

LINGUA VIVA

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

ROČNÍK XII/ 2017/ ČÍSLO 24

VYDAVATEL:
KATEDRY JAZYKŮ JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2017

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. (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. EVA HOMOLOVÁ, 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):

MGR. MIROSLAVA AUROVÁ, PH.D. (FF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)
DOC. PHDR. ANNA BUTAŠOVÁ, CSC. (PF UK BRATISLAVA)
PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH.D. (PF MU BRNO)
PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH.D. (PF UHK)
PROF. PHDR. IVO POSPÍŠIL, DRSC. (FF MU BRNO)
PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTEREK, CSC. (PDF UHK)
DOC. PHDR. MIROSLAV 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)
DOC. PHDR. EVA VYSLOUŽILOVÁ, CSC. (VYSOKÁ ŠKOLA SOCIÁLNĚ SPRÁVNÍ HAVÍŘOV)
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, 2017

TISK: TYPODESIGN ČESKÉ BUDĚJOVICE

OBSAH

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

STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK

HANA PAŠKOVÁ, ELEONÓRA ZSAPKOVÁ (UNIVERSITY OF ECONOMICS IN BRATISLAVA, FACULTY OF APPLIED LANGUAGES) <i>IMPORTANCE OF STUDENTS' FEEDBACK FOR THE EFFECTIVENESS OF BUSINESS ENGLISH COURSES</i>	9
---	---

ALICE SUKDOLOVÁ (UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA) <i>THE ROLE OF NATURAL ELEMENTS IN SPACE OF VICTORIAN NOVELS</i>	24
---	----

LIBUŠE TURINSKÁ (INSTITUTE OF TECHNOLOGY AND BUSINESS IN ČESKÉ BUDĚJOVICE) <i>LARGE CLASSES IN TEACHING ESL – A CASE STUDY</i>	34
---	----

STUDIE – ČESKÝ JAZYK – ŠPANĚLSKÝ JAZYK

HELENA ZBUDILOVÁ (JIHOČESKÁ UNIVERZITA) <i>LITERÁRNÍ TEXT JAKO SOUČÁST VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ</i>	43
---	----

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

BETÁKOVÁ, L. - ZELENKA, M.: MEZINÁRODNÍ KONFERENCE JAZYKOVÉ POLITICE V EVROPSKÉ UNII	57
--	----

KOY, CH. E.: PAVLÍNA FLAJŠAROVÁ: DIASPORA IN THE FICTION OF ANDREA LEVY. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014.....	59
--	----

ŠIMKOVÁ, I.: BINTEROVÁ, H.- HAŠEK, R.- KARVÁNKOVÁ, P.- PECH, P. - PETRÁŠKOVÁ, V.: KLÍČOVÉ KOMPETENCE A MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2016.....	63
---	----

ZELENKOVÁ, A.: LIČKO, R.: FROM HOLBEIN TO HOCKNEY. BRITISH SOCIETY IN PAINTING FOR STUDENTS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE. Banská Bystrica, Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici
Belianum 2015 65

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 čtyřiaadvacáté 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 španělština) 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, květen 2017

STUDIE



IMPORTANCE OF STUDENTS' FEEDBACK FOR THE EFFECTIVENESS OF BUSINESS ENGLISH COURSES

HANA PAŠKOVÁ, ELEONÓRA ZSAPKOVÁ
UNIVERSITY OF ECONOMICS IN BRATISLAVA, FACULTY OF
APPLIED LANGUAGES

ABSTRACT:

The aim of our study is to explore how the findings of students' needs and evaluation of the teaching process influence the effectiveness of Business English lessons. Our paper outlines the history of research findings in this area as well as the arguments for and against using students' feedback in the evaluation process. We carried out the research among students of the University of Economics in Bratislava and the questionnaire was used as the main research tool. The findings of the study demonstrate that students' feedback represents a valuable source of information concerning students' needs and preferences and thus can significantly contribute to higher effectiveness

KEY WORDS: students' feedback, teacher's performance, teaching process, effectiveness, questionnaire, needs, requirements

1. INTRODUCTION

In an increasingly interdependent world with increasing levels of globalization, international trade and business the importance of learning foreign languages has been permanently growing. In this process English has its special position as it has become the lingua franca of the twenty-first century since according to some findings it is the most widely spoken language in the world. Approximately 1.5 billion people around the world speak English, whether as their native tongue or as a foreign language, and this number is still growing.

The research findings have shown that 85% of international associations make official use of English, 70% of the linguistics journals in the world are published exclusively in English, 85% of the world film market is in English, 85% of the scientific articles in the world are written in English, 80% of the world electronically stored information is currently in English (Minodora, 2013). Mastering English is necessary in various settings not only in business environment but also in trade, diplomacy and science. In this context importance of teaching English at the universities has been growing and also the students of the University of Economics in Bratislava have realized that they should have a very good command of several foreign languages among which English plays the dominant role. Good command of Business English, mastering academic reading, writing and listening skills will not only enable them the access to the latest achievements of economic sciences but in today's increasingly competitive job market it is an inevitable requirement for their future professional career and promotional opportunities.

2.1. THE IMPORTANCE OF FEEDBACK

The quality of student learning is directly, although not exclusively, related to the quality of teaching. Therefore, one of the most promising ways to improve learning is to improve teaching (Angelo, Cross, 1993). Feedback from students aiming at the analysis of their needs, requirements as well as attitudes reflecting their subjective evaluation of the language lessons represents valuable contribution towards increasing effectiveness of the whole process of teaching Business English. Teachers should analyse students' comments carefully and introduce necessary changes if they are convinced that it will enhance the success of the course.

Donna (2000 p.322) states that feedback in the form of evaluation may be related to

- attitudes - how positively are our courses viewed?
- effectiveness - how well do we achieve our objectives in terms of real learning?
- appropriateness - how appropriate are our programmes to our clients' real needs?

According to Marsh (2007, p.320) students' evaluation of teaching effectiveness provides

- diagnostic feedback to teachers for improving teaching
- a measure of teaching effectiveness for personnel decisions
- information for students for the selection of courses and instructors
- one component in national and international quality assurance exercises, designed to monitor the quality of teaching and learning
- an outcome or a process description for research on teaching (e.g., studies designed to improve teaching effectiveness and student outcomes, effects associated with different styles of teaching, perspectives of former students).

2.2. ARGUMENTS SUPPORTING STUDENTS' FEEDBACK

Students' feedback is an important source of information about teachers' effectiveness and its results may contribute to enhance the teaching process. However, the opinions of researchers on utility of students' evaluation vary. According to Wachtel (1998) the majority of researchers believe that students' ratings are valid and reliable means of evaluating teaching (Centra, 1977; Marsh & Dunkin 1992; Seldin 1993). Some of the arguments supporting the use of students' ratings include:

- feedback improves the teaching process
- ratings have shown positive correlation with student learning and achievement; students rate most highly the teachers from whom they have learned the most
- students' ratings show agreement with ratings by alumni.

Aleamoni (1981) found that students frankly praised teachers for their warm, friendly, humorous manner in the classroom, but if their courses were not well-organized or their methods of stimulating students to learn were poor, the students equally frankly criticized them in those areas. Peterson and Kauchak (1982) state that students can successfully differentiate between teaching effectiveness and other affective dimensions such as attitude, interest and friendliness of the teacher. Research evidence shows that carefully constructed evaluation instruments with well-developed procedures for their administration can yield high internal consistency reliabilities. Most of the research evidence supporting the validity of rating forms in which student ratings were compared to other methods of evaluation (colleague ratings, student learning measures, and expert judges' ratings) indicates the existence of high to moderate positive correlations (Coburn 1984). According to Aleamoni (1981) correlational studies have reported widely inconsistent grade-rating relationships. Some 22 studies have reported zero relationships while another 28 studies have reported significant positive relationships. In most cases these relationships were relatively weak.

2.3. ARGUMENTS AGAINST USING STUDENTS' EVALUATION AS THE ONLY INSTRUMENT TO ASSESS TEACHER'S PERFORMANCE

In spite of extensive research supporting the validity of students' evaluation some authors express their reservations and even consider the ratings to be unreliable and invalid. Coburn (1984) questions the validity and reliability of students' ratings for the following reasons:

- students lack the maturity and expertise to make judgments about course content or instructor style
- students' ratings are measures of popularity rather than of ability
- the rating forms themselves are both unreliable and invalid
- variables (such as grades received from the instructor, class size, or whether the course was required or elected) affect students ratings.

Kornell and Hausman (2016) emphasize that student evaluation scores should not be the sole basis for evaluating college teaching. One of the reasons is that making the course difficult may decrease ratings but enhance learning. Even with mentioned reservations the authors express the opinion that student ratings might have overall net benefits for teachers. Not only that they provide teachers with feedback on how they are seen by their students but at the same time they create a set of incentives that probably have a mix of positive and negative effects. On the positive side, they insure that teachers are prepared, organized, and responsive to students. On the negative side, the incentive to get good ratings can push teachers into making decisions that hurt students' learning. If teachers are exceptionally entertaining with lower grading standards and give advice to students what to expect on exams they may be evaluated higher. Students tend to give high ratings when courses are easier or when they expect

teachers to give them good grades. Some authors believe that evaluations reflect little more than a popularity contest. Kornell and Hausman (2016) came to conclusion that it is important to take into account the results of learning process because students are simply not in a position to make accurate judgements about their learning. Therefore they recommend that students' evaluation of teachers should be amended by the assessment of the teachers' contribution to the extent of knowledge and the progress the students made during the course attendance. One of the ways how to achieve a more objective assessment is to compare results of standardized entrance tests at the beginning of the term and results of standardized final tests at the end of the term and analyse their correlation with the students' evaluation. Our experience is that if a new teacher takes over the subsequent course from the previous teacher whose students' ratings were high in the scale, the performance of students and progress they made during the previous course do not necessarily correspond with students' evaluation. If we assess the students' evaluation we must be aware that the results may be influenced by other additional factors unrelated to learning outcomes which may include:

- **Timing of evaluation**

may have the influence on the result especially in case if it is administered before the examination and students are afraid that negative evaluation could have had the impact on final mark.

- **Anonymity of respondents**

Feldman (1979) and Blunt (1991) report that students tend to give somewhat higher ratings when they sign their evaluation compared to those when they remain anonymous. Students are afraid to sign their negative assessment because this could have negative impact on their future mutual relations with the teacher and could be reflected in their final mark.

- **Instructor Presence in Classroom**

Feldman (1979) also reports that ratings are somewhat higher when the instructor being evaluated is present in the room. If the teacher is present the students may be afraid that there is higher probability that their negative evaluation may be recognized and the teacher will access them differently and this may even lead to the failure at the exam.

- **Class size**

When taking into consideration the class size, researchers are divided on this issue, too. The opinion that teachers of larger classes receive lower ratings is supported by the results of some studies but it is disproved by others. Most authors report that smaller classes tend to receive higher ratings (Feldman, 1979; McKeachie, 1990; Monks 2010). Following from our teaching experience we agree with the opinion that students who attend smaller study groups tend to evaluate the teaching process higher. It is especially due to the fact that large study groups are not homogeneous and therefore it is very difficult for a teacher to find the most appropriate teaching speed and methodological procedures

which would be beneficial for all students with different levels of language proficiency.

- **Characteristics of the teacher**

There are several factors which are considered to be the most influential and teaching experience ranks relatively high in this aspect. Experience may have an effect on teaching results as the teachers who have taught for a few years might give clearer lectures and assign homework that helps students learn more than instructors who have never taught before (McPherson, 2006; Pounder, 2007). Rank and experience, reputation and personality of the teacher can play the significant role. When evaluating students' rating there is one variable that should be taken into account and that is grading standard of the teacher. The teacher with lower grading standards is likely to get better ratings. More strict grading standards led students to rate the teacher lower (Marsh & Dunkin, 1992).

- **Characteristics of the students**

These include interest in the subject, gender of students, expectations for the course and the effect of expected grade where students expecting higher grades give more favourable ratings. Most of the reported research supports the belief that students who have to take the course, rate it lower than students who can choose to take the same course (Aleamoni 1981).

3.1. THE AIM OF THE STUDY

The primary purpose of our study aimed at using feedback from students to improve the effectiveness of Business English courses at the University of Economics in Bratislava. The target of the research was to find out the information regarding students' needs, their evaluation of the teaching process and progress they made during Business English classes. The findings of the research are to provide a sound basis and implications for English teachers and thus contribute towards increasing the effectiveness of the whole process of teaching Business English.

3.2. METHODOLOGY OF RESEARCH

The research study was realized at the end of summer term of the academic year 2015/2016. As a research tool we used the questionnaire with 13 questions. 124 students from 3 faculties of the University of Economics participated in the study. The respondents attended the Business English course designed for students who passed the entrance exams from English language on level B2 of the Common European Framework of Reference. After successful completion of language studies at our university they are expected to achieve level C1 of the Common European Framework of Reference. When considering the utilization of study's results we were aware of the fact that the results would have to be analysed very carefully to avoid placing inappropriate emphasis on selected student responses. We came to conclusion that student ratings will be an important component of a comprehensive instructional evaluation system.

Keeping these purposes in mind, the following research questions were developed:

1/ How long have you been studying English

Table 1

9 years and more	97 students	78%
5-8 years	25 students	20%
less than 4 years	2 students	2%

2/ Did you stay in an English speaking country for a longer period of time?

Table 2

Yes	24 students	19%
No	100 students	81%

3/ In case your answer is „yes“, indicate the length of your stay:

Table 3

less than 2 months	17 students	70%
2 – 6 months	4 students	17%
7 months and longer	3 students	13%

4/ What was the purpose of your stay:

Table 4

attending a language course	11 students	46%
working in an English speaking country	10 students	41%
attending secondary school	3 students	13%

Answers to four introductory questions gave us a more detailed picture of students' proficiency of English. The declared level of proficiency for the Business English course the respondents attended was at the beginning of the course B2 of the Common European Framework of Reference. As follows from students' answers 2 students (2%) studied English less than 4 years and 25 students (20%) less than 9 years and therefore their language proficiency in most cases did not correspond to the declared level. Although we are aware of the fact that the length of study cannot be used as the only criterion of student's language proficiency, at the same time we believe that it is a significant factor influencing the level of mastering the foreign language. It was evident that the majority of students who studied English for a shorter period of time had more serious problems with mastering Business English during the course. The students' answers show that 24 respondents (19%) stayed in an English speaking country for a longer period of time. The length of study and the possibility of stay in an English speaking country could influence the students' answers in further questions concerning the difficulty of the course, the time they spent preparing for the English classes or the wish to have longer or more intensive English courses at the University of Economics in Bratislava.

5/ How demanding did you find Business English courses at this university?

Table 5

adequately difficult	99 students	80%
not difficult at all	18 students	15%
extremely difficult	7 students	5%

In the 5th question “How demanding did you find Business English courses at this university?” we decided to find out whether Business English courses attended by students were not too demanding for them. One of the reasons why we asked this question was the fact that we were not fully satisfied with the results of the standardised tests at the end of the term. The analysis of findings showed that the course was extremely difficult only for 7 respondents (5%) while 18 students (15%) considered the course as not difficult at all. Those data may reflect the previous length of study, or the possibility to stay in an English speaking country and roughly correspond to the final results of the standardised tests. In some cases we came to conclusion that students overestimated their command of English and although they considered the courses as not difficult the achieved results did not justify this evaluation. 99 students (80%) regarded the course as adequately difficult and it supports our presumption that the Business English course was well prepared and realization was correct. The cause of failure of some students at the final tests may lie in underestimating preparation for English classes and a final test.

6/ How much time did you spend preparing for your English classes per week?

Table 6

1- 2 hours	73 students	59%
less than 1 hour	42 students	34%
3 hours and more	9 students	7%

In answers to the 6th question “How much time did you spend preparing for your English classes per week?” 42 students (34%) stated they prepared less than 1 hour, 73 students (59%) prepared 1 or 2 hours and just 9 students (7%) spent 3 hours or more preparing for English classes. The implication of these findings will be embraced in our increased requirements concerning the complexity of the tasks the students will have to fulfil for their homework.

7/ When attending Business English courses you have improved your skills in

Table 7

speaking	65 students	52%
listening	44 students	35%
writing	44 students	35%
reading	35 students	28%

In the 7th question “When attending Business English courses you have improved your skills in speaking, listening, writing or reading” students could choose more than one answer. The figures showed that more than half of

respondents (52%) answered that they had improved in speaking, 35% had become better in listening and writing and only 35 students (28%) had improved in reading. Even though we are aware of the fact that given answers do not necessarily correspond with achieved students' progress the results will be taken into account when considering the programme for future Business English courses. More emphasis will be put on extensive reading and by its practising students will develop other necessary skills as skimming and scanning. The adequate comprehension of diverse English business texts is also a basis for students' successful studies not only at our university but abroad as well.

