

Oponentský posudek disertační práce

Název disertační práce: **Lexikální galicizmy v ruském jazyce a možnosti jejich využití ve výuce ruštiny jako druhého a dalšího cizího jazyka**

Autor disertační práce: **PhDr. Xenie Vicaire**

Oponentský posudek vypracovala: PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D., Katedra rusistiky a lingvodidaktiky, PedF UK

Předkládaná disertační práce se zabývá velmi aktuální problematikou využívání znalostí a dovedností osvojených v jednom jazyce při učení se jinému jazyku. Tento interdisciplinární přístup je v současné didaktice velmi akcentován jak v oblasti teoretického bádání, tak i v oblasti jeho praktické aplikace, a to nejen v cizojazyčné výuce, a zároveň je i požadován v základních kurikulárních dokumentech platných v ČR. Zpracování tohoto tématu tedy považuji za velmi přínosné pro teorii i praxi nejen výuky ruského jazyka, který je v českém vzdělávacím prostředí vyučován jako další cizí jazyk, a může tak být využito znalostí a dovedností žáků v mateřštině i v prvním cizím jazyce při jeho učení, ale i výuky cizích jazyků obecně.

V úvodu práce autorka jasně formulovala vědecký problém a jednotlivé dílčí cíle. Lze konstatovat, že autorka stanovené cíle disertační práce splnila beze zbytku.

Metodologie zpracování práce je nastíněna v Úvodu, kde je uveden přehled metodických postupů, které byly při zpracování práce využity. Zde se jedná spíše jen o výčet s velmi stručným komentářem, k čemu budou jednotlivé metody využity. Podrobně je vysvětlen design výzkumu zaměřený na analýzu učebních souborů (s. 93-96) a design dotazníkové šetření (s. 156-168) v empirické části. Zvolenou metodologii zpracování považuji za odpovídající. Pouze v lingvistické části práce bych uvítala podrobnější vysvětlení principu, jakým způsobem byly jednotlivé francouzské přejímky vybírány, a vymezení konkrétních kritérií pro jejich analýzu a komparaci. Prosím, aby metodologie zpracování lingvistického oddílu byla podrobněji vysvětlena při obhajobě.

Teoretická část práce obsahuje tři základní kapitoly dle tradičního členění: lingvistické, psychologické a didaktické základy výuky ruského jazyka jako druhého a dalšího cizího jazyka. První kapitola stručně vysvětluje základní pojmy, lexikální přejímání slov z jednoho jazyka do druhého a jejich adaptaci v jazyce-příjemci a uvádí na konkrétních příkladech ruský slov – lexikálních galicizmů demonstruje formální, významové a kulturně-historické vztahy mezi francouzským, ruským a českým jazykem. Tuto kapitolu doplňují dvě velmi rozsáhlé Přílohy I a II přinášející velmi bohatý materiál všestranně analyzující lexikální galicizmy v ruském jazyce z hlediska formy i významu. V Příloze I je uveden komplexní korpus lexikálních galicizmů v ruském jazyce rozdělený dle výslovnostního, pravopisného, slovtvorného, gramatického a významového a etymologického hlediska, v Příloze II jsou lexikální galicizmy rozčleněny dle jednotlivých tematických oblastí. Rozsah a způsob zpracování příloh svědčí o velmi systematické práci autorky, škoda jen, že přílohy nejsou opatřeny podrobnější legendou, aby bylo jasné, co který druh písma či uvozovek znamená, proč u některých slov je uvedena hvězdička a u jiných ne, a dále také není zcela zřejmé, proč vysvětlující komentáře jsou někdy psány česky a někdy rusky, tato nejednotnost pak působí zmatečně a nekonceptně. I přes dílčí spíše formální nedostatky je tento korpus lexikálních galicizmů velmi cenným materiálem jak pro další teoretické bádání v oblasti lexikologie současného ruského jazyka, tak i v oblasti praktického využití ve výuce v rámci realizace

mezipředmětových vztahů. Druhá a třetí kapitola vysvětlují základní psychologické zákonitosti a determinanty ovlivňující osvojování slovní zásoby, význam slovní zásoby při učení se jazyka v rámci jednotlivých lingvodidaktických metod, požadavky kladené základními kurikulárními dokumenty na osvojování slovní zásoby, problematiku mezijazykového přenosu mezi mateřštinou, prvním cizím jazykem a dalším cizím jazykem, základní principy práce se slovní zásobou aj., přičemž v rámci těchto teoretických východisek je vždy vhodně reflektována zkoumaná problematika lexikálních galicizmů. Teoretická část práce je zpracována poměrně přehledně a tvoří tak funkční základ pro empirickou část, byť některé pasáže bych spíše řadila do jiných, např. pasáž o sémantické organizaci při osvojování slovní zásoby na s. 49, která je zařazena pod vnitřní determinanty osvojování slovní zásoby, náleží, dle mého názoru, spíše do následující kapitoly, do části o výukových metodách v kapitole o vnějších determinantech (na cca s. 60), nebo celá podkapitola 2.1.2, která pojednává o metodách, organizačních formách a využívání moderních technologií ve výuce, náleží spíše do pedagogicko-didaktické oblasti než do psychologických východisek.

