

LINGUA VIVA

ODBORNÝ ČASOPIS PRO TEORII A PRAXI VYUČOVÁNÍ CIZÍM
JAZYKŮM A ČEŠTINĚ JAKO CIZÍMU JAZYKU

ROČNÍK XIX/ 2023/ ČÍSLO 37

VYDAVATEL:
KATEDRY JAZYKŮ PEDAGOGICKÉ FAKULTY JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2023

LINGUA VIVA

Od roku 2015 je časopis LINGUA VIVA zařazen do uznávané databáze ERIH PLUS.

ŠÉFREDAKTORKA: DOC. PAEDDR. ZDEŇKA MATYUŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ
BUDĚJOVICE)

VÝKONNÍ REDAKTOŘI: PHDR. MILAN POKORNÝ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. HELENA ZBUDILOVÁ, PH.D. (PF JU - TF JU ČESKÉ
BUDĚJOVICE)

REDAKČNÍ RADA:

DOC. PAEDDR. HANA ANDRÁŠOVÁ, PH. D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. LUCIE BETÁKOVÁ, MA, PH. D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PETRA JESENSKÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. DR. MARINA KOTOVA, CSC. (SPGU PETROHRAD)
PROF. PHDR. BOHUSLAV MÁNEK, CSC. (PDF UHK)
PROF. DR. KLAUS PÖRTL (UNIVERZITA MAINZ)
PROF. PHDR. LIBUŠE SPÁČILOVÁ, DR. (FF UP OLMOUC)

VĚDECKÝ A RECENZNÍ VÝBOR (UŽŠÍ KOMITÉT):

DOC. PHDR. EVA HOMOLOVÁ, PH. D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH. D. (PF MU BRNO)
PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
DOC. PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH. D. (PF UHK)
PROF. PHDR. IVO POSPÍŠIL, DRSC. (FF MU BRNO)
PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTEREK, CSC. (PDF UHK)
DOC. PHDR. MIROSLAVA SLÁDKOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSC. (FF UP OLMOUC)
PROF. PHDR. EVA TANDLICOVÁ, CSC. (FF UK BRATISLAVA)
DOC. PHDR. HEDVIKA VYDROVÁ (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MILOŠ ZELENKA, DRSC. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PAEDDR. ANNA ZELENKOVÁ, PH. D. (SÚ AV ČR PRAHA; FF MU BRNO)

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/

VYCHÁZÍ DVAKRÁT ROČNĚ

PUBLIKOVANÉ MATERIÁLY JSOU RECENZOVÁNY ČESKÝMI A ZAHRANIČNÍMI ODBORNÍKY
ZA JAZYKOVOU SPRÁVNOST PLNĚ ODPOVÍDAJÍ AUTOŘI JEDNOTLIVÝCH PŘÍSPĚVKŮ!

ISSN 1801 - 1489 (print)

ISSN 2336-8136 (online)

MK ČR E 15858

© PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY, 2023

TISK: PROTISK, ČESKÉ BUDĚJOVICE

OBSAH

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ <i>Slovo úvodem</i>	5
-----------------------------------------------------------------	---

STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK

LENKA HESSOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA) <i>NAKLADATELSTVÍ V GEORGOVĚ REPUBLICE MLADÝCH JAKO INSPIRACE PRO VÝCHOVU K OBČANSTVÍ</i>	9
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

PETRA JESENSKÁ (UNIVERZITA MATEJA BELA) <i>NEOLOGICAL COVID LEXIS FROM THE VIEWPOINT OF WORD-FORMATIVE PROCESS IN ENGLISH</i>	18
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ALENA ŠTULAJTEROVÁ UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI) <i>THE IMPORTANCE OF DEVELOPING CRITICAL READING SKILLS IN PHILOLOGY STUDIES</i>	24
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

DENISA ŠULOVSÁ (UNIVERZITA KOMENSKÉHO, FILOZOFICKÁ FAKULTA) <i>ESP FOR PHILOSOPHY STUDENTS – ENHANCING WRITING AND CRITICAL THINKING SKILLS</i>	32
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

STUDIE – NĚMECKÝ JAZYK

PETRA BESEDOVÁ (UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ) <i>VARIABILITA A TEMATICKÉ ROZDÍLY VE ZNALOSTECH REÁLII NĚMECKY MLUVÍCÍCH ZEMÍ: PŘÍPADOVÁ STUDIE</i>	42
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

- KLAPKA, J.: AUTOREM NEJSTARŠÍ ZNÁMÉ HYMNY SVĚTA JE
ČECH..... 63
- NOSKOVÁ, M.: KARÁSKOVÁ, I.: O ČEŠTINĚ S KARLEM OLIVOU.
Praha, Triton 2022 65
- ZBUDILOVÁ, H.: KOŽELUHOVÁ, EVA; WILDOVÁ, RADKA:
ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.
Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021 67
- ZBUDILOVÁ, H.: VALLEJO, IRENE: NEKONEČNÝ ZÁZRAK.
JAK ČLOVĚK STVOŘIL KNIHY A JAK KNIHY UTVÁŘEJÍ ČLOVĚKA.
Praha: Leda, 2021 69

SLOVO ÚVODEM

Milé kolegyně a milí kolegové, vážení přátelé,

opět držíte v rukou další nové číslo našeho odborného časopisu *Lingua viva* a doufáme, že nám i nadále zachováte přízeň.

S radostí vám všem rovněž sdělujeme, že od roku 2015 je náš časopis *Lingua viva* indexován v mezinárodní databázi ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities and Social Sciences.

I toto třicáté sedmé vydání logicky navazuje na inovovanou specifickou strukturu předchozích čísel časopisu.

Na základě nové koncepce je veškerý publikovaný materiál v části **STUDIE** opět rozčleněn abecedně podle konkrétních jazyků (tentokrát dostává prostor zejména angličtina, čeština a němčina) a v tomto rámci jsou pak následně příspěvky řazeny podle jmen jednotlivých autorů. Abecední pořadí je zachováno i v části **RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY**.

Připomínáme, že od září 2013 (od čísla LV17) jsou ve formátu PDF volně přístupné i kompletní elektronické verze jednotlivých čísel odborného časopisu *Lingua viva* na stránkách http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/.

I nadále striktně platí, že redakce přijímá pouze původní materiály, které nebyly dosud nikde jinde publikovány (a to včetně cizojazyčných mutací textů). Všechny redakci zaslané příspěvky jsou řádně recenzovány zahraničními a českými odborníky. Za jazykovou správnost přitom plně odpovídají autoři jednotlivých článků.

Veškeré potřebné informace a bližší instrukce naleznete na adrese http://www.pf.jcu.cz/research/lingua_viva/.

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ

České Budějovice, říjen 2023

STUDIE



NAKLADATELSTVÍ V GEORGEOVĚ REPUBLICE MLADÝCH JAKO INSPIRACE PRO VÝCHOVU K OBČANSTVÍ

LENKA HESSOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA

THE PUBLISHING HOUSE IN THE JUNIOR REPUBLIC AS AN INSPIRATION FOR THE DEMOCRATIC CLASSROOM

Abstract: This historical study presents how the issue of equal opportunities in mixed-ability classrooms was approached in the Junior Republic more than a century ago. Educators then faced similar challenges as we do today, such as migration, broken families, language barriers, or racial issues. The Junior Republic offered all street children an equal start.

Its founder, W.R. George, did not believe in his country's system of education and considered it discriminatory. He was against all institutions, including the school, so he replaced it in his Junior Republic with something he called The Publishing House. The Publishing House functioned as a private company because the slogan of the Republic of Youth was: Nothing without labor.

Some means of education in the Publishing House can be interesting even for today's practice, so we remind you of the project here.

Key words: at-risk child, history, Junior Republic, The Publishing House, innovative solution

Abstrakt: Tato historická studie představuje, jak se k problému rovných příležitostí ve třídách se smíšenými schopnostmi přistupovalo v Republice mladých před více než sto lety. Pedagogové tehdy čelili podobným výzvám jako my dnes, např. migraci, rozvráceným rodinám, jazykovým bariérám nebo rasovým problémům. Republika mladých nabízela všem dětem ulice rovný start.

Její zakladatel, W. R. George, nevěřil ve vzdělávací systém své země a považoval ho za diskriminační. Byl proti všem institucím, i proti škole, proto ji ve svém zařízení nahradil něčím, čemu říkal nakladatelství. *Nakladatelství* fungovalo jako soukromá firma, protože heslo Republiky mladých znělo: Nic bez práce.

Některé prostředky vzdělávání v *nakladatelství* mohou být zajímavé i pro dnešní praxi proto zde projekt připomínáme.

Klíčová slova: rizikové dítě, historie, Republika mladých, Nakladatelství, inovativní řešení

W. R. George (1866 – 1936)

William Reuben George se narodil roku 1866 v americkém městečku West Dryden.¹ Celý život bydlel s rodiči a jako jedináček byl vystaven až

¹ Poznámka: Celý článek čerpá z autorčiny disertační práce (HESSOVÁ, L.: Vybrané modely převýchovné institucionální péče o dítě z přelomu 19. a 20. století v kontextu současné české etopedické praxe: historicko-pedagogický výzkum. Disertační práce. Univerzita Karlova, 2022.

přehnané péči matky. Byl také snílkem, drobným podnikatelem a později významným reformátorem na poli sociální péče o mládež. V dětství a mládí neměl mnoho přátel, byl spíše samotářem. Potřebu pomáhat druhým poprvé pocítil během dospívání díky své neobvyklé zálibě procházet se nejchudšími částmi New Yorku a pozorovat podmínky, ve kterých zde místní obyvatelé fungují. Ve své fantazii si pak představoval různé způsoby, jak by se daly životy těchto lidí napravit. Později centrum svého zájmu přesunul zejména na mládež.²

George byl už od dětství zapřísněným odpůrcem všech institucí a základní školní docházku pro svoji komplikovanou povahu ani nedokončil, byl však vášnivým čtenářem. Zajímaly ho ale pouze knihy státotvorné.³ Podle Holla si často ve své fantazii vytvářel své vlastní země a k nim jejich utopické lepší světy a často nezanedbával ani osobní příběhy jejich obyvatel.⁴

Při snaze o nápravu sociálních poměrů chudých George zajímala ekonomie a její možnosti. Věřil v americký sen a byl inspirován zákony trhu spojenými s demokratickými principy, na nichž vznikaly Spojené státy americké. Mohli bychom ho označit za Pestalozziho Ameriky, který si svoji filosofii vzdělávání a systém vystavěl pouze na základě vlastního chtění změnit společnost, jako prostředek však nepoužil vzdělávání jako Pestalozzi, ale trh. Stejně jako Pestalozzi nebyl nejlepším učitelem, George nebyl nejlepším obchodníkem,⁵ ale v teorii oba vynikali.

Vyvrcholením Georgeových snah vychovávat a vzdělávat mládež byla jeho Republika mladých (Junior Republic). Myšlenka svépomoci⁶ byla v té době velmi populární a v projektu Republiky mladých si nemůžeme nevšimnout, že George byl jejím silným zastáncem. V období, kdy se začal plně věnovat sociální práci, nová americká společnost řešila problémy spojené s industrializací a masivním stěhováním přistěhovalců do měst. Velkým tématem byly děti nově příchozích. Nově příchozí se často nezvládali postarat ani sami o sebe, natož o své potomky. Ti volně pobíhali po ulicích bez jakékoliv péče a bez zajištění školní docházky.⁷

Dostupné:

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/171780/140099553.pdf?sequence=1> (6.10.2023). Příspěvek o Georgeově nakladatelství byl přednesen pod názvem "Who needs education" v rámci konference Cutting Edges 2023 pořádané univerzitou Canterbury Christ University v Canterbury 7.července 2023 (11:45-12:15, Room LG 16).

² HOLL, J. M.: *Juvenile Reform in the Progressive Era*. William R. George and the Junior Republic Movement. Ithaca/London: Cornell University Press, 1971, p. 53.

³ KAMP, J. M.: *Kinderrepubliken: Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen* (druhé vydání pouze ve formátu PDF., 2006). Dostupné: <http://paed.com/kinder/kind/kinderrepubliken.pdf>, p. 206. (6.10.2023).

⁴ HOLL, J. M.: *Juvenile Reform in the Progressive Era*. William R. George and the Junior Republic Movement. Ithaca/London: Cornell University Press, 1971, pp. 47, 51.

⁵ Tamtéž, s. 57.

⁶ RIIS, J. A.: *How the other half lives. Studies among the Tenements of New York*. New York: Charles Scribner's Sons, 1890, p. 93.

⁷ RIIS, J. A.: *How the other half lives. Studies among the Tenements of New York*. New York: Charles Scribner's Sons, 1890, p. 83.

Republika mladých byla založena v souladu s myšlenkami představitelů tzv. progresivní éry v USA. Ti v rebelii a kriminálních aktivitách mládeže viděli jen nešťastné nasměrování dětské touhy po dobrodružství a hledali možnosti, jak jejich energii obrátit správným, společností tolerovaným směrem.⁸ Přijatelnými možnostmi pro ně byly dětské kluby, dětské armádní skupiny a dětské letní tábory.⁹

George se při založení Republiky mladých opíral i o vlastní dlouholeté zkušenosti se sociální prací. Začátky jeho působení sahají až do roku 1888, kdy se přidal k metodistům a asistoval při pořádání nedělních škol. V té samé době také začal pracovat pro jednu z největších charitativních organizací v New Yorku, Five Points Mission¹⁰. Během práce pro charitativní církevní organizace si ale začal uvědomovat limity dané spolupráce. Církev totiž měla tendence pomáhat pouze křesťanům. George věděl, že jeho pomoc potřebují všechny děti ulice, ne jen malí křesťané. Nechtěl nikoho ze svých aktivit vylučovat, proto se postupně od spolupráce s církevními organizacemi odklonil. Jeho silná osobnost a averze k autoritám ho nakonec dovedla k autonomním projektům, za něž odpovídal sám.¹¹

Svoji nezávislou charitativní činnost vlastně začínal podobně jako don Bosco. Stále bydlel s rodiči, když zval děti, aby přišly za ním, a na nedalekém opuštěném pozemku blízko svého bydliště pro ně organizoval basebalové zápasy. Následně těm, kteří měli zájem, četl z Bible. Také společně zpívali a prohlíželi si obrázkové knihy.¹²

Po celou dobu působení na poli sociální práce nepřestával se svými osamocenými toulkami po městě New York. Zde uplatnil své další dva koníčky: box a zálibu v armádním životě. Záliba v boxu a zkušenost s životem v armádě mu zajistily respekt chlapců z ostřejších newyorských gangů.¹³ Tyto děti byly jiné než děti navštěvující jeho nedělní křesťanské školy. Byly svobodné a nedůvěřivé, na příslib basebalových turnajů nereagovaly. George si navíc všiml, že se do sporů se zákonem pro svoji výbušnější povahu dostávali spíše chlapci než dívky,¹⁴ proto pro ně začal postupně organizovat na svých nedělních procházkách drilová armádní cvičení, protože věřil, že při společném pochodu chlapci zažijí pocit sounáležitosti, zbaví se nadbytečné energie a zaženou

⁸ Tamtéž, s. 250-255.

⁹ Hraní si na armádu bylo americkými reformátory vnímáno pozitivně a neměli pocit, že by armádní cvičení ohrožovala demokratické principy, na nichž byly vybudovány Spojené státy americké (Holl, 1971, p. 66). Právě naopak, věřili ve zdravý řád, vnitřní disciplínu a formování pocitu sounáležitosti přes společné obřady a slavnosti. Tedy prostředky výchovy, které doporučoval i Rousseau, když obhajoval význam symbolů, slibů a utváření společné kultury při budování vnitřní motivace. (Rousseau, 1926, s. 381).

¹⁰ HOLL, J. M.: *Juvenile Reform in the Progressive Era. William R. George and the Junior Republic Movement*. Ithaca/London: Cornell University Press, 1971, p. 37.

¹¹ Tamtéž, s. 61.

¹² Tamtéž, s. 62.

¹³ Tamtéž, s. 62.

¹⁴ HOLL, J. M.: *Juvenile Reform in the Progressive Era. William R. George and the Junior Republic Movement*. Ithaca/London: Cornell University Press, 1971, p. 63.

nebezpečnou nudu. Jako bývalý voják také věřil, že pochody jsou ideálním prostředkem sociální kontroly. Poskytovaly bezpečný řád a strukturu a potlačovaly nezdravou touhu chlapců přidat se k pouličnímu gangu pro potřebu k někomu vzhlížet a někam patřit.¹⁵

Díky dobrovolnické práci pro kongregaci metodistické církve v Harlemu, práci pro Five Points Mission, a díky svým pozdějším soukromým charitativním aktivitám měl George velký počet zájemců pro svoji další činnost. Šlo o pořádání letních táborů (Fresh Air Camps) pro chudé newyorské děti. Podobné tábory byly v Evropě oblíbené už od počátku devatenáctého století¹⁶, ale v USA se v té době letní tábory organizovaly pouze pro slušně vychované děti z bezproblémových rodin.¹⁷ George toto paradigma hodlal změnit.

S organizováním táborů začal, protože chtěl čelit nebezpečným spouštěčům nežádoucího chování, chtěl čelit zejména nudě. Ta podle něj byla největším nepřítelem dětí ulice, proto přišel s nápadem organizovat na venkově letní tábory pro chlapce a dívky. Na tábory do Freeville chtěl brát na rozdíl od ostatních pořadatelů letních táborů pouze děti problematické, které nikdo nechtěl.¹⁸ S touto aktivitou začal už v roce 1890. Nejprve uvažoval o letních táborech jen pro chlapce, ale při svých toulkách New Yorkem si uvědomil, že stejnou pomoc jako oni potřebují i dívky.¹⁹ Vzhledem k tomu, že od své charitativní organizace nezískal dostatek finančních prostředků, doufal ohledně financí a ubytování v pomoc příbuzných. Příbuzní ovšem s touto myšlenkou nesympatizovali, protože si ještě pamatovali skupinu hodných dětí z předchozího léta, kterou u nich ubytovala Misie nedělních škol. Hodné děti v létě zničily, co mohly, takže představa, že George přiveze samé uličníky, jak sám tvrdil, místní obyvatele velmi znepokojila. Byli ochotni ubytovat jen dívky. Nakonec jeden bratranec Georgeovi nabídl starou nepotřebnou budovu určenou k demolici, kde by bylo možné ubytovat i chlapce za podmínky, že na ně George bude po celou dobu dohlížet.²⁰ Letní tábor byl nakonec velmi úspěšný a získal si pozornost dalších filantropů.

Ve své knize *The Junior Republic: Its History and Ideals*²¹ i v přednášce z roku 1910²² George napsal, že právě v době (1893), kdy se o jeho letních táborech psaly pochvalné zprávy v tisku, pochopil, že mladým nepomáhá, když jim poskytuje vše zadarmo. Připravuje je pouze na život nesamostatných

¹⁵ Tamtéž, s. 66.

¹⁶ TOTH, S. A.: *Mettray. A History of France's Most Venerated Carceral Institution*. Cornell University Press, 2019, p. 11. VELEMÍNSKÝ, K.: *Americká výchova*. Praha: F. Borový, 1918-1919, s. 97-98.

¹⁷ HOLL, J. M.: *Juvenile Reform in the Progressive Era. William R. George and the Junior Republic Movement*. Ithaca/London: Cornell University Press, 1971, p. 79.

¹⁸ GEORGE, W. R.: *The Junior Republic: Its History and Ideals*. New York/London: D. Appleton and Company, 1909, p. 8.

¹⁹ Tamtéž, s. 4.

²⁰ Tamtéž, s. 7-11.

²¹ GEORGE, W. R.: *The Junior Republic: Its History and Ideals*. New York/London: D. Appleton and Company, 1909, pp. 14-16.

²² Tamtéž, s. 6.

žebráků, kteří si nárokují charitu jako právo. Pochopil, že samotné dary a čerstvý vzduch života dětí a mladistvých nezmění. Děti si darů nevážily a s každým dalším táborem si nárokovaly hodnotnější dary, lepší zábavu a kvalitnější péči jako normu. Z uvedeného důvodu chtěl George celý projekt letních pobytů v přírodě opustit. Nakonec tak neučinil, protože si uvědomoval, že děti jeho pomoc potřebují a finanční zajištění také.

Republika mladých

Při organizování dalšího dětského tábora George oznámil svým sponzorům, že tentokrát bude celý koncept fungovat jinak, protože si děti budou na vše v táboře vydělávat a budou si celý projekt i samy spravovat. Půjde o vládu dětí pro děti: chlapců i dívek. Jeho přátelé a sponzoři byli k novinkám v organizaci poněkud skeptičtí, nicméně se rozhodli projekt podpořit.

