

OPONENTSKÝ POSUDOK HABILITAČNEJ PRÁCE

Názov práce: *La compétence interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère en slovaquie : du discours didactique aux conceptions des enseignants (Interkultúrna kompetencia vo vyučovaní francúzskeho jazyka na Slovensku: Z didaktického pohľadu ku koncepciám učiteľov.*

Autor práce: Mgr. François Schmitt, PhD.

Odbor HIK: cudzie jazyky a kultúry

Oponent: doc. Mgr. Ján Drengubiak, PhD.

Interkultúrnou a kultúrnou kompetenciu každý akosi intuitívne chápe a má pocit, že skúmať ich možno nepatrí k výskumným prioritám. Habilitačná práca však ukazuje, že tomu tak nie je a existuje plodná diskusia medzi teoretikmi, ktorí o danej problematike píšú prinajmenšom vo francúzskom jazykovom prostredí, a ktorých výskum má ďalekosiahle dôsledky aj v našom jazykovom prostredí. Práca mapuje terminologickú nejednoznačnosť pojmov z *pluri-*, *inter-*, *multi-* kultúrneho výskumu, analyzuje ich históriu ako aj ich aktuálne vnímanie, v dokumentoch, ktoré sa štylizujú do roly odporúčaní. Mnohé z dokumentov, ktoré v poslednej dobe vznikli, majú ambíciu byť preskriptívnymi/normatívnymi zdrojmi, ktoré budú reálne určovať národné prístupy k výučbe cudzích jazykov. Je otázne, či má takáto preskriptívnosť reálnu šancu uspieť. Nazdávam sa, že táto uniformizácia školských systémov nie je žiaduca a, hlavne, mohla by viesť k sporom, ktoré by mala riešiť a tlmieť. V neposlednom rade sa núka aj otázka spoločenskej objednávky. Učitelia sú často zahltení rôznymi inštrukciami, čo má ich učenie obsahovať (a často tie prvky aj obsahuje). Odporúčania, neraz formalistické a prichádzajúce od ľudí, ktorí nepoznajú všetky pomery vnútri komplexného systému a ešte menej špecifiká, nuansy a potreby jednotlivých predmetov. Prijímajúce prostredie takého odporúčania a predpisy zoberie na vedomie a spracuje ich, no v skutočnosti sa zmení len málo. Naozajstné zmeny sa totiž nestanú na základe príkazov zhora, ale na základe presvedčenia konkrétnych ľudí v každodennom kontakte s realitou v triede. Učitelia, ktorí majú zmenu implementovať, jej musia v prvom rade porozumieť, musia ju prijať a musia ju vyhodnotiť ako niečo, čo poskytne lepšie výsledky ako tie postupy, ktoré už používajú. Toto však práca nerieši a jej prvotným cieľom je mapovať situáciu – historicky, ako aj v aktuálnom kontexte (anketa). Presnejšie, slovami autora, ktorý ciele práce v resumé predstaví nasledovne: „upresniť pojem interkultúrna kompetencia vo výučbe francúzštiny ako cudzieho jazyka a identifikovať koncepcie interkultúrnej kompetencie učiteľov francúzskeho jazyka na Slovensku prostredníctvom procesu didaktickej transpozície, ktorá vychádza z teoretických a normatívnych úrovní a smeruje k učiteľovi“ (s. 195). Stanovené ciele práca nestráca zo zreteľa a v konečnom dôsledku možno konštatovať, že habilitant ich všetky postupne napĺňa. V posudku sa zameriavam predovšetkým na pasáže, ktoré sú zároveň podnetmi do diskusie. Nesúhlas s niektorými koncepciami neznamena, že by zistenia habilitanta neboli platné. Pramení z odlišného vnímania primárnej funkcie učenia/učenia sa cudzieho jazyka, kde osobne výrazne preferujem pragmatickú rovinu. Nesúhlas s niektorými zisteniami a závermi preto neznižuje vedeckú kvalitu práce, ktorá po všetkých stránkach spĺňa nároky kladené na habilitačnú prácu.

