

Posudek disertační práce

Téma: Kulturologické aspekty ve výuce ruštině a němčině (na materiálu českých, ruských a německých pranostik)

Autorka: PhDr. Lenka Havelková
Školitelka: PhDr. Hana Žofková, CSc.
Oponentka: PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.
Obor: Pedagogika
Specializace: Didaktika ruského jazyka

Zvolené téma disertační práce – kulturologické aspekty založené na využití lidových pranostik ve výuce cizích jazyků – lze považovat za téma aktuální. Zatím nebylo podrobněji rozpracováno a předložená disertační práce je tedy přínosem pro teorii a praxi didaktiky cizích jazyků.

Práce je celkově sestavena logicky, řazení kapitol odpovídá metodám řešení zvolené problematiky. Autorka si stanovila několik dílčích cílů (s. 17), o nichž lze tvrdit, že byly ve své většině splněny. Přesto se v práci vyskytují určitá tvrzení nebo momenty, o nichž je třeba diskutovat.

Jedním z nich jsou závěrečná slova abstraktu disertační práce, kde autorka uvádí: „Tyto náměty jsou pak zjevným důkazem pro tvrzení, že lidové pranostiky v cizojazyčné výuce využívat lze a že jejich uplatňování může vhodně napomáhat formování komplexní komunikativní kompetence i celkovému povědomí žáků o kulturní diverzitě světa“ (jedná se o náměty na cvičení využívající pranostiky). Domnívám se, že samotná existence námětů pro využití pranostik v CJ výuce ještě není „zjevným důkazem“ pro toto tvrzení. Aby tomu tak skutečně bylo, musela by tvrzení předcházet výzkumná šetření, nejspíše s využitím experimentu, která by platnost tvrzení ověřila.

V úvodní kapitole autorka uvádí stav doposud řešené problematiky. Podává přehled českých i zahraničních časopisů, základních metodologických materiálů a konferencí, jež se předmětnou problematikou zabývají. Rovněž připomíná existenci několika institutů specializujících se na interkulturní dimenzi výuky cizích jazyků. Je samozřejmé, že nelze v tomto přehledu uvést vše, přesto by bylo dobré se zmínit z hlediska německého jazyka např. o Aloisu Wierlacherovi, který je jedním z nejvýznamnějších zakladatelů interkulturní germanistiky a o jím pravidelně vydávané publikaci *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* či o publikaci vydané v roce 2009 kolektivem autorů právě pod vedením A. Wierlachera, která shrnuje dosavadní poznatky z oblasti interkulturní germanistiky *Handbuch interkulturelle Germanistik* (ISBN 3-476-01955-1).

V přehledu dosud řešené problematiky by bylo vhodné uvést i diplomovou práci autorky, která se (jak lze z jejího názvu usuzovat) zabývala problematikou pranostik. O existenci této práce svědčí pouze seznam použité literatury a zmínka na s. 80 o zjištěních v diplomové práci, na jejichž základě jsou pak v disertační práci vybírány pranostiky pro analýzu. Bohužel není zcela jasné, o jaká zjištění se konkrétně jedná a jaká jsou tedy konkrétní kritéria pro výběr pranostik.

Autorka dále v úvodní kapitole (s. 16) uvádí, že dosud nejsou k dispozici „konkrétní analýzy nebo dokonce prakticky využitelný materiál“ pro implementaci kulturologického materiálu do výuky cizích jazyků. S tímto tvrzením nelze souhlasit. Bylo publikováno již hodně návrhů, jak ve výuce realizovat sociokulturní a interkulturní problematiku, zpracováno bylo např. téma písní, plakátů, inzerátů, reklam apod. Svědčí o tom celá řada sborníků a časopiseckých článků.

Ve druhé kapitole předložené disertační práce se autorka solidním způsobem snaží o popis kulturologických hledisek jazykového vzdělávání. Cituje přitom odborníky působící v různých zemích a tím je cenné, že pohled na problematiku je opravdu interkulturní. Zároveň to svědčí o dobrém přehledu autorky v publikované odborné literatuře.

