

XLinguae.eu

A Trimestrial European Scientific Language Review

A
p
r.

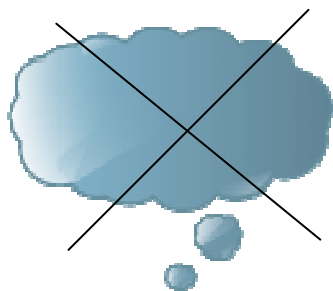
2
0
0
9

ISSN 1337-8384

2/2009

*Let thy
speech
be short,
compre-
hending
much
in your
words.*

(Aprocrypha)



1. Quality: Try to make your contribution one that is true.

(1) Do not say what you believe to be false.

(2) Do not say that for which you lack adequate evidence.

2. Quantity

(1) Make your contribution as informative as is required for the current purposes of the exchange.

(2) Do not make your contribution more informative than is required.

3. Relation: Be relevant.

4. Manner: Be perspicuous.

(1) Avoid obscurity of expression.

(2) Avoid ambiguity.

(3) Be brief (avoid unnecessary prolixity).

(4) Be orderly.

Grice's conversational Maxims

Vzdelávanie Don Bosca ; P.O. BOX 33, 949 11 Nitra, Slovakia
Tel.: 00421907522655, Fax: 00421377731437 ; Mail: xlinguae@xlinguae.eu ;
www.xlinguae.eu
XLinguae.eu , Volume 2, Issue 2, April 2009 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
XLinguae.eu scientific review registered on Ministry of Culture no EV 2747/08
XLinguae.eu © Vzdelávanie Don Bosca, April 2009 ISSN 1337-8384

Editor-in-chief:

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

Managing editor:

Jana BÍROVÁ, Department of Romance Languages, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

Scientific board:

Assoc. prof. doctor Tibor BERTA, Department of Hispanic Studies, University of Szeged, Hungary ; **(Assoc. prof.) doc. PhDr. Eva DEKANOVA, PhD.,**

Department of Russian Studies, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia; **Doctor Armand HENRION,** Haute école de Blaise Pascal, Faculty of Pedagogy, Bastogne, Belgium ;

Prof. PaedDr. Zdenka GADUŠOVÁ, CSc., Department of English and American Studies, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia ; **Prof. Olga GALATANU,** University of Nantes, France ; **Beáta HOCKICKOVÁ, PhD.,**

Department of German Studies, Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia ; **Prof. PhDr. Pavol KOPRDA, CSc.,** Department of Romance

Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia ; **assoc.prof. doctor Linas SELMISTRAITIS,** Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Vilnius Pedagogical University, Vilnius, Lithuania ; **PhDr. Jitka SMÍČEKOVÁ, CSc.,** Department of Romance Languages, Ostrava, Czech republic ; **Prof. PhDr. Ján TARABA, CSc.,** Department of Romances Applied Languages, University of St. Cyril and Method, Trnava, Slovakia, **doc. PhDr. Viera MARKOVÁ, PhD.**

The **XLinguae.eu** (ISSN 1337-8384) is the European scientific journal, published with the financial aid of Vzdelávanie Don Bosca, P.O.BOX 33, 949 11 Nitra four times a the year: January, April, June, and October. This scientific review is free of charge and you can download it from the page of the same name.

It follows these fields of research: European languages, field of linguistic, literature, methodology, translation and any other field concerning languages.

Guide for Authors

How to offer a manuscript?

Manuscripts offered for publication may be sent to the editor upon request: Silvia Pokrivčáková, editor-in-chief (silvia@aspa.sk) or managing editor (xlinguae@xlinguae.eu).

Directions to follow when submitting the article or the scientific study

All articles or studies (written in one of the European Union languages) must be accompanied by an abstract in English. They are to be prefaced by the title of the article, the author's name, address, institution, and, e-mail address.

All contributions must be typed (12 Times New Roman), including a rich list of works cited, (and endnotes). If the manuscript includes images or photos, please note, you have to be the author or have permission to publish them. Please send your contributions by mail according to the language of the article. Articles written in English, are to be sent to english@xlinguae.eu, in Spanish to spanish@xlinguae.eu, French french@xlinguae.eu, Italian italian@xlinguae.eu, German german@xlinguae.eu, Slovak and Czech slovakandczech@xlinguae.eu, Russian russian@xlinguae.eu or to xlinguae@xlinguae.eu.

Book reviews have to be written in English even if the book itself is written in other language. The following data must always be furnished: author's names, title, place of publication, publisher, date of publication, ISBN number, number of pages in the case of a book.

We publish only material that has not appeared elsewhere. We do not either publish book reviews of translated works. **Authors are forbidden to submit articles that have been published in other journals or books. If, the XLinguae.eu's editors learn that the article has been accepted elsewhere, we will not entertain a submission from that person again.** If the article is not accepted, the editor will announce what to remake.

Useful details may be obtained from consulting the **XLinguae.eu's** web site: www.xlinguae.eu. All members and authors can consult and print the numbers from the web site which is free of charge.

Volume 2, Issue2

Dear readers,

the second 2009 issue of the XLinguae.eu Journal you are just reading can be named as “methodological” because all the published texts deals with various aspects of philology in teaching. Linguistic studies are represented by Zuzana Gazdačková’s lexical analysis entitled “Absolute synonymy – does it exist or not?” and by Peter Halász’s study in German syntax “Theory of valence and its position in contemporary linguistics”. The growing territory of intercultural studies is introduced by Elena Ciprinova’s article “Intercultural activities in teaching forein languages”. Methodology of teaching foreign languages is represented by Dusan Valabik’s theoretical introduction to neurodidactics and emotionalisation of teaching foreign languages.

Let me to express my strong belief that you, the readers, will enjoy the currently presented issue and you will stay our partners in our enterprise.

Editor-in chief

CONTENTS

Linguistics

Absolútna synonymia – existuje alebo nie?
(Absolute Synonymy – Does it Exist or Not?)
 ZUZANA GAZDAČKOVÁ... 5

Teória valencie a jej miesto v súčasnej lingvodidaktike
(Theory of Grammatical Valency and its Position in Contemporary Linguodidactics)
 PETER HALÁSZ... 8

Methodology

Interkultúrne aktivity v cudzojazyčnom vyučovaní
(Intercultural Activities in Foreign Language Teaching)
 ELENA CIPRIANOVÁ ... 17

Emocionalizácia vyučovania cudzích jazykov
(Emotionalization of Foreign Language Teaching)
 DUŠAN VALÁBIK ... 22

Book reviews

Lucia Winklerová: New Discussions about Teaching Foreign Languages on the First Grade of Primary Schools 26

Božena Horváthová: Beitrag zum integrierten Fremdsprachenunterricht auf Grund- und Mittelschulen 28

ABSTRACT

This essay deals with synonymy, one of the typical features of the language and lexicology itself. However the main aim of this work is to point out the existence or non-existence of such phenomenon as so called „absolute synonymy“ which represents one peculiar kind of synonymy at all. The structure of this work examines this contentious issue from the basic definitions to the presenting and analyzing of different arguments representing various standpoints of linguists to this problem. The partial aim of this work is to show how some things, appearing also in the field of lexicology, that seem to be quite simple could be in fact really complicated and difficult to solve.

Do we find absolute synonymy in any language? Why there is no absolute synonymy? It could be said, that it is really easy to give the answers on these questions. But when I went through several materials dealing with absolute synonymy and synonymy at all, I found out that this is the case where things are not as easy as they seem to be at the first sight. It deals somehow a little bit with philosophy because many items could be examined here from very different points of view and it is not possible to say which one should be regarded as the one that should be followed. Therefore I would like to start from the basic question to synonymy.

What are synonyms? Also seemingly very easy question to answer, but already here, many linguists differ in their definitions. The basic one, which is taught at primary as well as secondary schools, sounds something like: synonyms are words, which have the identical (zhodný) meanings but they differ in their forms (or better said formal representation). Another which I have found is “when two words have the same meanings, we say that they are synonymous ([4])”. It is general simplification to define synonymy as sameness. Some linguists state that synonyms are “words whose similarities are greater than their differences ([3])”. Also this definition is not concrete enough. It is interesting to realise that not the similarities but just the differences (in the field of each linguistic discipline) between the single words make our communication possible. According to Oxford dictionary the “synonym is a word or expression that has the same or nearly the same meaning as another in the same language ([5])”. But e.g. if we translate something, we translate meaning of the words, so it could be said that at that time we are looking for synonyms or synonymous expressions in our mind to preserve (keep) the most of given information. So in this way the synonymy is not possible only within the same language but also among any different ones.

It is impossible to find one definition which all linguists would agree. But in spite of this fact, there are still two groups of linguists. One group regards synonymy as sameness of meaning, the other one as similarity of meaning. But if we speak about synonymy in general it is clear that we deal with “near synonymy” because what could be said that is exactly the same as something else (we think here about the absolute sameness (totožnosť) that there is simply no difference. Nothing. It does not depend on whether we take e.g. two photos of the same man or twins, there will be always something different, maybe not as still – permanent characteristic, but at least in that particular moment (We cannot step down into the same river twice as Heraclitus said). It is not possible to say about something that is at all events totally the same in each aspect as something else. Therefore the definition of synonyms which is the closest to me is “words only similar in meaning, not identical and interchangeable only in certain contexts ([1], 57).”

The proof, that linguists are interested in this topic of synonyms is that they go on with examination of them. In this way they never have been satisfied with one homogeneous group, so they try to break synonymy down into so called categories. Of course it is not possible to find out only one working distinction. The result is that we can speak about “subclasses” such as expressive synonymy, stylistic synonymy, duplicates (variants), absolute synonymy, prepositional synonymy, ideographic synonymy and many others. It depends on the criteria as e.g. degree, different shades of meaning and emotion, different attitude, different grammatical pattern...

In this essay the focus is just on phenomenon so called “absolute synonymy”. Does it exist or not? If we want to start looking for the answer it is necessary to know what does it mean. From the mentioned above, it is more or less clear what includes the term of synonymy. But it is not just only synonymy but ABSOLUTE synonymy. It logically indicates that there have to be fulfilled some more additional conditions for two words to be ABSOLUTELY synonymous. And again I have found out that opinions of linguists differ and up to now there is not only one generally accepted or better said universal definition (theorem) what something like absolute synonymy is. Therefore I decided to continue in certainly unexpected way. It should not be right to list here the certain number of criteria, and say that if these all are not fulfilled it is not absolute synonymy between these words. There are many reasons to be find, to show that this is not the right way, it would still be only one of many personal attempts with impossibility to give the FINITE number of rules for absolute synonymy to be identified. That is why this will be my attempt “to lighten” “everything known” what is understood under absolute synonymy by looking for the answer on the most discussed question related to this topic: Does absolute synonymy exist or not? Of course there are only two answers possible. I am not able to say exactly which one is right and which is not. I can present only my opinion, because I am not linguist and it is necessary to spend a lot of time by research and dealing with this. I think that in principle everything is possible. Does not matter if only in theoretical or also in practical way. I will follow both possible viewpoints and the reasons which are used to their support.

Many linguists say that there is no such a thing as absolute synonymy. Because this “perfect equivalence” does not exist in any language. Why? Each word has got a set of associations or components unique to it. And although many words share some of these associations if they would share all of them, the second one would not be needed and would not have existed. According to Abu Hila it would be “pointless linguistic duplication ([2])”, two words with the same sense. Cruse has the interesting opinion, he thinks only about similarity with the connection of synonyms. And any dictionary of synonyms confirms his opinion. There are differences to be found among the different dictionaries, “some lexical items that are taken to be synonymous are not really very much so”. E.g. the Dictionary of English synonyms stated kill as a synonym to murder (but not vice versa), strong as synonym of powerful, but there is absence of cognitive synonymy, strong car is not the same as powerful car and accidental killing is not murder. He also found out that some pairs of synonyms are “more synonymous” than others e.g. settee and sofa are more synonymous than die and kick the bucket and they are more synonymous than boundary and frontier... So he thought about certain scale of synonymy.

It is interesting to ask where the borderline between synonymy and non-synonymy is. The example with dictionaries showed that “borderline” is in each individual human brain because it is just the human brain that decodes messages in the act of communication. We express our thoughts, opinions, inner thinking, and emotions by words. And sometimes we feel that we can find many words which are suitable, sometimes only one and there are also cases when we are able to find certain word to express something because there is simply not such word which would have that particular meaning. According to Nida it is clear that meanings of synonymous items overlap and so they are substitutable one for other at least in certain contexts, “but rarely, if ever, are two terms substitutable for each other in any and all contexts ([2]).” Sometimes when e.g. lexical units are not in one’s vocabulary it is not possible for that person to determine how such meanings differ from one another and although their related meanings seem to be so close to one another that one is not able to determine whether they are absolute synonyms or not. Cruse states that “two lexical units would be absolute synonyms (would have identical meanings) if and only if all their contextual relations were identical ([2]).” In this case could be said that any difference in meaning whatsoever disqualifies a pair of lexical items from being absolute synonymous. If we think in this way, is there anyone who knows the whole lexicon of particular language and of course all possible meanings of each single word? It is impossible because language is “living system” which changes. Absolute synonymy if it exists, it is extremely uncommon and necessary temporal – e.g. one word obtain another new meaning, or one of its meanings is started to be used in new context... In the case of translation, it would be too good to be true, if absolute synonymy exists between different languages. It is not possible, as languages differ from one another in the same way as words in particular language. There is also not obvious motivation for existence of absolute synonyms, because one of the items would be used more and the other would surely fall into obsolescence. When we think about the sentence structure, it is extremely difficult to find synonymy in words but contextual synonymy is even more unlikely.

I think that nobody is able to say with 100% certainty if absolute synonymy exists or not. My opinion is that the truth is somewhere in the middle. I think that it is possible only in theoretical way to speak about something that is ABSOLUTE. Synonymy in general is “natural feature” of each language; it is evident that CERTAIN meanings of words overlap. But absolute synonymy means that two words, two lexical items are substitutable in ALL context at all times, in short – everything what one word means is what the other word means no more and no less. And if we take in mind this, then we realize that it is not possible. In artificial

conditions – where language has a finite number of words, each word has finite number of meanings, there is finite number of contexts - such language has to be isolated, closed system without any changes. Then maybe it could be possible to start searching for such words. But I cannot imagine who would be able to examine word by word, meaning by meaning, context by context. Anyway it is “Utopia”. Each single word in the language is unique and has its own identity. However it is not impossible that someday somehow somebody will find such words (absolute synonyms) and nobody will disagree. It will be the exception that proves the rule.

