

XLinguae.eu

A Trimestrial European Scientific Language Review

O
c
t.
2
0
0
9

ISSN 1337-8384

Volume 2 Issue 4

*Words
calculated
to catch
everyone
may catch
no one.*

(Stevenson)



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 4, October 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 by the Ministry of Culture, No EV2747/08
XLinguae.eu © Vzdelávanie Don Bosca, October 2009; ISSN 1337-8384

Editor-in-chief:

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

Managing editor:

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

Scientific board:

Assoc. prof. doctor Tibor BERTA, Department of Hispanic Studies, University of Szeged, Hungary; **doc. PhDr. Eva DEKANOVÁ, PhD.,** Department of Russian Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia; **Doctor Armand HENRION,** Haute école de Blaise Pascal, Faculty of Pedagogy in Bastogne, Belgium; **Prof. PaedDr. Zdenka GADUŠOVÁ, CSc.,** Department of English and American Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia; **Prof. Olga GALATANU,** University of Nantes, France; **Beáta HOCKICKOVÁ, PhD.,** Department of German Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia; **Prof. PhDr. Pavol KOPRDA, CSc.,** Department of Romanic Languages, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia; **doc. PhDr. Viera MARKOVÁ, PhD.,** Department of Romanic Languages, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia; **doc. PhDr. Anton POKRIVČÁK, PhD.,** Department of English and American Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia; **assoc. prof. Dr. Linas SELMISTRAITIS,** Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Vilnius Pedagogical University in Vilnius, Lithuania; **PhDr. Jitka SMÍČEKOVÁ, CSc.,** Department of Romanic Languages in Ostrava, the Czech Republic; **Prof. PhDr. Ján TARABA, CSc.,** Department of Romanic Applied Languages, St. Cyrilus and Methodius University in Trnava, Slovakia,

Editorial board:

P.Adamka, PhD., V.Đuriš, K.Chovancová, PhD., B.Horváthová, PhD., L.Michelčíková, N. Rusnáková, PhD., E.Švarbová, PhD., I.Žemberová, PhD., dott. P. di Vico, J.Waldnerová, PhD., L.Winklerová, PhD., M. Zázrivcová, PhD., M.Lukáčová, PhD., E.Ciprianová, PhD.

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

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

Submission guidelines

Style guidelines

Description of the Journal's article style

Any consistent spelling style may be used. Please use single quotation marks (double within). The Journal's reference style is The Chicago Manual of Style for Humanities. You can find more about this style clicking on the link when opening the web page:

www.xlinguae.eu/submission_guidelines.html. Authors should prepare two versions of their **manuscript**. One should be a complete text, while in the second all document information identifying the author should be removed from files to allow them to be sent anonymously to referees.

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

A note should appear at the end of the last page indicating the total number of words in the paper (including those in the Abstract and References). Prospective authors are welcome to contact the Editor by email – xlinguae@xlinguae.eu – if they are unsure whether their article is appropriate for the journal. We strongly encourage you to send the final, revised version of your article, electronically, by email.

Book reviews can be written in English but also in other foreign 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.

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

If you have any questions about references or formatting your article, please contact xlinguae@xlinguae.eu.

All submissions should be mailed to spokrivcakova@ukf.sk.

Copyright: It is a condition of publication that authors assign copyright or license the publication rights in their articles, including abstracts, to the Vzdelávanie Don Bosca. This enables us to ensure full copyright protection and to disseminate the article, and of course the Journal, to the widest possible readership in electronic formats as appropriate. Authors are themselves responsible for obtaining permission to reproduce copyright material from other sources.

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.

CONTENTS

Literature

Literature, life, sex and truth, or narratologues in Ronald Sukenick's *Art Brute* (2000) and Howard Wolf's *Library of the Lost* (2006)

JAROSLAV KUŠNÍR... 4

Signs and Meanings in Hawthorne and Melville

ANTON POKRIVČÁK... 14

Psycholinguistics

Cudzí jazyk ako rozširujúca ponuka vo vzdelávaní nadaných žiakov v základnej škole

Foreign languages as extended offer in teaching gifted children at primary schools

EVA FARKAŠOVÁ... 20

Reziliencia a coping v adolescencii

Resilience and coping in adolescence

MARIANNA HUPKOVÁ... 29

Book reviews

Childhood Scoped by Literary Study*Šárka Bubíková et. al.: Literary Childhoods: Growing Up in British and American Literature.*

SILVIA POKRIVČÁKOVÁ ... 36

Two Contributions to Modern Psycholinguistic and Sociolinguistic Studies*Eva Stranovská: Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho štúdia I. - II.*

SILVIA POKRIVČÁKOVÁ ... 37

ABSTRACT

This comparative paper analyzes imagery (especially sexual imagery) and linguistic means that contribute to both authors' rhetoricization of the text as manifested in the above short stories. Rhetoricization is understood as an innovative element that relativizes unitary vision of the world as presented through traditional forms of writing based on mimetic principle. At the same time, the author points out the way Sukenick deals with a relationship between life and art, objectivity and truth by creating an allegorical framework within which these issues are treated. At the same time, the author of this paper emphasizes Sukenick's use of parody of contemporary consumerist culture including academic discourse and theories. Comparing this story with Howard Wolf's, this article also deals with the way Howard Wolf uses a metaphor of sexuality a symbolic expression of creativity and freedom that enable him to deal with his past, present, but also with the problem of physical and cultural and rather diasporic identity.

"Professors should have sex with their students and if they won't they should be fired." (Sukenick 2000: 35). This idea is convincingly supported by famous philosophers arguing that

"Sex is a powerful teaching tool, going back in our tradition to Socrates, and should not remain unexploited because of irrelevant moral concerns of limited energies on the part of professors. The professor's first obligation is to instruct, and excuses regarding time needed for research should cut no ice. The university has changed and demands accountability to the consumers who purchase its services, including especially the services of its teachers[...]Why shouldn't students sleep with professors for grades? This is not a requirement that should be imposed on every student, to be sure, but those who are so inclined should not be denied the opportunity just because of the professor's disinclination. Teaching is a job, after all, even though professors don't like to think of it that way. But look at it from the student's point of view: if you can't learn from your teacher in one way you should be able to learn in another. Many satisfied graduates look back to their faculty affairs as excellent learning experiences. Those professors who insist on leaving their office doors open during student conferences are not granting their clients their complete attention or their full resources[...]erotic affiliation is a good way to increase contact hours with any student[...]once contact is initiated, the student is not likely to be in a position to evaluate the benefits immediately of objectively. However, needless to say, studies should be undertaken to assess outcomes"(Sukenick 2000: 35-36).

A reader can be confused by the above passages wondering if it is my opinion, some philosophers' ideas or a quotation from a literary work. None of these is quite true because the above passages can include all these forms of writing despite the fact that they are really the quotations from contemporary American author Ronald Sukenick's writing (I have deliberately avoided terms such as a short story, a novel, literature, postmodern and many more), or rather what he calls narratologue. Similar ambiguity can be represented by the following visual imagery represented by a map. This map represents a further, symbolic and visual extension of Sukenick's rhetorical and ambiguous writing that symbolically reflects contemporary condition, a connection between the past and present, tradition and modernity, life and art, experience and its verbal representation.

On the map, which is a street map of Prague, the past and history as represented by old churches, the Powder Gate, Old Town Square, and Old Jewish Quarter are juxtaposed to internet café, T-Mobile stores, Mexican, Indian, American, Italian, French, and apparently to a gay café (Café Relax), Christianity (churches of St. Castlus, St.Simon and St. Jude and others) overlaps with Judaism (Jewish Quarter, Maisels' Synagogue), and Hinduism (Govinda). What dominates the map is however, a quill representing writing and, as can be seen, the map is actually a cover of Howard Wolf's book *The Education of Ludwig Fried* which includes three loosely connected (through a character of Ludwig Fried, an American academic of a Czech descent) stories one of which is entitled *Library of the Lost*. The quill symbolically implies writing and perhaps themes Howard Wolf will be dealing with and that are closely connected with not only his, but also Ronald Sukenick's interest in the nature of

writing and the relation between the past and present, life and art. The above symbols as depicted on the map also indicate contemporary condition characterized by globalization (different cultures, sects and movements marketed globally, internet), advanced technology and media (internet), sexual liberation (gay café) and openness, but also commercialism and consumerism (in addition to the above cafés, Sarah Bernhardt café, for example). This is a condition Francois Lyotard refers to as eclecticism. In Lyotard's view,

Eclecticism is the degree zero of contemporary general culture: one listens to reggae, watches a western, eats McDonald's food for lunch and local cuisine for dinner, wears Paris perfume in Tokyo and 'retro' clothes in Hong Kong; knowledge is a matter for TV games. It is easy to find a public for eclectic works" (Lyotard).

Both writers, Ronald Sukenick and Howard Wolf, share a common interest in the above themes, although they are treated with different intensity, but these authors' primary interest is writing and the way it reflects experience, identity, sexuality, a connection between the past and present, life and art, history and present. Despite these themes and the quotations above imply postmodern experience and the vision of the world, these authors have quite avoided the term and their interest in the above themes is expressed in the form reminiscent of what Ronald Sukenick calls "narratologue". In Sukenick's view,

"A narratologue is essentially narrative plus argument. Narratologue differs from dialogue—a term whose critical utility has been re-established by the work of Bakhtin—in that it gives full play to the element of action that is essential to narrative, and action takes time, which is the enemy of abstraction, formalism, and dialectic [...] narrative is a mode of understanding that uniquely is quick enough, mutable enough, and flexible enough to catch the stream of experience, including our experience of the arts [...] Rhetorics is meant here [...] as a kind of ongoing persuasive discourse that, in itself, resembles narrative—agonistic, sophistic, sophisticated, fluid, unpredictable, rhizomatic, affective, inconsistent and even contradictory, improvisational, and provisional in its argument toward contingent resolution that can only be temporary" (Sukenick 200:1).

Sukenick thus seems to understand writing literature at present as a return to rhetorical tradition. This tradition is closely connected to deconstruction, post-structuralist theories and postmodernism. As can be seen from the first passage, rhetoric help a writer undermine mimetic realistic tradition and break the boundaries between literature (art), criticism and philosophy, but also between life, experience and language since art becomes experience through the use of language. It also stimulates experience of creative thinking (philosophical issues and the issues related to the nature of art in the above passage). In both authors' work, the idea of art as experience is not achieved by means of a sophisticated literary critical or philosophical discourse, but through a playful use of these discourses (literature, criticism, philosophy), through emphasizing parody, humor and satire. Both authors have similar aims, but slightly different ways of achieving them despite they both use narratologueic imagination in Sukenick's understanding, that is the imagination produced by a rhetoricization of the text revealing the power of the narrative and language. While Ronald Sukenick uses a playful imagination combining rhetorical and critical arguments with life experience of his characters to parody intellectualized academic discourse and points out a change in nature of contemporary writing, commercialism, and sexuality, Howard Wolf extends Sukenick's themes and style by poetic imagination and interest in the issues of cultural identity, historical guilt, and partly nostalgia over passing of time. As the titles of both stories imply (*Library of the Lost* and *Art Brute*), in both short stories the theme in both of them is related to art, intellectualism and perhaps partly marginality. The characters in these short stories are academic intellectuals struggling with both reality and academic, intellectual and literary discourse. In Sukenick's "narratologue", the main character is Waldo, a name alluding to Ralph Waldo Emerson and the Boston Transcendentalist Romantic tradition that is referred to quite often in the story. Waldo is

"a part-time professor, a part-time high school sub, a part-time researcher, a part-time investigator, a part-time high bartender, a part-time cab driver, a part-time dope dealer[who] found he was already too deconstructed to get it together. A victim of delezions, he considered himself 'rhizomatic', that is, much like a potato. And much like a potato he did nothing to finish his [second]degree (Sukenick 2000:37-38).

Being a "part-timer", rather a loser and the opposite of the American dream, abandoned by his girl friend, unable to pay a rent and find a stable job, Waldo becomes a part-time, temporary, provisional, unstable, parodic dreamer and self-ironic marginal character through a depiction of whom Sukenick exemplifies his narratologuesque imagination. This imagination is developed mostly through a depiction of the relationship between Waldo and a Japanese businesswoman Mieko, a graduate in American literature from one of the Oklahoma Universities, which develops into a final sexual relationship. Sukenick's depiction of this sexual relationship and other "sexualities" (multisexual poetry slam both characters, Waldo and Mieko, attend) enable him to give a parody on contemporary academic discourse, intellectualism, consumerism as well as to ponder on the relationship between life and art.

In Howard Wolf's story *Library of the Lost*, Ludwig Fried is a retiring professor of poetic imagination self-ironically reviving his memories related to his life, teaching and academic career, "virtually emeritus in his own mind, remained puzzled by his own fate as he stood at his office door at midnight a week after the end of the spring term, key in hand, with a possible future, however much of it there might be, still an unlocked mystery. He was, unobserved, the Frank Sinatra of the literary academy, silently crooning his sad song on the cusp of the

wee hours [...] Besides, he had muddled though a life and career, and there was no reason why he, whose namesake and great-uncle had died pistol in hand in the Zbecno uprising, choking, screaming in defiance, should not find the way to combat such a generally benign enemy: retirement [...] If Fried had not become a Distinguished Professor, there was no reason why he should become a self-extinguished one” (Wolf 2006: 9).

Howard Wolf's Ludwig Fried becomes marginal because of both his past (his Jewish origin and the tragedy of the Holocaust of his ancestors) and present. His present marginal position is represented by his gradual displacement from his academic position shortly before retirement (by being offered to teach less important courses such as freshman composition), by his age, by a lack of recognition as a writer, and by his position of a lover without a family. While, however, Sukenick's rhetorical narratologue using Swiftian rhetorical mode (I mean Jonathan Swift, an 18th century Irish author) focuses on a discussion on a nature of art and the connection between experience (life), criticism and art through his depiction of life and erotic experience, Wolf's narratologue extends this line by treating historical reconciliation between the past and present (guilt) related to tragic history (the Holocaust), by expressing a respect for other cultures as well as by his emphasis on memory and imagination. All these themes are not depicted through the use of a serious mode of writing by both authors, but mostly by these authors' use of humor, irony, self-irony, parody, intertextual and metafictional elements. Both authors use the image of sexuality as a powerful means to point out a close connection between life and art, rhetoric and truth, theory and practice, present and the past. Sexuality in both stories implies pleasure and lust but it is associated not only with physical love, but, if we develop a multitude of connotations both authors' short stories imply, also with pleasure related to poetic imagination and creative thinking as an alternative to a chaotic, commercial, consumerist contemporary culture including academic life and culture. This alternative does not represent a distance and separation from reality like in modernist art (art as the opposite and a way out of chaotic reality), but a distance which self-negates, interrogates and constantly relativizes itself by both authors' use of mostly self-irony and self-parody that produce a typical postmodern vision of the world and aesthetics². In Sukenick's short story, or a narratologue, this effect (relativization and rhetoricization of a text) is achieved by his depiction of, as it was mentioned above, a relationship between a part-time academic and his new acquaintance, a Japanese interpreter holding a degree in American literature from the US university, who works for a big Japanese company and through the rhetorical operations (narrative) enabling both a narrator, a character (Waldo, an academic) and Sukenick, the author himself, to achieve a desired, both literal and symbolic effect. The very first quotation from Sukenick's novel is actually a passage from Waldo's letter to the Editor of indefinite journal giving a playful and ironic view on contemporary academic life, sexual affairs between faculty members and students, and on the relationship between theory and practise, stark academism (intellectualism) and life, all presented in a Swiftian ironic mode. This discourse is further extended by a situation in which Waldo calls his academic friend before this academic's committee session that is to decide if one of the academics should be fired for having a sexual affair with a student. Waldo reminds his colleague that he himself married a student whose teacher he was, and that he was also seduced by a French instructor that would finally improve his French. This situation implies not only a realization and literalization of the narrator's (writer's) mode from a *Letter to the Editor* part of which is quoted at the beginning of this article (ironic call for sexual relationships between students and teachers becomes actually reality since in Waldo's colleague's case his colleague's French improved after his having had a longer sexual relationship with his French teacher as Waldo's colleague himself admits), but especially a critique of hypocrisy of academic life both Waldo and Sukenick achieve through the use of rhetoricization of the text. When Waldo reminds his academic friend that he had told him that his French accent improved after a sexual affair during their telephone conversation, this friend replies “*we have to protect our students from exploitation...*” and finally warns Waldo by asking “*Were you counting on teaching here again next semester? [...] We may be old friends but there professional limits*” (Sukenick 2000: 37). Hypocrisy works here as a literal way of escaping truth, the truth of rhetorical argument Waldo's friend is unable to oppose. Literal because since Waldo's friend cannot oppose the argument, he uses power (of his academic position) to threat Waldo. Rhetoric and rhetorical argument thus, if taken symbolically now, can be defeated only by force, that is by different means operating on different principles. This symbolic meaning of Sukenick's postmodern narratologue is further extended by his depiction of Waldo's relationship with Mieko, his Japanese acquaintance, whom he invites to “*multisexual poetry slam*” which turns out to be a parody on radical artistic subversiveness as represented by various counter-cultural artistic and alternative groups that often create art only for the subversiveness sake. This poetry reading, or a multisexual poetry slam

“was sponsored by a self-proclaimed avant-garde literary press called Nude Erections. The first reader declared herself a multisexual, took her clothes off while reading her first poem, and read the next while masturbating with one of her high heeled shoes. She had a neat body so Waldo was surprised to find the performance totally unsexy and besides it made it hard to concentrate on the poetry, which he could only pick up in a snatch here and a snatch there. But it could be considered a form of Art Brute, it struck him, in that it called into question accepted criteria of what was supposed to be good and what bad”(45)[...] Mieko was looking a little confused as she listened to the reader masturbating with her shoe[...] ‘Al hull poems lear?’ She asked after

the reader finished, bowed to the applause, and threw her shoe into the audience[...]' I'd say they're real if she had an orgasm. The test of a real poem is whether it has real effect. She looked like she had an orgasm so I would say they're real poems. 'Please elaborate'. 'Fake poems are useless. Like having a fake orgasm. They may look like real poems but they're imitation poems, they have form but no effect on anyone except possibly the author as a kind of masturbation. But that a poem is real doesn't necessarily mean it's good. A poem, any good art, is good on the same basis that any other intellectual pursuit is good. It illuminates our experience, extends the range of our thought, adds to our knowledge, aligns feeling with reality, amplifies our emotions, movers us to act, etcetera etcetera...'"(Sukenick 45-47).

As can be seen from the passage, multisexual poetry slam becomes a pretext for Sukenick's narratologuesque imagination which is reminiscent of a literary critical discourse on the nature of art, the relationship between reality and its artistic representation and which finally turns out to be a parody on both "subversive" counter cultural art and a theoretical discourse on "breaking boundaries" between high (academic, intellectual) and low (popculture) art. As can be seen in the above passage, Sukenick depicts a total physicality (nakedness, sex, orgasm) to point out inadequacy and perhaps even absurdity of popular means as used in subversive art (nakedness, masturbation during multisexual poetry slam) in its attempt to achieve a shock effect. Reality, or realness as represented by total physicality (sex, orgasm) does not necessarily secure artistic quality and value of an artistic work as Waldo elaborates in the above passage. During the poetry slam, Mieko, as a semi-theoretically trained character, cannot understand the meaning of this art and a well theoretically trained academic Waldo enjoys sexuality and eroticism rather than art and its rhetorical effect during poetry reading. This does not mean a rejection of sexuality of and in art, but rather of uncreative use of subversiveness as expressed through open sexuality and masturbation. On the other hand, Sukenick points out a creative use of rhetorical argument in real life situations to achieve a convincing, artistic and unexpected rhetorical effect by making ordinary (life) situation specific, poetic, and unexpected. While during the poetry slam reality, realness of total sexuality/physicality and subversiveness destroys not traditional literature as desired by the poetry reading performers, but rather art and artistic value and both life and art presented in such a way evoke artificiality rather than naturalness, in different situation in the story art enriches life, becomes part of it as spontaneous and natural. This narrative turn symbolizes a victory of rhetoric, creativity and imagination which is represented by fulfillment of Waldo's sexual desires about Mieko who was originally a distant and inaccessible sexual partner for him and whom he was able to convince naturally, indirectly and creatively, that is through his use of poetic and literary critical language used in ordinary situations and involving Mieko not only in conversion, but also in the final sexual relationship with him. Mieko finally tells Waldo that he has "good opinions" (Sukenick 2000: 47), invites him to her room, and Waldo,

"Instead of explaining, he demonstrated. It began as an exercise in the suttor, but ended as Art Brute because Art Brute takes over and calls everything into question finally, even the suttor, and answers questions, when it answers them, in the most basic language, the language of DNA"(47).³

As it can be seen from this passage, description of sexuality and sexual act is entirely different and much more creative and rhetorically effective than a direct, plain and demonstrative rendering of it during the poetry reading in the passage above. Through this narrative manipulation Sukenick achieves the effect not only of rhetorical but especially of artistic convincingness enriched by erotic imagination implying a symbolic vividness of rhetoric of art that produces artistic truth. As Sukenick argues in the Preface to his short stories,

"We begin to inquire as to the virtue and necessity of fiction to start with, and here again we discover untapped potential that turns on dissolving the misleading opposition of 'fiction' and 'truth'. Fiction is no longer an imitation of the supposedly real, but has a reality in itself whose purpose is to reflect on experience to arrive at truth, however contingent." (3). And he further adds that this artistic truth can be achieved through this rhetorical mode that he uses in this and other stories, or narratologues in the same book:

"[...]if fiction is a way of thinking—as reflection, experimental enactment, rhetoric—its form becomes as potentially various as the forms that thought takes. And if thought is fundamentally a way of deriving conviction from experience, then persuasion [emphasis mine] is clearly a basic form" (Sukenick 2000: 3).