V kapitole 2.1.1 se autorka pokouší objasnit problematiku vztahu národní kultury a jazyka. Zdůrazňuje dvě roviny této problematiky, jazykové vědomí a jazykovou osobnost. Není však zcela

jasné, co je míněno větou (s. 23): „Pokud tedy hovoříme o jazykovém vědomí jazykové osobnosti, pak je třeba brát zřetel na jeho zvláštnosti komunikačního chování, které [...]”.

Naprosto správně autorka definuje v kapitole 2.3 základní pojmy, které jsou pro řešení tématu zásadní. V úvodu této podkapitoly (s. 28) však píše, že „je nutné blíže objasnit jednotlivé s výukou reálií spojené pojmy, které jsou často chápány různým způsobem, protože dosud nejsou v českém jazyce pevně etablovány [...]”. Proč se autorka domnívá, že pojmy jazyk a kultura (nebo pojem reálie) nebyly dosud v českém jazyce pevně etablovány, když byly již mnohokrát definovány a jsou zahrnuty i do slovníků. Co však v této části chybí, je uvedení toho, jak sama autorka chápe pojem reálií v předložené práci, specifikace na s. 28 je nejasná.

Mezi méně etablované pojmy by patřila určitě sociokulturní kompetence. Tento fakt dokládá i to, že u pojmu sociokulturní kompetence (s. 33) není uvedena jako příklad žádná definice jako u ostatních pojmů, pouze pojetí Meijera a Jenkinsové. Na s. 60-61 jsou pak používány pojmy sociokulturní a sociolingvistická kompetence v záměnnosti. Chápe autorka oba pojmy jako synonymní vyjádření téhož?

S vymezením užšího a širšího pojetí kultury nelze zcela souhlasit, rozdíl v těchto vymezeních není příliš výrazný. Na s. 52 naproti tomu autorka uvádí vysvětlující dovětek „avšak jde o kulturu v jejím užším smyslu, tedy jako souboru uměleckých výtvorů“.

Kapitola 2.3.6 je věnována charakteristice metod v širším smyslu (konceptů). Jsou zde popisovány nejužívanější metody, jako je přímá metoda, gramaticko-překladová, audioorální a audiovizuální a metoda smíšená. Nabízí se otázka, proč zde není uvedena metoda komunikativní a to především ve vztahu k problematice výuky reálií a hlavně formování předmětných kompetencí.

Problematika pranostik je rozvedena v kapitole třetí. Lze říci, že tato kapitola je přínosně zpracována, podává přehled vzniku a vývoje pranostik, jejich typologii a další. Následná kapitola je věnována již analýze jednotlivých pranostik. Autorka analyzuje pranostiky z obsahového a formálního hlediska. Není však pregnantně pospáno, zda zde uvedené pranostiky jsou příklady nebo jestli byly vyexcerpovány veškeré pranostiky obsažené v dostupné literatuře. Vzhledem k tomu, že se jedná o výzkumnou a tedy i důležitou součást disertace, na niž mohou navázat další autoři, bylo by vhodné prameny citovat přímo v textu a odůvodnit, proč právě ona publikace byla jako pramen pro výzkum zvolena. Jinými slovy není jasně specifikováno, jaká kritéria byla stanovena pro výběr pranostik do textu práce. Tato situace se odráží i ve vyvozování závěrů (např. s. 112). Na s. 17 autorka uvádí, že se jedná o kvalitativně-kvantitativní analýzu. Kvantitativní charakteristiky však chybí. Výsledkem je pouze kvalitativní posouzení, chybí kvantitativní přístup a není tedy zřejmé, z čeho vychází autorka při formulování závěrů (např. s. 151). Zvolený postup analýzy není také zcela přesný. Ve většině případů je specifikován problém a poté jsou uvedeny pranostiky. Na čtenáři už je, aby sám vyhledal společné či odlišné znaky uvedených pranostik.