Literatúra:

- BAUER, L.: English Word-formation, “Cambridge textbooks in Linguistics”. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- BAUGH, A. C.: A History of the English Language. London: Routledge, 1993.
- BERGENHOLTZ, H., NIELSEN, S., TARP, S. (eds.): Lexicography at a Crossroads: Dictionaries and Encyclopedias Today, Lexicographical Tools Tomorrow. Peter Lang 2009.
- BEJOINT, H.: Modern Lexicography: An Introduction. Oxford, 2000.
- BURGE, T.: ‘Belief and synonymy’, *Journal of Philosophy* 75, pp 119-38, 1978.
- CARNAP, R.: ‘Meaning and synonymy in natural language’, *Philosophical Studies* 6 (3), 1955.
- CRUSE, D.: *Lexical Semantics*. CUP, 1986.
- CRYSTAL, D.: *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. CUP, 1995.
- DOLNÍK, J.: *Lexikológia*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003.
- MISTRÍK, J. (red.): *Encyklopédia jazykovedy*, 1. vyd. Bratislava: Obzor 1993.
- EZORSKY, G.: On the Interchangeability of Synonyms. *Philosophy and Phenomenological Research* 19 (4):536-538, 1959.
- FRIEND, J.H.: *The Development of American Lexicography 1798-1864*. The Hague: Mouton, 1967.
- HARTMANN, R. R. K.: *Teaching and Researching Lexicography*. Pearson Education, 2001.
- HARTMANN, R. R. K. (ed.): *Lexicography: Critical Concepts*. Routledge/Taylor & Francis, 3 volumes, 2003.
- HARTMANN, R. R. K.: *Dictionary of Lexicography*. Routledge, 1998/2001.
- HATCH, E.: *Vocabulary, Semantics, and Language Education*, CUP, 1995.
- JACKSON, H.: *Words and their Meaning*. London: Longman, 1988.
- JONES, K. S.: *Synonymy and Semantic Classification*. Edinburgh University Press, 1987.
- KIRKNESS, A.: "Lexicography." in *The Handbook of Applied Linguistics* ed. by A. Davies & C. Elder, Oxford: Blackwell, pp. 54–81, 2004.
- KRESS, J. R.: *Synonymy and Oddity*. *Philosophical Studies* 23 (4), 1972.
- KVETKO, P. : *English Lexicology*. Pedagog. Fakulta UK: Bratislava, 1999.
- LANDAU, S.: *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*. CUP 2nd ed., 2001.
- MARES, B.: *Synonymity*. *University of California Publications in Philosophy* 25:201-26, 1950. Reprinted in L. Linsky (ed), *Semantics and the Philosophy of Language*, University of Illinois Press, Urbana 1952.
- MIŠŠÍKOVÁ, G.: *Lexicology of English*. VŠPg, Nitra, 1993.
- MOSCHOVAKIS, Y. N.: *A Logical Calculus of Meaning and Synonymy*. *Linguistics and Philosophy* 29 (1), 2006.
- NIELSEN, S.: *The Effect of Lexicographical Information Costs on Dictionary Making and Use*. *Lexikos* 18: 170-189, 2008.
- OXFORD Advanced Learner’s Dictionary – Genie CD-ROM, 2002
- PAGIN, P.: *Quine and the Problem of Synonymy*. *Grazer Philosophische Studien* 66 (1):171-197, 2003.
- PAGIN, P.: *A Quinean Definition of Synonymy*. *Erkenntnis* 55 (1), 2001.
- PALMER, F.R.: *Semantics*. CUP, 1981.
- SCHEFFER, I.: *On Synonymy and Indirect Discourse*. *Philosophy of Science* 22 (1):39-44, 1955.
- SVENSEN, B.: *Practical Lexicography*. OUP, 1993.
- TAYLOR, R.: *Disputes About Synonymy*. *The Philosophical Review*, Vol. 63, No. 4 DUP, pp. 517-529, 1954.
- ZGUSTA, L.: *Manual of Lexicography*, The Hague, Mouton, 1971.

ABSTRACT

The presented paper on the theory of grammatical valency and its position in contemporary linguodidactics is divided into four chapters and deals with the question of verb valency and its utilisation in the teaching process. In the first paragraph we deal with the term of valency and the semantic case. The next paragraph presents the chosen representatives of the grammatical dependence and grammatical valence. The third paragraph includes the operational tests to state the individual constituent of the sentence with the aim of setting bounds to complements. The last chapter attempts to demonstrate the sentence patterns and their use in teaching process targeted at taking away the interference.

V našom príspevku sa zaoberáme špecifickou problematikou z oblasti závislostnej (dependenčnej) syntaxe i jej možným uplatnením v procese vyučovania nemčiny ako cudzieho jazyka. Jednotlivé kapitoly sú zoradené v nasledujúcej prehľadnej štruktúre takto:

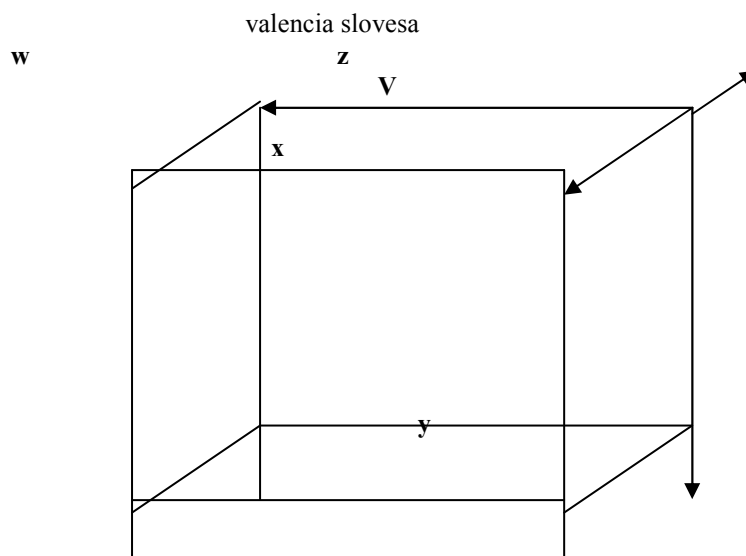
1. Definícia predmetného pojmu
2. Teória valencie v európskej lingvistiky
3. Operačné testy pri identifikácii a rozlišovaní vetných elementov
4. Vetné vzorce vo vyučovaní

1. Definícia predmetného pojmu

Valenciou nazývame vetnosémantickú schopnosť slovesa viazať na seba účastníkov slovesného deja, a to v požadovanom množstve, významovej kvalite a morfosyntaktickom tvare. Pre označenie účastníkov slovesného deja sa uplatňuje termín logické argumenty, ktoré sa realizujú v povrchovej štruktúre jazyka ako aktanty. Ich existencia je prezupponovaná už v samotnej seméme slovesnej lexémy. Participanty sa na predikát upínajú v priestore ako na štruktúrne centrum vety. Valencia je teda abstraktnou priestorovou veličinou, ako ju môžeme pozorovať na obrázku č.1:

Z obrázku je zrejmé, že ústrednú pozíciu v stavbe jednoduchej vety zaujíma plnovýznamové sloveso (V), na ktoré sa viažu argumenty (w), (x), (y) a (z). Podľa počtu týchto participantov rozlišujeme avalentné slovesá $0 - V - 0 - 0 - 0$ (bez účastníkov slovesného deja, napríklad *regnen - pršať*), jednovalentné slovesá $w - V - 0 - 0 - 0$ (s jedným aktérom, napríklad *schlafen - spať*), dvojvalentné $w - V - x - 0 - 0$ (s dvoma účastníkmi, napríklad *besuchen - navštíviť*), trojvalentné $w - V - x - y - 0$ (s tromi participantmi, napríklad *legen - položiť*) a štvorvalentné slovesá $w - V - x - y - z$ (so štyrmi aktantmi ako účastníkmi slovesného deja, napríklad *übersetzen - prekladať (z jazyka do jazyka)*).

Obrázok č. 1



Otázkou je, ako možno definovať samotných účastníkov slovesného deja. Ako sme už vyššie spomenuli, valencia je zakotvená vo význame slovesného predikátu. Preto navrhujeme definovať participanty ako hĺbkové významové pády, čiže vetnosémantické funkcie. Ich počet ani klasifikácia nie sú v lingvistickej literatúre ujednotené. Z komparácie i vlastného výskumu vychádzame z nasledujúceho zoznamu vetnosémantických funkcií: agens, elementatív, experiensív-deskriptív, paciens, objektív, adresát, akcia, kvalatív, rezultatív, situatív, direktív, kvantitatív, onomaziatív, kvalitatív a napokon účel. V uvedenom poradí prinášame príklady:

AG	<i>Odveziem (ja) ťa na stanicu.</i>
INSTR	<i>Zemetrasenie v Taliansku spôsobilo veľké materiálne škody.</i>
FER	<i>Učiteľ starne.</i>
PAT	<i>Matka kúpe svojho dvojročného syna.</i>
OBJ	<i>Kniha leží na stole.</i>
AD	<i>Petrovi darujeme k narodeninám nové auto.</i>
ACT	<i>Tréner nechal svoje hračky hodinu behať okolo ihriska.</i>
QUEL	<i>Urobila zo mňa poriadneho človeka.</i>
EFF	<i>Urobila zo mňa poriadneho človeka.</i>
SIT	<i>Kancelária pána riaditeľa sa nachádza na piatom poschodí.</i>
DIR	<i>Do Berlína cestujeme už v piatok.</i>
QUANT	<i>Mlieko stojí 0,70,- EUR.</i>
CLASS	<i>Som lektorom nemeckého jazyka.</i>
QUAL	<i>Je to pečivo čerstvé?</i>
FIN	<i>Sociálni demokrati dnes hlasujú za zvýšenie plátov.</i>

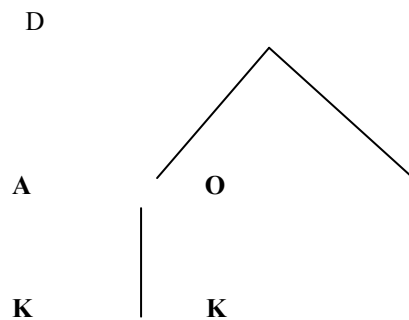
Na tomto mieste treba konštatovať, že uvedené logické argumenty slovesného predikátu sa realizujú na povrchu konkrétneho jazyka ako aktanty, ktorých gramatický (morfo-syntaktický) tvar sa v porovnávaných jazykoch môže líšiť. Pre súčasný nemecký jazyk je platná klasifikácia Ulricha Engela¹, ktorý vo svojej gramatike rozlišuje týchto 11 aktantných typov: podmet, priamy predmet, predmet v genitíve, predmet v datíve, predmet v predložkovom páde, aktant miesta (času), aktant smeru, aktant množstva a miery, podstatné meno v prísudku, prídavné meno v prísudku (resp. aktant spôsobu) a napokon dejový aktant.

¹ porovnaj : Engel, Ulrich (1996), s. 187

2. Teória valencie v európskej lingvistike

sa systematicky po prvýkrát objavuje v diele francúzskeho jazykovedca Luciena Tesnière², ktorý štruktúru jednoduchej vety prirovnáva k inscenácii divadelného predstavenia. Dramatický dej (D) chápe ako sloveso, aktérov – hercov (A) zastupujú vo vete aktanty, javiskové kulisy sú vyjadrením miestnych, časových, spôsobových a všetkých kauzálnych okolností (O) realizovaných vo vete ako voľné vetné členy. Vlastnosti (kvality, K) aktantov a voľných vetných členov vyjadrujú prívlastky. Túto hierarchickú štruktúru vystihuje dependenčná schéma na obrázku č. 2 takto:

Obrázok č. 2



- D** – vetný dej (plnovýznamové sloveso)
A – aktér (účastník) vetného deja (aktant/-y)
O – okolnosť (voľný vetný člen)
K – kvalita (prívlastok) aktantov a voľných vetných členov

Lucien Tesnière objavuje túto vzájomnú závislosť prvkov vetnej štruktúry a názorne ju ilustruje ako dependenčnú štruktúrnu schému, ktorú možno priradiť každej vete a ktorá vystihuje hierarchiu vzťahov medzi nadradenou substanciou a závislou substanciou (resp. závislými substanciami).

Ďalším predstaviteľom dependenčnej (valenčnej) gramatiky je nemecký lingvista Gerhard Helbig, ktorého prínos spočíva okrem iného aj v tom, že navrhuje postup, ako v množine substancií závislých na slovese odlišiť aktanty od voľných vetných členov. Test známy ako predikačná skúška zohráva v tomto smere mimoriadne dôležitú úlohu. Jej podstatu podrobne priblížime v tretej kapitole. Vo výpočte predstaviteľov valenčnej (dependenčnej) gramatiky by sme ešte radi upozornili na Ulricha Engela, ktorého klasifikáciu aktantov v našom príspevku preberáme. Ide o vyššie spomenutú typológiu, v ktorej nájdeme aj dejový aktant ako samostatný, jedenásty aktantný typ. Ako jediný ho nemožno nahradiť jednoduchou anaforou, lebo jeho centrom je sloveso, ktoré spolu so svojimi aktantmi predstavuje dejový aktant nadradeného slovesa.

3. Operačné testy pri identifikácii a rozlišovaní vetných elementov

Dependenčná (závislostná) syntax súčasného nemeckého jazyka pracuje s nasledujúcimi metodologickými postupmi, ktoré v tejto kapitole postupne predstavíme:

Permutácia je jazykovedná metóda zameraná na identifikáciu samostatných vetných členov. Pri jej uplatnení sa sleduje, ako vplýva premiestnenie skúmaného vetného člena pred určitý slovesný tvar, ktorý v hlavnej nemeckej oznamovacej vete zastáva konštantnú druhú pozíciu, na gramatickú správnosť vety. Ak táto ostane neporušená, sledovaná fráza má štatút samostatného vetného člena. V prípade valenčnej syntaxe to znamená, že ide o aktanty alebo voľné vetné členy.

