

Učiť písať študenta vysokej školy? Potenciál kurzu akademického písania

Zuzana Danišková

Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave, Katedra školskej pedagogiky

Abstrakt: Represívny systém zverejňovania a kontroly záverečných prác študentov vysokých škôl rôznymi systémami nie je postačujúcou podmienkou zvýšenia ich kvality. Takýto systém núti študenta vystríhať sa tvorbe plagiátov, ale jeho práca môže byť stále výsledkom kompilovania rôznych zdrojov a autorov, čím nie je žiadnym prínosom. V tomto texte sa preto snažíme zdôvodniť potrebu kurzu akademického písania na vysokých školách podľa vzoru anglosaského sveta. Ukazujeme, že odlišnosť anglosaskej a kontinentálnej tradície písania siaha ešte do čias novovekého myslenia a výsledkom tejto odlišnosti nie je len iná výstavba textu, ale aj to, či je možné zručnosť písania cibrit'. Na základe tejto analýzy vysvetľujeme, prečo nie je kontinentálny svet (kam patrí Slovensko aj Česká republika) dedičom takto koncipovaného kurzu.

Kľúčové slová: produkcia odborného textu, kurz akademického písania, anglosaská tradícia písania, kontinentálna tradícia písania, kompilát

Teaching a university student how to write? Potential of the academic writing course

Abstract: The repressive system of publishing and checking university theses using a variety of methods is not sufficient to ensure an improvement in quality. These systems compel students to avoid outright plagiarism, but their work may still be a compilation of various sources and authors, so they are of little benefit. In this article, we therefore seek to justify the fact that universities should run academic writing courses along the lines of those found in the UK and the US. We demonstrate how the differences between British and American traditions in academic writing, on the one hand, and Continental European traditions, on the other, stretch back to modern philosophical thinking and that these differences not only mean that the writing is structured differently but also affect notions of whether it is possible to improve writing skills through practice. On the basis of our analysis we explain why continental Europe (and thus the Czech and Slovak Republics) have not inherited such courses.

Keywords: academic papers, academic writing, Anglo-Saxon tradition of writing, continental tradition of writing, mosaic technique of constructing an essay.

V roku 2010 bol na Slovensku novelizovaný vysokoškolský zákon, ktorý zaväzuje vysokú školu k tomu, aby prácu končiaceho študenta bakalárskeho, magisterského či doktorandského programu zaslala do centrálného registra záverečných, rigorózných a habilitačných prác a následne na základe informácie z registra vyhodnotila mieru originality danej práce ešte predtým, ako študent pristúpi k jej obhajobe. Z blízkyh krajín (Rakúsko, Česká republika, Poľsko) je Slovensko jediné, ktoré prevádzkuje centrálny systém založený na povinnosti, nie dobrovoľnosti (Kravjar, 2011).

130 Spoločnosť SVOP, ktorá slovenský systém prevádzkuje, uvádza na svojich internetových stránkach, že takáto evidencia záverečných prác sekundárne zvyšuje kvalitu záverečných prác, pretože posudzuje ich originalitu a kvalitu (antiplagiátorským systémom). Vtedajší minister školstva J. Mikolaj presadzoval túto zmenu vo viere, že práve hrozba zverejňovania záverečných prác a odhalovania neetického správania pri ich písaní zvýši ich kvalitu a donúti študenta, školiteľa, či vysokú školu venovať tejto stránke štúdia vyššiu pozornosť. Doposiaľ neexistuje štúdia, ktorá by, hoci aj krátkodobou analýzou kvalifikačných prác, overila ich vyššiu kvalitu. Existuje však niekoľko verejných inzerátov, ktoré ponúkajú službu napísania takejto práce. Nepodnietil „prísnejší“ systém skôr vznik takejto trhovej ponuky, než zvýšenie kvality záverečných prác?

Cieľom nasledujúceho textu nie je skúmať kvalitu textov „pred a po systéme“, ale zdôvodniť, že jeho zavedenie nemusí nutne textom ublížiť, ale im nemusí ani pomôcť. Domnievame sa totiž, že „sekundárne zvýšenie kvality“ je nepostačujúce. Môže síce zjednocovať formálnu stránku záverečných prác, resp. prinútiť študentov napr. viac citovať, avšak nijako sa nesnaží kultivovať ich písomný prejav. Navyše, odovzdanie plagiátu¹³ má viacero príčin, nielen väčšinovo uvažovaný zámerný podvod, ale napr. aj neznalosť pravidiel pri písaní textu a pri používaní zdrojov (viac Farková, 2013). Je samozrejmé, že nečestnému konaniu je lepšie predchádzať, ako ho následne komplikovane riešiť (Sak et. al., 2007), ale dnešnú nulovú toleranciu k plagiátorstvu by mala sprevádzať aj snaha o minimalizovanie kompilátov a starosť o procesúalnu stránku výstavby textov. Pokúsime sa v tomto texte ukázať, že potenciál prevencie pred represiou v sebe nesie koncept *akademického písania* (academic writing), ktorý predstavuje povinný vysokoškolský kurz a hoci sa zaraďuje do balíka preventívnych stratégií pod kategóriu vzdelávania (Flood et. al., 2009; Mareš, 2005) najmä v kontexte plagiátorstva, jeho ciele smerujú aj k cibreniu (rozvíjaniu) zručností, ktoré sú predpokladom kvality produkovaného akademického textu. Navyše, v súčasnej dobe je nielen výskumník, ale aj pedagóg vysokej školy, či doktorand nútený publikovať v odborných časopisoch. V oblasti prírodných a technických vied nemusia naši autori narážať na zamietavé recenzné konanie, pretože štruktúra v takýchto časopisoch je pomerne univerzálna. Môže sa to však stať v zahraničných časopisoch pokrývajúcich socio-humanitné vedné disciplíny, pretože mnohé z nich vyžadujú istý typ štruktúry a výstavby textu, ktorý nemusí byť českému alebo slovenskému výskumníkovi známy, obvyklý, či prirodzený. Okrem toho, osvojenie si zručností akademického písania zvyšuje šancu publikovať texty aj v domácom prostredí, pretože autorovi pomáha rozoznávať jeho silné a slabé stránky v oblasti produkcie textu. Pozrime sa teda najskôr na to, prečo náš akademický priestor nie je takýmto kurzom veľmi poznačený a naopak, v niektorých krajinách si jeho absenciu nedokážu ani predstaviť. Pokúsime sa tiež poodhaliť, kam siahajú jeho ideové korene.

¹³ Nie je cieľom textu venovať sa plagiátu, plagiátorstvu; sumárny prehľad definícií, typov a motívov podáva Farková (2013).

