

MASARYKOVA UNIVERZITA
Pedagogická fakulta

**HUDBA A LITERÁRNÍ TEXTY
VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ**
Habilitační práce
(soubor publikovaných textů s komentářem)

Brno 2024

Petra Besedová

MASARYK UNIVERSITY
Faculty of Education

**MUSIC AND LITERARY TEXTS IN THE PROCESS
OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**
Habilitation thesis
(A collection of previously published scholarly texts with commentary)

Brno 2024

Petra Besedová

Prohlašuji, že jsem habilitační práci vypracovala samostatně s využitím pouze citované literatury, informací a zdrojů a že tato práce nebyla předložena k udělení žádného předchozího titulu.

V dne

.....

vlastnoruční podpis autorky

I declare that this thesis has been composed solely by myself using only the cited literature, information and resources and that it has not been submitted in any previous application for a degree.

In on

.....

the author's signature

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především mé rodině za jejich podporu a inspiraci pro moji práci.

Obsah / Content

1. Úvod	8
A. TEORETICKÁ ČÁST	10
2. Hudba ve výuce cizích jazyků	11
2.1. Vzájemné paralely mezi hudbou a cizím jazykem	11
2.2. Hudba a cizí jazyk z neurovědní a psychologické perspektivy	13
2.3. Hudba a cizí jazyk ze (socio)kulturního hlediska	18
2.4. Využití hudby ve výuce cizích jazyků	20
2.5. Závěr části – hudba ve výuce cizích jazyků	26
3. Literární texty ve výuce cizích jazyků	29
3.1. Vymezení pojmu literární text ve vztahu k cizojazyčné výuce	29
3.2. Role a funkce literárních textů ve výuce cizích jazyků	30
3.3. Literární text a cizí jazyk ze (socio)kulturního hlediska	33
3.4. Využití literárního textu ve výuce cizích jazyků	34
3.5. Závěr části – literární texty ve výuce cizích jazyků	38
B. METODOLOGICKÁ ČÁST	41
4. Metodologie realizovaných výzkumů	42
4.1. Experiment	42
4.2. Kvaziexperiment	45
4.3. Obsahová analýza textu	47
4.4. Dotazníková šetření	50
C. VÝSLEDKY VÝZKUMŮ	55
5. Hlavní výsledky výzkumů: Hudba ve výuce cizích jazyků	56
6. Hlavní výsledky výzkumů: Literární texty ve výuce cizích jazyků	63
7. Závěr	69
8. Použitá literatura	73
. ENGLISH VERSION	82
1. Introduction	83
A. THEORETICAL PART	85
2. Music in foreign language teaching	86
2.1. Mutual parallels between music and foreign languages	86
2.2. Music and foreign language from neuroscientific and psychological perspectives	88
2.3. Music and foreign languages from (socio)cultural perspective	94
2.4. Utilization of music in foreign language teaching	97

2.5.	Music in foreign language teaching – final part.....	103
3.	Literary texts in foreign language teaching.....	107
3.1.	Definition of the term of literary text in relation to foreign language teaching.....	107
3.2.	Role and function of literary texts in foreign language teaching.....	109
3.3.	Literary texts and foreign languages from (socio)cultural perspective	112
3.4.	Utilization of literary texts in foreign language teaching.....	113
3.5.	Literary texts in foreign language teaching - conclusion	117
B.	METHODOLOGY	120
4.	Methodology of the implemented research.....	121
4.1.	Experiment.....	121
4.2.	Quasi-experiment.....	124
4.3.	Content analysis of texts.....	126
4.4.	Questionnaire surveys.....	128
C.	RESEARCH RESULTS	134
5.	Music in foreign language teaching – the key research results	135
6.	Literary texts in foreign language teaching – key research results.....	142
7.	Conclusion	148
8.	References.....	153
D.	LITERATURA AUTORKY CITOVANÁ V KOMENTÁŘI	162
D.	THE AUTHOR’S PUBLICATIONS CITED IN THE COMMENTARY	162
9.	Literatura autorky, ze které vychází stať komentáře / The author’s publications on which the commentary is based.....	163
E.	VYBRANÉ TEXTY	166
E.	SELECTED PAPERS	166

1. Úvod

Předkládaná habilitační práce v podobě souboru uveřejněných vědeckých prací doplněných komentářem z hlediska teorie a metodologie realizovaných výzkumů a hlavních výzkumných výsledků. Práce sestává z pěti hlavních provázaných oddílů: A – teoretická část, B – metodologická část, C – výsledky výzkumu, D – literatura autorky citovaná v komentáři, E – vybrané texty. Komentář k publikovaným textům je uveden nejprve v českém jazyce a poté i v anglickém.

První část práce (A – teoretická část) vymezuje a dává do souvislosti vybraná témata, která shrnuje pod označením hudba ve výuce cizích jazyků (kapitola 2) a literární texty ve výuce cizích jazyků (kapitola 3). Vztah hudby k cizojazyčné výuce je nazírán z neurovědního, psychologického a (socio)kulturního hlediska. Na téma literárních textů a jejich využívání ve výuce cizích jazyků je pohlíženo z hlediska jejich funkce, role a (socio)kulturního aspektu.

Druhá část předkládané habilitační práce (B – metodologická část) popisuje metodologii realizovaných výzkumů zaměřených na využívání hudby a literárních textů ve výuce cizích jazyků. Zejména se jedná o experiment, který byl realizován ve spolupráci s Neurologickou klinikou Fakultní nemocnice Hradec Králové (FN HK 00179906), a kvaziexperiment, který byl podpořen projektem specifického výzkumu Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové (2016–2017, č. 2123). Dále je pozornost věnována kvantitativní metodologii: obsahové analýze textu a dotazníkovým šetřením.

Stěžejní částí práce je část třetí (C – výsledky výzkumu), která popisuje a provazuje vybrané výsledky výzkumů využití hudby a literárních textů ve výuce cizích jazyků. Pojednáno je o zjištěních z výzkumů v oblasti vnímání hudby, důvodů jejího nasazování v hodinách cizích jazyků a jejího zastoupení ve vybraných učebnicích německého jazyka. Dále jsou předkládány výsledky výzkumů v oblasti kritérií výběru vhodných literárních textů pro cizojazyčnou výuku, jejich zařazování v učebnicích německého jazyka. S tím souvisí i shromažďování a analýza názorů učitelů a jejich žáků na práci s literárními texty ve výuce cizích jazyků.

Publikace autorky, ve kterých je o těchto dvou stěžejních tématech podrobněji pojednáno, **jsou vyznačeny tučně**. Sedm vybraných publikovaných textů autorky je uvedeno v příloze (část E), ve verzi ke zveřejnění. Jedná se o texty uvedené v tabulce 1.

Tab. 1 Vybrané texty ze souboru prací uveřejněných v příloze

Č.	Text	Aspekt	Metodologie	Poznámka	Autorský podíl
1	Besedová, P., Vyšata, O., Mazurová, R., Kopal, J., Ondráková, J., Vališ, M. & Procházka, A. (2019). Classification of Brain Activities during Language and Music Perception. <i>Signal, Image and Video Processing</i> , 13(8), 1559–1567. https://doi.org/10.1007/s11760-019-01505-5	hudba	dotazník, experiment	časopis ve WOS, Elsevier, IF 2,157	14.30% (hlavní koordinátor, iniciátorka výzkumu)
2	Besedová, P. (2017). Zur interkulturellen Dimension von Musik im Fremdsprachenunterricht. <i>AUSSIGER BEITRÄGE Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre</i> , 11, 47–60. https://ab.ff.ujep.cz/de/jahrgang-11-2017	hudba	dotazník, obsahová analýza učebnic	časopis ve SCOPUS	100%
3	Besedová, P. (2021). <i>Psychické procesy při výuce cizích jazyků</i> . Praha: Grada, p. 53–100.	hudba	dotazník, kvaziexperiment	kapitola v monografii	100%
4	Besedová, P. (2017). <i>Hudba ve výuce cizích jazyků</i> . Praha: Grada, p. 78–122.	hudba, literární text	dotazník, obsahová analýza učebnic	kapitola v monografii	100%
5	Besedová, P. (2016). Interkultureller und transkultureller Fremdsprachenunterricht zwischen Theorie und Praxis. In Z. Bohušová & A. Ďuricová (Ed.). <i>Germanistik interdisziplinär</i> . (pp. 303–309). Dr. Kovac.	literární text	dotazník	příspěvek ve sborníku	100%
6	Besedová, P. (2015). Literarisches Gespräch im Fremdsprachenunterricht – die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht. In V. Janíková & H. Andrášová (Ed.). <i>Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache</i> . (pp. 40–58). Tribun. https://d-nb.info/1092187472/34	literární text	dotazník	příspěvek ve sborníku, WOS	100%
7	Besedová, P. (2013). Literarische Texte im DaF-Unterricht. In V. Janíková & B. Sorger (Ed.). <i>Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften. Didaktik – Deutsch als Fremdsprache</i> . (pp. 37–51). Tribun.	literární text	dotazník	příspěvek ve sborníku	100%

A. TEORETICKÁ ČÁST

2. Hudba ve výuce cizích jazyků

V oblasti vzdělávání cizích jazyků hudba reprezentuje integraci dvou kulturních entit – hudby a jazyka. Tyto prvky nejenže slouží jako nástroje komunikace, ale také disponují specifickými metodologickými přístupy. Přestože se v některých aspektech shodují a v jiných se navzájem doplňují, společně tvoří efektivní kombinaci pro jazykové vzdělávání. V této kapitole je nastíněn vztah hudby k cizojazyčné výuce, dále vzájemné paralely hudby a cizích jazyků z neurovědního, psychologického a (socio)kulturního hlediska a v neposlední řadě poukázáno na možná využití hudby v cizojazyčné výuce.

2.1. Vzájemné paralely mezi hudbou a cizím jazykem

Hudba a cizí jazyk mají mnoho společného a jsou navzájem úzce propojeny. Na reciproční paralely hudby a cizího jazyka lze nahlížet z různých úhlů pohledu, jak je naznačeno na následujícím obrázku (obr. 1). Analogie hudby a jazyka se tak projevují ve formě jejich vyjádření (exprese), tj. záznamu a projevu. Konkrétně záznamem hudby je myšlen notový záznam a zvuková nahrávka a u jazyka se jedná o písmo a audionahrávku. Projevem u hudby je vlastní přednes hudební skladby a komponování, u jazyka je projev sledován v řeči a písemném projevu. Dále lze sledovat zřejmé podobnosti v dílčích disciplínách obou vědních oborů, tj. jazyková a hudební syntax a sémantika. Nedílnou součástí jak hudby, tak i cizího jazyka je jejich charakteristika v podobě abstraktních struktur, které jsou schopné nést, uchovávat a přenášet informace. Pro tyto postupy při práci s informacemi je nezbytně nutná aktivní existence kognitivních procesů, v případě vzájemné analogie hudby a cizího jazyka se tak jedná zejména o paměť a vnímání. Další vzájemnou paralelu mezi hudbou a cizím jazykem představuje schopnost jedince vnímat zvuky, tj. sluch, který je založen na percepci akustických podnětů. Na následujícím obrázku graficky demonstrují vzájemné analogie hudby a jazyka na zmíněných úrovních, tj. formy, disciplíny, kognitivních procesů a schopnosti, které dále budou blíže popsány.

	EXPRESE	HUDBA	JAZYK
FORMA	ZÁZNAM	noty, zvuková nahrávka	písmo, audionahrávka
	PROJEV	přednes hudební skladby, komponování	řeč, písemný projev
DISCIPLÍNA	SYNTAX	harmonická syntax, rytmická syntax	fonologie, morfologie, syntax, sémantika
	SÉMANTIKA	význam výrazů z různých strukturálních úrovní hudby	význam výrazů z různých strukturálních úrovní jazyka
KOGNITIVNÍ PROCES	PAMĚŤ	kódování, zapamatování, vybavení, cvičení, intenzivní styk	kódování, zapamatování, vybavení, cvičení, intenzivní styk
	VNÍMÁNÍ	vnímání melodie (ne/libozvučnost)	suprasegmentální rovina jazyka (ne/libozvučnost)
SCHOPNOST	SLUCH	percepce akustických podnětů, nezbytný	percepce akustických podnětů

Obr. 1 Vzájemné paralely mezi hudbou a jazykem ve vztahu k formě, disciplíně, kognitivním procesům a schopnosti

V rámci formy je zřejmé, že jak hudba, tak i jazyk mají vlastní formu záznamu a projevu. Z hlediska záznamu je pro hudbu charakteristický notový zápis případně zvuková nahrávka a pro jazyk písmo či audionahrávka. Z pohledu projevu se hudba realizuje v přednesu hudební skladby, případně v podobě komponování. Naproti tomu projevem jazyka se stává mluvená řeč nebo písemný projev, jak již bylo naznačeno výše. Hudba i jazyk jsou konstruovány podle pravidel, tj. slova nebo tóny jsou spojovány do vyšších funkčních celků, tj. jedná se o soubor principů, jimiž se řídí hierarchická kombinace diskrétních strukturních prvků do větších celků (**Besedová, 2017c, s. 47**). Tato pravidla konstrukce určuje v jazykovědě nauka o mluvnické stavbě vět a souvětí neboli syntax (Petráčeková, Kraus, 2001, s. 726). Vycházím z faktu, že jazyková syntax se vyznačuje strukturálním bohatstvím, které se projevuje v její mnohvrstevné organizaci (složková syntax, valenční syntax, textová syntax apod.) a kterou lze dále zkoumat na několika reprezentačních úrovních (fonologie, morfologie, syntaxe, sémantika atd.). Aspekty jazykové syntaxe lze aplikovat i na hudbu, kde se projevuje v podobě vícevrstevné organizace a hierarchické struktury (př. harmonická a rytmická syntax). Podobně uvažují i další odborníci jako např. Patel (2008), Jäncke (2012), Asano & Boeckx (2015) aj. Celkově vzato nacházím jisté paralely mezi jazykovou a hudební syntaxí, zejména pokud jde o hierarchickou organizaci obou systémů.

Podobně jako syntax patří mezi základní jazykovědné disciplíny i sémantika, která se zabývá významem jazykovědných jednotek a která tvoří důležitou součást lingvistiky. Propojení hudby a sémantiky není tak známé, jako je tomu mezi sémantikou a jazykem. Faktem, že i hudba přenáší sémantickou informaci, se začali zabývat odborníci (Koelsch, 2003; Jäncke, 2012; Altenmüller, 2018 aj.) až v posledních letech. Behaviorální a elektrofyziologický důkaz, že hudební sémantika je schopnost hudby sdělovat sémantický význam, poskytly zejména studie S. Koelsche a jeho kolektivu (2004). Propojení jazyka, hudby a sémantiky spatřuji především v tom, že hudba je stejně jako jazyk prostředkem komunikace přenášející určitou informaci a význam. Na rozdíl od jazykové informace je hudební informace osobitým výrazovým prostředkem jejího tvůrce. Hudba i jazyk tak přenáší význam výrazů na různých strukturních úrovních.

Zřejmé paralely mezi hudbou a jazykem jsou sledovány u kognitivních procesů, speciálně pak u paměti a vnímání. Jak u hudby, tak i u jazyka probíhá paměťový mechanismus ve třech základních fázích: kódování (encoding), uchování (storage), vybavení (retrieval) (**Besedová, 2021a, s. 55**). Rozvoj hudební i jazykové paměti souvisí se zkušeností a praxí a oběma v neposlední řadě napomáhá intenzivní styk s hudbou nebo (cizím) jazykem a neustálá opakování cizojazyčných a hudebních struktur (**Besedová, 2021a, s. 71**). Další podobnost mezi hudbou a (cizím) jazykem spatřuji u kognitivního procesu vnímání, který hraje podstatnou úlohu nejen při studiu hudby, ale i při učení se cizím jazykům. Hlavním objektem vnímání se tak v obou případech stává melodie, která patří k jedněm z nejdůležitějších primárních hudebních i jazykových vyjadřovacích prostředků (**Besedová, 2021a, s. 119**). Její vnímání se děje díky sluchovému vnímání.

Základním předpokladem percepce akustické formy jazyka a hudby je jejich slyšitelnost. Sluch je založen na percepci akustických podnětů a jeho podstatou je transformace mechanických zvukových vln na elektrické akční potenciály. V klasifikaci hudebních schopností rozlišují Sedlák s Váňovou (2013, s. 113) výchozí hudebně

sluchové schopnosti, které umožňují jedinci orientovat se v tónovém prostoru a psychicky zpracovávat akustické veličiny a postihovat jejich vzájemné vztahy (výšku, dynamiku, tónbr apod.) Pro výuku cizích jazyků představuje sluch důležitou veličinu, která je nezbytná při jedné z cizojazyčných dovedností, tj. poslechu s porozuměním. Sluch tak vytváří předpoklady pro vznik komplexnějších hudebních a jazykových schopností, spojených s jejich strukturální výstavbou a s jejich vnímáním (percepce) (**Besedová, 2017c, s. 35**).

Všechny zde zmíněné entity dokazují velkou míru podobností mezi hudbou a cizím jazykem. Paralely lze však identifikovat nejen ve výše uvedených sférách, ale i v oblasti neurovědní, psychologické (kap. 2.2) a (socio)kulturní (kap. 2.3).

2.2. Hudba a cizí jazyk z neurovědní a psychologické perspektivy

V této kapitole jsou popsány společné jmenovatele hudby a cizího jazyka z neurovědní a psychologické perspektivy, které hrají podstatnou roli během jejich percepce a recepce. Jedná se o specifickou činnost pro lidský mozek, proto mozková centra určená k vytváření a vnímání hudby a řeči nalezneme pouze u člověka.

Hudba a jazyk mají k sobě velice blízko a vykazují množství styčných bodů. Více než sto let je znám fakt, že řečová centra jsou u praváků umístěna v levé hemisféře a že druhá, pravá sféra se podílí na vnímání hudby. V posledních letech se řada výzkumů (Patel, 2012; Jäncke, 2012; Turker, Reiterer et al., 2017, **Besedová, Vyšata, Mazurová, Kopal, Ondráková, Vališ & Procházka, 2019**, aj.) odklání od tohoto tzv. dichotomického modelu přijímaného od 70. let 20. století, že hudba a jazyk jsou zpracovávány odděleně v mozkových hemisférách. Tuto změnu umožnily především výsledky moderních výzkumných metod v medicíně, tj. pozitronová emisní tomografie, funkční nukleární magnetická rezonance a magnetoencefalografie. Současní odborníci (Friederici, 2017; Altenmüller, 2018, aj.) v této oblasti prokázali, že hudba a jazyk jsou ukotveny sice odděleně (jazyk v levé, hudba v pravé) v mozkových hemisférách, ale že existují křížová propojení, mezi nimiž existuje několikerý počet recipročních interakcí, které jsou vzájemně provázány a jsou na sobě závislé.

Schopnost vytvářet a chápat hudbu a řeč je unikátní lidskou vlastností, která je ukotvena v lidském mozku, kde dochází k jejich zpracování. Hudbu i řeč lze chápat jako vzorce zvuků, které jsou interakcí mezi vnějším fyzickým a sociálním světem a vnitřním světem emocí. Člověk má jedinečnou schopnost produkovat řeč a hudbu. Zatímco úlohou řeči je kódování myšlenek, úkolem hudby je kódování nálad a pocitů. Obě modalities jsou zpracovávány v mozku mimo jiné v Brocově oblasti¹ v gyrus inferior² frontálního laloku³ a v odpovídající oblasti opačné hemisféry (**Besedová & Vyšata 2021**). Zatímco

¹ Brocova oblast, centrum je oblast mozkové kůry obsahující motorické centrum řeči. U praváků je obvykle umístěno v levém frontálním čelním laloku. (Velký lékařský slovník: <https://lekarske.slovníky.cz/pojem/brocovo-centrum>)

² Gyrus inferior – lat. závit na povrchu kůry mozku. (Velký lékařský slovník: <https://lekarske.slovníky.cz/pojem/brocovo-centrum>)

³ Frontální lalok – čelní mozkový lalok (Velký lékařský slovník: <https://lekarske.slovníky.cz/pojem/brocovo-centrum>)

Brocova oblast slouží k tvorbě řeči, Wernickeova oblast⁴ hraje podstatnou úlohu při rozpoznávání slov. Podle Lachouta (2012, s. 14) je při produkci mluvené řeči ve Wernickeho areálu formována základní struktura výpovědi, aby následně v Brocově areálu došlo k její gramatické realizaci. Wernickeova oblast umožňuje porozumění řeči a též se podílí na zpracování hudebního signálu. Vnímání hudebních signálů probíhá ve sluchovém systému stejným způsobem jako vnímání řeči, rozdílná je však role sluchové kůry mozku. Syka (2010, s. 76) vysvětluje vnímání hudby a řeči v mozku tak, že sluchová kůra pravé hemisféry se zabývá zpracováním informace o frekvenci zvuku (o výšce a barvě tónů a jejich změně) a sluchová kůra levé hemisféry se zaměřuje na zpracování informace o časových parametrech hudebního signálu (rytmu) a je aktivována především řečí.

Další oblastí mozku, která je důležitá z pohledu hudebního i jazykového a která propojuje obě hemisféry, je *corpus callosum*, tj. svalek mozkový⁵. Podle Jänckeho (2012 s. 340) se jedná o svazek vláken, který je co do velikosti poměrně objemný, avšak pomocí něj jsou propojena pouhá 2 % všech nervových buněk mozku, tj. plocha *corpus callosum* závisí na počtu a tloušťce jednotlivých vláken. Ve své publikaci (**Besedová, 2017a, s. 33**) se odkazují na další odborníky (Franěk, 2007; Altenmüller, 2012; Jäncke, 2012), kteří se shodují na tom, že čím více je vláken a čím jsou silnější, tím větší je plocha *corpus callosum*.

Propojení hudby a jazyka z neurovědní perspektivy je popisováno dále s odvoláním na výzkum týmu Manuely Kerer (2009, s. 12), který došel k závěrům, že melodie a harmonie jsou zpracovávány v pravé mozkové hemisféře, kdežto rytmus a metrum pak v hemisféře levé (**Besedová, 2019a**). Další tým odborníků pod vedením A. Habibiho (2017, s. 10) došel ve své studii k závěru, že hudební trénink vyvolává makro a mikrostrukturální změny mozku. Na základě zmíněných a dalších prostudovaných výzkumů v oblasti neurovědy (např. Steinbeis & Koelsch, 2008; Kerer, 2009; Syka, 2010; Patel, 2012) společně vedeném výzkumu s lékaři neurologické kliniky (Vyšata, Mazurová & Vališ, 2019) a diskuze s odborníky z řad neurologů docházím (**Besedová, 2017a, s. 31**) k následujícímu závěru, že při poslechu (cizího) jazyka má jedinec aktivní obě mozkové hemisféry, tj. při vnímání melodie (cizího) jazyka je aktivní pravá hemisféra, a při vnímání rytmu (cizího) jazyka je uvedena člověku v činnost levá mozková hemisféra.

Dalším společným jmenovatelem hudby a jazyka je sluchový aparát, který popisují ve své publikaci (**Besedová, 2017a, s. 35**). Sluch hraje podstatnou roli v klasifikaci hudebních a jazykových schopností. Umožňuje jedinci orientovat se v tónovém a jazykovém prostoru a dovoluje mu identifikovat a psychicky zpracovávat akustické veličiny a postihovat jejich vzájemné vztahy. Docházím tedy ke stejnému závěru, jako jiní odborníci, kteří se zabývají zvukovým vztahem hudby a jazyka, např. Patel (2008, s. 11, 37), Jäncke (2012, s. 411), Sedlák & Váňová (2013, s. 114) aj., že akustické

⁴ Wernickeovo centrum je oblast mozkové kůry, v níž je sensorické centrum řeči, tj. oblast odpovědná za porozumění mluvené řeči. (Velký lékařský slovník: <https://lekarske.slovníky.cz/pojem/brocovo-centrum>)

⁵ Corpus callosum, svalek mozkový, je tvořen nervovými vlákny a spojuje hemisféry koncového mozku. Nervové dráhy vedoucí tímto útvarem zajišťují přenos smyslových informací z jedné hemisféry do druhé a vzájemnou koordinaci činnosti obou hemisfér (Velká všeobecná encyklopedie, s. 278)

vlastnosti tónů se odrážejí ve vědomí jedince jako hudební a jazykové počítky a vjemy. Při mluveném jazykovém projevu člověk jako první vnímá právě zmíněné akustické vlastnosti tónů, mezi něž řadíme frekvenci, intenzitu, výšku, barvu (témbr), sílu atd. Nedílnou součástí jazykových i hudebních vyjadřovacích prostředků, které jsou společné jak hudbě, tak i jazyku, tvoří melodie, tempo, či rytmus, o nichž se zmiňují např. Patel (2008), Jackendoff (2009), Peretz (2012) nebo **Besedová (2017b)**. V rámci jazyka mluvíme o tzv. suprasegmentálních jevech, jimž je z fonologického hlediska věnováno zatím méně pozornosti v porovnání se segmentální úrovní jazyka. Skarnitzl et al. (2019, s. 120) k tomu dodává, že teprve suprasegmentální jednotky (zvláště tón, melodie a intonace) mají reálnou oporu v lidské produkci a percepci řeči. V současné době neexistuje na rozdíl od mezinárodně uznávaného fonetického systému transkripce segmentální (IPA), podobně sjednocený zápis intonace, resp. melodie řeči.⁶ Vzhledem ke stále rostoucímu zájmu o suprasegmentální úroveň jazyka, lze očekávat, že výsledky výzkumů se v této oblasti promítnou do fonologických podsystémů řeči emotivní s následnou aplikací v cizích jazycích. V tomto směru vnímám hudbu a výzkumy v této oblasti vedené jako přínosné a inspirativní právě pro výuku a výzkum v oblasti (cizích) jazyků.

Následující společnou determinantou, která je nedílnou součástí jak při nabývání hudebních zkušeností, tak i při osvojování cizích jazyků, je paměť (de Groot, 2006; Swaminathan, Schellenberg, 2017; **Besedová, 2021a**). Paměť považuji (**Besedová, Ondráková, Tauchmanová & Drtina, 2019, s. 31**) za jednu z klíčových hudebních i jazykových schopností, proto se domnívám, že je velice důležité věnovat pozornost i této paralele, tj. vztahu hudební a jazykové paměti. I když procesy zapamatování jsou z psychologického hlediska velice složité a experimentálně těžce postižitelné, můžeme formulovat určité zákonitosti, které jsou přítomny jak u paměti hudební, tak i cizojazyčně a jejichž respektování zlepšuje efektivitu zapamatování.

Paměť se účastní všech mentálních schopností a je klíčovým faktorem při učení, kdy mozek převádí současnou zkušenost na kód, který lze chápat jako přenos informací do kódu pamětního systému, a dále ji ukládá takovým způsobem, aby ji příště mohl vyvolat v nastalé potřebné situaci (Sternberg, 2002, s. 182). Úloha paměti ve výuce cizích jazyků a v hudbě představuje velmi široký komplex otázek. V této souvislosti jsem přesvědčena o tom (**Besedová, 2021b, s. 146**), že se může jednat na jedné straně o dlouhodobé pamatování si cizojazyčného textu, či rozsáhlých hudebních skladeb či na straně druhé jde jen o zapamatování si slovíček, slovních spojení nebo výšky tónu. Hudební i jazykovou paměť lze definovat jako vštípení, uchování a prosté vybavování (Hort & Rusina, 2007, s. 26) hudebního nebo jazykového materiálu. U paměti hudební i jazykové lze registrovat jejich dvě stránky: obsahovou a procesuální. Dílčími fázemi paměťových procesů jak z cizojazyčného, tak i z hudebního hlediska se podrobněji zabývám ve své publikaci (**Besedová, 2021a, s. 74–76**). Specifičnost jazykové paměti spatřuji v tom, že se plně realizuje v řeči, tj. v činnostech pro ni typických, při mluvení a

⁶ Jedním ze zápisů intonace řeči je americká transkripce ToBI (Tonal and Break Indices), zachycuje pouze abstraktní fonetické kategorie a není univerzální. Další systémem je evropský návrh INTSINT (Interantional Transcription System for Intonation), jehož užití není zatím rozšířené.

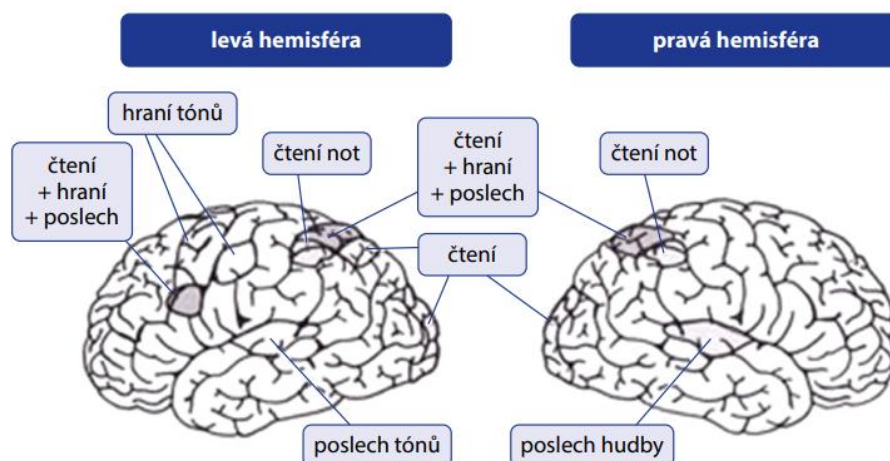
psaní, při poslechu a čtení s porozuměním. Jazyková paměť je tedy plně integrována do řečových dovedností. Podobně je tomu i u hudební paměti, v níž se uplatňuje několik jejích složek, tj. sluchová, zraková, motorická a citová, které svým způsobem determinují hudební paměť. Rozvoj jak hudební, tak i jazykové paměti úzce souvisí se zkušeností a praxí, domnívám se tedy, že ten, kdo se hudbě nebo cizímu jazyku věnuje pravidelně a často, disponuje zpravidla lepší hudební i jazykovou pamětí. Další styčný bod mezi hudbou a cizími jazyky vidím v tom, že rozvoji jak hudební, tak i jazykové paměti napomáhá intenzivní styk s nimi (**Besedová, 2019b**) a neustálá opakování hudebních a jazykových struktur (**Besedová & Kroupová, 2021**). Závěrem si dovoluji tvrdit, že je to právě paměť, u níž lze sledovat možné paralely mezi hudbou a cizími jazyky.

Nedílnou součástí při nabývání jazykových a hudebních schopností je vnímání (tj. auditivní percepce), další společný jmenovatel hudby a (cizího) jazyka. Definovat vnímání je poměrně komplikovaná záležitost, jelikož se jedná o složitý proces aktivní konstrukce skutečnosti, který odborníci vymezují jako proces získávání a zpracování podnětů, informací, které neustále přicházejí jak z okolního, tak i z vnitřního světa člověka (Atkinsonová & Atkinson, 1995, s. 174; Sternberg, 2002, s. 133; Nakonečný, 2003, s. 131; Průcha et al., 2009, s. 340, aj.). Samotnému procesu percepce se věnují podrobně ve své knize *Psychické procesy při výuce cizích jazyků* (**Besedová, 2021a, s. 102-119**). Zde bych ráda upozornila na fakt, že auditivní percepce cizích jazyků je, stejně jako auditivní paměti, stále ještě ve výzkumech věnováno poměrně málo pozornosti. Přičemž je zřejmé, že sluchově percepční schopnosti tvoří předpoklad pro vnímání jazyka a hudby (**Besedová & Voříšková, 2020, s. 177**). Jedním z nejdůležitějších nástrojů pro percepce hudby a jazyka je melodie, která je zařazována mezi neverbální aspekty jazyka, tzv. prozodie. Řada studií (Lewis, 1936, Monrad-Krohn, 1963, Ross, 1993, aj.) u dětí prokázala, že řečová prozodie je osvojována dříve než segmentální jednotky jazyka, a vytváří tak základ pro vznik řeči a osvojení si jazyka. Pro výuku cizích jazyků jsou tyto poznatky zásadní, jelikož poukazují na důležitost suprasegmentální roviny jazyka, která podle Čermáka (2001, s. 115) dodává výpovědi další sémioticko-sémantické rysy včetně nové obsahové a kontextové informace. V hudbě jsou naopak melodií nazývány tónové průběhy, které vytvářejí určité rozpoznatelné celky. Můžeme tedy mluvit o melodii řeči, která se od melodie hudební obvykle jasně odlišuje, ale zároveň s ní sdílí určité podstatné rysy, podobně uvažují také Skarnitzl et al. (2016, s. 124). Na základě vlastních výzkumů se domnívám, že ve výpovědi v neznámém cizím jazyce se jedinec primárně zaměřuje na jeho melodii, resp. libost či nelibost slyšené výpovědi a až ve druhé fázi dochází k akcentaci segmentální roviny jazyka. Touto skutečností se zabývám ve svém kvaziexperimentu, který popisuji v metodologické části této práce a dále také ve své monografii (**Besedová, 2021a**).

Vnímání mluveného nebo psaného (cizího) jazyka se ale také v zásadních ohledech liší. Při čtení podle Eysencka a Keana (2008, s. 374) vidíme každé slovo vcelku, zatímco mluvené slovo je rozloženo v čase. Řeč obecně poskytuje méně jednoznačný a jasný signál než psaný text. Přesto se lze domnívat, že i mluvená řeč poskytuje řadu vodítek k porozumění struktuře věty a zamýšlenému významu. Tato vodítka jsou podle kognitivních psychologů (Eysenck & Keane, 2008, Sternberg, 2002, aj.) obsažena v melodii, intonaci, přízvuku a tempu řeči. Naproti tomu čtení psaného textu vyžaduje

účast řady percepčních a dalších kognitivních procesů. Podobně je tomu i v hudbě, kdy je jedinec konfrontován s jejím vizuálním záznamem, což lze pokládat za další společnou determinantu hudby a (cizího) jazyka z pohledu neurolingvistiky. Písemný záznam v jazyce i v hudbě zahrnuje jednak formu, tj. grafický zápis, a jednak obsah, tj. způsob formulace sdělení, který musí respektovat určitá pravidla. Výrazným aspektem znakové formy jazyka je podle Čermáka (2001, s. 28) grafika, běžně chápána jako písmo, resp. soubor způsobů záznamu fonologických jednotek v písmu. Vágnerová (2012, s. 303) chápe psaní jako distanční způsob komunikace, a i pro výuku cizích jazyků je tato dovednost nezbytná, neboť, jak zmiňuje Janíková (2015, s. 91), psaní podporuje integrační procesy mezi dílčími aspekty nabývání jazyka, například s ohledem na znalost gramatiky, fonetiky a slovní zásoby. Jedinec je při nabývání (cizího) jazyka konfrontován i s jeho grafickým záznamem, tj. písmem, ať již při čtení nebo psaní.

Podobně je tomu i v hudbě, kde základním grafickým symbolem pro označení tónu jsou noty, resp. notace, která vyjadřuje zvuk pomocí symbolů; od základních znaků pro výšku, délku a rytmus, po rozvinutější popis výrazu a zabarvení. Na začátku hudební kariéry je tedy člověk nucen naučit se grafický záznam slyšeného zvuku, i když existují mezi profesionály výjimky, které noty neznají. Smyslem zápisu v jazyce nebo v hudbě (notace) je zachycení určité informace, která bude zapsána v takové podobě, které budou rozumět její příjemci. Jestliže se jedinci, resp. děti učí zároveň psát i číst písmo nebo notový zápis, musí si nutně v mozku propojit nejenom grafickou podobu písma, resp. not se zvukovou podobou příslušné hlásky, resp. zvuku, ale i dvojí způsob jejich grafického ztvárnění. Tato centra v mozku pro vnímání grafické podoby a zpracování melodie, kde jsou zřejmá jednotlivá čtecí centra jsou prezentována na následujícím obrázku podle Spitzera (2014). **(Besedová, 2021a, s. 118)**



Obr. 2 Části mozku aktivované během konkrétních hudebních aktivit podle Spitzera (2014)

Závěrem je nutné podotknout, že hudba i jazyk provází člověka celým jeho životem a díky nim je rozvíjen a obohacován. Hudba a cizí jazyky tak vykazují v neurovědní a psychologické rovině společné determinanty (Besedová, 2017c, s. 48), kterými jsou

vnímání, paměť a akustické zpracování v mozku. V jednotlivostech se od sebe odlišují, ale zároveň spolu sdílí určité podstatné rysy, na které se snažím poukázat ve svých výzkumech.

2.3. Hudba a cizí jazyk ze (socio)kulturního hlediska

Jazyk a hudba se řadí k základním prostředkům lidské komunikace a jak hudba, tak i jazyk jsou považovány za antropologické konstanty (Richterová, 2000, s. 155), které jsou přítomny v každé kultuře a u každého národa. Výše jsem zmínila jejich reciproční paralelu v oblasti neurovědní a psychologické. Jejich další vzájemnou propojenost spatřuji v rovině (socio)kulturní (Besedová, 2018a, s. 278), neboť tato rovina hraje při výuce cizího jazyka podstatnou roli.

Kultura je dynamickou složkou společnosti, neustále se mění a podléhá změnám, které vznikly jako odezva na různé společenské události. V rámci kultury představují hudba a jazyk organizované systémy zvuků produkovaných člověkem, mezi jejichž hlavní funkce patří funkce komunikativní, estetická a přenosu informací. Jak tvrdí Čermák (2001, s. 42), závislosti a vazby, kterými je jazyk podmiňován, jsou dvojí: externí (společnost, etnikum) a interní (myšlení, mozek). Na tomto místě spatřuji paralelu s hudbou, která je také determinována jednak externě – společností, a jednak interně – jednotlivcem. Docházím k závěru, že vzájemný vztah jazyka a hudby se promítá v kultuře konkrétní společnosti, tj. je důležitým faktorem při zprostředkování jejich kulturních hodnot. Jazyk i hudba jsou jedním z klíčových aspektů vedoucích k poznání kultury daného národa, tj. jedná se o reflexi určité kultury.

V posledních letech jsme svědky společenských změn, tzn. rozsáhlejší a rychlejší výměna informací spolu s novými ekonomickými možnostmi vedou k tomu, že kultura přestala být uzavřenou determinantou národa. Dochází k setkávání dvou a více kultur a k jejich vzájemnému ovlivňování, navzdory jejich rozdílům. Tyto změny v náhledu na pojem „kultura“ s sebou přinesly i nové termíny, tj. multikulturalismus⁷, interkulturalismus⁸, transkulturalismus⁹ a plurikulturalismus¹⁰. S těmito koncepty úzce pracuje také didaktika cizích jazyků, která se, stejně jako řada dalších humanitních oborů, v současné době odklání od tradičního pojetí kultury z 50. let 20. století. V této době, resp. v roce 1952 A. I. Kroeber a C. Kluckholm systematizují více než 150 definicí pojmu kultura a docházejí k závěru, že kulturu je nutné chápat jako historický produkt, který zahrnuje ideje, vzory a hodnoty daného národa (Petrušek & Vodáková, 1996, s. 548). Mezi současné modernější definice patří ta, kterou přijalo UNESCO v roce 2002, která

⁷ Multikulturalismus označuje sociální struktury společnosti, kde se předpokládá, že se různé kultury neslučují, ale že koexistují (Pondelíková, 2020, s. 15).

⁸ Interkulturalismus je vnímán jako setkávání dvou a více kultur, mezi nimiž dochází k vzájemnému ovlivňování navzdory kulturním rozdílům (Meer & Moodod, 2011, s. 177).

⁹ Na rozdíl od interkulturalismu a multikulturalismu koncept transkulturalismu předpokládá, že kultury nejsou homogenními jednotkami, které lze od sebe jasně odlišit, ale jsou stále více propojené a smíšené, zejména v důsledku globalizace. Transkulturalismus přesně popisuje tento aspekt vývoje jasně definovatelných individuálních kultur v kulturu globální (Guilherme & Dietz, 2015, s. 8).

