej“ komunikačnej kompetencii, iba o jej časti. Podľa neho je jazyková kompetencia súčasťou kognitívnej kompetencie jedinca, a preto má vo svojom základe deklaratívne (štruktúrne) znalosti (znalosti typu vedieť že) a procedurálne znalosti (znalosti typu vedieť ako).

Nadviažeme na názory Dolníka (2003) o jazykovom sebedomí, domnievame sa, že ten používateľ jazyka, ktorý uvedomene využíva prvky tvorivosti v komunikácii, mal by byť v jazyku sebedomý erudovaný používateľ jazyka, môže tvorivo manipulovať s prvkami jazykového systému, podľa potreby aktualizovať vzťahy medzi prvkami systému (napr. na úrovni syntaxe). Nielen sebedomie, ale i sebahodnotenie vnímame ako ďalší determinant, ktorý vplýva na osvojovanie a používanie jazyka.

Gardner (1999) vyzdvihuje vo verbálnej inteligencii najmä zložku syntaxe, skladby vety. Z toho dôvodu našim výskumným zámerom bolo skúmať schopnosť skladby vety, jazykovej intuície, jazykovej inteligencie a súvislosti s osobnostnými charakteristikami – konštrukt potreby štruktúry a schopnosť vytvorenia kognitívnej štruktúry (tolerancia na neurčitosť). Lightbown, Spada (1997) výskumne zisťovali súvislosti medzi jazykovým predpokladom a osobnostnými charakteristikami a tvrdia, že takýto typ výskum je obtiažny, ťažko sa dokazujú súvislosti.

METODOLÓGIA VÝSKUMU

Realizácia výskumu a vzorka

Výskum sa uskutočnil v rokoch 2009/2010 na Univerzite Konštantína filozofa v Nitre, na Pedagogickej fakulte konkrétne Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií.

Zúčastnilo sa ho 65 študentov (43 žien, 22 mužov), prvého a druhého ročníka aprobácie anglický jazyk a kultúra (denné štúdium). Priemerný vek študentov bol 21 rokov.

Cieľ

Cieľom výskumu je deskriptívna analýza kognitívnych dimenzií – schopnosť vytvorenia kognitívnej štruktúry, potreba štruktúry a jazykových premenných - jazykové predpoklady, schopnosť vytvárať syntaktické štruktúry, jazyková intuícia a tvorivosť u lingvistov anglického jazyka a literatúry. Na základe deskriptívnej analýzy a dedukcie sa snažíme popísať vplyv tolerancie na neurčitost' a potreby štruktúry na schopnosť skladby viet v anglickom jazyku, jazykovú intuíciu (syntaktická zručnosť) a verbálnu inteligenciu.

Metódy

Škála AACS – Schopnosť vytvárať kognitívnu štruktúru (Ability to achieve cognitive structure), ktorej autorom je Yoram Bar-Tal (1994, 1997), o jej slovenský preklad sa zaslúžil Ivan Sarmány Schuller, meria schopnosť vytvárať jednoduchú kognitívnu štruktúru resp. myšlienkovú flexibilitu. Obsahuje 24 položiek. Jednotlivé položky sú respondentmi hodnotené na šesťbodovej škále od vôbec nesúhlasím k plne súhlasím.

Škálou AACS sme sledovali ako študenti reagujú v neurčitej situácii, do akej miery disponujú frustračnou toleranciou a či sú schopní dosiahnuť pocit určitejšie situácie resp. istotu. Čím vyššiu schopnosť vytvárania kognitívnej štruktúry študenti dosahujú, tým vyššou flexibilitou reakcie v neurčitej situácii, vyššou frustračnou toleranciou v neurčitých situáciách disponujú. V našom prípade predstavuje neurčitá situácia vyjadrovanie sa v cudzom jazyku - anglickom, spracovávanie morfológických, sémantických a najmä syntaktických jazykových odlišností. Ďalej percepciu štruktúry vety v anglickom jazyku ako i percepciu kultúry - sociálne normy, mravy, konvencie sa prejavujú vo vetných väzbách a pevných slovných spojeniach.

Škála PNS – Osobnostná potreba štruktúry (Personal Need for Structure), vychádza z predpokladu, že schopnosť redukovať neurčitost' situácie sa viaže na zvládanie nových situácií.

Autormi sú Thomson, Naccarato, Parker, preložil a upravil Ivan Sarmány Schuller.

Obsahuje 12 položiek. Jednotlivé položky sú respondentmi hodnotené na šesťbodovej škále od vôbec nesúhlasím k plne súhlasím s tvrdeniami, ktoré sú orientované na štruktúrovanosť prostredia. Konštrukcia PNS vychádza z dvojfaktorovej koncepcie osobnej potreby štruktúry (Sarmány Schuller, Striženeč, 1999):

1. želanie štruktúry (faktor F1)
2. reakcia na chýbanie štruktúry (faktor F2)

Celkové skóre osobnej potreby štruktúry PNS sa tvorí sčítaním skóre pre oba subfaktory resp. suma hodnôt (Σ).

Test štruktúry inteligencie I-S-T, Subtesty verbálnej inteligencie, autorom je Amthauer. Test všeobecnej inteligencie pre dospelých meria všeobecnú úroveň inteligencie a jej štruktúru. Umožňuje analýzu jednotlivých komponentov intelektu. U nás vyšla príručka Testu štruktúry inteligencie v roku 1973, ktorú spracoval Vladimír Hrabal. Test sa skladá z 9 subtestov. My sme sa zamerali na tri subtesty, ktoré merajú verbálnu inteligenciu: subtest č.1 - dopĺňanie viet, subtest č.2 - eliminácia slova, subtest č.3 – analógie. Každý subtest pozostáva z dvadsiatich položiek. Respondenti vyberajú z možností od a po e správnu odpoveď.

Test syntaktických zručností

Test meria schopnosť vytvárania syntaktických štruktúr, čo znamená schopnosť skladby viet v anglickom jazyku, percepciu syntaktickej štruktúry vety, jazykovú intuíciu, tvorivosť ako i flexibilitu. Obsahuje 80 položiek rozdelených do štyroch oblastí: 1. Analýza vetných členov a súvetí, 2. Tvorenie viet, súvetí na základe danej štruktúry (vymyslieť príklady viet), 3. Skladba súvetí (jednoduché vety poskladať do jedného súvetia) 4. Analýza významu syntaktických štruktúr (správne pochopenie významu vety, vety s nesprávnym slovosledom, nesprávnym výrazom modifikovať k správnym významom).

Porozumenie dátam

Nasledujúca tabuľka zobrazuje základné popisné charakteristiky:

Tab. 1 Popisná štatistika pre skúmané premenné.

	Valid N	Mean	Median	Min	Max	Lower quartile	Upper quartile	Range	Quartile range	Std. Dev.	Coef. Var.
AACS	65.00	87.68	88.00	55.00	127.00	81.00	95.00	72.00	14.00	12.46	14.21
IQ	65.00	31.31	32.00	16.00	45.00	27.00	35.00	29.00	8.00	5.79	18.50
F1	65.00	18.12	18.00	10.00	27.00	16.00	21.00	17.00	5.00	3.73	20.57
F2	65.00	28.83	28.00	16.00	45.00	24.00	33.00	29.00	9.00	7.02	24.36

PNS	65.00	46.95	48.00	29.00	69.00	41.00	53.00	40.00	12.00	8.86	18.88
TEST	64.00	39.05	40.75	10.00	72.00	25.75	51.25	62.00	25.50	14.92	38.22

Tabuľka 1 ilustruje deskriptívne charakteristiky v schopnosti vytvárania kognitívnej štruktúry (AACs). Stredných 50% hodnôt sa nachádza v rozpätí od 81 do 95. Najnižšia hodnota 55, najvyššia 127 a priemer 87,68. Pričom skóre nižšie ako 81 predstavuje v našom prípade nízku úroveň schopnosti vytvárania kognitívnej štruktúry, nízku úroveň flexibility reakcie v neurčitej situácii. Študentov s nízkou úrovňou schopnosti vytvárania kognitívnej štruktúry bolo 21,54%. Študentov s vysokou schopnosťou vytvárania kognitívnej štruktúry bolo 16,92%.

Druhou pozorovanou osobnostnou charakteristikou bol test štruktúry inteligencie I-S-T, subtesty č.1, 2 a 3. Stredných 50% hodnôt sa nachádza v rozpätí od 27 do 35 (Tab. 1). Najnižšia hodnota 16, najvyššia 45 a priemer 31,31. Z čoho môžeme konštatovať, že výskumná vzorka disponovala priemerným skóre verbálnej inteligencie. S nízkym skóre verbálnej inteligencie bolo 35,4% študentov a nadpriemerný kvocient verbálnej inteligencie dosahovalo 9,23% študentov.

Treťou skúmanou osobnostnou charakteristikou bola osobnostná charakteristika- potreba štruktúry (PNS). Stredných 50% hodnôt sa nachádza v rozpätí od 16 do 21 pre F1 (pásmo normy), s najnižšou hodnotou 10 a maximálnou 27. Priemer je 18,13 (Tab. 1). Nízke želanie štruktúry vykazovalo 23,1% študentov. Pričom vysoké želanie štruktúry tvorilo 20% študentov.

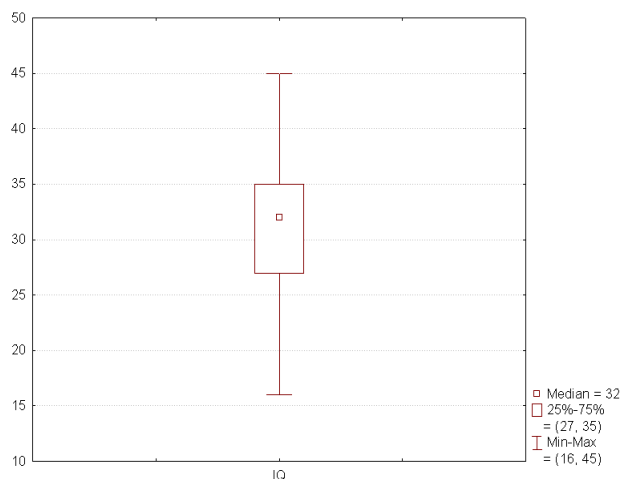
Pre faktor F2 je stredných 50% hodnôt v rozpätí od 24 do 33, s najnižšou hodnotou 16 a maximálnou 45. Študenti, ktorí disponujú nízkou úrovňou reakcie na chýbanie štruktúry bolo 12,3%. Naopak s vysokou úrovňou reakcie na chýbanie štruktúry bolo 24,62%.

Celkové skóre osobnej potreby štruktúry PNS tvorí stredných 50% hodnôt 41 – 53, s najnižšou hodnotou 29, najvyššou hodnotou 69.

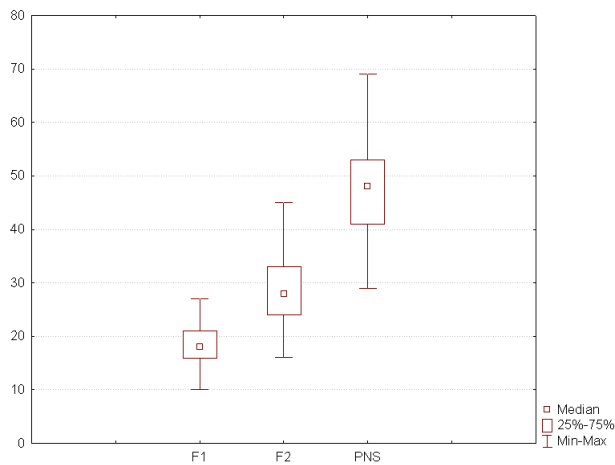
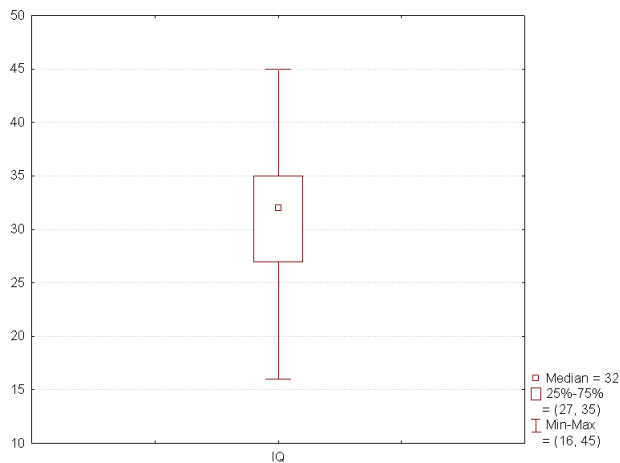
Poslednou pozorovanou premennou bola syntaktická zručnosť, jazyková intuícia, ktorú sme merali testom syntaktických zručností z anglického jazyka. Stredných 50% hodnôt sa nachádza v rozpätí od 25,75 do 51,25 (Tab. 1). Najnižšia hodnota 10, najvyššia 72 a priemer 39,05. Študentov s nízkou syntaktickou zručnosťou bolo 23,43% a vyššou syntaktickou zručnosťou taktiež 23,43%. Musíme poznamenať, že k splneniu podmienok testu bola hranica min. 41 bodov (49,23% študentov splnilo podmienky tohto testu na prvý krát).

Výsledky vizualizujeme nasledovnými grafmi:

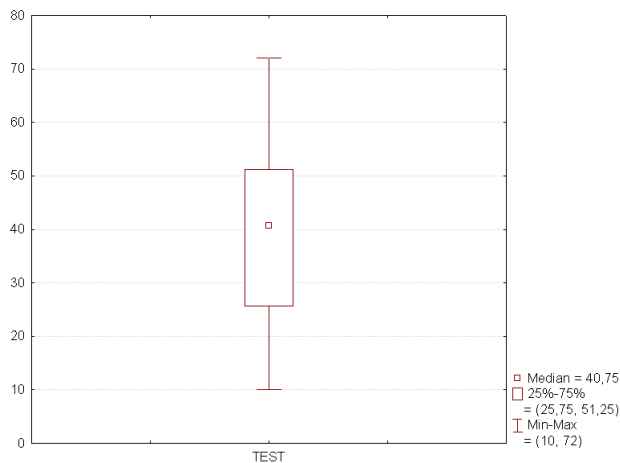
Obr. 1a Box & Whisker graf pre AACs



Obr. 1b Box & Whisker graf pre IQ



Obr. 1c Box & Whisker graf pre *F1*, *F2*, *PNS*



Obr. 1d Box & Whisker graf pre *TEST*

Nadpriemerná verbálna inteligencia sa u študentov prejavila vysokou jazykovou intuíciou, schopnosťou tvorby viet a nízkou potrebou štruktúry. Študenti, ktorí vykazujú nízku jazykovú intuíciu, schopnosť skladby viet majú nízku úroveň verbálnej inteligencie a vysokú potrebu štruktúry najmä vo faktore *F2*, čo znamená neadekvátnu reakciu na chýbanie štruktúry, i keď si ju neželajú (nízka hodnota vo faktore *F1*).

Pozoruhodným javom je vysoká schopnosť vytvárania kognitívnej štruktúry (vysoká miera tolerancie na neurčitost') a vysoké skóre v potrebe štruktúry (nízka schopnosť redukovať neurčitost' situácie, nízka schopnosť riešiť nové alebo zvládať zát'azové situácie).

Pri vysokej miere želania štruktúry sa vyskytuje nízka a priemerná úroveň verbálnej inteligencie, nízka a priemerná úroveň jazykovej intuície, schopnosti skladby viet a vysoká potreba štruktúry.

Pri nízkej miere želania štruktúry sú obdobné zistenia ako pri vysokej schopnosti vytvárania kognitívnej štruktúry.

Ďalšie zistenie (celkom opačné) vnímame u študentov (3,1%), ktorí sa prejavujú nízkou schopnosťou vytvorenia kognitívnej štruktúry (nízka miera tolerancie na neurčitost'), nízkou potrebou štruktúry (štruktúru si neželajú, na chýbanie štruktúry reagujú adekvátnym spôsobom), vysokou schopnosťou skladbou vety, vysokou jazykovou intuíciou a vysokou až nadpriemernou verbálnou inteligenciou.

Diskusia a záver

Deskriptívna analýza preukázala extrémne hodnoty v schopnosti vytvárania kognitívnej štruktúry, potrebe štruktúry, syntaktickej zručnosti u dvadsať percent probandov v oboch smeroch (lower, upper quartail). Skúmané charakteristiky sa v prípade šesťdesiat percent študentov vyskytovali v pásme priemerných hodnôt, čo môže predstavovať nevyhranenost', nerozhodnosť, neistotu, nízke sebaopoznanie študentov. V charakteristike verbálna inteligencia zisťujeme nízky výskyt extrémnych hodnôt v oboch smeroch. Študenti disponujú priemernou verbálnou inteligenciou, čo nám otvára ďalšiu cestu v lingvodidaktickom pôsobení na študentov.