Po úspěšné organizaci několika letních táborů v podobném duchu a po experimentování s formou výchovného působení se George vzdal svého podnikání v New Yorku a veškerý svůj zájem soustředil na úspěšné nastartování celoroční Republiky mladých ve Freeville.²³ Ještě na letním táboře v roce 1895 oslovil táborníky, zda by měli zájem o celoroční pobyt v Republice. Na konci léta z padesáti nadšených oslovených zbylo po souhlasech rodičů a různých výmluvách pět odvážných chlapců, kteří se rozhodli celoroční projekt podpořit a zůstat ve Freeville. Těchto pět statečných založilo celoroční Republiku mladých a bylo prohlášeno za hrdiny.²⁴ Podmínky, ve kterých museli v nevyhovující budově všichni přečkat zimní měsíce, nebyly dobré. První občané byli navíc odkázáni pouze na jednoduchá vegetariánská jídla z brambor a rajčat a museli každý den za každého počasí chodit do dva a půl míle vzdálené školy.²⁵ Drsné podmínky však v chlapcích probouzely romantické představy o Otcích poutnicích, jejichž začátky také nebyly nejjednodušší. Prožité utrpení tak vlastně tmelilo kolektiv a pomáhalo utvářet společnou kulturu, na kterou byli všichni občané hrdí.²⁶

Republika mladých se z pěti odvážných rozrostla na mnohem větší počet stálých obyvatel. V prvních měsících přijímala pouze chudé z New Yorku, postupně však začala přijímat problémové chudé děti i z jiných měst a odsouzené z celých Států, nakonec se ani netrvalo na podmínce „chudé dítě“ a byly nabírány i problémové děti bohatých rodičů. Rodiče za pobyt svých dětí platili dle svých finančních možností, za sirotky a mladé vězně platily charitativní organizace.²⁷

Republika postupně získala od charitativních organizací dostatečný finanční obnos, aby bylo možné koupit farmu, kterou měla pronajatou a postavit

²³ Tamtéž, s. 15.

²⁴ Tamtéž, s. 15.

²⁵ Tamtéž, s. 16.

²⁶ Tamtéž, s. 16.

²⁷ GEORGE, W. R.: *The Junior Republic: Its History and Ideals*. New York/London: D. Appleton and Company, 1909, p. 19.

na pozemcích více budov. Měli zde svoji policii, soud, obchody, hotely, restaurace, vězení, poštu, dílny i vlastní charitativní organizaci.²⁸

V Republice mladých mělo vše fungovat stejně jako ve Velké republice (USA), proto byla nedílnou součástí života mladých občanů práce. Mohli si vybrat druh zaměstnání, na které stačili. Podle náročnosti a podle kvality odvedené práce pak dostávali zapláceno. Republika si na odborné práce najímala kvalifikované dospělé, ti většinou plnili kombinovanou roli odborníka a vychovatele. Tito dospělí si hledali zaměstnance mezi občany Republiky. První najatou odbornou posilou byl farmář, postupně se v Republice ujaly i mnohé řemeslné dílny, např. tesařská, instalatérská nebo tiskařská. Dále fungovala výroba oplatek, prádelna či krejčovský salón.²⁹

Mladí občané nedostávali nic zadarmo, na vše si museli vydělat. Za svoji práci dostávali speciální peníze navržené pouze pro Republiku. Každý, kdo v Republice pracoval, se snadno užíval, a když se spokojil s minimem práce a nižší úrovní služeb, zbylo mu i velké množství volného času k nicnedělání.³⁰ Všichni se od šestnácti let mohli podílet na vedení Republiky, měli možnost zakládat politické strany a volit. Republika byla zařízením koedukovaným a stejná práva ponechávala chlapcům i dívkám. Roku 1897 přijala prvního afroamerického občana, protože i tolerance ohledně rasy a náboženství byla ve společenství mladých normou.³¹

Definujícím znakem Republiky se stala vrstevnická samospráva mladých obyvatel kopírující fungování Velké republiky (tj. USA). Cesta k tomuto uspořádání nebyla přímá, jak uvádí Holl, zavedení samosprávy bylo výsledkem hledání účinného prostředku sociální kontroly. Ještě během prvních Fresh Air Camps šlo o autokratické řízení, kdy George skupinu mladistvých ovládal spíše kombinací kouzla osobnosti a aplikací fyzických trestů.³²

Stejně jako u mnoha dalších projektů tohoto typu čelila i Republika mladých silné vlně kritiky. Byly jí vytýkány zejména špatné hygienické podmínky, nehumánní zacházení s dětmi v místním vězení, fakt, že šlo o zařízení koedukované a že zde nebyl kladen dostatečný důraz na vzdělání.³³ Četné inspekční zprávy také opakovaně upozorňovaly na nutnost založit pro

²⁸ HOLL, J. M.: *Juvenile Reform in the Progressive Era. William R. George and the Junior Republic Movement*. Ithaca/London: Cornell University Press, 1971, p. 97.

²⁹ George, 1910, p. 20; George, 1909, pp. 218-226.

³⁰ HOLL, J. M.: "The George Junior Republic and the varieties of progressive reform". *New York History*, roč. 50, č.1, pp. 43-60, 1969. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/23169031> (6.10.2023).

³¹ HOLL, J. M.: *Juvenile Reform in the Progressive Era. William R. George and the Junior Republic Movement*. Ithaca/London: Cornell University Press, 1971, pp.187-188.

³² GEORGE, W. R.: *The Junior Republic: Its History and Ideals*. New York/London: D. Appleton and Company, 1909, p. 41.

³³ HOLL, J. M.: *Juvenile Reform in the Progressive Era. William R. George and the Junior Republic Movement*. Ithaca/London: Cornell University Press, 1971, pp. 119-122; KAMP, J. M.: *Kinderrepubliken: Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen* (druhé vydání pouze ve formátu pdf., 2006). Dostupné na: <http://paed.com/kinder/kind/kinderrepubliken.pdf>, pp. 217-220. (6.10.2023).

malé obyvatele školu přímo v Republice mladých. Zanedbávání povinné školní docházky se také stalo nejsilnějším argumentem pro případné zrušení celého projektu. Jak již bylo zmíněno, Republika až do roku 1896 neměla žádnou školu a její občané museli školní docházku absolvovat v přilehlých vesnicích, kde pro ně byly připraveny speciální třídy.³⁴ Vzhledem k vzdálenosti škol a často nepříznivému počasí významná část občanů školní docházku zanedbávala. Situaci nepomáhal ani fakt, že George na napravení tohoto neduhu nijak zvlášť nelpěl.

Nakladatelství

George, který sám klasickou školní docházku neabsolvoval a nebyl přítelem instituce školy, přišel v roce 1896 s velmi neotřelým řešením. Stejně jako vše ostatní v Republice mladých podřídil i školu zákonu trhu. Školu navíc nenazýval školou, ale Nakladatelstvím (Publishing House). Nakladatelství řídil zpočátku sám George v roli vedoucího editora a u obyvatel Republiky mladých si najímal jejich služby. Například v podobě zpracování určitého tématu z různých oblastí vzdělávání pro jednu vyučovací hodinu dle vlastního výběru. Díky šťastné shodě okolností štedrá mecenáška Susan Dixwell Miller odkázala Republice mladých 1000 knih a dalším darem byl vagón plný vyřazených učebnic, takže projekt disponoval vybavenou knihovnou, kterou mu mohla většina institucí jen závidět. Občané měli díky knihovně prostor, kde mohli potřebné poznatky a informace získat. Když byly výsledné zprávy po formální i obsahové stránce v pořádku, byly vtištěny. Jazykovou a faktografickou správnost kontroloval George v roli vedoucího editora. Po schválení publikace k tisku mohli mladí autoři prezentovat své dílo formou placených přednášek pro veřejnost v Republice mladých. Tímto způsobem George ve svých svěřencích vypěstoval zájem o vzdělání a neodcizil se svému životnímu mottu „nic bez práce“. Byl vlastně průkopníkem samostudia a vedení k vlastní zodpovědnosti za výsledky studia. Kurikulum v Republice mladých kopírovalo nastavení a požadavky státu New York, ale přístup k učivu byl velmi individualizovaný. Jak již bylo řečeno, každý obywatel Republiky se mohl stát autorem, vydat knihu na domluvené téma a následně pořádat přednášky pro nakladatelství. Autor vždy uzavřel s vedoucím editorem smlouvu o finančním ohodnocení a způsobu provedení práce. Hodinová sazba odpovídala náročnosti práce. Při této zakázce si občané mohli vydělat stejný nebo vyšší obnos v porovnání s realizací zakázky manuální práce pro Republiku.³⁵

Sponzoři Republiky mladých viděli v tomto neotřelém experimentu pouze dočasné řešení, než se podaří získat dostatek peněz k zajištění „normální

³⁴ GEORGE, W. R.: *The Junior Republic. An Address delivered before the Society of Mayflower Descendants in the Commonwealth of Pennsylvania*. Philadelphia: J. B. Lippincott Company, 1910, p. 16. Také v GEORGE, W. R.: *The Junior Republic: Its History and Ideals*. New York/London: D. Appleton and Company, 1909, pp. 103, 160.

³⁵ HOLL, J. M.: *Juvenile Reform in the Progressive Era. William R. George and the Junior Republic Movement*. Ithaca/London: Cornell University Press, 1971, p. 177.

školy“ a kvalifikovaného učitele. Naštěstí se prvním najatým učitelem stal Willard Hotchkiss, který Georgův pokus oceňoval a ve své výuce se pokusil velký počet prvků z doby nakladatelství zachovat. Stejně jako George i on odmítal memorování a upřednostňoval čilý ruch zaujatých před tichem, pravidelností a pasivitou. Dále kladl důraz na svobodný výběr tématu, respekt k vlastnímu tempu studujícího a respekt ostatních místo klasifikačního systému. Hotchkiss zachoval i dobrovolně zpracované přednášky za finanční odměnu.³⁶

Přístup ke vzdělání v Republice mladých obhajoval i Georgeův přítel, profesor na Cornellově univerzitě John Commons. Tvrdil, že dokud vědci a učitelé nepřijmou společný život ve školní komunitě jako nejdůležitější součást života školy, nebude americký vzdělávací systém úspěšný.³⁷ Chápal, že pro George, svým založením vystupujícího proti jakékoliv instituci, bylo mnohem důležitější zprostředkovat svým mladým občanům skutečné zažití života v demokratickém společenství než jim poskytnout formální vzdělání produkující neužitečné a nepraktické znalosti odtržené od každodenní reality života.³⁸

Georgeovy výchovné a vzdělávací metody zaujaly také harvardského profesora Charlese W. Eliota, jenž poukazoval na fakt, že Georgeův projekt je vlastně nevědomou aplikací základních výchovných principů Friedricha Wilhelma Augusta Fröbela a potvrzením jejich úspěšného fungování i v komunitě náctiletých. Republika mladých totiž dokazovala, že samostatné a svobodné děti si dokáží vypěstovat občanskou zodpovědnost a docenit ji. Podle této teorie se dítě v zásadě nejlépe učí, má-li svobodu volby a je-li vnitřně motivováno. Nastavení vzdělávacího systému v Republice mladých také potvrdilo domněnku, že nejefektivnější výchova je taková, při níž dítě vidí konkrétní hmatatelné výstupy svého snažení.³⁹

Holl k projektu nakladatelství poznamenal, že se Georgeovi vlastně intuitivně podařilo v Republice mladých aplikovat myšlenky Deweyho školní laboratoře a touto formou demokratické výuky vybudovat dětské společenství, které věrohodně kopírovalo realitu demokratického soužití dospělých v USA.⁴⁰

Faktem také zůstává, že počáteční nastavení místního vzdělávacího systému ve Freeville vedlo k pozitivním výsledkům a z Republiky mladých se později stala vyhledávaná prestižní škola.⁴¹ Nejtěžším úkolem pak vždy zůstávalo najít a udržet si vhodné učitele.⁴²

Literatura

GEORGE, W. R.: *The Junior Republic: Its History and Ideals*. New York/ London: D. Appleton and Company, 1909.

³⁶ Tamtéž, s. 178-179.

³⁷ Tamtéž, s. 184.

³⁸ Tamtéž, s. 184.

³⁹ Eliot in George & Stowe, 1912, ss. 18-58

⁴⁰ Holl, 1971, s. 173

⁴¹ Tamtéž, s. 180.

⁴² Tamtéž, s. 193.

GEORGE, W. R.: *The Junior Republic. An Address delivered before the Society of Mayflower Descendants in the Commonwealth of Pennsylvania*. Philadelphia: J.B. Lippincott Company, 1910.

GEORGE, W. R. – STOWE, L. B.: *Citizens Made and Remade. An Interpretation of the Significance and Influence of Georg Junior Republics*. Boston/ New York: Houghton Mifflin Company, 1912.

HESSOVÁ, L.: *Vybrané modely převýchovné institucionální péče o dítě z přelomu 19. a 20. století v kontextu současné české etopedické praxe: historicko-pedagogický výzkum*. Disertační práce. Univerzita Karlova, 2022. Dostupné: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/171780/140099553.pdf?sequence=1>(6.10.2023).

HOLL, J. M.: "The George Junior Republic and the varieties of progressive reform". *New York History*, roč. 50, č.1, pp. 43-60, 1969. Dostupné: <http://www.jstor.org/stable/23169031>(6.10.2023).

HOLL, J. M.: *Juvenile Reform in the Progressive Era. William R. George and the Junior Republic Movement*. Ithaca/London: Cornell University Press, 1971.

KAMP, J. M.: *Kinderrepubliken: Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen* (druhé vydání pouze ve formátu pdf., 2006). Dostupné: <http://paed.com/kinder/kind/kinderrepubliken.pdf> (6.10.2023).

RIIS, J. A.: *How the other half lives. Studies among the Tenements of New York*. New York: Charles Scribner's Sons, 1890.

ROUSSEAU, J. J.: *Emil čili o výchování*, (český překlad Krecara, třetí vydání). Olomouc: R. Promberg, 1926.

TOTH, S. A.: *Mettray. A History of France's Most Venerated Carceral Institution*. Cornell University Press, 2019.

VELEMÍNSKÝ, K.: *Americká výchova*. Praha: F. Borový, 1918-1919.

PhDr. Lenka Hessová, Ph.D. pracuje na Katedře anglistiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde vede převážně metodologické semináře a průběžné praxe.

Adresa pracoviště: Katedra anglistiky, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, Jeronýmova 10,

370 01 České Budějovice

E-mail: hessova@pf.jcu.cz

NEOLOGICAL COVID LEXIS FROM THE VIEWPOINT OF WORD-FORMATIVE PROCESS IN ENGLISH

PETRA JESENSKÁ
UNIVERZITA MATEJA BELA

Abstract: *Neological Covid Lexis from the Viewpoint of Word-formative Process in English* investigates new denotates coined during Covid-19 pandemic due to the naming needs of language users. The productivity of particular word-formative processes has been examined to find out how the new covid and corona motivated words have been coined. The assumption was that compounding and blending would be the most productive word-formation processes (WFPs). Our research confirmed this assumption and added derivation as the third most productive process for the formation of neologisms through WFPs. The study was supported by VEGA 1/0748/21 project titled *Lexicogenetic potential of media political discourse on the crisis*.

Keywords: blend, compound, neologism, word-formative processes

In the period 2020-2022, the covid-19 pandemic strongly affected all areas of human existence with a magnitude that few anticipated. This experiential rupture was reflected in the language of all linguistic communities that had to do with the pandemic. The aim of this study is to present the results of research on the emergence of neological lexical units in the English language motivated by the pandemic situation.

The whole research has been carried out since the year 2020 when the pandemic broke out in Europe and was reflected verbally in mass media. We have investigated the issue of the emergence of covid-19 neologisms in English in several studies (Genčiová – Jesenská, 2023; Jesenská, 2022) within the Vega 1/0748/21 project. At the beginning of the research, we did not anticipate the emergence of many new covid- or corona-motivated expressions in English. The opposite turned out to be true. Roig-Marín already claimed in 2020 that more than 1,000 newly coined (general and technical) covid-and corona-related terms were entering the English language. In this respect, she highlights the work of publicists and social networks (especially Twitter), which are very productive in responding to the situation via word-formation processes (WFPs). By contextualising the English language in a topical way, it revitalises familiar expressions such as *face mask*, *lockdown* or *social distancing*. At the same time, new expressions reflecting the crisis situation are entering the language. Professional expressions in English are largely based on a Greek-Latin background. And this was no different in the context of covid-19 pandemic. The British linguist Thorne (2020) sees the pandemic situation as a reversal in the approach to language in the form of filling in the gaps in official narratives in

order to express ideas using expressions that would not have been acceptable in public discourse prior to the covid-19 era, including "nicknames, jargon, slang, abbreviations, puns and recently coined phrases" (Thorne, 2020) or established clichés. Thorne has been collecting and categorizing neological lexis since 2020. So far, he covers orthography, semantics and semiotics, including specific Internet electronic (virtual and hybrid) neographics (hashtags, abbreviations, etc.). Military lexis was applied very often. Thorne (2020) quotes the NATO administration as describing the virus as the *Common Invisible Enemy*. He also notes other terms formed from the motivator *corona*, such as *coronasplaining* (explaining aspects of the coronavirus crisis, especially to those who understand it better than the explainer) or *coronaspiracy* theories (conspiracy theories spreading as a result of the spread of covid-19), and later from the motivator *covid* (*covidiots*, *covid marshals*, *covid waltz*, etc.). According to Štulajterová (2022) some Covid-19 related expressions such as *self-quarantine*, *social distancing*, *social isolation* were not genuinely new as they had been used for many years before. However, their reintroducing revealed that not only does social change bring about new words and terms in the form of neologisms or coinages, but it also reintroduces some pre-existing words that have gained new meaning in the time of the Covid-19 pandemic. Štulajterová (2022) states the following example: the meaning of self-isolation used to describe countries that kept themselves separate, but during the covid-19 pandemic its meaning was narrowed down to the situation when someone had or thought they might have the coronavirus and as a consequence they self-isolated and kept themselves apart from their family. The terms such as *maintaining a safe distance*, *avoiding close contact*, *wearing a mask*, *using sanitizers*, *self-quarantine*, or *avoiding handshake* became abundantly used expressions which shaped and regulated social interaction in everyday life. (ibid.)

The methods we have chosen to carry out research were observation, two-phase data collection, frequency analysis, description, explication and interpretation of results. The main source of observation and data collection was the British newspaper *The Daily Telegraph* and the Oxford Learner's Dictionary online (OED). OED was enormously helpful because it recorded an influx of new lexical units motivated by covid-19 beyond a predetermined quarterly period.

Firstly, our research focused on the term covid-19 itself as it has recorded numerous changes. It has detected the occurrence of denotates referring to covid-19 in the English-language media in the incriminated period as: *SARSCoV-2*, *nCoV*, *2019nCoV*, *Coronavirus/coronavirus*, *Corona/corona*, *CV*, *CV-19*. Even informal coinages emerged, such as *Rona*, *Miss Rona*, or *Flurona* (blend of influenza and coronavirus). In mid-2020 the newly coined blend Covid-19 is established developing various spelling changes, such as *COVID*, *Covid*, *covid*. The semantics of the name covid-19 incorporates the pathogen (CO, coronavirus), the nature of the disease caused (VI = virus), the English term disease, and the year of emergence (2019). The term has been adopted by

other languages in their repertoire. And in them it functions as an Anglicism (cf. Genčiová – Jesenská, 2023). The function of the *covid* expression varies depending on word-class categorial changes. The expression primarily functions as a noun (*Covid, covid, Long Covid, Covid-19*), but by conversion the category changes to an adjective (*Covid cases, Covid health problems, Covid patients*), which corresponds to its position in the syntagm.

Secondly, our research identified the lexical units motivated by corona- and/or covid-19- expressions. Compounds with *coronavirus* as a motivating expression were already observed in 2020 on the portals of *The Daily Telegraph: coronavirus-fuelled panic buying, coronavirus vaccine trials, coronavirus lockdown. Coronavirus* has shown its productivity to collocate by entering new syntactic structures, such as *corona face* (a face covered with mask), *coronavirus outbreak, corona holiday, novel coronavirus, spread of coronavirus, fight the coronavirus, or long covid*. In connection with the formation of new units, it turns out that in English, in the case of covid lexis, compounding dominates, followed by blending and derivation is only in the third place (cf. Genčiová – Jesenská, 2023). In other languages, derivation is a more productive word-formative process, compare, for instance studies on Covid's lexis in French (Ráčková – Schmitt, 2023) or on Slovak prefixation (Ráčková, 2022, Ráčková, 2023).