8/ State the areas in which you still need some improvement:

Table 8

communication skills	75 students	60%
business vocabulary	66 students	53%
grammar	53 students	43%
comprehension of business texts	45 students	36%
listening comprehension of authentic recordings	43 students	35%

In the 8th question respondents were asked to state the areas in which they still need some improvement and they could choose more than one answer. 75 students (60%) felt they need to improve their communication skills, 66 respondents (53%) their business vocabulary, 53 students (43%) their grammar, 45 students (36%) their comprehension of business texts and 43 students (35%) would like to be better at the comprehension of authentic recordings. These figures proved that students were aware of the necessity to continue in their studies of Business English although they differed in areas they felt they needed some improvement. They realized that as graduates from the University of Economics in Bratislava they would have to communicate in different spheres of business, e.g. meetings, negotiations, presentations, telephone conversations, conferences, etc. The implications for the teaching process are that more emphasis should be put on developing students' communication skills, enriching business vocabulary and correcting grammar. Students should be given more assignments based on extensive reading of business texts, newspapers and magazines as well as regular listening of business news with the aim to enrich their business vocabulary.

9/ How frequently are you exposed to English, either written or spoken, in your free time:

Table 9

almost daily	46 students	37%
several times a week	52 students	42%
once a week	19 students	15%
very rarely	7 students	6%

Answers to the 9th question “How frequently are you exposed to English, either written or spoken, in your free time?” proved that 46 students (37%) were in contact with spoken or written English almost daily and 42% (52 students) were exposed to English several times a week while once a week it was 19 students (15%) and very rarely 7 students (6%). At present students have a lot of possibilities to be in contact with English so it was very surprising to find out that 21% of students did not use this opportunity more frequently. Our opinion is that these students are not sufficiently motivated to practise their English in their free time so the solution can be to increase their motivation by offering them various interesting materials and contacts for practising English as well as making the requirements for the successful course attendance more demanding. To make this approach more efficient the teacher should check the fulfilment of the tasks regularly.

10/ In case your answer was a, b or c, indicate which activities you perform most frequently:

Table 10

watching films	100 students	81%
reading Internet articles, news and information	89 students	72%
reading books, newspapers, etc.	25 students	20%
English resources required for study purposes	21 students	17%
working in English speaking environment	16 students	13%

The analysis of answers to the 10th question “In case your answer was a, b or c, indicate which activities you perform most frequently” shows that from students who were exposed to written or spoken English at least once a week 100 students (81%) watched films and 89 students (72%) read articles, news and other sources of information on Internet. A low number of students (20%) read English books, newspapers, etc. and only 21 students (17%) used English resources for study purposes. Relatively high number of students worked in an English speaking environment (13%). In the future the teachers can encourage students to read interesting books as well as printed newspapers and magazines.

11/ Would you like more intensive or longer study of English at the University of Economics in Bratislava in order to increase mastering of your English?

Table 11

Yes	98 students	79%
Not	26 students	21%

We analysed carefully the answers to the 11th question” Would you like more intensive or longer study of English at the University of Economics in Bratislava in order to increase mastering of your English?” The reasons for the negative answers when 26 students (21%) declared that they did not want to continue to study English are different. Only a very small group of students

mastered English on the appropriately high level and therefore they do not need further improvement. With other students their motifs are mostly those that mastering foreign language is excessively demanding task they are not prepared to manage or they are not aware of the fact that English proficiency is one of the prerequisites for their future successful career. 79% of students would like to have the opportunity to deepen their knowledge of English and it correlates with generally accepted opinion of students at the university that more space and time should be devoted to studying foreign languages.

12/ What is the main motivation factor for improving your English?

Table 12

better job opportunities	115 students	93%
studying abroad	35 students	28%
access to English resources required for study purposes	18 students	15%

In the 12th question "What is the main motivation factor for improving your English?" students could choose more than one answer. 115 students (93%) thought their opportunities to get a better job would be increased with good knowledge of English, 35 students (28%) hoped that good command of English would enable them to study abroad and only 18 students (15%) thought that improving their English would help them study from English resources. This factor should be included in our consideration when considering our priorities in teaching Business English at the university.

13/ Resulting from your experience could you suggest which activities should be included or given more time to practise during Business English lessons?

Table 13

discussions concerning current economic and political issues	60 students	48%
preparing team projects	55 students	44%
reading specialised texts, articles from magazines	53 students	43%
listening to authentic audio or video recordings	52 students	42%
practising grammar	49 students	40%
practising writing skills	25 students	20%
presentations of projects and their detailed analysis	16 students	13%
preparing individual projects	11 students	9%
case studies	11 students	9%

Answers to the 13th question "Resulting from your experience could you suggest which activities should be included or given more time to practise during Business English lessons?" (students could choose more than one answer) showed that students would prefer to have more discussions on current economic and political issues (48%), respondents would like to be more engaged

in team projects (44%), nearly the same number of students (43% and 42% respectively) thought that more time should be devoted to reading specialised texts and articles from magazines and listening to authentic audio or video recordings. Relatively high number of students lacked practising grammar (40%) and 20% lacked practising writing skills. 13% of students thought that there should be more presentations of projects and their detailed analysis during language classes and just 9% of respondents thought more time should be devoted to preparing individual projects and case studies.

3.3. FINDINGS OF THE RESEARCH

Our research was aimed at improving the effectiveness of Business English courses at the University of Economics in Bratislava by analysing answers in the questionnaire we used as a research tool. The feedback of students represented a valuable source of ideas and attitudes concerning the teaching process. The analysis of respondents' reactions gave us a ground for possible adjustments of Business English courses in the future. Student ratings will not be the only component of evaluation system of teachers' performance and Business English classes at the University of Economics in Bratislava but they will contribute substantially to better understanding of students' needs and preferences.

4. CONCLUSION

The findings of the research we carried out in this study contributed to our belief that students' evaluation of Business English classes is a valuable tool for increasing the effectiveness of teaching English. We are aware of the fact that opinions of researchers on this issue vary but taking into consideration the results of our research we believe that students' feedback can influence the efficiency of English classes positively but only on condition that it is not the only tool of measuring the effectiveness of teaching process. The findings of our research can motivate teachers of foreign languages at other universities to take into account students' evaluation of the teaching process as one of the factors increasing its effectiveness. It is important to bear in mind that the interaction between a teacher and a student is one of the fundamental attributes of the successful teaching process.

BIBLIOGRAPHY

- ALEAMONI, L. M.: Student Ratings of Instruction. In: *Handbook of Teacher Evaluation*, edited by Jason Millman, Beverly Hills, CA: SAGE Publications, 1981
- ANGELO, T. A.; CROSS, K. P.: Classroom Assessment Techniques, *A Handbook for College Teachers*, SanFrancisco: Jossey-Bass, 1993
- BENTON, S. E.: Rating college teaching: criterion validity studies of student evaluation-of-instruction instruments. *Aahe-Eric /Higher Education Research*

- Report No. 1.* Washington, D.C. American Association for Higher Education, ED 221 147, 1982
- BLUNT, A. (1991): The effects of anonymity and manipulated grades on student ratings of instructors, *Community College Review*, 18, 1991, pp. 48-54
- CENTRA, J. A.: Student ratings of instruction and their relationship to student learning, *American Educational Research Journal*, 14, 1997, pp. 17-24.
- COBURN, L.: *Student evaluation of teacher performance.* Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation, Princeton NJ, 1984, Identifier: ED289887.
- DONNA, S.: *Teach Business English*, Cambridge University Press, ISBN 978-0-521-58557-6, 2000
- FELDMAN, K. A.: The significance of circumstances for college students' ratings of their teachers and courses, In: *Research in Higher Education*, 10, 1979, pp. 149-172.
- KORNELLI, N.; HAUSMAN, H.: Do the Best Teachers Get the Best Ratings? In: *Journal List Frontiers in Psychology*, v.7, 2016, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4842911/>
- MARSH, H. W.: Students' Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases and Usefulness, 2007, <http://eva.um.ac.ir/images/43/Maghale/18.pdf>
- MARSH, H. W. & DUNKIN, M. J.: Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective, In: *J. C. Smart (Ed.) Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 8, pp. 143-233 New York, Agathon Press), 1992
- MARSH, H. W. and others: Validity of Student Evaluations of Instructional Effectiveness: A Comparison of Faculty Self-Evaluations and Evaluations by their Students. In: *Journal of educational psychology* 71, 1979, pp. 149-160.
- McKEACHIE, W. J. (1990): Research on college teaching: The historical background, In: *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 189-200.
- MONKS, J.; SCHMIDT, R.: The Impact of Class Size and Number of Students on Outcomes in Higher Education, 2010 <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/workingpapers>
- McPHERSON M. A.: Determinants of how students evaluate teachers. *J. Econ. Educ.* 37, 2006, pp. 3–20
- MINODORA, S. O.: New Approaches to teaching Business English for Tourism Students, In: *Annals of the „Constantin Brâncuși” University of Târgu Jiu, Economy Series*, Issue 2, 2013; http://www.utgjiu.ro/revista/ec/pdf/2013-02/38_Simion%20Otilia.pdf
- PETERSON, K. and D. KAUCHAK, D.: Teacher evaluation: perspectives, practices, and promises. Salt Lake City, UT: Utah University, Centre for Educational Practice, ED 233 996, 1982

POUNDER J. S.: Is student evaluation of teaching worthwhile? An analytical framework for answering the question. *Q. Assurance Educ.* 15, 2007, pp. 178–191.

SELDIN, P.: The use and abuse of student ratings of professors, In: *Chronicle of Higher Education*, 39, 1993, pp. 40.

WACHTEL, H. K. (1998): Student Evaluation of College teaching Effectiveness: a brief review, In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23:2, 1998, pp. 191–212

http://intranet.umanitoba.ca/academic_support/catl/media/resource_files/student_eval_teaching_1991.pdf

RESUMÉ

Cieľom tejto štúdie je analýza spätnej väzby od študentov a jej prínos pre zvýšenie efektívnosti vyučovania odborného anglického jazyka na Ekonomickej univerzite v Bratislave. Názory odborníkov na objektívnosť študentského hodnotenia nie sú jednoznačné a preto aj vnímanie jeho významu pre ďalšie zefektívnenie vyučovania sa líši. Väčšina odborníkov v danej oblasti sa zhoduje v názore, že hodnotenia študentov sú relatívne spoľahlivým spôsobom posúdenia vyučovacieho procesu a poskytujú učiteľom cennú spätnú väzbu, ktorá vytvára priestor pre motiváciu učiteľa snažiť sa o zdokonalenie vyučovacích postupov tak, aby na jednej strane študenti dosahovali lepšie výsledky a zároveň prispeli k ich väčšej spokojnosti. Cieľom nášho výskumu, ktorý prezentujeme v predkladanej štúdií bolo zistiť formou dotazníkov názory študentov na priebeh kurzu obchodnej angličtiny, ktorý absolvovali, ako aj ich priority a predstavy o štúdiu odbornej angličtiny na univerzitnom stupni štúdia. Analýzou odpovedí sme získali cennú spätnú väzbu, ktorej výsledky zahrnieme do vyučovacieho procesu. Zámerom našej štúdie bolo tiež motivovať učiteľov cudzích jazykov na ostatných vysokých školách k využívaniu spätnej väzby od študentov ako jedného z významných faktorov zefektívnenia vyučovacieho procesu.

PhDr. Hana Pašková

Pôsobí na Ekonomickej univerzite v Bratislave, Fakulte aplikovaných jazykov vo funkcii zástupkyne vedúcej Katedry anglického jazyka. Na Ekonomickej univerzite vyučuje odborný anglický jazyk zameraný na obchod, financie a manažment. Vo výskumnej oblasti sa venuje teórii vyučovania odborného anglického jazyka.

Publikačná činnosť

Pašková, H.: Princípy testovania univerzitných študentov. In: *Fórum cudzích jazykov: časopis pre jazykovú komunikáciu a výučbu jazykov - Sládkovičovo*, roč. 7, č.2, 2015, ISSN 1337-9321.

Pašková, H.; Zsapková, E.: Má používanie webových aplikácií opodstatnenie pri výučbe odborného anglického jazyka na univerzitnom stupni štúdia? In: *Foreign*

language competence as an integral component of the university graduate profile [elektronický zdroj] : conference proceedings : IV. international conference, november 26, 2014, Brno, 2014. - ISBN 978-80-7231-982-4. - S. 239-247 CD-ROM.

Pašková H.; Zsapková, E.: Charakteristika učiteľa v kurzoch odborného anglického jazyka . In: *Nové výzvy pre vzdelávanie v oblasti odborného jazyka a interkultúrnej komunikácie* [el. zdroj]: zborník vedeckých prác Trnava :Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, 2015. - ISBN 978-80-969043-9-6. - S. 98-104 CD-ROM.

Pašková H., Zsapková, E.: To use or not to use the mother tongue in foreign language teaching. In: *English for specific purposes world* [elektronický zdroj]. - St. Petersburg : TransEarl Company Limited, 2015. - ISSN 1682-3257. - No. 48 (2015), [pp. 1-10] online.

Pašková, H.; Zsapková, E.: The role of the mother tongue in teaching foreign languages . In: *Challenges and best practices in foreign languages at tertiary level* , Győr : Publio Publishing, 2016. - ISBN 9789634248477. - S. 22-41.

Ekonomická univerzita v Bratislave, Fakulta aplikovaných jazykov, Katedra anglického jazyka, Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava, SR
e-mail: hana.paskova@euba.sk

PhDr. Eleonóra Zsapková, PhD.

Na Ekonomickej univerzite v Bratislave pracuje ako odborná asistentka. . V rokoch 1991 až 2012 zastávala funkciu vedúcej Katedry anglického jazyka. Vyučuje odbornú angličtinu zameranú na obchod, financie, manažment a medzinárodné vzťahy. Vo výskumnej oblasti sa venuje teórii vyučovania anglického odborného jazyka.

Publikačná činnosť:

Zsapková, E.: Hodnotenie jazykových zručností v jazykových testoch na Ekonomickej univerzite v Bratislave. In: *Fórum cudzích jazykov: časopis pre jazykovú komunikáciu a výučbu jazykov* - Sládkovičovo, roč. 8, č.2, 2016, ISSN 1337-9321

Pašková, H.; Zsapková, E.: Má používanie webových aplikácií opodstatnenie pri výučbe odborného anglického jazyka na univerzitnom stupni štúdia? In: *Foreign language competence as an integral component of the university graduate profile* [elektronický zdroj] : conference proceedings : IV. international conference, november 26, 2014, Brno, 2014. - ISBN 978-80-7231-982-4. - S. 239-247 CD-ROM.

Pašková H.; Zsapková, E.: Charakteristika učiteľa v kurzoch odborného anglického jazyka . In: *Nové výzvy pre vzdelávanie v oblasti odborného jazyka a interkultúrnej komunikácie* [el. zdroj] : zborník vedeckých prác Trnava : Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV, 2015. - ISBN 978-80-969043-9-6. - S. 98-104 CD-ROM.

Pašková H., Zsapková, E.: To use or not to use the mother tongue in foreign language teaching. In: *English for specific purposes world* [elektronický zdroj]. -

St. Petersburg : TransEarl Company Limited, 2015. - ISSN 1682-3257. - No. 48 (2015), [pp. 1-10] online.

Pašková, H.; Zsapková, E.: The role of the mother tongue in teaching foreign languages . In: *Challenges and best practices in foreign languages at tertiary level*, Győr : Publio Publishing, 2016. - ISBN 9789634248477. - S. 22-41.

Ekonomická univerzita v Bratislave, Fakulta aplikovaných jazykov, Katedra anglického jazyka, Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava, SR

e-mail: eleonora.zsapkova@euba.sk

THE ROLE OF NATURAL ELEMENTS IN SPACE OF VICTORIAN NOVELS

ALICE SUKDOLOVÁ
UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA

ABSTRACT:

The paper focuses on the role of natural elements in the space of Victorian novels, namely with respect to the previous literary tradition (Shakespeare's plays and the Romantic tradition). The main theoretical approach is based on Gaston Bachelard's study of natural elements (*Water and Dreams, The Psychoanalysis of Fire*) and it also takes into account the archetypal roles of elements according to Northrop Frye. The pervading motifs of fire and water are further analysed in Thomas Hardy's Wessex novels and water as a constitutive element of space formation and representation is discussed namely in George Eliot's novels *The Mill on the Floss* and *Daniel Deronda*.

