

**Posudek bakalářské/magisterské diplomové práce
Posudek - Závěrečná práce - CŽV**

Student: Monika NEDBALOVÁ

Obor: ČJ - NJ

Název práce v českém jazyce: Literární texty a jejich adaptace ve výuce češtiny jako cizího jazyka.

Název práce v anglickém jazyce: Literary texts and their adaptations in teaching of Czech as a foreign language

Vedoucí práce: Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D.

Oponent práce: Dr. Lenka Nerlich

Monika Nedbalová předkládá diplomovou práci z oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka, která se skládá z úvodu, části teoretické a části praktické. Jak již v názvu práce uvedeno, zabývá se autorka integrací literárních textů do výuky češtiny pro cizince. Stěžejní částí práce je konkrétní a detailní didaktický návod, jak využít čtyři literární texty ve výuce češtiny jako cizího jazyka na úrovni SERR B1 až B1+. Výběr literárních textů v předkládané diplomové práci však není náhodný, autorka vybírá texty dle období jejich vzniku, z období totalitarismu v letech 1948-1989. Dalším výběrovým aspektem je druh literárních textů, první z nich je text prozaický, další tři jsou texty lyrické.

Jak autorka sama již v prvních kapitolách své práce uvádí, není zapojení literárních textů včetně textů lyrických do výuky cizím jazykům nic nového. Již v počátcích výuky cizích jazyků, v rámci metody gramaticko-překladové, se pracovalo s literárními texty, které byly kromě gramatických popisů jazyka a slovníků takřka jediným učebním materiálem. Nicméně i v rámci moderní výuky cizím jazykům, zde autorka uvádí metodu komunikační, se literární próza, především próza adaptovaná, běžně používá. Na tomto místě je nutné podotknout, že Monika Nedbalová kromě učitelství českého jazyka vystudovala i učitelství jazyka německého, což jí umožňuje porovnávat a posuzovat aktuální učební materiál v obou jazycích.

V první, teoretické části své práce tedy autorka dochází k závěru, že literatura v rámci výuky cizím jazykům roli hrála a nadále i hraje. V současné době nacházíme na českém i zahraničním knižním trhu sbírky adaptovaných literárních textů, ve světových jazycích jako je němčina či angličtina jsou na jazykové úrovni B1 a výše vydávány dokonce celé adaptované novely a romány. Jedním z důležitých motorů využití adaptované prózy v současné didaktice cizích jazyků je bezesporu i popis jazykových úrovní v SERR, kde na prahové úrovni B1 najdeme explicitní zmínku o porozumění jednodušším literárním textům.

Literatura, na nižších jazykových úrovních především literatura adaptovaná, je tedy bezpochyby důležitým a mnohostranným učebním materiálem. Jak autorka uvádí, lze na základě literárních textů, rozvíjet znalosti jazykových prostředků jako výslovnost, slovní zásobu a znalosti gramatiky. Texty v nejšířším slova smyslu, bezpochyby tedy i texty literární, byly nejen v minulosti, nýbrž jsou v didaktice cizích jazyků i nadále nejdůležitějším pracovním podkladem pro rozvoj pasivních i aktivních jazykových kompetencí jako jsou čtení a poslech s porozuměním či ústní a písemná produkce.

Autorka dále ve své práci zdůrazňuje, že literární texty jsou nejen učebním materiálem čistě jazykovým, nýbrž i cenným nositelem kulturních, politických, sociálních a dalších aspektů země a oblastí cílového jazyka. Prostřednictvím literatury se student jazyka seznámí nejen s reáliemi země,

ale lépe pochopí i mentalitu lidí. Podle SERR je tzv. kulturní kompetence důležitým komponentem ve výuce cizím jazykům.

Nicméně každý z nás asociuje literární text v první řadě s čtenářskou kompetencí, tedy s porozuměním textu, a to v rámci čtení tichého (pro sebe) i předčítání nahlas. Jak autorka uvádí, bývá tato kompetence v rámci lingvodidaktiky často považována za nejjednodušší. Důvodem je písemná fixace textů. Čtenář se může vracet k těžším pasážím, může používat slovník, může volit mezi tichým čtením či čtením nahlas. Přesto je čtení s porozuměním komplexní proces, který je nejen ve výuce cizím jazykům třeba pravidelně procvičovat.