Thirdly, the research concentrated on WFPs productive in corona- and covid-19 coinages. Their creation was determined by changes in pandemic situation. The children born or conceived during pandemic times will be remembered as *coronials* derived from *coronavirus* and *millennials* (born between early 1980s and mid- or late 1990s). Compounds with *corona-* were quite productive and frequent: *corona boyfriend/girlfriend, corona bud, corona cash/coins/money/bucks* (stylistically marked), *corona-chief, coronadating, corona-fuelled, corona haircut, corona-induced, corona-inspired, corona-podcast, corona-related, coronarelationship, corona-shaped, corona-speak, corona-torn*, and many others. Blending was less productive and more informal compared to compounding (*coronadult, coronageddon, coronalusionial, coronanoia, coronanomics, coronaphobia, coronapocalypse, coronaspiracy, coronopticon* – blend from *corona* and *panopticon*, application for tracing contacts, *cororhara* – *coronavirus harassment, Rona, Miss Rona, Flurona*). The vaccinated against covid were given their *Covid Pass* to prove their prevention had been ensured. Expressions with covid were also based on compounding mostly, e.g. *covid-affected, covid-battered, Covid-19 hotspot, Covid-19 hospital, covid-infected, long Covid, Covid-19 patient, Covid-19 taskforce, Covid-stricken, Covid-19 case* or *Covid-19 crisis* or *covid beard*. *Covidparty* refers to the party organized during pandemic and was viewed as breaking anti-pandemic measures. *Partygate*, the term referring to such an infringement of the rules, was a scandal of B. Johnson's administration. Besides compounds and blends, there were derivatives coined by means of affixation, such as *pre-Covid, post-Covid, pre-pandemic, post-pandemic*. Units coined ad hoc were typical (already

mentioned *partygate*), but they were used mostly in newspaper headlines or electronic space, e.g. blend *covidiot* referring to a person not “believing in covid-19” or *covidivorce* referring to a divorce caused by lockdown situation or during pandemic. *Covidpreneurs* are entrepreneurs thriving due to pandemic conditions. *Covexit* is a noun blended from *covid* and *exit* referring to the act of going out (or making an exit) during lockdown. Particular compounds may be viewed as disputable, especially those coined ad hoc (e.g. *covid beard* or *long covid*) if they function more than noun phrases or collocations than compounds. Abbreviations were investigated as well. *Covid* and *corona* are units coined by means of shortening (blending and clipping). Initialisms and acronyms also played a significant role in coining new words, e.g. *A.C.* (*after covid/corona*), *B.C.* (*before covid/corona*), *CV* (*coronavirus*), *CV-19* (*coronavirus 2019*), *nCoV* (*novel/new coronavirus*).

Fourthly, we have focused on new words and their productivity to motivate and coin new units. For instance, the noun *covideo* (blend of *covid* and *video*) motivated the emergence of a compound noun *covideo party* referring to online parties via video conferencing platforms.

In conclusion, it can be stated that majority of newly coined *corona-* and/or *covid-19-* motivated lexical units were nouns created by means of compounding, blending, derivation, clipping, and initialisms. Smaller group is represented by adjectives. Few verbs were detected. The most productive proved to be compounding and blending, though shortening (esp. initialisms) are quite productive, too. Unlike compounds blends turned out to be more informal due to the space they were coined in (usually in virtual space of social networks) and due to the purpose of their coinage and distribution (ad hoc usage). Particular newly coined expressions tend to motivate other lexical units (cf. above) or they contribute to the synonymic chain at the stylistic axis of neutral (resp. formal) – colloquial – informal, e.g. *corona money* (neutr.) – *corona cash* (neutr.) – *corona coins* (colloquial) – *corona bucks* (informal).

BIBLIOGRAPHY

GENČIOVÁ, A.: *Krízová komunikačná aféra a sociopragmatické determinant mediálne stvárňovaného komunikátu*. Banská Bystrica, Belianum, 2020, 316 pp.

GENČIOVÁ, A. – JESENSKÁ, P.: Jazykový obraz Covid-19 v slovenskom a anglofónnom mediálnom prostredí. In: *Propria a apelativa - aktuální otázky 2*. Liberec, Technická univerzita v Liberci, 2023, pp. 95-106.

JESENSKÁ, P.: Humor v médiách počas súčasnej pandémie. In: *Lingua Viva: odborný časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům a češtině jako cizímu jazyku*. České Budějovice, Jihočeská univerzita, 2022, Vol. 18, No. 34, pp. 37-46.

RÁČKOVÁ, L.: Prefigované ekvivalenty francúzskych verb percepcie v slovenčine. In: *NOVÁ FILOLOGICKÁ REVUE: časopis o súčasnej lingvistiky, literárnej vede, translatológii a kulturológii*. Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela, 2022, Vol. 14, No. 2, pp. 85-96.

RÁČKOVÁ, L.: *Prefixálne slovesá percepcie ako výsledok prekladu*. Banská Bystrica, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2023, 114 pp.

RÁČKOVÁ, L. – SCHMITT, F.: Étude sémantique des verbes préfixés en français dans le discours médiatique sur la crise sanitaire. In: *Studia Romanistica*. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, 2023, Vol. 23, No. 1, 2023, pp. 47-60.

ROIG-MARÍN, A.: English-based coronologisms: A short survey of our Covid-19-related vocabulary. In : *English Today* 37 (4), 2020, Cambridge University Press. pp. 1-3.

ŠTULAJTEROVÁ, A.: *Linguistic Ambiguity in English Humorous Discourse*. Banská Bystrica, Belianum, 2020, 128 pp.

ŠTULAJTEROVÁ, A.: Models and functions of hyperbole in Covid-19 related newspaper headlines. In: *Forum of foreign languages, politology and international relations*. Sládkovičovo, Vysoká škola Danubius, Vol. 13, No. 2/2021, pp. 40-47.

THORNE, T.: #CORONASPEAK – the language of Covid-19 goes viral – 2. 2020. Available: <https://language-and-innovation.com/2020/04/15/coronaspeak-part-2-the-language-of-covid-19-goes-viral/> [4-10-2023].

RESEARCH SOURCES

Daily Telegraph (The). (2020). www.telegraph.co.uk. [online, 10-11-2022].

Daily Telegraph (The). (2021). www.telegraph.co.uk. [online, 10-11-2022].

Daily Telegraph (The). (2022). www.telegraph.co.uk. [online, 10-11-2022].

Sketch Engine. <https://www.sketchengine.eu/> [20-08-2023].

DICTIONARIES

Cambridge English Dictionary.

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/> [20-9-2023].

Online Etymology Dictionary. <https://www.etymonline.com/> [30-9-2023].

Oxford Learner's Dictionary. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> [22-9-2023].

Urban Dictionary. <https://www.urbandictionary.com/> [25-9-2023].

RESUMÉ

Štúdia s názvom *Neologická kovidová lexika z hľadiska slovotvorných postupov v angličtine* skúma nové denotáty vytvorené počas kovidovej pandémie v dôsledku pomenovacích potrieb používateľov jazyka. Skúmala sa produktivita jednotlivých slovotvorných postupov, aby sa zistilo, ako vznikli nové jednotky motivované formantmi *covid* a *corona*. Predpokladalo sa, že najproduktívnejšími slovotvornými postupmi budú skladanie a kríženie. Náš výskum tento predpoklad potvrdil a doplnil deriváciu ako tretí najproduktívnejší postup tvorenia neologizmov. Výskum bol finančne podporený projektom VEGA 1/0748/21 s názvom *Lexikogenetický potenciál mediálneho politického diskurzu o kríze*.

Doc. PaedDr. Petra Jesenská, PhD. pôsobí na KAA FF Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, kde vedie prednášky a semináre anglickej lexikológie, sociolingvistiky a jazykovej krajiny. V súčasnosti spolupracuje na niekoľkých domácich i medzinárodných projektoch týkajúcich sa výskumu

krízovej komunikácie, jazykovej krajiny a zachovania digitálneho dedičstva.

JESENSKÁ, P.: Selected aspects of the political linguistic landscape. In: *Ad Alta*. Hradec Králové, Magnanimitas, 2023, Roč. 13, č. 1, s. 130-134.

JESENSKÁ, P.: Neologisms of foreign origin in English. In: *Theories in practice : proceedings of the First International Conference on English and American Studies*, September 9, 2009, Tomas Bata University in Zlín, Czech Republic. Zlín, Univerzita Tomáše Bati, 2010, s. 107-112.

JESENSKÁ, P.: *Jazyková politika a jazyková situácia v EÚ s ohľadom na angličtinu ako jazyk lingua franca*. Banská Bystrica, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2018, 110 s.

Adresa pracoviska: Katedra anglistiky a amerikanistiky, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, Slovensko

E-mail: petra.jesenska@umb.sk

THE IMPORTANCE OF DEVELOPING CRITICAL READING SKILLS IN PHILOLOGY STUDIES

ALENA ŠTULAJTEROVÁ
UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

THE IMPORTANCE OF DEVELOPING CRITICAL READING SKILLS IN PHILOLOGY STUDIES

Abstract: As a result of information gathered in recent decades, more emphasis is being placed on the quality of reading and the level of evaluation on obtained information. The objective of the study *The importance of developing critical reading skills in philology studies* is to assess and propose alternatives for integrating critical reading in tertiary education and to explore the potential of professional and academic texts for developing the linguistic competence of students of philology and for developing their critical reading competence. Furthermore, we intend to present the result of search conducted within the course on English Stylistics which proves interconnectedness between the linguistic/stylistic competence and the ability to read critically. The study was supported by KEGA project 008UMB-4/2022 titled *University Education as a gateway to thinking: integration of reading, academic and critical skills as a precondition to intellectual capital of universities and internationalisation of education*.

Key words: critical reading, reading comprehension, critical thinking, professional text, academic text, critical reading strategy, linguistics, stylistics

1. Introduction

The contemporary world is extremely dynamic and rapidly changing and requires great flexibility and adaptability in all kinds of social settings. Humans focus on finding and enhancing competencies which will enable them to cope with the rapid changes and the enormous amount of information coming from various sources. Over the past twenty years the amount of reading by amateur as well as professional readers (including translators, interpreters, book reviewers, educators and students) has changed dramatically (Javorčíková and Badinská, 2012). “*Intensification of reading and the abundance of texts requires a new complex of sub-skills for effective reading comprehension and, more importantly, critical thinking, which contributes to an individual’s wellbeing*” (ibid, p. 655).

University students studying modern philology come across a lot of professional and academic texts written in foreign languages, particularly in English. Within practical language classes, e.g. receptive skills, special language seminar, etc., philology students – future translators, interpreters and teachers of English – improve their reading comprehension skills by reading popular-

scientific and literary texts selected by educators as authentic materials. Here the text is not the goal but the means of the English language improvement.

Within academic courses in English and American studies, literature, history, linguistics (namely stylistics and sociolinguistics)¹, ELT methodology and translatology, professional and academic texts are medium of instruction and sources of acquiring and enriching knowledge in a given field of study. When reading such texts, students focus their mental resources on understanding them properly. However, attention to the message can often be interrupted by the need to attend to an individual unit of thought, or to pay attention to an unknown word or a phrase. According to Smith (2003), such interruptions are to be expected because of the newness of the material and (particularly in the first year of their studies) limitations in the foreign language. Nevertheless, it remains true that syntactic and lexical difficulty of some professional and academic texts may leave students overwhelmed by the volume of unknown vocabulary or the complexity of grammar structures. Besides compulsory and recommended literature, educators come to seminars with texts of their choice. Here, text selection is a key factor for the successful integration of authentic professional and academic texts into philology studies.

However, university textbooks, manuscripts and encyclopaedias are not the only source of information for university students. Another source is the Internet which does not always provide valuable and trustworthy material. Therefore, quality critical reading skills and a developed level of reflection on obtained data are required. So, developing critical reading skills specifically aimed at Internet sources are essential for university students, who should be aware of how to plan and conduct an effective search.

Competencies that contribute to the successful lives of individuals and a well-functioning society are generally known under the term "key competencies" (Turek, 2003). Among them, two key competencies seem to be central - reading literacy and critical thinking. Javorčíková and Badinská (2021) claim that it is necessary to intensify the preparation of undergraduates in critical thinking in order to comply with the needs of a changing society and a reading load. According to their research "*university undergraduates in Slovakia do not possess sufficient command of critical reading skills for academic reading and they claim that international students outscored Slovak students in selected areas*" (ibid., p. 655). But success in university reading is ultimately measured by a student's success in the academic courses required for graduation. University textbooks written in English often contain many unfamiliar words and complex concepts that are not automatically processed. As nowadays a lot of Slovak universities and colleges provide study programmes in foreign languages, supporting foreign language teaching and learning has become specific as the language is both the objective of special language courses, as well as the medium of instruction by which this objective is being accomplished.

¹ See Jesenská, P.: *Essentials of Sociolinguistics*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2010.

2. Critical reading vs. critical thinking

Critical reading is often confused with critical thinking. These two phenomena are distinct, but at the same time closely interconnected. According to Heick (2022) **critical reading** is based on the critical examination and interpretation of a text and the exploration of its implicit and explicit themes and ideas. It is a close, focused reading of the text in order to fully understand its content and message, taking into account audience, purpose, tone, and text structure. In connection with philology studies, when reading critically (in order to fully understand professional and academic texts) it is important to ask students questions about author's intention and attitudes, as well as about the structure of the text, and the meaning of those words and phrases which have not been used in their primary meaning, but in a transferred meaning (metaphor, hyperbole, litotes). Critical reading also takes into account the context in which the text was written and how it might be interpreted by different audiences. Heick (2022) recommends several useful critical reading strategies:²

- inferring: reading between the lines' is the act of identifying and examining implicit messages and biases;
- journaling: while or after reading to reflect both on the text and the process of its evaluating;
- marking the text and re-reading;
- monitoring understanding: stop, paraphrase, and ask questions;
- viewing the text from a specific perspective other than your own—often the opposite of your beliefs, opinion, or perspective.

Above all these strategies he points out the one called “critical lenses”. This strategy involves reading a text while ‘seeing’ it through a specific concept or category, including social, economic, historical, gender, race, sexuality, and other “concepts” or realities. All these approaches “*can help uncover bias, create new meaning previously inaccessible to the reader and, perhaps most importantly, help the reader understand the subjectivity of reading and how much of an impact our own biases have on our understanding of both texts we read and the world around us*” (ibid., p. 3).

Critical thinking is “*the art of making clear, reasoned judgements based on interpreting, understanding, applying and synthesising evidence gathered from observation, reading and experimentation.*” (Burns and Sinfield, 2016, p. 94) In other words, critical thinking involves objective and unbiased judgment, reasoning, seeing both sides of an issue, being open to new ideas and evidence, requiring claims and opinions to be supported by sound evidence, drawing valid conclusions, and problem solving. Sternberg et al. (2007, p. 11) consider it to be a purposeful higher-order thinking, which includes higher-order thinking skills, such as evaluation, analysis, and synthesis. In their view, “*conscious reflection on the process of thinking and the evaluation of one’s own thinking process*” is

² critical strategy = anything the readers do that helps them critically evaluate a text

the basic component of critical thinking. After considering all of these aspects in the context of our article we can conclude that from our point of view, the term critical thinking denotes an active, careful, objective and purposeful evaluation of one's own and others' thinking by the use of higher-order thinking skills such as reasoning, analysis, synthesis, and interpretation, for the purpose of deciding what to believe or do. As far as the specificity of philology studies in tertiary education is concerned, Biloveský (2023) considers critical thinking fundamental for the development of higher cognitive functions and points out the necessity of an increased attention to critical thinking and communication in the educational process, especially for students of translation and interpreting, because communication and critical thinking will be an important part of their profession.

To conclude, critical reading and critical thinking have a lot in common and yet, they are clearly distinct. What is important, though, is the fact that in their clear distinction they do not exclude each other as being contradictory, but rather complement each other in highlighting different aspects of reader's ability to read thoroughly and think critically.

3. Professional and academic text as the means of developing critical reading

Before dealing with a critical reading of professional and academic texts in philology studies, let us explore the potential of written texts to critical thinking development. Brown (2014) analyses the essence of written texts and lists several key characteristics of written language. Each characteristic contributes to the critical way of thinking:

1. written language is permanent, giving readers the chance to go back and read again a word, phrase, sentence or text if necessary;
2. readers can read at their own pace;
3. longer clauses and more subordination, which forces readers to make use of their cognitive perception as they need to extract meaning from the written code;
4. a greater variety of lexical items, which requires readers to predict the meaning of the unknown from the context and to make connections between previous knowledge and new information.

From the stylistic point of view, professional and academic texts are usually carefully edited texts conveying organized information. Text-producers usually set out all the information explicitly or leave the reader to fill in details from the context (Miller, 2006). Since every student is influenced by different psychological, cognitive, and social factors, text interpretations often differ.³ Exploring particular layers of meaning then provides students with opportunities

³ In BETÁKOVÁ, L.: *Discourse and Interaction in English Language Teaching*. Praha, Univerzita Karlova, 2010.

to form their own personal response, and engage in discussion, negotiation, and critical thinking.

In the course of English Stylistics and discourse analysis, by analysing linguistic choices, syntactic structures, expressive means, stylistic devices, rhetorical organization, tone, and other features of the text such as cohesion and coherence, students are motivated to think not only about the text's meaning but also about how the meaning is accomplished. This helps students develop a critical awareness of the role of language and linguistic devices, which are not always neutral even in professional and academic texts⁴ and which affect our understanding of the text in its relation to the issues of objective reality. Furthermore, identifying meanings from the text requires students to use various cognitive skills such as analysis, synthesis, evaluation, reasoning, argumentation, and problem-solving, which are the essence of critical thinking. These skills are developed as students reflect on their previous experiences to construct possible meanings of the text, explore its hidden difficulties or implied meanings, reconstruct thoughts from images, symbols, and details, examine ideas from multiple points of view, separate facts from opinions and apply what they have learned to other aspects of their personal lives. (Brown, 2014)

Within the course on English Stylistics, we were interested in impact of knowledge of stylistics and discourse analysis on critical reading. At the beginning of the semester, we had 48 students analyse and interpret two professional texts; Text 1 (T1) concerned the use of artificial intelligence in foreign language teaching, and Text 2 (T2) dealt with issues of computer-assisted translation and the use of CAT tools. Although the texts were professional, both of them contained several stylistic devices at the phonetic-phonological, lexical and syntactic levels, which the students had not been aware of at the beginning of the course. For both texts, we formulated questions that, among other things, also tested students' critical reading skills.

Q1: Can you identify facts and opinions in the text?

Q2: What is the significance of the text from the point of view of its language?

Q3: What is the significance of the text from the point of view of its message?

Q4: What is explicitly stated and what is implied?

Q5: Are there expressions which are not used in their primary meaning?

Q6: What are the claims made by this text?

By answering these questions, students could guide their own comprehension of the text and express how arguments included in the texts were formulated. As expected, the weakest results had been achieved in Q2 and Q5, which related to linguistic and stylistic issues. The percentage of successfully answered questions at the beginning of the course is stated in the table below:

⁴ In Chorvát, J.: "Preklad metaforických termínov v ekonomických textoch". *Preklad a tlmočenie*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Banská Bystrica, Filologická fakulta UMB, 2000, s. 239-247.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
T1	88,7%	64,5%	82%	79%	66%	80,5%
T2	90,6%	68%	81,6%	78%	69,5%	88%

Table 1 The total number of correct answers in % at the beginning of the course

The same texts had been analysed and interpreted at the end of the course of English stylistics. Students had already been aware of notions of cohesion and coherence, they were able to identify essential cohesive devices such as reference, ellipsis, substitution, lexical cohesion and cohesive markers. From the point of view of the stylistic significance, students learned how to identify essential expressive means and stylistic devices at the phonological, lexical and syntactical levels, and how to analyse these devices once upon a view of their function in the texts. As stated in the table below, the search revealed that stylistic knowledge contributed to better comprehension of texts and their messages from the point of view of critical thinking.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Comparison with benchmark
T1	98%	92,2%	89%	88%	96%	90,5%	+ 15,5
T2	97%	94%	92,7%	93,8%	89,3%	99%	+ 15

Table 1 The total number of correct answers in % after the course

The most significant improvement was reported in Q2 and Q5, which concerned stylistic devices and linguistic choices. The survey showed that linguistic competence in general and stylistic competence in particular can also be helpful in understanding a professional text and subsequent critical reading skills. Furthermore, we are of an opinion that developing and supporting critical reading skills in an academic environment can be promoted by creative thinking through an argumentative essay, as critical skills are closely connected with creative skills. Gavande (2017) explains that critical and creative thinking are alike in a way that both require the use of higher-order thinking skills. No doubt there are many ways to provide students with opportunities to generate imaginative ideas, unique perspectives, and innovative approaches. Therefore, we suggest that after reading, analysing and critically interpreting selected professional or academic text students should write an argumentative essay within courses such as English Stylistics, Discourse Analysis, Academic Writing or Productive Skills, on the prompt given by their educator.