Pozoruhodným zistením sa nám v deskriptívnej analýze javí paradoxný úkaz v charakteristike schopnosť vytvorenia kognitívnej štruktúry (tolerancia na neurčitost') - vysoká schopnosť vytvárania kognitívnej štruktúry a vysoké skóre v potrebe štruktúry, nízka miera syntaktickej zručnosti, priemerná až nízka verbálna inteligencia. Toto zistenie sa nám vylučuje s celkom opačným zistením - nízka schopnosť vytvorenia kognitívnej štruktúry a nízka potreba štruktúry, vysoká syntaktická zručnosť a nadpriemerná verbálna inteligencia. Považujeme za potrebné ďalšie preskúmanie tejto možnosti.

Variabilitu charakteristiky AACS možno vnímať, že ide o zručnosť jednotlivca, o dynamickú charakteristiku osobnosti, pri ktorej zohráva význam premenných ako ontogenetické hľadisko, vzdelanie, odborné zameranie sociálna skúsenosť, sociálne praktiky v rodine, škole, intervencia a pod.. Nadväzujeme na náš výskum, konkrétne intervencia sociálno – psychologického výcviku. (bližšie výsledky výskumu Sarmány Schuller, Gereková, 2002, 2003, Stranovská, 2009).

Súhlasíme s tvrdením Lightbown, Spada (1997), ktorí výskumne zisťovali súvislosti medzi jazykovým predpokladom a osobnostnými charakteristikami a tvrdia, že takýto typ výskumu je obtiažny a ťažko sa dokazujú súvislosti.

Zistenia nám otvárajú ďalšie možnosti skúmania v smere premenných, ktoré ovplyvňujú psycholingvistické javy resp. proces percepcie (dekódovanie) a proces komunikácie (kódovanie) v cudzom jazyku. Ďalej v smere premennej veku (jednotlivých ročníkov), odborného zamerania ako i dĺžky osvojovania si cudzieho jazyka, v súvislosti s kognitívnym, učebným štýlom a stratégiami osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka. Hľadisko veku nám poukázalo na pozoruhodné javy medzi jednotlivými ročníkmi, čo budeme analyzovať v nasledujúcom príspevku.

Literatúra

- BAR – TAL, Y., 1994, The effect of need and ability to achieve cognitive structure on mundane decision making. *European Journal of personality*, 8, 45-58.
- BAR – TAL, Y., KISHON – RABIN, L., & TABAK, N., 1997, The effect of need and ability to achieve cognitive structure on cognitive structuring. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1158-1176.
- BAR – TAL, Y., SPITZER, A., 1999, The Need and Ability to Achieve Cognitive Structuring: Individual Differences That Moderate the Effect of Stress on Information Processing. *Journal of personality and Social Psychology*. Vol. 77, No 1, 33-51.
- BAR-TAL, Y., GUINOTE, A., 2002, Who exhibits more stereotypical thinking? The effect of need and ability to achieve cognitive structure on stereotyping. *European Journal of Personality*, 16: 313–331. doi: 10.1002/per.453.
- DOLNÍK, J., 2003, Jazykové sebavedomie. In: *Slovenská reč*, roč. 68, č. 5, s. 257 – 270.
- DOLNÍK, J., 2005, Jazykový systém ako kognitívna realita. In: *Jazyk a kognícia*. (Eds.) Rybár, J. – Kvasnička, V. – Farkaš, I. Bratislava: Kalligram, s. 39 – 83, ISBN 80-7149-716-9.
- DOLNÍK, J., 2007, Jazyková inteligencia ako predpoklad jazykovej tvorivosti. In: *Jazyk a komunikácia v súvislostiach II*. (Eds.) Orgoňová, O. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 30 – 36. ISBN 978-80-223-2427-4.
- GARDNER, H., 1999, *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 400 s. ISBN 80-7178-279-3.
- HLAVSA, J. – JURČOVÁ, M., 1978, *Psychologické metódy zisťovania tvorivosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, s. 264 s.
- CHOMSKY, N., 1966, *Syntaktické struktury*. Praha: Academia, 212 s.
- CHOMSKY, N., 1995, *Jazyk a zodpovednosť*. Bratislava: Archa, 104 s. ISBN 80-7115-033-9.
- KRUPA, V., 1991, *Jazyk – neznámy nástroj*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 164 s. ISBN 80-220-0153-8.
- KUSÁ, D., 2006, Odkrývanie malej tvorivosti: zjavná novosť a skrytá hodnota. In: Kusá, D. a kol.: *Zjavná a skrytá tvorivosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, s. 9 – 30. ISBN 80-88910-21-8.
- LIGHTBOWN, P. M. – SPADA, N. 1997, *Ako sa učíme jazyky*. Bratislava: SAP. ISBN 80-85665-94-8.
- NEBESKÁ, I., 1992, *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, ISBN 80-85467-75-5.

- PRŮCHA, J., 1971, K teorii osvojování jazyka u dětí předškolního a školního věku. In: *Pedagogika*, roč. 21, č. 4, s. 529 – 539.
- SARMÁNY SCHULLER, I., 1997, Integrálne výsledky výskumov kognitívnych štýlov a praktická inteligencia. In: Sarmány Schuller, I., Ruisel, I.(Eds.): *Zborník Praktická inteligencia IV.*, ÚEPs SAV, Bratislava.
- SARMÁNY SCHULLER, I., 1997, Osobnostná črta dispozičného optimizmu a coping. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 32, č. 2, s. 172-182.
- SARMÁNY SCHULLER, I., STRÍŽENEC, M., 1999, Fundamentalizmus a potreba štruktúry. In: Sarmány Schuller, I., Bratská, M., Naništová, E. (Eds.): *Reflexie súčasnej psychológie na Slovensku*, Zborník príspevkov IX. zjazdu slovenských psychológov, STIMUL, Bratislava.
- SARMÁNY SCHULLER, I., 1999, Neistota – istota / prípad kauzálnej neistoty. In: Sarmány Schuller, I., Bratská, M., Naništová, E. (Eds.): *Reflexie súčasnej psychológie na Slovensku*, Zborník príspevkov IX. zjazdu slovenských psychológov, STIMUL, Bratislava.
- SARMÁNY SCHULLER, I., 2001, Potreba štruktúry a schopnosť vytvárania štruktúry ako osobnostné konštrukty. In : Sarmány Schuller, I. (Eds.): *Zborník Psychológia pre bezpečný svet. Psychologické dni 10. – 12.9. 2001*, Trenčín.
- SARMÁNY SCHULLER, I., GEREKOVÁ, E., 2002, Dotazník Potreby štruktúry – kros-kulturálne porovnanie variantu junior. In: Sarmány Schuller, I., Košč, M. (Eds.): *Psychológia na rázcestí. Zborník príspevkov X. zjazdu slovenských psychológov*. Bratislava.
- SARMÁNY SCHULLER, I., GEREKOVÁ, E., 2003, Vplyv sociálno-psychologického výcviku na schopnosť vytvárania kognitívnej štruktúry. In: Sarmány Schuller, I.: *Zborník Práca a jej kontexty - „Psychologické dni“*. – Bratislava: Stimul, s. 295-301.
- SARMÁNY SCHULLER, I., GEREKOVÁ, E., 2003, Vplyv sociálno-psychologického výcviku na schopnosť vytvárania kognitívnej štruktúry. In: Sarmány Schuller, I.: *Zborník Práca a jej kontexty - „Psychologické dni“*. Bratislava: Stimul, s. 295-301.
- SOLLÁR, T., 2005, Vzťah potreby kognitívnej štruktúry a schopnosti vytvárať kognitívnu štruktúru. In: Sarmány Schuller, I., Bratská, M.: *Zborník Psychológia pre život alebo ako je potrebná metanoia – 23. Psychologické dni*. Bratislava: SPS pri SAV, Dunajská Streda : PELIKÁN, s.r.o.
- STERNBERG, R., J., 2009, *Kognitívni psychologie*. Praha: Portál.
- STRANOVSKÁ, E., 2009, *Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho učenia I*. Nitra: ASPA.
- STRANOVSKÁ, E., 2009, *Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho učenia II*. Nitra: ASPA.

ABSTRACT

The paper focuses on defining principal terms of culture, communication and language teaching. There is a great demand on European citizens to be interculturally competent. To become interculturally competent is closely related to education and especially to foreign language teaching. The aim of Council of Europe language policy is not only to teach/learn a language for communication purposes, but also by effective intercultural communication to support understanding and tolerance, respect for different cultures and identities. In order to implement cultural aspects into foreign language teaching, we need to understand the basic terms and relationships between them. This paper has an ambition to clarify the most fundamental terminology.

KEY WORDS

culture, intercultural communication, multicultural communication, intercultural competence, intercultural communicative competence

Vymedzenie konceptu kultúry

Ponímanie kultúry je jedným zo základných pojmov, s ktorými sa budeme v našej práci zaoberať. Považujeme za nevyhnutné oboznámiť sa s rôznymi prístupmi k jej štúdiu, významami a definíciami. Neexistuje jednotná definícia kultúry a taktiež nie je našim cieľom dospieť k univerzálnej definícii, ale poukázať na jednotlivé prístupy a teórie na základe ktorých boli definície kultúry formulované.

Humanistický prístup poníma kultúru ako proces pestovania intelektuálnych schopností človeka, ktorý ju porovnáva ku kultivovaniu pôdy. V histórii sa po prvýkrát spája sociálny význam slova kultúra s menom rímskeho filozofa Cicera, ktorý použil slovo kultúra v spojení „cultura animi“, čo znamená kultúra duše. V Helenistickom Grécku sa kultúra vyučovala ako súčasť filozofického vzdelania vo filozofických školách (Aiftinca, 2001). Postupne sa sociálny význam slova kultúra spájajú v zmysle pestovania intelektuálnych schopností človeka, kultivovania, zdokonalovania schopností človeka, spájania s vyššími morálnymi a spoločenskými hodnotami, ktoré nachádzali odraz vo filozofii, literatúre a v umení (Ciprianová, 2003).

Antropologické chápanie kultúry vzniklo v modernej dobe z antropológie a etnológie, kde vedci študovali primitívne komunity a ich tradície a porovnávali ich s viac vyvinutými civilizáciami. Britský antropológ E. B. Tylor v roku 1871 rozvinul všeobecnú definíciu kultúry, ktorá sa cituje dodnes. Vo svojej publikácii *Primitive Culture* definuje kultúru ako „...komplexný celok, ktorý zahrňuje vedomosti, presvedčenia, umenie, morálku, právo, obyčaje a ďalšie schopnosti alebo zvyky, ktoré si človek osvojuje ako člen spoločnosti“⁵⁸ (Tylor, 1920, s. 1). Tylorova definícia vystihuje vyjadruje komplexnosť konceptu kultúry predstavujúceho súbor všetkých jeho zložiek. Tylor (1920) poukazuje na fakt, že kultúra nie je vrodená ale osvojovaná v procese socializácie. Antropológia významne prispieva k prehĺbovaniu a zúšľacht'ovaniu konceptu kultúry, k lepšiemu chápaniu komplexných mechanizmov, ktorými človek obohacuje prírodu. Aiftinca (2001) však upozorňuje, že treba mať na zreteli, že antropologické chápanie kultúry sa redukuje na sociálne skupiny, kde sú privilegované skupinové kultúry na úkor kultúry ako celku.

Veľmi významný prínos pre pochopenie rôznych kultúr má dielo amerického antropológa nemeckého pôvodu Boasa (1911). Podľa Boasa (1911) je kultúrna pluralita základným prvkom ľudstva. Kultúru treba vnímať v jej vlastnom prostredí, kde každá spoločnosť má svoj vlastný špecifický spôsob života, ktorý je výsledkom historického vývoja. Každé kultúrne prostredie má vplyv na správanie sa jednotlivca, teda aj kultúra má vplyv na spôsob nášho myslenia. V každej spoločnosti existujú tendencie, ktoré považujú za jedinú hodnotnú

⁵⁸ Preložila E.R.

len svoju vlastnú kultúru (etnocentrizmus). Etnocentrizmus hľadá na iné kultúry povýšenecky v porovnaní s vlastnou kultúrou. Boas (1911) taktiež definoval princíp kultúrnej relativity, kde kultúru nemožno chápať ako niečo absolútne, ale ako niečo relatívne. Naše myšlienky a koncepcie sú pravdivé len potiaľ, pokiaľ siaha naša kultúra. To, čo je dobré v jednej kultúre, môže byť považované za zlé v inej kultúre. Presadzoval názor, že neexistuje nadradená alebo podradená kultúra a že všetky kultúry sú rovnocenné, zasluhujúce rešpekt a úctu. Nadhodnocovanie alebo podhodnocovanie niektorých kultúr považoval za etnocentrické. Zámerom pre úspešné dosiahnutie kultúrneho relativizmu v procese štúdia rôznych kultúr je porozumieť kultúram v ich vlastnom ponímaní a posudzovať ich z neutrálneho hľadiska a bojovať proti etnocentrizmu (in Valdes, 1986).

V dnešnej dobe je populárny sociologický prístup, ktorého cieľom je opísať a ujasniť dynamiku kultúrneho procesu. Vyznačuje sa však pluralizmom chápania kultúry. Jedným z najpoprednejších sociológov Durkheim (in Aiftinca, 2001) pri vytváraní konceptu „sociálnej solidarity“ opísal kultúru ako fenomén kolektívneho vedomia, v ktorom sú normatívne aspekty a podobné pocity sublimované. Kultúra je reprezentovaná modelom a systémom hodnôt, podľa ktorého je možné upraviť správanie sa individuálneho človeka. Celkom odlišné chápanie kultúry reprezentuje Sorokin (in Aiftinca, 2001), ktorý poníma kultúru na základe integrovania sociálnych a kultúrnych systémov. Kultúra je podľa neho nezávislá od spoločnosti, nie je jej súčasťou. Najnovšie sociologické koncepcie rozširujú chápanie konceptu kultúry v zmysle holistického prístupu, kde kultúra zahŕňa všetky formy sociálneho prejavu.

Významný predstaviteľ americkej sociálnej antropológie Geertz (1977) považuje kultúru za systém symbolov. Kultúra je systémom zdedených koncepcií vyjadrených v symbolických formách, pomocou ktorých ľudia komunikujú, rozvíjajú svoje znalosti a postoje k životu. Kultúra má semiotický význam: človek sa pohybuje vohraničenej sieti významov, v rámci ktorej žije svoj život. Úlohou antropológov je interpretovať symboly každej kultúry. Geertzeho chápanie kultúry smeruje k semiotickému konceptu kultúry, ktorá skúma znaky, symboly a spôsoby komunikácie v rozličných kontextoch a skúma vzťah medzi jazykom a kultúrou.

V publikáciách o interkultúrnej komunikácii sa v posledných rokoch uvádza niekoľko definícií kultúry. Citujme len tie, ktoré vystihujú podstatu významu kultúry v procese interkultúrnej komunikácie. Berry (in Průcha, 2010, s. 31) chápe kultúry z hľadiska interkultúrnej psychológie ako: „...*produkty minulého chování lidí a jako usměrňované budoucího chování lidí. Tudíž lidé jsou na jedné straně spoluvůrci kultury své společnosti a na druhé straně jsou zároveň touto kulturou řízeni ve svém chování.*“ Takto ponímaná kultúra je však dosť špecifická vo vzťahu k správaniu sa ľudí. Podľa Lovedaya (in Corbett, 2003) kultúra zahŕňa jasné normy a zvyklosti spoločnosti, jej symboly a organizáciu skúseností, metódy fungovania spoločnosti, ktoré sú historicky prenášané, adaptované a vytvárané. Každá spoločnosť si vytvára súbor presvedčení a predpokladov, ktoré považuje za „*zdravý rozum*“ a ku ktorému vzťahuje správanie sa ľudí. Kramsch (1998) dáva kultúru do kontrastu s prírodou. Zatiaľ čo sa príroda vzťahuje k niečomu vrozenému, čo organicky rastie, kultúra sa vzťahuje k niečomu vytvorenému. Kultúra nie je spätá s biologickým časom, jej krása je nezávislá od času.

Komplexnosť konceptu kultúry ako súboru všetkých jej zložiek vystihuje inštitút Roshan Cultural Heritage (2001), podľa ktorého kultúra zahŕňa jazyk (najstaršiu ľudskú inštitúciu a najsofistikovanejšie médium vyjadrenia), umenie a vedu (najrozvinutejšie a najrafinovanejšie formy ľudského vyjadrenia), myšlienky (spôsoby ktorými ľudia vnímajú, chápu a interpretujú svet okolo nich), duchovno (náboženstvá, všeobecné presvedčenia, poverby), sociálne aktivity (festivaly, oslavy spoločné pre určité komunity) a interakciu (sociálne aspekty kontaktu medzi ľuďmi - protokol, konvencie, negociácie, socializácia).

Jazyk a kultúra

Jazyk a kultúra sú úzko späté, sú navzájom podmienené, nemôžu existovať jeden bez druhého, a preto im venujeme osobitnú pozornosť. Znalosť jazykov je základným predpokladom pre komunikáciu medzi kultúrami. Bez znalosti cudzích jazykov nemožno uskutočňovať interkultúrnu komunikáciu.