V teoretické části své práci se autorka dále pozastavuje nad pojmem čtenářské gramotnosti. V literárních textech spatřuje bohatou škálu témat k diskusi a k zamyšlení, jakož i široké pole pro rozvíjení čtenářských strategií. Cílené didaktické rozvíjení čtenářské gramotnosti na základě literárních textů tvoří důležitou intenci předkládané práce.

V závěru teoretické části své diplomové práce nás autorka seznamuje s čítankami adaptované české prózy, které jsou v současné době na českých a zahraničních knižních trzích k nalezení, a dále pečlivě pátrá po literárních textech prozaického i lyrického charakteru v učebnicích češtiny jako cizího jazyka na různých jazykových úrovních SERR. Autorka dochází k závěru, že momentální situace v češtině jako cizím jazyku uspokojivá není. Sbírek adaptovaných prozaických textů, obzvláště pak textů současných autorů, je pomálu. V učebnicích češtiny pro cizince narazíme na prozaické texty jen zřídka. Největší deficit však autorka spatřuje v nedostatečném didaktickém zpracování prozaických textů jak v učebnicích, tak i v čítankách, dále pak v téměř kompletní absenci textů lyrických, a to jak ve všech učebnicích a čítankách, tak i na všech jazykových úrovních.

Praktickou část předkládané práce lze označit jako práci pionýrskou. Má pragmatický charakter, je plná tvůrčí energie a svěžích nápadů. Již po prvním letmém přečtení je zřejmé, že se Autorka, ozbrojena fundovanými znalostmi moderní lingvodidaktiky, s vervou pouští do prima vista protimluvného výukového konceptu: propojení lyriky s moderní lingvodidaktikou s cílem vytvořit efektivní a zajímavé didaktické sekvence pro výuku studentů češtiny jako cizího jazyka na úrovni B1 až B1+. Překvapující je i fakt, že autorka neinklinuje k současné lyrické tvorbě, vybírá naopak básně z období před 45 až 60 lety, z období, jehož paradigma se mnohému mladému člověku již může zdát cizí. Autorka však nevybírá texty pouze podle jazykové náročnosti a kulturně-tematické způsobilosti, tedy období jejich vzniku. Důležitou úlohu zde hrají i autoři děl a jejich politická biografie.

Ve čtyřech obsáhlých kapitolách, na téměř 40 stránkách své diplomové práce, autorka předkládá podrobný návod k lingvodidaktickému využití následujících literárních děl:

Ivan Kraus (*1939), povídka Dobře uložené peníze ze sbírky povídek To na tobě doschne, rok prvního vydání 1970. Tuto povídku autorka pro výuku na úrovni B1 zkracuje a adaptuje.

Jaroslav Seifert (1901-1986), báseň Pavučina s básnické sbírky Maminka, rok prvního vydání 1954. Autorka koncipuje výukovou hodinu na základě originálu básně.

Václav Havel (1936-2011), typogram Bariéra ze sbírky Protokoly, oddílu Antikódy, rok prvního vydání 1966. Autorka koncipuje výukovou hodinu na základě originálu typogramu.

Jan Zahradníček (1905-1960), báseň Pozdrav ze sbírky Čtyři léta, poprvé vydáno posthum v roce 1969. Autorka koncipuje výukovou hodinu na základě originálu básně.

Výše uvedená literární díla autorka didakticky zpracovává pro vyučovací sekvence o délce 60-90 minut. Na počátku každé kapitoly se zamýšlí nad didaktickým potenciálem textu, načež následuje konkrétní návod k průběhu hodiny. V rámci svého konceptu výuky se autorka zamýšlí nejen nad časovým limitem jednotlivých sekvencí, nýbrž i nad velikostí cílové skupiny. Na tomto místě bych doporučovala, zamyslet se i nad diastratickými aspekty cílové skupiny: vzdělání, profesní zaměření, věk, kulturní a jazykové pozadí, homogenita skupiny. Tyto aspekty jsou důležitým kritériem pro didaktickou koncepci výuky. Jak autorka v kapitole 2.4.5 Text č. 3: Václav Havel Bariéra, Ověření návrhu hodiny v praxi, sama uvádí, může výuka slavofonních studentů probíhat mnohem rychleji než práce se studenty, kteří žádný slovanský jazyk neovládají. Didaktický přístup i výběr učebního materiálu signifikantně varíují i v případě studentů s vysokoškolským a základním vzděláním.