Substitúcia umožní následne nahradenie lexikálnej jednotky inou v rámci toho istého vetného člena. Ide teda o druhú podmienku, ktorá musí byť splnená, ak má mať sledované slovo či fráza štatút samostatného vetného člena. Pri uplatnení tejto metódy možno dokázať, že aj predikatív je samostatným vetným členom.

Eliminácia je definovaná ako syntaktická metóda zameraná na identifikáciu vetného minima. Sledované vetné členy sa vo vete vynechajú (eliminujú) a následne sa zisťuje, či veta ešte zostane gramaticky úplnou. Ak áno,

² Tesnière, Lucien (Hrsg. und übersetzt von Ulrich Engel, 1980), dielo v originále vyšlo pod názvom: *Éléments de syntaxe structurale*, Paríž 1959.

sledovaný vetný člen je postrádateľný, fakultatívny. V prípade, že eliminovaný vetný člen gramatickú úplnosť vety naruší, ide o obligátne (záväzný) vetný člen. V tejto súvislosti treba pripomenúť, že vetným minimom (plnovýznamové sloveso + obligátne aktanty) nemusí byť výlučne predikačná relácia podmet - prísudok, keďže niektoré trojvalentné slovesá vyžadujú obligátne predmet i príslovkové určenie. Elimináciou sa oddelia obligátne (záväzný) aktanty na jednej strane od fakultatívnych (potenciálnych) aktantov a voľných vetných členov na strane druhej.

Predikačný test je relatívne spoľahlivým metodickým postupom na rozlíšenie aktantov (obligátnych i fakultatívnych) od voľných vetných členov. Vetný model je totiž definovaný ako základná vetná štruktúra tvorená plnovýznamovým slovesom a jeho aktantmi. Pre izolovanie vetného modelu má preto predikačný test zásadný význam. Jeho funkcia spočíva v tom, že sa sledovaný vetný člen oddelí od pôvodného prísudku a parafrázou sa vyjadri v samostatnej predikácii. Ak je to možné, ide o voľný vetný člen, ktorý funguje ako redukovaná veta. Aktanty (obligátne i fakultatívne) nemožno od svojho valenčného nositeľa (prísudkového plnovýznamového slovesa) oddeliť a vyjadriť v samostatnej predikácii, pretože by sa stali účastníkmi deja iného slovesa, čo v prípade aktantov možné nie je.

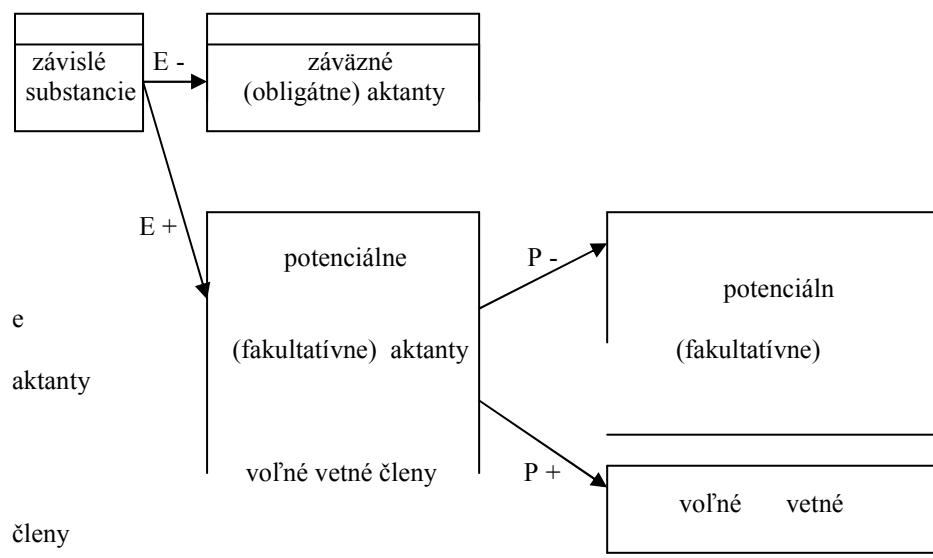
Anaforizácia nastupuje v momente, keď sa určuje konkrétny aktantný typ. Ide o istý druh substitúcie s tým rozdielom, že sa sledovaný aktant obsadí nie konkrétnou lexikálnou jednotkou, ale anaforou. Ulrich Engel priradzuje ku každému z jedenástich typov aktantov konkrétnu anaforu, ktorá zastupuje všetky možné lexikálne substitúcie v danej syntaktickej pozícii.

Transformáciou možno v sporných prípadoch vyjadriť sledovaný vetný člen inou gramatickou formou s tým istým sémantickým významom.

„Filtráciu“ valenčne podmienených aktantov a ich odlišenie od voľných vetných členov názorne rekapituluje obrázok č.3:

Obrázok č. 3

- E = eliminácia
- P = predikačný test
- substancia v teste nevyhovie
- + substancia v teste vyhovie



4. Vetné vzorce vo vyučovaní

Vzhľadom na skutočnosť, že morfosyntaktická realizácia aktantov pri konkrétnom slovese a jeho ekvivalente v porovnanom jazyku nemusí vykazovať vždy zhodu, treba počítať s tým, že vo vyučovni nemčiny ako cudzieho jazyka budú učitelia sa konfrontovaní s negatívnym transferom (interferenciou). Jej podstata spočíva v tom, že žiaci pre generovaní nemeckých viet preberajú automaticky gramatickú valenciu slovenského slovesa

prezentovať nemecké sloveso spolu s jeho syntaktickými možnosťami. Pri lexikografickom zápise odporúčame uviesť najskôr sloveso v slovenčine, za ním by nasledovalo indexové pomenovanie vetnosémantických funkcií (účastníkov slovesného deja, samozrejme v zjednodušenej podobe)³, nasledoval by nemecký slovesný ekvivalent s indexom, ktorý naznačuje morfosyntaktickú realizáciu aktantov. V prípade vyššie spomínanej slovesnej lexémy /po/deliť sa by lexikografický zápis vyzeral takto:

po/deliť sa veľkorysý/-á, spoločne zdieľaná vec, adresát teilen N, A, mit + D

Ak si žiak osvojí sloveso ako uvedený vetný model (vzorec), mal by ho pohotovo uplatniť pri preklade príkladovej vety *Mal by si sa o tú čokoládu podeliť so svojim bráčekom*. **Namiesto nesprávneho tvaru**

* *Du solltest dich um die Schokolade mit deinem Brüderchen teilen.*

očakávame:

teilen N, A, mit + D

Du solltest die Schokolade mit deinem Brüderchen teilen.

Uvedomujeme si, že navodenie takejto zručnosti (gramatickej kompetencie) si vyžaduje čas a potrebnú dávku trpezlivosti zo strany učiteľa. Dosiahnuť tento cieľ by mohol pomôcť zjednodušený slovensko – nemecký valenčný slovník, ktorý si môžu žiaci založiť pri práci s cudzojazyčným textom. I touto cestou sa môžeme vydať, ak chceme eliminovať neželaný negatívny transfer (interferenciu) pri osvojovaní nemčiny ako cudzieho jazyka. Nami navrhovaný slovensko – nemecký valenčný slovník sloviess zostavený pre potreby cudzojazyčného vyučovania by mal takúto podobu:

Dokladový text: Freizeit und Hobbys, aus: Höppnerová, Věra (1997): Moderná učebnica nemčiny. 3. vyd. JASPI, Bratislava 1997, ISBN: 80 – 85576 – 18 – X, S. 116

oslavovať oslávenec, sviatok feiern N, A

premýšľať premýšľajúci/-a, predmet uvažovania sich (D) Gedanken machen N, über + A

zaujímať sa záujemca, koníček sich (A) interessieren N, für + A

darovať darca, darček, obdarovaný schenken N, A, D

byť (nachádzať sa v rebríčku) činnosť, umiestnenie stehen N, wo?

patriť osoba/vec, trieda gehören N, zu + D

športovať športovec Sport treiben N

baviť činnosť, jej vykonávateľ Spaß machen N, D

cítiť sa nositeľ pocitu, kvalita pocitu sich (A) fühlen N, wie?Adv

mať do činenia niečo, miera, súvislosť zu tun haben N, wie viel?A, mit + D

vystačiť si osoba, predmet sich (A) begnügen N, mit + D

vraviť hovoriaci, obsah komuniké sagen N, dass es so ... ist

hrať (zahrať si) hráč, druh športu spielen N, A

byť klasifikovaná vec, zatriedenie sein N, was? Sub N

vedieť osoba, poznatok wissen N, dass es so ... ist

hrať hudobník, hudobný nástroj spielen N, A

³ Keďže významová valencia je v oboch jazykoch zhodná, žiak nie je pri takomto zápise konfrontovaný s neželanou (gramatickou) interferenciou, pričom tej sa vyhneme tak, že morfo-syntaktická valencia uvedená ako indexový údaj sa objaví len pri nemeckom slovese.

mať	vlastník, vlastnený predmet	haben	N, A
vlastniť	majiteľ, vlastnená vec	besitzen	N, A
hovoriť	hovoriaci, obsah oznámenia, téma	reden	N, A, von + D
/po/deliť sa	veľkorysý/-á, spoločne zdieľaná vec, adresát	teilen	N, A, mit + D
súvisieť	niečo, s niečím	zusammenhängen	N, mit + D
požičiavať si	záujemca, výpožičaná vec	sich (D) borgen	N, A
kupovať	kupujúci, tovar, nadobúdateľ, predajca	kaufen	N, A, D, von + D
vyhrážať sa	vydierač, obeť, sankcia	drohen	N, D, mit + D
vyhodíť von	vykonávateľ (vrhač), vyhodенý predmet	hinauswerfen	N, A
mať	trpiteľ, to, trpená okolnosť, kvalita	haben	N, es, mit + D, wie?Adj
myslieť si	premýšľajúci/-a, názor (postoj)	denken	N, dass es so ... ist
nájsť	hľadáajúci/-a, nájdená vec, miesto nálezu	finden	N, A, wo?
prísť, prichádzať	prichádzajúci/-a, smer (cieľ) cesty	kommen	N, wohin?
byť	hodnotená vec, kvalita	sein	N, wie?Adj
rozhodnúť sa	osoba prijímajúca rozhodnutie, predmet rozhodnutia	sich(A) entscheiden	N, für + A

Pri osvojení cudzieho jazyka treba vychádzať z nasledujúcej lingvistickej skutočnosti: Porovnanie ekvivalentných jazykových javov vo východiskovom a cieľovom jazyku vykazuje zásadne buď zhodu (podobnosť) alebo odlišnosť. V prípade podobnosti, respektíve zhody možno v procese vyučovania podporiť pozitívny transfer. Gramatická realizácia aktantov slovesného predikátu vykazuje nie zriedka diferenciu. Neželaný negatívny transfer (interferenciu) s tým súvisiacu by učители mali pri navodzovaní vetných modelov v cieľovom nemeckom jazyku eliminovať. Tento lingvodidaktický princíp uplatňujeme aj v našom valenčnom slovníku, keď v indexoch slovenskej východiskovej slovesnej lexémy zámerne neúvzadame morfosyntaktickú, ale iba didakticky zjednodušenú sémantickú valenciú. Táto je totiž v oboch porovnávaných jazykoch totožná. Gramatickú rovinu valencie ponúkajú až údaje v indexoch nemeckých slovesných ekvivalentov, aby učitelia sa nebol konfrontovaný s rozdielnou morfosyntaktickou realizáciou aktantov v nemčine a slovenčine. Aj týmto sa chceme vyhnúť neželanej interferencii, resp. ju eliminovať na minimálne možnú mieru. Pokiaľ ide o uplatnenú indexovú aktantnú symboliku pri nemeckých slovesách, v našom valenčnom prekladovom slovníku pre jednotlivých účastníkov slovesného deja odporúčame skratkové symboly uvedené v nasledujúcej tabuľke:

aktantný typ	skratka (symbol)
podmet	N
priamy predmet	A
predmet v genitíve	G
predmet v datíve	D
predmet v predložkovom páde	vázobná predložka + požadovaný gramatický pád
aktant miesta (času)	wo? (wann?)
aktant smeru	wohin? (<i>pre cieľ</i>) woher? (<i>pre východisko</i>)
aktant množstva a miery	<i>podľa významu: wie viel? _A / wie weit? _A / wie lange? _A (A = fráza v akuzatíve)</i>
podstatné meno v prísudku	was? _{SubN} , wie? _{Sub A}
prídavné meno v prísudku (aktant spôsobu)	was? _{Adj} / wie? _{Adj} (wie? _{Adv})
dejový aktant	... das geschehen / dass es so ...ist

Vyučovanie nemčiny ako cudzieho jazyka na primárnom stupni vzdelávania má, nepochybne, svoje lingvodidaktické špecifiká. Ich rešpektovanie pri navodzovaní prezentovaných vetných modelov dosiahneme uplatnením audio-lingválnej vyučovacej metódy, pri ktorej učiteľ ponúka vzorové vetné modely vo zvukovej podobe a mladší žiaci ich následne rečovo imitujú a osvojujú si ich priamo v cieľovom jazyku bez konfrontácie (a teda aj neželanej interferencie) vo vzťahu k odlišnej gramatickej forme vo východiskovom, slovenskom jazyku. Táto stratégia predpokladá, že vyučujúci na 1. stupni základných škôl valenčne väzby nemeckých slovies dokonale ovládajú. Aj týmto príspevkom by sme ich radi motivovali k neustálemu vylepšovaniu tejto nevyhnutnej gramatickej kompetencie.

