Helena Hasilová

Lingvodidaktické problémy výuky odborného vyjadřování v němčině

Nácvik ústního a písemného referátu na české vysoké škole v česko-německém interkulturním prostředí

KAROLINUM

Lingvodidaktické problémy výuky odborného vyjadřování v němčině
Nácvik ústního a písemného referátu na české vysoké škole
v česko-německém interkulturním prostředí

PhDr. Helena Hasilová, Ph.D.

———

Recenzovali:
prof. dr. Danuta Rytel-Schwartz
PhDr. Marie Hádková, Ph.D.

Redakce Alena Jirsová
Grafická úprava Jan Šerých
Sazba DTP Nakladatelství Karolinum
Vydání první

© Helena Hasilová, 2011

ISBN 978-80-246-1910-1
ISBN 978-80-246-2337-5 (online : pdf)



Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum 2013

http://www.cupress.cuni.cz

Ukazka e-knihy, 13.07.2021 12:20:02, http://cupress.cuni.cz

Martin Heidegger:

Die wissenschaftliche Sprache ist ein „in-die-Nähe-kommen“ zum Wesentlichen aller Dinge.

Vědecký jazyk představuje „přiblížení se“ podstatě všech věcí.

Obsah

1. Úvod 15
1.1 Současný stav zkoumané problematiky 18
1.2 Vytyčení klíčových problémů 21

2. Hypotéza 22

3. Metodologická východiska 23

4. Teoretická východiska 26
4.1 Komunikace 26
4.1.1 Teorie komunikace 26
4.1.2 Referát jako komunikát 32
4.2 Text 34
4.2.1 Definice textu 34
4.2.2 Produkce textů 36
4.2.3 Referát jako text 38
4.2.4 Konektory typické pro německý odborný styl 40
4.2.4.1 Výrazy pro vyjádření vztahu důvodu a následku 40
4.2.4.1.1 Vztahy příčinné, vyjadřující skutečný důvod a následek 40
4.2.4.1.1.1 Spojky 40
4.2.4.1.1.2 Předložky 40
4.2.4.1.1.3 Výrazy 40
4.2.4.1.1.4 Věty tázací 40
4.2.4.1.2 Vztahy podmínkové 41
4.2.4.1.2.1 Spojky podřadicí 41
4.2.4.1.2.2 Spojky souřadicí 41
4.2.4.1.2.3 Předložky 41
4.2.4.1.2.4 Výrazy 41
4.2.4.1.2.5 Věty tázací 41

4.2.4.1.3 Vztahy konsekutivní – účinkové 41
4.2.4.1.3.1 Spojky 41
4.2.4.1.3.2 Předložka 41
4.2.4.1.3.3 Výrazy 41
4.2.4.1.3.4 Věty tázací 42
4.2.4.1.4 Vztahy koncesívní – přípustkové 42
4.2.4.1.4.1 Spojky 42
4.2.4.1.4.2 Předložky 42
4.2.4.1.4.3 Výrazy 42
4.2.4.1.4.4 Věty tázací 42
4.2.4.1.5 Vztahy účelové 42
4.2.4.1.5.1 Spojky 42
4.2.4.1.5.2 Předložky 42
4.2.4.1.5.3 Výrazy 42
4.2.4.1.5.4 Věty tázací 43
4.2.4.2 Vztahy odporovací – adversativní 43
4.2.4.2.1 Spojky souřadicí 43
4.2.4.2.2 Spojka podřadicí 43
4.2.4.2.3 Výrazy 43
4.2.4.2.4 Věty tázací 43
4.2.4.3 Vztahy omezující – restriktivní 43
4.2.4.3.1 Spojky 43
4.2.4.3.2 Věty tázací 43
4.2.4.3.3 Výrazy 43
4.2.4.4 Vztahy vyjadřující prostředek 44
4.2.4.4.1 Spojky 44
4.2.4.4.2 Předložky 44
4.2.4.4.3 Výrazy 44
4.2.4.4.4 Věty tázací 44
4.2.4.5. Vztahy proporční 44
4.2.4.5.1 Spojky 44
4.2.4.5.1 Výrazy 44
4.3 Věta 44
4.3.2 Gramatické a syntaktické struktury vědeckého textu 46
4.3.3 Větné struktury typické pro německý odborný styl 47
4.3.3.1 Pasivní konstrukce 48
4.3.3.2 Opis pasiva 48
4.3.3.3 Gerundivum 48
4.3.3.4 Rozvitý participiální přívlastek 49
4.3.3.5 Nominální vazby 49