F. Schmitt deklaruje v práci 4 metódy vedeckého výskumu: obsahovú, lineárnu, komparatívnu a kvantitatívnu analýzu. Zvolené metódy sú vzhľadom na rôznorodosť materiálu

primerané a vhodné. Rovnako vhodné je aj členenie práce na menšie segmenty. Práca síce stráca na naratívnej ucelenosti, ale voľba prehľadného členenia uľahčuje čitateľovi orientáciu v texte – uľahčuje tiež vnútrotextové prepojenia (*infra* a *supra*), ktoré autor v texte s obľubou využíva. V posudku sa budem postupne venovať všetkým piatim kapitolám v takom poradí, v akom sú uvedené v práci.

Prvá kapitola predstavuje terminologický úvod, ktorého cieľom je definovať kľúčové pojmy, predovšetkým kultúru, kultúrnu kompetenciu a interkultúrnu kompetenciu. Historický prierez koncepciami kultúry, ktorý by sa mohol javiť ako príliš skratkovitý, je pre potreby práce dostatočný. Habilitant totiž pojem kultúra/kultúrna kompetencia striktno oddeľuje od interkultúrnej kompetencie. Túto myšlienku síce bližšie rozvádza v druhej kapitole, ale v prvej kapitole by mohla byť táto koncepčná vyhranenosť zreteľnejšie formulovaná. V jej svetle by bolo pochopiteľnejšie rozhodnutie habilitanta pri historickom priereze definíciami a prístupmi ku kultúre využiť interpretácie iných autorov a necitovať primárne zdroje, a to ani v prípade takých mien ako C. Levi-Strauss, R. Barthes, P. Bourdieu, ktorí sú všetci navyše aj Francúzi. Prístupy francúzskych antropológov a sociológov sú pre prácu sekundárne. V prípade interkultúrnej kompetencie, ktorá je v centre záujmu habilitanta, je práca so zdrojmi dôsledná a všetky informácie sú čerpané priamo z primárnych zdrojov. V kapitole je ťažiskovou definícia interkultúrneho, pretože od nej sa odvíja zvyšok práce. Autor v závere kapitoly sumarizuje dva modely interkultúrneho. Jeden - „*approche culturaliste de l’interculturalité*“ (s.51) - je ukotvený v pozitivistickej a opisnej koncepcii, ktorú v didaktike rozpracoval Byram (1992) a v ktorej kultúra dominuje nad medziludskými vzťahmi. Tento model je stotožnený s komunikatívnym prístupom (*approche communicative*). Druhý model je zameraný na jednotlivca a na vzťahy s druhými ľuďmi, pričom vzťahy sú podstatnejšie ako kultúra. Inak povedané, kultúra sa aktualizuje v konaní a v interakcii. Teoretikmi, ktorí daný prístup spracovali pre didaktiku sú Zarate (1986, 1993), Abdallah Preitcelle (1996, 1999) et Beacco (2017, 2018). Tento druhý model možno stotožniť s činnostným prístupom k vyučovaniu jazykov (*approche actionnelle*). Autor práce je zástancom druhého modelu a ďalej sa zamýšľa nad jeho implikáciami pre vyučovanie jazykov.

V druhej kapitole sa F. Schmitt zameriava už na najaktuálnejšiu diskusiu na poli interkultúrnej komunikácie/kompetencie. Kapitola je postavená ako dialóg medzi viacerými teoretickými koncepciami a jej cieľom je odstrániť zostávajúce terminologické nejasnosti. F. Schmitt vytvára svoj vlastný prístup ako kombináciu a prienik viacerých teoretických východísk. Jednou z kľúčových postáv je Ch. Puren, ktorý jednoznačne uprednostňuje prístup činnostný, ale je zástancom ruptúry medzi komunikatívnym a činnostným prístupom. Voči tejto Purenovej koncepcii, ktorej predstavenie je (asi zámerne) zjednodušené, má habilitant najzásadnejšie výhrady. Nezhodne sa s ním na koncepcii interkultúrneho. Zatiaľ čo Puren považuje interkultúrnu kompetenciu za súčasť kultúrnej (kultúra je nadradeným pojmom), Schmitt ich považuje za rovnocenné, hoci hovorí tiež, že „*nous considérons la compétence interculturelle comme le degré le plus abouti de l’enseignement de la composante culturelle*“ (56), a teda, že interkultúrnu kompetenciu považuje za najdokonalejšie zvládnutie kultúrnej zložky vzdelania. Zámerne sa vyhýba pojmu kultúrnej kompetencie, keďže ich oddelil. Podľa Schmitta existujú tri úrovne učenia kultúry v kontexte didaktiky francúzskeho jazyka ako cudzieho jazyka na Slovensku, konkrétne 1. „*la culture en tant que phénomène existant en dehors de l’individu comme un objet en soi*“ (kultúra ako objekt sama o sebe, s. 56) 2. „*capacité à interpréter une culture*“ (schopnosť interpretovať kultúru, s. 56) a napokon tretie, najdokonalejšie štádium získania interkultúrnej kompetencie: „*la capacité de l’apprenant à entrer en contact avec l’altérité, de manière plus virtuelle que réelle, en gérant ses réactions*