Added to that, we do not mean to underestimate the importance of developing linguistic proficiency in philology students. By reading professional or academic texts within academic courses, philology students also develop skills such as note taking, paraphrasing, quoting; summarising; formulating opinions and interrogating. As stated by Biloveský (2023), all the above skills are perceived as an intellectual-cognitive activity that arises and is formed on the

basis of transversal skills. This can help students form rational, strong arguments of their own while also providing practice analysing and evaluating the merit of arguments put forth by others.

4. Conclusion

To sum up, developing critical reading and critical thinking skills are important for undergraduate students as they help them navigate their way through an information-rich world. During their philology studies, students engage with a wide variety of sources of information and evidence, so they need to develop the skills to make judgements about this evidence to form and present their views clearly. They should learn how to assess evidence from a variety of sources and make reasoned conclusions. Implementing critical reading strategies in tertiary education is important because students learn how to read and think critically, how to analyse and interpret a text, how to assess its components and how to evaluate its strengths and weaknesses.

Critical reading is the process of reading texts to understand and evaluate the arguments and evidence presented. An important part of this is asking questions about the text, looking for interconnectedness with other texts and thinking critically about the arguments presented by the author of the text. The development of critical reading in the university environment is linked to the reading of challenging professional and scientific texts, and its improvement is essential for the successful completion of university studies as well as in everyday reality, as it allows students to assess information critically and make relevant decisions.

This article is the outcome of the project KEGA 008UMB-4/2022 (Cultural and Educational Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic) entitled University Education as a gateway to thinking: integration of reading, academic and critical skills as a precondition to intellectual capital of universities and internationalisation of education.

BIBLIOGRAPHY

BETÁKOVÁ, L.: *Discourse and Interaction in English Language Teaching*. Praha, Univerzita Karlova, 2010. 315 s.

BILOVESKÝ V. : *The Model of the Development of Critical thinking as one of the transversal skills (in the background of translator training)*. (in print)

BROWN H. D.: *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood, Cliffs, Prentice Hall, 2014, pp. 416.

BURNS, T. – SINFIELD, S.: *Essential Study Skills: The Complete Guide to Success at University*. London, SAGE, 2016, pp. 94.

GAVANDE, E.: *Classification of Critical Thinking Skills*. [online]. 2017. [Accessed 22 July 2023]. Available at: <https://www.studocu.com/en-us/document/university-of-california-santa-cruz/introduction-to-university-discourse-international-and-global-issues/lecture-notes/classification-of-critical-thinking-skills/3238173/view>

JAVORČÍKOVÁ, J. – BADĪNSKÁ, M. 2021. Reading and critical thinking skills of undergraduate students: a quantitative analysis. *Journal of teaching English for specific and academic purposes*. – Niš, University of Niš, 2021, Vol. 9, No. 4, pp. 655-666.

JESENSKÁ, P.: *Essentials of Sociolinguistics*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2010, pp. 120.

SMITH, D. B.: *Bridging the Gap*. Colleague Reading. London, Longman, 2003, pp. 566.

STERNBERG, R. J. – ROEDIGER III. H. L. – HALPERN, D. F. *Critical Thinking in Psychology*. Cambridge, Cambridge University Press, 2007, pp. 340.

TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. Banská Bystrica, Metodicko-pedagogické centrum, 2003, pp. 56.

RESUMÉ

Štúdia s názvom *Význam rozvíjania kritického čítania vo filologických štúdiách* analyzuje a interpretuje alternatívy integrácie kritického čítania do vysokoškolského vzdelávania zameraného na prípravu budúcich tlmočníkov, prekladateľov a učiteľov anglického jazyka a skúma potenciál odborných a akademických textov pre rozvoj ich kritického myslenia. Štúdia sprostredkúva výsledky výskumu uskutočneného v rámci kurzu anglickej štylistiky, ktorý dokazuje prepojenosť jazykovej/štylistickej kompetencie študentov so zručnosťou kritického čítania. Predpokladalo sa, že ovládanie štylisticky príznakových prostriedkov textu a základných prvkov kohézie prispieva k dôkladnejšiemu porozumeniu textu a jeho kritickému zhodnoteniu. Náš výskum tento predpoklad potvrdil. Výskum bol podporený projektom KEGA 008UMB-4/2022 *Univerzitné vzdelávanie ako brána k mysleniu: integrácia čítania, akademických a kritických zručností ako predpoklad intelektuálneho kapitálu univerzít a internacionalizácie vzdelávania*.

PaedDr. Alena Štulajterová, PhD. pôsobí na Katedre anglistiky a amerikanistiky Filozofickej Fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, kde vedie prednášky a semináre anglickej štylistiky a analýzy diskurzu. V súčasnosti spolupracuje na niekoľkých domácich i medzinárodných projektoch týkajúcich sa výskumu globálnych zručností a kritického čítania a zachovania digitálneho dedičstva. K trom najdôležitejším publikačným výstupom Aleny Štulajterovej patria:

ŠTULAJTEROVÁ, A.: *Štylistická príznakovosť pomlčkových signálov v angličtine*. Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela, 2004, 89 s.

ŠTULAJTEROVÁ, A.: *Linguistic Ambiguity in English Humorous Discourse*. Banská Bystrica, Belianum, 2020, 128 s.

ŠTULAJTEROVÁ, A.: *English Stylistics*. Banská Bystrica, Belianum, 2023. 160 s.

ESP FOR PHILOSOPHY STUDENTS – ENHANCING WRITING AND CRITICAL THINKING SKILLS

DENISA ŠULOVSKÁ
UNIVERZITA KOMENSKÉHO, FILOZOFICKÁ FAKULTA

Abstract:

Teaching English for Specific Purposes (ESP) to philosophy students involves addressing certain peculiarities stemming from the discipline itself. The study of philosophy as a discipline requires a thorough understanding of complex, original texts. The few existing specialized ESP textbooks for philosophy students may fail to meet specific course requirements, leaving the teacher in a situation where they have to design the teaching materials themselves. As the emphasis in philosophy courses primarily rests on reading comprehension, critical analysis, and interpretation of original philosophical texts, this should also be reflected in most ESP courses for students of philosophy. Due to this, the importance of teaching academic writing to philosophy students is sometimes overlooked. This paper discusses strategies for enhancing philosophy students' writing skills, including active thinking as a precursor to writing. It gives examples of two classroom activities used not only promote writing skills but also foster critical thinking, creativity, communication, and collaborative skills. Feedback from philosophy students indicates a positive perception of these activities, which contribute to their overall English language proficiency and successful communication within the field of philosophy.

Keywords: ESP, philosophy, academic writing, lesson design

1. Introduction

English for Specific Purposes courses for students of philosophy have certain peculiarities that stem from the discipline itself. Philosophy, due to its nature, requires the ESP course to use “highly demanding texts in terms of their language complexity” and poses high intellectual requirements on the students that “have to be met to understand them” (Blagojevic, 2013, p. 114).

Specialised textbooks of ESP for philosophy students are scarce (I am aware of only two, Beve, N.V. Beljaeva, E.F., 2008, and Blagojevic, 2008) and may not completely suit for various reasons such as the level, topic content, focus or personal preference.

With the absence of suitable textbooks, it is therefore likely the teacher will need to spend a significant portion of their time studying the discipline itself and designing suitable teaching materials. This is especially true if all four traditional skills – reading, listening, writing and speaking – need to be covered in the course. In terms of text selection and how long they will last in today's fast changing world, the task is somewhat easier, as, unlike in many other disciplines, most philosophy texts are considered timeless.

According to Blagojevic (2013, p. 119) the primary aim of ESP for students of Philosophy should be “to master the basics of philosophical discourse in English in order to be able to improve the knowledge of that discourse.” From the four skills mentioned above, the biggest focus will undoubtedly be on reading comprehension. This is because for philosophy students, reading remains the primary source for obtaining information (Danilina and Shabulina, 2019). It is crucial that these texts are “not adapted as to be used in language teaching, since this is not the intention of their creators” (Blagojevic (2013, p. 119).

Reading comprehension of original philosophical texts and working with vocabulary is therefore an integral part of the ESP course. To facilitate reading comprehension of what are often quite sophisticated texts, the use of scaffolding materials and materials to promote autonomous learning is strongly recommended (Mardijono, 2012). This will benefit both the teacher, who is typically a specialist in language teaching, not philosophy itself, as well as the students. After all, philosophy is an academic discipline that is “hard to understand when its content is presented in students’ mother tongue, let alone in a foreign language” (Blagojevic, 2013, p. 121).

Along with reading comprehension a strong focus must be on developing and enhancing skills such as summarising, analysing and interpreting original philosophical texts, as these “reflect activities commonly done in teaching of philosophy” as an academic discipline (Blagojevic 2013, 122). The practise of these skills can be extended to the use of original philosophy lectures available on YouTube and combined with the practice of listening comprehension (for example, Danilina, S., Shabulina V. (2018 and 2018) describe their use of TED Talks videos and videos of original philosophy lectures).

Kozdęba-Murray (2017, p. 11) is also concerned with the speaking skills of philosophy students, including how to structure arguments in a concise and logical way. It is only through dialogue that the student becomes “an active inquirer, rather than a passive recipient of knowledge,” which enhances the learning process. Indeed, in philosophy itself, dialogue, discussion and debate are amongst the key learning techniques, not least in case of philosophical dilemmas. This makes them “close to the ancient method of dialectics as practiced by philosophers such as Socrates, or Plato” (Kozdęba-Murray 2017, p. 11).

With the heavy emphasis of reading comprehension, the need of philosophy students to write academic texts in English is sometimes overlooked. While the existing textbooks, such as the one by Beve N.V. and Beljaeva, E.F., (2008) do contain a list of topics for discussion and essay writing, no attention is paid to academic writing as such. If some practice of academic writing is a course requirement, it will be up to the ESP teacher to design suitable activities.

2. The peculiarities of academic writing within the ESP course for students of philosophy

Most English for Specific Purposes (ESP) courses include writing academic texts that are relevant to the students' field of study. These will vary depending on the students' needs and goals within the discipline. The most common ones are perhaps research papers and reports, abstracts, case studies and academic essays. While the ability to write these texts in English, along with their mother tongue, is certainly useful, not many students enjoy the process of learning to write them. In addition to this, students' prior writing experience very often does not prepare them for the expectations that their university department may place on them (Hyland, 2013).

Teaching academic writing to students of philosophy in ESP classes is quite different from teaching academic writing in other disciplines. The single one text that students of philosophy need to learn to write is the philosophy paper (and perhaps the abstract). Indeed, the philosophy paper is the type of assignment that accompanies students of philosophy throughout their university studies in all their courses and that they are familiar with from academic philosophy journals. Though writing will probably be one of the lesser goals in the course itself, the ESP course for philosophers has the potential to enhance more than just the students' essay writing skills.

The philosophy paper is a type of essay, in which the writer tries to prove their thesis using the method of rational persuasion. The argumentation needs to be logical and coherent (admittedly, this is particularly true for both written and spoken communication in the field philosophy). What is worth noting is that compared to many other types of academic writing, the philosophy paper does not rely heavily on quoting other authors (Horban, 1993). Indeed, Rippon (2008) recommends avoiding quotations altogether. As most guides to writing for students of philosophy state, quotations are used only in order to support a particular interpretation of a text or when there is need for a precise definition of a word, given by the philosopher discussed in the essay (Horban, 1993). This means that a student of philosophy needs to be able to paraphrase and summarise ideas the way the original author meant them and avoid giving them even a slightly different interpretation. Words need to be defined and thoroughly used in their precise meaning. Also note that "I" – first person singular – is widely used by the writer.

The typical structure and content of a philosophy paper is as follows:

1. Introduction	writer states the precise thesis
2. Definitions	writer precisely defines the terms appearing in the paper
3. Argument summary	writer explains how he will argue in favour of the thesis

4. Defence of the argument	the main focus of the paper – writer outlines a comprehensive explanation of arguments supporting the thesis
5. Objections	writer refutes anticipated objections
6. Conclusion	writer explains what he established

Chart 1 The philosophy essay – structure and content

Students of philosophy will typically be aware of all this, so the writing in the ESP course can be used to reinforce what they have learned about writing in their discipline, as well as help hone other skills, such as summarising. In addition to this, interactive activities, for example aimed at generating ideas in support of an argument (or against it) may enhance the students' verbal communication and other soft skills, which are much sought after in the job market.

Admittedly, any type of academic writing is usually a lonely process. To enhance the effectiveness of teaching writing within the ESP course, I have implemented a variety of activities aimed at promoting active learning, fostering student engagement, encouraging participation and facilitating interaction, which significantly contribute to the overall learning process. Suitably selected activities will not only promote deeper understanding of the topics and issues discussed and enhance critical and creative thinking, they will also develop skills such as collaboration, conflict management, empathy, verbal communication, etc.

3. Examples of activities

Academic writing is usually seen as a type of activity in which only an individual can engage – not as a class or a group activity, for which debates, thought experiments, philosophical simulations and case studies are perhaps more suited within the ESP course for philosophers.

But any writing process is typically preceded by a rarely visible activity – active thinking. Active thinking lays the foundation for a successful writing process. It often involves brainstorming ideas, organizing thoughts, employing logical thinking and conceptualizing the structure of the composition before the writer begins to write.

The requirement for logic and coherence is immediately visible in the way philosophy students approach most activities in the classroom, including the writing process. Unfortunately, this also means that as they can support their point of view with very logical and coherent arguments, they are often unwilling to give proper consideration to opposing points of view. This can sometimes hinder productive discussions and the anticipation of objections to an argument – an important part of a philosophy paper. Encouraging philosophy students to engage in a constructive dialogue and consider arguments of those who hold

differing opinions can lead to a more comprehensive understanding of the complex issues examined. In essence, it can make them more effective critical thinkers.

In this section, I will describe two activities I use to help philosophy student organise their thoughts, think critically, consider opposing arguments and anticipate objections to their thesis. Although these were designed specifically for philosophy students, they can be adapted and used in ESP courses aimed at students of other disciplines.

3.1 Summarise, support, challenge

This activity was inspired by Jacquart (n.d.). The end product is an extended piece of writing, albeit not a finished one, which recreates some of the parts of a philosophy paper.

Normally, students do the process of thinking about a topic or an issue individually in the privacy of their own heads. This activity recreates some of the steps an individual takes when they ponder an argument given by a particular philosophical text and their position towards it and when they prepare a draft of their philosophy essay. To promote active learning, it enables the practise of more than writing alone, fostering skills such as critical thinking, creativity, verbal communication, time management, teamwork, flexibility, conflict management, etc.

1. The activity begins with a reading comprehension task. Students read a philosophical text, where a philosopher explains his position on an issue. Often controversial topics that students are already familiar with will work best. At this stage, we go through the usual reading comprehension tasks, vocabulary work etc., typically done in ESP classes.
2. Subsequently, students are divided into three groups of equal sizes. Each group is assigned a different task.
- 3.

GROUP 1	SUMMARISE	<i>summarise</i> the author's position based on the text
GROUP 2	SUPPORT	<i>support</i> the author's position with suitable arguments
GROUP 3	CHALLENGE	<i>challenge</i> the position of the author with suitable objections and refutations

Chart 2 Summarise, support, challenge

Group 1 recreates what is typically done in all philosophy courses – students summarize the argument(s) of a philosopher (or philosophers) before presenting their own views or critiques of the philosopher's position. Groups 2 and 3 especially need to provide a strong account for their respective positions, employing logic, critical thinking and creativity and use suitable arguments,

objections or refutations (even if they go against their own judgement and persuasion).

4. In the final stage, students form groups of three with one student from each of the previous three groups. Together they prepare three of the sections of a philosophy essay – the summary, arguments in favour and against it, essentially ending with a draft of a philosophy paper. Throughout this stage they have to carefully select which arguments and objections will be used in the paper (a philosophy paper mustn't be overloaded with these) and avoid logical fallacies, which often appear persuasive but are flawed.

The actual essay writing – if required – is done individually by each student outside the lesson as a philosophy essay does require the unique input of each individual.

3.2 Quescussion

The name of this activity is a blend of the words discussion and question (heavily adapted but also inspired by Jacquart (n.d.)). Just as the activity above, it works best for controversial topics such as abortion, organ donation, use of torture, euthanasia, etc. and other ethical dilemmas. Compared to the activity mentioned above, it does not begin with a reading text.

Quescussion starts by asking a central question related to the topic. For example, if the topic discussed is EUTHANASIA, it may begin by asking the following question:

Does an individual have the fundamental right to choose when and how they die?

The question is written on the board and students can only answer in the form of more questions (they cannot answer). Each question is written on the board (see Chart 3 below).

<p>Does an individual have the fundamental right to choose when and how they die?</p> <p>Should life be preserved at all costs?</p> <p>How do we define and measure the quality of life?</p> <p>Is it ethical to prolong a life if that life is filled with unbearable suffering?</p> <p>How can we be sure that the person making the request is not forced?</p> <p>Does religion shape our views on euthanasia?</p> <p>Should healthcare workers have the right to refuse to participate in euthanasia?</p> <p>How should legal systems approach euthanasia?</p>

Chart 3 Student generated questions in Quescussion

This way, a number of questions relating to the issue will be generated. Ethical questions tend to evoke strong reactions from those convinced of their truth. As students are only allowed to respond with questions, not answers, Quescussion prevents confrontation in the classroom. Students feel free to ask questions

without directly voicing their opinions. After a determined number of questions is generated, students are divided into pairs, debate the issue and prepare a full draft of a philosophy paper, thus honing not only their writing but also verbal communication skills. Let us reiterate that in the case of philosophy, forming argumentation and drawing conclusions occur mainly through a debate. As Kozdeba-Murray (2017, p. 11) emphasises, arguments and conclusions “cannot stem merely from the student’s private opinion, but have to be primarily grounded in logic.” Working in pairs and debating helps students spot logical fallacies in their argumentation and thus develops their critical thinking skills, which are “indispensable for the students of philosophy” (Kozdeba-Murray, 2017, p. 14). After all, in the philosophy paper the writer needs to convince the reader to accept or reject a thesis, using the method of rational persuasion.

The actual essay writing is done individually at home, but one of the advantages of the class and pair work done in the classroom is that it greatly encourages students to consider arguments they would otherwise dismiss as irrelevant. Additionally, it enhances skills such as collaboration, verbal communication, critical and creative thinking, ability to handle disagreement, teamwork, empathy, etc.

4. Student perception of academic writing activities

The role of the ESP for students of philosophy course is not to teach them to write a philosophy paper (which is job for the Department of Philosophy) but to enhance their overall English language skills, contributing to successful communication within their field. As already mentioned above, writing is perhaps the least needed skill within the ESP course for philosophers. Nevertheless, suitable activities can make it a valuable addition to the course.

To assess student perception of the approach to the academic writing element within their ESP course, a small-scale survey was conducted on a sample for 18 students of philosophy. As seen in the chart below, the overall response is positive. Students generally appreciate these activities not for writing itself but for practising various skills involved in the process (See Chart 4). Some of these skills are those that philosophy students may go on to utilise when writing a philosophy paper for their other courses, other may enhance their cognitive, interpersonal skills and workplace skills in general.