1 Písať sme sa naučili na základnej škole

Tento text vznikol na základe skúseností, nadobudnutých počas pôsobenia v súkromnej vysokej škole, ktorá vďaka svojmu americkému pozadiu vo svojom slovenskom študijnom programe ponúka aj kurz akademického písania hneď v prvom semestri štúdia. Častou otázkou, ktorá nie je vždy študentom zodpovedaná, a ktorú sme sa snažili si na kurze hneď v úvode objasniť, je otázka, prečo sa od študenta po nástupe na vysokú školu požaduje produkovanie odborných textov. Vedeckí či pedagogickí pracovníci majú takúto činnosť v náplni práce, ale nežiadajú to od študentov len preto, aby tí odovzdali nejaké zadanie? Domnievame sa, že objasnenie tohto údelu štúdia na vysokej škole je do istej miery predpokladom ochoty študenta pristúpiť k svojim textom o čosi zodpovednejšie. Ponúkame tri odpovede, z ktorých až tá posledná sa zdá byť najpresvedčivejšia smerom k ochote venovať svojej písanej práci viac pozornosti.

Prvou odpoveďou je lepšie pochopenie čítaného textu – ak je študent nútený napísať o istej veci sám vo svojom texte, je vysoko pravdepodobné, že sa mu daná vec stane jasnejšou, bude ho nútiť koncentrovať sa na čítaný text. S tým priamo súvisí, že písaný text sa rodí istú dobu, je premyslený, vedome štruktúrovaný – pomáha tak rozvoju osobnosti aj myslenia (Čmejrková et al., 1999). Druhá odpoveď, ktorá študenta stále nemusí uspokojiť, je naznačená už v prvej – počas semestra sa pedagóg venuje rôznym témam viac či menej detailne, ponúka rýchly exkurz do súčasného poznania. Je preto zvedavý, akým spôsobom študent danú tému pochopil, čo iné si bol schopný o nej nastudovať, čím ho môže prekvapiť, zaujať. V neposlednom rade je tu však praktický význam. Vyberaním tém seminárnych prác sa študent počas štúdia profiluje, zameriava sa na špecifické aspekty svojho študijného odboru, ktorým sa môže neskôr detailne venovať vo svojich kvalifikačných prácach – je to poznanie, ktoré absolventov navzájom odlišuje na trhu práce, ktoré z nich robí odborníkov pre jednotlivé oblasti odboru.

Vedecké písanie sa však od umeleckého či publicistického písania, ktoré v našich podmienkach pestuje už základná či stredná škola. A tu študent často stroskotá, pretože nevie, ako taký text vyzerá, čo je jeho cieľom, aké má vlastnosti, čím sa presne líši – prinajhoršom, ako píše Vydra, ho odbijú tým, že to má vedieť, ved' nato študuje (Vydra, 2010). V našom kontexte sa nemožno sťažovať na nedostatok publikácií a príručiek venujúcich sa písaniu akademických, odborných či kvalifikačných textov (Nekuda, 1993; Katuščák, 1998; Meško, 2005; Kimlička, 2002; Dudinská, 2002; Liška, 2008; Geršlová, 2009; Gonda, 2012; Palenčárová & Kročitý, 2012), tvrdíme však, že predstavujú len akýsi inštrumentálny manuál – informujú študenta o číslovaní strán, o veľkostiach a type požadovaného písma, o správnom zápise bibliografických údajov rôznych zdrojov (ktorý sa za posledných päť rokov zmenil minimálne trikrát), o forme správneho citovania, dokonca akési jazykové okienko pre správne používanie slovenského jazyka. Niektoré príručky, ako uvádza Staroňová (2011), prezentujú základné časti kompozície ako úvod, jadro a záver, ale nevenujú však pozornosť ich obsahovej stránke, čo vnímame negatívne, najmä

132 ak ide o jadro práce (ktoré je pre text ťažiskové) a jeho výstavbu ponechávajú na vôli autora (práca s hypotézou/výskumnou otázkou, práca s existujúcou literatúrou, argumentácia, uvádzanie príkladov a pod). Tento nedostatok sa snaží prekonať vo svojej publikácii práve Staroňová (2011), ktorá ako prvá v slovenskom prostredí ponúka ucelenú príručku, ktorá nielen inštruuje študenta po formálnej stránke, ale na mnohých príkladoch učí, akým spôsobom akademický text vystavať, jeho formovú štruktúru aj obsahové naplnenie. Táto príručka je už však výsledkom iného kultúrneho vplyvu, ako tie vyššie spomenuté, čomu sa budeme venovať neskôr. Iným typom veľmi užitočnej príručky je česká publikácia Šanderovej (2005), ktorá recipientovi na príbehoch dvoch študentov odpovie na praktické otázky. Obsahuje navyše aj štyri ukážky výborných seminárnych prác študentov sociológie, ktoré vyprodukovali po prvom semestri štúdia, čo môže pôsobiť motivačne, ale aj demotivačne. Príručka českých jazykovedcov (Čmejrková et al., 1999) je pomerne náročná pre začínajúceho študenta, ale podobne ako Staroňová venuje priestor tým aspektom textu, ktoré nebývajú často pertraktované (napr. koherencia textu). Špecifickou publikáciou je aj príručka akademického písania od Vydru (2010), ktorá naznačuje pomerne vysoké nároky kladené na študentov filozofie, resp. špecifickú metodiku akademického písania pre tento odbor.

Čo však spája posledné štyri spomenuté príručky je predpoklad, podľa ktorého je písanie akademického (resp. odborného) textu zručnosť, ktorú je možné cítiť. Tento predpoklad nie je taký triviálny, ako sa na prvý pohľad môže zdať – je ideou prameniaca z iného kultúrneho prostredia ako je to slovenské, české, poľské, nemecké, či francúzske, resp. kontinentálne. Ako píše česká lingvistka Čmejrková (Čmejrková et al., 1999), vyučovanie písania v českých školách predpokladá, že ak žiak ovláda gramatiku a pravopis, nebude mať problém s vyššími celkami, odsekmi, celými textami. Písanie je tu vnímané ako umenie, individuálne nadanie, talent, či dar, a teda nie ako zručnosť, ktorú je možné učiť, cvičiť a zdokonaľovať. Opačný predpoklad je spätý s anglosaským kultúrnym prostredím, ktorého rozsah pojmu písanie je širší ako na kontinente – nejde len o elementárnu schopnosť zaznamenať text, ale aj o schopnosť písomne sa vyjadrovať, konštruovať rôzne typy textov. A ak teda predpokladáme, že takému písaniu sa je možné priučiť a aj ho testovať, je zrejmé, že v anglosaskom svete existujú kurzy písania, o ktoré sú naši študenti ochudobnení (Siepmann, 2006). Čo stojí za rôznosťou v prístupe k písaniu sa dozvieme v nasledujúcej časti.