V autorčině precizním popisu jednotlivých vyučovacích jednotek je nutno se pozitivně zmínit o pluralitě a svěží variabilitě vypracovaných didaktických metod. Do popředí staví autorka metodu názornosti, přičemž velkou měrou vizualizuje (obrázky, prezentace knih různých žánrů). Dále autorka staví svůj didaktický koncept na aktivujících metodách, např. brainstormingu, diskusi, skupinové výuce až po tzv. "třídu v pohybu". Tyto metody působí na studenty motivačně, zvyšují koncentraci a mají synergické efekty. V kapitole 2.5.3 Text č. 4 Jan Zahradníček - Pozdrav, Návrh průběhu hodiny, autorka dokonce koncipuje část výuky tak, že studenti mají báseň nakreslit. Na tomto místě je opět třeba vzít v potaz strukturu cílové skupiny. Na dospělé studenty může kreslení ve výuce působit infantilně a tím i demotivačně.

Dalším pozitivním aspektem předkládané diplomové práce je detailně promyšlené sestavení pracovních listů, které obsahují nejen primární učební text, nýbrž jsou zároveň i malou, avšak komplexní cvičebnicí. Student obdrží formou pracovního listu pevný didaktický rámec, který mu umožní hloubkové zpracování textu a jeho kulturněhistorického paradigmatu. Pracovní list je zároveň vhodnou formou pro opakování látky v rámci domácí přípravy. Konkrétně pracovní listy obsahují otevřené úkoly jako otázky k textům i k autorům samým, ale i uzavřené systémy jako odpovědi na otázky v podobě ano-ne. V pracovních listech dále najdeme cvičení k rozšíření slovní zásoby a pomůcky k porozumění textů ve formě minislovníčků. Samotné primární texty jsou zčásti rozšířeny o audio nahrávky, které studentu v rámci domácí přípravy umožní texty nejen opakovaně číst, ale i poslouchat.

Autorčino didaktické zpracování literárního materiálu v podobě pracovních listů umožňuje studentům rozšířit jejich jazykové dovednosti nejen v oblasti čtení a poslechu s porozuměním, ale i v oblasti ústní produkce. Svými otevřenými otázkami a výzvami k zamyšlení a diskusi autorka motivuje ke konverzaci jak v rámci frontální výuky, tak i při práci ve dvojicích či ve skupinkách. Písemný výraz je však autorkou víceméně opomenut. Předkládaná koncepce jednotlivých sekvencí vyučovací hodinu či dvě bezpochyby naplní, neboť - jak už řečeno výše - nabízí bohatý program. Na písemnou produkci přímo ve výuce tedy času zbývat nebude. Jistě by ale bylo možné zadat na pracovních listech úkoly k písemné produkci v rámci domácí přípravy.

Předkládanou diplomovou práci Moniky Nedbalové hodnotím až na několik drobných didaktických opomenutí, které však lze vysvětlit autorčinými ještě ne příliš bohatými praktickými zkušenostmi ve výuce češtiny jako cizího jazyka, jako vynikající. Jako obzvlášť chvályhodný hodnotím autorčin progresivní a prakticky orientovaný didaktický přístup k výuce češtiny jako cizího jazyka, jakožto i její zdařilé didaktické propojení jazykových a kulturněhistorických aspektů.

Jelikož vyučuji češtinu jako cizí jazyk na Institutu slavistiky na Univerzitě Regensburg, mohu autorce v následujících dvou přílohách poskytnout zpětnou vazbu přímo z praxe. Z autorčina konceptu čtyř literárních děl jsem pro úroveň B1 vybrala dvě: Ivan Kraus - Dobře uložené peníze a Václav Havel - Bariéra. Zpětnou vazbu k básním Pavučina od Jaroslava Seiferta a Pozdrav od Jaroslava Zahradníčka v tomto posudku z časových důvodů nepodávám.

