

ACTA

FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS



Séria A - philologica
Trnava
2009

Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis
Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity
Séria A – philologica
No. 13
Trnava 2009

Hlavný redaktor:

doc. RNDr. Pavol Híc, CSc.

Zostavovateľ:

doc. PaedDr. Hana Borsuková, CSc.

Redakčná rada:

doc. PaedDr. Hana Borsuková, CSc. (predseda),

prof. PhDr. Richard Repka, CSc.

doc. PhDr. Ľudmila Jančovičová, CSc.

doc. PhDr. Edita Rohaľová, CSc.

doc. PhDr. Mária Užáková, PhD.

Recenzenti:

doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.

doc. PhDr. Jana Kéketiová, PhD.

Bližšie informácie týkajúce sa objednávok alebo výmeny zborníka zasielajte na adresu:

Pedagogická fakulta TU

Oddelenie pre vedu, výskum a zahraničné styky

Priemyselná 4, P. O. Box 9

SK-918 43 TRNAVA

tel.: 033/55 16 047, e-mail: mdrdulov@truni.sk

Technický redaktor. Mgr. Et Mgr. Jana Spálová, PhD.

CD- rom: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-8082-266-8

OBSAH CONTENTS

Acta Facultatis paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis Philologica 2009

I. JAZYKOVEDA

Borsuková Hana	K niektorým pojmom odborného jazyka	4 - 8
Richard Repka	A Short Overview of Cognitive Linguistics and its Basic Concepts	9 - 19
Zuzana Vépyová	Adaptačná charakteristika anglických vokálov z foneticko-ortografického hľadiska	20 - 23

II. DIDAKTIKA JAZYKA A LITERATÚRY

Eudmila Jančovičová	Modern Technologies in Foreign Language Education	24 - 28
Michaela Kramárová	K niektorým podmienkam pre rozvoj kľúčových kompetencií vo výučbe cudzích jazykov	29 - 35
Eva Henčeková	Dealing with intercultural matters	36 - 40
Marína Trnková	Problematické aspekty testovania a hodnotenia interkultúrnej komunikatívnej kompetencie	41 - 45
Viera Lagerová	Problémy s porozumením didaktických obrazov	46 - 51

K niektorým pojmom odborného jazyka Towards Some Notions of Professional Language

Hana Borsuková

Katedra anglistiky a germanistiky, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: BORSUKOVÁ, H.: Towards Some Notions of Professional Language.
Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2009, no.13, pp. 4-8.

Research in the area of professional language is a scientific discipline that has its place in contemporary linguistics. In spite of that, there is still non-concordance in the area of defining key notions: e.g. professional language (German for specific purpose), general language, division of professional language. We deal with the interesting opinions of the Czech, Slovak and German linguists on this topic.

Key words: German for specific purpose, general language, professional language, division of professional languages

Vplyvom súčasnej globalizácie v oblasti vedy, techniky a obchodu sa stáva problematika výskumu odborného jazyka veľmi aktuálnou a aj perspektívne závažnou. Je zaujímavé, že napriek tomu, že sa tento fenomén skúma už celé desaťročia, dodnes tento pojem nie je jednoznačne definovaný a dostatočne vymedzený. Ak sa v českej a slovenskej odbornej literatúre ešte stále zamieňajú pojmy odborný jazyk a odborný štýl je v nemeckej literatúre tento problém ešte vypuklejší a výrazy ako Wissenschaftssprache, Fachsprache, Berufssprache, Arbeitssprache, Sondersprache a i. sa často objavujú ako ekvivalentné. Ako sme už spomenuli, je vzťah medzi odborným jazykom a odborným štýlom zložitý a v literatúre sa často používajú oba termíny bez presného rozlíšenia. V českej jazykovede je otázka odborného jazyka spojená s menom B. Havránka, ktorého funkčná diferenciácia spisovného jazyka sa v 30-tych rokoch stala základom ďalšieho výskumu odborného jazyka. Podľa Havránkovej diferenciácie spisovného jazyka zodpovedá jednotlivým funkciám spisovného jazyka príslušný funkčný jazyk:

„Funkce jazyka spisovného	Funkční jazyky
1. komunikativní	hovorový (konvers.)
2. prakticky odborná	pracovní (věcný)
3. teoreticky odborná	vědecký
4. estetická	básnický“

(HAVRÁNEK 1932, 67).

Vzťah medzi funkčným jazykom a funkčným štýlom vysvetľuje HAVRÁNEK (1932, 67) nasledovne: „Rozdíl mezi funkčním jazykem a funkčním stylem je v tom, že funkční styl je určen konkrétním cílem každého jazykového projevu; jde o funkci projevu jazykového (neboli mluvy „parole“), kdežto funkční jazyk je určen obecným účelem normovaného souboru jazykovým prostředkům, je funkcí jazyka („langue“).

S týmto názorom neskôr nesúhlasí A. Jedlička: „Z klasifikace, kterou podává (myslí sa Havránek, pozn. H. B.) je však zřejmé, že se za funkční jazyky považují ty fenomény, které se dnes převahou označují jako styly (hovorový, pracovní, vědecký, básnický), kdežto v klasifikaci funkčních stylů se uvádějí jednak druhy jazykových projevů podle konkrétního cíle (např. správa, odborné poučení (výklad) a p.), teda ty jevy, které dnes v české stylistice řadíme k stylovým útvarům, resp. postupům, jednak druhy jevů podle způsobu realizace ...“ (JEDLIČKA 1978, 99). Nejednotnosť v chápaní uvedených pojmov sa objavuje u viacerých

autorov aj v súčasnosti. Ďalší faktor, ktorý taktiež komplikuje jednoznačnosť definovania pojmu odborný jazyk je uplatňovanie tradičného rozlišovania medzi odborným a všeobecným jazykom. Tieto základné pojmy by mali byť exaktne definované, ale nie je tomu tak. Fluck k tomu poznamenáva: „... tak ako pojem odborný jazyk, tak i pojem všeobecný jazyk nie sú dostatočne charakterizované, a preto je v mnohých prípadoch veľmi komplikované určiť, či je daný odborný výraz nevyhnutne chápať ako ešte úzko špecializovaný alebo už ako celkom integrovaný (pasívny i aktívny) prvok všeobecnej slovnej zásoby (FLUCK 1985, 161). O tom, že sa pohľad jazykovedcov na toto otázne delenie jazykového systému nezmenil ani po mnohých rokoch svedčí nasledovné tvrdenie: „Ohraničenie odborného a všeobecného jazyka patrí tak ako definovanie odborného jazyka k najobľúbenejším sporným bodom moderného výskumu odborných jazykov (ROELCKE 2002, 13).

Ak hovoríme o odbornom jazyku, musíme si uvedomiť, že jeden odborný jazyk, spoločný všetkým odborom neexistuje, nakoľko nemôže obsiahnuť vlastnosti všetkých odborných jazykov. Z horizontálneho členenia odborných jazykov vyplýva, že každý odbor má svoj špeciálny jazyk. Rozdiel medzi jazykmi jednotlivých odborov sú zrejme už na prvý pohľad, a to predovšetkým v lexike. Napr. jazyk filozofie sa podstatne líši od jazyka matematiky, chémie, medicíny či techniky. Spoločné črty odborných jazykov treba ale hľadať v syntaktickej a stylistickej rovine (SCHWANZER 1981, 213). Jazyk jednotlivých odborov nie je jednoznačne homogénny, a preto sa v ňom z hľadiska vertikálneho rozlišujú rôzne roviny. HAVRÁNEK (1963, 63) delí odborný jazyk podľa odboru, cieľa komunikácie a spôsobu vyjadrovania na praktický a teoretický (vedecký). ISCHREYT (1965, 38) rozčleňuje jazyk techniky podľa oblasti používania na jazyk vedecký (Wissenschaftssprache), dielenský (Werkstattssprache) a jazyk predavačov (Verkäufersprache). Viacdimenzionálne je Hoffmannove delenie, ktoré rozlišuje v odbornom jazyku v závislosti od stupňa abstrakcie, vonkajšej jazykovej formy, prostredia a účastníkov komunikácie päť rovín A, B, C, D, E (HOFFMANN 1984, 66 – 67). Toto členenie je veľmi podrobné a predstavuje komplexnejší pohľad na odborný jazyk nakoľko zahŕňa aj používanie bežných jazykových prostriedkov v odbornej komunikácii. Zaujímavé delenie odborných jazykov ponúka Roelcke, ktorý vo svojom horizontálnom členení rozlišuje: 1. jazyk vedy (prírodovedných i spoločenských vedeckých odborov), 2. jazyk technikov (zahŕňa oblasť remeselnej i priemyselnej výroby) a 3. jazyk inštitúcií (nazýva ho aj jazykom praxe, ktorý zodpovedá oblasti služieb) (ROELCKE 2002,13). Z hľadiska vertikálneho členenia rozlišuje 1. jazyk teórie (jazyk používaný medzi odborníkmi), 2. jazyk praxe (dorozumievací jazyk odborníkov v rovine odborných činností), 3. jazyk transferu (používa sa v odbornej komunikácii medzi odborníkmi a laikmi). Zahnutím všetkých typov odbornej komunikácie sa do textového registra odborného jazyka dostávajú vedecké monografie práve tak ako napr. daňové zákony (ROELCKE 2002,14).

Odborný jazyk je súčasťou spisovného jazyka, ale zatiaľ čo spisovný jazyk je polyfunkčný, odborný jazyk je monofunkčný, nemá teda všetky vlastnosti spisovného jazyka (polysémia, expresivita, atď.). Na druhej strane sú pre odborný jazyk charakteristické iné kvality, ktoré všeobecný jazyk nemá (termíny, tendencia k formalizácii, používanie mimojazykových výrazov atď.). Základný rozdiel medzi odborným a všeobecným jazykom vyplýva z toho, že bežne používané slovo sa sprostredkúva na rovine abstrakcie bežného všeobecného jazyka a obsahuje rôzne historické, kultúrne a iné faktory príslušného jazykového spoločenstva. Pri odbornej komunikácii predpokladáme vyšší stupeň abstrakcie. Existencia odborného vyjadrovania predpokladá z hľadiska vzťahu jazyka a myslenia tri základné faktory, ktoré sa vzťahujú na mimojazykovú skutočnosť (systém entít), vedecky alebo odborne podmienenú abstrakciu (pojmový systém) a špecifický označovací systém (terminologický systém) (DROZD 1979, 346). Medzi systémom entít a terminologickým

systémom existuje označovací vzťah, ktorý sa sprostredkúva pomocou pojmového systému. Pojmový systém predstavuje kategóriu myslenia a poznania, zatiaľ čo terminologický systém ho jazykovými znakmi vyjadruje a aktualizuje. Vzťah medzi mimojazykovou skutočnosťou a pojmovým systémom je závislý od stupňa poznania, ale zmeny v poznaní nemusia byť vždy sprevádzané zmenami v terminologickom systéme. Napr. technologické postupy v poľnohospodárstve (orba, sejba, kŕmenie zvierat a i.) sa v súčasnosti výrazne líšia od technológie v minulosti, pomenovanie však zostáva stále rovnaké.

Odborný jazyk sa od všeobecného odlišuje i väčšou presnosťou vyjadrovania. V odbornej komunikácii je dôležité rozlišovať také jednotlivosti, ktoré sú pre užívateľov bežného jazyka nerelevantné (PORZIG 1957, 33). Napr. nemecká právnická terminológia veľmi precízne rozlišuje významy slov *Leihe* (Gebrauchüberlassung ohne Entgelt) a *Miete* (Gebrauchüberlassung gegen Entgelt). Odborník zasa na rozdiel od laika chápe rozdiel medzi *biegbar* (was gebogen werden kann) a *biegsam* (was sich leicht biegen lässt). Fleischer k tomuto rozdielu medzi odborným a neodborným vyjadrovaním výstižne poznamenáva: „... vo všeobecnom vyjadrovaní nie je hranica medzi slovami „park“ a „les“, „strom“ a „ker“, „bežať“ a „ísť“ až taká presná, zatiaľ čo pri terminologickom vyjadrení je táto vágnosť odstránená rôznymi druhmi definícií a priradením pomenovania k triede predmetov v mimojazykovej systémovej súvislosti“ (FLEISCHER 1987, 51). Pre ilustráciu uvedieme ešte jeden príklad, ktorý sa týka pojmu „biotop“. V ekológii biotop znamená „životný priestor rastlín a zvierat“, vo všeobecnom jazyku sa tento výraz používa pre označenie „rybníkov alebo iného malého vodstva“ (KOHN 2000, 60).

K ďalším otvoreným a často diskutovaným otázkam v oblasti výskumu patrí aj vymedzenie pojmu termín a jeho atribúty, vzťah pojmu a termínu, členenie odbornej slovnjej zásoby a iné zaujímavé pojmy. A hoci ide o pojmy z oblasti odborného vyjadrovania aj tu existujú javy, ktoré Danilenko nazýva „kategoriálnou polysémiou“ (DANILENKO 1977, 68). Jedným z pomenovaní tohto druhu je i samotný termín „terminológia“. Drozd upozorňuje, že terminológiu možno chápať ako:

1. súbor termínov daného odboru
2. nomenklatúru, príp. výber termínov určitého odboru
3. súbor jazykových prostriedkov určitého odboru
4. pracovnú oblasť, odbornú činnosť
5. vedný odbor, t. j. teóriu terminológie (DROZD 1979, 346).

Podľa DANILENKO je terminológia buď súbor termínov jedného odboru, alebo súbor termínov všetkých odborov (1977, 15). Terminológia sa často chápe ako súbor termínov daného odboru, ktorý tvorí informatívne nosnú zložku príslušného vedeckého alebo odborného jazyka. Odborná terminológia je síce základnou, ústrednou a najinformatívnejšou časťou odborného jazyka, ale rozhodne nie je jeho jedinou zložkou. Neodmysliteľnú súčasť výrazových prostriedkov odborného jazyka tvorí neterminologická lexika. Na to poukázal VANČURA, pri uvedení štruktúry funkčného (hospodárskeho) jazyka:

- * terminologické prvky (jednoslovné termíny, skupiny slov a slovné spojenia (a osobitné syntaktické frázy (šablóny)
- * neterminologické prvky (netermíny) a frázy neodborného jazyka (1934, 22).

Literatúra

- BENEŠ, E.: Syntaktische Besonderheiten der deutschen wiss. Fachsprache. In: Deutsch als Fremdsprache H. 3, 1996. S. 26-36
- BENEŠ, E.: Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht. In: Wissenschaftssprache. Theo Bungarten. München 1981. S. 185-212.
- BENEŠ, E.: Zur Didaktisierung der gesprochenen Wissenschaftssprache. In: Fachsprache 4. 1982, H. 1, S.11-18.
- BORSUKOVÁ, H.: Fachschsprachenforschung in der slowakischen Germanistik. In: Deutsche Sprache in der Slowakei II 2004 Wien Edition Praesens S. 113 – 117. ISBN 3-7069-0272-9
- BORSUKOVÁ, H.: Nemecká terminologická lexika a jej lingvodidaktická interpretácia. SPU Nitra 2007, s.79.
- DANILENKO, V.P.: Russkaja terminologia, Moskva, Náuka 1977
- DROZD, L.: Terminologické a pojmové systémy. In: Sborník PEF VŠZ v Praze. Praha, SPN 1979, s. 180-203.
- DROZD, L.: Grundfragen der Terminologie in der Landwirtschaft. In: Fachsprache. Darmstadt 1981.
- ĎURICOVÁ, A.: Jazyk a slovná zásoba odborných textov. In: Acta universitatis Mathiae Belii. Banská Bystrica 1997, s. 116-123.
- ĎURICOVÁ, A.: Od cieľového textu k prekladu. In: Od textu k prekladu III. JTP, Praha 2008, s. 32-37. ISBN 978-80-7374-089-4.
- FLEISCHER, W.: Grundlagen. In: Wortschatz der deutschen Sprache in der DDR. Leipzig 1987.
- FLUCK, H. –R.: Fachsprachen. 3. aktualisierte und erw. Auflage. Tübingen: Franke Verlag, 1985, 293 S. ISBN 3-7720-1294-9.
- HARAJOVÁ, A.: Odborný jazyk ako súčasť komunikatívnej kompetencie. In: Zborník vedeckých prác Cudzíe jazyky v kontexte odbornej komunikácie. Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka, Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov, december 2008, ISBN 978-80-8075-355-9. s.75-78.
- HAVRÁNEK, B.: Úlohy spisovného jazyka a jeho kultura. In: Spisovná čeština a jazyková kultura. Praha 1932.
- HAVRÁNEK, B.: Studie o spisovném jazyku. Praha, ČSAV 1963.
- HOFFMANN, L.: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin Akademie-Verlag 1976, 498, 2., Überarbeitete Auflage. Berlin, Akademie-Verlag 1984, 307 s.
- HOFFMANN, L.: Ein textlinguistischer Ansatz in der Fachsprachenforschung. In: Standpunkte der Fachsprachenforschung Forum Angewandte Linguistik, Band 11. Tübingen 1986, S. 91-106.
- HOFFMANN, L. - KALVERKÄMPER, H. - WIEGAND, H.E.: Fachsprachen. Languages for Special Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin / New York 1999.
- HORECKÝ, J.: Základy slovenskej terminológie. Bratislava SAV 1956
- HORECKÝ, J.: Základné problémy terminológie. Kultúra slova, 8, 1974, s. 129-132.
- ISCHREY, H.: Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik. Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann 1965.
- JEDLIČKA, A.: Spisovný jazyk v súčasnej komunikácii. Praha, UK 1974, 1978.
- KOHN, J.: Fachsprache der Biologie. In: Deutschunterricht 5. 2000, S. 56 – 62.
- MASÁR, J.: Príručka slovenskej terminológie. Bratislava 1961, 188 s. ISBN 80-224-0341
- PORZIG, W.: Das Wunder der Sprache. Probleme, Methoden und Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft. 2. Aufl. Bern 1957.
- ROELCKE, T.: Fachsprache und Fachkommunikation. In: Deutschunterricht 5. 2002, S. 9-20
- ROELCKE, T.: Fachsprachen, Erich Schmidt Verlag, Berlin, s.34, 2005.
- SCHWANZER, V.: Syntaktisch-stilistische in den wissenschaftlichen Fachsprachen. In:

Wissenschaftssprache. Hrsg. T. Bungarten, München, Wilhelm Fink Verlag 1981, S. 213 – 230.

VANČURA, Z.: Hospodářská lingvistika. Praha 1934.

Resumé

V modernej lingvistike sa výskumu odborného jazyka venuje veľký počet bádateľov, čo úzko súvisí s narastajúcim záujmom o odbornú komunikáciu. No napriek tomu je skúmanie odborného jazyka stále otvorenou a zaujímavou témou. Prekvapujúca je pritom najmä nejednotnosť vo vymedzení a definovaní niektorých dôležitých pojmov, ktorá súvisí s rôznymi definíciami samotného pojmu odborný jazyk.

Kontaktná adresa:

Doc. PaedDr. Hana Borsuková, Csc.

Katedra anglistiky a germanistiky

Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita

Priemyselná 4

Trnava

hana.borsukova@truni.sk

A Short Overview of Cognitive Linguistics and its Basic Concepts

Krátky prehľad kognitívnej lingvistiky a jej základných pojmov

Richard Repka

Katedra anglistiky a germanistiky, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract. REPKA, R.: A Short Overview of Cognitive Linguistics and its Basic Concepts. Acta Fac. Ped. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2009, no. 13, pp. 9-19.

This contribution is concerned with basic assumptions, principles, and concepts of cognitive linguistics dealt with and elaborated by Langacker and his colleagues. Four basic principles are generally recognized: language is not an autonomous cognitive faculty, grammar is conceptualization, the meanings of linguistic expressions are not describable in terms of truth conditions, and knowledge of language emerges from language use. As for the basic concepts, I concentrate especially on perspective, attention, metaphor, figure-ground, structural schematization, force dynamics, image schemas, and mental spaces.

