

Ústav romanistiky FF JU v Českých Budějovicích

Oponentský posudek na diplomovou práci

Název práce: Přípustkové věty ve španělštině v kontrastivní perspektivě se zaměřením na didaktické využití
Autorka práce: bc. Barbora Kamenská
Vedoucí práce: PhDr. Jana Pešková, Ph.D.

Předmětem předkládané diplomové práce jsou přípustkové věty ve španělštině a ve slovenštině, přičemž autorka téma zpracovává z ryze didaktického hlediska, přestože samozřejmě nechybí nezbytný výklad o rozdílech mezi tímto druhem vět v obou jazycích. Práci otevírá představení sémantiky přípustkových vět, které autorka vymezuje proti jiným druhům vět s podobnou sémantikou (věty podmínkové, adverbzativní, "účelové"). Následuje výklad o spojovacích výrazech, dělený dle slovesných modů/forem doprovázejících tyto spojky. Již zde spatřujeme převažující didaktické hledisko, které bude dále rozvinuto ve čtvrté kapitole. Na základě předpokladu, že nejčastější didaktický problém představuje volba slovesného modu, se zde autorka soustředí na způsoby, jakými je použití modů didaktizováno. Autorce se zde daří přehledně představit různé pohledy různých autorů, ukazuje, jak se vzájemně autoři inspirovali (přesto bych ještě ale doporučila publikaci Veiga a Mosteiro 2006, z Univ. v Salamance) a výklad shrnuje postřehem, že existuje mnoho způsobů, jak volbu modu objasnit, ovšem ne všechny jsou studentům přístupné, leckdy bývají i obtížně uchopitelné v kognitivní rovině (str. 26). Ze všech možných přístupů pak pro didaktizaci tohoto jevu volí návrh dle Garcíi Santose a *Gramática de referencia* (Borrego a kol.), tedy dělení na přípustky faktuální a přípustky hypotetické, odmítajíc zcela pozici Gili Gaye (jeho dělení na skutečnosti reálné/ireálné, které později několikrát označí za nesprávné). Metodické vysvětlení volby modu je pak výstižně shrnuto v tabulce na str. 38/39. Zde mám na diplomandku dotaz: skutečně je přesvědčená, že Gili Gayovo dělení na přípustky reálné/ireálné je diametrálně odlišné od opozice faktuální/hypotetické? Domnívám se, že rozdíl je zde jen terminologický, nikoliv konceptuální: dosadíme-li do uvedené tabulky místo *factual* výraz *real* a místo *hipotética* výraz *irreal*, systém zůstane nezměněn. Dle mého názoru, "chybné" je tak zejména jenom to, že Gili GAYa (ale před ním i Seco 1954) zůstali pouze u prvního stupně dělení, další dílčí aspekty dále nezohledňovali).

Následující oddíl (kap. 5) je věnován přípustkovým větám ve slovenštině, kde autorka pracuje s publikacemi Karlíka (1995), Kesselové (2005), Grepla a Karlíka (1995), Růžičky (1974), Ivanové (2016) aj., z nichž sestavuje poněkud strohý, pouze čtyřstránkový výklad (nepočítám celou jednu stranu věnovanou opět didaktickému aspektu). Na str. 41 jsou uvedeny jako alternativní vyjádření přípustky ve slovenštině i různé vazby s předložkou: *pri* + DAT, *napriek* + DAT, ale i struktury *bez ohľadu na* + ACC, *v rozpore s* + INSTR, *za cenu* + GEN (mimoходом bez reference na zdroj). Není věta *Urobím pre teba všetko bez ohľadu na následky* spíše způsobová ("jak")? Přípustkový vztah zde nevidím. Dále: skutečně lze tvrdit, že ve slovenštině se nachází takovýchto vazeb více? Myslím, že uvážíme-li celou škálu způsobů vyjádření přípustky (namátkou vybírám *aun a riesgo de* + NP, *aun a sabiendas de* + NP, *pese a* + NP, *con todo y que* + IP, (*con todo que*), *con todo*, ADJ + *y todo* (*asustada y todo*, ...), nelze to takto tvrdit. Kromě toho, připustíme-li nějaký (byť vzdálený) sémantický vztah přípustky a výrazů *bez ohľadu na*, *v rozpore s*, *za cenu* atp., máme zde ve španělštině rovněž četné odpovídající výrazy *al precio de*, *a cambio de*, *a costa de*, *con saldo de*, *en contra de*, *en oposición*, *contra* atp.

Kapitola č. 6 ze svého názvu slibuje kontrastivní analýzu španělských a slovenských přípustkových vět. Bohužel, obsah se dle mého názoru míjí s názvem: místo kontrastivní analýzy zde nacházíme tvrzení, že výuka přípustkových vět by se měla zaměřit na volbu modů, že je

vhodné aplikovat dělení *factuales/hipotéticas* (str. 45). Jediný bod, který by bylo možné nazvat kontrastivním, je tvrzení, že slovenští studenti si mohou vypomoci překladem; po tomto postřehu následuje několik příkladů. V závěru kapitoly autorka se objevují již několikrát nastíněné myšlenky.