KEYWORDS:

Space, water, fire, natural elements, Hardy, Eliot, Victorian, Romanticism

As Northrop Frye points out in the preface to Bachelard's phenomenological theory of *The Psychoanalysis of Fire*, the four natural elements represent an immense source of imaginative experience in literature.¹ Natural elements have played a significant role in the space construction throughout the centuries of the history of literature. Since the early English literary periods the theme of the symbolic power of natural elements occurred in the Old English heroic epic poem of *Beowulf* or in the alliterative romance of *Sir Gawain and the Green Knight*, among others. Both Shakespearean comedies and tragedies focus on the role of natural elements which represent the turning points in Shakespeare's plays. In *King Lear* the storm on the heath corresponds to the chaos and agitation of Lear's mind, expressing his disillusionment and hopelessness, in spite of his seemingly absolute power over the kingdom. The rage of natural elements symbolically contributes to Lear's isolation and gradual insanity, overwhelming the potential of humanity. The Renaissance ideal of nature as the omnipresent power over humanity becomes developed, among others, in *Midsummer Night's Dream* where the argument of Oberon and Titania affects the weather to such extent as to set nature in imbalance, causing drought and famine. Natural elements therefore accompany and intensify the dramatic conflict on stage, stating the position of man in relation to the divine hierarchy symbolically represented by the elements of nature.

¹Northrop Frye, Preface. *The Psychoanalysis of Fire*. By Gaston Bachelard. 1938. Trans. Alan Ross (London: Quartet Books, 1987) v-ix.

In the period of literary Romanticism the intensive contact of the individual subject with natural world is demonstrated on the representation of all-embracing natural beauties (especially with respect to the Early Romantics), reflected in the form of Romantic pantheism, as well as on the symbolic or allegorical presence of natural elements influencing human existence (as in Byron's *Manfred*). Romantic imagination has generally been projected as the possibility of transcendence connected to the natural complex (especially with the early Romantics) where time and space dimensions do not form obstacles in the act of poetic creation.² The eternity of nature and its constant renewal was often seen as a solution of individual and social crisis. The natural beauty and monumentality of the Alpine snowy peaks (in Byron's *Childe Harold's Pilgrimage* and *Manfred*) lead the romantic subject to the aim at becoming united with nature, searching for one's identity in the world of natural symbols.³

Avoiding the romantic tradition of reaching far vistas of the open space, in the Victorian novel we can trace a consistent aim to suppress the role of the open space associated with the function of natural elements. As the Victorians concentrated on the illusionary inside safety of places, the role of natural elements, for their dangerously spontaneous potential of unlimited existence, became isolated from human consciousness. However, the role of the power of natural elements, in spite of being ignored, suppressed and seemingly limited, comes forward in the exposed situations of human existential crisis. In that way, the Victorian authors follow the tradition of Shakespeare's tragedies or of the Romantics.

In spite of suppressing the fears of the uncanny (especially of the potential threat of the night or water element), the Victorians could not avoid the contact with the supernatural or natural elements. Like *King Lear* in the storm on the heath, the Victorian heroes and heroines in their existential crisis have to face the rage of natural elements ascribed to the symbolic role of nature, especially to the water element.

Even those Victorian authors whose work became associated mainly with the space of the city, e.g. Charles Dickens's London, make use of the natural element of water. The image of the river in Dickens's last completed novel *Our Mutual Friend* or the symbolic role of the natural conditions of the marshes in the opening scenes of *Great Expectations* may serve as examples: The unfavourable weather conditions accompanied by the bleak atmosphere of the churchyard in *Great Expectations* seem to form the consciousness of the

²Martin Procházka and Zdeněk Hrbata, *Romantismus a romantismy* (Praha: Karolinum, 2005) 41.

³Procházka, *Romantismus* 41.

child narrator who gets his first impressions of the life of an orphan in the open landscape of the marshes.

The element of water occurs as the major one in creating the basic construction of space in George Eliot's novels *The Mill on the Floss* and *Daniel Deronda*, Thomas Hardy's *Far from the Madding Crowd*, *The Return of the Native* and *The Mayor of Casterbridge* where the space of water plays an essential role with respect to the development of the mostly tragic plot. The water element seems to be, in all given examples, associated with the tragic aspect of the novels. However, it is not only the water element that forms the basic structure of space of the Victorian novel. Most Victorian authors focus on the archetypal images connected with the natural elements of the earth, air and fire respectively, as they occur in the imaginary space of the Wessex novels and more generally in the novels in which the fictive setting is placed into the country in intensive association with nature. A specific case of the space construction would then occur in the novels in which the Romantic aspect pervades. E.g. *Wuthering Heights* represents the power of natural elements namely with respect to the air and earth (or stones). The Romantic contrasts of light and darkness in association with the air element then contribute to the space construction in both Thomas Hardy and the Brontë sisters' novels.

In his phenomenology of imagination Gaston Bachelard clarifies the problem of the poetic image philosophically referring to ontology as a dynamic entity, focusing on the “dreaming consciousness”⁴ through which the poetic image is created and then perceived. The phenomenological notion of space then relies on the theory of the subconscious as the “elemental organic reality”, displaying the quality of the fundamental “oneiric temperament”⁵.

In the treatise on the concept of the soul and mind Bachelard says that “the poem possesses us entirely. The grip that poetry acquires on our very being bears a phenomenological mark that is unmistakable.”⁶ Bachelard relies on the notion that through the poetic image the poetic creation is awoken in the soul of the reader in the act of reverberation. In the course of reading a specific way of transcendence may be achieved by “touching of the depth before stirring the surface”⁷, supposing that the poetic image stands above the language of signification.

⁴Gaston Bachelard, *Water and Dreams. An Essay on the Imagination and Matter*. 1942. Trans. Edith Farrell (Dallas: The Dallas Institute Publications, 1983).

⁵Bachelard, *Water*, Introduction 4.

⁶Bachelard, *Water*, Introduction 23.

⁷Bachelard, *Water*, Introduction 23.

Like in poetry which constantly creates new poetic images, in fiction the novelty of images is always related to an archetype which lies in the depth of the unconscious. Bachelard formulates his theory based on the poetic imagination in connection with space when he says that “before becoming a conscious sight, every landscape is an oneiric experience.”⁸ However, he classifies the oneiric landscape as a “pervading substance, not a frame that is filled up with impressions.”⁹

In Bachelard's work the images of the four material elements formulate the metaphysics of the imagination where the subjective images of the poet are restored by phenomenology. In his monograph *Water and Dreams*, concentrating on the perception of the water element in connection with the oneiric experience, Bachelard attributes feminine or maternal qualities to water.¹⁰ The images of water impregnated with mythology “give life to poetic work”¹¹ since they bear the meaning of “continuous birth”¹². Bachelard gives preference to fresh water superior to the sea and suggests that in our unconsciousness, the purity of water goes hand in hand with natural morality. The violent water, which appears in Eliot's and Hardy's novels, possesses, according to Bachelard, a kind of dynamic imagination with psychological features of a form of anger.¹³ The characteristic wrath later on produces “a malicious duel between man and the floods” where “water becomes spiteful” and interestingly enough it “changes sex”¹⁴ from the maternal water into the malevolent male. It functions as a “flux and reflux of anger” which rumbles and reverberates. In Bachelard's view the voices of water become hardly metaphorical, he considers water rather as “direct poetic reality”¹⁵ and sees the continuity between the speech of water and our psychic excitement. He formulates a parallel between the liquidity of language and water where human speech functions like water and produces the unity of the element.

The River as the Character's Destiny

Thomas Hardy's treatment of the water element in association with the female characters of his novels could be compared with George Eliot's novel *The Mill on the Floss* where the destructive potential of the flooded river comes into question in connection with the tragic death in water as Maggie Tulliver is taken downstream with the current. Her linear, horizontal movement down the stream

⁸Bachelard, *Water* 4.

⁹Bachelard, *Water* 4.

¹⁰Bachelard, *Water* 14.

¹¹Bachelard, *Water* 14.

¹²Bachelard, *Water* 14.

¹³Bachelard, *Water* 15.

¹⁴Bachelard, *Water* 15.

¹⁵Bachelard, *Water* 15.

stands in contrast with Eustacia's vertical movement towards death. However, Maggie's aim to save her brother (in accordance with the Christian concept) opposes Eustacia's selfish will to escape from marriage and from Egdon, as well. Unlike Eustacia Vye, Eliot's heroine therefore does not display any resistance to the space she occupies. However, her ambitions and desires become swept away with the current of the flooded river which, in Bachelard's terms, becomes "spiteful and angry", turning from the peaceful, life-giving natural element into the "malevolent male".¹⁶

The course of the river of *The Mill on the Floss* is constantly related to the destiny of the main heroine, regardless of how intensively she tries to avoid the topos of the river. The watercourse is always present, to be mentioned in Foucault's terms¹⁷ as the illusory part of space. The life of Maggie and her brother is predestined to end up drowning during the floods; one of Maggie's first childhood memories is related to standing on the riverbank, hand in hand with her brother, similarly to the last moment before death. The flow of the river becomes, in Bachelard's terms, the oneiric experience as a part of the subconscious, forming the elemental organic unity. Any character heading towards the river is predestined to leave the home safety and become the part of the unknown. On the other hand, the character who would emerge straight from the river, like Stephen Guest when he intends to escape with Maggie, threatens to disrupt the order of Victorian society and disturb its morality.

Both George Eliot and Thomas Hardy give way to the symbolic quality of space in connection with natural elements. Watercourses become mainly associated with eroticism in case of Eustacia luring her lovers towards water. Stephen Guest's presence alludes to the mighty current of the river, and Eliot further focuses on the theme of symbolic entrapments in the boat in *The Mill on the Floss* and *Daniel Deronda*.

Symbols and Analogy

In the process of perception, the constructing power in art is formed by imagination on the basis of analogy (using similes) or identity (using metaphors).¹⁸ These factors, according to Northrop Frye, contrast arts with science which perceives the reality "out there" first empirically and then as an intellectual construct.

¹⁶Bachelard, Water 15.

¹⁷Michel Foucault, Different Spaces. *Aesthetics, Method, and Epistemology*. Ed. James Faubion (New York: The New Press, 1999) 175-186.

¹⁸Northrop Frye, Introduction. *The Psychoanalysis of Fire*. By Bachelard (London: Quartet Books, 1987).

According to Immanuel Kant,¹⁹ symbols represent analogy according to the rules of reflection where the object of sensual perception becomes transposed to another object (contrasted to the schematic representation which merely demonstrates). As Martin Procházka states further, “the function and meaning of a certain structure is represented according to the function of a different structure by means of their substitution, with the structural difference of understanding the complexes being based on the principle of their organization.”²⁰ Victorian symbolism therefore may be based on the rationally constructed universal basis, represented by the free creation of the imagination under the given rules, based on the moral model. Kant's idea that the free play of imagination becomes subordinated to the idea of reason may be specifically used in the context of the Victorian novel where the representation is satisfactory since it follows the norm, and not because it reflects its beauty.

The archetypal image of fire, as specified by Northrop Frye, becomes analogically linked with vitality, internal heat and flickers of life as well as phallic symbolism and purgation. These analogies, Frye claims, “spread all over the universe”²¹, absorbing other myths into it. This construct can then be applied to the external world in an attempt to explain its phenomena. Frye claims literature frequently focuses on the concept of the hidden interior world of fire (as in Dante's *Inferno*), and more generally on the four structural principles of the hot, cold, moist and dry as the four elements of imaginative experience.²²

Victorian novel makes use of the archetypal meaning of the element of fire regarding its dangerous and destructing potential. Similarly to the concept of great amount of water presented in the novels, the fire element represents a potential threat accompanied by disaster, making further use of symbolic meanings of the flow of energy with both positive (warming) and negative (burning) connotations. The general image associated with the moderate form of fire is the warmth of the hearth in Victorian households. Nevertheless, even those could bear the symbolic meaning of becoming dangerous, especially in connection with the occult forces and pagan beliefs, as in the case of Hardy's *Return of the Native*. Hardy often focuses on the archetypal interconnection and balance of the elements of fire and water through which he unites the power of contradictory natural forces.

¹⁹Martin Procházka analyzed Kant's *Critique of Judgement* in relation to the notion of imagination in *Romantismus a romantismy*, 186.

²⁰Procházka, *Romantismus a romantismy*, 186, my translation.

²¹Frye, Introduction 2.

²²Among the Victorian novelists, the aspects of the structural principle defined by Frye frequently occur in the fictional world of the space of Wessex as given by Thomas Hardy.

Hardy's ambivalent heroine of *The Return of the Native* is generally associated with the interconnecting elements of fire and water, heading towards her occult and symbolic death in flames and in the weir respectively.

Frye further states that the structural principle of Bachelard's *Psychoanalysis of Fire* is formed by myth, distinguishing the literary Prometheus complex, the Novalis complex and the Empedocles complex, focusing on the literary myth of creation, redemption and apocalypse. Bachelard's term "complex" does not work in the Freudian sense; it is rather the common principle upon which the literary work can be unified, the principle through which the work communicates with the unconscious.²³ In accord with Bachelard's phenomenology, the potential of the imaginary space is stronger than experience.

In this respect the fire element repeatedly occurs in *The Return of the Native* in connection with Eustacia whose life journey stops on the heath awaiting the tragicality of her fate. In *The Psychoanalysis of Fire* the Last Judgement is seen in the phenomenological theory as "the destruction of the world by fire and the absorption of the human soul into the soul of fire"²⁴ It is associated with the aspect of a desirable disaster, with destruction perceived more as a renewal, referring to the notion of the apocalypse, with death meaning new life that Bachelard connects with the call of the funeral pyre and sacrifice in the heart of the flames: "Death in the flame [...] is truly a cosmic death in which a whole universe is reduced to nothingness along with the thinker."²⁵ With respect to Eustacia's death Hardy's symbolic usage of this aspect of the phenomenology of fire is apparent, as he makes use of the Empedocles complex in the sense of the respect for fire as well as the instinct for living and dying. The reverie of the fire is, according to Bachelard, found "fascinating, dramatic, it magnifies human destiny, links the small to the great, the hearth to the volcano, the life of a log to the life of a world."²⁶ In *The Return of the Native* Hardy achieves such universality of space particularly through the symbolic function of the fire element.

In the Victorian novel the aspect of Bachelard's idealization of fire occurs in the general concept of the hearth as the central space of family life. The central aspect of the fireplace appears to some extent as a motif in *Wuthering Heights*, *Jane Eyre*, *The Woodlanders* (in the framed composition where the fire on the hearth is seen from the outside through the windows) and in *Daniel Deronda* where the fire becomes idealized through light, following the

²³Bachelard, Fire 19.

²⁴Bachelard, Fire 19.

²⁵Bachelard, Fire 19.

²⁶Bachelard, Fire 19.

phenomenological dialectic of fire and light. As Bachelard claims in this structural principle, a phenomenological contradiction occurs since the fire shines, in its symbolic form, without burning, producing the sense of purity.

In his mythological interpretation of natural elements, Meletinski projects the influence of water and fire as the elements disorganizing space.²⁷ In his concept related to the original chaos, specified as darkness, night, emptiness and abyss developing into cosmos, the myth proceeds from darkness to light, from emptiness to matter, from the amorphous to the shaped, from destruction to creation. The archetypal imagery related to natural elements penetrates into the conventional romantic dialectics of light and darkness that fundamentally shape Thomas Hardy's concept of space. The elements of space contrasting light and darkness form the concepts of Hardy's novel *The Return of the Native*, *Far from the Madding Crowd* or *The Woodlanders*.

The focus on natural elements pervading the space of the Victorian novel was to prove the necessity of incorporating the archetypal concept of space as mentioned by Northrop Fry in his *Anatomy of Criticism* and furthermore developed by Gaston Bachelard in his studies of natural elements (*Water and Dreams*, *The Psychoanalysis of Fire, Air and Dreams*). The perception of space as given by the Victorian authors seems to be formed by Bachelard's notion of the poetic imagery based on the subconscious. The Victorian novelists (the Brontë sisters, Thomas Hardy, George Eliot) centre the focus of their novels on the emplacement of man and woman into the natural world, where the characters face the forces of nature, trying to assimilate with them or simply not to succumb.

The water element forms a specific part of the Victorian novel. Many fictional characters of Thomas Hardy and George Eliot seem to be closely associated with water. The occurrence of Eustacia Vye, Maggie Tulliver and Mirah Lapidoth as the representatives of the Ophelia complex confirmed the archetypally feminine quality of water, relating the heroines' fate to the space of water. Nevertheless, the tragic aspect of water consists of the water's potential to be turned into the dominantly male violent and angry power with the tragic aspect. Water in this form embodies the archetypal threat to the Victorians. In Eliot and Hardy's novels the threat becomes intensified with the presence of darkness in relation to the motif of drowning. The raging watercourse or flood thus represents a boundary difficult to cross, holding the characters within the given region or causing their death.

The use of literary symbolism when projecting the space of the Victorian novel reflects the difference between the social norm that limits the author's

²⁷Jelezar Meletinski, *Poetika mýtu* (Praha: Odeon 1989) 214.

possibility of literary expression and the world that is incommensurable with their subjective spiritual heritage. The means of representation they used are therefore in a paradoxical contradiction to the social and literary norm. Among the variety of the works of Victorian novelists, the last novel of George Eliot seems to exceed the principle of analogy of natural symbols since the space of the novel *Daniel Deronda* becomes a specific form of the fiction of reality, far more complex than the other novels focusing on the archetypal vision of the world.