suscitées par la rencontre avec l'autre grâce à une prise de recul interculturel" (schopnosť jedinca vstúpiť do kontaktu s druhým, cudzím, skôr virtuálne ako v skutočnosti, a zvládnutie reakcií vďaka interkultúrnemu odstupu" s. 57). Ak je interkultúrna kompetencia najdokonalejšou formou zvládnutia kontaktu s druhým v heteroglotnom prostredí, potom táto pozícia neprotirečí Purenovi. Ten totiž uvažuje o prostredí homoglotnom (citovaný článok v úvode upozorňuje, že vznikol pre potreby uvažovania o začlenení migrantov vo Francúzsku a do francúzskeho prostredia). Puren v článku spomína päť stupňov kultúrnej kompetencie. Transkultúrnou a metakultúrnou (ktoré habilitant pri definovaní teoretického aparátu nespomína), a ktoré viac-menej možno aplikovať na prvé dve úrovne učenia kultúry na hodinách francúzštiny na slovenských a akýchkoľvek iných školách. Potom spomína samotnú interkultúrnou kompetenciu, ktorá je síce definovaná oveľa utilitárnejšie v porovnaní s významom, ktorý jej prisudzuje habilitant, ale napokon na čo slúži štúdium cudzieho jazyka? (bolo by možno vhodné opýtať sa študentov, či sa učia jazyk preto, aby boli empatickými a lepšími ľuďmi, alebo preto, aby sa dohovorili v cudzine a s cudzincom v inom jazyku – pritom to, že sa učia jazyk nevylučuje, že sa z nich súčasne stanú empatickejší ľudia). Habilitant adresuje najvýraznejšie výhrady potom ďalším dvom Purenovým kompetenciám: plurikultúrnej kompetencii a ko-kultúrnej kompetencii, ktoré sú špecifické mediáciou medzi kultúrami, ktorá ale už prebieha v cieľovom prostredí. Ak sú transkultúrna a metakultúrna kompetencia, ktoré sa v školskom prostredí vyskytujú zamlčané, prečo sú plurikultúrna a ko-kultúrna vyvracané ako nepodstatné aj napriek tomu, že sa v slovenskej triede za žiadnych okolností nevyskytnú?

Habilitant prijíma definíciu interkultúrnej kompetencie J.-C. Beacca – interkultúrna kompetencia sa vytvára na základe virtuálneho kontaktu s druhým (alterité) pomocou dialógov a autentických dokumentov (s. 67). Interkultúrna kompetencia teda pripravuje (prépare) na stretnutie s druhým a stretnutie sa netýka len reprezentanta jedného jazyka, ale kohokoľvek („l'enseignement de la compétence interculturelle comme une préparation de l'apprenant à la rencontre avec l'autre où l'autre ne se trouve pas réduit à un pays ou une culture qu'il est censé représenter" s. 66), teda aj reprezentanta prostredia, z ktorého učiaci sa pochádzajú. S Beacom sa habilitant nezhodne iba na jednom detaile. Keď Beacco odlišuje medzi kultúrnou a interkultúrnou kompetenciou, kultúrnu prisudzuje tomu v ktorej kultúry človek pochádza a interkultúrnou vníma vo vzťahu k cudzej kultúre. F. Schmitt obe kompetencie cieľi na cudzie, cieľové prostredie. Ak sa však obe odvolávajú na cieľovú kultúru/cieľové prostredie, neznamena to, že autor predsa len vníma interkultúrnou ako súčasť kultúrnej kompetencie? A ak interkultúrne je o rozvíjaní empatie voči druhému, pričom nezáleží na tom, či ide o cudzieho z inej krajiny, alebo cudzinca zo susedného chotára, nie je nadbytočné komplikovať diskurz pojmom interkultúrna kompetencia?