4.3.3.5.1 Tvoření substantiv ze sloves 50
4.3.3.5.2 Tvoření nominální vazby z vazby verbální 50
4.3.3.5.3 Nominalizace s akuzativním objektem 50
4.3.3.5.4 Nominalizace vět s dativním objektem 51
4.3.3.5.5 Nominalizace s vedlejší větou 51
4.3.3.6 Nepřímá řeč 51
4.3.3.7 Polovětná vazba participiální 52
4.4 Funkční styly 52
4.4.1 Pojetí funkčních stylů 53
4.4.2 Funkční styl odborný 54
4.4.3 Slovní zásoba odborného stylu 56
4.4.4 Standardizace odborného textu 57
4.4.5 Lexikální prostředky standardizace 58
4.4.6 Interkulturní rozdíly ve vědeckém vyjadřování 59
4.4.7 Německý odborný styl 61
4.4.8 Český odborný styl 62
4.5 Vztah písemného a ústního projevu 63
4.6 Monolog a dialog 65

5. Produktivní jazykové dovednosti 66
5.1 Rétorika 68
5.1.1 Rétorika obecně 68
5.1.2 Didaktika nácviku ústního projevu 69
5.1.3 Rétorika vědeckého vyjadřování 70
5.1.4 Pomůcky při ústní prezentaci 71
5.1.4.1 Teze (handout) 71
5.1.4.2 Zpětný projektor (overhead projector) 71
5.1.4.3 Multimediální „powerpointová“ prezentace 72
5.2 Psaní 73
5.2.1 Psaní jako pojem 73
5.2.2 Psaní kreativní a psaní řízené 74
5.2.3 Didaktika nácviku psaní 76
5.2.3.1 Tři směry ve výuce dovednosti psaní 76
5.2.3.2 Cvičení dovednosti psaní 77
5.2.4 Vědecké psaní 79
5.2.4.1 Psaní vědeckých textů jako pedagogická disciplína 80
5.2.4.2 Vnější podoba písemného referátu 81

6. Motivace 83
6.1 Motivace k práci na písemném referátu 83
6.2 Motivace k práci na ústním referátu 84
6.3 Volba tématu 86

7. Vyučovací situace 88
7.1 Vyučovací situace při ústním referátu 88
7.2 Vyučovací situace při písemném referátu 88
7.3 Vyučovací situace v případě, že písemný referát vychází z referátu ústního 89

8. Nejčastější nedostatky referátů 90
8.1 Nejčastější nedostatky studentských písemných referátů 90
8.1.1 Absence vlastního názoru 90
8.1.2 Nedostatky z oblasti ortografie 91
8.1.3 Nedostatky z oblasti morfologie 91
8.1.4 Užívání vazeb odchylujících se od normy 92
8.1.5 Absence některých z předpokládaných součástí referátu 92
8.1.6 Nesprávná citace 92
8.1.7 Podcenění vnější stránky konečné podoby referátu 92
8.1.8 Nedostatečná konečná korektura 93
8.1.9 Narativnost textu namísto řešení problému 93
8.1.10 Nedostatky v oblasti syntaxe 93
8.1.11 Nedostatky týkající se výstavby jednotlivých textů (kapitol) 93
8.1.12 Nejasnosti v obsahu referátu 93
8.1.13 Neujasněné vztahy mezi jednotlivými myšlenkami 93
8.1.14 Nedostatečné grafické značení stěžejních myšlenek 94
8.1.15 Nejednoznačnost významu výpovědí 94
8.2 Nejčastější nedostatky studentských ústních referátů 94
8.2.1 Prohřešky proti plynulosti projevu 94
8.2.2 Nedostatky z oblasti výslovnosti 95
8.2.3 Nedostatky z oblasti morfologie 95
8.2.4 Užívání vazeb odchylujících se od normy 96
8.2.5 Problémy týkající se stylistiky 96
8.2.6 Nejasnosti v obsahu referátu 96
8.2.7 Nesprávné plánování 97
8.2.8 Přesáhnutí doby určené pro referát 97
8.2.9 Neujasněné vztahy mezi jednotlivými myšlenkami 97
8.2.10 Příliš velké množství informací 98
8.2.11 Nedostatečné akcentování stěžejních bodů 98
8.2.12 Nejednoznačnost významu výpovědí 98
8.2.13 Přecenění pojmového repertoáru posluchačů 98
8.2.14 Nedostatečná kontrola nad silou hlasu a artikulací referenta 99
8.2.15 Chybějící emocionální výraz 99
8.2.16 Ovlivnění konečné podoby referátu stresem 100