Key words: metaphor, mental spaces, force dynamics, structural schematization

1. Introduction

In this contribution I would like to summarize the basic tenets, hypotheses and concepts of cognitive linguistics. In my account of it, I will rely heavily especially on Langacker's Cognitive Grammar (see e.g. Langacker 1988, 1999, 2001, 2008). Cognitive Grammar (CG) belongs to the wider movement generally referred to as **cognitive linguistics** which in turn is part of functional tradition. The fundamental postulate of this tradition is that language is structurally organized and constrained by the functions it serves. Langacker (2008:7) mentions two basic functions: the **semiological function** which enables conceptualizations to be symbolized by means of sounds and gestures, and a multifaceted **interactive function** involving communication, manipulation, expressiveness, and social communion. Of course, language functions have been studied in greater detail by Halliday and his followers (see e.g. 1990, 2004) who distinguished two fundamental categories of functions: meta-functions (ideational, interpersonal, textual) and macro-functions (e.g. referential instrumental, regulatory, heuristic, etc). Meta-functions, in fact, form the core of his theory of language.

The rise of cognitive linguistics in the nineteen seventies and early eighties is associated with L. Talmy's work on figure-ground and force dynamics, R. Langacker's cognitive grammar framework, G. Lakoff's research on metaphor, categories and prototypes, Ch. Fillmore's frame semantics, and Fauconnier's mental spaces

Today, there are a great number of scholars who work in this paradigm (see e.g. Croft and Cruse 2007, Taylor 2002, Lee 2005, Geeraerts and Cuykens 2007, etc.), but this paradigm is little known in this country despite the fact that it has been increasingly active since the 1980's. I started to familiarize with CG a few years ago when I made an attempt at comparing Halliday's systemic-functional grammar with CG represented by Langacker and his followers (see Repka 2005).

In addition to Langacker's CG, there are some other important strands and branches of CL: **construction grammar** (see e.g. Fillmore - Kay 1993, Goldberg 1995) **metaphor theory** (see e.g. Lakoff - Johnson 1999), **word grammar** (see e.g. Sugayama- Hudson 2006), **discourse functional grammar** (Hengeveld - Mackenzie (2008)). For obvious reasons these theories are beyond the scope of this paper.

.2. Basic tenets, hypotheses, and principles of CG

Basic tenets of CL were first defined by Langacker (1988 : 3-6) in relation to Chomskyan orthodox linguistics. Langacker says that CG diverges radically from transformational-generative grammar (TG) and that the differences are not concerned with matters of detail, but reach to the level of philosophy and organizing assumptions. He posits four fundamental differences which are in fact four basic tenets of CL:

1. CL does not regard linguistics as a formal science akin to logic and certain branches of mathematics, in which of paramount importance is the construction of an all-embracing theory including explanatory principles. CG sees biology as providing a better metaphor for linguistic research, that is, in general, a language is more accurately likened to a biological organism. In this sense, absolute predictability is normally an unrealistic expectation for natural language.

2. CL does not view the linguistic system as a separate module of psychological structure and the grammar of a language as a device for generating all and only the grammatical sentences of the language. It assumes that language evokes other cognitive systems, and, therefore, must be described as an integral facet of overall psychological organization.

3. CL does not see grammar as an independent level of linguistic structure, considered distinct from lexicon and semantics. And it does not claim that grammatical categories are based on formal rather than semantic criteria. By contrast CG claims that “ grammar is intrinsically symbolic, having no independent existence apart from semantic and phonological structure. Grammar is describable by means of symbolic units alone, with lexicon, morphology, and syntax forming a continuum of symbolic structures.” (Langacker 1988:5) Basic grammatical categories (e.g. nouns and verbs) can be defined on the basis of semantic criteria.

4. CL does not assume that the meanings of linguistic expressions are describable in terms of truth conditions, and that some type of formal logic is appropriate for natural language. In CG, meaning is equated with conceptualization, to be explicated in terms of cognitive processing, and formal logic is considered to be inadequate for the description of semantic structure. Semantic structure is subjective in nature and incorporates conventional “imagery”, which is defined as alternative ways of construing or mentally portraying a conceived situation.

Croft and Cruse (2007:1) have defined the cognitive linguistic approach to language in terms of three major hypotheses:

a/ language is not an autonomous cognitive faculty

b/ language is conceptualization

c/ knowledge of language emerges from language use

These hypotheses are practically the same as Langacker’s tenets. The third hypotheses, however, was not explicitly mentioned by Langacker, but it is beyond any doubt that this hypothesis is generally implied and ubiquitous in his works.

Besides the above tenets and hypotheses, Langacker has formulated three philosophical principles that have guided work in CG. The first principle is called **integration**. It refers to inclusiveness and unification, and “emphasizes the importance of considering and reconciling information from multiple sources (within a language, across languages, and across disciplines).”(2008: 14).

The second principle – **the principle of naturalness** - maintains that language is by and large understandable in view of its semiological and interactive functions. The same is true of its biological, cognitive, and socio-cultural grounding.

The third principle, which Langacker calls **the principle of patience**, maintains that we should avoid premature judgements and delay efforts at formalization until we have a basic conceptual understanding of what is going on..

3. Grammar as symbolization

CG operates with three kinds of structures: **semantic**, **phonological**, and **symbolic**. The most distinctive claim of CG is that lexicon, morphology, and syntax form a continuum ‘*fully reducible to assemblies of symbolic structures.*’ **Semantic structures** are conceptualizations concerning the meanings of expressions. A **phonological structure** (here Langacker includes also gestures and orthographic representations) fulfils an overt symbolizing role. **Symbolic structures** incorporate semantic and phonological structures. They are **bipolar**, and as such they consist of two internally linked poles – a **semantic pole** and a **phonological pole**.

Symbolic structures differ according to their level of **symbolic complexity**. Complex structures are formed out of simple ones, which is of course a defining property of human language. In other words, low-level and high-level structures constitute a **symbolic assembly**. For example, a morpheme is definable as an expression whose symbolic complexity is zero, but it can be combined into higher units with two or more symbolic components.

Any language manifests in its organization a number of independently existing cognitive processes. The processes in question are 1/ association, 2/ automatization, 3/ schematization, and 4/ categorization.

1. **Association** concerns the establishing of psychological connections with the potential to influence subsequent processing, for instance, the association between a semantic and a phonological structure that defines a symbolic relationship.

2. **Automatization** simply means that through rehearsal and repetition, a complex structure is thoroughly mastered. ‘to the point that using it is virtually automatic and requires little conscious monitoring’.

3. **Schematization** is equated with the process of extracting commonality inherent in multiple experiences to arrive at a conception representing a higher level of abstraction. For example, the basic sense of *ring* (roughly a circular piece of jewellery worn on the finger) is schematic relative to the conception of specific rings in specific concepts (**instantiation**).

4. **Categorization** refers to the interpretation of experience with respect to previously existing structures. A category is described as a set of elements judged equivalent for some purpose, for example in language there is a category of nouns, verbs, adjectives, etc. Things can be categorized into edible-non-edible, big-small, etc.

To conclude this section, I have to mention two important constructs of Langacker’s cognitive grammar. The first is **trajector/landmark** organization of scenes and events (*The table is below the lamp* and *The lamp is above the table* express the same spatial relation with trajector and landmark reversed).

Profiling is the second important construct. For instance, in *I melted it*, **melt** profiles an entire action chain with causation and change leading to a liquid state. However, in *It melted easily*, only the change is profiled, although the causation is still evoked. In *It finally melted*, only the resultant state is profiled, but the unprofiled change is evoked.

4. Semantics as conceptualization

Since CG is concerned with the meanings of linguistic expression, it is no surprise that semantics plays a crucial role in this paradigm. The basic hypothesis in this respect is that semantics is also conceptualization. For this reason, it is desirable that I should make an attempt at describing the most important conceptualization processes or **construal operations** that human beings employ in language. Here I can focus my attention only on the most important construals: a/ deployment of perspective, b/ distribution of attention, c/ metaphor, d/ figure-ground e/ structural schematization, f/ force dynamics, g/ image schemas.

a/ Perspective

Perspectival construals, which are broadly associated with our situatedness in the world, or our being in the world, can best be illustrated with spatial examples.

Consider:

- (1) The path falls steeply **into the valley**.
- (2) The path climbs steeply **out of the valley**.
- (3) Timmy is **in front of** the tree.
- (4) Timmy is **behind** the tree.

We can see that these sentences describe the same scene but from different perspectives or viewpoints. In (1) the viewpoint is that of someone looking down into the valley, whereas in (2) it is that of someone looking up from the valley floor.

In (3) and (4) it is the vantage point that is illustrated. The description of Timmy's position as being *in front of the tree* or *behind the tree* is dependent on the vantage point of the speaker. Alternative construals of Timmy's position are caused by the speaker moving to another position.

Now let's take a look at the contrast between the following sentences referring to the same event:

- (5) John bought the car from Mary.
- (6) Mary sold the car to John.

Here again the contrast between these sentences is that of perspective, but in a more abstract sense than in (1) and (2). Sentence (5) construes the situation from John's viewpoint, whereas (6) is an expression of Mary's viewpoint.

I think that the above sentences are sufficient illustrations of particular construals of the situation in question, with contrasting perspectives producing distinct interpretations.

b/ Attention

This kind of construal operation has to do with the relative prominence of the various components of the situation. This practically means that we attend to parts of our experience that are relevant to the purpose at hand and ignore those aspects of our experience that are irrelevant..

Consider:

- (7) (a) I have broken the window.
- (b) A stone has broken the window.

Example (7a) highlights or foregrounds my role in the event, whereas (7b) focuses attention on the stone, thereby backgrounding my involvement. Here are some further illustrations of the point.

- (8) (a) I'm standing on the street.
- (b) I'm standing in the street.
- (9) (a) She ran across the field.
- (b) She ran through the field.

The members of each pair could describe the same scene, but they highlight different aspects of it. For instance, in (8a) the street is construed as a roadway (as a supporting surface), whereas in (8b) it is conceptualized as a container (the buildings on either side). In (9a) the field is construed as a two-dimensional space and (9b) as a three-dimensional volume (the hearer is to attend to the thickness of the vegetation in the field).

Lee (2005:5) claims that perspective and attention are not totally independent conceptualizations. This can be illustrated using the examples (5) and (6). Instead of identifying the contrast between them as one of perspective, we could equally well say that (5) highlights John's role in the event, whereas (6) foregrounds Mary's role. This is to say that the entity from whose perspective we view the situation is often also the most salient participant.

c/ Metaphor

Metaphor is another construal operation which is widely discussed in CG. In fact, it differentiates CL from other theories of language. Metaphor together with metonymy used to

be studied within the framework of the literary language (poetry, prose), but important pioneering work by Lakoff and Johnson (1980) showed that metaphor is in fact a fundamental property of the everyday use of language.

Metaphor concerns the fact that different ways of thinking about a particular phenomenon, that is, its different conceptualizations, are associated with different metaphors. Metaphor as a construal operation is concerned with conceptualizing one domain of experience in terms of another. It involves a relationship between a **source domain** and a **target domain**. The source domain is the source of the literal meaning of the metaphorical expression, while the target domain refers to the domain of experience actually being described by the metaphor. For example, to *waste time* involves comparing TIME (the target domain) to MONEY (the source domain).

An almost exhaustive list of primary metaphors is given by Lakoff and Johnson (1999: 50-54). I have selected the following ones: affection is warmth (e.g. They greeted me *warmly*.), important is big (e.g. Tomorrow is a *big* day.), happy is up (e.g. I 'm feeling *up*.), intimacy is closeness (e.g. We've been *close* for years, but we're beginning to *drift apart*.), difficulties are burdens (e.g. She's *weighed down* by responsibilities.), time is motion (e.g. Time *flies*.), actions are self-propelled motions (e.g. I'm *moving* right along on the project.), causes are physical forces (e.g. They pushed the bill *through* Congress.), knowing is seeing (e.g. I *see* what you mean.), understanding is grasping (e.g. I've never been able to *grasp* transfinite numbers.), etc.

It is impossible to discuss the theory of metaphor in greater detail here since it is really a complex subject. More importantly, Lakoff and Johnson (1999) have elaborated their theory into a philosophy which challenges the tenets of traditional western philosophy.

d/ Figure- ground

Figure- ground alignment was introduced into CL by Talmy (see e.g. 1983), but this distinction is derived from Gestalt psychology. On the basis of the figure-ground relation, Talmy accounts for the expression of spatial relations in natural language. All spatial relations in language are expressed by specifying the position of one object, the **figure**, in relation to another object, the **ground**.

Consider:

- (10) The book (*figure*) is on the table (*ground*).
- (11) Father (*figure*) went into the house (*ground*).
- (12) John's house (*figure*) is between George's garden (*ground*) and Robert's garage (*ground*).
- (13) Robert (*figure*) drove from Bratislava (*ground*) to Vienna(*ground*) in one hour.

The figure and ground are asymmetrical. For example, *near* is a spatially symmetrical preposition in (14a), but it sounds odd in (14b):

- (14) (a) The bike is near the house.
- (b) ?? The house is near the bike.

Talmy has identified the following properties of objects that favour figure or ground construal, in the narrower domain of spatial relations (cited in Croft and Cruse 2007:56):

Figure	Ground
location less known	location more known
smaller	larger
more mobile	more stationary
structurally simpler	structurally more complex
more salient	more backgrounded
more recently in awareness	earlier on scene/in memory

Figure-ground relations can be manipulated. In other words, the same object can function as figure in one context and ground in another:

(15) (a) **The cat** (*figure*) is on the table (*ground*).

(b) I found a flea (*figure*) on the **cat** (*ground*).

Figure-ground relations can be also found in relations between two events (16 a). In such cases figure-ground asymmetry may lead to outright anomaly (16 b):

(16) (a) He dreamed (*figure*) while he slept (*ground*).

(b) * He slept while he dreamed.

It is evident that "figure-ground alignment is an example of comparison in that the two elements of the scene are compared to each other; but unlike categorization and metaphor, the judgement is one of contrast rather than similarity." (Croft and Cruse 2007:58)

e/ Structural schematization

According to Croft and Cruse (2007:63-64) structural schematization is used to describe "the conceptualization of the topological, meronymic and geometric structure of entities and their component parts." There is a wide range of structural schematizations. I will discuss very briefly only one of them. It is the first subgroup which is called **individuation** and it indicates whether or not entities are individuated (bounded versus unbounded), and if so, their unity and relation to their parts, and their multiplicity if more than one entity is construed.

The bounded v. unbounded structural schematization applies, for instance, to the choice of a count noun, mass noun or pluralia tantum form for nouns. Lee (2005:138-143) focuses his attention on the distinction between **count nouns** and **mass nouns**. The question is whether this distinction is motivated or arbitrary. Understandably, there are a number of cases when this distinction is arbitrary. For example, there is no obvious reason why *vegetable* is a count noun but *fruit* is (normally) a mass noun. The same holds good for examples such as *noodle* (count) and *rice* (mass). There is absolutely no reason why we refer to lots of noodles in a bowl as *these noodles* (the plural form of a count noun) but to lots of rice in a bowl as *this rice*.

In a number of cases, however, there is an obvious basis for the distinction between count nouns and mass nouns. Count nouns tend to refer to 'objects' and mass nouns to 'substances'. This means that solid physical objects such as cars and horses are typically designated by count nouns. By contrast, liquids such as water and oil are typically designated by mass nouns. The difference between solid objects (cars, dogs) and liquids (water, oil) lies in the fact that the former have a characteristic shape and well-defined **boundaries**, whereas the latter 'lack a characteristic profile, moulding themselves to the shape of their container'. Furthermore, solid objects have an **internal structure**, whereas liquids tend to be internally **homogeneous**. Intermediate between liquids and solids are such nouns as *slime*, *mud*, and *silt*. However, they resemble liquids more than solids with respect to their external boundaries and internal structure.

Some nouns may be used both as count nouns and mass nouns with a clear difference in meaning. Lee (2005:140) regards this fact as a strong argument for the claim that there is a semantic basis for the count/mass distinction. For example:

(17) (a) I'll have an egg. (count)

(b) I'll have some egg. (mass)

(18) (a) There were a lot of newspapers in the box. (count)

(b) There was a lot of newspaper in the box. (mass)

(19) (a) There's a glass on the table. (count)

(b) It's made of glass. (mass)

Countability also interacts with qualitative scalar adjustment. For instance, *chair* construes the entity as individuated and of a specific type, whereas *furniture* construes it as an abstract mass (tables, sofas, beds, etc.).

The semantic basis for the distinction between count and mass uses of nouns (the bounded/unbounded structural schematization) can also apply to verbs, that is, to states and processes expressed by tense and aspect. Let us consider the following examples:

(20) He wrote a poem.

(21) He loved poetry.

The event articulated by (20) is similar to the kind of entities typically designated by count nouns. It has clearly defined boundaries in time (the process can be said to have a beginning and an end), and another property it shares with physical objects is internal heterogeneity. By contrast, situations expressed by (21) do not have clearly temporal boundaries (they neither have a clear onset nor a clear termination), and they are internally homogeneous.

CL therefore makes a distinction between ‘perfective’ situations such as (20), involving an event that is bounded and internally heterogeneous, and ‘imperfective’ situations such as (21), involving a state of affairs that is unbounded and internally homogeneous. Such a distinction can also be applied to verbs, since *love* is typically used imperfectively, while *write* is typically used perfectively. But just as many nouns can be used to refer to either count or mass phenomena, so many verbs can be used to refer to perfective and imperfective situations. For instance, the contrast between *He stretched the rope* and *Fields stretched out as far as we could see* involves a contrast between an event (perfective situation) and a state (an imperfective situation).

There are a number of grammatical differences between perfective and imperfective verbs. One of them concerns the use of progressive aspect. In English, the perfective verbs occur naturally with progressive aspect, whereas imperfective verbs do not:

(22) He was writing a poem.

(23) ? He was loving poetry.

Progressive aspect in English “ involves two distinct conceptual levels: the subpart of the event that is in focus at a particular reference point, and the event as a whole.”(Lee 2005: 149) This kind of construal of events does not exist in Slovak and other Slavonic languages, and therefore progressive aspect poses problems for Slovak learners of English. Of course, this problem merits a separate chapter.

f/ Force dynamics

Another major category of the conceptualization of events is the **force dynamic** model, and it was also introduced into CL by Talmy (see e.g.1988). The force dynamic model is concerned with a generalization of the notion of causation, “ in which processes are conceptualized as involving different kinds of forces acting in different ways upon the participants of the event.”(Croft and Cruse 2007: 66) In other words, there are countless expressions in English that involve the conceptualisation of events in terms of opposing forces. The following examples illustrate some force-dynamic patterns (Croft and Cruse 2007: 66):

(24) (a) I kicked the ball.

(b) I held the ball.

(c) I dropped the ball.

The first example represents the prototypical causative type: an **antagonist** (the causer) forces an **agonist** (the causee – the ball) that tends to rest to move. Example (24b) extends the notion of causation to maintaining a rest state: the antagonist resists the agonist’s tendency to move. In example (24c) the antagonist acts in a way that allows the agonist to exert its tendency towards motion. It enables the agonist to move.

The force-dynamic structure of the event can be conceptualized by different choices of verbs, or different voice forms, or different argument-linking constructions. Let’s consider the following examples:

(25) (a) The bowl was on the table.

(b) The bowl stayed on the table.

(26) (a) She opened the door.

(b) The door opened.

Example (25a) construes the situation as force-dynamically neutral (being a static situation), but (25b) construes the situation as having a force-dynamic value of resisting the effects of some unspecified force-applying process.

The alternative transitive and intransitive constructions in (26a-b) construe the event as externally caused or as self-contained. (26 b) is used if no external agent or force is manifest as well as when the speaker wishes only to construe the event as such. This kind of analysis is called **ergativity** in other linguistic theories, for example in systemic-functional grammar.

The force-dynamic model can be also applied in the construal of semantic domains other than causation. For example, it is employed in the analysis of modals (deontic modality). Let's consider the following examples:

(27) (a) You may leave.

(b) You must leave.

Example (27a) implies the absence of resistance, but (27b) presupposes the application of force. The same holds good for the epistemic meanings of the following modals:

(28) (a) She may be ill.

(b) She must be ill.