V tretej kapitole sa čitateľ práce znova stretne s menom J. C. Beacco (mimochodom je autorom dnes prakticky zabudnutej učebnice Alors 1 a 2) a naďalej sa rozvíja koncepcia interkultúrnej kompetencie vo vyučovaní s tým rozdielom, že hlavný dôraz je na dokumentoch, ktoré na Európskej aj národnej úrovni popisujú, určujú, formujú jazykovú politiku. Až tu sa realizuje naplno vnímanie učiteľa ako interkultúrneho mediátora, akéhosi „riaditeľa svedomia“ učiacich sa. („...par son rôle de médiateur interculturel, l'enseignant s'apparente à un véritable « directeur de conscience » des apprenants (Beacco 2018, p. 258)" (s. 60). Táto jediná veta má potenciálne hrozivé implikácie odkazujúce na Orwelov román 1984... Beaccova koncepcia, ktorá interkultúrnou kompetenciu spája s výchovou a formovaním svetonázoru človeka, je podľa môjho názoru až príliš ideologická. Myšlienka zbližovania národov, stierania nevraživosti a trecích plôch, ktoré na európskom kontinente neustále

pretrvávajú, je samozrejme chvályhodná a potrebná. Jej pretláčanie prostredníctvom noriem a predpisov už chvályhodné nie je, pretože môže prispieť k ďalšiemu silneniu nacionalistických tendencií, ktoré sa v posledných rokoch vracajú do politického života a reálne ohrozujú integritu Európskeho projektu. Pritom práve Beaccova úloha v príprave materiálov, ktoré majú za cieľ stať sa normatívnym a preskriptívnym dokumentom pre vytváranie národných školských programov, je kľúčová. Je spolutvorcom a hlavným architektom tzv. *Platformy*, (*Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education* Rady Európy), podľa ktorej interkultúrna kompetencia musí spoluvytvárať osobnosť učiaceho sa/používateľa jazyka. Ten tak získa schopnosť lepšieho sebauvedomenia a stáva sa otvorenejším voči druhému. Platforma má tiež prispieť k výchove európskeho občana otvoreného pluralite („doit, en effet, participer à la formation de la personnalité de l'apprenant/utilisateur qui acquiert une meilleure conscience de soi contribuant à sa plus grande ouverture sur l'autre ... la compétence interculturelle participe à la formation de citoyens européens tolérants et ouverts à la pluralité.“ s. 93). Má sa z učenia jazyka stať občianska náuka? Je primárnym cieľom učenia jazyka suplovať úlohu iných predmetov? A napokon, učenie je výchovno-vzdelávací proces, ktorý má výchovno-vzdelávacie ciele. Vzdelávacie sú pragmatické a utilitárne, ale výchovné sú od nepamäti také, ktoré formujú osobnosť žiaka/študenta.

Platforma je predstavená ako pokračovanie Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERRJ), a vychádza z toho, že už samotný SERRJ si explicitne určil za cieľ rozvíjanie tzv. „interkultúrnej osobnosti“ („CECR se fixe explicitement comme objectif le « développement d'une personnalité interculturelle » CECR 2001, p. 85).s. 96). Táto informácia nie je úplná. Plný text znie: „Rozvíjanie „interkultúrnej osobnosti“, ktoré obsahuje rozvíjanie vzťahov a uvedomelosti, pokladajú mnohí za osobitne dôležitý cieľ vzdelávania“ (SERRJ 2017, s.110) a dokument ďalej rozvádza, o akých otázkach sa uvažuje v etike a pedagogike. Tento cieľ je jedným z mnohých cieľov tzv. „existenčnej“ kompetencie (savoir-être), ktorá je sama jednou zo štyroch všeobecných kompetencií; všeobecných, pretože nie sú komunikačné jazykové. Navyše, v slovenskom preklade (aj revidovanom, 2004 a 2017) chýba prvá časť SERRJ, ktorá je podstatná pre prácu s dokumentom. Vo francúzskej verzii možno na viacerých miestach čítať, že SERRJ je dokument deskriptívny, a v žiadnom prípade nič nevnucuje, neodporúča, nediktuje. Vymenúva možnosti a necháva na čitateľovi, aby na základe informácií uvažoval o svojich aktivitách. („il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses“ CECR 2001 s.4; „le but du Cadre de référence n'est pas de prescrire ni meme de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante...” CECR, 2001. s- 6). To, že niektoré členské štáty EÚ (a viaceré aj mimo nej) dokument používajú ako základ reforiem, je sekundárny a tvorcovia ho zaiste vítajú. Pôvodné ciele SEERJ sú však iba tieto dva: 1. podporiť používateľov jazyka v tom, aby si začali klásť otázky týkajúce sa používania jazyka a 2. uľahčiť diskusiu medzi odborníkmi na jazyky a používateľmi jazykov (CECR , 2001 s.4).