RESUMÉ

Předmětem zkoumání této literárněvědné analýzy viktoriánského románu je úloha přírodních živlů v rámci pojetí prostoru a krajiny v dílech Thomase Hardyho a autorky známé pod mužským pseudonymem George Eliot. Studie se zabývá teoretickými přístupy v pojetí prostoru, krajiny a přírodních živlů na základě děl francouzského filozofa Gastona Bachelarda *Voda a sny* a *Psychoanalýza ohně*, dále bere v úvahu vlivy předchozí literární tradice (Shakespeareovy hry a zejména tradici literárního romantismu) a zohledňuje studie archetypálního pojetí prostoru podle N. Frye. Motiv vody a ohně jako přírodních živlů se ve viktoriánském románu nejčastěji objevuje v romantických protikladech ve wessexských románech Thomase Hardyho *Rodákův návrat* a *Lesáci*. George Eliot chápe tyto motivy jako základní jednotky v utváření prostoru románu *Mlýn na řece Flossu*, a tuto koncepci zcela překračuje ve svém posledním díle *Daniel Deronda*.

BIBLIOGRAPHY

- BACHELARD, G.: *Water and Dreams. An Essay on the Imagination and Matter*. 1942. Trans. Edith Farrell. Dallas: The Dallas Institute Publications, 1983.
- BACHELARD, G.: *The Psychoanalysis of Fire*. 1938. Trans. Alan Ross. London: Quartet Books, 1987.
- ELIOT, G.: *Daniel Deronda*. 1876. London: Everyman's Publishers, 2000.
- ELIOT, G.: *The Mill on the Floss*. 1860. Harmondsworth: Penguin Classics, 1994.
- FOUCAULT, M.: *Aesthetics, Method, and Epistemology*. Ed. James Faubion. New York: The New Press, 1999, pp.175-186.
- FRYE, N.: Preface. *The Psychoanalysis of Fire*. By Gaston Bachelard. 1938. Trans. Alan Ross. London: Quartet Books, 1987. v-ix.
- HARDY, T.: *The Return of the Native*. 1878. Harmondsworth: Penguin Classics, 1994.
- HARDY, T.: *The Woodlanders*. 1886-7. Harmondsworth: Penguin Classics, 1994.
- MELETINSKIJ, J.: *Poetika mýtu*. Praha, Odeon, 1989.
- PROCHÁZKA, M. – HRBATA, Z.: *Romantismus a romantismy*. Praha: Karolinum, 2005.

PhDr. Alice Sukdlová, Ph.D. působí jako odborná asistentka na katedře anglistiky PF JU v Českých Budějovicích. Vystudovala anglistiku a bohemistiku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kde v doktorském studiu angloamerické literatury obhájila doktorskou práci na téma Koncepce prostoru viktoriánských románů. V oblasti literárněvědného výzkumu se zabývá tematikou pojetí prostoru v románech 19. století a v současné literatuře (Graham Swift, Zadie Smith, Ian McEwan). V roce 2012 vydala monografii s názvem *Concepts of Space in Victorian Novels*, její články vycházejí v časopisech *American and British Studies Annual*, *Litteraria Pragensia* a jiné.

LARGE CLASSES IN TEACHING ESL – A CASE STUDY

LIBUŠE TURINSKÁ
INSTITUTE OF TECHNOLOGY AND BUSINESS
IN ČESKÉ BUDĚJOVICE

ABSTRACT: Class size is one of the factors to consider when analysing the effective teaching of foreign languages. The term refers to the number of students in a specific course and it is being monitored worldwide. Currently, the trend has been for increasing class size, particularly for economic reasons. Class size for teaching foreign languages has been a subject of many discussions and research studies all over the world. However, in the Czech Republic, this problem is often mentioned as one of the factors contributing to problematic teaching, without any special attention given to teaching foreign languages, and focusing especially on primary schools. The objective of this study is to analyse and compare the effectiveness of teaching ESL at the B1 level according to CEFR in small and large classes at Czech secondary schools and colleges. By means of a questionnaire and semi-structured interviews, it aims to analyse the reactions of a selected sample of university teachers on the increasing class size as well as their willingness and ability to adjust their teaching methods to the increasing number of students. The findings are compared with the results of similar research conducted abroad. In the conclusion, the author emphasises the necessity of changing the students' and teachers' attitudes, especially in terms of their university training.

KEYWORDS: ESL, class size, small and large classes, STT (Student Talking Time), TTT (Teacher Talking Time)

1. Introduction

Studying and teaching foreign languages, in particular English, are inseparable parts of education at all levels. Since the Czech Republic joined the European Union in 2004, the importance of English has been emphasized. According to the official websites of European Parliament, the aim of EU language policy is to encourage teaching and learning English and ensure that Czechs have knowledge of at least two foreign languages, one of which should be English.

1.1 Factors Influencing the Quality of Teaching

There are many factors playing part in teaching and studying foreign languages. According to Madrid (1995), they include intrinsic and extrinsic motivation, cognitive learning styles, emotional factors etc. In terms of compulsory language education within the educational institutions, one of such factors is class size.

Possible relation between the class size and the quality of teaching has been analysed e.g. by Blatchford, Bassett, Brown (2011), Mulryan-Kyne (2010), Finn et al. (2003), together with appropriate methods for teaching large classes

(Practical tips for teaching large classes¹, Gibbs, Jenkins, 1992). Blatchford, Bassett, Brown (2011) focus on students' active participation in classroom activities, student-teacher interaction, "child focus", and the way the teacher tackles problem situations in the classroom. They state that the class size plays a significant role here.

It is rather complicated to determine the degree to which the class size affects the teaching effectiveness due to the number of influencing factors, such as the age of the students, the actual acquired level of language, teaching experience etc. Finn et al. (2003) claim that class size affects the performance of the teacher and students. Specifically, the lower number of students there are in the class, the greater the time that the teacher's attention is focused on individual students. They in turn are continuously motivated to be more active. In terms of quality, teaching smaller classes thus seem to be more effective.

1.2 Class Size

Despite a large number of studies and research favouring smaller classes in the process of teaching a foreign language, the current trend is rather for increasing the class size for two main reasons. Firstly, there is a financial aspect: a higher student-teacher ratio (Gibbs, Jenkins; 1992) is less demanding in terms of wages; secondly, there is a distinct lack of qualified foreign languages teachers. However, the latter problem may be resolved due to the amendment of Act on Pedagogical Staff which came into force on January 1, 2015.

There is not a single definition of a large or small class. As Ur (1996) says, the most important thing is how the teacher sees the class size. Some scholars (Gibbs, Jenkins, 1992) agree that a large number of the students in the class might represent a problem for effective teaching. There are a number of problems teachers encounter:

- Lack of closer contact between a teacher and students;
- "Invisibility" of passive students;
- Students' passivity and motivation;
- Noise level;
- Monitoring the progress of individual students;
- Keeping the time allowed for a specific activity set in the lesson plan;
- Impossible interaction with every student within the usual lesson time frame (45 min);
- Assessment of the tasks performed; maintaining objectivity of the evaluation;
- Giving feedback;
- Adequate equipment.

¹ Teaching Large Classes. Teachers in Action, BBC World Service / OLSET. Available online at http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/large_classes.shtml#discipline.

The abovementioned disadvantages are further compared with those defined by Czech teachers and students in the following parts of the contribution.

2. Methods and Material

The main research method was a qualitative research based on interviews with a small group of teachers, specifically, a group of 6 teachers with at least 5 years experience in teaching ESL at the B1 level at secondary schools and colleges. Based on the information obtained from the scholarly foreign literature, the research hypothesis was formulated whether the ESL teachers in the Czech Republic are adequately prepared for teaching large classes.

Through the interviews the author identifies the reaction of teachers to the trend of increasing class size as well as their preparedness for teaching ESL in large classes. The responses were subsequently analysed and compared with similar research conducted among students via questionnaire with 8 questions. The survey participants were the students in the first year of the Institute of Technology and Business in České Budějovice. At this institution, the average class size for teaching ESL is 30 students. All students thus have experience with studying ESL in classes they marked as large. Addressing this group, a factor of different age, which may also play a part in preferring large or small class, is eliminated. Both the interviews and questionnaire survey were conducted between February–November, 2016; they were conducted in the participants' mother tongue.

3. Data Collection

3.1 Interviews

During the interviews, the teachers were asked ten questions about the average class size and their subjective opinion on the issue:

1. What is the average size of classes you teach (in)?
2. What is the ideal class size in terms of teaching ESL?
3. How many students does a “large class” have?
4. Do you have any experience with teaching both small and large classes? Which of these do you prefer?
5. Does the class size affect the way you teach? If yes, could you briefly explain how?
6. As a student, did you prefer small or large classes?
7. Does the ideal class size vary depending on the classroom activity?
8. Is there any activity for which the class size may represent a problem? (e.g. reading, testing, listening, role-playing, etc.)?
9. Do you find your pedagogical training at university sufficient for teaching large classes?

10. Do you have any adequate equipment or aids facilitating working with a large number of students (adequate classroom, overhead projector, etc.)?

3.2 Interview Analysis

The average class size where the interviewees teach English is 30 students; at the same time the teachers claim that even 15 students in a class may be in some circumstances (e.g. lack of adequate equipment) considered too many.

An ideal class size is 10–15 students. The teachers subjectively prefer working with small classes; however, they admit that with longer teaching experience they are able to find ways to work with large classes more effectively.

As students, the teachers mostly learned ESL in groups of 12–14 students. During their pedagogical training, the factor of class size was not taken into account, either; the “apprenticeship of observation” (Lortie, 1975) cannot really work there. The teachers themselves claim they did not feel prepared for such a task; even when doing their student teaching practice, they mostly worked with smaller groups of 10–15 students. They started working with large classes only after they started working as teachers. Except for the aforementioned testing and conversation activities, the teachers did not consider a specific activity too difficult to carry out in a large class than in a small class. Rather positive is the fact that except for bad acoustics, the teachers did not mention any problem with adequate equipment.

It results from the interviews that the main negatives in teaching ESL in large classes are the following ones:

- Problematic communication: students who do not have problems in one-to-one interaction may be shy when speaking in a large class
- Lack of STT. With the increasing number of students in a class, it is more difficult to provide the students with enough opportunities for speaking in the target language. Three teachers suggest solving this problem by dividing a large class into smaller working units of 2–4 students. However, at the same time, they admit that even in this case it is not possible to ensure enough attention to all of the students.
- Noise level resulting from a high number of students in the class and the associated discipline problems which are more difficult to handle, especially in case of inappropriate classroom, where the communication between students and teacher becomes complicated. Good classroom acoustics was often marked a very important factor of teaching ESL in large classes, and it was also one of the most frequent problems the teacher mentioned.
- Objectivity of evaluation of the written and spoken examination, which is more time consuming and places great demands on the concentration of the evaluator.

- Attention of students. According to the teachers, class size affects the ability to focus on given task due to a higher noise level, number of distractors, the interest in the teaching materials teaching method etc.

The negatives mentioned more or less correspond to those described in foreign researches on this topic. The responses of the teachers were rather consistent

3.3 Class size – Students’ Point of View

To confirm or disprove the research hypothesis, it was necessary to know the students point of view. The questionnaire consisted of 8 questions:

1. Are you man/ woman?
2. What is the average class size in which you studied English at secondary school?
3. Does the number of students in the class affect the way the students learn English? (*yes/ probably yes/ probably not / no*)
4. When learning English, do you prefer small or large classes?
5. How many students does “too large class” have?
6. Complete the sentence: In my opinion, when studying English, the ideal number of students in the class is because
7. What are the advantages of studying English in a small class?
8. What are the advantages of studying English in a large class?

Table 1 Questionnaire – Data

1. Are you man/woman	Men 76	Women 234	In total 310	
2. The average class size	14 students			
3. Impact of the class size	Yes: 217	Partly yes: 90	Probably not: 0	No: 1
4. Preferred class size	Small class 310	Large class 0		
5. Too large class	11 – 19 (18)	20 – 29 (65)	30 and more (227)	
6. Ideal class size	4 – 10 (171)	11 – 19 (108)	20 -25 (31)	

In total, 310 students took part in the research: 76 men and 234 women. The average class size in which students studied ESL at secondary schools was 18 students. Based on their experience, the students believe that the class size definitely affects the way the students learn the foreign language (see Table 1).

In the questionnaire, the students expressed preference for small classes, although the number of students in an “ideal” class size varies, ranging from 4 to 25 students (see Table 1). Similarly, the perception of too large class differs as well, ranging from 10 to 30 and more students (see Table 1).

The respondents believe that teaching foreign languages in small classes is more student-centered, and that the smaller number of students in the class enables the teacher to adjust the teaching process to the weakest students in the class. They also claim that in smaller class, it is easier for them to participate actively.

The respondents do not see large classes as beneficiary for studying ESL. The only advantages mentioned in the questionnaire were a better possibility of working on projects, conversation activities (more people equates to more topics, more points of view in discussions etc.), mutual help. There was also one advantage mentioned which was mostly marked as a disadvantage: passive, shy students may “hide” in a large number of students. Two of the respondents say that from this point of view, a small group might seem inappropriate for this type of students. Also financial aspect was mentioned, claiming that teaching large classes is considered “cheaper”.

Data show that the disadvantages of learning English in large classes resulting from the questionnaire are as follows:

- Impersonal environment in the class
- Impossibility to keep closer relationship between students and teacher or among the students in the class
- Concentration problems: higher number of distractors, higher noise level
- Anonymity in the negative sense: with a large number of students there is a smaller probability that all students will participate actively in the class; less motivated, shy students become “invisible”
- Lack of individual approach to students
- Tendency to be more passive

4. Discussion

Comparing the information gained from the interviews and questionnaires, it is clear that class size characterized as “average” by both teachers and students is considered to be too big for both groups of respondents. This corresponds with the findings mentioned in the scholarly foreign literature, that it is not possible to define an ideal class size objectively.

Analysing the findings, the major problem when teaching ESL in large classes, is in the time required for teaching such classes. With the increasing number of students in the class, there is higher probability the students in the class are at a different level of the target language. Teachers are thus compelled

to tackle the problems resulting from the heterogeneity of the class they work with during the lesson as well as when preparing a lesson plan which should be more detailed; hence the preparation is more time-consuming.

Heterogeneous class places great demands on the motivation of the teacher. With a large number of students it is more difficult to find a topic which would be interesting or relevant for all students in the class. As large groups require more responsibility for the results from the side of students and better cooperation between teacher and students, motivation is a key factor here.

One of the possible strategies for effective working with large classes, often mentioned by both teachers and students in the questionnaire, is dividing a large class into smaller ones groups. The respondents of the survey themselves state that even the number of students in the class is important so that they could work in pairs; it implies that students themselves prefer working in smaller groups. However, the division and monitoring of the activities of such groups requires a detailed teaching plan and highlights the importance of the teachers' ability to manage the activity of several groups at the same time. As results from the interviews, most teachers are able to acquire this ability only with longer teaching practice.

One of the frequently-mentioned disadvantages of teaching large classes is the amount of time it takes, whether it refers to written test and the subsequent correction, or oral examination within the lesson. Testing is an inseparable part of teaching foreign languages, and a key factor for giving feedback and monitoring the progress of the individual students. With regard to large classes, teachers are forced to find new, less time-consuming ways to evaluate and assess students' progress, such as pair testing, which requires greater experience from the teacher's side.

Another possible problem may become the issue of preferred or adequate teaching methods. It results from the interviews, during the university training of future teachers class size is not taken into account. It is only when they start their teaching practice when teachers find out that teaching methods do not work well with large classes without being modified, adjusted or combined. Under pressure of time, teachers often tend to use frontal teaching methods and the lessons turn into lectures, which is not suitable in case of teaching ESL, as the TTT increases to the detriment of STT.

5. Conclusion

When summarizing and comparing the responses from the interviews and questionnaire, it becomes obvious that both teachers and students see the increasing class size as a problem they have to deal with and that affects the effectiveness of teaching and learning English. Students' responses in the questionnaire indicate that teachers are not prepared for the increased class size; the teachers themselves feel the same way. The research shows that neither teachers nor students see any advantages of teaching large classes. Large classes thus seem to be a demotivating factor in teaching and learning ESL.

The reduction of class size appears to be very unlikely. The number of students in a class is a factor teachers are not able to influence. It is necessary to find new ways of relaying knowledge and developing skills to students the way appropriate even for large classes, and find new ways to enable active use of English in large classes. It thus means reconsidering the aspect of class size during the university training of future teachers so that the first experience with a large class does not only occur after starting teaching. The teachers should be able to see the advantages of large classes that definitely exist and be able to show them to students; be able to respond to their needs, which are more varied with higher number of students; being able to motivate them. However, at the same time it is necessary to make an appeal to students so that they are willing to assume more responsibility for their own education and show them the importance of self-motivation. This obviously places great demands on future teachers.

