

Motivační strategie v akademickém psaní z pohledu sociálního konstruktivismu

Motivational strategies in academic writing from the social constructivist perspective

Ivana Mičínová

Abstrakt: Tématem příspěvku je rozvoj motivace studentů pregraduálního studia k akademickému psaní prostřednictvím aplikace modelů motivace v pojetí sociálního konstruktivismu, především rozpracováním vybraných vnitřních a vnějších faktorů, které mají těsnou souvislost s postoji k akademické komunitě, které jsou založeny na očekávání úspěchu a které zdůrazňují sepětí motivace s relevantním obsahem učení. Tyto teoretické principy jsou aplikovány na oblast akademického psaní v oblasti humanitních věd, především na výuku argumentačního eseje, lingvisticky pak vycházejí z poznatků žánrové analýzy. Cílem příspěvku je prezentovat zkušenosti s tímto pojetím výuky akademického psaní a poukázat na možné přesahy do oblasti akademického psaní v mateřském jazyce a kolize související s leckdy protichůdnými stylistickými principy českého a anglického vědeckého stylu.

Klíčová slova: motivace, akademické psaní, akademická identita, flow, zpětná vazba, obtížnost, optimální výkon.

Abstract: The topic of this paper is to explore motivation of pre-graduate students towards academic writing through applying various models of motivation based on social constructivism, mainly by analysing some of the intrinsic and extrinsic factors tightly associated with the academic community, based on expectancy of success and necessity of relevant classroom practice. These theoretical principles are applied on academic writing, particularly on the argumentation essay; linguistically are grounded in the insights of genre analysis. The aim of the paper is to present the experience with the classroom practice, and to point at employing the newly acquired skills in academic writing in both languages, Czech and English, and sometimes overlapping, sometimes conflicting features of scientific writing in Czech and English.

Key words: motivation, academic writing, academic identity, flow, feedback, challenge, optimal performance.

Úvod

Existuje mnoho teoretických úvah a studií věnovaných nejrůznějším typům učících se (*learners*) od dětí až po dospělé zapojené do profesního života. Didaktice vysokoškolského studia se však pozornosti věnuje méně, a pokud ano, bývají publikace zaměřené spíše na tvorbu kurikula nebo na konkrétní vyučovací metody (srov. Podlahová a kol, 2012; Rohlíková, Vejvodová, 2012) a motivaci se explicitně nevěnují.

Tuto situaci celkem vystihuje i způsob nazírání na motivaci ve vysokoškolském prostředí, kde se motivace často chápe jako samozřejmost jednou provždy vyjád-

řena zájmem studovat na vysoké škole. V oblasti výuky cizích jazyků je však cílevědomá práce s vnitřní motivací studentů klíčová. Pokud studenti zanechají výuky nebo přestanou docházet do kurzů, jako nejčastější důvod uvádějí, že nemají na cizí jazyky talent, dost času, nebo nevidí důvod, proč by se je měli učit. Naopak učitelé uvádějí jako důvod, že student neměl „tu správnou motivaci“, tj. že se dost nesnažil nebo že mu chyběla vytrvalost – a ne že by mu chyběly jazykové vlohy či studijní předpoklady. Oba typy tvrzení vykazují nápadné nedostatky v sebereflexi, tj. co jsem mohl udělat jinak, abych vytrval / aby daný student vytrval.

Rozdíly v motivaci zaznamenáváme i mezi jednotlivými řečovými dovednostmi. Studenti často uvádějí, že by chtěli zlepšit plynulost svého mluveného projevu, rozšířit si slovní zásobu, vyvarovat se gramatických chyb – a v neposlední řadě složit povinnou zkoušku. Na druhé straně se jen málokdy setkáváme s tím, že by studenti přicházeli do přípravných kurzů cizích jazyků s jednoznačně formulovaným cílem ve smyslu „potřebuji číst cizojazyčnou literaturu, abych získával aktuální informace z mého oboru“ nebo „chci umět mluvit tak, abych mohl cizí jazyk využívat při práci, až dokončím studium“. Jinými slovy, důvody, kvůli nimž studenti přicházejí do kurzů a které jsou hlavní hnací silou, která je k tomuto rozhodnutí přivede, jsou často pouze dílčí. Tuto situaci bychom neměli podcenit a již v prvních hodinách kurzů věnovat pozornost vysvětlování, proč a co se studenti naučí a jak k tomu dospějí.