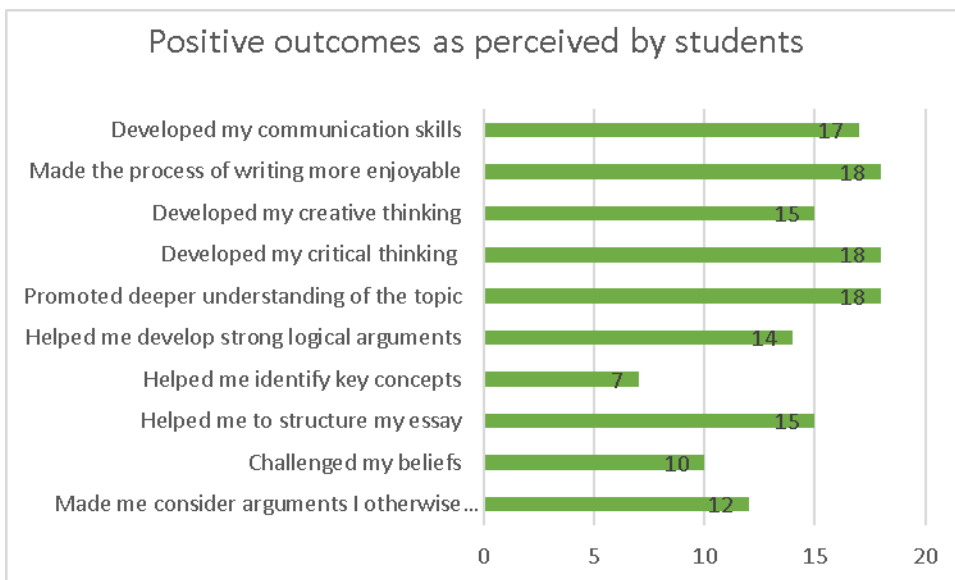


Chart 4 Student feedback

Conclusion

In this article I discussed some of the peculiarities of an English for Specific Purposes course for philosophers. The nature of the discipline itself determines the primary focus of the course – reading comprehension of often very sophisticated texts. Designing teaching or supplementary materials and activities in a situation when specialised ESP textbooks for students of philosophy are scarce, is not an easy task. While academic writing may be one of the lesser skills for this particular ESP course, I have found that suitably employed activities will also enhance critical thinking, creativity, communication, and collaborative skills, etc., thus contributing to the students' understanding of philosophical discourse.

BIBLIOGRAPHY

- BLAGOJEVIC, S., *English for Philosophy Students. A Course Reader*. Filozofski fakultet. Nis. 2008
- BLAGOJEVIC S., “Original texts as Authentic ESP Teaching Material – the Case of Philosophy”. *ESP Today Vol 1*, 2013, pp. 113-126.
- DANILINA, S., & SHABUNINA, V. EAP Reading for Philosophy Students: Special Edition. *European Journal of Humanities and Social Sciences*, (1), 2019, pp. 67-70.
- DANILINA, S., & SHABUNINA, V. “Ted talk in the ESP classroom of philosophy students”. *Advanced Education*. 2018, pp. 47-54.
- DANILINA, S. Y., & SHABUNINA, V. V. “YouTube Videos in ESP Instruction of Philosophy Students”. *Web of Scholar*, 3(3), 2018, pp. 20-23.

- HYLAND K. (2013). ESP and writing. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *Handbook of English for Specific Purposes*. Oxford: Blackwell, 2013, pp. 95-114.
- HORBAN, P. *Writing a philosophy paper*. Department of Philosophy, Simon Fraser University. 1993. Retrieved from <http://www.sfu.ca/philosophy/resources/writing.html>. Accessed January 13, 2022.
- JACQUART, M. *Philosophy Active Learning Activities*. Retrieved from <http://melissajacquart.com/teaching/resources-for-instructors/philosophy-active-learning-activities/>. N. d. Accessed June 28, 2021.
- KOZDĘBA-MURRAY, H. "Discussing Constructivism on the basis of teaching ESP to students of philosophy". *Zeszyty Glottodydaktyczne*, (7), 2017, 11-20.
- MARDIJONO, J. J. *Designing ESP Reading Materials for Philosophy*. In: 1st International Conference on Language Teaching Materials, Pontianak – Indonesia, 16-12-2012 - 18-12-2012.
- RIPPON, S. *A Brief Guide to Writing the Philosophy Paper*. Harvard College Writing Centre. 2008. Retrieved from https://philosophy.fas.harvard.edu/files/phildept/files/brief_guide_to_writing_philosophy_paper.pdf. Accessed January 2, 2022.

RESUMÉ

Výučba odbornej angličtiny pre študentov filozofie má určité špecifická vyplývajúce z vedného odboru samotného. Štúdium filozofie si vyžaduje dôkladné pochopenie zložitých textov v pôvodnom jazyku. Pre študentov filozofie existuje iba niekoľko špecializovaných učebníc odborného anglického jazyka a tieto nemusia spĺňať špecifické požiadavky pre daný kurz. V takejto situácii si pedagóg musí učebné materiály pripraviť sám. Keďže v kurzoch filozofie sa dôraz kladie predovšetkým na čítanie s porozumením, kritickú analýzu a interpretáciu pôvodných filozofických textov, tieto činnosti tvoria základ aj vo väčšine kurzov odbornej angličtiny pre študentov filozofie. Náviku akademického písania sa z tohto dôvodu niekedy neprikladá význam. V tomto článku sa venujeme stratégiám na nácvik písania u študentov filozofie, vrátane aktívneho myslenia a uvádzame príklady dvoch aktivít, ktoré rozvíjajú nielen písanie, ale aj mnohé mäkké zručnosti, ako napríklad kritické myslenie, kreativitu, verbálnu komunikáciu a schopnosť spolupracovať.

Mgr. Denisa Šulovská, PhD.

Odborná asistentka v sekcii Odbornej jazykovej prípravy na Katedre anglistiky a amerikanistiky FiF UK v Bratislave, úspešná vedúca riešiteľka projektu KEGA 023UK-4/2014 Ministerstva školstva SR. Zamiera sa predovšetkým na výskum efektivity vyučovania odbornej angličtiny a tvorbu

špecifických cudzojazyčných kurzov v terciárnej sfére. Je autorkou 2 vysokoškolských učebníc (English for Students of Political Science 1, English for Students of Political Science 2) a autorkou, resp. spoluautorkou niekoľkých skrípt.

Katedra anglistiky a amerikanistiky FiF UK, Gondova 2, 814 99 Bratislava, Slovensko

Email: denisa.sulovska@uniba.sk

VARIABILITA A TEMATICKÉ ROZDÍLY VE ZNALOSTECH REÁLIÍ NĚMECKY MLUVÍCÍCH ZEMÍ: PŘÍPADOVÁ STUDIE

PETRA BESEDOVÁ
UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Variability and Thematic Differences in Knowledge of German-Speaking Countries: A Case Study

Abstract: The study focuses on the assessing knowledge of the landscapes of German-speaking countries, specifically Austria, among German language students at the Faculty of Education of the University of Hradec Králové (PdF UHK). The aim was to analyze student success in landscapes-based tests and identify thematic differences in their knowledge. The results reveal variability in test success, with particular emphasis on low performance in question related to Austrian history. The analysis also suggests that the form of the test does not have a significant impact on student success. The study emphasizes the importance of integrating landscapes into foreign language teaching. Effective acquisition of landscapes not only supports cultural competence, but also allows for deeper linguistic understanding. This new insight has practical implications for teaching methods and curriculum planning, which is essential for foreign language teaching students.

Key words: landscapes, German language, cultural competence, success testing

Variabilita a tematické rozdíly ve znalostech reálií německy mluvících zemí: Případová studie

Abstrakt: Studie se zaměřuje na hodnocení znalostí reálií německy mluvících zemí, resp. Rakouska mezi studenty německého jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové (PdF UHK). Cílem bylo analyzovat úspěšnost studentů v testech z reálií a identifikovat tematické rozdíly v jejich znalostech. Výsledky odhalují variabilitu v úspěšnosti testů, se zvláštním důrazem na nízkou úspěšnost v otázkách týkajících se rakouské historie. Analýza také naznačuje, že forma testu nemá signifikantní vliv na úspěšnost studentů. Studie zdůrazňuje důležitost začlenění reálií do výuky cizích jazyků. Efektivní osvojení reálií nejen podporuje kulturní kompetence, ale také umožňuje hlubší lingvistické porozumění. Tento nový pohled má praktické implikace pro výukové metody a kurikulární plánování, což je nezbytné pro studenty učitelství cizích jazyků.

Klíčová slova: reálie, německý jazyk, kulturní kompetence, testování úspěšnosti

Úvod

V posledních desetiletích se stále více zvyšuje potřeba efektivního a praktického přístupu ke vzdělání žáků ve výuce cizích jazyků. Jazyková výuka se neustále vyvíjí a mění, aby lépe splňovala potřeby společnosti. Reálie jsou přirozené a běžné aspekty kultury, které jsou v dané jazykové komunitě relevantní. Výuka reálií je tedy neodmyslitelně spjata s cizojazyčnou výukou, v níž by nemělo docházet k tomu, že řeč bude vyučována odděleně od kulturního pozadí cílového jazyka. Tento článek se zaměřuje na význam reálií v procesu

výuky cizího jazyka a na to, do jaké míry jsou vysokoškolští studenti německého jazyka vědomostně vybaveni v oblasti reálií Rakouska.

Terminologie

Nejprve je nutné objasnit terminologii a uchopit samotný pojem reálií, což je díky jeho šíři možných výkladů téměř nemožné. Pro vlastní vymezení obsahu a rozsahu reálií existuje v různých publikacích hned několik názorů. Pohled na vymezení reálií se měnil v čase. Zatímco Hendrich (1988:115) vyzdvihuje především poznatky týkající se zeměpisu dané jazykové oblasti, jejího historického vývoje a Buttjes (1989: 112) vidí v reáliích veškeré odkazy na společnost, jejíž řeč je vyučována, Byram (1997), Krumm (2003) aj. vnímají pojem reálie jako součást interkulturní kompetence. V Byramově modelu interkulturní kompetence reálie nejsou jen fakta nebo informace o cílové kultuře, ale jsou integrovány do širšího rámce, který zahrnuje také schopnosti, postoje a kritické hodnocení pro efektivní interkulturní komunikaci. Bischof, Kessling a Krechel (1999:16) zahrnují pod pojem reálie nejen vzhled do historických, politických a sociálních vztahů dané lokality, nýbrž i do myšlení, jednání a vnímání lidí cílového jazyka. Na reálie je tedy nutné pohlížet, jak tvrdí Holzäpfel (2000:30), jako na vzájemný vztah jazyka, lokality a kultury, s čímž souhlasí i Bettermann (2010:1454), který vidí ve výuce reálií především zprostředkování kultury a jazyka.

Z uvedených definic vyplývá, že pojem reálie je velice široký. Pod pojmem reálie rozumíme tedy konkrétní věci a situace, které jsou součástí běžného života a které jsou specifické pro danou kulturu nebo geografický kontext. Zároveň jsou důležitým aspektem výuky jazyka, protože umožňují pochopit a používat jazyk v kontextu běžného života a získat hlubší porozumění kulturním a sociálním aspektům jazyka.

Teoretický rámec využití reálií v cizojazyčné výuce

Teoretický rámec využití reálií ve výuce cizích jazyků je založen na několika pedagogických a lingvistických teoriích, které tvoří základní konstrukty pro začlenění kulturního a společenského kontextu do jazykového vzdělávání. Výběrově zde budou ve zkratce zmíněny některé teorie, které významně podporují využívání reálií ve výuce cizích jazyků.

V první řadě je nutné zmínit Vygotského sociokulturní teorii, ve které autor zmiňuje význam sociálního kontextu. V této teorii je jazyk považován za sociální nástroj, a jakákoli forma výuky by měla být zakotvena v sociokulturním kontextu (Vygotsky, 1978). Mezi dalšími teoriemi je nutné vyzvednout Hymesovu teorii komunikativní kompetence, která byla později rozšířena Canalem a Swainem. Tato teorie zdůrazňuje, že jazyková schopnost není jen organizace o gramatice, ale také o schopnosti použít jazyk efektivně ve společenském kontextu (Hymes, 1972, Canale, Swain, 1980). Konstruktivistický přístup k učení, zejména jak byl formulován Piagetem, zdůrazňuje, že znalost je konstruována skrze interakci s okolním světem. Tento rámec podporuje zapojení

reálných, kontextových materiálů do výuky (Piaget, 1950). Byramova teorie interkulturní kompetence je dalším důležitým modelem, který říká, že efektivní komunikace ve výuce cizích jazyků zahrnuje i rozumění kulturám (Byram, 1997). Využití autentických materiálů a úkolově orientované učení (task-based learning) je dalším prvkem podporujícím začleňování reálií do výuky cizích jazyků. Tyto metody totiž zdůrazňují význam „reálného světa“ a praktických aplikací jazyka (Willis, Willis, 2007). V novějších teoretických konstruktech se zdůrazňuje rovněž význam multimodálních textů a digitální gramotnosti, kde reálie nejsou omezeny jen na textové nebo orální formy, ale také zahrnují vizuální a digitální média.

Jak je zřejmé, zapojení reálií do výuky cizích jazyků není podloženo jediným teoretickým konstruktem, ale spíše jde o soubor více různorodých teoretických přístupů a rámců, které společně tvoří komplexní obraz toho, jak mohou být reálie efektivně začleněny do výukového procesu. V další části příspěvku se podíváme, jaký význam má toto začlenění reálií pro cizojazyčnou výuku.

Význam reálií pro cizojazyčnou výuku

Zapojení reálií do výuky cizích jazyků má dlouhou a komplexní historii, která odráží širší proměny v pedagogickém myšlení a metodách jazykového vzdělávání. Historický kontext můžeme rozdělit do několika klíčových etap. V tradičním vyučování cizích jazyků, které bylo založeno na gramaticko-překladových metodách, byly reálie často přehlíženy. Výuka se zaměřovala na gramatiku, slovní zásobu a překlad textů, často literárního charakteru, ale téměř výhradně odděleně od kontextu, ve kterém by jazyk a kultura spolu souvisely (Richards, Rodgers, 2014). V období po druhé světové válce, kdy audiovizuální metoda získala na popularitě, byla výuka cizích jazyků vedena v duchu strukturalismu a behaviorismu. Reálie v této fázi nebyly považovány za důležitou součást výuky, protože hlavním cílem bylo dosáhnout správného použití gramatiky a výslovnosti (Richards, Rodgers, 2014). Od 70. let 20. století začal komunikační přístup měnit paradigma výuky cizích jazyků. Tento přístup zdůrazňoval důležitost komunikace a interakce ve výuce, a tím pádem se otevřel prostor pro začlenění reálií (Hymes, 1972, Canale, Swain, 1980). Reálie zde byly vnímány jako kontext, který pomáhá studentům lépe pochopit a použít jazyk v praxi. V současnosti jsou reálie často integrovány do výuky jako součást rozvíjení interkulturní kompetence studentů (Byram, 1997). Tento trend je podpořen výzkumem, který ukazuje, že zapojení reálií může zvýšit motivaci studentů, rozvíjet jejich kritické myšlení a zlepšit jejich schopnost komunikovat v cizím jazyce (Kramsch, 1993, Liddicoat, Scarino, 2013). Historicky tedy vidíme, že role reálií ve výuce cizích jazyků se proměňovala v závislosti na dominantních pedagogických paradigmatech. Zatímco v tradičním a audiovizuálním přístupu byly reálie okrajové, v komunikačním přístupu a současných trendech získávají stále větší význam jako prostředek ke komplexnímu rozvoji jazykových a interkulturních kompetencí studentů.

Reálie mají velký význam pro cizojazyčnou výuku, protože jazyk je úzce spjatý s kulturou a využití reálií v cizojazyčné výuce umožňuje žákům i studentům lépe porozumět a ocenit kulturu nejen cílového jazyka, ale i mateřského jazyka, čímž je rozvíjena kulturní kompetence. Pohled na kulturu je v dnešní společnosti velice rozmanitý, o to složitější je podat jednoznačnou definici tohoto pojmu. Barker (2006:95) říká, že charakterizovat pojem kultura je velice komplikované a kontroverzní, protože nezastupuje samostatnou jednotku nezávislého světa. Vedle Barkera vidí Petráčková a Kraus (2001:437) v kultuře souhrn duchovních a materiálních hodnot vytvořených a vytvářených lidstvem v celé jeho historii. V rámci duchovních hodnot zmiňují (tamtéž) kulturu jazykovou, kterou definují jako všestrannou péči o spisovný jazyk. S Petráčkovou a Krausem koresponduje definice kultury přijatá organizací UNESCO (2001), která také vidí v kultuře komplex specifických duchovních, materiálních, intelektuálních a emocionálních črt společnosti nebo společenských skupin zahrnujících společně směřování a literaturou také společný způsob života, životní styl, hodnotový systém, tradice a víru. V pedagogických vědách se uplatňuje pojem kultura podle Průchy et al. (2009: 135) ve dvou hlavních významech:

- 1) Kultura je komplex materiálních i nemateriálních výtvorů lidské civilizace, které si lidstvo předává z generace na generaci prostřednictvím formálního vzdělávání.
- 2) Kultura ve smyslu sociologickém a kulturněantropologickém znamená způsoby chování, sdílené normy, hodnoty, tradice aj, jež jsou typické pro určité sociální nebo etnické skupiny.

Maříková, Petrusek a Vodáková (1996) označují kulturu za univerzální lidský fenomén, který zahrnuje jednotlivé kultury a subkultury, vztahy kultury a osobnosti, jazyka a myšlení v konkrétním sociokulturním kontextu. Je tedy zřejmé, že jednou z výhod využití reálií ve výuce cizích jazyků je lepší porozumění kultuře, protože jedinec potřebuje porozumět kontextu a kulturním nuancím, aby mohl úspěšně komunikovat v daném jazyce a získat hlubší porozumění různým kulturám a způsobům života.

Další podstatný význam při zařazování reálií do cizojazyčné výuky lze spatřovat ve zlepšování komunikačních dovedností. Jazyk není pouze o slovech a gramatice, ale i o kontextu, v němž se používá. Pokud tedy studujeme jazyk pouze z knih, máme tendenci používat jazyk nepřírodně a formálně. Využití reálií v cizojazyčné výuce tak umožňuje procvičit a zlepšit komunikační dovednosti v reálných situacích, které se vyskytují v dané jazykové oblasti. Zároveň každá tato oblast má svůj specifický slovník, který se týká různých aspektů kultury, jako např. jídlo, oblečení, sport, zábava atd. Zahrnutí reálií do cizojazyčné výuky umožňuje procvičovat používání specifického slovníku v kontextu reálných situací, což napomáhá lepšímu porozumění a používání jednotlivých slov a frází při konverzaci. Pokud má tedy člověk možnost trénovat konverzaci a komunikovat v reálných situacích, může se naučit lépe se adaptovat na nové situace a rychleji se přizpůsobovat různým komunikačním situacím.

Dalším důležitým aspektem využití reálií ve výuce cizích jazyků je zvyšování motivace a angažovanosti studentů. Výuka reálií může být vnímána jako relevantní a zajímavá, což vede k vyšší motivaci studovat jazyk (Dörnyei, Csizér, 1998). Reálie také nabízejí příležitost k rozvoji kritického myšlení. Analýza a interpretace kulturních textů a kontextů může posílit schopnost studentů kriticky hodnotit a srovnávat informace (Kramsch, 1993). Zapojení reálií do výuky také podporuje autentičnost a kontextualizaci jazykového materiálu. Použití autentických materiálů, jako jsou noviny, televizní vysílání, podcasty nebo blogy, umožňuje studentům vidět, jak se jazyk používá v „reálném světě“ (Kilickaya, 2004). V neposlední řadě reálie též umožňují interdisciplinární přístup ve výuce, kdy je možné spojit jazykovou výuku s oblastmi jako historie, geografie, politologie a sociologie, což rozšiřuje obzory studentům a poskytuje jim komplexnější pohled na svět.

Zapojení reálií do cizojazyčného vzdělávání je tedy komplexním fenoménem s několika významnými přínosy, včetně rozvoje kulturní kompetence, zvyšování motivace, podporování kritického myšlení, a poskytování kontextu a autentičnosti.

Metodologie výzkumu

Prezentovaná studie byla realizována na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové v letech 2017–2023 u studentů německého jazyka v předmětu Reálie německy mluvících zemí 3, jehož hlavní náplní jsou reálie Rakouska. K realizaci studie nás vedly osobní pedagogické zkušenosti, kdy jsme nabývali dojmu, že úroveň znalostí studentů klesají a tuto domněnku jsme měli potřebu si ověřit či vyvrátit.

Základem kvantitativně orientovaného výzkumu byl pozitivistický přístup, který Chráska (2016:11) vymezuje jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. Základním cílem prezentované studie je nalézt odpověď na hlavní výzkumnou otázku:

VO₀: Jaké mají studenti Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (PdF UHK) znalosti reálií Rakouska?

Hlavním cílem výzkumu bylo porovnat znalosti reálií Rakouska studentů německého jazyka mezi lety 2017–2023.

Základní výzkumný cíl byl převeden a operacionalizován na dílčí výzkumné otázky:

VO₁: Jaká je úspěšnost studentů PdF UHK v testu z reálií Rakouska během sledovaného období?

VO₂: Jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými tematicky zaměřenými otázkami v testu z reálií Rakouska během sledovaného období?

Z důvodu atomizace problémů byly stanoveny následující hypotézy:

H₁: Úspěšnost studentů PdF UHK v testu z reálií Rakouska se během sledovaného období nebude výrazně odlišovat.