RESUMÉ

Velikost třídy je jedním z hlavních, celosvětově aktuálně diskutovaných klíčových faktorů ovlivňujících efektivitu výuky cizích jazyků. Samotný termín velikost třídy je definován jako počet studentů konkrétního kurzu či třídy. Současným trendem je zvyšování počtu studentů ve třídě zejména z finančních důvodů. V České republice je tento problém obvykle spíše okrajově zmiňován většinou v souvislosti s výukou cizích jazyků na základních školách. Cílem tohoto příspěvku je proto analýza a porovnání efektivitu výuky angličtiny jako cizího jazyka na úrovni B1 dle SERR v malých a velkých skupinách na českých středních a vysokých školách. Prostřednictvím dotazníků a strukturovaných rozhovorů byly zjišťovány reakce vybraného vzorku českých univerzitních učitelů na neustále se zvětšující počet studentů ve třídách, jakož i jejich ochotu a schopnost přizpůsobit tradiční vyučovací metody zvyšujícímu se počtu studentů. Získané výsledky byly následně komparovány se závěry analogických zahraničních výzkumů. V závěru autorka zdůrazňuje nezbytnost změny stávajícího přístupu učitelů i studentů, a s tím související nutnost změny univerzitní přípravy budoucích učitelů.

Mgr. Libuše Turinská - Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, Katedra cizích jazyků
e-mail: libuse.turinska@centrum.cz

BIBLIOGRAPHY

Blatchford, P., Bassett, P. & Brown, P. Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs secondary schools. *Learning and Instruction*, N°21, 2011. Available online at <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.8472&rep=rep1&type=pdf>

Finn, J. D., Pannozzo, G.M. & Achilles, C.M. The „why’s“of class size: student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 2003. Available online at <http://www.sfu.ca/~jcnesbit/EDUC220/ThinkPaper/FinnPannozzo2003.pdf>

Gibbs, G. & Jenkins, A. *Teaching large classes in Higher Education: How to maintain quality with reduced resources*. London, Great Britain: Kogan Page, 1992. p.170

Lortie, D. *Schoolteacher. A sociological study*. London: University of Chicago Press, 1975, p. 306

Madrid, D. Internal and external factors in language teaching. *Actas de las 11 Jornadas de Estudios Ingleses*. 1995 Available online at <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Individual%20differences.pdf>

Ur, P. *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: CUP, 1996, p. 375

LITERÁRNÍ TEXT JAKO SOUČÁST VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

HELENA ZBUDILOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA

LITERARY TEXT AS A PART OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

The study deals with the subject of incorporating foreign language literature into the process of teaching foreign languages in our schools. On theoretical basis foreign language literature itself is defined there in terms of curriculum documents . The study refers to the views of selected Czech and foreign experts focused on the aims and specifics of using foreign language literary texts in teaching foreign languages. Furthermore, it contains an analysis of three series of Spanish textbooks for secondary schools and brings several methodological-didactic recommendations including specification of useful foreign materials and sources for the teachers to use.

KEY WORDS: literary text, foreign language teaching, textbook analysis, Spanish

ABSTRAKT

Studie se zabývá problematikou začleňování cizojazyčné literatury do výuky cizích jazyků na našich školách. Teoreticky vymezuje cizojazyčnou literaturu v rámci kurikulárních dokumentů, odkazuje na názory vybraných českých a zahraničních odborníků v oblasti cílů a specifíků užívání cizojazyčných literárních textů v hodinách cizího jazyka. Dále obsahuje analýzu tří sad učebnic španělštiny pro SŠ a některá metodicko-didaktická doporučení, včetně konkretizace užitečných zahraničních materiálů a zdrojů, které mohou vyučující používat.

KLÍČOVÁ SLOVA: literární text; cizojazyčná výuka; analýza učebnic; španělština

Postavení cizojazyčné literatury v rámci výuky cizích jazyků na základních a středních školách lze chápat v současné době jako stabilní a to především díky zakotvení v příslušných kurikulárních dokumentech. Jinonárodní literatura je jednou z daných součástí cizojazyčné výuky. Rámcové vzdělávací programy RVP ZV a RVP G (resp. vzdělávací obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk patřící společně s oborem Český jazyk a literatura do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace) určují, že zastoupení cizojazyčné literatury odpovídá úrovni jazykových a komunikačních dovedností dosažených žáky na konci daného stupně vzdělávání. Podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ) jsou jednotlivé úrovně stanoveny takto: v základním vzdělávání je úroveň dosažených jazykových a komunikačních dovedností Cizího jazyka stanovena úrovní A2 a u Dalšího cizího jazyka se jedná o úroveň A1; v gymnaziálním vzdělávání je u vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanovena úroveň B2 a u vzdělávacího oboru Další cizí jazyk úroveň B1.¹

¹ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Společný evropský referenční rámec pro základní vzdělávání.* Dostupné na www.msmt.cz/file/2523_1_1/download (18.7.2016)

Přiblížíme si vzdělávací obsahy daných vzdělávacích oborů podle RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání), v nichž jsou stanoveny jednotlivé klíčové kompetence, kterých má žák při práci s textem dosáhnout. Odpovídají těmto konkrétním vzdělávacím cílům: „Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti vede žáka k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání“.² Podle RVP G (Rámcový vzdělávací program pro vyšší stupně víceletých gymnázií a čtyřletá gymnázia) vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tak, že „vede žáka k tvořivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti; vytváření osobitého, objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka; formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama.“³ Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanovuje mezi očekávanými výstupy žáka receptivní řečové dovednosti (... žák porozumí hlavním bodům a myšlenkám autentického čteného textu či písemného projevu složitějšího obsahu na aktuální téma; identifikuje strukturu textu a rozliší hlavní a doplňující informace; vyhledá a shromáždí informace z různých textů na méně běžné, konkrétní téma a pracuje se získanými informacemi; odvodí význam neznámých slov na základě již osvojené slovní zásoby, kontextu, znalosti tvorby slov a internacionalismů; čte s porozuměním literaturu ve studovaném jazyce (vzdělávací obor Cizí jazyk).⁴ U produktivních řečových dovedností se klade důraz na volnou a srozumitelnou reprodukci přečteného nebo vyslechnutého autentického textu se slovní zásobou a jazykovými strukturami odpovídajícími náročnějšímu textu a u interaktivních řečových dovedností na adekvátní a gramaticky správné okomentování a prodiskutování odlišných názorů různých faktografických a *imaginativních textů*.⁵ Text (čtený či psaný), který se v cizojazyčné výuce na gymnáziích používá, má být jazykově nekomplikovaný a logicky strukturovaný. Jedná se o texty informační, popisné, faktografické, dokumentární, imaginativní a umělecké.⁶ Také oblast reálií studovaného jazyka zahrnuje literaturu – významná díla a autory.

² RVP ZV *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1.9. 2013*. Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani> (18.7. 2016), s. 19.

³ RVP G *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání*. Dostupné na www.msmt.cz/file/10427_1_1 (18.7.2016), s. 13.

⁴ Tamtéž, s. 16.

⁵ Tamtéž, s. 17.

⁶ Tamtéž, s. 18.

Ve vzdělávacím oboru Další cizí jazyk je v rámci gymnaziálního vzdělávání zastoupení práce s cizojazyčnou literaturou menšího rozsahu. Očekávané výstupy zahrnují receptivní řečové dovednosti (...žák rozumí hlavními bodům a myšlenkám autentického ústního projevu i *psaného textu* na běžné a známé téma; *identifikuje strukturu* jednoduchého textu a rozliší hlavní informace; užívá různé *techniky čtení dle typu textu* a účelu čtení); produktivní řečové dovednosti (...žák srozumitelně reprodukuje přečtený nebo vyslechnutý, méně náročný autentický text se slovní zásobou na běžná témata; logicky a jasně strukturuje středně dlouhý písemný projev, formální i neformální text na běžné či známé téma.⁷ Typy textů, které jsou doporučeny, zahrnují jazykově nekomplikované a logicky strukturované texty, texty informační, popisné i umělecké. Také v tomto oboru je v rámci výuky reálií počítáno s ukázkami významných literárních děl.⁸

Přístupy didaktiků cizích jazyků k cílům užívání literárních textů jako nástroje v cizojazyčné výuce se odlišují. Didaktik R. Choděra v literárních textech spatřuje především nositele slovní zásoby a gramatických jevů (texty zlepšují komunikační kompetence, schopnost číst, vést dialog/monolog, osvojit si lépe gramatiku a lexikum). Problém autentických, originálních či umělých textů vnímá do jisté míry jako druhotný; prvotní je jejich přiměřenost. V počátcích výuky bývají přijatelné pouze texty umělé, k textům originálním přistupujeme až na vysoké úrovni znalosti jazyka. Proto se po textech umělých doporučuje používat texty adaptované, které jsou autory učebnic upravené pro potřeby žáků.⁹ Umělecké (literární) texty nejsou podle Choděry „jakousi fatálně nezbytnou, protože elitní, a tedy určenou k preferenci, ‘povznášející’ protiváhou textů neuměleckých (neliterárních), ale pouze s nimi či spíše vedle nich anebo dokonce až po nich integrální součástí vnitřně vyváženého cizojazyčného vyučování-učení“.¹⁰ Autor také varuje před nekritickým „fandovským pašováním“ uměleckých textů do výuky cizích jazyků¹¹ a dbá na vyvážené užívání všech druhů textu. V literárních textech především spatřuje specifický výrazový prostředek sloužící k plnění učebních úloh.

V. Janíková doporučuje používat literární čtení od počátku cizojazyčné výuky, neboť souvisí s procesem pojmání celé kultury.¹² Zdůrazňuje posilování estetické a emocionální roviny osobnosti žáka. Mezi další cíle zahrnuje rozvoj intenzivního čtení, rozvoj mluveného a psaného projevu, fonetické kompetence, upevnění gramatických struktur, nácvik a procvičování slovní zásoby, odbourávání obav z učení se cizímu jazyku, rozvoj dovednosti komunikovat s cizojazyčnou literaturou, posílení sociální dimenze vyučování, motivace a aktivizace v cizojazyčné výuce... Estetickou roli jazyka a literatury zdůrazňuje

⁷ Tamtéž, s. 20.

⁸ Tamtéž, s. 21.

⁹ Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006, s. 144.

¹⁰ Tamtéž, s. 147.

¹¹ Tamtéž.

¹² Janíková, V.: *Konkrétní poezie a výuka německého jazyka*. Brno: Masarykova univerzita, 2002, s. 49-57.

dále např. H. Kyloušková, neboť prostřednictvím literárních textů „si esteticky osvojujeme svět, zaujímáme k němu citový nebo hodnotící vztah, posuzujeme jeho vlastnosti a krásu“.¹³ Cílem práce s literárním textem ve výuce cizích jazyků by podle H. Kylouškové neměl být text „primárně prostředkem pro lexikální a gramatická cvičení..., podkladem pro nácvik resumé..., materiálem pro výuku reálií..., dokumentem pro výuku dějin literatury... a rovněž ne modelem správné formy jazyka, kterou by žáci měly napodobovat“.¹⁴ Cílem není seznamovat žáky s přehledem literatury daného jazyka prostřednictvím ukázek reprezentující určité období, používat texty k překladovým cvičením ihned po přečtení v originále... Hlavní cíl literárního textu ve výuce cizího jazyka spatřuje v tom, že je v podstatě cvičením na čtení s porozuměním, které může později sloužit jako prostředek k písemnému projevu.¹⁵ Práce s textem obohacuje žáka tím, že si rozšíří nejen vlastní výrazové prostředky, ale otevírá také cestu k přemýšlení, prožívání, poznávání sebe sama a druhých, vede k lepšímu porozumění sobě a druhých a navozuje intelektuálnější a emocionálnější prostředí ve třídě.¹⁶

Právě složka rozvoje myšlení se podle našeho názoru v souvislosti s prací s textem v současnosti dosti podceňuje. Práce s literárním textem se může stát vhodným nástrojem k motivaci žáků kriticky a tvořivě myslet. Ze své podstaty vyžaduje analýzu a interpretaci a poskytuje bohatý zdroj imaginativních podnětů, jež napomáhají rozvoji inovativních schopností žáků a odemykají jejich tvůrčí kapacitu. Význam literárního textu není statický, ale je výsledkem interakce mezi čtenářem a textem. Literární komunikace představuje přenos estetické literární informace mezi autorem a čtenářem prostřednictvím literárního díla. Čtenář se stává rovnoprávným činitelem procesu literární komunikace. Při čtení rekonstruuje literární dílo, stává se jeho spoluautorem.¹⁷ Četbou se literární dílo oživuje a teprve v interpretaci existuje. Slova v čtenáři vyvolávají představy, aktivizují jeho představivost a vyvolávají otázky týkající se autorské záměrnosti (sémantického gesta textu) a hodnotového směřování díla. Akt četby se stává neustálou konfrontací známého a nového, klasického a moderního a výklad díla pak pokusem „přeložit smysl díla“ do řeči čtenářovy přítomnosti.¹⁸ Čtenář zapojuje dílo do své osobní situace, do svého personálního hodnotového systému, čímž se proces osvojení literárního díla završuje tzv. interiorizací. Každé interpretování literárního díla je hodnocením či soudem. Myšlení zde představuje interpretaci čtenářského zážitku a imaginace literárního díla.¹⁹

¹³ Kyloušková, H.: *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 18.

¹⁴ Tamtéž, s. 34.

¹⁵ Tamtéž, s. 35.

¹⁶ Tamtéž.

¹⁷ Štochl, M.: *Teorie literární komunikace*. Praha: Akropolis, 2005, s. 99.

¹⁸ Haman, A.: *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. Jinočany: HŠH, 1999, s. 140.

¹⁹ Lipman, M.: *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 60.

Jaký je skutečný stav zastoupení cizojazyčné literatury v hodinách výuky cizích jazyků? Zdá se, že v českých školách dosud přetrvává tendence texty umělecké literatury používat pouze okrajově jako doplňku a vycházet především z ukázek zařazených do učebnic. Jsou však literární texty v těchto učebnicích zastoupeny dostatečně? Jsou zvoleni „správní“ autoři a klíčová díla? Jsou texty obměňovány či aktualizovány? Odpovídají požadavkům kladeným na celostní rozvoj osobnosti žáka z hlediska cizojazyčné výuky? Jsou následné úkoly formulovány tak, aby rozvíjely žáka v duchu kritického myšlení i v oblasti základů literární teorie? Jak si ukážeme na konkrétním příkladu tří učebnic španělského jazyka, které jsme podrobili rozboru, problémů s literárními texty se vyskytuje hned několik a předpokládáme, že se do jisté míry opakují i v učebnicích dalších cizích jazyků. Vyučující cizích jazyků na středních školách upozorňují např. na to, že se v učebnicích vyskytují příliš krátké a neaktualizované texty, texty vedoucí hlavně k procvičování řečových dovedností nebo k mechanické práci s textem. Další z možných problémů spočívá dále v tom, že řada učitelů cizích jazyků se užití literárních cizojazyčných textů spíše předem obává. Sami se necítí být příliš „kompetentními“ odborníky v oblasti literatury.

Specifické aspekty práce s literárním textem jsou v cizojazyčné výuce zkoumány především v zahraničí, v českém kontextu jsou známy spíše publikace anglických či německých odborníků (pokusíme se tedy reflektovat některé hlasy současného španělského odborného prostředí). Z domácí produkce z posledních let zmiňme např. ucelený materiál E. Skopečkové nazvaný *Literární text ve výuce anglického jazyka* (2010),²⁰ v němž autorka usiluje o vytvoření didaktického modelu výuky na VS, který by vedl ke zlepšení metodického zpracování a začlenění anglicky psané literatury v intencích RVP ZV a RVP G do výuky angličtiny. Řada problémů souvisejících s používáním literárního textu ve výuce byla již naznačena na stránkách časopisu *Cizí jazyky* převážně v 90. letech minulého století. Připomeňme např. články R. Purmy („Čtení v cizím jazyce“, „Formování komunikativní kompetence ve čtení cizojazyčných textů“), E. Tandlichové („Literární text ve vyučování anglického jazyka“), R. Perclové („Čtení s porozuměním – interaktivní proces“) či M. Kostelníčkové („Práce s literaturou při výuce cudzích jazykov“).²¹

²⁰ Skopečková, E.: *Literární text ve výuce anglického jazyka. Specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.

²¹ Purm, R.: „Čtení v cizím jazyce“. *Cizí jazyky*, 1993/1994, roč. 37, č. 5-6, s. 163-169; Purm, R.: „Formování komunikativní kompetence ve čtení cizojazyčných textů“. *Cizí jazyky*, 1993/1994, roč. 37, č. 7-8, s. 252-258; Tandlichová, E.: „Literární text ve vyučování anglického jazyka“. *Cizí jazyky*, 1993/94, roč. 37, č. 5-6, s. 193-196; Perclová, R.: „Čtení s porozuměním – interaktivní proces“. *Cizí jazyky*, 1996/1997, roč. 40, č. 3-4, s. 42-43; Kostelníčková, M.: „Práce s literaturou při výuce cudzích jazykov“. *Cizí jazyky*, 1998/99, roč. 42, č. 7-8, s. 121-122.