Zdařilou částí je analýza učebnic (kapitola 6), v níž autorka pozoruje, jakým způsobem je problematika přípustkových vět uchopena ve vybraných učebnicích. Následuje vlastní didaktický návrh, spočívající v sekvenci různých aktivit; oceňují vtipný a výstižný název této didaktické jednotky (*Aunque no lo parezca, el aunque no es así*). Obecně je tato výuková sekvence pojata jako integrující, autorka se zamýšlí nad cíli jazykovými, sociokulturními, funkčními; zároveň zahrnuje prvky gamifikace a ICT, byť v rovině velmi základní (gamifikace je pojata jako "hra", ne jako strategie učení se, ICT je reflektováno v jediné aktivitě, a to pouze jako vyhledání písničky – o systematické gamifikaci a ICT, alespoň tak, jak je řeší současná didaktika, nemůže být řeč). Samotné aktivity, jak jsou navrženy, vypadají funkčně; autorka sama popisuje jejich úspěšnost - zde oceňuji, že návrh byl uveden do praxe, že autorka má tudíž podklad pro reflexi (jiná věc však je to, jakou vypovídající hodnotu má počet žáků, se kterými autorka pracuje). Určitě by ale prospělo, kdyby jednotlivé aktivity byly opatřeny metodickým průvodcem, z níž by příjemce pochopil, co se přesně děje v každé aktivitě, kdy například se přistupuje k sociokulturním aspektům, v jakém momentě a jak je podán výklad. Každopádně výběr kontextů pro senzibilizaci daného jevu v jednotlivých aktivitách považuji za nápaditý a dobře promyšlený.

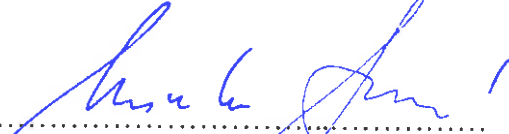
Aktivit je navrženo celkem 11, ne ke všem autorka podává komentáře: znamená to, že ne všechny aktivity byly realizovány? Souvisí s tím skutečnost, že analýzu nacházíme pouze pro aktivity 1, 5, 7 a 8? Sled aktivit uvedený v práci odpovídá sledu aktivit v reálné výuce? Pokud ano, neměly by recepční a reflexivní aktivity č. 5, 6 a 7 předcházet produktivní aktivitám 3 a 4? Čistě ze zvědavosti, proč by v aktivitě č. 7 u příkladů 2 a 5 nemohla být správná odpověď také 2.t a 5.f? Tyto odpovědi zahrnují dle mého názoru jasnou implikaturu vyplývající z příkladových vět a ze správných odpovědí 2.u a 4.e.

Má-li být práce didaktická, což je očividné, očekávala bych nějaké teoreticko-didaktické či obecně lingvodidaktické ukotvení. Autorka často sklouzává do roviny reflexe, dojmu: dovídáme se, že obtížný koncept přípustkových vět je třeba studentům podávat v malých dávkách (str. 38), že každý učitel by si měl nalézt svou metodu, která mu bude fungovat (str. 39). Výstředně na mě působí tvrzení, že slovenští žáci vyžadují cvičení typu *drill* – na základě jaké analýzy k tomu diplomandka dospěla?

Celkové hodnocení: Předkládanou diplomovou práci hodnotím jako velmi zajímavý pokus o didaktické zpracování problematiky přípustkových vět ve španělštině s ohledem na slovenské studenty. Nespornou zásluhou je návrh vlastních aktivit a jejich ověření v praxi. Na druhou stranu se mi práce jeví jako povrchní – jak u teoreticko-lingvistické, tak lingvodidaktické části postrádám hlubší ukotvení v odborné literatuře; autorka tak často sklouzává ke generalizovaným vyjádřením, leckdy i několikrát opakovaným. Proto některé pasáže působí, jako by byly kopírovány, přeskupovány a různě upravovány a snad z nedostatku času autorce při závěrečné redakci unikly opakující se informace. Přes všechny připomínky, které jsem zde uvedla, se domnívám, že Barbora Kamenská v základní rovině cíl své práce splnila a prokázala schopnosti vyhovět požadavkům kladeným na tento typ kvalifikačních prací.

Závěr S uvážením výše uvedeného **tuto práci doporučuji k obhajobě** a hodnotím ji předběžně známkou **dobře** s tím, že výsledné hodnocení bude stanoveno na základě vedení obhajoby.

V Českých Budějovicích, 29. srpna 2018.


.....
doc. Mgr. Miroslava Aurová, Ph.D.