Příloha1: Ověření didaktického konceptu v praxi

Kapitola 2.2.4 Pracovní list - Ivan Kraus -Dobře uložené peníze

Autorka koncipuje tuto didaktickou jednotku na 80-90 minut

Max. počet studentů/žáků 12, jazyková úroveň SERR B1

Autorka si vytkla tyto didaktické cíle:

- a) Jazyková reflexe v oblasti vztahu ke knihám a k literatuře
- b) Rozšíření slovní zásoby k tématu knihy (vnější popis knih, charakteristika a subjektivní evaluace jednotlivých žánrů, reflexe vlastních čtenářských vlastností).
- c) Parciální ústní reprodukce a evaluace tematických aspektů povídky
- d) Rozšíření interkulturních kompetencí v oblasti spoření peněz dříve a nyní s inkluzí vlastních postojů a hodnot.
- e) Rozšíření slovní zásoby k tématu peníze a spoření

Výše uvedený pracovní list spojený s autorčiným didaktickým popisem pro 80-90 vyučovacích minut jsem ve výuce ověřila dne 24. 4. 2015. Jednalo se o kurz češtiny pro studenty v oboru České filologie na jazykové úrovni SERR B2. Kurz byl zaměřen na čtení s porozuměním v kombinaci s ústní a písemnou produkcí. Výuky se zúčastnilo celkem 5 studentů: čtyři studentky a jeden student. Všichni studenti byli monolingvní rodilí mluvčí německého jazyka. K dispozici jsme měli vyučovací sekvenci o délce 90 minut.

1) Jako počáteční warming up jsem zvolila tematický náčrt hodiny a dle pracovního listu rozhovory ve dvojici/ trojici na téma knihy, postoje ke knihám, ke čtení, dále i na téma můj oblíbený a méně oblíbený literární žánr apod. S následujícím frontálním kladením otázek jsme v této fázi výuky pracovali více než 20 minut. Autorkou navržený tematický i didaktický vstup byl motivující, studenti se velmi aktivně chopili tématu a reagovali se zájmem na kladené otázky.

2) Názornou fázi, ve které si studenti měli prohlížet a porovnávat knihy různých literárních druhů a žánrů, jsme vynechali. Tuto část výuky považuji za problematickou z toho důvodu, že málokterému učiteli bude možné přinést do výuky *velké množství knih*.

3) Stejně tak jsme vynechali pracovní jednotku, ve které měli studenti popsat knihu, kterou si z učitelem přinesených publikací vybrali.

4a) Část výuky pod bodem č. 4 označuje autorka jako *čtbu a poslech textu s otázkami ověřujícími porozumění (po částech)*. Za důležitý didaktický komponent považuji však ještě před čtením samotné povídky krátké seznámení s autorem. Po vstupní konverzační fázi proto studenti nejprve obdrželi Krausovu zkrácenou biografii (370 slov) s jeho fotografií a přehledem jeho díla. Biografii četl nejprve každý student tiše pro sebe, poté četli studenti popořadě tři až čtyři věty nahlas, přičemž jsme společně objasňovali neznámá slova. Tento didaktický komplement trval 15 minut.

4b) Dále jsme postupovali dle návodu autorky, který jsme však i na tomto místě mírně zmodifikovali. Audio nahrávku jsme neměli, proto jsem první část autorkou adaptované povídky studentům předčítala sama. Studenti přitom sledovali mnou předčítaný text očima na svém pracovním listu. Od původního konceptu jsme se odklonili do té míry, že po vstupním poslechu textu četli studenti popořadě celý text odstavce po odstavci nahlas, přičemž jsme společně objasňovali neznámé výrazy. Čtení nahlas je osvědčenou didaktickou metodou k docílení hlubšího porozumění textu a efektivnímu procvičování výslovnosti. Poté studenti dle autorčina konceptu ověřovali porozumění textu na základě otevřených otázek pod textem ve dvojici/trojici. Nakonec jsme s celou skupinkou otázky a odpovědi formou brainstormingu zopakovali a shrnuli.