Vzťahom jazyka a kultúry sa zaoberali antropológovia už od začiatku dvadsiateho storočia, pretože považovali jazyk za odraz myslenia a názorov ľudí z určitého spoločenstva. Podľa Kramschovej (1998) sa do kultúry nerodíme, ale kultúru získavame (enkulturácia) v procese, v ktorom sa človek učí a nadobúda požiadavky kultúry, ktorou je obklopený, osvojuje si hodnoty a normy správania sa vhodné pre danú kultúru (Grusec, Hatings, 2006). Hoci kultúra nie je determinovaná gramatickými formami jazyka, jazyk samotný je ovplyvňovaný stavom kultúry. Ale aj štruktúra jazyka má vplyv na abstraktné myslenie a do istej miery usmerňuje vnímanie sveta (Valdes, 1986). Jazyk funguje ako médium, ktorým vyjadrujeme našu kultúrnu realitu, slová nám umožňujú podeliť sa o spoločné skúsenosti. To znamená, že rôzne jazyky majú diferencovanú a špecifickú slovnú zásobu, ktorá je odrazom spôsobu života obyvateľov určitého kultúrneho priestoru a poukazuje na priority ich každodenného života (Worf, 1964; napr. v eskimáckom jazyku je mnoho slovných vyjadrení pre sneh, zatiaľ čo v teplých a miernych oblastiach si ľudia vystačia len s jedným slovom). Taktiež samotný jazyk obohacuje kultúru, keď sa nové skúsenosti vytvárajú pomocou jazyka (chytľavé frázy vymyslené humoristami, v reklamách a pod.). Jazyk sa môže chápať aj ako systém symbolov, ktoré majú kultúrnu hodnotu. Jazyk bez kultúry je len súborom symbolov bez významu. Tieto symboly môžu byť nesprávne interpretované, ak

nie sú chápané v správnom kultúrnom kontexte (Brooks, 2001). Používatelia určitého jazyka identifikujú seba a iných na základe jazyka, ktorý používajú, teda jazyk je pre nich symbolom sociálnej identity.

S jazykom a kultúrou je úzko spätá hypotéza Sapira a Worfa (1940) o kultúrnej a lingvistickej relativite. Táto hypotéza tvrdí, že rozdielni ľudia hovoria rozdielne, lebo myslia rozdielne, a myslia rozdielne, lebo ich jazyk im ponúka odlišné spôsoby vyjadrovania sveta okolo nich. Existujú dve verzie tejto hypotézy, jedna „radikálna verzia“ tvrdí, že jazyk určuje náš spôsob myslenia a že sme „väzňami“ našich jazykov. Druhá, „menej radikálna verzia“ upúšťa od absolútneho determinovania nášho myslenia jazykom, ale pripúšťa, že lingvistické ekvivalenty ovplyvňujú naše myslenie (in Kramersch, 1998). Predpoklad, že „diferenciácie jazykú ovplyvňuje diferenciáciu vnímaní sveta a mlúvčích týchto jazykú“ (Průcha, 2010, s. 51) je v dnešnej dobe uznávaný mnohými odborníkmi z celého sveta ako jeden z hlavných predpokladov úspešnej interkultúrnej komunikácie.

Interkultúrna komunikácia

Po definovaní kultúry a jej vzťahu k jazykom sa dostávame k ďalšiemu, pre našu prácu významnému pojmu: interkultúrna komunikácia. V dnešnej dobe sa fenomén interkultúrnej komunikácie stáva čoraz aktuálnejším. Svetová globalizácia vyúsťuje do veľmi intenzívnych medzinárodných mobilit v oblasti obchodu, vedy, vzdelávania, či osobných životov. Niekedy je však komunikácia medzi predstaviteľmi rôznych kultúr problematická, keď dochádza k nesprávnej interpretácii určitých prejavov verbálnej či neverbálnej komunikácie.

Interkultúrna komunikácia je javom veľmi starým. Už najstaršie spoločnosti sa odlišovali nielen tým, že hovorili rozdielnymi jazykmi, ale aj svojimi postojmi a predsudkami k iným etnikám a ich jazykom (Průcha, 2010). Uvedomovali si rozdiely medzi vlastnou kultúrou a kultúrou iných etník, ktoré etnocentricky označovali za iné, cudzie, barbarské. Napriek tomu, že interkultúrna komunikácia je javom existujúcim od najstarších dejín, výskumy v tejto oblasti majú pomerne krátku históriu. Od 60. rokov minulého storočia sa psycholingvistika a sociolingvistika začali zaujímať o vplyv faktorov etnických kultúr na procesy jazykovej komunikácie. Ku skúmaniu interkultúrnej komunikácie významne prispeli výskumy z ďalších interdisciplinárnych oblastí etnografie komunikácie (aké komunikačné zvyklosti, rituály a tradície sú charakteristické pre príslušníkov určitých etník), etnopsycholingvistiky (verbálne asociácie určitých etník odrážajú nielen variabilitu jazykov, ale aj odlišnosť ich kultúr), interkultúrnej psychológie (skúma vplyvy kultúrneho kontextu na ľudské správanie) a sociolingvistiky (Průcha, 2010).

Interkultúrna komunikácia v zjednodušenom zmysle ponímaná ako komunikácia medzi členmi odlišných kultúr. Za výstižné považujeme definovanie interkultúrnej komunikácie Ciprianovou (2008, s. 40) ako „nielen procesu stretnutia sa rozdielných národných kultúr, ale aj ako interakciu jednotlivcov s rozdielnym stupňom identifikácie s majoritnou kultúrou a subkultúrami spoločnosti, v ktorej žijú“. Podrobnejšie však vysvetľuje interkultúrnú komunikáciu Průcha (2010, s. 16) definícia: „Interkultúrní komunikácie je termín označujúci procesy interakcie a sdělování probíhající v nejrůznejších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifíčnostmi jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů“. Úspešnosť interkultúrnej komunikácie ovplyvňujú taktiež kognitívne a afektívne faktory ako je percepcia (kategorizovanie a spracovávanie informácií a vnemov) a postoje (názory, generalizácia, stereotyp, emócie, city, tendencia konať určitým spôsobom) (Singer, 1987).

Na interkultúrnú komunikáciu má priamy dopad školské vzdelávanie, kde okrem jazykového vzdelávania, aj predmety ako sú dejepis, zemepis, občianska náuka, etická výchova majú významný vplyv na rozvoj interkultúrnych kompetencií. Pre nás je však dôležitý rozvoj interkultúrnych kompetencií vrámci jazykového vzdelávania. Na Slovensku podľa nového štátneho vzdelávacieho programu, vychádzajúceho z požiadaviek Európskej komisie, je cieľom zabezpečiť efektívne jazykové vzdelávanie od útleho veku dieťaťa, pretože práve v tomto veku sa formujú kľúčové postoje k iným jazykom a kultúram. Oveľa väčšia dôležitosť sa prikladá prítomnosti sociokultúrnych komponentov v obsahu jazykového vzdelávania. (Štátny vzdelávací program..., 2008).

Interkultúrna vs. multikultúrna komunikácia

Na tomto mieste považujeme za dôležité analyzovať dva základné pojmy, ktoré sú často nesprávne používané ako synonymné. Oba pojmy sa však vzťahujú na komunikáciu medzi ľuďmi, ktorí nezdediajú rovnakú národnosť, sociálny alebo etnický pôvod, pohlavie, vek, okupáciu, alebo sexuálnu orientáciu.

Termín interkultúrna komunikácia (intercultural communication) sa vzťahuje ku komunikácii medzi dvoma kultúrami alebo dvoma jazykmi, ktoré často presahujú politické hranice štátov. S komunikáciou medzi kultúrami presahujúcou národné hranice je spätý fenomén kultúrneho šoku, ktorý chceme efektívnym vzdelávaním eliminovať. Kultúrny šok sú pocity úzkosti, neistoty, zmetku, ktorý zažívajú ľudia, pri pobyte v cudzej krajine vrámci inej kultúry. Interkultúrna komunikácia sa taktiež dáva do súvislosti s komunikáciou medzi ľuďmi z rozdielných etnických, sociálnych kultúr v rámci jednej krajiny, ktorí zdieľajú spoločný jazyk (napr. Američania afrického pôvodu a Američania ázijského pôvodu, predstavitelia vyššej triedy a nižšej triedy, homosexuáli a heterosexuáli) (Kramersch, 1998).

Termín multikulturalita sa chápe dvoma spôsobmi. Jedným je multikultúrna spoločnosť, ktorá označuje ľudí patriacich k rôznym skupinám s rôznym zázemím, etnickým pôvodom v jednej multikultúrnej spoločnosti, koexistujúcich v rámci jedného štátu. Multikultúrna spoločnosť sa často prirovnáva k „miešanému šalátu“, alebo k „taviacemu kotu“ (Fries, 2002). Neznamená to však, že každý jednotlivec multikultúrnej spoločnosti patrí do viacerých kultúr. Podobne ako ľudia hovoriaci viacerými jazykmi existujú ľudia, ktorí sa cítia byť príslušníkmi viacerých kultúrnych spoločenstiev. Čo sa týka multikulturality/bikulturality jednotlivca, tu sa multiplicita chápe ako schopnosť jednotlivca koexistovať v dvoch, alebo viacerých kultúrach naraz, s čím je spätý význam multikultúrnej komunikácie.

V jazykovom vzdelávaní nám ide o rozvoj interkultúrnych komunikatívnych kompetencií, kde pomocou cudzieho jazyka sa vieme efektívne dorozumieť s viacerými kultúrami rešpektujúc ich kultúrne špecifiká.

Komunikatívna kompetencia

V každom odvetví ľudskej činnosti sa uplatňujú ľudia, ktorí disponujú potrebnými vedomosťami, schopnosťami, zručnosťami na vykonávanie určitých profesií. Súhrn týchto vlastností, ktoré podmieňujú profesionálne výkony, výsledky a sociálny styk jednotlivcov sa nazýva kompetencia. Pojem kompetencia sa uplatňuje hlavne vo sfére vzdelávania, kde prostredníctvom učenia sa a praktickým vykonávaním určitých činností získavame určité kompetencie (Průcha, 2010).

Jednou z kľúčových kompetencií jednotlivca je aj získanie komunikatívnej kompetencie. Průcha (2010, s. 125) definuje komunikatívnu kompetenciu ako: „*schopnosť jedinca používať v sociálnom styku (pracovnom, zájmovom, intimnom aj.) rôzne dovednosti umožňujúce uskutočňovať za určitým účelom akty verbálnej komunikácie (mlúvenie, naslouchanie, psanie, čtenie) a s nimi spojené také dovednosti neverbálnej komunikácie*“. Komunikatívna kompetencia sa vzťahuje ako k materinskému jazyku, tak aj k cudziemu jazyku. Konceptcia komunikatívnej kompetencie má veľký význam pre teóriu interkultúrnej komunikácie.

V oblasti vyučovania cudzích jazykov hrá komunikatívna kompetencia dôležitú úlohu. Taktiež aj kurikulumné dokumenty vzdelávacej politiky Európskej únie stanovujú rôzne úrovne kompetencií, ktoré majú žiaci dosiahnuť v školskom vzdelávaní.

Prioritou jazykového vzdelávania je nadobúdanie a rozvíjanie kompetencií u žiakov. SERRJ (2001) definuje všeobecné kompetencie a komunikatívne jazykové kompetencie. Všeobecné kompetencie pozostávajú z vedomostí, zručností a existenčnej kompetencie. Vedomosti, t.j. deklaratívne vedomosti, sa chápu ako empirické vedomosti vyplývajúce zo skúseností a z formálneho učenia sa (teoretické vedomosti). Zručnosti a praktické schopnosti sú spojené so schopnosťou uskutočňovať určité aktivity (napr. komunikovať v cudzom jazyku). Existenčná kompetencia sa chápe ako súhrn vlastností, charakterových znakov a postojov (aké predstavy majú jednotlivci o sebe, aké majú názory na iných, atď.). S týmito vlastnosťami treba počítať pri učení sa cudzieho jazyka. Existenčné kompetencie sú veľmi citlivými oblasťami pre medzikultúrne vnímanie a vzťahy.

Komunikatívne jazykové kompetencie môžeme chápať ako systém lingvistických, sociolingvistických a pragmatických zložiek. Lingvistické kompetencie obsahujú lexikálne, fonologické, syntaktické vedomosti a zručnosti. Sociolingvistické kompetencie sa vzťahujú na sociokultúrne podmienky používania jazyka. Sem patria pravidlá slušného správania sa, zdvorilosti, normy určujúce vzťahy medzi generáciami, pohlaviami, spoločenskými triedami, sociálnymi skupinami. Sociolingvistická zložka výrazne ovplyvňuje jazykovú komunikáciu medzi predstaviteľmi rôznych kultúr. Pragmatické kompetencie sa zaoberajú funkčným využitím lingvistických zdrojov, zvládnutím jazykových prejavov, fráz, idiomov, intonácie, žiadostí, ponúk, povzbudení, identifikácie typov textov a foriem, paródiou a iróniou. Tieto kompetencie sú nevyhnutné pri interakcii v interkultúrnej komunikácii, kde ľahko môže vzniknúť nedorozumenie pri používaní vlastných kultúrnych konvencií (SERRJ, 2001).

Taktiež aj zručnosti neverbálnej komunikácie sú nevyhnutným prvkom úspešnej komunikatívnej kompetencie. Patria sem paralingvistické prejavy ako sú reč tela - gestá (zovretá päsť, ukazovanie prstom), výraz tváre (úsmev, zamračenie), držanie tela (hrbenie sa, nakláňanie sa), očný kontakt (žmurkanie, zizanie), telesný kontakt (podanie ruky, bozk), proxemika (priestor medzi partnermi v komunikácii), onomatopoeje - zvuky nesúce konvenčné významy (napr. v slovenčine pst pre ticho), prozodické vlastnosti - kvalita, výška hlasu, hlasitosť (SERRJ, 2001). Podľa Byrama (1997), zručnosti neverbálnej komunikácie sa vo vyučovaní cudzích jazykov vyskytujú veľmi zriedka a keď, tak sa vyučujú veľmi povrchno. Poukazuje na variácie v neverbálnej komunikácii medzi kultúrami a na možnosť zmltkov a nedorozumení. Aspekty neverbálnej komunikácie si ľudia osvojujú v prirodzenom kultúrnom prostredí, veľakrát nevedomelo. Učiaci sa cudziemu jazyku nie vždy majú schopnosť alebo aj záujem meniť tieto aspekty, ktoré pokladá aj za časť svojej osobnosti. Nie je však zámerom imitovať aspekty neverbálnej komunikácie kultúry cieľového jazyka, ale schopnosť učiaceho sa rozpoznať podobnosti a rozdiely a nájsť vzťah medzi vlastnými a cudzími systémami. Podľa Poyatosa (1992) tradičné vyučovanie cudzích jazykov sa zaoberá len úzkym okruhom verbálnej komunikácie. Učiteľia cudzích jazykov by mali do svojich hodín zahrnúť nielen jazyk, ale aj parajazyk a kinetiku, vrátane širšieho kontextu kultúrnych znakov.

Konceptom komunikatívnej kompetencie v jazykovom učení sa zaoberá Hymes (1972), ktorý tvrdí, že ak chceme porozumieť cudziemu jazyku, musíme venovať pozornosť nielen získavaniu gramatickej kompetencie, ale aj schopnosti jazyk správne používať. Hymes (1972) preto poukazuje na dôležitosť sociolingvistickej kompetencie, ktorá sa stala základom pre rozvoj jazykového komunikatívneho učenia.

Průchova (2010, s. 126) definícia jazykovej komunikatívnej kompetencie zdôrazňuje elementy verbálnej komunikácie, nespomína neverbálnu komunikáciu ako súčasť komunikatívnej kompetencie, ale nezabúda na dôležitosť interkultúrnej kompetencie v komunikácii v cudzom jazyku: „*Komunikace v cizích jazycích je založena na schopnosti porozumět, vyjádřit a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v ústní i psané formě v společenských a kulturních situacích při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase podle přání a potřeb daného jedince. Komunikace v cizích jazycích rovněž vyžaduje takové dovednosti, jako je pochopení kultur a jejich zprostředkování*“.

Podľa vyššie citovaných autorov, všetci zastávajú názor, že kultúrne aspekty sú nevyhnutnou zložkou komunikatívnej kompetencie. Nestačí dokonale ovládať lingvistické aspekty cudzieho jazyka, ale aj sociolingvistické, sociálne a pragmatické kompetencie sú nevyhnutné pre úspešnú komunikáciu.

Interkultúrna kompetencia (IC)

Termíny interkultúrna kompetencia a interkultúrna komunikatívna kompetencia sa taktiež často synonymne používajú. Hoci oba termíny sa týkajú interkultúrnej komunikácie, predsa je tam určitý rozdiel a považujeme za dôležité na tento rozdiel poukázať.

V prípade interkultúrnej komunikácie ide o schopnosť človeka komunikovať vo vlastnom jazyku s predstaviteľmi iných krajín a kultúr, využívajúc pritom ich znalosti o interkultúrnej komunikácii, ich postoje a záujem o inakosť, ich schopnosti interpretovať, náchádzať súvislosti a objavovať nové fakty. Inými slovami tu ide o schopnosť prekonať kultúrne rozdiely a mať potešenie a radosť z interkultúrneho kontaktu. Ďalším príkladom interkultúrnej kompetencie je schopnosť jedinca interpretovať preložený dokument z iného jazyka a kultúry. Táto schopnosť nevyžaduje znalosť cudzieho jazyka, ale vyžaduje schopnosti interpretácie a hľadania súvislostí, znalostí o danej kultúre, postoje a záujem o inú kultúru (Byram, 1997).