This postmodern, new rhetorical and narratologuesque fiction reflects a new way of thinking and consciousness reflecting the postmodern period influenced by media, image, technology and popular culture and, in Sukenick's view, it stands in opposition to the entertainment art, industry and function (2000: 7), which may be understood as quite opposite to Leslie Fiedler's ideas on high and low culture as expressed in his *Cross the Border—Close that Gap* (1975).

Sex, rhetoric and poetic imagination dominate in Howard Wolf's short story *The Library of the Lost* as well. As it was mentioned above, however, while Sukenick uses his rhetorical discourse to point out post-structuralist issues, the nature of literature and new art, the connection between life, art and truth, consumerism and commercialism of contemporary culture, Wolf's narratologue points out poetic quality of language, its imaginative, creative and erotic potential through the use of which he does not only depict a schliemiel character of an aging professor, but, symbolically, also a connection between the past and present, the idea of a global guilt related to historical atrocities, and a passing of time. In Wolf's short story, main character and narrator Ludwig's

“parents left Prague in 1939 and brought him Staten Island. His first memory was of the Statue of Liberty. He didn’t remember Europe, but he knew he had the faintest trace of an accent when he utter words like “bull-shit” (Wolf 2006:10).

Despite this passage begins as a serious narrative indicating historical past, immigrant experience and Ludwig’s “diasporic” identity, this seriousness and stability are undermined by a juxtaposition of this serious narrative mode and the last word bull-shit implying vernacularism, perhaps even a certain vulgarity that gradually builds a rhetorical effect and narratologuesque imagination. Both serious mode and narrative line is extended by Wolf’s depiction of Ludwig’s nostalgic memories the serious tone of which is, however, weakened and rhetoricized mostly by irony, self-irony, humor, parody, self-parody, metafictional and intertextual elements as can be seen in the following passage in which Ludwig meditates over conference call for papers:

“The bulletin boards were bare. No crazy ‘Call for Papers’ sent disturbing signals through his central nervous system. Few made sense to him, and the ones that did weren’t usually meaningful. And sometimes he misread them. One he had read as ‘Pen Is History.’ Well, it made some kind of sense. After all, Jane Austen had said of men in Persuasion, ‘The pen has been in their hands.’ But where was the article? ‘The Pen is History.’ Otherwise, it was ungrammatical or an error. Then he saw it was, improbably, for him, but not the times, ‘Penis History.’ Gender Study, Feminism, Marxism, Queer Studies, Lacanianism, he couldn’t be sure, but there it was, the penis writ large on the walls of academe” (Wolf 2006:11).

As can be seen in this passage, a nostalgic atmosphere of loneliness is undermined by rhetorical effect including Wolf’s use of sexual imagery, parody, irony, intertextual and metafictional elements, but especially by his puns and Wolf’s play with words and their meaning implying a creative potential of language and its ability to construct not only a rhetorical effect, but especially artistic truth. While the language of theoretical concepts and theories as exemplified by Call for Papers in the above passage evokes a feeling of artificiality (disturbing signals, for example), separateness and uselessness of grand narratives (Lyotard) and theoretical concepts, Ludwig’s further meditation implies naturalness and spontaneity. Naturalness and spontaneity is achieved through both playfulness and rhetoricization of sexuality, especially of the word penis. The expression “Pen is history” can imply the end of traditional, page writing in the age of electronic media, but also, with a certain degree of imagination, an end of naturalness and sexuality (Penis history) in contemporary times which is further extended to a parody of a feminist discourse on patriarchal dominance of men over women (Austen’s statement pen has been in their hands) up to parody of both artificiality and commodification of theories and history (Penis history). Erotic and sexual imagery are used as means of rhetoricization of the text and as a basis for Wolf’s creation of parody of theories and theoretical discourses as well as a means of eroticization of reality. This is opposed to symbolic artificiality of theoretical discourse the effect that is further extended by a poetic and lyrical imagination rendered through Wolf’s use of language. Ludwig is not only an academic, intellectual, and scholar, but also an artist with poetic imagination which manifests itself not only in his narrative voice, but also in narrator’s and Wolf’s poetic language. This can be seen in the following passage:

“On an evening such as this, mid-May, Cole Porter tickling the ivory somewhere, with the days still to lengthen for a month, thoughts of retirement, an ending, of any kind, of anything lovely and enriching, however implicated in things unlovely and deadening, hard heartedness and hardening of the ardent arteries, seemed perverse and untenable. The evening called for music” (Wolf 2006: 15).

This passage depicts Ludwig’s nostalgia over passing of time and aging enriched by poetic imagination, atmosphere and rhythm reminiscent of rhythm of poetry as represented by alliteration (hard, heartedness and hardening) and the repetition of the same consonants (d – deadening, hard heartedness and hardening of the ardent...). Such poeticization of the text does not only show a creative potential of language, but also naturalness of poetic imagination contrasting artificiality of academic language and creative imagination as a symbolic contrast to hypocritical and cruel reality. This poetic imagination is further enhanced by Wolf’s use of intertextual elements (allusions to various American authors) that enable him not to discuss American literary tradition, but especially the way of rendering of reality through language as well as the connection between the past and present. In Wolf’s story, language and writing represent positive force related to imagination, creativity, and spontaneity through which past and cultural identity can be revived and historical reconciliation for atrocities achieved. He thinks of himself as a marginal character mostly not because of his ethnic background and identity, but especially because of his current position of an aging professor, unacknowledged author, a husband without wife, a child without parents and a certainty of cultural belonging. As he argues,

“Unhoused by history, he had lived as an urban nomad, moving from apartment to apartment[...]Nearly orphaned, he hadn’t wanted to marry and risk parentage[...]He was a marginal man who wrote in the margins: where he belonged. He lived in words” (Wolf 2006: 22).

During one of his contemplations, Ludwig asks himself *“Could you turn a tragedy of history into a comedy of language?” (Wolf 2006: 19).* Both passages imply Wolf’s extension of Sukenick’s rhetoricization of the text by a theme of identity, memory and the relationship between the past and present. Both past and present seem to be connected with writing as a symbolic representation of reconciliation with both past, cultural heritage and identity, atrocities of war and a lack of recognition as an academic, writer and artist. In Howard Wolf’s story,

writing may symbolize both Ludwig's and his reconciliation with the cultural and ethnic heritage; vivification and re-construction of the past and personal, family and ethnic history; and a way out of the contemporary consumerist, cruel, and hypocritical reality. A distance from the past and Ludwig's cultural heritage of his Jewish and East European background is thus reconstructed through his fictional reconstruction of the life of his family members (great uncles, aunts, uncles) he was separated from by being born and living in the USA after the Holocaust; and writing represents an alternative world of creativity and imagination as a positive force opposed to cruel contemporary reality. It is a positive force that replaces the emptiness of contemporary life, physical and cultural uprootedness and hypocritical world of the contemporary culture and relationships. Thus it is also the answer to Ludwig's question if the tragedy of history can be replaced by a comedy of language as stated in the above quotation. Wolf's answer seems to be yes—history and tragedy of any kind can be compensated by a creation of distance from both past and present injustice and guilt. This would secure both historical and contemporary reconciliation between descendants of both sufferers and their oppressors. Wolf's Ludwig does not condemn anybody either at present (colleagues, head of his department, administrators and other ambitious academics) or in the past. He is able to create this distance by enjoying freedom of life (as an unmarried single man enjoying sex with his sexual partner, traveling and writing) and by his creative use of imagination through language meant as an ironic quichotesque weapon against artificiality, hypocrisy and injustice. He creates this distance especially through self-irony and self-parody that acquire even a stronger effect since they become a weapon not only against negative past (the Holocaust, war atrocities) and present world, but also against himself. This weapon becomes most effective especially with Wolf's depiction of Ludwig's relationship with his lover, a German girl and a potential academic Gretchen. Gretchen plays a very important role in the story since she accepts Ludwig's game and becomes her physical object of love and a symbolic object of artistic inspiration, imagination, freedom and reconciliation with the past and with the absence of Ludwig's personal, historical and cultural belonging. Both characters are thus able to create distance from negative aspects of history and the present and their acceptance of the gaming-role position at present (helping each other with loneliness, love, academic career and writing) implies the acceptance not only of freedom, but also of relativity, provisionality and temporariness of both existence and collective guilt. Ludwig comments on Gretchen that

"He relieved her national guilt; she offered comfort. It had worked for a few years. She had shored him up when the flame of his life had scorched his roots and singed his creepers. 'Mistress,' he knew wasn't really the right word. She was an advanced graduate student, a Fulbright, who could not bear to hear or utter the word 'Hitler.' Ludwig had helped her with some professional matters at first, and she had been helping him in other ways ever since. He was her practical stylist; she was his burning bush, one of their many private lovers' jokes" (Wolf 2006: 16-17).

And Ludwig's imagination materializes in Gretchen's thinking and voice Ludwig recalls:

"My Ludwig is an unsung hero, an invisible resistance fighter, but I shall sing his praises one day, and the image of his hand, clutching a book, always will be ignited for me against the night of German history. He will burn brightly in me. I shall be his burning bush. Come, light my fire." (Wolf 2006: 17).

Gretchen's view on Ludwig is reminiscent of a cliché heroic ode which turns out to be a parody on heroism both in real life and traditional literature that finally confirms Ludwig's playful imagination, and especially his ability to create a distance from both history and present through the use of self-parodic and self-ironic mode. In Gretchen's imagination, Ludwig seemingly becomes a hero who is, however, "unsung", that is unseen fighter against history and for liberty. The image of a hand echoes other symbol of liberty and freedom, the Statue of Liberty that, however, does not clutch a torch but a book symbolically implying the idea not of political, but of personal and emotional freedom represented by imagination, creativity and writing as a means of creative re-creation of historical memory and an artistic compensation for historical guilt (German history). At the same time, Wolf further develops semantic and connotative potential of language by re-writing the meaning of the image of fire. Fire does not symbolize only purity, freedom and eternity, but seemingly lovers' passion as in traditional love poetry that is, however, transformed into the image of eroticism and sexuality. Ludwig recollects Gretchen's words

"You are my condemned Jew. I will hide and save you. My honey-pot will be your Secret Annexe, and they will not find you. Open the bookcase. Come to me. Come into me. Come...now" (Wolf 2006: 17).

This passage following the previous one extends sentimentality and idealism of love by sentimentality associated with compassion and understanding related to persecution of Jews during the Holocaust. In this passage, Gretchen becomes seemingly a cliché German savior of Jews the position of which is, however, undermined by Wolf's use of parodic and self-ironic tone. Gretchen thus finally does not become an ideal savior of the oppressed, but a self-parodic savior of Ludwig's sexuality as indicated by an image of bush. Bush does not represent an ideal love, but rather a sexual relationship and freedom as can be seen in the last passage above (bush implying a female sexual organ rather than platonic and ideal love). This relationship and Gretchen's body implying sexual freedom and, symbolically, writing meant symbolically as creative freedom compensate for both past and contemporary condition and injustice of any kind. Playfulness, irony, self-irony and self-parody

enhancing this idea (sexuality and writing as a symbolic expression of freedom, creativity and imagination) becomes most playful and effective in final scene of this story describing a sexual act:

“I have something special for my Ludwig tonight,” she said, pressing him close.

“Let’s use the good book,” she said pointing to the hefty Oxford English Dictionary that lay open. She would place it under the lower arch of her back and rise up to him on top of it, a pedestal of pleasure. Flesh would meet words. Words would meet flesh. The roots of words would mingle with her silky tendrils. Eros and etymology at one[...]

‘My resistance fighter needs to be ignited. Take me on ‘flame,’ baby, light my fire.’

‘You’ll stay by my side, won’t you?’ he asked.

‘Here I am, your blue angel.’

‘Will we go down together?’

‘Now, my Rilke, our two solitudes will light up this text and all the books that we love. Text? Sex? Yes?’

‘Ja....’”(Wolf 2006: 30).

In this passage, both characters, Gretchen and Ludwig, accept their provisional position in both history and present and are able to create an alternative to history and the past by creating game roles that enable them to find an alternative position by their ability to create a distance and through their appreciation of sexuality and writing enhancing this distance. Like in Sukenick’s story, writing does not become separate from, but a part of life when used creatively and self-ironically, and sex does not become a symbolic expression of a routine life at present, but rather of vital force stimulating imagination and freedom. In the above passage, not only the connection between sex and writing is parodically literalized, but this self-parody and self-irony creates another alternative space, this time to contemporary consumerist and popular culture since the narrator uses the words reminiscent of clichéic words and phrasing from popular songs and poems (*Take me on ‘flame,’ baby, light my fire.*) and advertisement slogans (*Eros and etymology at one*) but, at the same time, he undermines their clichéic status by the use of ironic, self-ironic, parodic and self-parodic modes. While contemporary culture as represented by commercialism and commodification (through institutionalization) of theories seems to be artificial and deprived of its naturalness, lyricism and erotic imagery contribute to both eroticization and naturalness (through poeticization) of art in this short story. By naturalness I do not mean a graphic and mimetic representation of reality, but a poetic use of natural (sometimes vernacular) language and its semantic and connotative potential as used in literature. Thus with this rhetorical effect achieved through a connection of lyricism (poeticization), eroticism and linguistic playfulness, Wolf emphasizes naturalness as both ethical and artistic category. Naturalness and spontaneity as both ethical and aesthetic category contributes to the creation of a rhetorical effect in the story. As ethical category, they emphasize creativity and playfulness of literary imagination that stands in opposition and represent an alternative to contemporary consumerist and hypocritical world and to negative aspects of history (the Holocaust; war crimes); they revive a memory of the past, Ludwig’s personal and family history that enable him to re-discover and reconcile with his diasporic identity; and they help Ludwig to reconcile not only with his diasporic, but also personal identity and the problems related to it such as ageing, sexuality, and his dilemma to decide between the single or marriage life.⁴ As an aesthetic category, they emphasize a connotative and creative potential of language, different modes and tropes such as humor, parody and irony that represent a new, playful mode of writing and approach to reality close to postmodern vision of the world relativizing all “grand narratives” (Lyotard), established orders, and unitary, authoritarian vision of the world. These means and modes contribute to the creation of a rhetoricization effect. By rhetoricization I mean Wolf’s emphasis on creative potential of language as described above that draws reader’s attention to its working through the strategy of which a reader can realize its working, working of a language that is different from the principles of working on which physical reality is based. While in Sukenick’s text a rhetorical effect is extended to a literary critical and theoretical discourse in a form of his Swiftian ironic narratologue, in Wolf’s short story rhetoricization strategy points out spontaneity, playfulness, and naturalness not only as an aesthetic, but also as ethical category as described above and because it also expresses a non-unitary but rather relativistic, emphatic and apprehensive approach to life.

Conclusion

In their short stories, both authors, Ronald Sukenick and Howard Wolf, depict characters reminiscent of ageing intellectuals (university teachers) who struggle with hypocritical reality, sexuality, identity, language and its possibilities to express their experience and identity. In both short stories, sexuality is used as a metaphor through the use of which both authors rhetoricize their texts and deal with the relationship between life and language, art and life, creative and uncreative use of language. Waldo’s seduction of a Japanese woman through persuasion through the creative use of language symbolically emphasizes the power of language and its creative use that is contrasted with its uncreative use as represented by the multicultural poetry slam in the story as well as, symbolically, by this underground culture that had already become clichéic. This creates a rhetorical effect

that is further emphasized by the narrator's narratologuesque and thus metafictional comments that enable Sukenick to deal with the linguistic representation of reality the idea of truthfulness in arts and life. In Sukenick's view then, truth cannot be secured by graphic or mimetic representation of reality as expressed in traditional, realistic works since art works on different principles than real life and Sukenick further emphasizes, through the use of his narratologuesque narrative, a difference between "life" and artistic truth and experience. In addition, Sukenick's short story gives a parody on consumerism, academic life, intellectualism and commodification of theoretical discourse. Howard Wolf uses a metaphor of sexuality a symbolic expression of creativity and freedom that enable him to deal with his past, present, but also with the problem of physical and cultural and rather diasporic identity. Wolf creates a rhetorical effect that enhances postmodernist relativistic position and the vision of the world, which is achieved through his use of his "linguistic playfulness", irony, and parody creating a distance from any authoritarian and unitary position. Both characters, Ludwig and his German lover, Gretchen, symbolically represent a distance from the past and present and an alternative space to both. Ludwig realizes the impossibility to change both his personal and diasporic identity and Gretchen the impossibility to change the historical situation and atrocities of her nation (the Holocaust) to which writing, creative thinking and imagination create an alternative space. Sex between them is meant as the expression of freedom that can liberate them from social constraints (marriage), contemporary consumerist culture and hypocrisy as well as from the historical injustice and guilt. At the same time, Wolf's story becomes also a parody on artificiality of academic commodification of theories to which creative writing seems to create an alternative.

Notes

¹ Although Howard Wolf is not widely recognized international author, he has published many works of fiction, autobiography, critical articles and essays in which he deals not only with the problem of writing, but also with historical memory, past, formation of identity and the position of a writer in the contemporary world. In his fiction these themes materialize through his creative, playful and stylistically perfect use of language expressing his parodic, ironic and humorous approach to the world, history and even serious matters such as war and the Holocaust. His writing, on the one hand, echoes Jewish identity and such parodic mode as expressed in Philip Roth's *Portnoy's Complaint* but, on the other hand, the poetic quality and lyricism of his work seem to be close to Paul Auster's and partly Ronald Sukenick's poetic imagination, although his work echoes their styles from a distance since his work remains unique and original because of the creative treatment of language, sexuality, art, identity and historical memory. Howard Wolf is a Professor Emeritus of English teaching Short Fiction, American Writers, British Writers, Literary Journalism, Autobiography at the State University of New York in Buffalo, NY, USA. He is a grandson of Czech and Lithuanian immigrants, son of a rural Pennsylvania born mother and Lower East Side Manhattan Father, born in Bronx, USA in 1936. Howard Wolf has published more than 175 literary and cultural essays, short stories, poems and social commentaries. He is a distinguished member of the PEN International (American Centre) and has been a fellow of both, the Macdowell Colony and the Virginia Centre for the Arts. He has written

Forgive the Father: A Memoir of Changing Generations (memoir, 1978)

A Version of Home: Letters from the World (essays, 1992)

This is India : Recording Reality Itself (travel writing, 1992)

Life at the Top of the Bottom: A Tableau of Provincial Life in America (essays, 1993)

The Autobiographical Impulse in America: The Education of a Teacher (essays, 1993)

Broadway Serenade (novel, 1996)

The Education of Ludwig Fried (stories, 2006)

Poetry:

Upper Manhattan: A Family Album (poems, 1990)

Co-authoring (with Roger Porter):

Voice within: Reading and Writing Autobiography (1973);

Works in Progress:

Excavations of Loss: Site-Seeing in the Diaspora (travel);

Exiles by Starlight (stories)

² self-parody and self-irony create a relativistic approach to the world since these positions negate any unitary, clear and authoritarian approach to the world and, at the same time, express apprehensiveness for the other and different (identity, culture, position, view or approach to the world)

³ In this passage, Art Brute implies a self-taught, outsider, but also amateur or naïve, and alternative art, the term originated in France and known from Jean Dubuffet's and other practitioners. The word *suttor* in the passage is an imitation of Mieko's distorted English pronunciation and means, according to her explanation (earlier in the story) a nuance of meaning

⁴ Not only in his fictional writing, but also in many of his essays and works, Howard Wolf speaks about creative writing as a means of both re-creation of the past, memory and family history and as a way of creative (literary) reconciliation with both present and the past. In his speech *Jewish-American Writing and Identity: Out of the Diaspora* presented at US Embassy in Tel Aviv, Israel on March 6th, 2007, he argues that “At the end of the day, a writer’s voice is the most important tool he or she possesses. This voice is where the integration of biology, self, and culture takes place. This voice can be modulated in various ways, but it can not be altered in a fundamental way without falsifying the writer’s integrity[...]I am no Faulkner, but my words are my own, even as they bear the inflection of other voices. Even if my final resting place should be Israel, as well it might be, it can not be my literary homeland. I have been somewhat of an exile in America, and I would be somewhat of an exile in Israel. This is not a unique history, but it’s mine”(Wolf 2007:11-12).