Ponechme v tomto příspěvku stranou ostatní řečové dovednosti a podívejme se podrobněji na motivaci k akademickému psaní, o něž podle našich zkušeností jeví studenti zájem nejmenší, přestože na ně v příštích letech bude kladen čím dál větší důraz v zájmu toho, aby se studenti již během pregraduálního studia zapojili do procesů internacionalizace vědy a výzkumu a plynule tuto dovednost rozvíjeli v rámci doktorského studia.

1 Modely motivace

Jak vyplývá z četných teoretických modelů podstaty motivace, ve hře jsou tři základní faktory, které určují naše jednání a které mohou v konkrétních situacích nabývat nejrůznější podoby. Jak uvádí Dörnyei (2001, s. 23–27), který se intenzivně věnuje konceptualizaci motivace v prostředí výuky cizích jazyků a její praktické realizaci, na prvním místě stojí otázka volby (*choice*), tj. otázka výběru jedince a jeho rozhodování, čemu věnuje pozornost, do čeho investuje energii a s jakým cílem. Druhým faktorem je otázka objemu a intenzity úsilí (*effort*), které musí jedinec vynaložit, aby dosáhl vytyčeného cíle. Třetím faktorem je vytrvalost (*persistence*), která napomáhá tomu, aby jedinec překonával překážky a nenechal se odradit dílčími neúspěchy.

V následující části příspěvku se pokusíme objasnit funkci těchto faktorů a popsat takové motivační strategie, které by učinily výuku psaní efektivnější a smyslupl-

nější díky tomu, že tato koncepce umožní integrovat studenty do akademického prostředí, stanovit reálné cíle této výuky prostřednictvím gradované výuky, umožnit studentům zažívat úspěch z pokroku na základě bezprostřední zpětné vazby a posílit jejich motivaci k dalšímu učení prostřednictvím přenosu dovednosti psaní v cizím jazyce do psaní v mateřském jazyce. Zároveň se zaměříme na aplikaci těch motivačních teorií, které se z hlediska praktického využití jeví v akademickém prostředí jako nejpřínosnější.

Pro tyto účely vycházíme ze zásadní publikace M. Williamsové a R. L. Burdena (1997) *Psychology for Language Teachers*, jež shrnuje dosavadní teorie motivace, podrobuje je kritice a definuje sociálně konstruktivistický přístup nejen k výuce cizích jazyků, ale i k motivaci. Vyzdvihuje roli prostředí, v němž se jedinec učí, s kým komunikuje a do jaké míry se těmito faktory nechá ovlivnit. Stručně pak definují motivaci v souladu s výše uvedenou definicí Dörnyeiho: „Motivaci lze vnímat jako stav kognitivní a emocionální agitace, jenž vede k vědomému rozhodnutí konat a vytrvat v tomto intelektuálním či fyzickém úsilí po takovou dobu, dokud jedinec nedosáhne předem vytyčeného cíle (Dörnyei, 2011, s. 125).“

Tento přístup propojující kognitivní podstatu motivace s faktorem prostředí a faktor individuality každého rozhodování lze aplikovat i na výuku cizích jazyků na vysokých školách především kvůli její vysoké specifčnosti. Ona specifčnost spočívá v tom, že student si neosvojuje cizí jazyk, který by mohl využít pro své osobní potřeby, např. pro cestování, komunikaci a zábavu, ale především k prohloubení vlastního studia na základě četby zahraniční literatury a v závislosti na studovaném oboru pak i k profesnímu rozvoji.