May in (28a) implies the absence of resistance from concluding that the proposition *She is ill* is true, whereas *must* in (28b) forces one to the conclusion that *She is ill* is true.

g/ Image schemas

By means of image schemas, which are another important theoretical construct in CL, we impose a conceptualization of experience. Image schemas are defined as *schematic versions of images*. **Images** represent specific, embodied experiences, and the domains that give rise to images are generally described as **embodied** or grounded. Image schemas are not specific images but are **schematic**. They are representations of schematic patterns arising from imagistic domains, such as containers, paths, links, forces, and balance. Image schemas structure both our bodily experience and our non-bodily experience via metaphor. Following Lakoff and Turner (1989), Croft and Cruse (2007:45) give the following inventory of image schemas: **space** (e.g. up-down, front-back, center-periphery, etc.), **scale** (path), **container** (e.g. containment, in-out, surface, full-empty, etc.), **force** (balance, counterforce, compulsion, restraint, etc.), **unity/multiplicity** (e.g. merging, collection, iteration, part-whole, mass-count, etc.), **identity** (matching, superimposition), **existence** (e.g. bounded space, object, process, etc.)

5. Mental spaces

I have already mentioned that the theory of mental spaces was introduced into CL by Fauconnier (see e.g. 1994), and it was fully elaborated by G. Fauconnier and Turner (2003). According to Fauconnier and Turner (2003: 102) mental spaces are small conceptual pockets constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action. They contain basic entities and are structured by frames and cognitive models. Faucaunnier operates with two basic entities –the ‘trigger’, that is, the object that is the normal referent of the expression in question, and the ‘target’, the entity to which the predicate applies. For instance:

(1) Plato is on the top shelf. (Lee 2005: 97)

(2) This Bordeaux is superb.(Lee 2005:97)

In (1) the person called *Plato* is the trigger and Plato's book is the target. In (2) the place called *Bordeaux* is the trigger and wine from this place is the target.

The above sentences are traditionally said to be examples of ‘metonymy’ – ‘a process that exploits the fact that there is some kind of pragmatic link between one entity and another.’

By means of these basic entities, we are able to explain also apparent semantic anomalies which pose considerable difficulties for formal models of semantics. Let's take a look at the following frequently cited example:

(3) In the painting the girl with blue eyes has green eyes.

At first sight this sentence seems to involve a contradiction. The fact is that the sentence is not anomalous. We can explain it by the distinction between trigger and target. The trigger and target exist in two distinct 'mental spaces', one space being (the speaker's) current reality, which contains the trigger, the other being the painting, which contains the target, and an expression *in this painting* is considered to be a 'space builder'. The reason why this is possible relies on an understanding common to all human beings of the concept of 'representation', as it applies to the relationship between images and 'reality'.

Fauconnier observes that mental spaces proliferate in the unfolding of discourse and provide abstract mental structure for shifting anchoring, viewpoint and focus, *allowing us to direct our attention at any time onto very partial and simple structures, while maintaining an elaborate web of connections in working memory, and in long term memory.*

For example, according to Fauconnier, if we say that *In reality, Richard Burton loves Elizabeth Taylor, but in the movie, he kills her*, we set two mental spaces, one for reality and one for the movie. Richard Burton in reality has a counterpart (say Marc Anthony) in the movie, and Elizabeth Taylor in reality has a counterpart (say Cleopatra) in the movie. Connections between mental spaces allow access to elements in one mental space through counterparts of that element in other mental spaces (e.g. Marc Anthony via Burton). I totally agree with Fauconnier that the theory of mental spaces offers a general and elegant means of dealing with presupposition, counterfactuals, and tense and mood in language. I will use another example of Lee's (101) to demonstrate an elegant account of some referential ambiguities:

(4) The prime minister was ten years old in 1949.

In order to construe this sentence, the hearer or reader has to establish a correspondence between a person who is currently prime minister (the trigger) and a person who was ten years old in 1949 but not prime minister at that time (the target). Here we understand that the two entities in question are different manifestations of the same person. There is, however, another interpretation of (4) – namely, that the person who was prime minister in 1949 was ten years old at that time. In this case there is only one temporal space involved.

Cognitive linguistics together with the theory of mental spaces has produced enough evidence for the operation of more general cognitive processes. Mappings between mental spaces are part of the general organization of thought. Fauconnier claims that a striking case of a general cognitive operation on mental spaces, that is reflected universally in the way we think, is conceptual integration.

In his view, conceptual integration means setting up networks of mental spaces which map onto each other and blend into new mental spaces. We use conceptual integration networks systematically in the on-line construction of meaning. Some of the integrations are novel, others are more entrenched, and we rarely pay conscious attention to them (e.g. the rings of Saturn, the first astronauts on the Moon, etc.). In a conceptual integration network, a structure from input mental spaces is projected to a new blended mental space which develops a dynamic structure of its own.

Fauconnier uses the following example to illustrate his point:

In France, Watergate would no have done Nixon any harm.

This counterfactual is intended to prompt inferences on the difference between the American and French political systems. The listener is supposed to construct input spaces for American politics and for French politics. On the basis of a set of mappings between the input spaces, which we project selectively into a blended space, Nixon and Watergate are embedded into

French politics. The imaginative emergent structure of that mental space (Nixon is not harmed, etc.) will refer to the political realities of the two countries.

It is beyond any doubt that conceptual integration networks function in different walks of human life, that is, not only in language. This remarkable cognitive capacity has been studied, for instance, in mathematics, religion, anthropology, political science, etc.

6. Conclusion

I have discussed the most important hypotheses, concepts and conceptual frameworks which as a whole constitute the core of CG. Four basic hypotheses are recognized in CG: language is not an autonomous cognitive faculty, grammar is conceptualization, the meanings of linguistic expressions are not describable in terms of truth conditions, knowledge of language emerges from language use. As far as basic concepts are concerned, I have concentrated especially on such relevant concepts as the deployment of perspective, the distribution of attention, metaphor, figure-ground, structural schematization, force dynamics, image schemas, and mental spaces. The lack of space has prevented me from going into more specific and detailed accounts of them. This means that I could not avoid simplifications and even oversimplifications.. Neither could I devote attention to basic problems concerning the status of discourse in CG. Langacker (2008:457) says that discourse is where structure, use, and acquisition come together. It is the use of language in social contexts. Owing to this, discourse is an integral part of CG. Following Langacker, I have summarized basic views of discourse in CG in my preceding study (Repka 2005) .

Cognitive linguistics goes beyond the visible structure of language. It focuses on such backstage operations of cognition that create grammar, conceptualization, discourse, and thought itself (Fauconnier). Results of cognitive linguistics can be also applied to a wide range of non-linguistic phenomena.

Literatúra

CROFT, W. and D.A. CRUSE. 2007. *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press. ISBN-13 978-0-521-66770-8.

FAUCONNIER, G. 1994. *Mental Spaces*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0-521-44949-9.

FAUCONNIER, G. and MARK, T. 2003. *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Basic Books. ISBN 0-465-08785-X (hc.).

FILLMORE, CH. J. and PAUL, K. 1993. *Construction grammar coursebook, chapters 1 thru 11 (reading materials for Ling..X20)*. Berkeley: University of California.

GEERAERTS, D. and HUBERT, C. 2007. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-514378-2.

GOLDBERG, A. E. 1995. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press. ISBN 0-226-30086-2.

HALLIDAY, M. 1990. *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold. ISBN 0-7131-6365-8.

HALLIDAY, M. and MATTHIESSEN, CH M.I.M. 2004. *An introduction to Functional Grammar*. Hodder Arnold. ISBN -13: 978 0 340 76167 0.

HENGEVELD, K. and MACKENZIE J.L. 2008. *Functional Discourse Grammar*. Oxford University Press, Inc.: New York. ISBN 978-0-19-927811-4.

HUDSON, R. 1984. *Word grammar*. Oxford: Basil Blackwell.

Lakoff, G. and M. Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press. ASIN: B002HR49WO.

LAKOFF, G. and TURNER, M. 1989. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.

- LAKOFF, G. and JOHNSON, M. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Basic Books. ISBN 978-0-465-05674-3.
- LANGACKER, R.W. 1988. *An Overview of Cognitive Grammar*. In: Brygida Rudzka-Ostyn (Ed.): *Topics in Cognitive Linguistics*. Johns Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia, pp.3-48. ISBN-13: 978-9027235442.
- LANGACKER, R.W. 1999. *The contextual basis of cognitive semantics*. In: J. Nuyts and E. Pedersen: *Language and conceptualization*. Cambridge University Press, 229-252. ISBN 0 521 77481 0.
- LANGACKER, R.W. 2001. *Discourse in Cognitive Grammar*. *Cognitive Linguistics* 12-2, 143-188. ISSN 0936-5907/01/0012-0143.
- LANGACKER, R.W. 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press. ISBN 978-0-19-533196-7.
- LEE, D. 2005. *Cognitive Linguistics*. Oxford University Press. ISBN 0 19 551424 6.
- REPKA, R. 2005. *Functional and Cognitive Grammar*. In: *Acta Facultatis Pedagogicae Universitas Trnaviensis*. Trnavská Univerzita v Trnave, pp.45-57.
- SUGAYAMA, K. and HUDSON, R. 2006. *Word Grammar: New Perspectives on a Theory of Language Structure*. Continuum Collections: London and New York. ISBN 13: 978-1847140326.
- TALMY, L. 1983. *How language structures space. Spatial orientation: theory, research and application*, ed. Herbert L. Pick and Linda P. Acredolo, 225-82. New York: Plenum Press.
- TALMY, L. 1988. *'Force dynamics in language and thought'*, *Cognitive Science* 12: 49-100.
- TAYLOR, J. R. 2002. *Cognitive Grammar*. Oxford University Press. ISBN 0-19-870033-4.

Resumé

V príspevku analyzujem základné predpoklady, princípy a pojmy kognitívnej lingvistiky, ktorou sa zaoberá a ktorú rozpracoval Langacker so svojimi spolupracovníkmi a kolegami. V tejto lingvistickej teórii, ktorá sa všeobecne zaraďuje do funkcionalistického hnutia, sa vo všeobecnosti uznávajú štyri základné princípy: jazyk nie je samostatná kognitívna schopnosť, gramatika je konceptualizácia, významy jazykových výrazov nemožno vyjadriť pomocou pravdivostných podmienok, jazyk sa osvojuje na základe jeho používania. Čo sa týka základných pojmov, pozornosť sa sústreďuje na: perspektívu, pozornosť, metaforu, opozíciu figúra - pozadie, štruktúrnú schematizáciu, dynamiku sily, obrazové schémy a mentálne priestory.

Kontaktná adresa

prof. Doc. Richard Repka, CSc.

Katedra anglistiky a germanistiky
 Pedagogická fakulta
 Trnavská univerzita
 Priemyselná č.4
 918 43 Trnava
 E-mail: richardrepka@centrum.sk

Adaptačná charakteristika anglických vokálov z foneticko-ortografického hľadiska
Characteristics of Adaptation of English Vocalic Phonemes from the Phonetic-orthographical Point of View.

Zuzana Vépyová

Katedra anglistiky a germanistiky, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: VÉPYOVÁ, Z.: Characteristics of Adaptation of English Vocalic Phonemes from the Phonetic-orthographical Point of View. Acta Fac. Pead. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2009, no. 13, pp. 20-23.

The contribution deals with the nature of the vocalic system in the Slovak and English language. The main goal of this theoretical material is to confront English vowel-sounds with their Slovak counterparts and to inform the Slovak readers about integrating and adapting of the basic orthographic representations and also to emphasise the differences between quantity and quality of vowels in both languages. We concentrated predominantly on the way how the individual English vowels are pronounced in loan words as they vary greatly from the point of view of their acoustic properties and pronunciation principles.

Key words: Phonemic system, vowel, diphthong, timbre, vocalic phoneme, acoustic properties, quantity, quality, suprasegmental, confrontational analysis, orthographical adaptation.

Zvukové systémy oboch kontaktných jazykov t.j. slovenčiny a angličtiny sa vyznačujú takou mierou asymetrie, že pri skúmaní realizácie anglických výpožičiek v slovenskom jazykovom prostredí je možné zistiť, že dochádza k výraznej variantnosti. Základnou tendenciou so zreteľom na zásadné odlišnosti fonických systémov oboch jazykov je zjednodušovanie anglického grafického systému podľa vzťahu grafické znázornenie – konkrétna zvuková realizácia v prehovore v slovenskom jazyku.

Zvuková rovina ako najelementárnejší čiastkový podsystem jazyka základným spôsobom ovplyvňuje všetky javy z ostatných jazykových rovín. Fonémický inventár angličtiny je odlišný od slovenských samohlások a spoluhlások, preto ak sa v prevzatom pomenovaní nachádzajú fonémy, ktoré slovenčina nepozná, tieto sa prispôbujú fonémickému systému slovenčiny, t.j. menia sa na zvukovo najbližšie domáce fonémy.

Typickou vlastnosťou samohlások je, že sa vzájomne odlišujú zafarbením / timbre/. Slovenčina rozlišuje päť základných samohláskových typov a na ich pozadí sa potom javia odlišné samohlásky v angličtine ako modifikácie týchto typov.

Za základné prvky artikulácie samohlások pokladáme účasť pier a tvar pernej štrbiny, postavenie jazyka, čeľusťový uhol a pohyb mäkkého podnebia. Možnosti, ktoré artikulčné orgány poskytujú na vytváranie zvukov rozmanitej farby, využívajú jazykové systémy v rozličnej miere. Slovenské samohlásky sú artikulované odlišným spôsobom a na odlišnom mieste ako anglické samohlásky.

Ako uvádza Dvončová, modifikácie základnej samohláskovej farby môžu vznikať viacerými spôsobmi :

- odlišnou činnosťou niektorej zložky artikulčného mechanizmu v činnosti niektorého artikulčného orgánu,
- uplatnením inej kombinácie zložiek zúčastnených na artikulácii samohlásky,
- rozdielmi v trvaní artikulácie, kvantite,
- uplatnením pohybu artikulátorov počas artikulácie tam, kde pri iných samohláskach nastáva istý čas nezmenená poloha týchto orgánov.

Účasť hlasovej zložky nie je na utvorenie samohlásky istého typu bezvýhradne nevyhnutná, predsa však sú samohlásky v prevažnej väčšine jazykov artikulované za spoluúčasti hlasovej zložky, ktorá je sama osebe nositeľom melódie. (Dvončová, s.92)

Dĺžka samohlások v oboch jazykoch má rozlišovaciu funkciu, ale sú veľké rozdiely medzi kvantitou zvuku samohlásky v slovenčine a v angličtine, nakoľko dĺžka anglickej samohlásky má suprasegmentálny charakter a vo veľkej miere závisí od spoluhlásky, ktorá za ňou nasleduje, na umiestnení v slove, na dôraze a rytme.

V anglickom vokalickej systéme rozoznávame dvanásť základných vokalickej foném, z toho sedem krátkych, päť dlhých, ktoré sú reprezentované nasledovnými fonetickými symbolmi, a nachádzajú sa v slovách zo stránok slovenských periodík :

/ i / : míting, líder, lízing, tím, píplmeter, evergrín, pírsing

/ ɪ / : imidž, biznis, dizajn, lifting, fitness, print, tinedžer

/ e / : internet, sprejer, hendikep, server, celebrita, stepper

/ æ / : chat, chatbox, jackpot, hacker, hatchback, backhand

/ a / : afterparty, countrybál, filmstár

/ ʌ / : manažment, marketing, fax, maklér, pub, punker

/ ɔ / : flórból, bilbórd, gólman, softból, popkórň

/ ɒ / : boss, frontman, rocker, poster, bodygárd, topless, on-line

/ u / : boom/ búm, cool/kúl, skúter

/ ʊ / : surfing, superstar, ultralight, pucle/puzzle

ɒ / ɜ : – táto tzv. zmiešaná samohláska (mixed vowel, reduced vowel, neutral central vowel) nemá v slovenskom jazyku ekvivalent, vo výslovnosti sa nahrádza samohláskou e/é ako pri æ, ktorá je oveľa otvorenejšia a dlhšia.

V oboch jazykoch rozpoznávame postupný kľzavý posun z jednej samohlásky na druhú v rámci jednej slabiky a vzniká dvojzvuk nazývaný diftong, graficky vyjadrený súseďnosťou dvoch odlišných samohlások, avšak dĺžka anglických dvojhlások je odlišná, nakoľko prvá časť dvojhlásky je nositeľom 2/3 celkovej dĺžky, kým v slovenčine je pomer trvania medzi prvou a druhou zložkou 1:1. Charakter dvojhlások je v oboch jazykoch rozličný; v angličtine rozlišujeme osem kľzavých čiže pohybových diftongov, kým v slovenčine iba štyri a všetky sú stúpavé.

V prevzatých anglických slovách predovšetkým z oblasti počítačovej terminológie *hardware, software, browser, window* atď., ale aj v bežných slovách *light, snowboard, show, know-how, airbag, aircondition, skateboard* atď. nachádzame zoskupenie vokálov v rámci jednej slabiky – dvojhlásku.

Základný kontrast medzi anglickými a slovenskými diftongami, ako uvádza Lenghardt, spočíva v tom, že „kým všetky anglické diftongy sú klesavé, t.j. s foneticky najprominentnejšou prvou zložkou, slovenské diftongy sú stúpavé.“

Konfrontačná tabuľka krátkych samohlások

Anglické	ɪ	e	ʌ	ɒ	ʊ	Æ	ɚ	-
Slovenské	i	e	A	o	u	-	-	ä

Konfrontačná tabuľka dlhých samohlások

Anglické	i:	a:	ɔ:	U:	ɜ:	-
Slovenské	í	á	Ó	Ú	-	É

Konfrontačná tabuľka diftongov

Anglické	eɪ	aɪ	ɔɪ	ɚʊ	Aʊ	ɪə	eə	ʊə	-	-	-	-
Slovenské	-	-	-	-	-	-	-	-	ie	ia	iu	ô

Z pohľadu na konfrontačné tabuľky by sa mohlo zdať, že počet kontrastívnych vokalických foném je daný číslom 17, z čoho angličtina má 11 foném, ktoré neexistujú v slovenčine, kým v slovenčine je 6 foném, ktoré chýbajú v anglickom fonologickom systéme.

Túto nepresnosť však poopravuje Lenhard, keď hovorí, že postavenie anglických a slovenských vokalických foném proti sebe v konfrontačných tabuľkách vôbec neznamená, že príslušné dvojice vokálov sú úplne totožné. Protipostavenie tu značí iba toľko, že príslušné dvojice sa chápu ako vokály patriace do tej istej timbrovej zóny.

V angličtine je kvantita samohlások nestabilná, takže za určitých okolností môže byť tzv. krátka samohláska relatívne dlhšia ako tzv. dlhá samohláska. Toto kolísanie v kvantite samohlások je v slovenčine neznáme. Dlhá samohláska je tu zreteľne dlhšia ako príslušná krátka samohláska. Tento výrazný kontrast v kvantite medzi krátkymi a dlhými samohláskami sa v slovenčine využíva fonologicky.

Konfrontačné tabuľky zobrazujú fakt, že v systéme, resp. podsysteme krátkych vokálov slovenčine chýbajú anglické vokály / æ/ a / ɒ /, ale na druhej strane disponuje vokálom **ä**, ktorý nemá ekvivalent v angličtine. Fonetická analýza týchto vokálov ukázala, že tu nejde o ekvivalenty, keďže pri „, artikulácii slovenského / ä / cítime slabý pohyb jazyka. Zároveň / ä / nie je čistá samohláska, ako je anglické polootvorené predné / e /.

(Lenhardt, s.290 – 292)

V angličtine sú slová, v ktorých sa vyskytuje spojenie troch vokalických prvkov v rámci jednej slabiky – triftongy, ktoré sa skladajú zo zatváracieho diftongu (closing diphthong) a redukovaného vokálu na konci slova; sú to najzložitejšie zvuky vokalického typu. V slovenčine sa z hľadiska signálovej roviny spojenie troch vokalických prvkov nepokladá za triftong.

V niektorých prevzatých anglických slovách pozorujeme nasledovnú adaptáciu anglických vokálov :

a - e : camp - kemp	ie - í : briefing - brífing
e - i : teenager - tinedžer	ee - í : weekend - víkend
u - a : dubbing - dabing	ou - au : out – aut, scout - skaut
u - i : business - biznis	oa - o : billboard - bilbord
y - j : yoghurt - jogurt	ai - é : training – tréning

Mnohé anglické lexémy prevzaté v grafickej podobe sa ponechávajú na individuálnej výslovnosti konzumentov jazyka. Ide napríklad o výrazy : facelift, dress code, fake, remake, houseboat, playmate, snowbike, freeride, kitewing, login, soundtrack, tiebreak, roaming, multiplayer atď.