Poznámka autora: *Tento príspevok je čiastkovým výstupom grantovej úlohy KEGA 3/6311/08 Návrh koncepcie jazykového vzdelávania pre učiteľov 1. stupňa ZŠ.*

Literatúra:

- ABRAHAM, WERNER: Erklärende Syntax des Deutschen, 2. Aufl. - Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1992
 BÜNTING, KARL-DIETER: Einführung in die Syntax:Grundbegriffe zum Lesen einer Grammatik, 2. vyd. - Frankfurt:Athenäum Verlag, 1989.
 DIELING, KLAUS – KEMPTER, FRITZ: Die Tempora, Verlag Enzyklopädie Leipzig, Berlin, München, 1994.
 ĎURIČ, LADISLAV ET AL.: Učiteľská psychológia. 1. vyd. SPN, Bratislava, 1992.
 DREYER, SCHMITT: Lehr- und Übungsbuch der Deutschen Grammatik, Verlag für Deutsch, 1996.
 EISENBERG, PETER: Grundriss der deutschen Grammatik:Das Wort. 1. band , Stuttgart : J. B. Metzgersche, 1998.

- ELMENTALER, MICHAEL: Struktur und Wandel vormoderner Schreibsprachen, Berlin : Walter de Gruyter, 2003.,
- ENGEL, ULRICH: Deutsche Grammatik. 3. Aufl. Julius Groos Verlag, Heidelberg, 1996.
- ENGEL, ULRICH: Syntax der deutschen Gegenwartssprache, 2. Aufl. - Berlin : Erich Schmidt Verlag, 1982.
- EROMS, HANS-WERNER: Syntax der deutschen Sprache. De Gruyter Studienbuch, Berlin – New York, 2000.
- EROMS, HANS-WERNER: Valenz Kasus und Präpositionen: Untersuchungen zur Syntax und Semantik präpositionaler Konstruktionen in der deutschen Gegenwartssprache, Heidelberg: Carl Winter - Universitätsverlag, 1981.
- GÜNTHER, GREWENDOR: Minimalistische Syntax - Tübingen : A. Francke Verlag, 2002.
- HELBIG, GERHARD – SCHENKEL, WOLFGANG: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben. 8. Auflage. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1991.
- HELBIG, GERHARD – BUSCHA, JOACHIM: Übungsgrammatik Deutsch, Langenscheidt – Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1998
- HELBIG, GERHARD – BUSCHA, JOACHIM: Deutsche Grammatik, Langenscheidt KG, Berlin und München, 1998.
- HELBIG, GERHARD – KEMPTER, FRITZ: Das Passiv, Langenscheidt – Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1997.
- HERINGER, HANS JÜRGEN: Deutsche Syntax : Dependentiell, Tübingen : Stauffenburg Verlag, 1996.
- HÖPPNEROVÁ, VĚRA: Moderná učebnica nemčiny. 3. vyd. JASPIS, Bratislava, 1997.
- CHEBENOVÁ, VIERA: Sprechhandlungstypen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, FF UKF v Nitre, 1998.
- CHOMSKY, NOAM, (prel. Zdeněk Hlavsa): Syntaktické struktury: Logický základ teorie jazyka O pojmu "gramatické pravidlo", 1. vyd. - Praha : Academia, 1966.
- KLENK, URSULA: Generative Syntax, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003.
- MAYERHALER, WILLI: Lexikon der Natürlichkeitstheoretischen Syntax und Morphosyntax, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1998.
- MOTSCH, WOLFGANG: Deutsche Wortbildung in Grundzügen - Berlin : Walter de Gruyter, 1999.
- MÜLLER, BERND-DIETRICH (Hrsg.): Anders lernen im Fremdsprachenunterricht, Langenscheidt, 1989
- NEUNER, GERHARD – HUNFELD, HANS: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Langenscheidt, Berlin – New York, 2001.
- RAMERS, KARL-HEINZ: Einführung in die Syntax, München: Wilhelm Fink Verlag, 2000.
- SCHUMACHER, HELMUT: Verben in Feldern: Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben, Berlin: Walter de Gruyter, 1986.
- SCHWARZE, CHRISTOPH: Einführung in die Sprachwissenschaft: Mit Beispielen aus dem Französischen und dem Deutschen, 4. Aufl. - Frankfurt und Main : Scriptor, 1986.
- TESNIÈRE, LUCIEN: Grundzüge der strukturalen Syntax (Hrsg. und übersetzt von Ulrich Engel). 1. Aufl., Klett-Cotta, Stuttgart, 1980.
- TROŠOK, ROMAN: Syntax (Einführung in die Dependenzsyntax des Deutschen). VŠPg, Nitra, 1992.

ABSTRACT

Intercultural education is an important component of foreign language teaching and teacher training. The article discusses some theoretical issues that govern the choice of learning activities that can be used in ELT with the aim of developing students' intercultural communicative competence. The activities are based on interdisciplinary approaches to the study of language and communication process. They are thematically related to the definitions of general and communicative competences in the *Common European Framework of Reference for Languages*.

Súčasné požiadavky na zmeny v obsahu cudzojazyčnej výučby na základných a stredných školách vychádzajú zo špecifického postavenia angličtiny ako najrozšírenejšieho jazyka medzinárodnej komunikácie a z globalizačných procesov, ktoré so sebou prinášajú rozširovanie kontaktov medzi kultúrne odlišnými komunitami a tým i intenzívnejšiu potrebu vzájomnej komunikácie a porozumenia (McKay, 2002). V súvislosti s používaním angličtiny ako *lingua franca* v mnohých sférach interpersonálnej komunikácie je veľmi dôležité, aby boli učitelia odborne pripravení vo svojej pedagogickej činnosti na školách integrovať výučbu cudzieho jazyka a kultúry v zmysle rozvíjania interkultúrnej komunikatívnej kompetencie žiakov a študentov. Cieľom príspevku je predstaviť teoretické východiská pre výber interkultúrnych aktivít, ktoré umožnia efektívne spojiť vyučovanie angličtiny ako cudzieho jazyka s prípravou na interkultúrnú komunikáciu.

1. Od komunikatívnej kompetencie k interkultúrnej osobnosti

Od publikácie jednej z najznámejších štúdií D. Hymesa *On communicative competence* (1972) uplynulo už takmer štyridsať rokov. D. Hymes v nej odmieta Chomského koncept ideálneho hovoriaciho a počúvajúceho i myšlienku ideálnej kompetencie ako implicitnej znalosti jazyka nezávislej od sociokultúrnych faktorov. Definícia komunikatívnej kompetencie v podobe znalosti „*when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner*“ (1972, s.277) sa stala jedným z hlavných pilierov komunikatívneho prístupu k vyučovaniu cudzích jazykov. Pre potreby cudzojazyčnej výučby bola nepochybne komplexnejšia ako Chomského teória jazykovej kompetencie. D. Hymes zdôrazňoval prepojenie medzi osvojovaním si jazyka a kultúrou komunity v ktorej sa jednotlivec socializuje. Podľa Hymesa teória jazyka musí zahŕňať používanie jazyka v kontexte, presnejšie výber registra, ktorý variuje v závislosti od účastníkov komunikácie (ich veku, pohlavia, spoločenského postavenia, etnickej a geografickej príslušnosti), miesta, času i účelu komunikácie. Hymesova formulácia komunikatívnej kompetencie sa stala východiskovou pre vypracovanie koncepcie komunikatívneho prístupu, v ktorom sa „*knowledge of appropriate use*“ (Widdowson, 1978, s.18), teda schopnosť používať jazyk primerane komunikatívnej situácii, stala hlavným cieľom. Ako antropológ D. Hymes kládol dôraz na odhaľovanie komunikačných vzorcov správania rodených hovoriacich, ktoré následne viedli ku špecifikácii sociolingvistickej zložky komunikatívnej kompetencie v cudzojazyčnom vyučovaní (Savignon, 1983).

Od 90-tych rokov sa však v odbornej literatúre objavujú hlasy spochybňujúce výlučnú relevantnosť modelu komunikatívnej kompetencie založenej na etnografii komunikácie rodených hovoriacich pre cudzojazyčnú výučbu (Kramsch, 1993, Byram, 1997, Saville-Troike, 2003). D.Hymes už v zmienenej štúdií uvádza, že teória jazyka musí v sebe integrovať teóriu komunikácie a kultúry pričom „...*four judgements must be recognized*.“ (1972, s.281) Jedným z nich je aj úsudok: „*whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated*.“ (Hymes, 1972, p.281) Po prijatí Hymesovho konceptu komunikatívnej kompetencie sa v cudzojazyčnom vyučovaní prijal

i predpoklad, že rozhodnutie o primeranosti alebo neprimeranosti prehovoru v kontexte (sociolingvistická kompetencia) je výlučne vecou rodených hovoriacich. Domnievame sa, že aplikáciu konceptu „primeranosti“ v cudzojazyčnom vyučovaní je problematická z dvoch dôvodov. Z praktického hľadiska je dosiahnutie sociolingvistickej kompetencie približujúcej sa rodeným hovoriacim príliš idealistickým cieľom a to i v prostredí používania angličtiny ako druhého jazyka. Kultúra komunity cieľového jazyka pod ktorou rozumieme predovšetkým systém hodnôt, percepciu reality a normy správania sa môže len rozšíriť poznanie jedinca nie nahradiť kultúrne vzorce osvojené a osvojované v procese socializácie. Ďalším dôvodom prečo pôvodné chápanie konceptu primeranosti v cudzojazyčnej výučbe nemožno jednoznačne akceptovať je i fakt, že komunikácia medzi členmi rôznych kultúr sa nedeje nezávisle od ekonomicko-politických vzťahov nadradenosti a podradenosti či už v rámci jednej spoločnosti (Fairclough, 1989, 1992) alebo v kontexte medzinárodnom. V tomto prípade ide o vzťah „centra“ a „periférie“ tak ako ich vo svojich prácach analyzujú napríklad R. Phillipson (1992) a A. Pennycook (1998). N. Fairclough zdôrazňuje: „*Appropriateness models in sociolinguistics or in educational policy documents should therefore be seen as ideologies, by which I mean that they are projecting imaginary representations of sociolinguistic reality which correspond to the perspective and partisan interests of one section of society or one section of a particular social institution – its dominant section.*“ (1992, s.49) Z pohľadu kritickej diskurznej analýzy je koncept primeranosti normatívny pretože naznačuje, že existuje (niekým) presne vymedzený vzťah medzi výberom jazykovej formy a kontextom, akési unitárne rozhodnutie čo a ako je v určitej komunikatívnej situácii vhodné alebo nevhodné vyjadriť. Koncept primeranosti je do istej miery iluzórny preto, že zastiera existenciu plurality konverzačných štýlov a konvencií správania sa v samotnej komunite cieľového jazyka.

Z doterajšej diskusie pre cudzojazyčnú výučbu vyplýva niekoľko praktických otázok: Z hľadiska koho sa má v dnešnej multikultúrnej dobe posudzovať slovo „vhodný“? Do akej miery si majú učitelia na produktívnej úrovni osvojovať interakčné normy rodených hovoriacich? Mali by aj rodení hovoriaci byť schopní prispôsobiť svoje kultúrne konvencie v komunikácii s nerodenými hovoriacimi?

Na uvedené otázky neexistujú jednoznačné odpovede. Saville-Troike (2003) napríklad zastáva názor, že konečným cieľom cudzojazyčnej výučby by nemala byť imitácia komunikatívnej kompetencie rodených hovoriacich a dokonca ani jednostranné prispôsobenie sa sociokultúrnym pravidlám komunity cieľového jazyka. Saville-Troike doslovne uvádza: „... *there is no necessary reason why the structures and vocabulary of one language cannot be used by diverse speech communities to express the different cultures of those communities, and in ways in keeping with their own rules of appropriate interaction.*“ (2003, s.14) Tento citát môže znieť trochu radikálne, ale v podstate reflektuje súčasnú situáciu angličtiny ako svetového jazyka. Počet používateľov angličtiny neustále narastá s čím súvisí jej fragmentácia, variácia a dešandardizácia. V situácii, v ktorej predpokladáme, že angličtina je v prvom rade jazykom medzinárodnej komunikácie je dôležité oddeliť receptívne a produktívne komponenty komunikatívnej kompetencie teda vedomosti o kultúrnych špecifikách v komunikácii (viem, že..., rozhodnem sa použiť...) od automatického správania sa podľa nich. Ak tieto dve zložky oddelíme otvoríme tak pre učiacich sa realistickejší a demokratickejší priestor pre poznávanie iných kultúr, porozumenie samotného procesu interkultúrnej komunikácie i pre negóciáciu interakčných pravidiel a to bez pocitu ohrozenia ich kultúrnej identity. V tomto duchu sa dnes cudzojazyčná výučba koncipuje ako súčasť „interkultúrnej/multikultúrnej výchovy“ a „výchovy k európskemu občianstvu“. Integrovanú koncepciu cudzojazyčného a interkultúrneho vzdelávania v európskom kontexte pravdepodobne najviac ovplyvnili práce M. Byrama (Buttjes - Byram, 1991), (Byram – Esarte-Sarries, 1991), (Byram – Morgan, 1994), (Byram – Zarate, 1994), (Byram, 1997). Prvky ním navrhovaného modelu interkultúrnej komunikatívnej kompetencie nachádzame aj v *Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky*.