2 Sociokulturní faktor a budování profesní identity

Ve srovnání s jinými předměty studia má výuka cizího jazyka vysoce sociální rozměr. Jak výstižně poznamenává Crookall a Oxfordová (1998, s. 136 In Williams, Burden, 1997, s. 115): „Učit se cizímu jazyku rovná se učit se jak se stát jiným člověkem.“ Obdobně to formuluje i Gardner (1985, s. 146 In Williams, Burden, 1997, s. 115). „Cizí jazyky se liší od ostatních předmětů především tím, že zahrnují učení se dovednostem a vzorcům chování, které přináležejí jiné komunitě lidí.“

Sociálně-konstruktivistický přístup zdůrazňuje aktivní přístup k osvojování poznatků konkrétního jedince a individuální konstruování významu v závislosti na vztahu k vnějšímu prostředí. Jeho uplatnění ve výuce cizích jazyků na vysokých školách, ať v pojetí LAP/EAP (výuka akademického jazyka / akademické angličtiny) nebo LSP/ESP (výuka odborného jazyka / odborné angličtiny) popisují velmi detailně Dudley-Evans a St Johnová (2006). Pokud jde o výuku akademického psaní, pak je nutné připomenout, že tu společenské zvyklosti a jazykové a textové normy hrají zásadní roli (srov. Swales, 1990, 2005). Nejenom že se studenti stávají svým písemným projevem součástí akademické obce, do níž náležejí na

základě společenského statusu, ale zároveň deklarují svoji příslušnost i typickými znaky akademického/odborného/vědeckého jazyka s jeho výraznými textovými typy, obraty a stylistickými zvláštnostmi. Jak uvádí de Chazal (2014, s. 179), autor ztvárňující akademicky zaměřený text, se stává „architektem významu“, který musí přihlížet k řadě vnějších faktorů (publikum, účel textu, společenské prostředí, normy a očekávání apod.), aby stvořil úspěšné dílo. Z toho vyplývá, že motivaci k akademickému psaní tedy ovlivňuje postoj studenta nejen k danému cizímu jazyku a příslušníkům této jazykové komunity, ale také k akademickému prostředí a k ambicím, které si s nimi spojuje.

Jak uvádí americká studie studentů medicíny M. D. Holdena (2004) a na ni metodologicky navazující práce Žydžiūnaitėové a Crisafulliové (2013) z litevského univerzitního prostředí společenských oborů, zapojení studentů a rozvoj jejich profesní identity je nedílnou součástí jejich růstu a významně se podílí na úspěšnosti jejich studia a budoucí profesní orientaci. Jedním z významných faktorů budování profesní identity, jak naznačuje litevská studie, je pak kvalita interakce mezi studenty a vysokoškolskými učiteli, tj. jakým způsobem jim vštěpují akademické hodnoty a jak jim usnadňují ztotožnit se s nimi (Žydžiūnaitė, Crisafullio, 2013, s. 6). Autorky vycházejí i ze studie McNamary a kolektivu (2011, In Žydžiūnaitė, Crisafullio, 2013) a v souladu s jeho závěry prohlašují: „Každý formalizovaný vzdělávací systém, do kterého je jedinec situován, je také sociokulturním kontextem, a jeho sociální struktura a profesní kultura proto ovlivňují vývoj profesní identity dospělého studenta.“ (Tamtéž, s. 6)

Pro výuku cizích jazyků v univerzitním prostředí z toho plyne, že je nutné studenty již od prvních ročníků zasvěcovat do znaků akademického jazyka, cíleně rozvíjet akademické dovednosti a vštěpovat jim akademické hodnoty. Jedině tím lze zajistit, že se student bude cítit jako právoplatný člen komunity, které rozumí, s jejímiž pravidly je obeznámen (např. způsoby, jak vytvářet rešerše a jak korektně nakládat s informacemi), v níž se cítí bezpečně a jejíž normy dodržuje nejen formálně. Proto je třeba zaměřit výuku akademického psaní na mapování specifčnosti akademického jazykového projevu, zdůrazňovat jeho význam pro integraci do akademického prostředí, a protože jde i o střetávání dvou sociokulturních prostředí, upozorňovat na společné znaky anglického a českého vědeckého stylu stejně jako na jeho odlišnosti¹ (Chamonikolasová, 2005).