Stejným způsobem jsme pracovali i nad druhou částí textu. Pro třetí, poslední část textu, stejně tak i pro další čtyři autorkou koncipované části výuky již času nezbývalo. Obzvlášť inscenaci jednoho úseku povídky jako divadelní scénky považuji za časově i koncepčně nerealizovatelnou. Příprava divadelní scénky vyžaduje speciální didaktickou přípravu, za obzvlášť náročné považuji překonání psychických zábran vůči hraným scénkám ze strany studentů.

Facit: Autorka značně podcenila časovou náročnost svého didaktického konceptu. Na jeho realizaci - s vynecháním druhé (*Frontální výuka - hledáme knihy podle vzhledu a žánrů*) a poslední části (inscenace divadelní scénky) - doporučuji 180 minut. Přestože jsem pracovala se studenty na úrovni B2, považuji koncept za vhodný i pro jazykovou úroveň B1. Feedback ze strany studentů byl pozitivní, aktivace zdařilá. Autorka vhodně zvolila a zadaptovala úsměvnou povídku, která ve čtenáři vyvolává vzpomínky na jeho vlastní dětství, na jeho rodiče a jejich vztah k penězům a ke spoření. Jedná se tedy o zdařilé propojení motivujícího učebního materiálu s aktivujícím didaktickým konceptem. Tato kombinace poskytuje studentům celou škálu dialogických/

konverzačních momentů. Autorka správně využívá materiál nejen k ústní produkci, nýbrž i k procvičování čtení a poslechu s porozuměním. Na závěr doporučuji komplementární zapojení písemné produkce formou písemných odpovědí na otázky v rámci domácí přípravy.

Příloha2: Ověření didaktického konceptu v praxi

Kapitola 2.4.4 Pracovní list - Václav Havel - Bariéra

Autorka koncipuje tuto didaktickou jednotku na 60 minut

Max. počet studentů/žáků 12, jazyková úroveň SERR B1

Autorka si vytkla tyto didaktické cíle:

- a) Rozšíření kulturněhistorických znalostí a slovní zásoby na téma život a dílo Václava Havla
- b) Rozšíření kulturněhistorických znalostí a slovní zásoby na téma život za komunismu
- c) Rozšíření interkulturních kompetencí a slovní zásoby v oblasti mezilidské komunikace a mezilidských vztahů

Výše uvedený pracovní list spojený s autorčím didaktickým popisem pro 60 vyučovacíh minut jsem ve výuce ověřila dne 30. 4. 2015. Jednalo se o kurz češtiny na jazykové úrovni SERR B1, který byl koncipován pro studenty oboru Česká filologie. Přístup do kurzu mají však i studenti jiných filologických i nefilologických studijních oborů. Kurz byl zaměřen na konverzaci a rozšíření jazykových a všeobecných znalostí v oblasti českých reálií. Výuky se zúčastnilo celkem 8 studentů: šest studentek a dva studenti. Všichni studenti byli monolingvní rodilí mluvčí německého jazyka. K dispozici jsme měli vyučovací sekvenci o délce 90 minut. V rámci domácí přípravy jsem již na předcházející hodině studentům rozdala autorkou adaptovaný text s biografií Václava Havla, který si měli doma pozorně pročíst, celý pracovní list však zatím ještě k dispozici neměli.

1) Při vstupním frontálním brainstormingu jsem modifikovala autorčin koncept, ve kterém navrhuje práci na téma *bariéra, komunikace a nedorozumění*. Tyto abstraktní a komplexní termíny považuji pro fázi warming up na úrovni B1 za nevhodné, pro studenty příliš těžké, snadno demotivující. O Václavu Havlovi se však studenti již v rámci domácí přípravy informovali, takže na mé otázky k jeho životu a politickému postoji mohli aktivně reagovat. Brainstorming na téma Václav Havel trval místo autorkou vytýčených 5-7 minut více než 15 minut.

2) a 3) Po vstupním aktivujícím brainstormingu studenti obdrželi pracovní list a nejprve bez mé pomoci ve dvojicích četli a interpretovali Havlův typogram *Bariéra*. Jelikož se však studenti s tímto druhem lyriky ještě nesetkali, bylo zapotřebí didaktického supportu ze strany učitele. S mou pomocí však Havlově intenci v typogramu *Bariéra* porozuměli a již brzy začali odpovídat na otázky a báseň aktivně interpretovat.