Čo sa týka výučby cudzieho jazyka, tak tu nenachádzame uplatnenie. Skôr predmety občianskej náuky, dejepisu, zemepisu a etickej výchovy poskytujú možnosti rozvoja interkultúrnych kompetencií.

Interkultúrna komunikatívna kompetencia (ICC)

Podľa Byrama (1997) lingvistické, sociolingvistické, pragmatické a interkultúrne kompetencie sú dimenziami ICC. Zdôrazňuje, že všetci učitelia sa cudziemu jazyku potrebujú získať ICC, pretože ju potrebujú na komunikáciu s ľuďmi iných kultúrnych identít, sociálnych hodnôt a spôsobov správania sa. Na rozdiel od interkultúrnej kompetencie znalosť cudzieho jazyka je kľúčová pri interkultúrnej komunikatívnej kompetencii. Jedinca interkultúrne komunikatívne kompetentný má schopnosti interakcie s predstaviteľmi iných krajín a kultúr v cudzom jazyku. Takýto jedinca je schopný dohodnúť sa na spôsobe komunikácie a interakcie, ktorá je vyhovujúca pre obidve strany, je schopný fungovať ako mediator medzi ľuďmi rôznych kultúrnych pôvodov. Jeho znalosti cudzej kultúry sú spojené s jeho jazykovými kompetenciami a schopnosťami používať cudzí jazyk vhodne v rámci sociolingvistických a pragmatických kompetencií (uviedenie si špecifických významov, hodnôt, konotácií v rámci jazyka) (Byram, 1997).

Podľa Fantiniho (2005) ICC je komplex schopností potrebných na efektívne a vhodné komunikovanie s ľuďmi, ktorí hovoria iným jazykom a sú z iných kultúr. Efektívne komunikovanie vyjadruje jazykové schopnosti dorozumieť sa s ľuďmi iných kultúr. Vhodné komunikovanie vyjadruje, ako člen inej (hostiteľskej) kultúry chápe danú komunikáciu. Chápanie v rámci interkultúrnej komunikácie je často odlišné, čo vyplýva z rôznych kultúrnych prístupov tej istej situácie. ICC zahŕňa schopnosti vytvárať a udržiavať vzťahy, komunikovať s minimálnym skreslením a spolupracovať v snahe dosiahnuť spoločný záujem. Uvedomovanie si vlastných a cudzích kultúrnych špecifik je jedným zo základov budovania ICC. Podpora schopnosti uvedomovania sa uskutočňuje pomocou rozvíjania vedomostí, pozitívnych postojov a schopností, ale aj naopak. Tak isto aj znalosť cudzieho jazyka je nevyhnutným prvkom ICC. Slabšia znalosť cudzieho jazyka sťažuje úspešnosť interkultúrnej komunikácie.

Podľa Rady Európy (2001) existuje spojenie medzi interkultúrnou kompetenciou a komunikatívnou kompetenciou pri získavaní interkultúrnej komunikatívnej kompetencie. Komunikatívna kompetencia sa vzťahuje k schopnosti človeka komunikovať v cudzom jazyku - spôsobom lingvisticky, sociolingvisticky a pragmaticky vhodným. ICC je v podstate včlenením komunikatívnej kompetencie a interkultúrnej kompetencie.

Cieľom jazykového učenia je rozvíjanie interkultúrnych komunikatívnych kompetencií učiacich sa. ICC predstavuje interpersonálny vzťah, v ktorom je komunikácia vnímaná ako efektívna a uspokojivá pre obidve strany. Ideálny interkultúrny hovoriaci odmieta ideál rodeného hovoriaceho ako modelu pre cudzojazyčnú výučbu. Podľa Byrama (1997) je lepšie dosiahnuť cieľ kompetentného interkultúrneho hovoriaceho v určitej situácii, ako pokúšať sa dosiahnuť nedosiahnuteľný cieľ kompetencií rodeného hovoriaceho.

Koncept kultúry v jazykovom vzdelávaní

Skúmanie vzťahov medzi jazykom a kultúrou je pre cudzojazyčné vzdelávanie bohatým zdrojom poznania. Pre cudzojazyčnú výučbu nie je podstatné preukázať vplyv jazyka na myslenie a vnímanie reality, ale poznanie, že jazyk, myslenie a kultúra sú od seba neoddeliteľné elementy. V tejto kapitole pristupujeme k terminologickému vymedzeniu konceptu kultúry v jazykovom vzdelávaní z jej obsahového určenia.

Kramsch (1993) rozdeľuje kultúru do dvoch rovín, ktoré ovplyvňujú jazykové vzdelávanie. Jedna rovina obsahuje faktické informácie, ktoré nazýva intelektuálnou kultúrou (highbrow culture). Druhá rovina zahŕňa informácie o zvykoch, tradíciách, každodennom živote, ktoré nazýva nekultivovanou kultúrou (lowbrow culture).

Podobné chápanie kultúry prezentuje Stern (1993), ktorý rozlišuje „kultúru v veľkém K“ a „kultúru s malým k“. Kultúra s veľkým „K“ označuje elitnú kultúru, ktorá zahŕňa literatúru, vedu, architektúru a umenie príslušného národa. Kultúra s malým „k“ predstavuje celkový spôsob života členov určitého spoločenstva, ich hodnoty, spoločenské zvyky, odlišnosti v živote mužov a žien, využívanie voľného času, stravovacie návyky, atď., ktoré následne determinujú používanie jazyka v spoločenskom kontexte.

J. Hendrich (1988) rozlišuje realie a lingvorealie. Realie charakterizuje ako poznatky z geografie, dejín, hospodárskych, politických, sociálnych podmienok danej krajiny, jej literatúru, umenie, vedu a techniku a ďalšie oblasti tvoriace kultúru príslušného národa. Lingvorealie majú napomôcť k lepšiemu porozumeniu špecifik cudzieho jazyka, predovšetkým tých, ktorých význam je spojený so spôsobom života danej krajiny.

Veľmi výstižný pre aplikovanie interkultúrnych aspektov v cudzojazyčnej výučbe je známy pohľad na kultúru ako na ľadovec (Afs Intl, 1984). Hlavnou myšlienkou tohto modelu je, že kultúra je ako ľadovec, kde len veľmi malá časť nad vodou je viditeľná, zatiaľ čo oveľa väčšia, rozhodujúca a hlavná časť ľadovca je neviditeľná, skrytá pod vodou. Tým viditeľným vrcholom ľadovca je umenie, literatúra, hudba, architektúra, folklór, divadlo, sviatky, oblečenie, divadlo atď. Medzi skryté časti kultúry patria ukazovatele spoločenských vzťahov, pravidiel správania sa a interakcie medzi generáciami, pohlaviami, sociálnymi skupinami, spoločenskými triedami, chápanie seba samého a chápanie iných, dialekt, prízvuk, reč tela ako sú gestá, mimika, haptika, proxemika, posturika, očný kontakt, hlasitosť hovorenia atď. Model ľadovca poukazuje na to, že viditeľná časť je len výsledkom tej neviditeľnej časti. Taktiež poukazuje na zložitosť pochopenia ľuďmi z iných kultúr, pretože vidia len vrchol ľadovca a nie hneď sú schopní pochopiť celý ľadovec – kultúru aj s jeho základmi. Pomocou interkultúrneho vzdelávania môžeme získavať a rozvíjať znalosti, názory a postoje týkajúce sa interakcie s inými kultúrami.

Jazykovým učením sa snažíme u žiakov získať komunikatívne kompetencie. Učením kultúry cieľového jazyka sa snažíme u žiakov o získanie interkultúrnej komunikatívnej kompetencie. Bez znalosti kultúrnych aspektov danej krajiny nemôžeme nadobudnúť interkultúrne komunikatívne kompetencie. Učenie jazyka a kultúry nemožno oddeľovať a z toho vyplýva postavenie interkultúrnej komunikatívnej kompetencie ako jednej z cieľových kompetencií v jazykovom vzdelávaní.

Záver

Cieľom tohto príspevku bolo definovať najdôležitejšie termíny kultúry, kompetencie a komunikácie v jazykovom učení. Keďže je jedným z cieľov Európskej únie vychovávať ľudí interkultúrne kompetentných, tak je nevyhnutné zahrnúť aspekty kultúry do vzdelávania a jazykového učenia. Aby bolo učenie kultúry efektívne, tak musí byť v prvom rade správne chápanie základných pojmov. Z potreby správneho chápania týchto pojmov som zosumarizovala do tohto článku najdôležitejšie pojmy a ich súvislosti.

Literatúra:

AIFTINCA, M. *Culture and Freedom*. Washington : The council for Research in Values and Philosophy, 2001. ISBN: 1565181360

AFS INTL. *Afs orientation Handbook: 004*. Intercultural Pr, 1984. ISBN: 9995098989.

ALLEN, W.W. Toward cultural proficiency. In: Omaggio, A. C. (ed.) *Proficiency, Curriculum, Articulation: The Ties that Bind*. Middlebury, VT : Northeast Conference, 1985. ISBN: 978-0915432851

BERRY, J.W. Cross-Cultural Psychology. In: Průcha, J. *Interkulturní komunikace*. Grada Publishing, 2010. ISBN: 9788024730691

BOAS, E. Language and thought. In: Valdes, M. (ed.) *Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986. ISBN: 978-0521310451

BROOKS, N. Culture in the Classroom. In: . In: Valdes, M. (ed.) *Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. ISBN: 0521310458

BYRAM, M. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon : Multilingual Matters, 1989. ISBN: 1853590177

BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia : Multilingual Matters, 1997. ISBN: 185359377

- BYRAM, M., BUTTJES, D. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon : Multilingual Matters, 1991. ISBN: 1853590703
- BYRAM, M., ESARTE-SARRIES, V., TAYLOR, S. *Cultural Studies and Language Learning. A Research Report*. Clevedon : Multilingual Matters, 1991. ISBN: 978-1853590894
- A Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. 2001. [online]. [cit.19.3.2009]. Dostupné na internete http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- CORBETT, J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. ISBN: 1853596833
- CUSHNER, K., BRISLIN, R. *Improving Intercultural Interactions*. SAGE Publications, 1997. ISBN: 0761905375
- FANTINI, A.E. *About Intercultural Communicative Competence: A Construct*. 2005 [online]. [cit.19. 8. 2010]. Dostupné na internete: ww.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf
- FRIES, S. *Cultural, Multicultural, Cross-cultural, intercultural: A Moderators Proposal*. 2002. [online]. [cit.21.7.2010]. Dostupné na internete: www.tesol-france.org/articles/fries.pdf
- GEERTZ, C. *The Interpretation of Cultures*. Basic Books, 1977. ISBN: 0465097197
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- HYMES, D. On Communicative competence. In J.B.Pride and J.Holmes (eds) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972. ISBN: 978-0140806656
- IMAHORI, T.T. – LANIGAN, L.M. Relational model of intercultural communication competence. In: *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 13, 1989, no. 3.
- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. ISBN: 978-0194371872
- KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford : Oxford University Press, 1998. ISBN: 9780194372145
- LOVEDAY, L. Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language. In: Corbett, J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters, 2003. ISBN: 1853596833
- PARMENTER, L. *Intercultural communicative competence*. 2003. [online]. [cit.19.8.2010]. Dostupné na internete: tb.sanseido.co.jp/english/newcrown/pdf/ten001/ten_01_20.pdf
- PORTER, R. E., SAMOVAR, L. A. *Intercultural Communication: A Reader*. 9th edition. Belmont : Wadsworth Publishing Co Inc., 1999. ISBN: 978-0534562410
- PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Grada Publishing, 2010. ISBN: 9788024730691
- Roshan Cultural Heritage Institute. Cultural understanding through education and communication. Definition of Culture. 2001. [online]. [cit.19.7.2010]. Dostupné na internete: <http://www.roshan-institute.org/templates/System/details.asp?id=39783&PID=474552>
- SERCU, L. *Acquiring Intercultural communicative competence from textbooks*. Leuven University Press, 2000. ISBN: 978-9058670267
- SERCU, L. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. ISBN: 1853598437
- SINGER, R.M. *Intercultural Communication: A Perceptual Approach*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall, Inc., 1987. ISBN: 978-0134691152
- STERN, H. H. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1993. ISBN: 978-0194370660
- TYLOR, E.D. *Primitive culture: researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. 2 volumes, London: John Murray, 1920 [online]. [cit.19. 7. 2010]. Dostupné na internete: <http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/lookupname?key=Tylor%2c%20Edward%20Burnett%2c%20Sir%2c%201832-1917>
- VALDES, J.,M. *Culture Bound*. Cambridge University Press, 1986. ISBN: 0521310458
- VAN EK, J.A. *Objectives for Foreign Language Learning, Vol.1: Scope*. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
- WARDHAUGH, R. *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford : Blackwell Publishers, 2009. 6th edition. ISBN: 978-1405186681
- WORF, B. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. J.B. Carroll (ed.). New York : John Wiley and Sons, 1964. ISBN: 978-0262730068
- SERCU, L. *Intercultural Competence: Secondary School v. 1: A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe (Language & Cultural Contact)*. Aalborg Universitetsforlag : 1995. ISBN: 8773074977

ABSTRACT

The article discusses the possibilities of linking e-learning and autonomous learning taking into account the fact that the learners take main responsibility for their learning outcomes. The learners are separated from the teachers (lecturers, instructors, consultants). The teacher in the e-learning course of German language for specific purposes provides students with suitable conditions to manage their own learning process. Thus, the acquired knowledge and experiences will be useful for students since they will be able to transform them into different learning situations and they will remember them longer. Students will have the opportunity to learn through experience and gradually acquire such certainty that they will be able to participate in the organization of the e-learning course by various proposals for alternative procedures.

KEY WORDS

autonomous learning, e-learning, e-learning course, German language for specific purposes, web bibliography, questionnaire survey, profiling the autonomous learner, features of the autonomous learner, attributes of the autonomous learner

1. Úvod

Príspevok sa venuje možnosti prepojenia e-learningu a autonómneho učenia sa odborného jazyka na vysokých školách nefilologického zamerania. Študenti majú daným spôsobom príležitosť učiť sa cez skúsenosť a postupne nadobúdať takú istotu, že budú schopní podieľať sa na organizovaní vyučovacej hodiny pomocou e-learningu rôznymi návrhmi alternatívnych postupov. Cez skúsenosť, pokusy a korigovanie omylov získajú študenti praktickú skúsenosť v tom, ako sa realizuje výučba pomocou e-learningu a budú schopní sa rozhodnúť pre rôzne aktivity, ktoré e-learning ponúka. Samostatne sa rozhodnú pre aktivity, ktoré im najlepšie vyhovujú, a tak budú rozvíjať kompetencie spájajúce sa s autonómnym učením. Spomínané prepojenie e-learningu a autonómneho učenia ilustrujeme na existujúcich on-line cvičeniach na internetovej stránke Komentovaná internetová bibliografia (Kommentierte Webliographie Wirtschaftsdeutsch) zostavenej a spravovanej Inštitútom pre medzinárodnú komunikáciu v spolupráci s Univerzitou Heinricha Heineho v Düsseldorfe. Komentovaná bibliografia je súčasťou on-line kurzu odborného nemeckého jazyka a slúži ako nástroj rozvoja autonómneho učenia. V článku sa taktiež venujeme kompetenciám autonómneho študenta.

2. Autonómne učenie

Autonómne učenie „je schopnosť prevziať zodpovednosť za vlastný proces učenia sa“ (Holec 1981, s. 3). Ak definujeme autonómiu v rámci výchovno-vzdelávacích podmienok ako využitie kapacity študentov zamerané na podporu učenia sa nezávislého od vyučujúceho, možno autonómne učenie sa chápať ako cieľ všetkých študentov, pretože je zrejmé, že učitelia nebudú sprevádzať svojich študentov počas ich celého života. Ako uvádza Kosová (2000, s. 39), žiak v škole by mal byť chápaný ako osobnosť, ktorá:

- je svojbytná, t. j. nie je objektom manipulácie,
- neustále sa rozvíja,
- potrebuje, aby jej možnosti boli stále aktualizované a podnecované,
- sa postupne oslobodí od vonkajšieho riadenia a prevezme svoj vedomostný rozvoj do vlastných rúk.

To znamená, že študenti by sa mali vedome zaoberať vlastným rozvojom a kvalitatívnym vývinom svojej osobnosti a prípravou na plnohodnotný a kvalifikovaný život. Zámerom skvalitnenia vzdelávania je zmeniť aj systém, kde by edukácia mala byť zameraná na žiaka, jeho myšlienky, postoje, hodnoty a emócie, pomocou ktorých sa sám stáva aktérom výskumu, pričom sa rola učiteľa koncentruje na iniciovanie výskumu. (Reid, 2010, s. 38)

Kurzy, ktoré sú zacielené na podporu autonómie učenia sa zahŕňajú prostriedky prenosu zodpovednosti za všetky aspekty učebného procesu (stanovenie cieľov, výber učebných stratégií a proces hodnotenia) z vyučujúceho na študenta. Pri tvorbe kurzu založeného na princípoch autonómneho učenia sa je preto dôležité nájsť spôsoby, ktoré podporujú prenos zodpovednosti za rozhodnutia z vyučujúceho na študenta.