Bibliography

- ADAMS, T. D. "Obscuring the Muse: The Mock-Autobiographies of Ronald Sukenick" In *Critique* (Atlanta), Vol. 20, No. 1, 1978.
- ANDERSON, W., T. *The Truth about the Truth (New Consciousness Reader)*. New York: Tarcher, 1995.
- ASHLEY, R. - WALKER, R. B. J. "Speaking the Language of Exile." *International Studies Quarterly*, Vol. 34, 1990, No 3, pp. 259-68.
- BAUMAN, Z. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- BELLAMY, J. D. "Imagination and Perception" (interview). In *The New Fiction: Interviews with Innovative American Writers*, Urbana, University of Illinois Press, 1974.
- BENHABIB, S. "Feminism and Postmodernism" In *Feminism Contentions: A Philosophical Exchange*. New York: Routledge, 2000.
- BERTENS, H. *The Idea of the Postmodern: A History*. London: Routledge, 1995.
- BIELSKIS, A. *Towards a Postmodern Understanding of the Political: From Genealogy to Hermeneutics*. Palgrave Macmillan, 2005.
- BRASS, T. *Peasants, Populism and Postmodernism*. London: Cass, 2000.
- BUTLER, J. "Contingent Foundations". In *Feminist Contentions: A Philosophical Exchange*. New York: Routledge, 1995.
- CALLINICOS, A. *Against Postmodernism: A Marxist Critique*. Cambridge: Polity, 1999.
- CHEUSE, A. "Way Out West: The Exploratory Fiction of Ronald Sukenick" In *Itinerary Criticism 7*. Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University Press, 1978.
- DOWNING, C. L. *How Postmodernism Serves (My) Faith*. Downers Grove, IL: IVP Academic, 2006.
- FARRELL, J. "Paranoia and Postmodernism," the epilogue to *Paranoia and Modernity: Cervantes to Rousseau*. Cornell UP, 2006, pp. 309-327.
- FIEDLER, L. Cross the Border - Close that Gap. In: (ed.) Marcus Cunliffe: *Post-Modernism. American Literature Since 1900*. London, 1975, pp. 344-366.
- FRIEDMAN, M. J. "Reading Out " In *Fiction International 1*. Canton, New York, Fall 1973.
- GIDDENS, A. *Modernity and Self Identity*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- GOULIMARI, P. (ed.) *Postmodernism. What Moment?* Manchester: Manchester University Press, 2007.
- GREBOWICZ, M. (ed.). *Gender After Lyotard*. NY: Suny Press, 2007.
- GREER, R. C. *Mapping Postmodernism*. IL: Intervarsity Press, 2003.
- GROOTHUIS, D. *Truth Decay*. Downers Grove, Illinois: InterVarsity Press, 2000.
- KIRBY, A. *Digimodernism*. New York: Continuum, 2009.
- KLINKOWITZ, J. - SUKENICK, R. "Getting Real: Making It (Up) with Ronald Sukenick" In *Chicago Review*, Winter 1972.
- KLINKOWITZ, J. -SUKENICK, R. "Persuasive Account: Working It Out with Ronald Sukenick." In *Seeing Castaneda*, New York, Putnam, 1976.
- KUTNIK, J. *The Novel as Performance: The Fiction of Ronald Sukenick and Raymond Federman*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1986.
- LASH, S. *The sociology of postmodernism*. London, Routledge, 1990.
- LYOTARD, J.-F. "Scriptures: Diffracted Traces." In: *Theory, Culture and Society*, 2004, Vol. 21, 1.
- LYOTARD, J.-F. "Anamnesis: Of the Visible." In: *Theory, Culture and Society*, 2004, Vol. 21, 1.
- LYOTARD, J. F. "Eclecticism is the degree zero..." *The Columbia World of Quotations*. Columbia University Press, 2006.
- MAGLIOLA, R. *Derrida on the Mend*. Lafayette: Purdue University Press, 1984.
- MURPHY, N. *Anglo-American Postmodernity: Philosophical Perspectives on Science, Religion, and Ethics*. Westview Press, 1997.

- NOEL, D. "Tales of Fictive Power: Dreaming and Imagining in Ronald Sukenick's Postmodern Fiction" In *Boundary 2*, Binghamton: New York, Fall 1976.
- PANGLE, T. L. *The Ennobling of Democracy: The Challenge of the Postmodern Age*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1991.
- PARK, J. Y. (ed.) *Buddhisms and Deconstructions*. Lanham: Rowland & Littlefield, 2006.
- POKRIVČÁK, A. – POKRIVČÁKOVÁ, S. *Understanding Literature*. Brno: MSD, 2006.
- POKRIVČÁK, A. *Americká imaginácia: Pohľady na klasickú americkú literatúru*. Nitra : UKF, 2005.
- POKRIVČÁK, A. *Literatúra a bytie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 1997.
- SUKENICK, R. *Up*. New York: Dial Press, 1968.
- SUKENICK, R. *Out*. Chicago: Swallow Press, 1973.
- SUKENICK, R. 98.6. New York: Fiction Collective, 1975.
- SUKENICK, R. *Long Talking Bad Conditions Blues*. New York: Fiction Collective, 1979.
- SUKENICK, R. *Blown Away*. Los Angeles: Sun and Moon Press, 1986.
- SUKENICK, R. *Doggy Bag*. Boulder: Colorado, Black Ice, 1994.
- SUKENICK, R. *Mosaic Man*. Normal, Illinois: FC2, 1999.
- SUKENICK, R. *Wallace Stevens: Musing the Obscure*. New York: New York University Press, 1967.
- SUKENICK, R. *In Form: Digressions Towards a Study of Composition*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1985.
- SUKENICK, R. *Down and In: Life in the Underground*. New York: Morrow, 1987.
- SUKENICK, R. *Narralogues: Truth in Fiction*. Albany: State University of New York, 2000.
- SUKENICK, R. - CURTIS W. (eds.). *In the Slipstream: An FC2 Reader*. Normal, Illinois: FC2, 1999.
- WOLF, H. *Jewish-American Writing and Identity: Out of the Diaspora*. Speech delivered at US Embassy in Tel Aviv, Israel, on March 6th, 2007.
- WOLF, H. R. *The Education of Ludwig Fried*. Chandigarh, India: Atma Ram&Sons, 2006.
- WOODS, Tim, *Beginning Postmodernism*, Manchester: Manchester University Press, 1999.

Address:

Doc. PhDr. Jaroslav Kušnír, PhD.
Katedra anglického jazyka a literatúry
Fakulty humanitných a prírodných vied
Prešovskej university
17.novembra 1
081 16 Prešov, Slovakia.
(Tel.)051-7570232
E-mail: jkusnir@fhpv.unipo.sk

This essay is a part of a research project **VEGA 1-0889-09** sponsored by the Ministry of Education of the Slovak Republic.

ABSTRACT

Hawthorne's and Melville's work reveals a deep ontological anxiety. They were writers who displayed both a great intensity of feeling for this world and an obsession with what transcends it. Their works are manifestations of a conflict between the experience and expression, an implicit sense and an explicit form, a sensed transcendental world and its closeness to a perceiving human mind, life and death. The conflict is expressed through a peculiar use of allegory and causes a deep existential trauma. The writers' handling of signs is compared with the postmodern turn to the ontological dominant as occurring in current literary studies.

The most recent significant discussion of the semiotic nature of literary meaning has occurred during the period loosely referred to as *postmodernism*. The discussion was initiated by various kinds of post-structural discourses responding to an excessive preoccupation with objectivity, universal truth, as well as to other modernist claims. In this article I will take a brief look at two writers for whom signs played equally important role, and then compare their handling of allegory, as a primary device they used in their works, with the present, postmodern understanding of signifying processes.

The Colonial Period occupies a significant place in the history of American civilisation because its standards significantly contributed to the formation of what was referred to as American national traits. The first bearers of these traits were Puritans with their unique blend of religion, ethics and metaphysics that made them constantly search for the signs of the transcendent, divine world.¹ One of the most important authors who put the theme of Puritanism under the most intensive artistic scrutiny of all American writers was Nathaniel Hawthorne who recognised the importance of signs for Puritans as fundamental compositional parts of their construction of reality. Moreover, signs became a kind of prism through which the writer himself saw the world, which was causing him great intellectual², aesthetic and religious sufferings.³

To overcome the generic, structural conflict of allegory⁴, to attribute the empty material signifiers with a profound meaning has become the substance of Hawthorne's artistic principle, of his "tropological suffering", causing on one hand deep doubts about his artistic powers, and on the other one making the portrayed characters (as result of these doubts) more truthful in their power of representation. This is made possible by his peculiar handling of the power of signs – in which the proximity of the material to the ideal does not result in servitude of the former to the latter, as one would expect from a traditionally understood allegorical imagination, but in the origin, at least in Hawthorne's skilful handling, of a "full-fledged" existential situation, which hangs over most of his characters. There are some which are really unforgettable, evoking readers' interest and sympathy, despite the fact that they are in fact allegories, not undergoing significant changes during the course of the story (the most famous one being undoubtedly Hester Prynne from *The Scarlet Letter*). They seem to become powerful because they become allegorical, for allegory here, in addition to its semiotic structuring of meaning, also "enacts a wish that determines its progress".⁵ The wish, distance, loss, lack – these are features which have power to inscribe existential trauma, anxiety, tragedy.

A good example of a skilful handling of the allegory's existential and ontological dimensions can be found in Hawthorne's masterpiece - *The Scarlet Letter*. While in the short stories he capitalises on the representational force of just a few allegorical images, the novel is much more complex, supporting the primary semiotic nature of the characters (Hester Prynne, Arthur Dimmesdale and Roger Chillingworth) with other signs. Thus in addition to the letter "A" as a primary emblematic image of the story, Hawthorne, as Ruland and Bradbury put it,

¹ For more on Puritans' understanding of the role of signs in everyday life, see P. Miller, *The New England Mind: From Colony to Province* (Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 1993).

² *Ibid.*, p. 58

³ See B. Christophersen's "Agnostic Tensions in Hawthorne's Short Stories", *American Literature* 72, no. 3 (2000), especially page 597.

⁴ J. Fineman, "The Structure of Allegorical Desire", in *Allegory and Representation*, ed. S. Greenblatt (Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1981), 34.

⁵ Fineman, 26.

"introduces other colourful emblems: beside the scaffold are both the prison, 'the black flower of civilized society,' and the wild rosebush, a 'sweet moral blossom' betokening 'the deep heart of Nature'"⁶. They provide the story with a structure and introduce its three main orders: the natural, moral, and symbolic one.⁷ As Waggoner further has it,

*[t]he cemetery, the prison, and the rose, with their associated values and the extensions of suggestion given them by the image patterns that intersect them, as the ugliest weeds are later discovered growing out of graves, suggest a symbolic pattern within which nearly everything that is important in the novel may be placed.*⁸

Paradoxically, by increasing the allegorical level of the novel, Hawthorne also gives his protagonists a more human dimension, investing them with natural and human concerns.

As mentioned above, Hawthorne's "tropological suffering" is strongest in some of his short stories. The most illustrative in this sense would be the short story entitled "The Minister's Black Veil" in which he has Reverend Hooper covers his face by a black veil - suddenly, without any rational reason and for the rest of his life. Here Hawthorne capitalises on the allegory's duality (its "structure of differential oppositions") - to explain and hide, to promise and, at the same time, to doubt. The strength of the figure is the strength of the convention; on the face of a woman the veil is a usual thing, something we expect women to put on in certain life situations (sign of grief, wedding, religious veil or a veil as an expression of fashion). However, the fact that the veil covers a man's face immediately brings mystery, strangeness, bizarreness, uniqueness, tension.

The short story is a perfect example of the Hawthorne's struggle to invest events and things with meanings, to say something fundamental about our being here on Earth and our relation to the transcendence. By putting a black veil on the protagonist, he struggles to point out "the other" which we will have to face after being freed from the "prison-house" of our finitude. The veil is a material sign of the materiality of our life - full of sin and sorrow, of its duality which can be overcome only after the unification with the absolute.

Hawthorne was not the only nineteenth century American writer who was troubled by existential anxieties. Allegorical imagination may be found in some works of Herman Melville as well (no doubt that the two were close friends). Melville is usually referred to as an author of the first great American novel - *Moby Dick*. Since the novel is very complex and extraordinary on several levels - compositional, thematic, tropological as well as cultural, I will concentrate only on showing how the interpenetration of the above aspects produced a peculiarly strong semiotic and thus ontological accent.

Looking at the novel's composition, one can immediately see its connection to the subject-matter, which is extensive and multifaceted. According to W. E. Bezanson, it is the whaling through which the reader is provided with depictions of the natural world, historical world, whaling artefacts, techniques, and social organisation on the ship.⁹ The uniqueness of *Moby Dick* lies in the fact that all this provides space not only for adventurous passages, descriptions of nature, scientific characteristics and classifications of whales, as one could expect, but for a deep philosophical meditations about the "sense of life" as well. Like Hawthorne, Melville is also capable of investing the "material" with a more profound meaning, which gives the novel its monumentality and a universal sense.

The story is related by a narrator who, in addition to being an "omnipresent consciousness", is also a relatively insignificant character participating in it. His famous first sentence ("Call me Ishmael") evokes in readers not only the sense of curiosity and relativity, but gives the events almost a mythical air - an appropriate setting for monomaniacal captain Ahab. While Ishmael links all the events, Ahab is their centre, drawing, accelerating and breaking them. His obsessive and irrational acts are resisted only by the first mate Starbuck who views whaling not as a means of satisfying his revenge or other highly personal motives, but rather as longing for economic profit:

But what's this long face about, Mr. Starbuck; wilt thou not chase the white whale? Art not game for Moby Dick?"

*"I am game for his crooked jaw, and for the jaws of Death too, Captain Ahab, if it fairly comes in the way of the business we follow; but I came here to hunt whales, not my commander's vengeance. How many barrels will thy vengeance yield thee even if thou gettest it, Captain Ahab? it will not fetch thee much in our Nantucket market."*¹⁰

However, this relationship is not just a struggle of two different personalities, but a symbolic conflict of two different natures within the human ego - a dark irrationality constantly resisting its rational counterpart. It is also a struggle against human weakness if compared to the forces of nature, universe, a struggle of finitude with

⁶ R. Ruland and M. Bradbury, *From Puritanism to Postmodernism*, (New York: Penguin Books, 1992), 145 - 146.

⁷ H.H. Waggoner, "Three Orders: Natural, Moral, and Symbolic", in *The Scarlet Letter*, ed. Gross, S. et al. (New York and London: W. W. Norton & Company, 1988), 315.

⁸ *Ibid.*, 316.

⁹ W. Bezanson, *Moby-Dick: Work of Art*, in *Moby Dick: A Norton Critical Edition*, ed. H. Hayford and H. Parker, (New York: W. W. Norton & Company, INC., 1967), 652 - 653.

¹⁰ H. Melville, *Moby Dick*, in *Moby Dick: A Norton Critical Edition*, ed. H. Hayford and H. Parker (New York: W. W. Norton & Company, INC., 1967), 142.

infinitude, a need to overcome walls entrapping humanity: *“To me, the white whale is that wall, shoved near to me. Sometimes I think there’s naught beyond. But ‘tis enough.”*¹¹ Like Hawthorne’s veil, Melville’s whale also stands between this world and infinity – being a material wall (inflicting death on Ahab trying to overcome it) as well as allegorical – a wall standing on the way to the fullness of sense. Ahab does not understand the allegorical nature of that “whale”; he identifies it with the evil, the signifier with the signified. His inability to discriminate was emphasised by Starbuck: “Vengeance on a dumb brute!” cried Starbuck, “that simply smote thee from blindest instinct! Madness! To be enraged with a dumb thing, Captain Ahab, seems blasphemous.”¹² Starbuck’s reproach is an attack against the tropological nature of imagination, an unmasking, literally laying bare Ahab’s metaphysical efforts. As Hooper’s black veil, the whale also points to the necessity of human reliance on the hopeless materiality, a Kantian entrapment in senses, but without hope coming from his „starry heaven“. Moby Dick may thus also be read as an allegory of the mental state Melville found himself in 1851 when he felt as a prisoner whose the only hope was to penetrate the strangling materiality. He wanted to find something else beyond this materiality, worrying, at the same time, that he may find nothing there, that the mystery is only our wish, as he put it in the letter to his good friend Nathaniel Hawthorne: “We incline to think that the Problem of the Universe is like the Freemason’s mighty secret, so terrible to all children. It turns out, at last, to consist in a triangle, a mallet, and an apron, -- nothing more!”¹³ It is the matter which stands on the way to absolute knowledge. However, if the absolute is materialized, it will kill us, as Ahab was killed by Moby Dick.¹⁴ Ahab may, however, be looked at as a symbol of devil, a revolting Lucifer (*Talk not to me of blasphemy; I’d strike the sun if it insulted me.*¹⁵), or a man facing unchangeable laws, divine and fatal ones.

*What is it, what nameless, inscrutable, unearthly thing is it; what cozening, hidden lord and master, and cruel, remorseless emperor commands me; that against all natural lovings and longings, I so keep pushing, and crowding, and jamming myself on all the time; recklessly making me ready to do what in my own proper, natural heart, I durst not so much as dare? Is Ahab, Ahab? Is it I, God, or who, that lifts this arm?”*¹⁶

Despite Ahab’s dominance, some critics consider Ishmael to be the protagonist of the novel. Undoubtedly, Ishmael is the character who displays closest affinity to Ahab – like Ahab, he has not set out on the trip out of economic, existential reasons:

*“Whenever I find myself growing grim about the mouth; whenever it is a damp, drizzly November in my soul; whenever I find myself involuntarily pausing before coffin warehouses, and bringing up the rear of every funeral I meet; and especially whenever my hypos get such an upper hand of me, that it requires a strong moral principle to prevent me from deliberately stepping into the street, and methodically knocking people’s hats off – then, I account it high time to get to sea as soon as I can. This is my substitute for pistol and ball. With a philosophical flourish Cato throws himself upon his sword; I quietly take to the ship.”*¹⁷

There is, however, a key difference between Ahab and Ishmael; it lies in the word “quietly”. While Ahab’s internal hell struggles to get outside and draws to doom the whole crew, Ishmael manages to subdue it, in spite of the fact that it is no less fiery. Sedgwick maintains that while Ahab is a Shakespearean type of tragic hero (struggling with outward forces as well as being affected with an agonising conflict with his own self), Ishmael inclines to a Dantesque hero who learns from each incident¹⁸. Naturally, the effect of *Moby Dick* is not Dantesque, but a tragically Melvillean one.

The novel’s basic conflict is strengthened by a web of other symbolic and allegorical¹⁹ meanings - nature as symbol of God (its ubiquity and omnipotence), white whale as Jesus Christ (its white colour as well as 3-day long final chase), crew as humankind, and by many biblical allusions.²⁰ The biblical Ahab, for example, was an Israeli king who allowed the cult of a pagan God Baal. Because of his deeds, Prophet Elijah warned him that he would die and his blood would be licked by dogs. The biblical Ishmael was the son of Abraham and Hagar - a servant to Abraham’s wife Sarah. After the birth of Isaac Abraham, under the impulse of his wife Sarah, sent away Ishmael who thus became a prototype of an outcast (Melville’s Ishmael leaves the civilisation for a wilderness of the ocean). Important are also allusions connected with Elijah (in *Moby Dick* he warns Ishmael not to go on the whaling trip) as well as Rachel. In addition to biblical symbology, the ship’s name comes from the name of an Indian tribe of Pequods whose members were in 1637 murdered by American Puritans.

¹¹ Ibid., 144.

¹² Ibid., 144.

¹³ Letter to Nathaniel Hawthorne, [April 16?] 1851, <http://www.melville.org/letter2.htm>

¹⁴ See W. Thorp, “Melville’s Quest for the Ultimate”, in H. Hayford and H. Parker, 635.

¹⁵ Hayford, H. and Parker, H., 444 – 445.

¹⁶ H. Hayford and H. Parker, 488

¹⁷ H. Hayford and H. Parker, 12

¹⁸ See W. E. Sedgwick, *Ishmael vs. Ahab*, in H. Hayford and H. Parker, 642.

¹⁹ For the difference between symbol and allegory, see my essay *Ontologické aspekty alegórie a symbolu*. In: *Textové podoby postmoderny (Vizuálna poézia, próza, dráma)*. Výskumné materiály č. 44. ULUK Vysokej školy pedagogickej 1996, s. 35-48.