¹ Tyto odlišnosti tradičního českého vědeckého stylu „přežívajícího“ zejména ve starších publikacích spočívají například v oblibě složitých větných konstrukcí, v nadužívání vědecky znějících slov a jejich hromadění v omezeném prostoru, aniž by vedly ke zpřesnění významu a v dlouhých odbočkách od tématu. Autor se zpravidla nesnaží popsat přesně svůj názor a nechává na čtenáři, aby si význam konstruoval sám. Anglosaské vědecké žánry jsou pravým opakem (zejména americké provenience), jsou nápadně explicitní, pokud jde o význam, lineární (tj. bez odboček) a obsahují značné množství meta-diskurzu, aby usnadnily čtenáři vnímání struktury textu (srov. Chamonikolasová, 2005; Swales, Feak, 2012, s. 16–17).

Jak ukazují zkušenosti z našich kurzů, výuka v tomto pojetí má potenciál ovlivnit motivaci studenta. Pokud student porozumí, proč se má věnovat akademickému psaní, snadněji pak přistoupí na fakt, že psaní vyžaduje nezanedbatelný objem i intenzitu úsilí včetně vytrvalosti.

Pokud jde o prvotní fázi motivace, tj. faktor volby neboli rozhodovací proces (Williams, Burden, 1997, s. 119), studenti FF UK nemají zdánlivě na výběr, protože akademické psaní je povinnou součástí zkoušky. Přesto se stále mohou rozhodovat, zdali tuto povinnost splní spíše formálně, nebo vynaloží značné úsilí, aby dosáhli skutečného posunu ve svých dovednostech. Formálně a s omezeným úsilím tak mohou učinit prostřednictvím využití ustálených obrátů a klišé, jak uvést téma eseje, jak prezentovat tvrzení, argumenty a příklady, či jak shrnout myšlenky. V omezeném formátu dvě stě padesát slov není problém zaregistrovat texty založené na četných šablonách dostupných v učebnicích, autentičnost takových esejů je vrcholně sporná. K tomu úhybnému manévru se zpravidla uchylují studenti, jejichž vstupní úroveň je výrazně omezuje v tom, aby profitovali z výuky. Dále to mohou být studenti bez výraznějšího zájmu o studium. Jiní studenti se mohou rozhodnout, že z výuky vytěží maximum. Koncepce výuky akademického psaní a její metodická podoba jim toto rozhodování může výrazně usnadnit.

Například se osvědčuje zdůraznit, že stylistické postupy, které si studenti osvojí v cizím jazyce, mohou využít i při psaní v českém jazyce, neboť vědecká práce a psaní o ní je do velké míry globalizované, jak se intenzivně prohlubuje vliv vědecké angličtiny na vědecký styl v češtině nejen v masivním přejímání cizích slov a odborných termínů, ale také při využívání ustálených obrátů a rétorických a stylistických postupů, stejně jako při dodržování formátu jednotlivých vědeckých textových typů. Jinými slovy student pochopí, že vynakládá úsilí na něco, co bude moci využívat během celého svého studia a co mu jeho studium výrazně usnadní, což může jeho motivaci opět posílit.