9. Vyhodnocení statistických údajů 101
9.1 Morfologicko-syntaktické jevy v písemném referátu (Přílohy č. 1, 2, 3) 102
9.2 Morfologicko-syntaktické jevy v ústním referátu (Přílohy č. 11, 12, 13) 102
9.3 Řešení problému jako součást písemného referátu a vyjádření vlastního názoru (Přílohy č. 4, 5, 6) 103
9.4 Vyjádření vlastního názoru v ústním referátu (Přílohy č. 14, 15, 16) 103
9.5 Formální náležitosti písemného referátu (Přílohy č. 7, 8, 9) 103
9.6 Užití informačních zdrojů v písemných referátech 103
9.7 Užití informačních zdrojů v ústních referátech 104
9.8 Úroveň výslovnosti a intonace při ústním referátu 104
9.9 Způsob přednesu ústního referátu 105
9.10 Doprovodné materiály a technika při ústním referátu 105

10. Nácvik referátů na české vysoké škole 106
10.1 Teoretická příprava 106
10.1.1 Speciální příprava pro písemný referát 107
10.1.1.1 Vztah parataxe a hypotaxe 107
10.1.1.2 Strukturování textu 108
10.1.1.3 Analýza vzorového textu 108
10.1.1.4 Citace 108
10.1.1.5 Poznámky pod čarou 109
10.1.1.6 Formální zpracování písemného referátu 109
10.1.1.6.1 Rozsah písemného referátu 110
10.1.1.6.2 Součásti písemného referátu 110
10.1.1.6.2.1 Titulní stránka 110
10.1.1.6.2.2 Následující součásti textu 110
10.1.1.6.2.3 Rady pro obsahovou stránku písemného referátu 110
10.1.2 Speciální příprava pro ústní referát 111
10.1.2.1 Vztah parataxe a hypotaxe 111
10.1.2.2 Analýza vzorových textů 111
10.1.2.3 Formální zpracování ústního referátu 111
10.1.2.3.1 Rozsah ústního referátu 111
10.1.2.3.2 Sekundární literatura 112
10.1.2.3.3 Rady k formě ústního referátu 112
10.1.2.3.4 Rady pro obsahovou stránku ústního referátu 113
10.1.3 Zhodnocení teoretické přípravy užité pro výzkum v této práci 114
10.2 Nácvik referátu ve vyučovací situaci české vysoké školy 114

10.2.1 Přípravná cvičení 114
10.2.1.1 Cvičení na aktivizaci slovní zásoby 114
10.2.1.2 Výstavbová cvičení 116
10.2.2 Nácvik písemného referátu ve vyučovací situaci české vysoké školy 116
10.2.3 Nácvik ústního referátu ve vyučovací situaci české vysoké školy 117
10.3 Názory studentů na význam nácviku referátů v němčině 118
10.4 Faktory ovlivňující vývoj vědeckého vyjadřování studentů mimo výuku 118

11. Závěry 119

12. Abstract 124

13. Sekundární literatura 125

14. Přílohy 132
Dotazník pro učitele 134
Příloha č. 1: Morfologicko-syntaktické jevy v písemném referátu bez teoretické přípravy 137
Příloha č. 2: Morfologicko-syntaktické jevy v písemném referátu bez teoretické přípravy 143
Příloha č. 3: Srovnání průměrného výskytu morfologicko-syntaktických jevů v písemném referátu 152
Příloha č. 4: Témata prací a řešení problémů v písemných referátech bez přípravy 153
Příloha č. 5: Témata prací a řešení problémů v písemných referátech po přípravě 156
Příloha č. 6: Srovnání výskytu řešení problému a vyjádření vlastního názoru v písemném referátu bez přípravy a po přípravě 161
Příloha č. 7: Formální záležitosti písemného referátu bez předchozí teoretické přípravy 162
Příloha č. 8: Formální náležitosti písemného referátu po předchozí teoretické přípravě 167
Příloha č. 9: Srovnání formálních náležitostí písemných referátů 176
Shrnutí formálních náležitostí písemných referátů (před teoretickou přípravou a po teoretické přípravě)
Příloha č. 10: Srovnání užití informačních zdrojů v písemných referátech 176