²⁰ American Literary Traditions (Bass) - Moby-Dick Hypertext Projects - Project Titles and Branching Themes <http://www.georgetown.edu/faculty/bassr/Mdtitles.htm#religion>.

The symbology of names as well as many other biblical and non-biblical allusions occurring in the whole novel point to an inescapable tragic end of Ahab's adventure. In spite of clear symbols, the Pequod continues to sail towards its doom. In spite of limitations and weaknesses, people continue in their vain struggle with forces of the absolute – this is one of the possible readings of Melville's tragedy.

Metaphysical motives are not limited, however, only to Melville's greatest work, *Moby Dick*. One can find them, even in a more compressed form, also in his famous short story "Bartleby the Scrivener", set in New York's Wall Street – a symbol of American commercial life. The story is told by a New York lawyer who employs scriveners to copy his legal documents. One of such law-copyists is a "pallidly neat, pitiably respectable, incurably forlorn" Bartleby who, after some time, starts refusing to obey his employer's commands – with a polite, but nevertheless decisive, expression "I would prefer not to." The lawyer first responds to Bartleby's resistance with surprise, then tries to understand his motives, only to end up, finally, with a conviction that Bartleby is insane. After futile efforts, the lawyer is even forced to change his office, leaving Bartleby alone in the old one. Later on, the reader finds out that Bartleby had to be put in prison where he dies.

Like *Moby Dick*, also "Bartleby" could be seen as an expression of Melville's spiritual state in the 1850s (the short story was published in 1853). For the writer it was time when he could no longer continue writing successful adventurous novels and his new, more demanding works, had to face almost total refusal of critics. Melville stopped communicating with the world around him and died in loneliness. The loss of communication is what dooms Bartleby as well. It is made more dreadful by the fact that the reader never learns the reason of Bartleby's total resistance. The whole short story thus becomes a search for the explanation of Bartleby's existential situation, ending by a suggestively enigmatic statement: "O Bartleby! O humanity!"

The meaning of this "outcry" is not provided (it cannot be), because it is again hidden beyond a wall. The wall in this short story occurs not only in the name of the street (Wall Street), but outside the lawyer's office, in the office (Bartleby is separated from his colleagues by a glass wall), and, naturally, in the prison. Bartleby spent almost all of his life by looking at an empty wall, being silent and rejecting communication with others. "The wall, with its deathlike character, completely engages Bartleby. Whether "free" or imprisoned he has no concern for anything but the omnipresent and impenetrable wall."²¹ It is a wall which separates, a wall between an individual and society, the material and the spiritual, life and death. Bartleby is not able to overcome it, because he cannot understand that a wall does not only separate, but connects as well. Absolute existential effect of this short story, however, lies in Bartleby's unwillingness to understand it: total inability to communicate makes him lose his humanity, brings him to the sphere of material things - non-transparent, unexplainable, existing without any relation to the surrounding. While for things such state is natural, with regard to man it becomes abnormal, evoking confusion, pity, as well as total rejection and murderous impulses, arising from the fact that such man disrupts basic communal principles.

Except for metaphysical leanings, Bartleby's position thematises cardinal ethical problems as well. Searching for their parallels in American literature, one cannot avoid, again, comparing the short story with some Hawthorne's works (for example "Young Goodman Brown", "The Minister's Black Veil") or the position of Thoreau, depicted in his novel *Walden*. H. Bruce Franklin has summarised the ethical problems in "Bartleby" in the following way:

*"There are essentially three ethics available to man--action in and of the world, action in the world for other-worldly reasons, and non-action, that is, withdrawal from the world. We might call the extreme of the first the ethic of Wall Street, the extreme of the second the ethic of Christ, and the extreme of the third the ethic of some Eastern monks. Wall Street's ethic seeks the world as an end; Christ's ethic prescribes certain behavior in this world to get to a better world; the Eastern monks' ethic seeks to escape all worlds. Bartleby is a world in which these three ethics directly confront one another."*²²

This confrontation engenders an ontological trauma, an effort of an individual to "annul" his/her self in a way which is exceptional as well as "irritating" in the world literature.

Stressing the ontological side of meaning in their works, Hawthorne and Melville may be said to have "foreseen" a systematic examination of the ontological dimension of semiotic processes which became prominent in the second half of the twentieth century, mainly as a result of a growing scepticism towards the epistemological project of modernism and a turn to postmodernism, which is often characterized in terms of a shift from epistemological to an ontological dominant. It has to be said, however, that the essence of this "ontological turn" slightly differs from the meanings Hawthorne and Melville tried to convey. It seems that the ontology which emerged in the twentieth century is different from its previous manifestations because it is a non-essentialist one, dealing not with the first principles of being, but acknowledging indeterminacy as a relevant principle underlying all our critical and creative undertakings; even though indeterminacy, in a sense, has always

²¹ L. Marx, *Melville's Parable of the Walls*, *Sewanee Review*, 61 (October 1953), <http://www.ku.edu/~7Ezeke/bartleby/MARX.HTML>

²² Bruce H. Franklin, "Bartleby: the Ascetic's Advent", in *Wake of the Gods: Melville's Mythology* (Stanford, CA: Stanford UP, 1963), <http://raven.cc.ukans.edu/~zeke/bartleby/franklin.html>

been threateningly present even in the most fundamental ontological discourses.²³ Postmodern scholars claim that it is impossible to penetrate underneath the surface levels of our being and to reveal its essential meaning. The meaning of being lacks any depth level and is only a result of a play of “surface” signifiers.²⁴ The randomness of this play, among other things, discloses the general crisis of sciences. The crucial role in the ongoing process of this subversion of rationality and conceptuality has been played by Derrida’s insistence on the inherent “citational” quality of every sign:

*Every sign, linguistic or non-linguistic, spoken or written (in the current sense of this opposition), in a small or large unit, can be cited, put between quotation marks; in so doing it can break with every given context, engendering an infinity of new contexts in a manner which is absolutely illimitable.*²⁵

Such “Derridean” citationality cuts off man’s being from his defining, explaining, stable grounding of traditional referential signification and, instead, throws him into a free textual world based on literary signification with its potential for uprooting, exchanging places, freely combining without destroying.²⁶ In such a world even the traditional notion of reality has been revised, subverted, or, often, substituted for the world operating according to the principles of literary texts which “replace referentiality with *ad hoc* linkages from sign-system to sign-system”.²⁷ Although Riffaterre is not considered to be a theorist of postmodernity, his characterizing literary texts as signification occurring between the signs with no reference to reality points in the direction of the most important postmodern process - the substitution of a semantic way of making sense for a semiotic one. This has progressed to such an extent that it became possible for Derrida to express his famous statement that “There is nothing outside of the text”.²⁸

As far as Hawthorne’s and Melville’s worlds are concerned, I would slightly adapt this famous (“there is nothing outside the sign”) quotation. Unlike Derrida’s insistence on the lack of the signified, Hawthorne’s and Melville’s characters are governed by their attempts to use the sign to access it, to transcend their being in this world, consisting of the opaque materiality of signifiers, whose semiotic-ontological (existential) closeness, interdependence and mutual illuminatory power, however, make them unique, less “cold” and mechanical than one would expect allegories to be, and, as a result, their characters more natural and true, giving us, in the end, more hope than the doom of the “Derridean” insignificance and relativity.

Bibliography

- BERCOVITCH, S. “The Scarlet Letter: A Twice-Told Tale.” *Nathaniel Hawthorne Review*, vol. 22 no 2, 1-20 (1996). ISSN 0980-4197. <http://www.eldritchpress.org/nh/sb1.html> (accessed November 13, 2009).
- BOTTUM, J.: „Poetry and Metaphysics“. *Philosophy and Literature*, 19.2 (1995), 214 - 226.
- BROOKS, C. *Community, Religion, and Literature*. Columbia, Mo.: University of Missouri Press, 1995.
- CHRISTOPHERSEN, B. “Agnostic Tensions in Hawthorne’s Short Stories.” *American Literature* 72, vol. 3 (2000): 595-624.
- CULLER, J. *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*. Ithaca, NY: CUP, 1992.
- CULLER, J. *The Literary in Theory*. Stanford University Press, 2007.
- ČERNÍK, V. *K pojmu bytia: problém rekonštrukcie klasickej ontológie*. Bratislava: Honner 2000.
- de MAN, P. *Blindness and Insights: Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1992.
- de MAN, P. *Critical Writings: 1953-1978*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
- de MAN, P. *The Resistance to Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.
- DERRIDA, J. *Texty k dekonstrukci*. Bratislava: Archa 1993.
- DERRIDA, J. *Limited Inc*. Evanston: Northwestern University Press, 1990.
- DERRIDA, J. “Différance”. In *Margins of Philosophy*, 3 – 27. Chicago: University of Chicago Press, 1982.
- DERRIDA, J. *Of Grammatology*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1976.
- EMERSON, R. W. *Nature*. In *The Norton Anthology of American Literature. Volume 1*. edited by Nina Baym et al. New York and London: W. W. Norton and Company, 1989.
- EMPSON, W. *7 Types of Ambiguity*. New York: New Directions, 1966.
- FINEMAN, J. “The Structure of Allegorical Desire”. In *Allegory and Representation*, edited by S. Greenblatt. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1981.

²³ It was acknowledged even by Heidegger in his *Being and Time* – the most elaborate treatise of the layers of being ever written in philosophy.

²⁴ For more on postmodern superficiality and indeterminacy, caused by the breakup of traditional signification, maintaining that signifier is just the outside form of a more substantial, and internal, content, the signified., see Derrida and Riffaterre.

²⁵ J. Derrida, *Limited Inc*. (Evanston: Northwestern University Press, 1990), 12.

²⁶ For a more profound discussion of “postmodern being”, see my “Postmodern Being and Text”, in *Tracing Literary Postmodernism*, ed T. Žilka, et al. (Nitra: Constantine the Philosopher University, 1998).

²⁷ M. Riffaterre, “Intertextuality vs. Hypertextuality”, *New Literary History* 25, vol. 4 (1994): 781.

²⁸ Jacques Derrida, *Of Grammatology* (Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1976), 158.

- FOKKEMA, D. "The Logic of Succession: Modernism, Existentialism, Postmodernism. Any Questions? In *Tracing Literary Postmodernism*. Nitra: University of Constantine the Philosopher, 1998.
- FRANKLIN, B. H. "Bartleby: the Ascetic's Advent." In *Wake of the Gods: Melville's Mythology*. Stanford, CA: Stanford UP, 1963. <http://web.ku.edu/~zeke/bartleby/franklin.html> (accessed November 13, 2009).
- HARTMAN, G. *Criticism in the Wilderness: The Study of Literature Today*. New Haven: YUP, 1980.
- HAWTHORNE, N. "The Minister's Black Veil." In *The Norton Anthology of American Literature: Third Edition, Volume 1*, edited by N. Baym. New York and London: W. W. Norton & Company, 1989.
- HAWTHORNE, N. *The House of the Seven Gables*. New York and Scarborough, Ontario: NAL, 1961.
- HAWTHORNE, N. *The Scarlet Letter*. Indianapolis, New York: The Bobbs-Merrill Company, Inc., 1963.
- HAYFORD, H AND PARKER, H. *Moby Dick: A Norton Critical Edition*. NY: W.W.Norton, INC., 1967.
- HEIDEGGER, M. *Being and Time*. New York: Harper and Row, 1962.
- HRABÁK, J. *Poetika*. Praha: Československý spisovatel, 1973.
- KINCAID, J. "Coherent Readers, Incoherent Texts". *Critical Inquiry* 3, no. 4 (1977), 781-802.
- MARX, L. "Melville's Parable of the Walls." <http://www.ku.edu/%7Ezeke/bartleby/MARX.HTML> (accessed November 13, 2009).
- MCHALE, B. *Postmodernist Fiction*. New York: Methuen, 1987.
- MELVILLE, H. "Bartleby the Scrivener". *Bartleby.com: Great Books Online* <http://www.bartleby.com/129/> (accessed November 14, 2009).
- MELVILLE, H. *Moby Dick*. In *Moby Dick: A Norton Critical Edition*, edited by H. Hayford and H. Parker, 1 – 470. New York: W. W. Norton & Company, INC., 1967.
- MIKO, F. *Aspekty literárneho textu*. Nitra: Pedagogická fakulta v Nitre, 1989.
- MILLER, J. H. *Hawthorne and History: Defacing It*. Cambridge: Basil Blackwell, 1991.
- MILLER, P. *The New England Mind: From Colony to Province*. Cambridge, Massachusetts and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 1993.
- OGDEN, C. K. and I. A. Richards. *The Meaning of Meaning*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1923.
- PLESNÍK, V. *Eстетika jednakosti: tvaroslovné poznámky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2001.
- POKRIVČÁK, A. "Postmodern Being and Text." In *Tracing Literary Postmodernism*. Nitra: CPU, 1998, 37-44.
- POKRIVČÁK, A. „Ontologické aspekty alegórie a symbolu.“ In *Textové podoby postmoderny (Vizuálna poézia, próza, dráma)*. *Výskumné materiály č. 44*. Nitra: ÚLUK Vysokiej školy pedagogickej, 1996, 35-48.
- RICHARDS, I. A. *Practical Criticism*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1929.
- RICHARDSON, A. "Cognitive Science and the Future of Literary Studies". *Philosophy and Literature* 23, no. 1 (1993), 157-173.
- RIFFATERRE, M. "Intertextuality vs. Hypertextuality", *New Literary History* 25, vol. 4 (1994): 779-788.
- RULAND, R. - BRADBURY, M. *From Puritanism to Postmodernism*. New York: Penguin Books, 1992.
- SEDGWICK, W. E. "Ishmael vs. Ahab." In *Moby Dick: A Norton Critical Edition*, edited by H. Hayford and H. Parker, 640 – 648. New York: W. W. Norton & Company, INC., 1967.
- SCHOLES, R. *Semiotics and Interpretation*. New Haven and London: Yale University Press, 1982.
- SPANOS, W. V. *The Errant Art of Moby Dick: the Canon, the Cold War, and the Struggle for American Studies*. Durham and London: Duke University Press, 1995.
- STEINER, G. *Real Presences*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.
- THOREAU, H. D. *Walden and Civil Disobedience*. New York: Penguin Books, 1983.
- THORP, W. "Melville's Quest for the Ultimate." In *Moby Dick: A Norton Critical Edition*, edited by H. Hayford and H. Parker, 635 – 636. New York: W. W. Norton & Company, INC., 1967.
- VIETOROVÁ, N.: *Short story Nathaniela Hawthorna a Henryho Jamesa*. Bratislava: SAP, 1998.
- WAGGONER, H. H. "Three Orders: Natural, Moral, and Symbolic". In *The Scarlet Letter* edited by S. Gross. New York and London: W. W. Norton & Company, 1988.
- WELLEK, R. *Theory of Literature*. London: Penguin Books, 1985.
- WELLEK, R. *A History of Modern Criticism 1750 – 1950: Volume 6: American Criticism, 1900 – 1950*. New Haven and London: Yale University Press, 1986.

Contact

Doc. PhDr. Anton Pokrivčák, PhD.

Department of English and American Studies

Faculty of ArtsCPU

Štefánikova 67,

949 74 Nitra, e-mail: apokrivcak@ukf.sk

This essay is a part of a research project **KEGA 3/6467/08 Teaching intercultural awareness through literature and cultural studies** sponsored by the Ministry of Education of the Slovak Republic.

ABSTRACT

Since the beginning of the 90's, new conceptions related to the education of gifted children have been devised and prepared in our country. Furthermore, new procedures and techniques respecting the individuality of children, specific combination of their abilities, features and expression have been tested. As a result, special educational needs of gifted children have been legally approved. Within their framework two approaches have been formed – the segregated and integrated forms of education. The education process has simultaneously become more flexible and even less traditional methods are accepted. The focus of this paper is on the issue of how such children express themselves in the foreign language classroom in the context of Slovak schools. It is necessary to say that their talent is oriented more on natural sciences rather than on foreign languages. The foreign language is not an object of their interest; it is just an extended offer in their education.

Nadanie a nadané deti v edukačnom procese

Rozvíjaniu a vzdelávaniu nadaných detí a žiakov sa u nás venuje pozornosť dlhé roky. V našich podmienkach prevažoval prístup vytvárania osobitných tried a škôl, kde boli učebné programy upravované vzhľadom na konkrétne druhy nadania. Týkalo sa to predovšetkým športových a matematických tried, prípadne tried s rozšíreným vyučovaním niektorého predmetu (cudzí jazyk, prírodovedné predmety, výtvarná a hudobná výchova). Za všeobecným prístupom k tejto problematike však stoja konkrétne poznatky a z nich vyplývajúce postupy. Tieto sa v priebehu rokov rozširujú, dopĺňajú i menia.

Príznačné je, že samotné nadanie, a jeho prípadné odlišenie od ďalších pojmov (talent, inteligencia, vysoké schopnosti), je autormi definované rozlične, najmä v závislosti od toho, akým faktorom sa pripisuje „zodpovednosť“ za jeho prítomnosť. Spočiatku existovali dve koncepcie – podľa časti vedcov bola určujúcim činiteľom dedičnosť, podľa druhej skupiny rozhodujúci vplyv malo prostredie. Extrémne postoje postupne našli reálnejšiu pôdu v poznaní, že vrodenným nie je nadanie, ale určité dispozície, vlohy, ktoré sa rozvíjajú na základe pôsobenia sociálneho prostredia (najmä výchovou a vzdelávaním). Znamená to, že u dvoch detí s (teoreticky) rovnakou genetickou výbavou sa v odlišných výchovných podmienkach ich vlohy rozvinú do rozličnej podoby či úrovne. Platí to tiež iným smerom: stimulujúce prostredie môže podnietiť intenzívnejší rozvoj daností, kým v málo podnetnom prostredí sa aj vyšší potenciál nerozvinie. Príkladov zo života je dosť.

Ludská bytosť však nie je pasívnym prijímateľom vonkajších stimulov, ale významnou je vlastná aktivita, za ktorou treba vidieť individuum s jeho vlastnosťami, postojmi, hodnotovou orientáciou (napr. vôľa, vytrvalosť, motivácia, záujem).

U malých detí majú väčší zástož vrodené dispozície a s vekom sa viac prejavuje vplyv prostredia, individuálneho pôsobenia a činnosti.

Iným vekovým špecifikom je to, že v predškolskom období sa schopnosti či vlohy prejavujú globálnym spôsobom a nedá sa hovoriť o konkrétnom nadaní, hoci rozdiely medzi deťmi sa objavujú veľmi skoro – niektoré sú pohybovo zdatnejšie, iné sú menej obratné; jedny sú verbálne vyspelejšie, iné začnú rozprávať neskôr. Z takýchto prejavov sa však nedá spoľahlivo usudzovať na „výkony“ vo vzdialenejšej budúcnosti. Uvedený jav sa označuje ako detský synkretizmus.

Tu prichádzame k ďalšej oblasti, kde tiež existuje viacero názorových prúdov. Týka sa to otázky druhov alebo typov nadania. Klasifikácia, označenie, hierarchia sa vyvíjala a nedá sa povedať, že by sa niektorá dala považovať za jednoznačnú, definitívnu či vyčerpávajúcu. V. Dočkal (2005) na základe triedenia bežných činností človeka uvádza nadanie pohybové, umelecké, intelektové a praktické, z ktorých každé obsahuje niekoľko podskupín; tieto nie sú izolované, ale sa navzájom prelínajú, ovplyvňujú, podmieňujú a dopĺňajú.

V súčasnosti je populárna kategorizácia H. Gardnera (1983, 1993), ktorý nadanie označuje ako „inteligencie“ a celkovo rozlišuje 9 druhov: jazykové (lingvistické), logicko-matematické, priestorové, telesno-pohybové (kinestetické), hudobné, interpersonálne, intrapersonálne, prírodovedné a existenciálne nadanie. Usilovní autori rozpoznávajú ďalšie a ďalšie „inteligencie“, či presnejšie schopnosti alebo nadanie (napríklad emocionálna, spirituálna, morálna, vodcovská inteligencia) a možno očakávať „objavenie“ ešte mnohých iných.