2. Interkultúrna komunikatívna kompetencia v pedagogických dokumentoch

Podľa *Spoločného európskeho referenčného rámca* je cieľom cudzojazyčnej výučby prispieť nielen k efektívnej medzinárodnej komunikácii, ale aj k lepšiemu vzájomnému porozumeniu a tolerancii medzi predstaviteľmi odlišných kultúr. Tento dokument predstavuje vyučovanie cudzieho jazyka ako prípravu na interkultúrnú komunikáciu súčasťou ktorej je nadobudnutie všeobecných kompetencií (sociokultúrne vedomosti, zručnosti, postoje, schopnosť učiť sa) a komunikatívnych jazykových kompetencií, ktoré tvoria lingvistická, sociolingvistická a pragmatická kompetencia. (s.11 -13) Základ interkultúrneho povedomia tvoria vedomosti o kultúre a spoločnosti cieľového jazyka nadobúdané v komparácii s vlastnou kultúrou. Praktické zručnosti sú definované ako spôsobilosť správať sa v bežnom živote v súlade s konvenciami inej kultúry, avšak slovo primeraný sa vzťahuje na správanie cudzinca nie rodeného hovoriaceho. Dokument hovorí o schopnosti „... *perform the expected routines, in so far as it is considered appropriate for outsiders and particularly foreigners to do so.*“ (s.104) Tu pozorujeme podstatný posun v chápaní komunikatívnej kompetencie učiacich sa. V správaní cudzinca sa totiž predpokladá limitovaná znalosť sociokultúrnych pravidiel komunikácie cieľového jazyka

a neočakáva sa ich plná reprodukcia. V súvislosti s Griceovým „kooperatívnym princípom“ konverzácie, ktorý je typický pre komunikáciu v nízko-kontextových individualistických kultúrach dokument tiež uvádza možnosť účelového odklonu od komunikačných noriem rodených hovoriacich s upozornením, že: „*Departure from these criteria for straightforward and efficient communication should be for a specific purpose rather than because of inability to meet them.*“ (s.123) Tento názor možno aplikovať aj na ostatné sociolingvistické a pragmatické komponenty komunikatívnej kompetencie predovšetkým však na používanie zdvorilostných konvencií. Z hľadiska budovania interkultúrnej komunikatívnej kompetencie v dokumente považujeme za kľúčové interkultúrne zručnosti a postoje otvorenosti k iným kultúram potrebné pre zvládnutie roly mediátora medzi rozdielnymi kultúrami. Podľa *Spoločného európskeho referenčného rámca* interkultúrne zručnosti znamenajú v prvom rade rozšírenie repertoáru stratégií, ktoré učiaci sa ako interkultúrne osobnosti dokážu podľa potreby uplatniť v komunikácii.

Zo *Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky* vychádza nová *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách* schválená v roku 2007 vládou SR. Dokument taktiež definuje interkultúrne zručnosti ako podporu všeobecných cieľov vzdelávania konkrétne plurilingvizmu, multikulturality a európskeho občianstva. Ovládanie týchto zručností však predstavuje, aby sa žiak „*prispôbil, od najnižšej úrovne ovládania jazyka, zásadám sociálnej kohézie v cieľovej/výchovnej krajine/ách.*“ (s.49) V tejto definícii vidíme určitý rozdiel medzi východiskovým dokumentom a novou koncepciou pedagogickej dokumentácie pre cudzie jazyky. Schopnosť prispôbiť sa iným sociokultúrnym pravidlám komunikácie (britským či americkým) je síce jedným z aspektov interkultúrnych zručností avšak samotné prispôbenie iným konvenciám správania sa neznamená lepšie porozumenie iných kultúr, ani prekonanie stereotypov, ani relativizáciu vlastného svetonáhľadu a dokonca ani efektívnosť komunikácie, a to vzhľadom na rozmanitosť kontextov v ktorých sa dnes angličtina ako globálny jazyk používa. Britské alebo americké konvencie zdvorilosti nie sú totiž univerzálne platné. Z doterajšej diskusie vyplýva, že interkultúrne aktivity by vo vyučovaní angličtiny mali viesť nielen ku kultúrne špecifickému, ale aj k všeobecnému rozvíjaniu interkultúrnych zručností a postojov.

3. Interkultúrne aktivity v príprave učiteľov anglického jazyka

Pri výbere aktivít, ktoré podporujú nadobúdanie interkultúrne komunikatívnej kompetencie budúcich učiteľov angličtiny vychádzame z tém sociokultúrnych vedomostí, z definícií interkultúrneho povedomia, interkultúrnych zručností, sociolingvistickej a diskurzívnej kompetencie tak ako sú uvedené v *Spoločnom európskom referenčnom rámci*. Aktivity teda môžeme rozdeliť na tie ktoré pomáhajú rozvíjať všeobecné stratégie využiteľné v kontakte s predstaviteľmi rôznych kultúr a aktivity, ktoré sa vzťahujú špecificky na komunitu alebo komunity cieľového jazyka.

Prvý typ aktivít by mali tvoriť aktivity založené na skúsenostnom učení sa, ktorých cieľom je uvedenie si vplyvu vlastnej kultúry na interpretáciu správania iných (Gochenour, 1993). Napríklad prostredníctvom kritických udalostí môžeme študentom priblížiť príklady interkultúrnych konfliktov. Ich úlohou je v malých skupinách analyzovať čo sa stalo, v čom bol problém, prečo vzniklo nedorozumenie, prečo zúčastnené osoby reagovali daným spôsobom, ako by sa cítili na ich mieste, ako by sa dalo konfliktu vyhnúť. Prípadnou variáciou aktivity môže byť popis situácie, ktorú študenti sami zažili - kde, medzi kým a za akých okolností k nedorozumeniu došlo, čo by urobili inak, čo sa naučili o sebe a inej kultúre. Súčasťou prípravy na interkultúrne komunikáciu je aj diskusia stereotypov a etnocentrizmu a ich významu v interkultúrnej komunikácii. Môžeme sa pýtať aké študenti poznajú stereotypy založené na pohlaví, regióne, krajine pôvodu, prípadne ako sa cítia takto kategorizovaní. Dôležité je tiež obrátiť pozornosť na rôzne zdroje stereotypov a ich vplyv na interkultúrne komunikáciu. Študenti môžu dostať za úlohu nájsť príklady kultúrnych stereotypov (vo filmoch, v médiách, v reklamách, v humore) alebo využiť vlastné skúsenosti z interkultúrnej komunikácie, v ktorej stereotypy zohrali nejakú úlohu.

Techniky ako priviesť študentov k porozumeniu podstaty etnocentrizmu sú rôzne. R. M. Singer (1987) uvádza kuriózne, možno povedať že neobvyklý, ale ako sa ukázalo veľmi účinný spôsob ako priviesť študentov k uvedomeniu si etnocentrizmu, ktorý ovplyvňuje naše hodnotenie správania ako vhodného alebo nevhodného a zároveň i faktu, že vlastnú kultúrnu identitu si uvedomíme najskôr vtedy keď sa stretne s odlišnosťou. Teda vtedy keď sú konvencie toho čo považujeme za „normálne“ porušené. Singer, ako popisuje vo svojej knihe, sa rozhodol úmyselne prísť na hodinu interkultúrnej komunikácie s nezatvoreným zipsom na nohaviciach. Prejav nervozity a nesústredenosti študentov si zdanlivo nevšimol. Táto priama skúsenosť študentov s iným ako očakávaným správaním v danej situácii mu poslúžila ako presvedčivý úvod do diskusie o determinujúcom vplyve kultúry na našu definíciu noriem správania. Ako hovorí R.M. Singer: „...*what we eat, when we eat, and how we eat are all behaviors we have learned from the groups in which we have grown up. Not only the*

language I speak and the way I think but even what I see, hear, taste, touch, and smell are conditioned by the cultures in which I have been raised.“ (1987, s.4)

V aktivitách zameraných na etnocentrické postoje študentov môžeme využiť akýkoľvek prejav správania verbálneho či neverbálneho, ktorý je v rozpore s normami kultúry študentov, sledovať ako reagujú a spýtať sa prečo. Týmto spôsobom ich najprv vedieme k definícii etnocentrizmu, následne k otázke ako etnocentrizmus ovplyvňuje komunikáciu a na záver k hľadaniu vlastných príkladov etnocentrickej percepcie a správania sa. Uvedenie si etnocentrizmu je totiž prvou podmienkou relativizácie vlastného svetonáhľadu a schopnosti prijať alternatívnu interpretáciu reality.

Kultúrne špecifické stratégie komunikácie rozvíjame u študentov ako súčasť sociolingvistickej a pragmatickej kompetencie. Sociolingvistická kompetencia je v *Spoločnom európskom referenčnom rámci* stručne definovaná ako „... *the knowledge and skills required to deal with the social dimension of language.*“ (s.118) Táto kompetencia je v interaktívnom vzťahu so sociokultúrnou a pragmatickou kompetenciou. Budúci učitelia by samozrejme mali poznať britské a americké konvencie používania jazyka (vedieť že...), ale príprava na komunikáciu s rodenými hovoriacimi by nemala byť čisto preskriptívna. Viac ako na dril kultúrnych pravidiel komunikácie či komunikatívnych funkcií v kontexte by aktivity mali pozostávať z pozorovania, analýzy, interpretácie, komparácie a reflexie kultúrnych podobností a rozdielov. Aktivity pre budúcich učiteľov by mali zohľadniť predovšetkým fakt, že slovo „vhodný“ má v interkultúrnej komunikácii rôzne interpretácie a to i v prípade rodených hovoriacich. Na ilustráciu uvediem skúsenosť s použitím bežnej frázy *How are you?*. Počas študijného pobytu v Maďarsku sa ma jedného dňa môj slovinský spolužiak trochu podráždene spýtal: „Vy ste sa tiež v škole učili, že ak sa nás niekto spýta „How are you?“ máme odpovedať „Fine“ a prípadné problémy nerozoberať. Tak prečo keď sa opýtam týchto Američanov „How are you?“ každý mi začne rozprávať o svojich starostiach?“ Odpoveď možno súvisí s konkrétnym kultúrnym prostredím z ktorého pochádzali alebo faktom, že väčšina Američanov o ktorých sme hovorili žila v Európe dlhšiu dobu. Pravdou však je, že v učebniciach angličtiny sa skutočne ako pravidlo uvádza, že *How are you?* je forma neformálneho pozdravu a vhodná odpoveď môže byť buď: *I'm fine, thank you. How are you?* alebo *Very well, thanks. And you?* Problém však nespočíva v samotnej forme otázky a odpovede, ani v jej distribúcii, pretože tieto frázy sa s vysokou frekvenciou používajú na otvorenie konverzácie medzi rodenými hovoriacimi, ale v tom, že model sa v učebniciach predstavuje ako invariantne „vhodný“ z čoho môžu vyplývať nerealistické očakávania študentov, že v danej podobe bude v komunikácii vždy fungovať. Ak ide o komunikáciu medzi nerodenými hovoriacimi má poukázanie na kultúrnu podmienenosť a variabilnosť konverzačných štýlov, interakčných a transakčných schém ešte väčší význam. Koncepty zdvorilosti, priamosti/nepriamosti a formálnosti/neformálnosti sú, ako výskumy dokazujú, kultúrne špecifické (Wierzbicka, 2003). V príprave budúcich učiteľov je preto nanajvyš dôležité utvárať interkultúrne povedomie o využívaní rozličných stratégií a významov v komunikácii.

Záver

Súčasným cieľom cudzojazyčnej výučby je budovanie interkultúrnej komunikatívnej kompetencie študentov, ktorá spočíva v rozširovaní ich repertoáru komunikatívnych stratégií a konvencií správania sa uplatňovaných v komunikácii s rodenými i nerodenými hovoriacimi. Interkultúrnú komunikatívnu kompetenciu nemožno chápať ako interiorizáciu nejakého uceleného súboru sociokultúrnych pravidiel komunikácie. Dôraz sa kladie na porozumenie vplyvu rôznych kultúrnych hodnôt, percepcie a kontextu na proces komunikácie, rozpoznanie podobností a rozdielov v komunikatívnych štýloch a interpretáciu kultúrne podmieneného správania sa. Premyslené prepojenie sociokultúrnych a lingvistických komponentov cudzojazyčnej výučby spolu s rozvíjaním analytických, interpretačných a študijných zručností budúcich učiteľov vytvára predpoklady pre celkové zlepšenie ich prípravy na komunikáciu v reálnych životných situáciách.

Literatúra:

- ALATIS, J.E. – STRAEHLE, A.C. – GALLENBERGER, B. – ROMKIN, M. (eds.) : *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnographic, Psycholinguistic and Sociolinguistic Aspects.* Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1995.
- BUTTJES, D. – BYRAM, M. (eds.): *Mediating Languages and Cultures.* Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1991.
- BYRAM, M. (ed.): *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain.* Frankfurt/Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1993.
- BYRAM, M.: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1997.

- BYRAM, M. – CAIN, A.: Civilisation/Cultural Studies: an experiment in French and English schools. In: Byram, M.- Fleming, M.(eds.): Language Learning in Intercultural Perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, s.32-44.
- BYRAM, M. - ESARTE-SARRIES, V.: Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1991.
- BYRAM, M. - MORGAN, C. et al. : Teaching - and - Learning Language - and - Culture. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1994.
- BYRAM, M. - ZARATE, G.: Definitions, Objectives and Assessment of Socio-Cultural Competence. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1994.
- CIPRIANOVÁ, E.: Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2008.
- A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (20.6.2009)
- DAMEN, L.: Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1987.
- FAIRCLOUGH, N.: Language and Power. Harlow: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N.: The appropriacy of 'appropriateness'. In: Fairclough, N.(ed.): Critical Language Awareness. London and New York: Longman, 1992, s.33-56
- FREEMAN, D. – CORNWELL, S.(eds.): New Ways in Teacher Education. Alexandria, Virginia: TESOL, Inc., 1993.
- GOCHENOUR, T. (ed.): Beyond experience: the experiential approach to cross-cultural education. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993.
- GUDYKUNST, B.W. – KIM, Y.Y.: Communicating with strangers: an approach to intercultural communication. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc., 1997.
- HYMES, D.: On communicative competence. In: J.B. Pride - J.Holmes (eds.): Sociolinguistics: selected readings. Harmondsworth: Penguin Books, 1972, s.269-293.
- Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. Schválené vládou SR dňa 12.septembra 2007 uznesením vlády SR č.767/2007
http://www.statpedu.sk/documents/20/cudzie_jazyky/kvcudz.pdf (20.6. 2009)
- KRAMSCH, C.: Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRIEGLER-HUBER, M. – LÁZÁR, I. – STRANGE, J.: Mirrors and windows: An intercultural communication textbook. Strasbourg: Council of Europe, 2003.
- MARTIN, J.N.: Intercultural communication competence. A Review. In: Wiseman, R.L. – Koester, J. (eds.): Intercultural Communication Competence. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1993, s. 16-29.
- McKAY LEE, S.: Teaching English as an International Language. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- MEIER, J. A.: Teaching the universals of politeness. ELT Journal, 1997, vol. 51/1, s.21-28.
- PENNYCOOK, A.: English and the Discourses of Colonialism. London and New York: Routledge, 1998.
- PHILLIPSON, R.: Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- SAMOVAR, L.A. – PORTER, R.E.: Communication between cultures. Belmont: Wadsworth, 1991.
- SAVIGNON, S.J.: Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1983.
- SAVILLE - TROIKE, M.: Extending "Communicative" Concepts in the Second Language Curriculum: A Sociolinguistic Perspective. In: Lange, L.D. – Paige, M.R. (eds.): Culture as the Core: Perspectives in Second Language Education. Greenwich: Information Age Publishing, 2003, s.3–17.
- SINGER, R.M.: Intercultural Communication: A Perceptual Approach. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1987.
- STERN, H.H.: Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- TOMALIN, B. - STEMPLESKI, S.: Cultural Awareness. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- WIDDOWSON, H.: Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- VALDES, M. (ed.): Bridging the Cultural Gap in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- WIERZBICKA, A.: Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2003.