H₂: Jednotlivé varianty testu nemají vliv na úspěšnost studentů PdF UHK v testu z reálií Rakouska.

H₃: Mezi nejméně úspěšné tematicky zaměřené otázky lze považovat otázky na téma historie.

H₄: Mezi nejvíce úspěšné tematicky zaměřené otázky lze považovat otázky na téma všeobecné znalosti.

U H₁ se domníváme, že během sledovaného období mezi lety 2017–2023 nedojde k velkému posunu u studentů německého jazyka v úspěšnosti v testu, a to z toho důvodu, že se jedná o poměrně krátké sledované období sedmi let. Během těchto let nedošlo v oblasti výuky německého jazyka na PdF UHK k výrazným změnám, které by ovlivnily výsledné znalosti reálií u studentů. Pro vlastní testování studentů byly vytvořeny čtyři varianty testu (popis viz níže), které byly koncipovány ve stejné obtížnosti. U hypotézy H₂ se lze tedy domnívat, že jednotlivé varianty nebudou mít vliv na úspěšnost studentů v tomto testu. Hypotézu H₃ se snažíme verifikovat na základě vlastních pedagogických zkušeností. Zde se domníváme, že pokles znalostí historie u současných studentů učitelství cizích jazyků je ovlivněn mnoha faktory. Naši hypotézu si odůvodňujeme faktem, který je spojen v posunu ve vzdělávání, kdy existuje obecný trend ke specializaci ve vzdělávání. Dále pak také všudypřítomnost informací prostřednictvím internetu může vytvářet předpoklad, že faktografické znalosti, mezi něž historii zařazujeme, jsou snadno dostupné, čímž se snižuje důraz na potřebu jejich zapamatování. Naopak hypotézu H₄ stavíme na domněnce, že propojenost dnešního světa klade větší důraz na geografickou gramotnost. Studenti cizích jazyků jsou dennodenně konfrontováni se zprávami ze zahraničí, s cestováním a jsou v přímé interakci s cizími kulturami. Dále tuto hypotézu odůvodňujeme faktem, že geografické informace je často snazší uchopit a vizualizovat než historické události, časové osy a historické kontexty. Všechny hypotézy se budeme snažit verifikovat, případně falsifikovat v naší studii.

Na základě získaných podkladů se v rámci diskuze pokusíme zjistit a interpretovat, jaké jsou současné znalosti reálií Rakouska u studentů Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

V následující části textu bude centrem pozornosti popis vlastního průběhu realizace studie. Pro odhalení implicitní roviny znalostí reálií Rakouska byl vytvořen test se 4 různými obsahově srovnatelnými variantami.

TEST obsahoval:

- 1) Doplnovací otázku, která zkoumala obecné geografické, politické a hospodářské znalosti o Rakousku. Každá doplněná odpověď byla bonifikována 1 bodem, celkem 15 bodů.

- 2) Doplnovací otázku zkoumající geografický místopis Rakouska. Každá doplněná odpověď byla bonifikována 1 bodem, celkem 15 bodů.
- 3) Doplnovací otázku, která se týkala znalosti význačných rakouských památek a které měly být lokalizovány do správného města Rakouska. Každá doplněná odpověď byla bonifikována 1 bodem, celkem 10 bodů.
- 4) Výběrovou otázku zaměřující se na rakouské osobnosti, ke každé osobnosti měly být přiřazeny v nabídce uvedené činnosti, ve které vynikali. Každá správně vybraná odpověď byla bonifikována 1 bodem, celkem 10 bodů.
- 5) Přiřazovací otázku, která zkoumala geografické znalosti, kdy respondenti zakreslovali do slepé mapy Rakouska zadané lokality. Každá správně přiřazená lokalita byla bonifikována 1 bodem, celkem 10 bodů.
- 6) Doplnovací otázku, která se věnovala historii Rakouska. Každá správně doplněná odpověď byla bonifikována 1 bodem, celkem 20 bodů.
- 7) Výběrovou otázku týkající se známých rakouských vynálezců. Studenti vybírali z dané nabídky daný vynález, který měli správně přiřadit k dané osobnosti. Každý správně přiřazený vynález byl bonifikován 1 bodem, celkem 5 bodů.
- 8) Doplnovací otázku, která zkoumala základní znalost rakouské němčiny. Student měl doplnit k uvedené rakouské variantě variantu ve spisovné němčině. Každá správně doplněná odpověď byla bonifikována 1 bodem, celkem 5 bodů.
- 9) Doplnovací otázku, která se věnovala poznávání na základě obrázku (foto) konkrétní významné stavby v Rakousku a její správnou lokalizaci k danému městu. Každá doplněná odpověď byla bonifikována 2 bodem, celkem 10 bodů.

Celkem test obsahoval 9 otázek s celkovým počtem 100 bodů.

S ohledem na charakter a cíle této studie byla jako metoda výběru výzkumného souboru (sampling technique) zvolena metoda účelového výběru (purposeful sample), která vychází ze záměru porovnat výsledky znalostí reálií Rakouska u konkrétní skupiny respondentů, kterou jsou studenti německého jazyka PdF UHK v letech 2017–2023. Výsledný výzkumný soubor pro kvantitativní zpracování dat (frekvenční analýza) tvoří $N = 99$ respondentů. Výsledná databáze výsledků testů studentů PdF UHK zaměřených na znalosti reálií Rakouska byla dále zpracovávána v programu MS Excel a následně převedena do programu IBM SPSS, ve kterém byly prováděny frekvenční analýzy.

Deskripce výsledků

V této části studie budeme prezentovat základní výsledky frekvenční analýzy, tj. budou ukázány absolutní četnosti výskytu jednotlivých položek, a to

na základě otestování námi stanovených hypotéz, které se zabývají úspěšností studentů PdF UHK v testu z reálií Rakouska v časovém horizontu 2017–2023.

V rámci hypotézy **H₁: Úspěšnost studentů PdF UHK v testu z Rakouska se během sledovaného období nebude výrazně odlišovat** je testován vztah mezi úspěšností studentů v testu ke sledovanému období. Hypotéza byla odůvodněna faktem, že sledované období je poměrně krátké na to, abychom mohli sledovat změnu v úspěšnosti či neúspěšnosti v testu. V tomto případě bude nutné studii opakovat v horizontu následujících let. Pro testování hypotézy byla porovnávána míra úspěšnosti v jednotlivých variantách testu. Následující tabulka (tab. 1) demonstruje počty vyplněných variant testů v jednotlivých letech 2017–2023.

Test Rakousko								
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Celkový součet
Varianta	3	37	10	16	8	10	15	99
1	2	12	7	6	2	7	5	41
2	1	12	3	6	2	1	5	30
3		8		2	2	2	5	19
4		5		2	2			9
Celkový součet	3	37	10	16	8	10	15	99

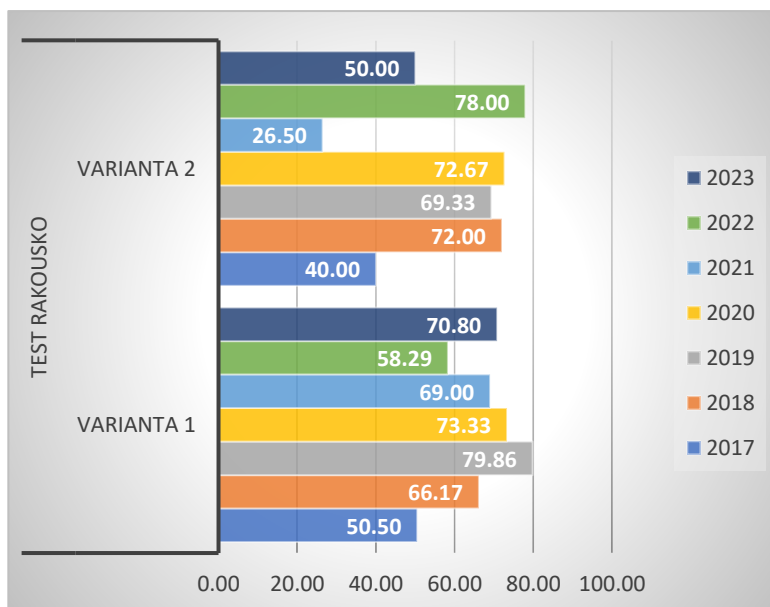
Tab.1. Celkové počty vyplněných testů v jednotlivých letech

Následující tabulka (tab. 2) demonstruje celkovou úspěšnost studentů v testu v korelaci jednotlivých variant testu (varianta 1–4) ke sledovanému období 2017–2023. Z tabulky je zřejmé, že výzkumný soubor není kompletní u varianty 3 za roky 2017 a 2019, varianty 4 za roky 2017, 2019, 2022 a 2023. Pro zachování validity testování byly vybrány kompletní varianty, tzn. varianta 1 a 2, které budeme dále testovat.

Průměr z počet bodů	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Celkový součet
	Test Rakousko	47.0 %	66.3 %	76.7 %	71.5 %	53.4 %	61.1 %	
varianta 1	50.5 %	66.2 %	79.9 %	73.3 %	69.0 %	58.3 %	70.8 %	68.1 %
varianta 2	40.0 %	72.0 %	69.3 %	72.7 %	26.5 %	78.0 %	50.0 %	64.3 %
varianta 3		64.8 %		73.0 %	56.5 %	62.5 %	70.4 %	66.0 %
varianta 4		55.4 %		61.0 %	61.5 %			58.0 %
Celkový součet	47.0 %	66.3 %	76.7 %	71.5 %	53.4 %	61.1 %	63.7 %	65.6 %

Tab.2. Celková úspěšnost v testu za sledované období

Dále jsme otestovali úspěšnost studentů v testu Rakousko ve sledovaném období (2017–2023) a zjistili jsme následující hodnoty, které demonstruje obrázek (obr. 1).



Obr.1. Úspěšnost studentů PdF UHK v testu z reálií Rakouska v letech 2017–2023, varianty 1 a 2.

Z grafu je zřejmé, že u obou variant testu byly hodnoty úspěšnosti různé. Nejnižší míru úspěšnosti ($n = 26,5 \%$) zaznamenala varianta 2 v roce 2021. Naopak nejvyšší hodnoty ($n = 79,86 \%$) byly naměřeny u varianty 1 v roce 2019. Průměrná úspěšnost v testu z reálií Rakouska u varianty 1 ve sledovaném období 2017–2023 byla $N = 66,85 \%$. U varianty 2 byla průměrná úspěšnost testu z reálií Rakouska ve sledovaném období 2017–2023 $N = 58,36 \%$. Na základě naměřených hodnot **nelze přijmout hypotézu H_1** , že úspěšnost studentů PdF UHK v testu z reálií Rakouska se během sledovaného období nebude měnit. Úspěšnost se vzhledem k průměrné hodnotě v jednotlivých letech odchylovala.

Druhá hypotéza **H_2 : Jednotlivé varianty testu nemají vliv na úspěšnost studentů PdF UHK v testu z reálií Rakouska** testovala úspěšnost studentů v testu ve vztahu k jeho jednotlivým variantám. Následující tabulka (tab. 3) uvádí průměrnou procentuální úspěšnost studentů PdF UHK v jednotlivých variantách testu z reálií Rakouska za sledované období 2017–2023.

Průměr z počet bodů								Celkový součet
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Test	47.0	66.3	76.7	71.5		61.1	63.7	
Rakousko	%	%	%	%	53.4 %	%	%	65.6 %
varianta			79.9					
1	50.5 %	66.2 %	%	73.3 %	69.0 %	58.3 %	70.8 %	68.1 %
varianta								
2	40.0 %	72.0 %	69.3 %	72.7 %	26.5 %	78.0 %	50.0 %	64.3 %
varianta								
3		64.8 %		73.0 %	56.5 %	62.5 %	70.4 %	66.0 %
varianta								
4		55.4 %		61.0 %	61.5 %			58.0 %
Celkový součet	47.0	66.3	76.7	71.5	53.4 %	61.1	63.7	65.6 %
	%	%	%	%	%	%	%	%

Tab.3. Procentuální úspěšnost v testu v letech 2017–2023

Z tabulky (tab. 3) lze detekovat zřejmé rozdíly v konkrétních variantách testů. Nejnižší úspěšnost lze sledovat u varianty 2 ($n = 26,5 \%$), naopak nejúspěšnější se jeví varianta 1 ($n = 79,9 \%$). Průměrná hodnota variant testu je **65,65 %**, kdy jednotlivé varianty (varianta 1: $n = 68,1 \%$, varianta 2: $n = 64,3 \%$, varianta 3: $n = 66 \%$, varianta 4: $n = 58 \%$) vykazují od této hodnoty zanedbatelné rozdíly (varianta 1: $n = + 2,5 \%$, varianta 2: $n = - 1,35 \%$, varianta 3: $n = + 0,35 \%$, varianta 4: $- 7,65 \%$). Výsledkem testování druhé hypotézy H_2 , že jednotlivé varianty testu nemají vliv na úspěšnost studentů PdF UHK je fakt, že tuto **hypotézu lze přijmout**, jelikož naměřené hodnoty detekují minimální rozdíly mezi jednotlivými variantami testů.

U třetí hypotézy **H₃: Mezi nejméně úspěšné tematicky zaměřené otázky lze považovat otázky na téma historie**, jsme testovali průměrnou úspěšnost studentů v jednotlivých tematicky zaměřených otázkách, přičemž jsme se zaměřili na doplňovací otázku č. 1 testu, která zkoumala obecné geografické, politické a hospodářské znalosti o Rakousku, kdy každá doplněná odpověď byla bonifikována 1 bodem a studenti mohli získat celkem 15 bodů. Tuto otázku jsme porovnávali, jak je naznačeno v následující tabulce (tab. 4), s doplňovací otázkou č. 6, která se věnovala historii Rakouska, kdy každá správně doplněná odpověď byla bonifikována 1 bodem, celkem mohlo být dosaženo 20 bodů.

varianta 1. všeob. testu	2. znalosti	3. spol. země	4. města osobnosti	5. slepá mapa	6. historie	7. osob. Nob. cena	8. jazyk	9. poznávání památek	
1	79.2 %	49.9 %	64.4 %	59.5 %	83.7 %	54.4 %	85.4 %	82.0 %	87.8 %
2	67.3 %	60.9 %	59.0 %	77.3 %	78.3 %	42.3 %	57.3 %	87.3 %	79.0 %
3	62.8 %	66.3 %	63.2 %	74.2 %	80.0 %	50.5 %	81.1 %	86.3 %	64.2 %
4	63.0 %	52.6 %	51.1 %	61.1 %	71.1 %	42.8 %	62.2 %	62.2 %	75.6 %
Celkový součet	71.0 %	56.6 %	61.3 %	67.9 %	80.2 %	48.9 %	73.9 %	82.6 %	79.5 %

Tab.4. Procentuální úspěšnost studentů v jednotlivých otázkách testu

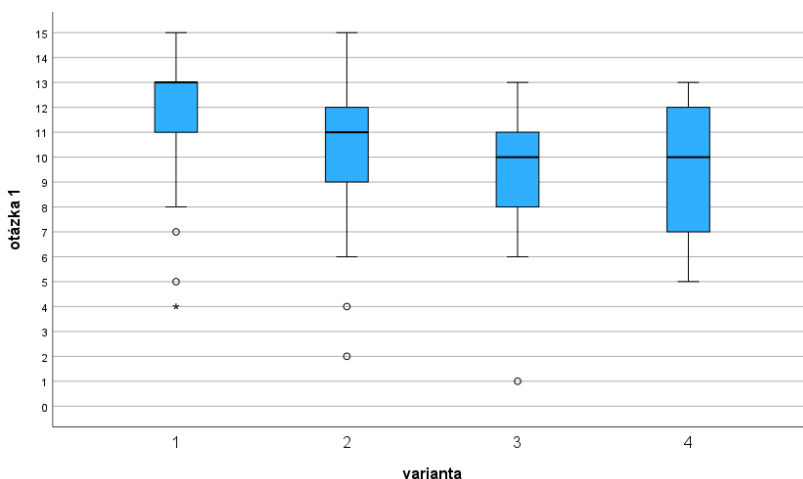
Jak je z tabulky zřejmé, nejnižší naměřenou průměrnou hodnotu (n = 48,9 %) jsme zaznamenali u otázek, které se věnovaly znalostem z historie Rakouska. Na základě tohoto měření **přijímáme hypotézu H₃**, že mezi nejméně úspěšné tematicky zaměřené otázky lze považovat otázky na téma historie.

Stejně měření bylo provedeno i u testování hypotézy **H₄**, která zněla: **Mezi nejvíce úspěšné tematicky zaměřené otázky lze považovat otázky na téma všeobecné znalosti**. Jak vyplývá z tabulky 4, nejnižší úspěšnost (n = 48,9 %) byla detekována u 6. otázky zaměřené na historii, naopak nejvyšší hodnoty úspěšnosti byly zaznamenány u 8. (n = 82,6 %) a 5. otázky (n = 80,2 %). Stupnice úspěšnosti jednotlivých tematicky zaměřených otázek znázorňuje následující tabulka (tab. 5), ze které je zřejmé, že všeobecné znalosti nepatří mezi nejvíce úspěšné otázky ve spojitosti se znalostmi studentů učitelství německého jazyka na PdF UHK. Na základě testování a porovnání otázky č. 1 (všeobecné znalosti) vůči ostatní tematicky zaměřeným otázkám jsme nuceni naši **hypotézu**, že mezi nejvíce úspěšné tematicky zaměřené otázky lze považovat otázky na téma všeobecné znalosti, **zamítnout**.

otázky	úspěšnost
ot. 8 - znalost rakouské varianty němčiny	82.60 %
ot. 5 - slepá mapa, geografická znalost	80.20 %
ot. 9 - poznávání památek Rakouska	79.50 %
ot. 7 - vynálezci a objevitelé Rakouska	73.90 %
ot. 1 - všeobecné znalosti	71 %
ot. 4 - osobnosti Rakouska	67.90 %
ot. 3 - městské památky Rakouska	61.30 %
ot. 2 - spolkové země Rakouska	56.60 %
ot. 6 - historie Rakouska	48.90 %

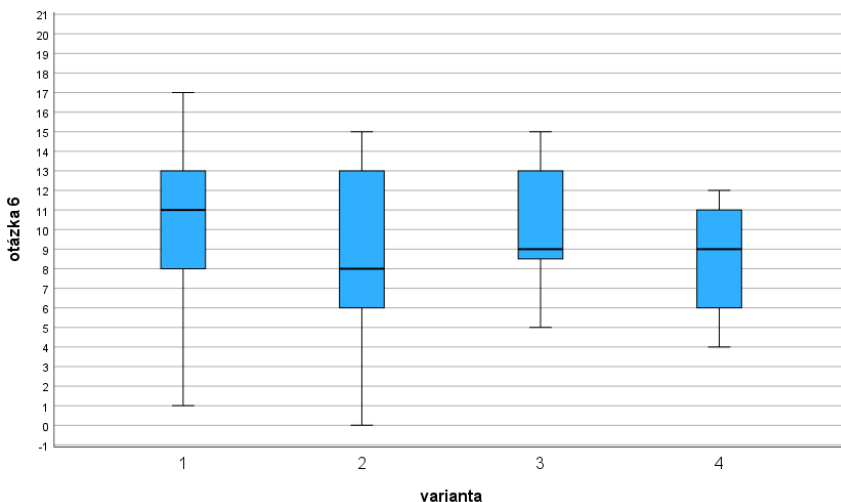
Tab.5. Stupnice úspěšnosti tematicky zaměřených otázek

Pro porovnání uvádíme ještě následující grafy. První graf (obr. 2) demonstruje výsledky studentů PdF UHK ve všeobecných znalostech (otázka 1). Z grafu je patrné, že u variant 1 a 2 bylo dosaženo plného počtu bodů, tj. 15. Naopak u variant 3 a 4 bylo dosaženo maximálního počtu bodů 13. V průměru dosáhli studenti 13 bodů (varianta 1), 11 bodů (varianta 2) a 10 bodů (varianty 3 a 4). Bodové rozpětí se v průměru pohybovalo mezi 5 a 15 body, přičemž nejvyššího možného rozpětí dosáhla v průměru varianta 4 (7–12 bodů).



Obr.2. Úspěšnost v otázce (otázka 1) testující všeobecné znalosti reálií Rakouska

Mnohem nižších počtů bodů bylo dosahováno u otázky testující historické znalosti studentů německého jazyka PdF UHK. Graf demonstruje počet získaných bodů v testu ve vztahu k jednotlivým variantám testu. U varianty 1 studenti dosahovali v průměru 11 bodů z 20 možných, u varianty 2 pak 8 bodů. U této varianty lze ale pozorovat mnohem větší bodové rozpětí (6–13 bodů) oproti jiným variantám. Průměrný počet bodů u variant 3 a 4 byl 9 bodů. Je tedy zřejmé, že historické znalosti se ve srovnání se znalostmi všeobecnými pohybují v nižších bodových rovinách.