Umělecký text vede k „upevňování jazykové a komunikativní kompetence; zprostředkování kultury a života o zemi, kde se hovoří daným cizím jazykem; k celkovému rozvoji osobnosti a získání nových poznatků, rozvoji estetického citění a kreativity v cizím jazyce.“²² V těchto několika cílech se promítají tři modely úloh literatury ve výchově a vzdělávání; mísí se zde model kulturní²³ s jazykovým i s modelem osobnostního rozvoje. Je zřejmé, že literární text v hodinách cizích jazyků umožňuje rozvoj a zdokonalování všech základních schopností a dovedností a rozvoj literární, jazykové, komunikativní, pragmatické a kulturní kompetence. Kompetence literární v rámci jazykové výuky podle M. Sequero Ventura Jorgeové, ustupuje do pozadí a stává se druhotnou.²⁴ Záleží však na konkrétním cíli a obsahu hodiny, které kompetence budou rozvíjeny. Vycházíme z předpokladu, že ukázky literárních textů jsou vhodným doplňkovým materiálem k autentickým tématům obsaženým v učebnicích cizích jazyků. Problém u autentických textů spočívá především v jejich poměrně krátké časové aktuálnosti. Ta u literárních textů neplatí; mnohé texty umělecké literatury jsou nadčasové a mohou v současné době žáky cíleně oslovit. Stále se hovoří o nedostatečně rozvíjené čtenářské gramotnosti u dětí, o jejich nezájmu o knihy a čtení. Proč tedy nevyužít potenciálu, který nám nabízí cizojazyčná výuka, kde přidanou hodnotou bude to, že pracujeme s texty v originále. Nejde pouze o rozvoj žákovských řečových a komunikativních kompetencí, prostřednictvím literárních textů obohacujeme jejich vnitřní svět, emoce a pocity, názory a postoje, kultivujeme jejich čtenářský a estetický vkus... Literatura má možnosti nejen bavit, nalákat čtenáře, ale i učit. Berme tedy jazyk a literaturu jako „dva aspekty jedné činnosti“,²⁵ kterým je třeba se věnovat podle B. Sáezové zároveň a systematicky je rozvíjet. Literární text může být v rukách šikovného učitele cizího jazyka užitečným nástrojem, který atraktivní proces učení se cizího jazyka. Skrze vhodně volený text a metodu snáze a hlouběji poznáváme kulturu a myšlení jiného národa.

V zahraničí i u nás je patrná tendence nepoužívat literární texty v nižších třídách u žáků se začátečnickými jazykovými dovednostmi. Doporučuje se s nimi začínat v době, když žáci dosahují minimálně úrovně A2, tj. v době, kdy mají základní jazykovou výbavu. Tomu odpovídá i nezařazování literárních textů do učebnic cizích jazyků dané jazykové úrovně. Někteří odborníci naopak

²² Kostelníková, M.: „Práce s literaturou při výuce cudzích jazykov“. *Cizí jazyky*, 1998/99, roč. 42, č. 7-8, s. 121.

²³ „Literatura je nositelem určitého kulturního modelu (kulturního koncentrátu) a při práci s ní se žáci i učitelé opírají o vlastní životní a kulturní zkušenosti“. Kyloušková, H.: *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*, s. 18.

²⁴ Sequero Ventura Jorge, M.: „La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera“. *Tejuelo*, n°21, 2015, s. 30.

²⁵ Sáez, B.: „Texto y literatura en la enseñanza de ELE“. En De Santiago Guervós, J. et al. (eds.): *Actas XXI Congreso Internacional de ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: Castilla y León, 2011, s. 59.

doporučují integrovat práci s textem do všech jazykových úrovní, tedy i do výuky úplných začátečníků. Je však třeba respektovat řadu faktorů (např. čtivost textu, úroveň slovní zásoby, délku vět, sémantickou hustotu) a neopomíjet ani poutavost textu. Např. španělský badatel J. Jurado (2002) upozorňuje na několik důležitých momentů: u textů je třeba stupňovat náročnost; začínat jednoduchými slovními hrami, rčeními, písněmi; střídat literární žánry (doporučuje především povídku); používat zjednodušené četby, adaptace, bilingvní vydání; společně s žáky využívat internetové stránky; nepoužívat pouze texty klasiků, ale i moderní detektivky, komiksy a díla pro děti a mládež; časem se pokusit zařadit i celou knihu na jeden školní rok; střídat texty naučné i beletristické).²⁶

Z analýzy tří sad středoškolských učebnic španělštiny – *Aventura, Nuevo Ven a Fiesta*,²⁷ kterou jsme provedli, vyplývá, že nejmenší výskyt textů umělecké literatury je v sadě učebnic *Aventura 1-3*, kterou vydalo nakladatelství Klett. Pouze ve druhém díle učebnice nalezneme jednu adaptaci (*La ratita presumida*), která slouží k přímému procvičení gramatických jevů; dále krátký rozhovor se spisovatelkou Isabel Allendeovou a velmi krátkou ukázkou z její tvorby *Mi país inventado*. Tato sada učebnic je z hlediska systematické práce s cizojazyčnou literaturou koncipována nedostatečně.

Nejčastější začlenění literárních textů v podobě originálu či adaptace jsme zjistili v sadě učebnic *Nuevo Ven* (resp. *Nuevo Ven 2 a Nuevo Ven 3*). Učebnice *Nuevo Ven 2* obsahuje jednu adaptaci (*La princesa y el guisante*) a pět originálních ukázek (z tvorby L.Esquivelové, I.Allendeové, E. Galeana a G. Garcii Márqueze). Rozmístění ukázek v učebnici je nerovnoměrné, nejvíce je jich soustředěno do poslední 15. lekce. Cvičení jsou rozdělena do tří bloků na aktivity před čtením (nejčastěji se jedná o konverzaci na dané otázky a vyprávění), při samotném čtení (práce s textem, kontrolní otázky zaměřené na obsah textu, slovní zásobu, gramatiku, poslech a písemné vyjadřování) a na aktivity následující po přečtení textu (většinou jsou realizované ve dvojicích či ve skupinách – jedná se např. o prezentaci volného pokračování, anketu...). Rozsah ukázky je od 1-3 odstavců, převládá próza (romány a povídky) od hispanoamerických autorů.

Učebnice *Nuevo Ven 3* je z kvantitativního hlediska výskytu literárních textů bohatší; nabízí celkem jednu adaptaci (F. Méndez-Leiteho) a dvanáct originálních ukázek (např. z tvorby A. Muñoz Moliny, M. Serranové, P. Nerudy, A. Skármety, M. Vargase Llosy, A. Péreze Reverteho). Ukázky jsou

²⁶ Jurado Morales J. y Zayas Martínez, F.: *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2002.

²⁷ Brožová, K., Ferrer Peñaranda, C.: *Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett, ©2007-c2009; *Aventura 2: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett, ©2010; *Aventura 3: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett, ©2011; Castro, F., Martín, F., Morales, R.: *Nuevo Ven 2. ELE. Libro del profesor*. Madrid: Edelsa, 2010; *Nuevo Ven 3. ELE. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa, 2009; Králová, J., Krbcová, M., Dekanová, A., Gil Chacón, P.: *¡Fiesta! 2. Španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2008; *¡Fiesta! 3. Španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2003.

v rozsahu od jednoho do sedmi odstavců, navazují na ně kontrolní a doplňující otázky vztahující se především ke gramatice, případně slovní zásobě či k poslechovým cvičením. Ukázky jsou řazeny do podčástí nazvaných *Taller*, *Tertulia*, *Comprensión lectora* či *Taller de escritura*. Rozmístění ukázek je od šesté lekce pravidelné a nejčastěji se vyskytují v posledních dvou lekcích. Vyskytují se zde také drobné úkoly zaměřené na literární teorii (např. popsat strukturu ukázky, charakterizovat hlavní postavy, nalézt metaforu...).

V sadě učebnic *Fiesta* je literární složka koncipována odlišně, neboť texty zde obsažené jsou novinovými texty, které pojednávají o spisovatelích (např. G. Garcíovi Márquezovi, C. J. Celovi, A. M. Matuteové, B. Graciánovi, M. de Cervantesovi); nejedná se však o ukázky z jejich originální tvorby. Učebnice *Fiesta 2* nabízí krátké texty v rozsahu 2-7 odstavců, které jsou někdy doplněny slovníčkem ve španělštině. Umístění ukázek je systematické od prvního opakování. U učebnice *Fiesta 3* jsou ukázky související s literaturou umístěny pouze do dvou lekcí (14. lekce a 3. opakování): figurují zde dvě velmi krátké adaptace článku ze španělského deníku *El País* (o Calderónovi de la Barca a Lope de Vegovi), ukázku z tisku Premio Cervantes, pěti proslovů (A. Buera Valleja, M. Vargase Llosy, M. Zambranové...). Učebnice *Fiesta 2* a *Fiesta 3* umožňují ve zkratce nahlédnout na některé osobnosti španělské a hispanoamerické literatury, což podle našeho názoru nejde bez propojení s ukázkou z tvorby těchto spisovatelů. Navíc právě v případě obou zmíněných učebnic vidíme, že novinové články mají omezenou časovou platnost. Můžeme si to ukázat na příkladu Cervantese. Je nepochopitelné, že tomuto spisovateli, jehož dílo je součástí světového kulturního dědictví, není ani v jedné z řad učebnic španělštiny věnována systematická pozornost.

V českém prostředí mohou vyučující cizích jazyků doporučit svým studentům například dvojjazyčné materiály z brněnského nakladatelství Edika, ve kterém jsou aktuálně nejvíce zastoupeny texty v angličtině a němčině, následuje v pořadí španělština, ruština, francouzština, italština... Texty slouží k cílenému procvičování gramatiky; obsahují paralelní překlad, krátká cvičení, závěrečný test, slovník a nahrávku namlouvanou rodilým mluvčím. Ve španělštině se jedná např. o detektivní text *Únos v Pradu* (2012) M. Martína Gijóna, který je určen pro úroveň pokročilosti B1. Pro mírně pokročilé byl vydán text M. Martína Gijón a Inaki Tarrése *Zmizení na Svatojakubské cestě* (2015), který zahrnuje čtyři detektivní příběhy. Putování po asturské autonomní oblasti a španělské tradice přináší bilingvní kniha *Trasgu a jeho kamarádi. Vítejte v Asturii. Mýty a legendy severního Španělska* (2015), kterou připravili L. Mlýnková a M. Díaz-Faes González. V roce 2012 byl vydán pro pokročilé ve dvojjazyčném vydání text *Karmen* (P. Mérimée; adaptace povídky od Povedy Diega Artura Galoisse a E. Jiráskové), jenž opět vede čtenáře ke zdokonalování jazyka. Obsahuje také jazykové a historické komentáře, přehled španělské gramatiky a nahrávku namlouvanou rodilým Kolumbijcem.

Pro jazykovou úroveň A2 je určena zjednodušená četba nazvaná *Španělské detektivky s křížovkami: komisař García na stopě zločinu* (2012) od A. Becha.

Další materiál doporučený pro úroveň A1/A2 představuje *Španělština pro začátečníky: jazykový kurz s detektivkou* od M. García Fernándezové, který vyšel v roce 2011 (Computer Press). Dalšími dvojjazyčnými texty z let 2008-2010 je úprava Cervantesova nejslavnějšího románu v podání M. Acosty, která vyšla pod názvem *El comienzo de la increíble historia de don Quijote de la Mancha* (2008); vydání dvou povídek uruguayského spisovatele H. Quirogy *Cuentos de la selva* (2009) a dvojjazyčná kniha *Cuentos de Madrid* od D. Vázqueze (2010). Nakladatelství Garamond přineslo také několik bilingvních titulů zjednodušené četby ve španělštině: scénář G. Arriagy nazvaný *Amores perros* (2009) a dvě knihy přeložené do mexické španělštiny, které vyprávěl O. Kašpar a přeložila L. Holková (*El coyote y el tlacuache y otros cuentos mexicanos; Por qué los indios temen el canto del búho y otras leyendas mexicanas* (2006). Rok 2007 přinesl také dvojjazyčné vydání *Romancero gitano* F. Garcíi Lorcy, které přeložil, okomentoval a životopisným portrétem opatřil M. Uličný (nakl. Triton). Jedná se však o umělecký překlad, který není prvotně určen jako jazyková příručka.

V současnosti se vyučující cizího jazyka mohou zaměřit na získání kvalitní základní či doplňkové literatury přímo ze zahraničí. Ve Španělsku se věnují vydávání materiálů na výuku španělštiny jako cizího jazyka – tj. učebnic, doplňkových i literárních textů - např. nakladatelství Difusión, Edelsa, Santillana, Anaya ELE, Edinumen, SGEL, SM. Nakladatelství Difusión zřídilo v roce 2016 na stránkách www.difusion.com digitální portál, který je zaměřen na didaktiku výuky cizího jazyka. V položce Lecturas nalezneme sedmnáct sérií, které jsou zpracovány jako rozšiřující četba pro všechny jazykové úrovně o významných osobnostech literatury a umění (*Grandes personajes*) a hudby (*Perfiles Pop*), zahrnují také realie Španělska a Latinské Ameriky (*Marca España, Marca América Latina, El Camino de la estrellas*) či příběhy fiktivních postav (*Lola Lago, detective; Pepa Villa, taxista en Barcelona*)...

Nakladatelství Edelsa (<http://edelsa.es>) se zabývá především vydáváním děl klasické literatury, které jsou adaptovány pro jednotlivé jazykové úrovně A-C, označené čísly 1-3. Zaměřuje se na adaptace a originální díla pro děti a dospívající. Pro učitele španělštiny jsou užitečné především stránky pojednávající o četbě pro dospělé, kde figuruje celkem pět sérií zaměřených na *Grandes personas de la historia, Grandes títulos de la historia, Lecturas clásicas graduales, Para que leas a Un paseo por la historia*. Pozastavíme se u řady nazvané *Odstupňovaná četba klasiků*. Zde jsou uspořádány texty, které obsahují životopis autora, adaptovaný text a vybrané ukázky z originálu, dílnu čtení a psaní (praktická cvičení), slovníček, odkazy na virtuální aulu a doplňující aktivity. Nejvíce jsou zastoupena díla v kategorii A2 (*Don Juan Tenorio, El estudiante de Salamanca, El Lazarillo de Tormes, La Gitanilla a Sangre y arena*), dále v kategorii B1 (*El cantar de mio Cid, La Celestina, La regenta, La vida es sueño*). V nejvyšší kategorii B2 je zastoupeno pouze dílo *Don Quijote de la Mancha*.

Na stránkách nakladatelství Edinumen (www.edinumen.es) lze nalézt oddíl nazvaný *Četby ke čtení a poslechu (Lecturas para leer y escuchar)*, který

je rozdělen do šesti úrovní (A1-C2). Všechny texty obsahují poznámky ke slovní zásobě a didaktické náměty pro jednotlivé fáze práce s textem: přípravná fáze (pre-lectura), práce s textem (lectura), aktivity po čtení (post-lectura). Vše je vytvořeno v souladu s Kurikulárním plánem Institutu Cervantes.

Ve výčtu užitečných odkazů nesmíme opomenout stránky Institutu Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>). Zde jsou v sekci *Četby krok za krokem (Lecturas paso a paso)* umístěny texty tří úrovní, které jsou rozděleny na aktivity před čtením, při samotné práci s textem a na aktivity následující po čtení. Obsahují navíc také informaci o díle a didaktická doporučení. Pokud se budeme např. zabývat dílem *Don Quijote de la Mancha*, nalezneme zde návrh aktivit s názvem *Quijote ve třídě (El Quijote en el aula)*, v nichž jsou cíleně prostřednictvím práce s textem propojeny kompetence kulturní, jazyková a literární. Je zde navrženo celkem šest lekcí (pět krátkých fragmentů a kapitola z první části románu v původní neadaptované verzi).

Studie se pokusila poukázat na stále přetrvávající dobový fenomén nesouladu teorie a praxe, který se dotýká výuky cizích jazyků na našich školách z hlediska účelného zapojení literárního textu. Vnímáme cizojazyčný text jako neoddelitelnou, byť parciální součást procesu osvojování cizího jazyka. V daném procesu může být cizojazyčná literatura nejen zajímavým prostředkem jazykové výuky, ale také jejím cílem. Práci s literárním textem bychom měli do hodin cizího jazyka zařazovat v přiměřené míře, neboť tak výuku obohatíme a zaktualizujeme. Dosud se nejčastěji při práci s textem prováděla reprodukce textu, což nelze považovat za dostačující. Pokoušejme se tedy zařazovat takové aktivity, které budou kreativní a žáky budou motivovat nejen ke komunikaci, ale i k rozšíření celkového přehledu o kultuře země, jejíž jazyk studují, a zároveň je vedme skrze text ke kritickému myšlení. Již J. A. Komenský ve spise *Linguarum methodicus novissima (Nejnovější metoda jazyků)* uvedl, že při studium jazyků má být na počátku i na konci četba autorů.