¹⁰ Plurikulturalismus popisuje paralelní setkávání dvou nebo více různých kultur v rámci kulturní oblasti nebo i mimo ni. Odlišnost od multikulturalismu spočívá v tom, že v plurikulturalismu jedna kultura nutně neproniká do druhé (Duchonová, 2014, s. 8).

v kultuře spatřuje „komplex specifických duchovních, materiálních, intelektuálních a emocionálních črt společnosti nebo sociální skupiny, které zahrnují spolu s uměním a literaturou i společný způsob života, životní styl, hodnotový systém, tradice a víru“ (UNESCO, 2002). Postupně přestává být kultura vnímána jako něco statického, jako fenomén, který utváří jedince (Zerzová, 2014, s. 19), tj. dochází ke zřejmému odklonu od původního chápání kultury, která byla úzce provázána s národem, a stále více je zdůrazňována její interakce jedince i společnosti s kulturou, kterou daná společnost konstruuje. Existují některé společné prvky kultur, které se pomítají a ovlivňují výuku cizích jazyků. Mezi těmito prvky se objevují: 1) hodnoty a tradice, 2) jazyk a komunikace, 3) historie a tradice, 4) sociální struktury a instituce, 4) umění, literatura a média, 4) kulturní praktiky a etiketa, 5) socioekonomické faktory ad. Pro zaměření této práce jsou zásadní faktory jazyk a komunikace (2) a umění, literatura a média (4).

Jazyk je jedním ze základních aspektů kultury a seznámení se s jeho kulturou často zahrnuje učení se jejímu jazyku nebo alespoň rozvoj základních komunikačních dovedností. Existuje celá řada definic pojmu jazyk¹¹, v této práci se přikláním k definici Černého (1996, s. 17), který chápe jazyk jako univerzální dorozumívací prostředek celospolečenské povahy, jako nástroj myšlení a prostředek sloužící k ukládání lidských zkušeností a k rozvíjení národních tradic. Z této definice je tedy zřejmé, že jazyk není jen nástrojem komunikace, ale také nositelem kulturních projevů a idiomů a pomáhá jednotlivcům získat hlubší vhled do kulturních tradic a způsobů myšlení (Bredella & Delanoy, 1999; Čermák, 2001; Ostler, 2007; Slatinská & Pecníková, 2017; Byram, 2020). Vedle toho umění, literatura a média jsou důležitými nositeli pro vyjádření hodnot, přesvědčení a kreativních projevů dané kultury. Seznamování se s kulturou dané jazykové oblasti často zahrnuje zkoumání její literatury, hudby¹², výtvarného umění, scénického umění, folklóru a populárních médií, aby jedinec získal náhled na její estetické preference, umělecké tradice a kulturní symboly (Badstübner-Kizik, 2007; Altmayer, 2010; Patel, 2012; **Besedová, 2017c**). Efektivní kulturní vzdělávání vyžaduje tedy otevřený a respektující přístup, který zahrnuje rozmanitost, podporuje dialog a

¹¹ Pojem „jazyk“ byl definován a studován různými lingvisty, filozofy, psychology a učenici a jeho koncept se vyvíjel v průběhu několika staletí. Mezi prvními lze uvést jména Platón a Aristotelés (4. st. př. K.), kteří se zabývali jazykem a jeho rolí v komunikaci a myšlení. Dalším z učenců zabývajícím se jazykem (výběrově) byl Ferdinand de Saussure (1857–1913), jehož práce o struktuře jazyka a rozlišení mezi „langue“ (jazyk jako systém) a „parole“ (individuální projevy řeči) měla velký vliv na lingvistickou teorii. Koncem 19. a na počátku 20. století strukturalisté a funkcionalisté jako např. Edward Sapir (1884–1939) nebo Benjamin Lee Whorf (1897–1941) zkoumali vztah mezi jazykem, kulturou a kognicí. I lingvisté 20. a 21. století se intenzivně zabývali, resp. zabývají definicí jazyka, na tomto místě je nutné zmínit zejména práci Noama Chomského (*1928), která měla značný vliv na oblast lingvistiky a ovlivnila porozumění procesu nabývání jazyka a jazykové struktury. Dále pak stojí za zmínku jména jako Steven Pinker (*1954), Geoffrey K. Pullum (*1945), Ray Jackendoff (*1945), či Anna Wierzbicka (*1938), jejíž výzkum v oblasti lingvistiky a sémantiky přispěl k diskuzím o univerzalitě jazyka a o tom, jak je definován napříč kulturami.

¹² Pojem hudba chápou stejně jako Carl Dahlhaus (1928–1989), jehož přístup definování hudby je hluboce zakořeněn v historické a sociologické perspektivě a zdůrazňuje důležitost porozumění hudbě v jejím kulturním a historickém kontextu, jako kulturní a historický fenomén. Dahlhausova (2017) definice podtrhuje dynamickou a vyvíjející se povahu hudby, tj. hudba je činnost nebo proces, který je neustále formován a přetvářen svým kulturním a historickým okolím. Ve vztahu k didaktice cizích jazyků může hudba sloužit jako prostředek ke zkoumání historie, tradic a sociálních zvyků spojených s cílovým jazykem. V tomto případě se jedná nejen o hudbu instrumentální, ale i o písňové texty.

vzájemné porozumění mezi různými kulturami. Jedná se o složitý a diferencovaný proces, jehož dílčí faktory jsou vzájemně propojené a závislé.

Vazba jazyka a kultury se nutně projevuje ve výuce cizích jazyků, jelikož kultura je plně integrována do kontextu jazykového učení. Na základě této teze tvrdí Willems (1996, s. 36–40), že výuka cizí kultury by neměla být založena pouze na předávání informací o cílových kulturách, ale měla by vycházet z konceptu výuky (cizího) jazyka. Cizojazyčná výuka dává žákům možnost reflektovat i svůj vlastní jazyk a kulturu prostřednictvím zkušeností s novým jazykem, který se učí, a s kulturou, která je s ním spojena. S tezí, že kultura představuje přirozenou součást cizojazyčného vzdělávání, se plně ztotožňují a shodují se s ní kromě Willemse také další odborníci jako např. Kramsch (1993), Lee (2001), Byram (2008) aj.

Vztah hudby a kultury se projevuje ve vlastním významu hudby, která provází lidstvo od jeho vzniku a podílí se na jeho vývoji v oblasti sociální, estetické a kulturní. Podobně jako jazyk plní i hudba ve společnosti několikéré funkce, které lze souhrnně označit jako společenské funkce hudby (Schnierer, 1995, s. 7–8), která je determinována především společenským vývojem a u které jsou definovány dílčí kategorie. Jednou z těchto kategorií popisuje Schnierer (1995, s. 106–110) jako komunikativní funkci hudby, kdy hudbu považuje za nejdůležitější projev nonverbální komunikace, s níž je možné komunikovat s vysokou emocionalitou.

Hudba a jazyk patří mezi důležité součásti kultury dané společnosti, kterou spoluutvářejí a determinují. V této souvislosti docházím k závěru, že jak hudba, tak i jazyk jsou prostředky (interkulturní) komunikace, tzn. jsou interkulturními médii.

Propojenost hudby a (cizího) jazyka z hlediska (socio)kulturního je tedy zřejmé. Myšlenka, že hudba spojuje lidi na celém světě a je univerzálním tématem ke konverzaci napříč kulturami a národy, je zcela na místě. Tato idea je lehce uchopitelná i pro výuku cizích jazyků. Využitím hudby ve výuce cizích jazyků se budu zabývat v následující kapitole.

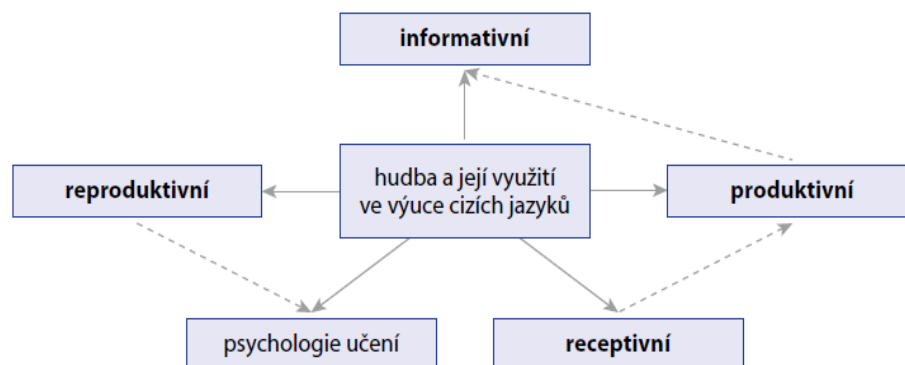
2.4. Využití hudby ve výuce cizích jazyků

V didaktice cizích jazyků již několik let zaznamenáváme nárůst zájmu a didaktických postupů, jak pracovat s hudbou v cizojazyčné výuce. Tyto postupy se liší jednak u konkrétních cizích jazyků, u učitelů cizích jazyků a jednak v nabídce vydavatelů učebnic cizích jazyků. Hlavní potenciál praktického využití hudby, resp. hudebních textů ve výuce cizích jazyků spatřuji (Besedová, 2021a, s. 214) stejně jako Badstübner-Kizik (2007, s. 11) v tom, že hudba poskytuje obsáhlý materiál, který ve výuce cizích jazyků platí za stále inspirativní. Hudba, a to nejen ve smyslu hudebních textů může být cenným nástrojem při výuce cizích jazyků hned z několika důvodů:

- 1) Poskytuje přirozenou oporu a podporu při osvojování cizího jazyka. Hudba napomáhá jedincům rozvíjet lepší výslovnost a intonaci v cílovém jazyce, neboť posloucháním a napodobováním melodie, rytmu a výslovnosti zlepšují studenti své ústní dovednosti. Dále také hudba, resp. písňové texty obsahují širokou škálu slovní zásoby, idiomatických výrazů a frází, jejichž opakovaným používáním ve smysluplném kontextu dochází k jejich uchování v paměti.

- 2) Bylo prokázáno (Snyder, 2000; Jäncke, 2008; Schulze, Koelsch, 2012), že hudební a jazykový obsah písní je lépe a snadněji zapamatovatelný díky melodickým a rytmickým prvkům písní. Studenti si tak mohou efektivněji uchovat slovní zásobu a gramatické struktury jazyka, když jsou prezentovány v kontextu písně.
- 3) Hudba je úzce spjata s kulturou, je její důležitou součástí, čímž jsou studenti vystavováni kulturním aspektům cílového jazyka, což podporuje jejich kulturní empatii. Zároveň hudba dovoluje prožít autentické kulturní projevy a umělecké výtvoř, což umožňuje hlubší propojení s kulturou dané jazykové oblasti.
- 4) Začlenění hudby do výuky jazyků s sebou přináší prvek wellbeingu, jelikož vytváří uvolněnou atmosféru, zároveň se snaží snižovat úzkost a zvyšovat celkovou spokojenost studentů v procesu jazykového vzdělávání.
- 5) V neposlední řadě začleňováním hudby mohou studenti těžit z tzv. multimodální vzdělávací zkušenosti¹³, která zlepšuje jejich kognitivní a smyslové zapojení při nabývání cizího jazyka, což vede k efektivnějším výsledkům učení.

Množství mých pedagogických zkušeností a znalostí o tématu spojeného s využitím hudby ve výuce cizích jazyků mne vedou k závěru, že na hudbu v rámci cizojazyčné výuky je nutné pohlížet jednak z pohledu psychologie učení, a jednak z pohledu dílčích funkcí, které hudba v této výuce naplňuje, tj. funkci reproduktivní, informativní, produktivní a receptivní. Vše je znázorněno na následujícím obrázku (obr. 3) a bude níže dále vysvětleno.



Obr. 3 Využití hudby ve výuce cizích jazyků (Besedová, 2021a, s. 215)

¹³ Termín multimodální vzdělávací zkušenost v oblasti vzdělávání se vyvinul z teorie multimodality, která je úzce spojena s prací Gunthera Kressa (1940–2019), jenž je považován za jednoho z předních teoretiků v kritické diskurzivní analýze, sociální sémiotice a multimodalitě, zejména ve vztahu k jejich vzdělávacím implikacím. Kress spolu s Theo van Leeuwenem (*1947) se začali zabývat multimodálním přístupem v 90. letech 20. století. Jejich práce (Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication, 2001) je značně ovlivněn sociálně-sémiotickým přístupem k jazyku a komunikaci. Multimodální teorie vzdělávání se zaměřuje na to, jak různé reprezentační módy (např. text, obraz, zvuk, gesto apod.) přispívají k výukovému procesu. Kress s Leeuwenem (2001) a další odborníci (Lemke, 2002, Gee, 2003 aj.) argumentují tím, že tradiční zaměření na jazyk (slova, psaný text) ve vzdělávání je omezené a že je třeba brát v úvahu širší spektrum komunikačních forem.

Mnohostranné využití hudby v cizojazyčné výuce, jak jej chápu, je zřejmé z prezentovaného obrázku. V první řadě má hudba ve výuce cizích jazyků funkci informativní, tj. poskytující nové poznatky z oblasti kulturních reálií¹⁴ cílového jazyka. Případně je tato funkce realizována skrze funkci produktivní, kdy žáci aktivně pracují s hudbou nebo hudebními texty a na základě toho jim jsou poskytovány nové informace. Další možnost se nabízí skrze funkci receptivní, kdy žáci poslouchají hudební cizojazyčné ukázky. Z pohledu Schneiderové (2002) není recipient hudby pouhým pasivním činitelem, nýbrž se opírá při poslechu o soubor uchovaného komplexu vjemů v paměti, a pokouší se hledat jisté identické prvky, které by mu pomohly dílo apercipovat. Ve svých výzkumech docházím tedy k následujícímu závěru, aby byl využit veškerý potenciál hudby ve výuce cizích jazyků, je nutné na ni pohlížet:

1. ve vztahu k psychologii učení;
2. v kontextu cizojazyčné recepce a percepce;
3. jako na součást kulturních reálií cílového jazyka;
4. v kontextu podpory a rozvoje interkulturní kompetence žáka;
5. jako na receptivní a produktivní tón, text, obraz a symbol (**Besedová, 2021a, s. 215**).

Ve vztahu k psychologii učení (ad 1) sleduji podobnost výuky cizích jazyků s hudbou na úrovni hudebních a cizojazyčných schopností, hlavně v oblasti rozvoje poslechu (pro výuku cizích jazyků pak zejména poslechu s porozuměním), tj. vnímání a diferenciaci základních vlastností tónů a melodií, což je nezbytnou součástí hudby i cizích jazyků. Podstatnou roli též sehrávají psychické procesy paměť a vnímání (**Besedová, 2021a**). Souhlasím s odborníky (Mora, 2002, Campbell, 2008, Kuttlerová, 2008, aj.), kteří tvrdí, že pro zapamatování si cizojazyčné slovní zásoby je vhodné podpořit její prezentaci hudebním podkladem či písní. Na tomto místě bych se chtěla odkázat na Murpheyho (1992, s. 6) tzv. Song-Stuck-In-Head-Phenomenon neboli fenomén písně uvízlé v hlavě, což v cizím jazyce umožňuje necílené opakování lingvistického obsahu a vede tak k prohloubení pamětní stopy v mozku.

V kontextu cizojazyčné recepce a percepce (ad 2) se lze zaměřit na práci s hudebními cizojazyčnými texty. Pojem recepce chápu jako schopnost jedince přijímat podněty smyslovými orgány, tj. smyslový příjem sdělení, termín percepce si vysvětluji jako schopnost nervového systému uvědomovat si tyto podněty, tj. aktivní činnost recipienta v auditivní rovině jazyka. Percepce hudebního cizojazyčného textu se v tomto případě stává podnětem k jazykové produkci. Při výběru vhodných cizojazyčných textů je důležité brát v potaz jejich obsahovou, lexikální a gramatickou kvalitu, hudební kvalita zde hraje druhořadou roli. Hlavním aspektem ovlivňujícím výběr textu by měla být jazyková úroveň žáka. Ve své publikaci (**2021a, s. 217**) uvádím konkrétní návrhy na implementaci hudby za účelem dosažení hlavního cíle didaktiky cizích jazyků, tj. komunikační kompetence.

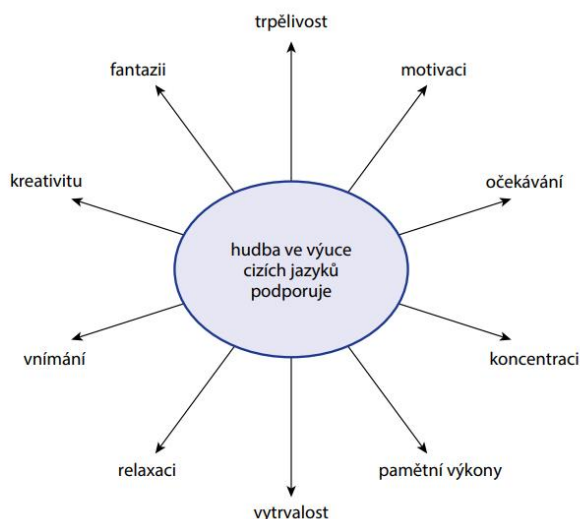
¹⁴ Zapojení reálií do cizojazyčného vzdělávání, jak jej chápu, je komplexním fenoménem s několika významnými přínosy, včetně rozvoje kulturní kompetence (Byram, 1997), zvyšování motivace (Dörnyei, Csizér, 1998), podporování kritického myšlení (Kramsch, 1993), a poskytování kontextu a autentičnosti (Kilickaya, 2004).

Hudba též představuje součást kulturních reálií cílového jazyka (ad 3), s čímž souvisí i informativní využití hudby v cizojazyčné výuce, stejně jako je tomu např. u literatury či zeměpisných reálií.

Další potenciál využití hudby ve výuce cizích jazyků spatřuji v kontextu podpory a rozvoje interkulturní kompetence (ad 4). Zde vycházím hlavně z paradigmatu sociálního konstruktivismu, který byl ovlivněn dílem Vygotského (1978) a který naznačuje, že sociální interakce, včetně interakce s různými kulturami, hraje zásadní roli ve vývoji poznání a postojů. Předpokládá, že rozvoj interkulturní kompetence lze podporovat prostřednictvím vzdělávacích postupů, které se zaměřují na sociální interakci a kulturní rozmanitost. V tomto případě je posilován rozvoj interkulturní kompetence žáků, která vede k posunu od rozvoje povědomí sebe sama k povědomí ostatních. Souhlasím s Kostkovou (2012, s. 99), která tvrdí, že interkulturní přístup se rovněž zaměřuje na kultury spojené s vyučovaným jazykem, ale zabývá se také žákovou vlastní kulturou, schopností její reflexe, následným porovnáváním své kultury s cílovou, případně dalšími kulturami – včetně vztahů dominance a interkulturních postojů. V této fázi je rozvíjena a posilována otevřenost a tolerance k jiným kulturám. Podobně uvažují i Tenberg (1999), Bredella & Delanoy (1999), Badstübner-Kizik (2007) aj.

V neposlední řadě vnímám využití hudby ve výuce cizích jazyků jako receptivní a produktivní tón, text, obraz či symbol (ad 5), které slouží jako jeden z podnětů pro aktivní práci s žáky ve výuce cizích jazyků. V tomto případě se přikláním k názoru Badstübner-Kizik (2007, s. 16), že hudba, v první řadě její proces vnímání (recepce), přechází postupně ve výuce cizích jazyků skrze cílené otázky do fáze produktivní, a to v podobě mluveného nebo písemného vyjádření.

Na všechny výše zmíněné aspekty možného potenciálu hudby pro výuku cizích jazyků pohlížím z několika možných úhlů pohledu, zejména motivace, jazykové recepce a produkce, emocí a podpory intenzivního vnímání jazyka (**Besedová, 2018b, s. 398**). Podobně uvažuje i Badstübner-Kizik (2007), která ve své publikaci zmiňuje formy práce s hudbou k podpoře recepce a produkce jazyka (2007, s. 67), dále pak formy práce k přípravě a podpoře vědomého, intenzivního vnímání (2007, s. 73), případně formy práce na podporu žákovy sensibility a empatie (2007, s. 79) a subjektivního kulturního kontextu znalostí jako základ pro interkulturní učení (2007 s. 82). Je tedy zřejmé, že hudba má mnoho přínosů pro výuku cizích jazyků, kdy podporuje motivaci, koncentraci, paměť, vytrvalost, fantazii, kreativitu, vnímání a umožňuje též relaxaci, jak je patrné z následujícího obrázku (obr. 4).



Obr. 4 Přítomnost hudby ve výuce cizích jazyků (**Besedová, 2021a, s. 216**)

Jak již bylo výše řečeno, na využití hudby ve výuce cizích jazyků lze pohlížet různě. Ve svých výzkumech, které jsou orientovány na vztah mezi hudbou a cizojazyčnou výukou, se zaměřuji jednak na postoj učitelů cizích jazyků k využití hudby, dále také na žáky, a v neposlední řadě na reprezentaci hudby a hudebních textů v učebnicích cizích jazyků, resp. německého jazyka (**Besedová, 2017a**). Všechny tři složky procesu učení a vyučování cizímu jazyku (učitel, žák, učebnice) dále přiblížím, a to ve vztahu k mým výzkumům.

Učitel cizích jazyků by měl být vybaven následujícími základními kompetencemi – komunikativní, lingvistickou, sociokulturní a interkulturní, literárněvědnou a lingvodidaktickou (Hanušová, 2005, s. 23, Nálepová, 2013, s. 21, **Besedová, 2017a, s. 91**), dále též pedagogickou, psychologickou a diagnostickou. Učitel je ten, který volí učivo a jeho prezentaci ve výuce, proto jsem své výzkumy zaměřila také na něho a jeho vztah k hudbě a hudebním ukázkám, jakožto materiálu, který lze efektivně využít v cizojazyčné výuce. Učitel pomocí hudby žáka nejen motivuje, ale také podporuje u něj rozvoj pamětního učení, vnímání, trpělivost a koncentraci, v neposlední řadě dochází často u žáka prostřednictvím hudby k rozvoji fantazie a kreativity. Nejčastější hudební formu ve výuce cizích jazyků představují písně, které jsou vhodné hlavně v počáteční fázi cizojazyčné výuky (**Besedová & Tauchmanová, 2019, s. 149**). Pomocí písní učitel procvičuje u žáků nejen výslovnost (procvičování rytmu, melodie jazyka, práce s konkrétními hláskami aj.) a slovní zásobu (hledání asociační, metaforické, analogické slovní zásoby aj.), ale také např. gramatické struktury (hledání gramatických konstrukcí aj.), poslech s porozuměním (správné pořadí obrázků na základě poslouchané písně aj.) nebo mluvní projev (převyprávění příběhu k hudební ukázce aj.) a další. V neposlední řadě dochází k rozvoji interkulturního vnímání (hudba jako integrační prostředek k pochopení jiných národů, obohacování složky reálií cizího jazyka apod.), čímž je podporováno rozvíjení interkulturní komunikační kompetence. Při použití hudby ve výuce cizích jazyků by měl učitel sledovat především aspekt produkce cizího jazyka a aspekt intenzivního vnímání cizího jazyka a v neposlední řadě i aspekt interkulturního

učení (**Besedová, 2017d, s. 181**). Je tedy zřejmé, že se hudba, resp. písňové texty může učitelé stát velice dobrým prostředkem pro výuku cizího jazyka.

Žáci a jejich postoje k učivu obsahující hudební prvky představují druhý výzkumný soubor prezentovaných výzkumů. Relace mezi učitelem a žákem se podílí na kvantitě a kvalitě výchovně vzdělávacího procesu a též spoluurčuje jeho výsledky. Podle Kohoutka (2009, s. 4) se jedná o vztah asymetrický a jeho kvalita se odráží i na duševní rovnováze obou účastníků. Současná pedagogika chápe žáka jako aktivního účastníka edukačního procesu, který se aktivně podílí na vzdělávacím procesu. Žák nabývá svých znalostí tím, že objevuje, srovnává, spojuje, komunikuje, zkouší, hodnotí, odmítá či potvrzuje, místo aby pasivně přijímal a konzumoval (Rampillon, 2000, s. 122, Nálepová, 2013, s. 30). Motivovaný žák, který vykazuje aktivní angažovanost ve vzdělávacím procesu, je charakterizován kombinací dvou základních typů motivace: extrinsické, jež je ovlivněna vnějšími faktory, jako jsou učitelé, spolužáci a rodinné prostředí, a intrinsické, která pramení z vnitřních pohnutek a osobního zájmu žáka. Vycházím zde z kognitivního modelu motivace podle Woodwortha¹⁵, kde poznávací procesy mají motivační potenciál, tj. poznávací děje mají svou vlastní vnitřní motivaci. Jako příklad lze uvést poslech cizojazyčných písní dospívajících jedinců, což může sekundárně vést k motivaci k učení se cizímu jazyku. Hudba v tomto případě působí jako spojující článek mezi cizím jazykem a jeho nabýváním. Pro učitele se tak hudba, resp. poslouchané písně stávají motivujícím faktorem ve výuce cizího jazyka, neboť je velice důležité u dětí podněcovat zájem o cizí jazyk přitažlivými pedagogickými situacemi (**Besedová, 2017a, s. 109**). Frekventovanější zavádění hudebních ukázek do výuky cizích jazyků jistě zvýší motivovanost jejich žáků (**Besedová, 2018b, s. 396**), což by mělo být podpořeno implementací těchto ukázek v učebnicích¹⁶ cizích jazyků.

Učebnice funguje podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 323) jednak jako prvek kurikula, tj. jako výsek plánovaného obsahu vzdělání, a jednak jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků. Učebnici lze považovat za stimulační prostředek vytvářející rámec danému učebnímu obsahu ve vztahu k platným kurikulárním dokumentům (**Besedová, 2017a, s. 81**). Učebnice hraje ve výuce cizích jazyků důležitou roli a má mnoho funkcí a vlastností, čímž se blíže zabývám jednak ve své publikaci (**2017a, s. 81-84**) a jednak ve starší stati (**Besedová, 2013a, s. 55-66**). Učební materiály se mění s dobou, na kterou nutně reagují, proto je nutné na ně nahlížet v kulturně-společenských souvislostech. Z tohoto důvodu i prezentované hudební ukázky v učebnicích (CD, DVD apod.) často reflektují trendy či vkus doby, kdy byly vytvořeny. Přestože v okamžiku vydání učebnice mohou být tyto

¹⁵ Robert S. Woodworth (1869–1962) byl americký psycholog a tvůrce osobnostního testu, který nese jeho jméno. Jeho teorie motivace spočívá na síle osvojení nových mechanismů, které vlastní lidská mysl. Stručně řečeno podle Woodwortha je každý mechanismus, který dosáhl určitého stupně účinnosti, aniž by se stal zcela automatickým, sám o sobě hnacím motorem a schopným motivovat činnost, které leží mimo jeho bezprostřední dosah. (*Teorie motivace* [online] Přístupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Teorie_motivace [9.1.2023])

¹⁶ Zde je použito zjednodušené pojmenování učebnice ve smyslu učebnicových souborů, které zahrnují nejen učebnice a pracovní sešity, ale i další komponenty (např. pracovní listy, metodické příručky, audionahrávky ad.). U učebnicového souboru vycházím z německého pojmu „Lehrwerk“ (Kast, Neuner, 1994), který chápu jako provázaný funkční celek, protikladem pojmu „Lehrwerk“ je termín „Lehrbuch“.

ukázky považovány za moderní, jejich aktuálnost postupně ztrácí na své hodnotě. Do učebnic se tudíž často dostávají osvědčené příklady, které jsou aktuální v každé době a společnosti, jako např. lidové písničky, případně vánoční koledy apod. Pokud tedy učitel volí novou hudební ukázkou, dostává se do situace, že si ji sám musí didakticky zpracovat, a to s ohledem na cílovou skupinu a učební obsah, z čehož pak vzniká doprovodný učební materiál.

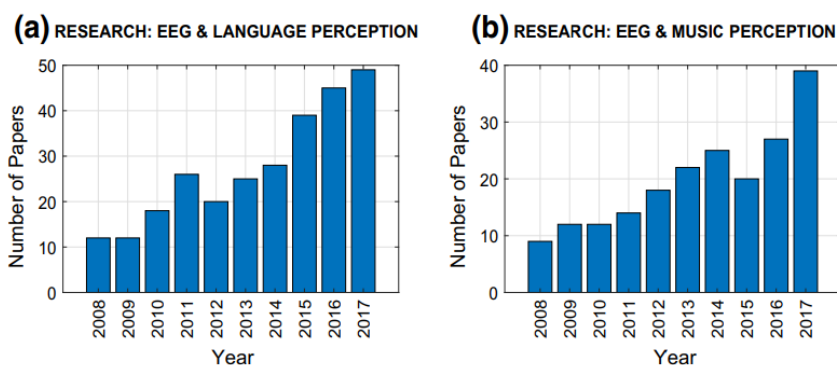
V cizojazyčné výuce jsme svědky toho, že neustále vzniká celá řada doprovodných učebních materiálů (např. **Besedová & Kroupová, 2020**), případně jsou realizovány praktické workshopy zaměřené na využití hudby v cizojazyčné výuce (např. **Besedová, Štočková & Šeslerová, 2017**) či edukační pásma, která v sobě propojují (cizí) jazyk a hudbu a jsou primárně určena ke vzdělávacím účelům, zejména v oblasti reálií cizího jazyka (např. **Besedová, Janoušková & Vasilyeva, 2019**). Využití hudby v cizojazyčné výuce je různorodé. V této práci předkládám jen několik dílčích příkladů možné aplikace hudby do výuky cizích jazyků, další možnosti jsem uvedla ve svých dřívějších publikacích (**Besedová, 2021a, 2017a, 2017d**).

2.5. Závěr části – hudba ve výuce cizích jazyků

V kapitole 2 jsem prezentovala ucelený pohled na možné paralely mezi hudbou a (cizím) jazykem, první část mého dlouholetého výzkumu, a uvedla jsem řadu výzkumů, které se zabývají vlivem hudby na jedince z hlediska neurovědního, psychologického, či sociokulturního při učení se cizímu jazyku. Na základě poznatků a vlastních výzkumů docházím k závěrům, že je to právě hudba, která vykazuje řadu společných jmenovatelů s (cizím) jazykem, kdy dochází mezi oběma (hudbou a jazykem) ke vzájemnému ovlivňování a kooperaci v rovině lingvistické, (socio)kulturní, pedagogicko-psychologické a neurovědní. Cizojazyčná edukační praxe by tak měla aktivně reagovat na tyto výzkumy v podobě dostatečně promyšleného zařazování hudby do procesu výuky cizích jazyků.

Na přítomnost hudby ve výuce cizích jazyků pohlížím z několika možných úhlů pohledu, k nimž byly realizovány i výzkumy, které jsou předkládány a citovány v této práci. Propojení hudby a cizího jazyka z neurovědní perspektivy stále ještě představuje řadu nezodpovězených otázek a na této úrovni probíhá v současné době celá řada výzkumů (Altenmüller, 2022, Leivada, 2021, Sammler & Emler, 2020 a další), jejichž výsledky jasně naznačují, že propojení jazyka a hudby vykazuje řadu styčných bodů. Nárůst počtu výzkumů zkoumání hudby a jazyka z neurovědní perspektivy, resp. pomocí diagnostické metody elektroencefalografie (dále EEG¹⁷) ve vztahu k jazykovému a hudebnímu vnímání dokládám ve stati *Classification of Brain Activities during Language and Music Perception* (**Besedová, Vyšata, Mazurová, Kopal, Ondráková, Vališ & Procházka, 2019**) a na následujícím obrázku (obr. 5), ze kterého je zřejmé, že počty výzkumů a odborných článků se od roku 2008 do roku 2017 téměř zčtyřnásobily.

¹⁷ EEG – elektroencefalografie je diagnostická metoda používaná k záznamu elektrické aktivity mozku, řadí se mezi neinvazivní metody, kdy změny v polarizaci neuronů jsou snímány povrchovými elektrodami. (Velký lékařský slovník: <https://lekarske.slovníky.cz/pojem/elektroencefalografie>)



Obr. 5 Časový vývoj počtu časopiseckých statí věnovaných EEG analýze pro jazykové (a) a hudební (b) vnímání podle WoS¹⁸ (Besedová, Vyšata, Mazurová, Kopal, Ondráková, Vališ & Procházka, 2019, s. 1560)

Výsledky společných výzkumů s neurology poukazují na vztah mentálních mozkových procesů při vnímání vnějších stimulů, resp. hudebních a cizojazyčných podnětů (Besedová, Vyšata, Mazurová, Kopal, Ondráková, Vališ & Procházka, 2019). Tyto naše výsledky korelují s jinými výzkumy, které také přispěly k hypotéze, že jedinci s hudebními zkušenostmi vykazují vyšší sémantické schopnosti (Yu, Xu, Li, Chen, Song & Liu, 2017, Trainor, Shahin & Roberts, 2009), že znalost lingvistiky ovlivňuje funkce EEG při poslechu hudby (Kumagi, Arvaneh & Tanaka, 2017) anebo že hudební trénink může přispět k léčbě neurologických a vývojových poruch (Wan & Schlaug, 2010).

Druhé hledisko, které sleduji u vzájemného prolínání hudby a (cizích) jazyků a kterým se zabývám ve svých výzkumech, je hledisko psychologické. Z pohledu psychologie se ve svých výzkumech věnuji hlavně kognitivní psychologii, tj. výzkumy zaměřuji na zpracovávání informací (jejich percepci, analýzu, uchování v paměti a vnímání). Ve výzkumech jsem se zaměřila na vybrané kognitivní procesy, tj. paměť a vnímání. Centrální postavení má jak v cizojazyčné, tak i v hudební činnosti především její aktivní účastník. Na oba aktéry cizojazyčného a hudebního procesu jsou kladeny velké nároky spojené s pamětí a jejím tréninkem. Hudba posiluje pamětní učení a umožňuje snadněji si zapamatovat novou slovní zásobu a fráze, neboť melodie a rytmy slouží v tomto případě jako mnemotechnické pomůcky, které usnadňují rekognici a reprodukci jazykových výrazů. Kombinace hudby a jazyka vytváří zřejmou asociaci, která napomáhá dlouhodobému uchování slovní zásoby. Další paralely mezi cizím jazykem a hudbou spatřuji v jejich aktivním používání a dále také při neustálých opakováních. V této souvislosti docházím k závěrům, že paměť je nedílnou součástí jak při učení se cizím jazykům, tak i při nabývání hudebních schopností (Besedová, 2021a). Vnímání (percepce) je vedle paměti pro hudbu a (cizí) jazyk dalším důležitým kognitivním procesem, neboť při vnímání jak cizího jazyka, tak i hudby hrají sluchové percepční schopnosti důležitou roli. V obou případech se jedná o percepci melodie, která patří k jedněm z nejdůležitějších hudebních a cizojazyčných vyjadřovacích prostředků a

¹⁸ WoS – Web of Science. Pro potřeby výzkumu byla provedena rešerše vědeckých časopiseckých článků, které se zabývají tématem EEG analýzy ve vztahu k jazykovému a hudebnímu vnímání mezi lety 2008-2017.

kteřou jedinec v první fázi vnímá jako libou či nelibou. Výzkumy (např. McMullen & Saffran, 2004, Tillmann, 2012, aj.) ukázaly, že jistou výhodou pro vnímání cizích jazyků mají hudebně vzdělaní jedinci, protože díky svému trénovanému sluchu jsou vnímavější k melodiím cizích jazyků než člověk hudebně nevzdělaný. Tento fakt je zásadní pro výuku cizích jazyků, a to hlavně v rovině suprasegmentální, kde docházím k závěru, že auditivní percepce je pro cizí jazyk nezbytná a mělo by jí být věnováno v cizojazyčné výuce více prostoru (**Besedová, 2021a, s. 150**).

Posledním v této práci představovaným hlediskem, které zkoumá paralely mezi cizím jazykem a hudbou, je hledisko (socio)kulturní. Jak již bylo řečeno v kapitole 2.3 hudba i (cizí) jazyk jsou nositeli kulturní identifikace dané společnosti. V průběhu dějin lidstva představuje jazykové a hudební společenství velmi přirozenou jednotku. Jazyky, jak píše Ostler (2007, s. 29), jež jsou ze své podstaty nástroji komunikace, rozdělily lidstvo do skupin: pouze prostřednictvím společného jazyka je skupina lidí schopná vystupovat jednotně. A co víc, společný jazyk skupiny je zároveň i médiem, které dává možnost sdělovat. Naproti tomu u hudby se jedná o organizovaný systém zvuků produkovaný člověkem, který je určený pro lidské vnímání. Hlavním cílem hudby je především estetické působení. Zřejmou spojitostí mezi (cizím) jazykem a hudbou je tedy fakt, že oba jsou živé, neustále se měnící systémy, které charakterizují danou kulturu. V současném pojetí multikulturního světa se jak (cizí) jazyk, tak i hudba posouvají za hranice svých kultur a můžeme zde mluvit o jejich interkulturní dimenzi (**Besedová, 2017c**). V posledních letech pracuje didaktika cizích jazyků (Byram, 2020) velice aktivně s pojmem interkulturní komunikační kompetence, která zahrnuje vedle nabývání jazykových dovedností také seznamování se s cizojazyčnými kulturami. V této souvislosti se hudba dané jazykové oblasti stává mediátorem této kultury (Badstübner-Kizik, 2007, s. 17). Přikláním se k názoru Kramšchové (1993, s. 1), která poukazuje na to, že „kultura ve vyučování jazyka není další, pátá řečová dovednost, ale je vždy v pozadí, hned od prvního dne připravena rozkolísat dobré žáky jazyka, když to očekávají nejméně, odhalit omezení, která s sebou nese jejich nabytá komunikační kompetence a nahodit jejich schopnost porozumět okolnímu světu“. Stejně tak i hudba, jakožto jedna ze součástí kultury cílového jazyka, by měla být přítomna od prvopočátku cizojazyčného vzdělávání jedinců s cílem rozšířit jejich povědomí o této kultuře.

Poslední významnou sledovanou podobností mezi (cizím) jazykem a hudbou je jejich znaková forma, běžně a volně chápaná u (cizího) jazyka jako písmo, u hudby jako notace. V obou případech je jedinec konfrontován s problematikou grafického zápisu jak v jazyce, tak i v hudbě.

Všechny zde uvedené analogie mezi (cizím) jazykem a hudbou se promítají do didaktiky cizích jazyků, pro kterou představují výsledky všech mých teoretických (**Besedová & Tauchmanová, 2019, Besedová & Kroupová, 2021, aj.**), empirických (**Besedová, 2017a, Besedová, 2017c, Besedová, 2021a, Besedová, 2021b, aj.**) i praktických (**Besedová, Janoušková & Vasilyeva, 2019, Besedová & Vyšata, 2021, aj.**) výstupů přínos k získání hlubšího vhledu do mnohostrannosti a účelnosti využívání hudby a hudebních/písňových textů v současné výuce cizích jazyků.

3. Literární texty ve výuce cizích jazyků

Literární texty hrají ve výuce cizích jazyků dlouhodobě důležitou roli. Pozice a postavení literárních textů v cizojazyčné výuce se v průběhu historie, tzn. vývojem didaktických koncepcí a přístupů v oblasti didaktiky cizích jazyků různě měnily v závislosti na aktuálním cíli výuky (**Besedová, 2015, s. 44**). Jedním z důležitých hledisek byla (a stále je) práce s literárním textem, která na rozdíl od textů věcných, tj. textů neliterární povahy, pracuje s jejich estetickými a poetickými hodnotami. Hlavní smysl literárních textů v cizojazyčné výuce spatřuji jednak v jejich kulturním a estetickém přínosu pro člověka, a zároveň také v tom, že slouží k rozvoji cizojazyčné komunikační kompetence, což je klíčový aspekt v procesu nabývání cizího jazyka.

V této kapitole se budu zabývat problematikou literárních textů v cizojazyčné výuce, a to vymezením pojmu, jejich rolí a funkcemi ve vztahu k cizojazyčné výuce. Dále zohledním i jejich (socio)kulturní hledisko a v neposlední řadě uvedu možná využití literárních textů ve výuce cizích jazyků.

3.1. Vymezení pojmu literární text ve vztahu k cizojazyčné výuce

V kontextu výuky cizích jazyků se termín literární text obvykle používá k označení textu, který je považován za literaturu v tradičním pojetí tohoto slova. To zahrnuje romány, povídky, básně, dramata a další formy, které jsou často charakterizovány složitější strukturou, bohatým jazykem a estetickými kvalitami (Collie, Slater, 1987). Literární texty ve výuce cizích jazyků jsou používány k rozvoji různých dovedností, včetně čtenářské gramotnosti (Paran, 2008), slovní zásoby (Nation, 2012), gramatického povědomí (Lightbown, Spada, 1999) či interkulturní kompetence (Byram, 1997).

Pojem literární text ve vztahu k výuce cizích jazyků chápu jako využití cizojazyčné literatury, resp. cizojazyčných literárních textů daného cizího jazyka v této výuce zohledňující jednak komunikační přístup, přičemž tento přístup klade důraz na rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence, a jednak hlavní poslání literatury. Tímto posláním rozumím kultivaci jedince po stránce estetické, etické a emocionální, dále pak také v jeho rozvoji empatie, fantazie a kulturního povědomí (**Besedová, 2012a, s. 24, Besedová, 2012b, s. 8**). Literární text je pak v rámci didaktiky cizích jazyků chápán jako důležitý prostředek pro rozvoj řečových dovedností a pro hlubší porozumění cizímu jazyku. Cílem práce s literárními texty v rámci didaktiky cizích jazyků není pouze porozumění textu, ale i nabídka možnosti poznání jazyka, kultury a literatury dané společnosti prostřednictvím autentických textů, které se stávají součástí jednak jazykového a jednak vzdělávacího cíle výuky cizích jazyků, kde plní různé role a funkce, o čemž pojednám v kapitole 3.2.

Problematika využívání literárních textů ve výuce cizích jazyků s sebou přináší řadu úskalí a je ovlivňována několika zásadními faktory, které se této oblasti dotýkají a navzájem se prolínají. Odborníci, (např. Bischof, Kessling & Krechel (1999, s. 17), Lenčová (2008, s. 30), Ehlers (2010, s. 1530), Skopečková (2011, s. 456), aj.), se shodují na tom, že se jedná zejména o faktory lingvodidaktické (např. aspekt rozvoje

komunikační kompetence), ale i o literárněvědné (např. aspekt úlohy literatury ve vzdělávání a zejména problematika recepce literatury s důrazem na specifčnost práce s literaturou – tj. objasnění základních principů recepční estetiky a její aplikace na literární text jakožto zvoleného literárněvědného směru respektujícího specifčnost práce s literaturou), a to vše v souladu se současným pojetím cizojazyčného vzdělávání. Tato snaha o propojení dnešního komunikačního pojetí didaktiky cizích jazyků s literárněvědnou a literárně-didaktickou složkou v edukačním procesu se jeví mnohdy jako problematičtá (**Besedová, 2014, s. 9**). Při zkoumání tohoto tématu je totiž důležité brát v potaz několik zásadních faktorů:

- 1) Rozdíl mezi jazykovou a literární kompetencí – výuka cizích jazyků se často zaměřuje na rozvoj komunikační kompetence a řečových dovedností, literární texty však vyžadují hlubší porozumění, které zahrnuje interpretaci, analýzu a kritické myšlení. Tento rozdíl může být pro studenty mnohdy velmi náročný.
- 2) Kulturní a historický kontext – literární díla jsou často hluboce zakořeněna v konkrétním kulturním a historickém kontextu. Studenti cizích jazyků nemusí mít dostatečné znalosti k plnému pochopení těchto aspektů, což může vést k nesprávné interpretaci textu.
- 3) Složitost literárního jazyka – literární texty často používají složitý jazyk, metafory a symboliku, které mohou být pro studenty obtížně pochopitelné.
- 4) Motivaci a zájem studentů – literární texty nemusí být vždy zajímavé nebo motivující pro všechny studenty, zejména pokud neodpovídají jejich osobním zájmům nebo úrovni jejich jazykových znalostí.
- 5) Pedagogický přístup – výběr a způsob, jakými jsou literární texty prezentovány a analyzovány, mohou mít významný dopad na úspěšnost jejich začlenění do cizojazyčné výuky.

Literární texty, rozuměné jako díla psaná za estetickým účelem, poskytují studentům přístup k bohatému a autentickému jazyku, který přesahuje běžné konverzační formy. Tyto texty nabízejí studentům nejen lingvistickou, ale i kulturní a historickou hloubku, což jim umožňuje lépe porozumět a ocenit cílový jazyk a kulturu. Vymezení pojmu „literární text“ ve vztahu k cizojazyčné výuce je klíčové pro pochopení jeho role a funkce v cizojazyčném edukačním kontextu, což je tématem následující kapitoly.

3.2. Role a funkce literárních textů ve výuce cizích jazyků

Rozlišení mezi rolí a funkcí literárních textů ve výuce cizích jazyků je klíčové pro pochopení jejich komplexního přínosu v jazykovém vzdělávání.

Role literárních textů se vztahuje k jejich základnímu postavení a významu v edukačním procesu. Tato role je mnohvrstevnatá a zahrnuje rozvoj řečových dovedností, podporu kulturního povědomí a rozšíření estetického vnímání. Literární texty hrají významnou roli ve výuce cizích jazyků, protože nabízejí bohatý a autentický jazykový materiál, který podporuje rozvoj řečových dovedností, tj. čtení a poslechu s porozuměním, psaní a mluvení. Kromě toho literární texty poskytují kontext pro kulturologické a sociální aspekty jazyka (Kramsch, 1993), což napomáhá rozvoji

interkulturní kompetence. Analýza literárních textů také podporuje kritické myšlení a interpretaci, a také se podílí na tvorbě emocionální a estetické stránky studentů, Lenčová, 2008). Tyto role literárních textů se mohou též promítnout do zvyšování motivace studentů k učení. Vzhledem k velkému didaktickému potenciálu jsou literární texty považovány za cenný materiál ve výuce cizích jazyků.

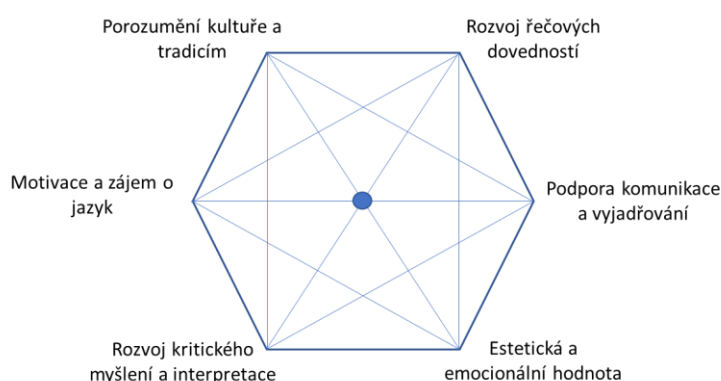
Od role literárních textů ve výuce cizích jazyků se jejich funkce odlišuje tím, že se zaměřuje na specifické využití těchto textů v rámci výuky. Tyto funkce mohou být různorodé, od rozvoje slovní zásoby a gramatických struktur až po podporu kritického myšlení a interpretace. Funkce literárních textů pro výuku cizích jazyků jsou různými odborníky definovány odlišně, např. Riemerová (2001, s. 288) sleduje v literárních textech především jejich estetickou, (inter)kulturní, pragma-lingvistickou a stylistickou funkci, Janíková (2015, s. 112) zase rozčleňuje funkce literárních textů do čtyř skupin s následujícími charakteristickými komponenty, tj. jazykovými, literárními, interkulturními a pedagogickými. Larsen-Freeman a Long (1991) ve své publikaci poukazují na význam literatury pro rozvoj jazykových schopností, kde literární texty slouží jako prostředek pro procvičování a aplikaci jazykových struktur v daném kontextu. Collie a Slater (1987) zdůrazňují, jak literární texty mohou podporovat rozvoj čtenářských dovedností a interpretativní dovednosti studentů. V neposlední řadě literární texty fungují také jako platforma pro diskusi, čímž podporují rozvoj mluveného projevu a argumentačních dovedností. S těmito názory na funkci literárního textu souhlasím a domnívám se, že literární text v cizojazyčné výuce by měl plnit především funkce (inter)kulturní a jazykové (**Besedová, 2015, s. 44**). V kontextu interkulturního vzdělávání mohou literární texty fungovat jako prostředek pro zkoumání kulturních norem, hodnot a perspektiv. Takové funkce jsou často integrovány do cizojazyčného vzdělávání a jsou zaměřeny na dosažení specifických výukových cílů.

V kontextu výuky cizích jazyků plní literární texty dvojí roli, tj. mají roli nástroje pro kultivaci řečových dovedností a rozvoj interkulturní kompetence. Hlavní funkcí literárních textů je tedy fakt, že slouží jako prostředek pro dosažení specifických vzdělávacích cílů. Toto rozlišení je důležité pro efektivní využití literárních textů ve výuce, neboť umožňuje učitelům lépe plánovat a implementovat výukové strategie, které reflektují jak širší vzdělávací cíle, tak konkrétní potřeby a schopnosti studentů.

Podle Choděry (2006, s. 74) má v cizojazyčné výuce smysl rozlišovat cíl jazykový, vzdělávací a výchovný, kde primárním cílem je cíl jazykový. Literatura, resp. literární text zastává důležitou roli při naplňování jednak cíle jazykového a jednak cíle vzdělávacího. Společný evropský referenční rámec (SEERR, 2006, s. 140) vidí v literárních textech prostředek k objevování jiných kultur a získávání zkušeností s těmito kulturami. Dle výše uvedeného vnímám hlavní roli literárních textů ve výuce cizích jazyků jako jazykově funkční estetický prostředek autentického (cizího) jazyka (**Besedová, 2015, s. 53**) vedoucí k naplňování cílů cizojazyčné výuky.

Na problematiku literárních textů ve výuce cizích jazyků pohlíží didaktici cizích jazyků různě. Někteří (Choděra, 2006, aj.) nejsou jejich výhradními zastánci a naopak jiní (Lenčová, 2008, aj.) dokládají význam těchto textů pro cizojazyčnou výuku. Osobně se přikláním spíše k druhé skupině odborníků a v literárních textech spatřuji velký potenciál pro výuku cizích jazyků. Opírám se zde o tezi Tandlichové (1991), že i když

není literární text pedagogickým textem, přebírá ve vyučování jeho funkci. Hlavní funkce literárních textů pro výuku cizích jazyků definují jako motivační, komunikativní, didaktickou a estetickou (Besedová, 2013b, s. 40, Besedová, 2012a, s. 24). Práce s literárním textem je tak vhodným nástrojem k motivaci žáků kriticky a tvořivě myslet. Žák si tím rozšiřuje nejen vlastní výrazové prostředky, ale jak dodává Zbudilová (2017, s. 46) otevírá cestu k přemýšlení, prožívání a poznávání. Literární komunikace dále představuje přenos estetické literární informace, kdy se čtenář stává rovnoprávným činitelem procesu literární komunikace. Vycházím z přesvědčení stejně jako Lenčová (2008, s. 51), že literární text je vhodný pro komplexní rozvoj osobnosti žáka s jeho akcentací k vlastní kreativitě (Besedová, 2015, s. 43). Funkce literárních textů ve výuce cizích jazyků graficky znázorňuji na následujícím obrázku (obr. 6), ze kterého je zřejmé, že se jedná o šest hlavních funkcí, které jsou vzájemně propojeny a dále blíže vysvětleny.



Obr. 6 Vzájemné vztahy mezi jednotlivými funkcemi literárních textů ve výuce cizích jazyků

Literární texty poskytují v první řadě konkrétní ukázky cílového jazyka, jejichž čtení napomáhá rozvoji slovní zásoby, upevnování gramatických struktur a jejich poslech zlepšuje schopnost rozumět mluvenému projevu. Další funkcí literárních textů v cizojazyčné výuce je podpora komunikace a vyjadřování, kdy literární texty obsahují různé formy komunikace, jako jsou dialogy, monology, popisy apod. a přispívají ke zlepšení schopnosti vyjadřovat myšlenky, emoce, názory a postoje v cizím jazyce. V estetické a emocionální hodnotě literárních textů spatřuji jejich další důležitou funkci pro výuku cizích jazyků, neboť prostřednictvím literatury se jedinec setkává s uměleckým vyjádřením, které mu přináší emocionální prožitek. Literární texty vyžadují tzv. čtení mezi řádky, interpretaci a kritické myšlení, jehož rozvoj je pro současnou společnost nezbytně nutný. Další funkcí je funkce motivační. Literární texty, které jsou často zajímavé, inspirativní a emocionálně působivé, přitahují zájem studentů a motivují je k prohlubování svých řečových dovedností. Velice důležitou funkcí, kterou literární texty s sebou nesou, spatřuji ve funkci porozumění kultuře a tradicím dané jazykové oblasti. Pomocí literárních textů je studentům umožněno proniknout do kulturního kontextu a pochopit způsoby myšlení, hodnoty a životní styl mluvčího daného jazyka, což přispívá k jeho rozšíření interkulturního povědomí a porozumění. Všechny zde zmíněné funkce literárního textu v cizojazyčné výuce jsou vzájemně provázány a

integrovány takovým způsobem, že existence jedné je často podmíněna přítomností a podporou ostatních. Tyto aspekty se tedy navzájem doplňují a vytvářejí synergetický efekt, který je zásadní pro komplexní a efektivní výuku cizího jazyka prostřednictvím literatury.

Problematické se však zdá být výběr kritérií literárních textů vhodných pro cizojazyčnou výuku. Většina odborníků (Riemer, 2001, Lenčová, 2008, Ehlers, 2010, **Besedová, 2013b**, Janíková, 2015 ad.) se shodují na hlavních kritériích výběru těchto textů, a to orientace na adresáta a cíl učení, stupeň obtížnosti (jazykový a obsahový) textů. Tyto principy se prolínají jak s cílem jazykovým, tak i vzdělávacím. Vzdělávací cíl odráží konsenzus společnosti o poslání vzdělávání na určitém stupni vzdělávacího systému (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 363) a v rámci cizojazyčného vzdělávání se týká především způsobů osvojování poznatků o mimojazykových faktech s jazykem spojených (Choděra, 2006, s. 75), k objevování jiných kultur a získávání zkušeností s těmito kulturami (SERR, 2006, s. 140), zprostředkování kulturních hodnot cílové oblasti v konfrontaci s vlastní kulturou (**Besedová, 2015, s. 44**). Je tedy zřejmé, že ve vzdělávacím cíli se promítají mezipředmětové vztahy, které je třeba při výběru vhodných literárních textů zohledňovat.

Při shrnutí této části docházím k závěru, že hlavní rolí literárního textu ve výuce cizích jazyků je uskutečňování jazykového i vzdělávacího cíle, přičemž jsou zdůrazňovány jeho stěžejní funkce, tj. motivační, komunikativní, didaktická a estetická.

3.3. Literární text a cizí jazyk ze (socio)kulturního hlediska

V kontextu (socio)kulturního přístupu k výuce cizích jazyků jsou literární texty nejen prostředkem pro osvojení jazyka, ale také významnou entitou pro porozumění a propojení cílového jazyka s kulturou a společností. Vztah literárního textu a cizího jazyka ze (socio)kulturního hlediska je zcela neoddiskutovatelný a zásadní (**Besedová, 2016a, s. 306**) a je hluboce zakotven v konceptech interkulturní kompetence. Tento vztah se odráží ve vzdělávacím cíli didaktiky cizích jazyků, kde hraje kultura podstatnou roli. Podle SERR (2006, s. 104) je nesmírně důležité v cizojazyčném procesu věnovat zvláštní pozornost nabývání (socio)kulturních znalostí, jelikož ty na rozdíl od ostatních netvoří součást předchozích zkušeností žáků a studentů. Implementací těchto poznatků se cizojazyčná výuka stává prostředím rozvoje kulturní senzitivity a tolerance jedince, k čemuž přispívá i integrace literatury, resp. literárních textů do výuky cizích jazyků.

Kultura a (cizí) jazyk jsou navzájem pevně propojené entity a patří v současné didaktice cizích jazyků k jednomu z velice často diskutovaných tématům. Cizojazyčná výuka dává jedincům možnost reflektovat svůj vlastní jazyk a kulturu prostřednictvím zkušeností s tímto jazykem, čímž dochází k rozvoji interkulturní komunikační dovednosti. Přítomnost literárních textů ve výuce cizích jazyků tak představuje kulturní informaci, která umožňuje poznat a pochopit kulturu konkrétní společnosti. Byram (1997) zdůrazňuje význam rozvoje interkulturní kompetence ve výuce cizích jazyků. Dále tvrdí, že tento přístup umožňuje studentům nejen seznámit se s jazykem, ale také s kulturními a sociálními aspekty dané společnosti. Podobně uvažuje i Willems (1996,

s. 36), který tvrdí, že cizojazyčná výuka by měla vycházet z konceptu výuky jazyka v kontextu a zvyšovat tak kulturní povědomí jedince v procesu učení cizích jazyků. Literární texty nabízejí rozmanité jazykové styly a formy. Hall (2011) poukazuje na to, že práce s těmito texty může obohatit porozumění jazykovým variacím a idiomům. Tato jazyková diverzita pomáhá studentům pochopit, jak se jazyk mění v závislosti na kontextu a sociálních situacích.

Další klíčovou oblastí, která do jisté míry determinuje vztah cizích jazyků a literárních textů je reflexe sociálních a historických témat. Jazyk i literatura reflektují určitou kulturu (Altmayer, 2010, Slatinská & Pecníková, 2017), sociální a historické události. Dále také odráží způsob myšlení kultury, národa a jsou důležitým faktorem při zprostředkování kulturních hodnot a dimenzí. Nünning a Surkamp (2008) zdůrazňují, že literární texty mohou posloužit jako okno do historických a sociálních realit, což pomáhá studentům lépe porozumět kontextu, ve kterém se jazyk a kultura vyvíjely. Jazyk a literatura patří ke klíčovým aspektům, které vedou k poznání kultury daného národa, které by v současném světě nemělo být monolitické, nýbrž by mělo být více nazíráno z multiperspektivního pohledu (**Besedová, 2016a, s. 306**). Vše by mělo vést k interkulturně orientované výuce, resp. k rozvoji interkulturní komunikační kompetence (Byram, 1997, Ehlers, 2010, Zerzová, 2012, Janíková, 2015, **Besedová, 2016a**, aj.), jako jednoho z hlavních cílů současné výuky cizích jazyků. Literární texty se tak stávají vhodným prostředkem k úspěšnému rozvoji této kompetence. Vztahem literárních textů a interkulturality se více zabývám ve své stati *Interkultureller und transkultureller Fremdsprachenunterricht zwischen Theorie und Praxis* (**Besedová, 2016a**), ve které docházím k závěru, že kultura je srozumitelnější mimo jiné skrze literární text.

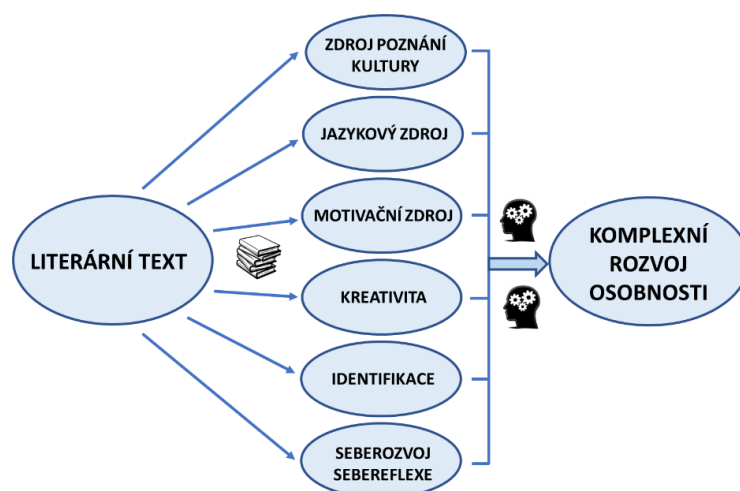
V neposlední řadě je nutné zmínit rozvoj kritického myšlení a empatie, které provází vztah mezi literárními texty a cizojazyčnou výukou. Carter a Long (1991) na tomto místě argumentují, že literatura ve výuce cizích jazyků podněcuje analytické a interpretativní dovednosti, což vyžaduje a posiluje kritické myšlení. Zároveň práce s literárními texty může podporovat rozvoj empatie, jak ukazuje např. studie od Bala (2009), která se zaměřuje na schopnost studentů vcítit se do různých perspektiv.

Závěrem lze konstatovat, že vztah mezi literárními texty a výukou cizích jazyků ze (socio)kulturního hlediska je nejen multidimenzionální, ale také nezbytný pro hlubší a komplexnější porozumění jazyka a kultury. Vzhledem k těmto výše zmíněným aspektům je integrace literárních textů do výuky cizích jazyků nejen žádoucí, ale i nezbytná. Umožňuje studentům nejen osvojit si cizí jazyk, ale také pochopit a ocenit jeho kulturní a sociální rozměry. Tento holistický přístup k výuce cizích jazyků představuje klíčový krok k výchově globálně kompetentních a kulturně citlivých jedinců.

3.4. Využití literárního textu ve výuce cizích jazyků

Využití literárních textů ve výuce cizích jazyků je rozmanité a může být přizpůsobeno různým vzdělávacím cílům a úrovním studentů. Tato problematika s sebou přináší jak faktory pozitivní, tak i negativní a zároveň je ovlivňována několika zásadními rovinami. Mezi hlavní pozitiva práce s literárním textem vnímám fakt, že slouží jako zdroj poznání kultury cílového jazyka, jako jazykový a motivační zdroj, dále k rozvoji

kreativity žáka, k jeho identifikaci, seberozvoji a sebereflexi, což vede ke komplexnímu rozvoji jeho osobnosti. Tyto pozitivní faktory práce s literárním textem jsou patrné z následujícího obrázku (obr. 7), které dále blíže komentuji.



Obr. 7 Využití literárního textu ve výuce cizích jazyků

Využití literárních textů ve výuce cizích jazyků není téma pouze pro výuku s vysokou jazykovou znalostí (Choděra, 2006, s. 144), nýbrž lze je zařazovat již v počáteční fázi výuky, neboť souvisí s procesem pojmání celé kultury (Janíková, 2002, s. 49-57, **Besedová, 2012a, s. 24**).

Literární text je zdrojem poznání kultury cílového jazyka, přičemž jde o subjektivní obraz reálií očima spisovatele (Henrici & Riemer, 2001, Lenčová, 2008). Jedinec se tak dostává do konfrontace své vlastní kultury a kultury prezentované, což vede k jeho rozvoji interkulturní komunikační kompetence.

Vedle zdroje poznání kultury považují literární texty i za jazykový zdroj. Jedná se tak o velkou zásobárnu pro rozvoj komunikační kompetence (**Besedová, Kracíková & Šmídová, 2013, s. 316**), a to nejen jakožto nositele slovní zásoby a gramatických jevů, jak literární texty chápe Choděra (2006, s. 144), nýbrž i jako zdroj pro rozvoj mluveného i psaného projevu, čtení s porozuměním, případně dovednosti komunikovat v daném jazyce nad konkrétním tématem (**Besedová, 2013b, s. 45**). Například studie Laufera a Hulstijna (2001) dokládá, jak může být kontextualizované učení slovní zásoby prostřednictvím literatury efektivnější než tradičními metodami. Literární text se tak stává jazykovým zdrojem, neboť, jak tvrdí Lenčová (2008, s. 32), nabízí specifické možnosti práce v oblasti jazykových dovedností (např. rozvoj tichého čtení), práci se slovní zásobou (systematizace, aktivizace, reflexe slovní zásoby), nebo rozšiřuje slovní zásobu o nové tematické okruhy. S tímto názorem se plně ztotožňuji a pouze bych doplnila, že je vždy nutné mít na zřeteli faktory, které ovlivňují výběr literárního textu (např. jazykovou úroveň žáka, jeho osobní zájem apod.), kterým se budu ještě blíže věnovat.

Literární text, jak je zřejmé z obrázku 7, považuji mimo jiné také za motivační zdroj. V současné době je motivace žáků k učení obecně vysoce aktuálním tématem. Jednou z neúčinnějších metod zvyšování motivace žáků k učení, jak tvrdí někteří odborníci

(Lokšová & Lokša, 1999, Čáp & Mareš, 2001, Eysenck & Keane, 2008, aj.), je rozvoj aktualizace jejich potřeb. Mezi tyto základní potřeby se řadí potřeby poznávací, výkonové a sociální. Pomocí těchto jmenovaných potřeb a skrze práci s literárním textem v cizojazyčné výuce lze motivovat žáka pro výuku cizích jazyků. Poznávání patří mezi základní zdroje rozvoje osobnosti jedince a jeho učební činnost se stává vnitřně motivovanou. Pomocí literárního textu si tak žák nenásilně osvojuje nové poznatky literárního a kulturního života cílové země, čímž rozvíjí nejen své myšlení, ale také své schopnosti a vědomosti. Dále je též nutné zmínit fakt, že rozvoj motivace žáků k učení závisí na posilování potřeby úspěšného výkonu, čímž může být dosaženo pouze postupným zvyšováním náročnosti zadaných úkolů. Literární texty zde představují pro výuku cizích jazyků nebývalý zdroj materiálu, pomocí kterého lze postupně zvyšovat nejen jazykovou náročnost, ale i obsahovou. Pro nárůst motivace žáka hrají významnou roli i sociální potřeby, které jsou důležité především pro rozvoj interakce s ostatními lidmi. Literární text zde nabízí řadu podnětů k diskuzi a komunikaci nad konkrétním tématem, což v cizích jazycích vede k podpoře a rozvoji komunikační kompetence. Hlavním úkolem literárního textu z pohledu motivace je vzbudit u žáka zájem, aktivizovat jeho znalosti a asociace v souvislosti s daným tématem a upoutat jeho pozornost. Domnívám se tedy, že vhodně vybraný literární text dokáže žáka motivovat (**Besedová, 2015, s. 56**), čímž je u něj podporován zájem o čtení, jako též pozitivní vztah k zobrazované kultuře (Lenčová, 2008, s. 33).

Jak je patrné z obrázku 7, literární text vnímám z mnoha různých úhlů. Jedním z nich je též podpora kreativity žáků, tzn. tvořivosti, kterou chápu jako soubor schopností, které umožňují uměleckou činnost a podporují tvůrčí myšlení žáků. Tento aspekt je také zdůrazňován např. v práci Maleyho a Duffa (2005), kteří demonstrují, jak literární texty mohou inspirovat kreativní a osobní přístup k jazyku. Literární text se tak stává cenným zdrojem vedoucím k posilování tvůrčí činnosti a rozvoji kreativity u žáků, např. v podobě psaní vlastních textů (podpora kreativního psaní v cizím jazyce). Na jedné straně psaní v cizím jazyce znamená klást větší důraz na kvalitu jazykového vyjadřování, na jeho obsahovou správnost a přesnost, na přehledné uspořádání myšlenek a na druhé straně je také podporována a zdůrazňována estetická funkce literárního textu (**Besedová, 2013, s. 41**), což nutí pisatele intenzivněji myslet v cizojazyčném kódu. Při práci s literárním textem tak dochází k rozvoji řečové dovednosti jednak psaní a jednak čtení. Čtením literárních textů se jedinec dostává do konfrontace s vlastním světem, čímž může docházet k osobní identifikaci čtenáře s dějem, místem, postavou apod. (Heinrichová, 2019, s. 125).

Aby člověk dospěl ke svému komplexnímu rozvoji osobnosti, je nutné, aby u něj docházelo také k vlastnímu seberozvoji a sebereflexi. Skrze práci s literárními texty dochází u jedince k rozvoji schopnosti kritického posuzování činů, jednání a chování vůči sobě samému. Tento rozvoj a reflexe k sobě samému se tak dostává do konfrontace s kulturou cizího jazyka a jeho duchovním světem, což vede k rozvoji tolerance s jinými kulturami a národy. Jak je zřejmé z obrázku výše (obr. 7), všechny zde jmenované zdroje, tj. zdroj poznání kultury, jazykový zdroj, motivační zdroj, kreativita, identifikace, seberozvoj a sebereflexe jsou nezbytnou součástí rozvoje všech řečových dovedností a interkulturní komunikační kompetence a vedou tak ke komplexnímu rozvoji osobnosti

žáka. Souhlasím s názorem Lenčové (2008, s. 52), která tvrdí, že literární text se významně podílí na jazykovém a osobnostním rozvoji žáka.

Výběr vhodných literárních textů pro práci v cizojazyčné výuce považuji za velice důležitý, protože může zásadně ovlivnit úspěšnost a efektivitu výuky. Existuje mnoho faktorů, které je třeba zvážit při výběru těchto textů. Bohužel neexistuje jednotný univerzální seznam těchto faktorů. Řada autorů (Kast, 1985, Koppensteiner, 2001, Lenčová, 2008, Ehlers, 2010, Hršák 2011, aj.) volí vlastní kritéria pro tento výběr. Na základě vlastních zkušeností se domnívám, že je velice důležité, aby vybraný literární text odpovídal zejména zájmům žáků, jejich jazykové úrovni, časovým možnostem výuky, a především aby korespondoval s hlavním cílem cizojazyčné výuky. Kritéria pro výběr vhodného literárního textu do výuky cizích jazyků dělím do sedmi následujících skupin:

1. jazyková úrovně,
2. kulturní a tematické relevance,
3. pedagogické cíle,
4. délka a složitost textu,
5. variabilita žánrů a stylů,
6. možnosti interaktivní práce a
7. etická a citlivá témata.

V první řadě je důležité vybírat literární texty, které jsou přiměřené jazykové úrovni studentů. Texty, které jsou příliš obtížné, mohou vést k frustraci, zatímco příliš jednoduché texty nemusí poskytovat dostatečnou výzvu. Na tomto místě se odkazuji na Krashenovu (1982) teorii „inputu těsně nad úrovní“ (i+1) zdůrazňující význam poskytování materiálů, které jsou o něco náročnější než současná úroveň studenta. Výběr vhodných literárních textů, které jsou kulturně a tematicky relevantní pro studenty, může zvýšit jejich zájem a motivaci. Texty by měly být vybrány tak, aby odrážely zájmy studentů a současně poskytovaly vhled do kultury cílového jazyka, jak uvádí Byram (1997) v kontextu interkulturní kompetence. Výběr vhodných literárních textů by měl korespondovat také s pedagogickými cíli cizojazyčné výuky, což považuji za další důležité kritérium výběru. Zde se opírám o tvrzení Cartera a Longa (1991), kteří zdůrazňují, že literární texty by měly být vybrány s ohledem na to, jak mohou přispět k rozvoji jazykových a řečových dovedností. Například pro rozvoj slovní zásoby mohou být vhodné texty s bohatým jazykovým výrazem, zatímco pro rozvoj čtenářských dovedností mohou být lepší texty s komplexním narativem. S tímto faktem úzce souvisí i následující kritérium délky a složitosti textu, které by měly být přizpůsobeny časovým možnostem a kapacitě výuky. Grabe a Stoller (2011) na tomto místě poukazují na význam vhodného výběru textů, které jsou dostatečně významné pro pedagogické cíle, ale zároveň nejsou příliš náročné pro studenty. Dále je též důležité zahrnout do výuky různé žánry a styly, aby studenti přijímali jazyk v jeho různých formách. Na to poukazuje Lazar (1993), který zdůrazňuje, že výuka cizích jazyků by měla zahrnovat širokou škálu textů, včetně poezie, prózy, dramatu a nebeletristických textů, aby studenti získali komplexní vhled do jazyka. Dalším z podstatných kritérií výběru vhodných literárních textů pro cizojazyčnou výuku je nabídka možnosti interaktivní práce s těmito

texty. Kern (2000) na tomto místě poukazuje na význam interakce a komunikace ve výuce cizích jazyků a zdůrazňuje, že literární texty by měly podporovat tuto interaktivitu. Tento aspekt je důležitý hlavně pro rozvoj komunikačních dovedností a kritického myšlení. Posledním z kritérií pro volbu vhodného literárního textu je dle mého názoru fakt, že je třeba vždy zvážit, zda texty neobsahují materiál, který by mohl být pro některé studenty svým obsahem citlivý nebo kontroverzní. Delanoy a Volkman (2006) zdůrazňují význam etického přístupu při výběru textů, aby bylo zajištěno, že materiál je vhodný pro různorodou skupinu studentů a respektuje jejich kulturní rozmanitost.

Využití literárních textů ve výuce cizích jazyků je důležitým tématem, které vyvolává různé reakce mezi odborníky (Krashen, 1982, Krashen, 1993, Ellis, 2000, Lenčová, 2008, **Besedová, 2015, s. 49**) v oblasti jazykového vzdělávání. Z jedné strany literární texty přinášejí řadu pedagogických přínosů, z druhé strany však představují určité výzvy. Pozitivní aspekty využití těchto textů jsou mnohostranné. Poskytují bohatý zdroj slovní zásoby, gramatických struktur a jazykových stylů, což podporuje rozvoj řečových dovedností (Carter, Long, 1991), dále pak nabízejí hluboký vhled do kultury, historie a sociálních hodnot spojených s cílovým jazykem, což je nezbytné pro rozvoj interkulturní kompetence (Byram, 1997). Nicméně existují i negativní postoje s využitím těchto textů v cizojazyčné výuce. Někteří odborníci (Grabe & Stoller, 2011, aj.) poukazují na to, že literární texty mohou být příliš komplexní nebo obtížné pro studenty na určitých úrovních jazykové kompetence, další (Kern, 2000, aj.) pak tvrdí, že bez adekvátního kontextu a vysvětlení mohou studenti nesprávně interpretovat tyto texty, což může vést k nedorozumění nebo přejímání stereotypů. Osobně jsem přesvědčena o tom, že tato práce je pro cizojazyčnou výuku nezbytná, neboť žák obohacuje, rozšiřuje jeho výrazové prostředky a zároveň mu otevírá cestu k přemýšlení, prožívání a poznávání. V závěru lze říci, že literární texty představují pro výuku cizích jazyků cenný materiál. Je ale důležité, aby byly pečlivě vybírány a používány s ohledem na úroveň, zájmy a kulturní pozadí studentů.

3.5. Závěr části – literární texty ve výuce cizích jazyků

V závěru této kapitoly, která se zabývá tématem literárních textů ve výuce cizích jazyků, lze konstatovat, že literární texty představují významný a multifunkční materiál pro cizojazyčné vzdělávání. Jelikož se jedná o téma velice komplikované, rozsáhlé a které se neustále nově uchopuje, není zde uvedený výčet aktivit spojených s tématem literárních textů ve výuce cizích jazyků ani zdaleka kompletní, čehož jsem si zcela vědoma. Jak bylo prozkoumáno v jednotlivých částech kapitoly, literární texty nabízejí širokou škálu pedagogických přínosů, které zahrnují rozvoj řečových dovedností, kulturního povědomí a kritického myšlení. Moje pojetí literárních textů ve výuce cizích jazyků je spojeno s jejich kulturní a estetickou hodnotou a chápu je jako jednu z determinantů společnosti cílového jazyka. Zároveň vnímám literární texty ve výuce cizích jazyků jako součást (inter)kulturně orientované výuky formující jedince po stránce kulturní, estetické, etické, emocionální a kreativní a plně zohledňující komunikační přístup didaktiky cizích jazyků, čímž jsou naplněny cíle jazykové i mimojazykové.

V části vymezení pojmu bylo zdůrazněno, že literární texty jsou definovány svou estetickou a narativní hodnotou, která přesahuje běžnou jazykovou komunikaci (**Besedová, 2012a, Besedová, 2012b**). Docházím k závěru, že literární texty se vyznačují svou estetickou hodnotou a schopností přenášet hlubší významy a kulturní kontexty a že hlavní cíl při práci s nimi by měl naplňovat současné pojetí výuky cizích jazyků, tj. nabývání komunikační a interkulturní kompetence (**Besedová, 2015, Besedová, 2013b**).

Pro naplnění tohoto cíle je nutné si uvědomit hlavní roli(e) a funkci(e) literárních textů v rámci výuky cizích jazyků. Popsat roli literárního textu v cizojazyčné výuce není zcela jednoduché, protože práce s ním je úměrně závislá na postavení, chápání a pojetí literatury v jednotlivých obdobích a společnostech. Role a funkce literárních textů ve výuce cizích jazyků, jak již bylo diskutováno, zahrnují rozvoj např. slovní zásoby, gramatiky, čtenářských a interpretativních dovedností, stejně jako podporu rozvoje interkulturní kompetence. Tato jejich multifunkčnost je klíčová pro jejich efektivní využití ve výuce. Na základě mých studií a výzkumů (**Besedová, 2016a, Besedová, 2015, Besedová, 2013b**) docházím k závěru, že literární text slouží ve výuce cizích jazyků jednak k rozvoji komunikační dovednosti a jednak k rozšíření kulturního povědomí jedince. Lze tedy konstatovat, že literární texty jsou nositelkou kulturního dědictví dané společnosti a (cizí) jazyk jejím prostředkem, resp. nástrojem ke vzájemné komunikaci. Tato jejich role je determinována ve dvou hlavních cílech cizojazyčné výuky, resp. jazykovém a vzdělávacím.

Podobně jako je to s rolí literárního textu, je i jeho funkce v cizojazyčné výuce názírána odlišně. Postavení literatury v současné didaktice cizích jazyků se opírá o teorii recepční estetiky (Skopečková, 2010, s. 35) a uplatňuje se především v práci s literárním textem (**Besedová, 2015, s. 44**). Hlavní funkce literárních textů spátrují v oblasti lingvodidaktické, pedagogické a psychologické. Lingvodidaktické hledisko je zastoupeno funkcemi jazykovou a (inter)kulturní, ve kterých jsou naplňovány hlavní cíle cizojazyčné výuky, tj. jazykový a mimojazykový. Pedagogické hledisko představují funkce motivační a kreativní, pomocí nichž jsou částečně realizovány cíle vzdělávací a částečně cíle výchovné. Výchovný cíl je hlavní oporou psychologického hlediska literárních textů, kde dominantními funkcemi jsou funkce identifikační, (sebe)reflexní a (sebe)rozvíjející. Všechny zde jmenované funkce by však měly akcentovat společného jmenovatele, kterým je žák, tzn. tyto funkce musí přispívat k jeho komplexnímu rozvoji.

Důležité hledisko, které vyčleňuji samostatně, jelikož se domnívám, že jak hudba, literatura, tak i (cizí) jazyk jsou nositeli kulturní identifikace společnosti, je hledisko (socio)kulturní. Kultura představuje dynamickou složkou společnosti, neustále se mění a podléhá změnám, které vznikly jako odezva na různé společenské události. Naproti tomu jazyk představuje pro člověka nástroj ke komunikaci s ostatními lidmi, ale i s kulturou tohoto světa. (Cizí) jazyk je tedy odrazem určité kultury, jejího způsobu myšlení a zároveň je důležitým faktorem při zprostředkování kulturních hodnot a dimenzí. Zastávám názor, podobně jako jiní odborníci v oblasti výuky cizích jazyků (Kramsch, 1993, Lee, 2001, Byram, 2008, aj.), že kultura představuje přirozenou součást cizojazyčného vzdělávání, neboť spolu s jazykem tvoří jeho neoddelitelnou složku (**Besedová, 2016a**). Ze (socio)kulturního pohledu na (cizí) jazyk a literární texty lze říci, že jazyk je jedním z klíčových aspektů vedoucích k poznání kultury daného národa, jehož

jsou literární texty nezbytnou součástí. Tento aspekt je zásadní pro rozvoj interkulturního povědomí a empatie, což je nezbytné pro efektivní komunikaci v současném globalizovaném světě.

V poslední části o využití literárních textů ve výuce cizích jazyků jsem zdůraznila, že výběr vhodných textů je klíčový pro úspěch výuky. Jejich využití v cizojazyčné výuce by mělo naplňovat především její hlavní cíle. Texty by měly být vybrány s ohledem na jazykovou úroveň studentů, pedagogické cíle, kulturní a tematickou relevanci, a také s ohledem na možnosti interaktivní práce. Zároveň jsem poukázala na výzvy, jako je složitost textů a riziko kulturního nedorozumění. Literární text, který je zajímavým materiálem výuky cizích jazyků, vnímám jako neoddělitelnou součást této výuky. Stejně jako jiní odborníci (Riemer, 2001, Lenčová, 2008, Ehlers, 2010, Zbudilová, 2017, aj.) zastávám názor, že literární text podporuje komplexní rozvoj osobnosti žáka, podílí se na jeho vnitřní motivaci a rozvíjí jeho tvořivost a kreativitu. Ve svých statích (**Besedová, 2013b, Besedová, 2015, Besedová, 2016a**) se snažím poukázat především na mnohostrannost využití literárních textů s jejich hlavními přínosy ve výuce cizích jazyků.