Krátky slovník slovenského jazyka z roku 2003 (Kačala, Pisárčiková, s. 985) uvádza, že : V pravopise prevzatých slov sa uplatňuje tendencia písať ich podľa výslovnosti. V slovníku sa rozlišujú tri stupne :

a / Uvádza sa iba zdomácnená podoba : džem, džez, menčester. Tak je to pri prevzatých slovách, pri ktorých pôvodná pravopisná podoba už nie je živá a jej použitie sa kvalifikuje ako chyba proti pravopisnej ustálenosti (jam, jazz, Manchester).

b / Popri zdomácnenej podobe sa uvádza aj pôvodný pravopis (obyčajný typom) : tím, pôv. pís. team; bekhend, pôv. pís. backhand. Býva to pri tých slovách, pri ktorých proces pravopisného zdomáčňovania už pokročil, no živo sa pociťuje pôvod slova

c / Slová sa uvádzajú ako pravopisné varianty : rock, rok; chunta, junta. Takýto postup sa zvolil vtedy, keď sa pri pravopise slov zreteľne prejavuje kolísanie.

(Kačala, Pisárčiková, 2003, s. 16)

Literatúra

DVONČOVÁ, J.: Fyziologická fonetika. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980, s. 92. ISBN 67-214-80

KAČALA, J., PISARČIKOVÁ, M. a kol.: Krátky slovník slovenského jazyka. Bratislava : Veda, Vydavateľstvo slovenskej akadémie vied, 2003, s. 985. ISBN 80-224-0750-X

LENHARDT, J.: Kontrastívny rozbor anglických a slovenských hlások. In : Studia Academica Slovaca, 6. Bratislava, Alfa 1977, s.290 – 292

VÉPYOVÁ, Z.: Anglicizmy v publicistickom štýle. Dizertačná práca. Bratislava : Univerzita Komenského, 2006.

Resumé

Foneticko-ortografická adaptácia slov anglického pôvodu v súčasnom spisovnom jazyku je veľmi aktuálnou lingvistickou problematikou, nakoľko slovenský pravopis je založený na fonetickom princípe a anglicizmy čiže neologizmy anglického pôvodu sa nestíhajú prispôbovať fónickému systému slovenského jazyka. Pri skúmaní realizácie anglických výpožičiek z hľadiska vokalickeho inventára zisťujeme výraznú variantnosť, preto sme upriamili pozornosť na zásadné odlišnosti fónických systémov oboch jazykov, nakoľko v angličtine sa ortografická podoba slov väčšinou nezhoduje s ich výslovnosťou.

Kontaktná adresa

PhDr. Zuzana Vépyová, PhD.

Katedra anglistiky a germanistiky

Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita

Priemyselná č.4

918 43 Trnava

E-mail:zvepy@truni.sk

Modern Technologies in Foreign Language Education
 Moderné technológie v cudzojazyčnom vzdelávaní

Ľudmila Jančovičová

Katedra anglistiky a germanistiky, Pedagogická fakulta TU,
 Priemyselná 4, 918 43 Trnava
 kmfasj@truni.sk

Abstract : JANČOVIČOVÁ, Ľ.: Modern Technologies in Foreign Language Education, Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2009, No.13, pp. 24-28.

This paper deals with modern technologies and their impact on foreign language education, it also describes some important aspects of multimedia presentations and their motivating roles in foreign language teaching / learning. Particular attention is given to the following issues: Personal Learning Environments (PLE) in contrast to traditional Learning Management Systems (LMS), motivation and computer-assisted instruction, motivation and computer-assisted learning, and the use of didactic multimedia applications as a motivating factor in foreign language education.

Key words: modern technologies, foreign language education, Personal Learning Environments (PLE), Learning Management System (LMS), motivation, computer-assisted instruction, didactic multimedia applications

Introduction

The growth of computer usage so typical for the last decade influences almost every aspect of our life. Computers offer a broad range of possibilities and, with the introduction of powerful processors and software platforms, the possibilities have been enriched by multimedia and active content.

In the age of modern technologies and deeper contacts with the world, command of foreign languages is inevitable. Most foreign language teachers accept the view that there is no single best method to teach or learn foreign languages. The world trend in foreign language education can be characterized as teachers' efforts both to integrate the best elements of individual methods / techniques and to create optimal methodological and technological syntheses.

Different Technological Concepts for Learning Environments

Schaffert – Hilzensauer (2008: 1) claim that “ the practice of learning and teaching is not pre-determined, but always related to the tools and systems used in the process. The development and rising success of social software applications such as weblogs and wikis and so-called Personal Learning Environments (PLE) changes, enables and challenges learning with the Internet. PLE, especially in contrast to traditional Learning Management Systems (LMS), received significant attention and are about changing the paradigm of learning and teaching” (see Table 1 below).

	LMS	PLE	challenges and shifts
role of learner	learner as consumer of pre-defined learning materials, dependent on the “creativity” of the teacher	active, self-directed, creator of content	shift from consumer to “prosumer”, self organization is possible AND necessary
personalization	...is an arrangement of	...means to get information	competence for usage

	learning assignments and materials according to a (proposed or pre-defined learner's model, based on an underlying expert system	about learning opportunities and content from community members and learning services fitting to the learner's interests (via tags / RSS)	of several tools and a self organization is needed
content	developed by domain experts, special authors, tutors and /or teachers	the infinite "bazaar" of learning content in the Web, exploring learning opportunities and services	necessary competences to search, find and use appropriate sources (e.g. Weblogs)
social involvement	limited use of group work, focus on the closed learner group (e.g. in the LMS), collaboration and exchange not primarily in the focus	social involvement (even in multiple communities) is the key for the learning process and the recommendations for learning opportunities	collaboration as the central learning opportunities
ownership	content is generally owned by the educational institutions or the students, due to technological reasons, this ownership can not always be realized	content is organized in multiple, Web-based tools, ownership is controlled by the learners themselves and / or (commercial) service providers	awareness of personal data is needed
educational and organizational culture	imitation of classroom learning, course-orientated, teacher-orientated features	self-organized learner in the focus	change of learning culture and perspective – move towards self organization and self determination
technological aspects	classical learning content needs interoperability between LMS and data repositories	Social Software tools and aggregation of multiple sources	required interoperability between LMS and the Social Software

Table 1: An overview about seven crucial aspects of the shift from LMS to PLE

source: Schaffert, S., Hilzensauer, W. 2008. On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. In: eLearning Papers, No 9, July 2008. Publisher: elearningeuropa.info. Edited by: P. A. U. Education, S. L. ISSN 1887 – 1542.

On ICT-enhance Language Learning

At present enormous attention is concentrated on the issues of motivation in foreign language teaching / learning and foreign language acquisition. Factors influencing and attitudes to foreign language education, the role and capability of the teacher, teaching / learning processes, choices of teaching materials and teaching methods / techniques, appropriate multimedia materials, and other considerations.

Multimedia used on the basis of computer technique play an important role in foreign language education. Computers in didactic multimedia applications are increasingly becoming elements enabling the dynamic integration of single units or pieces of information otherwise presented separately. The information units which are the elements of such systems could have the character of a static image, dynamic image, spoken word (sound), music, etc. Thus, a number of factors influencing educational processes and their results is enormous.

These factors constitute the entry parameters used to manage algorithms in automated computer-assisted instruction. In didactic computer programs and program systems in computer-assisted instruction of foreign languages, these algorithms represent the model of

a teacher: his / her activities related to the managing and directing of a learner in the process of achieving new knowledge (Stoffová, Kalinayová, 2001: 302).

Multimedia are perceived as a set of interrelated media for accepting and transferring information in all forms (visual, oral, graphic, iconic, etc.). These media function as a complex with a broad multi-dimensional character. This capacity enables the realization of a number of positive, but also negative configurations which can be also used in foreign language education.

A complex multimedia sphere requires innovation of didactic materials for foreign language education. These materials include not only visual and auditive teaching aids, but also technological, textbook and Internet materials.

Multimedia represent a strong motivating factor in foreign language teaching / learning and acquisition. Multimedia systems support one of the aims of education, which can be characterized as motivated perception of information with respect to the principles of complex perception effectiveness – conditions that are simultaneously appealing to a learner. Acceptance of information on a multimedia basis directly influences its retention because sight, hearing, communication and active work are simultaneously engaged to the action.

Among other multimedia used in foreign language education, the Internet offers several reasons for its incorporation into foreign language education:

1. authenticity: foreign language teaching / learning is more successful and effective when it is realized in hands-on or practical, meaningful context;
2. literacy: foreign language education with utilization of ICT helps learners to master communication skills, acquire intercultural competence and social-personal skills required for achieving professional success;
3. interactivity: effective foreign language teaching / learning with the usage of the Internet supports interactive communication;
4. vitality: the Internet "brings" to teaching / learning process dynamics, motivation and flexibility;
5. empowerment: learners become independent persons cooperating with others in achieving and expressing new knowledge and skills (Warschauer, Shetzer, Meloni, 2000 : 7).

Buttaroni (2007 : 2) points out that “ the implementation of ICT components in foreign language education should be discussed both on the basis of a well-founded psycholinguistic concept of language acquisition and on the basis of a didactic concept supporting foreign language acquisition which can be defined ‘constructivistic’. The latter includes the following presuppositions:

- the learning environment design focuses on communication and is content-oriented;
- the learners have access to rich input (authentic, complex learning material from the very beginning of the language acquisition process);

motivating foreign language education include: the situation of the learner, his / her abilities

- the teacher plays rather a tutor / counsellor role for the learners. His / Her support consists in enhancing the individualization of the learning process encouraging and stimulating the creative thinking of learners and collaborative learning;
- the learning process is learner-centred and autonomy-based: the learner is the decision-maker as for contents of language materials, syllabus design, and self-evaluation (with the support of the teacher / tutor / counsellor);
- new technologies are considered a contribution to the improvement of the learning process, essentially in that they offer richer sources of language learning materials and more flexible and open learning tools (support of lexical and grammatical explanations, grammatical analysis of texts, intercultural information, contacts among learners and with native speakers)”.

The Use of Multimedia in Foreign Language Teaching / Learning

According to some authors and reviews of studies (Buttaroni 2007, The Common European Framework of Reference, 2001) “e-materials concerning language learning are being more and more intensively produced and launched on the market in the last few years. This phenomenon certainly corresponds to an increased sensitivity and active interest of learners and educational institutions for new learning forms. Considering it from a qualitative point of view, however, it clearly appears that many of the existing e-learning products devoted to foreign languages are not based on valid didactic concepts and display a narrow degree of innovation. As a general tendency, it seems that much more efforts are being devoted to technological aspects like an attractive lay-out and user friendliness than to criteria of learning effectiveness and speed (e. g., the declared ‘interactivity’ often reduced to a ‘yes / no feedback’). At the end, language learning by means of such tools turns out to be a much more difficult and expensive enterprise than using traditional resources. The commercial market orientation in the language e-learning sector seems to be based on a quite restricted conception of language and language acquisition, disregarding the complexity of language use and foreign language learning processes”.

The experience of foreign language teachers shows that in multimedia presentations of instructional subject matter (phases of practicing, fixing and testing), a teacher can use educational software already at hand, multimedia application on CD – ROMs, or he /she can create his / her own scenario. Personalized scenarios can be understood as didactic multimedia processing of instructional subject matter (on the basis of computer technologies) created by a teacher, or the usage of the Internet or some other mass media. These possibilities have both advantages and disadvantages.

When a teacher follows his / her own scenario, he / she has the opportunity to concentrate his /her attention on specifically difficult grammatical structures which pose problems for students whose mother tongue tends to “override” new structures with its own.

A teacher should be adequately prepared for multimedia presentation of grammatical structures (multimedia used on the basis of computer technique). Most of all, grammar teachers have to realize that multimedia presentation of grammar should be distinctly different from classical or traditional presentations. They should contain the standard static text and graphic information, but also sound sequences, graphic images, simulation models, video-sequences, dynamic image combined with animation and some others.

A teacher should also take into consideration whether a presented grammatical structure is entirely new for students, or if it draws from material already learned, or if it presents a range of grammatical structures, or if they are comparable, etc. Equally, students’ needs, their strengths and weaknesses, should be respected in foreign language education. If these conditions are not taken into consideration, learners are demotivated.

Teachers of foreign languages can also use multimedia teaching aids on CD-ROMs mainly in phases of practicing, fixing and testing of grammatical structures. The experience of foreign language teachers shows that some multimedia teaching aids (e.g. CD-ROMs) do not always respect basic didactic and psychological-pedagogical principles of good teaching. Didactic multimedia processing of instructional subject matter is based more on an author’s intuition than on any theoretical basis grounded in psychological-pedagogical principles of the teaching / learning process. In these cases, modern technologies are more misused than used effectively for actual advanced educational achievement. In other words, "modern teaching aids" in an electronic form are often processed by a negatively static way – that is, in a way that disregards media pedagogical potentials and at the same time it disregards a genuine learning environment.

Conclusion

We conclude that the use of didactic multimedia systems in foreign language education offers the following advantages: an accelerated creativity and motivation for learners; the complex acceptance and transfer of information between teachers and students and also among students; an enhanced interactivity of teaching / learning; immediate feedback; self-pacing for students with different learning tempos, including the possibility of task repetition and the processing and application of information by learners; and finally, an increased emphasis on a learner's responsibility and role in the process of acquiring new skills and knowledge. We agree with the opinions presented in the paper that learning with PLE leads to effective changes in learning and teaching.

Literatúra

- BUTTARONI, S. 2007. ICT-enhanced Language Learning: State-of-the-Art and Three Guides, retrieved 21 July, 2009 from [http:// www.eadtu.nl/conference-2007/files/OC17.pdf](http://www.eadtu.nl/conference-2007/files/OC17.pdf).
- SCHAFFERT, S., HILZENS AUER, W. 2008. On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. In: eLearning Papers, No 9, July 2008. Publisher: elearningeuropa.info. Edited by: P. A. U. Education, S. L. ISSN 1887 -1542, retrieved 21 July, 2009 from [http:// www.elearningpapers.eu](http://www.elearningpapers.eu).
- STOFFOVÁ, V. – KALINAYOVÁ, A. 2001. Informačné technológie vo vyučovaní cudzieho jazyka. In : KIPP SCHOLA 2001. Multimédiá v pedagogickom vzdelávaní, 1. vyd. Trnava: STU MTF , Katedra inžinierskej pedagogiky a psychológie, s. 300 - 304. ISBN 80-227- 1610 - 3.
- THE COUNCIL OF EUROPE. 2001.The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Cambridge: Cambridge University Press. [http:// www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp).
- WARSCHAUER, M., SHETZER, H., MELONI, Ch. 2000. Internet for English Teaching. Pantagraph Printing, Bloomington, Illinois . USA : TESOL, s. 7 – 12.

Resumé

Príspevok sa zaoberá modernými technológiami a ich vplyvu na cudzojazyčné vzdelávanie, popisuje tiež niektoré dôležité aspekty multimediálnych prezentácií a ich motivačných úloh v cudzojazyčnom vyučovaní / učení. Osobitná pozornosť je venovaná problematike osobného vzdelávacieho prostredia (Personal Learning Environments – PLE) v porovnaní s tradičnými systémami riadenia výučby (Learning Management Systems – LMS), problematike motivácie a počítačom podporovaného vyučovania, problematike motivácie a počítačom podporovaného učenia ako aj využitiu didaktických multimediálnych aplikácií ako motivačného faktora v cudzojazyčnom vzdelávaní.

Kontaktná adresa

doc. PhDr. Ľudmila Jančovičová, CSc.

Katedra anglistiky a germanistiky
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita
Priemyselná č.4
918 43 Trnava
E-mail: ljancovicova27@post.sk

K niektorým podmienkam pre rozvoj kľúčových kompetencií vo výučbe cudzích jazykov
On Some Conditions for Development of Key Competences in Foreign Language Education

Michaela Kramárová

Katedra anglistiky a germanistiky, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: KRAMÁROVÁ, M.: On Some Conditions for Development of Key Competences in Foreign Language Education. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2009, no. 13, pp. 29-35.

The concept of key competences is anchored in the curriculum of primary and secondary schools in Slovak republic by the Act No. 245/2008 Corpus Juris on education. The current expert discussion is focused in this direction on the new role of school with the accent on output and competences of students. Our paper attempts to approach conditions under which it is possible to develop the key competences in foreign language educational practice.

Key words: key competences, concept of key competences, output, foreign language education

Koncept kľúčových kompetencií je obsahovo zakotvený v kurikule základných a stredných škôl v SR prijatím Z. č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní. Aktuálna odborná diskusia sa zameriava v tomto smere na novú úlohu školy s akcentom na output a na kompetencie žiakov. Za akých podmienok je možné kľúčové kompetencie rozvíjať v cudzojazyčnej edukačnej praxi sa pokúšame priblížiť v našom príspevku.

Ako vyplýva z vyššie uvedeného, v nových pedagogických dokumentoch ako i v pedagogickom slovníku je v súvislosti s reformou školstva na Slovensku značne presadzovaný pojem kľúčové kompetencie. Z hľadiska riešenia predloženej problematiky je na mieste najskôr zafinovať tento pojem a predstaviť koncept kľúčových kompetencií.

Pod pojmom kľúčové kompetencie rozumieme, že ide o obsahlu kategóriu všeobecne integrujúcich, použiteľných a prenosných súborov vedomostí, zručností, postojov, hodnotovej orientácie a ďalších charakteristík osobnosti, ktoré žiak potrebuje k svojmu osobnému naplneniu a rozvoju, sociálnemu začleneniu; sú potrebné k tomu, aby žiak mohol primerane konať v rôznych pracovných, ale aj životných situáciách (Veteška/Tureckiová, 2008, Bagalová, 2005, Turek, 2003, Weinert, 2001). Pôvod tohto pojmu nájdeme v oblasti odborného a profesijného vzdelávania, kde jeho korene siahajú do roku 1974 k autorovi Dietrovi Mertensovi, ktorý zaviedol do pedagogiky pojem *ključové kvalifikácie*.

Mertens navrhol premietnuť požiadavky trhu práce do obsahu vzdelávania. Argumenty, ktorými podporoval svoju ideu vychádzali z tézy, že je zbytočné pripravovať mladých ľudí na konkrétne pracovné miesto z dôvodu rýchlych zmien na trhu práce a namiesto memorovania faktov, by mali byť obsahy vzdelávania sprostredkované na vyššej úrovni abstrakcie, aby mladí ľudia boli schopní lepšie zvládať prekážky v budúcom profesijnom živote. (Mertens 1974, s. 218). Čo autor myslí pod vyššou úrovňou abstrakcie sa dočítame v jeho publikácii pod názvom *Schlüsselqualifikationen*, kde Mertens hovorí, že faktografické vedomosti by mali byť nahradené tzv. metodickými vedomosťami „Zugriffswissen“ (ibid. s. 39), t.j., že žiak vie, kde potrebné informácie v prípade potreby nájde. Ďalej autor zdôrazňuje, že „mentálna kapacita mozgu nemá byť zásobníkom faktov, ale prepínacou centrálou pre inteligentné reakcie“ (ibid. s. 217) Kľúčové kompetencie sa v súčasnej pedagogike neorientujú len na budúce profesijné požiadavky trhu práce (Bunk 1991), nemajú priamy vzťah k určitému konkrétnemu povolaniu alebo pracovnému miestu. Kľúčové kompetencie majú v súčasnom

kurikule širšiu dimenziu v tom, že okrem vedomostí, schopností a zručností, potrebných pre riešenie rôznych pracovných situácií zohľadňujú postoje, hodnoty a osobnostné rysy a vlastnosti osobnosti, ktoré sú potrebné pre riešenie rôznych situácií v pracovnom a v osobnom živote (Veteška/Tureckiová 2008, s. 45). Osvojovanie a rozvíjanie kľúčových kompetencií nie je ukončené formálnym vzdelávaním, ale je považované za celoživotný proces vzdelávania sa.