2 Rôznorodosť vedeckého vyjadrovania

2.1 Pozadie variability

Jedno z vysvetlení, ktoré sa objavuje, prezentuje editor časopisu *The Central Europe Review* A. Stroehlein alebo inštruktorka akademického písania A. A. Godó. Obaja sa vo svojich pokusoch o interpretáciu rôznosti anglických a českých (maďarských)

textov obracajú k rozdielnosti školského systému. Stroehlein (1998) hovorí, že americkí študenti (najmä tí, ktorí navštevujú prípravné programy univerzity) píšú do týždňa dve 500 až 1000 slovné eseje,¹⁴ čo je podľa neho viac, ako študenti českí. Tento fakt sme už spomínali (a ešte sa dostaneme ku kurzom písania), avšak táto interpretácia nestačí. Podobne uvádza A. Godó, že rozdielnosť textov je determinovaná rôznosťou intelektuálnej tradície. Maďarské vzdelávanie, podobne ako české alebo poľské, si podľa nej zakladá na zdieľaní a ochrane intelektuálneho dedičstva bez možnosti ho reinterpretovať alebo prehodnocovať. Vzdelanie je základom intelektuálnej prestíže, a preto hlavnou úlohou školy má byť odovzdať relevantné penzum vedomostí. Naopak, vzdelanie v angloamerickom kontexte, ktoré White (In Godó, 2008) nazýva progresivistické, zdôrazňuje hodnotu individuálnej skúsenosti a nutnosť veci interpretovať na rozdiel od jeho chránenia. Formuje sa tak individuálny názor, ktorý obohacuje kultúru o iné pohľady a hodnoty. Preto maďarskí študenti pri plnení zadania, ktoré dostali ako súčasť jej výskumu, neboli schopní jednoznačne formulovať tézu, v ktorej by vyjadrili postoj ku kontroverznnej téme (Godó, 2008). Bez ohľadu na to, či akceptujeme takého zovšeobecnenie charakteristík kontinentálneho a anglosaského vzdelávania, stále sa domnievame, že na vysvetlenie rôznosti rétorických žánrov je to príliš povrchný pohľad.

Rozdiel totiž musíme hľadať v oveľa hlbšej histórii, ako len v porovnaní ideí súčasného vzdelávacieho systému. Odpoveď nachádzame ešte v stredovekom spore o univerzálie, t.j. v spore, či rody a druhy existujú iba v myšli alebo v skutočnosti, resp. ak existujú v skutočnosti, či existujú v individuálnych substanciiach alebo od nich oddelené. Vznikajú tak dva tábory, tábor realistov a tábor nominalistov – a práve významným nominalistom, pochádzajúcim z Britských ostrovov, bol Viliam z Ockhamu (narodený v roku 1300). Jeho verzia nominalizmu sa opiera o tvrdenie, že rozum ani zďaleka nie je jediná autorita, ktorá určuje, aké veci sú – je totiž podriadený zmyslom a je na nich závislý.

Ako je možné vidieť, objavujú sa tu základy empirického uvažovania. Spor o univerzálie totiž anticipoval rozkol, ktorý sa kryštalizuje vznikom novoveku: preferovať racionalizmus, ktorého významným predstaviteľom bol zakladateľ novovekej filozofie R. Descartes, favorizujúci abstraktné princípy pochopiteľné iba rozumom, alebo dať prednosť Baconovmu empirizmu, zdôrazňujúcemu induktívne postupy, ktorými sa postulujú univerzálne zákony? Descartes a jeho nasledovníci Leibniz, Spinoza sú filozofi kontinentálni, Bacon, Locke, či Berkeley pochádzajú z Británie. Hoci Scruton vyjadruje obavu, či je filozofický empirizmus možné považovať za špecifikum Británie, tvrdí zároveň, že je pozoruhodnosťou, že sa po stredoveku objavilo viacero britských mysliteľov hlásiacich sa k niektorej verzii empirizmu, a teda je dnes možné hovoriť o britskom empirizme (Scruton, 1981/2005).

Determinovanosť kontinentálnej Európy a angloamerickej oblasti racionalizmom a empirizmom (neskôr nazývaným pragmatizmom) dokladuje aj taliansky politický

¹⁴ Používame pojem esej ako preklad pojmu paper, pretože vzhľadom na rozsah daného zadania nie je možné hovoriť o seminárnej práci. Esaj však v americkom kontexte nie je naše laické ponímanie slohového zamyslenia sa nad problémom.

134 vedec Sartori (1987/1993), podľa ktorého až vzostup médií nabúral jednoznačné kritérium odlišnosti oboch oblastí. Ukazuje, ako sa tieto spôsoby zmýšľania odrážajú v riadení štátu a pre náš text sú vhodné, pretože dokladujú, že rozdielnosti v rétorických štruktúrach nie sú vecou náhody, ale výsledkom historickej preferencie, ktorá má svoj základ vo filozofickom nazeraní na svet, pričom táto preferencia ovplyvnila rôzne oblasti ľudskej existencie. Sartori hovorí o empirikovi ako o tom, ktorý preferuje postupy vychádzajúce zo skutočnosti, zatiaľ čo racionalista modifikuje realitu na základe zhodnotenia rozumom: ak istý program zlyhá v praxi, empirik povie, že je chyba v teórii, racionalista verí, že to, čo platí v teórii, musí platiť aj praxi. Aj typ demokracie, ktorý sa etabloval vo Francúzsku, je racionalistický typ, ktorý nevzniká ako výsledok postupného procesu historického rastu (tak ako angloamerická demokracia), ale z revolučného zlomu, kedy je treba minulosť odhodit'¹⁵. Sartori uvádza slová Tocquevillova, ktorý vystihuje rozdiel medzi politikmi a občanmi: v Anglicku nie je rozdiel medzi tými, ktorí o politike píšu a ktorí ju „robia“, zatiaľ, čo vo Francúzsku je politický svet jasne oddelený na dve nekomunikujúce oblasti: politici verzus spisovatelia (In Sartori, 1987/1993). V tomto politickom pojednaní sa však Sartori nevyhol ani tomu, čo naznačila vo svojej interpretácii Godó – angloamerická kultúra podľa neho vychováva *homo faber*, ktorý nemá dostatočný intelektuálny prístup ako *homo sapiens* produkovaný racionalistickou kultúrou.

Podobne ako politická veda, aj lingvistika vykazuje povahu svojho vývoja pod dikciou racionalizmu, resp. empirizmu. Ako uvádza Čmejrková (Čmejrková et al., 1996), česká a slovenská lingvistika vychádzajú zo zázemia funkčného štrukturalizmu, kde je silne zdôraznená kognitívna stránka vedeckého štýlu, zatiaľ čo tá anglosaská vychádza z pragmatickej filozofie jazyka, sledujúcej interakčný rámec vedeckého vyjadrovania. Na tomto mieste je zaujímavé, že sama lingvistka Čmejrková odporúča českej lingvistike, aby sa takejto komunikačnej, sociálnej, interakčnej stránke podučila.