Závěrem lze konstatovat, že literární texty jsou neocenitelným materiálem pro cizojazyčnou výuku. Jejich úspěšné začlenění do jazykového kurikula vyžaduje pečlivý výběr a citlivý přístup, který zohledňuje jak potenciální přínosy, tak i současné výzvy. Efektivní využití těchto textů tak povede k rozvoji řečových dovedností, hlubšímu kulturnímu porozumění a kritickému myšlení, což jsou klíčové komponenty pro výchovu globálně kompetentních a kulturně citlivých jedinců, a to nejen ve výuce cizích jazyků.

B. METODOLOGICKÁ ČÁST

4. Metodologie realizovaných výzkumů

V této kapitole se zaměřím na metodologii realizovaných výzkumů, jejich výsledky pak popíšu v následujících kapitolách 5 a 6 (*Výsledky výzkumů*). Výsledky mých výzkumů realizovaných v oblasti využívání hudby ve výuce cizích jazyků vycházejí zejména z projektu FN HK 00179906 (Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2017–2018), ve kterém byly porovnávány spektrální charakteristiky elektroencefalogramu (EEG) ve skupině lingvistů-hudebníků a nelingvistů-hudebníků. Hlavním nástrojem výzkumu byl experiment (kap. 4.1.) doprovázený dotazníkovým šetřením (kap. 4.4.1.1.) mezi respondenty. Ze (socio)kulturní perspektivy byly v této oblasti dále realizovány projekty Specifického výzkumu (2018/č. 2122, 2016/č. 2123), jejichž hlavními nástroji se staly kvaziexperiment (kap. 4.2.), dotazníková šetření (kap. 4.4.1.2., kap. 4.4.1.3., kap. 4.4.1.4.) a obsahová analýza textu (4.3.).

Výzkum v oblasti literárních textů ve výuce cizích jazyků byl realizován jednak projektem FRVŠ 1081/2010, CZ.1.07/1.1.00/14.0250 a jednak v mezinárodním projektu ERA/2011/IP/W/0023 (2010–2012). Projekty byly zaměřeny na podporu cizojazyčné literární gramotnosti u studentů učitelství německého jazyka a žáků německého jazyka s úrovní A1–B1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR). Hlavním nástrojem výzkumu byla obsahová analýza textu (kap. 4.3.) a dotazníková šetření, která byla realizována mezi učiteli (kap. 4.4.2.1.) cizích jazyků a studenty (kap. 4.4.2.2.) učitelství německého jazyka.

Kromě samotných výsledků lze shledat přínos realizovaných výzkumů i v oblasti rozvoje didaktiky cizích jazyků, kde jsem byla jednou z editorek knihy *Zpíváme si v cizích jazycích (Besedová & Kroupová, 2020)* podpořenou projektem EU OPVVV (CZ.02.3.68/0.0/0.0./16_038/0006939). Obohacení výuky cizích jazyků spatřuji i ve svých praktických publikacích zaměřených na využití literárních textů v cizojazyčné výuce, tj. *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků. Praktická příručka pro německý jazyk (Besedová, 2016b)* a *Anthologie der deutschen Literatur I. (Besedová, 2016c)*.

4.1. Experiment

V letech 2017–2018 jsem ve spolupráci s Oldřichem Vyšatou (Neurologickou klinikou Fakultní nemocnice Hradec Králové) a Alešem Procházkou (Ústavem počítačové a řídicí techniky Vysoké školy chemicko-technologické) iniciovala a realizovala experiment, jehož cílem bylo zjistit, zda hudební výcvik podporuje organizaci neuronových sítí zpracovávajících jak jazykovou, tak hudební informaci. Porovnávali jsme spektrální charakteristiky elektroencefalogramu (EEG) ve skupině lingvistů-hudebníků a nelingvistů-hudebníků bez stimulace (v klidu) a při stimulaci (při poslechu českého a německého jazyka a hudby). Ke klasifikaci jsme využili výkonová spektra v beta (14–30 Hz) a gamma (nad 30 Hz) EEG pásnu.

V neurologii je primárním účelem EEG jako elektrofyziologické monitorovací metody detekovat abnormality v elektrické aktivitě mozku, což umožňuje diagnostikovat

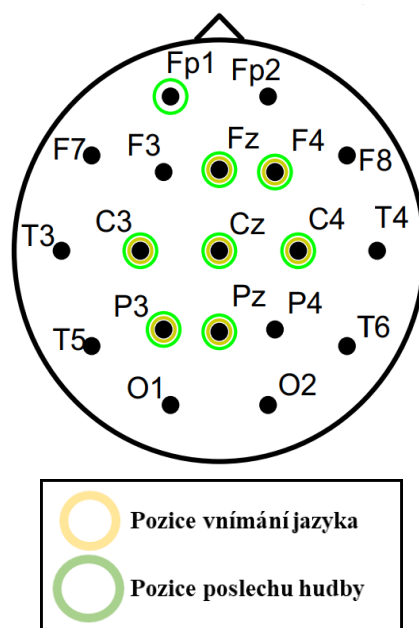
mozkové poruchy a analyzovat s nimi spojené problémy. Mapování mozkové aktivity lze použít k analýze mentálních procesů, tj. vztahu mezi jazykovým a hudebním rytmem. Tuto monitorovací metodu jsme využili při našem experimentu, jehož hlavním cílem bylo ověřit fakt, že vnímání hudby a cizích jazyků využívá obdobných, ne-li stejných mozkových center, která se aktivují během poslechu hudby a cizího jazyka. Nejvýznamnější změny byly očekávány v oblastech odpovídajících pravému hornímu a střednímu spánkovému laloku, pravému dolnímu frontálnímu gyru a levému supramarginálnímu gyru.

Respondenty výzkumu byli vysokoškolští studenti (N = 80), kteří byli rozděleni do tří sledovaných skupin: 1. lingvistů-hudebníků (n = 23), 2. lingvistů-nehudebníků (n = 15) a 3. nelingvistů-nehudebníků (n = 32), kdy třetí skupina byla skupinou kontrolní. U 10 probandů z celkového počtu muselo dojít k jejich vyřazení z důvodu nesplněných podmínek experimentu, tzn. celkový počet sledovaných respondentů byl N = 70. Homogenitu a konstantnost experimentálních skupin jsme zajistili věkovým omezením zkoumaných jedinců (20–25 let).

Vlastní výzkum byl rozdělen do čtyř fází. V první preliminární fázi byl vytvořen identifikační dotazník pro respondenty, v němž byly zjišťovány jednak sociodemografická deskripce probanda a jednak jeho vztah k hudbě a cizím jazykům. Dále byly připraveny tři audionahrávky v délce 2 minut:

1. v českém jazyce – ukázka z knihy Karla Čapka *Zahradníkův rok*,
2. v německém jazyce – ukázka z knihy Johanna Wolfganga von Goethe *Dichtung und Wahrheit* a
3. hudební ukázka – ukázka z díla Johanna Strausse *Na krásném modrém Dunaji*.

Hudební ukázka byla zvolena v rytmu valčíku, jelikož $\frac{3}{4}$ rytmus valčíku se nejvíce přibližuje rytmu tlukotu srdce v klidu (Stejskalová 2010, s. 94). Druhá experimentální fáze představovala vlastní experiment, během něhož byla extrahována data pomocí EEG signálů, která jsme získali z různých částí pokožky hlavy respondentů (viz obr. 8) za účelem pochopení mozkových aktivit souvisejících s vnějšími podněty jednak jazykového a jednak hudebního vnímání.



Obr. 8 Proces mentální analýzy dat za použití standardní topografie elektrod EEG představujících polohu 7 elektrod s kompaktními shluky funkcí pro vnímání jazyka a 8 elektrod s kompaktními funkcemi pro poslech hudby (Besedová, P., Vyšata, O., Mazurová, R., Kopal, J., Ondráková, J., Vališ, M. & Procházka, A., 2019, s. 1564)

Vlastní experiment trval u každého jedince cca 20 minut:

- 1) 10 minut přípravná fáze (informovaný souhlas respondenta, vyplnění dotazníku),
- 2) 2 minuty EEG v klidové fázi,
- 3) 2 minuty EEG stimulace v českém jazyce,
- 4) 2 minuty EEG stimulace v německém jazyce,
- 5) 2 minuty EEG stimulace hudební ukázkou a
- 6) 2 minuty očištění respondenta.

Celkem se nám podařilo nasnímat 640 minut EEG. Třetí procesní fáze výzkumu byla věnována zpracování EEG, kdy v prostředí MatLab byly provedeny spektrální analýza, komplexní kontinuální wavelet koherence, míry komplexity, entropie a LORETA v jednotlivých kanálech ke srovnání nestimulovaného a stimulovaných záznamů. K hledání závislostí mezi stimulem a změnami EEG aktivity byly využity statistické metody (faktoriální ANOVA, MANOVA, logistická regrese) a metody strojového učení (deep learning, support vector machine). Ve čtvrté narační fázi výzkumu došlo k popisu lokalizace center v mozku u zkoumaných jedinců a hlavní výsledky výzkumu, které jsou podány v kapitole 5 *Výsledky výzkumu*, byly publikovány v nakladatelství Springer (Besedová, Vyšata, Mazurová, Kopal, Ondráková, Vališ & Procházka, 2019) a částečně i na konferenci Svazu germanistů (Besedová, Ondráková, Vyšata & Mazurová, 2019).

4.2. Kvaziexperiment

Pod pojmem kvaziexperiment rozumím, stejně jako Hendl a Remr (2017, s. 169), takový typ výzkumného designu, který se snaží identifikovat příčinné vztahy mezi proměnnými, ale liší se od experimentu tím, že nevyužívá náhodné rozdělení subjektů do experimentálních a kontrolních skupin. Hlavním úkolem realizovaného kvaziexperimentu je tedy hledání kauzálních vztahů mezi proměnnými. Kvaziexperiment použitý v mém výzkumu měl podobu cizojazyčného paměťového poslechového testu a jeho hlavním cílem bylo zjistit míru úspěšnosti při poslechu neznámého cizojazyčného materiálu u jedinců s/bez hudebního vzdělání. Hlavní intencí kvaziexperimentu byla myšlenka, že paměť je nedílnou součástí jak cizojazyčných, tak i hudebních zkušeností, bylo tedy nosné zaměřit výzkum i na rovinu pamětního učení. Kvaziexperiment byl založen na hypotéze, že jedinci s hudebním vzděláním mají míru zapamatovatelnosti neznámého jazykového materiálu vyšší než respondenti bez tohoto vzdělání (Nan, Liu, Geiser, Shu, Gong, Dong, Gabrielli & Desimone, 2018).

Rozsáhlého výzkumu, který probíhal v letech 2018–2020, se účastnili probandi různých skupin. První skupinu tvořili žáci ve věku 12–14 let (N = 316), druhou studenti Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (N = 136), třetí skupinu tvořili vysokoškolští pedagogové (N = 90) a čtvrtou skupinou byli žáci 4. a 5. tříd základních škol (N = 145). Homogenita a konstantnost experimentálních skupin byla zajištěna jednak věkovým omezením (skupiny 1 a 4) a jednak profesním zaměřením (skupiny 2 a 4) zkoumaných jedinců.

Vlastní kvaziexperiment, který podrobně popisuji ve své publikaci **Psychické procesy při výuce cizích jazyků (2021a, s. 26–42)**, sestával z několika fází. V první preliminární fázi bylo hlavním cílem vytvořit jazykově nenáročný text v podobě audionahrávky. Celkem bylo realizováno 26 nahrávek světových jazyků od rodilých mluvčích. Po všech úpravách bylo vyčištěno s možností dalšího využití pro výzkum 21 ukázek, 5 nahrávek bylo vyřazeno kvůli velice nízké kvalitě pořízené nahrávky. Vzhledem k tomu, že všechny záznamy jsou samostatnými soubory, lze vytvářet libovolné poslechové a testovací sekvence. Pro vlastní kvaziexperiment byla vytvořena úvodní kompletní sekvence, která obsahuje deset po sobě jdoucích ukázek cizích jazyků (kazachština, turečtina, malajština, vietnamština, dánština, řečtina, švédština, japonština, čínština, finština), viz obr. 9.



Obr. 9 QR-kód: kompletní sekvence paměťového jazykového testu

Dále byly vytvořeny dvě testovací sady sekvencí. Pro jednotlivé sekvence byly vybrány cizí jazyky na základě poměrného zastoupení jazykových rodin, čímž vznikly následující dvě jazykově vyvážené sekvence, viz obr. 10 a obr. 11.



*Obr. 10 QR-kód: sekvence 1
(řečtina, turečtina, čínština, finština, vietnamština)*



*Obr. 11 QR-kód: sekvence 2
(dánština, japonština, kazachština, švédština, malajština)*

Pro kvantitativní vyhodnocení cizojazyčného paměťového poslechového testu byl zpracován *Záznamový arch* (Besedová, 2021a). Dále byl vytvořen *Identifikační dotazník* (Besedová, 2021a) pro respondenty, v němž byly zjišťovány jednak sociodemografická deskripce probanda a jednak jeho vztah k hudbě a cizím jazykům. Druhou etapou výzkumu byla vlastní kvaziexperimentální část, ve které si respondenti vyslechli kompletní sekvenci ukázek 10 cizích jazyků (viz obr. 9), jejichž obsah byl totožný. Na začátku ukázky daného cizího jazyka byli seznámeni úvodní hláškou, o jaký jazyk se jedná. Probandi se měli zaměřit hlavně na melodii daného cizího jazyka. Následně byla respondentům vybrána jedna ze dvou testovacích sekvencí (viz obr. 10 a obr. 11) obsahující pět cizích jazyků, které již nebyly opatřeny úvodní hláškou. Hlavním úkolem testovaných jedinců bylo určit, o jaký cizí jazyk se jedná, tj. na základě předchozí poslechové zkušenosti měli identifikovat neboli rozpoznat daný cizí jazyk. V této fázi jsme se zaměřili na rekognici neznámého poslechového materiálu, neboť právě rekognice (znovu rozpoznání, znovu vybavení) hraje významnou úlohu jak při hudební, tak i při cizojazyčné percepci i recepci. Své odpovědi probandi zaznamenávali do záznamového archu.

V poslední fázi výzkumu byla získaná data kvantifikována pomocí programu IBM SPSS Statistics 24. Před vlastním testováním hypotéz byl aplikován Kolmogorovův-Smirnovův test k ověření normality rozložení dat ve sledovaných proměnných. Bylo zjištěno, že získaná data nemají normální rozložení, z tohoto důvodu byly použity neparametrické testy, konkrétně Mannův-Whitneyův test. Hlavní výsledky výzkumu, které uvádím v kapitole 5 *Výsledky výzkumu*, byly publikovány v nakladatelství Grada

(Besedová, 2021a), dílčí výsledky popisovaného kvaziexperimentu byly prezentovány na mezinárodních konferencích a publikovány jako výzkumné statě v odborných časopisech (Besedová & Kroupová, 2021, Košek Bartošová & Besedová, 2023) nebo ve sbornících (Besedová, 2021b, Besedová & Voříšková, 2020).

4.3. Obsahová analýza textu

Metodu obsahové analýzy textu jsem zvolila v případě výzkumu učebnic cizích jazyků (Besedová, 2017a). Zaměřila jsem se na kvantitativní obsahovou analýzu (Gavora, 2000, s. 118), kde jsem sledovala četnost zařazování hudebních ukázek do vybraných učebnic německého jazyka. Pro zajištění míry objektivity předcházelo vlastní obsahové analýze ještě dotazníkové šetření (2013–2015) mezi studenty českých univerzit (N = 219), jehož hlavním cílem bylo zjistit nejfrekventovaněji používané učebnice německého jazyka. Z tohoto šetření byl sestaven soubor deseti nejčastěji používaných učebnic německého jazyka (Besedová, 2017a, s. 86), v nichž byla realizována obsahová analýza (viz tab. 2).

Tab. 2 Tabulka nejpoužívanějších učebnic německého jazyka na českých středních školách (studie 2013–2015, Besedová, 2017a, s. 86)

Sprechen Sie Deutsch	33 %
Direkt	30 %
Themen	9 %
Heute haben wir Deutsch	6 %
Schritte	6 %
Studio-d	6 %
Německy s úsměvem	4 %
Tangram	2 %
Deutsch mit Max	2 %
Němčina pro jazykové školy	1 %

Při realizaci obsahové analýzy jsem vycházela z postupu této metody podle Švece a kol. (2009, s. 145). V první řadě byl vymezen základní soubor textů. V mém případě to byl výběr 10 nejčastěji používaných učebnic německého jazyka ve sledovaném období 2013–2015. Dále jsem definovala významové jednotky, čímž se staly básničky, písničky, literární texty¹⁹. Je zřejmé, že v první řadě musela být ujasněna terminologie (viz pozn.

¹⁹ Definice pojmů básně, píseň a literární text se mohou lišit v závislosti na teoretickém, kulturním kontextu a osobní interpretaci. V literární teorii je básně často chápána jako forma uměleckého vyjádření, která využívá jazyk na zvláštní a často symbolický způsob (Wilpert, 2001). Ve výuce cizích jazyků je básně často chápána jako forma literárního textu, která má specifické formální a stylistické prvky, jako jsou rýmy, metrum, aliterace a asonance (Collie & Slater, 1987). Píseň je v hudební teorii obvykle chápána jako hudební kompozice s textem, která je určena ke zpěvu, obvykle obsahuje melodii, harmonii a rytmus a může být doprovázena hudebními nástroji (Moore, 2012, Frith, 1996, aj.). V oblasti didaktiky cizích jazyků je píseň chápána jako multimodální text, který kombinuje jazykové, hudební a často i vizuální prvky (Lightbown & Spada, 1999). V literární teorii je literární text chápán jako forma uměleckého vyjádření, která využívá jazyk na zvláštní a často symbolický způsob. Literární texty mohou zahrnovat různé žánry (Wilpert, 2001)

19). Z pohledu didaktiky cizích jazyků byly pro výzkum vyčleněny básničky, protože právě tento literární žánr díky svému rozsahu nabízí sofistikované pedagogické možnosti, které přesahují pouhý rozvoj řečových dovedností. Básničky jsou komplexními texty, které integrují formální, sémantické a estetické prvky, a tím poskytují bohatý jazykový materiál pro analýzu a interpretaci. Využití písniček ve výuce cizích jazyků s sebou přináší řadu multifunkčních výhod, neboť integrují lingvistické, hudební a často i vizuální prvky, což je činí ideálním nástrojem pro komplexní jazykový a kognitivní vývoj. V obou případech, tj. jak básničky, tak i písničky lze začít využívat již v prvopočáteční fázi výuky cizích jazyků. Pod pojem literární text byly zařazeny všechny ostatní literární počiny, které se vyskytly v analyzovaných učebnicích německého jazyka. Tyto jednotky byly vyhledávány ve vybraných učebnicích a jejich výskyt byl zaznamenáván.

V následující rovině bylo nutné vytvořit analytické kategorie, které klasifikovaly významové jednotky. Těmito analytickými kategoriemi byla cvičení fonetická, gramatická, interaktivní, v nichž jsem dohledávala zmíněné významové jednotky a vytvářela vztahy mezi nimi a analytickými kategoriemi. V tomto případě jsem využila konceptuální analýzu, která je založena na zaznamenávání existence a frekvence výskytu určených znaků a následné komparaci určitých jevů. Následovala kvantifikace významových jednotek a analytických kategorií do připravované tabulky, kterou přikládám níže (tab. 3) a která byla zároveň publikována v monografii *Hudba ve výuce cizích jazyků* (Besedová, 2017a, s. 88). V závěrečné fázi použité obsahové analýzy byly údaje získané kvantifikací slovně popsány a interpretovány. Výsledky obsahové analýzy nejpoužívanějších učebnic německého jazyka (2013–2015) se zaměřením na básně, písně a literární texty byly souhrnně publikovány ve zmíněné monografii vydané nakladatelstvím Grada (Besedová, 2017a) a také jako výsledky dílčích studií v odborných časopisech (Besedová, 2017c) a na mezinárodních konferencích v odborných sbornících (Besedová, 2016d). V této práci jsou výsledky obsahové analýzy uvedeny v oddíle C *Výsledky výzkumu*.

Tab. 3 Výsledky obsahové analýzy nejpoužívanějších učebnic německého jazyka (2013–2015) se zaměřením na básně (Gedicht), písně (Lied) a literární texty (Literar. Text). Phonetische Übungen (fonetická cvičení), Grammatik. Übungen (gramatická cvičení), Interaktive Übungen (interaktivní cvičení).

	Gedicht	Lied	Literar. Text	Phonetische Übungen	Grammatik. Übungen	Interaktive Übungen
Deutsch mit Max				24,6 %	19,4 %	56,0 %
Direkt 1				2,5 %	36,0 %	61,5 %
Direkt 2				2,3 %	41,8 %	55,9 %
Direkt 3				2,1 %	40,9 %	57,0 %
Heute haben wir Deutsch	1,2 %	2,0 %		3,3 %	29,4 %	64,1 %
Deutsch für Sprachschulen		0,5 %	0,2 %	8,0 %	45,5 %	45,8 %
Německy s úsměvem 1				4,5 %	44,9 %	50,6 %
Německy s úsměvem 2				4,5 %	37,8 %	57,7 %
Schritte			0,5 %	16,2 %	4,5 %	78,8 %
Sprechen Sie Deutsch 1	0,3 %	0,6 %	1,1 %	6,2 %	58,2 %	33,5 %
Sprechen Sie Deutsch 2	0,4 %	0,4 %	3,9 %	4,8 %	57,5 %	33,0 %
Sprechen Sie Deutsch 3	1,7 %	0,7 %	5,1 %	4,2 %	52,3 %	35,9 %
Sprechen Sie Deutsch 4	1,3 %	0,2 %	11,4 %	3,8 %	50,8 %	32,5 %
Studio-d 1				10,4 %	30,5 %	59,1 %
Tangram 1A		1,2 %		9,0 %	25,3 %	64,5 %
Tangram 1B		1,5 %		11,2 %	15,9 %	71,5 %
Themen neu 1				11,7 %	28,2 %	60,1 %
Themen neu 2		0,3 %		10,1 %	21,7 %	67,9 %
Themen neu 3			0,2 %	13,5 %	22,7 %	63,7 %
Total	0,3 %	0,3 %	1,4 %	8,0 %	37,6 %	52,5 %

Jsem si vědoma toho, že i metoda obsahové analýzy má své výhody a nevýhody, které mohou být jak technického, tak i subjektivního rázu. Míra objektivit byla v tomto případě zajištěna vícenásobným kontrolním posuzováním a kódováním stejného materiálu, tj. vybraných učebnic německého jazyka, dvěma nezávislými osobami v pilotní fázi. Problém validity kategorizace analyzovaných jednotek byl minimalizován v podobě obsahové validity, kdy byly stanoveny zřejmé kategorie (báseň, píseň, literární text – viz pozn. 19 výše) určené k jejich kvantifikaci. Míra reliability se zvyšuje se stupňováním přesnosti hranic mezi kategoriemi analytických jednotek (Švec, 2009, s. 154), což bylo zabezpečeno jasně vymezenými sledovanými kategoriemi, tj. básní, písní a literárním textem a následnou tabelací získaných údajů.

4.4. Dotazníková šetření

Dotazníková metoda představuje primární nástroj pro sběr dat v mnoha výzkumných studiích (Gavora, 2000, s. 99). Tato metoda je efektivním prostředkem pro shromažďování širokého spektra informací, včetně znalostí, názorů a postojů respondentů k určitým tématům nebo situacím, jak uvádí Švec (2009, s. 122). V kontextu předkládaného výzkumu byly dotazníky aplikovány na témata související s hudbou a využitím literárních textů ve výuce cizích jazyků. Detailní popis těchto dotazníků a jejich využití ve výzkumných studiích bude podrobněji prezentován v následujících kapitolách.

4.4.1. Hudba ve výuce cizích jazyků

K tématu hudba ve výuce cizích jazyků byly vygenerovány celkem čtyři dotazníky. První z nich byl jednou ze součástí výše popisovaného experimentu (kap. 4.1.), druhý pak kvaziexperimentu (kap. 4.2.). Třetí dotazník byl vytvořen pro zjištění názorů žáků na využití hudby ve výuce cizích jazyků a byl publikován v monografii *Hudba ve výuce cizích jazyků* (2017a, s. 138–144). Čtvrtý dotazník zpracovával názory učitelů na využití hudby ve výuce cizích jazyků a byl taktéž součástí publikace *Hudba ve výuce cizích jazyků* (2017a, s. 130–137). Všechny zde zmíněné dotazníky následně popíšu.

4.4.1.1. Identifikační otazník experimentu

Hlavním cílem identifikačního dotazníku experimentu bylo shromáždit základní informace o respondentech výzkumu (N = 70) za účelem identifikace, kategorizace a segmentace.

Dotazník byl sestaven ze tří hlavních částí. První část, *Identifikační*, tvořilo celkem 9 položek, z čehož 7 bylo otevřených otázek, které zjišťovaly sociodemografická data respondentů, a 2 otázky uzavřené, též mající vztah k sociodemografickým údajům. Druhá část dotazníku, *Vztah k hudbě*, zkoumala respondentův vztah k hudbě. Zde bylo formulováno celkem 5 otázek, z toho 4 byly uzavřené a jedna otázka byla částečně polouzavřená. Poslední, třetí část *Vztah k cizím jazykům*, zjišťovala míru vztahu probanda k cizím jazykům a tvořily ji 4 otázky – 2 uzavřené a 2 polouzavřené.

Validita i reliabilita dotazníku byly zajištěny zejména faktografickým typem otázek (*Identifikační část*). Návratnost dotazníku byla 100 %, jelikož všichni respondenti, kteří podstoupili snímání EEG, museli před ním odevzdat vyplněný dotazník, který byl následně kompletován s informačním souhlasem a s naměřenými hodnotami EEG.

4.4.1.2. Identifikační dotazník kvaziexperimentu

Klíčovým cílem identifikačního dotazníku kvaziexperimentu bylo získat informace o myšlenkách, pocitech, postojích a hodnotách respondentů (N = 316) ve vztahu k hudbě

(I. část) a k cizím jazykům (II. část). Plnou verzi dotazníku jsem publikovala v monografii *Psychické procesy při výuce cizích jazyků* (2021a, s. 261–263).

V iniciální sekci dotazníku byly implementovány otázky s proměnlivou úrovní otevřenosti, zahrnující devět položek typu výběrových, resp. škálovaných otázek (I/1, I/2, I/3, I/4, I/5/3, I/6/a, I/6/b, I/6/c, I/6/d). U těchto druhů položek byli respondenti instruováni vybrat pozici na poskytnuté škále pro každou položku. U většiny těchto otázek byla použita tzv. škála Likertova typu, kde byli účastníci požádáni, aby vyjádřili stupeň svého souhlasu, resp. nesouhlasu na hodnotící sedmibodové škále. Ve výzkumném designu byla dále implementována metodologie sémantického diferenciálu, původně formulovaná Charlesem Osgoodem. Tato technika zahrnovala hodnocení určitých charakteristik pomocí bipolárních adjektivních párů (např. I/2 melodie – slova). V některých případech (I/5/1 a I/5/2) byly použity uzavřené otázky s předdefinovanými odpověďmi (např. upoutá – neupoutá, příjemné – nepříjemné). Druhá část dotazníku se zaměřila na zkoumání vztahu respondentů k cizím jazykům. Zde byly použity škálové položky (II/1, II/2, II/4) a polouzavřené otázky (II/3, II/5), kde bylo nejdříve požadováno zvolit mezi několika cizími jazyky, následované dotazy na délku studia těchto jazyků. Tento přístup umožnil získat jak kvantitativní, tak i kvalitativní údaje o jazykových preferencích a zkušenostech účastníků.

V rámci kvaziexperimentálního designu byla dosažena stoprocentní míra návratnosti dotazníku, jelikož respondenti jej vyplňovali bezprostředně před zahájením hlavní experimentální fáze, tedy poslechového testu. Validita dotazníku, která je klíčová pro zajištění relevance výzkumných cílů, jak uvádí Chráska (2016, s. 165), byla pečlivě posouzena na základě expertních hodnocení a podložena vědecky zdůvodněnými hypotézami, dle **Besedové (2021a, s. 22)**. Reliabilita nástroje byla zajištěna prostřednictvím hodnocení jeho vnitřní konzistence, což přispívá k jeho spolehlivosti a opakovatelnosti výsledků.

4.4.1.3. Identifikační dotazník pro žáky – Hudba ve výuce cizích jazyků

Identifikační dotazník pro žáky si kladl za cíl prozkoumat a následně popsat, jaké individuální postoje a názory mají žáci na využívání hudby ve výuce cizích jazyků. Do studie bylo zapojeno celkem 1062 žáků 5. a 8. tříd základních škol a tercie a sexta víceletých gymnázií a 2. ročník středních škol. Dotazník je blíže popsán a publikován v monografii *Hudba ve výuce cizích jazyků* (2017a, s. 108–118).

V dotazníkovém šetření bylo celkem aplikováno 15 a následně rozšířeno 25 otázek. Prvních 15 položek bylo zaměřeno na zkoumání využití hudby ve výuce prvního cizího jazyka. Tento soubor otázek byl adresován jak žákům 5. (N = 413), tak i 8. (N = 436) tříd základních škol, resp. terciím (N = 85) a sextám (N = 128) víceletých gymnázií. Následujících 10 položek se věnovalo zjišťování míry využití hudby ve výuce druhého cizího jazyka. Tyto otázky byly relevantní pro žáky 8. tříd základních škol a studenty víceletých gymnázií (tercie a sexta), a to z důvodu absence druhého cizího jazyka v 5. třídách na základních školách.

Dotazník byl strukturován s primárním zaměřením na uzavřené otázky, které umožňovaly systematické shromažďování kvantifikovatelných dat. První tři otázky byly orientovány na získání identifikačních informací respondentů prostřednictvím výběrového mechanismu. Otázky číslo 4 a 5 se věnovaly subjektivním postojům probandů k hudbě, zatímco otázky 6 až 9 zkoumaly jejich osobní vztah k cizím jazykům. Položky 10 až 15 byly koncipovány tak, aby specificky zjišťovaly rozsah a způsob využívání hudby v kontextu výuky cizích jazyků z perspektivy žáků. Tato metodologie byla replikována i v otázkách 16 až 25, s tím rozdílem, že se zaměřovaly na druhý cizí jazyk. Tato metodologie umožnila efektivně a cílevědomě shromažďovat data, která se týkala konkrétních aspektů cizojazyčné výuky a jejich synergického spojení s hudebními prvky.

Ve výzkumném šetření byla dosažena stoprocentní míra návratnosti dotazníků, přesto však bylo nutné vyřadit 12 dotazníků kvůli jejich nekompletnosti. Reliabilita dotazníku byla zajištěna prostřednictvím jeho vnitřní konzistence, což je v souladu s Gavorovým (2000, s. 106) tvrzením, že vyšší počet otázek cílících na stejnou informaci přispívá ke zvýšení reliability. Co se týče validity, byla stanovena na základě obsahové validity, specificky zaměřené na téma využití hudby ve výuce cizích jazyků. Tento přístup umožnil posoudit přesnost a relevance dotazníkových položek vzhledem ke zvolenému výzkumnému tématu.

4.4.1.4. Identifikační dotazník pro učitele – Hudba ve výuce cizích jazyků

Identifikační dotazník zaměřený na využití hudby ve výuce cizích jazyků byl publikován v monografii *Hudba ve výuce cizích jazyků* (2017a, s. 133–134). Tento dotazník byl součástí širšího výzkumného šetření prováděného mezi českými učiteli, jehož hlavním záměrem bylo získat přehled o postojích učitelů k začleňování literárních textů, hudby, kulturních reálií a vizuálních materiálů do jazykového vzdělávání na základních a středních školách v České republice. Výzkum zahrnoval celkem 140 učitelů cizích jazyků (N = 140), z nichž bylo získáno a analyzováno 100 úplně vyplněných dotazníků, což odpovídá návratnosti 71 %.

Dotazník, rozdělený do pěti rozsáhlých částí, byl detailně strukturován tak, aby pokryl klíčové aspekty vyučování cizích jazyků. První sekce se soustředila na získávání základních identifikačních informací o učitelích, včetně položek zahrnující uzavřené a jednu otevřenou otázku týkající se používané učebnice. Druhá část se zabývala specificky literárními texty a jejich integrací do výuky (bude popsáno v kap. 4.4.2.1). Třetí část dotazníku byla zaměřena na hodnocení využití hudby v cizojazyčné výuce, využívající kvantitativní metody pro analýzu uzavřených otázek. Čtvrtá a pátá část pak shromažďovaly informace o využívání reálií a obrazového materiálu, opět s využitím kvantifikovatelných uzavřených otázek, čímž poskytovaly komplexní pohled na různé metodiky a materiály používané v současné výuce cizích jazyků.

Validita dotazníku byla založena na hypotéze, která předpokládá, že učitelé různých cizích jazyků na základních a středních školách mají rozdílná hodnotící kritéria na využití hudby v cizojazyčné výuce, a i jejich postoje se různí (Besedová, 2017a, s. 94). Tato

premise byla klíčová pro stanovení obsahové validity dotazníku. Každá otázka byla pečlivě navržena tak, aby ověřila tuto hypotézu, poskytující tak cenné údaje pro analýzu diverzity v přístupech a názorech pedagogů, což obohacuje porozumění dynamice využití hudby v cizojazyčném vzdělávání.

4.4.2. Literární texty ve výuce cizích jazyků

Téma literárních textů ve výuce cizích jazyků jsem sledovala ve svých výzkumech na základě dvou dotazníkových šetření. Prvním z nich byl identifikační dotazník pro učitele – *Literární texty ve výuce cizích jazyků*, který byl částečně popsán v kap. 4.4.1.4. a dále bude rozepsán v kap. 4.4.2.1. Druhým z dotazníků je šetření mezi vysokoškolskými studenty učitelství německého jazyka, které proběhlo během září a října roku 2013 a které popíšu v kap. 4.4.2.2.

4.4.2.1. Identifikační dotazník pro učitele – Literární texty ve výuce cizích jazyků

Hlavním cílem identifikačního dotazníku pro učitele – *Literární texty ve výuce cizích jazyků* (Besedová, 2017a, s. 131–132) bylo odhalit postoje učitelů cizích jazyků na českých základních a středních školách k zařazování literárních textů, hudby, reálií a obrazového materiálu do výuky cizích jazyků. Jednalo se o jednu z částí kompletního dotazníku, jehož deskripce byla provedena v kap. 4.4.1.4.

Sekce dotazníku věnovaná literárním textům ve výuce cizích jazyků byla koncipována s pěti uzavřenými otázkami. První otázka se zaměřila na evaluaci zpracování literárních textů v učebnicích cizích jazyků, zatímco druhá otázka zkoumala vztah žáků k práci s literárním textem. Třetí otázka, subjektivní povahy, měla za úkol zjistit názory učitelů na význam práce s literárními texty v počáteční fázi jazykové výuky. Čtvrtá a pátá otázka se soustředily na identifikaci klíčových aspektů, které učitelé považují za významné při práci s literárními texty. Tento metodologický přístup umožnil provést hodnocení učitelských přístupů a preferencí ve vyučování cizích jazyků s důrazem na práci s literárními texty.

4.4.2.2. Dotazník pro studenty učitelství německého jazyka

Hlavní úlohou dotazníku pro studenty učitelství německého jazyka bylo zjistit jejich postoj k integraci literárních textů do výuky cizích jazyků. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 119 respondentů (87 ♀ a 32 ♂), studentů učitelství německého jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Filozofické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Všichni dotazovaní byli v prvním ročníku vysokoškolského studia, tzn. neměli ještě absolvovány žádné vysokoškolské kurzy literatury, což bylo velice podstatné pro kognitivní část dotazníku.

Dotazník byl sestaven ze tří částí. První část zjišťovala sociodemografické údaje o probandech. Obsahovala 5 otázek, z čehož 1 byla uzavřená a 4 otevřené. Druhá součást dotazníku byla zaměřena na elementární znalosti literatury německy mluvících oblastí. Po konzultacích s odborníky na německy psanou literaturu (prof. PhDr. Jiří Munzar, CSc., PhDr. Jiří Sirůček, Ph.D., Dr. et Dr. Agáta Dinzl-Rybářová, Ph.D.) bylo vygenerováno celkem 5 uzavřených otázek, které se zaměřovaly na faktografické znalosti z oblasti německy psané literatury. Hlavním cílem poslední třetí části dotazníku bylo zjistit subjektivní míru postoje dotazovaných k zařazování literárních textů do výuky cizího jazyka. Zde respondenti vyplňovali 5 otázek, z nichž 1., 4. a 5. byly uzavřeného charakteru, otázka č. 2 byla otevřená a otázka č. 3 byla škálovacího typu.

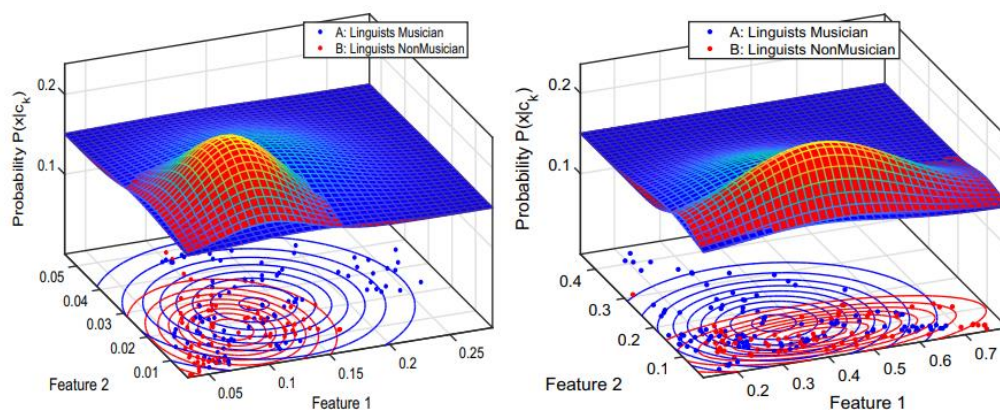
Míra návratnosti dotazníku dosáhla 100 %. Proces ověřování validity byl realizován prostřednictvím expertní analýzy, opírající se o vědeckou hypotézu, která předpokládala nízkou popularitu používání literárních textů ve výuce německého jazyka. K ověření této hypotézy byly využity specifické položky dotazníku, které poskytovaly relevantní data pro potvrzení nebo vyvrácení této předpokládané tendence. Tento přístup umožnil objektivně hodnotit pedagogické postupy ve výuce německého jazyka a přispěl k lepšímu porozumění vztahu učitelů k literárním textům, čímž podpořil rozvoj efektivnějších strategií pro jazykové vzdělávání.

C. VÝSLEDKY VÝZKUMŮ

5. Hlavní výsledky výzkumů: Hudba ve výuce cizích jazyků

V této kapitole je prezentován souhrn výsledků z mých výzkumů věnujících se hudbě v kontextu výuky cizích jazyků, zkoumaných na různých úrovních. Tato syntéza reflektuje klíčová zjištění a metodologické přístupy, a zároveň poskytuje odkazy na vybrané studie, kde jsou tyto výsledky podrobněji rozpracovány a diskutovány.

V rámci vědeckého zkoumání propojení hudby a cizího jazyka, které je rozpracováno významnými odborníky v oboru (např. Kolesch, 2004, Groot, 2006, Kutlterová, 2008, Jackendoof, 2009, Jäncke, 2012, Friederici, 2017, **Besedová, 2017a**, Leivada, 2021, Altenmüller, 2022, aj.), jsem se zaměřila na multidisciplinární perspektivu této problematiky. V první řadě byl výzkum vazby cizích jazyků a hudby nazírán z neurovědního hlediska, kde jsem ve spolupráci s neurology (Neurologická klinika Fakultní nemocnice Hradec Králové) realizovala experiment (kap. 4.1.), jehož hlavními respondenty byli vysokoškolští studenti, a to z důvodu jejich zletilosti. Experiment byl založen na hypotéze, že hudební vzdělání pozitivně ovlivňuje schopnost učení se cizím jazykům, což je podmíněno zpracováním hudby a jazyka v mozkových centrech. Tato hypotéza byla podpořena nálezem, že hudba generuje stabilní frekvenci, která vyvolává ustálený sluchový potenciál v EEG, čímž se odlišuje od poslechu mluveného slova (**Besedová, P., Vyšata, O., Mazurová, R., Kopal, J., Ondráková, J., Vališ, M. & Procházka, A., 2019, s. 1560**). Naše výsledky ukázaly významnější aktivitu v beta a gama pásmech EEG při klasifikaci duševních činností, zejména na elektrodách C3, Cz a C4, což indikuje silnou korelaci mezi jazykovým a hudebním vnímáním a mozkovou aktivitou, jak je patrné z následujícího obrázku.

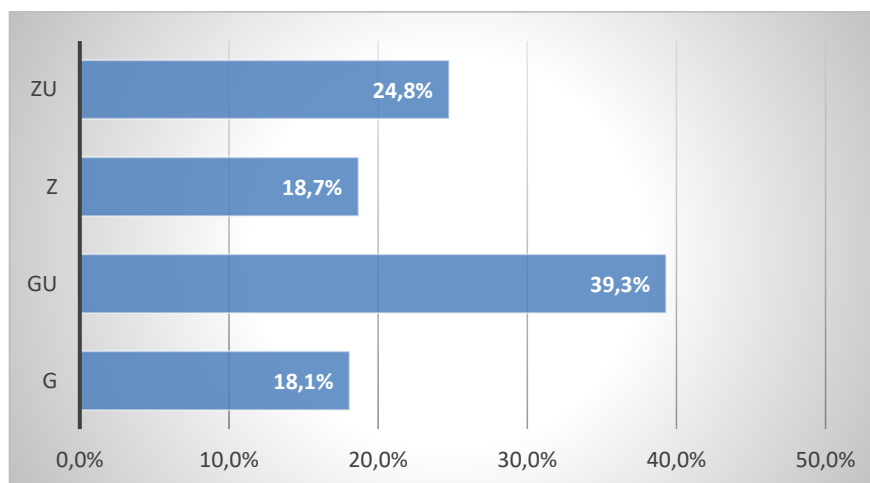


Obr. 12. Porovnání rozložení vlastností pro vnímání jazyka využívající vlastnosti založené na energii v pásmech beta/gama a alfa/beta zaznamenaných na elektrodě 10 (Cz) (**Besedová, P., Vyšata, O., Mazurová, R., Kopal, J., Ondráková, J., Vališ, M. & Procházka, A., 2019, s. 1565**).

Společný výzkum tedy potvrdil hypotézu, že reakce mozku u hudebně vzdělaného člověka při poslechu cizího jazyka zaujímají širší pásma než u jedinců bez této (hudební) podpory. Tato zjištění naznačují významný vztah mezi hudebním vzděláním a zpracováním vnějších podnětů v mozku, což podtrhuje propojení mentálních a percepčních procesů. Avšak výsledky také ukazují na potřebu dalšího rozšířeného

výzkumu v této oblasti, který by zahrnoval jednak větší vzorek respondentů a jednak aplikoval sofistikovanější matematické metody pro hlubší porozumění dané problematiky.

Poznatky z psychologie a spolupráci s psychology jsem využila v následujícím výzkumu, v kvaziexperimentu (kap. 4.2.). Šetření se zaměřilo na vybrané psychické procesy, tj. paměť, vnímání a kognitivní učení. Hlavním cílem této dlouhodobé studie (2018–2020) bylo pomocí jazykového poslechové testu prokázat, že hudebně vzděláná jedinci vykazují vyšší míru zapamatovatelnosti neznámého jazykového textu než jejich vrstevníci bez tohoto vzdělání. Adaptabilita připraveného testu umožnila realizovat výzkum u několika různých skupin respondentů (žáci základních škol (3., 5. 7., 8. a 9. třída) a víceletých gymnázií (sekunda, tercie, kvarta), vysokoškolští studenti učitelství – cizí jazyk, hudební výchova, jiný obor, vysokoškolští pedagogové – cizí jazyk, hudební výchova, jiný obor). Výsledky těchto dílčích skupin byly prezentovány v různých odborných časopisech a publikacích (**Besedová, 2019b, Besedová & Tauchmanová, 2019, Besedová & Kroupová, 2021, Besedová, 2021b**). Zde se zaměřím na výsledky výzkumu vedeného u žáků základních škol (7., 8. a 9. třída) a víceletých gymnázií (sekunda, tercie, kvarta), představeného v publikaci *Psychické procesy při výuce cizích jazyků* (**2021a**). Jak naznačují výsledky na obrázku 13, míra úspěšnosti v rekognici neznámého cizojazyčného textu v paměťovém testu je u respondentů s cíleným hudebním vzděláním (ZU $n = 24,8\%$, GU $n = 39,3\%$, celkem $N = 64,1\%$) vyšší než u jedinců bez tohoto vzdělání (Z $n = 18,7\%$, G $n = 18,1\%$, celkem $N = 36,8\%$). Hodnoty byly zaokrouhlovány na jedno desetinné místo vždy směrem nahoru.



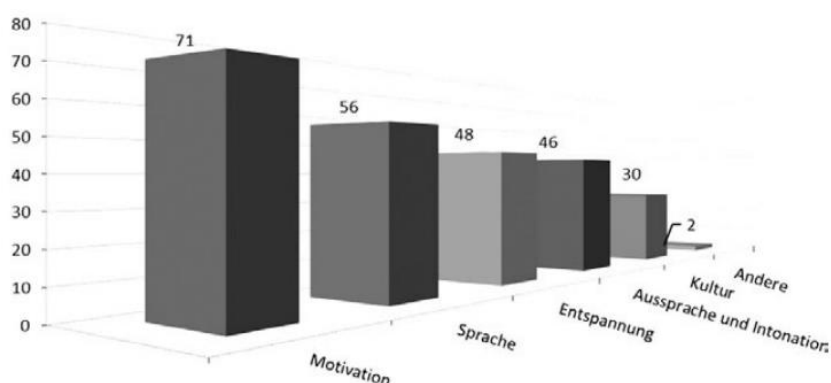
Obr. 13. Úspěšnost respondentů v rekognici jazykového materiálu u skupin bez/s cíleným hudebním vzděláním (**Besedová, 2021a, s. 91**). ZU – základní škola s hudebním vzděláním, Z – základní škola bez hudebního vzdělání, GU – víceleté gymnázium s hudebním vzděláním, G – víceleté gymnázium bez hudebního vzdělání

Řada výzkumů (Koelsch, 2003, Patel, 2008, Jäncke, 2012, Friederici, 2017, Altenmüller, 2018, Leivada, 2021, aj.) potvrdila, že při vnímání jazyka a hudby jsou využívány stejné funkční modely, s čímž také souhlasím a připojuji k tomuto tvrzení i výsledek mého výzkumu, že cílené hudební vzdělávání napomáhá při rozlišování

jemných cizojazyčných rozdílů na suprasegmentální úrovni (**Besedová, 2021a, s. 98**). Zároveň je nutné zmínit i fakt, že paměť spolu s vnímáním jsou nedílnou složkou pro nabývání jak hudebních, tak i cizojazyčných znalostí. Melodický průběh promluv a jejich konstituentů není nahodilý, jak tvrdí Skarnitzl, Šturm a Volín (2019, s. 128) a melodie tvoří důležitou součást každého jazyka. Hudební trénink je pak jistou výhodou při učení se cizím jazykům hlavně na úrovni vnímání melodických odlišností jazyka.

Z hlediska pedagogického a lingvodidaktického byly realizovány výzkumy v podobě dotazníkových šetření a obsahových analýz. Tyto studie probíhaly v časovém horizontu mezi léty 2013–2015. Hlavní snahou bylo získat pohled na využívání hudby v cizojazyčné výuce jednak od učitelů a jednak od žáků, a to ve vzájemné komparaci. Dále pak pomocí obsahové analýzy vybraných učebnic německého jazyka prokázat, zda je hudba v edukačním médiu zastoupena v dostatečné míře. Popisem zde zmíněných nástrojů výzkumu se zabývám v kap. 4.3. a 4.4.

Osobnost učitele cizích jazyků se ukázala jako klíčový faktor ovlivňující výuku, což vedlo k výzkumu zaměřenému na identifikaci faktorů, které ovlivňují využití hudby v jazykovém vzdělávání. Studie ukázala, že hlavním důvodem, proč učitelé začleňují hudbu do výuky, je motivace žáků (položka *Motivation*), následována jazykovými (položky *Sprache, Aussprache und Intonation*) a kulturními aspekty (položka *Kultur*). Menší důraz byl kladen na recepci a produkci cizího jazyka či interkulturní učení. (**Besedová, 2017a, s. 98**).

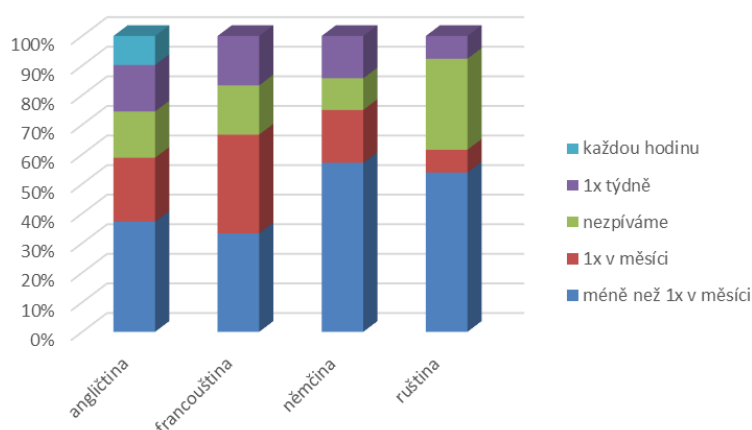


Obr. 14. Aspekt ovlivňující využití hudby ve výuce cizích jazyků.

Motivation – motivace, *Sprache* – jazyk, *Entspannung* – odpočinek, *Aussprache und Intonation* – výslovnost a intonace, *Kultur* – kultura, *Andere* – další (**Besedová, 2017c, s. 56**)

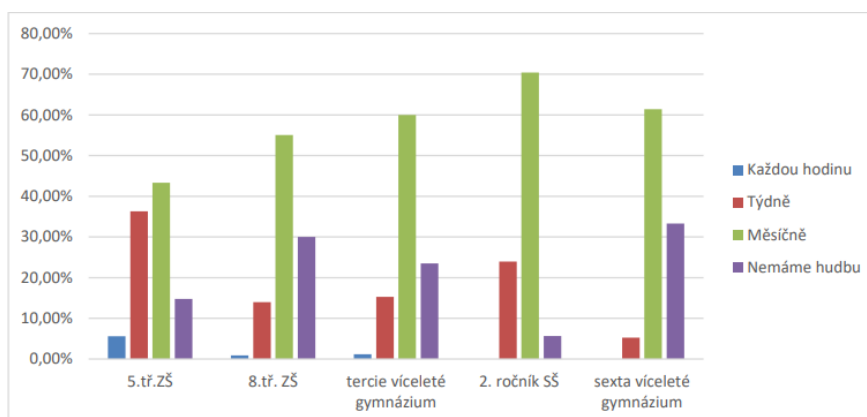
Učitel sehrává v edukačním procesu zásadní roli – přímo působí na výuku, je hlavním subjektem výchovně-vzdělávacího procesu a má důležitou motivační roli. Zároveň by učitel cizích jazyků měl disponovat jistými specifickými schopnostmi, resp. kompetencemi, jako např. komunikativní, lingvistickou, socio- a interkulturní, literárněvědnou a lingvodidaktickou (Hanušová, 2005, s. 23). Názory učitelů jednotlivých cizích jazyků (sledované cizí jazyky: anglický, francouzský, německý, ruský) na využívání hudby ve výuce se různí, jak naznačuje následující obrázek 15, který sleduje frekvenci hudby v cizojazyčné výuce. Z prezentovaného výzkumu je zřejmé, že neaktivnější při užití hudby ve výuce cizích jazyků jsou učitelé angličtiny následováni

učitelé francouzského jazyka. Za aktivní využívání hudby považují odpovědi *každou hodinu* (tyrkysová barva) a *1x týdně* (fialová barva). Naopak u učitelů ruštiny je hudba využívána minimálně, dokonce u některých z nich byla odpověď „*nezpíváme*“ velice častá (zelená barva). I u učitelů německého jazyka převažovaly spíše odpovědi záporného charakteru „*méně než 1x v měsíci*“ (modrá barva) a „*nezpíváme*“ (zelená barva). Výsledky tedy ukázaly, že učitelé jednotlivých cizích jazyků mají různé názory na frekvenci nasazování hudby do cizojazyčné výuky.



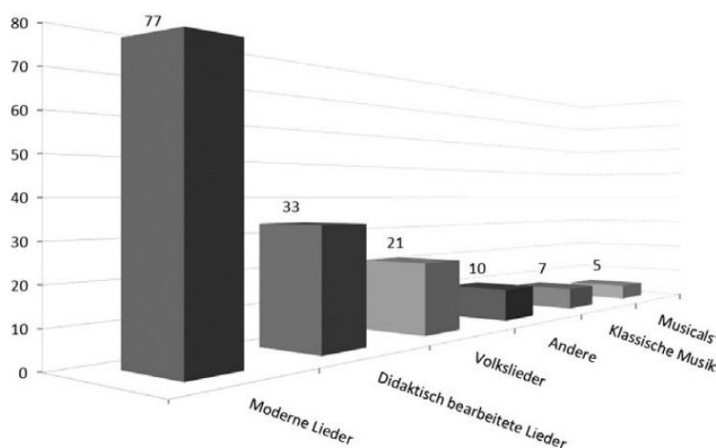
Obr. 15. Jak často využívají učitelé vybraných cizích jazyků hudbu ve výuce (Besedová, 2017a, s. 116)

Velice zajímavé bylo sledovat aplikaci hudby do výuky cizího jazyka v jednotlivých ročnících. Jak je patrné z následujícího obrázku 16, nejfrekventovaněji je hudba nasazována učiteli anglického jazyka u mladších žáků, tj. v 5. ročníku základní školy. Zde se domnívám, že tento fakt je determinován jednak vývojovým obdobím jedinců (střední školní věk podle Vágnerové (2012, s. 255)) a jednak motivací žáků v tomto věku. Naopak u starších žáků, resp. 2. ročník SŠ a sexta víceletých gymnázií (pozdní adolescence podle Vágnerové (2012, s. 370)) hudbu učitelé anglického jazyka nasazují v menší míře, ačkoli právě tento věk jedince je s hudbou konfrontován velice silně, a jak tvrdí Sedlák a Váňová (2013, s. 367), tato věková skupina si až příliš často libuje v nadměrně silné hudební reprodukci.



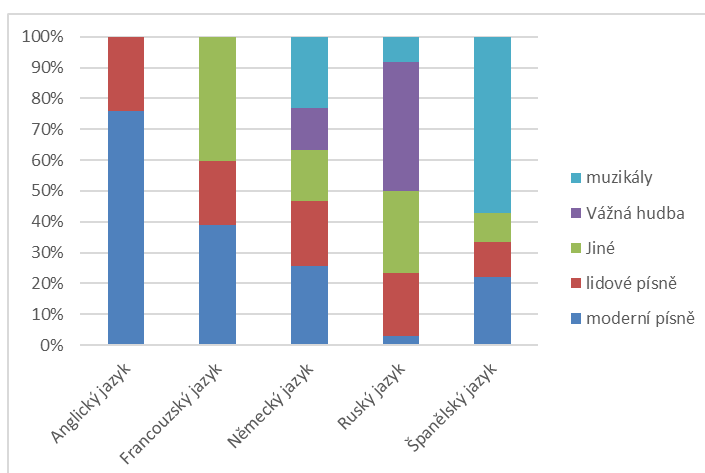
Obr. 16. Jak často využívají učitelé anglického jazyka hudbu ve výuce (Besedová, 2017a, s. 115)

Výzkum ukázal, že výběr hudebního žánru pro výuku cizích jazyků je spojen s frekvencí jeho používání ve výukovém procesu. Analýza, jak je prezentována na obrázku č. 17, odhalila, že moderní písně jsou nejčastěji využívány v hodinách cizích jazyků. Tento trend může být částečně vysvětlen kvantitativní dominancí anglického jazyka v oblasti populární hudby. Aplikace moderních písní v jazykové výuce se zdá být atraktivní pro žáky, nicméně vyžaduje od učitelů značnou didaktickou přípravu a kreativitu. Domnívám se, že tento přístup přináší významný přínos didaktice cizích jazyků, neboť podporuje aktivní zapojení žáků a zvyšuje efektivitu výuky.



Obr. 17. Hudební žánry nejčastěji učiteli využívané ve výuce cizích jazyků. *Moderne Lieder* – moderní písně, *Didaktisch bearbeitete Lieder* – didakticky zpracované písně, *Volkslieder* – lidové písně, *Andere* – další, *Klassische Musik* – klasická hudba, *Musicals* – muzikály (Besedová, 2017c, s. 57)

Pro porovnání ještě uvádím obrázek 18, který demonstruje názory žáků, jaký typ hudby používají učitelé v hodinách cizích jazyků. I v tomto případě je zřejmá převaha moderních písní nad jiným hudebním žánrem, což je markantní hlavně u anglického jazyka. Naopak nejpestřejší hudební žánry jsou zastoupeny u učitelů německého jazyka a velice překvapující je velké procento používání vážné hudby ve výuce ruského jazyka.



Obr. 18. Názory žáků na výběr hudebních žánrů ve výuce cizích jazyků, paralely jednotlivých cizích jazyků (Besedová, Štočková & Šeslerová, 2017, s. 78)

Důležitou roli v cizojazyčném edukačním procesu sehrávají vedle učitelů a žáků také učebnice, které se staly hlavním zdrojem výzkumu v podobě obsahové analýzy, jejíž metodologie byla popsána v kapitole 4.3. Hlavním předpokladem tohoto výzkumu byla myšlenka, že implikace hudby ve výuce cizích jazyků je podmíněna její akceptací v platných edukačních konstruktech, tj. učebnicích (**Besedová, 2017a, s. 80**). Analýze bylo podrobena 10, v tehdejší době nejčastěji používaných učebnic německého jazyka (studie 2013–2015), ve kterých jsem se zaměřila na kvantifikaci hudební (*Lied*) a literární složky (*Gedicht, literarische Texte*). Výsledky obsahové analýzy učebnic, které kvantifikuji v následující tabulce (Tab. 4), jasně prokazují, že více než polovina analyzovaných učebnic německého jazyka neobsahuje ani jednu hudební ukázkou. Pokud se v učebnicích německého jazyka vyskytují nějaké hudební ukázky, tak se jedná převážně o lidové písně s tematickým zaměřením, např. Vánoce, barvy apod. (**Besedová, 2017a, s. 87**). Moderní, klasická, či instrumentální hudba v analyzovaných učebnicích nebyly zastoupeny vůbec. Je mi zřejmý fakt, že obsahová analýza byla provedena před 10 lety, kdy od této doby učební materiály, resp. učebnice doznaly velkých, podstatných změn. Z tohoto důvodu se domnívám, že i sledovaná položka hudebních ukázek dozná změn. Dále si uvědomuji, že výsledky provedené obsahové analýzy budou odlišné i u jiných cizích jazyků (anglický, francouzský a ruský), nebyly ale předmětem mého zkoumání.

Tab. 4 Výsledky obsahové analýzy vybraných učebnic německého jazyka s akcentací hudby, Lied – třetí sloupeček, Gedicht – báseň, Lied – píseň, Literar. Text – literární text, Phonetische Übungen – fonetická cvičení, Grammatik. Übungen – gramatická cvičení, Interaktive Übungen – interaktivní cvičení (Besedová, 2017c, s. 53, Besedová, 2017a, s. 88)

	Gedicht	Lied	Literar. Text	Phonetische Übungen	Grammatik. Übungen	Interaktive Übungen
Deutsch mit Max				24,6 %	19,4 %	56,0 %
Direkt 1				2,5 %	36,0 %	61,5 %
Direkt 2				2,3 %	41,8 %	55,9 %
Direkt 3				2,1 %	40,9 %	57,0 %
Heute haben wir Deutsch	1,2 %	2,0 %		3,3 %	29,4 %	64,1 %
Deutsch für Sprachschulen		0,5 %	0,2 %	8,0 %	45,5 %	45,8 %
Německy s úsměvem 1				4,5 %	44,9 %	50,6 %
Německy s úsměvem 2				4,5 %	37,8 %	57,7 %
Schritte			0,5 %	16,2 %	4,5 %	78,8 %
Sprechen Sie Deutsch 1	0,3 %	0,6 %	1,1 %	6,2 %	58,2 %	33,5 %
Sprechen Sie Deutsch 2	0,4 %	0,4 %	3,9 %	4,8 %	57,5 %	33,0 %
Sprechen Sie Deutsch 3	1,7 %	0,7 %	5,1 %	4,2 %	52,3 %	35,9 %
Sprechen Sie Deutsch 4	1,3 %	0,2 %	11,4 %	3,8 %	50,8 %	32,5 %
Studio-d 1				10,4 %	30,5 %	59,1 %
Tangram 1A		1,2 %		9,0 %	25,3 %	64,5 %
Tangram 1B		1,5 %		11,2 %	15,9 %	71,5 %
Themen neu 1				11,7 %	28,2 %	60,1 %
Themen neu 2		0,3 %		10,1 %	21,7 %	67,9 %
Themen neu 3			0,2 %	13,5 %	22,7 %	63,7 %
Total	0,3 %	0,3 %	1,4 %	8,0 %	37,6 %	52,5 %

V této kapitole jsou prezentována klíčová zjištění z popsanych šetření o využití hudby ve výuce cizích jazyků, jež mají zásadní význam pro rozvoj didaktiky cizích jazyků a která budou dále diskutována v 7. kapitole. Hudbu a hudební texty považují v rámci výuky cizích jazyků jako jeden z možných prostředků k aktivizaci žáka, zlepšení komunikace mezi mluvčími a jako motivační zdroj, jelikož vytváří vlídnou atmosféru ve výuce (Besedová, 2017, s. 120). Hudba i hudební texty mohou přispět k lepšímu pochopení a osvojení cizího jazyka, nejen na suprasegmentální úrovni (Bohušová, 2016, s. 389), ale i při fixaci jednotlivých jazykových struktur (Besedová, 2021a, s. 216). Dále jsou nenásilným nástrojem poznání kultury konkrétního cizího jazyka (Besedová, 2017c, s. 59), v neposlední řadě skýtají možnost k rozvíjení tvůrčí aktivity žáků, čímž se cizojazyčná výuka může stát pro žáka atraktivnější (Besedová, 2017, s. 120).

6. Hlavní výsledky výzkumů: Literární texty ve výuce cizích jazyků

Výzkumy v oblasti literárních textů ve výuce cizích jazyků byly realizovány pomocí následujících výzkumných nástrojů: obsahové analýzy a dotazníkových šetření (viz kap. Metodologie realizovaných výzkumů). V této kapitole se budu věnovat sumarizaci hlavních výsledků výzkumu v oblasti využití literárních textů v cizojazyčné výuce, přičemž odkazuji na konkrétní studie, kde je o nich pojednáno.

Literární texty mají v cizojazyčné výuce své nezastupitelné místo, neboť jak zmiňuje Choděra (2006, s. 147), text je základem každého cizojazyčného procesu a literární text společně s textem neliterární povahy (neuměleckým) tvoří integrální součást vnitřně vyváženého cizojazyčného vyučování. Za posledních zhruba 200 let vývoje didaktiky cizích jazyků se přístup k literárním textům ve výuce různě měnil a řídil se aktuálními cíli konkrétních metodických směrů. Přesto se domnívám a zároveň i souhlasím s tvrzením Choděry (2006, s. 146), že literární texty by měly v první řadě odpovídat stanoveným jazykovým cílům, kompetencím žáka a prostředkům dané cizojazyčné výuky.

Literární texty a jejich využití ve výuce cizích jazyků sledují dva hlavní aspekty, tj. aspekt jazykový, který je v kompetenci didaktiky cizích jazyků (Riemer, 2001, Choděra, 2006, Lenčová, 2008, Ehlers, 2010 aj.), a aspekt kulturně umělecký, který zaštiťují didaktika cizích jazyků a didaktika cizojazyčné literatury (Choděra, 2006, Lenčová, 2008, Riedner, 2010 aj.). Jsem přesvědčená o tom, že přítomnost obou těchto aspektů v cizojazyčném procesu je nezbytná, neboť práce s literárními texty sleduje a podporuje hlavní cíle výuky cizích jazyk, tj. rozvoj komunikační a interkulturní kompetence. Postoj různých metodických směrů k rozvoji těchto kompetencí byl odlišný. V současné době se hlavní funkce literatury, resp. literárních textů ve výuce cizích jazyků obrací na jedince, tj. do jeho osobní roviny, přičemž se ho snaží pomocí napětí a estetického zážitku motivovat k poznání cizího jazyka a rozumění cizí kultury (**Besedová, 2015, s. 42**). Porozumění cizí kultuře tak koresponduje s interkulturním konceptem cizojazyčné výuky, který nastínil Kast (1994, s. 7), a spočívá v iniciaci vzájemného rozhovoru mezi jedinci různých (cizojazyčných) kultur. Literární texty jsou v tomto případě prostředníky této nové kultury. Poznání cizího jazyka, resp. rozvoj komunikační kompetence je ve shodě s druhým konceptem akčně orientované cizojazyčné výuky (Kast, 1994, s. 7), který vede ke kreativní práci s literárním textem a je dalším impulzem pro následnou cizojazyčnou produkci žáka. Vedle zde zmíněných funkcí, tj. porozumění cizí kultuře a poznání cizího jazyka, plní ve výuce cizích jazyků literární texty i funkci motivační.

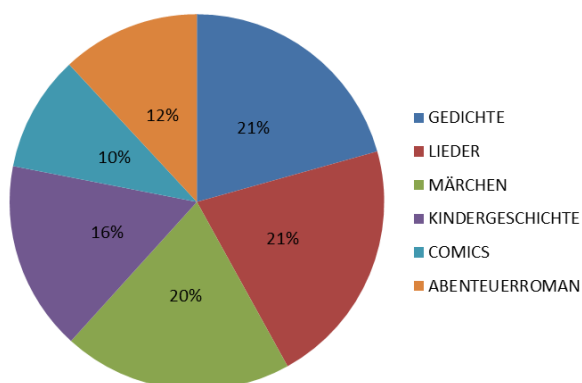
Koppensteiner (2001, s. 9) zmiňuje motivaci jako jednu ze svých hlavních tezí při práci s literárními texty v cizojazyčné výuce. Jsem přesvědčená, stejně jako Koppensteiner (2001), o tom, že práce s literárním textem poskytuje žákům pocit hravého učení a mnohdy slouží k potlačení monotónnosti výuky (**Besedová, 2015, s. 42**). Motivaci považují za jedno ze zásadních témat současné didaktiky cizích jazyků. Impulzů pro motivaci je poměrně hodně, avšak pro žáka je velice obtížné se v nich orientovat. A i učitel cizích jazyků je často konfrontován s otázkou, jaké materiály vybrat a jak je aplikovat v konkrétní vyučovací jednotce, aby žáka v dostatečné míře motivoval.

Pro učitele je tak nejjednodušší způsob využití didakticky zpracovaných textů v učebnici. Na tomto místě se nabízí otázka, zda literární texty v učebnicích cizích jazyků jsou pro žáky dostatečně motivující. O problematice výstavby, analýz a funkcí učebnic bylo napsáno již mnoho (Neuner, 1979, Kleppin, 1984, Rösler, 1992, Průcha, 1998, **Besedová, 2013a**, aj.), já se zde zaměřím na hlavní výsledky obsahové analýzy vybraných učebnic německého jazyka s akcentací tématu využití literárních textů ve výuce cizích jazyků.

Studie (2013–2015), jejíž hodnoty lze sledovat v tabulce 3, kvantifikovala v 10 nejčastěji používaných učebnicích německého jazyka zastoupení literárních textů (sloupečky – *Gedicht* (báseň), *liter. Text* (literární text)). Jestliže jsou porovnány hodnoty literárních textů (*Gedicht* – N = 0,3 %, *liter. Text* – N = 1,4 %) s hodnotami hudby (*Lied* – N = 0,3 %), je zřejmé, že zastoupení literárních textů ve sledovaných učebnicích německého jazyka je vyšší (N = 1,7 %) než je tomu u hudebních ukázek (N = 0,3 %). Na základě výsledků provedené obsahové analýzy vybraných učebnic německého jazyka docházím tedy k závěru, že literární texty jsou v těchto učebnicích realizovány ve větší míře, než je tomu u hudebních ukázek. Tyto texty jsou tak ve většině případů prezentovány v tematicky provázaných sekvencích (**Besedová, 2013b, s. 49**). Na základě hodnot získaných ve studii lze konstatovat, že učebnice německého jazyka neinkorporují literární texty v takové míře, která by byla adekvátní pro rozvoj interkulturních a akčně orientovaných aspektů cizojazyčného vzdělávání. Tento nálezný naznačuje potřebu revidovat a rozšířit obsah učebnic, aby lépe odpovídaly moderním pedagogickým metodám a cílům výuky cizích jazyků. Tato moje zjištění korespondují s výsledky kolegyně Zbudilové (2017, s. 47), která dochází k podobným závěrům, že literární texty uvedené v učebnicích cizích jazyků (španělského) vedou hlavně k procvičování řečových dovedností a k mechanické práci s textem a že řada učitelů cizích jazyků se obává práce s literárním textem. Opět se zde dostáváme do rozporu dvou přístupů, které zastupují Choděra (2006) a Janíková (2002) a to, v jaké fázi výuky cizích jazyků je vhodné začít pracovat s literárním textem. Přikláním se k názoru Janíkové (2002, s. 49–57), která doporučuje pracovat s literárními texty od počátku cizojazyčné výuky. Stejně jako Janíková (2002) jsem přesvědčena o tom, že literární texty rozvíjí mluvený i psaný projev v cizím jazyce, fonetickou kompetenci, dále upevňují gramatické struktury, nacvičují a procvičují slovní zásobu, v neposlední řadě posilují sociální dimenze vyučování, motivaci a aktivizaci v cizojazyčné výuce, a to od jejího počátku. Je nutné brát v potaz fakt, že obsahová analýza probíhala v letech 2013–2015 a během následujících let došlo k značnému posunu v oblasti tvorby učebních materiálů pro cizí jazyky. Na výsledky prezentované obsahové analýzy učebnic německého jazyka navazují dotazníková šetření mezi učiteli a studenty učitelství cizích jazyků, která došla následujících zjištění.

Jak je zřejmé z následujícího obrázku (obr. 19), básničky patří mezi nejfrekventovanější literární žánry, se kterými pracují učitelé německého jazyka ve svých hodinách (**Besedová, 2016a, s. 308**). Data naznačují, že mezi nejoblíbenější literární žánry patří básničky (*Gedicht*, N = 21 %) a pohádky (*Märchen*, N = 20 %). Píseň (*Lied*), resp. text písně, definovaná také jako literární žánr (Mocná, Peterka, 2004, s. 455), dosáhla stejné hodnoty jako básnička, tj. *Gedicht*, N = 21 %. Tyto hodnoty plně

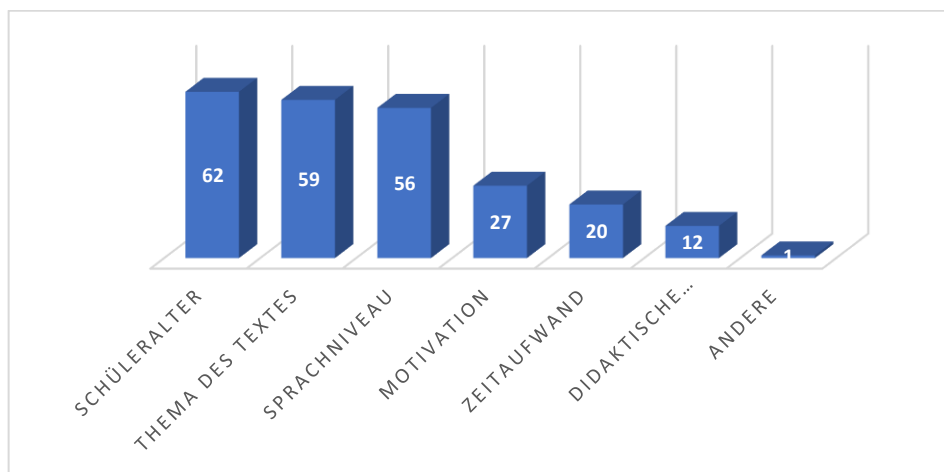
korespondují s výše zmiňovanou obsahovou analýzou tím, že básničky a písničky jsou nejfrekventovanějšími literárními žánry, se kterými pracují učitelé německého jazyka ve svých hodinách (**Besedová, 2016a, s. 308**). Tento fakt si vysvětlují tím, že tyto žánry (básničky a písničky) patří mezi časově méně náročné materiály a zároveň jsou výborným motivačním prostředkem v cizojazyčné výuce. Báseň se také nabízí jako vhodný prostředek práce s hudebním projevem v (cizím) jazyce, což ovlivňuje a podporuje jazykovou produkci (**Besedová, 2013b, s. 45**). Naopak překvapující je naměřená hodnota u pohádek (*Märchen*, N = 20 %). V tomto případě se jedná jednak o jazykově a jednak i o časově náročné texty pro výuku cizího jazyka. Fakt, proč učitelé volí právě pohádky ve svých hodinách, si vysvětlují tím, že pracují se žakovou obsahovou znalostí pohádek a následně ji uplatňují v cizím jazyce. Na druhé straně je zarážející nízká naměřená hodnota u komiksů (*Comics*, N = 10 %). Komiksy naopak považují za inspirativní a motivující literární žánr pro výuku cizích jazyků používající současné, aktuální jazykové prostředky a témata. Shrnu-li výsledky šetření mezi učiteli cizích jazyků, mohu konstatovat, že u učitelů cizích jazyků se řadí básně a písně mezi nejoblíbenější používané literární žánry, což koresponduje s výsledky výše uvedené obsahové analýzy.



Obr. 19. Literární žánry, se kterými učitelé německého jazyka pracují nejčastěji. *Gedichte – básně, Lieder – písně, Märchen – pohádky, Kindergeschichte – příběh pro děti, Comics – Komiks, Abenteuerroman – dobrodružný román (Besedová, 2016a, s. 308)*

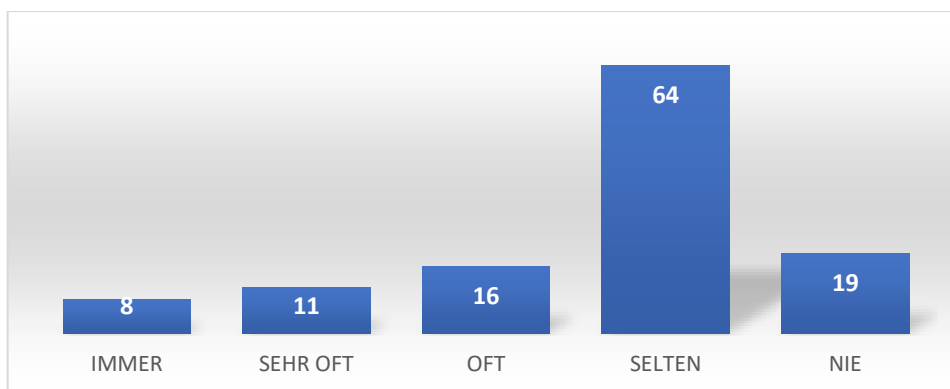
Další sledovanou hodnotou v rámci dlouhodobého výzkumu v oblasti cizojazyčných literárních textů byly aspekty, které u učitelů cizích jazyků ovlivňují výběr těchto textů. Jak naznačují prezentované výsledky v následujícím grafu (obr. 20), pro učitele cizích jazyků je hlavním určujícím faktorem pro výběr těchto textů věk žáka (*Schüleralter*, N = 62 %), hned před tématem textu (*Thema des Textes*, N = 59 %) a jazykovou úrovní žáka (*Sprachniveau*, N = 56 %). Přestože považují motivovaného žáka za jednu z nejdůležitějších součástí edukačního procesu, je s podivem, že dotazníkové šetření u učitelů cizích jazyků kvantifikovalo aspekt motivace (*Motivation*, N = 27 %) při práci s literárním textem až za aspekty věku žáka, tématem textu a jazykovou úrovní žáka, jak je zřejmé z následujícího grafu (obr. 20). Na druhé straně můžeme říci, že došlo ke shodě mezi teoretiky (didaktiky cizích jazyků) a praktiky (učiteli cizích jazyků) ve smyslu hlavních kritérií výběru literárních textů pro výuku cizích jazyků, což považují za zásadní. Osobně docházím k závěru, stejně jako didaktici a učitelé cizích jazyků, že

kritéria výběru vhodného literárního textu musí akceptovat osobnost žáka (jeho věk a jazykovou úroveň), obsahovou přiměřenost (téma textu a jeho aktuálnost) a motivační prvek (Riemer, 2001, s. 288, Lenčová, 2008, s. 38–41, **Besedová, 2013b, s. 41**, Janíková, 2015, s. 112, **Besedová, 2015, s. 49**, aj.).



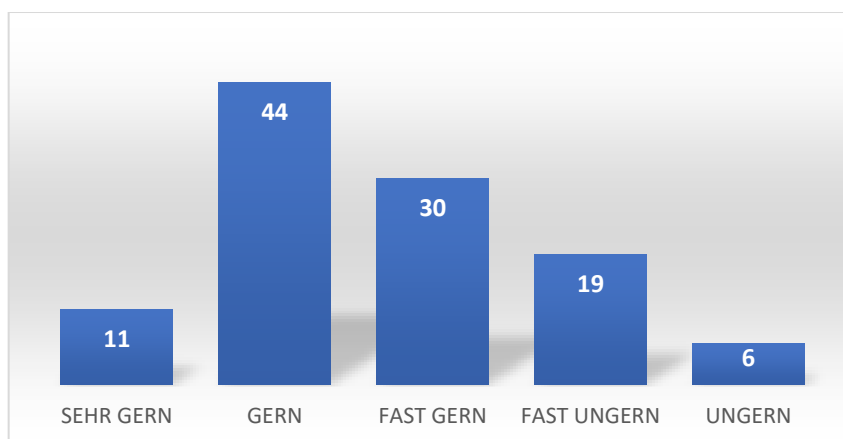
Obr. 20. *Aspekty hrající důležitou roli při výběru literárních textů učitelem cizích jazyků. Schüleralter – věk žáka, Thema des Textes – téma textu, Sprachniveau – jazyková úroveň, Motivation – motivace, Zeitaufwand – časová náročnost, didaktische Anforderungen – didaktické požadavky, Andere – jiné*

Klíčové aspekty, které ovlivňují učitele při výběru literárních textů pro výuku cizích jazyků, by měly primárně reflektovat potřeby a zájmy žáků. Nicméně, data ze studií naznačují, že existuje jistá protichůdnost mezi teoretickými záměry a praktickou realizací těchto koncepcí. Toto zjištění poukazuje na nutnost hlouběji prozkoumat, jak pedagogické přístupy a výběr obsahu literárních textů ovlivňují výsledky výuky a jak tyto faktory lze lépe sladit s cíli interkulturně orientované cizojazyčné výuky. Z dotazníkového šetření mezi studenty učitelství cizích jazyků (kap. 4.4.2.2.) jasně vyplývá, že jejich učitelé cizích jazyků zařazovali literární texty do výuky cizích jazyků velice zřídka (*selten*, N = 64 %) (obr. 21). Zde se nabízí otázka, proč tomu tak je? Vysvětlení nacházím v argumentech učitelů cizích jazyků, pro které je literární text přidaným „luxusem“ cizojazyčné výuky (**Besedová, 2015, s. 48**). Právě zmíněné argumenty, které jsou jak pozitivního, tak i negativního charakteru (**Besedová, 2015, s. 49**) mě vedou k závěru, že rozhodnutí o práci s literárním textem v cizojazyčné výuce dělá vždy učitel, a to mnohdy bez zřetele k názoru žáka. Tento fakt je zcela v pořádku, je-li učitel chápán v transmisivním (tradičním) pojetí, jakožto osoba podněcující a řídicí učení jiných osob, jakožto subjekt vzdělávání, který působí na více méně pasivní objekt, tj. na žáka.



Obr. 21. Názory žáků – Jak často zařazují učitelé cizích jazyků literární texty do výuky.
Immer – vždy, sehr oft – velmi často, oft – často, selten – zřídka, nie – nikdy
(Besedová, 2015, s. 48)

Zcela opačný pohled jsem zaznamenala v dotazníkovém šetření (kap. 4.4.2.1) mezi učiteli cizích jazyků, kteří byli dotázáni, do jaké míry je práce s literárními texty oblíbená u jejich žáků. Kvantifikací získaných dat bylo zjištěno, že tato aktivita se shledává u žáků s poměrně velkou oblibou, jak naznačuje následující graf (obr. 22).



Obr. 22. Názory učitelů – Jak oblíbená je práce s literárními texty u žáků ve výuce cizích jazyků.
Sehr gern – velmi rád(a), gern – rád(a), fast gern – téměř rád(a), fast ungern – téměř nerad(a), ungern – nerad(a) **(Besedová, 2015, s. 50)**

V této fázi se mi nabízí otázka, proč došlo k diferenci mezi učiteli a jejich žáky? Odpovědi nacházím ve dvou úrovních. V první řadě se jedná o argumenty učitelů pro a proti nasazování literárních textů do cizojazyčné výuky **(Besedová, 2015, s. 47)**. Podobně uvažuje i Lenčová (2008, s. 31–36), která tyto argumenty sumarizuje do tří oblastí, a to na argumenty obsahového, jazykového a metodicko-didaktického charakteru. Ve druhém případě jde o učitele samotné, především pak o jejich chápání výuky. Pojetí současné (cizojazyčné) výuky lze chápat jako konstruktivistické, či humanistické. Učitel je v tomto případě pomocník, průvodce žáka při jeho rozvoji. Konstruktivistický přístup k (cizojazyčnému) vyučování koncentruje primární zájem od učitele jakožto subjektu výuky směrem k žákovi jakožto aktivnímu aktéru vyučovacího procesu. V této rovině si tedy vysvětlují disproporci získaných výsledků

z výzkumů (obr. 21, obr. 22) tím, že řada učitelů chápe cizojazyčnou výuku v jejím transmisivním pojetí a nereaguje na žáka, jeho názory a potřeby. Jsem přesvědčena o tom, že je to právě práce s literárními texty, ve které se odráží pozitivní konstruktivistického pojetí výuky, mimo jiné stimulace kooperativní činnosti, individualizace a diferenciací, ucelené jazykové poznatky smysluplně integrované do systému a v neposlední řadě převzetí zodpovědnosti žáka za učení. Všechna tato tvrzení by se měla promítnout do sledování hlavního cíle práce s literárním textem v hodinách cizích jazyků. Ten spatřuji v obohacování žáka v cizojazyčné a sociokulturní rovině.

Shrnu-li výsledky výzkumů v oblasti literárních textů ve výuce cizích jazyků, docházím k následujícímu závěru. Nasazování literárních textů v cizojazyčné výuce není z pohledu učitelů využíváno v dostatečné míře, ačkoliv žáci tuto práci vítají. Práce s literárním textem v cizojazyčné výuce v sobě prolíná hlavní cíle této výuky, tj. rozvíjí komunikační kompetenci žáka v daném cizím jazyce, dále rozšiřuje jeho interkulturní kompetenci a v neposlední řadě obohacuje žáka v rovině sociokulturní (**Besedová, 2015, s. 58, Besedová, 2013b, s. 50**). Integrace literárních textů do výuky cizích jazyků je dle mého názoru klíčová pro rozvoj komplexních jazykových a kulturních kompetencí žáků. Literární texty nejenže podporují komunikační dovednosti v cílovém jazyce, ale také rozšiřují interkulturní porozumění a obohacují žáky na (socio)kulturní úrovni. Tento přístup má potenciál výrazně obohatit cizojazyčné vzdělávací programy, zvyšuje jejich efektivitu a poskytuje žákům hlubší a bohatší učební zkušenosti.

7. Závěr

V závěru této předkládané habilitační práce lze konstatovat, že implementace hudby a literárních textů do výukového procesu cizích jazyků přesahuje tradiční didaktické funkce, transformující se v multidimenzionální nástroj, který podporuje lingvistickou kompetenci, kulturní povědomí a emoční inteligenci studentů. Hudba a literární texty představují bohaté zdroje pro jazykovou akvizici a rozvoj kritického myšlení, a to prostřednictvím jejich schopnosti stimulovat různé kognitivní a emoční aspekty učení. Zároveň se ukazuje, že začleňování hudby a literárních textů do výuky cizích jazyků nabízí stimulující učební prostředí. Navíc, hudba a literární texty slouží jako most mezi teorií a praxí a poskytují reálné kontexty pro aplikaci řečových dovedností.

Předkládaná habilitační práce představuje soubor publikovaných textů s komentářem zkoumajících hudbu a literární texty ve výuce cizích jazyků. Jak hudbu, tak i literární texty v cizojazyčné výuce jsem zkoumala v teoretických, metodologických i didaktických souvislostech. Nejvýznamnější se mi jeví implementace empirických výzkumů, které jsou prováděny prostřednictvím interdisciplinárního přístupu, zahrnujícího metody experimentu a kvaziexperimentu. Tento přístup umožňuje hlubší a komplexnější analýzu pedagogických fenoménů, umožňuje integraci různých teoretických perspektiv a poskytuje robustní rámec pro testování hypotéz v reálných vzdělávacích kontextech. Výsledkem je pak širší pochopení dynamiky výukových procesů a jejich dopadu na vzdělávací výsledky.

Publikované texty prezentují téma hudby a literárních textů ve výuce cizích jazyků z multidisciplinární perspektivy, zahrnující neurovědní, psychologické a (socio)kulturní aspekty. Z neurovědního hlediska byl zkoumán vliv hudby a cizích jazyků na mozkové procesy ve spolupráci s neurology. Z psychologické perspektivy byly zkoumány psychické procesy spojené s hudbou a cizími jazyky, jako je paměť, vnímání a kognitivní učení. (Socio)kulturní dimenze se zaměřila na přínos hudby a literárních textů v kontextu cizojazyčného vzdělávání. Výsledky studií poskytují novou znalostní základu obohacující stávající poznání v rámci didaktiky cizích jazyků. Tato nová zjištění, z nichž přinejmenším některá z nich stojí blíže k oblasti základního výzkumu, mohou do budoucna sloužit i jako odrazový můstek k navázanému aplikovanému výzkumu v cizojazyčné výuce, který povede k jejímu obohacení v oblasti rozvoje komunikační, interkulturní a (socio)kulturní kompetence žáka.

Koncept této habilitační práce je ukotven v mé výzkumné specializaci na hudbu a literární texty ve výuce cizích jazyků, což se odráží ve výběru a prezentaci studií, jež reprezentují výsledky mé dlouhodobé vědecké práce. Tento výzkum se zaměřuje na aktuální témata spojená s využitím hudby a literárních textů v cizojazyčném vzdělávání a přistupuje k nim z různých perspektiv: žáků, učitelů a edukačních materiálů. Výsledky obsahové analýzy vybraných učebnic německého jazyka poukázaly na velký nedostatek především hudebních ukázek, a i zastoupení literárních textů v těchto učebnicích je spíše sporadické. U hudebních ukázek si tento fakt vysvětluji tím, že při vydání učebnice není vydavatel schopen zajistit aktuálnost těchto ukázek, které se omezují pouze na tematicky ukotvené příklady (např. vánoční koledy, narozeninové písně apod.). Vývoj

interaktivních učebních pomůcek v nedávné době naznačuje potenciál pro zlepšení a rozšíření frekvence hudebních ukázek v učebnicích, což může výrazně obohatit výuku cizích jazyků.

Podobně uvažuji i v rámci výběru, resp. zastoupení literárních textů v těchto médiích. Literatura u mnohých aktérů edukačního procesu cizích jazyků má stále „nálepku“ něčeho zastaralého, neaktuálního a nemoderního, na což reagují vydavatelé učebnic tím, že počet literárních textů v učebnicích cizích jazyků má spíše regresivní tendenci. Jsem pevně přesvědčená o tom, že jsou to právě hudební ukázky a literární texty, které v sobě nesou obsahy jazykového, interkulturního a (socio)kulturního charakteru, které jsou nezbytné pro hodnotný rozvoj jedince 21. století. Současné učebnicové soubory cizích jazyků jsou vysoce moderními edukačními médii, které sledují zřejmé aktuální cizojazyčné cíle. Přesto se domnívám, že zastoupení hudebních a literárních ukázek by mohlo být vyšší hlavně z toho důvodu, aby učitel nebyl nucen tyto ukázky vyhledávat a didakticky zpracovávat sám, což vidím jako velký problém zejména u začínajících pedagogů.

Názory učitelů cizích jazyků na integraci hudby a literárních textů do výuky jsou klíčovými determinanty, které významně formují strukturu a metodiku cizojazyčného vzdělávacího procesu. Výzkum prostřednictvím dotazníků mezi učiteli cizích jazyků odhalil tendenci vyhýbat se využívání hudby a literárních textů v pedagogické praxi, což může mít kořeny v různých faktorech, jako jsou nedostatečná příprava, omezené zdroje nebo absentující pedagogické zkušenosti s touto formou výuky. Ve vědeckém kontextu lze poznamenat, že učitelé často uvádějí nedostatek pěveckých dovedností jako bariéru pro začleňování hudby do výuky cizích jazyků. Co se týče literárních textů, zde je hlavní obavou učitelů jejich jazyková náročnost pro studenty. Přesvědčení o nedostatečném využívání lingvistických aspektů hudby v cizojazyčné výuce a tendenci nasazovat hudbu primárně za účelem motivace studentů reflektuje potřebu dalšího vzdělávání učitelů v této oblasti, aby mohli efektivněji využívat hudbu a literární texty jako dobrý nástroj pro rozvoj řečových dovedností. V kontextu didaktiky cizích jazyků je vnější motivace, kterou učitelé mohou přenášet na žáky, identifikována jako klíčový prvek v edukačním procesu. Přestože motivační potenciál literárních textů může být některými pedagogy vnímán jako méně významný, je zřejmé, že adekvátně začleněné literární texty a hudba mohou fungovat jako silné motivátory pro žáky všech věkových kategorií a jazykových úrovní. Tyto nástroje mohou vzbudit zvědavost a stimulovat touhu po rozvoji cizojazyčných dovedností, což je nezbytné pro úspěšnou výuku cizích jazyků (**Besedová, 2013b, s. 40, Besedová, 2015, s. 51, Besedová, 2017a, s. 99**).

Poslední sledovanou složkou mého dlouhodobého výzkumu jsou žáci a jejich názory a vztah k hudbě a literárním textům ve výuce cizích jazyků. Výsledky studií u žáků, kteří vyjádřili své zřejmé pozitivní postoje jak pro práci s hudbou (**Besedová, 2017a, s. 97**), tak i literárními texty (**Besedová, 2015, s. 50**) v hodinách cizích jazyků, nekorelují s výsledky dotazníkových šetření mezi učiteli a ani neodpovídají výsledkům obsahové analýzy učebnic německého jazyka. Tato neshoda mezi učiteli cizích jazyků a jejich žáky mne vede k zamyšlení nad jejich vzájemnou pedagogickou komunikací, která je základním předpokladem koexistence vyučování a učení. Jak tvrdí řada pedagogů (Spilková, 1996, Helus, 2004, Švarcová, 2005, Průcha, Walterová & Mareš, 2009, aj.),

smyslem pedagogické komunikace je vzájemné komunikování učiva mezi učiteli a žáky, kteří jsou aktivními subjekty procesu vyučování. Mezi hlavní aspekty pedagogické komunikace pak podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 19) patří intencionální, kognitivní, motivační a regulační aspekt. Na tomto místě docházím k závěru, že řada učitelů cizích jazyků v dostatečné míře nenaslouchá svým žákům, nezná jejich aktuální potřeby, a tudíž je nedokáže patřičně motivovat pro svou výuku. Z pohledu didaktika cizích jazyků se domnívám, že to může být právě hudba, která determinuje aktuální zájmy a potřeby žáků a která se tak může stát nástrojem vnitřní motivace žáků pro výuku daného cizího jazyka. Podobně uvažuji i v oblasti literárních textů, kde jsem přesvědčena o tom, že pokud učitel zná zájmy svých žáků v oblasti literatury, tj. co žáci aktuálně čtou, o jaká témata se zajímají apod. lze tyto texty vhodně využít ve výuce. Pro učitele cizích jazyků jsou tedy vhodně zvolené hudební ukázky a literární texty důležitým motivačním prvkem pro cizojazyčnou výuku, což pro mne představuje zásadní faktor cizojazyčné výuky.

Za nejdůležitější z mých výzkumů považuji realizaci experimentu a kvaziexperimentu, které si vyžádaly interdisciplinární přístup propojující didaktiku cizích jazyků, neurologii, auditorologii (Dršina, Chrzová & Maněna, 2006), hudební a literární vědu na různých úrovních designu výzkumu. Jak výsledky experimentu, tak i kvaziexperimentu podpořily moji domněnku, že hudba představuje podstatný benefit ve výuce cizích jazyků, a to nejen z pohledu neurologického (**Besedová, P., Vyšata, O., Mazurová, R., Kopal, J., Ondráková, J., Vališ, M. & Procházka, A., 2019, s. 1565**), ale i lingvodidaktického (**Besedová, 2021a, s. 98**). Tyto výsledky podtrhly zjištění jednak obsahové analýzy učebnicových souborů německého jazyka, které rozkryly nedostatky v implementaci literárních a hudebních ukázek, a jednak dotazníkových šetření, které poukázaly na neshody mezi učiteli cizích jazyků a jejich žáky na názor při zařazování hudby a literárních textů do výuky cizích jazyků. Otázka hudby a literárních textů ve výuce cizích jazyků je velice široká a nabízí další možnosti v oblasti výzkumu v oboru didaktiky cizích jazyků. Jsem přesvědčena o tom, že i mé výsledky výzkumů dílčí měrou přispěly k obohacení didaktiky cizích jazyků a budou výzvou pro další výzkumy v této oblasti.

Do budoucna bude jistě velkým přínosem realizovat analýzy učebnic cizích jazyků novějšího data vydání a poté navázat komparací s analyzovanými učebnicemi v prezentovaném výzkumu. U obnovené realizace kvaziexperimentu bude jistě nezbytné doplnit vlastní poslechový test o písemnou oporu, dále pak minimalizovat vnější vlivy při realizaci poslechového textu, případně pracovat i s vnitřními stavy probandů. V rámci experimentu bude nutné navýšit počet respondentů, aby mohly být aplikovány sofistikovanější matematické metody pro separaci dat, včetně klasifikace hloubkového učení. Dotazníková šetření, převážně pak ta staršího data, bude nutné analyzovat pomocí důkladnějších statistických metod, které vykáží další možné sledované proměnné. Definování těchto výzkumných výzev má mimo jiné za cíl být přínosem pro další vědecké práce, které budou nepochybně realizovány v této oblasti výzkumu i nadále.

Prezentované výzkumy jsou zasazeny do procesu výuky cizích jazyků, kde zachycují zařazování hudby a literárních textů z hlediska lingvistického, interkulturního a (socio)kulturního. Velký přínos mých výzkumů pro didaktiku cizích jazyků spatřuji

především v jejich interdisciplinárním a mezinárodním uchopení, čehož jsou dokladem společné projekty HK 00179906 (Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2017–2018), FRVŠ 1081/2010 (2010), CZ.1.07/1.1.00/14.0250 (2010–2013) a ERA/2011/IP/W/0023 (2010–2012) ilustrující metodologii odlišných forem pedagogického i oborově didaktického výzkumu na různých úrovních designu výzkumu – výzkumné otázky, metody sběru dat, metody analýz dat, interpretace výsledků.

V rámci mé habilitační práce jsem přinesla významné poznatky v oblasti integrace hudby a literárních textů do výuky cizích jazyků, což představuje značný přínos pro obohacení lingvistických, interkulturních a (socio)kulturních aspektů v jazykovém vzdělávání. Tento multidisciplinární přístup nejenže rozšiřuje teoretický rámec didaktiky cizích jazyků, ale také poskytuje praktické návody pro učitele, jak efektivně integrovat hudbu a literární texty do výuky, čímž se zvyšuje motivace a zapojení žáků. Navíc, výzkumy představené v práci otevírají nové možnosti pro budoucí pedagogický výzkum a vytvářejí základnu pro další rozvoj inovativních výukových metod.

V příloze je uvedeno sedm vybraných výše citovaných textů. První z nich se zaměřuje na mapování mozkové aktivity jedince, tj. na vnímání hudby a cizích jazyků v mozkových centrech, která se aktivují během poslechu hudby a cizího jazyka (**Besedová, Vyšata, Mazurová, Kopal, Ondráková, Vališ & Procházka, 2019**). Druhý text se zamýšlí nad interkulturní dimenzí hudby ve výuce cizích jazyků (**Besedová, 2017c**). Třetím textem je kapitola (Studie 1: Role paměti při rekognici neznámého jazykového materiálu, s. 53–100) v monografii, která mapuje vybrané psychické procesy (paměť, vnímání, kognitivní učení) při výuce cizích jazyků. Tento text se zaměřuje na rozdíly mezi jedinci s/bez hudebního vzdělávání ve vnímání cizích jazyků a jejich rekognici (**Besedová, 2021a**). Čtvrtý text, též kapitola (Hudba a cizí jazyky – průřezové studie, s. 78–122) v monografii dotváří pohled na problematiku hudby ve výuce cizích jazyků podle názorů učitelů a žáků a zastoupením v učebnicových souborech. Tento zde prezentovaný výzkum odhalil disproporci mezi názory učitelů a žáků při nasazování hudby do cizojazyčné výuky (**Besedová, 2017a**). Pátý text se zaměřuje na téma literárních textů ve výuce cizích jazyků a odhaluje nejpoužívanější literární žánry v hodinách cizích jazyků (**Besedová, 2016a**). Šestý text cílí na roli literatury, resp. literárních textů ve výuce německého jazyka a nabízí argumenty pro zařazování literárních textů do výuky cizích jazyků s hlavním aspektem obohacování žáka v rovině cizojazyčné a (socio)kulturní (**Besedová, 2015**). Závěrečný sedmý text uzavírá pohled na problematiku zařazování literárních textů do výuky cizích jazyků a snaží se poukázat na jejich důležitost a funkčnost v cizojazyčném procesu (**Besedová, 2013b**).

8. Použitá literatura

- Asano, R., & Boeckx, C. (2015). Syntax in language and music: what is the right level of comparison? *Frontiers in Psychology*, 6(942), 1–16.
- Atkinsonová, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (1995). *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing.
- Altenmüller, E. (2022). Language and music side by side: post-stroke aprosodia and amusia are subserved by the same brain networks. *European Journal of Neurology*, 29(3), 689–690.
- Altenmüller, E. (2018). *Vom Neandertal in die Philharmonie. Warum der Mensch ohne Musik nicht leben kann*. Berlin: Springer.
- Altmayer, C. (2010). Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 1402–1413). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Badstübner-Kizik, C. (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bal, M. (2009). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u. Basel: Francke Verlag.
- Besedová, P. (2021a). *Psychické procesy při výuce cizích jazyků*. Praha: Grada.
- Besedová, P. (2021b). Cognitive Learning in Relation to Foreign Languages with the Support of Music. In P. Besedova, N. Heinrichova & J. Ondrákova (Eds.), *Proceedings of the 12th International Conference on Education and Educational Psychology* (pp. 143–153). London: European Publisher.
<https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epicepsy.21101.13>
- Besedová, P., & Kroupová, L. (2021). Význam paměti při studiu hudby a při výuce cizích jazyků jako součást výzkumu na téma Vlivu hudby na výuku cizích jazyků. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 17(2), 1–7.
https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_hv_17_2/besedova_kroupova.pdf
- Besedová, P., & Vyšata, O. (2021). *Možek, hudba a cizí jazyky*. [2021-03-13] [online] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=bMazRRUYSck>
- Besedová, P., & Kroupová, L. et al. (2020). *Zpíváme si v cizích jazycích*. Hradec Králové: Gaudeamus. [online] Dostupné z: <https://database.opvzv.msmt.cz/vystup/394>
- Besedová, P., & Voříšková, V. (2020). Foreign Language Perception of University Teachers of Music and Foreign Languages. In P. Besedova, N. Heinrichova, J. Ondrakova (Ed.) *European Proceedings of International Conference on Education and Educational Psychology* (pp. 175–185). London: European Publisher.
- Besedova, P. (2019a). The anatomical foundations of music perception by non- and foreign language learners. In Z. Bekirogullari, M. Y. Minas & R. X. Thambusamy (Eds.). *The European Proceedings of Social and Behavioural Science* (pp. 104–112). London: European Publisher.
- Besedová, P. (2019b). Correlation of memorial learning in foreign languages and music. Comparative study of elementary school learners in the Czech Republic. In P. Besedova, N. Heinrichova & J. Ondrakova (Eds.). *The European Proceedings of Social and Behavioural Science* (pp. 289–298). London: European Publisher.

- Besedová, P., Janoušková, K., & Vasilyeva, E. (2019, 26. března, 11. dubna, 25. dubna). *Umělci dvojí tváře*. Literárně-hudebně-výtvarné edukační pásmo.
- Besedová, P., Ondráková, J., Tauchmanová, V., & Drtina, R. (2019). Korelace hudební a jazykové paměti. Pilotní studie. *Media4you Magazine*, 16(4), 30–36.
- Besedová, P., Ondráková, J., Vyšata, O., & Mazurová, R. (2019). „Wenn Musik spricht.“ Studie zu den anatomischen Grundlagen der Muskwahrnehmung bei Nicht-/Fremdsprachenlerner/innen. In J. Ehrenmüller & V. Höppnerová (Eds.). *Experimentierräume in der DaF-Didaktik* (pp. 5–16). Plzeň: Západočeská univerzita.
- Besedová, P., & Tauchmanová, V. (2019). Foreign language teachers and their preferences when choosing music in FLT. In M. Zapotocna (Ed.). *International Forum for Education. Towards the Internationalisation of Education and the Labour Market. The European Perspective* (pp. 141–150). Toruň: Adam Marszałek.
- Besedová, P., Vysata, O., Mazurova, R., Kopal, J., Ondrakova, J., Valis, M., & Prochazka, A. (2019). Brain Activities and Mental Stages Classification in Language Cognition and Music Perception. *Signal, Image and Video Processing*, 13(5), 1559–1567.
- Besedová, P. (2018a). Zur Verbindung von Musik und Sprache im Fremdsprachenunterricht. In V. Janíková (Ed.) *Sprachen verbinden. Beiträge der 24. Linguistik- und Literaturtage* (pp. 275–280). Hamburg: Dr. Kovač.
- Besedová, P. (2018b). Impact of music on second language teaching in different level of education. A comparing study. In *5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 5(3.5)* (pp. 393–400), Sofia: STEF92 Technology.
- Besedová, P. (2017a). *Hudba ve výuce cizích jazyků*. Praha: Grada.
- Besedová, P. (2017b). *Relace učitel cizích jazyků a hudba*. In S. Michek, J. Vondroušová & J. Vítová (Eds.). *Vliv technologií v oblasti vzdělávání a v pedagogickém výzkumu. Sborník abstraktů z XXV. Konference ČAPV*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Besedová, P. (2017c). Zur interkulturellen Dimension von Musik im Fremdsprachenunterricht. *AUSSIGER BEITRÄGE Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre*, 11, 47–60.
- Besedová, P. (2017d). Die Rolle der Musik im DaF-Unterricht. In V. Janíková & J. Nálepová (Eds.). *Zentrum und Peripherie. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht* (pp. 171–184). Opava: Slezská univerzita.
- Besedová, P., Štočková, K., & Šeslerová, A. (2017). Student's attitude to music in foreign language lessons. In Z. Bekirogullari, M. Y. Minas & R. X. Thambusamy (Eds.). *The European Proceedings of Social and Behavioural Science* (pp. 71–82). London: Future Academy.
- Besedová, P. (2016a). Interkultureller und transkultureller Fremdsprachenunterricht zwischen Theorie und Praxis. In Z. Bohušová & A. Ďuricová (Eds.). *Germanistik interdisziplinär* (pp. 303–309). Hamburg: Dr. Kovač.
- Besedová, P. (2016b). *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků. Praktická příručka pro německý jazyk*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Besedová, P. (2016c). *Anthologie der deutschen Literatur I*. Brno: Tribun.
- Besedová, P. (2016d). Music as an intercultural medium in foreign language teaching. In Z. Bekirogullari, M. Y. Minas & R. X. Thambusamy (Eds.). *The European Proceedings of Social and Behavioural Science* (pp. 646–662). London: Future Academy.
- Besedová, P. (2015). Literarisches Gespräch im Fremdsprachenunterricht – die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht. In V. Janíková & H. Andrášová (Eds.). *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache* (pp. 40–58). Brno: Tribun.

- Besedová, P. (2014). *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Besedová, P. (2013a). Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht. In M. Lachout (Ed.). *Quo vadis Fremdsprachendidaktik?* (pp. 55–66). Hamburg: Dr. Kovač Verlag.
- Besedová, P. (2013b). Literarische Texte im DaF-Unterricht. In V. Janíková & B. Sorger (Eds.). *Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften. Didaktik – Deutsch als Fremdsprache* (pp. 37–51). Brno: Tribun.
- Besedová, P., Kracíková, D., & Šmídová, J. (2013). Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. In E. Knipf-Komlósi, P. Öhl, A. Péteri & R. V. Rada (Eds.). *Dynamik der Sprache(n) und der Disziplinen* (pp. 313–318). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Besedová, P. (2012a). Einsatz und Funktion literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. In B. Beníšková (Ed.). *Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung* (pp. 23–30). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Besedová, P. (2012b). Literarische Texte im Deutschunterricht. In P. Besedová et al. (Ed.). *Germanistik in Theorie und Praxis* (pp. 6–44). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Besedová, P., Štočková, K., & Šeslerová, A. (2017, 28. března). *Singen wir und spielen wir*. Praktický workshop pro integraci hudby do výuky cizích jazyků. Pdf UHK.
- Bischof, M., Kessling, V., & Krechel, R. (1999). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin: Langenscheidt.
- Bohušová, Z. (2016). Dolmetschen und Musik – innovative interdisziplinäre Dolmetschforschung. *Hudební věda*, LIII(4), 389–400.
- Bredella, L., & Delanoy, W. (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and reflections*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Campbell, D. G. (2008). *Mozartův efekt*. Praha: Eminent.
- Carter, R., & Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Boston: Addison-Wesley Longman.
- Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: University Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čermák, F. (2001). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.
- Černý, J. (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.
- Dahlhaus, C. (2017). *Grundlagen der Musikgeschichte*. Lilienthal: Laaber-Verlag.
- Delanoy, W., & Volkman, L. (2006). *Cultural Studies in the EFL Classroom (Anglistische Forschungen)*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203–229.
- Drtina, R., Chrzová, M., & Maněna, V. (2006). *Auditorologie učeben pro učitele*. Praha: Academia.
- Duchoňová, Z. (2014). *Viacjazyčnost vo vyučovaní na základných školách*. Bratislava: MPC.
- Ehlers, S. (2010). Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Eds.).

- Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2* (pp. 1530–1543). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Ellis, R. (2000). *The study of second language acquisition*. Oxford: University Press.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2008). *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia.
- Franěk, M. (2007). *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum.
- Friederici, A. D. (2017). *Language in our Brain. The origins of a uniquely human capacity*. Cambridge: The MIT Press.
- Frith, S. (1996). *Performing Rites: On the Value of Popular Music*. Cambridge: University Press.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: St. Martin's Griffin.
- Grabe, W. P., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and Researching: Reading*. London: Routledge.
- Groot, A. M. B. de (2006). Effects of Stimulus Characteristics and Background Music on Foreign Language Vocabulary Learning and Forgetting. *Language Learning*, 56(3), 463–506.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2015). Differences in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conaptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1–21. [online] [cit. 22. 5. 2023] dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/17447143.2015.1015539?needAccess=true&role=button>
- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Veiga, R., Joshi A.A. Leahy, R., Haldar, J., Varadarajan, D., Bhushan, C., & Damasio, H. (2017). Childhood Music Training Induces Change in Micro and Macroscopic Brain Structure: Results from a Longitudinal Study. *Cereb. Cortex*, (8), 1–12.
- Hall, J. K. (2011). *Teaching and Reseraching: Language and Culture*. London: Routledge.
- Hanušová, S. (2005). *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno: MSD.
- Hendrich, J. & al. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Heinrichová, N. (2019). Literatur – ein Instrument zur Geschichtsvermittlung. In B. Chappuzeau & E. Mehnert (Eds.). *Experienttierräume in der deutschen Literatur* (pp. 115–126). Plzeň: Západočeská univerzita.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostím pojetí*. Praha: Portál.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Henrici, G., & Riemer, C. (2001). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hort, J., Rusina, R. & al. (2007). *Paměť a její poruchy. Paměť z hlediska neurovědního a klinického*. Praha: Maxdorf.
- Hršák, S. (2011). *Kriterien zur Auswahl literarischer Texte im Daf-Unterricht*. Zagreb: Filozofski fakultet
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Jäncke, L. (2012). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Hans Huber.
- Jäncke, L. (2008). Music, memory and emotion. *Journal of Biology* 7(21). [online] [cit. 22. 10. 2022] dostupné z: <https://doi.org/10.1186/jbiol82>
- Jackendoff, R. (2009). Parallels and Nonparallels between Language and Music. *Music Perception: An Interdisciplinarity Journal*, 26(3), 195–204.

- Janíková, V. (2015). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2002). *Konkrétní poezie a výuka německého jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kast, B. (1994). Literatur im Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 11, 4–13.
- Kast, B., & Neuner, G. (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Kast, B. (1985). *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Kerer, M. & al. (2009). Demenz und Musik. *Neuropsychiatrie*, 23(1), 27–29.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10(7). [online] [cit. 19. 12. 2022] dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED570173>
- Kleppin, K. (1984). Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 11(4), 16–23.
- Koelsch, S. & al. (2004). Music, language and meaning: brain signatures of semantic processing. *Nature Neuroscience*, 7, 302–307.
- Koelsch, S. (2003). *Das Verstehen der Bedeutung von Musik*. Forschungsbericht, Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften. [online] [cit. 22. 10. 2022] dostupné z: <https://www.mpg.de/827586/forschungsSchwerpunkt>
- Kohoutek, R. (2009). Závady (difficulty) a poruchy chování a prožívání dětí a mládeže. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*, 134(2), 4–7.
- Koppensteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht*. Wien: öbv und hpt.
- Kostková, K. (2012). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Muni Press.
- Košek Bartošová, I., & Besedová, P. (2023). Success Rate of Czech Student's Performances in Language Memory Test. *ACC Journal*, XXIX (C), 40–58.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press. [online] [cit. 22. 10. 2022] dostupné z: https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Kress, G., & Leeuwen, T. van. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. New York: Bloomsbury Academic.
- Kumagi, Y., Arvaneh, M., & Tanaka, T. (2017). Familiarity affects entrainment of EEG in music listening. *Front. Hum. Neurosci.*, 11(384), 1–8.
- Kuttlerová, M. (2008). Hudba a jazyk. *Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, 16(4), 55–56.
- Lachout, M. (2012). *Kde bydlí řeč. Jazyk a myšlení – osvojování, modely a praxe*. Praha: Metropolitan University Prague Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Routledge.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induces Involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1–26. [online] [cit. 10. 9. 2023] dostupné z: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/22/1/1/165145?redirectedFrom=fulltext>
- Lee, I. (2001). Teaching How To Discriminate: Globalization, Prejudice and Textbooks. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 47–63.

- Leivada, E. (2021). The origins of music in (musi)language. *Behavioral and Brain Sciences* 44(e104). [online] [cit. 10. 12. 2022] dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/abs/origins-of-music-in-musilanguage/815D1868C159B17F4027234949D1BB7D>
- Lemke, D. J. (2002). Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, 1(3), 299–325. [online] [cit. 10. 12. 2023] dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/240697247_Travels_in_Hypermodality
- Lenčová, I. (2008). *Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela.
- Lewis, A. (1936). *Infant speech: a study of the beginnings of language*. New York: Harcourt, Barce and World.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: University Press.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama Techniques in Language Learning*. Stuttgart: Klett Ernst.
- McMullen, E. & Saffran, J. R. (2004). Music and Language. A Developmental Comparison. *Music Perception*, 21(3), 289–311.
- Meer, N., Modood, T. (2011). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 75–196. [online] [cit. 22. 5. 2023] dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07256868.2011.618266?journalCode=cjis20>
- Monrad-Krohn, G. H. (1963). The third element of speech: prosody and its disorders. In L. Halpern (Ed.). *Problems of dynamic neurology*. Jerusalem: Hebrew University Press.
- Mora, F. C. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54(2), 146–152.
- Moore, A. (2012). *Song Means: Analysing and Interpreting Recorded Popular Song*. London and New York: Routledge.
- Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford: Oxford University Press.
- Nakonečný, M. (2003). *Úvod do psychologie*. Praha: Academia.
- Nálepová, J. (2013). *Učitelé cizích jazyků, jejich profesní životopisy a názory na současné školství*. Opava: Slezská univerzita.
- Nan, Y., Liu, L., Geiser, E. Shu, H., Gong, Ch. Ch., Dong, Q., Gabrielli, J. D. E. & Desimone, R. (2018). Piano training enhances tje neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children. *PNAS*, 115(28), 6630–6639 [online] [cit. 22. 1. 2023] dostupné z: <https://www.pnas.org/doi/abs/10.1073/pnas.1808412115>
- Nation, I. S. P. (2012). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: University Press. [online] [cit. 7. 7. 2023] dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/books/learning-vocabulary-in-another-language/491314AA1B451AD04F3536000F1C9F0D>
- Neuner, G. (1979). *Zur Analyse fremsprachlicher Lerhwerke*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nünning, A., & Surkamp, C. (2006). *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden*. Hannover: Kallmeyer.
- Ostler, N. (2007). *Říše slova. Jazykové dějiny světa*. Praha: BB/art, s.r.o.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41(4), 465–496. [online] [cit. 15.5 2023] dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/role-of-literature-in-instructed-foreign-language-learning-and-teaching-an-evidencebased-survey/742C7D1B00B9DF30BFA4685EF8B37EF3>

- Patel, A. D. (2012). Advancing the comparative study of linguistic and musical syntactic processing. In P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J. A. Hawkins & I. Cross (Eds.). *Language and Music as Cognitive systems* (pp. 248–253). Oxford: University Press.
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language and the Brain*. Oxford: University Press.
- Peretz, I. (2012). Music, language and modularity in action. In P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J. A. Hawkins & I. Cross (Eds.). *Language and Music as Cognitive Systems* (pp. 254–268). Oxford: University Press.
- Petráčeková, V., Kraus, J. & al. (2001). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- Petrusek, M., Vodáková, A. & al. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Pondelíková, I. (2020). *Úvod do mezinárodných kultúrnych vzťahov a interkultúrnej komunikácie*. Banská Bystrica: DALI-BB.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: Teorie a analýza edukačního média*. Brno: Paido.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál.
- Rampillon, U. (2000). Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse. In M. Wendt (Ed.). *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht* (pp. 119–142). Frankfurt am Main – Berlin: Lang.
- Richterová, S. (2000). Antropologická konstanta v estetice a literatúre. *Wiener Slavistisches Jahrbuch*, 46, 155–164.
- Riemer, C. (2001). Literarische Texte. In G. Henrici & C. Riemer (Eds.). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache* (pp. 282–299). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ross, E. D. (1993). Nonverbal aspects of language. *Behavioral Neurology*, 11, 9–23.
- Rösler, D. (1992). *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF*. Heidelberg: Groos.
- Sammler, D., & Elmer, S. (2020). Advances in the Neurocognition of Music and Language. *Brain Sciences* 10(8). [online] [cit. 15.5 2023] dostupné z: <https://www.mdpi.com/2076-3425/10/8/509>
- Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- SERR, Společenský evropský referenční rámec* (2006). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Schneiderová, M. (2002). Tematické vyučovanie v receptívne výchove v kontexte minulosti a prítomnosti. In *Hudební pedagogika a výchova – minulost, přítomnost a budoucnost*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Schnierer, M. (1995). *Společenské funkce hudby*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Schulze, K., & Koelsch, S. (2012). Working memory for speech and music. *The Neurosciences and Music IV Learning and Memory*, 1252(1), 229–236.
- Skarnitzl, R., Šturm, P., & Volín, J. (2019). *Zvuková báze řečové komunikace. Fonetický a fonologický popis řeči*. Praha: Karolinum.
- Skopečková, E. (2011). Literární text ve výuce cizího jazyka – tvorba a ověřování didaktického modelu. In T. Janík, P. Knecht & S. Šebestová (Eds.). *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference ČAPV* (pp. 456–460). Brno: Masarykova univerzita.
- Skopečková, E. (2010). *Aspekty didaktiky cizojazyčné literatury ve výuce cizího jazyka v kontextu kurikulární reformy pro gymnázia*. Disertační práce [online] [cit. 22.5 2023] dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/23700>
- Slatinská, A., & Pecníkova, J. (2017). *Jazyk, kultura, identita. Vybrané aspekty interkultúrnej identity*. Banská Bystrica: Belanium.
- Snyder, B. (2000). *Music and Memory: An Introduction*. London: The MIT Press.

- Spilková, V. (1996). Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, XLVI(2), 135–146.
- Spitzer, M. (2014). *Musik im Kopf*. Stuttgart: Schattauer.
- Steinbeis, N., & Koelsch, S. (2008). Comparing the processing of music and language meaning using EEG and fMRI provides evidence for similar and distinct neural representations. *PLoS ONE*, 3(5): e2226. [online] [cit. 22.5 2023] dostupné z: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0002226>
- Stejskalová, M. (2010). Muzikoterapie v klinické praxi. *Psychiatrická praxe*, 11(2–3), 93–95.
- Sternberg, R., J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Boston: Cengage Learning.
- Swaminathan, S., & Schellenberg, E. G. (2017). Musical competence and phoneme perception in a foreign language. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24(1929-1934). [online] [cit. 10.5 2022] dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-017-1244-5>
- Syka, J. (2010). Mozek a hudba. *Sanquis*, 84, 76–77. [online] [cit. 16.7 2022] dostupné z: <https://www.sanquis.cz/index2.php?linkID=art3349>
- Švarcová, I. (2005). *Základy pedagogicky pro učitelské studium*. Praha: VŠCHT.
- Švec, Š. & al. (2009). *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- Tandlichová, E. (1991). *Práca s textom vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava: SPN.
- Tenberg, R. (1999). Theorie und Praxis bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz. In L. Bredella & W. Delanoy (Eds.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (pp. 65–84). Tübingen: Gunter Narr.
- Tillmann, B. (2012). Music and Language Perception: Expectations, Structural Integration and Cognitive Sequencing. *TOPICS*, 4(4), 568–584.
- Trainor, L., Shahin, A., & Roberts, L. (2009). Understanding the benefits of musical training: effects on oscillatory brain activity. *Ann. N. Y. Acad. Sci.*, 1169, 133–142.
- Turker, S., Reiterer, S. M., Seither-Preisler, A., & Schneider, P. (2017). „When Music Speaks“: Auditory Cortex Morphology as a Neuroanatomical Marker of Language Aptitude and Musicality. *Frontiers in Psychology*, 8(2096), 1–17.
- UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2002). [online] [cit. 16.7 2022] dostupné z: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Velká všeobecná encyklopedie*. (2000). Praha: Diderot.
- Velký lékařský slovník*. [online] [cit. 16.7 2022] dostupné z: <https://lekarske.slovniky.cz/pojem/brocovo-centrum>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wan, C., & Schlaug, G. (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. *Neuroscientist*, 16(6), 566–577.
- Willems, G. M. (1996). Foreign language study for intercultural communication. *Multicultural Teaching*, 14(3), 36–40.
- Wilpert, G. von (2001). *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Kröner. [online] [cit. 8.8.2022] dostupné z: <https://archive.org/details/sachworterbuchde0000wilp/page/n9/mode/2up>
- Yu, M., Xu, M., Li, X., Chen, Z., Song, Y., & Liu, J. (2017). The shared neural basis of music and language. *Neuroscience*, 357, 280–219.
- Zbudilová, H. (2017). Literární text jako součást výuky cizích jazyků. *Lingua Viva*, XII(24), 43–54.

Zerzová, J. (2014). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.

•
ENGLISH VERSION

•

1. Introduction

The submitted habilitation thesis consists of a collection of published scientific papers supplemented with a commentary on the theoretical and methodological aspects of the conducted research and the main research results. The submitted text consists of five main interconnected sections: A – Theoretical part, B – Methodology, C – Research results, D – The author's publications cited in the Commentary, E – Selected texts. The commentary on the published texts is first presented in the Czech language and then in English.

The first part of the thesis (A – Theoretical part) specifies the selected topics and puts them into mutual relations. The topics are summarized under the headings of Music in foreign language teaching (Chapter 2) and Literary texts in foreign language teaching (Chapter 3). The relationship between music and foreign language teaching is viewed from the neuroscientific, psychological and (socio)cultural perspectives. The issue of literary texts and their utilization in foreign language teaching is viewed from the perspectives of their function, their role and the (socio)cultural aspect.

The second part of the submitted habilitation thesis (B – Methodology) presents the methodology applied in the conducted research which focused on the utilization of music and literary texts in foreign language teaching. The main focus is placed on the experiment that was implemented in cooperation with the Neurological Clinic of the Hradec Králové University Hospital (FN HK 00179906), on the quasi-experiment that was supported by a Specific Research Project of the Faculty of Education of the University of Hradec Králové (2016–2017, No. 2123) and on the quantitative methodology applied (content analysis of the text and questionnaire surveys).

The core part of the thesis is the third part (C – Research results), which presents and interconnects selected research results related to the utilization of music and literary texts in foreign language teaching. This part discusses findings from my research in the field of music perception, and furthermore reasons for the implementation of music in foreign language classes and the inclusion of music in selected German language textbooks. The results of the research into criteria for selecting literary texts suitable for foreign language teaching and the results of the research into the inclusion of music in German language textbooks are also discussed in this third part. This research is also related to collecting and analysing of teachers' and their learners' opinions on working with literary texts in foreign language teaching.

The author's publications in which these two key topics are discussed in more detail are marked in bold. Seven selected texts by the author which were already published are listed in the Appendix (Part E). These seven selected texts are listed in Table 1.

Table. 1 Texts selected from the list of publications presented in Appendix

No.	Text	Aspect	Methodology	Note	Author's participation
1	Besedová, P., Vyšata, O., Mazurová, R., Kopal, J., Ondráková, J., Vališ, M. & Procházka, A. (2019). Classification of Brain Activities during Language and Music Perception. <i>Signal, Image and Video Processing</i> , 13(8), 1559–1567. https://doi.org/10.1007/s11760-019-01505-5	Music	Questionnaire Experiment	Journal listedn in WOS, Elsevier, IF 2,157	14.30% (main coordinator, initiator of the research)
2	Besedová, P. (2017). Zur interkulturellen Dimension von Musik im Fremdsprachenunterricht. <i>AUSSIGER BEITRÄGE Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre</i> , 11, 47–60. https://ab.ff.ujep.cz/de/jahrgang-11-2017	Music	Questionnaire, content analysis of textbooks	Journal listedn in SCOPUS	100%
3	Besedová, P. (2021). <i>Psychické procesy při výuce cizích jazyků</i> . (pp. 53–100). Praha: Grada.	Music	Questionnaire, quasi-experiment	Chapter in monograph	100%
4	Besedová, P. (2017). <i>Hudba ve výuce cizích jazyků</i> . (pp. 78–122). Praha: Grada	Music, literary text	Questionnaire, content analysis of textbooks	Chapter in monograph	100%
5	Besedová, P. (2016). Interkultureller und transkultureller Fremdsprachenunterricht zwischen Theorie und Praxis. In Z. Bohušová & A. Ďuricová (Ed.). <i>Germanistik interdisziplinär</i> . (pp. 303–309). Dr. Kovac.	Literary text	Questionnaire	Paper in Proceedings	100%
6	Besedová, P. (2015). Literarisches Gespräch im Fremdsprachenunterricht – die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht. In V. Janíková & H. Andrášová (Ed.). <i>Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache</i> . (pp. 40–58). Tribun. https://dnb.info/1092187472/34	Literary text	Questionnaire	Paper in Proceedings, WOS	100%
7	Besedová, P. (2013). Literarische Texte im DaF-Unterricht. In V. Janíková & B. Sorger (Ed.). <i>Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften. Didaktik – Deutsch als Fremdsprache</i> . (pp. 37–51). Tribun.	Literary text	Questionnaire	Paper in Proceedings	100%

A. THEORETICAL PART

2. Music in foreign language teaching

An integration of two cultural entities – music and language – definitely exists in the sphere of foreign language teaching. Elements of these entities serve as communication tools; specific methodological approaches are required by both music and languages. Although these entities coincide and complete each other in some aspects, together they form a combination which can be used for effective language teaching and learning. In this chapter, the relationship between music and foreign language teaching is outlined, together with mutual parallels between music and foreign languages viewed from the neuroscientific, psychological and (socio)cultural perspectives. Last but not least, a potential utilization of music in foreign language teaching is pointed out.

2.1. Mutual parallels between music and foreign languages

Music and a foreign language have a lot in common and are closely related to each other. The reciprocal parallels between music and foreign languages can be viewed from different points of view, as indicated in the figure below (Fig. 1). The analogies occurring in music and languages are thus manifested in the form of their expression, i.e. in their recordings and performances. Specifically, music recordings refer to sheet music and sound recordings; and language recordings refer to written texts and audio recordings. A music performance is the real presentation of musical compositions; a language performance is manifested in oral speech and in written texts. Furthermore, obvious similarities can be observed in the sub-disciplines of both scientific fields, i.e. in linguistic and musical syntax and semantics. An integral part of both music and foreign languages are their abstract structures capable of carrying, storing and transmitting information. Working with this information is essentially conditioned by the active existence of cognitive processes. In case of the mutual analogy occurring in music and foreign languages, this concerns mainly the existence of memory and perception. Another mutual parallel between music and foreign languages is represented by an individual's ability to perceive sounds, i.e. the hearing ability, which is based on the perception of acoustic stimuli. The following figure graphically illustrates mutual analogies related to music and languages at the mentioned levels, i.e. the levels of form, discipline, cognitive processes and abilities, which will be presented in a more detailed way below.

	MEANS OF EXPRESSION	MUSIC	LANGUAGE
FORM	RECORDING	sheet music, audio recording	written text, audio recording
	PERFORMANCE	performing a piece of music, composing	speech, written texts
DISCIPLINE	SYNTAX	harmonic syntax, rhythmic syntax	phonology, morphology, syntax, semantics
	SEMANTICS	the meaning of expressions from different structural levels of music	the meaning of expressions from different structural levels of the language
COGNITIVE PROCESS	MEMORY	encoding, memorizing, recalling, exercising, intensive contact	encoding, memorizing, recalling, exercising, intensive contact
	PERCEPTION	perception of melody (acoustically pleasant/unpleasant)	suprasegmental level of language (acoustically pleasant/unpleasant)
ABILITY	HEARING	perception of acoustic stimuli, (essential)	perception of acoustic stimuli

Fig. 1 Parallels between music and languages related to form, discipline, cognitive processes and abilities

It is obvious that both music and language have their own forms of recordings and performances. Musical notations or sound recordings are used in music recordings, and written texts or audio recordings are used in language recordings. Concerning the ways of performance, music is manifested through the performance of a piece of music, or through composing. Spoken language or written texts are the ways how language is manifested, as it was already mentioned above.

Both music and language are constructed according to certain rules, i.e. words or tones create higher functional units. In both cases, there are sets of principles governing the hierarchical combination of discrete structural elements into larger units (**Besedová, 2017c, p. 47**). In linguistics, these rules of construction are defined by syntax, the science of grammatical structures of simple and complex sentences (Petráčková, Kraus, 2001, p. 726). I proceed from the fact that syntax is characterized by structural richness, which is manifested in its multi-layered organization (component syntax, valence syntax, textual syntax, etc.). Aspects of syntax can also be applied to music, which can be also characterized by a multi-layered organization and a hierarchical structure (e.g. harmonic and rhythmic syntax). This opinion is also expressed by other experts, such as Patel (2008), Jäncke (2012), Asano & Boeckx (2015), etc. All in all, I find certain parallels between linguistic and musical syntax, especially when it comes to the hierarchical organization of both the systems.

Similarly to syntax, semantics, which deals with the meaning of linguistic units, and which forms an important part of linguistics, belongs to the basic linguistic disciplines. The interconnection between music and semantics is not as well known as the interconnection between semantics and language.

The fact that also music conveys semantic information was not discussed by the experts (Koelsch, 2003; Jäncke, 2012; Altenmüller, 2018, etc.) until recently. The behavioural and electrophysiological proof of the fact that musical semantics is the ability of music to convey semantic meaning was provided mainly by research studies by S. Koelsch and his team (2004). I can see the interconnection between language, music and semantics

primarily in the fact that both music and language are means of communication conveying certain information and meaning. In contrast to linguistic information, musical information is a unique means of expression created by its author. Both music and language thus convey the meaning of expressions on different structural levels.

Obvious parallels between music and language are observed in cognitive processes, especially in memory and perception. Both in music and in language, the memory mechanism progresses in three basic phases: encoding, storage, and retrieval (**Besedová, 2021a, p. 55**). The development of both musical and linguistic memory is related to experience and practice. Both these memories can profit also from an intensive contact with music or with a (foreign) language, and from constant repetitions of foreign language structures and musical structures (**Besedová, 2021a, p. 71**). I can see another similarity between music and a (foreign) language in the cognitive process of perception, which plays an essential role not only in studying music, but also in learning foreign languages. Melody, which belongs to one of the most essential primary musical and linguistic means of expression (**Besedová, 2021a, p. 119**), becomes the main object of perception in both the cases. The perception of melody is enabled through auditory perception.

The basic prerequisite for the perception of the acoustic form of language and music is their audibility. Hearing is based on the perception of acoustic stimuli, and its basic principle is the transformation of mechanical sound waves into electrical action potentials. When classifying musical abilities, Sedlák and Váňová (2013, p. 113) distinguish basic musical auditory abilities thanks to which individual beings are able to navigate themselves in the tonal space and to mentally process acoustic quantities and affect their mutual relationships (pitch, dynamics, timbre, etc.) In the sphere of foreign language teaching, hearing is an important quantity that is essential for one of the foreign language skills, i.e. listening with comprehension. Hearing thus creates the prerequisites for a potential development of more complex musical and linguistic abilities which are associated with structural construction and perception (**Besedová, 2017c, p. 35**).

All the entities mentioned here demonstrate a great degree of similarity between music and foreign languages. However, parallels can be identified not only in the above-mentioned spheres, but also in the spheres of neuroscience, psychology (Chapter 2.2) and (socio)culture (Chapter 2.3).

2.2. Music and foreign language from neuroscientific and psychological perspectives

In this chapter, those common denominators of music and foreign languages which play an essential role during their perception and reception are described from the neuroscientific and psychological perspectives. Brain centers related to music and speech creation and perception can only be found in humans.

Music and language are very close to each other and show numerous points of contact. For more than a hundred years, it has been known that the speech centers are located in the left hemisphere in right-handed people and that the other hemisphere, the right one, is involved in the perception of music. In recent years, numerous researchers

(Patel, 2012; Jäncke, 2012; Turker, Reiterer et al., 2017, **Besedová, Vyšata, Mazurová, Kopal, Ondráková, Vališ & Procházka, 2019**, and others) have been leaving this so-called dichotomous model (accepted since the 1970s), which claims that music and language are processed separately in the cerebral hemispheres. This change was mainly impacted by results reached by modern research methods in medicine, i.e. by positron emission tomography, functional nuclear magnetic resonance and magnetoencephalography. Contemporary experts (Friederici, 2017; Altenmüller, 2018, etc.) have proved that music and language are anchored separately in the cerebral hemispheres (language in the left one, music in the right one), but they are also cross-interconnected and that there are numerous reciprocal interactions that are interconnected and interdependent.

The ability to create and understand music and speech is a unique human quality that is anchored in the human brain, where music and speech are processed. Both music and speech can be considered to be patterns of sounds representing an interaction between the external physical and social world and the internal world of emotions. Human beings have a unique ability to produce speech and music. The task of speech is to encode thoughts, whereas the task of music is to encode moods and feelings. Both the modalities are processed in the brain - in Broca's area²⁰ in the gyrus inferior²¹ of the frontal lobe²² and in the corresponding area of the opposite hemisphere (**Besedová & Vyšata 2021**). Broca's area is the center of speech production, whereas Wernicke's area²³ plays an essential role in word recognition. According to Lachout (2012, p. 14), during the production of spoken language, the basic structure of an utterance is formed in Wernicke's area, and then it is grammatically modified in Broca's area. Wernicke's area makes speech understanding possible, and it is also involved in musical signal processing. The process of perception of musical signals in the auditory system is the same as the process of perception of speech. However, the role of the auditory cortex of the brain is different. Syka (2010, p. 76) explains the perception of music and speech in the brain in the following way: the auditory cortex of the right hemisphere processes information about the sound frequency (the pitch and colour of tones and their changes), and the auditory cortex of the left hemisphere focuses on processing information about time parameters of the musical signal (rhythm), and it is primarily activated by speech.

Another area of the brain that is important from the music and linguistic perspective and that interconnects both the hemispheres is the *corpus callosum*, i.e. the brain

²⁰ Broca's area is the area of the cerebral cortex in which the motoric centre of speech is located. In case of right-handed people, it is usually located in the left frontal lobe. (Velký lékařský slovník: <https://lekarske.slovníky.cz/pojem/brocovo-centrum>)

²¹ Gyrus inferior – Lat. thread on the surface of the cerebral cortex. (Velký lékařský slovník: <https://lekarske.slovníky.cz/pojem/brocovo-centrum>)

²² Frontal lobe - the frontal lobe of the brain (Velký lékařský slovník: <https://lekarske.slovníky.cz/pojem/brocovo-centrum>)

²³ Wernicke's area is the area of the cerebral cortex in which the sensory speech centre is located, i.e. this area is responsible for understanding spoken language. (Velký lékařský slovník: <https://lekarske.slovníky.cz/pojem/brocovo-centrum>)

muscle²⁴. According to Jäncke (2012, p. 340), it is a bundle of fibers which is relatively large in size, but which connects only 2% of all the nerve cells in the brain, i.e. the area of the *corpus callosum* depends on the number and thickness of individual fibers. In my publication (**Besedová, 2017a, p. 33**) I refer to other experts (Franěk, 2007; Altenmüller, 2012; Jäncke, 2012) who share the opinion that the bigger the number of fibers is and the stronger the fibers are, the bigger the surface of the corpus callosum is.

The interconnection between music and language viewed from the neuroscientific perspective is presented below with reference to the research by Manuela Kerer's team (2009, p. 12), who came to the conclusion that melody and harmony are processed in the right hemisphere of the brain, while rhythm and meter are processed in the left hemisphere (**Besedová, 2019a**). Another team of experts headed by A. Habibi (2017, p. 10) came to the conclusion that musical training causes macro- and micro-structural changes in the brain. On the basis of the mentioned research and other research in the sphere of neuroscience (e.g. Steinbeis & Koelsch, 2008; Kerer, 2009; Syka, 2010; Patel, 2012), on the basis of my research carried out together with medical doctors from the neurological clinic (Vyšata, Mazurová & Vališ, 2019) and on the basis of my discussions with experts in the sphere of neurology, I can conclude (**Besedová, 2017a, p. 31**) that when listening to a (foreign) language, an individual's both brain hemispheres are active, i.e. when perceiving the melody of a (foreign) language, the right hemisphere is active, and when perceiving the rhythm of a (foreign) language, the left cerebral hemisphere is active.

Another denominator shared by music and language is the hearing apparatus, which I describe in my publication (**Besedová, 2017a, p. 35**). Hearing plays an essential role in the classification of musical and linguistic abilities because it makes it possible for human beings to become oriented in the tonal and linguistic space, to identify and to mentally process acoustic quantities and to understand their mutual relationships. I have come to the same conclusion as other experts who deal with the sound relationship between music and languages, e.g. Patel (2008, p. 11, 37), Jäncke (2012, p. 411), Sedlák & Váňová (2013, p. 114) etc. – the acoustic properties of tones are reflected in human beings' consciousness as musical and linguistic sensations and perceptions. When listening to spoken language, humans first perceive acoustic properties of the tones, i.e. their frequency, intensity, pitch, color (timbre), power, etc. An integral part of linguistic and musical means of expression which occur both in music and in language are melody, tempo, or rhythm, which are mentioned, for example, by Patel (2008), Jackendoff (2009), Peretz (2012) or **Besedová (2017b)**. Within the framework of language, these are so-called suprasegmental phenomena, which up to now have received less attention from the phonological perspective than the segmental ones have. Skarnitzl et al. claimed (2019, p. 120) that not until the suprasegmental level are the units (especially the tone, melody and intonation) really typical of human speech production and perception. Currently, unlike the existence of the internationally recognized phonetic system of

²⁴ Corpus callosum, the brain muscle, is made up of nerve fibers, and it connects the hemispheres of the hindbrain. Nerve paths leading through this formation ensure the transfer of sensory information from one hemisphere to the other one and the mutual coordination of the activities of both the hemispheres (Velká všeobecná encyklopedie, p. 278)

segmental transcription (IPA), there is no similarly unified notation of intonation, or melody of speech respectively.²⁵ Within the framework of an constantly growing interest in the suprasegmental level of language, it can be expected that the results of research in this area will be reflected in the phonological subsystems of emotional speech, and subsequently they will be applied in the sphere of foreign languages. I perceive music and research carried out in this area as beneficial and inspiring for teaching and research in the sphere of (foreign) languages.

Another shared determinant which is an integral part of both the acquisition of musical experience and the acquisition of foreign languages is memory (de Groot, 2006; Swaminathan, Schellenberg, 2017; **Besedová, 2021a**). I personally consider memory (**Besedová, Ondráková, Tauchmanová & Drtina, 2019, p. 31**) to be one of the key musical and linguistic abilities, and therefore I am convinced that it is very important to pay attention to this parallel, i.e. the relationship between musical and linguistic memory. Even though the processes of memorization are very complex from the psychological point of view, and they are difficult to detect experimentally, we can formulate certain regularities that occur both in musical and foreign language memory. If these regularities are respected, the effectiveness of memorization can be improved.

Memory is involved in all mental abilities, and it is a key factor in learning, in the process of which the brain converts current experience into a code, which can be considered to be a transfer of information to the code of the memory system, and stores it in such a way that it can be later recalled when necessary (Sternberg, 2002, p. 182). The role of memory in the process of foreign language teaching and in music is related to a very wide complex of issues. I am convinced (**Besedová, 2021b, p. 146**) that it can be, on the one hand, related to long-term memorization of foreign language texts or extensive musical compositions, or, on the other hand, it can be related only to memorizing of words, phrases or tone pitches. Both musical and linguistic memory can be defined as the inculcation, retention and simple recall of musical or linguistic materials (Hort & Rusina, 2007, p. 26). Two components can be registered in both musical and linguistic memories – the content one and the processual one. I deal with the sub-phases of memory processes both from the foreign language point of view and from the musical point of view in more detailed ways in my publication (**Besedová, 2021a, pp. 74–76**). I see the specificity of linguistic memory in the fact that it is fully realized in speech activities, i.e. in speaking, in writing, in listening and in reading with comprehension. Linguistic memory is thus fully integrated into speaking skills. Musical memory, which is determined by several components included in it, i.e. auditory, visual, motor and emotional ones, is similar to linguistic memory. The development of both musical and linguistic memories is closely related to experience and practice. That is why I believe that those who are regularly and often involved in music or foreign languages have usually a better musical memory and a better linguistic memory. I see another point of contact between music and foreign languages in the fact that the development of both

²⁵ One of the notations of speech intonation is the American transcription ToBI (Tonal and Break Indices). It captures only abstract phonetic categories and it is not universal. Another existing system is the European proposal INTSINT (International Transcription System for Intonation), the use of which is not widespread so far.

musical and linguistic memory is supported by intensive encountering them (**Besedová, 2019b**) and by constant repetition of musical and linguistic structures (**Besedová & Kroupová, 2021**). In conclusion, I dare to say that it is memory that is the element in which possible parallels between music and foreign languages can be traced.

Perception (i.e. auditory perception), another common denominator of music and (foreign) languages, is an integral part of acquiring linguistic and musical abilities. It is quite complicated to define perception, as it is a complex process of active construction of reality. Experts claim that it is a process of obtaining and processing stimuli and information that constantly come from both the surrounding and the inner world of a person (Atkinson & Atkinson, 1995, p. 174; Sternberg, 2002, p. 133; Nakonečný, 2003, p. 131; Průcha et al., 2009, p. 340, etc.). I deal in detail with the process of perception itself in my book *Psychické procesy při výuce cizích jazyk (Mental Processes in Foreign Language Teaching, Besedová, 2021a, pp. 102-119)*. Here I would like to draw attention to the fact that auditory perception and auditory memory of foreign languages still receive relatively little attention in research although it is obvious that auditory perceptual abilities are a prerequisite for the perception of language and music (**Besedová & Voříšková, 2020, p. 177**). One of the most important tools for the perception of music and language is melody, which belongs to the non-verbal aspects of language, to so-called prosody. A number of studies (Lewis, 1936, Monrad-Krohn, 1963, Ross, 1993, etc.) in children have shown that speech prosody is acquired earlier than the segmental units of the language, thus forming the basis for speech emergence and language acquisition. These findings are essential for foreign language teaching, as they point to the importance of the suprasegmental level of language, which, according to Čermák (2001, p. 115), adds additional semiotic-semantic features to the given utterance, including new content and contextual information. In music, on the other hand, melody refers to tonal pieces which create certain recognizable units. Thus, we can talk about the melody of speech, which usually clearly differs from the melody of music, but which also shares certain essential features with it. Skarnitzl et al. (2016, p. 124) are of the same opinion. Based on my own research, I am convinced that when listening to an unknown foreign language, humans primarily focus on its melody, or on pleasant or unpleasant feelings respectively, and that the segmental level of the language is not focused on until the second phase of listening. I deal with this phenomenon in my quasi-experiment, which is described in the methodological part of this paper and which is also presented in my monograph (**Besedová, 2021a**).

However, the perception of the spoken or written (foreign) language also differs in fundamental ways. According to Eysenck and Kean (2008, p. 374), when reading, we see each word as a whole unit, whereas the perception of a spoken word is spread over time. Speech generally provides a less unambiguous and a less clear signal than written texts. Nevertheless, it can be assumed that also spoken language provides a number of clues helping us understand sentence structures and the intended meaning. According to cognitive psychologists (Eysenck & Keane, 2008, Sternberg, 2002, etc.), these clues are included in the melody, intonation, stress and pace of the speech. Reading of written texts requires, on the other hand, a participation of a number of perceptual and other cognitive processes. Music is similar – a person is confronted with its visual recording. This

similarity can be considered another common determinant of music and (foreign) languages from the perspective of neurolinguistics. A written recording of language and music includes both the form, i.e. graphic notation, and contents, i.e. a way in which the message is formulated, and which must respect certain rules. According to Čermák (2001, p. 28), graphics, commonly understood as letters or a set of ways of a recording of phonological units in writing, is a significant aspect of the sign form of the language. According to Vágnerová (2012, p. 303), writing is a distant method of communication, and the writing skill is vital in foreign language learning, because, as Janíková (2015, p. 91) mentions, writing supports integration processes between partial aspects of language acquisition, for example between the knowledge of grammar, phonetics and vocabulary. When acquiring a (foreign) language, a human being is also confronted with its graphic recording, i.e. with its written form, during both the reading process and the writing process.

The same is true in music, where the basic graphic symbols for the tone designation are notes, or notation, through which sound is symbolically expressed – from basic signs for the pitch, length and rhythm to a more developed description referring to the expression and timbre. Thus, at the beginning of their musical career, humans are forced to learn the form of the graphic recordings of the sounds heard, although there are exceptional professionals who cannot read sheet music. The purpose of recordings in language or music (notation) is to capture certain information which is put down in a form that can be understood by the recipients. When humans, or children respectively, learn simultaneously how to write and read letters or musical notation, they must necessarily associate in their brains not only the graphic form with the sound form of the corresponding notes or sounds, but also the double ways of their graphic representation. The centers in the brain in which the graphic form and the melody are processed are presented in the following figure, in which the individual reading centers are obvious (Spitzer, 2014; Besedová, 2021a, p. 118).

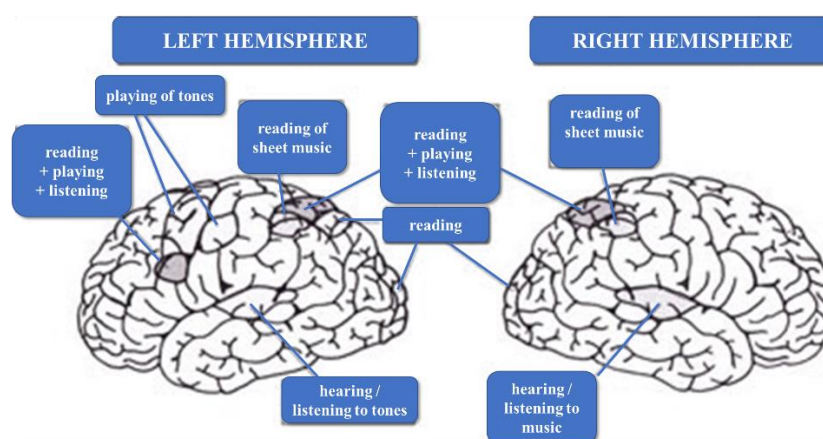


Fig. 2 Parts of the brain activated during specific musical activities (according to Spitzer, 2014)

In conclusion, it is necessary to point out the fact that human beings are accompanied by music and language throughout their life, and thanks to them they are getting

developed and enriched. Music and foreign languages share the following common determinants at the neuroscientific and psychological levels (**Besedová, 2017c, p. 48**) – perception, memory and acoustic processing in the brain. They differ from each other in details, but simultaneously they share certain essential features which I try to point out in my research activities.

2.3. Music and foreign languages from (socio)cultural perspective

Language and music belong to the basic means of human communication; and both music and language are considered to be anthropological constants which occur in every culture and in every nation (Richterová, 2000, p. 155). I have already mentioned their reciprocal parallel in the spheres of neuroscience and psychology. I can see their further interconnectedness in the (socio)cultural sphere (**Besedová, 2018a, p. 278**), as this sphere plays an essential role in foreign language teaching.

Culture is a dynamic component of the society, and it is constantly changing as a response to various social events. Within the framework of culture, music and language refer to organized systems of sounds which are produced by humans, and which have mainly the communicative and aesthetic functions and the function of the information transfer. As Čermák (2001, p. 42) claims, the dependencies and ties enabling the existence of human languages are twofold: external ones (the society, the ethnicity) and internal ones (thinking, the brain). At this point, I see a parallel with music, which is also determined both externally (by the society), and internally (by the individual human being). I have come to the conclusion that the mutual relationship between language and music is reflected in the culture of a particular society, i.e. it is an important factor in mediating its cultural values. Both language and music are the key aspects in learning about the culture of a given nation since both of them reflect certain culture.

In recent years, we have witnessed social changes – a more extensive and faster exchange of information together with new economic opportunities are resulting in the fact that culture has ceased to be a determinant specific and typical of merely one nation. Two or more cultures meet each other and mutually influence each other, despite their differences. These changes in understanding the term of "culture" also brought new terms into existence, i.e. multiculturalism²⁶, interculturalism²⁷, transculturalism²⁸ and pluriculturalism²⁹. Foreign language didactics, which deeply works with these concepts, is, like numerous other fields of the humanities, currently moving away from the

²⁶ Multiculturalism refers to the social structures of such a society in which different cultures are assumed not to merge but to coexist (Pondelíková, 2020, p. 15).

²⁷ Interculturalism is perceived as a meeting of two or more cultures which mutually influence each other despite their differences (Meer & Moodod, 2011, p. 177).

²⁸ Unlike interculturalism and multiculturalism, transculturalism assumes that cultures are not homogeneous units that can be clearly distinguished from each other, but that these cultures are increasingly interconnected and mixed, especially as a result of globalization. Transculturalism accurately describes a development from clearly definable individual cultures into a global culture (Guilherme & Dietz, 2015, p. 8).

²⁹ Pluriculturalism refers to a parallel encounter of two or more different cultures within or outside a cultural area. It is different from multiculturalism because in case of pluriculturalism one culture does not necessarily penetrate into another one (Duchoňová, 2014, p. 8).

traditional concept of culture which was typical of the 1950s. In 1952, A. I. Kroeber and C. Kluckholm systematized more than 150 definitions of the term of culture, and they came to the conclusion that culture must be understood as a historical product that includes ideas, patterns and values of a given nation (Petrušek & Vodáková, 1996, p. 548). One of the current and more modern definitions of culture is the one adopted by the UNESCO in 2002. According to it, culture is "a complex of specific spiritual, material, intellectual and emotional features of a society or a social group which include, together with arts and literature, a common way of life, lifestyle, value system, traditions and belief" (UNESCO, 2002). Gradually, culture ceases to be perceived as something static, as a phenomenon that shapes individuals (Zerzová, 2014, p. 19), i.e. there is an obvious deflection from the original understanding of culture which was closely linked with the nation.

An interaction between individuals and societies is increasingly emphasized since the culture is constructed through this interaction. There are some elements shared by cultures which are reflected in and which impact foreign language teaching. These elements can be listed in the following way: 1) values and traditions, 2) language and communication, 3) history and traditions, 4) social structures and institutions, 4) arts, literature and media, 4) cultural practices and etiquette, 5) socio-economic factors etc. Language and communication (2) and arts, literature and media (4) are essential factors in relation to the topic of this thesis.

Language is one of the fundamental aspects of a culture; and getting to know one's culture often involves learning its language or at least developing basic communication skills in that particular language. There are numerous definitions of the term of language³⁰. The basis for this submitted text is the definition formulated by Černý (1996, p. 17), who understands language as a universal means of communication of a societal nature, as a tool of thinking and as a means through which human experience can be stored and through which national traditions can be developed. It is clear from this definition that language is not only a tool of communication but that it is also a carrier of cultural performances and idioms and that it helps individuals gain a deeper insight into cultural traditions and ways of thinking (Bredella & Delanoy, 1999; Čermák, 2001; Ostler, 2007; Slatinská & Pecníková, 2017; Byram, 2020). In addition, arts, literature and media are important media for expressing the values, beliefs and creative performances

³⁰ The term "language" has been defined and studied by various linguists, philosophers, psychologists and scholars, and its concept has evolved over several centuries. Plato and Aristotle (4th century BC) were among the first who dealt with language and its role in communication and thinking. Another scholar dealing with language (selectively) was Ferdinand de Saussure (1857–1913), whose work on the structure of language and the distinction between "langue" (language as a system) and "parole" (individual speech performances) had a great influence on the theory of linguistics. In the late 19th century and in the early 20th century, structuralists and functionalists such as Edward Sapir (1884–1939) or Benjamin Lee Whorf (1897–1941) explored the relationship between language, culture and cognition. Linguists of the 20th and 21st centuries also intensively dealt with, respectively deal with the definition of language. At this point it is necessary to mention in particular the research by Noam Chomsky (*1928), which had a significant impact on the sphere of linguistics, and which influenced the understanding of the process of language acquisition and language structure. Other names such as Steven Pinker (*1954), Geoffrey K. Pullum (*1945), Ray Jackendoff (*1945), or Anna Wierzbicka (*1938) are also worth mentioning, since the research carried out by these personalities in the field of linguistics and semantics contributed to discussions about the universality of language and about the ways in which it is defined across cultures.

of a given culture. Getting to know the culture of a given language area often involves exploring its literature, music³¹, visual arts, performing arts, folklore, and popular media so as to gain insight into its aesthetic preferences, artistic traditions, and cultural symbols (Badstübner-Kizik, 2007; Altmayer, 2010; Patel, 2012; **Besedová, 2017c**). Effective training in the cultural sphere therefore requires an open and respectful approach that embraces diversity, and that promotes a dialogue and mutual understanding between different cultures. It is a complex and differentiated process the partial factors of which are interconnected and interdependent.

The link between the language and culture is necessarily reflected in foreign language teaching, as culture is fully integrated into the context of language learning. Based on this opinion, Willems (1996, pp. 36-40) claims that teaching about a foreign culture should not be based merely on the transfer of information about that target culture, but it should be based on the concept of teaching (foreign) languages. Foreign language teaching gives learners an opportunity to reflect on their own mother tongue and culture through experience with a new language they are learning and with the culture associated with that language. I fully identify with the opinion that culture is a natural part of foreign language teaching and learning. This opinion is shared by Willems and other experts such as Kramsch (1993), Lee (2001), Byram (2008) and others.

The relationship between music and culture is manifested in the intrinsic meaning of music. Music has been accompanying the mankind since its inception, and it has participated in its development in the social, aesthetic and cultural spheres. Similarly to language, music also fulfils several functions in society. They can be called the social functions of music (Schnierer, 1995, pp. 7–8), which are primarily determined by social development, and which can be sub-categorised. Schnierer (1995, pp. 106–110) points to one of these sub-functions – to the communicative function of music, as he considers music to be the most important manifestation of non-verbal communication with a high level of emotionality.

Music and language belong to important parts of the culture of a given society, which they also co-shape and determine. In this context, I have come to the conclusion that both music and language are means of (intercultural) communication, i.e. they are intercultural media.

The interconnectedness of music and (foreign) language is therefore obvious from the (socio)cultural perspective. The idea that music unites people all over the world and that it is a universal topic of conversation across cultures and nations is entirely valid. This idea can be also easily grasped in the sphere of foreign language teaching. I will deal with the issue of the utilization of music in foreign language teaching in the next chapter.

³¹ I understand the term of music in the same way as Carl Dahlhaus (1928-1989), whose approach to defining music is deeply rooted in a historical and sociological perspective, and it emphasizes the importance of understanding music in its cultural and historical context, and as a cultural and historical phenomenon. Dahlhaus' definition (2017) emphasizes the dynamic and evolving nature of music, i.e. music is an activity or process that is constantly being shaped and reshaped by its cultural and historical surroundings. In relation to foreign language teaching, music can serve as a means of exploring the history, traditions and social customs associated with the target language. In this case, not only instrumental music, but also song lyrics are involved.

2.4. Utilization of music in foreign language teaching

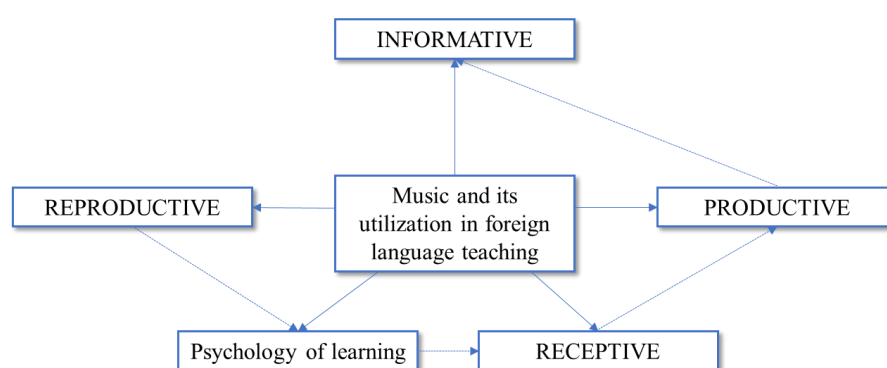
In didactics of foreign languages, we have been noticing for several years an increasing interest in possible ways of working with music in foreign language teaching and an increase in the number of didactic procedures related to working with music in foreign language teaching. These procedures are varied in dependence on specific foreign languages, on specific foreign language teachers and on specific offers made by publishers of foreign language textbooks. I can see (Besedová, 2021a, p. 214) the main potential of the practical use of music or musical texts in foreign language teaching in the fact that music provides comprehensive materials that are constantly inspirational in foreign language teaching. This opinion is also expressed by Badstübner-Kizik (2007, p. 11). Music can be, and not only because of its lyrics, a valuable tool in foreign language learning for several reasons:

- 1) It provides a natural support in acquiring a foreign language. Music helps individuals to develop better pronunciation and intonation in the target language, as through listening to and imitating the melody, rhythm and pronunciation, learners improve their oral skills. Furthermore, music, or lyrics respectively, contain a wide range of vocabulary, idiomatic expressions and phrases that are memorized through repeated using in a meaningful context.
- 2) It has been proven (Snyder, 2000; Jäncke, 2008; Schulze, Koelsch, 2012) that the musical and linguistic contents of songs are better and easier to remember thanks to the melodic and rhythmic elements of songs. Thus, learners can more effectively retain vocabulary and grammatical structures of the given language in their memory when these are presented in the context of a song.
- 3) Music is closely related to culture, it is an important part of it. Thus, exposing learners to cultural aspects of the target language can promote their cultural empathy. Simultaneously, authentic cultural performances and artistic creations can be experienced thanks to music, which can deeper interconnect the learners with the culture of the given language area.
- 4) The incorporation of music can bring an element of well-being into language teaching, as it creates a relaxed atmosphere, and simultaneously it also tries to reduce anxiety and to increase the overall satisfaction of the learners in the process of language learning.
- 5) Last but not least, thanks to incorporating of music, learners can benefit from a so-called multimodal educational experience³², which improves their cognitive

³² The term of multimodal learning experience in education has evolved from the theory of multimodality, which is closely associated with the work by Gunther Kress (1940–2019), who is considered to be one of the leading theorists in critical discourse analysis, social semiotics, and multimodality, particularly in relation to their educational implications. Kress and Theo van Leeuwen (*1947) began to deal with the multimodal approach in the 1990s. Their work (Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication, 2001) is heavily influenced by the socio-semiotic approach to language and communication. The multimodal theory of education focuses on the issues of how different modes of representation (e.g. text, image, sound, gesture, etc.) contribute to the learning process. Kress and Leeuwen (2001) and other experts (Lemke, 2002, Gee, 2003, etc.) argue that the traditional educational focus on language (on words and written texts) is limited and that a wider spectrum of communication forms should be taken into consideration.

and sensory involvement in foreign language acquisition, and which can result in more effective learning outcomes.

The amount of my pedagogical experience in and knowledge about the issues associated with the utilization of music in foreign language teaching have led me to making the conclusion that, within the framework of foreign language teaching, music must be viewed both from the perspective of the psychology of learning and, on the other hand, from the perspective of the partial functions that music fulfills in this teaching process, i.e. reproductive, informative, productive and receptive functions. All of this is illustrated in the following figure (Fig. 3) and will be further explained below.



*Fig. 3 Utilization of music in foreign language teaching
(Besedová, 2021a, p. 215)*

My way of understanding the multifaceted use of music in foreign language teaching is illustrated with the picture presented above. In the first place, music has an informative function in foreign language teaching, i.e. it provides new findings about the life and culture phenomena³³ of the target language. Alternatively, this function is implemented through the productive function – learners actively work with music or musical texts and are provided with new information based on this. Another possibility is offered through the receptive function – learners listen to pieces of lyrics in a foreign language. According to Schneider (2002), recipients of music are not merely passive agents, but while listening, they rely on a set of complex perceptions preserved in their memory and they try to look for certain identical elements that would help them perceive the composition. During my research, I have come to the following conclusions related to ways in which music has to be viewed so as all its potential can be used in foreign language teaching:

1. in relation to the psychology of learning;
2. in the context of foreign language reception and perception;
3. as part of the cultural substantiality of the target language;
4. in the sphere of supporting and developing of learners' intercultural competences;

³³ In my opinion, inclusion of life and culture phenomena in foreign language teaching is a complex phenomenon with several significant benefits, including the development of cultural competences (Byram, 1997), increasing of motivation (Dörnyei, Csizér, 1998), promoting of critical thinking (Kramsch, 1993), and providing contexts and authenticity (Kilickaya, 2004).

5. as a receptive and productive tone, text, image and symbol (**Besedová, 2021a, p. 215**).

In relation to the psychology of learning (ad 1), I can see a similarity between foreign language teaching and music in the sphere of musical and foreign language skills mainly in the sphere of listening development (in case of foreign language teaching, it concerns mainly development of listening with comprehension), i.e. in perception and differentiation of the basic properties of tones and melodies, which is an essential part of music and foreign languages. A significant role is also played by psychological processes of memory and perception (**Besedová, 2021a**). I agree with experts (Mora, 2002, Campbell, 2008, Kuttlerová, 2008, etc.) who claim that it is appropriate to support the presentation of foreign language vocabulary with providing a musical background or songs because then the vocabulary will be better memorized. At this point, I would like to refer to Murphey's (1992, p. 6) so-called Song-Stuck-In-Head-Phenomenon, or the phenomenon of a song stuck in the head, through which an unintentional repetition of linguistic contents in a foreign language is enabled, and through which the memory trace in the brain is deepened.