ABSTRACT

The paper discusses the challenges opened by neurodidactics as a new discipline within the frame of general methodology of teaching. Neurodidactics in methodology of teaching foreign languages focuses on brain activity, memorization processes, processes of storing information in the long-term memory, and learner's experiencing of learning. Neurodidactics studies learner's psychical skills, momentary emotional status, memorization capacity and learner's predispositions to use both left and right hemispheres.

Didaktika sa chápe ako pedagogická veda zaoberajúca sa vyučovaním. Zaoberá sa tiež viacerými oblasťami súvisiacimi s vyučovaním a to obsahom a rozsahom vzdelania a vzdelávania, metódami, zásadami a formami vyučovania a interakciou medzi učiteľom a žiakom. Nové didaktické prístupy k vyučovaniu cudzích jazykov sa zameriavajú na prácu mozgu, procesy zapamätania a ukladania do dlhodobej pamäte a tiež na žiakovo prežívanie výchovno-vzdelávacieho procesu. Snažia sa zohľadniť jeho psychické schopnosti, momentálny emočný stav, schopnosť zapamätania si informácie a zohľadňujú tiež žiakove predispozície v práci s ľavou a pravou mozgovou hemisférou

Pojem emócia a jej charakteristika

V súvislosti s neurodidaktikou, často vedcami a odborníkmi označovanou ako veda 21. storočia treba spomenúť vzájomnú prepojenosť pamäte a vplyv pamäte na učenie. Neuropedagogika je veda zaoberajúca sa štúdiom ľudského mozgu a štúdiom vzdelávacieho procesu. Prepojenosť týchto dvoch faktorov je v skutočnosti oveľa väčšia ako sa na prvý pohľad môže mnohým zdať. Je to preto, že neuropedagogika sa sústreďuje na to, aby sa pri vyučovacom procese využívali techniky a metódy, ktoré zahrňujú prácu súčasne oboch hemisfér ľudského mozgu. Súčasné učebné procesy sa zameriavajú u žiakov na využívanie hlavne ľavej hemisféry, ktorá riadi rečové centrum, logické myslenie, matematické operácie a iné, kým pravá tzv. „emocionálna“ hemisféra riadiaca emócie, predstavy, tvorivosť a divergentné myslenie je pri vzdelávaní značne zanedbávaná. Štúdie dokazujú, že pri efektívnom využívaní oboch hemisfér, teda aj „emocionálnej“, je možné u žiaka vyvolať pozitívne myslenie a kladné emócie na základe ktorých je schopný si látku lepšie a efektívnejšie zapamätať.

Emócia je bezprostredné citové prežívanie životného zmyslu javov a situácií, ktoré je podmienené vzťahom medzi ich objektívnymi vlastnosťami a potrebami subjektu. Podľa W. Traxela je emócia psychický jav, ktorého podstatným znakom je kvalita príjemnosti alebo nepríjemnosti.

Vznik emócií a ich práca v ľudskom tele

Emócie dodávajú nášmu životu pestrosť, no kľúčové sú ich motivačné účinky. Majú viacero funkcií, napríklad na základe podnetov z prostredia mobilizujú zdroje, ktoré má telo k dispozícii, pomáhajú vyhýbať sa nebezpečenstvu, sprostredkovať ostatným to, ako sa cítíme. Systém zodpovedný za ľudské emócie možno rozdeliť na dve časti. Podkôrové centrá, najmä amygdala, sú zodpovedné za vonkajšie prejavy emócií, ako napríklad búšenie srdca či zrýchlené dýchanie. Podkôrové emocionálne centrá sú evolučne staršie ako kôra a okrem motivačného prvku v sebe obsahujú percepčnú, pamäťovú i rozhodovaciu zložku.

V centrách v kôre (hlavne v cingulárnej, parahipokampálnej a prefrontálnej) prebieha uvedomovanie a prežívanie emócií. Kôrové i podkôrové centrá majú početné vzájomné prepojenia a navzájom sa ovplyvňujú.

Amygdala je formou emocionálnej pamäti. Aby vedela informáciu o emócii podať ďalej, musí vedieť emocionálny podnet, ktorý do nej prišiel, porovnať so zapamätanými. Taktiež je schopná naučiť sa rozpoznávať nové emocionálne podnety. Je však možné, že hlavné pamäťové stopy súvisiace s rozpoznávaním emocionálnych stimulov sú uložené až v cingulárnej a parahipokampálnej kôre, s ktorými je amygdala prepojená. Funkciou amygdaly by potom bolo napomáhať adaptácii kôry na nové podnety (podobne ako mozoček napomáha adaptácii motorickej kôry).

Cingulárna kôra môže byť tým miestom, kde je príslušná emócia vedome pociťovaná a zapamätávaná. Podobne ako zrakový podnet, ktorý máme už v primárnej zrakovkej kôre, si uvedomujeme až vo vyšších zrakových centrách, uvedomíme si emóciu, ktorá je už v podkôrových centrách, až v kôre. Cingulárna kôra však znova nie je jednoliata a je možné, že podobne ako senzorická kôra, i ona sa rozdeľuje na viaceré oblasti s rozličným stupňom spracovania emocionálnej informácie.

Časť prefrontálnej kôry (orbitofrontálna a ventromediálna) má pravdepodobne regulatívny účinok na emócie. Ak je porušená orbitofrontálna kôra, dochádza k nekontrolovaným prejavom emócií, ak ventromediálna, dochádza k ich oslabeniu. Prostredníctvom prefrontálnej kôry vieme vôľovo potlačiť emóciu, ktorá vzniká v podkôrových centrách.

Parahipokampálna kôra má úlohu v celkovom nabudení organizmu. Jej prostredníctvom možno vybudit' autonómne odpovede v organizme. Jej poškodenie tlmí prejavy emócií i chronickej bolesti.

Z uvedeného vyplýva, že ak v procese učenia vyvoláme kladné pocity a emócie, budú tieto zapamätávané v cingulárnej kôre a učenie sa pre žiakov stane skôr radosťou ako povinnosťou. Znamená to tiež, že ak sa pedagógovi podarí navodiť správnu podnetnú atmosféru, na hodinách cudzích jazykov si žiaci dokážu oveľa rýchlejšie dokázať zapamätať prízvuk vyučujúceho, slovnú zásobu, či gramatické pravidlá. Je to najmä preto, že mozog si k takýmto pozitívnym podnetným situáciám vytvára väzbu a snaží sa následne tento príjemný pocit opakovane vyvolať. Dochádza tak k akémusi vnútornému precvičovaniu nových slov, osvojovaniu si výslovnosti, či zopakovaniu si určitého gramatického vzorca.

Čo je emocionálnosť?

Emocionálnosť je výraz prejavu citov, subjektívneho postoja podávateľa ku skutočnosti. Možno tvrdiť, že žiaci sú značne emocionálni. Táto emocionálnosť sa prejavuje predovšetkým v tom, že ich vnímanie, pozornosť, predstavivosť, rozumová činnosť sú zväčša zafarbené emóciami a pocitmi. Žiaci prvého a druhého ročníka, teda v nižšom veku, ešte nedokážu ovládať svoje city a emócie, kontrolovať ich vonkajšie prejavy ako sú radosť, smútok, strach, spokojnosť alebo nespokojnosť a preto ich vyjadrujú veľmi bezprostredne. Taktiež sa vyznačujú veľkou emocionálnou labilitou, častou zmenou nálad, sklonom k afektom, krátkodobým a búrlivým prejavom radosti, smútku, hnevu a strachu. Schopnosť usmerňovať svoje city, ovládať ich nežiaduce prejavy sa rozvíjajú postupom rokov.

V súvislosti s emocionálnosťou treba rozvinúť i pojem emocionálna inteligencia. Z výskumov vyplýva, že u každého človeka prevládajú dva typy inteligencie, od ktorých závisí kvalita ich života, organizovanie činností, kooperačné schopnosti a taktiež aj samotné učenie sa. H. Gardner (1993) je zástancom teórie, ktorá hovorí, že keď chceme dosiahnuť, aby sa žiak lepšie a efektívnejšie učil, treba dať priestor a využívať tú inteligenciu, ktorá u neho prevláda. Každý žiak je schopný dosahovať požadované výsledky a správne odpovedať na kladené otázky, ale každý to dokáže určitým špecifickým spôsobom. Tento spôsob závisí od prevládajúceho typu inteligencie. Neuropedagogika poukazuje na rozvoj jednotlivých typov inteligencií u toho ktorého žiaka, aby sme tým dosiahli a zefektívnili vzdelávací proces žiaka. Pri súčasnom systéme výučby však nastáva práve neželané potlačanie prevládajúcich typov inteligencie. Každý učiteľ má svoju predstavu o učení, o priebehu hodiny, o obsahu tematických okruhov a o činnosti žiakov, pričom možno tvrdiť, že najspokojnejší sú učitelia vtedy, ak žiaci v tichosti, bez zbytočných komentárov pracujú podľa jeho predstáv. Napríklad uvedieme žiaka, ktorý rád komunikuje, teda prevláda u neho interpersonálna inteligencia, rád sa pýta, komunikuje s učiteľom, no častokrát mu to vyučovanie nedovoľuje. Neurodidaktika sa rôznymi výskumami snaží dokázať, že prevládajúcu inteligenciu treba nie potlačovať, ale vyzdvihovať, a tým rozvíjať, upevňovať a zdokonaľovať myslenie, potenciál a schopnosti žiakov.

Emocionálnosť vyjadrená inteligenciou

Inteligencia pochádza z anglického slova *intelligence*, čo znamená dôvtip, pochopenie, nápad. Je to relatívne stabilná štruktúra rozumových schopností človeka. Pod týmto pojmom môžeme chápať aj systém rozumových operácií, štýl a stratégiu riešenia problémov. Všeobecne ju teda môžeme definovať ako schopnosť čo najlepšie vyhovieť požiadavkám, ktoré na nás kladie okolie, spoločnosť.

Okrem toho, že inteligencia zahŕňa schopnosť abstraktného myslenia, formálnu logiku, chápanie ucelených súvislostí a rozsiahle všeobecné znalosti, jej neodmysliteľnou súčasťou sú vlastnosti ako kreativita (tvorivosť), organizačný talent, angažovanosť, motivácia, psychologické vlohý a ľudskosť, čiže emocionálne a sociálne schopnosti.

Pri stále narastajúcich požiadavkách či znalostiach, ktoré na nás kladie súčasný svet, potrebujeme dva druhy inteligencie, a to IQ a EQ. Inteligencia sa označuje skratkou IQ (inteligentný kvocient). Druhá skratka EQ označuje emocionálnu inteligenciu. Pri prvom type inteligencie, teda IQ možno tvrdiť, že je nám známa zo školy. Na um nám zídu slová ako uvažovať, rozmyšľať, odhaľovať, rátať, skúmať, skúšať, zhromažďovať fakty či rozhodnúť sa na základe logiky. Pri požiadavkách, ktoré na nás kladie svet, nemáme vždy čas využívať tento druh inteligencie, nakoľko si vyžaduje čas a pokoj. Na to, aby sme vyhovelí aj ostatným požiadavkám, na ktoré treba pohotovo reagovať nás príroda vyzbrojila druhým druhom inteligencie, na ktorý sa vzťahuje skratka EQ, teda emocionálna inteligencia. Je charakteristická okamžitým rozhodovaním, ktoré nie je vždy správne, ale v danej chvíli sa nám ako správne javí.

Nasledujúca tabuľka porovnáva skratky IQ a EQ. Porovnanie dokazuje, ako sa IQ a EQ vzájomne dopĺňajú a ako sú pre náš život nevyhnutné. Keď dôjde k situácii, kedy sa treba okamžite rozhodnúť, je zrejmé, že city majú rovnakú váhu ako myšlienky.

Podľa Daniela Golemana, autora knihy *Emocionálna inteligencia* (1997), je dôležitosť emócií a racionality v našich životoch rovnako dôležitá. To, čo je podstatné, je správna komunikácia medzi našimi citmi, emóciami a medzi našou racionálnou stránkou. Je to istá schopnosť vedieť počúvať hlas svojho srdca rovnako ako hlas rozumu. V súvislosti s IQ a EQ Goleman hovorí metaforicky o dvoch mozgoch, ktoré sú určené pre dva druhy myslenia a dva odlišné druhy inteligencie - emocionálnu a racionálnu. Goleman doslova napísal, že „rozum bez citového vedenia je úplne slepý“. Výskumy EQ v dnešnej dobe hlboko zaostávajú za výskumom IQ. Pre prijatie do zamestnania či prijatie na školu sa kladie dôraz len na výšku či hodnotu IQ, hoci, ako tvrdí Goleman, EQ ovplyvní to, či v štúdiu a v zamestnaní vytrváme, aké budú naše úspechy, či nás bude práca či štúdium tešiť alebo bude zmesou nepríjemných pocitov. IQ je teda neodmysliteľne ovplyvňované emocionálnou inteligenciou a naopak. Sídлом všetkých emócií mozgu je náš limbický systém - amygdala. Až o milióny rokov neskôr sa z týchto emočných centier vyvinul mysliaci mozog v podobe šedej mozgovej kôry alebo tiež neokortex – zvrastená hmota tkaniva, ktorá vytvára horné vrstvy mozgu. Celý náš úspech závisí na spolupráci týchto dvoch centier. Goleman to dokazuje viacerými anomáliami v správaní ľudí, ktorí mali spojenie týchto dvoch centier poškodené, napríklad vplyvom zranenia alebo operácie. V citových krízach preberá amygdala velenie nad väčšinou nášho mozgu – vrátane nášho racionálneho myslenia. V našom emocionálnom mozgu sú sústredené citové skúsenosti, naša emocionálna história. Racionálny mozog triedi, počíta a kalkuluje, pripraví nám istý zoznam. Emocionálny mozog ho prevezme a rozhodne na základe našich skúseností.