3 Metodické poznámky ke koncepci výuky: psaní jako proces, faktor úspěchu a zajištění „flow“

Jak již bylo naznačeno, významnou roli ovlivňující motivaci studentů k výuce akademického psaní hraje vhodný didaktický přístup, jenž reflektuje jazykovou úroveň a schopnost studentů koncipovat akademické texty. Většina studentů přichází do kurzů s úrovní maturitní zkoušky, tj. B1+ až B2, ale nemá zkušenost s akademickým psaním jako takovým, zpravidla jde i o studenty prvních ročníků bakalářských oborů, kteří se teprve seznamují s akademickým prostředím. Ze střední školy si přinášejí přístup ke psaní založený na napodobování šablon jednoduchých textových typů, tj. produktově orientovaný způsob psaní (Berlin, 1982), a přestože se tento přístup efektivně uplatňuje v nižších úrovních ovládnutí jazyka (mateřského i cizího), je třeba koncipovat výuku procesně orientovaným přístupem, který

vede k samostatnosti uživatele při zpracovávání vlastních textů a k rozvoji kreativity a originality (více k rozvoji kreativního psaní např. Eliášová, 2011). Koncepti akademického psaní je třeba opřít i o Bloomovu taxonomii cílů (1956) a přizpůsobit ji gradování výuky, aby studenty neodradila nesmyslnou náročností.

Než se budeme věnovat zapojení dalších faktorů motivace, připomeňme si přístup, který dominuje koncepci výuky akademického psaní v současné době. Psaní se jednak chápe jako proces (*writing as a proces*) (Berlin, 1982), jednak jako text určený konkrétní komunitě a podléhající jejím normám (Swales, 1990). Neorientujeme se tedy jen na výsledný text (*writing as a product*), ale bereme při koncipování výuky psaní všechny fáze tohoto procesu, včetně přípravy, v níž se osvědčuje zapojit kreativní přístupy ke zpracování tématu spolu s akademickými dovednostmi, jako je kritické myšlení (více k tomu Hanzlíková a Mičínová, 2017). Zároveň využíváme aktuální poznatky žánrové analýzy z oblasti vědeckého psaní (např. Swales 1990, 2005; Swales a Feak, 2012), které pomohly formovat současnou normu akademické stylistiky a která dostala v anglosaském prostředí označení jako *New Rhetoric*, tj. „nová stylistika“.

Studenti jsou v tomto duchu od prvních hodin vedeni k tomu, aby vnímali odlišnosti akademického stylu od jiných stylů, s nimiž se doposud setkávali, např. během nácviku čtení s porozuměním. Učí se identifikovat hlavní myšlenku odstavce a vyhledávat tzv. tematické věty (*topic sentence*) (de Chazal, 2014, s. 169). Následně probíhá výuka parafrázování, které vede k tomu, aby studenti nejprve pracovali se synonymy a poté i se strukturou věty (např. prostřednictvím záměny aktiva za pasivum a obráceně, vsunutím vhodné uvozovací věty, změny vektoru apod.) V další fázi identifikují klíčová slova a jejich variace a posléze textovou a logickou návaznost. Poznatky si mohou vyzkoušet krátkým esejem, kdy dostanou za úkol popsat např. největší změnu nebo aktuální novinku, která se udála v jejich oboru (podle Swales, Feak, 2012, s. 82). Ke všem těmto pokusům dostávají bezprostřední zpětnou vazbu (pokud jde o jednotlivé věty či krátké odstavce) buď přímo v hodině, nebo v následující hodině. Díky bezprostřední zpětné vazbě získají hmatatelný důkaz, že dosahují pokroku, a další texty tvoří s větším západem a ochotněji sdílejí své výsledky s ostatními. To je v souladu i s teoretickými poznatky o motivaci, jak je rozvíjí Mihaly Csikszentmihaly (např. 1990, 2014) ve své práci o „*flow*“ tj. stavu plynutí, kdy jedinec pracuje v optimálním výkonu díky vhodně nastavené obtížnosti úkolu a bezprostřední zpětné vazbě, kterou dostává.