V páté kapitole je popsána analýza učebnic z kulturologického hlediska a z hlediska přítomnosti či absence pranostik. Pro obsahovou analýzu pedagogické dokumentace musí být vždy zvoleny kategorie, které budou v dokumentech vyhledávány a analyzovány. Autorka si stanovila čtyři základní kategorie (viz s. 153). Jejich obsahové vymezení je však velmi široké a vágní, což zapříčiňuje, že výsledkem analýzy jsou obecnější konstatování, opět kvantitativně nepodložená. Výběr učebnic je dán ne zcela jasnými kritérii. U učebnic ruského jazyka byly zvoleny učebnice z ruského a českého prostředí. Dalším kritériem byla dle autorky cílová skupina žáků, ve skutečnosti je však kritériem stupeň osvojení jazyka. Kritériem pro výběr byla rovněž četnost využití učebnic na školách v českém prostředí, což autorka nedoložila výsledky žádného výzkumu.

U učebnic německého jazyka je pak situace ještě komplikovanější. Učebnic se nabízí velká řada a zvolit vhodné učebnice pro takovou analýzu není jednoduché. Princip četnosti lze tedy velmi těžko uplatnit, což si autorka uvědomuje. Volí tudíž jako kritérium pro výběr opět zástupce z německé a české provenience. Výběr však nelze považovat za vhodný, neboť učebnice *Themen aktuell* je vytvořena německými autory, česká autorka pouze vytvářela doplňky. Byly zvoleny tři učebnicové soubory z vydavatelství HUEBER. Jako hlavní kritérium autorka uvádí úroveň osvojení jazyka od A0 po B1. Je však problematické pro analýzu zvolit učebnicový soubor, který má i další díly, jako např. *Sprechen Sie Deutsch?*. Právě u tohoto souboru je interkulturní problematika

akcentována v posledním dílu, který však nebyl předmětem analýzy a soubor není pak hodnocen pozitivně. Zvolená kritéria pro analýzu učebnic nelze považovat z hlediska předmětné problematiky pranostik za šťastná také z toho důvodu, že zvolené učebnicové soubory jsou orientovány na různé věkové skupiny. Lze předpokládat, že žákům ve školním věku s učebnicí Ping Pong neu a dospělým studentům využívajícím *Sprechen Sie Deutsch?* budou vybírány jiné pranostiky. Analýze chybí kvantitativní vyjádření, musíme se spolehnout na tvrzení autorky. Jako vhodnější řešení se nabízí podrobnější rozčlenění hodnocených kategorií a následné přehledné či grafické vyjádření jejich přítomnosti či absence.

Autorka uvádí (160), že nejsou příručky pro učitele pro zvolené učebnice, což neodpovídá skutečnosti. Není zcela zřejmé, zda z tvrzení autorky „V žádné učebnici pro žáky se neobjevuje samostatný oddíl nebo speciální označení pro reálie [...]“ má vyplývat, zda tyto samostatné části považuje za žádoucí či nikoliv, je však třeba zde upozornit na to, že poslední vývoj lingvodidaktiky poukazuje spíše na tendenci integrování kulturologických poznatků do celku, než uvádět je v samostatných oddílech či lekcích. Tvrzení autorky, že „sledované učební soubory sice kulturologický materiál nabízejí, ale poměrně nesystematicky a často bez funkčního kontextu“ by mělo být podloženo konkrétní analýzou, ze které by nesystematičnost vyplynula. Autorka uvádí v úvodu (s. 18), že se jedná o kvalitativně kvantitativní analýzu pedagogických dokumentů, vzniká tedy otázka, kde je ona kvantita – vágně stanovené kategorie nelze kvantifikovat. Neztotožňuji se se závěrem autorky, že v učebnicích němčiny je málo prostoru věnováno sociokulturní a interkulturní kompetenci.

Přínosem pro výukovou praxi se jeví kapitola šestá, uvádějící příklady možné aplikace pranostik ve výuce ruštiny a němčiny. Autorka uvádí nápaditá cvičení, u nichž je zadání úkolu formulováno činnostně a pro žáky problémově (spíše asi pro mladší žáky) a dává podnět k revokaci poznatků z jiných předmětů (viz s. 224). Jsou prvoplánově zaměřena především na rozvoj jazykových prostředků, méně na řečové dovednosti, většina cvičení je orientována na sociokulturní kompetenci, dvě poslední na interkulturní.