Ako emócie ovplyvňujú žiaka pri vyučovaní

Pri pozitívnych emóciách jedinec vylučuje hormóny, ktoré ho pozitívne nabádajú k zapamätaniu si učiva, ale taktiež blahodarne vplyvajú na pamäť. Platí to ale aj naopak; teda, ak je žiak pri učení stresovaný, vylučuje hormóny s negatívnym účinkom ktoré blokujú procesy v mozgu a tým znižujú efektívnosť učenia sa. Primeraný strach však môže na žiaka pôsobiť pozitívne v tom, že v snahe dosiahnutia dobrej známky, alebo úspešného napísania písomnej práce sa prinúti k maximálnemu výkonu, a teda proces učenia je efektívnejší. Ak je však žiak vystavovaný dlhodobému tlaku a stresu, dochádza k neželanému potlačeniu výkonu. Emócie teda môžu byť významným stimulátorom činnosti rozumu, ale môžu byť aj tlmiacim faktorom. Zoberme si veľmi jednoduchý príklad z praxe. V mnohých prípadoch sa stáva, že žiak, ktorý je za normálnych okolností schopný naučiť sa akúkoľvek látku, je v situácii dlhodobého strachu z učiteľa natoľko paralyzovaný, že nedokáže súvisle a zmysluplne odpovedať na stanovenú otázku. Ak ho učiteľ i naďalej zastrešuje slovami „nenechám ťa prejsť“ alebo „o všetkom rozhodne polročná písomka“, či „písomka rozhodne o známke na vysvedčení“, sú u neho vyvolávané negatívne pocity z učenia samotného, a teda dochádza k akémusi bloku, ktorý bráni efektívnosti učenia. Predmetom skúmania teda zostáva otázka, či žiakov motivovať strachom alebo vyvolávaním kladných emócií.

Literatúra:

BOLER, M.: *Disciplined emotions: philosophies of educated feelings*, Educational Theory, 1997.

- DELFOVÁ, H. a kol.: Lexikón filozofie. OBZOR, Bratislava, 1993.
- ĎUROVIČ, L. a kol.: Pedagogická psychológia. SPN Bratislava, 1988.
- GARDNER, H.: Multiple Intelligences: The Theory In Practice. Basic Books, 1993.
- AEBLI, H.: Eine Allgemeine Didaktik auf Psychologischer Grundlage. 1995. Stuttgart: Klett - Cotta. 427s. ISBN: 3-608-93116-3
- GAGE, Berliner: Educational Psychology. 1986. Houghton Mifflin College. ISBN-10: 0395797942
- KUPFERMAN, I. – KANDEL, E. R. – IVERSENOVÁ, S. 2000. Motivational and addictive states. Principles of neural science. McGraw-Hill, New York. ISBN 0-8385-7701-6
- PETLÁK, E. 2004. Všeobecná didaktika, Tlačiareň Iris, Bratislava, ISBN 80-89018-64-5
- PANKSEPP, J. 1998. Affective neuroscience. The Foundations of Human and Animal Emotions (Series in Affective Science). Oxford University Press, Oxford, ISBN 0-19-509673-8
- PURVES, D. a kol. 2007. Principles of Cognitive Neuroscience. Sinauer Associates, Sunderland, ISBN 978-0-87893-694-6
- HENDL, J. 2005. Kvalitatívny výzkum: základní metody a aplikace. Portál, s.r.o., Praha. ISBN 80-7367-040-2
- HULÍN, I. Patofyziológia. Slovak Academic Press, Bratislava. ISBN 80-8910-405-3
- KANDEL, E. R. KUPFERMAN, I. IVERSENOVÁ, S. 2000. Learning and memory. In: Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessel, T. M.: Principles of neural science. McGraw-Hill, New York
- SQUIRE, L. R. a kol. 2003. Fundamental neuroscience. Academic Press, Londýn, ISBN 0-12-660303-0
- RANSCHBURG, J.: Strach Hnev, Agresivita ISBN 963-17-2313-5 (RANSCHBURG, J.: Strach hnev agresivita. SPN Bratislava 1982)
- ŠALING, S. a kol.: Slovník cudzích slov pre školu a prax. SAMO Bratislava 1997, ISBN 80-967524-1-3
- BOLER, M.: Disciplined emotions: philosophies of educated feelings, Educational Theory, 1997
- GYSELER, D.: The Problematic Case of Neuropedagogics
- POSNER, I. M. - ROTHBART, M. K.: Educating the Human Brain. Washington, DC: American Psychological Association, 2007. ISBN 978-1-59147-381-7
- PREIS, G.: Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge. Herbolzheim : Centaurus Verlag, 1998. ISBN 3-825-50124-8
- BROCKERT, S. BRAUNOVÁ, G. 1997. Testy emocionálnej inteligencie. Ikar, a.s., Bratislava, ISBN 80-7118-390-3
- DOBEŠ, M. 2005. Základy neuropsychológie. Spoločenský ústav SAV, Košice, ISBN 80-967182-4-X
- GOLEMAN, D. 1997. Emoční inteligence: proč může být emoční inteligence důležitější než IQ. Columbus, Praha, ISBN 80-8592-848-5
- MÁRTINOVÁ, D. BOECKOVÁ, K. 1998. Emocionálna inteligencia. Bratislava, ISBN 80-220-0842-7
- JEDLIČKA, P. a kol. 2002. Molekulové mechanizmy učenia a pamäti. In: Hulin I (ed) Patofyziológia, 6. vydanie. Slovak Academic Press (SAP), s.r.o, Bratislava, pp. 1183-1199.
- GREENFIELDOVÁ, S. 2000. The private life of the brain. John Wiley and Sons, New York, ISBN 80-7149-367-8
- KANDEL, E. R. SCHWARTZ, J.H. JESSEL, T. M. 2000. Principles of Neural Science, 4th ed. McGraw-Hill, New York, ISBN 0-8385-7701-6
- FAW, B. 2003. Pre-frontal executive committee for perception, working memory, attention, long-term memory, motor control, and thinking: A tutorial review. Consciousness and Cognition. Journal of Cognitive Neuroscience. ISSN:0898-929X

Štúdia je súčasťou realizácie projektu KEGA 3/6308/08 Obsahová reforma a modernizácia vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách: Vytváranie podmienok pre efektívne uplatňovanie metódy CLIL.

(Silvia Pokrivčáková a kolektív: Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku (Inventions and trends in foreign language teaching of young learners). 1. Vyd. Nitra: PF UKF v Nitre 2008. 178 strán. ISBN 978-80-8094-417-9)

Foreign language education of young children hasn't been a priority for very long time. The last century shifted the seeing to the right 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, Comenius University in Bratislava, 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 *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku (Inventions and Trends in Foreign Language Teaching of Young Learners)*.

As well as the Slovak government in 12th September 2007, officially promoted modernisation of foreign language teaching on primary and secondary schools through New Conception, this monograph tries to react with summaries of known facts and many new ideas, methods, motivations to the reader.

Monograph isn't useful just for teachers or scholars, but for University students too. Eva Tandlichová offers in the introductory article *Výučba cudzích jazykov na ZŠ vo svetle reforiem (Teaching Foreign Languages on Primary Schools in the Point of View of Reforms)* review of school reforms from 1939 up to today. The summary enriched by the comment of experienced professor is the best bases of each university student – future teacher. The most up-to-date state is overall positive evaluation of last changes in foreign language teaching. The keystone of the success of each reform is, as the author emphasizes on p. 11, a personality of the teacher, his/her professional qualities, and relation to taught language and his critical relation to himself.

Gabriela Lojová from the Faculty of Education from Comenius University sees the implementation of the New conception of foreign language teaching 2007/2008 positive too. She writes ex., that this kind of heading undoubtedly leads to developing of pedagogical conditions for education of those students, who can self-confidently, fluently and correctly communicate in foreign language and in real life (p. 36). This problem is reflected on psycholinguistic basis. The article *Psycholingvistická báza kvalitatívnych cieľov ako východisková pozícia pri zavádzaní výučby cudzieho jazyka do primárneho vzdelávania (Psycholinguistic Basis of Qualitative Aims as a Starting Position in Implementing of Foreign Language Teaching to the Primary Education)* draws readers attention to concrete minuses and negatives, which has to be caught and eliminated.

The other essays are focused more on practical pedagogy problems and on professional challenges. Two colleagues, S. Hanušová a P. Najvar, from Masaryk University in Brno offer in article *Raná výučba cizího jazyka (Early Foreign Language Teaching)* the results of their research on teaching, better said vindicating foreign language in preschool education in some European Union countries. A reader can find here concrete methods, different ways of being successful in this specific area of foreign language teaching – ex. how it was reached big success in Holland (p. 23).

It is very important for children, who start attending new school to be grouped in the right way. They have to be integrated into the class where their language competence will be evaluated and expanded. There exist possibilities to test beginners too. This verifying and classification of students language competence is very actual topic. We can get very many information about it from the article by Eva Farkašová, who is a part of the Research Institute for Child Psychology and Pathopsychology team from Bratislava. Her paper *Test cudzojazyčných spôsobilostí a jeho využitie pri výbere detí do jazykových tried prvého ročníka v základných školách (Test of Foreign Language Competence and its Exploitation in Selection of Children to the First Class of Primary Schools)* very detail uncovers different nuances of this specific kind of testing from theoretical (p. 39 - 41), but from practical point of view too (p. 41 - 50).

No process can be successful without motivation. However, motivation is about both factors of the action. In education process, there must be motivated a student and a teacher too. This problem is mapped, analysed, reflected by Silvia Pokrivčáková from Faculty of Education of Constantine the Philosopher University in Nitra in article *Štruktúra motivácie mladších žiakov do učenia sa cudzieho jazyka (Structure of Younger Students Foreign Language Studying Motivation)*. She, as an experienced pedagogue maps the situation on primary and secondary schools (p. 52 - 57), but she also offers concrete results, concrete categories of motivation (chard. n. 3 p. 58), which are digestedly depicted in percents. Very interesting and useful are cautions about actual ways of motivating student, and parent too (p. 55).

Not less important sphere of stimulation and increasing motivation of teacher on the first grade of primary school is pursued by Anna Klimentová. Although she begins her article *Motivácia pedagogických pracovníkov na 1. stupni ZŠ (Motivation on the First Grade of Primary Schools)* by determination of theoretical terms (p. 61), she gradually comes to concrete problems (p. 68) and in the final part, she offers very concrete references for motivating a teacher (p. 69).

Monograph is also oriented on partial problems that are directly connected with a teaching process – choice of teaching methods, teaching style on the first grade of primary schools, game and its sense in development of visual sensation and attention in stimulation of literary knowledge in mother and foreign language in preschool age, dialogue communication in school practice, teaching foreign language through Children literature, IKT in foreign language education.

The essay by Tímea Zaťková *Voľba vyučovacích metód a vyučovaci štýl učiteľa na 1. stupni ZŠ (Choice of Teaching Methods and a Teaching Style of Teacher on the 1st. Grade of Primary School)* from Philosophical Faculty of The University of SS. Cyril and Methodius in Trnava is an interstage between the problem of motivation to practical application of teaching methods on the first grade of primary schools. Author makes provision for all aspects connected with teaching on the first grade of primary schools, with teachers teaching style and with using concrete methods of foreign language teaching. She emphasizes ex. that it is possible to let students being active within respecting their different learning styles by using more appropriate methods on the lessons (p. 94).

Very important part of teaching process and very often discussed problem is (non)communication. There is a big space for discussion, because the opinions differs very much indeed (s. 109). Elena Zelenická from Philosophical Faculty of Constantine the Philosopher University in Nitra takes a stand to pedagogy communication in the article *Dialogická komunikácia v školskej praxi (Dialogue Communication in Practice)*. She focuses her attention on dialogue and its forms.

Literary-didactic base is opened by Monika Tóthová *Hra a jej význam v rozvoji zrakového vnímania a pozornosti pri stimulovaní literárnej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku u detí predškolského veku (Game and its Sense in Development of Visual Sensation and Attention in Stimulation of Literary Knowledge in Mother and Foreign Language in Preschool Age)*. As a member of a scholar team of the Faculty of Education of Constantine the Philosopher University in Nitra, she informs us about interesting nuances of a game. She writes, that games help students to study foreign language through observing and working with real things, real situations (p. 97). She shows the game phenomenon from the point of its influence on a respondent. She proves that game has very big sense in developing visual sensation and attention in stimulation of literary knowledge in mother and foreign language in preschool age, dialogue communication in school practice.

In intercultural-didactic sphere stays traditionally Ivana Žemberová from the Faculty of Education of Constantine the Philosopher University in Nitra, who is specifically focused on the work with a book for children – *Teaching Language through Literature in the Young Learners' Classroom*. The article registers very structurally and digestedly the aim, task, possibilities, which are offered for education process by concrete genres of children literature. She comes to interesting findings: „While our assumption that Slovak learners of English find it positive when they are presented language through literature and that the use of children's literature can stimulate the language development been confirmed by the answers of the respondents, there hasn't been any significant relation found between the frequency of literary texts use and the length of the respondents' teaching practice.” (p. 150) All her propositions are visibly underlayed by empiric research. The author finds out that for only 12% of teachers is using literature for foreign language teaching satisfactory (p. 150), whereby most of the teachers use additional materials.