Prakticky se osvědčuje využívat i autonomie studentů, tj. nechat je zpracovat krátký text v domácí přípravě (krátký odstavec, zpravidla dvě až pět vět), pak téma zapojit do výuky a na závěr studenty vybídnout, aby text editovali s využitím nových poznatků a teprve ten odevzdali ke kontrole. I toto lze považovat za velmi účinnou bezprostřední vazbu, protože si student uvědomí, s jakými vstupními dovednostmi přichází a jak může celkem snadno dosáhnout významného pokroku. Jinými slovy,

studentům nepřímo sdělujeme, že cíl je sice v dálce, ale my se k němu přibližujeme pomalými, ale jistými kroky.

V této fázi výuky je třeba mít na zřeteli vyvážený poměr mezi náročností výuky a vynaloženým úsilím, jinými slovy jde opět o zajištění stavu „flow“, kdy se student učí nejefektivněji, aniž by ho to stále nadměrné úsilí a příliš utrpěl jeho komfort. Úspěch, tj. fakt, že si student osvojí něco nového, musí být dosažitelný, ale zároveň nesmí být banální či primitivní, musí obsahovat takový objem kognitivního úsilí, který mírně převyšuje dosavadní úroveň, a přitom ho jedinec považuje za hodnotný (Csikszentmihaly, 1990, 2014).

Tím se dostáváme k poslednímu, ale zásadnímu faktoru motivace, tj. k vytrvalosti (Dörnyei, 2001, s. 23–27). Student, který se na první hodině setká s kompletním esejem na vysoké stylistické a jazykové úrovni, nutně klesá na mysli, jelikož si velmi rychle uvědomí, jaká propast ho dělí od kýženého výsledku. Proto se vyplatí dávkovat výuku psaní do menších celků, např. pomocí již výše zmíněných tematických vět či parafrázování odstavců, systematickou výukou stylistických rysů i ustálených obrátů, které poskytují studentům oporu a ve studentech, ale i čtenáři vzbudí dojem, že jde o zdatného autora. Úžas studentů, kteří zjistí, že ze své obyčejné a tuctově znějící věty dokážou s nepatrným úsilím (aniž by museli zvládnout novou náročnou gramatiku) již v průběhu jedné hodiny vytvořit velmi sofistikované sdělení, je nepopsatelný. Jsou to pro ně důkazy, že úkol lze zvládnout, protože již vědí jak, a vedou k posílení jejich vytrvalosti, aby se dál zdokonalovali.

Dalším prostředkem jak posílit odhodlání vytrvat je i forma korigování nedostatků. Jak je obecně známo, mezi zdroje motivace patří i zvědavost (Dörnyei, 2001, s. 23) a vnímání **úrovně obtížnosti** úkolu. Prvotní zvědavost je u studentů, kteří přicházejí do přípravných kurzů, rozmanitá, proto je nutné velice opatrně pracovat s nastavením obtížnosti výuky i vzhledem k odlišnostem mezi studenty. Učitel by měl velmi šetrně volit způsob jakým dát najevo, že studentské práce obsahují zásadní prohřešky proti stylistice a gramatické, lexikální či textové chyby. Inspirovat se lze přístupem, který se nazývá „oceňující otázky“ neboli pozitivně orientované otázky („appreciative inquiry“ podle Cooperridera a Whitneyové, 2005). Student sice musí dostat **bezprostřední zpětnou vazbu** o tom, že je daný text v nějakém ohledu nedostačující, ale zároveň to nesmí ohrozit jeho sebevědomí. Pozitivnosti se dosahuje tím, že obrátíme pozornost k tomu, co se povedlo, a zkoumáme, proč se některá pasáž úkolu podařila, potom je možné studenty vyzvat, aby přezkoumali zbytek textu a použili onu úspěšnou strategii k přeformulování. Prakticky se osvědčuje, když učitel nejdříve monitoruje napsané výsledky a teprve pak vyzve ty studenty, kteří byli víceméně úspěšní, aby své texty přednesli nebo sdíleli se skupinou. Pozornost se opět upře k vhodným vyjádřením a spíše nepovedené texty je dobré komentovat individuálně, ale nepředkládat jako příklady hodné nenásledování. Pro tyto účely se vyplatí připravit si zásobu chybných postupů z jiných kurzů