Štvrtá kapitola práce mapuje to, ako sú myšlienky SERRJ a odporúčania Platformy týkajúce sa interkultúrnej kompetencie premietnuté do dokumentov určujúcich jazykové vzdelávanie na Slovensku. Konkrétne ide o *Inovovaný štátny vzdelávací program* (IŠtVP) a do *školských vzdelávacích programov* (ŠkVP). IŠtVP vychádza v prípade cudzích jazykov priamo zo SERRJ, a teda definuje interkultúrnú kompetenciu v súlade s ním. Habilitant konštatuje, že IŠtVP interkultúrnú kompetenciu nespomína v komunikačných jazykových kompetenciách (nespomína ho tam ani SERRJ) a vlastne interkultúrnú kompetenciu nespomína ani pri

všeobecných kompetenciách (SERRJ ju tam spomína ako jednu z mnohých kompetencií – pozri vyššie). Je zaujímavé, že F. Schmitt interkultúrnú kompetenciu nachádza v časti venujúcej sa trom dimenziám jazykovej komunikácie: jedna z dimenzií je jazyková, druhá diskurzívna a tretia napokon interkultúrna. Tu napokon IŠtVP ide nad rámec toho, čo možno nájsť v SERRJ a špecifikuje interkultúrnú dimenziu komunikácie ako: 1. „znalosti a povedomie o rôznych etnických, kultúrnych a sociálnych skupinách“, 2. „akceptácia ľudí z iných kultúr s ich rozdielnym správaním a hodnotami“ a 3. „schopnosť interpretovať, kriticky vnímať a hodnotiť udalosti, dokumenty a produkty vlastnej kultúry aj iných kultúr“ (s. 100).

Ešte zaujímavejšie je zistenie habilitanta, ako sa interkultúrna kompetencia premieta do ŠkVP, ktoré si každá škola vypracovala na základe IŠtVP. ŠkVP sa prirodzene líšia a habilitant si vybral väčšiu vzorku, no konštatuje, že interkultúrna kompetencia sa z dokumentov úplne vytratila, alebo bola zredukovaná na témy. Jedným z negatív tejto časti je terminologická nejednoznačnosť. Programme(s) je definované až na s. 94, ale medzitým je spomenuté slovo viac ako 30x (spolu 250x v dokumente). Schmitt odlišuje programmes v kurzíve písané ako *Programmes* (od s. 94), teda inovovaný štátny vzdelávací program – od programu, ktorý má širšie použitie. „Programmes d'établissements“ (s. 139) sú školské vzdelávacie programy, ale problematickými sú nasledovné: „les programmes de français“ (s. 138, 144) by mali byť podľa všetkého učebné osnovy predmetu francúzsky jazyk (ale inde má autor aj „plans thématiques“ (od s. 142) a potom používa aj „les programmes de français des établissements“ (s. 146) – ide tu o uč. osnovy, či o ŠkVP? Situáciu komplikuje systém samotný: niektoré školy vkladajú učebné osnovy priamo do školského vzdelávacieho programu, iné ho uvádzajú ako prílohu a ďalšie zase preberajú v plnom znení brožúrky, ktoré Štátny pedagogický ústav vypracoval ako doplňujúci materiál k SERRJ (Gymnázium Poštová v Košiciach má preto učebné osnovy iba pre francúzštinu na 150 strán!). Keď autor práce analyzuje tieto dokumenty, jeho zistenia o formálnych rozdieloch medzi dokumentmi sú až zarážajúce, napriek tomu, že ide o dokumenty, ktoré musia obsahovať určitý typ informácií, ale ich obsahová náplň a detailnosť spracovania sa od školy k škole líšia. Táto obdivuhodná dôslednosť habilitanta, aj s ohľadom na stovky strán dokumentácie, nám dovoľí tvrdiť, že tvorcovia ŠkVP buď iba na interkultúrnú kompetenciu zabúdajú, alebo si myslia, že v dokumente už implicitne prítomná je. V oboch prípadoch je zrejmé, že danú problematiku je potrebné a má zmysel ďalej skúmať a rozvíjať.