Problémom, ktorý vyvstáva, je možnosť zisťovať, identifikovať a merať predpoklady, vlohy pre jednotlivé schopnosti, pokiaľ sa neprejavili v činnosti, pokiaľ jednotlivец nepodal v danej oblasti ešte žiadny výkon (športový, umelecký a pod.), alebo nevytvoril pozoruhodné, spoločensky prospešné, originálne a inak oceňované dielo. Z vyššie uvádzaných druhov nadania sa v školskom prostredí najviac vyzdvihuje intelektové či akademické nadanie, vysoká úroveň všeobecných rozumových schopností. Snaha merať tieto schopnosti viedla k vytvoreniu mnohých psychometrických nástrojov – psychologických testov. Pomocou nich sa posudzujú psychické funkcie, ktoré sa podieľajú na kvantitatívnych i kvalitatívnych výkonoch a v praxi sa premietajú napríklad do úspešného zvládania požiadaviek školy daným žiakom. Psychologické metodiky sa zameriavajú na všeobecné charakteristiky rozumových schopností – komplexné testy inteligencie, alebo zisťujú úroveň vývinu jednotlivých funkcií a ich súčasť (krátkodobá pamäť, logické myslenie, priestorové uvažovanie, slovná zásoba a i.). Treba mať pritom na mysli, že testovanie malých detí prináša menej spoľahlivé výsledky ako starších detí alebo dospelých. Je to ovplyvnené aj tým, že výkony v testoch súvisia s vývinovými podmienkami dieťaťa a ani nie sú stabilné v čase (nárast správnych riešení závisí aj od podnetnosti prostredia, informácií a poznatkov, ktoré si dieťa osvojí). Ukázalo sa totiž, že testové úlohy (ich obsah – text, obrázky, ďalší testový materiál) nie je možné vytvoriť a zostaviť úplne nezávisle na kultúre a celkovom sociálnom kontexte v širokom zmysle slova (napríklad predmety a informácie bežné pre deti v USA nemusia byť známe deťom v strednej Európe a naopak).

Na základe štatistických analýz sa stanovilo, že od určitých výsledkových hodnôt v komplexných testoch inteligencie sa jednotlivci považujú za nadaných. Výskumy s deťmi, ktoré dosiahli vysoko nadpriemerné výsledky v týchto metodikách, priniesli poznatky o istých spoločných alebo podobných črtách a prejavoch v ich správaní, čím dotvárajú celkový obraz spolu s ďalšími mimointelektovými faktormi. Ukázalo sa, že tieto deti sa líšia od ostatných v niektorých charakteristikách, napríklad veľmi rýchlo chápajú predkladané učivo a majú dobrú dlhodobú pamäť, poznatky dokážu zovšeobecniť a bez problémov aplikovať v nových situáciách, majú rozvinuté kritické myslenie, sú tvorivé, flexibilné, vytrvalé, majú zmysel pre humor, rozsah záujmov alebo ich hĺbka sa prejavuje aj o oblasti netypické pre danú vekovú skupinu, v sociálnej a emocionálnej oblasti môžu byť menej zrelé (podrobnejšie údaje pozri: Hříbková, 2005).

Už aj uvádzané skutočnosti napovedajú, že vo výchovno-vzdelávacom procese budú nutné do istej miery odlišné postupy, formy, metódy i obsahy na to, aby nadaní žiaci mohli naplňať svoje edukačné potreby. Rozvíjaniu nadaných detí sa venuje veľká pozornosť v mnohých krajinách na všetkých kontinentoch. Početné sú nielen výskumy, ale aj závery z nich. Starostlivosť o nadpriemerne šikovných žiakov má mnohoraké podoby, z ktorých niektoré boli a sú zaužívané aj u nás (osobitné triedy pre určitý druh nadania, predmetové súťaže, stredoškolská odborná činnosť, letné sústreďenia, mimoškolská záujmová činnosť), alebo sa zaviedli v posledných rokoch (skorší začiatok školskej dochádzky, preskočenie ročníka a skoršie ukončenie určitého stupňa vzdelávania), iné sa doteraz nepodarilo začleniť do školského systému (vytváranie flexibilných skupín podľa schopností v určitých predmetoch, nielen triedy podľa veku; spolupráca s expertnými pracoviskami; mimoškolské, špeciálne zostavené učebné programy s krátkodobým trvaním - „kurzy“). Zostavenie účinného a úspešného kurikula na rozvíjanie talentov je však stále dilemou a názory odborníkov sa niekedy až diametrálne rôznia. Nepochybne, že jednotný a univerzálny prístup nie je žiaduci: každý (nielen nadaný) žiak má odlišnú mieru a kombináciu schopností, ďalších osobnostných premenných, faktorov rodinného a širšieho sociálneho prostredia, možností v predpokladovej aj aktivačnej oblasti. Snahou samozrejme je, aby sa optimálne podporovali všetky deti, čo sa odráža v prístupe zameranom na žiaka.

Kurikulá by mali rozvíjať vyššie formy myslenia a procesuálne zručnosti; mali by byť dostatočne pružné a citlivé, aby sa do nich mohli začleniť rozličné vedné disciplíny tak, aby bola primerane zabezpečená diferenciácia pre nadaných; mali by tiež odrážať aplikácie reálneho sveta – nie „poznatky pre poznatky“ (VanTassel-Baska, 1997). C. Tomlinsonová pripomína, že samotné nadané deti sú natoľko heterogénnou skupinou, že nie je možné stanoviť jednotný model edukácie, ktorý by vyhovoval všetkým (Tomlinson, 1996). Hoci ústredné sú schopnosti a záujmy nadaných, viacerí autori zdôrazňujú potrebu posilňovať rozvíjanie oblastí, ktoré sú často slabou stránkou a ktoré možno vo všeobecnosti označiť ako sociálne kompetencie (Kitano, Roedell, Silvermanová, Roeperová, Passow, podľa: Barbour, Shaklee, 1998).

Jedna skupina odborníkov volá po zvýšenej pozornosti nadaným, iní oponujú, že vytvorenie „ideálnych“ podmienok prináša profit všetkým žiakom (nízky počet žiakov v triede, podporný učiteľ, individualizovaný prístup, špeciálne pomôcky a postupy, atraktívne metódy a formy a i.). Častou otázkou sa preto stáva, aký je počet nadaných, o koľkých deťoch vlastne hovoríme, koľkých sa neštandardné podmienky týkajú?

Štatistický model pravdepodobnosti výskytu (Gaussova krivka) udáva, že 2% z populácie je vysoko nadaných (podobne ako sa predpokladajú 2% z populácie na opačnom konci spektra schopností). Ak vezmeme

do úvahy prítomnosť viacerých druhov nadania súčasne, variabilitu možných kombinácií a miery zastúpenia, tak musíme zrejme uvažovať o vyššom čísle. „Presnejší“ údaj je však len špekuláciou; odhadom by sme mohli pripustiť 5% aj vzhľadom na to, že niektoré typy nadania sa nedajú priamo zisťovať, alebo sa neprejavujú už v školskom veku, ale neskôr. Ak sa číselné údaje premietnu do praxe, dá sa očakávať, že zo 100 žiakov jedného ročníka môžu byť priemerne dvaja intelektovo nadaní. Vzhľadom na to, že identifikačné postupy u malých detí nie sú dostatočne spoľahlivé, za vhodnejšie považujeme zahrnúť do tejto kategórie viac členov, než striktno určiť limity podľa výkonov v testoch. Identifikácia je však dôležitá pre adekvátne nasmerovanie rozvíjania a edukácie daného dieťaťa.

Otázka rozhodujúceho významu sa týka formy vo výučbe nadaných. Vytvorili sa dva základné prístupy – akcelerácia a obohatenie, z ktorých každý má niekoľko variácií (Freeman, 1991). Pri akcelerácii ide o radikálnejší postup, kedy sa predkladané poznatky prezentujú v časovo zhustenej (komprimovanej) podobe, napríklad skoršie zaškolenie, zvládnutie troch ročníkov za dva roky, preskočenie ročníka, s čím súvisí skoršie ukončenie daného školského stupňa (základná škola, stredná škola, univerzita) a pod. Obohatenie znamená prehĺbenie a/ alebo rozšírenie, a to najmä predmetu (predmetov) po obsahovej stránke. Vzhľadom na to, že u učiacich sa treba zohľadňovať nielen ich kognitívne schopnosti, ale celú osobnosť aj s emocionálno-sociálnymi súvislosťami a väzbami, akcelerácia predstavuje väčšiu záťaž a môže spôsobovať ťažkosti v adaptácii jednotlivca na nové situácie a prostredia (napr. disproporcija intelektovej vyspelosti a emocionálnej nezrelosti), preto je nutné starostlivo zvážiť konkrétne okolnosti pred tým, než sa odporúča na realizáciu.

Obohatenie predstavuje priateľskejšiu formu, ktorú je možné využiť aj v bežnej praxi v podobe internej diferenciacie vo vyučovaní. Súčasne je to postup, ktorý reflektuje snahu vyhnúť sa segregácii vo vzdelávaní – deti sa vzdelávajú integrovaným spôsobom (Renzulli, Reis, 1991). Obohatenie využíva viaceré metódy a dôraz sa kladie aj na tvorivosť, aktívnu participáciu, samostatnú alebo skupinovú školskú prácu, pravidelné prezentovanie jej výsledkov a i. Základný princíp spočíva vo vnútornej diferenciacii: Deti ostávajú v kmeňovej triede, väčšinou sa učia spolu, ale môžu dostávať osobitné úlohy, ktoré sa líšia od bežných úloh pre ostatných žiakov – napríklad vyššou obťažnosťou, alebo nadaní majú samostatne vyhľadať potrebné informácie v encyklopédii, vymyslieť ďalšie príklady, pripraviť pre ostatných zaujímavosti k preberanej téme... Využíva sa tiež postup, pri ktorom sa žiakom – po zvládnutí základného učiva v kmeňovej triede, venuje podporný učiteľ v inej miestnosti a danú tému spracúvajú odlišným, náročnejším spôsobom. Jednou z možností, ako obohatiť kurikulum pre nadané deti, je rozšírenie ponuky predmetov – zaradenie predmetu do učebného programu, ktorý nie je povinný pre bežných žiakov.

Od začiatku 90. rokov sa aj u nás začali vytvárať a pripravovať nové koncepcie edukácie nadaných, overovali sa postupy i formy, ktoré rešpektovali individualitu detí, špecifickú skladbu ich schopností, vlastností a prejavov. Výsledkom sú zákonom uznané špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby nadaných žiakov. V ich rámci sa sformovali dva prístupy – segregovaná a integrovaná forma vzdelávania. Edukačný proces sa súčasne stal pružnejším a akceptujú sa i menej zaužívané postupy.

Podľa Zákona č. 245/2008 Z.z., nový školský zákon, sa vo výchovno-vzdelávacom pôsobení rozlišujú tri druhy nadania – intelektové, umelecké a športové. Pre žiakov takto nadaných je umožnené vytvárať samostatné triedy alebo školy so špeciálne zostavenými učebnými plánmi a osnovami, ako aj ďalšími podmienkami.

Pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním boli vypracované materiály na úrovni ISCED 1-3. Našu pozornosť teraz zameriame len na primárny stupeň (ISCED 1). Princípy štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) a kľúčové kompetencie, ktoré sa majú osvojiť, sú pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním rovnaké ako pre ostatných žiakov. Na základe ich schopností a záujmov je však možné prehĺbiť a rozšíriť poznatky, pričom sa musia zohľadňovať ich špecifiká, napríklad disproporcija, asynchronnosť alebo disharmónia vo vývine intelektovo nadaných žiakov, ich prejavy a osobnostné vlastnosti. V uvedenej línii sa do učebných plánov ŠVP pridal predmet Cudzí jazyk, ktorý sa zavádza už v 1. ročníku.

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP) experimentálne overoval integrovanú formu edukácie nadaných žiakov na I. stupni základnej školy. Túto formu považujeme za vhodnejšiu z hľadiska všestranného rozvíjania detí: žiaci sa učia v kmeňovej triede spolu s bežnými deťmi, čím sa vytvárajú prirodzené vzťahy a lepšie podmienky na rozvoj emocionálneho a sociálneho chápania odlišností (tolerancia, rešpektovanie menej šikovných spolužiakov, spolupráca, pomáhanie); spoločne sa zúčastňujú prezentovania nového učiva, ale v čase precvičovania a pri pomalšom postupe s bežnými žiakmi sa podporný učiteľ venuje nadaným deťom mimo kmeňovej triedy, pričom používa špecificky pripravené postupy a materiály, žiaci dostávajú diferencované zadania na samostatnú alebo skupinovú prácu.

Positívom integrovanej edukácie nadaných je aj to, že sa zohľadňuje skutočnosť, že úroveň schopností sa časom môže meniť, vyvíjajú a špecifikujú sa druhy nadania či oblasti záujmu detí. Pôvodne identifikované nadanie sa vplyvom interných a externých faktorov môže nielen meniť, ale „úplne stratiť“ – mimoriadne dieťa predškolského veku sa postupne stane „obyčajným“ šikovným žiakom bez osobitných schopností. Pôvodné zaradenie do programu pre nadaných potom stráca opodstatnenie – pri segregovanej edukácii býva takýto žiak preradený do bežnej triedy alebo školy; pri integrovanej výučbe sa neudeje žiadna osobná prehra (pocit

neúspechu, zlyhania), nič sa nemení, žiak naďalej ostáva v kolektíve, na ktorý si zvykol – nenásilne sa môžu upraviť len niektoré postupy pri vnútornej diferenciacii.

Na základe našich predchádzajúcich skúseností (Farkašová, 2000) sme ako rozširujúcu ponuku pri integrovanom vzdelávaní nadaných navrhli do učebných plánov predmet Cudzí jazyk od 1. ročníka. V praxi sa jeho vyučovania môžu zúčastňovať aj ďalší žiaci z ročníka podľa individuálneho záujmu, ostatní žiaci v kmeňovej triede majú v tom čase posilnené vyučovanie predmetu, v ktorom triedni učitelia percipujú ťažkosti (osobitné precvičovanie, opakovanie alebo podrobnejšie vysvetlenie učiva zo slovenského jazyka, matematiky a pod.).

Učitelia cudzích jazykov (CJ) v našich experimentálnych školách absolvovali semináre, na ktorých sme ich oboznámili so špecifikami učenia najmladších žiakov, vysvetlili sme význam a spôsob používania vhodných metód a postupov vo výučbe CJ, poskytli sme im materiály osobitne vytvorené pre danú vekovú skupinu (Farkašová, Menzlová, Biskupičová, 2001).

Obsahovo sa vyučovanie cudzích jazykov orientuje na oblasti, ktoré sú predmetom záujmu detí na základe ich veku a schopností – vlastná osoba, najbližšie prostredie a okolie s udalosťami a situáciami, ktoré sa ich priamo týkajú. Okrem toho sa do istej miery rozvíjajú a posilňujú v cudzom jazyku tie oblasti záujmov, ktoré sú pre nadané deti aktuálne, napríklad matematika, astronómia, biológia. Realizujú sa činnosti ako získavanie informácií v encyklopédiách a odborných časopisoch a ich spracovávanie v projektových prácach, a to nielen v slovenskom, ale tiež v cudzom jazyku.

Učitelia cudzích jazykov v experimentálnych školách sú iniciatívni, kreatívni, vynachádzajú a sami prichádzajú s návrhmi, ako obohatiť prácu na hodinách. Veľmi efektívne sú predovšetkým aktivity, kde sa dá využiť humor, tvorivosť, hravosť, pohyb detí a ktoré súčasne uspokojujú potrebu byť užitočný, posilňujú empatiu i sebadôveru – výsledky ich snaženia môžu využiť aj druhí. Prostredníctvom cudzieho jazyka sa rozvíja aj tvorivosť, predstavivosť v spojení so systematickosťou, keď nadaní žiaci pri individuálnej alebo skupinovej práci pripravujú učebné materiály pre ostatných spolužiakov (hádanky, dopĺňovačky, gramatické cvičenia...), kde môžu uplatňovať vlastnú invenciu.

Kladný vzťah k predmetu žiaci získavajú aj tým, keď „prácu“ na hodine považujú za „hru“, inak povedané, keď ich práca baví a nachádzajú v nej vlastné uplatnenie, možnosť realizovať svoje nápady. Takýto postup je veľmi motivujúci.

Využívanie hrových aktivít vo vyučovaní pomáha rozvíjať tvorivé, kritické i logické myslenie, predstavivosť, spontánnosť, pohybové zručnosti, sociálne vzťahy. Deti sa učia dodržiavať pravidlá, postupovať s ohľadom na druhých, rozvíja sa spolupráca, koordinácia činností, sebareflexia. V oblasti CJ sa hrovými činnosťami navyše rozvíjajú rečové schopnosti, podporuje sa prekonávanie zábran vo verbálnom vyjadrovaní. Špecifiká daného cudzieho jazyka v morfológii a syntaxe sa môžu osvojovať v komunikačných situáciách prirodzenejším spôsobom, než tomu býva pri nácviku prostredníctvom jednoznačných úloh.

Hry je potrebné cieľavedome zahrnúť do štruktúry hodiny a nepovažovať ich len za vyplnenie času, pretože v školských podmienkach popri relaxačnej majú aj didaktickú funkciu. Hrovými aktivitami je možné realizovať určitú časť hodiny (nácvik, opakovanie, samostatné činnosti...), môžu byť tiež cieľovou odmenou po zložitejších úlohách či úkonoch (test, diktát, náročnejšie cvičenia...). Prostredníctvom hier sa môžu rozvíjať všetky jazykové zložky – počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, písanie i rozprávanie. Vytvorenie „zásobníka hier“ šikovnými deťmi môže slúžiť aj pre ostatných žiakov, pre žiakov z iných tried či dokonca ročníkov. V neposlednom rade má z neho úžitok i vyučujúci.

Jednou z možností, ako získať zaujímavé a podnetné učebné materiály, sú webové stránky v jednotlivých jazykoch, ktoré ponúkajú texty a obrázkový materiál k témam, didaktické hry, hotové cvičenia alebo predlohy cvičení na dotvorenie. Školy disponujú primeraným počítačovým a softvérovým vybavením, majú internetové pripojenie, vyučujúci ovládajú aspoň základné princípy práce s PC a dokážu využívať ponúkané zdroje na účely prispôsobenia svojich aktivít moderným technologickým trendom. Používanie interaktívnych programov predstavuje pre deti stále atraktívne formy učenia. Cvičenia, v ktorých žiaci vyberajú z viacerých alternatív, graficky zaznačujú riešenia, dopĺňajú písmená, slová alebo vety, dokresľujú, vyfarbujú, zoraďujú, spájajú obrázky s textom, vyhľadávajú slová, lúšťa tajničky, osemsmierky a hádanky, sa na vyváženú kombinujú s pohybovými aktivitami, s počúvaním hudby alebo textu, s nácvikom pesničiek, rýmovačiek, a to tak, aby sa podporovalo všestranné rozvíjanie – kognitívnej, sociálnej, osobnostnej i emocionálnej stránky. Uvádzané aktivity sa bohato využívajú pri práci s nadanými integrovanými vzdelávanými žiakmi.

Žiaci samostatne alebo za pomoci vyučujúcich cudzí jazyk navrhujú, vytvárajú i využívajú pracovné listy, ktoré umožňujú hrovým spôsobom pracovať s cudzím jazykom. Sme presvedčení, že toto je jedna z efektívnych metód na rozvíjanie a upevňovanie pozitívneho vnímania predmetu, hoci tento nemusí spadať do preferovanej oblasti záujmov nadaných detí.

Prieskum a jeho výsledky

Vzhľadom na niekoľkoročnú spoluprácu so školami, v ktorých sa nadaní učia integrovanou formou, zaujímalo nás, ako sa títo žiaci prejavujú v predmete Cudzí jazyk. Potrebné je uviesť, že ich nadanie sa neprejavuje práve v tejto oblasti, ale je väčšinou prirodovodne orientované. Cudzí jazyk je teda skutočne len rozširujúcou ponukou vo vzdelávaní a nepredstavuje predmet ich záujmu.

Do malého prieskumu sme zapojili žiakov z dvoch tried na konci 4. ročníka, ktorí mali spolu hodiny anglického jazyka (AJ) od 1. ročníka. Z nich šiesti boli nadaní žiaci a títo tvorili skupinu A. Ďalší šiesti boli bežní žiaci, ktorí mali záujem učiť sa tento predmet, chodili do inej triedy a pri spracovaní údajov ich označujeme ako skupinu B.

Ako metódu zisťovania ich vedomostí sme zvolili didaktický test. Tento bol upravený z pôvodného, ktorý bol vytvorený a použitý v rámci vyššie uvádzaného experimentálneho overovania (Farkašová, 2000).

Didaktický test pozostáva z troch častí, ktoré sa zameriavajú na zručnosti počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením a na ovládanie slovnej zásoby a gramatiky. Ukážky úloh z jednotlivých častí sú v obrázkoch 1, 2 a 3. V teste bolo možné získať maximálne 55 bodov.

Obr. 1 Počúvanie s porozumením

1. True or false? Circle the right answer.

Pravdivé alebo nepravdivé? Zakrúžkuj správnu odpoveď.