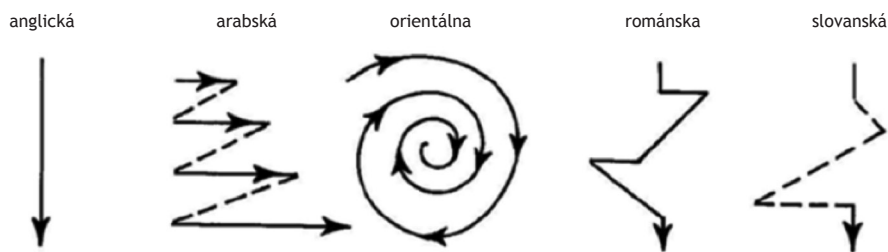
Záverom tejto časti možno povedať, že ak anglosaský svet vyrástol na preferencii empirickej filozofie a jeho myslenie sa orientuje skôr k pragmatickému, skúsenostnému poznaniu a konaniu, je prirodzené, že práve v týchto krajinách je písomný prejav považovaný za istú schopnosť rétorického výcviku, ktorú je možné a potrebné cibriť. Tejto tradícii potom zodpovedá aj existencia rôznych kurzov písania, ktorých cieľom je praktický nácvik tvorby (odborného) textu.

2.2 Rozdielnosť módov písania

V oblasti produkovania vedeckých a odborných textov existujú isté normy, ktoré sa etablovali v priebehu historického vývoja v rôznych kultúrnych spoločenstvách, líšia sa syntaxou, kompozíciou a štylistikou. Z doposiaľ prečítaného je možné usúdiť, že existujú minimálne dve – anglosaská a akási kontinentálna. Existujú aj ďalšie, ale v kontexte našej témy je postačujúce, keď sa analyzujú najmä tieto dve.

¹⁵ Toto bol dôvod, prečo E. Burke tvrdo kritizoval francúzsku revolúciu vo svojej práci Úvahy o francúzskej revolúcii z roku 1790.

Priekopnícku prácou v oblasti štúdia variability vedeckého písania je počín Kaplana (1966), ktorý analyzoval cez 600 esejí študentov študujúcich v Spojených štátoch, prichádzajúcich však z rôzneho kultúrneho prostredia. Zameriaval sa najmä na štruktúru odseku a na krátkych textoch, ktoré vznikli napr. vo francúzskom jazyku, ukázal, akým spôsobom kontrastujú s anglosaskou lineárnou logikou – tým pomenoval päť výstavieb textu: anglickú, arabskú (sémitskú), ktorá obsahuje veľa paralelných konštrukcií, orientálnu s kruhovou výstavbou textu, románsku a slovanskú. Spoločným znakom románskej a slovanskej výstavby textu je to, že obsahujú veľké množstvo odbočení, ale románske bývajú kratšie so záverom, zatiaľ čo tie slovanské ako keby boli nedokončené. Vo svojom texte ponúka Kaplan aj grafické zobrazenie (vid obr. č. 1) štruktúry takýchto textov (odsekov), ktoré bolo používané už v 18. storočí L. Sternom (Grant 1950 cit. podľa Clyne, 1981, s. 61).



Obrázok 1 Variabilita výstavby textu. Prevzaté z Kaplan (1966)

Ak sa však pozrieme na rôzne analýzy rozdielností v písaných žánroch, opierajú sa zväčša o rozlíšenie kultúrne odlišných intelektuálnych štýlov, popísaných Galtungom (1981), ktorý zdôrazňuje aj iné prvky variability textov, ako len linearitu. Galtung nálepkuje intelektuálne štýly kultúrno-historickou optikou, pretože hovorí o štýle teutómskom, saskom, galskom a nipponskom. Argumenty textov z nemeckého prostredia (teutómske) sú odvodzované z teoretických princípov stojacich iba na empirickej realite, ktorá vykazuje súvislosť so systémom. Tento štýl, ako aj texty francúzske (galské), vyniká schopnosťou paradigmatických a teoretických analýz, zatiaľ čo anglosaský a japonský (nipponský) štýl sa zameriava na popis a analýzu dát. Nemecký štýl je orientovaný monologicky, anglické texty propagujú skôr dialóg a úvahu, ktoré by mali viesť k vzájomnému priblíženiu sa rôznych názorových pozícií (Galtung, 1981). Francúzsky žáner popisuje Šanderová (2005) ako šarmantný a pôvabný, niekedy až preestetizovaný, ale trpiaci nejednoznačnosťou, nejasnosťou a vzletnosťou.

Najčastejšie je však kontrastovaný anglický štýl s nemeckým. Clyne (1981, 1987a, 1987b) vo svojich viacerých výskumoch potvrdzuje rozdielnosť týchto štýlov vzhľadom na linearitu a relevanciu (nutnosť držať sa istej problematiky, ktorá bola nastolená, neobiehať od nej, aj keby spomenutá informácia bola správna). Ako príklad extrémne nelineárnej logiky mu slúži nemecká kniha (jej 2 časti majú spolu 1000 strán) z oblasti sociológie (autor F. Schütze), ktorú prirovnal k uvareným špa-

136 getám. Nielenže text obsahuje mnoho odbočiek, obsahuje odbočky z odbočiek, a to nielen v texte, ale aj v závere. Vždy, keď sa autor vráti k hlavnej línii argumentu, musí ho zopakovať v súvislosti s myšlienkou, ktorá predchádzala poslednej odbočke, čo znamená, že sa často opakuje. Žiaden z recenzentov tejto knihy, okrem jedného anglicky hovoriaceho, nekomentuje túto diskurzívnu štruktúru (Clyne, 1981). Podobne sa Clyne (tamže) pozastavuje nad anglickým prekladom nemeckej knihy Sociolingvistika (N. Dittmar), ktorú recenzent označil ako chaotickú a kritizoval ju pre absenciu kohézie, či nesystematickosť v organizácii, zatiaľ čo žiaden zo štyroch recenzentov, pochádzajúcich zo stredoeurópskych univerzít, žiadne takého námietky nevyslovil.

V rámci svojej empirickej činnosti skúmal napríklad maturitné eseje v austrálskych a britských školách a v Nemecku, príručky písania esejí a záverečných prác z oboch kultúrnych prostredí, zadania, ktoré dostávajú žiaci druhých stupňov základných škôl spolu s komentármi ich učiteľov. Vo všeobecnosti vyslovuje, že nemecké pravidlá písania sú menej rigidné ako anglosaské. Uvádza napríklad, že cieľ anglického textu musí byť zrejmy zo znenia témy alebo otázky, ktorú si text položí, a musí byť formulovaný hneď v úvode, zatiaľ čo nemecká formulácia otázky býva všeobecná a študent ju ani nemusí zvažovať.