Jeden z potenciálnych priestorov pre interkultúrnú kompetenciu, na ktorý habilitant aj upozorní, je multikultúrnosť. Tá je prítomná vo všetkých ŠkVP ako tzv. „prierezová téma“. Nesmieme zabúdať, že ŠkVP je dokument, ktorý na danej škole opisuje celý učebný proces, ako aj všetky predmety štúdia, a že prierezové témy nemajú jeden dedikovaný predmet, no zároveň sú povinnou (!) súčasťou obsahu vzdelávania. Prierezové témy patria do viacerých predmetov (nemusia byť špecifikované presne ktorých) a každá škola k nim pristupuje inak – na čo majú samozrejme právo. Uvediem dva príklady: Gymnázium Poštová v Košiciach (škola bola v autorovej vzorke) má v ŠkVP iba vymenované prierezové témy: multikultúrna výchova, mediálna výchova, osobnostný a sociálny rozvoj, environmentálna výchova, ochrana života a zdravia (inde k nim pridávajú aj napr. čitateľskú gramotnosť a finančnú gramotnosť). V poznámke je potom zmienka o tom, že konkrétne ich rozpracujú až v príslušných učebných osnovách – čiže tu by mal autor automaticky nájsť zmienku o interkultúrnej kompetencii aj v rámci uč. osnov. Inde je multikultúrna výchova podrobnejšie rozpracovaná priamo v ŠkVPP (napr. Gymnázium P. J. Šafárika v Rožňave) a následne sú odľahčené učebné osnovy predmetov. V súvislosti s ŠkVP, ktoré má každá škola povinne zverejnenú na svojom webovom sídle, by ma zaujímal spôsob ich výberu. Aké kritériá habilitant použil pri výbere škôl, ktorých IŠkVP analyzoval?