Example:

Vzor: *The name of the lady was Mrs. Andrews.*

T F

- | | | |
|---|-------------------------|-------------------------|
| a) The cat was black and white. | <input type="radio"/> T | <input type="radio"/> F |
| b) Cats can be in cold weather for a long time. | <input type="radio"/> T | <input type="radio"/> F |
| c) The cat tried to telephone to Mrs. Andrews. | <input type="radio"/> T | <input type="radio"/> F |

2. Circle the words which you hear in the text.

Zakrúžkuj slová, ktoré počuješ v texte.

young	winter	everywhere	second	madam
someone	down	now	almost	clever
inside	sad	where	strong	have

Obr. 2 Čítanie s porozumením

1. True or false? Circle the right answer.

Pravdivé alebo nepravdivé? Zakrúžkuj správnu odpoveď.

- | | | |
|--|-------------------------|-------------------------|
| a) The man put the caps on the tree. | <input type="radio"/> T | <input type="radio"/> F |
| b) The weather was cold. | <input type="radio"/> T | <input type="radio"/> F |
| c) The monkeys threw the caps on the ground. | <input type="radio"/> T | <input type="radio"/> F |

2. Use just one word from the text to finish the sentence.

Doplň vetu podľa textu jediným slovom.

Example:

Vzor: *The monkeys lived in theforest.....*

- | |
|--------------------------------------|
| a) The man put one cap.....his head. |
| b) The day was..... |
| c) In the end the man was very..... |

Obr. 3 Slovná zásoba a gramatika

1. Make negative sentences.

Utvor záporné vety.

Example:

Vzor: *Peter looks extremely happy.*
*Peter (don't / **doesn't** / didn't) look extremely happy.*

- Monkeys live on many continents.
Monkeys (don't / doesn't / didn't) live on many continents.
- A spider eats other insects.
A spider (don't / doesn't / didn't) eat other insects.
- Mary had an interesting question.
Mary (don't / doesn't / didn't) have an interesting question.

2. Circle the odd word out.

Zakrúžkuj slovo, ktoré k ostatným nepatrí.

Example:

Vzor: *happy old young shoe*

- look see sea watch
- sometimes careful never always
- autumn spring summer hot

Autorkou didaktického testu je K. Biskupičová, ktorá ho zostavila na základe dlhoročných skúseností s učením angličtiny malých žiakov. Úlohy sú invenčné, rôznorodé, zábavné, primerane náročné a zohľadňujú používanie alternatívnych učebných materiálov v školách. Obidva príbehy – na počúvanie i na čítanie – majú vtipnú pointu, zrozumiteľnú deťom daného veku. V tabuľke 1 prinášame základné výsledky testu.

Tab. 1 Výsledky didaktického testu z AJ v 4. ročníku

Skupina/ počet	Počúvanie		Čítanie		Gramatika		Spolu	
	AM	%	AM	%	AM	%	AM	%
A / 6	11,50	76,67	5,67	56,70	20,33	67,77	37,50	68,18
B / 6	11,00	73,33	3,00	30,00	18,33	61,00	32,33	58,79

AM - priemer

% - percento úspešnosti

Vo všetkých sledovaných oblastiach boli výsledky skupiny A v priemere lepšie ako v skupine B. Najvyššia úspešnosť, vyjadrená percentami správnych odpovedí – 76,67%, resp. 73,33%, bola v úlohách sledujúcich počúvanie s porozumením (text čítala vyučujúca AJ, čo mohlo prispieť k jeho lepšiemu porozumeniu než pri čítaní „native speakerom“). Rozdiely medzi skupinami boli veľmi malé – len 0,5 bodu.

V oblasti slovnej zásoby a znalosti gramatických javov žiaci preukázali priemerné znalosti (67,77% a 61%), rozdiel medzi skupinami A a B bol 2 body. Najťažšia úloha pre deti bola doplniť do vety vhodné slovo, teda ide tu nielen o poznanie slova, ale tiež o pochopenie významu celej informácie.

Najnižšie skóre sme zaznamenali pri porozumení prečítaného textu – približne polovica správnych odpovedí v skupine A a iba tretina v skupine B. Žiakom robilo problémy, podobne ako vo vyššie uvedenej úlohe, „vyextrahovať“ z príbehu potrebné údaje, najmä presnejšie porozumieť vetám a doplniť jedno slovo do logického celku. Rozdiel viac ako 26% v prospech skupiny nadaných detí naznačuje, že títo pri práci s textom používajú odlišné stratégie, napríklad dokážu lepšie analyzovať v texte obsiahnuté informácie. Uvedený postup súvisí s kvalitatívne odlišnou vývinovou úrovňou kategórií myslenia intelektovo nadaných žiakov.

Zaujímalo nás porovnanie týchto výsledkov s údajmi, ktoré sme získali pri prvom použití testu pred deviatimi rokmi (Farkašová, 2000). Deti boli do jazykových tried od 1. ročníka odporúčané na základe výsledkov testov,

ktoré sa realizovali pred začiatkom školskej dochádzky. Dá sa tak povedať, že triedy boli výberové, hoci deti neboli identifikované ako nadané. Sledovanie v ďalších rokoch totiž ukázalo, že prevažná väčšina z nich dosahovala počas celej edukácie v ZŠ výborné výsledky.

Výskumné skupiny tvorili žiaci, ktorí sa AJ učili od 1. ročníka (ES) a porovnávali sa s výkonmi detí, ktoré s výučbou AJ začali až od 3. ročníka (KS). Osobitná skupina ES2 pozostávala zo žiakov, ktorí sa od 1. ročníka učili nemecký jazyk; anglický jazyk sa začali učiť ako druhý CJ od 3. ročníka.

Výsledky dokumentuje tabuľka 2 (test obsahoval iný počet úloh ako súčasný).

Tab. 2 Výsledky didaktického testu z AJ v 4. ročníku, 2000

Skupina/ počet	Počúvanie		Čítanie		Gramatika		Spolu	
	AM	%	AM	%	AM	%	AM	%
ES / 188	7,67	76,66	7,61	76,12	21,20	70,66	36,49	72,97
ES2 / 30	6,70	67,00	6,02	60,17	16,27	54,23	28,98	57,96
KS / 41	4,57	45,73	4,08	40,85	13,08	43,62	21,74	43,49

AM - priemer

% - percento úspešnosti

Z tabuľky 2 vyplýva, že najľahšou úlohou pre žiakov bolo počúvanie s porozumením – v ňom všetky skupiny dosiahli najvyššie percento správnych odpovedí. Tento výsledok je analogický tomu súčasnemu. Ďalšie údaje sú však odlišné.

V oboch experimentálnych skupinách bol rovnaký trend – žiaci lepšie vyriešili úlohy zamerané na čítanie s porozumením než na gramatiku, ale v kontrolnej skupine bol výsledok v opačnom zmysle. Usúdili sme z toho, že v experimentálnych školách sa väčší dôraz kládol na zvládnutie komunikačnej stránky cudzieho jazyka ako na drilovanie gramatických pravidiel, zatiaľ čo v triedach s rozšíreným vyučovaním cudzieho jazyka od 3. ročníka (KS) sa viac akcentovalo zvládnutie formálnej stránky CJ. Môže sa v tom odzrkadľovať pokračovanie staršieho prístupu k výučbe cudzích jazykov – pasívna, prekladová metóda, kedy sa žiaci viac učili o jazyku, ako jazyk samotný.

Úspešnosť v teste, vyjadrená percentuálnym podielom správnych odpovedí v každej výskumnej skupine, je z tabuľky dobre čitateľná. Použili sme aj test významnosti rozdielov (t-test), ktorý potvrdil vysoko signifikantné diferencie medzi skupinami v dosiahnutých výsledkoch vo všetkých položkách. Pre zaujímavosť výsledky uvádzame v tabuľke 3.

Tab. 3 Rozdiely medzi skupinami v didaktickom teste v 4. ročníku, 2000

Porovnávané skupiny	Hodnoty a signifikantnosť v t-teste v úlohách z AJ			
	Počúvanie	Čítanie	Gramatika	Celkové skóre
ES - KS	10,272 ***	9,540 ***	8,226 ***	10,177 ***
ES - ES2	2,985 **	3,794 ***	4,150 ***	4,288 ***
ES2 - KS	6,258 ***	5,003 ***	3,336 **	5,322 ***

*** údaj je štatisticky signifikantný na hladine pravdepodobnosti 99,9%

** údaj je štatisticky signifikantný na hladine pravdepodobnosti 99%

Z uvedených údajov vyplýva, že najmarkantnejšie rozdiely v dosiahnutých výsledkoch boli medzi skupinami ES a KS. Predovšetkým v oblasti počúvanie s porozumením si žiaci, ktorí sa učili AJ od 1. ročníka, počínali mimoriadne dobre v porovnaní so žiakmi, ktorí sa učili AJ iba druhý rok. Relatívne najmenší rozdiel sme zistili v tejto úlohe medzi skupinami ES a ES2. Znamená to, že žiaci, ktorí sa vo 4. ročníku učili druhý CJ len druhý rok (od 3. ročníka) a v gramatike, slovnej zásobe, ktorá sa do istej miery prejavuje aj pri čítaní s porozumením, nemali porovnateľné vedomosti ako deti z ES, nácvik danej zručnosti – počúvanie cudzojazyčných textov s dešifrovaním informácií, im nerobilo zásadné problémy, aj keď niektoré výrazy im známe neboli. Domnievame sme sa, že žiaci z ES2 mohli vplyvom výučby prvého CJ získať určitý „sluchový cit“ pre cudzí jazyk, a tým riešenie úloh v časti počúvanie s porozumením bolo úspešné na 67%.

Uvádzané poznatky majú pre našu ďalšiu prácu stále aktuálny význam a vraciame sa k nim ako k údajom, ktoré sú v našich podmienkach pilotné.

Diskusia a záver

Edukačné programy pre nadaných v zahraničí tiež akcentujú vnútornú diferenciáciu. Vo väčšine programov sa rozširujúcimi prvkami stávajú prírodovedné alebo umelecky orientované predmety, ako vyplýva z uskutočnených reprezentatívnych analýz (VanTassel-Baska, 2006; Heller, 2001). Cudzí jazyk v krajinách ako USA a Veľká Británia však nie je takou dominantnou edukačnou potrebou, ako je tomu u nás a v ďalších malých krajinách, takže ani v školských programoch mu nie je venovaný významný priestor. Ako uvádza K. A. Heller (ibidem) v Nemecku sa preferuje rozšírenie vzdelávania v oblasti matematicko-prírodovedno-technických

predmetov. V prípade „jazykových“ predmetov sa akcentuje rozvíjanie literárnej gramotnosti, komunikačných zručností a vlastnej tvorby v materinskom jazyku. Okrem toho treba si uvedomiť, že väčšina obohacujúcich programov (v rôznych, často mimoškolských formách) sa orientuje na žiakov približne od 10 rokov veku alebo na stredoškolských študentov. H. Joswigová pripomína tiež dôležitosť prípravy učiteľov na nové formy a metódy práce s nadanými deťmi, pretože vnútorná diferenciacia je náročná na vypracovanie koncepcie i materiálov na vyučovacie hodiny (Joswig, 1998).

V našej práci môžeme čerpať zo zahraničných poznatkov, ktoré sú inšpiratívne, ale potrebné je vybrať si tie postupy a uskutočniť úpravy tak, aby sa rešpektovali kultúrne tradície ako aj aktuálne spoločenské potreby.

Na základe výsledkov vyššie uvedeného mini prieskumu, v ktorom sme zisťovali, či zvolený postup v integrovanom vzdelávaní nadaných možno chápať ako efektívny, konštatujeme, že cieľová skupina žiakov dokáže vyťažiť z ponuky rozširujúceho predmetu a aplikuje v ňom svoju intelektovú kapacitu, umožňuje jej realizovať sa kreatívnym spôsobom a môže prispievať k skvalitneniu obsahovej, metodologickej i formálnej stránky vo výučbe.

V školských programoch je priestor zahrnúť aj iné predmety – podľa možností, schopností a konkrétnych záujmov nadaných ako jednotlivcov i ako skupiny. Je tu priestor na to, aby školy reagovali pohotovo a flexibilne na edukačné potreby šikovných žiakov a umožnili ich rozvoj v oblastiach, ktoré sú perspektívne aj z pohľadu detí.

Literatúra

- ASHER, J.: *Learning a second language through actions*. Los Gatos: Sky Oaks Productions, 1981.
- ASTON, G.: Roleplay and interactional speech. In: Holden, S. (ed.): *Techniques of teaching. From theory to practice*. Bologna: Modern English Publications LTD, 1986, s. 20-25.
- BARBOUR, N. E. – SHAKLEE, B. D.: Gifted education meets Reggio Emilia: Visions for curriculum in gifted education for young children. *Gifted Child Quarterly*, 1998, s. 228-244.
- BROWN, H. D.: *Principles of language learning and teaching*. London: Longman, 2000.
- BRUCK, M. – GENESEE, F.: Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 1995, s. 307-324.
- CAMERON, L.: *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CARRELL, P. L. – PRINCE, M. S. – ASTIKA, G. G.: Personality types and language learning in an EFL context. *Language Learning*, 1996, s. 75-99.
- CARROLL, J. B.: Psychological and educational research into second language teaching to young children. In: Stern, H. H. (ed.): *Languages and the young school child*. London: Oxford University Press, 1969, s. 56-68.
- DOČKAL, V.: *Zaměřeno na talenty anebo Nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.
- FAIRCHILD, H. H. – PADILLA, A. M.: Innovations in bilingual education. Contributions from foreign language education. In: Padilla, A. M. – Fairchild, H. H. – Valdez, C. M. (eds.): *Bilingual education: Issues and strategies* (s. 244-254). Newbury Park: SAGE, 1990.
- FARKAŠOVÁ, E.: *Aspekty vyučovania cudzích jazykov u najmladších žiakov*. Trnava: Trnavská univerzita, 2002.
- FARKAŠOVÁ, E.: Bereicherungsprogramme als alternative Modifikation der Lehrpläne in der Grundschule. In: Urban, K. K. – Joswig, H. (eds.): *Begabungsförderung in der Schule* (s. 187-190). Rodenberg: klasur-verlag, 1998. ISBN 3-932167-05-8.
- FARKAŠOVÁ, E.: *Experimentálne vyučovanie cudzích jazykov od 1. ročníka základnej školy. Záverečná správa*. Bratislava: VÚDPaP, 2000.
- FARKAŠOVÁ, E. – MENZLOVÁ, B. – BISKUPIČOVÁ, K.: *Jazyky hrou*. Metodická príručka pre učiteľov cudzích jazykov. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 2001. ISBN 80-7158-353-7.
- FREEMAN, J.: *Gifted children growing up*. London: Cassell Educational Limited, 1991. ISBN 0-304-32408-6.
- GALLAGHER, J. J.: *Teaching the gifted child*. Boston: Allyn and Bacon, 1985.
- GARDNER, H.: *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- GARDNER, H.: *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books, 1993.
- GENESEE, F.: The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 1976, s. 267-280.
- GENESEE, F.: Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, 1989, s. 161-179.
- HAKUTA, K.: Language and cognition in bilingual children. In: Padilla, A. M. – Fairchild, H. H. – Valdez, C. M. (eds.): *Bilingual education: Issues and strategies* (s. 47-59). Newbury Park: SAGE, 1990.
- HELLER, K. A.: Das Münchner Excellence MA-Studienprogramm – Impulse für die Lehreraus- und -fortbildung. In: Wagner, H. (ed.): *Begabungsförderung und Lehrerbildung* (s. 75-92). Bad Honnef: K.H.Bock, 2001. ISBN 3-87066-849-0.

- HELLER, K. A. – MÖNKS, F. J. – PASSOW, A. H. (eds.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993.
- HELLER, K. A. – MÖNKS, F. J. – STERNBERG, R. J. – SUBOTNIK, R. F. (eds.): *International handbook of giftedness and talent*. Amsterdam: Elsevier, 2000.
- HŘÍBKOVÁ, L.: K specifickým problémům identifikace nadaných dětí předškolního věku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1993, č. 3, s. 80-84.
- HŘÍBKOVÁ, L.: *Nadáni a nadaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-7290-213-X.
- JONAI, E.: *Playful learning and teaching*. Budapest: EVA JONAI and BUK LTD., 1991.
- JOSWIG, H.: Innere Differenzierung und Begabungsentwicklung. In: Urban, K. K. – Joswig, H. (eds.): *Begabungsförderung in der Schule* (s. 51-59). Rodenberg: klausur-verlag, 1998. ISBN 3-932167-05-8.
- KLINDOVÁ, L.: Cudzí jazyk v materskej škole. In: *Medacta '91*. Nitra: PdF Nitra, 1991.
- KOLEKTÍV AUTOROV: *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana, 1990.
- KRASHEN, S.: *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- LINDHOLM, K. J. – FAIRCHILD, H. H.: Evaluation of an elementary school bilingual immersion program. In: Padilla, A. M. – Fairchild, H. H. – Valdez, C. M. (eds.): *Bilingual education: Issues and strategies* (s. 126-136). Newbury Park: SAGE, 1990.
- LIST, G.: Zwei Sprachen und ein Gehirn. *Fremdsprache Deutsch*, 1995, s. 27-35.
- MUELLER GATHERCOLE, V. C.: The linguistic mass/count distinction as an indicator of referent categorization in monolingual and bilingual children. *Child Development*, 1997, s. 832-842.
- PALMER, H. E.: *The principles of language – study*. London: Oxford University Press, 1969.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.
- PIIRTO, J.: *Talented children and adults: Their development and education*. New York: Merrill, 1994.
- RAMOS-FORD, V. – GARDNER, H.: Giftedness from multiple intelligence perspective. In: Colangelo, N. – Davis, G. A. (eds.): *Handbook of gifted education* (s. 55-64). Needham Hights: Allyn and Bacon, 1991.
- RAMSAY, S. G. – RICHARDS, H. C.: Cooperative learning environments: Effects on academic attitudes of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 1997, s. 160-168.
- RENZULLI, J. S. – REIS, S. M.: The reform movement and the quiet crisis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 1991, s. 26-35.
- RENZULLI, J. S. – REIS, S. M.: The schoolwide enrichment model. In: Heller, K. A. – Mönks, F. J. – Sternberg, R. J. – Subotnik, R. F. (eds.): *International handbook of giftedness and talent* (s. 367-381). Amsterdam: Elsevier, 2000.
- RUISEL, I.: *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, 2000.
- SCOTT, W. A. – YTREBERG, L. H.: *Teaching English to children*. New York: Longman Group UK Limited, 1991.
- SNOW, C. E.: Rationales for native language instruction. Evidence from research. In: Padilla, A. M. – Fairchild, H. H. – Valdez, C. M. (eds.): *Bilingual education: Issues and strategies* (s. 60-74). Newbury Park: SAGE, 1990.
- STERNBERG, R. J.: Educating intelligence: Infusing the triarchic theory into school instruction. In: STERNBERG, R. J. – GRIGORENKO, E. L. (eds.): *Intelligence, heredity and environment* (s. 343-362). Cambridge: University Press, 1997.
- STERNBERG, R. J.: *Úspešná inteligencia*. Bratislava: SOFA, 2000.
- TOMLINSON, C.: Good teaching for one and all: Does gifted education have an instructional identity? *Journal for the Education of the Gifted*, 1996, s. 155-174.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1997.
- VanTASSEL-BASKA, J.: What matters in curriculum for gifted learners: Reflections on theory, research and practice. In: Colangelo, N. – Davis, G. (eds.): *Handbook of Gifted Education* (s. 126-135). Boston: Allyn & Bacon, 1997.
- VanTASSEL-BASKA, J.: A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs: A clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 2006, s. 199-215.
- WILLIAMS, M. – BURDEN, R. L.: *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Kontakt:

PhDr. Eva Farkašová, PhD.
 Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
 Trnavská 112
 821 02 Bratislava
 eva.farkasova@vudpap.sk <mailto:farkasova@vudpap.sk>

ABSTRACT

The paper analyzes the terms resilience and coping with the emphasis on the three strategies of coming to terms with the world around us and coping with new life situations in the period of adolescence. It provides an overview of several possibilities of helping young people manage their own uncertainty and doubts they come across on the way of looking for their own identity, adapt to newly emerging situations, withstand the threatening factors and confront the demanding life conditions.

Úvod

Stretnutie sa s novou či netradičnou situáciou môže byť pre človeka inšpirujúcou skúsenosťou, ale aj nepríjemným stresorom. Kým jeden človek ju môže subjektívne vnímať ako výzvu príjemného dobrodružstva, pre iného predstavuje ohrozenie a navodzuje strach, snahu uniknúť. Kým dospelí sa môžu pozerať na zmenu ako na výzvu, ktorej sa nemusíme báť, mladí ľudia sa pozerajú na zmenu ako na niečo, čomu sa musíme vyhnúť. Podľa Eriksona (1994) je hlavnou úlohou adolecentného obdobia formovanie vlastnej osobnej identity, ktorú musí jednotlivec zvládnuť, aby pokračoval v osobnostnom rozvoji. Toto obdobie zároveň viacerí odborníci charakterizujú ako plné emočných búrok, psychickej lability, ako aj vnútorných a vonkajších konfliktov (Halama, 2000). Nie každý adolescent musí zákonite prežívať toto obdobie ako psychicky búrlivé, avšak výsledky viacerých výskumov na celom svete i u nás poukazujú na prudký nárast kriminality mládeže (Ondrejko, 2000), výrazný vzrast depresívnych symptómov (Hacker, 1994) a niekoľkonásobný nárast suicidálnych tendencií oproti detskému veku, v dôsledku nárastu stresu a poklesu podpory okolia (Hendren, 1990).