3. Kompetencie študenta na vysokých školách nefilologického zamerania

Komunikatívna kompetencia znamená, že základným cieľom jazykovej prípravy na vysokých školách nefilologického zamerania je dosiahnutie komunikatívnych schopností v danom odbore. Študent musí disponovať mnohými vedomosťami, zručnosťami a učebnými stratégiami, ak má dosiahnuť schopnosť aktívne používať cudzí jazyk. Ide o prienik odborných, metodických a sociálnych kompetencií.

Odborná kompetencia si kladie za cieľ výučby cudzieho jazyka používanie jazyka v praxi. Cesta, ktorou sa tento cieľ dá dosiahnuť, vedie cez témy a tematické okruhy dané profesijným zameraním študijného odboru.

Metodická kompetencia zahŕňa učebné a pracovné stratégie, ktoré by mali umožňovať viacnázorové učenie. Tým sa vytvárajú priaznivé podmienky pre všetky typy študentov, pre ich samostatnú prácu a motiváciu. Súčasťou tejto kompetencie je aj využívanie médií v edukačnom procese, ktoré majú podpornú funkciu. Ich efektívnym využívaním hľadáme odpoveď na otázku „Ako sa učiť?“, najmä ak máme k dispozícii len obmedzený počet hodín výučby, čo zvyšuje nároky na individuálnu prácu a predpokladá autonómne učenie.

Pod *sociálnou kompetenciou* rozumieme schopnosť interkultúrnej komunikácie. V učebnom procese to znamená viacdimenzionálnu konfrontáciu s realiami. Výsledkom je vytváranie pozitívnych prístupov k cudzincom, odbúravanie predsudkov a kliše, ale aj schopnosť zaujímať kritické postoje k negatívnym javom v krajine, ktorej jazyk sa edukant učí. Sociálne kompetentné vystupovanie otvára aj nové možnosti sebarealizácie s lepšími šancami na pracovnom trhu. Malo by viesť k zodpovednému profesijnému vystupovaniu a ku kooperatívnemu správaniu.

Výučba cudzieho jazyka v rámci vysokoškolského nefilologického štúdia by mala vyústiť do schopnosti odbornej, obsahovo diferencovanej komunikácie. Zároveň by mali metódy, osvojené študentmi vo vyučovacom procese, otvárať cestu k ich celoživotnému jazykovému vzdelávaniu.

3. Komentovaná internetová bibliografia

Veľmi dôležitým kritériom pri výbere tejto internetovej stránky, ktorá obsahuje katalóg materiálov pre vyučovanie odborného nemeckého jazyka bola predovšetkým aktualita textov a autentické materiály k témam výučby odborného jazyka. Stránka ponúka zvýšené možnosti pre prípravu na vyučovanie a samostatnú odbornú jazykovú výučbu. Najmä v oblasti spracovania rešeršných úloh a realistickej simulácie pracovnej skutočnosti sú možnosti využitia veľmi efektívne. Týmto spôsobom sú dostupné aktuálne a autentické materiály a odborná literatúra, ktoré môžu byť na počítači uložené, spracované a vytlačené. Môžu byť spracované rešeršné úlohy k aktuálnym témam, riešené interaktívne cvičenia a testy, precvičované počúvanie s porozumením. V rámci autonómneho, aktívneho a prakticky orientovaného vyučovania uvádzame konkrétne príklady využitia internetovej stránky na podporu vyučovania e-learningového kurzu odborného jazyka. Keďže „menej zdrojov nájdeme v súvislosti s učením sa cudzieho jazyka u dospelých“ (Stranovská, 2009), vykonali sme dotazníkový prieskum zameraný na zistenie rozvoja kompetencií autonómneho študenta počas práce s internetovou stránkou, ktorého výsledky uvádzame.

Študenti si v rámci práce s internetovou stránkou Komentovaná internetová bibliografia mali osvojiť vedomosti, zručnosti a základy komunikácie s vysokým stupňom odbornosti, ktoré sa dajú uplatniť v rôznych pracovných situáciách. Komentovaná internetová bibliografia je zostavená a spravovaná Inštitútom pre medzinárodnú komunikáciu v spolupráci s Univerzitou Heinricha Heineho v Düsseldorfe, ktorá sa nachádza na sieti od januára 1997, je aktualizovaná a prepracovaná každý mesiac a je dostupná na adrese: <http://www.wirtschaftsdeutsch.de>. Jazykové prostriedky sú spracované v rámci viacerých tém, ktoré sa dajú využiť v najrôznejších odborných kontextoch: prostriedky pre vyjadrenie názoru, objasnenie nedorozumení, vysvetlenia a opisy, argumentácia. Cieľom bolo zoznámenie sa študentov s odborným textom v písanej aj v počúvanej forme, jeho lexikálnymi, syntaktickými a morfológickými zvláštnosťami. Texty ponúkajú jednoduchú orientáciu v rôznych oblastiach hospodárstva s ťažiskom na marketing a manažment turizmu. Komunikatívne orientovaná štruktúra kurzu má podporovať u študentov tvorbu vlastných názorov a postojov v písomnej aj ústnej forme. Obsah je zameraný na samostatnú prácu študentov a tvorbu menších projektov. Študenti si majú osvojiť jazykové znalosti, technické zručnosti, odborné vedomosti a základy komunikácie, ktoré budú môcť aplikovať na rôzne pracovné situácie.

Centrálne tematické rubriky komentovanej internetovej bibliografie:

- didaktika hospodárskej nemčiny s linkami k cvičeniam, skúškam, testom, seminárom, odbornej literatúre a učebniciam
- hospodárstvo s linkami k hospodárskym magazínom, hospodárskym časťam denníkov, on-line správam
- podniky s linkami k ponukám dôležitých nemeckých spoločností, ktoré obsahujú informácie a nie reklamu
- prax, práca a kariéra, tipy ako sa uchádzať o prácu
- špeciálne vyhľadávacie služby v hospodárskych databázach
- štatistiky, grafy hospodárskej politiky, rozvoj trhu práce a obyvateľstva v mestách, regiónoch alebo v štátoch
- tipy a informácie k hľadaniu a uchádzaniu sa o prácu, úvodný rozhovor, prax a zahraničné pobyty
- prehľad literatúry a objednávky
- podrobné informácie o veľtrhoch a výstavách
- marketingové informácie a reklama
- obsiahle podnikové rešerše
- informácie o EU a EU menovej únii
- aktuálne novinové články na ľubovoľnú hospodársku tému

4. Organizácia výskumu

4.1 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 59 študentov e-learningového kurzu odborného nemeckého jazyka. Študenti, ktorí sa zúčastnili výučby pomocou e-learningu sú vo veku medzi 20-22 rokov. Stav ich vzdelanostnej úrovne a výsledky štandardizovaných testov zodpovedajú skúškam, ktoré študenti absolvovali, a ktoré sú stanovené študijným programom pre postup do 3. a 4. ročníka.

Študenti 3. ročníka vykonali všeobecnú štátnu jazykovú skúšku, v ktorej boli preverené vedomosti a jazykové zručnosti z cudzieho jazyka, ktoré zodpovedajú jazykovým požiadavkám definovaným v stupni náročnosti C1 CEF.

Študenti 4. ročníka vykonali odbornú štátnu jazykovú skúšku, v ktorej boli preverené vedomosti a jazykové zručnosti z cudzieho jazyka, ktoré zodpovedajú jazykovým požiadavkám definovaným v druhom stupni náročnosti C1 CEF. Odbornú štátnu jazykovú skúšku vykonali študenti v odbore spoločenskovednom v zmysle § 11 ods. 6 vyhlášky MŠ SR 44/1996 Z. z. o jazykových školách a štátnych jazykových školách a o štátnych jazykových skúškach. Preferencie študentov pri učení sme zistili počas prieskumu metódou voľného rozhovoru, na základe týchto výsledkov a z nich vyodených záverov sme vytvorili e-learningový kurz, ktorý v čo najširšej miere zodpovedá rôznym štýlom učenia sa. Pred samotnou výučbou pomocou e-learningu absolvovali študenti v rámci úvodného semináru prednášku o rôznych spôsoboch vyučovania a systémoch výučby. Čo sa týka aplikačne a informačne orientovanej počítačovej gramotnosti študentov, všetci študenti, ktorí sa zúčastnili výučby pomocou e-learningového kurzu, ovládajú prácu s textovým editorom a internetom do takej miery, aby po absolvovaní inštruktáže pre prácu s LMS Class Server dokázali bez väčších problémov v tomto systéme pracovať. Ide najmä o užívateľské schopnosti pracovať s profesionálne vytvorenými aplikačnými softvérovými produktmi a využívať počítač pri získavaní a spracovaní informácií, taktiež zručnosti používať prehliadač, vyhľadávacie stroje, prenos súborov, čítanie grafov, hľadanie v databázach a kritické myslenie.

Keďže sme na základe voľného rozhovoru zistili, že študenti nemajú takmer žiadne skúsenosti s výučbou pomocou e-learningu, venovali sme jeden seminár problematike e-learningu, v rámci ktorého boli študenti oboznámení so základnými pojmami a definíciami v tejto oblasti.

4.2 Štruktúra dotazníka

Po absolvovaní e-learningového kurzu odborného jazyka mali respondenti vyjadrovať dôležitosť zastúpenia jednotlivých kompetencií autonómneho študenta. Otázky tvorili tematické skupiny. Dotazník bol tvorený škálovanými otázkami podľa päťstupňových Likertových škál (5 - vždy 4 – zvyčajne 3 - občas 2 - málokedy 1 - nikdy), podľa ktorých mali respondenti vyjadrovať dôležitosť jednotlivých položiek.

V rámci jednotlivých položiek bolo našim zámerom zistiť, akým spôsobom si študenti stanovujú svoje učebné ciele a akým spôsobom následne hodnotia svoj proces učenia sa. Predmetom skúmania bola snaha zistiť, do akej miery je v rámci kurzu rozvíjaná profilácia autonómneho študenta, charakteristiky autonómneho študenta súvisiace s afektívnymi stratégiami, faktory prispievajúce k vytvoreniu pozitívnych podmienok na rozvoj autonómie a budovanie atribútov autonómneho študenta. Dotazník pozostáva zo štyroch častí, z ktorých každá je

zameraná na inú oblasť rozvoja kompetencií autonómneho študenta. V súvislosti s tým bola štruktúra dotazníka nasledovná:

Časť 1 - obsahuje 13 položiek.

Časť 2 - obsahuje 5 položiek.

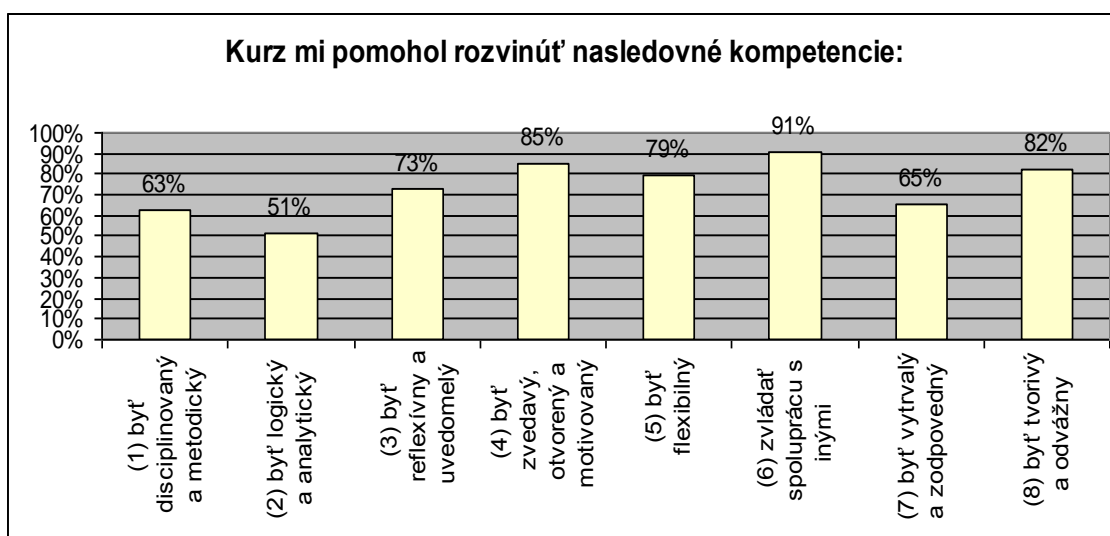
Časť 3 - obsahuje 5 položiek

Časť 4 - obsahuje 8 položiek.

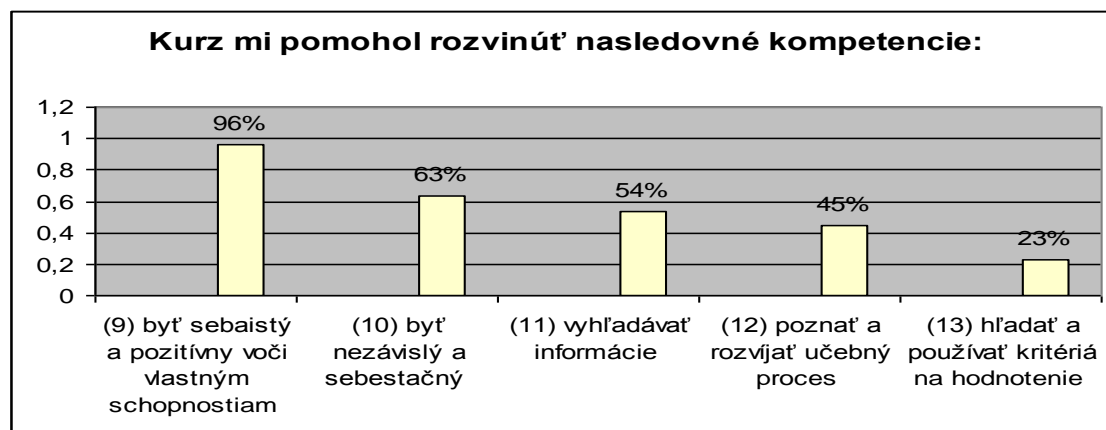
4.3 Interpretácia a analýza údajov získaných dotazníkom distribuovaným po ukončení kurzu

Pri vyhodnocovaní výsledkov v grafoch uvádzame len výsledky „vždy“ a „zvyčajne“ (v súčte). V komentároch ku grafom objasňujeme percentuálne výsledky a vysvetľujeme príčiny vyššieho alebo nižšieho rozvoja jednotlivých kompetencií autonómneho študenta.

Percentuálny podiel v odpovediach na jednotlivé položky poukazuje na to, ktoré kompetencie študentov boli rozvíjané. Za určujúce považujeme výsledky, ktoré vykazujú viac ako 50-percentnú frekvenciu využitia študentmi.

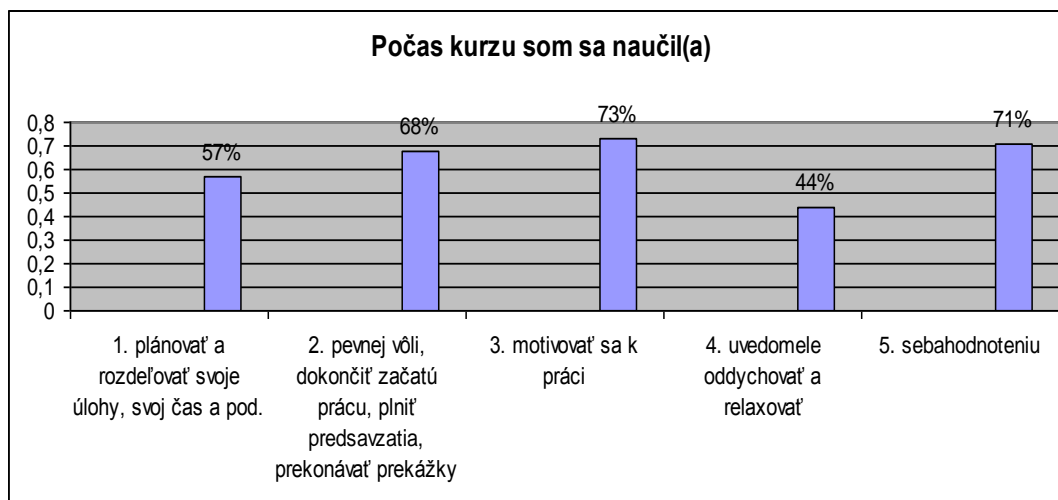


Graf 1a: Profílacia autonómneho študenta



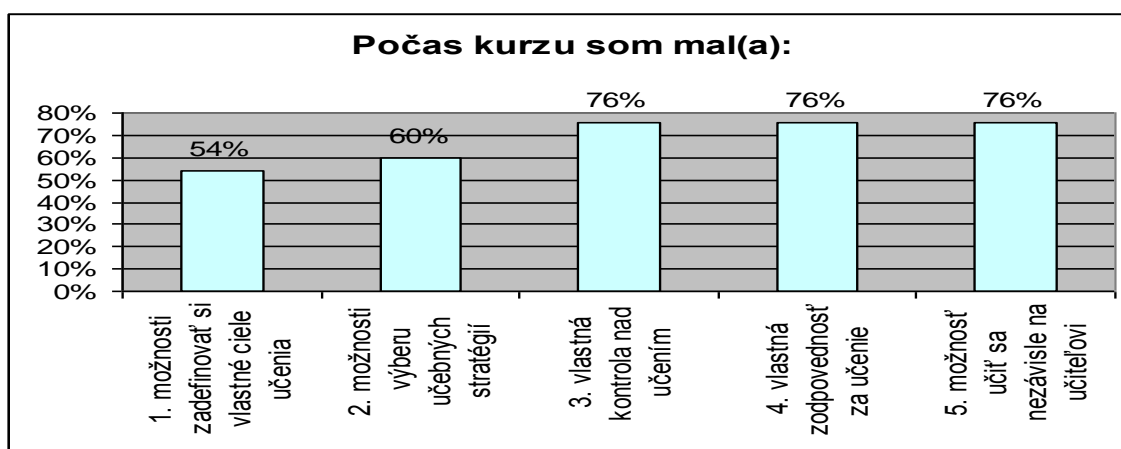
Graf 1b: Profílacia autonómneho študenta

Graf 1a a 1b obsahuje percentuálne výsledky, ktoré potvrdzujú fakt, že kurz podporuje uvedomelé učenie sa a schopnosť študentov kriticky reflektovať ich proces učenia sa mierou efektívnosti učebného prostredia. Kurz obsahuje aktivity, ktoré vyžadujú od študentov, aby reflektovali svoj proces učenia sa, proces stanovenia cieľov, aby mohol byť monitorovaný učebný postup a hodnotený proces učenia sa. Veľká pozornosť je venovaná zvýšeniu uvedomelej identifikácie cieľov, učebných zdrojov a učebných stratégií potrebných pre dosiahnutie stanovených cieľov zo strany študentov. Kurz podporuje autonómiu učiacich sa spôsobom, akým sú usporiadané inštrukcie, ktoré poskytujú študentom riadenie bez vonkajšej kontroly ich procesu rozhodovania sa. Dáva študentom možnosť riadenia, a teda možnosť výberu obsahu, času, spätnej väzby a širokého rozsahu médií na to, aby vyjadril svoje vedomosti. Týmto spôsobom preberajú iniciatívu a zodpovednosť za svoj proces učenia sa.