Příloha č. 11: Morfologicko-syntaktické jevy v ústním referátu bez teoretické přípravy 177
Příloha č. 12: Morfologicko-syntaktické jevy v ústním referátu po předchozí teoretické přípravě 185
Příloha č. 13: Morfologicko-syntaktické jevy v ústním referátu bez předchozí teoretické přípravy 191
Příloha č. 14: Vyjádření vlastního názoru v ústních referátech bez teoretické přípravy 192
Příloha č. 15: Vyjádření vlastního názoru v ústních referátech po teoretické přípravě 196
Příloha č. 16: Srovnání výskytu vlastního názoru v ústním referátu bez teoretické přípravy a po teoretické přípravě 198
Příloha č. 17: Formální náležitosti ústních referátů bez teoretické přípravy 199
Příloha č. 18: Formální náležitosti ústních referátů po předchozí teoretické přípravě 209
Příloha č. 19: Srovnání úrovně výslovnosti a intonace při ústním referátu 218
Příloha č. 20: Srovnání užití informačních zdrojů v ústních referátech 219
Příloha č. 21: Způsob přednesu ústního referátu před přípravou a po přípravě 220
Příloha č. 22: Srovnání doprovodných materiálů a techniky při ústním referátu 221
Příloha č. 23: Dotazník pro studenty 222
Příloha č. 24: Dotazník pro učitele 223
Příloha č. 25: Programy monotematických referátů 224
Příloha č. 26: Seminar prof. Krumm: Hinweise zur Gestaltung der Referate 228
Příloha č. 27: Srovnání zastoupení řečnických otázek v ústních referátech bez teoretické přípravy a po teoretické přípravě 229
Příloha č. 28: Srovnání výskytu zastoupení kontaktu s posluchači v ústních referátech bez teoretické přípravy a po teoretické přípravě 230

Upřímně děkuji doc. dr. Miladě Kouřimské, CSc., za cenné a podnětné připomínky k mé studii. Můj dík rovněž patří prof. Hansi-Jürgenu Krummovi, doc. Imke Mohrové z Vídeňské univerzity, dr. Monice Zielinské a dr. Birgit Gaedickové z Humboldtovy univerzity v Berlíně a dr. Angelice Harnischové z Univerzity v Bayreuthu za ochotné poskytnutí informací o výuce němčiny jako cizího jazyka a příprav na jejich výuku a také za poskytnutí studentských prací a testů. Děkuji jim rovněž za cenné rady k mé práci.
Rovněž děkuji svému synovi Bc. Janu Hasilovi za technickou pomoc při zpracování příloh a svému manželovi PhDr. Jiřímu Hasilovi za jazykovou korekturu celého textu.

1. Úvod

Cílem této práce je analyzovat a popsat problematiku nácviku vědecké prezentace, konkrétně ústního a písemného referátu, v rámci společného základu neoborových studentů při hodinách němčiny na české vysoké škole tak, aby na základě výsledků bylo možno zkvalitnit tento typ jazykové přípravy, a tím i prezentace studentů a absolventů na seminářích, konferencích a kongresech, jejichž jednacím jazykem, případně jedním z jednacích jazyků, je němčina.

Jde o problematiku, která se týká i dalších cizích jazyků vyučovaných na neoborových jazykových katedrách na českých vysokých školách[1], ale zde je demonstrována na výuce němčiny.

U písemné a ústní prezentace se jedná o produktivní jazykové dovednosti, které mají být ve výuce rovnoměrně rozvíjeny a kultivovány. Při tom ovšem narážíme na mnohé problémy, jako například na těžkosti s prací v *posluchači přeplněných kurzech*, znemožňující efektivně vedenou výuku s referátem a následnou diskusí za účasti všech účastníků tak, aby bylo možno na základě této ústní prezentace následně vystavět referát písemný, a *nedostatečné nebo těžko dostupné vybavení poslucháren,* běžné pro prezentaci na konferencích, které by mělo u studentů během ústního výstupu vést k zautomatizování činnosti např. se zpětným projektorem nebo počítačem. Kromě toho je třeba řešit na neoborových jazykových katedrách řadu dalších didaktických problémů a na jejich analýzu se tato práce zaměřuje. Stejně tak jako ve výuce cizích jazyků obecně je také na vysoké škole u neoborových studentů nutné se soustředit na rozvoj všech čtyř jazykových dovedností: na poslech, čtení s porozuměním,

1 Ve své práci užívám pro označení pracovišť, která vzdělávají studenty různých oborů (převážně nefilologického směru), výrazu neoborová jazyková katedra, i když tyto instituce nesou různé názvy, např. jazykové centrum, katedra jazyků, institut cizích jazyků, atd.

ústní projev a psaní. Na neoborových jazykových katedrách však lze mnohdy pozorovat větší či menší důraz na nácvik některé z nich, přičemž se situace liší podle jednotlivých pracovišť, časových údobí nebo cílů výuky.