Still quite a new, by older generation quite redoubtable theme is e-learning. The article, *IKT v cudzojazyčnom vzdelávaní (IKT in Foreign Language Teaching)*, discuss its plusses and minuses in general. Young PhD. student from Masaryk University in Brno, working on the Faculty of Education of Constantine the Philosopher University in Nitra comes with informational rich summary of different knowledge about possible usage of IKT in foreign language teaching. This essay is a very good entrance to a problem. It can persuade an opponent about advantages of distant form of studying (p. 161).

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

(Silvia Pokrivčáková – Jozef Filo (eds.): Cudzí jazyky v škole 5 (Fremdsprachen in der Schule 5). Nitra: PF UKF, 2008, 260 s. ISBN 978-80-8094-416-2)

Die Publikation *Fremdsprachen in der Schule 5* entstand als ein Teil der Projektrealisierung KEGA 3/6308/08 *Inhaltliche Reform und Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts auf Grund- und Mittelschulen: Erschaffen der Bedingungen für wirkungsvolle Anwendung der CLIL Methodik (Integriertes Fremdsprachen- und Sachfach-Lernen)* und des Projekts KEGA 3/6311/08 *Entwurf des Konzepts der Sprachausbildung für die Lehrkräfte auf Grundschulen*.

Die Beiträge in der Publikation können in mehrere thematische Einheiten gegliedert werden, denen auch die Anreicherung der redigierten Artikel entspricht.

Die Sektion der Beiträge aus dem Bereich Methodik ist inhaltlich am umfangreichsten. In ihrem Rahmen bilden den einleitenden Rahmen die Beiträge, die sich mit der Problematik des Fremdsprachenunterrichts auf den Grundschulen auseinandersetzen. Der Artikel von Beáta Hockicková, Viera Chebenová a Ružena Žilová *Wir beginnen mit dem Fremdsprachenunterricht auf der Volksschule* (Seite 7) widmet sich der Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts bereits auf der 1. Stufe der Grundschule. Auf diesen Artikel schließen die Beiträge der Autoren Juraj Butaš *Die vorgeschlagene und zugelassene Konzeption des Fremdsprachenunterrichts auf den Grundschulen aus der Sicht der Lehrkräfte*, Darina deJaegher a Silvia Pokrivčáková *Die Ausbildung der Grundschullehrer im Bereich der Fremdsprachen als die Voraussetzung für die Anwendung der Konzeption des Fremdsprachenunterrichts auf Grund- und Mittelschulen* (Seite 17), die sich dem Entwurf der Konzeption des Fremdsprachenunterrichts widmet, an. Es folgt ein Komplex der Artikel *Das Ziel, der Inhalt und die Techniken des Fremdsprachenunterrichts für jüngere Schüler* (Zdenka Gadušová), *Die Planungsmethoden des Fremdsprachenunterrichts auf der 1. Stufe der Grundschule* (Jana Hartánská), *Fremdsprachenunterricht auf der 1. Stufe der Grundschule* (Diana Patricia Varela Cano) und *Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht auf der Grundschule* (Beáta Hockicková, Daniela Múglová), die sich mit verschiedenen Arbeitsweisen der jüngeren Schüler beschäftigen. Der Beitrag *Sprachen sollte man nicht nur unterrichten, es sollte einfach gelernt werden* (Beáta Menzlová), Seite 47, bildet die Einführung in den Komplex der Artikel, die sich auf den Aspekt der Motivation im Fremdsprachenunterricht konzentrieren. Die Autorin hebt die Bedeutung der narrativen Methode und der Methode CLIL als einigen der effektivsten Formen des Fremdsprachenunterrichts in den Kindergärten und auf den Grundschulen. Die darauf folgenden Beiträge *Zur Motivation auf der 1. Stufe der Grundschule* (Elena Zelenická), *Pädagogisch-psychologische Fragen der Motivation der Schüler zur Lerntätigkeit und die berufliche Selbstreflexion der Lehrkräfte* (Marianna Hupková), *Motivation der Lenkung des Unterrichtsprozesses unter den Grundschulbedingungen* (Anna Klimentová), *Das Klassenklima und sein Einfluss auf die Motivation zur Lerntätigkeit* (Jana Hanuliaková) widmen sich den Motivationsfaktoren, der Anwendung der theoretischen Ausgangspunkte der Schülermotivation, der Definition der Begriffe „Bedürfnis“, „Motivation“, „Stimulation“ und dem Einfluss des Lehrers auf die Motivation der Schüler, der Motivationsstärke des Klassenumfelds und den Faktoren des Klassenumfelds. Der Artikel *Die Kultur des Volkes als ein Motivationsmittel in dem Fremdsprachenunterricht* (Gabriela Tkáčová) bildet eine Brücke zwischen den Beiträgen, die die Problematik der Motivation erörtern und den Artikeln, die den Aspekt der Implementierung der kulturellen und interkulturellen Perspektive in den Fremdsprachenunterricht behandeln. Edita Kominarecová beschäftigt sich in ihrem Beitrag *Entfaltung der kulturellen Diversität in der Fremdsprachenbildung* mit dem Lehrgang der multikulturellen Kommunikation, seinem Lehrplan und seinen Zielen. Soňa Grofčíková setzt sich in ihrem Artikel *Bildungsstrategien, die die Lernstörungen eliminieren* mit den Möglichkeiten der Ausbildung der Kinder mit Lernstörungen in herkömmlichen Schulen. Der Artikel *Sprache in dem traditionellen Sprachunterricht und im CLIL-Unterricht* (Danica Gondová) widmet sich der Problematik des effizienten Fremdspracheunterrichts und den Faktoren, die diesen beeinflussen und orientiert sich auf die traditionellen Unterrichtsstunden und die CLIL – Unterrichtsstunden. Der Autor des Beitrags *Integration der künstlerischen Bildungsaktivitäten in den Deutschunterricht auf der 1. Stufe der Grundschule* (Seite 105) Peter Halász empfiehlt es, in den Unterrichtsprozess auf der elementaren Bildungsstufe literarisch-dramatische, bildende und musikalische Aktivitäten zu integrieren.

Der Beitrag *Experimentelle Überprüfung der bilingualen Unterrichtsform auf der 1. Stufe der Grundschule* Seite 110 (Mária Kuklová – Eva Malá) macht die Leser mit den praktischen Erfahrungen bezüglich der Anwendung der CLIL-Methodik auf der Grundschule Hradná ul. in Nové Zámky bekannt. Eine grundsätzliche Komparation der Lernprozesse des Fremdspracherwerbs auf der Basis der neurophysiologischen Funktionen bringen die Artikel *Das Lernen versus Kenntniserwerb im Fremdsprachenunterricht* und *Neurodidaktik und ihre Anwendung im Fremdsprachenunterricht* auf den Seiten 112, 151 (Dušan Valábik). Die Autorin des Artikels *Europäische Sprachenpolitik und ihr Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht* (Mária Badinská) widmet sich der Problematik der Mehrsprachigkeit als eines selbständigen Bereichs der EU-Politik und ihrer Implementierung in die Bildungssphäre. Darauf knüpft thematisch der Artikel *Sprachpolitik und das System des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland* (Michaela Kramárová) an, in dem die Autorin die Situation in Deutschland analysiert und auf die Signifikanz hinweist, sich mit der gegebenen Problematik in anderen europäischen Ländern vertraut zu machen und die positiven Erfahrungen den regionalen Bedingungen anzupassen. Einen neuen thematischen Komplex der Artikel leitet der Beitrag *Der Faktor des Alters in der Forschung der fremdsprachigen phonischen Kompetenz* (Zdena Kráľová) ein, im Rahmen dessen die Autorin die Problematik der Alternativen beim Erlernen der Aussprache vorstellt. Eine weitere Art und Weise den Fremdsprachenunterricht effizienter zu gestalten, wird in dem Beitrag auf der Seite 129 *Kreatives Drama als eine untraditionelle Form im Unterricht der Englischen Sprache und Literatur* (Gabriela Matyiová) analysiert. Der Implementierung der medialen Texte als der primären und sekundären Materialien im Unterricht der Landeskunde Britanniens, die die Elemente der britischen Kultur in den Fremdsprachenunterricht übertragen, widmet sich der Artikel *Massenmedien im Fremdsprachenunterricht* (Slávka Tomaščíková). Mit den Vorteilen der SQ3R-Technik (Survey, Question, Read, Recite, Review), die es den Studenten ermöglicht, in einer relativ kurzen Zeit die Information aus dem Text zu ermitteln, beschäftigt sich in dem Beitrag *Selektives Leseverstehen mittels der Anwendung der SQ3R-Technik* auf der Seite 139 Mária Užáková. Elena Vallová nimmt in ihrem Beitrag *Fachspracheunterricht auf nicht-philologischen Fakultäten* eine Analyse der verfügbaren Englischlehrbücher für die Juristen vor. Die Möglichkeiten der Anwendung der Elemente von „e-learning“ im Unterricht der angewandten Lexikologie und die Vorteile des Learning Management Systems beim Erschaffen eines E-learning Kurses wertet in ihrem Beitrag auf der Seite 147 *Blended learning Lösungen im Unterricht der angewandten Lexikologie der Englischen Sprache* Katarína Veselá aus. Die Sektion wird durch den Beitrag von Adriana Halušková *Nichtverbale Kommunikation als der Bestandteil der kommunikativen Kompetenz eines Hochschullehrers* abgeschlossen, in dem sich die Autorin auf die Besonderheiten und Komponenten der nichtverbalen Kommunikation konzentriert.

Die Sektion Literatur bildet einen weniger umfangreichen Komplex, der aus sieben Beiträgen besteht, die sich vorwiegend der Analyse der literarischen Werke von englischsprachigen Autoren widmen. Der Artikel *Der intertextuelle Dialog im Roman Wise children von Angela Carter* (Dagmar Blight) behandelt die Parallelen zwischen dem letzten Roman der britischen Autorin und den Dramen von William Shakespeare. Einem weiteren Werk derselben Autorin widmet sich der Beitrag *Gotische Monstrosität im Roman von Angela Carter Shadow Dance* (Soňa Čajková). Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des Artikels *Die Neubewerteten Identitätsfragen* (Simona Hevešiová) steht die Thematik der Entwicklung des theoretischen Denkens und die Verknüpfung zwischen dem Prozess der Identitätskonzeptualisierung eines Individuums und deren Artikulation im Rahmen des Kollektivs. Auf die Thematik der politischen Tendenzen als eine der grundlegenden Neigungen in der Kinderfiktion der Gegenwart orientiert sich in dem Artikel *Beverly Naidoo – The other Side of Truth – Politische und soziale Probleme in der Kinderliteratur der Gegenwart* Mária Kiššová. Der Beitrag *Architextualität der literarischen Erzählung* (Zuzana Mitošinková) betrachtet die Intertextualität als ein häufig verwendetes Phänomen, sie führt Beispiele für die kritische Rezeption auf und weist auf ihren historischen Hintergrund hin. Das Ziel des Artikels *Die Metamorphosen der Artuslegenden im Verlauf der Zeit und ihre gegenwärtige Gestalt im Film und Fernsehen*, Seite 186 (Ivana Žemberová) ist es, die Veränderungen, die die Figuren der Artuslegenden durchgemacht hatten, zu aktualisieren und ihre gegenseitig sehr unterschiedliche Formen darzustellen. Den Abschluss der literarischen Sektion des Sammelbands bildet der Beitrag *Die historisch-mythologisch-literarische Grundlage eines Rings* Seite 191 (Lucia Winklerová), der sich der Verknüpfung des Motivs eines Rings mit der Geschichte, Mythologie und Literatur widmet.

Mit den Fragen der Übersetzungswissenschaft beschäftigt sich die Sektion Übersetzung und Dolmetschen. Die Autorin des Beitrags *Der Einfluss des kognitiven Stils auf die Übersetzungs- und Dolmetscherprozesse* (Gabriela Lojová) skizziert die Möglichkeiten der Anwendung von psychologischen Kenntnissen über die kognitiven Stile für ein besseres Verständnis der Übersetzungsprozesse. Im Artikel *Die paradigmatischen Beziehungen der Sprachabkürzungen im Englischen und Französischen* (Daniel Lančarič) analysiert der Autor die Sprachabkürzung als ein Ergebnis der Tendenz zur Sprachökonomisierung. Der Beitrag *Grundlegende Fragen der phonetischen Transkription im Slowakischen und Englischen* (Božena Petrášová) setzt sich mit den allgemeingültigen Grundsätzen der Transkription auseinander, die im Slowakischen und Englischen verwendet werden. Der Autor des Artikels *Dolmetscher- und Übersetzerkompetenzen in den Reiseleiterdienstleistungen im Tourismus* (Stanislav Benčíč), Seite 210, betont die interdisziplinären Ansätze beim Herangehen an den

übersetzten Text. Die Problematik des Genus verbi und der Analyse der untersuchten EU-Texte bildet den Inhalt des Artikels *Analyse der Übersetzung von Passivkonstruktionen in ausgewählten EU-Texten aus der Perspektive der englisch-slowakischen Gegenüberstellung* (Kludia Gibová). Auf eine interessante Art und Weise präsentiert die Autorin des Artikels *Wie vermeidet man die Routine in der Übersetzungsausbildung: methodologische Fallstudie* (Renata Kamenická) eine konkrete Fallstudie aus dem Übersetzungsunterricht, die von einer untypisch ausgerichteten Aufgabe ausgeht, die Informationen über manche gegenwärtige Trends der Übersetzungsforschung mit dem praktischen Unterricht zu verbinden.

Das Sammelwerk beinhaltet ebenfalls eine Reihe von Rezensionen der Publikationen aus dem Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Die Ausrichtung der Mehrheit der Beiträge im Rahmen der aufgeführten Sektionen orientiert sich deutlich auf die Lösung der Projektaufgaben KEGA3/6308/08 *Inhaltliche Reform und Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts auf Grund- und Mittelschulen: Erschaffen der Bedingungen für wirkungsvolle Anwendung der CLIL Methodik* und des Projekts KEGA 3/6311/08 *Entwurf des Konzepts der Sprachausbildung für die Lehrkräfte auf Grundschulen*.

Unverkennbar ist die Profilierung des Lehrstuhls für Sprachpädagogik und interkulturelle Studien Richtung der Problematiklösung des integrierten Unterrichts und der Entfaltung der interkulturellen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht.