LINGUA VIVA

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

ROČNÍK XI / 2015/ ČÍSLO 21

VYDAVATEL:
KATEDRY JAZYKŮ JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2015

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)

VÝKONNÁ REDAKTORKA: DOC. PHDR. HELENA ZBUDILOVÁ, PH.D. (PF 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 OLOMOUC)

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. OLDŘICH RICHTEREK, CSC. (PDF UHK)
DOC. PHDR. MIROSLAV SLÁDKOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSC. (FF UP OLOMOUC)
PROF. PHDR. EVA TANDLICHOVÁ, 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, 2015

TISK: TYPODESIGN ČESKÉ BUDĚJOVICE

OBSAH

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ
Slovo úvodem …….. 5

STUDIE – ANGLICKÝ JAZYK

EVA HOMOLOVÁ (MATEJ BEL UNIVERSITY, BANSKÁ BYSTRICA)
AUTISM AND LANGUAGE TEACHING……. 9

MARTA HUDOUSKOVÁ, CARLOS TORRES (CZECH UNIVERSITY OF LIFE SCIENCES IN PRATUR)
THE INFLUENCE OF AN ASSIGNED SEATING ARRANGEMENT ON THE STUDENTS' LEARNING…… 18

MILICA LACÍKOVÁ SEDULOVÁ (FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KOMENSKÉHO)
ANALÝZA POTRIEB – ÚČINNÝ NÁSTROJ PRI TVORBE JAZYKOVÉHO KURZU NA AKADEMICKÉ/ ŠPECIFICKÉ ÚČELY…… 27

STUDIE – ČESKÝ JAZYK

MICHAELA KŘIVANCOVÁ (PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY)
ČERTOVSKÝ GULÁŠ - PRVNÍ ČÁST (OBRAZ ČERTA V ČESKÉ FRAZEOLOGII)……. 41

STUDIE – ŠPANĚLSKÝ JAZYK

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ (UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA)
METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y LITERATURA: EL APRENDIZAJE DE LOS MUNDOS POSIBLES I……... 49

HELENA ZBUDILOVÁ (PEDAGOGICKÁ FAKULTA A TEOLOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY)
DŮMYSLNÝ RYTÍŘ DON QUIJOTE DE LA MANCHA JAKO INSPIRACE PRO FILOZOFUJÍCÍ LITERATURU……. 64

RECENZE – INFORMACE – ZPRÁVY

DVOŘÁKOVÁ, M.- SCHADE, G.: GEMEINSAME FŐRDERUNG DES WISSENSCHAFTLICHEN NACHWUCHSES IM INTERNATIONALEN VERBUND …… 76
KOTOVA, M. J. - JUDINA, J. A.: MEZINÁRODNÍ VĚDECKÝ SEMINÁŘ "BIEDERMEIER VE SLOVANSKÝCH STÁTECH" NA FILOLOGICKÉ FAKULTĚ PETROHRADSKÉ STÁTNÍ UNIVERZITY (Petrohrad, Rusko).. 80

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 zařazen do uznávané databáze ERIH PLUS.

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

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

Zdeňka MATYUŠOVÁ, Helena ZBUDILOVÁ

České Budějovice, říjen 2015

STUDIE

AUTISM AND LANGUAGE TEACHING

EVA HOMOLOVÁ
MATEJ BEL UNIVERSITY, BANSKÁ BYSTRICA

ABSTRACT: The aim of my article is to point out at the specific group of learners – autistic learners and their integration to normal population classes. We provide some basic guidelines for classroom work stressing the importance of using computer technology in presenting and practising English.

KEY WORDS: autism, language competence, strengths, weaknesses, techniques, tasks, information, technology.

1. Introduction

Any language is a complex system of sounds, words, grammar structures and functions. Mastering a language requires reorganization of learner´s thinking, lots of exposure and a large amount of practice. It takes some time to make the appropriate connections and retain them so that the learner can retrieve them quickly when needed.

Obviously, there exist many individual traits that contribute to success in developing communicative competence such as motivation, cognition, and attitude, learning styles or previous experience with language learning.

Nowadays we witness the fact of an increasing number of learners who lack some traits that are relevant to learning in general and learning English in particular. For all teachers it is important to realize that an individual approach to such learners is a must.

The aim of my article is to point at a specific group of autistic learners and their integration to normal population English classes. We provide some basic guidelines for classroom work based on their disorders and clarify the reasoning behind our approach, techniques and tasks used in developing English language competence.

We also present results of our research on preparing an autistic learner for the school leaving exam in English.

2. Literature review

Autism can be defined as a developmental disability that causes problems with communication and other social skills. It was first described by Kanner in 1943, as one of the five pervasive developmental disorders (PDD), which are characterized by widespread abnormalities of social interactions and communication, as well as severely restricted interests and highly repetitive behaviours (Siegel, 2007). It is referred to as an umbrella term for a wide spectrum disorders. Learners with autism differ in several aspects and experts

claim (Bushwick, 2001, Bosseler, 2003), that there is a spectrum of autistic disabilities called "Autism Spectrum Disorders" (ASD); ranging from "low functioning autism" (LFA) to "high functioning autism" (HFA) and "Asperger Syndrome" (AS). The distinction between LFA and HFA consists mainly of the fluency and flexibility of expressive language skills (Lord and Paul, 1997). LFA individuals may be mute or may acquire only minimum speech characterized by echolalia[1]. On the contrary, HFA individuals develop speech, but tend to show idiosyncratic use of words and phrases and have difficulty participating in conversations (Bushwick, 2001). The last group of learners with autism (AS) does not suffer from severe problems in speech production. Moreover, many of them display normal or even higher IQ than their schoolmates. Learners with the extreme types of autistic disabilities (LFA and HFA) are not able to be included in ordinary schools. This article theoretically studies and explicitly describes a learner with Asperger Syndrome.

3. General characteristic of autism

First of all the teacher should know as much about the disorder as possible to choose suitable approaches, methods and tasks for language learning. Siegel (1996) claims that the trouble with treating autism is that it is a spectrum disorder—a combination of a number of symptoms and causes. To one extent or another, it robsthe child of social bonds, language, and intimacy—but the extent varies dramatically in each case. The key is to understand each case of autism as a discrete set of learning disabilities, each of which must be treated individually. Autism is a life-long problem that cannot be cured. On one hand, learners with autism spectrum disorders may be non-verbal and asocial, as in the case of many with low functioning autism. On the other end of the spectrum there are learners with Asperger Syndrome. Nevertheless both disorders are defined by deficits in three core areas:

1. Social skills,
2. Communication,
3. Behaviours and interests.

According to Schopler (2011) individual core areas can be described as follows:

Deficits in social skills:
Poor eye contact with people or objects;
Make offensive remarks due their sincerity;
Poor play skills;
Are overly focused on topics or objects that interest them;
Have problems making friends;
Cry or laugh, become angry for no known reason or at the wrong time;
Dislike being touched or held.

[1] The learner immediately repeats what is said by another person without having any purpose to communicate

Deficits in communication:
Not speaking or very limited speech;
Loss of words the child was previously able to say;
Difficulty expressing basic wants and needs;
Poor vocabulary development;
Problems following directions or finding objects;
Repeating what is said (echolalia);
Problems answering questions;
Speech that sounds different (e.g., "robotic" speech or speech that is high-pitched).

Unusual behaviours and interests:
Not paying attention to things the child sees or hears;
Repetitive movements;
Problems dealing with changes in routine;
Using objects in unusual ways e.g. toys; tools
Unusual attachments to objects or topics;
No fear of real dangers;
Being either very sensitive or not sensitive enough to touch, light, or sounds
Feeding difficulties (accepting or refusing certain food);
Sleep problems.

The symptoms mentioned above vary and are not present with every learner. But one thing is clear, the learner with autistic triad disorders who is integrated in a school with normal population faces very demanding and often unbearable situations.
Cutter (2010) has also identified some of the cognitive features commonly associated with autism spectrum disorders:
Learners..
- have deficits in paying attention to relevant cues and information;
- are not able to use language to express abstract concepts;
- have deficits in concept formation and abstract reasoning;
- have deficits in social cognition, including deficits in the capacity to share attention and emotion with others, and understand the feelings of others;
- are not able to plan, organize and solve problems.

All the area mentioned have a severe impact on teaching and learning a foreign language.

Some learners present stronger abilities in the areas of memory and visual-spatial tasks than they have in other areas. They may actually excel at tasks, such as putting puzzles together, and perform well at spatial, perceptual and matching tasks. Some may be able to recall simple information but have difficulty recalling more complex information. Other learners can more easily learn and remember information presented in a visual format, and may have

problems learning about things that cannot be thought about in pictures (Grandin, 1995).

Finding out about strengths and weaknesses of autistic learners can make the decision process less frustrating for the teacher and more effective for the learner. A lot of disappointment on both sides can be lowered by identifying areas of language development that the teacher can develop in the lesson and the ones that have to be ignored due to learner´s disability. Siegel (2007) stresses the necessity of an individual program for autistic learners with a unique array of specific approaches and tasks for each learner.

4. Strengths and weaknesses of autistic learners

To understand better an autistic learner and target the teaching process the right way the teacher should be aware of strengths and weaknesses of such a learner. It is possible to do it by comparing strengths of autistic learners and non-autistic learners. In general we can state that learners with autism respond better in a context where there is a structure and clear guidelines regarding teacher´s expectations. It is also recommended that the environment the learner spends most time in, has its invariable system and order without any unexpected changes. The following table exemplifies characteristics of an autistic learner by pointing at differences in strengths of autistic and non-autistic learners.

Table 1 Strengths of autistic and non-autistic learner (Vosmik, Bělohlávková, 2010)

Strengths of autistic learner	**Strengths of non-autistic learner**
Analytical thinking	Integrated thinking
Focus on detail	Focus on whole
Logical rules	Illogical rules
Facts	Thoughts
Objectivity	Subjectivity
Deduction	Induction
Rigidity	Flexibility
Absolute	Relativity
Real image	Fantasy
Similarity	Analogy
Step-by-step process in information	Parallel processing information

It is obvious that any strength of non-autistic learners can be compensated by other strength of autistic learners. In other words, most teaching and learning in the class should be based on strengths of the autistic learner. It is important to “discover” the way of combining positive sides and eliminate negative ones to create bearable conditions for both the learner and the teacher.

5. Theoretical background of language teaching

The aim of teaching and learning foreign languages in the EU is to reach communicative competence defined in terms of sub-competences; linguistic, sociolinguistic and pragmatic competence (The Common European Framework, 2003).

The fundamental problem in teaching a foreign language is derived from the deficits in social skills and communication. The autistic learners do not like participating in conversation and set up relationship with other people. On one hand considering these facts the question: *Should learners with autism study English?* is more than relevant. On the other hand any learner who is integrated in Slovak secondary schools has to pass the school leaving exam in one foreign language that consists of both the written and oral part. Therefore the answer to the question stated is positive.

Taking into consideration strengths of autistic learnes on:

Visual memory

Autistic learner processes better a visual stimulus than verbal stimulus. Even in real life situations they rely more on "visual thinking" than verbal.. Their excellent visual memory enables them to remember a great number of lexical items and rules. In the class the teacher should use visual input as much as possible

Ability to discriminate

Due to this ability autistic learners are good at matching exercises, correcting mistakes in texts, multiple choice exercises and fill-in exercises.

Logical thinking

Autistic learner can rely on his/her logical thinking and a higher IQ in processing grammar rules, categorizing lexical items, comparing and analysing information.

Excellent mechanical memory

Their excellent long term mechanical memory enables them to remember number of lexical items, schemes, grammar charts or visual representations of any rules in a short time.

Unchangeable interests and hobbies

Autistic learners have very specific interests and hobbies and they are able to devote all their energy and attention to the area of their interest. The teacher should try to make use of their interests in the lesson (Schopler, 2007; Vosmik, Bělohlávková, 2010).

The following weaknesses hinder progress in language learning and acquisition:

- Problems in communication

Oral performance is rigid; the learner does not react to prompts, is not spontaneous and flexible in interaction. Verbal communication is one of their biggest problems.

- Social contact with other people
They are egocentric with their own rules that other people “have to obey”. They do not like working in groups, pairs, they do not participate in creative activities and prefer individual work.
- Absence of abstract thinking
They are not able to function in many everyday situations, formulate opinions in which it is necessary to make conclusions or suggest hypothetical solutions.
- Slow working pace
Autistic learners do not react promptly; their “working memory” is short and usually need more time to start working.
- Rigid thinking, problematic imagination
Autistic learners prefer routine as it is more comfortable for them to exist in an unchangeable environment. They are not able to cope with illogical imaginary situations.

6. Computer technology and language development
For autistic learners it is very important to structure everything and move on in linear steps. According to Martinková (2006) autistic learners do not face any difficulty with the content of school subjects but they cannot cope with ways the content is presented and practised. Structurization and visualization are basic principles in the presentation and practice stage of any lesson (Schopler, 1997).

Therefore language should be visualized (e.g. vocabulary) as autistic learners can process visual forms more effectively than verbal information. Information should be presented as a system because they are fascinated by systems, schemes and patterns (e.g. syntactic and morphological rules). It is advisable to reduce the content and focus on areas they can manage. In general, they understand and solve written tasks better and faster than oral ones.
In the process of designing teaching units the teacher is obviously most often challenged with difficulties arising from three core areas. Within the theoretical frame for language teaching and learning we have suggested using computer technology to present and practice English. There is some evidence as well as research findings (Grandin, 1995; Siegel, 2007) suggesting to structure language and present it in a visual form wherever possible.
According to Vosmik and Bělohlávková (2010) the potential of using computer technology in preparing an autistic learner for the school leaving exam can be listed as:
Language can be presented visually;
The format of presentation is predictable (same charts, symbols, colours);
The learner can have control over the computer;
It provides a learner with possibilities of both non-verbal and verbal expression;
The monitor frames the environment and eliminates outer distracting situations;
Information can be presented in a multi-sensory form e.g. a text, sound, animation.

Furthermore it has a positive impact upon willingness of the learner either to interact with a computer in simulated situations or communicate in writing and practice social skills.

Research and its limitations

For the researcher there are several limitations that hinder any research with autistic learners. The schools do not provide information about the presence and/or the number of autistic learners attending the school. If the researcher, by any means, gets to know about such a learner, s/he would need permission from school authorities based on parents' agreement. Knowing how much their child insists on routines and unchangeable conditions around him/her, parents are not willing to have their child exposed to any new situation a research would obviously cause.

In such conditions it is only the member of the staff who, in close cooperation with other colleagues, parents, the assistant and the researcher can carry out a limited research.

Description of research

All the characteristics described lead us to hypothesize that the use of computer technology would make the teaching and learning process more relevant and accessible to the autistic learner at the secondary technical school. The objective of our research is to find out how the use of computer technology influences the autistic learner in preparation for the school leaving exam.

Characteristics of the learner

Jacob K. (born 1992) was diagnosed F 84 high functioning autism in 2000. He is forth child in the family, close to his older brother and younger sister. His mother died when he was 10, his father re-married and divorced again. Despite being very busy, he always tried to cooperate with all institutions involved in Jacob's upbringing.

At primary school he was an average learner, more interested in natural sciences. After primary education he was integrated in secondary technical school with occasional individual consultations in problematic subjects. The teacher assistant helped him with learning in general and functioning in school environment. He was interested in all subjects taught by computer technology. He was eager to discuss areas of his interest with teachers and peers, otherwise he was passive.

Designing and using power point presentations

A set of power point presentations (9 units) with focus on school leaving exam topics2 was designed for Jacob. Each unit comprises vocabulary, grammar, writing, reading and listening comprehension (see

[2] Instructions how to work with material, Personal details, Family, Description of people, Feelings, Housing, Food, Everyday life, and School.

http://www.ff.umb.sk/katedry/katedra-anglistiky-a-amerikanistiky/veda-vyskum/material-k-publikacii-vyucba-anglictiny-ziakov-s-autizmom/). The teaching material was designed as user friendly, simple, transparent, systematic, with multisensory input and output. Jacob himself was involved in its design – in the choice of colours, layout, symbols, list of new vocabulary items, types of tasks, favourite language games etc. The presentations were used in the lesson and at home as well, with additional links to the Internet. It lasted 4-6 lessons to cover one topic.

Conclusion and discussion

With regard to the aim of our research we can summarize pros and cons of using power point presentations in English lessons. As Jacob was interested in computer technology he appreciated its use in learning English. He was motivated to work on matching exercises, multiple choice exercises, identifying mistakes in the text and providing correction. It was very important for him that he could work at his own pace and got the immediate feedback. In general Jacob was able to concentrate for a much longer period of time.

As far as negative experience, Jacob refused to learn meals he did not like (meat, sausage), he had problems to learn family relationships, participate in spontaneous dialogues and understand feelings (e.g. tired/bored; surprised/scared). He was not willing to carry out a task with a time limit or "over-animated" activities that distracted his attention. Negative experience mentioned here has its roots in the disorder itself.

The content of power point presentations can be chosen with regard to individual likes and dislikes of the learner and this way eliminate learner´s negative reactions.

It is important to realize that every autistic learner differs in some traits and what suits one does not necessarily suit others.

It is essential that more people, both professionals in the education system (school managers, teachers, assistants) and in the homes of such learners (parents, siblings, other relatives and friends) more fully understand the situation and conditions in which teaching and learning English would not be stressful and painful for autistic learners.

BIBLIOGRAPHY

BOSSELER, A., MASSARO, D.W.: *Development and evaluation of a computer-animated tutor for vocabulary and language learning in children with autism.* In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6/2003, pp.26-45.

BUSHWICK, N. L.: *Social Learning and the Etiology of Autism. New Ideas in Psychology*, 19, 2001, pp.49– 75.

CUTTER, D.: Help children with autism build skills with adaptive hardware for computers.

Downloaded from http://www.brigthhub.com/education/special/articles/3300.as
GRANDIN, T.: *Thinking in Pictures and Other Reports from My Life with Autism*. New York, Doubleday, 1995, 78p.
HOMOLOVÁ, E., IVANČÍKOVÁ, I.: *Výučba angličtiny žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia a špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. 2.časť: Výučba angličtiny žiakov s autizmom.* Hradec Králové, Gaudeamus,2013,86s.
KANNER, L.: *Autistic Disturbances of Affective Contact*. The Nervous Child, 2, 1943, pp. 217–250.
LORD, C., PAUL, R.: Language and Communication in Autism. In: D.J.COHEN & F.R.
SHOPLER, E., REICHLER, R. J., LANSING, M.: *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami.* Praha, Portál, 2011, 232s.
The National Autistic Society. (2010). *Computers: applications for people with autism.*
SIEGEL, B.: *Helping Children with Autism Learn*. NY, OUP, 2007, 214p.
SIEGEL, B.:*The World of the Autistic Child: Understanding and Treating Autism Spectrum Disorders.* New York, OUP, 1996, 189p.
SZEHÉROVÁ,K.: Autizmus. *Časopis o autizme* 2. [online]. Bratislava, Autistické centrum Andreas, 2005.

RESUMÉ
Cieľom článku je predstaviť možnosti a spôsoby, ako pracovať na hodine anglického jazyka so žiakom s vysokofunkčným autizmom. Stručne charakterizujeme diagnózu autizmu s dôrazom na silné stránky žiaka-autistu, pretože práve tieto je možné využiť pri prípravnej a realizačnej fáze hodiny anglického jazyka. Bez poznania silných stránok a limitov, ktorými diagnóza obmedzuje ich fungovanie v spoločnosti, nie je možné úspešne integrovať autistov do bežnej triedy a vzdelávať ich spolu so zdravou populáciou. V článku zdôrazňujeme význam informačných technológií ako prostriedku, pomocou ktorého je možné rozvíjať jazykovú kompetenciu žiaka.

Doc. PhDr. Eva Homolová, PhD. – vyučuje didaktiktické predmety v magisterskom stupni na katedre anglistiky a amerikanistiky FF UMB v Banskej Bystrici. Zaoberá sa aj výučbou dospelých učiacich sa a implementáciou autentického material do výučby angličtiny. Je spoluautorkou publikácie o jazykovom vzdelávaní autistických žiakov.
Adresa pracoviska:
Katedra anglistiky a amerikanistiky, FF,UMB,Tajovského 51, 974 01 Banská Bystrica
E-mail:Eva.Homolova@umb.sk

THE INFLUENCE OF AN ASSIGNED SEATING ARRANGEMENT ON THE STUDENTS' LEARNING

MARTA HUDOUSKOVÁ, CARLOS TORRES
CZECH UNIVERSITY OF LIFE SCIENCES IN PRAGUE

ABSTRACT

Seating arrangement in the classroom is considered one of the aspects of the cooperative learning. Seating arrangement is a strategy that allows that a teacher has a power and a competence to influence students' learning, discipline and exam results. Moreover, the arranged seating arrangement encourages student to cooperate and learn from each other. In the paper we describe research that we did in a few groups of English and Spanish language courses. We compared discipline, preparedness for a final exam and final exam results in a class where we asked students to follow a certain seating arrangement (experimental groups) and in groups were they were allowed to sit as they chose to (traditional groups). The result was that students from the experimental groups had a better discipline during lessons and at the same time achieved better results in the final exam than in the other groups.

KEYWORDS: Assigned Seating Arrangement, Cooperative Learning, Classroom Learning, Classroom Techniques, Language Teaching, Seating Position.

INTRODUCTION

Cooperative learning is an approach to education which helps students to work with each other, learn from other classmates and thus enjoy the learning more. According to Slavin (1990) the cooperative learning is not just "structuring positive interdependence" among students in a group. As Olsen points out in cooperative learning students learn "how to work as a part of a team and have others depending on you".

An assigned seating arrangement can be viewed as a technique of the cooperative learning approach. With the assigned seating arrangement the teacher can influence where each student will be seated in the classroom, with whom they will resolve the assignments, so the teacher can thus increase their learning gains. Researchers who investigated the role of the assigned seating arrangement, like Juhary (2012), conclude that this teaching method is viewed positively by students.

The objective of this paper is to examine the benefits the assigned seating arrangement used by two language teachers in language courses at the University of Life Sciences in Prague comparing them with students' learning and exam results in other two language courses at the same university given by the same teachers where students were allowed to take seats according to their own choice. Two different questionnaires were carried out to find out students' preferences and opinions.

MATERIALS AND METHODS

We researched one of the techniques of the cooperative learning which is an assigned seating arrangement. We are two language teachers and we decided to investigate how the seating arrangement will work in four of our groups (each of us taught two groups). In two groups (one Spanish group A2 and one English group B1) we did not change the seating position of our students during the semester, while in two other groups (also one Spanish group A2 and one English group B1) we asked students each class to take a seat according to an assigned scheme. The groups were students were allowed to sit as they liked we called traditional groups and the groups were students were asked to follow an assigned seating arrangement we called traditional groups. The table n. 1 shows the number of students in all four groups, the number of students that responded to the questionnaires and the number of students that passed the exam at the end of the semester. The latter will be dealt with in detail in the chapter Results and Discussion. We asked students to respond to two questionnaires – to one of them at the beginning of the semester and to the other one at the end of the semester.

Table 1: Total number of students, number of students that passed the exam and number of students that responded to the questionnaire

Traditional group	Total	Number of students that passed the exam	Number of students that responded to the questionnaire
Spanish A2	19	19	16
English B1	19	16	16
Experimental group			
Spanish A2	27	24	22
English B1	39	36	30
TOTAL			84

Questionnaire at the beginning of the semester

The first questionnaire was filled in by the students at the beginning of the semester (the first class). In questions A1 to A5 students responded to why they chose the specific group. The first part of the questionnaire aims to clarify students' previous experience with the given language and the second part attempts to specify opinions on the distribution of students in the group.

Table 2: Reason for choosing a specific language group

A1			
	Why have you chosen this group?	Students	Students in %
1	The timetable suits me.	21	25,0
2	I prefer the teacher.	12	14,3
3	There were no free places in other groups.	3	3,6
4	By accident	6	7,1
5	I know students from this group	22	26,2
6	I want to be in this group because of a specific person.	15	17,9
7	I didn't have other option although I tried to change it.	2	2,4
8	Others	3	3,6
TOTAL		84	100,0

Table 3: The voluntary test of level

A2			
	Have you taken the voluntary test of level (A2 or B1)?	Students	Students in %
1	Yes, the result is that I am in the correct level.	46	54,8
2	Yes, the result is that I should be in a higher level.	24	28,6
3	Yes, the result is that I should be in a lower level.	0	0
4	I haven't taken it. I don't think it is necessary.	6	7,1
5	No, I haven't taken it. I didn't know about the test.	8	9,5
TOTAL		84	100,0

Table 4: Reason for choosing a specific level

A3			
	Why have you chosen this level?	Students	Students in %
1	I think it corresponds to what I already know given that I want to progress.	9	10,7
2	I have this level but I want to strengthen my knowledge.	14	16,7
3	I have this level but I want to repeat what I already know.	13	15,5
4	I have already done this level but I have forgotten what I knew.	15	17,9
5	I know what we learn but I want to give time to other more difficult subjects.	19	22,6
6	Out of duty	14	16,7
TOTAL		84	100,0

Table 5: Previous knowledge of the language

A4	How have you learnt what you already know from the language?	Students	Students in %
1	In my previous school.	51	60,7
2	I have done some courses in a language school.	13	15,5
3	I have stayed in a country where the language is spoken.	6	7,1
4	I have friends among native speakers or among those who communicate in the language.	4	4,8
5	I have family members that speak the language.	4	4,8
6	At work or in everyday life.	6	7,1
TOTAL		84	100,0

Table 6: Time spent on the study of the language

A5			
	How much time have you already studied the language?	Students	Students in %
1	More than a year (40-60 academic hours) – A2 Two years and more (more than 60 academic hours) – B1	44	52,4
2	One year – A2 More than one year – B1	32	38,1
3	I haven't studied it, I have learnt it in some other way.	8	9,5
TOTAL		84	100,0

Questionnaire at the end of the semester

The second questionnaire was carried out at the end of the semester. In all groups the didactic activities were based predominantly on the work in pairs. The traditional groups took the same seats every class and could choose who to work with. On the other hand, the seating arrangement in the experimental groups was rotary and assigned by a teacher in each class. Each student had to cooperate with a different classmate in each class. The seat and the classmate was chosen by the teacher.

Table 7: Distribution of seats in the classroom

B1			
	The distribution of seats in the classroom should be	Students	Students in %
1	Each student should have a permanent seat chosen by themselves for all classes of the term	35	41,7

2	Each student should choose their own seat for each class, none one should have a permanent seat	44	52,4
3	The teacher should assign to each student a permanent seat for the whole semester	2	2,4
4	The teacher should assign to each student a different seat for each class	1	1,2
5	Other proposal, please specify it.	2	2,4
TOTAL		84	100,0

Table 8: Seating preferences

B2			
	When choosing a seat in a traditional classroom, where do you prefer to sit? Give arguments to support your choise.	Number of students	Number of students in %
1	In the first row	8	9,5
2	In the middle rows	26	31,0
3	In the last rows	41	48,8
4	I don't care	9	10,7
TOTAL		84	100,0

Table 9: Preferences of cooperation with classmates

B3			
	In the class there will be didactic activities carried out. Who do you prefer to work with?	Number of students	Number of students in %

1	Only with the nearest person whatever their level of language knowledge (higher or lower than mine or the same as mine).	37	44,0
2	With any known person although their level is higher or lower than mine or the same as mine.	29	34,5
3	With someone with a higher level than mine although I don't know that person	3	3,6
4	With someone with a lower level than mine although I don't know that person	4	4,8
5	With someone with the same level as mine although I don't know that person	5	6,0
6	I don't care	6	7,1
TOTAL		84	100,0

RESULTS AND DISCUSSION

In order to pass the exam at the end of the semester the students were evaluated individually, although they were examined in pairs. The students passed two conversation exams. They had to talk about a topic that they drew lots for following instructions about the sequence of the discourse according to certain previous experience and coming to a conclusion. They could not use any learning aids.

In the traditional groups the students did the first dialogue with colleagues chosen by themselves. They did the second dialogue with a colleague they drew lots for. The experimental group did both dialogues with colleagues that they drew lots for.

All students did the first dialogue. All students from the experimental group did the second dialogue taking it as a matter of routine. Seven students from the traditional group preferred not to do the second dialogue because they felt incompetent to do it with an unknown person. They asked for another way of assessment.

CONCLUSION

In the system of the language learning the choice of the level of language is free, resulting in a large number of students choosing an inferior level. The course is chosen not for its content but rather for the convenience of time and for other participants of the class. A considerably large amount of students of languages at the University of Life Sciences has taken a course that surpasses their level. The choice of seat in the classroom is not determined exclusively by the intention of the active or passive participation in the class. The rotation of seats (assigned by the teacher) is not a voluntary choice of the students although it is positively view *a posteriori*. The rotation helps to homogenize groups initially heterogeneous, makes the class more pleasant, and reinforces the socialization among students and the cooperative learning. The rotation helps to concentrate on the topic of the class and avoids distraction among students themselves.

REFERENCES

Anas A. (2010) 'Towards a Well Organized Classroom: Sestiny Arrangements', *British Council: Teaching English.*
http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/ammaranas/towards-a-well-organized-classroom-seating-arrangements.

Juhary, J. (2012) 'An Assigned Seating Arrangement Based on Students' Performance: A Critical Review', *Journal of Education and Practice, Vol. 3 No. 14.*
http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/3414.

Ngware M.W., Ciera J., Musyoka P.K., Oketch M. (2013) 'The Influence of the Classroom Seating Position on Student Learning Gains in Promary Schools in Kenya', *Creative Education, Vol. 4, No. 11.*
http://file.scirp.org/Html/38928.html.

Olsen P. 'What is Cooperative Learning in the Classroom? Strategies, Benefits and Definition', *Educatuoinal Portal.*
http://education-portal.com/academy/lesson/what-is-cooperative-learning-in-the-classroom-strategies-benefits-definition.html.

Slavin R.E. (1990) 'Cooperative Learning'. New Jersey: Prentice-Hall cited in 'Cooperative Learning', *Wikipedia, the free encyclepaedia.*
https://en.wikipedia.org/wiki/Cooperative_learning#cite_ref-1.

RESUMÉ

VLIV ZASEDACÍHO POŘÁDKU NA PROCES UČENÍ

Zasedací pořádek ve třídě je považován za jeden z aspektů kooperativního učení. Zasedací pořádek je strategie, jež umožňuje vyučujícímu, aby z pozice autority ovlivnil proces učení u studentů, jejich kázeň a výsledky u zkoušky. Kromě toho zasedací pořádek pomáhá studentům ke vzájemné spolupráci a k tomu, aby se učili od sebe navzájem. Článek popisuje výzkum, který byl uskutečněn v několika skupinách jazykových kurzů angličtiny a španělštiny. Porovnávala se kázeň při hodinách, připravenost k závěrečné zkoušce a výsledky u závěrečné zkoušky ve skupinách, kde

byli studenti požádáni dodržovat zasedací pořádek (experimentální skupiny) se skupinami, kde mohli studenti při hodinách sedět dle vlastního uvážení (tradiční skupiny). Ukázalo se, že studenti z experimentálních skupin vykazovali lepší kázeň při hodinách a při závěrečné zkoušce dosáhli lepších výsledků než studenti z tradičních skupin.

KLÍČOVÁ SLOVA: Zasedací pořádek, kooperativní učení, učení ve třídě, vyučování ve třídě, vyučovací techniky, jazyková výuka, místo v učebně.

Mgr. et Mgr. Marta Hudousková - vystudovala španělskou filologii na FF UK v Praze a překladatelství anglického jazyka na FF MU v Brně, na České zemědělské univerzitě v Praze vyučuje na katedře jazyků Provozně ekonomické fakulty španělštinu a angličtinu, pracuje jako externí překladatelka pro Karmelitánské nakladatelství/
Adresa pracoviště: Česká zemědělská univerzita v Praze, katedra jazyků Provozně ekonomické fakulty, Kamýcká 961/129, 165 00 Praha 6 - Suchdol
E-mail: marta.hudouskova@seznam.cz

Ing. Carlos Torres, PhD. - vystudoval Českou zemědělskou univerzitu v Praze, vyučuje španělštinu na katedře jazyků Provozně ekonomické fakulty České zemědělské univerzity v Praze/
Adresa pracoviště: Česká zemědělská univerzita v Praze, katedra jazyků Provozně ekonomické fakulty, Kamýcká 961/129, 165 00 Praha 6 - Suchdol
E-mail: torres@pef.czu.cz

ANALÝZA POTRIEB – ÚČINNÝ NÁSTROJ PRI TVORBE JAZYKOVÉHO KURZU NA AKADEMICKÉ/ ŠPECIFICKÉ ÚČELY

MILICA LACÍKOVÁ SERDULOVÁ
FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KOMENSKÉHO, BRATISLAVA

NEEDS ANALYSIS – A VALUABLE TOOL FOR DESIGNING AN EFFECTIVE EAP / ESP COURSE

ABSTRACT
Foreign language teachers are often faced with the responsibility of developing a new, or innovating a previous course program. The aim of this paper is to describe the factors which must be considered in planning, developing and constructing a university language course for academic or specific purposes. It provides the basic theoretical issues and methodological approaches to the problem with the focus on the initial phases of a course design. These are applied to a concrete university language course, underlining the necessity of needs analysis as an effective tool for designing such a course. The part of the paper is concentrated on the research findings coming from the data having been analysed in a survey, which was carried out in a form of two questionnaires.

KEY WORDS: university language course, English for academic purposes, English for specific purposes, course design, needs analysis

ABSTRAKT
Vysokoškolskí učitelia cudzích jazykov často čelia výzve vytvoriť nový, respektíve inovovať používaný jazykový kurz. Cieľom príspevku je opis plánovania a prípravy inovovaného cudzojazyčného kurzu zameraného na akademické a špecifické účely. Poskytuje základné teoretické a metodologické prístupy k spomínanej problematike, pričom hlavná pozornosť autorky je venovaná analýze potrieb používateľa jazyka. Záverečná časť príspevku sa sústreďuje na vyhodnotenie výskumu, ktorý bol uskutočnený v dvoch fázach formou dvoch dotazníkov.

KĽÚČOVÉ SLOVÁ: vysokoškolský jazykový kurz, angličtina na akademické účely, angličtina na špecifické účely, tvorba kurzu, analýza potrieb

Úvod

Analýza potrieb (needs analysis)[1] má svoju nezastupiteľnú úlohu pri plánovaní, tvorbe i realizácii akéhokoľvek jazykového kurzu, či už ide o kurz všeobecného jazyka alebo o kurz na špecifické účely.

[1] Kathleen Graves (2000) uvádza v tejto súvislosti aj termín posudzovanie potrieb (needs assessment) a s odkazom na Susan Pomeroy poukazuje, že hoci sa tieto dva termíny často používajú synonymicky, ich význam nie je totožný. Zatiaľ čo **posudzovanie**, resp. posúdenie – assessment odpovedá na otázky: Aké sú potreby mojich študentov? Ako ich správne odhadnem, aby výučba oslovila mojich študentov?, **analýza** (analysis) má vyjadrovať priradenie hodnôt

Najmä pri projektovaní kurzov na akademické a špecifické účely, ktoré sú spravidla pripravované pre veľmi konkrétne skupiny študentov, je využívaná najčastejšie. Pod pojmom *analýza potrieb* vo všeobecnosti rozumieme činnosti, ktoré sú spojené s procesom zberu dát a informácií o respondentovi, t. j. o používateľovi jazyka. Tieto informácie majú učiteľovi resp. tvorcovi jazykového kurzu pomôcť vypracovať relevantné kurikulárne dokumenty a učebné materiály, ktoré pokrývajú špecifické potreby účastníkov pripravovaného kurzu. Premyslená a odborne zostavená analýza potrieb by mala pozostávať z dvoch fáz; prvá fáza má analyzovať a diagnostikovať súčasný stav jazykovej úrovne účastníka kurzu (analýza súčasného stavu – ASS), druhá fáza má smerovať k analýze cieľového stavu (analýza cieľového stavu – ACS). Zatiaľ čo ASS má zisťovať aktuálnu jazykovú vybavenosť a úroveň jazyka pred začiatkom kurzu, ACS má odrážať cieľové požiadavky a potreby učiaceho sa po ukončení kurzu (Robinson, 1991, s. 8 – 9).

Pri uskutočňovaní analýzy potrieb sú najčastejšie využívané nasledujúce techniky:

- Dotazník
- Priame pozorovanie
- Interview
- Testy
- Konzultácie s ľuďmi v kľúčových pozíciách
- Diskusia v skupine / triede
- Ukážky študentských prác
- Práca s relevantnou literatúrou

T. Dudley–Evans a M. J. St. John vo svojom eklektickom koncepte analýzy potrieb podčiarkujú význam nasledujúcich údajov, ktoré je potrebné získať v počiatočných fázach tvorby jazykového kurzu:

1. profesionálne informácie o učiacich sa; analýza cieľovej situácie a objektívne potreby učiacich sa zameraných na cieľovú situáciu;
2. osobné informácie o učiacich sa; faktory, ktoré môžu do výraznej miery ovplyvniť jazykovú výučbu ako napríklad – predchádzajúca skúsenosť učiaceho sa s výučbou cudzieho jazyka, jeho kultúrne pozadie, postoje k jazyku – subjektívne potreby učiaceho sa, jeho osobná motivácia, túžby (needs), chcenie (wants), prostriedky (means);
3. informácie o stupni ovládania cudzieho jazyka učiacim sa; súčasná úroveň jazykových spôsobilostí a kompetencií – analýza súčasnej situácie;

---

k získaným údajom. Vzhľadom na frekventovenejšie používaný pojem needs analysis, používame v našej práci práve ten.

4. nedostatky učiaceho sa – rozdiel medzi vyššie uvedenými bodmi 3. a 1;
5. vedomosti o jazykových prostriedkoch využívaných v cieľovej situácii – lingvistická, diskurzná, žánrová analýza;
6. informácie o tom, čo učiaci sa od kurzu očakávajú (expectations)
7. informácie o prostredí, v ktorom bude kurz prebiehať – analýza prostriedkov.

(Dudley-Evans, T. John, M. J. St., 1998, s. 125).

Aj naša jazyková inštitúcia – Katedra jazykov Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (ďalej len KJ FiF UK) využíva analýzu potrieb v rámci počiatočných fáz prípravy kurzov odbornej angličtiny (OA). Odborníci na tvorbu kurzov označujú tieto prípravné štádia ako fázu zisťovania faktov - fact-finding stage (Dubin, F. – Olshtain, E. 1986, s. 5). Sledujúc aktuálne trendy relevantných vedných disciplín sa preto v prípravných fázach tvorby alebo inovácií kurzov OA sústreďujeme na rešeršovanie vhodnej literatúry; vzhľadom na zameranie našich kurzov ide najmä o zdroje z oblasti lingvistiky, pedagogiky, psychológie a lingvodidaktiky, pričom, logicky, zohľadňujeme aj požiadavky konkrétnych odborných katedier. A hoci náš prieskum v spomínanom období orientujeme hlavne na analýzu súčasného stavu vychádzajúcu zo subjektívnych potrieb používateľa jazyka, nemôžeme zabudnúť ani na objektívne potreby danej spoločnosti, ktoré reflektujú cieľovú situáciu nášho absolventa a vychádzajú z analýzy aktuálnych pracovných a spoločenských podmienok. Z tohto dôvodu sa zaoberáme aj otázkami, ktoré pokrývajú túto problematiku.

1. V akom kontexte bude študent využívať cudzí jazyk?
2. Aký bude rozsah využívania cudzieho jazyka v zmysle čítania, hovorenia, písania, počúvania?
3. Akú úroveň odbornosti a presnosti v používaní angličtiny od študenta (potenciálneho zamestnanca) očakáva jeho zamestnávateľ?

Navyše, nemôžeme zabudnúť ani na fakt, že úvodné fázy projektovania kurzu by mali vychádzať aj z podrobnej analýzy konkrétnej situácie, ktorá sa dá vyjadriť nasledujúcimi otázkami: **Kto**/aký sú študenti? **Kto**/aký sú učitelia? **Prečo** je kurz projektovaný? **Kde** bude kurz realizovaný? **Ako** bude kurz realizovaný? Odpovede na tieto otázky tvoria základný rámec pre novo koncipovaný kurz, stávajú sa jeho prerekvizitou a dávajú kurzu konkrétnu podobu. (Pre bližšie informácie pozri Lacíková Serdulová, Lingua viva, 2014. Roč. 10, č. 19, s. 17 – 27).

Diagnostikovanie subjektívnych potrieb používateľa jazyka

Pri analýze a vyhodnocovaní **subjektívnych potrieb** sme vychádzali z kvantitatívneho spracovania údajov poskytnutých našimi študentmi, pretože inovovaný kurz OA by mal odrážať konkrétne potreby jeho používateľov a mal by im byť „šitý na mieru“. Z tohto dôvodu sme vypracovali dva dotazníky (pozri

prílohy 1 a 2), ktoré boli v priebehu akademického roka 2014/2015 rozdistribuované študentom nefilologických odborov prechádzajúcich jazykovou prípravou v rámci našej katedry. Je nutné poznamenať, že funkcia prvého dotazníka (*Potreby štúdia a využitia cudzích jazykov*) bola duálna – v prvom rade, údaje z neho nám mali poskytnúť informácie nevyhnutné na analýzu a vyhodnotenie súčasných a dlhodobých potrieb štúdia a využitia angličtiny u našich študentov. Druhou funkciou bola komparácia údajov smerom k stupňu uvedomelosti o využití angličtiny, a preto ten istý dotazník bol zadaný dvom rôznym skupinám respondentov. Subjekty nášho výskumu boli vybraté **zámerným výberom** zo základného súboru (t. j. zo súboru všetkých študentov nefilologických odborov na slovenských vysokých školách humanitného zamerania). Pri našom výbere sme sa opierali o znaky, ktoré boli pre náš výskum skutočne relevantné – t. j. štúdium cudzieho jazyka v rámci špecializovanej jazykovej prípravy na terciárnej úrovni a humanitné, nefilologické zameranie vysokoškolského štúdia.

V zimnom semestri akademického roku 2014/2015 výskumnú vzorku tvorili študenti prvých ročníkov nefilologických odborov FiF UK, t. j. študenti, ktorí vo väčšine prípadov práve ukončili stredoškolské vzdelanie. Druhú výskumnú skupinu sme vytvorili zo študentov druhého ročníka nefilologických odborov, ktorým bol dotazník zadaný v štvrtom semestri ich jazykového štúdia. To znamená, že išlo o študentov, ktorí v predchádzajúcom jazykovom vzdelávaní absolvovali tri semestre povinnej jazykovej výučby a mali už skúsenosti s týmto typom výučby .

Diagnostikovanie objektívnych potrieb používateľa jazyka

Pri určovaní **objektívnych potrieb** našich študentov sme sa snažili zohľadniť cieľovú situáciu, do ktorej sa frekventanti našich kurzov dostanú po absolvovaní vysokoškolského štúdia. V našich podmienkach to znamená, že študenti po ukončení kurzu OA by mali byť pripravení prakticky využiť cudzí jazyk v ich budúcej profesii, prípadne použiť svoje jazykové vedomosti na potenciálne štúdium v zahraničí. Objektívne potreby našich študentov tak jednoznačne vychádzajú z dvoch základných európskych dokumentov, a to zo Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR) a Európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie (EKR), pričom Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky zohráva pri stanovovaní objektívnych potrieb našich študentov primárnu úlohu. Dôležitosť Spoločného európskeho rámca pre naše účely spočíva predovšetkým v jeho aktuálnosti a inovačnom prístupe k učeniu sa a výučbe moderných jazykov.

Prezentácia výsledkov výskumu

Počiatočná fáza nášho výskumu (september 2014) zahŕňala 50 respondentov – študentov 1. ročníka nelingvistických odborov, a to konkrétne: 27 študentov politológie, 12 študentov andragogiky, 5 študentov pedagogiky, 2 študentov etnológie a 4 študentov religionistiky. Podľa údajov zistených

z dotazníka *Potreby štúdia a využitia cudzích jazykov* je priemerná dĺžka jazykového štúdia našich respondentov 10,2 roka. Pokiaľ ide o certifikáciu z jazyka, zistili sme nasledujúce údaje: 18 študentov má maturitu na úrovni B1, 26 študentov maturovalo z anglického jazyka na úrovni B2, 2 študenti majú okrem maturity na úrovni B2 aj iné osvedčenia (TOEFL, Štátna jazyková skúška B2), 3 študenti sú držiteľmi certifikátu IELTS na úrovni C1 a iba 1 študent nemá žiadne osvedčenie o dosiahnutej jazykovej úrovni. Z tohto pohľadu je prekvapujúce zistenie, že aj napriek faktu, že väčšina respondentov (31 = 62 %) má certifikát na úroveň jazyka B2 a vyššie, len 21 študentov (42 %) hodnotí svoje súčasné vedomostí z anglického jazyka ako nadpriemerné (19 študentov) alebo výborné (2 študenti). Nasledujúca tabuľka znázorňuje sebahodnotenie študentov v pomere k dĺžke ich predchádzajúceho jazykového štúdia (pozri tabuľka 1).

Znalosť AJ	**5 – 7 rokov**	**8 – 10 rokov**	**11 – 13 rokov**	**Viac rokov**	**Spolu**
Výborná	-	-	1 študent	1 študent	2
Nadpriemerná	-	10 študentov	8 študentov	1 študent	19
Priemerná	7 študentov	13 študentov	4 študentov	4 študentov	28
Slabá	1 študent	-	-	-	1

Tab 1: Sebahodnotenie študentov v pomere k dĺžke ich predchádzajúceho štúdia AJ – 1. ročník

Dotazník pre poslucháčov 1. ročníka zameraný na **analýzu predchádzajúceho jazykového štúdia – výsledky.**

V tom istom období sme svoj výskum rozšírili aj o zistenie faktického profilu jazykovej vzdelanosti súčasného používateľa cudzieho jazyka a na zmapovanie všeobecných podmienok výučby cudzích jazykov, ktorými naši študenti – absolventi stredných škôl v minulosti prechádzali. Výskumná vzorka v tomto prípade bola totožná ako vo vyššie uvedenom výskume a opäť sme použili metódu dotazníka (pozri prílohu 2).