Problematickou je však odborná lingvistická stránka cvičení z hlediska fonetiky a fonologie němčiny. Jedná se např. o výslovnost redukované samohlásky *e*. Příklady pranostik mají podtržené samohlásky, kterých si mají žáci všimnout. Bohužel některá vyznačení jsou chybná a některá naopak chybí (např. absence vyznačení u slova *Frösche* a chybné u u slova *entgegen*). Ještě výrazněji se tento nedostatek vyznačuje u dalšího problému – vyslovení spojení fonémů *er*. Samotné zadání úkolu je nesprávné, neboť neexistuje „německé *er*“. Uvedené příklady zahrnují různé jevy dané problematikou a podle kodifikace DUDEN je po krátkých samohláskách vyžadována výslovnost konsonantického *r* a ne vokálního. Poslední kodifikace z roku 2009 (Hirschfeld, Krech aj.) doporučuje výslovnost vokalizovaného, které však nemá stejnou kvalitu jako vokalizované *r* v pozici např. po dlouhé samohlásce.

Mají-li žáci ve druhém cvičení zaměřeném na výslovnost dlouhých a krátkých samohlásek samostatně dojít k formulaci nějakého pravidla, lze doporučit vyznačení samohlásky krátké jiným způsobem než samohlásky dlouhé (lze předvídat, že např. se slovy *Fuß* a *Regenguß* budou mít žáci určité problémy). Pravidlo, které je možné od žáků očekávat, bude však uplatnitelné jen částečně, je třeba zdůraznit žákům slůvko „většinou“.

Výslovnost dvojhlásky *ei* je sice problémem pro českého žáka, ale ne tak, jak se domnívá autorka. Problém ve výslovnosti německých dvojhlásek je především v klouzavé výslovnosti dvou vokálních prvků, které bývají v důsledku interference z češtiny chybně nahrazovány konsonantickým prvkem *j*. Autorka zde má však na mysli spíše vztah mezi grafickou a zvukovou stránkou, kdy grafémy *ei* jsou vyslovovány jako dvojhláska.

Stejný problém se objevuje u posledního výslovnostního cvičení. Výslovnost fonémů *st*, *sp* a *sch* nečiní českým žákům potíže, opět jde o vztah mezi grafickou a zvukovou stránkou, tedy o zvukovou realizaci grafémů. To se žáci učí v prvních hodinách výuky a lze jen těžko předpokládat, že k tomu bude využit tak obtížný jazykový materiál, jako jsou pranostiky.

S tím souvisí i chybné tvrzení autorky na s. 146, že „čeština stejně jako němčina mají přízvukovou vždy první slabiku“. V němčině je přízvuk vázán nejčastěji na kmen slova, což ve

většině případů bývá první slabika, ovšem ne vždy. V uváděných pranostikách se jedná například o názvy měsíců *September* a *Oktober*. Pojem „absolutní redukce“ lze doporučit nahradit pojmem „elize“ (s. 147).

Je škoda, že autorka uvedená cvičení nevyzkoušela v praxi. Nemuselo by se jednat ani o klasický experiment s kontrolní a experimentální skupinou, stačilo by realizovat některá cvičení v praxi a zadat vstupní a výstupní test a tím potvrdit, že i práce s pranostikami vede k rozvoji jazykové a sociokulturní kompetence.

Formální stránka disertační práce až na drobné nedostatky (neukončená citace, překlepy, např. s. 26, 204, 206), jež jsou v rozsahu předložené práce zcela marginální, splňuje požadavky kladené na disertační práci.

Vrátíme-li se na začátek ke stanoveným cílům (s. 17) disertační práce, lze říci, že cíle byly (kromě již výše uvedeného) ve většině splněny, a autorka tak přispěla k rozvoji lingvodidaktické teorie.

Předložená disertační práce splňuje podmínky předepsané pro doktorské studium a doporučuji ji k obhajobě.

V Praze dne 11.8.2011

PhDr. Pavla Nečasová, Ph.D.