Graf 2: Charakteristiky autonómneho študenta súvisiace s afektívnymi učebnými stratégiami

Z výsledkov v Grafe 2 je zrejmé, že dôvodom vysokého rozvoja charakteristík autonómneho študenta súvisiacich s afektívnymi stratégiami je fakt, že spôsob učenia v e-learningovom kurze podporuje využitie jazyka ako prostriedku komunikácie a nástroja sebaujadravovania. Zároveň sa touto cestou študenti priblížili k splneniu základného cieľa jazykovej prípravy na vysokých školách nefilologického zamerania, ktorým je dosiahnutie komunikatívnych schopností v danom odbore, tzv. komunikatívna kompetencia. Pri práci je študentom umožnené experimentovať, vrátiť sa, opravovať sa a to všetko bez obáv, že niečo pokazia. Takýto spôsob učenia sa ich zbavuje strachu z možných chýb a z toho vyplývajúceho sklonu nahrádzať cudzí jazyk materinským.

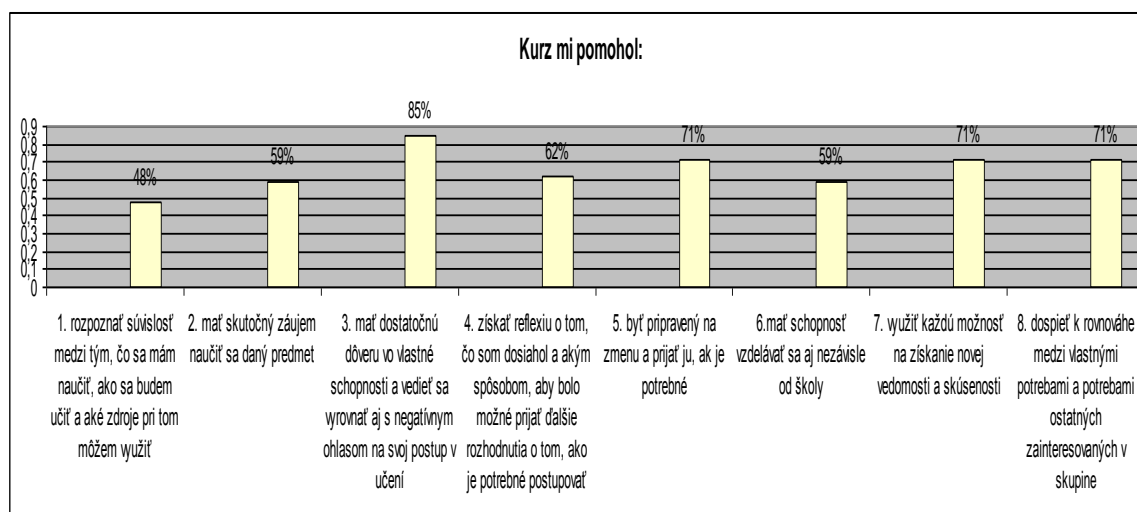


Graf 3: Faktory prispievajúce k vytvoreniu pozitívnych podmienok na rozvoj autonómie

Výsledky v Grafe 3 poukazujú na podporu faktorov prispievajúcich k vytvoreniu pozitívnych podmienok na rozvoj autonómie, ktoré umožňujú študentom organizovať a koordinovať svoj proces učenia sa. Pomocou nich spracúvajú množstvo informácií, s ktorými prichádzajú na hodine cudzieho jazyka do styku. Z výsledkov výskumu vyplýva, že si študenti pri štúdiu odborného cudzieho jazyka v rámci e-learningového kurzu stanovujú ciele toho, čo sa chcú naučiť. Súčasne si stanovujú harmonogram svojho štúdia a snažia sa ho dodržiavať. Predvídavo zhodnocujú náročnosť stanovených úloh, pretože množstvo času na ich zvládnutie si vymedzujú podľa ich obtiažnosti. Taktiež je zrejmé, že v procese osvojovania si cudzieho jazyka študenti monitorujú všetky svoje úspechy a zaznamenávajú si, čo všetko bolo nutné urobiť, aby sa k tomuto úspechu dopracovali. Všímajú si, ktoré učebné stratégie fungujú a ktoré nie. Považujú za dôležité problémy definovať a snažiť sa ich riešiť. Vysoké využitie metakognitívnych stratégií je dôkazom, že učenie sa pomocou e-learningu si vyžiadalo od študentov nasadenie takých stratégií, ktoré podporujú formovanie autonómneho prístupu k učeniu sa.

V rámci vyučovania sme sa zamerali na vytvorenie učebného prostredia poskytujúceho optimálne podmienky na dosahovanie vytýčených cieľov. Využitím internetovej stránky a uvedomelým zapojením rôznych vlastností e-learningu (ako interaktivita, autenticita, riadenie učiacim sa, vhodnosť, sebakontrola, jednoduchosť používania, on-line podpora, učenie sa v spolupráci, viacnásobná odbornosť, on-line hodnotenie, on-line vyhľadávanie,

globálna prístupnosť a interkultúrna výmena informácií) si študenti sami vytvorili učebné prostredie, ktoré, tak ako to dokazujú výsledky nášho výskumu, zlepšilo podmienky pre dosiahnutie učebných cieľov študentov. V závislosti od osobných špecifik cieľových skupín sme zostavili také štruktúry učiva a spôsoby jeho prezentácie, ktoré zabezpečia jeho ľahké osvojenie si učiacimi sa.



Graf 4: Budovanie atribútov autonómneho žiaka

V rámci Grafu 4 je viditeľný rozvoj atribútov autonómneho študenta počas výučby pomocou e-learningu tak ako, ako ich spomína Omaggio (1978):

- autonómny študent má náhľad do svojich učebných štýlov a stratégií,
- má aktívny prístup k učebným úlohám,
- je pripravený riskovať,
- je dobrý v odhadovaní,
- venuje sa forme aj obsahu učiva – kladie dôraz na presnosť a vhodnosť,
- rozvíja cieľový jazyk a zaraďuje ho do odlišného referenčného systému, je ochotný revidovať alebo odmietnuť hypotézy a pravidlá, ktoré nie sú použiteľné,
- má tolerantný a ústretový prístup k cieľovému jazyku.

Vytvorili sme profil špecifik cieľovej skupiny a v súvislosti s danými špecifikami sme vykonali analýzu cieľovej skupiny potrebnú pre tvorbu učebných aktivít, obsahu učiva a spôsobov jeho prezentácie viacerými médiami. Na základe informácií o veku, vzdelanostnej úrovni, priemere známok, výsledkoch štandardizovaných testov, preferenciách pri učení, motivácii, znalosti rôznych spôsobov vyučovania, znalosti rôznych systémov výučby, zručnostiach práce s textovým editorom a predchádzajúcich skúsenostiach s e-learningom, ktoré sme mali k dispozícii, sme vytvorili adekvátne učebné materiály v elektronickej podobe.

Projektovali a odporučili sme didaktické materiály rešpektujúce premenné súvisiace so študentmi a úlohami v oblasti učenia sa. V súvislosti s danými premennými v oblasti učenia sa všeobecne a učenia sa odborného cudzieho jazyka bola veľmi dôležitým kritériom pri vyhľadávaní didaktického materiálu predovšetkým aktualita textov a autentické materiály k témam výučby odborného jazyka. Z tohto dôvodu sme zaradili do kurzu internetovú stránku, ktorá ponúka optimálne možnosti pre prípravu na vyučovanie a samotnú odbornú jazykovú výučbu. Najmä v oblasti spracovania rešeršných úloh a realistickej simulácie pracovnej skutočnosti sú možnosti využitia veľmi efektívne. Týmto spôsobom sú dostupné aktuálne a autentické materiály a odborná literatúra, ktoré môžu byť na počítači uložené, spracované a následne vytlačené. Môžu byť spracované rešeršné úlohy k aktuálnym témam, riešené interaktívne cvičenia a testy, precvičované počúvanie s porozumením. Tento spôsob práce s didaktickými materiálmi rešpektuje zmenený prístup k učeniu sa v rámci moderných požiadaviek na jazykovú výučbu.

5. Záver

Dôsledkom špecifickosti ekonomického odborného jazykového vyučovania je, že dôležitú úlohu hrajú podpora učebnej autonómie, otázky ďalšieho vzdelávania a podpora kompetencie porozumenia čítaného a počúvaného odborného textu. Všetky tieto aspekty sme sa snažili zahrnúť do projektovania a zhotovovania didaktických materiálov. Je teda jednoznačné, že študenti počas svojej práce v rámci e-learningového kurzu rozvinuli svoje autonómne kompetencie oveľa viac, než na bežnej hodine, na ktorej by učiteľ prednášal fakty. Učiteľ, ktorý umožní študentovi získať poznatky samému, mu vytvorí podmienky na to, aby sám zdokonaľoval vlastný

učebný proces. Žiak, ktorý sa možno spočiatku nevie orientovať v tom, čo je potrebné urobiť na dosiahnutie určitého cieľa, sa takto má príležitosť učiť cez skúsenosť.

Literatúra

- BENSON, P. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Pearson Education Limited, 2001.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. 2003. *Didaktické aspekty učiva E-learning*. In: E-learning – Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003, Gaudeamus Hradec Králové 2003, s 164- 171. ISBN 80-7041-965-2
- BREEN, M. P. – MANN, S. 1997. *Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy on autonomy*. In: BENSON, P., Voller, P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Longman, 1997.
- BROWN, H. D. 2002. *Teaching by principles: An interactive Approach to language pedagogy*, Addison Wesley Longman, Inc. 2001.
- CAGÁŇOVÁ, D. 2006. *Návrh programu kurzu cudzieho jazyka na špecifické účely*, Slovenská technická univerzita v Bratislave, Vydavateľstvo STU 2006.
- COTTERALL, S. – D. CRABBE 1999. *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*, Frankfurt Peter Lang, 1999.
- DAM, L. – LEGENHAUSEN 1999. *Language aquisition in an autonomous learning environment* In: *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*, Frankfurt Peter Lang, 1999.
- DICKENSON, L. 1993. *Talking shop: aspectsof autonomous learning* ELTJ, October 47/4, 1993.
- GAVORA, P. 1999. *Úvod do pedagogického výskumu*. 2. preprac. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999.
- GOWER, R. – PHILLIPS, D. – WALTERS, S. 1995. *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann, 1995.
- HOLEC, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Council of Europe, Oxford: Pergamon Press.
- CHAMOT, A. U. - BARNHARDT, S. - EL-DINARY, P. B. – ROBBINS, J. 1999. *The Learning strategies*, Addison Wesley Longman, Inc. 1999.
- KHAN, B. H. 2006. *E-learning*, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, 2006.
- KNIHOVÁ, L.2003. *Co je to dobrý kurz?* In: *E-learning – Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e- learning 2003*, Gaudeamus Hradec Králové 2003, s. 189-201.
- KOLEKTÍV 2006. *Spektrum 2006 – metodické námety na výučbu cudzích jazykov v profesijne orientovanom prostredí*, Slovenská technická univerzita v Bratislave, Vydavateľstvo STU 2006.
- KOLEKTÍV 2006. *Inovačné iniciatívy na zvýšenie metodickej kompetencie v oblasti výučby jazykov na odborných školách*, Slovenská technická univerzita v Bratislave, Vydavateľstvo STU 2006.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Rokus, 2000.
- KVĚTOŇ, K. 2003. *Prédklady pro kvalitní e-learningové vzdělání*. In: E-learning – Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003, Gaudeamus Hradec Králové 2003.
- MECHLOVÁ, E. 2004. *Vývoj vzdělávacích multimediálních programů v e-learningovém prostředí*. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě 2004.
- MIŠTINA, J. - REHÁKOVÁ, A. - RUSKOVÁ, D. 2006. *Informačné a komunikačné technológie vo výučbe cudzích jazykov*, Slovenská technická univerzita v Bratislave, Vydavateľstvo STU 2006.
- OMAGGIO, A. 1978. *Successful language learners: What do we know about them?*, ERIC / CLL News Bulletin, May, 2-3.
- OXFORD, R. L. 1990. *Language Learning Strategies*, Heinle&Heinle Publishers: 1990.
- POKRIČÁKOVÁ, S. et al 2010. *Modernization of Teaching foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education* Masaryk University Faculty of Education Brno 2010.
- POULOVÁ, P. 2003. *Využití E-learningu ve vysokoškolské výuce z pohledu studentu a vyučujících*. In: E-learning – Sborník příspěvků ze semináře a soutěže e-learning 2003, Gaudeamus Hradec Králové 2003, s 262-273.
- REID, E. Kurikulum a kurikulárna reforma jazykového vzdelávania na Slovensku (Curriculum and curricular reform in Slovakia). In *XLinguae.eu A Trimestrial European Scientific Language Review*, roč. 2, 2010, č. 2, s. 38. ISSN 1337-8384.
- STRANOVSKÁ, Eva Perspektívy psycholingvistiky a pragmalingvistiky vo vyučovaní cudzích jazykov. In *XLinguae.eu A Trimestrial European Scientific Language Review*, roč. 2, 2010, č. 1, s. 29. ISSN 1337-8384.
- ŠIMONOVÁ, I., POULOVÁ P., ŠABATOVÁ M. 2009 *On Contribution of modern Technologies towards developing key Competencies*, University of Hradec Králové 2009.
- ŠVEJDA, G. A KOL. 2006. *Vybrané kapitoly z tvorby e-learningových kurzov*, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre 2006.
- VESELÁ, K. 2009. *Učebné pomôcky pre počítačom podporované vyučovanie cudzích jazykov*, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Nitra 2009.
- WENDEN, A. 1991. *Learner Strategies for Learner autonomy*, Prentice Hall Europe 1991

**A few comments on the analysis of the achieved level
of writing skills in the English language of the primary
school learners (9th Grade) in Nitra Self -Governing
Region**

*(Niekoľko poznámok k analýze dosiahnutej úrovne
v zručnosti písanie v anglickom jazyku žiakov základných
škôl v Nitrianskom samosprávnom kraji)*

PAVOL BURCL

ABSTRACT

The author of the article goes back to his own research on the achieved level of writing skills in the English language of the primary school learners (9th Grade) in Nitra Self -Governing Region, which took place between 2005-2006. He acknowledges recipients about the recognized facts and gives a space for the confrontation of the ideas on the task given.

KEY WORDS

writing skills, achieved level , primary school learners, Nitra Self - Governing Region

1 Lead-in

The public point of view in terms of the foreign language learning is that the oral mastery is enough. It is completely distorted perception. Everyone involved in the inter- or intra-lingual communicative situation knows that for the full-value participation we need more.

We meet writing as the productive skill from the very beginning of the life. At first, there are points, commas, then simple space shapes, later objects and persons. As we touch the signs and symbols, there is not far from the gradual acquirement of the particular letters of the alphabet.