Jako příklad nám může posloužit situace před rokem 1989. Za hlavní cíl výuky bylo považováno zvládnutí čtení odborných textů s porozuměním a pouze sporadicky byl do výuky zařazován poslech autentických, běžně mluvených, tedy jiných než odborných, textů s porozuměním. Produktivní dovednosti se ocitaly na okraji zájmu a hlavní zaměření užití cizího jazyka se týkalo získávání informací z cizojazyčného textu. Výuka odborného jazyka se zaměřovala z největší části na slovní zásobu – na terminologii. To lze dovodit slovy Lubomíra Drozda, který ve své studii[2] (jejíž úroveň nechci tímto snižovat) uvádí: „Jako synonymum pro termín *odborný jazyk* ‚Fachsprache' je užíváno výrazu *terminologie* ‚Terminologie'."

Po roce 1989 se začal klást důraz také na rozvoj produktivních jazykových dovedností, ale jak vyplývá z údajů získaných dotazníkovou metodou mezi učiteli na neoborových jazykových katedrách, týká se to především ústního projevu v tzv. každodenní konverzaci (viz příloha 24). Z odpovědí 63 dotázaných učitelů němčiny na českých neoborových jazykových katedrách je patrno, že i když pokládají za důležité nacvičovat všechny tři dovednosti, spojují výrazně s odborným jazykem jen čtení s porozuměním.

Z výsledků získaných zpracováním dotazníků vyplývá, že si učitelé buď málo uvědomují fakt, že absolvent vysoké školy má nejen porozumět přečteným nebo vyslechnutým informacím, ale má se umět i sám srozumitelně a kultivovaně písemně nebo ústně vyjádřit o problematice svého oboru, nebo se domnívají, že pokud se student dorozumí v běžných komunikačních situacích a ovládne dobře s nimi spojednou gramatiku a slovní zásobu, vyvine se schopnost užívání odborného jazyka samovolně.

Vzhledem k našemu členství v EU mají studenti v současné době mnoho příležitostí studovat na zahraničních univerzitách mimo jiné i v německy mluvících zemích, a stalo se tudíž nutností, aby posluchač v němčině stylizoval seminární práce a pronášel odborné referáty. To souvisí samozřejmě i s jeho uplatněním po absolvování univerzity, kdy se otevírají možnosti v zahraničí buď trvale vědecky pracovat, nebo se aktivně zúčastňovat konferecí, seminářů či stát se součástí autorských kolektivů publikujících své výsledky odborné veřejnosti písemně.

2 Drozd, L. (1966), *Die Fachsprache als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts*, Deutsch als Fremdsprache 2.

Pro příklad nutnosti nácviku písemného i ústního odborného projevu ovšem nemusíme chodit až do studentovy odborné budoucnosti. Může nám posloužit následující příklad z reálného života: K žádosti o stipendium DAAD[3] přikládají uchazeči návrh projektu, který chtějí na zahraniční univerzitě řešit. Jeho stylisticky odpovídající forma je více než žádoucí, protože na základě odevzdaných materiálů mohou být uchazeči buď úplně odmítnuti, nebo zařazeni do užšího výběru. V další fázi výběru musí zájemci o stipendium obhájit své názory ústně.

Hlavním cílem jazykové výuky by měla být v současné době pro absolventa vysoké školy schopnost připravit ústní referát a přednést jej na semináři či konferenci, obhájit v něm, případně v následné diskusi, vlastní názor a sestylizovat na jeho základě příspěvek do sborníku, neboť jen za této podmínky je možno v zahraničí prezentovat výsledky výzkumu českých odborných pracovišť. Stalo se také nutností umět prezentovat výsledky výzkumu v zahraničí proto, aby byli čeští vědci a badatelé přijímáni do mezinárodních kolektivů a aby tak některé výsledky „nezapadly", nýbrž byly na mezinárodní úrovni dále rozvíjeny, případně finančně podpořeny. Kultivovaný, přesný a jednoznačný jazykový projev je žádoucí i pro prezentaci nejrůznějších projektů, které se předkládají k posouzení v písemné podobě a u nichž je nepostradatelná ústní obhajoba.

Tyto požadavky kladou vysoké nároky na práci učitele i studentů. Obě strany si musí být vědomy toho, že není zcela samozřejmé, že student, který poměrně dobře ovládá německou gramatiku a základní a odbornou slovní zásobu, také vhodně stylizuje a je schopen vystoupit s příspěvkem před posluchači.

Zaměřuji se na tu etapu vývoje produktivních jazykových dovedností studentů, která *začíná* okamžikem, kdy jsou posluchači schopni v německém jazyce komunikovat v každodenních životních situacích, porozumět odbornému textu z vlastního nebo příbuzného oboru a bez problémů napsat jednodušší slohové útvary jako je např. dopis nebo životopis (přibližně úroveň B1–B2 Společného evropského referenčního rámce) a *je završena* schopností písemného nebo ústního projevu na téma z oblasti studovaného oboru, odpovídajícího svou úrovní slohovým útvarům produkovaným na půdě univerzit a konferencí v německy mluvících územích.