Obr.3. Úspěšnost v otázce (otázka 6) testující historické znalosti Rakouska

V této části studie jsme popsali výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu, který se zaměřil na zkoumání znalostí reálií Rakouska u studentů německého jazyka PdF UHK. Z tabulek i z grafů jasně vyplývá, že úspěšnost studentů se liší. V následující části studie se pokusíme okomentovat výsledky a vést nad nimi diskuzi.

Diskuse výsledků

Kvantitativní výzkum s pozitivistickým přístupem se zabývá mírou znalostí reálií Rakouska, u studentů PdF UHK. Studie formuluje jednak hlavní výzkumnou otázku VO₀: Jaké mají studenti Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (PdF UHK) znalosti reálií Rakouska? a jednak dvě dílčí výzkumné otázky VO₁: Jaká je úspěšnost studentů PdF UHK v testu z reálií Rakouska během sledovaného období? a VO₂: Jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými tematicky zaměřenými otázkami v testu z reálií Rakouska během sledovaného období? Znalosti reálií dané jazykové oblasti, což zahrnuje kulturní, historické, společenské a politické kontexty, jsou nesmírně důležité, zvláště v kontextu globalizace a vzájemného působení kultur. Pro studenty cizích jazyků se tyto znalosti stávají klíčovým nejen pro porozumění jazyku, ale i kontextu, v němž je tento jazyk používán.

Poměrně krátké časové období (2017–2023), během kterého byl výzkum prováděn, je zdůvodněně uvedeno u 1. hypotézy (H₁: Úspěšnost studentů PdF UHK v testu z reálií Rakouska se během sledovaného období nebude výrazně odlišovat) jako faktor, proč by se neměla úspěšnost studentů německého jazyka výrazně měnit. Nicméně výsledky ukazují, že se úspěšnost liší, což by mohlo naznačovat, že i v krátkém časovém období mohou nastat signifikantní změny. Tento náález by mohl být v souladu i s odbornou literaturou (Pashler et al., 2008, Haladyna, Downing, 1989, ad.), která se zabývá rozdíly ve výkonu v závislosti na formátu testu nebo vzdělávacích materiálech. Naše zjištění podporují i

předchozí výzkumy (Roediger, Karpicke, 2006, Paas, Merrienboer, 1994, ad.), které ukázaly, že úspěšnost může být ovlivněna několika faktory, jako jsou například pedagogické metody, formát testu nebo časové období. Z grafu bylo zřejmé, že se úspěšnost měnila, což vedlo k zamítnutí naší hypotézy H₁. Tento statistický výsledek je důležitý, protože poukazuje na potřebu hlubšího zkoumání faktorů, které mohou ovlivňovat výsledky testů. Prezentovaný výsledek u této hypotézy má důležité pedagogické implikace. Je třeba zvážit, proč varianta 2 testu měla nižší míru úspěšnosti. Tento fakt by mohl naznačovat, že varianta 2 je složitější, a tento nálezn by mohl vést k revizi výukových materiálů a testovacích metodik.

Testování hypotézy H₂: Jednotlivé varianty testu nemají vliv na úspěšnost studentů PdF UHK v testu z reálií Rakouska bylo provedeno za použití statistických metod ke kontrole chyb a významnosti. Přestože průměrná hodnota úspěšnosti všech variant testu je N = 65,65 %, odchylky jednotlivých variant od tohoto průměru jsou minimální (max. n = -7,65 % až n = +2,5 %). Toto je silný indikátor pro přijetí druhé hypotézy H₂, že jednotlivé varianty testu nemají statisticky významný vliv na úspěšnost studentů, protože výsledky nevykazují statisticky významné rozdíly ve výkonech studentů mezi jednotlivými variantami. Pokud je tedy hypotéza H₂ přijata, může to znamenat, že formát testu nebo specifické otázky použité v jednotlivých variantách nemají rozhodující vliv na úspěšnost studentů. Přijetí této hypotézy by mohlo mít za následek, že do budoucna se nemusíme obávat, že volba mezi různými variantami testu by výrazně ovlivnila výsledky, což by mohlo usnadnit logistiku testování a umožnit srovnání výsledků přes různé testové varianty. Výsledek H₂ testování je zároveň v souladu s odbornou literaturou (Kingston, Nash, 2011, aj.), která tvrdí, že formát testu nemusí vždy zásadně ovlivnit výkon. Nicméně, je nutné poznamenat, že v oblasti vzdělávání a testování existuje i literatura (Black, William, 1998, aj.), která ukazuje, že některé formáty testu mohou být efektivnější než jiné.

Studie zkoumala u hypotéz H₃ a H₄ úspěšnost studentů u různých tematicky zaměřených otázek. Hypotéza H₃ předpovídala, že otázky na téma historie budou mezi studenty nejméně úspěšné. Získaná data podporují tuto hypotézu a ukazují průměrnou úspěšnost 48,9 % u otázek zaměřených na historii Rakouska. Hypotéza H₄, na druhou stranu, předpokládala, že otázky na téma všeobecných znalostí budou mezi studenty nejméně úspěšné. Tato hypotéza musela být zamítnuta, protože data ukázala, že otázky s vysokou úspěšností (82,6 % a 80,2 %) se netýkaly všeobecných znalostí. U hypotézy H₃ data jasně podporují tezi, že otázky o historii jsou mezi studenty nejméně úspěšné. Pro hypotézu H₄ je situace komplikovanější. I když otázky na téma všeobecných znalostí nepatřily mezi nejméně úspěšné, zamítnutí hypotézy H₄ nemusí nutně znamenat, že všeobecné znalosti jsou mezi studenty neúspěšné. Podpora hypotézy H₃, která se týká nízké úspěšnosti v oblasti znalostí z historie, může být v souladu s odbornou literaturou (Wineburg, 2001, aj.) o obtížnosti zapamatování si datových a faktografických informací, které historie často vyžaduje. Zamítnutí hypotézy H₄,

na druhou stranu, by mohlo být v kontrastu s předpoklady o všeobecné flexibilitě všeobecných znalostí ve vzdělávacím kontextu (Bransford, Schwartz, 1999). V konečném důsledku data podporují hypotézu H₃ a zamítají hypotézu H₄. tyto výsledky mají potenciální pedagogické implikace a nabízejí směry pro další výzkum.

Provedená studie nás vedla k přijetí následujících kroků ve změně formátu výuky reálií Rakouska na PdF UHK. Jedná se převážně o navýšení výukových materiálů s historickým podtextem, byly posíleny i materiály pro zvýšení všeobecných znalostí reálií Rakouska a v konečné důsledku byla zavedena kontrola dílčích znalostí studentů. Jak tato opatření budou fungovat, bude zkoumat další studie.

Závěr

V průběhu prezentované studie jsme se zaměřili na hodnocení znalostí studentů německého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (PdF UHK) v oblasti znalostí reálií Rakouska. Studie byla koncipována s cílem odpovědět na hlavní výzkumnou otázku VO₀: Jaké mají studenti Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (PdF UHK) znalosti reálií Rakouska? a dvě dílčí výzkumné otázky VO₁: Jaká je úspěšnost studentů PdF UHK v testu z reálií Rakouska během sledovaného období? a VO₂: Jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými tematicky zaměřenými otázkami v testu z reálií Rakouska během sledovaného období? Naše analýza ukázala různorodé výsledky ve znalostech studentů německého jazyka PdF UHK, které byly podrobeny testování pomocí výše zmíněných hypotéz. V první řadě bylo zjištěno, že studenti vykazují nejnižší úspěšnost v otázkách zaměřených na historii Rakouska. Tento nálezn byl podpořen i empirickými daty, kde průměrná úspěšnost v těchto otázkách dosáhla 48,9 % na druhé straně, výsledky ukazují, že není možné konstatovat, že by všeobecné znalosti byly oblastí, ve které by studenti excelovali.

Je důležité podotknout, že ačkoli hypotézy o vlivu jednotlivých variant testu na výslednou úspěšnost studentů nebyly potvrzeny, naměřené hodnoty detekují minimální rozdíly mezi jednotlivými variantami testů. To nás vede k závěru, že forma testu nemá vliv na úspěšnost studentů, což je v kontrastu s některými předešlými studiemi v této oblasti. V kontextu stávající literatury a provedených studií tedy lze konstatovat a zároveň odpovědět na výzkumnou otázku VO₀, že znalosti studentů PdF UHK v oblasti reálií Rakouska, jsou variabilní a obecně nízké v oblasti historie. Toto zjištění může mít důležité pedagogické implikace, například v oblasti kurikulárního plánování a výukových metod. Dále k odpovědi na VO₁ jsme použili kvantitativní metodologii, kde klíčovou metrikou byla úspěšnost studentů ve vybraných testových otázkách. Na základě našeho výzkumu můžeme konstatovat, že úspěšnost studentů v testu byla variabilní v závislosti na tematickém zaměření otázek. Dílčí výzkumná otázka VO₂ se zaměřuje na rozdíly mezi jednotlivými tematicky zaměřenými otázkami v testu. K analýze jsme využili opět kvantitativního výzkumného přístupu, přičemž byla sbírána data z testů zaměřených na různé aspekty reálií Rakouska. Z našeho testu

vyplývá, že existují signifikantní rozdíly ve výsledcích studentů německého jazyka na PdF UHK v závislosti na tematickém zaměření. Je důležité zdůraznit, že tyto nálezy nám poskytují cenné informace o účinnosti výuky a mohou poukazovat na potřebu přepracování výukových materiálů nebo metod, zejména v oblasti historie. Nicméně, nelze jednoznačně určit, co přesně stojí za těmito rozdíly v úspěšnosti – zda je to náročnost materiálu, způsob výuky, nebo jiné faktory. To by vyžadovalo další, pravděpodobně kvalitativní, výzkum.

Na závěr je třeba zdůraznit, že tato studie má několik omezení, včetně omezeného vzorku a použití jednoho konkrétního typu testu. Budoucí výzkum by se měl zaměřit na rozšíření této studie o další německy mluvící země a využití komplexnějších metodologických přístupů k posouzení znalostí a dovedností studentů. Celkově tato studie přináší nový vhled do aktuálního stavu znalostí studentů německého jazyka na PdF UHK v oblasti reálií Rakouska a poskytuje základ pro další výzkumné a pedagogické aktivity v této oblasti.

Na základě výzkumných dat a analýzy předchozích studií (Bettermann, 2010, Holzäpfel, 2000, aj.) lze konstatovat, že reálie hrají významnou roli ve výuce cizích jazyků. Výuka reálií nejen podporuje kulturní kompetence, ale také pomáhá studentům lépe porozumět lingvistickým nuancím, což je zcela opodstatněné při efektivní komunikaci. Nicméně efektivita začlenění reálií může záviset na několika faktorech, včetně způsobu prezentace a složitosti materiálu. Naše analýza ukázala signifikantní rozdíly ve výsledcích studentů v závislosti na tematickém zaměření otázek, což může indikovat, že některá témata mohou být náročnější na osvojení než jiná.

Závěrem lze říci, že reálie jsou integrální součástí komplexního procesu výuky a osvojení cizích jazyků, který přesahuje pouhé osvojení gramatických struktur a slovní zásoby. Jejich efektivní začlenění do výukového procesu vyžaduje sofistikovaný pedagogický přístup a důkladné porozumění, jak jazykovým, tak kulturním aspektům jazyka.

BIBLIOGRAFIE

- BARKER, CH.: *Slovník kulturních studií*. Praha, Portál, 2006.
- BETTERMANN, R.: Landeskunde. In: KRUMM, H.-J. (Ed.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, De Gruyter, 2010, pp. 1454.
- BISCHOF, M. – KESSLING, V. – KRECHEL, R.: *Landeskunde und Literaturdidaktik*. München, Goethe-Institut, 1999, pp. 183.
- BLACK, P. – WILIAM, D.: Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practise*, Vol. 5, Issue 1, 1998, pp. 7–74. [accessed 2023–09–21]. Available from WWW: <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- BRANSFORD, J. D. – SCHWARTZ, D. L.: Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications. *Review of research in Education*, Vol. 24, 1999, pp. 61–100.

- BUTTJES, D.: „Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum“. In: BAUSCH, K.-R. (Ed.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke Verlag, 1989, pp. 112–119.
- BYRAM, M.: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters, 1997.
- CANALE, M., SWAIN, M.: Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, Vol. 1, Issue 1, 1980, pp. 1–47.
- DÖRNYEI, Z., CSIZÉR, K.: Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, Vol. 2, Issue 3, 1998, pp. 203–229.
- HALADYNA, T. M. – DOWNING, S. M.: Validity of Taxonomy of Multiple-Choice Item-Writing Rules. *Applied Measurement in Education*, Vol. 2, Issue 1, 1989, pp. 51–78.
- HENDRICH, J.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN, 1988.
- HOLZÄPFEL, S.: *Integrative Landeskunde*. Hamburg, Dr. Kovac, 2000.
- HYMES, D.: On Communicative Competence. In: J.B. Peide, J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1972.
- CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha, Grada, 2016.
- KILICKAYA, F.: Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*, Vol. 10, Issue, 7, 2004.
- KINGSTON, N. – NASH, B.: Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practise* Vol. 30, Issue 4, 2011, pp. 28–37. [accessed 2023–09–21]. Available from WWW: <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x>
- KRAMSCH, C.: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1993.
- KRUMM, H.-J.: Integration durch Sprache – ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 30, Issue 5, 2003, pp. 413–427.
- LIDDICOAT, A. J. – SCARINO, A.: *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chichester, Wiley-Blackwell, 2013.
- MAŘÍKOVÁ, H. – PETRUSEK, M. – VODÁKOVÁ, A.: *Velký sociologický slovník*. Praha, Karolinum, 1996. [accessed 2023–09–21]. Available from WWW: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Kultura>.
- PASHLER, H. – McDANIEL, M. – ROHRER, D. – BJORK, R.: Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 9, Issue 3, 2008, pp. 105–119.
- PAAS, F. G. – MERRIENBOER, J. J. G. van: Instructional Control of Cognitive Load in the Training of Complex Cognitive Tasks. *Educational Psychology Review*, Vol. 6, Issue 4, 1994, pp. 351–371.
- PETRÁČKOVÁ, V. – KRAUS, J. (et al.): *Akademický slovník cizích slov*. Praha, Academia, 2001.
- PIAGET, J.: *The Psychology of Intelligence*. New York, Harcourt, Brace, 1950.

- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál, 2009.
- RICHARDS, J. C. – RODGERS, T. S.: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 2014.
- ROEDIGER, H. L. – KARPICKE, J. D.: Test-Enhanced Learning: Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention. *Psychological Science*, Vol. 17, Issue 3, 2006, pp. 249–255.
- UNESCO: Universal Declaration on Cultural Diversity. 2001. [accessed 2023–09–21]. Available from WWW: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- VYGOTSKY, L. S.: *Mind in Society*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.
- WILLIS, D. – WILLIS, J.: *Doing Task-Based Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 2007.
- WINEBURG, S. S.: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of teaching the Past*. Philadelphia, PA, Temple University Press, 2001.

PhDr. Petra Besedová, Ph.D. působí na Katedře německého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Zabývá se didaktikou německého jazyka, problematikou kulturních aspektů ve výuce cizích jazyků a vztahem hudby a cizích jazyků.

BESEDOVÁ, P. *Psychické procesy při výuce cizích jazyků*. Praha, Grada, 2022, 280 s. ISBN 978-80271-3116-7.

BESEDOVÁ, P. Výuka cizích jazyků v době koronavirové – cizojazyčné dovednosti v raných stádiích distančního způsobu vzdělávání. *Media4you Magazine*, Vol. 17, Issue 3, 2020, pp. 28–34. ISSN 1214–9187.

BESEDOVA, P., VYSATA, O., MAZUROVA, R., KOPAL, J., ONDRAKOVA, J., VALIS, M., PROCHAZKA, A. Brain Activities and Mental Stages Classification in Language Cognition and Music Perception. *Signal, Image and Video Processing*, Vol. 13, Issue 5, 2019, pp. 1559–1567. ISSN 1863-1703.

Adresa pracoviště: Katedra německého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
E-mail: petra.besedova@uhk.cz

MARGINÁLIE
RECENZE
INFORMACE

AUTOREM NEJSTARŠÍ ZNÁMÉ HYMNY SVĚTA JE ČECH

Syn knížete Slavníka Vojtěch patřil k nejuzdělanějším a nejtalentovanějším osobnostem své doby. Je mu připisováno autorství **Legendy o svatém Gorgoniovi i písní Hospodine pomiluj ny a Bogurodzica.**

Za nejstarší hymnu světa je dosud považována japonská hymna Kimi Ga Yo (Vláda Jeho Císařské Výsosti - 君が代). Verše byly napsány ve stylu waka v 11. století, hudba však až v roce 1880. Za nejstarší evropskou hymnu je pokládána píseň Het Wilhelmus (Vilémova píseň) z roku 1572, píseň o Vilémovi I. Oranžském, vůdci nizozemského povstání proti Španělům. Státní hymnou Nizozemska je od roku 1932.

Ještě starší než tyto hymny je však středověká hymna Polska a Litvy Bogurodzica, jejíž autorství je připisováno svatému Vojtěchovi (955-997).

Адалберт Пражский (lat. Adalbertus Pragensis, он же Войтех или Войцех (чеш. Vojtěch, польск. Wojciech);

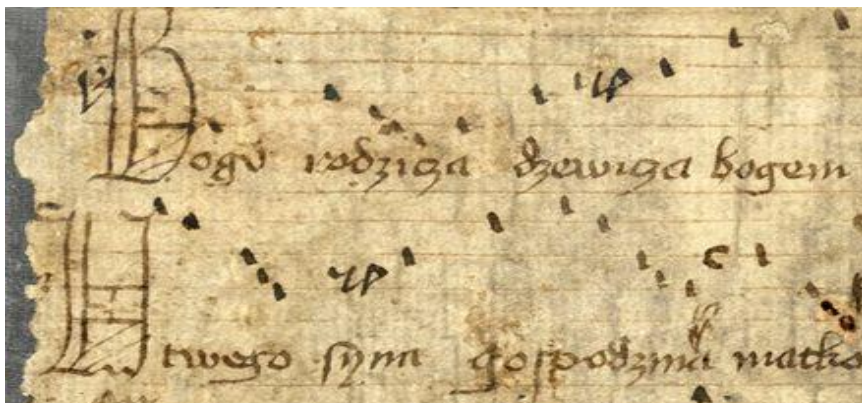
* 955, Либице-над-Цидлиноу, Чехия

† 23 апреля 997, Пруссия, ныне Калининградская область, Россия)

Епископ Праги (982—989, 993), католический святой. Особо почитаем в Богемии, Польше и Венгрии. Ему приписывается авторство старейших известных чешских и польских духовных песен — «Господи, помилуй ны!» и «Богородицы» (Bogurodzica).

Материал из Википедии — свободной энциклопедии

První známý zápis písně s notami je z roku 1407 a byl původně napsán na volný list papíru a vpleten na vnitřní stranu obalových desek knihy s latinskými kázáními. Sepsal je roku 1407 vikář Maciej z Grochova. Tento zápis tehdy známé a rozšířené písně Bogurodzica je uchovávan v Bibliotece Jagiellońskiej.



Text písně Bogurodzica zapsal později kancléř Jan Łaski do svých Statut, nazvaných: „Commune incliti Poloniae Regni privilegium constitutionum“, vydaných roku 1506 v Krakově. Údajně viděl ještě starší dokument s textem Bogurodzicy uchovávaný v polském Gnieznu (Hnězdu), ve kterém bylo uvedeno jméno sv. Vojtěcha jako autora písně.

Bogurodzica se z církevní písně stala chorálem rytířů, zpívaným před bitvou, ale také písní korunovační a slavnostní hymnou Polska a Litvy. Text písně obsahuje staroslověnská, polská a česká slova.