Our (Slovak) children learn to write in their mother tongue at school, at the age of 6 or 7. By this time, they should have a well-developed command of the spoken language, equal to their social needs. Many times their experience with written language is quite poor. Writing is something new to them. They acquire it manually at school, in classes devoted to writing practice, and in other lessons that involve writing. However, they do not enjoy it. They prefer other kind of interaction.

This article is a little look back to the research, which was indented on recovering the real level of writing skills in the English language at our primary schools in confrontation with the proclaimed one. As it is so too much for one article, we will just pay attention to some aspects of writing, in connection to the acquiring the writing skills, and the test as the integral part of the research presented.

2 What to search for when researching

Doing research, many things we can focus on. In the research, we wanted to concentrate on these particular tasks:

Objective of the research

To diagnose the achieved level of writing skills in the English language of primary school learners in Nitra Self-governing Region and find out the nature of the mistakes made by primary school learners in Nitra Self-governing Region on English lessons.

Particular tasks

- Based on the test of writing skills, to diagnose the achieved level of writing skills in the English language in selected groups of respondents – the ninth graders, divided in two groups: Group 1 – that have been learning English from 3rd Grade
Group 2 – that have been learning English from 5th Grade
- To compare findings between selected groups of respondents (Group 1 and Group 2).
- To confront the achieved level of writing skills with proclaimed level predicted in curricula, education standards and CEFRL.

- To analyze the mistakes they had made according to the assessment of the achievements of the test.

Of course, we could consider many other aspects. In every research, there are many things to deal with. It determines the methodology of the research itself. Written tests are not so popular, that is why we decided to use non-traditional ways. To make it short but valuable.

3 What to use

Dictation, guided letter writing with gap filling, guided/controlled rewriting the short text. Classic tests as we know them from the past are over. Even the time schedule is different. We decided to offer the pupils exercises that are out of daily routine. Yes, we could have chosen dictation, rewriting or some other controlled writing exercises the pupils are fed up with. In that case, there would have been just another boring non-efficient test missing one very important fact – “creativity”. The purpose was to give creativity a chance and motivate the respondents. That is why we used texts that are more lifelike.

Dictation

The classic picture of dictate is, as Davis and Rinvolucri (2002, p.1) say, the teacher probably reads the text, dictates it, and then reads it a third time, so pupils could check through. This is the classic picture, as we remember it from the days of our schooling. Some people consider dictation to be something old-fashioned and reprehensible.

Prodromou (1992, p.78) gives us the short characteristics of traditional dictation:

“... a fragment of text, drawn from literary sources, based on texts which are of little or no interests to the students, chosen by the teacher or the textbook, read by the teacher to all students together, addressed to the students as isolated individuals working alone, marked by the teacher, scrutinised for errors, used to grade students into the good, the bad and the mediocre, a test of skills treated in isolation from other skills.”

“The worst kind of dictation test is when students have to try to write down a dull and unfamiliar passage and then be insulted by having one mark deducted for each mistakes.” (Hubbard et al., 1983, p.277)

Nowaday dictations can and should have more functions than just to put down what is dictated. Davis and Rinvolucri (ibid, p. 4-8) also list 10 reasons for using dictation in the foreign language classroom (the students are active during the exercise, after the exercise / dictation leads to oral communicative activities, fosters unconscious thinking, copes with mixed-ability groups, deals with large groups, will often calm groups, is safe for the non-native teacher, gives access to interesting text, is a technically useful exercise).

A traditional idea of what has to be written in dictation is the full text. New conceptions go further. There is no need for that. We can use other types of dictation, e.g. *picture dictation, half the story*. Traditional dictations often tend to be just stress makers for children, just to be given a good mark, to satisfy the parents’ ambitions, etc.

Prodromou (ibid, p.78) advises: *“Use varieties of English, which may be more useful or interesting to your students (lyrics, results of football match, news items, railway or airport announcements, a letter to a penfriend, etc.).”*

There are many kinds of modern dictations. In this test, we used ‘**Half the story**’. This is an exercise in shared story reconstruction. Pupils are given instructions using a different tone of voice. It is up to teachers what they will choose for additional information. We asked for **personal description, to reveal common conversation and give arguments according to the previous situation**.

Original text:

John is 28 years old and lives in New York. Since 1998 he has been running a special kind of hobby – repairing old cars. His brother Frank is also interested in it.
(Please describe his brother Frank.)

This week John is going to buy the old big black car which he saw yesterday. He is so happy because it took him a long time to find this model. Frank doesn’t agree with it and wants to use money in different way.
(Please write the first lines of the conversation.)

Their father thinks they just waste their time. He said that it would be better if they found some normal job.
(Write father’s argument.)

Figure 1 Dictation / Half the story/ (Source: Burcl, 2007)

Guided writing & guided/controlled rewriting

By Raimes (1983, pp. 95-103): “Controlled writing is a useful tool at all levels and not just in the early stages. In controlled tasks, more is given to the students: an outline to complete, a paragraph to manipulate, a model to follow, a passage to continue.” There are five types of controlled writing – controlled composition, question and answer, guided composition, parallel writing, and sentence combining.

He adds (ibid.): “Controlled composition is a good method of reinforcing grammar, vocabulary, and syntax in context. The pupils are given a passage to work with. They write the given passage down, making a few specified changes, usually grammatical or structural. Many times it is about rewriting. Guided composition is an extension of controlled one. It is less controlled and it gives learners some but not all of the content and form of the sentences they will use.”

Guided writing: The purpose is to provide focused writing instruction in order to lead students to independent writing. The teacher works with the whole class or a small group of students who have similar needs, or individually coaches them as they write a composition. The teacher takes on a coaching role providing guidance and feedback. Learners can be given some prompts to make their writing easy. The teaching focus is to develop the writer.

In this test, we used ‘guided letter writing using table information’ and ‘short paragraph guided/controlled rewriting’.

Original text:

(A friend of yours is taking an exam and has asked you for some advice. Use the following table to complete your letter to him. / With teacher’s guidance/)

ADVICE	REASON
make revision plan	have enough time to revise everything
go to bed early on the night before the exam	feel good the next morning
eat a good breakfast on the morning of the exam	food gives you energy
stay calm during the exam	help you think clearly

Dear Alex,
 I’m sorry to hear that you’re worried about your exams. Here’s some advice.
 First, you should
 because you will
 Second, you should
 because
 Also, you
 because
 Finally,
 because
 I hope my advice is of some help to you. Good luck!

Best wishes,
 Angela

Figure 2 Guided letter writing using table information (Source: Burcl, 2007)

Original text:

“I have always wanted to be a firefighter because I want to save lives. Firefighters have to be brave and strong, as their work is often dangerous. I work out twice a week at the local gym because I want to be ready for the entrance test. I’m sure I’ll pass it. After the test, in September, I’m going to begin a firefighting training course. I know the course isn’t going to be easy, but I’m going to work really hard. I hope I’ll pass it, so wish me luck! ”

b) Now use these details to write a similar paragraph about a 16-year-old schoolgirl Natasha (16years).

Doctor – help - not easy job - careful – responsible – can’t make mistakes – finish grammar school – study Medicine – to be a good doctor

Figure 3 Short paragraph guided/controlled rewriting (Source: Burcl, 2007)

4 What to expect

It happens many times that results absolutely mismatch expectations or predictions. The findings or results may vary. In our case, we entered two hypotheses.

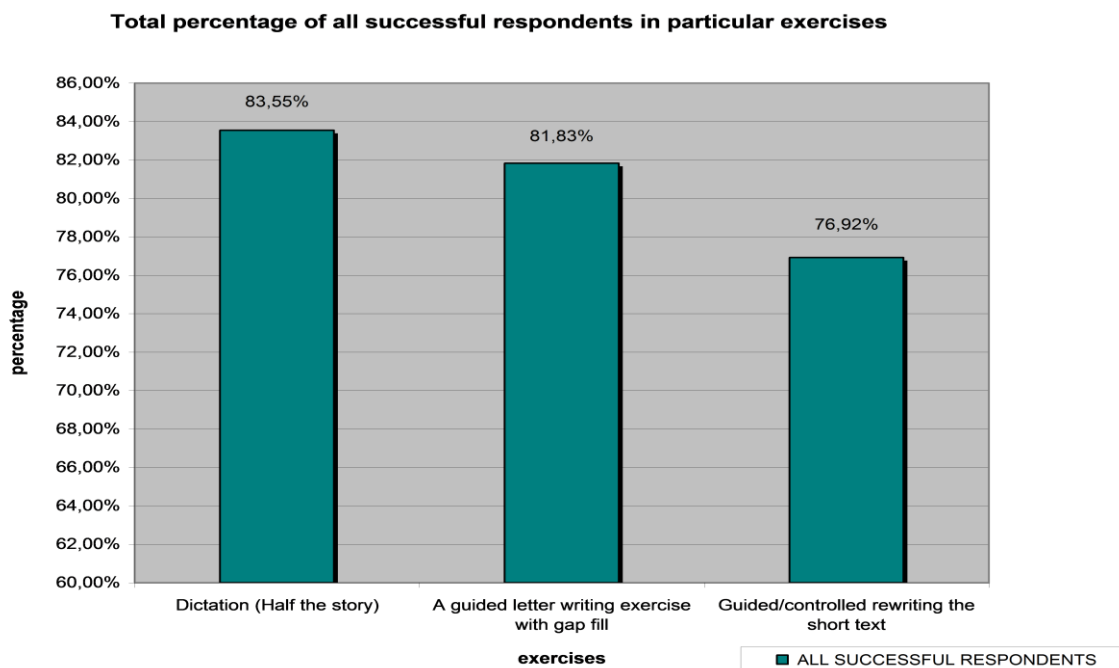
Hypothesis 1

More than 60% of all 754 respondents will successfully pass the test given.

Table 1 Percentage of successful respondents according to the particular exercises (Source: Burcl, 2007)

EXERCISE	PERCENTAGE OF ALL SUCCESSFUL RESPONDENTS
Dictation (Half the story)	83,55%
A guided letter writing exercise with gap fill	81,83 %
Guided/controlled rewriting the short text	76,92 %
Average percentage	80,76%

As we can see in the Table 1, our respondents were successful in all exercises. The average percentage of those who succeeded was **80,76% of N**. It is far more than we stated in setting the **Hypothesis 1**. It was 60%. Based on that we had to proclaim that the **Hypothesis 1 was true**.



Graph 1 Hypothesis 1 verification (Source: Burcl, 2007)

Although it looks too positive, we know that it is not so clear. There are many exercises on writing skills with different output towards the learners. The real values are somewhere 20% less. That is why we were surprised about the results of this test.

We can also find some connections between the percentages of successful respondents in particular exercises and the difficulty of particular exercises. The third exercise has the lowest percentage of all (76,92%). It deals with the difficulty of this exercise and with the learners' ability to cope with this kind of exercise on writing. Now it is evident that even rewriting the text can be very demanding for some learners.

Hypothesis 2

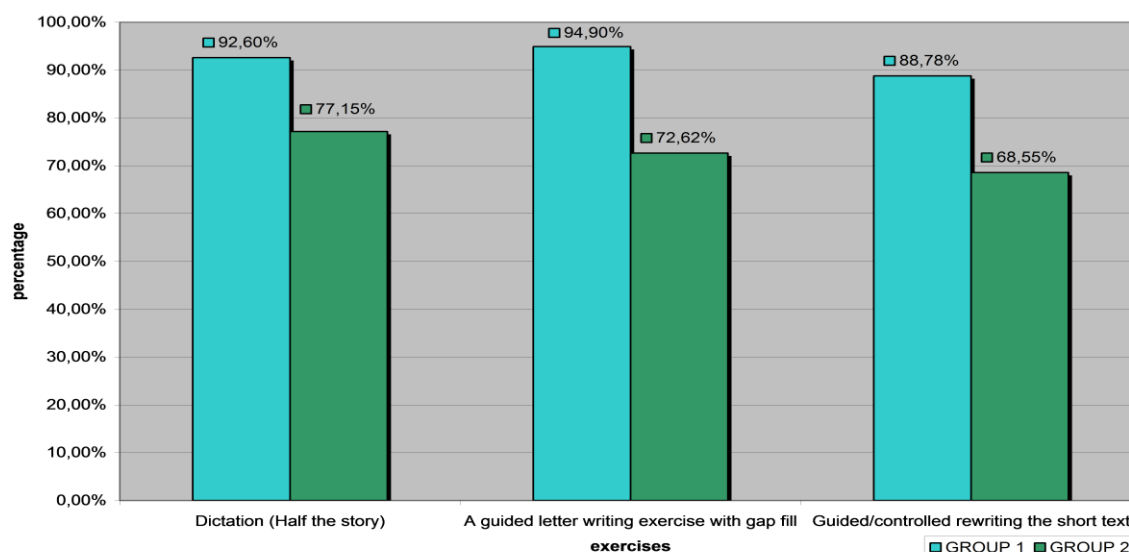
G1 respondents will be more successful than G2 respondents in all exercises given.

Table 2 The results of the test given according to the particular exercises (Source: Burcl, 2007)

EXERCISE	GROUP 1	GROUP 2
	% of n ₁	% of n ₂
Dictation (Half the story)	92,6%	77,15%
A guided letter writing exercise with gap fill	94,9%	72,62%
Guided/controlled rewriting the short text	88,78%	68,55%
Average percentage	92,09%	72,77%

As we can see in the Table 2, the results of G1 are better than the results of G2. Nevertheless, we say that we have to count the results of this test to be relative.

The percentage reached by GROUP1 and GROUP2 in particular exercises



Graph 2 Hypothesis 2 verification (Source: Burcl, 2007)

As we said previously, the results could have been different because also in this exercise, there was a huge number of respondents, very close to the floor limit (**212 of 580 successful** received mark 3). That is **36, 55%**. In all three exercises, the difference between G1 and G2 was about **20%**. We have to state that G1 was more successful than G2, so the **Hypothesis 2 was true**.

5 Closure

Because there was not enough space to show all the aspects and specific features of the testing writing skills in the English language in our primary schools we advice you to contact the author of this article for deeper comments and feedback on the tasks.

Resources

- BALANCED LITERACY – GUIDED WRITING. 2002. Lansing School District, Curriculum Department - Lansing Michigan [Online]. [Cit. 2007-7-16]. Downloadable at: <http://lansingschools.net/curricula/guided_write.htm>
- BEARE, K. [s.a.] Teaching writing skills. [Online]. [Cit. 2007-7-2]. Downloadable at: <http://esl.about.com/cs/teachingtechnique/a/a_twwrite.htm>
- BOCKANIČOVÁ, K. et al. 2002. *Vzdelávací štandard z cudzích jazykov pre 5. – 9. ročník ZŠ*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2002. ISBN 80 7098 333 7
- BURCL, P. 2007. *The analysis of achieved level of writing skills in English language of the primary school learners in Nitra Self-governing Region*. [Rigorous thesis] / Pavol Burcl- Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Arts; Department of English and American Studies. Nitra: FA CPU, 2007.
- BUTAŠOVÁ, A. 2001. *Aktuálny stav a východiská vyučovania CJ na Slovensku*. Prezentácia v Powerpoint [Online]. [Cit. 2007-07-15]. Downloadable at: <http://www.statpedu.sk/buxus/docs/vyskum/ESF/Aktualny_stav_a_vychodiska_vyučovania_CJ_SK.ppt>
- BYRNE, D. 1993. *Teaching writing skills*. Essex: Longman, 1993. ISBN 0 582 74651 5
- BYRNE, D. 1990. *Techniques for Classroom Interaction*. Essex: Longman, 1990, pp.51-52. ISBN 0 582 746272
- DAVIS, P. - RINVOLUCRI, M. 2006. *Dictation: new methods, new possibilities*. Cambridge, New York: CUP, 2002, p.1 ISBN 1309780521348195
- DUNN, O. 1983. *Beginning English with Young Learners*. London: Macmillan Publishers, 1983 ISBN 0333 33307 1
- EDGE, J. 1989. Mistakes of form. In: *Mistakes & Correction*, chapter 2, Pearson Education, 1989. According to: ELT Forum – Correction – Part 1 © 2001 Pearson Education Ltd. Downloadable at: <http://www.eltforum.com/pdfs/topic3/correc_answ.pdf>
- GADUŠOVÁ, Z. – HARTÁNSKÁ, J. 2002. *Vzdelávanie – vyučovanie – Jazyk [Education – Teaching - language]*. Nitra: FF UKF, 2002. ISBN 80 8050 519 5