Vo väčšom výskume Clyne (1987a) skúmal 52 vedeckých textov z oblasti lingvistiky a sociológie nemeckých, britských, austrálskych a nemeckých vedcov (v súbore boli texty Nemcov písané po nemecky aj po anglicky) a porovnával ich linearitu, symetriu, hierarchiu a organizáciu, v akej miere a kedy ponúkajú texty definície k spomenutým pojmom alebo napríklad výskyt dát v podobe príkladov a štatistík a formuluje všeobecné rozdielnosti anglických a nemeckých textov (tabuľka 1).

Z hľadiska zrozumiteľnosti vítazia anglické texty, ktoré sa viac podobajú odborným textom, nemecké texty sú náročné. K tomuto dodáva poľská lingvistka Duszaková (1998), že väčšia miera egalitárnosti, typická pre anglosaskú vedeckú obec, prináša podobnosť štýlu a nie sú natoľko zdôrazňované črty jeho vedeckosti a intelektuálnosti¹⁶. Nemecké akademické spoločenstvo Duszaková označuje ako „high context academic culture“, naopak anglosaské ako „low context academic culture“. Prestiž vedca je v nemeckom kontexte vysoko cenená, a preto ho jeho texty musia reprezentovať ako *Wissenschaftler*-a (Clyne, 1987b).

V nemeckých textoch je kladená zodpovednosť za porozumenie textu na plecia čitateľovi, zatiaľ čo anglický autor stále myslí na svojho čitateľa a snaží sa text formulovať tak, aby bol čo najviac zrozumiteľný. Na ilustráciu nám môže poslúžiť úsmevný príklad z filozofie: ak vraj Heglova manželka porozumela istým pasážam, ktoré jej dal nemecký filozof prečítať, prepísal ich, aby boli ťažšie porozumiteľné.

¹⁶ V románe z akademického prostredia lingvistov D. Lodge (1984/1988) vkladá do úst jednej z hlavných postáv, P. Swallowovi (pochádzajúceho z Veľkej Británie) konštatovanie o zhubnosti kontinentálneho teoretizovania. Podobné náznaky rozdielnosti kontinentálneho teoretického a anglosaského praktického môžete vidieť aj v Ecovom Meno ruže.

V neposlednom rade je to spomínaná nelinearita a digresívnosť nemeckých textov, ktoré obsahujú množstvo odbočení, nevzťahujúcich sa k nastolenému problému. K tomuto sa ešte pridáva jazyková stránka textov (používanie dlhých súvetí, pasív, neosobných konštrukcií, modálnosť výrazov), čo sťažuje porozumenie textu. Staroňová (2011) k tomuto módu písania radí aj slovenský kontext a nálepkuje tieto texty ako zmätočné. Podobne Čmejrková (1996) na príklade modality (nízky stupeň asertívnosti vyjadrovania: *zdá sa, je to možné interpretovať*), autorskej skromnosti (oslabujúca formulácia názvov textov: *o, k, príspevok k*) a kompozičnej voľnosti (menšia prehľadnosť, nie často sa vyskytujúce metatextové orientačné signály) zaradzuje českú kultúru písania práve k nemeckému odbornému diskurzu. Lingvistička Duszaková sa podobne vyjadruje aj o poľštine (1994).

Dôkazom kontrastnosti kontinentálnych a anglosaských textov sú nielen výskumy lingvistov, ale aj skúsenosti učiteľov učiacich anglický jazyk ako jazyk cudzí. Často sa na študentov sťažujú nie preto, že by neovládali angličtinu na úrovni požadovanej univerzitou, ale preto, že „nevedia myslieť“. Nie sú spokojní s ich písomnými zadaniami, ktoré by mali odrážať ich myšlienkové procesy (Enkvist, 1990; Macbeth, 2006). Takúto skúsenosť uvádza aj Godó (2008), ktorá porovnávala eseje študentov pochádzajúcich zo Severnej Ameriky a Maďarska (a študujúcich v Maďarsku v angličtine) a domnieva sa, že anglosaská rétorická štruktúra¹⁷ v sebe nesie niečo, čo je pre Maďarov ťažkým orieškom.

Inou podporou jazykovedných záverov sú aj praktické skúsenosti napr. editorov. Jedným z nich je už spomínaný A. Stroehlein, ktorý po skúsenostiach s editovaním časopisu *The Central Europe Review* zaznamenáva veľké rozdielnosti medzi českými a anglickými autormi v oblasti štruktúry textu, súdržnosti, koherencie a argumentácie.

Tabuľka 1 Rozdiely štýlov

Anglosaský kontext	Nemecký kontext (český, slovenský)
úcta k empirickým údajom	úcta k teórii
zrozumiteľné texty	náročné texty
autorská zodpovednosť za jasnosť textu	čitateľská zodpovednosť za dešifrovanie textu
low context academic culture	high context academic culture

Pozn.: Zhrnutie autora na základe Clyne (1981) a Duszaková (1998).

Anglický text má jasne definovaný úvod, jadro a záver a jeho pisateľ vie, čo do nich patrí a čo nie. Český text vyzerá chaoticky, ako keby nemal žiadnu štruktúru. Aj po prečítaní viacerých odstavov nie je jasné, kam sa text uberá, môže sa začať kdekol'vek a kedykoľvek byť ukončený. V kontexte súdržnosti textu české texty nepoživajú prepájacie vety, konektory a orientátory (nazývané Čmejrkovou

¹⁷ Doteraz sme skôr používali pojem štýl, kontext, mód, typ. Pojem rétorická štruktúra používa tzv. kontrastná rétorika, ktorá skúma rétorické prvky pisateľov z rôznych kultúrnych kontextov a ich problémy, s ktorými sa stretávajú popri štúdiu anglického jazyka ako jazyka cudzieho.

138 metatextové orientačné signály), dlhé odseky obsahujú viacero myšlienok, ktoré si v anglickom texte zaslúžia samostatný odsek. České texty trpia aj po stránke kvality argumentov – často sa boja ozrejiť svoj postoj, alebo vykazujú spomínanú modalitu a skromnosť formuláciou typu „*ale možno nie*“ (Stroehlein, 1988).