<i>Bogurodzica, dziewica Bogiem sławiena Maryja Twego syna, Gospodzina, Matko zwolena Maryja Zyszczy nam Spuści nam. Kyrieleison.</i>	<i>Twego dzela krzyciela, Bożycze Ustysz głosy, napelní myśli człowiecze. Słysz modlitwę, jąż nosimy A dać raczy, jegoż prosimy, A na świecie zbożny pobyt Po żywocie rajski przebyt. Kyrieleison.</i>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Zpěv Bogurodzice v bitvách u Grunwaldu (1410) a u Varny (1444) lze vysvětlit vlivem české kulturní tradice. Jan Hus pozvedl český jazyk na nejvyšší úroveň mezi slovanskými jazyky. Byl vzorem i pro polštinu – až do 15. století psali Poláci pouze latinsky. Bogurodzicu tedy ani dříve zapsat nemohli. Další rozšíření písně se dá přičíst i tomu, že na straně husitů válčili litevští i ruští bojovníci, mimo jiné i družina knížete Fjodora (Friedricha) Ostrožského.

Dnes si píseň připomínají pouze Poláci, Bělorusové a Rusové. Připomeňme si tuto nejstarší hymnu světa, za jejíhož autora je pokládán Čech, Vojtěch Slavníkovec - svatý Vojtěch.

Oldest Polish Hymn - "Bogurodzica" (PL/EN lyrics)

<https://www.youtube.com/watch?v=ybvPEs0GbW8>

Vojtěch Slavníkovec byl 19. února 982 zvolen na Levém Hradci pražským biskupem. Ve dvaceti šesti letech.

Svatý Vojtěch je patronem Čechů, Poláků a Maďarů.



JIRÍ KLAPKA

**KARÁSKOVÁ, I.: O ČEŠTINĚ S KARLEM OLIVOU
Praha, Triton 2022, 221 s.**

V roce 2022 byla v nakladatelství Triton vydána populárně-naučná publikace vztahující se k češtině. V této čtivé knize vedené formou rozhovoru se čtenář seznámí se zvláštnostmi češtiny, s osobitostí jazyka z hlediska jeho historie, lexika či pravopisu, se zajímavostmi a záludnostmi našeho mateřského jazyka. Lingvista, doc. RNDr. Karel Oliva, Dr., vystudoval matematickou lingvistiku na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy. Vědecky působil na zahraničních pracovištích v Bulharsku, Rakousku, na univerzitě v německém Saarbrückenu, po návratu do Čech se stal dlouholetým ředitelem Ústavu pro jazyk český Akademie věd ČR. Po odchodu z ústavu se věnuje šíření znalostí o češtině a její popularizaci. Novinářka Ivana Karásková vystudovala Filozofickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci a bohemistika byla součástí jejího studia. Svou profesionální dráhu spojila především s MF DNES, pracuje v Praze, v seniorském věku jako externistka. Z hlediska žánrů jsou jí nejbližší rozhovory, portréty a reportáže.

Příjemnou formou rozhovoru, resp. vědecko-popularizačních otázek se čtenář dozví fundované odpovědi z oblasti vyjmenovaných slov, pravopisu, jazykových brusů, historického vývoje. Lze říci, že již v Předmluvě tazatelka naznačuje poslání této publikace následujícími slovy: „*Čeština je obdivuhodná řeč. Od dětství mě přitahovala stylistickými možnostmi, bohatstvím volného slovosledu i hříčkami a zároveň trošku zlobila záludnostmi pravopisu ... Ráda jsem probírala zajímavé jazykové jevy s lingvisty. A samozřejmě mi neuniklo, že docent Karel Oliva je mezi nimi nepřehlédnutelnou postavou a autoritou ... S panem docentem jsme se nicméně shodli, že knížku zacílíme co nejvíc k praxi, tak aby oslovila především milovníky češtiny ... Konceptce jen velice volně vychází z jazykovědných disciplín ... Zaměřujeme se spíše na kuriozity jazyka, bez ambice pojednat o něm vyčerpávajícím způsobem (s. 7-8)*“.

Po obsahové stránce autoři publikaci rozdělili do šesti kapitol a v první kapitole se tematicky zaměřují na historii našeho mateřského jazyka, zmiňují staroslověnštinu, praslovanštinu, rozdíl mezi praslovanštinou a dnešní češtinou, duál, zachované spřežky i diakritická znaménka. Následuje oddíl, v němž Karel Oliva odpovídá na otázky týkající se slovní zásoby, a to včetně neologismů (např. *haranténa, covidárium, nákazník, flákanec, ...*). Nelze opomenout jazykové brusy typu *nožehláč, zelenochrupka, spěšnověd, knihovtipník, čistonosoplena, klapkobřinkostroj, apod.* V třetí kapitole nazvané „Pnutí mezi spisovnou a obecnou češtinou“ se jazykovědec v odpovědích věnuje vysvětlení různých jazykových vrstev naší mateřštiny, neboť tazatelku zajímá, nakolik se spisovná a obecná čeština navzájem ovlivňují, zda spisovnou češtinou doma opravdu nikdo nemluví. „*Musíme mít vždy na zřeteli, kdy a jak mluvit. Rád používám příměr k oblékání, tam také přizpůsobujeme oděv místu, kam se vypravíme. Do divadla asi těžko půjdeme v teplácích a zrovna tak nevyrazíme na výlet nebo hřiště ve večerní toaletě.... Tak jako máme různé oblečení pro různé příležitosti, máme také různé vrstvy jazyka. A je potřeba pro určitou příležitost zvolit adekvátní jazykový rejstřík – stejně jako odpovídající oděv (s. 83)*“. V následujícím tematickém bloku nalezneme příspěvek, v němž se autoři věnují pravopisu i jeho reformě z roku 1993. Docent Oliva odpovídá např. na otázku, zda nemá čeština složitý pravopis, kdo a kdy zavedl vyjmenovaná slova, pravopis přejatých slov. V publikaci se rovněž setkáváme s oblastí rétoriky a stylistiky a v úvodu této páté kapitoly novinářka Ivana Karásková cituje římského řečníka Cicera, jenž je autorem sentence „Trojího musí řečník dbát – co říká, kde to říká a jak to říká“. Jazykovědec konstatuje, že „*to je výstižná zásada, kterou bychom měli mít na zřeteli stále, bohužel málokdo se jí řídí ... jiná užitečná zásada antické rétoriky zněla „rem tene, verba sequentur“, čili „drž se věci, slova (pak) přijdou sama“.* Jinými slovy – *když máš o čem mluvit, jde to samo. (s. 142)*“. Rovněž glosuje řečnické dovednosti mluvčích vystupujících na veřejnosti, politiků, dále otázky genderu. V závěrečné, šesté, kapitole má čtenář možnost seznámit se s lingvistovými názory na češtinu mezi ostatními jazyky. Mimo jiné se věnuje studiu cizího jazyka i záludnostem, které čekají cizince při studiu češtiny.

Předkládaná publikace je dle našeho názoru přínosná pro široké čtenářské spektrum, není určena jen jazykovým expertům, neboť je schopna zprostředkovat příjemnou formou rozhovoru hodně zajímavostí milovníkům češtiny i široké kulturní veřejnosti obecně. Docent Oliva zdůrazňuje nutnost kultivované češtiny, kultivovaného vyjadřování a respektování spisovné češtiny zejména v oficiálních situacích a zároveň sděluje veřejnosti, že jazyk je přirozený, živý organismus, jenž se vyvíjel v souvislosti s vývojem společnosti, je třeba respektovat jeho přirozený vývoj.

MILENA NOSKOVÁ

KOŽELUHOVÁ, EVA; WILDOVÁ, RADKA: ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.

Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021, 250 s.

Předložená monografie se zabývá možností využívání čtenářských strategií v předškolním vzdělávání jako podpory rozvoje porozumění textu, který je dětem předčítán. Kniha vychází z disertační práce E. Koželuhové. Jejím cílem je analyzovat způsoby, jakými učitelé mateřských škol rozvíjejí porozumění dětí předčítanému textu a popsat možnosti, jak mohou učitelé škol využívat čtenářských strategií jako podpory porozumění během předčítání.

Předškolní vzdělávání jako počátek celoživotního vzdělávání vytváří základy pro mnohé potřebné kompetence. Čtenářská gramotnost je jednou z nich. Jak se uvádí v úvodu, „Praxe mateřských škol ukazuje, že rozvoj čtenářské pregramotnosti je často chápán pouze jako seznamování s knihou, předčítání a rozvoj dovedností předcházejících výuce čtení a psaní, a je tudíž do vzdělávací nabídky zařazován nekoncepčně a nedostatečně. Vzdělávací nabídka v mateřských školách je nedostatečná pro podporu rozvoje komplexních čtenářských dovedností. Předškolní vzdělávání má tudíž rezervy, jejichž využití může vést ke zlepšení úrovně čtenářských dovedností u českých žáků“ (s. 10).

Kniha je rozdělena do dvou základních částí. První část nazvaná „Problematika rozvoje porozumění předčítanému jako teoretický problém“ zahrnuje klíčové pojmy, které jsou postupně definovány a popisovány. Je zde dodrženo hledisko logického postupu, autorky nejprve vycházejí z pojmů čtenářská gramotnost, čtenářské dovednosti a čtenářské kompetence. Základní pojmy rozšiřují o ontogenezi čtenářské gramotnosti a modely čtenářské gramotnosti. U čtenářské pregramotnosti definují pojem, popisují oblasti čtenářské pregramotnosti a její pojetí v současných kurikulárních dokumentech. Zaměřují se na čtenářské strategie a určují rozdíl mezi nimi a čtenářskou dovedností; propojují čtenářské strategie a způsob jejich rozvoje/učení, popisují čtenářské strategie v předškolním vzdělávání a požadavky na učitele předškolního vzdělávání.

Druhá část monografie pod názvem „Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání“, obsahuje rozsáhlý výzkum, který byl realizován jako případová studie, do níž bylo zapojeno celkem osm učitelů mateřské školy. Pomocí hloubkových rozhovorů, opakovaného pozorování učitelovy práce s textem a následné analýzy videozáznamů této práce byly hledány odpovědi na pětici výzkumných otázek. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak mohou být čtenářské strategie využívány v předškolním vzdělávání v České republice a za jakých podmínek je možné zahraniční zkušenost s využíváním čtenářských strategií v předškolním věku přenést do reality české mateřské školy (s. 63).

„Ukázalo se, že učitelé se snaží porozumění u dětí rozvíjet, avšak pouze na doslovné úrovni, jejich práce s texty je bez stanovování konkrétních cílů a sledování míry jejich dosažení. Učitelé při předčítání dětem vnímají důležitost toho, aby děti textu porozuměly, ale ne vždy pro to volí odpovídající postupy. Chybí jim kritéria, podle kterých by hodnotili efektivitu svého působení. Jejich práce s literárním textem je převážně intuitivní, reagují na momentální subjektivní prožívání situace ve třídě. Předčítání je primárně spojováno s prožitkem z četby a jeho cílem je probouzet v dětech vztah ke čtení. Dětem není čteno, aby porozuměly, ale je jim čteno a předpokládá se, že rozumí. To se odráží v přípravě učitelů na předčítání, která se omezuje většinou na seznámení se s textem... Používat čtenářské strategie činilo některým učitelům potíže, protože je spojené se změnou náhledu na problematiku rozvoje porozumění. Učitel musí být ochoten převzít na sebe zodpovědnost a snažit se dětem text přiblížit takovým způsobem, aby pro ně byl srozumitelný a přitažlivý. Předčítání se v tomto případě stává aktivitou, rovnocennou jiným vzdělávacím činnostem, na které se učitel připravuje, promýšlí postup, zvažuje případná rizika, hledá nejvhodnější cesty, jak dosáhnout definovaného cíle. Jinými slovy nestačí vzít do rukou knížku, vědět, o čem příběh je, a začít číst“ (s. 227-228).

Důležitá je také schopnost orientace učitele v dětské literatuře a schopnost volit kvalitní, dětem přiměřené a blízké literární texty. Učitelé pocítují nedostatečnou oporu v RVP PV. Výskyt studijních materiálů či vzdělávacích seminářů označují za nedostačující.

Monografie je věnována porozumění předčítanému textu, jedné z oblastí čtenářské pregramotnosti, která je pro rozvoj budoucího čtenářství klíčová. U nás je tato složka v kontextu předškolního vzdělávání opomíjena, respektive jí není věnována dostatečná pozornost. RVP PV zmiňuje rovinu doslovného porozumění (porozumění explicitní nezahrnuje). Poselstvím publikace je změna v přístupu k přečtenářské gramotnosti u nás. Možné inspirace lze nacházet v zahraničí, kde je otázka porozumění textu u dětí dlouhodobě sledována se závěrečným doporučením, aby strategie čtenářství byly systematicky rozvíjeny již od předškolního věku dítěte.

HELENA ZBUDILOVÁ

VALLEJO, IRENE: NEKONEČNÝ ZÁZRAK. JAK ČLOVĚK STVOŘIL KNIHY A JAK KNIHY UTVÁŘEJÍ ČLOVĚKA.

Praha: Leda, 2021, 564 s.

Španělská autorka Irene Vallejo (*1979 v Zaragoze) uvažuje o knize jako o fascinujícím artefaktu, bez něhož si lidský život neumíme představit. Kniha je schopna pomáhat lidem přežít velké historické katastrofy i osobní problémy. „Knihy jsou naším svědomím, spásou zoufalých, inspirací milenců, zdrojem osvobozujícího smíchu“, uvádí na přebalu svého díla z roku 2019, nazvaném *Nekonečný zázrak* (s podtitulem *Jak člověk stvořil knihy a jak knihy utvářejí člověka*).

Badatelka se soustřeďuje na knihy jako na pilíře našeho světa. Své myšlenkově bohaté dílo koncipuje do dvou základních částí-„Řecko si domýšlí budoucnost“ a „Po cestách Říma“, v nichž dodržuje diachronní hledisko a pojednává o významných kapitolách z knižních dějin a kultury. Dokazuje, že kniha obstála ve zkoušce času a dokázala, že je běžec na dlouhých tratích. Jak říká Umberto Eco, „kniha patří do stejné kategorie jako lžíce, kladivo, kolo nebo nůžky. Jakmile je někdo vynalezl, nic lepšího se vymyslet nedá“ (s. 17). Kniha je již po mnohá staletí naším nejlepším spojencem v boji za zachování cenných výtvorů – slov, představ a poznatků (s. 18). Před vynálezem knihtisku byla každá kniha jedinečná.

Vallejo přemýšlí o situaci současného čtenáře. V nákupu knih v chaotickém moderním světě spatřuje projev snahy o rovnováhu na okraji propasti (s. 44). Podle autorky se v únavném nadbytku náhodných stránek se vytrácí čtenářův požitek z četby. Nelichotivý obraz dnešního čtenářství dokládá tvrzením, že nikdo „skutečně“ nečte, protože veškerou energii vynakládá na hledání a luštění slov a myšlenek, nikoliv na prožívání (s. 47). Popisuje proces čtení, který vnímá jako svého druhu rituál, který zahrnuje jisté posunky, držení těla, věci, prostory, pohyby a modulace světa... Zmiňuje důvěrný obřad vstupu do knihy, který souvisí s tím, že se při čtení stáhneme do jakési vnitřní místnosti, kde k nám promlouvají nepřítomné osoby neboli přeludy, které vidíme pouze my (s. 69). Autorka se zamýšlí nad kouzelnou mocí příběhu a popisuje skutečnost, že knihy se postupně staly prostředkem osobního vyjádření (s. 140). Přestože v 21. století považujeme za samozřejmé, že se každý naučí číst a psát a čteme víc než kdy dříve, přesto dosud na světě žijí stamilióny analfabetů (s. 129). Vallejo uvádí, že abeceda byla ještě revolučnější technikou než internet, protože poprvé vytvořila onu společnou paměť, rozšířenou a dostupnou každému. Díky knihám každý z nás nachází otevřené dveře ke všem příběhům a vědomostem (s. 153). Z široké plejády odkazů na autory, které Vallejo uvádí, vybíráme citát argentinského spisovatele Jorge Luise Borgese: „Z různých nástrojů člověka je nepochybně nejužasnější kniha. Ostatní jsou nástavce těla. Mikroskop a dalekohled zbystrují zrak, telefon zesiluje hlas a pak tu máme pluh a meč prodlužující paže. Ovšem kniha je něco jiného: kniha rozšiřuje paměť a představivost“ (s. 153). Autorka

dospívá k přesvědčení, že každý ze čtenářů nosí v nitru tajné knihovny slov, která v něm zanechala stopu (s. 157). Uvnitř knih, které mají schopnost zrušit čas, se nacházejí malé světy. V souladu se španělským autorem Arturem Pérez-Revertem vyjadřuje obavy, že zničit knihu znamená doslova zavraždit lidskou duši (s. 293). Kniha je krása, svoboda a civilizace uprostřed barbarství (s. 300). Autorka konstatuje, že „v našem 21. století se „vodopád tištěného slova přelévá přes všechny únosné hráze. Lidstvo vydává příliš mnoho knih. Každé půl minuty vychází nový titul, každou hodinu je jich sto dvacet, za den dva tisíce osm set, za měsíc šestaosmdesát tisíc. Průměrný čtenář stačí za celý život přečíst to, co vydavatelský trh přinese za jeden pracovní den, a každoročně jdou do stoupy miliony neprodaných výtisků. Takový nadbytek ovšem nastal před nedávnem“ (s. 327).

Dílo I. Vallejo přináší kompletní mnohvrstevnatý pohled na knihy jako průvodce lidí, které přestože byly stvořeny člověkem v dávných dobách, mají nadčasovou platnost a vliv na člověka. Poskytuje řadu podnětů k zamyšlení nad minulostí, přítomností i budoucností knih a čtení. Na závěr autorka připojujeme výstižný citát: „Jsme jediní živí tvorové, kteří si umějí vymýšlet, zahánějí tmou pohádkami, díky příběhům se snaží soužit s chaosem, ožívují řeřavé uhlíky hranic dechem svých slov a překonávají velké vzdálenosti, aby příběhy dopravili k cizincům, a když sdílíme tytéž příběhy, přestáváme si být navzájem cizí“ (s. 506).

Publikace najde své uplatnění nejen při odborném studiu kulturních dějin. Je určena všem, kteří se zajímají o mnohvrstevnatý fenomén lidského čtenářství, nejen pedagogům či vychovatelům, ale i běžným čtenářům, se kterými dokáže autorka sdílet své mnohdy zajímavé a neotřelé pohledy na vztah člověka ke knihám a vlivu knih na člověka.

HELENA ZBUDILOVÁ

LINGUA VIVA

is a biannual professional journal dedicated to the theory and practice of teaching foreign languages as well as Czech as a foreign language. Contributions are solicited from both Czech and foreign scholars. Papers should be written in the target foreign language.

PUBLISHER: Language departments of the Faculty of Education of the University of South Bohemia in České Budějovice

CONTENTS: The journal contains specialized studies in linguistics, teaching methodology, literature and cultural studies; there will be a number of reviews as well as information about upcoming conferences etc.

Since 2015 the magazine LINGUA VIVA included in the recognized database ERIH PLUS.

EDITOR-IN-CHIEF: DOC. PAEDDR. ZDEŇKA MATYUŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

MANAGING EDITOR: PHDR. MILAN POKORNÝ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. HELENA ZBUDILOVÁ, PH.D. (PF JU - TF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

EDITORIAL BOARD:

DOC. PAEDDR. HANA ANDRÁŠOVÁ, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. LUCIE BETÁKOVÁ, MA, PH.D. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PETRA JESENSKÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. DR. MARINA KOTOVA, CSC. (SPGU PETROHRAD)
PROF. PHDR. BOHUSLAV MÁNEK, CSC. (PdF UHK)
PROF. DR. KLAUS PÖRTL (UNIVERZITA MAINZ)
PROF. PHDR. LIBUŠE SPÁČILOVÁ, DR. (FF UP OLMOUC)

SCIENTIFIC REVIEW BOARD (SELECT COMMITTEE):

DOC. PHDR. EVA HOMOLOVÁ, PH.D. (FHV UMB BANSKÁ BYSTRICA)
PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH.D. (PF MU BRNO)
PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
DOC. PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH.D. (PF UHK)
PROF. PHDR. IVO POSPÍŠIL, DRSc. (FF MU BRNO)
PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTEREK, CSC. (PdF UHK)
DOC. PHDR. MIROSLAVA SLÁDKOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSC. (FF UP OLMOUC)
PROF. PHDR. EVA TANDLICOVÁ, CSC. (FF UK BRATISLAVA)
DOC. PHDR. HEDVIKA VYDROVÁ (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MILOŠ ZELENKA, DRSc. (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. PAEDDR. ANNA ZELENKOVÁ, PH.D. (SÚ AV ČR PRAHA; FF MU BRNO)

E-MAIL: LIVA@PF.JCU.CZ

HTTP://WWW.PF.JCU.CZ/RESEARCH/LINGUA_VIVA/

FREQUENCY - BIANNUALLY

Printed by: PROTISK, ČESKÉ BUDĚJOVICE