Aby sa dospievajúci dokázali efektívne vysporiadať s vlastnou neistotou, pochybnosťami pri hľadaní vlastnej identity, ako aj s nevyhnutnosťou zmien a novými životnými situáciami, potrebujú získať a rozvinúť špecifické spôsobilosti, medzi ktoré nesporne patrí i reziliencia.

Všeobecná charakteristika reziliencie a tri stratégie prežitia v adolescencii

Reziliencia predstavuje ľudskú schopnosť efektívne zvládať novovzniknuté životné situácie a úspešne sa adaptovať na podmienky a požiadavky prostredia, bez ohľadu na stres alebo nepriaznivé životné udalosti. Schopnosť úspešne sa adaptovať na jednu oblasť života mladého človeka zároveň môže poslúžiť ako modelová situácia na dosiahnutie úspechu v iných oblastiach.

Vo všeobecnosti sa o reziliencii hovorí ako ľudskej schopnosti, spôsobilosti prekonať nepriazeň osudu v ich živote.

Podľa Komárika (2008, s. 1) sa **reziliencia** definuje ako spôsobilosť odolávať tlaku okolia a rôznym negatívnym vplyvom a rozvíjať sa smerom k zrelému človečenstvu, pričom diferencuje dva kľúčové aspekty predmetného problému: „rezilienciu pre dnešok“ a „rezilienciu pre budúcnosť“. Kým kľúčovým znakom reziliencie pre dnešok je odolnosť, vytrvalosť, čiže osobná kapacita jednotlivca prekonať nepriazeň prostredia, stres, frustráciu a schopnosť vyrovnáť sa s nezmeniteľnými okolnosťami, ktoré sa už stali, alebo sa dejú práve teraz (napr. prírodné katastrofy, vojna, choroba, invalidita, sociálne znevýhodnenie, chudoba), jadrom reziliencie pre budúcnosť je pripravenosť a spôsobilosť vyrovnáť sa i s udalosťami, ktoré sa môžu prihodiť i v budúcnosti. Z tohto pohľadu sa rezilienciou rozumie výchovou osvojená kapacita zdolávať prekážky.

Podobne aj v zahraničnej odbornej literatúre sa **reziliencia** chápe ako spôsobilosť človeka vydržať stres, odpor, nepriateľstvo a ohrozenie, konať primerane okolnostiam a neprejsť psychickú disfunkciu, či už v podobe duševnej poruchy, kriminálneho správania v podobe emočnej narušenosti, rezignácie či trvalej negatívnej nálady.

Viacerí odborníci skúmajúci predmetnú problematiku reziliencie sa zhodujú v názore, že reziliencia nie je genetická – zdedená vlastnosť, ktorú má iba málo „super detí“, ale každý jednotlivec je, alebo sa môže stať rezilientný, kedykoľvek sa vysporiada so stresom či inými životnými situáciami. V tomto kontexte potom pojem reziliencia implikuje zložitú spôsobilosť, ktorá nie je kongenitálna (vrodená), ale ktorú je potrebné si

osvojiť, naučiť sa jej podľa vlastných dispozícií. Jednou z hlavných úloh rezilientnej výchovy je rozvíjať u žiakov také kognitívne emocionálne a behaviorálne spôsobilosti, ktoré im umožnia efektívne čeliť rôznym situáciám v ich živote, zmenšiť následky stresu, s ktorým sú konfrontovaní a zároveň im pomôžu vysporiadať sa a prekonávať negatívne vplyvy.

Vo všeobecnosti existuje viacero spôsobov, prostredníctvom ktorých sa ľudia snažia vyrovnávať s náročnými životnými situáciami, či už maladaptívnych, alebo naopak, pozitívnym využívaním vnútorných i vonkajších zdrojov, ktoré majú k dispozícii.

Napriek tomu, že existuje množstvo poznatkov o štruktúre zvládacích procesov, samotná štruktúra týchto procesov nie je dostatočne definovaná (Sarmány Schuller, 1994).

Pristav (in: Sarmány Schuller, 1994) vymedzil štyri najdôlejšie pojmy štruktúry zvládania ako: zvládacie procesy; zvládacie schopnosti; zvládacie vzorce (stratégie) a zvládacie zdroje.

Stratégie sú výsledkom tak zvládacích procesov, ako aj zvládacích schopností a zdrojov, pričom dôležitú úlohu tu zohrávajú aj situačné premenné.

Významní teoretici copingu Lazarus a Folkmanová (1984) diferencujú zvládanie prostredia, ktoré smeruje viac k zmene prostredia a zvládanie seba, ktoré je zamerané viac na reguláciu emocionálnych reakcií.

Podľa Sarmány Schullera (1994, s. 28) všeobecná charakteristika zvládacích stratégií vychádza zo základnej tézy: „Coping je vlastne prejav osobnosti počas záťaže a stresu. Prítom niektorí jedinci sa môžu dostať do stavu distresu, počas ktorého sa výkon značne zhoršuje, zatiaľ čo výkon iných jedincov zostáva nezmenený. Coping je v takomto prípade vysvetľovací proces pre rozdiely v stresových situáciách.“ Z najčastejšie uvádzaných charakteristík sú to rozdiely v emočnej reaktivite na stres (napr. neuroticizmus, anxieta), istota-neistota, sebahodnotenie (sebaúcta), citlivosť na štrukturovanosť.

Šlepecký (2008) uvádza dve základné copingové stratégie „boj alebo útek“, ktoré majú svoj pôvod u našich predkov žijúcich v džungli alebo v jaskyniach. Keďže žili v stálom ohrození života, museli okamžite reagovať. Aby prežili, buď bojovali alebo utekali pred nebezpečenstvom. Zriedkavejšie sa tiež môže vyskytnúť stuhnutie, „robenie sa mŕtvym“. Tieto reakcie boli veľmi dôležité v minulosti, keď bol život omnoho nebezpečnejší ako je teraz. Stres pomáhal človeku v minulosti prežiť.

V súčasnosti reagujeme tou istou odpoveďou ako jaskynný človek, ktorý čelil fyzickému nebezpečenstvu. Druh hrozieb sa však značne zmenil, čelíme skôr psychickému ohrozeniu – konfliktom, nedostatku času, existenčným ťažkostiam, či malým každodenným problémom, ktoré nevyžadujú našu okamžitú telesnú reakciu. Avšak spúšťa sa tá istá odpoveď „útok alebo útek“, dodáva Šlepecký (2001).

Paulhanová (in: Sarmány Schuller, 1994) vymedzuje tri copingové stratégie (prispôsobenia sa) stresu či pôsobeniu záťažových faktorov a situácií:

1. modifikácia pozornosti, a to vo forme stratégie odmietnutia či vyhnutia, alebo sústredenia sa na zdroj stresu;

2. zmena subjektívneho významu udalosti, predovšetkým generovaním pozitívnych emócií, ktoré majú za následok zníženie tenzie;

3. modifikácia smeru aktuálneho vzťahu človek-prostredie, ako je konfrontácia, vypracovanie plánu akcie, ktoré nepriamo prispievajú k zmene emočného stavu.

Významným prínosom k problematike zvládacích stratégií je prístup Amirhana (in: Sarmány Schuller, 1994), ktorý pomocou faktorovej analýzy zistil tri faktory, zodpovedajúce tým bazálnym postupom, ktoré používajú najčastejšie ľudia pri stretnutí sa so záťažou, stresorom:

1. inštrumentálna stratégia, zameraná na problém – aktívne riešenie;
2. stratégia vyhľadávania sociálnej opory;
3. stratégia vyhýbania sa, fyzicky i psychologicky.

Aj keď uvádzané typy zvládacích stratégií nevyčerpávajú všetky možnosti copingu, možno konštatovať, že zodpovedajú základným reakciám človeka na situácie ohrozenia.

Viacere výskumy poukazujú na skutočnosť, že rezilientní jednotlivci pristupujú k riešeniu problémov tvorivým spôsobom, sú ochotní prijať osobnú kontrolu a zodpovednosť za vlastné rozhodnutia, správanie i cestu, ktorou sa ich životy uberajú. Podľa Ungara (2006) rezilientných jednotlivcov možno rozdeliť do 2 skupín:

- **rezilientní jednotlivci, ktorí porazia nepriazeň osudu;**
- **rezilientní jednotlivci, ktorí urobia viac ako to, že porazia nepriazeň osudu.**

Rezilientní jednotlivci *porazia nepriazeň osudu*, ak dosiahnu také isté úspechy ako tí, ktorí čelia omnoho menším problémom. Ide o jednotlivcov, ktorí museli – musia v živote čeliť rôznorodým negatívnym až patologickým javom. Niektoré sú akútne, objavujú sa len raz (napr. sexuálne zneužitie, alebo smrť rodiča), iné sú chronické a sú súčasťou ich každodenného života (sem patria napr. fyzické zneužívanie, nebezpečné susedstvo, chudoba, atď.)

Rezilientní jednotlivci, ktorí sa snažia *viac ako poraziť nepriazeň osudu*, dokážu prekonať neúspech, poučia sa z neho a darí sa im vo všetkých očakávaných oblastiach. Niekedy sa nazývajú ako *nezraniteľní*.

Tri stratégie zvládania - tri stratégie prežitia v adolescencii

Podľa Sternberga (1988) zvládnutie záťaže, nových či neobvyklých situácií súvisí s tvorivosťou. Avšak nie každý jednotlivec pristupuje k riešeniu problémových situácií tvorivým spôsobom a nie všetky oblasti identity sa rozvíjajú rovnakým tempom. V niečom môže byť adolescent tvorivý a v inej oblasti, ktorá pre neho nie je taká dôležitá, alebo nemá dostatočné kompetencie, prijme najdostupnejšiu variantu.

Ungar (2006) identifikoval 3 základné identity v adolescencii, ktoré ovplyvňujú stratégie zvládania sveta okolo seba a vyrovnávania sa s novými životnými situáciami: **Pandy, Chameleóny, Leopardy.**

Prvú skupinu reprezentujú adolescenti, ktorí zotrávajú akoby zomknutí vo svojich zaužívaných vzorcoch (modeloch) správania, preferujú maximálne jednu alebo dve činnosti, ktoré robia najlepšie. Ungar (2006) ich symbolicky nazýva **pandami**, pretože medvede pandy majú veľmi malé schopnosti zmeny. Je jedno, kde sa nachádzajú, budú jesť len niekoľko kusov bambusu. V podstate sa nevedia adaptovať, a preto sa Čína stala hlavným teritóriom, kde ich nájdeme.

Druhú skupinu mladých ľudí tvoria adolescenti, ktorí sú viac adaptabilní, ale menej autentickí a asertívni. Menia sa s každou novou situáciou, do ktorej sa dostanú, experimentujú s novými identitami, ale nevedia si určiť, kým naozaj sú. Títo tínedžeri sú ako **chameleóny**, ten typ plazov, ktorí sú schopní zmenou svojej farby prispôbiť sa svojom okoliu.

Nakoniec, tretí typ tvoria adolescenti s pozitívnou sebakoncepciou, zrelým sebahodnotením a zreťou schopnosťou adaptovať sa. Sú to mladí ľudia, ktorí sa sebaisto vedú zaradiť tam kam patria a nazýva ich **leopardami**. Ungar (2006, s. 35) v tejto súvislosti hovorí: „*Pozorujem týchto tínedžerov a myslím na apatického leoparda, ktorý odpočíva na vetve stromu, jeho oddýchnutá postava skrýva nebezpečnú silu a schopnosť prežiť, adaptovať sa.*“

Každý z predmetných štýlov zvládania sveta okolo seba predstavuje špecifický prejav schopnosti prispôbiť sa novovzniknutým situáciám, odolávať ohrozujúcim faktorom a čeliť náročným životným podmienkam.

Základom edukačnej, poradenskej i terapeutickej práce s jednotlivými typmi prezentovaných identít je ich dôkladná diagnostika, rozpoznanie ich špecifických znakov, stratégií prežitia i pozitívnych charakteristík.

Ungar (2006) uvádza nasledovné charakteristiky jednotlivých typov identít formujúcich sa v adolescentnom období, ktoré napomáhajú ich diagnostikovaníu a následne výberu vhodných edukačných postupov a intervenčných stratégií.

1. TYP PANDA

Všeobecná charakteristika Pandy:

Pre Pandu je život predpovedateľný. Ich život pripomína dlhodobé turné, počas ktorého navštevujú rôzne mestá, ale hrajú to isté predstavenie znova a znova. Pandy prežívajú posilnením jednej vplyvnej (mocnej) seba-definície vo všetkých oblastiach života.

Stratégia prežitia Pandy:

Pandy uviaznu s jednou identitou, nezáleží im na tom v akom prostredí sa nachádzajú.

Rozpoznanie adolescentov typu Pandy:

- Majú jednostrannú orientáciu.
- Ich správanie a reakcie možno predvídať.
- Môžu byť veľmi dobrí v prijímaní nových informácií, ale na druhej strane odmietajú požiadavky svojho prostredia na zmenu svojho správania.
- Zriedka sa zaujímajú o možnosti zmeny vlastného správania.
- Opakujú nevhodné správanie, aj keď sa ich problémy naďalej zhoršujú.
- Psychosociálne premeny vyplývajúce zo špecifik vývinového obdobia im spôsobujú značnú psychickú záťaž.
- Neradi nadväzujú nové sociálne kontakty a vzťahy, radšej zotrávajú s tými istými vrstovníkmi v školskom aj mimoškolskom prostredí.
- Napriek problémom proklamujú, že ich názory okolia nezaujímajú. Môžu dokonca ovplyvňovať vrstovníkov svojou hrdosťou, sebaistotou a nezávislosťou.
- Sú zruční v manipulovaní učiteľov, rovesníkov a iných ľudí s ktorými prichádzajú do kontaktu a vyžadujú, aby sa im prispôbili.
- Majú slabý rešpekt pred učiteľmi a inými autoritami a neveria, že by im mohli pomôcť pri riešení problémov.
- Ich vzory správania sa sú často sebadeštruktívne.
- Môžu reagovať neprimeraným (agresívnym) spôsobom v prípade, ak nadobudnú dojem, že ich identita je ohrozená.

Pozitívne vlastnosti adolescentov typu Pandy:

- Dokážu efektívne zvládať situácie chaosu a zmeny.
- Vynikajú určitou špecifickou schopnosťou, talentom.
- Úspešne riešia úlohy, ktoré sa spájajú s ich špecifickým zameraním a záujmom.
- Pociť bezpečia a istoty im poskytuje činnosť, v ktorej sú úspešní, čím eliminujú úzkosť, depresívne rozlady či suicidálne sklony.

2. TYP CHAMELEÓN

Všeobecná charakteristika adolescentov typu Chameleóna:

Chameleóny sa veľmi dobre prispôbujú novým životným podmienkam a situáciám. Bez problémov plnia požiadavky svojho sociálneho prostredia a správajú sa podľa očakávania autorít, pretože chcú získať sociálne uznanie a akceptáciu.

Stratégia prežitia adolescentov typu Chameleóna:

Chameleóny splyvajú s okolím, aby prežili.

Rozpoznanie adolescentov typu Chameleóna:

- Ich správanie je motivované túžbou získať sociálnu akceptáciu a prestíž.
- Konajú tak, aby sa za každú cenu dobre zapadli do sociálneho prostredia, v ktorom sa nachádzajú.
- Skúšajú veľa nových identít, často menia štýl účesu, oblečenia a vrstovnicke skupiny.
- Napodobňujú vzory, ktoré poznajú a ktoré považujú za prijateľné.
- Veľmi im záleží, aby boli akceptovaní dospelými a autoritami, preto robia čo sa od nich očakáva, aj keď to môže byť niečo, s čím úplne nesúhlasia.
- Vyhýbajú sa činnosti, ktorá vyžaduje osobnú zodpovednosť, pričom sa obávajú zlyhania či straty akceptácie.
- Odmietnutie a strata pozornosti či akceptácie im spôsobuje emočné zranenia
- V prípade zlyhania sa u nich môžu vyskytnúť sebadeštruktívne sklony.

Pozitívne vlastnosti adolescentov typu Chameleóna:

- Dobre sa adaptujú, keď sú na nich kladené nové požiadavky.
- Veľmi dobre sa dokážu začleniť a zvládnuť nové sociálne situácie, ktoré iným môžu spôsobovať ťažkosti
- Ľahko chápu požiadavky a očakávania iných, postupujú presne podľa stanovených inštrukcií.
- Vyhýbajú sa situáciám, ktoré vyžadujú risk.
- Vyhýbajú sa takému správaniu, ktoré by mohlo ohroziť ich rešpekt.
- Ľahko si získavajú nových priateľov.
- Vedia ako sa majú prezentovať, aby ich druhí vnímali v tom pozitívnom smere.

3. TYP NÁROČNÝ LEOPARD

Všeobecná charakteristika Leoparda:

Leopardy vzbudzujú rešpekt svojho okolia, dokonca aj jedincov, ktorí nesúhlasia s tým, ako sa správajú. Sú spokojní vtedy, keď presvedčia iných o správnosti svojich názorov a postojov. Sú asertívni a otvorení. Mládež, ktorá disponuje kvalitami ako leopardy, núti svoje okolie, aby sme ich bezpodmienečne akceptovali takých, akými sú. Dokážu diskutovať o rôznych záležitostiach a pozrieť sa na riešenie problému aj z pohľadu druhého človeka, ale pokiaľ ide o ich osobné záujmy, presadzujú svoje vlastné stanovisko a názory.

Stratégia prežitia Leoparda:

Leopardy vyžadujú od iných, aby na nich hľadeli, že sú to oni, kto situáciu riadi a kontroluje.

Rozpoznanie adolescentov typu Leoparda:

- Často sa javia ako divé zviera vypustené z klietky, ktoré sa musí skrotiť.
- Vzdurojú a vzpierajú sa autorite dospelých.
- Bránia sa konvenčnému typu oblečenia, alebo správaniu sa.
- Sami si vyberajú hodnoty a normy, voči ktorým sú lojálni.
- Sú sebaistí, až tak, že si môžeme myslieť, že sú bezohľadní a nezodpovední.
- Nezriedka sa zakrádajú sa a robia veci poza učiteľov chrbát.
- Skúšajú nové identity a potom trvajú na tom, aby ich komunita školy akceptovala vo všetkých ohľadoch.
- Často krát prekvapujú svoje okolie svojou veľkou otvorenosťou, ktorou deklarujú potrebu byť tým, kým chcú byť.
- Sú zanieteními obhajcami druhých, ktorým bolo podľa ich názoru neprávom ublížené v škole alebo v ich komunite.

Pozitívne vlastnosti adolescentov typu Leoparda:

- Sú veľmi lojálni voči ľuďom, ktorí ich akceptujú a rešpektujú.
- Sú typickými kreatívnymi mysliteľmi, dokonca aj keď sa nie vždy zhodia svojej konvenčnej úlohy, ako je dobrý študent alebo poslušné dieťa.
- Sú sebaistí v predvádzaní svojich schopností a talentu.
- Sú ochotní a radi vystupujú pred publikom.
- Sú spokojní sami so sebou a nepotrebujú s druhými zápasieť, aby si dokazovali svoju hodnotu.
- Sú vďační, ak ich druhí ľudia akceptujú a vážia si ich a v prípade potreby sú im ochotní pomôcť, alebo sa ich zastáť.
- Nanešťastie, leopardy môžu mať sklon k výchovne problémovému správaniu.

- Leopard, ako aj Panda a Chameleón, ktorí vyrastajú v nepriaznivých životných podmienkach, môžu využívať akékoľvek (aj z výchovného hľadiska nežiaduce) dostupné možnosti, aby našli mocnú identitu.