Vlastní intermezzo: Následující část výuky bych označila jako rozšíření kulturněhistorických a jazykových znalostí formou frontálního vyprávění pamětníka v češtině. Jelikož jsem vyprávěla nejen o životě a díle Václava Havla, ale i o svém mládí v období komunistického režimu, sledovali studenti vyprávění s velkým zájmem. Záhy někteří z nich reagovali sdělováním svých vlastních zkušeností z raného dětství či reprodukovali vyprávění svých rodičů. Již během vyprávění a diskuse jsme se sukcesivně přesouvali od užšího tématu Václav Havel k mnohem širšímu tematickému okruhu život za komunismu. Části výuky 2), 3) a intermezzo trvaly 25 minut.

4) Následovala četba o komunismu, přičemž jsme se exaktně řídili návodem autorky. Studenti četli autorkou koncipovaný text o komunistickém režimu v Československu nejprve ve dvojici nahlas. Poté četli popořadě, přičemž jsme objasňovali neznámá slova. Následovala práce ve dvojici, kdy studenti odpovídali na otázky pod textem. Otázky jsme nakonec zrekapitulovali ve frontální výuce. Tato fáze výuky trvala cca 15 minut.

5) Až nyní jsme přistoupili k hlubší frontální diskusi na téma *bariéra, mezilidská komunikace a fráze*. Studenti nejprve neporozuměli termínu fráze, na základě několika příkladů (dle autorčina návodu) však začali aktivně spolupracovat. Obzvláště jsme tematizovali Leninovu frázi *Učit se, učit se, učit se*, frázi *Bud' připraven! Vždy připraven!* či frázi *Proletáři všech zemí spojte se*. Tato diskuse vedla k obveselení nás všech a trvala více než 20 minut, neboť studenti citovali další fráze v němčině, které jsme společně překládali do češtiny.

6) V dalších pěti minutách jsem studentům předčítala text o Václavu Havlovi, který z domácí přípravy již znali. Studenti text tentokrát nesledovali očima, jen poslouchali. Suverénně pak dokázali ve cvičení pod textem označit, co je pravda, co není pravda.

7) Posledních 10 až 15 vyučovacích minut jsme vyplnili opakovaným čtením textu o komunistickém režimu v Československu a textu Václav Havel ve dvojicích nahlas. Na závěr jsem studentům prozradila, že se tentokrát jednalo o hodinu experimentální, o ověření autorčina konceptu v praxi. Studenti sami směli autorčin koncept ohodnotit známkou 1-5. Všichni studenti vyučovací jednotku jednohlasně ohodnotili na výbornou.

Facit: Autorka i v této vyučovací jednotce poněkud podcenila její časovou náročnost. Po stránce lingvodidaktické považuji jak výběr tématu, tak i vyhotovení učebního materiálu pro jazykovou úroveň B1 za velmi zdařilé. V této části své diplomové práce autorka zvolila autentickou kulturněhistorickou tematiku, která i dnešní mladou generaci motivuje k získávání nových informací a k diskusím. Na základě autorčina materiálu lze procvičovat především ústní výraz a čtení s porozuměním, texty však lze využít i k procvičování poslechu s porozuměním. Avšak i v kapitole 2.4.4 Pracovní list - Václav Havel - Bariéra doporučuji do konceptu komplementárně zabudovat i písemnou produkci formou domácího úkolu.

Doplňující otázka:

Poslední autorkou didakticky zpracovanou báseň Pozdrav od Jana Zahradníčka bych doporučovala použít ve výuce češtiny jako cizího jazyka na úrovních SERR B2+ až C1. Tato báseň vyžaduje svou slovní zásobou, náročností jazykových struktur i rozsáhlou metaforikou fundované znalosti jazyka, rozsáhlé čtenářské zkušenosti i dobré znalosti kulturněhistorického kontextu. Pro výše uvedené jazykové úrovně by však bylo nutné didaktický koncept zčásti přepracovat. O které didaktické komponenty by autorka svůj koncept rozšířila, které by naopak vynechala?

V Praze dne

.....
Podpis