BIBLIOGRAFIE

BROŽOVÁ, K., FERRER PEÑARANDA, C.: *Aventura 1: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett, ©2007-c2009.

BROŽOVÁ, K., FERRER PEÑARANDA, C.: *Aventura 2: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett, ©2010.

BROŽOVÁ, K., FERRER PEÑARANDA, C.: *Aventura 3: španělština pro střední a jazykové školy*. Praha: Klett, ©2011.

CASTRO, F., MARTÍN, F., MORALES, R.: *Nuevo Ven 2. ELE. Libro del profesor*. Madrid: Edelsa, 2010.

CASTRO, F., MARTÍN, F., MORALES, R.: *Nuevo Ven 3. ELE. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa, 2009.

HAMAN, A.: *Úvod do studia literatury a interpretace díla*. Jinočany: HŠH, 1999, s. 140.

CHODĚRA, M.: *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006, 209 s.

- JANÍKOVÁ, V.: *Konkrétní poezie a výuka německého jazyka*. Brno: Masarykova univerzita, 2002, s. 49-57.
- JURADO MORALES, J.; ZAYAS MARTÍNEZ, F.: *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta metodológica y aplicaciones didácticas de textos de la literatura española contemporánea*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2002.
- KOSTELNÍKOVÁ, M.: „Práca s literatúrou pri výučbe cudzích jazykov“. *Cizí jazyky*, roč. 42, č. 7-8, 1998/99, s. 121-122.
- KRÁLOVÁ, J., KRBCOVÁ, M., DEKANOVA, A., GIL CHACÓN, P.: *¡Fiesta! 2. Španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2008.
- KRÁLOVÁ, J., KRBCOVÁ, M., DEKANOVA, A., GIL CHACÓN, P.: *¡Fiesta! 3. Španělština pro střední a jazykové školy*. Plzeň: Fraus, 2003.
- KYLOUŠKOVÁ, H.: *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, s. 18.
- LIPMAN, M.: *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 60.
- PERCLOVÁ, R.: „Čtení s porozuměním – interaktivní proces“. *Cizí jazyky*, roč. 40, č. 3-4, 1996/1997, s. 42-43.
- PURM, R.: „Čtení v cizím jazyce“. *Cizí jazyky*, roč. 37, č. 5-6, 1993/1994, s. 163-169.
- PURM, R.: „Formování komunikativní kompetence ve čtení cizojazyčných textů“. *Cizí jazyky*, roč. 37, č. 7-8, 1993/1994, s. 252-258.
- RVP ZV Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1.9.2013. Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani> (8.7.2016), str. 19.
- RVP G Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání. Dostupné na www.msmt.cz/file/10427_1_1 (8.7.2016). str. 13.
- SÁEZ, B.: "Texto y literatura en la enseñanza de ELE". In: SANTIAGO DE GUERVÓS, J. de, et al. (eds.): *Actas XXI Congreso Internacional de ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-apredizaje del español L2-LE*. Salamanca, Castilla y León, 2011, s. 59.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Společný evropský referenční rámec pro základní vzdělávání*. Dostupné na www.msmt.cz/file/2523_1_1/download (8.7.2016)
- SKOPEČKOVÁ, E.: *Literární text ve výuce anglického jazyka. Specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.
- ŠTOCHL, M.: *Teorie literární komunikace*. Praha: Akropolis, 2005, s. 99.
- TANDLICOVÁ, E.: „Literární text ve vyučování anglického jazyka“. *Cizí jazyky*, roč. 37, č. 5-6, 1993/94, s. 193-196.
- VENTURA JORGE, M. S.: "La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Tejuelo*, N°21, 2015, s. 30.

doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D. - působí na Katedře pedagogiky a Oddělení jazyků TF JU v Českých Budějovicích. Habilitována v oboru teorie literatury. Specializace: didaktika literatury, literární výchova; španělská a hispanoamerická literatura a jejich kulturní, filosofické a náboženské průniky.

Publikace v oblasti didaktiky literatury a literární výchovy:

ZBUDILOVÁ Helena (2015), Důmyslný rytíř don Quijote de la Mancha jako inspirace pro filozofující literaturu. *Lingua Viva*, roč. XI, č. 21. České Budějovice: Katedry cizích jazyků JU v Č. Budějovicích, s. 65-73. ISSN 1801-1489 (print), 2336-8136 (online) (100%)

ZBUDILOVÁ Helena (2014), Chvála vyprávění aneb narativní stezky výchovy k hodnotám. *Caritas et Veritas*, roč. 4, č. 2. Č. Budějovice: TF JU, s. 41-49. ISSN 1805-0948

ZBUDILOVÁ Helena (2013), Literatura jako klíč mysl otevírající In: P. Bauman (Ed.): *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. Č. Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, s. 134-154. ISBN 978-80-7394-432-2

ZBUDILOVÁ Helena, RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. et al. (2011), Un modèle intégré pour la recherche en didactologie des langues: des assises épistémologiques. *Actes. 3ème Conférence Internationale Éducation, Économie et Société*. Paris, Strasbourg: Analytrics, s. 503-509. ISBN 978-2-9533842-9-1.

Adresa pracoviště: Teologická fakulta JU v Č. Budějovicích, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

E-mail: hzbudilova@tf.jcu.cz

MARGINÁLIE
RECENZE
INFORMACE



MEZINÁRODNÍ KONFERENCE O JAZYKOVÉ POLITICE V EVROPSKÉ UNII

Ve dnech 28. - 29. 7. 2016 na Univerzitě Konštantína Filozova v starobylé Nitře proběhla mezinárodní konference pod názvem *Perspectives of Language Communication in the European Union*. Setkání zhruba stovky pedagogů zabývajících se metodikou vyučování jinonárodních jazyků z pověření ministra zahraničních věcí Slovenské republiky Milana Lajčiaka organizovala Fakulta stredoeurópskych štúdií UKF v Nitře ve spolupráci s hlavními partnery ze střední Evropy, mezi nimiž nechyběli ani autoři těchto řádků, zástupci Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Slovenské místo konání této akce, která měla charakter světového kongresu a která proběhla v rámci 101. oficiálního rokování esperantistů v Nitře, vyplynulo z předsednictví Slovenské republiky v Evropské unii.

Tematické zaměření na menšinové unijní jazyky a zásady jazykové komunikace z pohledu kulturní a ekonomické integrace určilo charakter hlavních referátů, jednotlivých panelů i diskusních kulatých stolů. Účastníky za pořadatele přivítala děkanka FSS Žofia Barcziová a prorektorka UKF Gabriela Miššiková, úvodní proslovy pronesli evropský komisař V. P. Andiukaitis a předseda Světové asociace esperantistů M. Fettes. Dopolední jednání prvního dne poté zahájily tři plenární referáty. Eva Poláková z Univerzity Mateje Bela z Banské Bystrice shrnula institucionální a publikační slovenské aktivity v oblasti vzdělávání cizích jazyků; celkově vyzdvihla zlepšující se schopnost domácí society komunikovat neslovanskými jazyky. Ildikó Vančo z FSS UKF charakterizovala zásady evropského jazykového režimu, který se řídí principy rovnocennosti a podporuje mikrojazyky menšin. Séan Ó Riain z Ministerstva zahraničí a obchodu Irské republiky konkretizoval na příkladech výuky angličtiny moderní propedeutické zásady a techniky při zlepšování jazykové přípravy. Po přestávce rokování pokračovalo panelovou diskusí na téma konkrétních dopadů jazykové politiky Unie na ekonomickou integritu a sociální mobilitu jejich občanů. Diskutující se zaměřili především na ideální a spravedlivé nastavení tohoto procesu v podmínkách přirozené mnohojazyčnosti, zda v konkurenčním prostředí mezi tzv. velkými a malými jazyky může fungovat princip jazykové demokracie? Druhá panelová diskuse se soustředila na zmapování současného stavu a perspektiv vědy o cizích jazycích v Evropské unii. Jednání prvního dne zakončily paralelně probíhající kulaté stoly, které prohloubily předchozí tematické panelové diskuse.

Druhý den konference pokračovala dalšími ohlášenými diskusními příspěvky, které se zabývaly metodikou vyučování cizích jazyků z pohledu jednotlivých přístupů a metod. Lingvodidaktická vystoupení z oblasti jak kognitivní jazykovědy či teoretické didaktiky cizích jazyků, tak z prakticky orientované metodiky cizojazyčného vyučování, zdůraznila zejména systematické, ale nenásilné budování komunikačních kompetencí, které v globalizovaném prostředí intenzivně reflektují proces přeměny jazykového

obrazu světa. Pozornost byla věnována i terminologickému odlišení a sémantickému zpřesnění výchozího (mateřského) a cílového (nemateřského) jazyka na pozadí inherentního střetávání dvou jak geneticky příbuzných či typologicky odlišných znakových systémů, které ovlivňuje mj. i komplementární vztah sociálních a komunikačních norem. Celkově se zde potvrdil dlouholetý trend ve výuce cizích jazyků: přechod od preference osvojení a ovládnutí gramatického systému k akcentu na komunikačně-pragmatické orientace, které umožňují používat osvojený jazyk jako pracovní, tj. jako běžný dorozumívací prostředek.

V závěrečných plenárních referátech, které proslovili M. Gazzola z Humboldtovy univerzity v Berlíně, I. Vančo a Séan Ó Riain, zazněla ve shrnující diskusi vedle didaktických kontextů i hlubší reflexe současného jazykového prostředí v Evropské unii po tzv. brexitu. Někteří přednášející (mj. i v interních debatách) dospěli k závěru, že vystoupení Velké Británie z Unie povede k oslabení angličtiny jako světového jazyka a zvýší komunikační význam tzv. malých, třeba i slovanských jazyků. Protože nitranská konference byla vázaná na světový kongres esperantistů, esperanto hrálo na konferenci významnou roli. S počtem mluvčích kolem dvou milionů představuje jazykovou „sílu“ malého evropského jazyka, na druhou stranu je nutno připomenout demokratizační úlohu, kterou sehrálo v době totalitních režimů, především v zemích bývalého Sovětského svazu a jeho satelitů, jak zdůraznil ve svém úvodním projevu evropský komisař Andriukaitis.

Na konferenci se tudíž logicky řešila otázka národních versus globálních jazyků, možnosti využívání esperanta v roli společného evropského jazyka, tedy „lingua Franca.“ Esperantisté vyzdvihovali demokratický charakter esperanta na rozdíl od angličtiny, kterou považují za zdroj globálního imperialismu. Další účastníci konference ovšem poukazovali na výrazné výhody používání angličtiny jako globálního jazyka. Její nespornou výhodou je, že jde na rozdíl od esperanta o jazyk přirozený, který se samozřejmě rozšířil globálně díky ekonomické síle anglicky mluvících zemí, ale nebyl nikomu vnucen vojenskou ani jinou silou a který nezvýhodňuje evropské mluvčí tak jako esperanto, které staví na románských základech. Je proto zřejmé, že bude třeba i relativizovat názory o rychlém převzetí dominantní funkce angličtiny esperantem jako umělým mezinárodním jazykem, který funguje bez ideologických konotací a vazeb ke konkrétnímu národnímu společenství. Námitka proti tomu názoru vycházela z argumentace, že v esperantu absentuje psychologická dimenze a individuální lidská identita. Nerodilí mluvčí si uvědomují, že díky znalosti angličtiny mohou komunikovat po celém světě s mluvčími velmi vzdálených jazyků, se kterými by jinak možnost komunikovat neměli. Je očividné, a to také bylo na konferenci zdůrazněno, že angličtina nemůže být jediným nástrojem komunikace mezi evropskými národy, cílem Rady Evropy je tzv. plurilingualismus, tedy mnohojazyčnost, což nutně neznamená znalost více jazyků vedle sebe, ale spíše schopnost využívat svého jazykového repertoáru k porozumění či učení se dalším jazykům.

Jak ukazuje Umberto Eco v *Hledání dokonalého jazyka* (1993, česky 2001), Evropa se od nepaměti snažila o hledání dokonalého jazyka, nástroje spravedlivé evropské komunikace. Tuto roli po dlouhou dobu hrála latina, která ale už podle Komenského jako mrtvý jazyk měla výrazné nevýhody – především z hlediska učení se cizím jazykům, a to v tom smyslu, že se nedala osvojit v přirozeném prostředí. Komenský navrhoval, aby se každý vzdělanec učil latině, ale současně aby se učil jazykům svých sousedů. Podle něho byla dostačující tzv. částečná, tedy pasivní znalost. Čech by na svého souseda Němce mluvil česky a Němec by mu odpovídal německy. Každý by tedy ovládal jazyk svého souseda pouze pasivně, což by neznevýhodňovala žádného z komunikačních partnerů. Dnes vidíme, že jazyková politika Rady Evropy stojí na podobných základech, i když více zdůrazňuje učení se minoritním jazykům. Na konferenci bylo ukázáno, že cílem Rady Evropy je, aby se každý občan učil dvěma jazykům již během základní školní docházky s tím, že není nutné, aby učící se nutně dosáhl komunikační kompetence v obou jazycích, částečná schopnost používat cizí jazyk je přínosem. Znalost jednoho cizího jazyka, tedy angličtiny, pro efektivní jazykovou komunikaci v rámci Evropy nestačí. Přestože z konference byla patrná obava z přílišného imperialismu angličtiny, brexit, tedy odchod Velké Británie z Evropské unie, může tyto obavy zmírnit. Jakmile Británie odejde, nebude již angličtina jazykem jednoho z nejsilnějších členů, může se využívat jen jako nástroj komunikace mezi nerodilými mluvčími a dál se vyvíjet jako tzv. mezinárodní jazyk.

Vzorně připravená konference, kde kritičnost a provokativnost některých tezí otevírala zcela nové problémy, celkově potvrdila důležitost teoretického a praktického zkoumání metod a přístupů ve výuce cizích jazyků, jejichž komunikační osvojení na počátku 21. století povede k hlubší ekonomické, sociální a duchovní integraci unijních národů.

LUCIE BETÁKOVÁ – MILOŠ ZELENKA

PAVLÍNA FLAJŠAROVÁ: DIASPORA IN THE FICTION OF ANDREA LEVY Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 298 s.

This epideictic study of a London-born, black female author of five novels as well as essays and short fiction, focuses on the historical and contemporary lot of Caribbean minority immigrants, their descendants and ancestors of the former British slave colony, Jamaica, as reflected in fictional characters. At first sight, the motif of the historical diaspora under study, from the “Windrush Generation” (referencing the ship *Empire Windrush* arriving with 500 Caribbean immigrants on board) to the present days, appears to echo many aspects of the great African American migration from the rural, southern part of the United States to the industrialized north in the 20th century, including the consequent process of adjustment and culture shock most recently described in *The Warmth of Other*

Suns by Isabel Wilkerson. Pavlína Flajšnarová provides ample background information regarding Andrea Levy's parents and Jamaicans with similar backgrounds – arrival to Britain from the late 1940s to the 1960s – is provided for the non-specialist. Sometimes the hardships of immigrants are misplaced, as in this quote from Levy: “It was such a trauma and upheaval for my mum and dad changing country, it took a tremendous amount of courage” (p. 168) appearing as it does directly after Flajšnarová's discussion of the trauma of holocaust victims (p. 160). Echoes of the American experience directly appear in this study, including citations from Toni Morrison's work, the African American experience expressed in W.E.B. DuBois's notion of the “double consciousness” (set within the context of Andrea Levy being a Briton as well as Black), and a history of neglect regarding British black literature (both in its scholarly reception as well as the dearth of publication opportunities).

Like most minority writers in the US, Levy is not keen on being pigeonholed as a black writer and complains about publishers and scholars consigning her work in various restrictive categories. Flajšnarová writes that “black British literature becomes transnational as diverse continents, diverse traditions, diverse literary habits and, last but not least, diverse historical periods” (p. 40). Accordingly Andrea Levy insists she feels “very British” in her essay entitled “This is my England,” echoing both the sentiments and title of the African American novelist John A. Williams' nonfiction book, *This is My Country Too*, emphasizing shared values of the multicultural community. Traditional British society is no longer homogeneous, and, given the inclusiveness of her mixed ancestry, rooted as it is in the British empire, her Britishness is utterly multicultural (rather than the limited sense of Britishness as expressed in essays of the likes of, say, Roger Scruton or Peter Hitchens). As Flajšnarová puts it, “Inevitably, the Caribbean-British culture is judged against the dominant white British culture, which will serve as the matrix...” (p. 21). Andrea Levy cites the yearning as an adult to know all her ancestors in Jamaica: the English, Scottish, Jewish as well as her enslaved African ancestry, all of which informs her fiction, and the reluctance of her parents to provide her with any such information.