Či už sú to lingvisti, editori, či pedagógovia, z ich pozorovaní jednoznačne vyplýva, že rétorika nie je univerzálna naprieč rôznymi kultúrami (Kaplan, 1966). Možno by nemuselo byť prekvapujúce, že sa medzi sebou líšia arabské, japonské či anglosaské texty, pretože ich rétorické vzorce vznikali v iných civilizáciách – prečo sa však medzi sebou líšia texty nemecké, francúzske a anglické, hoci patria kultúrne pod spoločnú strechu euroatlantickej civilizácie? Pokúsime sa naznačiť, prečo kontinentálne texty vykazujú iné vlastnosti vo výstavbe textu ako tie anglosaské.

2.3 Preferencia anglosaského módu

Prečo niektorí autori príručiek písania pochádzajúci z nášho kultúrneho prostredia priznávajú sympatie práve praxi, ktorá vládne v inom kultúrnom kontexte? Odpoveď na túto otázku je možné zodpovedať v dvoch rovinách – z pozície jazykovedy a z pozície akademikov, ktorí prichádzajú do styku so študentmi.

Tak ako aj iné vedné odbory, aj lingvistika podľahla mnohým vášnym východiskám postmoderných myšlienok. Ak sa pozrieme špecificky na vedecký štýl písania, vplyv relativizujúceho a pluralistického diskurzu v ňom našťrbil platnosť predpokladu, že jazyk vedy má mať antirétorický a antiautoritatívny charakter. Znamenalo to, že funkciou vedeckých textov bolo odovzdávať fakty bez „prítomnosti človeka“ (Čmejrková et al., 1999, s. 20) alebo ako Duszaková výstižne uvádza, „pôsobenie na intelekt bolo posvätené, pôsobenie na cit bolo stigmatizované“ (1998, s. 221). Avšak vývojom modernej lingvistiky sa táto uniformita vedeckého štýlu našťrbuje, pretože už nie je dôležitá len odborná fundovanosť vedca, ale aj jeho komunikačná schopnosť, rétorická obratnosť ako svoje poznatky odovzdať čo najefektívnejšie ďalej (Duszaková to nazýva posunom k relaxačnej argumentácii). S nadľahčením možno povedať, že spor o pravdu a moc, dávny spor filozofie a rétoriky by Platón v dnešnej vedeckej obci prehral, keďže považoval rétoriku iba za pochlebovačnú (lahodiacu) zručnosť, ktorá iba predstiera dobrý stav duše, teda múdrosť (napr. Plat. *Gorg.*, 462c3, 463b1). A práve k takémuto rétorickému výcviku, komunikačnému, interakčnému, či sociálnemu zreteľu vo vedeckých a odborných textoch sú vedení študenti v kurzoch písania v anglosaskom svete, čo práve vďaka nedôvere voči rétorike môže vedec na kontinente vnímať skepticky. Iným dôvodom v rámci vedeckej obce, ktorý ju vedie ku komunikačnému obratu, je aj fakt, že angličtina vyhrala ako *lingua franca*, čím sa vedci, nútení publikovať v medzinárodnom priestore, musia prispôbiť normám anglosaského písaného textu.

Na druhej strane táto zmena preferencie anglosaskej tradície na úkor národnej nie je výsledkom len spomínanej globalizácie. Anglosaská tradícia písania, ktorá ho chápe ako zručnosť, pracuje s výstavbou textu, ktorý je podľa Staroňovej (2011) účelný, pretože je autor nútený štruktúrovane myslieť a písať, musí sa vyjadrovať

jasne, jednoznačne, logicky. Akademici, ktorí dostávajú pod ruky čoraz viac študentov s rôznou úrovňou používania jazyka, a ktorí sú nútení čeliť plagiátom rôzneho typu vzhľadom na pokročilú technickú éru, nemusia vnímať anglosaský štýl písania ako jediný správny, alebo samospasiteľský,¹⁸ ale deklarujú, že je najvhodnejším štýlom pre začínajúcich študentov pisateľov, pretože ich núti „k pracovnej poctivosti a intelektuálnej kázi“ (Šanderová, 2005, s. 59). Tieto návyky je možné získať rýchlejšie práve vtedy, ak začiatočník napodobňuje výstavbu textu podľa anglosaskej tradície.

3 Kurz akademického písania

V poslednej časti by sme sa zmienili o kurze akademického písania, ktorý je výsledkom predpokladu, že písanie je zručnosťou, kompetenciou, ktorú treba cibriť praktizovaním, nie dekontextualizovaným spôsobom alebo abstraktne (Kruse, 2013). Preto v anglosaskom svete existuje viacero kurzov písania na rôznych vzdelávacích stupňoch. *Writinig*, ktorý ponúka jazykovú výchovu, nekončí na strednej škole, ale pokračuje kurzom *academic writing* na vysokej škole, ktorého náplňou je budovanie zručnosti odborného či vedeckého písania. Ako uvádza Kruse (2013) a podobne aj Siepman (2006), na európskych univerzitách je bežnou praxou, že študent je povinný odovzdať písomné zadanie (esej, referát, seminárna práca), hoci k takémuto písaniu nebol nikdy vedený. Niekedy zadaniu nepredchádza ani potrebná inštrukcia, keďže sa predpokladá, že písanie „príde“ automaticky (vyššie spomínaný Vydra). Navyše študent pracuje na zadaní izolovane od pedagóga, ktorý číta a hodnotí až jeho výsledný produkt. Ak fakulta zavedie kurzy akademického písania, je to zväčša len zásluhou iniciatívnych učiteľov. S takýmito kurzami sa môžu študenti stretnúť aj pri štúdiu anglického jazyka. Čo je zvyčajne obsahom takéhoto kurzu? Uvedieme niekoľko príkladov, ktoré môžu vyvrátiť domnienky, že takýto kurz je zbytočný, resp. že by sme z inej kultúry písania otrocky preberali praktiky, ktoré potláčajú individuálny štýl písania, alebo je určený „negramotným“ študentom.

3.1 Obsah kurzu

Ako sme už spomínali vyššie slovami Šanderovej, spôsob konštruovania odborného textu, ktorý zodpovedá tradícii anglosaského sveta, nemusí byť vnímaný ako jediný správny, ale je vhodný pre začiatočníkov, a najmä – ako reflektujú Rienecker a Jørgensen (2003) – je pochopiteľný pre väčšinu študentov, čo je rozdiel v porovnaní s kontinentálnym spôsobom. Dôležitým faktom v tejto diskusii je aj poznatok, že takýto kurz neobsahuje len samotný nácvik písania napr. odsekov, ale inherentne

¹⁸ Tu mala autorka pravdepodobne na mysli vieru, že anglosaský štýl písania nás môže zachrániť pred nekvalitou študentských prác. Ako uvádza v úvode publikácie, študenti majú problémy s čítaním odborných textov, nieto ešte s ich produkciou.

140 zahŕňa aj tréning v interpretácii textu (čítanie a porozumenie textu sú dnes tak často pertraktované problémy, že sa o nich ani netreba rozpisovať), čím sa budujú vlastné argumentačné schopnosti, ale aj posúdenie a relevantnosť persuasívnych techník iných.