Na základe tohto dotazníka sme zisťovali základné demografické údaje a iné faktory, ktoré mohli mať vplyv na predchádzajúce (stredoškolské) vzdelávanie a potenciálne mohli ovplyvniť i budúce (vysokoškolské) štúdium našich respondentov. V tejto oblasti sme zistili priaznivé podmienky na úspešné zvládnutie jazykového programu pre referenčnú úroveň B2 s možným posunom ich jazykovej vzdelanosti do úrovne C1. Všetci naši študenti totiž dosiahli obdobie mladšieho dospelého veku (vekový priemer bol 19,91 roka), t. j. obdobie, keď je logicko-deduktívne myslenie na vysokej úrovni, vylepšuje sa schopnosť riešiť abstraktné úlohy a študent je schopný vytvárať si vlastné názory a zaujať k problémom vlastné stanovisko. Navyše, bolo zistené pozitívne vzdelanostné zázemie zo strany rodičov (36 % respondentov spadalo do skupiny, v ktorej obidvaja rodičia majú úplné stredoškolské vzdelanie a 34 % respondentov do skupiny, v ktorej obidvaja rodičia majú vysokoškolské

vzdelanie), ako aj fakt, že takmer polovica respondentov bola počas svojho stredoškolského štúdia vzdelávaná na školách, ktoré sa nachádzali v hlavnom meste. Všetci respondenti mali do svojho predchádzajúceho štúdia zahrnutý anglický jazyk, ktorý bol nimi študovaný v priemere 10,2 roka. Väčšina respondentov (80 %) prišla na FiF UK z gymnázií a majoritná časť všetkých opytovaných študentov (98 %) absolvovala maturitnú skúšku z anglického jazyka (ich priemerná známka pri maturitnej skúške z AJ bola 1,57, čo zodpovedá klasifikačnej kategórii „veľmi dobrý"). Určité riziko smerom k špecializovanému kurzu OA predstavovali postoje respondentov k angličtine, pretože až 22 študentov, t. j. 44 % z celkového počtu malo k angličtine neutrálny a 7 študentov (14 %) negatívny postoj. Toto zistenie sme sa posnažíme vykompenzovať tým, že pri výučbe budeme klásť veľký dôraz na používanie motivačných metód, zameraných na premostenie poskytovaných teoretických informácií s ich praktickým využitím.

V druhej fáze nášho výskumu (apríl 2015) sme pracovali s rovnakým počtom respondentov – tejto fázy výskumu sa zúčastnilo 50 študentov 2. ročníka nefilologických odborov v zložení: 19 študentov politológie, 20 študentov andragogiky, 5 študentov pedagogiky, 5 študentov etnológie a 1 študent religionistiky. Týmto respondentom sme podobne ako študentom 1. ročníka zadali dotazník *Potreby štúdia a využitia cudzích jazykov* s cieľom porovnať stupeň uvedomelosti študentov prvého a druhého ročníka smerom k výučbe odbornej angličtiny.

Napriek tomu, že išlo o študentov, ktorí už absolvovali väčšinu kurzu OA, výsledky naznačujú, že išlo o jazykovo slabších a o výučbu menej zainteresovaných študentov ako u skupiny zloženú zo študentov 1. ročníka. Uvedený výrok potvrdzuje fakt, že v tejto výskumnej vzorke menej ako polovica študentov (20 študentov, t. j. 40 %) ukončila svoje stredoškolské štúdium maturitou z angličtiny na úrovni B2. Úroveň B1 udáva 27 študentov (54 %) a 3 študenti (6 %) nemajú o úrovni jazyka žiaden certifikát. Toto zistenie naznačujú aj údaje v tabuľke 2, ktorá opäť vyjadruje pomer sebahodnotenia študenta k dĺžke jeho predchádzajúceho štúdia angličtiny. Z tabuľky je viditeľné, že až 33 študentov (66 %) sa hodnotí ako *priemerní*. Zarážajúci je aj fakt, že 6 študentov sa hodnotí ako *slabí*, pričom 1 z nich študuje angličtinu viac ako 13 rokov (títo študenti v poznámke uviedli, že bariéru smerom k štúdiu anglickému jazyku na vysokej škole im zapríčinilo nedostatočné jazykové vzdelávanie na strednej škole).

Znalosť AJ	**5 – 7 rokov**	**8 – 10 rokov**	**11 – 13 rokov**	**Viac rokov**	**Spolu**
Výborná	-	-	1	1	2
Nadpriemerná	1	3	2	3	9
Priemerná	3	9	14	7	33
Slabá	1	4	-	1	6

Tab 2: Sebahodnotenie študentov v pomere k dĺžke ich predchádzajúceho štúdia AJ – 2. ročník

Čiastkový záver výskumu:

Hoci študenti 1. ročníka nemali žiadne skúsenosti s výučbou akademického resp. odborného jazyka, javia sa jazykovo zdatnejší ako študenti 2. ročníka. S tým pravdepodobne súvisí aj ich vyššia motivácia smerom k štúdiu odbornej angličtiny a lepšie sebahodnotenie, ako bolo zistené u študentov 2. ročníka.

Vyhodnotenie škálových položiek:

Na vyhodnocovanie študentských preferencií (wants) smerom k štyrom základným spôsobilostiam v angličtine (čítanie, hovorenie, počúvanie a písanie) bola v dotazníku *Potreby štúdia a využitia cudzích jazykov* použitá päťbodová škála. Bodovací systém mal vzostupnú tendenciu, pričom stupeň 1 znamenal najmenej dôležitú hodnotu a stupeň 5 hodnotu najviac dôležitú. Na tomto mieste je dôležité poznamenať, že za účelom tejto publikácie neuvádzame komplexné vyhodnotenie všetkých zistených údajov. Našu pozornosť zameriavame iba na nami vybraté položky, ktoré sú pre tvorbu kurzu angličtiny na akademické / špecifické účely z nášho pohľadu kľúčové, a poslúžia ako ilustrácia na vnímanie dôležitosti odborne zameraného kurzu u študentov nefilologických odborov na terciárnej úrovni.

Výsledky získané z dotazníka *Potreby štúdia a využitia cudzích jazykov* nám ukázali, že subjektívne potreby odbornej angličtiny sú u našich respondentov na pomerne vysokej úrovni. Respondenti v prvej časti nášho výskumu (študenti 1. ročníka) si do významnej miery uvedomujú dôležitosť kurzov odborného cudzieho jazyka (74 % študentov priradilo kurzom OA vysoký alebo stredný stupeň dôležitosti). Ešte vyššie ohodnotenie sme zistili u študentov 2. ročníka, ktorí takmer jednoznačne oceňujú možnosť, že sú im takéto kurzy v rámci vysokoškolského štúdia poskytované (až 84 % respondentov sa pozitívne vyjadrilo smerom k tomuto typu kurzov). Iba dvaja respondenti (0,4 %) priradili kurzom OA nízku dôležitosť.

Závery výskumu:

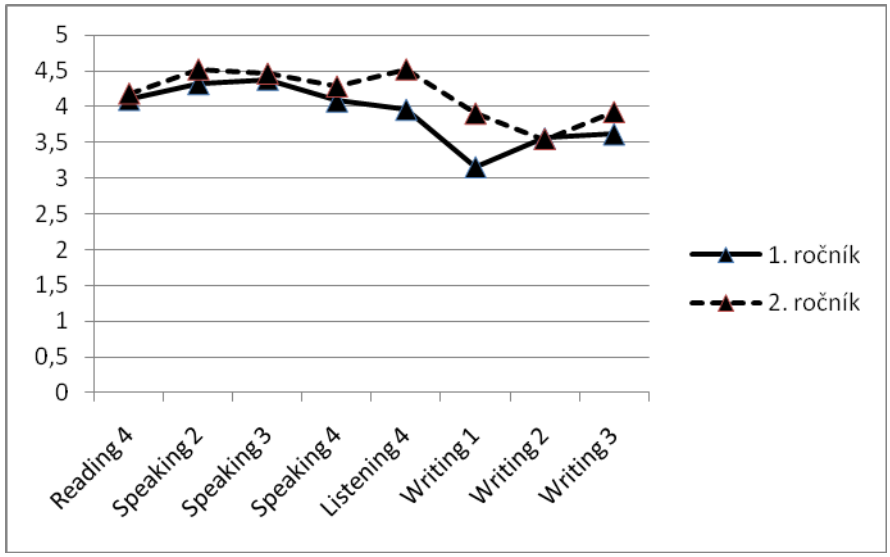
Na základe analýzy údajov uvedených v dotazníkoch chceme pri tvorbe inovovaného kurzu OA zohľadniť najviac preferované požiadavky našich respondentov a následne ich plánujeme zahrnúť do výučby. Ide najmä o tieto preferencie:

1. pri rozvoji čítania – čítanie článkov z odborných časopisov a odbornej literatúry, ako i čítanie učebnicových textov;
2. v oblasti hovorenia – aktivity, ktoré kladú dôraz na vystúpenia študentov s odborným prejavom, na rozvoj ich schopnosti argumentovať a pohotovo reagovať v diskusii na odbornú tému;
3. pri nácviku počúvania – nahrávky odborných prednášok a prezentácií;
4. v oblasti písania – nácvik a následnú tvorbu rôznych typov textov v odbornom jazykovom štýle (požiadavky študentov smerovali najmä

k písaniu krátkych sekundárnych textov ako je abstrakt, anotácia, osnova a sumarizácia textu, výskumná správa).

Nasledujúci graf porovnáva stupeň dôležitosti nami vybratých spôsobilostí, ako ich vnímajú študenti 1. a 2. ročníka. Pre lepšie pochopenie pozri prílohu 1.

	Reading 4	Speaking 2	Speaking 3	Speaking 4	Listening 4	Writing 1	Writing 2	Writing 3
1. ročník	4,1	4,32	4,38	4,08	3,96	3,16	3,56	3,62
2. ročník	4,18	4,52	4,46	4,28	4,52	3,9	3,54	3,92



Graf 1: Prehľad vybratých spôsobilostí, ktoré si študenti chcú štúdiom AJ zlepšiť.

Pokiaľ ide o získavanie informácií v angličtine majoritná väčšina respondentov – 72 % chce angličtinu využívať na cudzojazyčné štúdium v knižniciach a 81 % respondentov na hľadanie informácií on-line (do úvahy boli zobratí respondenti, ktorí na škále v tejto časti označili položky 4 a 5).

Posledná časť dotazníka, zaoberajúca sa motiváciou respondentov študovať angličtinu a potenciálnymi možnosťami využitia znalosti angličtiny priniesla výsledky, ktoré paradoxne vyzneli v prospech kurzov všeobecnej angličtiny. Najdôležitejší osobný motív na štúdium angličtiny bol totiž uvádzaný fakt, že angličtina je najrozšírenejší svetový jazyk (35 študentov 1. ročníka, 41 študentov 2. ročníka). Tento motív bol nasledovaný kultúrnymi dôvodmi (28 študentov 1. ročníka, 36 študentov 2. ročníka). Snaha o rozšírenie vlastného

vzdelanostného obzoru a úsilie o prehĺbenie si vedomostí v oblasti akademického a odborného jazyka boli uvedené až ako tretia a štvrtá preferencia. Je dosť prekvapujúce, že len u štyroch z opýtaných respondentov sme zistili budúcu prácu ako hlavný motív na štúdium angličtiny a iba 1 študent uviedol, že chce anglický jazyk využiť na svoje ďalšie štúdium v zahraničí.

Príloha 1: Dotazník diagnostikovania potrieb – Potreby štúdia a využitia cudzích jazykov

Dotazník je zameraný na získanie informácií, ktoré sa týkajú štúdia cudzích jazykov. Informácie budú využité pri inovovaní kurzu odbornej angličtiny na Katedre jazykov FF UK. Dotazník je anonymný, a preto neuvádzajte svoje meno. Odpovedzte prosím na všetky otázky.

A. Všeobecné údaje

1. Študujem odbor (uveďte)
.....
2. Štúdiu anglického jazyka sa venujem (uveďte počet rokov) .....
3. Mám doklad o jazykových znalostiach z angličtiny (zakrúžkujte príslušné číslo):

1) maturita B1
2) maturita B2
3) iné osvedčenie (uveďte aké)

.....
4. Svoju terajšiu znalosť angličtiny hodnotím ako (zakrúžkujte príslušné číslo):
1) **Výborná -** schopnosť viesť plynulú a funkčnú komunikáciu, schopnosť porozumieť dlhším textom, článkom a správam o aktuálnych problémoch, schopnosť porozumieť všeobecnému hovorenému jazyku, schopnosť písať rôzne typy textov aj na zložité témy.
2) **Nadpriemerná** - schopnosť viesť bežnú konverzáciu aj s rodenými hovoriacimi, schopnosť porozumieť hlavným myšlienkam zložitého textu na konkrétne aj abstraktné témy, schopnosť vytvoriť jasný, správne štruktúrovaný text.
3) **Priemerná** - schopnosť porozumieť spisovnému jazyku pri komunikácii o známych veciach, schopnosť porozumieť jasne štruktúrovaným textom.
4) **Slabá -** problémy s komunikáciou, schopnosť porozumieť iba jasnej, pomalej a starostlivo vyslovovanej reči, problémy pri písaní súvislého textu, nevyhnutnosť používania slovníka pri vlastnej produkcii textu.
5. Vek
6. Pohlavie
7. Študovali ste niekedy v minulosti v zahraničí, kde dorozumievacím jazykom bola angličtina? Uveďte podrobnosti (kde, kedy, akú dlhú dobu).
.....

8. Kurzu odbornej angličtiny pripisujem:

1) vysoký stupeň dôležitosti
2) stredný stupeň dôležitosti
3) nízky stupeň dôležitosti
4) kurz Odborná angličtina nemá pre mňa význam

B. Údaje o študovanom jazyku

9. V čom sa chcete najviac zdokonaliť? (1 = najmenej dôležité, 5 = najviac dôležité)

Pri **čítaní** v cudzom jazyku je pre mňa dôležité zdokonaliť si porozumenie:

Tlačív a formulárov	1	2	3	4	5
Novín a časopisov	1	2	3	4	5
Učebníc	1	2	3	4	5
Odborných časopisov, odbornej literatúry	1	2	3	4	5
Beletrie	1	2	3	4	5
Grafov, tabuliek, máp	1	2	3	4	5

Iné (uveďte) .....

Pri **hovorení** si potrebujem zlepšiť ústny prejav:

V neformálnych spoločenských situáciách	1	2	3	4	5
Na formálnych pracovných rokovaniach	1	2	3	4	5
Pri vystúpeniach s odborným prejavom (odb. prezentácia)	1	2	3	4	5
V diskusii na odb. tému	1	2	3	4	5

Iné (uveďte)

.....

Pri **počúvaní** cudzieho jazyka je pre mňa dôležité rozumieť:

Bežný prehovor cudzinca	1	2	3	4	5
Rozhlasové a televízne programy	1	2	3	4	5

Telefonický rozhovor 1 2 3
4 5
Odbornú prednášku,
prezentáciu, diskusiu 1 2 3
4 5
Iné (uveďte)
.....

Pri **písaní** je pre mňa dôležité vedieť formulovať:

Výskumnú správu 1 2 3
4 5
Anotáciu, abstrakt 1 2 3
4 5
Osnovu a sumarizáciu odborného textu 1 2 3
4 5
Poznámky z prednášky 1 2 3
4 5
Seminárnu prácu 1 2 3
4 5
Odborný článok 1 2 3
4 5
Životopis, motivačný list 1 2 3
4 5
Dotazník 1 2 3
4 5
E-maily 1 2 3
4 5
Iné (uveďte)
.....

C. Získavanie informácií
10. Angličtinu využívam na:

Získavanie informácií o štipendiách a grantoch,
ktoré ponúkajú zahraničné univerzity v AJ 1 2 3
4 5
Cudzojazyčný študijný materiál v knižniciach 1 2 3
4 5
Hľadanie relevantných informácií v on-line
zdrojoch 1 2 3
4 5

D. Motivácia

11. Zakrúžkujte všetky dôvody, prečo študujete angličtinu. Podčiarknite ten dôvod, ktorý je pre vás najdôležitejší.

1) Z donútenia; k štúdiu angličtiny mám negatívny postoj.
2) Na základe požiadaviek školy; nemal/a som inú možnosť, ale angličtina sa mi páči.
3) Do štúdia AJ ma nútia moji rodičia, resp. známi.
4) AJ je najrozšírenejší svetový jazyk.
5) Veľa cestujem a chcem sa dohovoriť s cudzincami.
6) Z kultúrnych dôvodov (film, hudba, literatúra).
7) Mám priateľov/príbuzných v zahraničí, AJ potrebujem na komunikáciu s nimi.
8) Štúdium AJ chápem ako koníček.
9) Chcem si rozšíriť vlastný vzdelanostný obzor.
10) AJ som študoval/a aj v minulosti, preto som rozšírenie angličtiny o oblasť akademického a odborného jazyka vnímal/a pozitívne.
11) Neviem, štúdium angličtiny beriem ako povinnosť.
12) Iné (uveďte aké):

Ďakujeme, že ste nám venovali svoj čas a vyplnili náš dotazník.

Príloha 2: Dotazník pre poslucháčov 1. ročníka –
Analýza predchádzajúceho jazykového štúdia

Dotazník je zameraný na získanie informácií, ktoré sa týkajú štúdia cudzích jazykov. Informácie budú využité pri tvorbe inovovaného kurzu odbornej jazykovej prípravy na Katedre jazykov FF UK.

A. Osobný profil

1. Pohlavie (vhodné zakrúžkujte): Muž Žena
2. Vek:
3. Typ strednej školy, ktorú ste navštevovali:
4. Mesto, v ktorom ste ukončili stredoškolské vzdelanie:
5. Vzdelanie rodičov (vhodné zakrúžkujte):
   Otec: a) základné
   b) úplné stredoškolské
   c) vysokoškolské
   Matka: a) základné
   b) úplné stredoškolské
   c) vysokoškolské

B. Analýza doterajšieho štúdia

1. Angličtinu študujem (uveďte počet rokov): .....

2. Mám doklad o jazykových znalostiach z angličtiny (zakrúžkujte príslušné číslo):
   maturita na úrovni B1
   1.....
   maturita na úrovni B2
   2.....
   štátna jazyková skúška
   3.....
   iné osvedčenie (uveďte)
   4.....

3. Akou známkou ste boli ohodnotený v uvedených predmetoch a ročníkoch (známku zapíšte do tab.):
4.

Jazyk	Koniec 3. ročníka	Koniec 4. ročníka	Maturita
Materinský			
Anglický			
CJ			
CJ			

(CJ – cudzí jazyk, dopíšte, o ktorý CJ ide)

5. Je podľa vášho názoru maturita z cudzieho jazyka (označte len jednu možnosť):
   a) nutná
   b) užitočná
   c) nepodstatná
   d) zbytočná

5. Anglický jazyk patril počas vášho stredoškolského štúdia k predmetom (označte len jednu možnosť):
   a) obľúbeným
   b) neutrálnym
   c) neobľúbeným

6. Máte z obdobia stredoškolského štúdia skúsenosti s prácou na (vhodné podčiarknite):
   - projektoch NIE ÁNO
   - prezentáciách NIE ÁNO

Ak ÁNO, napíšte v akom predmete a v ktorom ročníku ste sa danou činnosťou zaoberali.

.....

Ďakujeme, že ste vyplnili náš dotazník.

BIBLIOGRAFIA

DUBIN, F., OLSHTAIN, E.: *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning.* Cambridge, CUP, 1987, 194 s.

DUDLEY-EVANS, T., JOHN, M. J. St.: *Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary Aproach*. 1. vyd. Cambridge, CUP, 1998, 301 s.

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výskumu.* Bratislava, Univerzita Komenského, 2001, 236 s. GRAVES, K.: *Designing Language Course :*A Guide for Teachers (ATeacherSource book), Heinle & Heinle, 2000, 308 s.

HELUS, Z.: *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 1992.

HUTCHINSON, T. and WATERS, A. : *English for Specific Purposes. A learning –centred approach.* Cambridge: CUP, 1987. 183 s. ISBN 521 31837 8.

JORDAN, R. R.: *English for Academic Purposes*. 1. vyd. Camridge, CUP, 1997, 404 s.

KOLEKTÍV: *Sylaby pre výučbu anglického jazyka v systéme UNIcert® na Katedre jazykov FiF UK Bratislava,* 2005 (Interný dokument, KJ FiF UK)

LACÍKOVÁ SERDULOVÁ, M.: „Proces prípravy inovovaného kurzu odborná angličtina – analýza potrieb". In: *Philologica LXVI. Lingua academica 1(Zborník príspevkov učiteľov Katedry jazykov FiF UK v Bratislave a jej hostí).* Bratislava, Univerzita Komenského, 2010, s. 17 – 27.

LACÍKOVÁ SERDULOVÁ, M: „Princípy projektovania a vyhodnocovania vysokoškolského kurzu odbornej angličtiny". In: *Lingua viva, Roč. 10, č. 19(2014), s. 17 – 27.*

SPOLOČNÝ EURÓPSKY REFERENČNÝ RÁMEC PRE JAZYKY. Bratislava, ŠPÚ, 2005, 252 s.

Učiteľská psychológia. Ed. L. Ďurič, V. Kačáni, Bratislava: SPN, 1992, 374 s. ISBN 80-08-00433-9.

PhDr. Milica Lacíková Serdulová, Ph.D.

Autorka pôvodne vyštudovala históriu a filozofiu na FF UK v Bratislave, kde si v roku 1994 svoju aprobáciu rozšírila o anglický jazyk a literatúru. Doktorandské štúdium v odbore Pedagogika so zameraním na anglický jazyk absolvovala v tej istej inštitúcii a jej dizertačná práca bola venovaná problematike inovácií vo výučbe odborného jazyka na vysokej škole. Autorka v súčasnosti pracuje ako odborná asistentka na Katedre jazykov FiF UK v Bratislave, kde sa orientuje na výučbu odbornej angličtiny pre andragógov, pedagógov, kulturológov, religionistov a etnológov. Svoju pedagogickú, publikačnú a vedeckú činnosť zameriava predovšetkým na inovačné procesy v skúšaní a testovaní a pri tvorbe, realizácii a vyhodnocovaní cudzojazyčných kurzov v terciárnej sfére.

Adresa pracoviska: Katedra jazykov FiF UK, Gondova 2, 814 99 Bratislava, SR
E-mail: milica.lacikova@uniba.sk

ČERTOVSKÝ GULÁŠ - PRVNÍ ČÁST (OBRAZ ČERTA V ČESKÉ FRAZEOLOGII)

MICHAELA KŘIVANCOVÁ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY

A CLOVEN-HOOFED MEDLEY – THE FIRST PART. The Image of Devil/Deuce in Czech Phraseology. The paper deals with the notions of deuce and hell and their reperesentation in Czech phraseology, specifying what qualities are attached to them, and what actions, states and conditions may be associated with them. Methodologically, it is based on excerpts from Czech phraseological dictionaries, from the Standard Dictionary of Czech language (Příruční slovník jazyka českého) and the Comprehensive Dictionary of Czech language (Slovník spisovného jazyka českého). The compiled material is classified into semantic categories which, as a whole, reveal the popular linguistic image of devil. To facilitate orientation in the large volume, the paper is divided into two parts. here is the presentation of the first part.

KEY WORDS: Czech phraseology, deuce, hell

ČERTOVSKÝ GULÁŠ – PRVNÍ ČÁST (obraz čerta v české frazeologii). Příspěvek přináší informaci o tom, jak jsou čert a peklo zpodobovány v české frazeologii, jaké vlastnosti se k nim váží a jaké děje, stavy či okolnosti s nimi bývají spojovány. Metodologicky se opírá o excerpci z českých frazeologických slovníků, dále z Příručního slovníku jazyka českého a ze Slovníku spisovného jazyka českého. Sesbíraný materiál je utříděn do několika tematicko-sémantických tříd, které jako celek vyjevují jazykový obraz čerta v lidovém povědomí. Kvůli velkému rozsahu bude tento příspěvek rozdělen do dvou částí. Zde uvádíme část první.