Flajšnarová's chapter on Levy's strongly autobiographical first novel, *Every Light in the House Burnin'* (1994), focuses on silence which is interpreted as a manifestation of shame: immigrant parents do not talk about their country of origin with their children; the father does not talk about his job which may have been much lower than his qualifications called for; finally, no one knows much about the family name or the uncle (identical twin of the father). Flajšnarová shows multiple meanings of the novel's title: electricity goes out when the family has important visitors, and the lights are on in the house connected with the electricity bill, in conflict with the father's thrift. Racism and “pigmentocracy” include the children's experiences from racism in church to the mother's light skin resulting in her not being served in Jamaican shops. The diaspora theme in this novel also involves Andrea Levy's Jewish roots and the

surprisingly large Jewish community in the Caribbean which Flajšnarová successfully delves into.

The second novel, *Never Far from Nowhere* (1996), published when Levy turned forty years of age, shows complexity in narrative strategy. Flajšnarová notes the racial mixing and pigmentation along with class strategy among Jamaican immigrants whereby whiter is equated with higher class. The task of Levy's mother character is to assimilate into British society. Children and grandchildren are quicker in perceiving the barriers while the "white is right" ideology is not only accepted but even promoted by the immigrant generation. Among the second and third generation, "[w]hether or not the Black characters find the identity issue pressing depends largely on the shade of blackness on their skin" (p. 91). Two daughters have different shades and one may pass as an Italian. Similar to African Americans visiting Africa, the mother warns her naïve daughters that they would not be welcomed in Jamaica. The adjustment to the thoroughly British notion of class through home residency type is highlighted as well.

The next novel by Levy, *The Fruit of the Lemon* (1999), presents in a linear narrative the discovery of a young woman protagonist's heritage upon visiting the land of her ancestry, Jamaica. "Faith Jackson" is teased by white classmates in Britain about her Jamaican background although up to that point she had never identified herself with Jamaica at all. Flajšnarová momentarily applies Edward Said's contrapuntal notions he acquired from Glenn Gould's writings and renderings of Bach into the interpretation of Faith Jackson's recovery of a repressed Jamaican, Scottish and U.S.-American family tree (p. 111). The return to her Jamaican family roots and experiences there invites comparison with the Jamaican-born novelist Claude McKay, particularly his 1933 novel *Banana Bottom* where the female protagonist "Bita Plant" returns to Jamaica after an English school education, confronting the "civilized" English life with Jamaican folk culture.

Small Island (2004), the most celebrated Levy novel to date, won two prizes (the Whitbread Book of the Year and the Orange Prize for fiction) and sold over a million copies worldwide and was adapted by the BBC as a film in 2009. After reviewing the reception of her novel, Levy's complex narrative structure and time frames as well as the symbolic meanings of place and character names are analyzed. The tepid analysis sometimes overemphasizes the hardships of racism suffered by the Jamaican immigrants and bigotry of white characters in the novel. For example, Bernard Bligh's silence in regard to his wife Queenie delivering a black baby is interpreted by Flajšnarová as absent of any emotions (pp. 222-3). Yet Bernard tries to dissuade Queenie from putting Baby Michael up for adoption. Near the end of the novel, Bernard's nonracist view is unmistakably demonstrated when Queenie is sleeping with the baby and Bernard keeps the baby from crying:

I put my hand down. Held it gently to his stomach... I rubbed it a little and his expression changed... happy to have me there. His tongue tasting his lips, Gave him my little finger to hold. He grabbed it tight. Tiny black fingers wrapping around. Sound grip. Then quite a pull to get it to his open mouth. Was soon sucking on my finger... he sucked it like it was nectar. Quite content. Actually, he was a dear little thing. (*Small Island*, 421-2.)

Clearly, Andrea Levy clearly does not stereotypically portray every British white male confronting people of color as racist. In *The Long Song* (2010), a neo-slave narrative, the experience of life on a Jamaican slave sugar plantation over three generations was written to convey “the past in order to show phases of British Colonial History that have often been neglected but that have vaguely been present in the common consciousness” (p. 249). Avoiding the sentimentality of the 19th century to show slaves with “agency” as Flajšnarová argues, Levy still shows the main protagonist first named “July” as a pawn of events she herself largely does not control. In common with British colonial practice and unlike the United States’ “one drop” rule, as a “mulatto” July holds more privileges which “enable her to relate to the white man’s world” (p. 257). After slavery is abolished in 1833, slaves become servants, yet racial and class inferiority remains the order of Jamaican society in Levy’s neo-slave narrative.

Given the great attention paid to the class and racial identity themes in the novels rather than the diaspora theory, some chapters, particularly the one dedicated to *Never Far from Nowhere*, makes one wonder if this monograph’s title may have been misnamed. Nevertheless, this well-written and nicely structured study offers a truly excellent introduction to a significant contemporary British novelist. There is little regard in this analysis to gender studies, and the role of male-minority versus female-minority experience in the process of assimilation is a major concern in critical approaches to literature so *Diaspora in the Fiction of Andrea Levy* may well serve as a springboard for future study in this as well as other areas of interest.

Levy, Andrea (2004) *Small Island*. London, Review/Headline Books.

Thackeray, William Makepeace (1963): *Vanity Fair: A Novel Without a Hero*. Boston: Houghton Mifflin.

Wilkerson, Isabel (2010) *The Warmth of Other Suns: The Epic Story of America’s Great Migration*. New York: Random House.

Williams, John A. (1965) *This Is My Country Too*. New York: New American Library.

CHRISTOPHER E. KOY

**BINTEROVÁ, H. - HAŠEK, R. - KARVÁNKOVÁ, P. - PECH, P. -
PETRÁŠKOVÁ, V.: KLÍČOVÉ KOMPETENCE
A MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY.
České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2016, 147s.**

Klíčové kompetence jsou pod záštitou Evropské unie definovány jako přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.¹ Osvojení jejich základů by mělo proběhnout v rámci povinné školní docházky. Významnou pomůckou při zavádění netradičních vzdělávacích metod podporujících rozvoj klíčových kompetencí žáků ve škole mohou být příklady praktických úloh a výukových aktivit, které jsou uvedeny v této publikaci. Klíčové kompetence mají nepředmětový charakter a lze je rozvíjet při výuce různého obsahu učiva prostřednictvím vhodných metod a forem výuky (např. sociální, personální i komunikativní kompetence žáků zařazením týmové práce, kooperativního učení, nácviku komunikace apod.). Přestože nejde jednoznačně přiřazovat k jednotlivým klíčovým kompetencím příslušné metody a formy práce, lze na uvedených příkladech posoudit význam konkrétních vyučovacích metod i možností organizace výuky pro rozvoj různých klíčových kompetencí. I důsledná aplikace metody projektového vyučování ve výuce, která je často uváděná v souvislostech s koncepcí činnostně orientovaného učení, je jedna z možností, jak ve výuce rozvíjet klíčové kompetence žáků.

Publikace *Klíčové kompetence a mezipředmětové vztahy* je určena učitelům základních a středních škol i studentům učitelství, především dvouřadových kombinací. Daný materiál lze podle autorů využít ve vzdělávacích oblastech *Matematika a její aplikace*, *Člověk a jeho svět* i *Informační a komunikační technologie* nebo v průřezových tématech *Výchova demokratického občana* či *Výchova k myšlení v evropských globálních souvislostech*.

Kolektivní monografie je svým teoretickými a metodologickými východisky propojena s praktickými výstupy studentských výzkumů a publikační praxe. Je uspořádána prakticky a přehledně: člení se do tří hlavních celků, jejichž obsah je sjednocen pojmy integrovaná výuka a mezipředmětové vztahy. V teoreticky pojatých úvodních kapitolách – *Klíčové kompetence*, *Mezipředmětové vztahy*, *Motivace k učení*, *Kooperativní učení*, *Hra ve výuce a Projektové vyučování* – nalezneme podrobnou charakteristiku a typologické rozdělení vzdělávacích metod.

Autoři zde upozorňují na nutnost neoddělovat kompetence od obsahu učiva při formulování a realizaci cílů vyučování na všech stupních školního

¹ European Commission: Second Report on the activities of the Working on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship. 2003.

vyučování. Vhodným předmětem k rozvíjení kritického myšlení žáků, osvojení si správných strategií i řešení problémů, je matematika a zeměpis, který, vzhledem ke své multidisciplinarnosti, nabírá úzkou vazbu a propojení na ostatní předměty, na všechna průřezová témata RVP. Metodickou i odbornou podporu nabízí Metodický portál RVP, který je platformou pro sdílení autentických materiálů, zkušeností z výuky a názorů učitelů a odborníků ve vzdělávání (s. 13). Integrované učení s maximálním využitím mezipředmětových vazeb odráží dnešní globalizovaný pohled na svět (s. 17). Současná kurikula umožňují integraci vyučovaných předmětů a jsou rozvíjeny i nové postupy, které podněcují aktivnější úlohu žáka ve vzdělávacím procesu. Užívá se mnoho organizačních forem a metod práce, při nichž jsou uplatněny různé výukové strategie s cílem podněcovat kritické myšlení žáků, rozvíjet jejich kreativitu a zvyšovat motivaci. Jako příklad vhodné motivace i využití principů a instrumentální funkce hry je uvedena integrace hry geocaching do praktické terénní výuky zeměpisu (s. 31). Jak uvádí autoři, ve většině evropských programů chybí integrace interkulturních souvislostí (s. 18), učitelé se málo věnují výuce zacílené na evropské dimenze, většinou se ve školách vyučuje pouze národní kultura a zcela jistě bude nutné posílit výuku k demokratickému a kritickému občanství.

Opodstatněným předpokladem vzniku publikace se staly výsledky výzkumného šetření (s. 44) v kontextu integrované výuky na základní škole. Výzkum byl zaměřený na realizaci mezipředmětových vazeb vzdělávacích oblastí *Matematika a její aplikace* a *Člověk a jeho svět*, s respektem ke klíčovému kompetencím, definovaným v RVP ZV. Svoji roli v této souvislosti sehrává i projektová výuka, která může přispět k osvojení si znalostí a dovedností v oblasti finanční gramotnosti, a to v kontextu integrované výuky. Využití projektové metody ve vyučování (s. 38) umožní učitelům rozvíjet žákovy dovednosti vyššího řádu, např. tvořivost, analýzu, syntézu i seberealizaci; procvičují si schopnost řešit problémové situace běžného života, samostatnost, morální dovednosti i sociální stránku. Poslední část publikace tvoří kapitola *Příklady praktických úloh a výukových aktivit rozvíjejících mezipředmětové vztahy*, kde jsou uvedeny příklady aktivit, které demonstrují způsoby vedení žáků cestou k bádání a k rozvoji klíčových kompetencí žáků v edukační praxi.

Předložených výukových aktivit je v publikaci zařazeno sedm - *Jak měřit plochy v mapě? Chata a nákupní středisko; Geometrie kolem nás; Vytyčování pravého úhlu; Nechte se ozářit! Novodobá Atlantida; Ničivá zbraň oceánu* - vznikly většinou jako praktické výstupy studentských diplomových prací realizovaných na katedře matematiky a geografie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v mezidobí 2011-2015. Každá výuková aktivita byla zaměřena na rozvoj klíčových kompetencí a mezipředmětových vazeb vzdělávacích oborů matematika a zeměpis, s velkým přesahem do dalších předmětů jako je např. fyzika, dějepis, občanská výchova, přírodopis aj. Jednotlivé aktivity obsahují důležité základní informace: cíl aktivity, předpokládané znalosti, rozvoj klíčových kompetencí, doporučený věk

žáka a časovou dotaci, tematické zařazení aktivity, návazanost na RVP ZV (vzdělávací oblast, vzdělávací obor, očekávané výstupy žáka) a následují pracovní listy, jež obsahují materiál, úkoly i prostor pro řešení a metodický komentář k řešenému příkladu/úloze. Pro učitele by měly tyto příklady aktivit sloužit jako vzor k vytvoření vlastních postupů ve výuce.

Publikace se jistě stane svými teoretickými, metodologickými a výzkumnými východisky přínosem a inspirací pro další rozvoj vzdělávacích metod a mezipředmětových vztahů a podporou pro rozvoj integrované výuky a projektového vyučování.

IVANA ŠIMKOVÁ

LIČKO, R.: FROM HOLBEIN TO HOCKNEY. BRITISH SOCIETY IN PAINTING FOR STUDENTS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Banská Bystrica, Vydavatel'stvo UMB v Banskej Bystrici Belianum 2015, 90 p.

Roman Ličko has designed this teaching material with the aim to complement the textbook he uses regularly in the course on British society (Graham-Dixon, A.: A History of British Art). Based on his teaching experience he wrote a collection of exercises and tasks relevant to Slovak students of English as a foreign language at the tertiary level. The author calls these materials a task book, but in our opinion it is much more than that.

The main aim of the teaching/learning material is to expand their knowledge of British society and culture and raise students' cultural awareness in general. The tasks and exercises are designed to develop all three components of the particular course content: art, history and language.

The basic assumption of the author is that art is the "mirror of human societies and cannot be separated from its historical context" (p. 4). Therefore, the content topics are arranged and studied from the historical perspective of British painting. This should help students align the newly acquired knowledge of artistic developments with that of British history. The chosen topics illustrate the status of art in history and introduce the representatives of different genres in historical context. These range from Holbein the Younger through Anthony Van Dyck, William Hogarth, Thomas Gainsborough, John Constable and J. M. W. Turner to Stanley Spencer and David Hockney of the late 20th century.

Methodologically, the book consists of four main parts. The first of these, *Note for students of the course*, gives advice on how to study in the course and work with the book. An inseparable part of the course is the course website created by the author, and direct access to the Internet. Course requirements, written assignments and assessment procedures are clearly explained here to facilitate students' learning process.

The second part, *Seminar activities week by week*, is the main body of the coursebook. Every topic (lesson) states the seminar learning objectives and pre-seminar preparations. The *In-class activities* consist of exercises and tasks that develop the language knowledge and skills (discussion, argumentation, interpretation, narration, academic and creative writing) through the analysis of individual paintings and relationship of the themes to the historical background. All units are organized in a standard fashion allowing students good orientation and progress check. In my opinion, the average Slovak university textbook would make this part the real main body (teaching-learning material) and nothing else would follow. Not in this case. R. Ličko uses his knowledge of teaching methodology, and therefore two other parts are added. The third part, *Key concepts and vocabulary*, contains conceptual ideas about the painter, his paintings and the historical background, as well as a list of specific vocabulary referring to the description of individual paintings. This part is very supportive to students as it can help them fulfil the assignments from the tasks section. They have a register for choosing how to express their thoughts, attitudes and emotions, and how to improve their English language competence. From the pedagogic point of view the integration of this part can be considered most valuable because it facilitates the students' learning and language acquisition process. Similarly motivating is the fourth part, *Appendices*, which includes: a) Answer key to exercises (e.g. gap-filling), b) Written assignments (with guidance on how to write the required essays, what to consider, what not to omit, how to set it into historical perspective, etc.) and c) Study guide (for checking progress), as well as a List of digital reproductions and their URLs.

Even though this coursebook is designed for a very specific course content and particular target group, it may be used by other schools for students in humanities. The coursebook is a good example of the integration of all four main language skills, as well as translation skills. It is designed for two categories of students: those who study to become teachers of English and those who are trained to be translators and interpreters. The extensive vocabulary bank is of great importance, not only for the latter category. Moreover, I believe that it can inspire other teachers and textbook authors because of its well-designed structure and didactic approach.

The content and the structure of the coursebook show the pedagogic expertise of the author. He knows that stimulating content contributes to effective language learning and it must have been his greatest desire to publish the book in colour. The grant from the university project (*Innovation steps for the need of higher education in 21st century, ITMS 26110230109, co-funded by the EU*) provided finances to publish the book which will be a pleasure to study from. A work of art in itself!

ANNA ZELENKOVÁ

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: the modern languages departments at 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: ZDEŇKA MATYUŠOVÁ (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

MANAGING EDITOR: MILAN POKORNÝ (PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

HELENA ZBUDILOVÁ (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. EVA HOMOLOVÁ, 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):

MGR. MIROSLAVA AUROVÁ, PH.D. (FF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE)

DOC. PHDR. ANNA BUTAŠOVÁ, CSC. (PF UK BRATISLAVA)

PROF. PHDR. VĚRA JANÍKOVÁ, PH.D. (PF MU BRNO)

PROF. PHDR. JANA KRÁLOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)

PHDR. KVĚTUŠE KUNEŠOVÁ, PH.D. (PF UHK)

PROF. PHDR. IVO POSPÍŠIL, DRSC. (FF MU BRNO)

PROF. PHDR. OLDŘICH RICHTEREC, CSC. (PDF UHK)

DOC. PHDR. MIROSLAV 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)

DOC. PHDR. EVA VYSLOUŽILOVÁ, CSC. (VYSOKÁ ŠKOLA SOCIÁLNĚ SPRÁVNÍ HAVÍŘOV)

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: : TYPDESIGN ČESKÉ BUDĚJOVICE