Empirická část je rozdělena do dvou hlavních oddílů: analýza učebních souborů pro výuku ruštiny vzhledem k výskytu lexikálních galicizmů a dotazníkové šetření zjišťující postoje učitelů. Obsahová kvalitativně-kvantitativní analýza je provedena a vyhodnocena velmi podrobně a pečlivě a přináší zajímavé poznatky nejen o přejímkách, ale o slovní zásobě a práci s ní v učebních souborech obecně. Tuto část práce považuji za velmi zdařilou a přínosnou, neboť takto podrobná analýza slovní zásoby tohoto druhu dosud nebyla provedena. Autorka jednak reflektuje a vyhodnocuje jednotlivé soubory, jednak výsledky vhodně sumarizuje napříč učebními soubory, navíc tato část je doplněna podrobnou Přílohou III, která uvádí výskyt konkrétních lexikálních galicizmů v jednotlivých souborech a rozděluje je tematicky. Drobným nedostatkem této části práce shledávám absenci podrobnějšího vyhodnocení výskytu a aplikace lexikálních galicizmů v učebním souboru *Klassnyje družja*, neboť popularita tohoto učebního souboru v posledních letech výrazně stoupá, a taktéž v kapitole 4.3.10 bych vzhledem k aktuální četnosti užívání jednotlivých souborů v praxi volila pro analýzu spíše *Klass* a *Klassnyje družja* místo souboru *Echo*, který je ve školách využíván pouze ojediněle. Také by bylo vhodné vysvětlit význam použití různých druhů a barev písma textu disertační práce v této pasáži. V souvislosti s analýzou učebních souborů prosím dovysvětlit následující: U každého učebního souboru je uvedena jeho lingvodidaktická koncepce, není však zcela zřejmé, zda uvedené koncepce jsou deklarovanou koncepcí autorů daného souboru nebo je to reflexe autorky této disertační práce, uvedeno pouze u *Radugy po-novomu*, částečně u *Pojechali*.

Druhý oddíl empirické části prezentuje výsledky provedeného dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit postoje učitelů ruského jazyka k využívání přejímeček ve výuce ruštiny. V rámci šetření bylo osloveno celkem 336 škol v celé ČR, z nichž autorka získala 147 vyplněných dotazníků, což lze považovat za reprezentativní vzorek. Toto množství získaného materiálu je jistě odrazem osobního přístupu autorky ve fázi oslovování respondentů. Autorka jasně vymezila cíle šetření, kterých dosáhla v plném rozsahu, tyto cíle jsou vyhodnocovány jednak průběžně, jednak sumárně v tabulce na s. 210-212. Vytkla bych pouze formulaci hypotézy, kterou nepovažuji za nejvhodnější, neboť v tomto znění není hypotéza šetřením ověřitelná, a navíc ve výsledcích ani není vyhodnocena. Taktéž mi není zcela jasná na s. 157 uvedená podmínka. Formulace jednotlivých otázek dotazníku jsou jasná a funkční, pouze v několika málo otázkách mohla formulace otázky navádět k určitému typu odpovědi a bylo vhodnější zvolit jistou modifikaci. Vyhodnocení výsledků šetření je provedeno velmi podrobně a přehledně, přičemž autorka zohledňuje korelaci jednotlivých proměnných. Výsledky šetření přinášejí podstatné informace nejen o využívání přejímeček v praxi, ale i obecně o možnostech realizace mezipředmětových vztahů ve výuce dalšího cizího jazyka. Tato zjištění následně tvoří východisko pro zpracování pracovních listů, které prezentují náměty pro aplikaci a prezentaci přejímeček v ruském jazyce. Tyto pracovní listy jsou zpracovány funkčně a mají potenciál zvyšovat efektivitu práce se slovní

zásobou v ruském jazyce. Každý pracovní list obsahuje informace o cíli, cílové skupině a úrovni znalostí, klíč s řešením a metodický komentář. Pracovní listy byly ověřeny v praxi.