Tato práce se soustřeďuje na problematiku ústního referátu a písemného referátu. Jsem si vědoma toho, že by bylo potřebné se podobným způsobem věnovat i nácviku řady dalších slohových útvarů jako např. komentáře, resumé, úředního dopisu, aj.

---

3 Deutscher akademischer Austauschdienst.

K dalšímu omezení dochází v rámci výzkumu z důvodů metodologických u ústní produkce (ústního referátu), kdy se zaměřuji na *monolog*, i když je pravda, že jak při nácviku referátu při hodině odborného německého jazyka, tak v reálné situaci konferencí či jiných jednání po projevu obvykle následuje dialog v podobě diskuse, při které musí účastníci mít vypěstovanou značnou jazykovou i intelektuální pohotovost. Dialog jsem při svém pojednání o referátu zahrnula pouze z toho důvodu, že referent již při přípravě referátu do jisté míry i s možnými námitkami publika počítá a podle toho své výroky formuluje.

1.1 Současný stav zkoumané problematiky

V poslední době (cca od 90. let 20. století) byl vzbuzen nebývalý zájem o písemný a ústní odborný projev. Vznikla řada publikací, které se vedle vzájemného vztahu ústního a písemného vyjadřování zabývají i didaktickou problematikou jejich nácviku. Současný stav zkoumané problematiky v oblasti německého jazyka odrážejí především výsledky prací Imke Mohrové, Hanse-Jürgena Krumma, Konráda Ehlicha a Sylvie Mollitorové.

Z obecného hlediska je problematika rozpracována Gerdem Antosem[4], který vytvořil didaktické paradigma výzkumu textové produkce. Antos řeší zásadní otázky, jako například kdy přesně je v lidském životě započato se slohovou výchovou, jakou roli hraje stylizování testů v profesním životě člověka, jak se psaní a mluvení navzájem ovlivňují a s jakým úspěchem lze projev písemný transformovat v mluvený a naopak.

Hans-Jürgen Krumm[5] zpracoval zatím nejkomplexněji problematiku cílené interkulturní přípravy na cizí „vědeckou kulturu". Krumm se opírá o publikaci Konráda Ehlicha[6], která vychází z předpokladu, že spolu s pohybem vědy a vědců, který přesahuje hranice států, se stupňuje význam výuky cizích jazyků. Ve výuce vědeckého jazyka zdůrazňuje význam těch diskursních vědeckých forem, které se liší od forem, které jsou užívány v domácím prostředí jednotlivých vědců. Zastává názor,

4 Antos, G. (2000), *Ansätze zur Erforschung der Textproduktion*, in: Klaus Brinker et a., Hrsg., Text- und Gesprächlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Berlin/ New York, s. 105–112.

5 Krumm, H-J. (2001), *Multiethnizität – Interkulturalität. Einleitender Beitrag zu der Podiumsdiskussion zum Schwerpunkt Universitäten,* in: Fransizek Grucza, Hrsg., Multiethnizität und Interkulturalität. Geschichte, Erfahrungen, Berichte, Lösungen, Warschau.

6 Ehlich, K. (1997), *Von der Attraktivität der Lehrrangebote für Deutsch als fremde Wissenschaftssprache, Wissenschaftspolitische Voraussetzungen und didaktische Konsequenzen,* Info DaF, 24, 6, s. 757–770.

že si tuto kompetenci k cizímu vědeckému jazyku student nepřináší na vysokou školu, nýbrž je třeba ji během jeho studia budovat.

Poznatky z oblasti produkce textů, a to z hlediska studentů, poskytuje práce Imke Mohrové[7]. Imke Mohrová provedla analýzu vědeckého psaní a transformace myšlenek obsažených v psaném textu na mluvenou řeč. Použila k tomu dotazníky sestavené pro lotyšské studenty germanistiky v zimním semestru 2000/2001 a v nich se zajímala jednak o to, které procesy při produkci textů jsou pro samotné studenty popsatelné, a tudíž pro ně relevantní, a dále se zabývala problémy studentů při písemné produkci. Zcela nové je u Mohrové zpracování názorů studentů na vývoj svých vlastních schopností produkovat texty. Dospěla k poznatku[8], že je třeba tyto kompetence pěstovat ve vztahu k ostatním odborným a vědeckým dovednostem, k ústním komunikačním formám v rámci odborných aktivit a ve vztahu k psaní studentských vědeckých textů v mateřštině.