KLÍČOVÁ SLOVA: česká frazeologie, čert, peklo

V tomto příspěvku se zaměříme na tematiku **čerta** a **pekla** v české frazeologii. Podíváme se na to, jak jsou zpodobovány, jaké vlastnosti se k nim váží a jaké děje, stavy či okolnosti s nimi bývají spojovány. Povaze zkoumané látky tedy nejlépe vyhovuje tematické třídění excerpovaných jednotek na základě společného sémantického rysu (namísto kritéria formálního). V českém prostředí se tematické uspořádání přísloví a pořekadel objevuje u F. L. Čelakovského (1949; 1976), systematičtější pozornost je pak tematickému zřeteli věnována až ve frazeologických slovnících E. Mrhačové (2003; 2004; 2011).

Frazeologickou jednotku (frazém; frazeologismus)[1] vymezujeme, podobně jako např. Z. Hladká v Příruční mluvnici češtiny (1997), jako ustálenou kombinaci alespoň dvou slov, která má význam jako celek (zpravidla

[1] Termíny *frazeologická jednotka*, *frazém* či *frazeologismus* užíváme jako synonyma.

neodvoditelný z významů jeho složek), přičemž alespoň jeden z jejích komponentů je v dané funkci omezen pouze na tuto kombinaci či několik málo dalších. Doprovodnými příznaky pak může být metaforičnost, expresívnost či přítomnost archaismů. Oproti modernímu, širokému pojetí frazeologických jednotek u F. Čermáka (2007; 2009) nezahrnujeme mezi frazémy jednoslovné složeniny ani složené předložkové, spojkové či částicové výrazy.

Ve shodě s M. Čechovou (2012) zařazujeme k frazémům (a tedy i do našeho korpusu) nevětné slovní kombinace s funkcí nominace a také rozsáhlejší ustálená spojení s komunikační (výpovědní) funkcí, včetně pořekadel, přísloví a pranostik. Do korpusu jsme vědomě nezařadili rozpočítávadla, říkadla, říkanky ani zaříkávadla. Jednak tyto typy frazémů nebyly obsaženy v žádném souboru frazeologismů, z nichž jsme excerpci prováděli, jednak by jejich zařazení vyžadovalo pro svůj velký rozsah vlastní korpus, který by pak pravděpodobně nabyl pouze povahy sumarizační, neboť v řadě zejména říkanek či říkadel je sice čert obsažen, ale říkanka či říkadlo jako celek o čertovi nevypovídá, netematizuje jeho vlastnosti, rysy apod. Vyhledané obraty jsme se pokusili uspořádat podle jejich společného významového rysu do 30 tematicko-sémantických tříd, které pak jako celek vytvářejí stěžejní obraz čerta či pekla v lidovém povědomí. Tento způsob třídění rovněž poukazuje na synonymické vztahy uvnitř dané skupiny. Zároveň však vyjevuje i určité významové odstíny, takže se týž frazeologismus leckdy objevuje v různých třídách současně. Stejně tak i obraty, které mají více různých významů, jsou zařazeny do několika významových skupin. Celkové zpracování tříd a řazení jednotlivých frazémů je zjednodušeno tak, aby vyhovovalo praktickému využití. V záhlaví tříd jsou uváděny zpravidla substantivní řadicí výrazy, často doplněné o výrazy synonymní či sémanticky příbuzné. Těmito řadicími hesly (a zároveň i názvy jednotlivých tříd) jsou nejčastěji substantiva označující vlastnosti, stavy, činnosti či okolnosti spojované s čerty či peklem; ve výrazné menšině pak názvy bytostí (tedy označení čerta samého) či institucí (tedy označení samotného pekla). Pro přehlednost je v rámci některých tematicko-sémantických skupin obecnějšího rázu realizováno ještě další vnitřní členění do podskupin, nebo je tohoto podrobnějšího vnitřního členění využito pro vyjádření vztahu protikladnosti (např. třídy „VELKÁ či MALÁ MÍRA něčeho“; „PEVNÉ ROZHODNUTÍ nebo naopak NEJISTOTA“ apod.). Pod příslušným záhlavím jsou frazeologické jednotky řazeny tak, jak byly postupně excerpovány, tedy ne podle abecedního pořádku. Pro účely našeho výzkumu není abecední pořadí nutné. Využíváme však několik znaků, jimiž poukazujeme na různé významové vztahy mezi dílčími částmi frazeologických jednotek či mezi frazémy navzájem. Pomocí lomítka značíme zaměnitelnou variantu paradigmatickou[2] (př. **Brána pekla /** do pekla / pekel / pekelná brána), do kulaté závorky pak klademe vypustitelnou variantu syntagmatickou (př. **Je s ním (hotové) peklo**) a pomocí rovnítka signalizujeme synonymickou variantu konkrétního frazeologismu jakožto celku

[2] Jde přitom vždy o varianty ustálené, tedy ne jakékoliv.

(např. **V dvou babách vězí tři čerti = Baba jest třikrát horší nežli čert**). Slovesné frazeologismy ponecháváme v takovém tvaru, v jakém byly převzaty ze souborů české frazeologie a idiomatiky. Z hlediska uživatele by se nám totiž jednotná slovesná forma jevila jako zbytečná či dokonce nepraktická. Neurčitá slovesná forma (infinitiv) jakožto bezpříznakový tvar reprezentuje různé potenciální gramatické tvary slovesa v daných frazeologických obratech, zatímco určitá slovesná forma (zpravidla 3. os. sg. či pl.) naznačuje ustálenou podobu konkrétních obratů (např. v přísloví). Frazémy větné povahy (tj. v našem pojetí pouze ty, které obsahují verbum finitum či jednoznačnou elipsu verba finita) vypisujeme s velkým počátečním písmenem, ostatní frazeologické obraty pak s písmenem malým[3]. Význam frazémů uvádíme téměř vždy, s výjimkou případů, kdy je význam všeobecně známý či průhledný (např. v přirovnáních).

V příspěvku nejprve představujeme frazeologická označení čerta samého, poté frazeologická označení pekla. Následující třídy pak tematizují různé vlastnosti, stavy, děje nebo okolnosti, v jejichž formálním vyjádření se vyskytují výrazy čert a peklo (či jejich synonymní podoby). Další tematicko-sémantické skupiny pak budou uvedeny v následujícím čísle tohoto časopisu. Jako celek si pak obě části kladou za cíl představit obraz čerta v lidovém povědomí.[4] Závěrečné shrnutí našeho výzkumu je tedy možné až po uvedení všech 30 tříd. V této části příspěvku by nemělo zatím žádnou vypovídací hodnotu.

1. FRAZEOLOGICKÁ OZNAČENÍ ČERTA SAMÉHO

Čert samotný bývá v české frazeologii zpodobován následujícími obraty: **padlý anděl** (= v náboženské představě ďábel, satan); **kníže pekel /** kníže pekelné (= v pohádkách a náboženských představách vládce všech ďáblů, popř. jeden z ďáblů); **zlá moc / síla** (= v pohádkách a náboženských představách krutá nadpřirozená síla, zpravidla personifikovaná, škodící lidem, např. též ďábel jako ztělesněné zlo); **Ďábel jest (pravá) opice boží.**

2. FRAZEOLOGICKÝ OBRAZ PEKLA

Peklo je v lidovém povědomí vnímáno různým způsobem:

2.1 Peklo jako místo utrpení, neštěstí, nepříjemností či jako cosi ošidného: **brána pekla /** do pekla / pekel / pekelná brána (= začátek utrpení, trápení, hrůzy apod.); **mít doma peklo** (= mít rozháraný domov); **(mít) peklo na zemi**

[3] Výjimku činíme u emotivních frazémů příslovečného rázu, zakončených interpunkčním znaménkem. Vypisujeme je též s velkým počátečním písmenem, přestože verbum finitum neobsahují.

[4] Ze snahy o co nejúplnější soupis frazémů s „čertovskou tematikou“ jsme do našeho korpusu (v rámci skupiny 5. KLENÍ, ROZČILOVÁNÍ, HNĚV, VZTEK) zařadili i emotivní frazeologické jednotky příslovečného rázu, které obraz čerta vytvářejí minimálně. Splňují však tu podmínku, že je v nich výraz *čert* či *peklo* formálně obsažen a poukazují na stavy (vztek apod.) či okolnosti, se kterými jsou spojovány a za kterých je daný obrat užíván (klení apod.).

(= jakkoliv trpět); **připravit / dělat někomu peklo (na zemi)** (= dělat pohoršení, ubližovat někomu apod.); **(To je) z pekla práce** (= nepříjemná a neuspokojivá práce, jako by ji samo peklo nadělilo); **To je peklo!** (= to je velmi nepříjemné jako samotné peklo); **Vypuklo / rozpoutalo se tam pravý / hotový peklo** (= začalo to být nebezpečné, nepříjemné); **mámení pekelné** (= pouhé šálení, mylná domněnka; adjektivum *pekelný* zde vyjadřuje ošidnost, zdánlivost apod.); **Strop a podlaha pekla - sama nevděčnost, a po stěnách ostatní hříchy**.

2.2 Peklo jako prostor velkého horka, zápachu a nepořádku:
Je tam horko jako v pekle; **Je tam smrad jako v pekle**; **Je tam jako v čertírně** (= nepořádek, hluk apod.).

2.3 Peklo jako prostor nadpřirozených možností a schopností: škodit či pomáhat někomu nevysvětlitelným a nepředvídatelným způsobem:
To je / mít z pekla štěstí; **To je z pekla smůla / mít z pekla smůlu**.

2.4 Z pohledu nábožensky věřícího člověka je peklo vnímáno také jako trest za špatnost:
přijít / dostat se do pekla (= být za svůj špatný život potrestán stálou bolestí a utrpením); **Kdo lže, do pekla klouže; Kdo lže a krade, do pekla se hrabe.**

Podle české frazeologie je dobré obejít se bez dobrých předsevzetí, protože jejich nedodržení nakonec vede k prohřeškům, a tím i do pekla: **Cesta do pekla je dlážděna dobrými předsevzetími / úmysly.**[5]

V lidovém povědomí bylo peklo také místem, kde staří mládenci či panny jako trest za svobodný stav vážou písek do otýpek apod.: **vázat v pekle písek do otýpek / v snopky = Povřísla v předpeklí budou dělat.** Z téhož myšlenkového základu může vycházet také následující frazeologismus, v němž by bylo možné vnímat peklo jako trest za dlouhé otálení svobodných dívek a mládenců (a tedy za jejich dlouhé pobývání doma - „při dvoře“)[6]: **Dlouho při dvoře, dlouho v pekle.**

2.5 Peklo také může sloužit jako zastrašovací prostředek k udržení kázně:
Kdyby čertův v pekle a vlkův v lese nebylo, dávno by kněží a pastuchové hladem zemřeli.

3. ZLO, ZLOBA, ŠKOZENÍ

3.1 Čert jako ztělesnění zla, zloby či ve výrazech vyjadřujících zlomyslnost, poťouchlost apod.:

[5] Uvedený frazeologismus má také další význam: není dobré být příliš obětavý k druhým lidem, protože to místo vděku může vyvolat závist a nenávist (a tím i peklo na zemi).

[6] Tento frazeologický obrat byl nalezen pouze u F. L. Čelakovského v jeho Mudrosloví národu slovanského ve příslovích. Sám autor bohužel daný obrat nevysvětluje. Jeho význam tedy odvozujeme na základě možné analogie s významem frazémů **Vázat v pekle písek do otýpek / v snopky** či **Povřísla v předpeklí budou dělat.** Pokud je však výrazem „při dvoře“ myšleno „dobré bydlo“, pak se může nabízet i jiná interpretace: nadměrně sis na zemi užíval, čeká tě peklo.

hotový / učiněný ďábel (1. krutý, nepříjemný člověk; 2. živý, bujný člověk); **ďábelské / ďáblovy nástrahy** (= zlé, zlomyslné léčky); **pekelný / ďábelský plán** (= zlovolný záměr provést něco zlého, s cílem ublížit, zničit apod.); **(mít) ďábelský pohled** (= vypadat nebo dívat se zle, zlomyslně, popř. divoce); **Ten chodil do pekla do školy** (= 1. je zlý; 2. mazaný); **Je to taková čertova podšívka** (= je poťouchlý); **Je na mě jak luciáš** (= velmi přísný, zlý); **spolčit se s ďáblem** (= být zlý, zlomyslný apod.); **zlá moc / síla** (= ďábel jako ztělesněné zlo); **Ďábli v něm sedí** (= 1. je zlý; 2. je neposedný); **Ďábel neoře ani nekopá, a proto vždy o zlém přemýšlí; Čert vždy musí svou králku provést / vyvésti**[7]**.**

3.2 Obraz čerta jako trvale škodící, nepolepšitelné, případně též nevděčné bytosti:
Čert vždycky čertem bude; **Čert čerta káže; Čert nikdy nespí** (= čert je kdykoliv připraven škodit; v každou chvíli může přijít neštěstí, nehoda apod.); **Což se z ďábla urodí, ďábel jest**; **Co od čerta přišlo, zase k čertu odešlo** (= 1. od čerta nikdy nevzejde nic dobrého; 2. nespravedlivě nabyté jmění je nestálé)**; Čiň čertu dobře, peklem se ti odmění**; **Pán Bůh spolčil, čert dělil**; **Čert zlým za dobré, a pole dobrým za zlé se odměňuje** (= čert dobro oplácí zlem, pole naopak zlo dobrem: čím více je vláčeno, oráno a hnojeno, tím je úrodnější).

3.3 Čert jako škodící bytost - v posměšných či nelichotivých výrocích o ženách / babách:
V dvou babách vězí tři čerti = Baba jest třikrát horší nežli čert = **Baba horší nežli čert(ice); Kde je kozel zahradníkem, stará bába poručníkem, tam aby byl čert služebníkem**.

V souborech frazeologických jednotek se také vyskytují výroky formulované z pohledu mužů, podle nichž ženské uvažování a chování komplikuje mužské očekávání, přání, jednání apod.:
Kam čert nemůže, nastrčí bábu / ženskou = Kam ďábel nemůže, tam babu pošle = Kde sám čert nestačí, tam starou babu strčí = Co nemůže ďábel dovesti, to baba vše hledí svésti.

3.4 Čert v (lidových) názvech různých škodlivých věcí, jevů, špatných bytostí apod.:
čertovo koření (= tabák); **čertovy obrázky** = (karty - zpravidla na mariáš); **čertovo kopýtko** / kopyto (= něco záludného, ošidného); **pekelný stroj** (= zařízení s náplní třaskavin přiváděné k výbuchu zpravidla hodinovým strojem

[7] Václav Flajšhans ve svém dvojdílném svazku ***Česká přísloví. Sbírka přísloví, průpovědí a pořekadel lidu českého v Čechách, na Moravě a v Slezsku*** uvádí, že daný frazeologismus je podle Jungmanna odvozen od zvyku o letnicích, kdy chodili hoši a děvčata s „králem a králkou“ po vsi, dům od domu; podle jiných jde o hru šachy, když někdo obratně vyvede svou dámu. Na základě druhého zmiňovaného významu usuzujeme, že daným frazeologismem je prezentována „moc“, (zlo)vůle čerta: vždy musí svou králku vyvésti = vždy musí ukázat svůj vliv a škodit, pokoušet apod.

či jiným mechanismem); **ďáblův / ďábelský vynález** (= 1. objevení, vytvoření něčeho důmyslného a jeho využití v praxi, které však přináší nežádoucí efekt, zkázu, zlo; 2. zařízení, které místo spolehlivé služby přináší svému uživateli jen subjektivní nepříjemnosti a potíže); **ďáblův advokát** (= člověk v dobrovolné roli obhájce nepopulárního druhého či nepopulárního opatření).

4. DAREBÁCTVÍ

- Čert / peklo ve výrazech vyjadřujících darebáctví, potíže s někým apod.:
Čerti / čertovina mu koukaj / koukají / kouká **z očí /** z každého oka (= je dareba); **Metla vyhání děti z pekla** (= děti neposlechnou, dokud nedostanou výprask); **Je s ním (hotové) peklo** (= jsou s ním trvalé potíže a lze s ním jen těžko vyjít); **Čert ho na vrbě strojil / dělal** = **Čert ho pletl na vrbě, když měl dlouhou chvíli (=** je to darebák); **Čert se do něho obul** (= je nezbedný); **Vybral čertovi mladé** (= je to velký darebák)[8]; **Na čerta by dotřel** (*zastaralé;* = je drzý, zlý); **být čertem drbaný** (*zastaralé;* **=** mít čertovské, zlé úmysly); **Vybral troje čerty a o trojích ještě ví** (= je to dareba); **kutit čerty** (= zamýšlet čertoviny); **Už zaživa mu nohy čouhají z pekla** (= je to dareba, zlý člověk); **být zralý pro peklo**; **smrdět peklem / čertem smrdět** (= dareba; zlé úmysly v sobě tajit); **Čertovi ocas vytrhla** (o ženě = je darebnice); **Baba horší nežli čert(ice)**; **být čertem svěcený**; **čuchat / čichat / větřit / tušit (v něčem) čertovinu / V tom je nějaká čertovina** (= je v tom skryto něco nepříznivého, nedůvěryhodného apod.) / **zavánět čertovinou** (= jevit se podivně a mít známky skrytého problému, komplikace) / **provést někomu čertovinu; být namísto čerta** (= působit samé pohoršení, nepříjemnosti, potíže apod.); **Jest dobrý / správné čertu v dary / dar dáti -** s dovětkem **„nového léta“** nebo **„Štědrého večera“** (*zastaralé;* = je to ničema, darebák); **topit čertem** = **kutit čerty** (**=** mít nekalé úmysly); **To by v tom byl čert, aby / kdyby…** (= To by v tom měl prsty čert, kdybych to nepřekonal apod.).

5. KLENÍ, ROZČILOVÁNÍ, HNĚV, VZTEK apod.

5.1 Čert / peklo v reakci na nezdar, nepříjemné překvapení a při klení, nebo ve výrazech vyjadřujících vzteklost, rozčilování, podráždění, hněv, popudlivost, znesváření apod.:

Čert aby do toho…!; **K čertu** (se vším / s ním / tím)**!**; **U všech čertů / u čerta …!**; **Kýho čerta,** odkud jsi?; **Ke všem čertům!**; **U čerta / ďábla!** (= k sakru); **Čerte ďáble!**; **Ve jménu všech ďáblů!**; **Ďasa, máš pravdu!**; **Čert / kat aby to spral!**; **Čert aby to vzal**; **Tu máš, čerte, kropáč!**; **Jdi do pecidla / jdi k čertu / jdi do pekla**; **Aby mě čert rozedřel / vzal!**; **Aby ti čert hlavu strhl!**; **Aby se v tom čert vyznal** (= je to tak zamotané); **Čert ti děkuj!**; **Čert mě může vzít,** když to vidím (= rozčiluje mě to); **Berou ho všichni čerti; Kterej čert v tom vězí?** (= nechápu, proč to nejde… apod.); **Vjel do něj ďábel** (= začal se náhle chovat nekontrolovatelně, zuřil); **zavadit o čerta** (= zaklít); **Na čertu líhá, na**

[8] Srov. **Vybere čertovi mladé, kdyby na hnízdě seděl** (= je to velký chytrák).

ďáblu vstává (= stále kleje); **Čertí se jak baba Petrova** (= vztekloun); **Tluče sebou jako ďábel v pekle** (= je nevrlý, hněvivý); **(být) vzteklý** / vztekat se **jako čert / ďábel**; **koukat (se) / tvářit se / mračit se jako** belzebub[9] / luciper / čert / sedm / devět / sto čertů (případně s dovětkem „a desátý luciper“) (= rozzlobeně se tvářit); **Hledí jako čert do baně/ do kubaně** (= kouká zamračeně, nevrle); **poslat někoho k čertu** / do háje (= proklínat - s klením zahánět pryč)[10]; Posílat někoho **do horoucích pekel** (= 1. rozhořčená výzva někoho k odchodu, 2. na odlehlé místo); **být / lítat jako** Luciper (= 1. vztekle, prudce pobíhat sem a tam; 2. prchlivě reagovat na nepříznivou zprávu či zjištění); To je k vzteku, **co čert nechtěl** (= to je jako naschvál); **To nám byl čert dlužen** (= to je jako naschvál); **Čert tě tam byl dlužen** (= rozmrzelá poznámka: byl jsi tam zbytečný, napáchal jsi tam škody apod.); **Hned byl čert vápeníkem** (= hned bylo zle); **Ďábel mezi nimi zavichřil** (= znesvářili se); **Když ženské perou, čerti je berou, a když chléb pekou, div se nevztekou**. **Co slovo, to hrom a čert**; **Kýž tě čert z rosola snědl!**

5.2 Čert v (podrážděné) reakci na nezvaného hosta:
Samo peklo nám ho poslalo (= není vítaný); **Koho to sem čerti nesou? / Kterej čert / kozel ho sem nese?** (= podrážděně jako reakce na nevhodný příchod někoho v nevhodnou chvíli apod., nebo řečeno v žertu).

5.3 Dovolávání se čerta na důkaz pravdivosti svého tvrzení, správnosti jednání apod.:
Ať mě vezme čert (jestliže…)!

6. RYCHLOST, PRUDKOST, HORLIVOST

- Čert v obratech vyjadřujících velkou rychlost, horlivost, prudkost až zběsilost apod.:
pekelná rychlost; **jet / jezdit / hnát se / běžet** apod. **jako čert** (= rychle); **Běží** (apod.)**, jako když ho (všichni) čerti honí** (= divoce, jakoby v panice); **Běží jako čert k židovi** (= rychle pospíchá); **(být) rychlý jako ďábel / ďábelská jízda** (velká rychlost); **být / hnát se do práce jako kat**[11]; **Pes žere jako s čertem o základ** (= horlivě, hltavě); **Baby se ztratily, jako když luciper jede na svini** (= rychle); **Lítá jak hasačert (**= rychle a vztekle); **být / lítat jako Luciper** (= člověk prchlivě reagující na nepříznivou zprávu či zjištění, rušící jeho plány; vztekle, prudce a bouřlivě pobíhat sem a tam); **vyletět odněkud jako čert (z pekla)** (= zběsile); **vyletět na někoho jako čert** (= slovně nebo fyzicky se za někým prudce rozběhnout); **vyskočit / vyletět jako čert / čertík ze škatulky/ z krabičky**; **Utíká jako ďábel před křížem** (= bázlivě, horlivě);

[9] Belzebub, kníže ďáblů, je v Bibli uváděn jako bůh Akaron (Kr 1,3). Luciper, satan, je s ním zaměňován až později, původně to byl název planety Venuše (= lat. nosič světla).
[10] Srov. **Poslat něco k čertu** (= hodit něco za hlavu).
[11] Slovo *kat* je germánského původu a původně neznamenalo popravčí, ale bystrý, obratný chlapík. Někdy se užívalo také ve významu *čert*.

Když se žebrák na koně dostane, ani čert ho nedohoní (= utíká rychleji nežli sám čert).