Prvým príkladom toho, čomu je možné v kurze sa venovať, je práca s textom v zmysle sumarizovania a parafrázovania. Študenti si pri čítaní značia cudzie slová, kľúčové pojmy, sledujú štruktúru textu tak, aby po jeho prečítaní boli schopní formulovať jeho hlavnú myšlienku, resp. tézu, ak ide o argumentačný text. Nie je nezvyčajné, čo potvrdzuje aj výskum Macbeth (2006), že za hlavnú myšlienku textu študenti označujú prvú vetu textu. Tiež je možné na argumentačnom texte demonštrovať rozdiel medzi tvrdením a argumentom, resp. diskutovať o rôznych typoch argumentov.

Druhým príkladom je nácvik písania odsekov, čo je kľúčovou náplňou akademického písania v anglosaskom svete, pretože odsek segmentuje text, vďaka čomu sa stáva čitateľnejším. Každý odsek analyzuje jeden argument, jednu hlavnú myšlienku a tak odseky logicky a účinne štruktúrujú text nielen pre pisateľa, ale aj čitateľa. Každý odsek má logickú výstavbu, začiatok aj koniec. Okrem výstavby odseku, resp. vizuálneho členenia, pomáha tejto koherencii aj používanie tzv. konektorov a orientátorov. Sú to jazykové prostriedky, ktoré zvyšujú prehľadnosť (*ako sme vyššie spomenuli; k tomu sa vrátíme v ďalšej časti, v nasledujúcej kapitole; na úvod, začiatkom, navyše*). Tieto metatextové orientačné signály sa nevzťahujú priamo k obsahu, ale čitateľovi pomáhajú ukázať sled textu.

Tretím príkladom, ku ktorému by malo akademické písanie smerovať, je predchádzanie tvorenia kompilátov, nazývaných tiež mozaiková technika (Ashworth et al. 1997), či *patchwriting* (Howard, 1999 cit. podľa de Jager et al., 2010). Ak by sme opomenuli rôzne výčitky smerované k úrovni našich textov (nezrozumiteľnosť, chýbajúca nadväznosť odsekov, slabé rozvíjanie argumentu a pod.), domnievame sa, že tento charakter textu je najväčším nedostatkom študentských (kvalifikačných) prác. Ide najmä o ich teoretické časti. Je bežnou praxou, že pozostávajú len z nahromadených citátov a parafráz bez vnútorného prepojenia, bez vlastnej reflexie, vlastných slov, a teda pôsobia ako „povinná jazda textu“.

Dobre vystavaný kurz akademického písania nie je bezduchým prebratím nácviku odsekov (pričom anglosaský kontext je v dodržiavaní štruktúry omnoho prísnejší) alebo písaním esejí na infantilné témy, a nie je ani prednáškou, kde sa študent dozvie rozdiel medzi citátom, parafrázou a citáciou. Ide o praktický nácvik spoločne opakovanými konzultáciami, pri ktorých sa texty korigujú, znova štylizujú a prepisujú do uspokojivej podoby. Okrem toho môže byť akademické písanie chápané aj ako nástroj podporujúci kritické myslenie – možno so študentmi čítať rôzne typy textov (umelecké, publicistické, texty z kníh, internetu), naučiť ich identifikovať ideové pozície, z ktorých autor vychádza, hodnovernosť a overiteľnosť textu, študenti sa môžu cibriť v induktívnom, deduktívnom a analogickom zdôvodňovaní, v používaní správnych argumentov, v poznaní eristiky a mätúcich argumentov (*ad hominem, ad misericordiam, ad verecundiam, bifurkácia, naklonená rovina a pod.*), rozumieť

konotátom, správnym definíciám, zákonom logiky a pod., či vyžadovať písanie napr. *position paper*, kedy je študent nútený buď analyzovať stanovisko autora alebo zaujať a vyargumentovať stanovisko k prezentovanému.

3.2 Prečo by sme ho mali chcieť?

Domnievame sa, že legitimita kurzu akademického písania sa vo veľkej miere ukázala už v predošlých stručných ukážkach. Súhlasíme s Rienecker a Jörgensen (2003), že ak kurz cvičí študenta písať angloamerickým formátom, nadväzne sa to odrazí aj vo vyššej kvalite filozofických a reflexívnych esejí. Premyslená práca s textom rôznym spôsobom zvyšuje kvalitu produkovaného textu.

Iným dôvodom zavedenia kurzu je masovosť vysokoškolského vzdelávania, v ktorom už málokedy ide o „apprenticeship“ alebo „Meisterlehre“ (tamže, s. 108). K masovosti sa tiež pridáva elektronický svet Google-u a Facebook-u, ktorý taktiež ovplyvňuje spôsob, akým sa študenti vyjadrujú (Kruse, 2013). V časoch, kedy bola väčšina univerzít elitnou inštitúciou, bolo študentov menej. Ich výber bol pochopiteľne prísnejší a tak vykazovali väčšiu schopnosť byť nezávislými, štúdium sa koncentrovalo na hlbšie a užšie poznatky. A keďže existoval väčší priestor pre komunikáciu pedagóga so študentom, nebolo potrebné pretláčať kurzy, v ktorých sa kultivoval písomný prejav.

Okrem toho kurz písania pôsobí ako preventívny nástroj proti plagiátom, tým, že študentovi detailne vysvetlí, čo sa od neho požaduje, akým spôsobom má postupovať, čím ho posmelí k produkcii vlastného textu a nie kradnutiu práce iného autora.

V neposlednom rade je zručnosť napísať kvalitný text nevyhnutnou podmienkou či už začínajúceho doktoranda, mladého či staršieho výskumníka, ktorí sú nútení publikovať svoje práce nielen v domácich, ale aj zahraničných časopisoch, pričom v tých druhých sa vyžaduje práve anglosaská výstavba textu.

Otázkou pre katedru, fakultu, univerzitu zostáva, kedy je vhodné takéto kurzy zaradiť. Začiatkom štúdia dostane študent návod, ktorý bude praktizovať v každom ďalšom semestri. Výhoda zavedenia kurzu v neskorších semestroch spočíva vo väčšej zrelosti študenta, jeho odborného vyjadrovania a samozrejme aj prehľadu a vedomostí v odbore.