Posledná, piata kapitola je napokon anketou, ktorá má za cieľ odhaliť, akým spôsobom a či vôbec učitelia využívajú prvky, ktoré vo výučbe budujú interkultúrnú kompetenciu. Z toho dôvodu sa habilitant vracia aj k otázke kultúrnej kompetencie, ktorú síce na začiatku práce od interkultúrnej oddeľuje, ale predpokladá, že nie všetci respondenti majú tento postoj. V otázkach kombinuje 25 uzavretých a otvorených otázok. Zdôvodňuje formuláciu otázky a to, aké parametre má daná otázka odhaliť. Každá otázka do určitej miery súvisí s koncepciami uvedenými v predchádzajúcich kapitolách. Výpovednú hodnotu ankety skresľuje fakt, že výsledky s hodnoteniami od najdôležitejšieho a po najmenej dôležitý sa dali vyjadriť presnejšie ako sledovaním toho, koľkokrát sa ktorá položka objavila v odpovediach na ktorom mieste. Použitím štatistických metód – stačilo by využiť iba strednú hodnotu a smerodajnú odchýlku – by sa habilitant vyhol situáciám, keď sleduje, koľko odpovedí zvolili respondenti na prvom mieste. Pri 44 respondentoch je toto číslo zakaždým odlišné: napr. otázka 6 – 50 odpovedí, otázka 8 – 41 odpovedí, otázka 13 – 71 odpovedí atď. Toto by nepredstavovalo problém, keby sa následne autor nepokúšal vyvodiť závery z toho, na ktorom mieste ktorá odpoveď získala najviac hlasov. Niektoré odpovede pri takejto metodike nebudú vo výsledku zobrazené: ak napríklad odpoveď získa 15 respondentov na 2. pozícii (ale danú odpoveď predbehne iná možnosť len o jeden hlas) a tá istá odpoveď získa iba 8 respondentov na poslednej pozícii (ale žiadna iná možnosť ju na tejto pozícii nepredbehla), bude daná odpoveď figurovať v zhodnotení iba na poslednom mieste, aj keď reálne získala najviac odpovedí inde. Bol tento problém nejakým spôsobom vo výsledkoch zohľadnený? Ďalšou nepresnosťou je tvrdenie, že 44 zapojených respondentov predstavuje výskumnú vzorku 29% školských zariadení (spolu 152), na ktorých sa vyučuje francúzština (s. 157). V prvom rade je uvedený počet bilingválnych gymnázií 0, ale učia na nich až 4 respondenti a tretinové zastúpenie škôl neberie do úvahy ani to, že z niektorých škôl sa mohli zapojiť aj dvaja a viacerí vyučujúci francúzštiny – počet 44 by mal autor dať do vzťahu s celkovým počtom učiteľov francúzskeho jazyka, ktorých bude na Slovensku určite viac ako 152. Napriek týmto nepresnostiam možno konštatovať, že výsledky prieskumu prinášajú významné zistenia. V pozitívnom aj negatívnom zmysle. Vyučujúci francúzskeho jazyka sú heterogénnou skupinou, ktorá má rozdielny pohľad na kultúrnu aj interkultúrnú kompetenciu. Napriek tomu, že interkultúrna kompetencia v ŠkVP nie je dostatočne rozpracovaná, nájdu sa učitelia, ktorí používajú postupy, ktorými túto kompetenciu intuitívne rozvíjajú. A aj keď ich nie je väčšina, vyučujúci francúzskeho jazyka aspoň nezostali pri akademicknej definícii kultúry (napr. zhodnotenie otázky 20, s. 184; syntéza ankety na s. 189; záver s. 191).

Záverečné hodnotenie

Jedným z hlavných prínosov práce je, že otvára priestor pre diskusiu o interkultúrnej kompetencii a jej relevantnosti, prípadne pre diskusiu o miere zastúpenia vo výučbe francúzskeho jazyka na Slovensku. Následná diskusia by mala podľa mňa zohľadniť aj skutočnosť, že interkultúrna kompetencia patrí do oblasti výchovných cieľov, ktoré sú na hodinách implicitne prítomné, a to napriek tomu, že učitelia ich dokážu explicitne formulovať s väčšími ťažkosťami ako vzdelávacie. Neraz vyplýnú priamo z kontextu na vyučovacej hodine a vyžadujú pružnejší prístup. Tým, že predkladaná práca neustále podnecuje k ďalším otázkam a núti k zamysleniu, je jej cieľ podobný ako cieľ SERRJ. Rozdiel je v tom, že habilitačná práca je úzko profilovaná na otázku jednej z „existenčných“ kompetencií. Okrem nepopierateľného vedeckého rozmeru, má teda práca aj didaktický rozmer. Práca je prínosná a novátorská nielen pre didaktiku cudzieho jazyka, ale môže mať svoje využitie aj pre rozvoj ďalších disciplín -

etiku, pedagogiku, ale aj translatológiu –, ktoré v presahoch dané problémy riešia. Habilitačná práca F. Schmitta je relevantným a prínosným príspevkom do tejto diskusie a spĺňa nároky kladené na habilitačnú prácu.

Habilitačnú prácu *La compétence interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère en slovaquie : du discours didactique aux conceptions des enseignants* (*Interkultúrna kompetencia vo vyučovaní francúzskeho jazyka na Slovensku: Z didaktického pohľadu ku koncepciám učiteľov*) autora Mgr. François Schmitta, PhD. **odporúčam** prijať na obhajobu a po úspešnej obhajobe a habilitačnej prednáške **odporúčam** udeliť vedecko-pedagogický titul docent v odbore habilitačného konania a inauguračného konania **cudzie jazyky a kultúry**.

V Prešove 9. januára 2023

doc. Mgr. Ján Drengubiak, PhD.