BIBLIOGRAFIE

BEČKA, JOSEF V.: *Slovník synonym a frazeologismů*. 3. vydání. Praha, Novinář, 1982, 463 s.
ČECHOVÁ, M.: *Řeč o řeči.* Praha, Academia, 2012, 311 s.
ČELAKOVSKÝ, FRANTIŠEK L.: *Mudrosloví národu slovanského ve příslovích*. 3. vydání. Praha, Vyšehrad, 1949, 922 s.
ČELAKOVSKÝ, FRANTIŠEK L.: *Přísloví – napoví. Výbor z Mudrosloví národu slovanského ve příslovích*. Praha, Albatros, 1976, 171 s.
ČERMÁK, F.: *Frazeologie a idiomatika česká a obecná*. Praha, Karolinum, 2007, 718 s.
ČERMÁK, F. a kol.: *Slovník české frazeologie a idiomatiky*. 1.-4. díl. Praha, LEDA, 2009, 507 s. [1. díl], 547 s. [2. díl], 1247 s. [3. díl], 1267 s. [4. díl].
DOBROVSKÝ, J.: *Českých přísloví sbírka*. Připravil Heřman, Miroslav. Praha, Nakladatelství Československé akademie věd, 1963, 224 s.
FLAJŠHANS, V.: *Česká přísloví. Sbírka přísloví, průpovědí a pořekadel lidu českého v Čechách, na Moravě a v Slezsku*. (2 svazky). 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, XXVI s. [1. díl], LVIII s. [2. díl].
HRUBÝ, K.: *Sbírka přísloví, pořekadel a průpovědí, kterých užívá náš lid rolnický.* Praha, J. OTTO, 1880, s. 17–39.
MRHAČOVÁ, E. – PONCZOVÁ, R.: *Zvířata v české a polské frazeologii a idiomatice.* Ostrava, Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2003, 268 s.
MRHAČOVÁ, E. – PONCZOVÁ, R.: *Lidské tělo v české a polské frazeologii a idiomatice.* Ostrava, Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2004, 412 s.
MRHAČOVÁ, E. – BALOWSKA, G. – ZURA, A.: *Příroda: země - vesmír - život - smrt - barvy - prostor - čas v české a polské frazeologii a idiomatice*. Ostrava, Filozofická fakulta Ostravské univerzity, 2011, 236 s.
Příruční slovník jazyka českého. Dostupný z http://bara.ujc.cas.cz/psjc/.
Slovník spisovného jazyka českého. Dostupný z http://ssjc.ujc.cas.cz/.
ZAORÁLEK, J.: *Lidová rčení*. 4. vydání. Praha, Academia, 2000, 741 s.

Mgr. Michaela Křivancová, Ph.D.
Vyučuje českou morfologii a syntax, dále se věnuje textové lingvistice a české frazeologii. Monografie: Moc slova.Koncepce jazyka a řeči v prozaických textech Věry Linhartové. Praha, Akropolis, 2013. Učebnice: Komunikace v českém jazyce pro střední školy. Oddíl Tvarosloví. Brno, Didaktis, 2013; Český jazyk a komunikace pro střední školy: 3.–4. díl. Oddíl Tvarosloví. Brno, Didaktis 2012
Adresa pracoviště: Pedagogická fakulta - Katedra slovanských jazyků a literatur, Dukelská 9, České Budějovice, 370 01
E-mail: mkrivancova@pf.jcu.c

METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y LITERATURA: EL APRENDIZAJE DE LOS MUNDOS POSIBLES I.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ
UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA

DIDACTIC METHODOLOGY AND LITERATURE: THE LEARNING OF POSSIBLE WORLDS I.
ABSTRAKT: We explore diverse ways and didactic methods through scarcely toiled texts within the realm of Secondary and Universitary Education, as well as proposing different authors and media towards a better understanding of literature and its methodology. We also work on a series of elements that have not been taught or duly exploited as resources, capitalising on texts by Gongora, Gonzalo Fernandez de Oviedo, Holub, Machiavelli and others. Concerning the didactic approach, we deem necessary to revisit Buner and Aebli's concepts.
KEYWORDS: Methodology, Literature Didactics, Bruner, Gongora, Machiavelli, Chroniclers of the Indies, Devil.

METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y LITERATURA: EL APRENDIZAJE DE LOS MUNDOS POSIBLES I.
ABSTRAKT: Se exploran diversas formas y usos didácticos a través de textos poco trabajados en los ámbitos de la educación secundaria y universitaria, y se proponen diversos autores y soportes para una mejor comprensión de la literatura y su metodología por parte de los alumnos. Asimismo trabajamos sobre una serie de elementos que no han sido bien enseñados o aprovechados como recursos, destacando especialmente el empleo de textos de Góngora, Gonzalo Fernández de Oviedo, Holub, Maquiavelo y otros. En cuanto al enfoque didáctico, consideramos necesario volver a trabajar en base a conceptos propuestos por Bruner y Aebli.
PALABRAS CLAVE: Metodología, Didáctica de la Literatura, Bruner, Góngora, Maquiavelo, Cronistas de Indias, Diablo.

Enseñar literatura es una cosa y aprender a través de la literatura es otra distinta. La primera tiene que ver con la metodología didáctica y la segunda con la situación del que aprende algo nuevo para enfrentarse a la vida. La relación entre la metodología didáctica y la literatura afecta, de muy distintas maneras, a un conjunto de profesores, estudiosos y académicos (en su sentido más amplio), que se esfuerzan en proponer, razonar y justificar un conjunto, más o menos conjetural, de propuestas, fórmulas o innovaciones acerca del 'arte de enseñar'. La relación entre el hecho o actividad de aprender y la existencia, histórica, virtual o utópica, de 'otros mundos posibles', tiene que ver con las formas y vías en que el ser humano aprehende, es decir incorpora, algo nuevo a su repertorio de estrategias para afrontar la vida. Lo primero tiene que ver con el 'ars docendi' y lo segundo tiene que ver con eso que el viejo Aristóteles formuló al comienzo

de su *Metafísica*: “Todo hombre desea, por naturaleza, saber”. Desea saber porque necesita aprender.

El problema de establecer la relación entre lo que se enseña y lo que se aprende es de índole teórica; de hecho se puede afirmar que es el punto central de la teoría del aprendizaje. Hablaba el pedagogo suizo Hans Aebli, hace ya unos cuantos decenios, de las 'doce formas básicas de enseñar', lo que no está muy alejado de los tipos de inteligencia detectados, más recientemente, por Howard Gardner. El planteamiento de Aebli trata de estructurar la metodología didáctica a partir de principios básicos de la Psicología, especialmente de la Psicología cognitiva. Hay una interesante convergencia entre este planteamiento y las propuestas de un psicólogo interesado en lo que la literatura aporta al conocimiento: Jerome Bruner, cuyo libro esencial responde al sugerente título de: *Realidad mental y mundos posibles*. Entiendo que Aebli, Bruner y Gardner proponen reflexiones teóricas desde campos afines y que su forma de aproximarse al fenómeno educativo de la enseñanza y el aprendizaje resulta coherente, y seguramente prometedora, para ahondar en la relación entre literatura y educación. Mucho más coherente que la de los estudiosos académicos que proponen fórmulas, diagramas y taxonomías cuya aplicación parece ser independiente del objeto de estudio y de los propósitos de la educación en función de los destinatarios de ese proceso educativo.

El concepto clave que debemos asumir para ello es el de 'mundos posibles', que Bruner relaciona con la 'realidad mental'; es decir, un tipo de realidad configurada por la actividad de la mente, que, a fin de cuentas, es la entidad vital que permite relacionar al ser humano con su entorno cultural. Un entorno cultural que trata de explicarle al individuo cuáles son, o deberían ser, sus relaciones con la sociedad.

A partir de estas premisas vamos a acercarnos a diferentes formas de entender la relación entre la literatura y el complejo proceso que relaciona la enseñanza con el aprendizaje.

Doce formas de enseñar y aprender, perdidas unas, otras inspiradas.

1) **Enseñar algo innecesario y erróneo o aprender un concepto.**

En el prólogo a su primera *Soledad*, Luis de Góngora, difícil y exigente poeta de la inteligencia, precursor de Komenský en la peregrinación por el mundo, avisa sobre los pasos perdidos del 'peregrino errante': el mundo es una maraña de símbolos, mucho antes de que lo intuyera Baudelaire. Pero Góngora, además del virtuosismo melódico de su verso, usa un instrumento de análisis para sintetizar esos símbolos: el concepto. La poesía de Góngora ve el mundo de los símbolos a través del concepto, que viene siendo una exploración del sentido oculto de las palabras para ahondar en el significado poético.

Sucede que si nos atenemos a las informaciones que dan los académicos libros de texto que se sufren en la educación secundaria, Góngora no habría hecho nada de eso, ya que la escuela 'conceptista' se atribuye en estos libros a su rival poético Francisco de Quevedo, quedándole a Góngora el marbete de

'culterano'. Como observa finamente Robert Jammes, editor minucioso de las *Soledades,* Góngora es el poeta *conceptista* por excelencia y los ejemplos que da el ilustre retórico Baltasar Gracián para explicar la idea de 'concepto' son, en su inmensa mayoría, de Góngora, no de Quvedo ni de Lope de Vega. Además de ser el conceptista por excelencia es también el creador de una poesía culta, basada en la vuelta a los clásicos latinos, Horacio, Virgilio y Ovidio. Frente a él, Francisco de Quevedo, conocido en la literatura española por haberle sido atribuida la novela picaresca *El buscón* y por ser el autor de poesías de juventud, que bajo el seudónimo de Miguel Musa, son imitaciones de Góngora, aparece como 'poeta conceptista' y opuesto a la corriente 'culterana', representada por su rival poético, Góngora.

Esto, simplemente, no es cierto y es una abusiva simplificación de algo mucho más complejo, pero que sobre todo plantea un problema esencial en materia de enseñanza y aprendizaje. Los escolares españoles asocian etiquetas a autores sin entender qué es lo que esos autores hacen cuando escriben poesía, ni para qué les sirve a ellos, alumnos del siglo XXI, estudiar algo como 'culteranismo' y 'conceptismo'. Y por extensión, para qué diablos sirve estudiar la poesía, sea la de Góngora o Quevedo, o sea la de Shakespeare o Petrarca.

¿Se puede hacer algo contra esta perversión de la instancia académica, agazapada bajo la discutible autoridad del libro de texto? Se me ocurre, sin salir de Góngora, un buen ejemplo, y que tiene que ver precisamente con el uso poético del 'concepto'. Explicar el concepto, malicioso, festivo, divertido, que hay en la letrilla de Góngora: "Pensar que uno solo es dueño/ de puerta de muchas llaves/y creer que son verdades/ las promesas de Marfira:/ ¡Mentira!" Si aquí se hablara realmnete de puertas y de llaves estos versos no tendrían el menor interés, no aportaría nada, ni tendrían gracia. Pero si explicamos que Marfira es una mujer de muchos amantes y que su puerta está siempre abierta para cualquiera de ellos, siempre que sea alguien con dineros, ya vemos que la puerta significa otra cosa. Y si ahondamos en la idea de que 'introducir una llave en el agujero de una cerradura' es exactamente una metáfora formal del quehacer erótico, el concepto se nos ha aclarado. Con 'puerta de muchas llaves' el poeta está aludiendo al tráfago y ajetreo de los muchos amantes que la cortejan. Decir que Marfira es una golfa de mucho cuidado puede ser correcto semánticamente, pero no es poesía, ni invita a la sonrisa. Aludir a sus quehaceres usando la metáfora de una puerta y de muchísimas llaves, sí es poesía (conceptual o conceptista) y sí que invita a sonreír, ya que el concepto es malicioso. ¿Cuál será la profesión o tendencia de esta dama tan generosa? El mundo es un bosque de símbolos y el peregrino que lo explora a veces da pasos inspirados y otras veces esos pasos son pasos perdidos.

2) **El descubrimiento de las Indias y el relato del mundo nuevo. Enseñar al Otro.**

¿Dónde empieza y dónde acaba lo que se entiende por 'Literatura'? En algunos casos es muy difícil de precisar y en no pocas ocasiones depende de

criterios académicos que están claramente mediatizados por interpretaciones ideológicas. En el caso español, que en el siglo XVI quiere decir, en el ámbito europeo, el acontecimiento histórico trascendental es la Conquista o Colonización del Nuevo Mundo, de las Indias Occidentales. Si uno va a explorar los libros de texto de Historia o de Literatura se encuentra con una selección de textos o *crestomatía* que no parece obedecer al interés del alumno a quien van destinados, sino al interés de las instancias culturales por seleccionar lo que viene bien para determinados planteamientos políticos. El ejemplo más notable es el conjunto de historiadores a los que conocemos como *Cronistas de Indias*. En las crestomatías históricas y literarias hay espacio para seleccionar textos de algunos cronistas, que casi con rara unanimidad son tres: Bartolomé de las Casas, López de Gómara y Bernal Díaz del Castillo. Se trata de exponer una visión política y humanista que contrarreste la imagen de la Leyenda Negra, por tres vías complementarias: hacer ver que Las Casas denuncia valientemente los malos tratos contra los nuevos súbditos de la Corona, que Hernán Cortés es una figura señera en la visión propagandística de López de Gómara (que nunca viajó a las Indias y escribe al dictado), y de hacer ver que algunos soldados, como Bernal Díaz, era también escritores de fuste y que nos proponen una versión diferente de Hernán Cortés y de los soldados que acometieron la empresa.

La pregunta que se tiene que hacer el alumno de enseñanza secundaria es muy sencilla: ¿y los indios? ¿Nadie se ha ocupado de contarnos cómo eran los indios, qué hacían, cómo vivían, cómo trataban con los conquistadores?

Por supuesto que sí. Pero las crestomatías no encuentran espacio para que a los alumnos de la enseñanza secundaria y universitaria les lleguen las respuestas. No voy a aludir a la impresionante obra cultural de fray Toribio de Mogrovejo, *Motolinia*, según el nombre indio, de fray Bernardino de Sahagún (que escribe su crónica en lengua nahutl, no en español) o de otros minuciosos compiladores del mundo novohispano. Sí creo que es importante, en la perspectiva del alumno interesado en aprender cosas sobre la vida de los habitantes del Nuevo Mundo, recordar que hay un cronista que, con formación y espíritu científico, nos deja una *Historia natural* de las Indias, en donde, tan sólo diez años después de la expedición de Pedrarias Dávila y cuatro años después de la de Hernán Cortés, se preocupa de rescatar las costumbres de los indios, de describir la fauna y la flora del Nuevo Mundo y de contarnos cosas sorprendentes sobre aquella civilización desconocida: Gonzalo Fernández de Oviedo. Su breve *Sumario*, publicado en Toledo en 1526, en forma de memorial sucinto a partir del libro cuya primera parte él ya ha escrito, pero tiene aún sin publicar, es el primer *best-seller* de divulgación científica que se escribe y publica en Europa. En ese mismo siglo se ha traducido ya al italiano, al francés y al inglés y es utilizado en las universidades europeas como referencia documental sobre los descubrimientos españoles y su importancia. Y Fernández de Oviedo, que unos años antes había escrito y publicado una novela de caballerías, el *Claribalte* (Valencia, 1519) y que ha conocido personalmente en la corte de Ludovico el Moro a Leonardo de Vinci, a Bramante, a Luca Pacioli, y

en otras tierras italianas a Andrea Mantegna, a Pontano, a Pietro Bembo, a Ramusio y probablemente a Nicolás Copérnico, nos cuenta lo que ha visto: *un mundo posible* demostrado ahora como mundo real y rescatado en el relato de ese mundo posible que es el *Sumario*. Oviedo es el Plinio del Nuevo Mundo. Y en las páginas del *Sumario* hay pasajes, fragmentos, páginas enteras, que deberían llamar la atención del alumno europeo curioso en el siglo XXI. Me voy a limitar a un fragmento del capítulo 25, en que habla de los 'gatos monillos', que no son gatos, sino monos del Nuevo Mundo, especialmente traviesos y listos, y que pueden recordar a páginas del *Libro de la Selva* de Rudyard Kipling:

"Algunos de estos gatos son tan astutos que muchas cosas de las que ven hacer a los hombres, las imitan y hacen. En especial hay muchos que así como ven partir una almendra o piñón con una piedra, lo hacen de la misma manera y parten todos los que les dan, poniéndole una piedra donde el gato la pueda tomar. Asimismo tiran una piedra pequeña, del tamaño y peso que su fuerza basta, como la tiraría un hombre […] Acaece tirarles piedras y quedarse ellas allá en lo alto de los árboles y tornarlas los gatos a lanzar contra los cristianos, y de esta manera un gato arrojó una que le había sido tirada y dio una pedrada a un Francisco de Villacastín, criado del gobernador Pedrarias de Ávila, que le derribó cuatro o cinco dientes de la boca; al cual yo conozco, y le vi antes de la pedrada que le dio el gato, con ellos, y después muchas veces le vi sin dientes, porque los perdió según es dicho". Junto a la descripción del hecho, cómico en sí, hay un efecto literario clásico, el efecto de realidad de quien garantiza el relato por su propia biografía.

Además de este pasaje, basado en la comicidad del cristiano apedreado por el gato monillo (el burlador burlado en entorno bélico), que da materia para debatir sobre los temas de la literatura fantástica como *El planeta de los simios* o *La isla del doctor Moreau* y sobre la capacidad de aprender que tienen los simios, y otros animales descritos por Oviedo, hay otros que apuntan a cuestiones esenciales de la vida cultural en la sociedad y de la 'confrontación de culturas'.

Es el caso de la descripción de los usos y costumbres en materia erótica por parte de algunas sociedades indias. Así en el capítulo 81, bajo el misterioso epígrafe 'Diversas particularidades de cosas', el atento y minucioso cronista nos dice que "Entre los indios en muchas partes es muy común el pecado nefando contra natura, y públicamente los indios que son señores y principales que en esto pecan, tienen mozos con quien usan este maldito pecado; y los tales mozos pacientes, así como caen en esta culpa, luego se ponen *naguas*, como mujeres, que son unas mantas cortas de algodón con que las indias andan cubiertas desde la cinta hasta las rodillas, y se ponen sartales y puñetes de cuentas, y las otras cosas que por arreo usan las mujeres, y no se ocupan en el uso de las armas ni hacen cosa que los hombres ejerciten, sino luego se ocupan en el servicio común de las casas, así como barrer y fregar y las otras cosas a mujeres acostumbradas". Como se ve, la descripción de usos y costumbres de los indios, con una mirada etnográfica o antropológica, sitúa este texto de Oviedo como un precedente claro de Malinowsky, de Margaret Mead, o de la moderna

antropología cultural. En la misma idea que explica a los europeos, y el primero de todos al emperador Carlos, cómo son, cómo viven y qué costumbres tienen, se incluyen la descripción de hábitos alimenticios que trastornan la realidad mental cristiana, pero que Oviedo relata con el mayor rigor analítico y sin menoscabo del pudor: "Los caribes flecheros, que son los de Cartagena y la mayor parte de aquella costa, comen carne humana y no toman esclavos ni quieren a vida ninguno de sus contrarios o extraños, y todos los que matan, se los comen; y las mujeres que toman, sírvense de ellas y los hijos que paren (si por acaso algún caribe se echa con las tales) cómenselos después; y los muchachos que toman de los extraños, cápanlos y engórdanlos y cómenselos" (Capítulo X: De los indios de Tierra Firme). En este sentido, el *Sumario* de Oviedo, best-seller europeo del siglo XVI, anticipa los emocionantes relatos de Daniel Defoe (*Robinson Crusoe*) o las sátiras de Jonathan Swift (*Una modesta proposición*) y debería leerse como se han leído en el siglo XX los relatos, escritos, teatrales o cinematográficos, de Truman Capote, de Jean Genet, de Bernard-Marie Koltès o de Breat Easton Ellis: indagaciones en los límites del horror humano. En el *Sumario* aparece el conjunto de informaciones verídicas, sin ápice de invención, que corresponde al *descubrimiento* de los mundos posibles: bandadas de monos que atacan con sus mismas armas a los conquistadores, sociedades que practican de forma natural el canibalismo y la sodomía y un universo poblado por animales inimaginados hasta entonces y por árboles cuyos frutos tienen sabores distintos a los conocidos en el mundo clásico, en el 'mundo posible' descrito por Plinio. Desde el punto de vista de la didáctica de la literatura responden a contenidos de adquisición muy claros: descripción de un fruto nuevo, narración descriptiva de habilidades de animales sorprendentes, descripción de costumbres culturales diferentes. Extracto un fragmento de la descipción del mamey y otro de las habilidades del oso hormiguero: "Hay una fruta que se llama *mamey*, el cual es un árbol grande y de hermosas y frescas hojas. Hace una graciosa y excelente fruta y de muy suave sabor, tan gruesa por la mayor parte como dos puños cerrados y juntos (…) y sabe a melocotones y duraznos, o mejor, y huele muy bien, y es más espesa esta fruta y de más suave gusto que el melocotón, y esta carnosidad que hay desde el dicho cuesco hasta la corteza es tan grueso como un dedo o poco menos; y no se puede mejorar ni ver otra mejor fruta" (Capítulo 62: Mamey). En cuanto al oso hormiguero, animal desconocido para los europeos: "El oso hormiguero es casi a manera de oso en el pelo y no tiene cola, es menor que los osos de España, y caso de aquella fación, excepto que el hocico tiene muy más largo y es de poca vista (…) tiene esta forma para usar su oficio en las escondidas hormigas, ejecutando su muerte: que se va al hormiguero que es dicho y por una hendidura o resquebrajo tan sutil como el filo de una espada, comienza a poner la lengua y, lamiendo, humedece aquella hendidura, por delgada que sea, y son de tal propiedad sus babas y tan continua su perseverancia en el lamer, que poco a poco hace lugar y ensancha de manera aquella hendidura, que muy descansada o anchamente y a su voluntad mete y saca la dicha lengua en el hormiguero, la

cual tiene longuísima y desproporcionada según el cuerpo, y muy delgada. Y después que la entrada y salida tiene a su propósito, mete la lengua todo lo que puede por aquel agujero que ha hecho y estase así quedo grande espacio; y como las hormigas son muchas, y amigas de la humedad, cárganse sobre la lengua grandísima cantidad de ellas, y tantas que se podrían coger a almuerzas o puños, y cuando le parece que tiene hartas, saca presto la lengua, resolviéndola en su boca, y cómeselas y torna a por más" (Capítulo 20. El oso hormiguero). Como se ve, el texto podría acompañar perfectamente un documental de *National Geographic* o servir para el guión de dibujos animados de Warner Bros. En este sentido la selección de textos o 'crestomatía', es el punto inicial de un propósito educativo que tiene como siguiente paso el aprendizaje de técnicas de descripción y narración, y como eje fundamental el conocimiento de 'otros mundos posibles'.

3) **El diablo, Božena Němcová, Bulgakov y los Rolling Stones. Explicar lo Oculto**.

Pocos europeos habrá, en pleno siglo XXI, que no hayan oído alguna vez, o muchas, el hipnótico éxito musical de los Rolling Stones "Sympathy for the Devil", del album *Beggar's Banquet*. Muchísimos menos son los que saben que la composición de este éxito universal procede de la lectura de la novela del ucraniano Mijaíl Bulgakov, *El maestro y Margarita*. La por entonces novia de Mick Jagger, la cantante Marianne Faithfull, acababa de leerse la traducción al inglés de esta obra maestra de la literatura universal y sus entusiasmados comentarios y la insistiencia de la señorita Faithfull para que el señor Jagger se leyera la novela acabaron por cristalizar en la letra de la canción. Las aventuras en el Moscú soviético de una alegre pandilla de diablos que ponen la ciudad patas arriba. Woland, el jefe de la brigada diabólica, es inmensamente culto, sabio, escéptico, irónico y, conforme al epígrafe de Goethe, esa fuerza tan humanísima que desea hacer el mal y acaba haciendo el bien. En la letra de los Rolling Stones, es alguien pefectamente educado: "Permítame que me presente: soy un hombre de riquezas y buen gusto". La adaptación de la novela de Bulgákov está muy clara en la letra de la canción, debida al señor Jagger, cuanto avisa de que estuvo con Jesucristo y Poncio Pilato y en San Petersburgo cuando 'hubo que cambiarlo todo'.

La idea de fondo es que el Diablo tiene a su cargo lo que sucede en el Mundo, estando Dios muy ocupado con los asuntos celestes; de manera que si queremos oír buenas historias sobre mundos posibles lo mejor es preguntarle al que realmente está al tanto de este mundo imposible.