Nakoľko koncept kľúčových kompetencií tvorí pevnú súčasť nového kurikula, premieta sa tak aj do cieľov výučby cudzích jazykov, ktoré tvoria spolu so slovenským jazykom vzdelávaciu oblasť *jazyk a komunikácia* (Štátny program vzdelávania 2008). V súvislosti s komplexnejším pochopením riešenej témy pokladáme na tomto mieste za potrebné oboznámiť sa s východiskovým konceptom kľúčových kompetencií. Za východiskový koncept považujeme koncept kľúčových kvalifikácií od Mertensa z roku 1974, nakoľko tento spustil éru vývinu a modifikácií ďalších konceptov, ktoré vychádzali z jeho kritiky a predchádzali tak vzniku konceptu kľúčových kompetencií.

Mertensov koncept pozostáva zo štyroch kategórií kľúčových kvalifikácií: K *základným kvalifikáciám* (Basisqualifikation) patria základné myšlienkové operácie, ktoré sú nevyhnutné pre zvládnutie rôznych požiadaviek. Druhú kategóriu tvoria *horizontálne kvalifikácie* (Horizontalqualifikationen) s ťažiskom na efektívne získavanie a spracovávanie informácií „eine möglist effiziente Nutzung der Informationshorizonte“. Do tretej kategórie zahrnul autor tzv. rozširujúce prvky (Breitenelemente), ktoré charakterizoval ako špeciálne vedomosti a zručnosti (spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten), ktoré sú potrebné pre zvládanie praktických požiadaviek v rôznych pracovných oblastiach. Štvrtú kategóriu autor nazval „*Vintage-Faktoren*“, ide o faktory, ktoré podliehajú dobe. Cieľom je sústavne si dopĺňať vedomostí o nové a moderné poznatky, aby nevznikali vedomostné rozdiely medzi generáciami „intergenerative Bildungsdifferenzen“ (Mertens 1974, s. 41-42). Cieľom vzdelávania nemalo tak byť len nadobúdanie teoretických vedomostí, ale vzdelávanie malo predovšetkým viesť k schopnosti riešiť najrozličnejšie problémy v živote.

Začiatkom 90-tych rokov minulého storočia vypracoval Reetz (1990) koncept kľúčových kompetencií, ktorý vznikol pôvodne z dôvodu potreby reagovať v teórii vzdelávania na zmenené pracovné požiadavky. Neskôr, autor rozšíril koncept o tie kľúčové kvalifikácie, ktoré sú podľa jeho názoru potrebné aj pre sociálny a osobnostný rozvoj z dôvodu zmeny pohľadu na celkový obraz človeka „Veränderung des Menschenbildes“ (Reetz 1990, s. 31) v spoločnosti. Reetz v spolupráci s autorom zaoberajúcim sa obdobne kľúčovými kvalifikáciami vo vzdelávaní T.Tramm vychádzal zo skutočnosti, že učenie prebieha v troch rovinách: nadobúdanie skúseností, systematizácia skúseností a prenos skúseností (Reetz/Tramm 2000, s. 84). Ponuka obsahov vzdelávania, podľa autorov mala zohľadňovať rozširovanie skúseností učiacich nie len po obsahovej stránke, ale aj v komunikatívno-sociálnom a osobnom kontexte.

K niektorým podmienkam pre rozvoj kľúčových kompetencií v cudzojazyčnej edukácii

Koncept kľúčových kompetencií je síce reflektovaný v záväzných školských dokumentoch v SR, nie je však bližšie zadefinované, za akých podmienok má dôjsť k rozvoju konkrétnych kľúčových kompetencií na hodinách výučby cudzieho jazyka. K problematike rozvoja kľúčových kompetencií vo výučbe cudzích jazykov v súčasnosti absentuje i relevantná domáca a zahraničná odborná literatúra, v ktorej by bola táto aspoň čiastočne spomenutá. Pri hľadaní odpovede za akých podmienok je možné sprostredkovať a rozvíjať kľúčové kompetencie vo výučbe cudzieho jazyka vychádzame predovšetkým zo súčasných poznatkov z oblasti teórie vyučovania cudzích jazykov. Opierame sa i o závery medzinárodných evalvačných štúdií hodnotenia efektívnosti vzdelávania (PISA, PIRLS, SITES, a i.), nakoľko medzinárodné evalvačné štúdie uviedli novú éru a obrat v pohľade na vzdelávanie a to nielen odbornej ale i laickej verejnosti, pretože ako vieme, pri konfrontácii školských systémov so

štátmi, ktoré boli v týchto štúdiách úspešné sa ukázalo, že je efektívnejšie dívať sa na vzdelávací proces cez kompetencie a štruktúru vedomostí, ktoré sa dajú testovať a hodnotiť u každého žiaka.

Z pohľadu riešenia problematiky rozvoja kľúčových kompetencií v pedagogickej praxi súhlasíme s Reetzom (1991) a sme si vedomí skutočnosti, že tradičná výučba nespĺňa požiadavky na sprostredkovávanie väčšiny kľúčových kompetencií (Reetz 1990, s. 25). V nadväznosti na poznatky psychologickéj didaktiky Reetz zdôrazňuje, že pre rozvoj kompetencií je nevyhnutné, vytvoriť určité konkrétne učebné situácie, pretože nadobúdanie a rozvíjanie vedomostí a komplexného myslenia je efektívnejšie v kontexte praktickej činnosti žiaka (ibid. s. 25).

Aktuálna reformná zmena obsahu vyučovania je teda len prvý krok k efektívnemu osvojovaniu a rozvíjaniu kľúčových kompetencií v rámci výučby cudzích jazykov. Okrem toho je potrebná zmena spôsobu vyučovania a používania vyučovacích metód a stratégií učenia sa smerom k interaktívnemu, participatívne, t.j. činnostne zameranému vyučovaniu nemeckého jazyka, ktoré je založené na skúsenosti. V niektorých štátoch EÚ (Nemecko, Rakúsko, Španielsko a i.) kde už prebehli obsahové reformy školstva, prišlo aj k prehodnoteniu nových prístupov a organizačných foriem. Zo skúseností iných štátov sa môže inšpirovať aj slovenský vzdelávací systém a siahť tak po vhodných, praxou overených a efektívnych formách a metódach pre tréning kompetencií. Spomeňme napr. niektoré *organizačné formy* ako projektová výučba, problémové vyučovanie, problémová situácia, skupinové a kooperatívne vyučovanie, integrované tematické vyučovanie a *vyučovacie metódy* ako napr. participatívne metódy – dialóg a diskusia; situačné metódy - riešenie problémovej úlohy; inscenačné metódy – hranie rol; alebo brainstormingové metódy ako napr. burza dobrých nápadov a i. K rozvíjaniu kompetencií vedú taktiež kognitívne metódy (budujú na prechádzajúcich skúsenostiach a vedomostiach, nabádajú na riešenie problémov, hľadanie súvislostí), zážitkové metódy (vytvárajú zážitok, emocionálne prežívanie skutočnej situácie „na vlastnej koži“) a skúsenostné metódy (spájajú emócie a vedomé kognitívne spracovávanie diania). Tieto metódy a spôsoby učenia vedú často k silným zážitkom a spontánnemu učeniu a veľmi sa približujú k realite.

Za relevantné predpoklady pre efektívne osvojovanie kľúčových kompetencií vo výučbe cudzieho jazyka považujeme aspekty ako:

- a) zmena role učiteľa a žiaka vo výučbe cudzieho jazyka,
- b) dôraz na situatívne učenie,
- c) dôraz na a rozvoj učebných stratégií,
- d) dôraz na autonómne učenie sa.

Uvedené aspekty implicitne i explicitne zasahujú do procesu osvojovania a rozvíjania kľúčových kompetencií vo výučbe cudzieho jazyka. O význame jednotlivých aspektov pojednávame bližšie.

Zmena role učiteľa vo výučbe nemeckého jazyka

Nové náhľady v procese vzdelávania a nové podmienky učenia vedú k novým úlohám pre učiteľa. Mení sa úloha učiteľa vo vyučovacom procese. Jeho činnosť sa síce aj naďalej sústreďuje na organizáciu, riadenie a hodnotenie vyučovacieho procesu, ale v novej funkcii, vo funkcii poradcu a pomocníka pri sprostredkovaní vedomostí, zručností a postojov a pri vyhľadávaní a získavaní informácií. Je pochopiteľné, že k zmene úlohy učiteľa vo výučbe cudzieho jazyka nedôjde samočinne, ale systematickou prípravou študentov pedagogických a filozofických fakúlt a ďalším vzdelávaním učiteľov nemeckého jazyka.

Situatívne učenie

Nadobúdanie kompetencií prebieha vo všeobecnosti efektívnejšie, keď vo výučbe dochádza k ich osvojovaniu v rôznorodých učebných kontextoch. Kompetencie vo výučbe cudzieho jazyka by tak mali byť rozvíjané v rôznych typoch úloh a v rôznych situáciách, ktoré sa

nemôžu vzťahovať len na dokladovanie nadobudnutých vedomostí, ale ich použitie by malo byť blízke bežnému životu. Iste, že popri situatívnom učení má kumulatívne nadobúdanie vedomostí stále svoje pevné miesto. Avšak v inej funkcii. Cieľom nie je zapamätať si čo najväčšie množstvo gramatických pravidiel, či izolovanej slovnej zásoby, ale vedieť používať nadobudnuté vedomosti v cudzom jazyku v kontextoch, ktoré sú blízke reálnym a autentickým životným situáciám. Ako tento stav dosiahnuť?

Ako vhodná forma pre efektívne osvojovanie kompetencií v cudzojazyčnej výučbe sa nám na základe pozitívnych skúseností zo zahraničia javí forma situatívneho učenia (Klauer 2006; Gerstenmaier/Mandl 2001; Anderson et al. 1996 a i.). Situatívne vyučovanie implikuje aktívnu prácu a spoluprácu žiakov v priebehu vyučovania, čo zodpovedá súčasnému trendu cudzojazyčného vzdelávania.

V tradičných formách výučby nemeckého jazyka, ktorá sa orientovala predovšetkým na osvojovanie slovnej zásoby, faktov a gramatiky prislúchala žiakovi len receptívna úloha. Je všeobecne známe, že po spoločensko-politických zmenách na Slovensku prišlo aj vo výučbe nemeckého jazyka k zmene, a to hlavne prostredníctvom používania učebníc na školách, ktoré sa orientujú na komunikatívne vyučovanie cudzieho jazyka. V ostatnom čase sa zvýšil aj počet cudzojazyčných projektov na školách, čo pozitívne prispieva k trendu zmien tradičných vyučovacích foriem.

V pokrokovejšie rozvinutých školských systémoch ako napr. v Kanade alebo vo Švédsku bolo na základe empirických výskumov preukázané, že 45 minútová vyučovacia hodina frontálneho charakteru neumožňuje žiakovi samostatne spracovávať zadané úlohy, či už samostatne alebo v skupinovej práci. Aby sa žiak mohol aktívne podieľať na vyučovaní musí mať k tomu vytvorené aj učebné podmienky. Napríklad vo Švédsku a v niektorých školách v Holandsku tak vytvorili pre žiakov učebné prostredie, ktoré zodpovedá požiadavkám aktívneho osvojovania kľúčových kompetencií vo výučbe cudzieho jazyka. Ide predovšetkým o využívanie školskej knižnice s cudzojazyčnou literatúrou, využívanie elektronických médií a internetu vo vyučovaní cudzieho jazyka a využívanie špeciálnych jazykových laboratórií. V Štátnom programe vzdelávania sa stretávame s odporúčaniami vytvoriť podobné podmienky (Štátny vzdelávací program pre vyššie sekundárne vzdelávanie 2008).

Učebné stratégie

Učenie sa cudzieho jazyka ako i samotná komunikácia v cudzom jazyku vyžaduje ako sme uviedli vyššie, vykonanie istých úloh (zadaných alebo vyplývajúcich z kontextu). Splnenie úloh vyžaduje aplikáciu istých stratégií - učebných stratégií. Učebná stratégia je plán učiaceho sa (v našom prípade žiaka) na dosiahnutie učebného cieľa (Bimmel/Rampillon 2000, s. 53). Plán žiaka zahŕňa myšlienkové konanie (mentale Handlung). Myšlienkové konanie udáva, čo je potrebné urobiť pre splnenie úlohy (porov. ibid. s. 53). Kompetencie sa nedajú naučiť, dajú sa len osvojiť. Nadväzujeme na túto myšlienku a dodávame, že nakoľko sú plány vedomá aktivita žiaka, môže byť táto predmetom vyučovania, čo znamená, že sa dajú naučiť. Po štúdiu klasifikácie učebných stratégií v odbornej literatúre (Rampillon 2003; Wild 2000; Mißler 1999; Chamot/O'Malley 1994; Düwell 1992 a i.) vychádzame z klasifikácie učebných stratégií podľa A. U. Chamot a J. M. O'Malley (1994) z dôvodu, že je smerodajná pre kontext cudzojazyčnej výučby. Autori Chamot a O'Malley uvádzajú tri kategórie učebných stratégií: kognitívne, metekognitívne a sociálno-afektívne.

Kognitívne učebné stratégie riadia prichádzajúce informácie v mozgu a spracovávajú ich do takej miery, aby viedli k efektívnejšiemu učeniu sa (Chamot/O'Malley 1994, s. 44). Ku kognitívnym učebným stratégiám priradujú Chamot/O'Malley:

- stratégie organizácie učiva a nácviku (napr. opakovanie a klasifikovanie)
- stratégie pre pochopenie kontextu,
- stratégie pre zhrnutie učiva,
- stratégie pre odvodzovanie (prostredníctvom imanentných jazykových pravidiel),

- stratégie pre vizualizáciu učiva,
- stratégie pre prenos (transfer lingvistických vedomostí),
- stratégie pre operacionalizáciu učiva (spájanie nadobudnutých vedomostí s novými).

Metakognitívne učebné stratégie sú vhodné pre viaceré učebné oblasti, zahŕňajú plánovanie, monitorovanie a hodnotenie úspechu učebnej činnosti (ibid. 1994, s. 44).

K metakognitívnym stratégiám priradujú autori tri podskupiny učebných stratégií:

- stratégie pre plánovanie (vzťahujú sa na zaistenie optimálnej učebnej situácie);
- stratégie pre monitorovanie (vzťahujú sa na kontrolu vlastnej receptívnej a produktívnej schopnosti komunikovať);
- stratégie pre hodnotenie (vzťahujú sa na kontrolu úspechu po ukončení zadanej úlohy).

Kognitívne stratégie sú vhodné najmä na riadenia individuálnych úloh, metakognitívne sa dajú využiť na obsiahlejšie úlohy

Sociálne učebné stratégie vedú k efektívnej spolupráci v skupine, *afektívne učebné stratégie* vedú k pozitívnemu prístupu vo výučbe cudzích jazykov.

Afektívne a sociálne učebné stratégie členia Chamot/O'Malley na:

- stratégie pre spoluprácu,
- stratégie pre spätnú väzbu,
- stratégie pre monológ. (Chamot/O'Malley 1994, s. 61).

Štúdia PISA poukazuje na oblasť *učebných stratégií*, ako na dôležitú oblasť pri osvojovaní si kompetencií žiakmi práve z toho dôvodu, že ide o aktívny, činnostne a situatívne zameraný proces učenia sa (porov. OECD 2002, s. 127).

Autonómne učenie sa

Ďalším predpokladom pre rozvoj kľúčových kompetencií vo výučbe cudzieho jazyka je vytvorenie podmienok pre autonómne učenie sa, ktoré pozitívne spolupôsobí na rozvoj učebných stratégií a tým na rozvoj kľúčových kompetencií. Máme tým na mysli vytvorenie podmienok pre autonómiu, t.j. nezávislosť a zodpovednosť žiaka vo vzdelávacom procese s ktorým je tento pojem úzko spojený. Ide o situácie, kedy sa žiaci učia samostatne, bez pomoci učiteľa, kedy sú zodpovední za vlastný proces učenia sa.

G. P. Bunk (1991) je toho názoru, že autonómne učenie sa je východiskom pre efektívne nadobúdanie kľúčových kompetencií, nakoľko žiaci majú byť počas procesu ich nadobúdania vedení k samostatnosti. Autor konkrétne hovorí, že „selbständiges Lernen und Arbeiten mit dem Ziel selbständigen Handelns kann mit adäquaten Methoden bewirkt werden“ (Bunk 1991, s. 370). Aj keď Bunk tvrdí, že autonómne učenie sa a samostatná práca sa dá dosiahnuť adekvátnymi metódami, metódy však nestavia nad obsah predmetu. Ako príklad vhodnej metódy uvádza Bunk napr. projektovú metódu. Podporné sociálne formy v rámci vyučovania taktiež vedú podľa uvedeného autora k samostatnosti a zodpovednosti a podporujú rozvoj komunikačných zručností a spolupráce. Bunk uvádza tieto sociálne formy: samostatne navrhnutá samostatná práca (selbstgesteuerte Einzelarbeit), samostatná práca navrhnutá v skupine (gruppengeplante Einzelarbeit), skupinová práca (Gruppenarbeit) (ibid. s. 370). Autor však ďalej poznamenáva, že niektoré vedomosti a zručnosti je však efektívnejšie sprostredkovať bežnými vyučovacími metódami.

Hlavným cieľom vyššie spomenutých metód a prístupov je rozvíjať u žiakov pocit spoluzodpovednosti za vlastný pokrok v učení sa, a umožniť im aktívnejšie sa podieľať na rozhodovaní. Žiaci nie sú „pasívnymi konzumentmi jazykového registra, ktorí reagujú len na vonkajšie vplyvy, ale stávajú sa aktívnym subjektom v učebnom procese, ktorý sami utvárajú a menia“ (Häuptle-Barceló 1999, s. 51).

Uplatňovanie autonómneho prístupu vo výučbe cudzieho jazyka by tak podľa nášho názoru malo pozitívne vplyvať na rozvoj kľúčových kompetencií, nakoľko tento prístup vyžaduje

redefinovanie role učiteľa a žiaka, kedy sa žiak stáva aktívnym činiteľom procesu vzdelávania, nakoľko dokáže formulovať vlastné ciele učenia sa (samozrejme na základe spolupráce s učiteľom), dokáže si vybrať vhodné učebné stratégie, monitorovať ich používanie a tým monitorovať a samostatne hodnotiť aj vlastný proces učenia sa. Autonómne učenie sa má však isté obmedzenia. Je nesporné, že v školských podmienkach nie je jednoducho možné dosiahnuť úplnú samostatnosť žiaka v učení. Aj napriek objektívnym obmedzeniam (45 min. vyučovacia hodina, vysoký počet žiakov v triede a i.) by však za určitých podmienok mohlo dôjsť k dosiahnutiu čiastočnej emancipácii žiaka, ktorá by tak vytvorila istý základ pre ďalší rozvoj kľúčových kompetencií.

Záver

Je prirodzené, že tak ako v minulosti i v súčasnosti je vývojový trend výučby cudzích jazykov ovplyvnený predovšetkým spoločenskými potrebami a novými poznatkami z príbuzných vedných disciplín. V tomto smere silne rezonuje potreba reagovať vo vzdelávaní na rýchlo sa meniace požiadavky pracovného trhu ako aj potreba rozvoja osobnostných kvalít jednotlivca. Reforma školstva bola oficiálne zahájená v školskom roku 2008/2009, sú zadefinované nové ciele, obsahy a spôsoby riadenia vyučovacieho procesu. Po preštudovaní záväznej školskej dokumentácie je zrejmé, že výučba cudzieho jazyka nemôže viesť k osvojovaniu všetkých kľúčových kompetencií uvedených v profile absolventa nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania (Štátny vzdelávací program 2008). Môže však podstatne prispieť k efektívnemu osvojovaniu a rozvoju niektorých vybraných kľúčových kompetencií, avšak za predpokladu, že kompetenčne orientovaný prístup bude prispôbený vlastným národným podmienkam v učebných osnovách, v učebniciach cudzích jazykov a v neposlednom rade v metodologickej príprave a činnosti učiteľa na vyučovaní. Bez zohľadnenia týchto skutočností zostáva len v teoretickej rovine a výučba pokračuje po vychodených chodníčkoch už zaužívaného prístupu.