- GAVORA, P. – MAREŠ, J. 1996. *Anglicko – slovenský pedagogický slovník [English- Slovak educational dictionary]*. Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80 88778 25 5
- HARMER, J. 1993. *The Practise of English Language Teaching*. Essex: Longman, 1993. ISBN 0 582 09133 0
- HARRIS, M. – McCANN, P. 1994. *Assessment*. Oxford: Heinemann, p.2. ISBN 0 435 28252 2
- HAWKINS, E. 1981. *Modern Languages in the Curriculum: Communicative approach*. Cambridge: Cambridge educational, 1981. ISBN 0 521 29871 7. [Online]. According to: University of Wales Web, Second Language Acquisition. [Cit. 2005-11-5]. Downloadable at: < <http://www.aber.ac.uk/~mflwww/seclangaqu.html>>
- HEATON, J.B. 1995. *Writing English language tests*. Essex: Longman, 1995, p.135. ISBN 0 582 00237 0
- HUBBARD, P. et al. 1983. *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press, 1983, p.277.
- LIGHTBOWN, P.M. – SPADA, N. 1995. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993. ISBN 0 19 437167
- MAREKOVÁ, E. et al. 2001. *Varianty učebných osnov: Anglického jazyka pre základnú školu*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2001.
- PRODRMOU, L. 1992. *Mixed Ability Classes*. London & Basingstoke: Macmillan, 1992, p.78. ISBN 0 333 49386 9
- RAIMES, A. 1983. *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press, 1983. ISBN 0 19 434131 3
- RAFAJLOVIČOVÁ, R. 1996. Do Slovak teachers know what communicative testing is? In: *Tempus JEN 02679 – SQ 94. Zborník II.: Testovanie*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1996, s. 58 - 70. ISBN 80 88868 262
- REA-DICKINS, P. – GERMAINE, K. 1993. *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press, 1993. ISBN 0 19 437138 7
- REPKA, R. 1997. *Od funkcií jazyka ku komunikatívne vyučovaniu*. SAP, Bratislava 1997. ISBN 80 85665 89 1
- RÖTLING, G. 1997. Hodnotenie učebnej činnosti žiaka. Banská Bystrica: MC, p.4. Skúšobný poriadok pre štátne jazykové skúšky. Číslo: 156/2003-42. Bratislava: MŠSR, 2003. [Online]. [Cit. 2005-10-25]. Downloadable at: <<http://1sjs.sk/sk/Statne-jazykove-skusky/Skusobny-poriadok-pre-statne-jazykove-skusky.alej>>
- SWAN, M. 1996. *Practical English Usage*. Oxford; New York: Oxford University press, 1996. ISBN 0 19 442146 5
- TANDLICOVÁ, E. 2001. *Text pri rozvíjaní komunikatívnych zručností vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava: FF UK, 2001, p.91. ISBN 80 223 1612 1
- TANDLICOVÁ, E. 2001. *Didaktika anglického jazyka*. Bratislava: FF UK, 2001, pp. 126-132. ISBN 80 223 1611 3

Contact address

PaedDr. Pavol Burcl
 Jazykové centrum FF UKF v Nitre
 Hodžova 1, 94975 Nitra, Slovakia
 Email: pburcl@ukf.sk ; pavolburcl@yahoo.com

BOOK REVIEWS

XLinguae.eu
European Scientific Language Review

ISSN: 1337-8384

NOTEWORTHY CONTRIBUTION TO ACADEMIC WRITING
BOŽENA HORVÁTHOVÁ

(Katerina Veselá - Carol L. Ruppel: Academic Writing (Writing Research Papers in English for Slovak and Czech Students) Nitra: SPU, 2010, 171 p. ISBN 978-80-552-0411-6)

Academic Writing (Writing Research Papers in English for Slovak and Czech Students) was published thanks to the support of J.W. Fulbright Commission and approved by the Rector of the Slovak University of Agriculture in Nitra. The co-authors Carol L. Ruppel and Katerina Veselá introduce to students the principles of successful academic writing. The reviewed publication is aimed at specific writing problems of Slovak and Czech students. Its goal is to foster students' ability to write a research paper in English and to retrieve relevant information from printed and Internet sources. Further on, it states what the requirements for the research paper are. It deals with the cultural distinction in different writing patterns of non-English-speaking cultures, which corresponds with the currently discussed issues from the field of foreign language teaching and intercultural studies.

The authors' ambition to make the book simple, logical, and informal has been fully fulfilled. The publication falls into four topic areas, each concluded by a checklist.

The first part brings the information about appropriate topic selection which includes brainstorming, narrowing the topic and writing initial questions. Furthermore, the authors offer ways to generate ideas using an Idea Web and stress the importance of finding a right procedure of initial research, documenting the initial research results and finally sampling of an initial research document.

The second part focuses mostly on the research itself – finding information, designing the research, planning subtopics, choosing, evaluating and finding sources in terms of authority, objectivity, currency and reliability. The authors pay great attention to setting criteria on evaluating online resources and guiding the student through effective Internet research. They recommend a list of licensed databases and reliable electronic journals. The authors provide the reader with advice on rapid reading techniques, taking notes and keeping a working bibliography in this part. Since most research papers in Slovak or Czech use the state norm ISO 690 and most English-speaking journals APA style as reference format, the authors offer a detailed instruction on creating correct entries for the sources the students will use. They also concentrate on clarifying basic differences between these two styles. The next topic discussed and consequently dealt with is the chapter on writing an outline and organizing the research paper.

Part three is closely connected to the phase of drafting a research paper, which includes according to the authors presenting information in paragraphs, using strong transitions, clearly indicating sources of information and writing an effective introduction and conclusion. It introduces the reader into the writing process itself and points out the most common weaknesses of students in relation to setting general characteristics of a well written paragraph, stating a strong topic sentence, using supporting information and keeping coherence between the ideas and information being presented. The most important skills practiced here are *how to cite* the sources and *how to paraphrase* the information to avoid plagiarism. This chapter of the publication respects the strong need to teach the students to understand what plagiarism is and gives them reasons to cite fairly and accurately. This is a topic that is gaining in importance at present and deserves to be dealt with. The individual chapters deal with the definition of plagiarism, in-text citation and first and subsequent citations by answering frequently asked questions about using quotes within the writing process. Considerable attention in the publication is given to writing an introduction, a conclusion and putting the parts of the research paper together.

Part four is dedicated to the grammar used in academic writing which involves correct usage of articles, reporting verbs, passive voice and punctuation. The aim of this section is to eliminate the students' fear of this less favourite area of any language.

In addition, the textbook embodies activities, short clarifying notes, examples of students' works and short assignments aimed at practicing the information in the theoretical chapters.

The appendixes comprise blank idea web for brainstorming the topic idea and questions related to the topic, source evaluation guide, activity answer key, sample outline for assignment, discussion of the sample paragraphs and evaluation rubric.

The most significant contribution of the publication is that it focuses on the specific needs and interests of Slovak and Czech students, not those of English language students from every culture. Moreover, it is a guide through many internet sources which offer specific help.

To sum up, the textbook brings a balanced amount of theory and practice. The foreign language students can find a lot of information and inspiration concerning writing a research paper and they can benefit both from the theory and practical tips.

XLinguae.eu
European Scientific Language Review

ISSN: 1337-8384

MODERN TEACHER OF ENGLISH
SILVIA HVOZDÍKOVÁ

(Silvia Pokrivčáková: **Modern Teacher of English**
Nitra: ASPA, 2010, 123 p. ISBN 978-80-969641-6-1)

With the increasing need to provide comprehensive view to theory of teaching English language as a foreign language the textbook, *Modern Teacher of English*, serves as a necessary resource for current and future English language university students and educators. It draws attention to various aspects of language pedagogy, specifically, teaching English as a foreign language.

This textbook, published by Doc. PhDr. Silvia Pokrivčáková, PhD, in the year 2010, consists of twelve main chapters. The major parts of the textbook discuss issues of teaching four elementary skills – reading, speaking, listening, writing; teaching grammar, teaching vocabulary, and teaching foreign literature and culture. The author introduces issues of teaching intercultural dimensions on English language classes at schools. Furthermore, the author develops the idea of approach to an English language student and attributes of an English language teacher.

In the field of language pedagogy this textbook introduces modern approach to the role of a foreign language student. Their role in the process of education is different than the role of a student in general theory of education. In this case, as the author emphasises, teachers need to take a closer look to several categories, namely to the categories of age, motivation and strategies of learning. Apparently, it is the language education where age varies from infants to seniors, and motivation stretches from good school results achievement to seek for well paid job positions. A foreign language student is much more heterogeneous than any other student in the process of education. Their motivation and age make a big step to proactive and cooperative approaches to teaching English as a foreign language.

Moreover, the author, Silvia Pokrivčáková, emphasises concept of cognitive styles and learning styles in the context of language education. From a psychological point of view this publication challenges traditional baseline of language methodology theories, thus it provides views on English language learning development in the fields of psycholinguistics and cognitive linguistics.

Significantly, this text emphasises teaching language as a means of intercultural communication and a need to intercultural awareness in teaching environment. It emphasises culture as “an inseparable and integral part of learning process”. The discussion about teaching foreign culture and literature provides an opportunity for open dialogue about current issues of globalization and intercultural studies.

Detailing the foundations of teaching English as a foreign language this modern book incorporates theory and practice. It is very much worth reading and highly relevant and applicable to language pedagogy students, methodologists, educators, scholars, as well as school practitioners. It is a publication applicable in day-to-day study of English language education.

XLinguae.eu
European Scientific Language Review

ISSN: 1337-8384

HOW TO TEACH FOREIGN LANGUAGES AND CULTURES
TODAY
LUCIA JECHOVÁ

(Silvia Pokrivčáková a kolektív: **Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education. Brno: Masaryk University 2010, 220 p. ISBN 978-80-210-5294-9**)

Nowadays, foreign languages have become priority for students, parents, teachers, directors, children, and business people. The last century shifted language education to the right - more effective direction. This happens moreover because of copious and intensive cooperation of Slovak and foreign Universities. The cooperation is supported by different projects too. The team work of Constantine the Philosopher University of Nitra, Agricultural University in Nitra, Comenius University in Bratislava, Presov University in Prešov, The University of SS. Cyril and Methodius in Trnava, Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology

and Masaryk University in Brno published with financial support of KEGA project n. 3/6308/08 *Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metodiky CLIL (Content reform and modernization of foreign language teaching on primary and secondary schools: Developing conditions for effective implementing of CLIL methodology)* monograph *Modernization of Teaching Foreign Languages: CLIL, Inclusive and Intercultural Education*. This is the final monograph of four years lasting excellent project.

Slovak government promotes modernisation of foreign language teaching on primary and secondary schools through the New Conception for foreign language teaching (12th September 2007) and this monograph tries to reflect the New Conception, summarise and mediate to the reader the known facts and many new ideas, methods, motivations. It offers several ways of teaching foreign languages that “modern teacher of English” should use at least from time to time. It covers most areas of English teaching – primary school children, adults, preschoolers, higher education students, ADHD students, content of subject, problems of language competences, acquisition of foreign language, etc.

Monograph is basically focused on new techniques and technologies, new – innovative ways of teaching foreign languages. All teachers know that implementing these techniques and technologies to everyday praxis is very important. The biggest problem is how to do it. The first two articles reflect the problematic of *Creating Conditions for Effective Application of CLIL Methodology in Slovakia* (S. Pokrivčáková, B. Menzlová, E. Farkašová) and *Modernization of Teaching Foreign Languages through CLIL Methodology* (J. Luprichová). The first one lists and comments all concrete steps that have been done in CLIL research like workshops, conferences, questionnaires, books, teaching handbooks, KEGA, VEGA projects. There are also named schools that were included into the project and research process. By this revision, we can see that CLIL research in Slovakia is very well developed in theoretical, but in practical way too. The process of implementation into an everyday teaching process is getting more and more popular with teachers but also with students. But not everything has been completed yet. The results from the up to date research in ordinary classes “bring to light several areas to which more attention is to be paid – especially, the content and methodological side of teaching through CLIL, as well as the necessity of further guidance for teachers – the class – as well as “language” – teachers – in their preparation of materials and procedures.”(p. 17).

The second article builds on S. Pokrivčáková’s theory about CLIL methodology. It compares CLIL with different methodologies, summarizes its pluses and minuses in the level of research and practical usage too. J. Luprichová’s feedback is very positive and it shows necessity of using CLIL at schools, not only because of the need of European multiculturalism. “CLIL is nowadays the best tool, in our opinion, how achieve this goal because one of the advantages of CLIL is its immediacy, that’s say, students use immediately what they learn.”(p. 36)

Monograph includes also research around CLIL used in higher education. The text by J. Miština and T. Kozík shows another way of using CLIL methodology in technical - engineering education. Even though it is in the Slovak language it discusses the problem of teaching technical subjects both in Slovak and English language. They emphasize on the great importance of language education in these fields and the language ability, the skills in engineering professions (p. 50). On the other hand, there are named also many problems connected with teaching technical subjects just in the English language, but the final result is still positive enough.

E. Kováčiková in her *Project Based Education in English for Specific purposes in Slovak Higher Education* links up to previous article. She emphasizes the importance of being multilingual or at least language competent in all fields. Reader is brought closer to new European tendencies and trends in this area, concretely to project education, which enriches communicative and intercultural competence in ESP. E. Kováčiková shares also her experience from research done on University of Agriculture in Nitra, where she works. “Personal experience in the class so far has proved that unlike the traditional way of ESP classes using traditional methods and materials, the students within the project work showed more enthusiasm and motivation. As it is a learner centred approach it supports the learner autonomy using cross – curriculum ideas. Project based education is one of the effective ways of implementation this method into ESP classes at the university level.”(p. 83)

The rest part of the monograph is more theoretically and psycholinguistic based. The authors try to show many important nuances connected with language acquisition in different ages, different groups of participants. M. Tóthová focuses on specific problems of language and speech competency of children right from their birth to six years of age. She summarizes theoretical researches from different authors, but unfortunately mostly from Czech and Slovak milieu. Her research also reflects system of teaching in kindergartens, its aims, tasks, key points. It depicts actual trends of knowledge achievement that are more focused on speaking process. (p. 105 – 106)

V. Závodyová focuses more on foreign language acquisition also from the point of view of the age group. She focuses her topic in a very theoretical way, so we have to understand it as a theoretical base for following research (p. 120 - 121). In this way, she offers space for another research areas included in this topic. Very partial, but very interesting and important concept of a foreign accent is opened by M. Bilá in *Perception and Production of a Second Language and the Concept of a Foreign Accent*. Not many scholars pay attention to

this problem. This article points on the most important features of this topic and shows for example the difference between language acquisition of foreign language pronunciation by children and by adults. “A turning point in treatment of early versus late learner differences occurred with research findings provided by investigation of monolinguals’ perception of L1 sounds, monolingual’s perception of foreign speech or foreign accented L1 speech.” (p. 130) On the other hand, we can also divide children into different age groups, where is language acquisition different too.

Another partial problem due to teaching English as a foreign language is set by S. Hvozdková in *Active teaching of English Language to ADHD Students in Dynamic Process of Creative Drama*. The author depicts very systematically who are ADHD students, what are their specifics about. There are also mentioned parts, features, techniques of creative drama what is very suitable way for teaching these kinds of students. S. Hvozdková writes also about concrete techniques of providing creative drama like story-telling, teaching in role, etc. The article is finished by setting new hypotheses and research questions that will follow contemporary presented research like - “If use of creative drama in English language teaching is connected to cognitive language development then it increases English language acquisition in selected integrated students.” or “If use of creative drama eliminates social interaction barriers then it raises secondary socialization in the group of selected research participants.” and “If use of creative drama increases interaction in the classroom then creative drama as a medium of teaching language leads an individual with special educational needs into interpersonal and interactive situations.” (p. 155)

E. Tandlichová is an excellent theoretician and from her experience and research she brings her knowledge in a very actual topic about communication and digital competences in teaching English as a foreign language. In introductory part of the text are set the basic problems and terms included in the topic. They are characterized, divided and defined in very professional and deep way. The biggest attention is paid on the problem and term competence and its types (p. 159 – 172). It is always very important to define all the terms theoretically before coming up to practical research. What is very valuable, she works with both traditional and contemporary sources.

Very deep intersection into human soul and body is secured in *Cognitive Activities and Cultural Education* by B. Horváthová and E. Stranovská. They make provision for all social situation’s premises in teaching foreign languages. There is opened psycholinguistic point of view on language acquisition which is of course very important part of teaching and learning foreign languages. The theory is followed by practical statistic research which is very deeply interpreted with the result that “It is important for individuals to tolerate their own culture first so that they can optimize and modify their own social competence or develop skills which are necessary prerequisites for the intercultural communication and understanding between cultures. From this perspective, we consider the support of ability of cognitive structuring – increasing of the thought flexibility, encouragement of divergent thinking in dealing with social situations, promoting tolerance, empathy, reduction of the thought ambiguity to be key-skills in cognitive processing of language, culture and successful intercultural communication indicating intercultural understanding.”(p. 195-196)

The last paper is also very closely connected with CLIL problematics. E. Reid discusses in *Culture – an Inevitable Part of a Foreign Language Teaching* the importance and naturalism, spontaneity of including cultural knowledge into teaching foreign languages. “Apart of learning the foreign language, learners should increase their knowledge of the target culture in terms of people’s way of life, values, attitudes, beliefs and how these are manifested in the linguistic categories and forms. At the same time as learning about the target language culture, learners should be lead to critically look at their own culture, with the aim to understand that there is no such a thing as a superior or inferior culture. In order to acquire intercultural communicative competence, language teachers need to be well prepared to be able to provide learners with relevant cultural information, prepare extra activities, encourage and support learners’ critical thinking and discussions. To be able to fulfil these criteria, language teachers should receive both experiential and academic training, with the aim of becoming “cultural mediators”.”(p. 213) For example, she names on page 205 concrete examples caused by avoiding cultural specification of foreign language.

Reflected monograph brings many inspirations for practicing and future pedagogues too. It discusses many actual and burning questions, which are not completely solved. It opens space for following discussion.