Existuje také řada publikací[9] zabývajících se současnými didaktickými postupy, kde je možno najít mnoho podnětných myšlenek, které se

---

7 Mohrová, I. (2002), Schreiben im Kontext einer fremden Wissenschaftskultur, Wien.

8 Tamtéž, s. 7.

9 Tütkenová, G. – Neufová-Münkelová, G. (1993), *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs I. Forschungsergebnisse- Didaktische Konzeption- Übungsformen,* Materialien Deutsch als Fremdsprache 37.

Allison, D. – Colleyová, L. – Lewkowicz, J. – Nunan, D. (1998), *Dissertation writing in action: The development of a Disserrtation Writing support Program for ESL,* English for Special purposes 17, 2, s. 199–217.

Kast, B. (1999), *Fertigkeit Schreiben*, München.

Bükerová, S. (1998), *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch: eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategie ausländischer Studierender,* Hohengehren.

Bräuer, G. (2000), *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio,* Freiburg i.B.

Steetsová, A. (2001), *Überlegungen zu einem Curriculum für die Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben,* Materialien Deutsch als Fremdsprache 58, Regensburg, s. 211–228.

Graefenová, G. (2001), *Überlegungen zu einer Einführung in die Wissenschaftssprache*, Materialien Deutsch als Fremdsprache 58, s. 191–210.

Hufeisenová, B. (2002), *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache an der Universität,* Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B.

Krings, H. (1992), *Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick,* in: Wolfgang Börner – Klaus Vogel, Hrsg., Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum.

Krumm, H-J., Hrsg. (2000), *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*, Innsbruck/Wien.

Trumppová, E. C. (1998), *Fachtextsorten kontrastiv: Englisch – Deutsch – Französisch,* Tübingen.

týkají přípravy zahraničních studentů na vědecký ústní a písemný projev před zahájením nebo během studia. V nich je ovšem navrhována řada didaktických postupů, které je však možno především z finančních důvodů (a s nimi spojeným technickým vybavením, nízkým počtem vyučovacích hodin, velkým počtem studentů ve skupinách) realizovat jen z části nebo vůbec.

Bez zajímavosti nejsou ani studie zabývající se dovednostmi psaní a mluvení u studentů s německým mateřským jazykem.[10] Z některých z nich vyplývá, že si vedoucí seminářů na německých univerzitách stěžují na nízký stupeň akademické kompetence vědeckého psaní jak u zahraničních studentů, tak u studentů s německým mateřským jazykem (srov. Jakobsová/Knorrová 1999, Krumm 2000, Steetsová 2001). I v těchto publikacích lze nalézt zkušenosti s novými metodickými postupy při rozvíjení produktivních jazykových dovedností v rámci odborného stylu.

Z názorů mnohých autorů je patrné, že za základ vědecké komunikace považují vědecké psaní. Tento názor obhajuje zčásti Imke Mohrová ve výše jmenované práci a najdeme ho i u Sylvie Molitorové[11], která je toho názoru, že přesně „vysoustruhovanou" větou, která přesně odráží myšlenky, může být jen ta, která je napsaná. Psaní podle ní segmentuje, koriguje a „vychovává" naše myšlenky. Tím, že představuje vynikající prostředek třídění myšlenek, se projevuje jako komplexní zprostředkovatel při procesu transformace myšlenek v řeč. Molitorová pro správné písemné zpracování informací předpokládá vedle teoretické přípravy i nadání studentů.

---

10 Jakobsová, E.-M. – Knorrová, D., Hrsg. (1999), *Schlüsselkompetenz Schreiben*, Neuwied/Kriftel/Berlin.
Steetsová, A. (2001), *Wie wichtig ist wissenschaftliches Schreiben in der Hochschule? Einschätzungen und Ansichten von Lehrenden,* Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 27, s. 209–226.
Jacobsová, E-M. (1995), *Text und Quelle. Wissenschaftliche Textproduktion unter dem Aspekt der Nutzung externer Wissensspeicher,* in: Jakobsová, E-M. – Knorrová D. – Molitorová-Lübbertová D., Hrsg., Wissenschaftliche Textproduktion mit und ohne Computer, Frankfurt a.M. et al., s. 91–112.
Molitorová-Lübbertová, S. (1995), *Anstelle eines Nachwortes – Überlegungen zum Schreiben in der Wissenschaft,* in: Jakobs, E-M. – Knorrová D. – Molitorová-Lübbertová, S. Hrsg., Wissenschaftliche Textproduktion mit und ohne Computer, Frankfurt a.M. et al., 275–296.
Knorrová, D. (1998), *Informationsmanagement für wissenschaftliche Textproduktion – Ein Fallbeispiel,* in: Dieter Hallwachs/Irmgard Stütz, Hrsg., Sprache – Sprechen – Handeln, Bd.2, Tübingen, s. 53–60.