Literatúra

- ANDERSON, J. R. et al. 1996. Situated Learning and Education. In *Educational Re-Searcher*, 1996, roč. 25, č. 4. s. 5-11.
- BAGALOVÁ, Ľ. 2005. Kľúčové kompetencie – nové možnosti vo výchove a vzdelávaní. In: *Pedagogické spektrum*, roč. 14, č. 5-6, s. 62-74.
- BORSUKOVÁ, H. 2007. Viacjazyčnosť a jazykové kompetencie. In: *Odborný jazyk na vysokých školách III. Sborník prací z mezinárodní konference Praha: ČZU*, s. 40-43.
- BIMMEL, P – RAMPILLON, U. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München, Berlin : Langenscheidt*, 2000. s. 53.
- BUNK, G.-P. KAISER, M., ZEDLER, R. 1991. Schlüsselqualifikationen – Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 1991, roč. 24. Stuttgart : Kohlhammer, s. 370, s. 372.
- CHAMOT, A. U. – O'MALLEY, J. M. 1994. *The CALLA handbook. Implementing the cognitive academic language learning approach. New York : Longman*, 1994. s. 44, s. 61, s. 197.
- DÜWELL, H. 1992. Strategien des Lernens und Strategien des Lehrens für den Fremdsprachenunterricht. In CHRIST, H. et al. (Eds). *Lernen und Lehren fremder Sprachen. Tübingen : Gunter Narr Verlag*, 1992, s. 39-61.
- GERSTENMAIR, J. MANDL, H. 2001. Methodologie und Empirie zum Situierten Lernen. [online]. [cit. 2009-07-06]. Dostupné na WWW: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000245/01/FB_137.pdf>.
- HÄUPTLE-BARCELÓ, M. 1999. Lernstrategien und autonomes Lernen. In EDELHOFF, C. WESKAMP, R. 1999. *Autonomes Fremdsprachenlernen. Ismaning : Hueber*, 1999. s. 51.
- KLAUER, K. J. 2006. Situiertes Lernen. In ROST, D. H. (Eds.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel, Berlin : Beltz*, 2006. s. 699-705.

- MERTENS, D. 1974. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsschulung, 1974, roč. 7. Stuttgart : Kohlhammer, s. 41-42.
- MIßLER, B. 1999. Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: Eineempirische Untersuchung. Tübingen : Stauffenburg Verlag. In Deutsch als Fremdsprache, Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, H.3, 2001, s. 187-188.
- OECD (Eds.). 2002. DeSeCo Strategy Paper – An Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies. [online].[cit. 2009-07-07]. Dostupné online na WWW: <http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf>.
- RAMPILLON, U. 2003. Autonomes Fremdsprachenlernen – Wege zu einer veränderten Lernkultur. In Der Fremdsprachliche Unterricht, 2003, č. 6 s. 4-7.
- REETZ, L. 1990. Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In: L. Reetz, Th. Reitmann (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen- Fachwissen in der Krise?“. Hamburg: Feldhaus, 1990. s. 35
- REETZ, L. TRAMM, T. 2000. Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung. In ACHTENHAGEN, F. LEMPERT, W. Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 5: Erziehungstheorie und Jugendforschung. Opladen : Leske Budrich, 2000, s. 27, s. 84.
- Štátny vzdelávací program. 2008. [online]. [cit. 2009-07-07]. Dostupné na WWW: <<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>>.
- TRNKOVÁ, M. 2008. Konceptia interkultúrnej komunikatívnej kompetencie. In: Cudzie jazyky v kontexte odbornej komunikácie: Zborník vedeckých prác. Trenčín: Fakulta sociálno-ekonomických vzťahov, Trenčianska univerzita A.Dubčeka, 2008.
- TUREK, I. 2003. Klíčové kompetencie. Bratislava : Metodicko-pedagogické Centrum, 2003. s. 3, 6, 26.
- VETEŠKA, J. - TURECKIOVÁ, M. 2008. Kompetence ve vzdělávání. Praha : Grada Publishing, 2008. s. 30-31, s. 45.
- WEINERT, F. E. 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E.: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag. 2001. s. 27.
- WILD K. P. 2000. Lernstrategien im Studium: Strukturen und Bedingungen. Münster : Waxmann, 2000. 117 s. Z. č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní.

Resumé

Koncept klíčových kompetencií tvorí jeden z pilierov súčasného kurikula v SR. Jeho korene siahajú ku koncu 20. storočia, kedy vznikla v západných európskych štátoch potreba reagovať vo vzdelávaní na rýchlo sa meniace požiadavky pracovného trhu. V príspevku autorka uvádza stručný vývin konceptu klíčových kompetencií a špecifikuje niektoré podmienky pre rozvoj klíčových kompetencií vo výučbe cudzích jazykov. Záverom poukazuje na skutočnosť, že základné teoretické idey konceptu klíčových kompetencií je potrebné prispôbiť vlastným národným podmienkam, aby mohli byť premietnuté do praxe vyučovania cudzích jazykov.

Kontaktná adresa

Mgr. Michaela Kramárová, PhD.

Katedra anglistiky a germanistiky
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita
Priemyselná č.4
918 43 Trnava
E-mail:michaela.kramarova@truni.sk

Dealing with Intercultural Matters
K problematike interkultúrnej výučby cudzieho jazyka

Eva Henčeková

Katedra anglistiky a germanistiky, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfaj@truni.sk

Abstract: HENČEKOVÁ, E.: Dealing with Intercultural Matters. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2009, no. 13, pp. 36-40.

The world we live in has become an intercultural pot. The term intercultural penetrates into almost every sphere of human activities. Education, schools and teaching foreign languages offer many possibilities how to form and raise our children to become interculturally competent individuals. The paper presents comparative methods when teaching as they are the best way how to enable two different cultures to meet. The paper is rooted in the methodological concept of the learning theory, educational purposes of foreign language teaching and the relations between linguistics and cultural learning. Many activities carried out during lessons help pupils/students to understand the notion of dealing with the “otherness”. We have decided to describe one of them – theatre and we add some more tips how to make cultural studies more appealing and attractive to our students.

Key words: culture, methodology, comparative methods, theatre, classroom activities, cultural barriers

It is indisputable that the process of foreign language teaching has changed to a large extent during the last decades. The main objective is no more the acquisition of communicative competence in a foreign language. Teachers are now required to teach intercultural communicative competence. As a result of this new professional demands need to be made on teachers. Foreign language teaching can not be defined as a purely linguistic task. It must be directed towards the attainment of communicative competence, including the intercultural dimension. We face the problem how to prepare teachers to manage the task of including intercultural dimension into teaching process. They have to possess necessary knowledge, skills and attitudes to accomplish this task in appropriate way. Their approach to teaching and their views must be adjusted as well. To derive the knowledge, skills and attitudes, which a foreign language teacher should possess, we could look at Byram’s definition of intercultural competence. Intercultural competence always implies communicative competence. Therefore we can state that this competence includes linguistic, sociolinguistic and discourse component. It is false to think that we should try to promote the acquisition of intercultural competence only when there are ethnic minority community children in class. Intercultural competence represents an assumption that our pupils will be able to have a successful intercultural dialogue in everyday situations. Language and culture should be taught in an integrated way. It is not possible to separate them. They can not exist without each other. Together they create a living whole. One is conditioned by the other one. Intercultural education has an effect on pupils’ attitudes. By bringing intercultural education into the teaching process we can fight the stereotypes and prejudices our students have. More knowledge and a larger familiarity with the foreign culture will lead to a more tolerant attitude. We are convinced that it is important to present a realistic image of a foreign culture, not only the positive one. Secondly, students’ own culture must not be omitted. Language teaching should not only deal with foreign cultures, but also help pupils to deepen their understanding of their own culture. Then one’s own culture and the foreign language culture can be compared and the similarities and differences between them can be discussed.

Comparative methods play an important role in language and culture teaching. Although contrastive analysis has lost much of its direct influence, it is still a very frequently used technique. This is so due to the fact that students very often compare and contrast as part of their general strategies of accommodation and assimilation. Here arises the question: To what extent is this supported within a broader methodological context? It can be seen from three angles: a) learning theory; b) educational purposes of foreign language teaching; c) the relationship of linguistic and cultural learning (Byram – Morgan, 1994).

- The statement within the English and Welsh National Curriculum that one of the educational purposes of foreign language teaching is 'to develop pupils' understanding of themselves and their own culture' (DES, 1990) is perhaps the most explicit statement available in documents of this kind. The value of language and culture learning is that it can add to this educational purpose.
- To know about other cultures, to accept them and to be sympathetic with them does not mean to get rid of the learners' own culture. The aim of intercultural education is not to make the learners deny their own cultural heritage. Culture is a part of themselves. If they get rid of their own culture they put down a significant part of their being. Consequently they will attempt to assimilate, to use a Piagetian term or 'anchor' it (Moscovici, 1984) within their existing categories. Comparison is a mean of helping learners to realise that this process will not do justice to the reality lived by other people, to their culture and cultural values and meanings (Byram – Morgan, 1994, s. 37).
- The third angle concerning the use of comparison is the examination of the link between linguistic and cultural learning. It is the fact being true not only for Slovakia but for other European countries as well that foreign language teachers turn their attention mostly to teaching grammatical structures and linguistic functions. If we take into consideration the former, teaching vocabulary is the teaching of equivalents of lexical items in the first language. However, more importance should be given to semantic structures and fields within which lexical items are interrelated and interdependent. When students acquire an understanding of the connotations of lexical items in the foreign language and contrast them with connotations of equivalent items in the first language, they begin to gain insight into the schemata of the foreign culture. Lado suggests three kinds of contrast. These are the following:
 - 'same form, different meaning' – when a foreign observer attributes a different meaning to a phenomenon to that understood by native-speakers and thereby misunderstands the phenomenon,
 - 'same meaning, different form' – it is common for people from one culture to assume that their way of doing something, from accepting an invitation to writing an essay, is the same everywhere whereas the underlying meaning or purpose might be the same but the realisation of it different,
 - 'same form, same meaning, different distribution' – a particular behaviour may have the same meaning but be less general than in the foreign observers' own society, for example in forms of greeting or leave-taking hands is more frequent in some societies than others (Lado, 1957).

Further on, we would like to point your attention to another effective way of implementing intercultural matters into foreign language teaching. The role of drama or theatre in education has been described for many times. Drama in education has arisen almost simultaneously in Australia and North America in the late 1980s. Cecily O'Neill (1995) promotes process drama as artistic form, which can offer its participants authentic and satisfying dramatic experiences, even though the major concern of the work is not to produce plays. There are two main approaches to drama. The first says: let us be true to the use of the text. Theatre, understood in broad terms, includes the areas of experimentation within

performance arts and more traditional concepts of theatre, but whatever form participants choose to work with, they are interested in the communication with audience. Other approach says: let us be untrue to the text. This approach includes fictional instabilities. Actors are allowed to explore the text from different angles and to use it with other aesthetic elements. In this case participants do not function as only actors, but also as playwrights and spectators. It may seem for some people that theatre is not a really good way to help people from different cultures or ethnic groups to understand one another. However, theatre has a significant role in intercultural education. "Intercultural theatre is always a challenge, but doing theatre in a foreign language is even more so in underprivileged areas, insofar as it seems to increase difficulties in communication." (Schmidt, 1998, p. 198) It is very often taken for granted that theatre should be performed in one's own language. Therefore intercultural theatre is considered to be a new method of teaching foreign language. When speaking about intercultural theatre one must be aware of the fact that its aim is not to promote a particular language. The participants are not corrected if they say something grammatically wrong or if they make mistakes in pronunciation. More important is to express sensations and emotions. The aim of theatre is foremost artistic. If the participants are from various social environments, circumstances under which they live cannot be ignored. What matters is the mediating role theatre can take between individuals, irrespective of whether they are poor or rich. Another important point in the plays is the multicultural aspect. Equality is one of the central notions in intercultural theatre. Feeling equal allows the students to disclose their own cultures and languages, as a means of expressing themselves. Once we have decided to use theatrical performance when dealing with interculture there are two stages to be discussed here. First, that there are universal elements in theatre training which can be understood by all regardless of nationality. The second is how intercultural theatre draws on those elements. It is important in intercultural theatre to establish relationships between the participants and to make students become aware of the body's resources. The prerequisite for this is various games and rhythm exercises. Music and dance are on the first place for they are based on rhythm and movement, both being very important in theatre. Students of different origin can teach dance or song of their culture to others. This can bring the students closer to each other, to strengthen their relationships and to get acquainted with other cultures. Signs of communication and non-verbal expression are an important part of theatre. The actors of intercultural theatre need not to be good at English. In such cases body language becomes the tool of communication. Movements, space, objects, images, etc. are used to convey meaning. Playing with partners from different countries makes students realise that there are different and very interesting ways of expressing oneself either through gestures or sounds. They are aware that it cannot be just any movement or any noise, in as much as it has to carry a meaning for the building up of a scene together. This experience expands their acting skills. Prisca Schmidt further continues: "Creating images together through nonverbal communication allows the participants to reach the essence of human relationships and understanding through a genuine act of theatre, leaving behind stereotypes and prejudices, hackneyed words and ham acting" (1998, p. 201). What is the use of intercultural theatre? How does it influence people? The answer to these questions is very simple. Intercultural theatre develops the creative powers of people and it widens their imagination as well. Taking into consideration the participants, or let's call them actors, the relationships among them become stronger and they can establish true and joyful friendships. When creating an intercultural play and setting it into different national context, one must take into consideration also the country's way of life. Transporting of the elements from one culture into another is not as easy as it seems to be. The history and the traditions of the country have to be taken into account as well. If one is to translate any work, she/he has to do it in accordance with all those historical background and not to focus on direct translation. Culture and language become inseparable whole in the classroom. Robert Politzer says: "As language

teachers we must be interested in the study of culture (in the social scientist's sense of the word) not because we necessarily want to teach the culture of the other country but because we have to teach it. If we teach language without teaching at the same time the culture in which it operates, we are teaching meaningless symbols or symbols to which the student attaches the wrong meaning; for unless he is warned, unless he receives cultural instruction, he will associate American concepts or object with the foreign symbols" (Politzer, 1959, p. 189). Many teachers start their lesson by introducing a new topic. The introduction should be done in the foreign language being taught and which is appropriate to the learners' level of knowledge. The topics should bring out identity, similarity or to point upon differences. The method of comparison can be applied. For example: different holidays and festivals of the native country and of the foreign country can be compared. The following is the list of topics that can be introduced to students:

- Greetings, friendly exchange, farewells. This presents students with the information how people greet each other, how they converse briefly or how strangers are introduced.
- The morphology of personal exchange. Teacher is expected to explain how interpersonal relationships (differences in age, degree of intimacy, social position) are reflected in the choice of appropriate forms of pronouns and verbs.
- Verbal taboos. What common words or expressions in English have direct equivalents that are not tolerated in the new culture and vice versa?
- Stereotypes and prejudices. How can we explain them? Where is their origin? Are they true? How to eliminate them?
- Written and spoken language. This considers the choice of words preferred in spoken language and those typical for written language.
- Childhood literature and literature in general. Literature is one of many parts of country's cultural heritage.
- Festivals and holidays. It is useful to mention the dates, the ways of celebrating and to compare them with the festivals in their own country. When speaking about holidays, the method of comparison may be used.
- Radio and television programs. What kinds of programs are offered on TV? Which are the most favourite ones? Do they form public opinion? How?
- Books and other reading material. What types of books are sold the best? Are newspapers, magazines, weeklies or reviews popular in the foreign country?
- Family meals. Food and meals is quite a common topic for each nation. Everybody has to eat. But there are differences in the way they serve dishes, in the time dishes are served and also in their character. Each nation has food and meals typical for the country. So there are various things to be discussed as far as eating is concerned.
- Movies and theatre. Where are cinemas and theatres to be found? What can be said of the quality and popular appeal of the entertainment? Is the taste of the target country and us similar or different? Why?
- Contrasts in town and country life. Advantages and disadvantages of living in the country and in town can be spoken about. But other topics may be included as will, e.g.: differences in shopping, clothing, manners, etc.

From our ideas above it is obvious that to bring culture into the classroom does not mean to teach students as many facts about the other culture as possible. Teaching culture should be based on the view of life as seen from within the new speech community. Teacher can convey to his students the concepts that make language learning invaluable. To be an interculturally competent teacher on one hand and an interculturally competent student on the other is a really demanding task for both participants in the educational process. We have to admit that fluency in a foreign language does not ensure perfect understanding, neither avoids it cultural

misunderstanding. To lead our students to foreign language fluency and cultural sensitivity/awareness is the best mixture we as language teachers can offer to our students.

Literature

BYRAM, M.: Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997, ISBN 1-85359-377-X, 140 s.

BYRAM, M. – MORGAN, C.: Teaching-and-Learning Language-and-Culture. Clevedon: Multilingual Matters No.100, 1994, 37 s.

DES: Modern Foreign languages for ages 11 – 16: Proposals of the secretary of State for education and Science and the Secretary of State for Wales. London: HMSO 1990, 287 s.

LADO, R.: Linguistics across Cultures. Michigan: University of Michigan Press 1958, 141 s.

MOSCOVICI, S.: The Phenomenon of Social Representations. In: Farr, R. – Moscovici, S. (eds.): Social Representations. Cambridge: Cambridge University Press 1984, ISBN 978-0-521-85410-8, s. 371 – 410.

O'NEILL, C.: Drama worlds. A Framework for Process Drama. Portsmouth: Heinemann 1995, ISBN-13: 9780435086718, 165 s.

POLITZER, R.: Developing Cultural Understanding Through Foreign Language Study. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1959, 256 s.

SCHMIDT, P.: Intercultural theatre through a foreign language. In: Byram, M. – Fleming, M. (eds.): Language Learning in Intercultural Perspective. Cambridge: Cambridge University Press 1998, ISBN 1 85856 780 0, s. 193 – 203.

Resumé

Moderný svet sa stal miestom stretu mnohých kultúr. Tie, doposiaľ existujúce separovane v rámci svojich teritórií, sú v súčasnosti často konfrontované a akoby donútené existovať spoločne vo vzájomnej tolerancii a harmónii. Na to je potrebná vzájomná ochota príslušníkov oboch kultúr spoznávať sa a naberať nové vedomosti a poznatky o „tých druhých“. Odborná verejnosť pracuje s pojmom interkultúra či interkultúrna komunikácia. Tento koncept preniká do mnohých oblastí ľudských činností, edukáciu nevynímajúc. Pre nás, pedagógov, je úlohou vzdelávať a viesť študentov tak, aby sa z nich stali kultúrne uvedomelí Európania. Je dôležité uvedomiť si, že kultúrne uvedomelého študenta dokáže správne viesť iba kultúrne uvedomelý pedagóg. V príspevku uvádzame spôsoby implementácie interkultúry v rámci výučby cudzieho jazyka, pričom podčiarkujeme význam komparatívnych metód. Samozrejme, škála možností je oveľa širšia. V príspevku špecifikujeme jednu z nich – divadlo, ktoré vytvára veľa možností pre konfrontáciu a komparáciu kultúry rodnej krajiny študenta a kultúru krajiny cieľového jazyka.

Kontaktná adresa

PaedDr. Eva Henčeková

Katedra anglistiky a germanistiky

Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita

Priemyselná č.4

918 43 Trnava

E-mail:ehenceko@truni.sk

Problematické aspekty testovania a hodnotenia interkultúrnej komunikatívnej kompetencie

Problematic Aspects of Testing and Assessing of Intercultural Communicative Competence

Marína Trnková

Katedra anglistiky a germanistiky, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: TRNKOVÁ, M.: Problematic Aspects of Testing and Assessing of Intercultural Communicative Competence . Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2009, no. 13, pp. 41-45 .

The paper is focused on moral and practical problems linked with the testing and assessing of intercultural communicative competence. We address the issues of reliability, validity and authenticity of the tools of assessment as well as the dynamic character of intercultural communicative competence. The purpose of the paper is to point out to the fact that the need for an effective scientific tool is rapidly growing and that research in the field of intercultural communication is constantly being shifted forward.