Pero ¿cómo se ha llegado a elaborar en la cultura eslava y, por lo tanto, en la literatura europea, esta refinada imagen de una Inteligencia Suprema que se mueve en el entorno cultural y social de Occidente?

En el Medioevo la cultura europea se transmite a partir de los pocos especialistas que saben leer, escribir e iluminar libros antes de la invención de la imprenta. Primero los benedictinos, más tarde los dominicos y los franciscanos, con sus

variantes particulares. Como se sabe, uno de los grandes temas medievales es el del pacto con el Diablo, que dará origen, en pleno Renacimiento, a la leyenda de Fausto, propagada primero en Centroeuropa en fase popular, que incluye las representaciones de marionetas, más tarde por Marlowe en Inglaterra, en donde junto al sabio Fausto y a su mentor Mefistófeles, encontramos a Cornelio y a Valdés: Cornelio Agripa von Nettesheim y Juan de Valdés, otros sabios notorios del Renacimiento. Fausto vende su alma a cambio de la sabiduría que es patrimonio del Diablo (el este sentido el pacto tiene garantía) y esta sabiduría implica el acceso a la belleza personalizada en Helena de Troya, domiciliada, como se sabe, en el Averno. Mefistófeles es un diablo culto, educado, algo escéptico, desengañado sobre el ser humano y atento a lo que arriesga Fausto en este pacto, firmado conforme a los cánones jurídicos. Pero hay otra corriente medieval en donde algún diablo de segundo rango se aventura a meterse en los asuntos humanos. En un curioso relato medieval recogido por Božena Němzová, "Catalina y el diablo", tenemos un buen ejemplo de este diablo de segundo rango que al final termina siendo atormentado por una insoportable humana, Catalina, y engañado por un avispado humano, el pastor de ovejas. La idea medieval es: para sobrevivir en esta vida hay que ser tan listo como el diablo. O más. La historia, claramente de origen medieval, que cuenta Božena Němcová, empieza con Catalina, una mujer a la que nunca ningún hombre ha invitado a bailar. De camino a la fiesta nos dice que con tal de bailar, bailaría con el mismísimo diablo. Y, como siempre pasa en estos casos, en la fiesta aparece un extraño forastero que paga a los músicos para que bailen hasta la madrugada mientras él invita y agasaja a Catalina y baila con ella sin parar.

Antes de plantear la metodología didáctica que conviene a estas historias sobre el diablo hay que pararse a organizar el plan (el método) y el conjunto de estrategias asociadas a este plan (la didaxis).

En la primera fase está el acarreo de materiales, en donde la tecnología moderna ayuda mucho: diablo de medio pelo y mujeres peligrosas: *Las brujas de Eastwick*, con Jack Nicholson en ese papel[1]; Diablo de primera categoría, el organizador del pacto: *Pactar con el diablo*, con Al Pacino frente al joven abogado, Keanu Reeves; y finalmente, *El corazón del ángel*, en donde un diablo interpretado por Robert de Niro proyecta el mito de Edipo sobre el de Fausto y reclama el alma a un desmemoriado Johnny Favourite, encarnado por Mickey Rourke. El póker se puede completar con uma de las obras maestras de Ernst Lubistsch, *El diablo dijo no*. Basta con una sola de estas cuatro películas para organizar un buen plan; si se dispone de tiempo suficiente (un trimestre, por ejemplo) o si se dispone de varios grupos de alumnos, se puede programar un trabajo con tres o cuatro de estos filmes. O con la versión del *Doctor Faustus* de Marlowe protagonizada por Richard Burton.

Como se ve, hay gran cantidad de elementos literarios a partir de esa primera selección: el mito de Fausto, el erotismo diabólico, el cine como

1 Uno de los guionistas de este filme es John Updike, novelista estadounidense de reconocido prestigio.

instancia narrativa, la imagen moderna del Diablo actual, un potentado culto, refinado y todopoderoso, conforme al desarrollo de la novela de Bulgákov y a la concentración de significado de la letra de los Rolling Stones.

La pregunta esencial, en metodología didáctica, es: ¿cuál es el objetivo que persigue el docente, una vez que el contenido ha quedado delimitado, y qué metodología vamos a seguir para alcanzar dicho objetivo educativo? El objetivo del docente debe ser siempre que el discente aprenda, ya que docente y discente, profesor y alumno, son los participantes de un proceso y si uno de los dos está fuera del proceso resulta imposible que se produzca el hecho educativo.

Voy a seleccionar, dentro del conjunto de los filmes propuestos, el de Taylor Hackford, con Al Pacino haciendo de Diablo todopoderoso y Keanu Reeves de joven abogado a punto de la tentación diabólica. Se trata de la venta del alma a cambio del abandono de los principios en que una persona se ha educado. La venta del alma al Diablo conlleva el goce erótico, las posesiones inmobiliarias y el acceso a la antesala del Poder. Parece claro que la referencia doctrinal está en un pasaje del Evangelio de Mateo (4, 8-11), que conviene conocer: "De nuevo lo llevó el diablo a un monte elevadísimo, le mostró todos los reinos de la tierra y su esplendor, y le dijo: "Todo esto te daré si te postras y me adoras". Entonces le responde Jesús: "Retírate, Satanás, porque escrito está: *Al Señor tu Dios adorarás, y a Él solo darás culto.* Entonces lo dejó el diablo y unos ángeles se acercaron a servirle".

En el filme de Hackford el 'monte elevadísimo' es un rascacielos neoyorkino desde donde se comtempla el esplendor de la metrópoli. No voy a desvelar cómo está construído el artificio *narrativo* que le permite al joven abogado rechazar la tentación diabólica; es el artificio narrativo del 'cuento de las perdices' de *El Conde Lucanor*, conocido ya desde los cuentos de las *Mil noches y una noche*. Deber bastar con hacer ver el problema moral de la tentación propuesta por ese Ente Todopoderoso 'un hombre de riquezas y buen gusto', que plantea un *mundo posible* en el que cambia la vida de la persona que es tentada, si los principios morales que se le han enseñado (la justicia debe estar al servicio del Bien y no del Mal, en el caso del abogado del filme) se abandonan para obtener favores personales. Este planteamiento de enraizar la literatura, no con las habilidades profesionales de los escritores o con las disquisiciones teóricas de los académicos, sino con la función educativa, está en la línea de lo que ya expuso Werner Jaeger en su ejemplar estudio *Paidea*. Relacionado con el término 'Pedagogía', que no pocos estudiosos han acabado resumiendo en una catálogo de taxonomías, diagramas y esquemas abstractos, más cercanos a la Sabiduría de la Kabbala que a los planteamientos educativos de Erasmo, Comenius o Piaget. En la metodología didáctica que proponemos, la lectura del 'cuento de las perdices' (hay una versión actualizada por Jorge Luis Borges) debe ser complementaria al debate sobre la tentación diabólica. Y, naturalmente, esto exige dedicar al menos una sesión a un debate moral sobre el tema. La literatura, en sus diversas formas de transmisión (relato escrito, tema musical, representación teatral, discurso cinematográfico) proporciona el material a través

del cual podemos desarrollar ese contenido. Y la parte, también necesaria, de ese proceso didáctico, está en pedir a los alumnos que desarrollen una historia en un texto literario, bien sea letra de canción, relato breve, texto teatral o guión de anuncio de TV (título: 'La tentación'). Hemos pasado del análisis del mito y sus contenidos morales al análisis de las formas literarias y su desarrollo práctico. En cuanto a la aplicación didáctica de modelos se puede complementar con el estudio de esas pequeñas joyas literarias que son los anuncios de Heineken en donde se desarrolla siempre una historia con unos personajes y unos escenarios, de modo que todo ello se cuenta en un montaje velocísimo, en torno a un minuto. Recomiendo especialmente el episodio 'The Entrance', con la música del grupo danés The Asteroids Galaxy Tour ("The Golden Age").

4. **Enseñar la cultura del Renacimiento/ comparar los hechos culturales de lo Oral y lo Escrito.**

Por mucho que las ediciones electrónicas y digitales empiecen a sustituir al libro tradicional en soporte papel, el objeto 'libro impreso' sigue siendo el referente simbólico natural del hecho literario. El libro es un objeto de hojas de papel con caracteres impresos tal y como a mediados del siglo XV se empezó a producir en las prensas y tórculos de Mainz utilizando tipos móviles. Antes de esa fecha los textos se transmitían por medio de códices escritos con distintos tipos de caligrafía y distintas encuadernaciones. Y como los lugares de transmisión eran los monasterios, especialmente los de la Orden de San Benito, lo que se trasmitía preferentemente eran hagiografías (*La leyenda dorada*) y libros de Milagros de Nuestra Señora, dejando aparte, naturalmente, los Evangelios y distintos libros de medicina o derecho. Malamente algunos clásicos, más latinos que griegos, excepto, naturalmente, en el área cultural del Imperio Bizantino donde se traducen más libros griegos que latinos, gracias a lo cual se nos conservan los tratados de Dioscórides o de Aristóteles. Asoma por estos libros, medievales y benedictinos, el diablo, más como un personaje malévolo y grosero que al final de sus trampas, trapazas y añagazas acaba siendo vencido por la intercesión de la Virgen María o aniquilado por la espada demoledora del Arcángel San Miguel, que cuenta con el favor de los cronistas medievales. En esas condiciones, el diablo (Lucifer, Satanás, Belcebú) y sus distintos acólitos, se refugia en las consejas populares, en los cuentos de miedo o de pasmo, en las leyendas de misterio en los que en una noche es capaz de fabricar un puente que aparece nuevecito por la mañana, permitiendo el paso de un caudaloso río. El diablo, de primera o de segunda categoría, acaba siendo vencido por aldeanos más astutos o avispados. Eso le sucede al diablo que nos pinta Božena Němcová, que primero se ve obligado a cargar con la aldeana Catalina, que se le ha montado en la espalda tras el baile y que no tiene ganas de apearse, ni siquiera en el Infierno, y al final, expulsado de allí por Lucifer, acaba siendo burlado por un audaz e ingenioso pastor.

Ese arranque, conforme al canon del mundo posible medieval, se ve alterado cuando la idea de la historia llega a Nicolás Maquiavelo, el ilustre

escritor del Renacimiento, conocido sobre todo por ser autor del libro de cabecera de Napoléon Bonaparte, *El príncipe*. Pero ¿qué sabe un alumno europeo del siglo XXI sobre el Renacimiento, además de estar informado del nombre de Leonardo de Vinci, de Miguel Ángel, Donatello o Rafael Sanzio, tortugas ninja todos ellos? ¿Sabe que Leonardo escribía fábulas o que Miguel Ángel era un poeta de primer nivel? ¿Sabe que el Renacimiento nacido en la península italiana, 400 años antes de que Italia fuese una nación, se basaba en una cultura global, en donde los ingenieros eran también poetas, pintores, historiadores y arquitectos? Y en donde Maquiavelo, además de inaugurar el análisis de la ciencia política, escribía comedias, crónicas históricas y relatos breves de índole festiva? No, no lo sabe. Porque en el Renacimiento el saber no estaba compartimentado, pero el saber académico moderno sí lo está. Con la ayuda del Diablo y de Maquiavelo podemos hacer algo para reintegrar la literatura a la educación y explicar las raíces culturales europeas, comunes a los países mediterráneos, eslavos y anglosajones.

Los libros de texto, al hablar del Renacimiento, no dejan de recordar que tiene tres precursores: Dante, Petrarca y Bocaccio. Esto es un hecho reconocido, pero aprender tres nombres de personajes históricos, que ni siquiera son tortugas ninja, no tiene nada que ver con aprender para qué necesitamos la Literatura y en qué consiste esa actividad. Empezamos a aprender algo de esto último si nos detenemos un poco en la idea de que Dante se ocupa de describir en versos de rigurosa medida cómo son esos *mundos posibles* organizados por la imaginación doctrinal del cristianismo. El Infierno, conforme a la geometría euclídea, está organizado en nueve círculos, a manera de una empresa moderna y con un monarca, Lucifer, que racionaliza la producción y supervisa la gestión de sus afanosos empleados, demonios que trabajan como demonios para establecer un sistema de castigos proporcionado a lo que los consumidores que se consumen eternamente han hecho en este mundo real, de modo que el *mundo posible* trata de equilibrar la cuenta de resultados, combinando incentivos de producción y castigos corporales. Al final, claro, Lucifer acumula una incalculable fortuna, como sucede con las empresas boyantes que trabajan con materiales de consumo diario. Giovanni Bocaccio, en cambio, a diferencia de Dante y Petrarca, se limita a contar las noticias y chismes eróticos que corren por las tabernas medievales: nobles burlados por palafreneros, curas y frailes vividores y alegremente fornicarios, estudiantes de cómo vivir sin estudiar y cómo tener una amplia familia sin pasar por el matrimonio, doncellas contumaces y matronas despendoladas, abades y arciprestes de uñas largas y bolsas repletas. Uno de los mundos posibles dentro del mundo real. ¿A qué se dedica Francesco Petrarca, que siguió a los Papas en su exilio a la hermosa ciudad de Avignon? A medir y contar las sílabas y su posición y ritmo en composiciones de catorce versos divididas en dos grupos de cuatro y dos grupos de tres. Y a cambiar el sentido y la forma de una de esas historias procaces contadas por Bocaccio, pasando a verso lo que era prosa y cambiando lo que era alegremente profano en un ejemplo de santidad, conforme a lo que los papas de la Corte de Avignon

querían leer y querían que sus feligreses, estupendamente analfabetos, oyeran. A esto se le llama tratamiento ideológico de textos. Así que el conocimiento de esa hecho, la modificación de un relato (Bocaccio) con fines de propaganda (Petrarca), nos sitúa ante uno de los objetivos de la educación, que se puede aprender por vía práctica y mediante la selección de los materiales (crestomatía): detectar la manipulación ideológica del mensaje. He aquí un buen objetivo educativo que el estudio de la literatura y los planteamientos didácticos puede cumplir.

Pero nuestro contenido estético principal está en la obra de Dante: ¿cómo se representa al Gobernador del mal, a Lucifer, al gerente de la empresa que manufactura el Mal en ese *mundo posible* propuesto por Dante Alighieri?

En el cuarto círculo del Infierno, como la cuarta planta de unos grandes almacenes, reina Pluto, el plutócrata encargado de castigar a los avaros, por acumular sin gastar, y a los pródigos, por gastar todo lo que tienen y mucho de lo que no tienen. Pluto, o Plutón, es una de las manifestaciones del Mal, como lo son Lucifer, Satanás o Belcebú. Y su insignia es el dinero, la riqueza. Son hombres de riquezas y buen gusto, como nos recuerda insistentemente el señor Jagger.

De ahí que Maquiavelo, cuando tiene que hacer un relato (breve, un cuento como los de Bocaccio, pero con otra profundidad y el valor añadido de la ironía renacentista) sobre un demonio de segundo nivel, el archidiablo Belfagor, que toma esposa en la tierra, empieza por situarnos en ese cuarto círculo, sin necesidad de nombrarlo. Cualquiera que haya leído *La divina comedia* (o que vaya a consultar la entrada de la Wikipedia) identifica a qué empresario infernal se refiere nuestro escritor. Así se cuenta el asunto al comienzo de la fábula o relato *Belfagor, il demonio che prese moglie:* "e avendo di tutto fatto a Plutone conveniente rapporto, fu deliberato per lui di avere sopra questo caso con tutti gli infernali principi maturo esamine"[2]. El 'asunto' es que "la mayoría de las almas de los infelices mortales que morían en pecado, las cuales iban al infierno, se lamentaban, si no todas, la mayor parte, de estar condenadas a este eterno infortunio sólo por haber tomado mujer". Estamos en el reino de Plutón y hay cónclave de todos los demonios, reunido en la planta cuarta, a cargo de Plutón, el más rico y adinerado de todos ellos. El cónclave determina enviar al archidiablo Belfegor, que antes había sido arcángel, es decir, un alto ejecutivo de la firma, a que compruebe por sí mismo qué tipo de acción humana es el matrimonio. Belfegor, pues, emprende un estudio de mercado, para lo cual requiere una inversión inicial de categoría: "che subito a colui che fussi a questa commissione deputato fussino consegnati cento mil ducati, con i quali doveva venire nel mondo e, sotto forma di uomo, prender moglie e con quella vivere dieci anni, e di poi, fingendo di morire, tornarsene e per esperienza fare fede ai

2 En la traducción española de la revista *Novelas y cuentos* (13 de noviembre de 1932): "fuéronle con el cuento a Plutón, el cual dispuso que todos los príncipes del infierno re reunieses para examinar detenidamente el asunto".

suoi superiori quali sieno i carichi e le incommodità del matrimonio"[3]. Lo que en el relato de Catalina y el diablo era una carga física real, Catalina subida sobre su diablo e imposible de erradicar de allí, se transforma en Maquiavelo en un *motivo* estructural del relato: no hay forma de que el archidiablo se pueda ver libre de su carga. ¿No la hay? Hay una, que ha sido enunciada: si Belfagor ha tomado el aspecto y la identidad de un hombre adinerado y atractivo, Rodrigo di Castiglia, bien puede repetir el efecto y *ocupar* nuevos domicilios físicos, de decir, nuevas apariencias humanas. Pero ello se va a complementar con otro *motivo* estructural: el pacto, el acuerdo entre un diablo proteico, que se puede transformar a voluntad, y un hombre con el cual se establece un pacto. La diversión maquiavélica se fundamenta en un elemento clásico de todos los relatos: el motivo de los tres deseos.

Maquiavelo, que vio, conoció y trató a Lorenzo de Médicis, a Savonarola y a César Borgia, transforma los *mundos posibles* a la vista de los ejemplos de los mundos reales que conoce. Su Rodrigo di Castiglia, un 'hombre de riquezas y buen gusto' contione dentro a un diablo de cierto nivel, a un archidiablo. Maquiavelo lo escribe en prosa y en el formato de cuento breve irónico y malicioso. El mismo relato, al que Maquivelo llamaba 'favola', lo transforma La Fontaine ampliando la ironía maquiavélica y realzándola con el uso del verso, y al igual que Petrarca había corregido la novela de Bocaccio en sentido hagiográfico y con perspectiva piadosa, La Fontaine, ejemplo de librepensador escéptico y alegre libertino, se explaya en detalles maliciosos y lo modifica a su gusto. Ya no es Plutón, sino Satán ("Un jour Satan, monarque des Enfers...") el director gerente de la empresa; Rodrigo de Castiglia pasa a esconderse bajo el nombre genérico de Rodéric, mientras que "Giammatteo del Brica, lavoratore di Giovanni del Bene" pasa a ser, simplemente Matheo. Belphégor, mordaz e irónico, comenta los extraños usos de los seres humanos, añade la perspectiva del Otro y comenta así las condiciones y formas del matrimonio: "Hé quoi, dit-il, on acquiert une femme/ Comme un château! Ces gens ont tout gâté.[4]" En todo caso, cuando Belphégor, huyendo del ruinoso matrimonio con Madame Honnesta, se encuentra con el aldeano Mathéo, procede a un nuevo tipo de pacto diabólico: de pillo a pillo, Belphégor le propone una lucrativa estafa: él entrará por tres veces en un cuerpo humano y se dejará expulsar atendiendo a los exorcismos de Mathéo. Cien mil ducados parece una cifra razonable para emprender este negocio.

En todo caso, además de comprobar que las reelaboraciones de los textos son frecuentes, resulta de interés didáctico comprobar que tanto Petrarca respecto a Bocaccio, como La Fontaine respecto a Maquiavelo, reelaboran el

3 "que al encargado de la peregrina misión habían de dársele cien mil ducados, con el cual viático era obligado de venir a este mundo bajo forma humana, de tomar mujer y hacer vida con ella durante diez años, pasados los cuales, fingiéndose muerto, retornaría al infierno a instruir a sus superiores, por su propia experiencia, de los inconvenientes y desazones del matrimonio" (traducción de *Novelas y Cuentos*, 1932)

4 "¡Pero cómo! ¿Se adquiere una mujer igual que un castillo? Esta gente ha estropeasdo todo"

contenido de la obra añadiendo *dificultad técnica*. Reescriben el relato en verso rimado y medido. Vamos a ver un pasaje del *Belphégor* de La Fontaine:

> Mais Mathéo, moyennant grosse somme
> L'en fit sortir au premier mot qu'il dit.
> C'était à Naple, il se transporte à Rome;
> Saisit un corps: Mathéo l'en bannit,
> Le chasse encore: autre somme nouvelle.
> Trois fois enfin, toujours d'un corps femelle,
> Remarquez bien, notre diable sortit.

Como se ve, este malicioso pasaje donde por un lado se expone el negocio y por otro se apunta que el diablo siempre entra en un cuerpo de mujer, está resuelto en verso rimado según tres variantes: somme-Rome, dit-bannit-sortit y nouvelle-femelle. En este último caso la rima es contigua y en los otros es alterna. Hay que combinar la condición de rima (repetición de los sonidos finales) con cierta armonía aritmética, que podemos describir algebraicamente: *x, y, x, y, z, z, y.* Se trata de un ejercicio de dificultad en donde hay que resolver al menos tres elementos que convergen: que se cumplan las condiciones de la rima, al final del verso; que las sílabas del verso mantengan la constancia numérica, y que el grupo de 7 versos no deje lugares vacíos sin rima (versos sueltos). Hemos llegado a un punto en donde el uso de textos que en principio respondían a una indagación cultural sobre la forma de diferenciar la estética del Medioevo y la del Renacimiento, acaba planteando una identificación de géneros y, finalmente, de formas poéticas en donde es fácil detectar principios de armonía que tienen que ver con exiegncias o restricciones aritméticas. Hans Aebli ha estudiado con detenimiento las posibilidades de intervención en el texto como un ejercicio heurístico de aprendizaje.

Tal vez pedir directamente a los alumnos que hagan un ejercicio similar resulte una exigencia elevada; parece más fácil recurrir a una estrategia didáctica de *recomposición.* Proponer un texto en prosa indicando que es una modificación del mismo texto, pero en verso. Algo parecido a lo que hizo el poeta y erudito Dámaso Alonso cuando tradujo a prosa las *Soledades* de don Luis de Góngora. En este caso vamos a utilizar una octava real (forma muy similar a la que hemos visto en la Fontaine) que hemos prosificado a partir de un fragmento de *La Mosquea* de José de Villaviciosa: “Hay en la Pulia una antigua ciudad, la mejor entre todas las mejores, cuyo nombre famoso se averigua tenerle de sus fundadores mismos; fueron estos, según se atestigua, propagadores de la mortal carne de aquella gente, en lugar de barca, escaparon en el arca del Diluvio”. La tarea de reconstrucción debe empezar por aislar la rima tratando de detectar qué palabras, más o menos próximas, repiten la terminación: mejores-fundadores-propagadores, antigua-averigua-atestigua y barca-arca. El ejercicio no está lejos de los pasatiempos que proponen las revistas y periódicos más conocidos. El siguiente paso es reconstruir el orden

sintáctico que permite mantener la medida. Se trata de comprobar en la práctica lo que en la teoría poética se llama 'hipérbaton', es decir, la recomposición del orden natural de las palabras. Eso que Góngora hizo de forma tan natural en el primer verso de la primera *Soledad*: 'Era del año la estación florida', en vez de la elocución más natural: 'Era la estación florida del año'; es decir, la primavera, como agudamente descubrió Dámaso Alonso. Hemos partido de una indagación histórica y cultural y hemos llegado a lo que se llama aprendizaje por descubrimiento.

BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar.* Madrid, Narcea, 1998.
ALONSO, D.: *Hijos de la ira.* Madrid, Espasa-Calpe, 1944.
BORGES, J. L.: *Obras completas.* Madrid: RBA Editores, 2005.
BRUNER, J.: *Realidad mental y Mundos posibles.* Barcelona, Gedisa, 1988.
CHRISTIE, A.: *El asesinato de Roger Ackroyd.* Barcelona, Bruguera, 1958.
ERBEN, K. J. y NĚMCOVÁ, B.: *Contes Tchèques.* Finidr, Vitalis, traducción de Didier Debord, 2006.
FERNÁNDEZ DE OVIEDO, G. : *Sumario de la Natural Historia de las Indias.* Madrid: Iberoamericana Vervuert, edición Álvaro Baraibar, 2010.
GÓNGORA, L.: *Soledades.* Madrid, Castalia, edición Robert Jammes, 1994.
HOLUB, M.: *Poemas.* Madrid: Cátedra, selección y traducción Carlos Cid Abasolo y Šárka Grauova, 1990.
LA FONTAINE, J.: *Fables.* Paris: Livre de Poche.La pochothèque, edición de Marc Fumaroli, 1985.
KOMENSKÝ, J.A.: *Labyrint světa a ráj srdce.* Amsterdam, Odeon, 1963.
LUMINET, J.-P.: *Les poètes et l'Univers.* Paris, Cheche midi, 2012.
MACHIAVELLI, N.: *Commedie e Belfagor.* Firezne, Sansoni, edición de Luigi Russo.
MAQUIAVELO, N.: *El Archidiablo Belfegor*. Madrid, Novelas y Cuentos, 1932.
NEZVAL, V.: *Podivuhodný Kouzelník*. Praha, Československý Spisovatel, edición de Milan Kundera,1963.
ROMAINS, J.: *Knock.* Paris, Livre de Poche, 1966.

RESUMÉ

Text se zabývá různými didaktickými přístupy a metodami práce s texty, které nejsou obvykle používány při výuce na středních a vysokých školách. Pro lepší pochopení literatury i metodiky práce s textem studie nabízí náhledy vybraných autorů (Góngora, G. Fernández de Oviedo, Holub, Maquiaveli), kteří pojednávají o fenoménech, jež nejsou obvykle využívány v textech jako klasické prostředky. Z didaktického hlediska autor považuje za nezbytné navrátit se ke konceptům, které navrhli Bruner a Aebli.

Dr. Alfredo Rodríguez López-Vázquez
Catedrático de Didáctica de la Lengua y Literatura, Universidade da Coruña.
Especialidad: Literatura Española y Francesa y sus didácticas.
Publicaciones:
Edición bilingüe de las *Fábulas* de La Fontaine, Cátedra, 2015.
Edición de *El burlador de Sevilla*, Cátedra, 2014 (XXII edición)
Edición del *Lazarillo de Torme*s, Edition Reichenberger, 2016.
Dirección:
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Elviña s/n
15071. A Coruña.
E-mail: Alfredo.lopez-vazquez@udc.es

DŮMYSLNÝ RYTÍŘ DON QUIJOTE DE LA MANCHA JAKO INSPIRACE PRO FILOZOFUJÍCÍ LITERATURU

HELENA ZBUDILOVÁ
JIHOČESKÁ UNIVERZITA
Katedra pedagogiky a Oddělení jazyků TF JU, Katedra společenských věd PF JU

THE INGENIOUS GENTLEMAN DON QUIXOTE OF LA MANCHA AS AN INSPIRATION FOR PHILOSOPHIZING LITERATURE
The article is a contribution to the innovative approach to teaching literature considering communicative and social dimensions of the subject and its intensification via interpretative methods of critical reading and the use of philosophical reflexive dialogues. In the author´s view the universal tool for the development of critical thinking seems to be philosophy itself (mainly logic, Socratic dialogue) which is considered to be also a tool for searching for answers on serious existential and ethical questions. Philosophical reflections of literary works represent the climax of reflexive teaching thanks to their aiming to reach personal values, ethic and beliefs. The author presents a new approach to the use of philosophical dialogues focused on the novel *The Ingenious Gentleman Don Quixote of La Mancha* by Miguel de Cervantes. She gives reasons for her choice of the novel and sums up the use of primary and secondary school textbook extracts in Czech schools. The substance of the article is considered to be a list of philosophical questions and a creative activity idea related to the most frequent theme of textbook extracts - tilting at windmills - and in addition an overview of philosophical questions focused on some topics (chivalry, characters, philosophical categories) to inspire primary and secondary school literature teachers.
KEYWORDS: The didactics of literature- literary work- philosophical reflection- Cervantes- don Quixote

ABSTRAKT:
Článek je příspěvkem k inovativnímu přístupu k výuce literatury ve smyslu prohloubení komunikativní a sociální dimenze tohoto vyučovacího předmětu skrze posílení interpretační metody kritického čtení apelem na využití filozofického reflexivního dialogu. Za univerzální nástroj pro rozvoj kritického myšlení považuje autorka filozofii (zejména logiku, sokratovský dialog), která se zároveň stává nástrojem pro hledání odpovědí na vážné otázky existenciální a etické. Filozofická reflexe literárního díla je vrcholem reflexivního učení, protože směřuje k formování hodnot osobních, etiky a přesvědčení. Autorka předkládá modelový přístup k využití filozofických dialogů zaměřených na román Miguela de Cervantese *Důmyslný rytíř don Quijote de la Mancha*. Autorka zdůvodňuje svoji volbu a podává přehled využití čítankových ukázek na českých základních a středních školách. Jádro příspěvku tvoří seznam filozofických otázek a jedné tvořivé aktivity, vztahujících se k nejčastějšímu námětu čítankových ukázek - boji dona Quijota s větrnými mlýny, a dále přehled filozofických otázek zaměřených na téma Rytířství, Postavy, Filozofické kategorie jako inspiraci pro učitele literatury všech typů škol.
KLÍČOVÁ SLOVA: didaktika literatury- literární dílo- filozofická reflexe- Cervantes- don Quijote

Požadavky současné didaktiky literatury vycházejí z propojení pedagogického humanismu a didaktického konstruktivismu tak, aby v centru pozornosti stál žák a rozvoj jeho myšlení. Posun k osobnostním kvalitám je patrný na úrovni všech kurikulárních dokumentů. Již více než deset let se v praxi českých škol objevuje **interpretační metoda kritického čtení**. Žel, ve školní praxi stále ještě mnohdy přetrvává chápání interpretace textu v pojetí jakéhosi modelu, který sestává z několika stereotypních kroků vedoucích k vytvoření závěrečné teze o obsahu textu a jeho významu. Ztrácí se zásadní komunikativní a sociální dimenze tohoto vyučovacího předmětu. Ondřej Hník v odborné práci *Didaktika literatury - výzvy oboru* vyzývá k tomu, aby se učitelé výraznějším způsobem zaměřili na rozvoj myšlení a řešení problémů, formování hodnot a postojů skrze nabídku textů k žákovské reflexi a prožívání[1]. Autor zároveň formuluje tři oblasti, které je potřeba v rámci didaktiky literatury udržovat v rovnováze - četbu, tvorbu a nauku. Jaký nástroj kritického myšlení však žákům poskytnout k aktivnímu zapojení do reflexivního dialogu? Za univerzální nástroj rozvoje myšlení lze jednoznačně považovat filozofii (zejména logiku) a pro řízení diskuse **sokratovský dialog**, kterým se do filozofie poprvé zavedl prvek kritičnosti. M. Lipman v knize *Thinking in Education* obohatil přístupy k výuce dovedností myslet o filozofické hledisko. Podle něho je filozofie „nejlepší kandidátkou na kvalitní model kvalitního myšlení".[2] Filozofické otázky a problémy spojují jako články všechny vzdělávací oblasti a filozofické myšlení se svým důrazem na hledání a zkoumání zcela propojuje s myšlením v oblasti literatury.

V kontextu aktuálně prožívané postmoderní situace s přemírou informací, dominantní rolí obrazových médií a pragmatického (často konzumního) přístupu k životu ještě vzrůstá úloha kritického myšlení jako nástroje obrany před mediální manipulací a chaosem možných výkladů. Vizuální kód stále výrazněji vytlačuje kód slovesný. Úloha učitele literatury je v této konkurenci vizuální kultury mnohem obtížnější, nicméně o to významnější. V literatuře se prakticky vše může stát předmětem filozofické reflexe. Vyvrcholením díla jsou metafyzické kvality, neboli jeho ontologický moment, vztah k bytí[3]. Vedle kritického myšlení se četbou umělecké literatury formují hodnoty osobní. Žák by měl hledat odpovědi na vážné otázky existenciální a etické (kdo jsem, kým jsem, jaké je moje místo v životě apod.) skrze umění. Hodnotová, afektivní dimenze myšlení je formou emocionálního myšlení se zapojením všech osobních hodnotových měřítek, etiky a přesvědčení. Žák se učí hledat a nalézat vnitřní hodnoty, péčí o osobní hodnoty se formuje jeho vlastní identita, respekt vůči jedinečnosti druhých a odpovědnost za společenské a mravní důsledky vlastního myšlení. Filozofická reflexe literárního textu

[1] HNÍK, O.: *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru.* Praha, Karolinum, 2014, s. 21.
[2] LIPMAN, M.: *Thinking in Education.* Cambridge, Cambridge University Press, 2003, s. 69.
[3] HODROVÁ, D. a kol.: *...na cestě ke smyslu. Poetika literárního díla 20. století.* Praha, Torst, 2001, s. 159.

představuje vrchol reflexivního učení, neboť filozofické čtení textu usiluje o žákovu proměnu v duchu platonské „péče o duši“.[4]

K čtenářsky nejoblíbenějším žánrům patří epická próza. Svět příběhů je světem každodenní mytologie života člověka, představuje mytické příběhy obsažené v člověku, jeden z klíčů k tajemství lidské existence. Čtenář může prožít příběhy jako své možné příběhy. Hodnotné literární příběhy s filozofickým rozměrem jsou studnicí filozofických témat a eventuálním zdrojem pro jejich reflexi v hodinách literatury. Schopnost bezprostřední sebeprojekce žáka do příběhové situace a identifikace s postavou představuje potenciál, který se stává stimulem žákovského filozofického tázání, při němž se žák vůči příběhům a postavám osobně vymezuje.

Paradigmatickým příkladem takové četby je román Miguela de Cervantese *Důmyslný rytíř don Quijote de la Mancha*, dílo ověnčené vavříny světové literární slávy, statusem povinné školní četby, bezpočtem vydání (jedná se po Bibli o druhou nejčastěji vydávanou knihu). Oblíbenost humorné parodie na rytířské romány, barvitě vykreslené osudy dvou nezapomenutelných postav - potulného rytíře dona Quijota a jeho dobromyslného zbrojnoše Sancho Panzy spolu s moderností kompozice a osobitým stylem jsou zárukou všeobecného čtenářského ohlasu[5]. Jedná se o vrcholný román španělského Zlatého věku a zároveň o první moderní román západní literatury. Vzhledem k užití mnohostranné perspektivy a zklamaných syžetových očekávání je předchůdcem postmoderního románu a lze v něm zřetelně identifikovat člověka 21. století. Don Quijote představuje prvního existenciálního hrdinu světové literatury. Dílo obsahuje bezpočet námětů k rozvoji kritického a tvořivého myšlení a k realizaci filozofických dialogů.

Na základě našich zjištění se žáci na základní škole mohou s tímto románem setkat v 6. třídě v čítankové ukázce adaptace pro děti z pera J. Johna (*Čítanka 6.* Praha: Alter, 1998)[6]. Ukázka se týká „prvního dobrodružství se sedlákem, jenž bil pastuchu“. V dalších čítankách pro 7. až 9. ročník (např. nakladatelství Moby Dick, Scientia, Fragment, Fortuna a Prodos) se shodně objevuje ukázka zaměřená na don Quijotův „boj s větrnými mlýny“. Vl. Nezkusil, autor učebnice *Úvod do světa literatury 2 pro 7. a 8. ročník* předkládá ukázku o „pasování zemánka Quijána hostinským na rytíře“. Ukázky z čítankové nabídky pro střední školy (nakladatelství Didaktis a Fraus) se opět vracejí k „boji s větrnými mlýny“. Text je žákům zprostředkován překlady V. Černého nebo Z. Šmída.

Výuka na základní škole je orientována na percepci, apercepci a konkretizaci. Vedle příslušných literárních znalostí by žák měl pochopit a osvojit

[4] PELÁN, J.: „Filosofie pro děti - Filosofování s dětmi“. In: PELÁN, J. a kol.: *Na cestě k humanitě*. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Řada společenských věd; č. 14. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 22.
[5] ZBUDILOVÁ, H.: „Eticko-náboženský apel Unamunova quijotismu“. *Caritas et Veritas*, roč. 2, č.2, 2012, s. 33.
[6] BRADÁČOVÁ, L. a kol.: *Čítanka 6*. Všeň, Alter, 1998. 183 s.

si pojem „donkichot“, „donkichotské počínání“; měl by umět najít rozdíl mezi donem Quijotem a Sancho Panzou a charakterizovat jejich vzájemný vztah; vysvětlit pojem „rytířské ctnosti“ a rčení „boj s větrnými mlýny.“ Zároveň by měl odůvodnit a vnitřně se ztotožnit s odpovědí na otázku, zda je don Quijote směšný nebo obdivuhodný. Na střední škole je výuka zaměřena na interpretaci a konkretizaci. Širší literární záběr by zde měl zahrnovat i hlubší analýzu filozofického rozměru díla a dále např. aluzi této postavy v naší a světové literatuře. Román nechybí v seznamech doporučené četby k maturitní zkoušce z Českého jazyka a literatury.

Nesmrtelná postava dona Quijota i jeho věrného společníka Sancho Panzy a přitažlivý svět jejich příběhů se zdají být ideálními pro filozofující literaturu. Žáci se v románu setkají s reálným a fiktivním světem (zázračným, legendárním, snovým), světem obecně sdíleným a individuálně postulovaným i s dnes atraktivní oscilací mezi rozumem a fantazií, reálným a nadpřirozeným, principem vyprávění ve vyprávění a humornými syžetovými situacemi. Čtení a diskuse o tomto románu je příležitostí, jak „vidět“ a „prožít“ hodnoty etické, jak začít uvažovat nad filozofickými otázkami, např. otázkou vnímání morálky, pravdy a spravedlnosti; protikladu krásy a ošklivosti, směšnosti a vznešenosti; nad problémem života a smrti, víry a lásky; otázkami dobra a zla, cti, pokory, utrpení… Společné „hledání Quijota“ se pro učitele a žáky stává výzvou s nadčasovou platností.

Na základě výzkumů se při vedení diskusí o uměleckých textech ve výuce nejvíce osvědčuje sokratovský dialog. Jedná se o učení otázkami a odpověďmi. Učitel sokratovským kladením otázek postupuje od jednotlivého k obecnému a výsledek aplikuje na konkrétní výchozí problém. Sokratovský dialog zpravidla spočívá v přijetí hypotézy a následném rozebrání důsledků, k nimž její uplatnění vede. S využitím sokratovského dialogu při výuce literatury se žáci mohou zamýšlet nad celou řadou otázek a přibližovat se k pravdě bezpočtem cest. Pro vlastní tvorbu otázek se učitelům doporučuje využívat jednotlivé úrovně Bloomovy taxonomie, popř. její varianty[7]. Sokratovské pojetí dialogu jako pojmově logické střetání myšlenek a stanovisek je potřeba ještě ukotvit do vztažnosti k celému „učebnímu společenství“ ve třídě tak, aby šlo o společné hledání odpovědí, ne o „názorovou bitvu“, v níž jde o sebeprosazování a tvrdý individualismus. Učitel může někdy fungovat též pouze v roli facilitátora, který do diskuse zasahuje až ve chvíli, kdy to neudělá žádný žák. Učitel by měl žáky naučit nejen hledat odpovědi na otázky, ale též otázky klást. Chceme Vám nyní nabídnout přehled některých otázek k filozofické reflexi čítankového úryvku o boji dona Quijota s větrnými mlýny. Nižší věková skupina žáků nebo skupina žáků s menšími čtenářskými kompetencemi či malou čtenářskou zkušeností bude diskutovat nad textem románu v podání spisovatele

[7] SCHMIT, J.S.: „Practising Critical Thinking through Inquiry into Literature“. In: HOLDEN, J., SMITH, J.S. (Eds.): *Inquiry and the Literary Text: Constructing Discussions in the English Classroom*. Urbana, National Council of Teachers of English, 2002, s. 106.

J. Johna. Starší žáci budou pracovat s překladem V. Černého nebo Z. Šmída. Naším cílem je, aby filozofický smysl díla byl hledán a utvářen kolektivně v procesu autentické komunikace řízené učitelem. Následující otázky pro inspiraci učitelům jsou formulovány bez ohledu na konkrétní věkovou či jinou skupinu žáků.

UKÁZKA- BOJ S VĚTRNÝMI MLÝNY

- *Proč se don Quijote vydal do boje? O co usiloval a proč?*
- *Jaký je Quijotův přístup k situaci v okamžiku porážky?*
- *Je v Quijotově postavě rozpor mezi tím, co si myslí a jak jedná? Uveď argumenty pro své tvrzení.*
- *Je podle tvého názoru Quijotovo počínání vznešené, legrační, hloupé nebo smutné? Uveď argumenty pro své tvrzení.*
- *Je ti Quijotova postava po přečtení této ukázky sympatická nebo nesympatická? Uveď důvody.*
- *Co v obrazném pojmenování znamená „bojovat s větrnými mlýny"?*
- *Znáš nějakou situaci, kterou bys tímto pojmenováním označil? Uveď konkrétní příklad.*
- *Jak se chová člověk, kterého označujeme za „donkichota"?*
- *Znáš nějakou osobu ze svého okolí, kterou lze označit za „donkichota"? Uveď důvody pro své tvrzení.*
- *Znáš nějakou slavnou osobu - moderního dona Quijota? Uveď důvody pro své tvrzení.*
- *Jeví se postavy dona Quijota a Sancho Panzy jako protikladné? Pokud ano, uveď v čem.*
- *Přetvařuje se Sancho Panza v této ukázce? Pokud ano, uveď, k čemu mu to může být užitečné.*

Pro rozvoj kritického a tvořivého myšlení navrhujeme následující aktivitu pro žáky:
Vypracuj text monologu, v němž bude Quijotův kůň Rocinante komentovat Quijotův boj s větrnými mlýny a svoji účast v něm. Žákům lze poskytnout tvůrčí svobodu, popř. třídu rozdělit do skupin reprezentujících zastánce Quijotova přístupu, Sanchova pojetí, popř. i jiného novátorského postoje. Vytvořené monology mohou posloužit též k následné dramatizaci textu ukázky o „boji s větrnými mlýny" ve smyslu hry - promluvy z pozice jednotlivých postav.

V dalších tematických okruzích (Rytířství, Postavy, Filozofické kategorie) nabízíme další sérii návodných otázek k filozofickému uvažování nad smyslem románu.

RYTÍŘSTVÍ

- *Jaké vlastnosti tě napadnou při vyslovení výrazu rytíř? Jak by se měl rytíř chovat? Co by měl umět?*

- *V čem spočíval mravní kodex rytířstva? Uveď příklady.*
- *Proč je don Quijote označován za rytíře Smutné postavy? Uveď důvody.*
- *Co bylo podle Quijota úkolem rytíře?*
- *Jsou dnes rytířské hodnoty směšné? Uveď důvody pro své tvrzení.*

POSTAVY

- *Jaké vlastnosti charakterizují dona Quijota a jaké Sancho Panzu?*
- *Je podle tvého názoru don Quijote komický, tragický nebo tragikomický? Uveď důvody pro své hodnocení.*
- *V čem se projevuje Quijotova iracionalita? Uveď příklady.*
- *Jak se liší hodnota pravdy u dona Quijota a Sancho Panzy? Uveď konkrétní příklad.*
- *Jak se liší hodnota víry u dona Quijota a Sancho Panzy? Uveď konkrétní příklad.*
- *Jakou pravdu a víru uznává Sancho Panza?*
- *Vnímá Sancho Panza něco jako posvátné? Pokud ano, uveď příklad.*
- *Jaký pohled na bolest a utrpení má don Quijote? Je pohled Sancho Panzy stejný? Pokud ne, doložˇ své tvrzení příklady.*
- *Kam směřuje vůle dona Quijota? Je vůle Sancho Panzy zacílena stejným směrem? Uveď konkrétní příklad.*
- *S čím/kým se don Quijote ve svém životě identifikuje? Uveď důvody proč.*
- *Co bys vzkázal donu Quijotovi?*
- *Může být dnes don Quijote pro nás vzorem? Pokud ano, uveď v čem.*
- *Je podle tvého názoru Quijote obětí sebeklamu? Uveď důvody pro své tvrzení.*
- *Do jaké míry si autor dělá z dona Quijota legraci a do jaké míry s ním sympatizuje? Uveď argumentaci pro své tvrzení.*
- *Proč je don Quijote ve svém postoji tak pevný a odolný? Uveď důvody.*
- *Proč je don Quijote označován v titulu románu jako „důmyslný“? Uveď důvody pro své tvrzení.*
- *Jak se v románu rozkrývá společenské postavení obou hlavních protagonistů? Uveď konkrétní příklad.*
- *Vyjádři své stanovisko k tvrzení „Quijote vede nesmyslný život“.*
- *Vyjádři své stanovisko k tvrzení „Quijote vede absurdní život.“*
- *Vyjádři své stanovisko k tvrzení „Don Quijote a Sancho Panza existují v každém člověku.“*
- *Vyjádři své stanovisko k tvrzení „Svět by byl lepším a zajímavějším místem, kdyby bylo více takových donů Quijotů.“*
- *Vyjádři své stanovisko k tvrzení „I když Quijotova vize života není realistická, je bohatší a vznešenější, cennější, i když neuskutečnitelná.“*

FILOZOFICKÉ KATEGORIE

- *Kde je v románu hranice mezi realitou a fantazií?*
- *Je realita tím, co si myslíme, že vidíme, nebo je to ještě jinak?*
- *Co znamená, řekneme-li o donu Quijotovi, že je to snílek?*
- *Jak se vztahuje pojem ctnost a krása ke Quijotově postavě?*
- *Jakým způsobem don Quijote brání dobro a krásu?*
- *V čem spatřuje don Quijote nespravedlnost světa? Je autorův pohled /pohled Sancho Panzy odlišný? Pokud ano, v čem je podle tvého názoru rozdíl?*
- *Stojí za to obětovat život v boji proti zlu?*
- *Za co stojí v tomto světě bojovat?*
- *Co/Koho je potřeba v tomto světě chránit?*
- *V čem spočívá podle tvého názoru nespravedlnost dnešního světa?*

Interpretaci literárního textu lze doplňovat zařazováním aktuálních reálií, např. informací, že v letošním roce uplynulo čtyři sta let od vydání druhého dílu románu. Další inovativní skutečností může být zpráva o nalezení ostatků slavného spisovatele. Koncem ledna 2015 byly v kryptě pod madridským klášterem Řádu bosých karmelitánů (Trinitářů) v madridské umělecké čtvrti nalezeny Cervantesovy ostatky. Nacházely se pod podlahou krypty v rakvi s iniciály M. C. společně s dalšími kostními fragmenty, které pravděpodobně patří jeho manželce Catalině de Salazar a dalším přibližně šestnácti lidem. Jedná se o zásadní objev, neboť ostatky jednoho z nejslavnějších španělských představitelů literatury Zlatého věku při přestavbě kláštera na několik století zmizely. Vedoucí vědeckého výzkumu Francisco Etxebarría společně s týmem třiceti odborníků potvrdil, že Cervantesovy ostatky jsou pravé. Budou ještě podrobeny odbornému zkoumání ke zjištění detailních informací o fyzickém vzhledu spisovatele a příčinách jeho skonu. Španělští výzkumníci jeho ostatky hledali v klášteře na ploše 3.000 m² od června 2011[8]. Ostatky slavného spisovatele budou uloženy zpět na původní místo. U příležitosti čtyřstého výročí Cervantesova úmrtí bude v příštím roce jeho hrobka poprvé zpřístupněna veřejnosti. Slavnostní ceremoniál by měl proběhnout 23. dubna 2016. Právě v tento den, který vyhlásila mezinárodní organizace UNESCO Světovým dnem knihy a autorských práv, si každoročně připomínáme úmrtí tří velikánů světové literatury, kterými byli M. de Cervantes, W. Shakespeare a Inka G. de la Vega.