V kapitole Výsledky výzkumu a diskuse autorka uvádí přehledné shrnutí zjištěných výsledků výzkumu v jednotlivých oddílech práce a reflektuje je vzhledem k jejich využitelnosti v praxi. Závěrem lze konstatovat, že celou empirickou a aplikační část práce můžeme považovat za velmi přínosnou pro teorii i praxi výuky ruského jazyka na základních a středních školách.

Práce je celkově zpracována na velmi dobré úrovni, její kvalitu však bohužel snižují její formální i věcné nedostatky: 1. velké množství pravopisných (zejména interpunkčních), stylistických a typografických chyb, 2. časté používání slov-rusismů, 3. nejednotnost v uvádění autorů zdrojů v textu (většinou pouze příjmení bez iniciály jména, někdy však i s iniciály, např. s. 15 a 16), 4. občasné opakování stejných vět (např. s. 15 a 16), 5. některé zdroje, na něž se autorka odkazuje v textu, nejsou v seznamu použité literatury uvedeny, např. na s. 49 se autorka odkazuje na experiment provedený Gordonem Bowerem, jenž zjišťoval účinnost zapamatování slovní zásoby, v seznamu zdrojů chybí, na s. 51 uvádí jednu z klasifikací paměti, avšak původce této klasifikace chybí, a dále v této souvislosti se také odkazuje na Endela Tulvinga, avšak ani jeho práce v seznamu zdrojů není uvedena, na s. 53 jsou zmiňovány výzkumy Ericssona a Charnesse či Andersonův model, avšak odkazy na ně chybí, aj., 6. nejednotnost v uvádění zdrojů v seznamu použité literatury (ruské zdroje jsou uvedeny dle ruské normy, nikoli české, zdroje v jiných jazycích jsou pak uváděny nejednotně s různým pořadím uvádění jednotlivých povinných údajů, někdy dokonce povinné údaje chybí, nesystémovost užití tučného písma a kurzívy, dle mého názoru seznam literatury by měl být uveden dle platné ISO normy), 7. chybné uvádění příjmení německého lingvisty Vasmera (uváděn jako Fasmer), 8. v Příloze I v oddílu Slovtvorba v rámci ruštiny autorka označuje slovtvorné přípony jako koncovky, v oblasti Výslovnosti uvádí v ruské lingvistice neexistující pojem měkká a tvrdá samohláska (příloha s. 11) aj.

Náměty a otázky pro obhajobu:

1. Na s. 12 uvádíte, že „postavení francouzštiny a ruštiny není ve studijních skupinách homogenní, že totiž francouzština může být druhým, ale i prvním cizím jazykem, zatímco ruština může být druhým i třetím cizím jazykem“. Můžete toto prosím vysvětlit?
2. Na s. 53 hovoříte o komplexní kognitivní kompetenci, mohla byste prosím tento pojem vysvětlit?
3. Vysvětlíte, proč jste do analýzy učebních souborů nezahrnula i úroveň B1, která je cílovou úrovní pro výuku ruštiny na SŠ?
4. Při vyhodnocování obsahové analýzy učebních souborů konstatujete, že při prezentaci lexikálních galicizmů není explicitně uváděno, že se jedná o přejímky z francouzštiny, případně že chybí k tomu jakékoli komentáře. Domníváte se, že je toto explicitní vysvětlení potřebné na dané úrovni ovládnutí jazyka? Která hlediska jsou podle vašeho názoru pro práci s přejímkami zásadní?
5. Byl proveden předvýzkum v rámci dotazníkového šetření mezi učiteli ruského jazyka?
6. Jak si vysvětlujete zjištění, že učitelé, kteří hodnotí využití přejímek ve výuce dalšího cizího jazyka jako přínosné, uvádí v 17,3 %, že míra použití přejímek v jejich výuce není žádná. (s. 183).
7. Měla by se lišit práce s lexikálními galicizmy se žáky ZŠ ve věku např. cca 12-13 let a žáky SŠ ve věku 18-19 let? Případně jakým způsobem?
8. Na s. 223 uvádíte otázku do diskuse, zda by měla být tato problematika zařazena do pregraduální přípravy učitelů cizích jazyků. Jaký je váš názor na tuto otázku, případně jakým způsobem by bylo možné ji realizovat.

Systémem Theses.cz bylo nalezeno 25 podobných dokumentů, nalezené shody jsou však ve většině případů pouze řádně odkázané citáty z kurikulárních dokumentů či výčty. Nalezené shody nejsou relevantní pro hodnocení práce.

Předložená disertační práce i přes dílčí nedostatky splňuje podmínky na tato řízení a práci doporučuji k obhajobě.

Dne 9.1.2020

Lenka Rozboudová, v.r.