Key words: intercultural communicative competence, testing and assessing, reliability, validity, authenticity

Otázky týkajúce sa testovania a hodnotenia interkultúrnej komunikatívnej kompetencie (ďalej len IKK) prinášajú rozdelenie IKK na určité oblasti, dimenzie, či premenné, na ktoré sa výskum zameriava. V svojej podstate názory výskumníkov zaoberajúcich sa možnosťami testovania IKK dnes (Arasaratnamová [2009], van der Zee, Zaal a Piekstra [2003], Byram [2003]) stavajú na troch základných komponentoch IKK, a to kognitívnych komponentoch, afektívnych komponentoch a behaviorálnych komponentoch. S týmto rozdelením sa stotožňujeme, nakoľko zodpovedá i samotnému zadefinovaniu IKK, pričom IKK chápeme ako súhrn **vedomostí** (o vlastnej a cieľovej kultúre); **zručností** (aplikovania osvojeného); **schopností** (rešpektovania, chápania a ocenenia kultúrnych odlišností) a **postojov** (ku kultúrnej identite, k národným a kultúrnym stereotypom a predsudkom), ktoré umožňujú jednotlivcovi efektívnu participáciu v rozličných kultúrnych kontextoch. Tak ako je tomu i pri komunikatívnej kompetencii, pojem interkultúrnej komunikatívnej kompetencie zároveň implikuje pojem interkultúrnej komunikatívnej performancie.

Potreba preskúmať možnosti hodnotenia IKK neustále vzrastá. Súhlasíme s M. Byramom (2003), že hodnotenie by nemalo byť oddeľované od vyučovania ani v prípade interkultúrnych vedomostí, zručností, schopností a postojov. Sme si vedomí, že len ťažko vytvoriť univerzálny nástroj, nakoľko rozdielnosti, prirodzene, existujú i v rámci jednej kultúry, žiadna kultúra nepredstavuje homogénnu jednotku. Radi by sme zároveň zdôraznili, že cieľom výskumov nie je „hodnotiť“ hodnoty, presvedčenie, či postoje. Cieľom je hodnotiť schopnosť kriticky pristúpiť k vlastným hodnotám a postojom a schopnosť objektívne a nezávisle nazerať na postoje a hodnoty príslušníkov iných kultúr.

Problematika validity a reliability, resp. ich nedostatku v nástrojoch hodnotenia IKK sa zväčša vzťahuje na testovanie a hodnotenie kvalitatívneho aspektu, t.j. postojov, neobchádza však ani hodnotenie vedomostí, zručností, resp. správania.

Testovanie a hodnotenie interkultúrnych vedomostí sa už na prvý pohľad javí ako empiricky uchopiteľné, treba však mať na pamäti, že predstavuje široké spektrum skúmaných javov. Vedomosti o cieľovej kultúre a jej členoch sa prirodzene nemôžu obmedziť len na historické, geografické, či politické fakty; minimálne rovnocenné sú vedomosti o postojoch, názoroch, či životnom štýle v odlišnej kultúre; systematicky obsiahnuť túto rozmanitú škálu zostáva naďalej výzvou pre výskumníkov zaoberajúcich sa problematikou hodnotenia a testovania IKK.

Testovanie postojov úzko súvisí s testovaním empatie. Skúmanie zákonitostí vzťahov k sebe samému a k svojmu okoliu, vcítenie a vžitie sa do druhého, z odborného hľadiska i z aspektu každodenného života, je súčasťou rôznych teoretických koncepcií i diskusií v laických kruhoch už niekoľko storočí. "Empatia" sa stala často skloňovaným pojmom i na poli pedagogickom, interkultúrne vyučovanie cudzieho jazyka nevynímajúc. V svojej podstate, vo svojom jadre je empatia naturálny proces, jej prejavenie však závisí od mnohých faktorov, ktoré sa vzájomne podmieňujú. Podľa Budu (1993) samotný moment vžívania sa ešte nerovná empatii. Vžívanie sa stáva empatiou až vtedy, keď vžívanie dokážeme vedome spracovať a interpretovať. Podľa Budu (1993) predpokladom empatie je bezprostredný komunikačný kontakt, t.j. keď sa dve osoby sa navzájom vidia a počujú. Kladieme si preto otázku, ako možno dosiahnuť empatiu v interkultúrnej komunikácii, kde kontakt dvoch kultúr je často len sprostredkovaným javom, ktorý najmä u mladších žiakov a študentov častokrát predchádza osobnému stretnutiu s cieľovou kultúrou. Je teda možné vžiť sa do toho druhého, tu príslušníka cieľovej kultúry, i bez priameho kontaktu s ním? Ako jednu z odpovedí na túto otázku vidíme využitie autentického kontextu, kritických incidentov a prípadových štúdií. Výberom vhodných techník je nevyhnutné dosiahnuť, aby bola osobnosť na druhého cieľavedome zameraná, sústredená a aby zážitok empatie bol následne analyzovaný, vyhodnotený, vedome spracovaný. Pri testovaní postojov za najlepší spôsob považuje Byram (1994) práve hodnotenie empatie, ku ktorému uvádza i konkrétne metódy. Pracuje s dvoma aspektmi empatie, menovite s afektívnou zložkou a kognitívnou zložkou, pričom kognitívna zložka, resp. kognitívna dimenzia empatie, nadväzuje na faktické vedomosti, a to schopnosť vysvetliť faktické vedomosti a ich význam v rámci kognitívneho vnímania cieľovej kultúry. Afektívna zložka empatie v sebe nesie schopnosť decentralizovať svoje postoje a hodnotiť ju môžeme na základne rozpoznávania relatívnosti rôznych kognitívnych perspektív, vrátane tej svojej. Za metódy skúmania sú navrhované semantická diferenciálna metóda, Griceov prístup, portfólio zamerané na reflektovanie a analyzovanie rôznych konvencií interakcie.

Tak ako pri každom inom meraní, i pri meraní postojov, vedomostí, zručností, či správania nás zaujíma, či naše meranie bude stabilné, spoľahlivé a presné. Taktiež nás zaujíma, do akej miery chyby merania (systematický a náhodný rozptyl) ovplyvnia reliabilitu nášho indikátora. Z teórie reliability vyplýva rovnica $X_t = X_o + X_e$, pričom X_t je totálne získané skóre každej osoby, ktoré má dve zložky: X_o , čo je „správne“ skóre (skóre, ktoré by respondent získal, keby podmienky a prostriedky merania boli dokonalé) a X_e , čo je skóre chýb. Reliabilitu teda možno zadefinovať chybou. Pre určenie spoľahlivosti merania je dôležité poznať variabilitu chýb. Pri pedagogickom a psychologickom výskume, kde merania ovplyvňujú i psychické premenné ako je napríklad aktuálna nálada respondenta, skóre chýb často nepoznáme. Zlepšenie reliability je možné dosiahnuť jednoznačným vyjadrením/formulovaním položiek v prostriedku, ktorý je zvolený na meranie, tak, aby nedošlo k interpretácii zo strany respondentov viacerými spôsobmi. Konkrétne kritika, ktorá je vznášaná na metódy hodnotenia IKK a ich reliability, sa podľa Byrama (1997) najčastejšie týka faktu, že testovanie sa nezameriava na tie zručnosti a schopnosti, ktoré považujeme za želateľný výsledok.

V nástrojoch na meranie IKK, ktoré v súčasnosti výskumníci a tímy výskumníkov vytvárajú sa reliabilita zväčša stanovila pomocou Cronbachovho alfa koeficientu, ktorá stanovila vnútornú konzistenciu použitých škál.

Geert Hofstede (1978), dánsky autor zaoberajúci sa spojitosťou medzi národnými kultúrami a kultúrami organizácií s prízvukom na kultúrne rozdiely, je autorom modelu, resp. rámca na hodnotenie kultúry (Framework for Assessing Culture). Hofstede rozoznáva 5 dimenzií kultúry (*dimensions of culture*), pomocou ktorých možno dané kultúry charakterizovať: vzdialenosť/rozpätie moci (*power distance*), individualizmus (*individualism*), maskulinita (*masculinity*), vyhýbanie sa neistote (*uncertainty avoidance*) a dlhodobá orientácia (*long-term orientation*).

Hofstededove dimenzie kultúry, hoci i dnes používané pri skúmaní hodnôt národov a kultúr, boli častokrát podrobené kritike. Hofstedemu a jeho Rámcu hodnotenia kultúry je vytýkaný fakt, že kultúru, resp. hodnoty v nej, má tendenciu hodnotiť staticky, nereflektuje ich dynamický charakter. Kritické hlasy zaznievajú i smerom k jednotlivým dimenziám, resp. kontrastom zobrazených v nich. Napríklad dva póly dimenzie individualizmus, teda individualizmus vs kolektivismus, nie sú chápané ako protipóly. Gelfand, Triandis a Chan (1996, s.406) (In: Vlach, 2006) tvrdia, že „protipólom k individualizmu je autoritárstvo a protipólom ku kolektivismu vyhýbanie sa zapájaniu do skupiny.“

Hodnotové domény v spoločnosti sú ďalej rozpracované v práci Schwartz a Bilskyeho (1987).

Hammer a Bennett (1998) na základe Bennetovho DMIS (Developmental Model of Intercultural Sensitivity) vytvorili Intercultural Development Inventory (IDI), čiže určitý nástroj obsahujúci súpis, či zoznam 60-tich položiek, pomocou ktorého možno zmerať jednotlivé štádia DMIS (štádium integrácie merané nie je). „Väčšina testov na interkultúrnu kompetenciu je zameraných na vopred stanovené kritéria, teda merajú do akej miery sa respondent priblíži charakteristikám, resp. zručnostiam, ktoré sú spájané s interkultúrnou kompetenciou. Pri týchto testoch je ťažké preukázať reliabilitu a validitu. IDI, test založený na teórii, spĺňa štandard vedeckých kritérií pre validný psychometrický nástroj. IDI meria kognitívne štruktúry, nie vyslovene postoje. Tým tento nástroj podlieha menej situačným faktorom, je stabilnejší a výsledky je možné zovšeobecniť.“ (Hammer, Bennett, 1998, str. 1) Zo záverov Hammera a Benneta vyplýva, že rozvoj interkultúrnej vnímavosti je spätý s rozvojom interkultúrnej kompetencie a to v poradí navrhnutom v modeli. V pohľade na IDI sa stotožňujeme s Arasaratnamovou (2009), že to, do akej miery interkultúrna vnímavosť predznamenáva interkultúrnú komunikatívnu kompetenciu bude musieť byť v budúcnosti empiricky podložené a navyiac, interkultúrna vnímavosť je koncepčne odlišná od IKK. Zastávame názor, že interkultúrna vnímavosť svoje postavenie v rámci koncepcie IKK bezpochyby má, je jej súčasťou v rámci konkrétnych zručností a postojov, avšak nemožno len na základe IDI určovať úroveň IKK.

Zmienime sa ešte o jednom nástroji, konkrétne o nástroji, ktorý slúži na predvídanie interkultúrnej efektívnosti. Autormi sú van der Zee & van Oudenhoven (2000); van der Zee, Zaaij a Piekstra (2003). *Multicultural Personality Questionnaire* (Multikultúrny osobnostný dotazník) sa skladá z piatich dimenzií, na základe ktorých je respondent hodnotený, menovite: kultúrna empatia (*cultural empathy*), emocionálna stabilita (*emotional stability*), nepredpojatosť/objektívnosť (*open-mindedness*), flexibilita (*flexibility*) a spoločenská iniciatíva (*social initiative*). Súhlasíme s Arasaratnamovou, ktorá tvrdí, že „meranie je však primárne psychometrickým nástrojom zhotoveným na hodnotenie multikultúrnej orientácie a adaptability, a nie nevyhnutne oslovuje komunikačný aspekt interkultúrnej kompetencie.“ Arasaratnamová (2009, str.2)

V súčasnosti sa vytvorením nástroja na testovanie a hodnotenie IKK zaoberá nami už spomínaná autorka Arasaratnamová (2009), ktorej štúdia *The Development of a New Instrument of Intercultural Communication Competence* pojednáva o procese tvorby tohto nástroja. Arasaratnamová a Doerfel's (2005) najskôr skúmali kvality interkultúrne kompetentného používateľa jazyka, pričom ich zistenia sú nasledovné: empatia (*empathy*), interkultúrna skúsenosť/tréning (*intercultural experience/training*), motivácia (*motivation*), globálny postoj (*global attitude*), and schopnosť načúvať v konverzácii (*ability to listen well in conversation*). Stavajúc na kognitívnych komponentoch, afektívnych komponentoch a komponentoch týkajúcich sa správania súčasný nástroj bol vytvorený piatimi položkami tak, aby sa vzťahoval ku každej z týchto troch dimenzií.

K novému IKK nástroju boli priradené i ďalšie premenné tak, aby bola otestovaná validita. Tieto premenné boli vybrané na základe predchádzajúceho výskumu autorky a sú nasledovné: motivácia interakcie s ľuďmi z odlišných kultúr (*motivation to interact with people from other cultures*), pozitívny prístup k ľuďom z odlišných kultúr (*positive attitudes toward people from other cultures*) a zapájanie sa do interakcie (*interaction involvement*). K spomenutým trom premenným bol taktiež pridaný etnocentrizmus a to na základe predpokladu, že respondenti s vysokou IKK budú mať nízke etnocentrické skóre.

Obráťme teraz našu pozornosť k otázke validity. „*Predmet validity (platnosti) je komplexný, rozporný, ale obzvlášť dôležitý v psychologickom a pedagogickom výskume. Snád' viac než kdekoľvek inde tu ide o otázku, aká je povaha skutočnosti.*“ (Kerlinger, 1967, s. 435) Jednotlivé typy validity (predikčná, súbežná, obsahová a konštruktová) svedčia o zložitosti tejto problematiky, pričom Kerlinger (1967) považuje v psychologickom a pedagogickom výskume, teda tam, kde sa skúmajú vzťahy, za najsmereodajnejšiu z nich konštruktovú validitu, v ktorej možno badať i validitu predikčnú, obsahovú a súbežnú. Byram (1997) sa domnieva, že hoci to môže vyznieť ako zjednodušovanie, test alebo technika, ktorá je autentická a reliabilná s vysokou pravdepodobnosťou spĺňa i kritérium validity. Inak povedané, malo by byť pomerne bezpečné považovať takú formu hodnotenia za hodnoverný prediktor šudentovho správania v reálnych situáciách.

Otázka autenticity pri hodnotení IKK patrí podobne ako validita a reliabilita k tým zložitejším. Pri hodnotení autenticity ide v zásade o skutočnosť, že koncepcia IKK, ako už vieme, v sebe zahŕňa i performanciu, lenže túto performanciu nie je v školských podmienkach vždy možné hodnotiť v autentickom kontexte a v autentických situáciách. Nástroje hodnotenia IKK pozostávajú z viacerých metód a techník, pričom niektoré za autentické považovať môžeme, niektoré sú však len simuláciou autentických situácií. Napriek tomu, vychádzajúc z reálnych možností školského prostredia, metódy a techniky testovania IKK sú minimálne odrazom reality založeným na autentických okolnostiach.

Jeden z problémov spojených s testovaním IKK je i dynamický charakter jednotlivých komponentov IKK. Podľa Stiera (2006) IKK možno rozdeliť do dvoch skupín:

- obsahová kompetencia
- procesuálna kompetencia

Obsahová kompetencia sa vzťahuje na poznanie, vedomosti o histórii, jazyku, správaní, kultúrnych normách, zvykoch, symboloch, tradíciách a podobne; procesuálna kompetencia sa vzťahuje na dynamický charakter IKK a jej interakčný kontext, pričom pozostáva z intrapersonálnej a interpersonálnej subkompetencie. Do intrapersonálnej subkompetencie zaraďuje napr. adaptáciu perspektívy, sebareflexiu, riešenie problémov, rozpoznanie kultúr a axiologickú vzdialenosť; do interpersonálnej subkompetencie zaraďuje napr. interpersonálnu vnímavosť, komunikačnú kompetenciu a situačnú vnímavosť. Delenie podľa Stiera neuvádzame kvôli deleniu ako takému, prostredníctvom procesuálnej kompetencie

chceme poukázať práve na dynamickú stránku IKK a zložitosť jej hodnotenia. Je potrebné vytvoriť taký kontext a také situácie, ktoré túto dynamiku budú reflektovať. Otázkou však zostáva, do akej miery je nástroj hodnotenia IKK stály a do akej miery ho možno štandardizovať. Výskumy zamerané na recykláciu a revíziu výsledkov získaných v oblasti stereotypov, predsudkov a postojov k iným kultúram a národnostiam prinášajú zistenia, ktoré potvrdzujú našu tézu o dynamike IKK. Na druhej strane, hoci globalizačné procesy, informatizácia, či politické zmeny v spoločnosti nesporne vplyvajú a podieľajú sa na kultúrnej zmene, spôsob, akým sa to deje, nie je podľa nás radikálny. Veríme, že pokiaľ nástroje na hodnotenie IKK spĺňajú vedecké kritéria reliability, validity, objektivity a autenticity, možno ich považovať za stále a presné.

Literatúra

ARASARATNAM, L.: Intercultural Communication Competence: Development and Empirical Validation of a New Model [online]. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, New Orleans, LA, May 27, 2004. Dostupné na http://www.allacademic.com/meta/p112579_index.html

BUDA, B.: Empatia, psychológia vcítania a vžitia sa do druhého. Nové Zámky: PSYCHOPROF, 1994. ISBN 80-967148-0-5

BYRAM, M.: Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. IN: Sprogforum No 18, Vol.6, 2000, p. 8 – 13.

BYRAM, M.: Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd., 1997. ISBN 978-1853593772

KERLINGER, F.N.: Základy výskumu chování. Praha: Academia, 1972.

KRAMÁROVÁ, M.: Pojem kompetencia v cudzojazyčnom vzdelávaní. In: Acta facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis. Pdf TU, Trnava : 2007, s. 93 - 98. CD-nosič. ISBN 978-80-8082-155-5.

STIER, J.: Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. IN: Journal of Intercultural Communication, 11, 1-12. ISSN 1404-1634 [online] Dostupné na <http://www.immi.se/intercultural/>

VLACH, J.: Prenos hodnôt a medzigeneračné diferencie. Diplomová práca. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 2006.

Resumé

Príspevok sa zameriava na morálne a praktické problémy spojené s testovaním a hodnotením interkultúrnej komunikatívnej kompetencie. Pristupujeme k otázke reliability, validity a autenticity nástrojov hodnotenia, tak ako i k otázke dynamického charakteru interkultúrnej komunikatívnej kompetencie. Účelom príspevku je poukázať na fakt, že potreba existencie efektívneho vedeckého nástroja rapídne vzrastá a že výskum v oblasti interkultúrnej komunikácie sa posúva neustále

Kontaktná adresa

PaedDr. Marína Trnková

Katedra anglistiky a germanistiky

Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita

Priemyselná č.4

918 43 Trnava

E-mail: m.trnkova@centrum.sk

Problémy s porozumením didaktických obrazov
Problems with the Understanding of the Didactic Pictures

Viera Lagerová

Katedra anglistiky a germanistiky, Pedagogická fakulta TU,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
kmfasj@truni.sk

Abstract: LAGEROVÁ, V.: Problems with the Understanding of the Didactic Pictures. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. A, 2009, No. 13, pp. 46-51.

Working with pictures is an effective form that all the teachers should use when teaching and thus take advantage of its possibilities. The pictures not only resemble reality and help our memory but they motivate and make the students more active during the lessons. It is possible to say that they help the teachers in the process of the language acquisition. The pictures also help in the process of thinking development, understanding of the text itself, in the process of the vocabulary enhancement, in the process of communication, in the usage of the control exercises. Simply said they can be used in different classroom situations.

Key words: communication, teaching process, visualisation, picture, analogic and logic pictures, cultural conventions, fakes.

Obrazy vnímame vo všeobecnosti ako ľahko zrozumiteľné komunikačné prostriedky. Text sa v porovnaní s nimi považuje za ťažký. Preto slúžia obrazy na vyučovaní na to, aby sa text stal zrozumiteľnejším, názornejším. Väčšina obrazov sú nápodoby. Poznávame na nich niečo z reálneho sveta. Toto poznávanie sa spravidla darí bez námahy a v priebehu okamihu, aj keď nejde o fotografie, ale o kresby, maľbu alebo iné ručne zhotovené vyobrazenia, dokonca karikatúry alebo komiksy. Preto sú nápodoby v pedagogických situáciách také obľúbené. V učebniciach a vo vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka sa napr. nachádzajú nápodoby na najrozličnejšie použitia:

- ako podnet na hovorenie, lebo odrážajú výseky zo skúsenostného sveta učiacich sa a vyvolávajú rečové akty ako pomenúvanie a opisovanie;
- ako podnet na rozhovor, lebo povzbudzujú v rámci skupiny žiakov na výmenu názorov, skúseností, výkladov;
- ako pomôcka pri porozumení, lebo ilustrujú význam nového cudzojazyčného pojmu;
- ako organizačná pomôcka, lebo napr. predstavujú "kulisu" nasledujúcej učebnej jednotky;
- ako pomôcka pri zapamätávaní, lebo poskytujú oporné body pri memorovaní;
- ako materiál pre učiacich sa na tvorenie obrazných výpovedí (napr. vo forme koláží a plagátov).