Lze uvést také postřehy ze života španělského spisovatele, např. že Cervantes, který se narodil v univerzitním městě Alcalá de Henares, trávil poslední léta života v umělecké čtvrti španělského hlavního města, kde zemřel v chudobě ve věku 68 let (pravděpodobně na cukrovku). Přál si, aby byl pochován v klášteře bosých karmelitánů. Řád trinitářů se totiž zasadil o to, aby

[8] FRAGUAS, R. Es posible que los restos hallados sean de Miguel de Cervantes. *El País* [online]. 2015 [cit. 2015-03-17]. Dostupné z: http://cultura.elpais.com/cultura/2015/03/17/actualidad/1426582091_425701.html

byl po pěti letech vykoupen z alžírského zajetí společně s bratrem Rodrigem a vrátil se do Španělska.

V rámci reálií se můžeme zabývat aktuální polemikou o zařazení románu jako povinné četby do španělských škol,[9] která je v současnosti vedena osobnostmi španělského kulturního života. Lze se věnovat českým překladům a adaptacím pro děti a mládež, které mohou být ve výuce využívány.

Hodnotné literární příběhy jsou studnicí filozofických témat a potencionálním zdrojem pro jejich reflexi v literární výchově. Aplikací reflektivního sokratovského dialogu vedeme žáky k aktivnímu a kreativnímu řešení při hledání významu a smyslu textu v duchu tzv. tvořivé recepce.[10] Sokratovský dialog považujeme za jednu z efektivních možností práce s literárním textem, využitelnou nejen v hodinách jazyka a literatury, ale i v dalších vyučovacích předmětech (např. při výuce výchovy k občanství a společenských věd).

BIBLIOGRAFIE

BRADÁČOVÁ, L. a kol.: *Čítanka 6*. Všeň, Alter, 1998. 183 s.

ČERNÝ, V.: „Cervantes a jeho don Quijote“ (předmluva). In: CERVANTES, M. de: *Důmyslný rytíř don Quijote de la Mancha*. Praha, Levné knihy KMa, 2005, s. 7-23.

HNÍK, O.: *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha, Karolinum, 2014, 179 s.

FRAGUAS, R. Es posible que los restos hallados sean de Miguel de Cervantes. *El País* [online]. 2015 [cit. 2015-07-17]. Dostupné z: http://cultura.elpais.com/cultura/2015/03/17/actualidad/1426582091_425701.html

HODROVÁ, D. a kol.: *--na okraji chaosu--. Poetika literárního díla 20. století*. Praha, Torst, 2001, 865 s.

JONÁK, Zd: „Úloha emocí při recepci literárního díla“ [on-line]. 2013 [cit. 2015-07-27]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1131/ULOHA-EMOCI-PRI-RECEPCI-LITERARNIHO-DILA.html/

LIPMAN, M.: *Thinking in Education*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003, 304 s.

MARTINKOVÁ, V. a kol.: *Čítanka 1.* Plzeň, Fraus, 2009, 437 s.

PELÁN, J.: „Filosofie pro děti - Filosofování s dětmi“. In: PELÁN, J. a kol.: *Na cestě k humanitě*. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Řada společenských věd; č. 14. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 22.

[9] UNIVERSIA ESPAÑA. El hallazgo de los restos de Cervantes despierta la controversia por la lectura de Don Quijote en ESO y Bachillerato. *Universia* [online]. 2015 [cit. 2015-03-29]. Dostupné z: http://noticias.universia.es/cultura/noticia/2015/03/23/1122031/hallazgo-restos-cervantes-despierta-controversia-lectura-don-quijote-bachillerato.html

[10] SLAVÍK, J. et al.: „Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání. In: STUCHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. et al.: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy.* Brno, MU, 2015, s. 383.

SCHMIT, J.S.: „Practising Critical Thinking through Inquiry into Literature“. In: HOLDEN, J., SMITH, J.S. (Eds.): *Inquiry and the Literary Text: Constructing Discussions in the English Classroom*. Urbana, National Council of Teachers of English, 2002, 203 s.
SLAVÍK, J. et al.: „Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání. In: STUCHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. et al.: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy.* Brno, MU, 2015, 480 s.
UNIVERSIA ESPAÑA. El hallazgo de los restos de Cervantes despierta la controversia por la lectura de Don Quijote en ESO y Bachillerato. *Universia* [online]. 2015 [cit. 2015-06-29].
Dostupné z:
http://noticias.universia.es/cultura/noticia/2015/03/23/1122031/hallazgo-restos-cervantes-despierta-controversia-lectura-don-quijote-bachillerato.html
ZBUDILOVÁ, H.: „Eticko-náboženský apel Unamunova quijotismu“. *Caritas et Veritas*, roč. 2, č.2, 2012, s. 33-40.

Doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D. - působí na Katedře pedagogiky a Oddělení jazyků TF JU a na Katedře společenských věd PF 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; didaktika výchovy k občanství a společenských věd.
Publikace v oblasti didaktiky literatury a literární výchovy:
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 Societé.* 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; Pedagogická fakulta JU v Č. Budějovicích, U Tří lvů 1/A, 371 15 Č. Budějovice
E-mail: hzbudilova@tf.jcu.cz; hzbudilova@pf.jcu.cz

MARGINÁLIE
RECENZE
INFORMACE

GEMEINSAME FŐRDERUNG DES WISSENSCHAFTLICHEN NACHWUCHSES IM INTERNATIONALEN VERBUND

Einführung

Im Rahmen der langjährigen Kooperation zwischen der Tschechischen Landwirtschaftlichen Universität in Prag und der Landwirtschaftlich-Gärtnerischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin wurden Anfang der 1990 iger Jahre neue Schwerpunkte in der Zusammenarbeit in Forschung und Lehre erforderlich. Als ein Hauptfeld wurde die gemeinsame Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Mittelpunkt gestellt und gezielte Kontakte zum DAAD (Deutschen Akademischen Austauschdienst), zu den Institutionen in Tschechien und zu den Förderprogrammen auf EU-Ebene geknüpft. Die Globalisierung der Märkte, die Internationalisierung der Lebensweisen und Verzehrgewohnheiten der Menschen sind Begriffe, die Diskussionen sowohl im ausklingendem 20. als auch im begonnenen 21. Jahrhundert bestimmen. Für Hochschullehrer und Studenten an den Agrarökonomischen Fakultäten in Prag und Berlin eröffneten sich ab Anfang das 1990 iger Jahr größere gemeinsame Gestaltungsräume für internationales Marketing. Beide Universitäten sind zunehmend gefordert die Studenten auf neue Tätigkeitsfelder im internationalen Verbund vorzubereiten.

Bei der Schwerpunktsetzung wurde von folgendem ausgegangen:

- Internationale Marken entwickeln sich im Lebensmittelbereich zu einem wesentlichen Teil von und mit der weltweiten Integration. Gleichzeitig wird in der Diskussion zum Verbraucherverhalten zunehmend darauf hingewiesen, dass globale gesellschaftliche Strömungen und Massenerscheinungen der weltweiten Integration auch immer Gegenkräfte produzieren, die sich nicht gleich im "ClashofCivilizatons" entladen.
- So ist bei einem Teil der Lebensmittelverbraucher eine zunehmende Hinwendung zu regionalen, ethnischen und traditionellen Lebensgewohnheiten erkennbar.
- Weiterhin ist zu beobachten, dass sich mit wachsendem Wohlstand und internationaler Arbeitsteilung der Zielkonflikt zwischen Güterproduktion und Umweltschutz weiter verschärft.
- Schließlich werden die Globalisierung der Märkte und der wachsende internationale Güteraustausch von einer zunehmenden Verunsicherung der Konsumenten begleitet.
- Neben dem konsequenten Qualitätsmanagement in der Agrar- und Lebensmittelproduktion sind regionale Herkünfte und ökologisch kontrollierte Produktion geeignete Mittel, das Misstrauen der Verbraucher abzubauen. Sie sollen weniger konträr, sondern vielmehr komplementär bei der Werbung um das Vertrauen der Verbraucher genutzt werden.

Strategie in Europa der Regionen

Ein Europa mit länderübergreifenden Wirtschaftsregionen nimmt immer mehr Konturen an. Die Entwicklung zeigt, dass im Zuge der fortschreitenden Europäisierung die Nationalitäten weiter in den Hintergrund gedrängt werden und dass die Zukunft eben im strategischen Ansatz eines Europas der Regionen liegt. Aber welche Regionen werden es in einem Europa ohne Grenzen sein? UnseresErachtens sind dabei zwei Ebenen wesentlich - einmal aus der Sicht von Kulturkreisen mit spezifischen Eß- und Lebensgewohnheiten, eine länderübergreifende Dimension mit 4 Regionen: Nord-Mittel-Europa, West-Mittel-Europa (Feinschmeckerregion mit Frankreich, Mittel-Süddeutschland, Österreich, Tschechien, die Slowakei, Ungarn), Mittelmeerregion, Osteuropäische Region. Hier eröffnen sich durchaus interessante Arbeitsfelder für die Lebensmittelmarketingforschung zu folgenden Fragestellungen. Wird es den europäischen Kunden mit europäischen Essgewohnheitengeben? Werden sich die Essgewohnheiten dem amerikanischen Essverhalten annähern oder eben nicht? Konkurrieren oder ergänzen sich Regionalität und Öko im Wettbewerb um das Vertrauen der Verbraucher? Marketing an dieser Thematik kann durchaus zur Versachlichung im Meinungsstreit beitragen.Den Absolventen von Agraruniversitäten bieten sich neue Chancen gemeinsam zu forschen und Ergebnisse zu publizieren. So könnte für Forschungsteams aus der Mitteleuropäischen Region eine Kommunikation in deutscher Sprache unter kultureller historischer und sozialhistorischer Sicht eine gemeinsame Kommunikationsbasis bieten.

So führten die Überlegungen in beiden Universitäten zu neuen Angeboten in der Sprachausbildung in Prag unter anderem ein Ausbildungsmodul "Marketing in der deutschen Sprache" anzubieten und mit Zertifikaten zu belegen. Unter Federführung der Betriebsökonomischen Fakultät mit Lehrstuhl für Sprachen an der Tschechischen landwirtschaftlichen Universität in Prag wurde von der Landwirtschaftlich-Gärtnerischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin ein gemeinsames Lehr-und Austauschprogramm für Agrarmarketing in deutscher Sprache erarbeitet. Dieses wurde ab dem Wintersemester 1995 vom Lehrstuhl Fremdsprachen angeboten. In diesem Jahr kann auf eine 20 jährige erfolgreiche Zusammenarbeit bei dem gemeinsamen Lehrmodul geblickt werden.

Ausgehend vom entwickelten Strategieansatz in einem Europa der Regionen mit spezifischen Esskulturen und Konsumentenwünschen wurden die thematischen Schwerpunkte auf die Marketinginstrumente gelegt. Auf die Vermittlung der Fachtermini und ihren Anwendungsfeldern im Mittelpunkt.

Die Marktinstrumente in ausgewählten Beispielen: Marktinstrumente, Produktpolitik, Preispolitik, Kommunikationspolitik, Distributionspolitik.

In diesem Kapitel wurden Fachtermini vermittelt und die Abgrenzung der marketingpolitischen Entscheidungsfelder anhand von Anwendungsbeispielen gezeigt. Die inhaltliche Erläuterung erfolgte am Beispiel der Produktpolitik.

Ausgehend vom produktpolitischen Strategieansatz wurden die wichtigsten Fachbegriffe und Arbeitsschritte in der Produktpolitik dargestellt. Dazu einige detaillierte Angaben an Beispielen:Checklisten, Deklarierungen von Marken- international und regional, Nutzungskonzepte und Nutzungsprofile, Grundnutzen und Zusatznutzen, Produktlebenszyklus, Marketingspolitische Entscheidungsfelder und Methoden der Ideenfindung, Checklisten für die Marktchancenbewertung, Wirtschaftlichkeitsberechnung mit der Break-even-Analyse, Produktgestaltung, Produktebenen mit Kernprodukt, formales Produkt und erweitertes Produkt sowie die dazugehörenden Elemente in der Produktpolitik im engeren und weiteren Sinne als marketingpolitische Entscheidungsfelder.
Die Bereiche Produktgestaltung wurden anhand exemplarischer Beispiele zur Qualität wie Image, Verpackung, Kennzeichnung unter Anwendung der wichtigsten Fachtermini weiter vertieft, so zum Beispiel Herkunftszeichen, Gütezeichen, Garantieleistung etc. Ausgehend vom Beispiel der Produktpolitik , die ausführlich erläutert wurde, folgten die weiteren 3 Bereiche des Marketing-Mix insbesondere die Fachtermini in der Preispolitik, Distributionspolitik und Kommunikationspolitik in Vorlesungen und Seminaren.
Der Lernerfolg wurde den Teilnehmern nach erfolgter mündlicher Leistungskontrolle durch ein Leistungszertifikat am Semesterabschluß bestätigt.

Erkenntnisgewinn und Schlussfolgerungen
Zusammenfassend kann man sagen, dass die erwähnte Konzeption des fachbezogenen Sprachunterrichts zur Stabilisierung der Fakultät und auch der Universität im tschechischen Ausbildungssystem und auch zu ihrer Integration ins Europäische Ausbildungssystem beiträgt. Die Erweiterung von Sprachkenntnissen trägt zur Qualitätssteigerung der fachlichen Bereitschaft für landwirtschaftliche Berufe bei und auch zur Erhöhung des Selbstvertrauens dieser Generation, die schon heute, im guten Sinne, im Kontrast zu ihren Eltern steht. Die Bereitschaft von Studenten, Doktoranden und Angestellten zur fachsprachlichen Qualifikation ist eine unbedingte Voraussetzung zur Eingliederung in den Prozess der europäischen Integration. Denn die Teilnahme am Internationalisierungsprozess von Ausbildung und Wissenschaft birgt große Entwicklungsmöglichkeiten.

- Bei den Studierenden besteht ein stabiles Interesse an einer vielseitigen akademischen Bildung. Das Programm ist ein Angebot zur Erhaltung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt für die Bürger in der EU allgemein und speziell für den akademischen Nachwuchs mit Präferenzen für den deutschsprachigen Raum Mitteleuropas. Bei einer in etwa gleichbleibenden Teilnehmerzahl der Gruppe von 20 Studierenden überwiegt der Anteil der weiblichen Teilnehmerinnen. Der Anteil der ausländischen Studierenden ist gestiegen. Gern angenommen und positiv bewertet wird das vorbereitete Vorlesungs- und Arbeitsmaterial, das

unentgeltlich bei Kursbeginn für jeden Teilnehmer zur Verfügung gestellt wird.

- Die Gruppengröße von cca 20 Teilnehmern wird für die intensive Stoffvermittlung und den Lernerfolg als optimal eingeschätzt.
- Die Gastdozententätigkeit dient der Studentenmobilität, insbesondere zur exzellenten Vorbereitung auf Gaststudienaufenthalte und der größeren Flexibilität nach dem Studium.
- Die beteiligten Fachgebiete haben ihre Zusammenarbeit weiter aktiviert und präzisiert.
- Die Lehrinhalte sind abgestimmter Bestandteil des Gastprofessorenprogramms aus anderen EU-Ländern so z.B. Gastprofessoren aus Österreich, Frankreich, Spanien.
- Das Interesse der Teilnehmer am Erwerb von Leistungszertifikaten ist nach wie vor groß. Es werden Leistungen stimuliert sowie gute und sehr gute Ergebnisse erreicht, deshalb wird empfohlen, das Programm weiter aktiv zu gestalten - als ein Beitrag zur Vertiefung der Kenntnisse über die Entwicklung und Chancen der Ernährungswirtschaft in der EU, für den Austausch neuester Publikationen aus internationalen Projekten.
- Die Sprachausbildung zur Förderung für interessierte Studenten im Streben hoher Mobilität im Studium und für die spätere Tätigkeit in Wissenschaft und Praxis.
- Bei den Studierenden und Doktoranden in Deutschland ist ein größeres Interesse an Studienaufenthalten in den Mittel- und Osteuropäischen Ländern zu entwickeln, insbesondere für unser Nachbarland Tschechien.

BIBLIOGRAPHIE

ABTS, D., MUELDER, W. 2011.*GrundkursWirtschaftsinformatik.*Wiesbaden: Vieweg + TeubnerVerlag, 565 p. ISBN 978-3-8348-1408-1

ABTS, D., MUELDER, W. 2010.*MasterkursWirtschaftsinformatik.*Wiesbaden: Vieweg + TeubnerVerlag, 726 p. ISBN 978-3-8348-0002-2

DVOŘÁKOVÁ, M. 2005. *Deutsch für Agrarmanager.* ČZU Praha,198 p. ISBN 80-213-1260-2

DVOŘÁKOVÁ, Milena: *Studienprogramme für Erweiterten fachbezogenen Fremdsprachenunterricht*, 2001-2013, ČZU Praha

SCHADE, G., WAGNER, P. 2000.*Marketing in der Agrar-undErnaehrungswirtschaft*. 4. vydání Stuttgart Verlag Eugen Ulmer-Stuttgart 494 s. ISBN 3-8001-1097-0

SCHADE, G. 1999. *Markenbildung in Europa der Regionen*

SCHADE, G. 2000. *Landwirtschaftliches Lehrbuch*, Verlag: Eugen Ullmer, Stuttgart
SCHADE, G. 2004. *Regionalmarketing*, Monografija Moskwa
SCHADE, G. 2006. *Probleme der Regionalvermarktung im Berliner Umland*, Agrarspektrum, Bd.30, Frankfurt a. Main

MILENA DVOŘÁKOVÁ, GÜNTER SCHADE

MEZINÁRODNÍ VĚDECKÝ SEMINÁŘ "BIEDERMEIER VE SLOVANSKÝCH STÁTECH" NA FILOLOGICKÉ FAKULTĚ PETROHRADSKÉ STÁTNÍ UNIVERZITY (PETROHRAD, RUSKO)

5. června 2015 na Filologické fakultě Petrohradské státní univerzity (Rusko) proběhl Mezinárodní vědecko-výzkumný seminář, věnovaný době biedermeieru ve slovanských státech a střední Evropě. Seminář byl připraven katedrou slovanské filologie Petrohradské státní univerzity, z iniciativy docentky katedry, kandidátky filologických věd, bohemistky Tatiany E. Anikinové.

Tématem semináře se stala otázka uplatnění biedermeieru ve slovanských státech. Během debaty bylo zdůrazněno, že německý a rakouský biedermeier se rozvíjely nepřetržitě (na rozdíl od biedermeieru na slovanském území), a proto je racionálnější mluvit právě o rysech tohoto literárního směru. Tuto myšlenku zastupuje česká škola. Literární směr, který je reprezentován především evropskou literaturou 19. století, se odráží taky v uměleckých dílech české, ukrajinské a ruské literatury této doby.

První referát byl věnován diskusním otázkám české literatury 19. století. Tento referát přednesli prof. Dalibor Tureček a Mgr. Veronika Faktorová (Jihočeská univerzita, České Budějovice). Jazykem referátu byla čeština. Profesor srovnával biedermeier s romantismem a ukázal základní rozdíly. Biedermeier prohlíží na člověka v souladu s přírodou, se společností kolem něj. Má jemné, klidné vyprávění. Autor referátu definoval tento literární směr jako most mezi romantismem a realismem. Jako praktický materiál byly uvedeny: dílo Boženy Němcové "Babička" a "Kytice" Karla Jaromíra Erbena. Autor referátu zdůraznil, že v "Babičce" před čtěnářem vzniká nová postava – obraz starší, moudré paní s velice bohatou životní zkušeností, která vždy může dát dobrou radu, poskytnout pomoc a ukázat správnou cestu. Tady není "shromažďování" (hromadění znalostí, zkušeností, moudrosti, symbol truhly) jenom obraz, který patří k biedermeieru. Jedná se o odraz skutečného života.

Druhý referát "N.V.Gogol a biedermeier: ke stanovení problematiky" přednesla profesorka katedry dějin světové literatury Petrohradské státní

univerzity, doktorka filologických věd, Larisa N. Polubojarinova. Ve svém referátu polemizovala profesorka s vědcem A. V. Michajlovem, který tvrdil, že biedermeier není typický styl a že Gogol do něj vůbec nepatří. Podle názoru badatelky se dají v tvorbě Gogola nalézt počáteční znaky tohoto literárního směru. Spisovatel na něj nahlížel v kontextu architektury. Jako literární materiál byly uvedeny dvě novely od Gogola: nedokončená novela "Řím" a "Mrtvé duše", kde právě nacházíme pro biedermeier charakteristický obraz "sběratele", který zastupuje statkář Pluškin.

Třetí referát byl věnován spisovateli Ivanu Frankovi a biedermeieru. Jeho autorka profesorka Danuta Szymonik (Univerzita přírodních a humanitních věd, Siedlce, Polsko jako praktický materiál uvedla sbírku povídek "Boryslav" z polského období tvorby spisovatele, které se časově krylo s dobou industriálního rozvoje. V dětství Ivan Franko často navštěvoval Boryslav, poslouchal povídky ze života místních sedláků. Jednou ze základních metod spisovatele je metoda kontrastu: protiklad průmyslového města a Karpatských hor (symbol biedermeieru), které znamenají pro spisovatele radost a štěstí.

Profesor Roman Mnich (Univerzita přírodních a humanitních věd, Siedlce, Polsko) reprezentoval také svůj názor na problematiku biedermeieru na slovanském území a zdůraznil ještě jednou, že je důležité nahlížet na tento literární směr ve srovnání s romantismem, který tvoří jeho protiklad. V biedermeieru, na rozdíl od romantismu, mají stát a rodina, jak zdůraznil autor referátu, velmi důležité místo.

V závěrečné části konference docentka Tatiana E. Anikinová a profesor Roman Mnich demonstrovali signální výtisk kolektivní monografie, jehož vydání je naplánováno na konec léta - "Biedermeier ve slovanském a evropském kontextu" . Tato monografie spojila články různých autorů z různých států (Ruska, České republiky, Slovenska, Polska). Autoři příspěvků jsou profesoři, vědečtí pracovníci, doktorandi a studenti.

Docentka Tatiana E. Anikinová shrnula závěry semináře a pozvala přítomné na každoroční Mezinárodní filologickou konferenci, která se bude konat v březnu 2016, kde je v rámci sekce "Slovansko-germánská komparatistika" naplánováno další zasedání, věnované biedermeieru.

MARINA J. KOTOVA, JEKATERINA A. JUDINA

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: HELENA ZBUDILOVÁ (PF 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 OLOMOUC)

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. OLDŘICH RICHTEREK, CSC. (PDF UHK)
DOC. PHDR. MIROSLAV SLÁDKOVÁ, CSC. (FF UK PRAHA)
PROF. PHDR. MARIE SOBOTKOVÁ, CSC. (FF UP OLOMOUC)
PROF. PHDR. EVA TANDLICHOVÁ, 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: : TYPODESIGN ČESKÉ BUDĚJOVICE