4 Záver

V texte sme sa snažili diskutovať o niekoľkých dôvodoch, na základe ktorých by vysoké školy a univerzity mali uvažovať o zavedení takého predmetu, ktorý by sa snažil študentom pomôcť v ich schopnosti lepšie sa odborne vyjadrovať. Pedagógovia na univerzitách možno očakávajú od vyučovania materinského jazyka, že študenti sem prichádzajúci budú do istej miery v týchto zručnostiach pripravení – tieto očakávania sa však neplnia, pretože na jednej strane naše vyučovanie predpokladá, že vyššia rovina výstavby reči (ako napríklad produkcia a interpretácia vlastného textu)

142 príde sama od seba. Na druhej strane ako tvrdí česká lingvistka Čmejrková (1992), výučba materinského (českého, slovenského) jazyka vykazuje črty formálneho prístupu, ktorý niekedy pestuje len mechanický nácvik triviálnych zručností a nemá ambíciu smerovať k ich hodnoteniu a uvedomeniu ako napr. komunikačná paradigma, ktorá je badateľná najmä v učebniciach cudzích jazykov na našich školách. Čmejrková (1992), ale aj iná lingvistka Škvorová (1992) uvádzajú, že v období stredoveku a renesancie sa v našich podmienkach pestovala rétorika, nielen však pre verbálny, ale aj pre písomný prejav. My sa domnievame, že pri snahe etablovať kurz akademického písania môžeme ťažiť nielen zo skúseností anglosaského sveta, ale z našej tradície rétorického výcviku pestovanom už Aristotelom.

Literatúra

- Clyne, M. (1981). Culture and discourse structure. *Journal of Pragmatics*, 5, 61–66.
- Clyne, M. (1987a). Cultural differences in the organization of academic texts. English and German. *Journal of Pragmatics*, 11, 211–247.
- Clyne, M. (1987b). Discourse structures and discourse expectations: Implications from Anglo-German academic communication in English. In L. E. Smith (Ed.), *Discourse across cultures: Strategies in world Englishes* (s. 73–83). London: Prentice Hall.
- Collinson, D. J. (1982). *Writing English*. Wildwood House.
- Čmejrková, S. (1992). Jazyk, výuka, osobnosť. *Časopis pre modernú filológiu*, 74(2), 77–87.
- Čmejrková, S. (1996). Academic writing in Czech and English. In E. Ventola & A. Mauranen (Eds.), *Academic writing: Intercultural and textual issues* (s. 137–152). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Čmejrková, S. et al. (1999). *Jak napsat odborný text*. Praha: Leda.
- de Jager, K. et al. (2010). The tangled web: investigating academics' views of plagiarism at the University of Cape Town. *Studies in Higher Education*, 35(5), 513–528.
- Enkvist, N. E. (1990). Seven problems in the study of coherence and interpretability. In U. Connor & A. M. Johns (Eds.), *Coherence in Writing* (s. 11–40). Arlington: TESOL.
- Farková, B. (2013). Strategie k minimalizaci plagiátorství ze strany vzdělávací instituce. *Pedagogika*, 63(2), 220–241.
- Flood, A. et. al. (2009). *Authenticity: a guide for teachers*. Dostupné z www.ofqual.gov.uk/plagiarism-teachers.2.
- Dudinská, E. (2002). *Metodika vypracovania diplomovej práce*. Bratislava: EKONÓM.
- Dzusaková, A. (1994). Academic discourse and intellectual style. *Journal of Pragmatics*, 21, 291–313.
- Dzusaková, A. (1998). Relaxing argumentation in academic texts. In S. Čmejrková (Ed.), *Dialoganalyse VI., Part 1.* (s. 221–228). Tübingen: Max Niemeyer.
- Galtung, J. (1981). Structure, culture, and intellectual style: An essay comparing saxon, teutonic, galic and nipponic approaches. *Social Science Information*, 20(6), 817–856.
- Geršlová, J. (2009) *Vádemékum vědecké a odborné práce*. Praha: Professional Publishing.
- Godó, A. M. (2008). Cross-cultural aspect of academic writing: a study of Hungarian and North American college students L1 argumentative essays. *International Journal of English Studies*, 8(2), 65–111.
- Gonda, V. (2012). *Ako napísať a úspešne obhájiť diplomovú prácu*. Bratislava: Iura Edition.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1–20.
- Katuščák, D. (1998). *Ako písať vysokoškolské a kvalifikačné práce*. Bratislava: Stimul.
- Kimlička, Š. (2002). *Ako citovať a vytvárať zoznamy bibliografických odkazov podľa noriem ISO 690 pre „klasické“ aj elektronické zdroje*. Bratislava: Stimul.

- Kravjar, J. (2011). *Antiaplagačský systém*. Dostupné z <http://www.inforum.cz/pdf/2011/kravjar-julius.pdf>.
- Kruse, O. (2013). Perspectives on academic writing in European higher education: Genres, practices, and competences. *Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 37–57.
- Liška, V. (2008). *Zpracování a obhajoba bakalářské a diplomové práce*. Praha: Professional Publishing.
- Lodge, D. (1984/1988). *Svět je malý*. Praha: Odeon.
- Macbeth, K. P. (2006). Diverse, unforeseen, and quaint difficulties: The sensible responses of novices learning to follow instruction in academic writing. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 180–207.
- Mareš, J. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika*, 55(4), 310–335.
- Meško, D. et al. (2005). *Akademická příručka*. Martin: Osveta.
- Nekuda, J. et al. (1993). *Jak (ne)napsat závěrečnou práci*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Palenčárová, J., & Kročitý, P. (2012). *Akademická příručka na tvorbu odborných textov*. Trenčín: VŠM.
- Rienecker, L., & Jörgensen, P. S. (2003). The (im)possibilities in teaching university writing. In L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, & P. S. Jorgensen (Eds.), *Teaching Academic English in European Higher Education* (s. 101–112). Springer Netherlands.
- Sak, P. et al. (2007). *Člověk a vzdělání v informační společnosti. Vzdělání a život v komputerizovaném světě*. Praha: Portál.
- Sartori, G. (1987/1993). *Teória demokracie*. Bratislava: Archa.
- Siepman, D. (2006). Academic writing and culture: An overview of differences between English, French, and German. *Meta: Translators' Journal*, 51(1), 131–150.
- Scruton, R. (1981/2005). *Krátké dějiny novověké filosofie*. Brno: Barrister & Principal.
- Staroňová, K. (2011). *Vedecké písanie*. Martin: Osveta.
- Stroehlein, A. (1998). The way of written argument. *Central Europe Review*, 0(11). Dostupné z http://www.cereview.org/authorarchives/stroehlein_archive/stroehlein11old.html.
- Šanderová, J. (2005). *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: SLON.
- Škvorová, D. (1992). K principům komunikativní metody ve vyučování jazyků. *Časopis pro moderní filologii*, 74(2), 89–95.
- Vydra, A. (2010). *Akademické písanie*. Trnava: Filozofická fakulta TU.

Mgr. Zuzana Danišková, Ph.D., Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity v Trnave
zuzana.daniskova@truni.sk