Často krát je zložité rozlíšiť jednotlivé typy zvládacích stratégií, najmä typ identity Leopard od typu identity Panda. Kým jednotlivci typu Chameleón sa ochotne a bez problémov prispôbia novým situáciám a požiadavkám výchovných autorít, adolescenti typu Panda a Leopard citlivo reagujú na zmeny, ťažšie sa prispôbujú, prípadne autorite dospelých vzdorujú. Základný rozdiel medzi Pandou a Leopardom spočíva v jadrových presvedčeniach a pohľadoch na vlastnú zmenu. Rezistencia k zmene správania v prípade typu Panda vychádza z presvedčenia: „*Som to, čo som. Nežiadajte ma, aby som sa zmenil. Viem, že ma budete vnímať jednostranne, ale ja nemôžem zmeniť váš názor na mňa a ani nebudem meniť to, ako sa správam! Toto je najlepší spôsob ako viem prežiť.*“

Leopard vychádza z úplne odlišného presvedčenia: „*Som to, čo som. Nežiadajte ma, aby som sa zmenil. Viem, že ma budete vnímať jednostranne, ale urobím všetko, čo je v mojich silách, aby som vás presvedčil a aby ste zmenili váš názor na mňa. Nezmením sa, pokiaľ nenájdem iný spôsob bytia, inú identitu, ktorá je efektívnejšia. Kto som a ako sa správam, je moja voľba, pre ktorú sa rozhodnem sám. Toto je najlepší spôsob, ako viem prežiť.*“

Jednotlivé typy identít si taktiež vyžadujú odlišný výchovný prístup.

Pre adolescentov typu Panda by bolo ideálne zabezpečiť stabilné sociálne prostredie s pevným denným režimom práce i odpočinku, predvídateľné vzťahy a situácie, ktoré im poskytnú podporu a pocit bezpečia z poznania, že ich vybraná identita funguje a je okolím akceptovaná.

Chameleóny prestanú striedať rôzne identity, prispôbovať sa požiadavkám iných a konformne sa správať voči všetkému, čo prinášajú authority, keď sa stretnú s morálnou dilemou. V určitom bode, keď adaptácia predstavuje rozpor s ich vnútorným presvedčením a požiadavky iných sa pre nich stávajú ťažko akceptovateľnými, nachádzajú v sebe novú identitu a pri správnom výchovnom vedení sa stávajú viac asertívnymi a zodpovednými. Edukácia adolescentov typu Chameleón by sa mala zamerať predovšetkým na posilnenie a rozvoj základných sociálnych spôsobilostí so zreteľom na asertivitu, rozhodovacie procesy a zodpovednosť.

Adolescentom typu Leopard sa odporúča poskytnúť nielen väčšiu mieru akceptácie, ale väčšiu mieru slobody a zodpovednosti, priestor samostatne si vyberať hodnoty a normy, voči ktorým chcú byť lojálni. V edukačnom procese odporúčame predovšetkým u adolescentov predmetného typu Leopard rozvíjať sociálne spôsobilosti ako kooperatívnosť, empatiu, akceptáciu a prosociálne správanie.

Životné podmienky sa však neustále menia a na mládež sa kladú neustále nové požiadavky, ktorým sa musia prispôbovať. Aby sa vysporiadali s nevyhnutnosťou zmien prostredníctvom adaptívnych stratégií, je potrebné predchádzať u adolescentov nedostatku sebavedomia i nedostatku vlastnej hodnotovej motivácie, intolerantnosti či ľahostajnosti a povrchnosti vzťahov voči druhým ľuďom i voči sebe samému. Adolescenti sa potrebujú precvičovať v zvládaní rôznych úloh a situácií s rôznymi rolami. Za týmto účelom je nevyhnutné poskytnúť im možnosť experimentovať s jednotlivými identitami prostredníctvom mnohostranného hrania rolí a iných skillstreamingových aktivít a cvičení.

Záver

Jednou z možností, ako pomôcť mladým ľuďom prekonať adaptačné ťažkosti, problémy či krízy a vyrovnáť sa s dôležitými premenami v ich živote je **individuálne poradenstvo a rozhovory**, ktoré v školskom prostredí zabezpečuje školský psychológ, výchovný poradca, prípadne pedagóg. Pri riešení rôznych problémov v správaní je to predovšetkým pomoc žiakovi uvedomiť si a porozumieť účelu svojho správania, zastaviť ho a zmeniť sa. Taktiež možno pomôcť prebudiť osobné zaujatie adolescenta pre hodnotný cieľ a vynakladať úsilie k prekonávaniu prekážok na ceste k nemu. Inou možnosťou je **realizácia sociálno – psychologických výcvikov a rozvíjajúcich programov so žiakmi** so zameraním na rozvoj emocionálnej inteligencie a zdravej hodnotovej orientácie. Ide o aktivity zamerané na podporu tvorivosti a produktívnosti adolescentov, formovanie a rozvoj kľúčových kognitívnych, emocionálnych a behaviorálnych spôsobilostí a kompetencií, akými sú sebahodnotenie, sebaúcta, komunikácia, efektívne riešenie konfliktov, asertivita, empatia, tolerancia, znášanlivosť, prosociálnosť, či zodpovednosť. Pomocou širokej škály techník môže školský psychológ, výchovný poradca či pedagóg pomôcť žiakom orientovať sa v nových situáciách, lepšie poznávať seba i iných, reálne sa hodnotiť, vytvoriť a uchovať si sebaúctu, učiť sa adekvátne komunikovať, byť empatický, asertívny, prosociálne sa správať.

Úlohou psychológov, edukátorov ako aj ďalších odborníkov zaoberajúcich sa starostlivosťou o mládež je poskytnúť im možnosť experimentovať s novými identitami a rolami, tvoriť otázky, vyjadrovať svoje pochybnosti a neistoty o ťažkých záležitostiach, týkajúcich sa ich vlastného života i sociálnych inštitúcií a služieb, s ktorými prichádzajú do kontaktu.

Uvedené skutočnosti vyzdvihujú životnú nevyhnutnosť pre adolescentov zažiť uspokojujúce osobné interakcie, sociálne kontakty, podeliť sa so svojimi skúsenosťami s druhými ľuďmi, ktoré sú základom hľadania formovania ich osobnej identity a psychickej odolnosti.

LITERATÚRA

- BENARD, B. 1991. *Fostering Resiliency In Kids: Protective Factors In The Family, School, And Community*. San Francisco : Far West Laboratory for Educational Research and Development. ED 335 781.
- BENSON, P. L. *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.
- BURNS, I. *From risk to resilience: A journey with heart for our children, our future*. Dallas, Tx: Marco Polo Publishers, 1994.
- CECIL, N. L.-- ROBERTS, P. L. Developing resiliency through children's literature: A guide for teachers and librarians, K-8. Jefferson, NC: McFarland, 1992.
- COMER, J. Home-School Relationships as They Affect the Academic Success of Children. *Education and Urban Society*, 1984, 16, pp. 323-337.
- DUCHOVIČOVÁ, J. *Nadaný žiak - žiak so špeciálnymi edukačnými potrebami*. In: Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania. Nitra: UKF, 2005. ISBN 80-8050-893-3.
- ĎURDIAK, Ľ. – GATIAL, V. *Psychologické aspekty výchovného a kariérového poradenstva*. Nitra: UKF, 2006. ISBN 80-8094-060-6
- EDMONDS, R. Characteristics of Effective Schools. In U. Neisser, Ed., *The School Achievement of Minority Children: New Perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.
- ERIKSON, E., H. 1994. *Insight and responsibility: Ethics on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight*. New York : Norton & Company. 256 s. ISBN 0-393-31214-3.
- GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 299s. ISBN 80-07-011773.
- GARMEZY, N. Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated with Poverty. *American Behavioral Scientist*, 1991, 34, s. 416-430.
- GARMEZY, N. Children in poverty: Resiliency despite risk. *Psychiatry*, 1993, 56(1), s. 127-136.
- HALAMA, Peter. 2000a. *Zvládanie existenciálnej úzkosti adolescentov pomocou utvárania zmyslu života*. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 35, č. 3, s. 222 - 232.
- HACKER, D., J. 1994. An Existencial View of Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, roč. 14, č. 36, s. 300-327.
- HANULIAKOVÁ, J. - HOLLÁ, K. Hodnotová orientácia a pregraduálna príprava budúcich učiteľov. *Hodnoty a výchova*. Brno: MU. 480 s. ISBN 978-80-86633-78-7.
- HALL, C., S. – LINDZEY, G. 1997. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: Media Trade – SPN, 510 s. ISBN 80-08-00994-2.
- HATÁR, C. - SZÍJJÁRTÓOVÁ, K. - HUPKOVÁ, M. 2007. *Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: UKF. 280 s. ISBN 978-80-8094-174-1.
- HEATH, S. B. - MCLAUGHLIN, M. W. (eds.). *Identity and Inner-City Youth: Beyond Ethnicity and Gender*. New York: Teachers College Press, 1993.
- HENDERSON, N. *Resiliency in the schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc., 1996.
- HENDREN, L. - NICOLAU, A. 1990. Parallelizing Programs with Recursive Data Structures. *IEEE Trans. Parallel Distrib. Syst.* 1(1): 35-47.
- HUPKOVÁ, M. *Aktuálne otázky profesijnej sebareflexie v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva*. In: *Trendy soudobé výuky didaktických disciplín na vysokých školách*. - Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyňe, 2003, s. 82-86. ISBN 80-7044-495-9.
- HUPKOVÁ, M. *Reflexívne myslenie učiteľov – predpoklad efektívnej edukácie*. In: *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania*. Nitra: PF UKF, 2005, s. 193-212. ISBN 80-8050-893-3.
- HUPKOVÁ, M. *Profesijná sebareflexia učiteľov a jej význam pre diferencované riadenie výučby*. In: *Diferenciácia ako prostriedok zefektívňovania pedagogickej činnosti v školských zariadeniach*. Nitra: PF UKF, 2005, s. 248-262. ISBN 80-8050-900-x.
- HUPKOVÁ, M. *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra: UKF, 2006. ISBN 80-8094-028-2
- HUPKOVÁ, M. *Psychologické otázky motivácie žiakov v edukačnom procese*. In: *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti : úvodné štúdie k výskumnej úlohe* VEGA 1/3676/06. Nitra: PF UKF, 2006, s. 16-20. ISBN 80-8094-008-8.
- HUPKOVÁ, M. *Profesijná sebareflexia v práci učiteľa sociálnej pedagogiky*. In: *Akční pole sociální práce aneb sociálněpedagogické otázky současnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 160-179. ISBN 978-80-244-1665-6.
- KIDDER, T. *Among School Children*. New York: Avon, 1990.

- KOLDEOVÁ, L. – HUPKOVÁ, M. *Koncepcia zmyslu života v súčasnosti*. In: Zborník z interdisciplinárnej vedeckej konferencie. Bratislava: Iris, 2003, s. 297-308. ISBN 80-89018-57-2.
- KOMÁRIK, E. 1998. *Reziliencia, výsledok výchovy a predpoklad prevencie (v tlači)*.
- KUSÁ, D. 1994. Tvorivosť, tvorivá klíma a ich podiel na zvládaní záťaže. In: RUISELOVÁ, Z. – FICKOVÁ, E. (Ed.). *Poznávanie a zvládanie záťažových situácií II*. Bratislava : ÚEP SAV, s. 19-37. ISBN 80-967228-0-8.
- LINQUANTI, R. Using community-wide collaboration to foster resiliency in kids: A conceptual framework. Portland, OR: Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities, 1992.
- MALÁ, D. – ČEREŠNÍK, M. – GATIAL, V. – VEREŠOVÁ, M. *Spoznaj a pomôž : základné metódy vo výchovnom poradenstve*. Nitra: UKF, 2009. ISBN 978-80-8094-617-3
- NODDINGS, N. Schools Face Crisis in Caring. *Education Week*, 1998, December 7.
- ONDREJKOVIČ, P. (Ed.). 2000. *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda. 2000. 270 s. ISBN 80-224-0616-3.
- RUTTER, M., B. MAUGHAN, P. MORTIMORE, J. OUSTON, A. SMITH. *Fifteen Thousand Hours*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- SARASON, S. *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- SEIDLER, P. - ŽOVINEC, E. - KURINCOVÁ, V. Edukácia a inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami. Nitra: UKF, 2005. ISBN 978-80-8094-292-2
- SOLLÁROVÁ, E. – VEREŠOVÁ, M. *Sociálna psychológia*. In: *Psychológia*. Martin: Osveta, 2007, s. 110-143. ISBN 80-8063-239-1
- STERNBERG, R. J. 1988. *A Three – Facet Model of Creativity*. In: STERNBERG, R. J. (Ed.). *The Nature of Creativity*. Cambridge University Press, s. 125-147.
- TÓTHOVÁ, M. Kreativita ako súčasť nadania. In *The Dimension of Educational Work with Talented Pupils*. Proceedings of papers from an international workshop. Brno : MSD, 2007. ISBN 978-80-7392-006-7, s. 311-320.
- UNGAR, M. 2006. *Strengths-based counseling with at-risk youth*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press. SAGE Publications. 129 s. ISBN 978-1412928199.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. 528s. ISBN 80-7178-308-0.
- VEREŠOVÁ, M. *Postojové škály*. In: *Metódy sociálnopsychologického výskumu*. Bratislava: Ikar, 2004, s. 25-33. ISBN 80-551-0765-3.
- VEREŠOVÁ, M. *Východiská k výskumu a meraniu postojov*. In: *Metódy sociálnopsychologického výskumu*. Bratislava: Ikar, 2004, s. 34-52. ISBN 80-551-0765-3
- VEREŠOVÁ, M. a kol. *Sociálna psychológia*. Nitra: Enigma, 2007. ISBN 80-89132-47-8
- WEIS, L. - FINE, M. (eds). *Beyond Silenced Voices: Class, Race, and Gender in United States Schools*. New York: State University of New York Press, 1993.
- WERNER, E. – SMITH, R. *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: Adams, Bannister, and Cox, 1989.
- WERNER, E. – SMITH, R. *Overcoming the Odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood*. New York: Cornell University Press, 1992.
- WINFIELD, L. F. Resilience, schooling, and development in African-American youth: A conceptual framework. *Education and Urban Society*, 1991, 24(1), s. 5-14.
- ŽOVINEC, E. - KOMORA, J. Inklúzia a škola pre 21. storočie. In *Veda - vzdelávanie - prax: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. 1. diel. Nitra: UKF, 2007. ISBN 978-80-8094-202-1, s. 400-408.

PhDr. Marianna Hupková, PhD.

Katedra pedagogickej a školskej psychológie
Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Dražovská 4
949 74 Nitra
mhupkova@ukf.sk

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy VEGA MŠ SR – SAV č. 1/0215/08 : „Podpora reziliencie prostredníctvom vzdelávania“.

Childhood and Growing Up Scrutinized by Literary Study

SILVIA POKRIVČÁKOVÁ

(Šárka Bubíková et. al.: **Literary Childhoods: Growing Up in British and American Literature.** Pardubice: UP, 2008, 176 s. ISBN 978-80-7395-091-0)

Although the editor of the monograph claims that childhood is one of the topics traditionally neglected by „serious“ literary scholarship, it is not so difficult to find a rather numerous group of critical works focused on study of literary manifestations of childhood in both „children’s“ and „adults“ literatures of various literary periods and within different national literatures. The collection of studies *Literary Childhoods: Growing Up in British and American Literature* by Czech and Polish critics, being one of them, concentrates on various aspects of literary childhoods as represented in British and American literatures.

The introductory theoretical chapter by Šárka Bubíková ‘Concepts and Experiences of Childhood’ defines various concepts of childhood, drawing mostly on Steven Mintz’s theory of pre-modern, modern and postmodern childhoods. This is followed by Patricia Račková’s analysis, ‘My Heart is Heavy with the Things that I Do Not Understand’ - Initiation and Identity in Kipling’s Mowgli’s Stories’, of one of the most famous literary childhoods in classic Anglophone literatures. Mowgli’s story, traditionally interpreted as a poetic transition from naturalness to civilization, is here seen as a metaphor of Mowgli’s changing identities (“I am two Mowglis...”), as well as a bitter journey from child innocence to adult maturity.

Growing up and maturation are the themes discussed also by Milada Franková. She pays attention to three novels by British novelist Jane Gardam: *Bilgewater* (1976), *God on the Rocks* (1978) and *Crusoe’s Daughter* (1985). Frankova demonstrates how “growing up in Gardam’s novels may (...) be viewed as a negotiation of a bright and spirited child with adult authority” (p. 41).

The next author, Peter Chalupský, in his chapter entitled ‘Freedom, Spontaneity, Imagination and the Loss of Innocence – The Theme of Childhood in Ian McEwan’s Fiction’ studies axiologically different representation of childhood in McEwan’s four novels: *The Cement Garden* (1978), *The Child in Time* (1987), *The Daydreamer* (1994), and *Atonement* (2001). He affirms the evolution in McEwan’s manifestations of childhood, resulting in his most complex novel *Atonement* that depicts Briony’s vulnerable childhood without any parents’ support and encouragement.

No book on contemporary children’s literature or literature about childhood may avoid the analysis of selected aspects of the most popular boy-wizard’s story. Libora Oates-Indruchová in the study ‘The Magic of the Real – The Real of the Magic in Harry Potter’ discusses *Harry Potter books* as true bildungsromans with all the typical elements: initiation, quest for knowledge, loss of innocence, moral dilemmas, rites of passage to young adulthood, etc.

Going more than one hundred years back and from a boy protagonist to girls, the readers are brought to Alcott’s novel *Little Women* which is a subject to the study ‘Becoming Little Women’ by Hana Štráchalová and Šárka Bubíková. The authors read the novel not as “a simple book for girls” but as “an almost archetypal story of American girls’ maturation” (p. 94).

A specific literary manifestation of a life situation of a young girl whose rather complicated growing up is even more complicated by the fact that she is a member of minority is analysed by Šárka Bubíková in the study ‘Growing Up and the Quest for Identity’, using Gish Jen’s novel *Mona in the Promised Land* (1996).

The concept of historicized children in relation to “the Romantic child image” is introduced and discussed by Zofia Kolbuszewska in chapter 8, entitled ‘Killing of the (Inner) Child, Auto-American-Biography and American Sublime in Joseph Heller’s *Something Happened*’.

Šárka Bubíková’s third study ‘Growing Up Postmodern’ proceeds in the study of childhood and growing up representations in American literature. She demonstrates how Mona, the protagonist of Gish Jen’s novel *Mona in the Promised Land*, and Seth, the protagonist in Michael Dorris’s and Luise Erdrich’s novel *The Crown of Columbus*, perform as living metaphors of cultural diversity and tolerance in multicultural American society.

The “11/9” genre is set up by Ewa Kowal in her chapter ‘Motifs of Childhood in the “11/9” Genre’. She explains that many books published after the terrorist attacks on WTC use the motifs of childhood and they are written in the so called interlanguage/metalanguage. The author looks for the reasons of such a phenomenon.

In conclusion, the book *Literary Childhoods* introduces interesting and multifarious scale of opinions, interpretations and methodological perspectives converged by one topic: literary manifestations of childhood and growing up. It is thus a valuable contribution to both children’s literature criticism and topical approach to literary history.

(Eva Stranovská: Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho štúdia I.: Úvod do psycholingvistických a sociálnolingvistických vied. Nitra: ASPA, 2009, 126 s. ISBN 978-80-969641-4-7; Eva Stranovská: Mosty, prieniky a perspektívy efektívneho štúdia II.: Výskumné sondy v aplikovanej sociálnej psychológii. Nitra: ASPA, 2009, 123 s. ISBN 978-80-969641-5-4)

In the current period of flourishing learner-centred approaches to education, backed up by the aim of developing learner's autonomy, "the gates are wide open" to new interdisciplinary studies of linguistics, pedagogy and psychology. The latest publications by Eva Stranovská (Bridges, Intersections and perspectives of effective learning I. – II.) correspond with these streams in methodology by introducing essentials of Psycholinguistics and Sociolinguistics. They integrate information and knowledge from so far rather isolated fields of social training and foreign language teaching and mediation. The publications are intended to teacher trainees and trainees in intercultural mediation. The author's intention is reflected in selection of key topics discussed, as well as in the accessible form of composition.

The first volume subtitled as Introduction to Psycholinguistic and Sociolinguistic Sciences defines the fundamental concepts as Self-Knowledge (pp. 9-19), Cognitive and Learning Styles, Competencies, Uncertainty, Social Cognition (pp. 20-54), Social Learning (60-72). The considerable part of the volume focuses on social and psychological training either in the context of teaching foreign languages or in the field of mediation of foreign languages and cultures. The volume is concluded by the chapter on qualitative research which examined the potential effectivity of social and psychological training. The author concludes that the skills to recognize social and psychological dynamics of a learning group, as well as one's own social reactions, may help become better learner, better teacher and better mediator.

The second volume subtitled Research in Applied Social Psychology brings the results of extended research carried out in Slovakia and Denmark. The research examined efficiency of Active Social Learning Method to increase the person's social competencies, including their learning skills. Moreover, the volume introduces a range of practical training techniques, examples of games and interactive activities, as well as a model programme and structure of the Social and Psychological Training.

Both volumes of Eva Stranovská's monograph explore the interdisciplinary problems that are topical for contemporary scholarship. As Stranovská has it in her volumes, social and psychological training is in general an appropriate vehicle to developing personal qualities, affective functions and emotional intelligence, so needed in current education.