a prezentovat je tak, aby se je studenti pokusili sami opravit. Výhodné je i zapojit studenty do práce ve skupinách, kde společné úsilí vede k žádoucímu výsledku. Vhodně zkombinujeme do skupin studenty slabší se studenty s vyšší úrovní cizího jazyka, nebo studenty s rozvinutou schopností logického a kritického myšlení či kreativity tak, aby měl každý možnost zažít **úspěch**, a přesto vnímat, že některé jeho stránky jsou silnější a jiné slabší.

Při plánování výuky struktury delšího odstavce popřípadě eseje je vhodné opět dávkovat výuku v dílčích krocích (teze, argument, příklad, teze, argument, příklad atd.). Nejprve se doporučuje nechat studenty analyzovat texty, všimnout si specifik akademického stylu, vnímat logickou výstavbu myšlenek, textovou provázanost, ustálené obraty a teprve poté je konfrontovat s nevhodnými způsoby výstavby textu (Swales a Feak, 2012, s. 4–54). Studenty kognitivně přitahuje rozpoznávat chyby jiných, protože si dokazují, co již znají a že dokážou pojmenovat problém. Nic jim ale nezvedne sebevědomí víc, než když se jim předloží text věhlasného badatele, v kterém lze na první pohled identifikovat řadu pochybení.² I taková je však realita akademického psaní, neboť co se toleruje nobelistovi, není možné tolerovat začínajícím autorům. Takové příklady slouží i jako ilustrace, jak se stylistické normy vyvíjejí v čase, a proto se tu opět nabízí připomenutí, k jakému ideálu akademického psaní v současnosti směřujeme.

Závěr

Tento příspěvek se dotkl několika vybraných sociálně konstruktivistických faktorů, které vstupují do hry při cílené motivaci studentů k akademickému psaní a které slouží k posílení jejich integrace do akademické komunity. Jeho výuka se ve své praxi střetává s řadou překážek, ať už jde o nízkou vstupní úroveň psaní u studentů, či jejich nezájem psaní rozvíjet. Při vhodně nastavené koncepci a zajištění potřebné časové dotace, kterou můžeme této výuce věnovat, však lze dosahovat příznivých výsledků a tím posilovat cíle vysokoškolské výuky ve smyslu rozvoje akademické a profesní identity a internacionalizace. Nezanedbatelným přínosem je i výrazná příležitost, jak ovlivnit a kultivovat psaní studentů v mateřském jazyce a posilovat jejich vědomé užívání psaného stylu v cizím jazyce jako složky, která tvoří součást jejich profesního portfolia. Akademické psaní je rovněž způsobem, jak rozvíjet kritické myšlení. Jinými slovy se vyplatí do této výuky investovat čas

² Jako příklad, který by neměl vést k následování, lze použít kterýkoli úryvek z třetí kapitoly knihy Daniela Kahnemana *Thinking Fast and Slow* (2011), který je nestrukturovanou koláží asociací a příkladů. Čtenář postrádá tematické věty (topic sentence), které by mu usnadnily orientaci ve sledu myšlenek, a je na něm, jaké si vyvodí poznatky o tom, jak se vytvářejí úsudky. Autor mu tento úkol nijak neusnadňuje, spíše naopak. Hromadí nepřehledné množství příkladů, kterými ilustruje procesy, jak se vytvářejí úsudky, používá i vtipné metafory, ale chybí závěrečné shrnutí, díky němuž by se čtenář ujistil, že skutečně chápe složitost tohoto procesu. Pokud budete mít i po druhém přečtení stále dojem, že vám k plnému porozumění něco chybí, buďte ujištěni, že chyba není na vaší straně.