Pretože práve nápodoby sú také blízke skúsenosti a dajú sa bez námahy uchopiť, majú ešte ďalšiu prednosť: sú obľúbené a prebúdajú záujem o látku.

Ľahkosť, s akou "čítame" nápodoby, sa dá teoreticky vysvetliť. Grafické znaky, ktoré tvoria nápodobu, postačujú nášmu mozgu na aktiváciu kognitívnych schém, ktoré už vyvinul zo skúseností s prirodzeným prostredím a uložil. Pri schémach, ktoré sa používajú veľmi často, postačuje už prekvapivo málo znakov na vytvorenie tohto efektu; spomeňme si len na kombináciu bodka – bodka, čiarka - čiarka, ktorá v pozorovateľovi vyvoláva kognitívnu

schému "tvár". Pozoruhodný, ale takisto vysvetliteľný pomocou našich vedomostí o svete, je aj výkon, keď sa z dvojrozmernej nápodoby vo vnímaní rozvíja trojdimenzionálna predstava. Na obrazoch vyhodnocujeme prostredníctvom svojich vedomostí o svete rad znakov ako odkazy na hĺbku a perspektívu. Keď sa napr. na obraze zbiehajú dve čiary, o ktorých vieme, že "v skutočnosti" ide o rovnobežky (napr. krajnice cesty, ktorá vedie k horizontu), tak ich "vidíme" ako znak hĺbky v priestore.

Aj zdanlivo samozrejмый spôsob poznávania nápodôb teda vychádza z celého radu komplikovaných procesov vnímania, ktoré sa v prvom rade zakladajú na vedomostiach o svete. Nápodoby sú "ľahké", lebo týmto vedomostiam o svete spravidla zodpovedajú.

Autori obrazov v pedagogickej oblasti sa usilujú vyberať zobrazovacie kódy (zobrazovacie formy), ktoré sú na vnímanie zvlášť pohodlné. To znamená: Na rozdiel od mnohých umeleckých obrazov, ktoré sú úmyselne mnohoznačné a skôr sa zameriavajú na nové videnie, majú didaktické obrazy čo najjednoduchšie a najrýchlejšie odovzdať svoje posolstvo učiacim sa. Toto sa však vždy nedarí. Skôr sú aj pri nápodobách dosť často problémy s porozumením. A ešte viac to platí pre ostatné typy obrazov, ktoré sa len podmienene alebo vôbec neopierajú o naše prirodzené vnímanie. Myslíme tu na analogické obrazy a tzv. logické alebo analytické obrazy. Ďalej chceme predstaviť niektoré typické problémy s porozumením pri vyobrazeniach, analogických obrazoch a logických obrazoch.

Učiaci sa pozorujú nápodoby ako "okno do sveta": pozerajú sa na nápodobu, ako keby hľadeli na výsek z reálneho sveta. Niektoré nápodoby sú také verné skutočnosti, že prehliadame vlastnosť dvojrozmernosti a znakovosti obrazu v pravom zmysle slova. Napriek tomu môžu aj pri nápodobách vznikáť problémy s porozumením.

Prvým problémom s porozumením sú nedostatočné vedomosti o zobrazenej skutočnosti (o svete). Vo vyučovaní príslušníkov iných kultúr sa tento problém môže ľahko vyskytnúť. Niekedy sa tieto vedomosti vyžadujú opakovane, keď niekto chce vyobrazenie a s ním spojenú úlohu pochopiť.

Vnímanie obrazu si možno predstaviť ako priehľadný bubon, ktorý sa dá otáčať kľukou a z ktorého podobne ako pri žrebovaní náhodne vypadávajú predmety do jednej z troch nádob. Treba poznať predmety v bubne, aby sa dali správne pomenovať. Nie je ťažké pochopiť, ako je toto vyobrazenie vzhľadom na potrebné vedomosti o svete spojené s kultúrou.

Druhým problémom s porozumením pri nápodobách je nedostatok znalosti zobrazovacích kódov. Spôsob zobrazenia je často stanovený kultúrnymi zobrazovacími konvenciami. Tak sa zobrazenie podľa princípu centrálnej perspektívy, bežné v našej kultúre, zaviedlo až v talianskej včasnej renesancii. Iné konvencie porušujú túto zvyklosť a takéto obrazy preto robia problémy pri vnímaní zobrazeného priestoru.

Z afrického kultúrneho okruhu poznáme zobrazenie zvierat ako plošného obrazu videného zhora. V iných kultúrnych okruhoch (Indiáni, Eskimáci a i.) sa používajú zase iné zobrazovacie konvencie. Pri kampaniach k zdravotnej výchove v rozvojových krajinách je častá skúsenosť, že obrázkové informačné letáky neboli pochopené, lebo ľuďom tam neboli známe "západné" zobrazovacie kódy a k tomu chýbali potrebné vedomosti o zobrazených predmetoch a procedúrach.

Na vyučovaní sa vyskytuje ešte tretí problém s nápodobami: Učiaci sa majú sklon k podceňovaniu ich informačnej nasýtenosti a povrchnému vnímaniu. To platí práve pre nápodoby, pri ktorých nie je namáhavé ihneď zistiť, čo sa zobrazuje, teda fotografie alebo veľmi verné kresby.

Často sa množstvo informácií, skrývajúcich sa v obraze, objaví až pri bližšom pozorovaní. Pri nápodobách by preto mali byť učiaci sa prostredníctvom úlohy alebo dodatočného textu povzbudení, aby sa po prvom pohľade ďalej zaoberali obrazom. V tomto prípade majú k nemu učiaci sa vytvoriť opisný text.

Pri analogických obrazoch sa spravidla používa nápodoba na to, aby sa ozrejnilo niečo nenázorné alebo ťažko vizualizovateľné. Analogický obraz teda síce niečo napodobňuje, toto sa však používa v "prenesenom zmysle".

Kresba stromu na lúke je nápodoba. Strom sa však používa ako analógia na znázornenie slovotvorby. "Kmeňom" môže byť nejaké slovo; vetvy vľavo a vpravo od kmeňa sú analógiami prefixov a sufixov, ktorými sa dajú tvoriť nové slová s rovnakým kmeňom. Analogické obrazy sú obľúbené práve vo vyučovaní cudzích jazykov na obrazné znázornenie "suchých" a abstraktných obsahov, a teda na ich lepšie zapamätávanie. Súčasne sa s nimi podľa skúseností spájajú zvláštne problémy pri porozumení. V prvom rade platia pravdaže všetky tie problémy s porozumením, ktoré boli uvedené pri nápodobách.

Učiaci sa, ktorý má problémy už s potrebnými vedomosťami o svete a/alebo zobrazovacími kódmi, sotva niečo z analógie získa.

Druhý problém sa týka jadra analógie. Každá analógia sa zakladá na zhode medzi východiskovou oblasťou a cieľovou oblasťou, ktorá sa má znázorniť, ale vždy sú aj čiastočné nezhody. Nebezpečenstvo nesprávnych analogických úsudkov je teda pri analogických obrazoch veľké. Aj pri „strome“ pokrívka porovnanie so skutočným stromom vo viacerých ohľadoch. Zhoda v didakticky rozhodujúcej oblasti je však výstižná a zdôvodňuje druh zobrazenia: Bez kmeňa niet konárov; spojenia medzi konármi sú možné len cez kmeň. Pri analogických obrazoch by mali učители v zásade dbať na to, aby učiaci sa analógiu aj naozaj pochopili a aby nerobili nejaké neprípustné závery. Analogické obrazy teda potrebujú najmä sprievod vysvetľujúceho a istiaceho jazyka. Okrem toho môže byť analógia učiacim sa nápomocná len vtedy, keď im je východisková oblasť naozaj dôverne známa. Na vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka sa môžu teda používať len také analogické obrazy, ktoré nie sú kultúrne viazané.

Ako ukázali rozličné experimentálne štúdie, je pedagogicky veľmi vhodné podnietiť na tvorenie analógií samotných učiacich sa. Analogické obrazy, ktoré si sami vytvoria, umožňujú vyučujúcim okrem toho dobrú diagnózu vedomostí. Zo skíc ľahko zistia, či si žiaci urobili o skutočnosti vhodný vnútorný obraz.

Logické alebo analytické obrazy pre naše vnímanie niečo znázorňujú nie realisticky, ale používajú špeciálne notačné systémy, napr. vývojové diagramy, sieťové znázornenia, krivky, grafy atď. Obrazy tohto druhu pochopí len ten, kto pozná zodpovedajúci notačný systém. Každodenná skúsenosť, pomocou ktorej ľahko chápeme nápodoby, nám tu nepomôže. V učebniciach pre oblasť nemčiny ako cudzieho jazyka sú logické obrazy skôr zriedkavé. Väčšinou ide o schematické znázornenia, v ktorých sa pojmy navzájom spájajú šípkami alebo čiarami, teda sa znázorňujú v priestorovom usporiadaní.

Už toto veľmi jednoduché vyobrazenie je náchylné na problémy s porozumením. Učiaci sa chybné pochopia tento logický obraz, keď ho "prečítajú" ako jednoduchú sieť, v ktorej sú navzájom pospájané pojmy. Skôr musia vedieť, že v priestore obrazu je hierarchia zhora nadol. Vyobrazenie sa teda nemusí pozorovať z vtáčej perspektívy, ale čítať zhora nadol. Hore stojí nadradený pojem, smerom nadol sa stále viac špecifikuje. Na horizontále sa vždy nachádzajú pojmy rovnakého stupňa všeobecnosti. Aj jednoduché schematické znázornenia teda predpokladajú určité znalosti, ktoré nie sú samozrejmé. Toto platí ešte viac pre rozličné typy diagramov. Skúsenosť ukazuje, že problémy s chápaním tohto druhu autori obrázkov, ale aj vyučujúci väčšinou podceňujú. Naozaj je pre niekoho, komu sú tieto jazyky obrazov dôverne známe, sotva pochopiteľné, že iní by s nimi mohli mať ťažkosti.

Každý deň sa väčšinou stretávame s obrazmi, ktoré sú koncipované na rýchly pohľad: obrazy v obrázkových časopisoch, obrazy na plagátoch, obrazy v prospektoch atď. Tu postačuje, keď človek spozná, čo zobrazujú. Celkom inak je to u didaktických obrazov. Vyznačujú sa tým, že sprostredkujú informácie, ktoré plnia nejakú funkciu v rámci pedagogického procesu. Pedagogická intencia sa prejavuje napr. v tom, že didaktické obrazy sú spravidla zriedka

fotografie; skôr sa autori obrazov pokúšajú znázorňované skutočnosti didakticky spracovať, aby riadili vnímanie učiacich sa podľa didaktického zámeru.

Na strane učiacich sa vyžadujú didaktické obrazy celkom iný postoj pri vnímaní, ako by to mohlo byť vhodné pri zábavných obrazoch, napr. v masmédiách. Nestačí len spoznať, čo je na obrázku stvárnené. Okrem toho treba pri didaktických obrazoch skúmať to, čo nimi chce autor v rámci vyučovaco-učebnej situácie oznámiť a dosiahnuť. Základnou otázkou je, prečo je predložený didaktický obraz stvárnený takto, a nie inak. Toto porozumenie obrazu orientované na učenie platí takisto na spracovanie nápodôb, ako aj analogických obrazov a logických obrazov. Učiaci sa, ktorý napr. spozná len strom, ale sa nepýta: "Prečo tu autor obrázku nakreslil strom?", tento obraz ako didaktický obraz nepochopil.

Toto porozumenie druhého stupňa – ako nadstavba prostého spoznania toho, čo sa práve znázorňuje - robí vyučujúcim zriedka problémy, lebo je im dôverne známa tak predmetná oblasť, ako aj učebné ciele. Z tohto dôvodu ľahko prehliadajú, že mnohí učitelia sa praktizujú len porozumenie prvého stupňa a myslia si, že didaktický obraz dostatočne vyhodnotili už vtedy, keď zistili, čo zobrazuje. Prax ukazuje, že učitelia sa veľmi zriedka používajú pri obrazoch porozumenie druhého stupňa. Keď tak robia, potom predovšetkým v situáciách, v ktorých je obraz jediným zdrojom informácie na riešenie problému. Príkladom by bola obrazná inštrukcia na montáž kúpeného prístroja; treba ju podrobne preštudovať, vrátane otázky: "Prečo je to tu nakreslené práve takto, a nie inak?", aby sme sa pohli ďalej. V pedagogických situáciách však sme len vo výnimočných prípadoch odkázaní na obrazovú informáciu. V našej vyučovacej kultúre praveľmi dominuje slovo.

Ešte stále sa v našom vzdelávacom systéme porozumenie obrazov a efektívne používanie obrazových kódov na oznamovanie posolstiev neučí ako samostatná kultúrna technika tak systematicky, ako je to bežné pri verbálnom kóde (jazyk/hovorenie) alebo numerickom kóde (čísla/počítanie/matematika). Aj u učiacich sa bude treba počítať s veľkými rozdielmi v tzv. vizuálnej gramotnosti, teda v poznaní zaobchádzania s obrazmi všetkých druhov. V skupine učiacich sa budú účastníci, ktorí nie sú schopní efektívne využiť ponuku obrazových informácií. Možno neberú obrazy dosť vážne a už po jednom pohľade prerušia kontakt s obrazom, lebo sa nesprávne domnievajú, že to najdôležitejšie už zistili. Alebo sa im nepodarí pri analogickom obraze vytvoriť rozhodujúce spojenie. Alebo im nie je známy špeciálny kód logického obrazu. Na pomoc takýmto učiacim sa sa núkajú rozličné možnosti. Všetky sa v praxi, tak v učebniciach, ako aj vo vyučovaní používajú príliš málo, azda preto, lebo zodpovední sú nesprávneho názoru, že obrazy sa vysvetľujú samy.

Základným princípom kompenzácie slabín porozumenia je použitie jazyka. Zatiaľ čo bežne v učebných textoch majú obrazy text urobiť zrozumiteľnejším, ide ďalej o to, aby sa pomocou jazyka podporilo porozumenie obrazov. Podľa typu obrazu a problému s porozumením sa ponúkajú rozličné možnosti:

- Legendy, ktoré explicitne riadia vnímanie obrazu. Bežné legendy obrazov nie sú ničím iným ako druhom titulkov k obrazu. Zmysluplnejšie sú priame pokyny na správanie sa pozorovateľa pri čítaní obrazu, napr. na to, čo si treba zvlášť všímať, či si obraz vyžaduje určitý smer čítania (bežné pri diagramoch), ktoré detaily nemožno prehliadnuť atď.

- Úlohy, na spracovanie ktorých sa musí obraz vhodne preskúmať a je potrebné k nemu položiť správne otázky. Na rozdiel od vyššie popísaného typu s legendou, ktorý obraz skôr podrobne verbálne zachytáva, v tomto prípade text poskytuje sémanticky prázdne miesta, ktoré musia byť učiacimi sa vyplnené informáciami z obrazového materiálu. Sem patria úlohy ako popis obrazu, zhrnutie obsahu, kontrola správnosti podaných výpovedí na základe obrazu, porovnanie obrazov, doplnenie obrazov atď.

- Spoločný rozhovor o obraze, ktorý príp. môže byť veľmi krátky (napr. keď vyučujúci ukáže obraz a len krátko si so žiakmi pohovorí o tom, ako mu žiaci rozumejú). Na vyučovaní nemčiny ako cudzieho jazyka môže však tento spoločný rozhovor prebehnúť aj veľmi podrobne, napr. keď sa obraz cielene používa ako podnet na hovorenie.

Práve na vyučovaní by sa však mali vždy hľadať aj možnosti, aby žiaci sami mohli vypracovať obrazy každého typu. Žiaľ, stalo sa pravidlom, že sa vedomosti nielen skoro výlučne verbálne poskytujú, ale sa aj verbálne skúšajú, resp. aplikujú. Novšia psychológia myslenia však veľmi pôsobivo dokazuje, v akej veľkej miere sa naše vedomosti budujú a uchovávajú vo forme vnútorných obrazov a vyvolávajú sa na riešenie problémov. Grafické kódovanie by bolo primeranejšou a priamejšou cestou na informovanie ako preklad do slov, čo sa na vyučovaní od učiacich sa bežne vyžaduje. Nielenže by sa tak precvičovala potrebná flexibilita v myslení, ale zároveň by sa podporovalo aj poznanie grafických možností znázorňovania.

Autorom učebníc, ako aj vyučujúcim by bolo treba na záver odporučiť, aby boli pozornejší pri používaní obrazov na vyučovaní a odvykli si chápať obrazy len ako nenáročné pomôcky pri porozumení jazyka. Obrazy treba stvárať s rovnakou starostlivosťou, ako sa to očakáva pri učebných textoch. A práve dobré obrazy kladú na učiacich sa požiadavky, aj keď si myslíme, že už jeden pohľad stačí, aby sme pochopili všetko.

Literatúra

ARNHEIM, R.: Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff. [Názorné myslenie. K jednote obrazu a pojmu.] Köln, DuMont, 1980 (4. vyd.).

DAUVILIER, CH. – KÖCHLING, M.: Bild als Sprechanaß-Karikaturen. Projekt Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich, Goethe Institut München, 1988

EICHHEIM, H./WILMS, H.: Das Bild im Deutschunterricht. München, Goethe-Institut 1980

CHOVANOVÁ, E.: Faktory ovplyvňujúce vyučovanie a učenie slovnej zásoby. In: English is a key. Eds.: Bagiová, A., Kozoň, J., Mikuláš, D. Katolícka univerzita Ružomberok, Ružomberok 2005, ISBN 80-84043. S. 172-179.

ISSING, L. J.: Bilder als didaktische Medien. [Obrazy ako didaktické médiá.] In: Lernen mit Bilder. Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht 1983, str. 9 – 39

KAMINSKI, D.: Lernideen mit Bildern. Verlag für Deutsch, München, 1990

MACAIRE, D., HOSCH, W.: Bilder in der Landeskunde, Goethe – Institut München, 1996

MAREŠ, J.: Učení z obrazového materiálu. Novinky v pedagogické psychologii 1995 – Sborník referátu, Eds. MAREŠ, J., SVATOŠ, T.: Zlín 1995 (Asociace školní psychologie)

REINFRIED, M.: Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 1992

SCHERLING, T., SCHUCKALL, H. F.: Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht, Langenscheidt KG, Berlin und München, 1992

Resumé

Pre mnohých učiteľov sú obrazové materiály ambivalentné, na jednej strane by radi používali obrazy na vyučovaní, a tým zvyšovali motiváciu, na strane druhej na prácu s obrazmi nepostačujú doteraz osvedčené metódy analýzy textov. Obrazy sú výsekom určitej kultúry, sú objektívne aj subjektívne, autori si vyberajú motívy z istých dôvodov, napríklad na informovanie, sprostredkovanie dojmu atď. Volia určitý spôsob zobrazenia, napr. realistický, karikatúry a pod. Vnímanie obsahu obrazu závisí vždy od skúseností a návykov samotného pozorovateľa, od schém, ku ktorým patria hodnotové predstavy, očakávania a predchádzajúce

vedomosti. Priblíženie sa k obrazu je mnohoraké, je to proces. Obrazy by mali prispieť k rozširovaniu a diferencovaniu vedomostí a predstáv. Majú aktivizovať žiakov, povzbudzovať ich k vyjadrovaniu aj s nízkou jazykovou kompetenciou. Obrazy motivujú aj učiteľa, jeho práca je uvoľnenejšia a kvalitnejšia a on sám si buduje aktívnejší vzťah k žiakom. Pri takomto prístupe možno povedať, že žiaci získajú väčšiu chuť, radosť a zvýši sa ich záujem o učenie cudzieho jazyka.

Kontaktná adresa

PaedDr. Viera Lagerová, PhD.

Katedra anglistiky a germanistiky
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita
Priemyselná č.4
918 43 Trnava
E-mail:vlagerov@truni.sk