11 Mollitorová, S. (1995), *Anstelle eines Nachwortes – Überlegungen zum Schreiben in der Wissenschaft,* in: Jakobsová E-M. – Knorrová, D. – Molitorová-Lübbertová, S. Hrsg., Wissenschaftliche Textproduktion mit und ohne Computer, Frankfurt a.M. et al., s. 275–288.

1.2 Vytyčení klíčových problémů

Problémy, které v současné lingvodidaktice v souvislosti s nácvikem produkce oborných textů vyvstaly a jimž by měla být věnována soustavnější pozornost, jsou nastíněny v následujících bodech:

– často dochází ke zjednodušenému a zúženému chápání obsahu výuky odpovídajícímu principu komunikativnosti na vysokých školách ve smyslu jednostranného preferování jazyka zaměřeného na běžné životní situace s předpokladem, že odborné vyjadřování se souběžně vyvine bez nutnosti zvláštní pozornosti ve výuce;

– ve výuce odborného vyjadřování převažuje důraz na odbornou slovní zásobu bez zřetele k charakteristickým rysům odborného stylu;

– psaní bývá zařazováno s cílem nácviku gramatiky, slovosledu, upevnění slovní zásoby, případně psaní esejí, s cílem vyjádřit se srozumitelně a gramaticky správně k určitému tématu, aniž by byl student veden k užívání konstrukcí typických pro německý vědecký styl;

– u písemných prací i ústních projevů se hodnotí převážně gramatické a syntaktické chyby a projevuje se zcela nedostatečné opravování a hodnocení chyb z hlediska stylu, obsahu a celkového dojmu projevu;

– ve výuce je kladen malý důraz na objasnění rozdílů mezi písemným a ústním projevem;

– studenti nejsou dostatečně informováni o rozdílech mezi ústním referátem a seminární prací v mateřštině a němčině;

– větné struktury, které jsou typické pro odborý styl, jsou prezentovány a cvičeny izolovaně, obvykle jim nepředchází představení v autentickém odborném stylu a nenásleduje užití v samostatném projevu, což by bylo možno považovat za nejefektivnější a nejlogičtější způsob práce s nimi;

– není dostatečně jasné využití didaktických postupů při osvojování užívání citací, poznámek, aparátu, sekundární literatury;

– není vyřešena problematika vlivu dosavadních znalostí vědecké práce ze seminářů v rámci studovaného oboru a stylistiky z dosavadního nebo předchozího studia na střední škole na úroveň vyjadřování studenta v cizím jazyce.

2. Hypotéza

Předpokládáme, že se styl studentů, co se ústního i písemnoho referátu týče, dá během vysokoškolského studia kultivovat.

3. Metodologická východiska

Byly použity následující výzkumné metody:

1. diagnostika vlastní pedagogické činnosti v hodinách německého jazyka v semináři forem odborné jazykové komunikace;
2. dlouhodobé participační pedagogické pozorování[12], studium a analýza materiálů vytvořených pozorovanými osobami (písemné referáty, nahrávky ústních referátů, písemná příprava na ústní referáty);
3. ústní explorace[13] na téma: „Jaký máte názor na význam a způsob nácviku a přednesení či napsání referátu v němčině?“;
4. dotazník pro učitele zaměřený na zjištění názoru, co se míry zastoupení nácviku písemného a ústního projevu ve výuce němčiny na neoborových jazykových katedrách týče;
5. dotazník pro studenty zaměřený na zjištění délky studia a pobytu v německy mluvících zemích, zkušenost s korekcí chyb v referátech, subjektivní pocit potíží spjatých s ústním a písemným referátem, rozdíl v obavách ze správnosti při psaní a mluvení v mateřském jazyce a v němčině, užitečnost nácviku referátů.

Bylo nashromážděno 71 ústních referátů bez speciální teoretické přípravy, 45 ústních referátů po takovéto přípravě, 46 písemných referátů bez přípravy a 69 písemných referátů po přípravě. Zkoumali jsme četnost morfologicko-syntaktických jevů a dalších doprovodných záležitostí (např. uvádění sekundární literatury, užití pomůcek při prezentaci, formální stránka rerferátů), které jsou typické pro německý odborný styl. Naším záměrem bylo zjistit, zda (a pokud ano, u kterých jevů) došlo po poučení o charakteru německého odborného stylu k nárůstu jejich

12 Hrástka, M. (1995), *K současným trendům ped. výzkumu ve světě*, Olomouc, 1995, s. 13.

13 Mojžíšek, L. (1975), Vyučovací metody, Praha, s. 308.