(a to i výrazně na straně učitelů), neboť jde o přenositelnou dovednost, jejíž význam studenti ocení někdy až poté, co opustí brány své *alma mater*.

Použitá literatura

- BERLIN, J. A. (1982). Contemporary Composition: The Major Pedagogical Theories. *College English*, 44(8), 765–777.
- BLOOM, B. S., ENGELHART, M. D., FURST, E. J., HILL, W. H., & KRATHWOHL, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- COOPERRIDER, D., & WHITNEY, D. D. (2005) *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. Berrett-Koehler Publishers.
- OXFORD, R., & CROOKALL, D. (1988). Learning Strategies. In WILLIAMS, M., & BURDEN R. L. (2007) *Psychology for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 12. vydání.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2014). *Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer.
- DE CHAZAL, E. (2014). *English for academic purposes*. Oxford: OUP.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUDLEY-EVANS, T., & ST JOHN, M. J. (2006). *Developments in ESP. A multidisciplinary approach*. 8th edition. Cambridge University Press.
- ELIÁŠOVÁ, V. (2011) *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského.
- GARDNER, R. C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation. In WILLIAMS, M., BURDEN R. L. (2007) *Psychology for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 12. vydání.
- HANZLÍKOVÁ, M., & MIČÍNOVÁ, I. (2017) Kreativním a kritickým myšlením k rozvoji akademického psaní. *CASALC Review*, 6(2), 31–41.
- HOLDEN, H. (2004) New Graduate Engagement with „Professional Development“. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 272–282.
- CHAMONIKOLASOVÁ, J. (2005) Věcný text v české a anglosaské kultuře. In FIŠER, Z. (ed.) *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference (157–165). Brno: Doplněk.
- MCNAMARA, J. ET AL. (2011) *Capstones: Transitions and Professional and Identity*. [online]. Dostupné z: [https://scholar.google.cz/scholar?q=MCNAMARA,+J.+et+al.,+\(2011\)+Capstones:+Transitions+and+Professional+and+Identity&hl=cs&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwjTuIrKhvfVAhVEtBoKHYYQBfYQgQMIKDAA](https://scholar.google.cz/scholar?q=MCNAMARA,+J.+et+al.,+(2011)+Capstones:+Transitions+and+Professional+and+Identity&hl=cs&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwjTuIrKhvfVAhVEtBoKHYYQBfYQgQMIKDAA) [vid. 24. 5. 2017].
- KAHNEMAN, D. (2011). *Thinking Fast and Slow*. Penguin.
- PODLAHOVÁ, L. A KOL. (2012) *Didaktika pro vysokoškolské učitele. Vybrané kapitoly*. Praha: Grada.
- ROHLÍKOVÁ, L., & VEJVODOVÁ, J. (2012) *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada.
- SWALES, J. (1990) *Genre Analysis*. Cambridge University Press.
- SWALES, J. (2005) *Research Genres*. Cambridge University Press.
- SWALES, J. M., & FEAK, C. B. (2012) *Academic writing for graduate students*. University of Michigan.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. (2007) *Psychology for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 12. vydání.

ŽYDŽIŪNAITĚ, V., CRISAFULLI, S. (2013). Interakce mezi vysokoškolskými studenty a vyučujícími jako nástroj rozvoje profesní identity studentů. *Aula*, 21(1), 5–19.

Autorka

Mgr. Ivana Mičinová, Jazykové centrum Filozofická fakulta UK, Praha

Autorka vyučuje akademickou angličtinu v Jazykovém centru Filozofické fakulty Karlovy univerzity. Zabývá se koncipováním výuky odborného jazyka na VŠ, tj. ESP a EAP, inovativními technikami učení a efektivními způsoby ověřování dovedností.