Within the context of foreign language reception and perception (ad 2), a focus can be placed on working with foreign language musical texts. Under the term of reception, I understand the ability of an individual to receive stimuli through sensory organs, i.e. a sensory reception of the message. Under the term perception, I understand the ability of the nervous system to get aware of these stimuli, i.e. the activity of the recipient performed at the auditory level of language. In this case, the perception of a foreign language musical text becomes a stimulus for a language production. When choosing suitable foreign language texts, it is important to take into account their contents, lexical and grammatical quality; their musical quality plays a secondary role here. The main aspect influencing the choice of text should be the learners' language level. In my publication (**2021a, p. 217**), I present specific proposals for the implementation of music, the purpose of which is to achieve the main goal of foreign language didactics, i.e. communicative competence.

Music is also a part of the cultural substantiality of the target language (ad 3). This fact is related to the informative use of music in foreign language teaching, which is similar to using literature or geography.

I can see another potential of incorporating of music in foreign language teaching in the sphere of supporting and developing of intercultural competences (ad 4). Here I draw mainly on the paradigm of social constructivism, which was impacted by Vygotsky's findings (1978) and which points to the fact that social interaction, including interaction with different cultures, plays a fundamental role in the development of cognition and attitudes. It is assumed that the development of intercultural competence can be supported through educational processes that focus on social interaction and cultural diversity. In this case, the development of learners' intercultural competence is strengthened, which leads to a shift from the development of self-awareness to the development of awareness of the others. I agree with Kostková (2012, p. 99), who claims that the intercultural approach focuses also on the cultures associated with the language

taught, and who deals also with learners' own culture, their ability to reflect on it and to subsequently compare their own culture with the target culture or possibly also with other cultures - including the issues of the dominance relationships and intercultural attitudes. In this phase, openness and tolerance towards other cultures is developed and strengthened. Tenberg (1999), Bredella & Delanoy (1999), Badstübner-Kizik (2007) and others express the same opinions.

Last but not least, I perceive the utilization of music in foreign language teaching as a receptive and productive tone, text, image or symbol (ad 5), which serve as potential stimuli for active work with learners in the process of foreign language teaching. In this case, I support Badstübner-Kizik's opinion (2007, p. 16) claiming that music, and first of all the process of its perception (reception), is gradually transferred during the process of foreign language teaching into the productive phase if targeted questions are applied. This production is related to spoken or written performances.

I look at all the above-mentioned aspects of a possible potential of music in the sphere of foreign language teaching from several possible perspectives, especially those of motivation, language reception and production, emotions and the support of intensive language perception (**Besedová, 2018b, p. 398**). Similar opinions are expressed by Badstübner-Kizik (2007), who in her publication mentions forms of working with music to support the reception and production of language (2007, p. 67), to prepare and support conscious and intensive perception (2007, p. 73), to support learners' sensitivity and empathy (2007, p. 79) and to support the subjective cultural context of knowledge as a basis for intercultural learning (2007 p. 82). It is therefore obvious that music brings numerous benefits into foreign language teaching, in which it supports motivation, concentration, memory, endurance, imagination, creativity and perception, and in which it also provides relaxation, as it is illustrated in the following figure (Fig. 4).

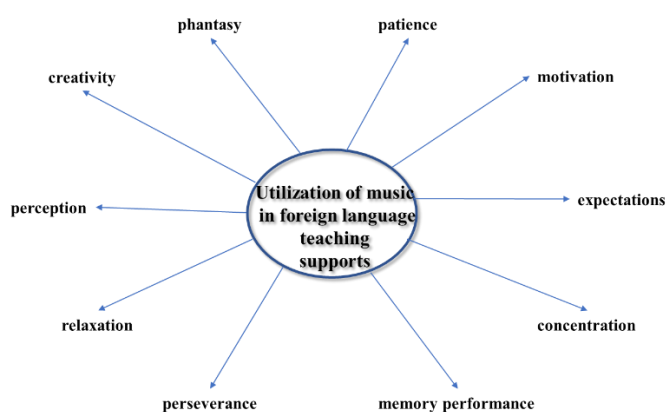


Fig. 4 Incorporation of music into foreign language teaching (Besedová, 2021a, p. 216)

As it was already mentioned above, the incorporation of music in foreign language teaching can be viewed from different perspectives. In my research, which aims at the relationship between music and foreign language teaching, I focus on foreign language teachers' attitudes to the utilization of music in language teaching; and I also focus on learners, and on the issue of the incorporation of music and musical texts in foreign

language textbooks, respectively in textbooks of the German language (**Besedová, 2017a**). I will further present all the three components of the process of learning and teaching foreign languages (i.e. the teacher, the learner and the textbook) from the perspective of my research.

A foreign language teacher should be equipped with the following basic competences – communicative, linguistic, sociocultural and intercultural, literary and didactic ones (Hanušová, 2005, p. 23, Nálepová, 2013, p. 21, **Besedová, 2017a, p. 91**), and also with pedagogical, psychological and diagnostic ones. It is the teacher who chooses the issue to be taught and the ways of the presentation of this issue in the teaching process. Therefore, I also focused my research on teachers and their relation to music and musical pieces, as these are materials that can be effectively used in foreign language teaching. Through music, a teacher not only motivates the learners, but that teacher also supports the development of the learners' memory learning, perception, patience and concentration. And last but not least, learners often develop their imagination and creativity thanks to music. The most common form of music used in foreign language teaching are songs. They are the most suitable in the initial phase of foreign language teaching (**Besedová & Tauchmanová, 2019, p. 149**). If songs are used, the teacher not only trains and practices the learners' pronunciation (the rhythm and melody of the language and specific sounds are practised, etc.) and vocabulary (associative, metaphorical and analogical vocabulary is searched, etc.), but the teacher can also, for example, focus on grammatical structures (searching for grammatical constructions, etc.), listening comprehension (arranging the order of pictures based on the song being listened to, etc.) or speaking (retelling a story related to a piece of music, etc.) and others. Last but not least, the intercultural perception is developed (music is an integration tool for understanding other nations; music enriches the awareness of the cultural substantiality related to a foreign language, etc.), through which the development of intercultural communication competence is supported. When using music in foreign language teaching, the teacher should primarily monitor the aspect of the foreign language production and the aspect of the intensive perception of the foreign language and also the aspect of intercultural learning (**Besedová, 2017d, p. 181**). It is therefore obvious that music, or musical lyrics respectively, can become a very good tool for teachers in their process of foreign language teaching.

The second presented research file relates to learners and their attitudes towards musical elements included in the curriculum. The relationship between a teacher and a learner contributes to the quantity and quality of the educational process and it also co-determines its results. Kohoutek claims (2009, p. 4) that this is an asymmetrical relationship, and its quality is also reflected in the mental balance of both the participants. Contemporary pedagogy considers a learner to be an active participant in the educational process. A learner acquires knowledge through discovering, comparing, connecting, communicating, testing, evaluating, rejecting or confirming rather than through passive receiving and consuming (Rampillon, 2000, p. 122, Nálepová, 2013, p. 30). A motivated learner who shows an active involvement in the educational process is characterized by a combination of two basic types of motivation: the extrinsic one, which is influenced by external factors such as teachers, classmates, and the family environment, and the

intrinsic one, which results from the learner's internal motives and personal interest. I draw from the cognitive model of motivation by Woodworth³⁴, in which cognitive processes have a motivational potential, i.e. cognitive processes have their own internal motivation. As an example, we can mention teenagers' listening to songs in foreign languages, which can secondarily lead to their increased motivation to learn a foreign language. In this case, music acts as a connecting link between a foreign language and its acquisition. Teachers can use the music or songs listened to as a motivating factor in the process of foreign language learning, as it is very important to stimulate children's interest in a foreign language through attractive pedagogical situations (**Besedová, 2017a, p. 109**). A more frequent incorporation of musical pieces into foreign language teaching will certainly increase the learners' motivation (**Besedová, 2018b, p. 396**), which should be supported by the implementation of these presentations in foreign language textbooks³⁵.

According to Průcha, Walterová and Mareš (2009, p. 323), a textbook is both an element of the curriculum, i.e. as a section of the planned contents of the teaching process, and a didactic tool, i.e. it is an information source for pupils and teachers; it controls and stimulates learners' learning process. The textbook can be considered as a stimulating tool that creates a framework for the given learning contents in relation to the valid curriculum documents (**Besedová, 2017a, p. 81**). Textbooks play an important role in the process of foreign language teaching, and they have numerous functions and properties, which I deal with in a more detailed way both in my publication (**Besedová 2017a, pp. 81-84**) and in a less recent text (**Besedová, 2013a, pp. 55-66**). Teaching and learning materials are changing with time, and they necessarily react to the time. Therefore, it is necessary to view them in cultural and social contexts. For this reason, even the musical pieces presented in textbooks (CDs, DVDs, etc.) often reflect the trends or tastes of the time when they were created. Although these pieces may be considered as modern at the time when the textbook is published, their timeliness gradually disappears. Therefore, long-serving pieces of music that are topical in any era and society, such as folk songs, Christmas carols etc., occur in textbooks. Therefore, if teachers choose a new piece of music, they have to process it didactically by themselves, considering the target group and the learning contents. This way, new accompanying learning materials arise.

In foreign language teaching, we can witness a continuous creation of a whole range of accompanying teaching materials (e.g. **Besedová & Kroupová, 2020**), or organizing of practical workshops focusing on the utilization of music in foreign language teaching

³⁴ Robert S. Woodworth (1869–1962) was an American psychologist and the designer of the personality test which is named after him. His theory of motivation is based on the power of acquiring of new mechanisms possessed by the human mind. In short, according to Woodworth, any mechanism that has achieved a certain degree of efficiency without becoming fully automatic is a driving force itself and it is capable of motivating the activities that lie beyond its immediate reach. (*Teorie motivace* [online] Accessible from: https://wikisofia.cz/wiki/Teorie_motivace [9.1.2023])

³⁵ Here, the simplified naming of the textbook is used related to textbook sets which include not only textbooks and workbooks, but also other components (e.g. worksheets, methodological manuals, audio recordings etc.). The term of the textbook set refers to the German term "Lehrwerk" (Kast, Neuner, 1994), which I understand as an interconnected functional unit. The term "Lehrwerk" is a contrary term to that of "Lehrbuch"

(e.g. **Besedová, Štočková & Šeslerová, 2017**) or of educational courses which interconnect (foreign) languages and music and which are primarily intended for training in the sphere of life and culture related to the given foreign languages (e.g. **Besedová, Janoušková & Vasilyeva, 2019**). The utilization of music in foreign language teaching is enormously varied. In this submitted thesis, I present only a few partial examples of possible applications of music in foreign language teaching. I presented other examples in my earlier publications (**Besedová, 2021a, 2017a, 2017d**).

2.5. Music in foreign language teaching – final part

In Chapter 2, I presented a comprehensive view of possible parallels between music and a (foreign) language, which I focused on in the first phase of my long-term research. I also presented a number of research cases that deal with the impact of music on foreign language learning individuals from the neuroscientific, psychological, or sociocultural perspectives. Referring to my findings and my own research, I have come to the conclusion that it is utterly music that shows a number of common denominators with (foreign) languages. Music and language mutually influence each other and cooperate with each other on the linguistic, (socio)cultural, pedagogical-psychological and neuroscientific levels. The sphere of foreign language teaching should therefore actively respond to these kinds of research through sufficiently thought-out inclusion of music in the process of foreign language teaching.

I observe the issue of the utilization of music in foreign language teaching from several possible perspectives that were incorporated in my research mentioned and cited in this submitted text. The interconnection between music and foreign languages viewed from the neuroscientific perspective still evokes numerous unanswered questions. Numerous researchers (Altenmüller, 2022, Leivada, 2021, Sammler & Emler, 2020 and others) are currently carrying out their research in this sphere, and their results clearly indicate that the interconnection between language and music shows a number of points of contact. I give evidence about an increase in the number of research cases investigating music and language from the neuroscientific perspective, or using the diagnostic method of electroencephalography (hereafter EEG³⁶) in relation to language and music perception, in the text called *Classification of Brain Activities during Language and Music Perception* (**Besedová, Vyšata, Mazurová, Kopal, Ondráková, Vališ & Procházka, 2019**), and through the following figure (Fig. 5), from which it is clear that the number of research cases and academic papers has almost quadrupled in the period from 2008 to 2017.

³⁶ EEG – electroencephalography is a diagnostic method used to record the electrical activity of the brain; it belongs to non-invasive methods, which detect changes in the polarization of neurons by surface electrodes. (Velký lékařský slovník: <https://lekarske.slovniky.cz/pojem/elektroencefalografie>)

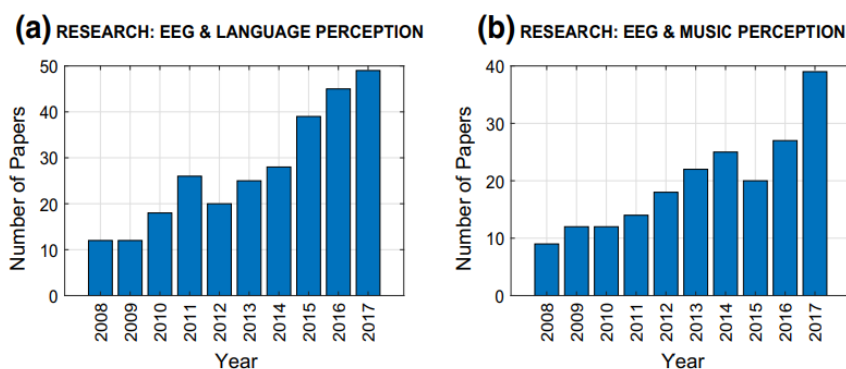


Fig. 5 Development of the number of journal articles devoted to EEG analysis related to language (a) and music (b) perception - according to WoS³⁷ (Besedová, Vyšata, Mazurová, Kopal, Ondráková, Vališ & Procházka, 2019, p. 1560)

The results of the joint research carried out with neurologists point to the involvement of mental brain processes in the perception of external stimuli, or musical and foreign language stimuli respectively (Besedová, Vyšata, Mazurová, Kopal, Ondráková, Vališ & Procházka, 2019). These results of our research correlate with findings made by others, and they support the hypotheses claiming that individuals with musical experience show higher semantic abilities (Yu, Xu, Li, Chen, Song & Liu, 2017, Trainor, Shahin & Roberts, 2009), that linguistic knowledge impacts EEG functions during the process of listening to music (Kumagi, Arvaneh & Tanaka, 2017) or that music training can support the treatment of neurological and developmental disorders (Wan & Schlaug, 2010).

The second perspective from which I observe the intermingling of music and (foreign) languages and which I deal with in my research, is the psychological point of view. In my research, I mainly focus on cognitive psychology, i.e. I focus my research on information processing (information perception, information analysis and retention of information in memory). In my research, I focused on selected cognitive processes, i.e. on memory and perception. In activities related to both foreign languages and music, the central position is dominantly taken by active participants. Enormous demands related to memory and memory training are placed on individuals performing both in the sphere of foreign languages and the sphere of music. Music strengthens memory learning and makes it easier to remember new vocabulary and phrases, as melodies and rhythms serve in this case as mnemonic aids that facilitate the recognition and reproduction of language expressions. The combination of music and language creates an obvious association that supports the long-term vocabulary retention. I see other parallels between foreign languages and music in their active use and also in their constant repetitive processes. In this context, I have come to the conclusion that memory is an integral part of both the process of foreign language learning and the process of musical abilities acquisition (Besedová, 2021a).

³⁷ WoS – Web of Science. For the research purposes, a search was carried out for scientific journal articles dealing with the issue of EEG analysis related to language and music perception during the period from 2008 to 2017.

Together with music memory and (foreign) language memory, perception is another important cognitive process, as auditory perceptual abilities play an important role in the perception of both foreign languages and music. In both the cases, the perception of the melody is involved, and melody belongs to one of the most important means of the musical expression and foreign language expression, which individuals perceive in the first phase as pleasant or unpleasant. Research (carried out by e.g. McMullen & Saffran, 2004, Tillmann, 2012, etc.) has shown that individuals systematically trained in music have certain advantage when perceiving foreign languages, because thanks to their trained hearing, they are more receptive to the melodies of foreign languages than people who have not been trained in music. This fact is essential for foreign language teaching, especially at the suprasegmental level. I can claim that auditory perception is essential for foreign languages, and it should be given more space in foreign language teaching **(Besedová, 2021a, p. 150)**.

The last presented perspective from which I examine the parallels between foreign languages and music is the (socio)cultural perspective. As already mentioned in Chapter 2.3, both music and (foreign) languages are carriers of the cultural identification of a given society. In the course of the human history, linguistics and music represent a very natural unit. Languages, as Ostler (2007, p. 29) says, which are natural tools of communication, have divided humanity into groups: only through a common language is a group of people able to act unitedly. And what is more, the language shared by the group is also a medium that gives the possibility to communicate. In contrast, music is an organized system of sounds produced by humans and intended for human perception. The main goal of music is primarily an aesthetic impression. The obvious connection between (foreign) languages and music is therefore the fact that both are living, constantly changing systems that characterize a given culture. In the current concept of the multicultural world, both (foreign) languages and music move beyond the boundaries of their cultures, and we can speak here of their intercultural dimension **(Besedová, 2017c)**. In recent years, foreign language didactics (Byram, 2020) has been working very actively with the concept of intercultural communication competence, which includes, in addition to the acquisition of language skills, also familiarization with foreign language cultures. In this context, the music of a given language area becomes a mediator of this culture (Badstübner-Kizik, 2007, p. 17). I agree with the opinion of Kramersch (1993, p. 1), who points out that "culture in language teaching is not another, i.e. fifth, language skill, but is always in the background, ready from day one to shake good language learners when they expect it at the very least, reveal the limitations that entail their acquired communicative competence and erode their ability to understand the world around them". In the same way, music, as one of the components of the culture of the target language, should be present from the very beginning of the process of learners' training in foreign languages, aiming at expanding their awareness of this culture.

The last (but not least) significant similarity observed between (foreign) languages and music is their sign form, which is commonly represented by writing in (foreign) languages, and by notation in music. In both the cases (i.e. in language and music), an individual being is confronted with graphic recordings.

All the mentioned analogies between (foreign) languages and music are reflected in foreign language didactics. In this sphere, the results of all my theoretical outputs (**Besedová & Tauchmanová, 2019, Besedová & Kroupová, 2021, etc.**), empirical outputs (**Besedová, 2017a, Besedová, 2017c, Besedová, 2021a, Besedová, 2021b, etc.**) and practical outputs (**Besedová, Janoušková & Vasilyeva, 2019, Besedová & Vyšata, 2021, etc.**) contribute to gaining a deeper insight into the versatility and purpose of using music and music/song texts in contemporary foreign language teaching.

3. Literary texts in foreign language teaching

Literary texts have been playing an important role in foreign language teaching for a long time. The position of literary texts in foreign language teaching has changed throughout history, i.e. within the framework of the development of methodological concepts and approaches in the field of foreign language didactics, the position of literary texts has varied depending on the current goals of teaching (**Besedová, 2015, p. 44**). One of the important aspects has been a way of working with literary texts, which, in contrast to factual texts, i.e. texts of a non-literary nature, refers to their aesthetic and poetic values. I can see the main purpose of literary texts in foreign language teaching both in their cultural and aesthetic contribution brought to humans, and, simultaneously, in their supporting the development of the foreign language communication competence, which is the key aspect in the process of acquiring a foreign language.

In this chapter, I will focus on the issue of literary texts in foreign language teaching, I will present the definition of the term, I will discuss the roles and functions of literary texts in relation to foreign language teaching. Furthermore, I will consider their (socio)cultural perspective, and I will mention possible ways of using of literary texts in foreign language teaching.

3.1. Definition of the term of literary text in relation to foreign language teaching

Within the context of foreign language teaching, the term of a literary text usually refers to the text which is considered to be literature in the traditional sense of this word. This means that novels, short stories, poems, dramas and other forms are included. These forms are often characterized by more complex structures, rich language and aesthetic qualities (Collie, Slater, 1987). Literary texts are used in foreign language teaching with the aim to develop various skills, including reading literacy (Paran, 2008), vocabulary (Nation, 2012), grammar awareness (Lightbown, Spada, 1999) or intercultural competence (Byram, 1997).

Within the framework of foreign language teaching, I understand the term of a literary text as the utilization of foreign language literature, or foreign language literary texts of the given foreign language, in the teaching process which applies the communicative approach emphasizing both the development of foreign language communication competence and the main mission of literature. By this mission, I understand the cultivation of individual beings in the spheres of aesthetics, ethics and emotions, and the development of their empathy, imagination and cultural awareness (**Besedová, 2012a, p. 24, Besedová, 2012b, p. 8**). A literary text is thus considered by foreign language didactics to be an important tool for the development of speaking skills and for a deeper understanding of a foreign language. The aim of working with literary texts within the framework of foreign language didactics is not only to understand the text, but also to offer a possibility of learning about the language, culture and literature of a given society through authentic texts. These texts become a part of both the linguistic

and the educational goals of foreign language teaching, and they fulfil different roles and functions, which I will discuss in Chapter 3.2.

The issues of using literary texts in foreign language teaching bring numerous pitfalls which are impacted by several fundamental factors that are involved in this sphere and that are mutually interconnected with each other. Experts, e.g. Bischof, Kessling & Krechel (1999, p. 17), Lenčová (2008, p. 30), Ehlers (2010, p. 1530), Skopečková (2011, p. 456), etc., express the same opinion – these are primarily language-didactic factors (e.g. the aspect of developing communication competences), but also literary factors (e.g. the aspect of the role of literature in education and especially the issue of the reception of literature with an emphasis on the specificity of working with literature – i.e. clarifying of the basic principles of reception aesthetics and its application to a literary text as a chosen field of literary studies respecting the specificity of working with literature) which are involved in accordance with the current concepts of foreign language teaching. These efforts to interconnect today's communicative concept of foreign language didactics with the literary and literary-didactic components of the educational process often appear problematic (**Besedová, 2014, p. 9**). Within the framework of researching this topic, it is important to take several fundamental factors into account:

- 1) The difference between linguistic and literary competences – foreign language teaching often focuses on the development of communication competences and speaking skills, but literary texts require a deeper understanding that includes interpretation, analysis and critical thinking. This difference can often be very challenging for learners.
- 2) Cultural and historical context – literary works are often deeply rooted in a specific cultural and historical context. Foreign language learners may not have sufficient knowledge to fully understand these aspects, which may lead to a misinterpretation of the text.
- 3) Complexity of the literary language – literary texts often use a very complex language, metaphors and symbolism, which may be difficult for learners to understand.
- 4) Learners' motivation and interest – literary texts may not always be interesting or motivating for all learners, especially if these texts do not match the learners' personal interests or the level of their language proficiency.
- 5) Pedagogical approach – the selection of the texts and the way in which they are presented and analysed can have a significant impact on the rate of success related to their utilization in foreign language teaching.

Literary texts, i.e. works written for an aesthetic purpose, provide students with access to rich and authentic language that goes beyond ordinary conversational forms. These texts offer students not only linguistic depth but also cultural and historical depth, which can result in their better understanding and appreciation of the target language and culture. The specification of the term "literary text" in relation to foreign language teaching is the key for understanding its role and function in the foreign language educational context, which is the topic of the following chapter.

3.2. Role and function of literary texts in foreign language teaching

The distinction between the role and function of literary texts in foreign language teaching is the key to understanding their comprehensive contribution to language training.

The role of literary texts is related to their basic position and importance in the educational process. This role is multi-faceted and includes the development of language skills, support of cultural awareness and broadening of aesthetic perception. Literary texts play an important role in foreign language teaching because they offer rich and authentic language materials that support the development of language skills, i.e. reading and listening comprehension, writing and speaking. Furthermore, literary texts provide a context for the cultural and social aspects of the language (Kramsch, 1993), which supports the development of intercultural competence. The analysis of literary texts also supports critical thinking and interpretation, and it also participates in the creation of the emotional and aesthetic feelings of learners (Lenčová, 2008). These roles of literary texts can also be reflected in increasing of learners' motivation to learn. Due to their great didactic potential, literary texts are considered to be a valuable material in foreign language teaching.

In foreign language teaching, the functions of literary texts differ from their roles in focusing on the specific use of these texts in the teaching process. These functions can be diverse, from those of developing of vocabulary and grammatical structures to supporting of critical thinking and interpretation. The functions of literary texts in the process of teaching foreign languages are defined differently by different experts, e.g. Riemer (2001, p. 288) observes in literary texts mainly their aesthetic, (inter)cultural, pragma-linguistic and stylistic functions, Janíková (2015, p. 112) subdivides the functions of literary texts into four groups - linguistic, literary, intercultural and pedagogical ones. In their publication, Larsen-Freeman and Long (1991) point to the importance of literature for the development of language skills, since literary texts serve as a means of practicing and applying language structures in a given context. Collie and Slater (1987) emphasize the fact that literary texts can support the development of learners' reading and interpretive skills. Last but not least, literary texts also function as a platform for discussion, thereby supporting the development of speaking and argumentation skills. I agree with these opinions concerning the functions of literary texts, and I believe that a literary text should primarily fulfil (inter)cultural and linguistic functions in foreign language teaching (**Besedová, 2015, p. 44**). In the context of intercultural education, literary texts can be used as a means of exploring cultural norms, values and perspectives. Such functions are often integrated into foreign language teaching, and they focus on achieving specific learning objectives.

In the context of foreign language teaching, literary texts fulfil a dual role, i.e. they serve as a tool for the cultivation of speaking skills and as a tool for the development of intercultural competences. Thus, the main function of literary texts is to serve as a means enabling to achieve specific educational goals. This specification is important when an effective use of literary texts in teaching is considered, as it allows teachers to better plan

and implement teaching strategies that reflect both broader educational goals and the learners' specific needs and abilities.

According to Choděra (2006, p. 74), it makes sense in foreign language teaching to distinguish between different kinds of objectives - linguistic, training and educational ones; the linguistic objective being the primary one. Literature, or literary texts play an important role in fulfilling both the linguistic and the educational goals. The Common European Framework of Reference (SERR, 2006, p. 140) sees literary texts as a means of discovering and experiencing other cultures. In accordance with the text presented above, I can claim that the main role of literary texts in foreign language teaching is that of a linguistically functional aesthetic means of an authentic (foreign) language (Besedová, 2015, p. 53) supporting the fulfilment of the objectives of foreign language teaching.

Foreign language methodologists have different views on the issue of implementing of literary texts in foreign language teaching. Some of them (Choděra, 2006, etc.) are not their exclusive supporters, while others (Lenčová, 2008, etc.) demonstrate the importance of these texts in the process of foreign language teaching. Personally, I incline more towards the latter group of experts since I see a great potential brought by literary texts to foreign language teaching. At this point I can refer to Tandlichová (1991) who claims that even if a literary text is not a pedagogical text, in the teaching process it takes its function over. In my opinion, the main functions of literary texts in foreign language teaching are motivational, communicative, didactic and aesthetic ones (Besedová, 2013b, p. 40, Besedová, 2012a, p. 24). Working with a literary text is thus a suitable tool to motivate learners to think critically and creatively. Learners not only expand their own means of expressing, but as Zbudilová (2017, p. 46) adds, they also open their ways towards thinking, experiencing and learning. Literary communication also transmits aesthetic literary information since the reader becomes an equal agent in the process of literary communication. I can express the same belief as Lenčová does (2008, p. 51) that a literary text is suitable for the comprehensive development of learners' personalities and their own creativity (Besedová, 2015, p. 43). I graphically illustrate the functions of literary texts in foreign language teaching in the following figure (Fig. 6), from which it is clear that there are six main functions that are mutually interconnected. These functions are explained in more detail in the following text.

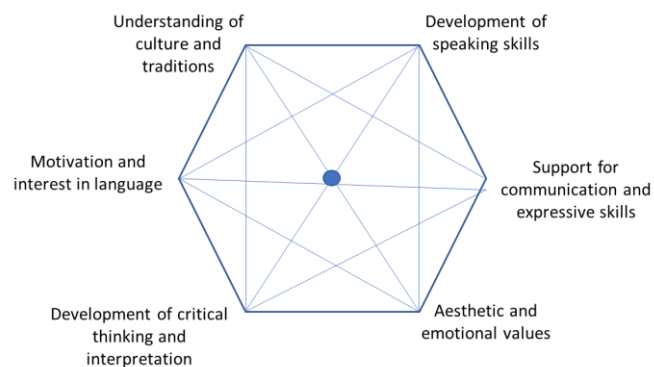


Fig. 6 Inter-relationships between individual functions of literary texts in foreign language teaching

Literary texts primarily provide concrete examples of the target language, the reading of which helps to develop vocabulary and to consolidate grammatical structures, and the listening to which improves the ability to understand spoken performances. Another function of literary texts in foreign language teaching is to support communication and proclamation – literary texts contain various forms of communication, such as dialogues, monologues, descriptions, etc., and thus they can contribute to improving the ability to express thoughts, emotions, opinions and attitudes in a foreign language. In the aesthetic and emotional value of literary texts, I can see their other important function in the process of teaching foreign languages, as individual beings encounter an artistic expression through literature, which brings them emotional experiences. Literary texts require so-called reading between the lines, interpretation and critical thinking the development of which is absolutely necessary for the current society. Another function of literary texts is the motivational one. Literary texts, which are often interesting, inspiring and emotionally powerful, attract learners' interest and motivate them to improve their speaking skills. The function of understanding the culture and traditions of the given language area is, in my opinion, a very important function performed by literary texts. With the help of literary texts, learners are enabled to penetrate the cultural context and understand the ways of thinking and values and lifestyle of speakers of the given language, which supports a widening of learners' intercultural awareness and understanding. All the functions of literary texts in foreign language teaching mentioned here are interconnected and integrated in such a way that the existence of one of them is often conditioned by the presence and support of the others. Thus, these aspects complete one another and create a synergistic effect, which is essential for a comprehensive and effective foreign language teaching through literature. However, the criteria of the selection of literary texts suitable for foreign language teaching seem to be problematic. The majority of experts (Riemer, 2001, Lenčová, 2008, Ehlers, 2010, **Besedová, 2013b**, Janíková, 2015 etc.) agree on the main criteria for selecting these texts, namely considering the addressee and the learning objective, and the degree of the (linguistic and content) difficulty of texts. These principles are intertwined with both linguistic and educational goals. The educational goal reflects the society's consensus on the mission of the education at a certain level of the educational system (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, p. 363) and, within the framework of foreign language education, it mainly refers to ways of acquiring knowledge about extra-linguistic facts associated with the language (Choděra, 2006, p. 75), ways of discovering other cultures, gaining experience with these cultures (SERR, 2006, p. 140) and mediating the cultural values of the target area in confrontation with one's own culture (**Besedová, 2015, p. 44**). It is therefore obvious that the educational goal reflects intersubject relationships which must be taken into consideration when choosing suitable literary texts.

Summarizing this part, I can make a conclusion that the main role of literary texts in foreign language teaching is reaching the linguistic and educational goals, while its core functions, i.e. motivational, communicative, didactic and aesthetic ones, are emphasized.

3.3. Literary texts and foreign languages from (socio)cultural perspective

In the context of the (socio)cultural approach to foreign language learning, literary texts are not only a means of language acquisition, but also an important entity for understanding the target language and its association with the culture and society. The relationship between literary texts and foreign languages is from the (socio)cultural perspective completely indisputable and fundamental (**Besedová, 2016a, p. 306**), and it is deeply embedded in the concepts of intercultural competence. This relationship is reflected in the educational goal of foreign language didactics, where culture plays an essential role. According to the SERR (2006, p. 104), it is essentially important to pay special attention to the acquisition of (socio)cultural knowledge, since, unlike other kinds of knowledge, this is not a part of the learners' previous experience. By implementing of these findings, foreign language teaching becomes an environment for the development of an individual's cultural sensitivity and tolerance, which is also supported by the integration of literature, or literary texts, into foreign language teaching.

Culture and the (foreign) language are tightly interconnected entities and this fact belongs to one of the most frequently discussed topics in contemporary foreign language didactics. Foreign language learning gives individuals an opportunity to reflect on their own language and culture through experience with a foreign language, thereby developing intercultural communication skills. Literary texts used in foreign language teaching thus represent cultural information that makes it possible for the learners to get to know and to understand the culture of a particular society. Byram (1997) emphasizes the importance of developing intercultural competence in the process of foreign language teaching. He further claims that this approach enables students to become familiar not only with the language, but also with the cultural and social aspects of the given society. Willems (1996, p. 36) thinks similarly, and claims that foreign language teaching should be based on the concept of teaching languages in context and thus it should increase the individual's cultural awareness in the process of learning foreign languages.

Literary texts offer a variety of language styles and forms. Hall (2011) points out that working with these texts can enrich the understanding of language varieties and idioms. This linguistic diversity helps students to understand how language changes in relation to the context and social situations.

Another key area that to some extent determines the relationship between foreign languages and literary texts is the reflection of social and historical issues. Both language and literature reflect certain culture (Altmayer, 2010, Slatinská & Pecníková, 2017), social and historical events. Furthermore, they also reflect the way of thinking of the given nation, and they are an important factor in mediating cultural values and dimensions. Nünning and Surkamp (2008) emphasize the fact that literary texts can serve as a window into a historical and social reality, which can help students better understand the context in which language and culture have developed. Language and literature belong to the key aspects leading to getting knowledge of the culture of a given nation. This knowledge should not be monolithic in today's world, but it should be viewed more from a multi-perspective point of view (**Besedová, 2016a, p. 306**). Everything should lead to interculturally oriented teaching, or to the development of intercultural

communication competence (Byram, 1997, Ehlers, 2010, Zerzová, 2012, Janíková, 2015, Besedová, 2016a, and others), which is one of the main goals of contemporary foreign language teaching. Literary texts thus become a suitable means for the successful development of this competence. I deal more with the relationship between literary texts and interculturality in my paper *Interkultureller und transkultureller Fremdsprachenunterricht zwischen Theorie und Praxis* (Besedová, 2016a), in which I come to the conclusion that culture is more comprehensible through, among other things, a literary text.

Last but not least, it is necessary to mention the development of critical thinking and empathy, which is associated with the relationship between literary texts and foreign language teaching. Carter and Long (1991) argue at this point that literature in foreign language teaching stimulates analytical and interpretive skills, which require and enhance critical thinking. At the same time, working with literary texts can support the development of empathy, as shown for example in a study by Bala (2009), which focuses on learners' ability to empathize with different perspectives.

In conclusion, it can be claimed that the relationship between literary texts and foreign language teaching is not only multidimensional from the (socio)cultural perspective, but that it is also needed for a deeper and more complex understanding of the language and culture. Due to these aspects mentioned above, the integration of literary texts into foreign language teaching is not only desirable, but also essential. It makes possible for the learners not only to acquire a foreign language, but also to understand and appreciate its cultural and social dimensions. This holistic approach to foreign language teaching represents the key step towards educating globally competent and culturally sensitive individuals.

3.4. Utilization of literary texts in foreign language teaching

The utilization of literary texts in foreign language teaching is diverse and it can be adapted to different educational goals and different levels of learners. This issue brings both positive and negative factors, and it is impacted by several fundamental spheres. In my opinion, the main positives of working with literary texts are the following ones: they serve as a source of knowledge of the culture of the target language, as a linguistic source and a motivational source; they support the development of learners' creativity, they support learners' own identification, self-development and self-reflection. All of these lead to the comprehensive development of learners' personalities. These positive factors of working with literary texts are illustrated by the following figure (Fig. 7), which I comment on in more detail below.

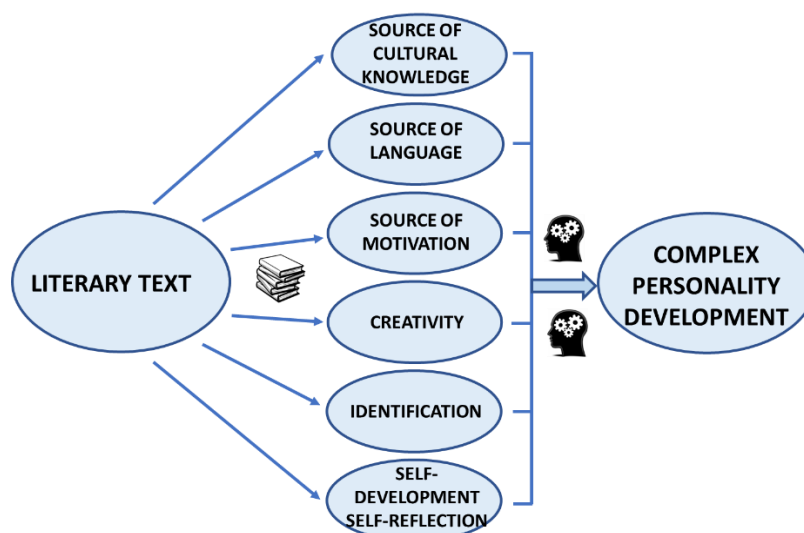


Fig. 7 Utilization of literary texts in foreign language teaching

The utilization of literary texts in foreign language teaching is not only limited to teaching learners with a high level of language knowledge (Choděra, 2006, p. 144), but it can be applied already in the initial phase of teaching, as it is related to the process of understanding the whole culture (Janíková, 2002, s. 49-57, **Besedová, 2012a, p. 24**).

A literary text is a source of knowledge of the culture of the target language, and it is a subjective image of the reality interpreted through the eyes of the writer (Henrici & Riemer, 2001, Lenčová, 2008). Individuals thus get into a confrontation with their own culture and the culture presented, which leads to the development of their intercultural communication competence.

In addition to being a source of cultural knowledge, I also consider literary texts to be a source of language. It is thus a large reservoir for the development of communication competence (**Besedová, Kracíková & Šmídová, 2013, p. 316**), being not only a carrier of vocabulary and grammatical phenomena, as understood by Choděra (2006, p. 144), but also a source for the development of spoken and written performances, of reading comprehension, or of the ability to communicate on a specific topic in a given language (**Besedová, 2013b, p. 45**). For example, a study by Laufer and Hulstijn (2001) demonstrates how a contextualized teaching of vocabulary through literature can be more effective than teaching through traditional methods. A literary text thus becomes a language source because, as Lenčová (2008, p. 32) claims, it offers specific opportunities for working in the area of language skills (e.g. development of silent reading), in the area of vocabulary (systematization, activation, reflection of vocabulary), or it expands the vocabulary with new thematic areas. I fully agree with this opinion, and I would only like to add that it is always necessary to consider those factors that impact the choice of a literary text (e.g. the learners' language level, their personal interests, etc.). I will focus on these factors in a more detailed way later.

As it is obvious from Figure 7, I consider a literary text to be, among other things, a source of motivation. Nowadays, learners' motivation to learn something is in general a highly burning topic. One of the most effective methods of increasing learners' motivation to learn, as claimed by some experts (Lokšová & Lokša, 1999, Čáp & Mareš,

2001, Eysenck & Keane, 2008, etc.), is updating of their needs. These basic needs include cognitive, performance and social needs. Using these listed needs and working with literary texts in foreign language teaching, we can possibly motivate our learners for foreign language learning. Learning is one of the basic sources of the development of individuals' personalities; through their learning activities, learners become intrinsically motivated. With the help of a literary text, learners thus non-violently acquire new knowledge of the literary and cultural life of the target country, thereby developing not only their thinking, but also their abilities and knowledge. Furthermore, it is also necessary to mention the fact that the development of learners' motivation to learn depends on strengthening the need for a successful performance, which can only be achieved by gradually increasing the difficulty of assigned tasks. Literary texts represent an unprecedented source of such materials for foreign language teaching through which a gradual increase in both the linguistic difficulty, and the content difficulty can be achieved. Moreover, social needs, which are important dominantly for the development of interaction with other people, play an important role in increasing learners' motivation. Literary texts offer numerous stimuli for discussions and communication on specific topics, which support and develop the communication competence in foreign languages. From the perspective of motivation, the main task of literary texts is to arouse the learners' interest, to activate their knowledge and associations related to the given topic and to attract their attention. I therefore believe that an appropriately chosen literary text can motivate learners (**Besedová, 2015, p. 56**), thereby supporting both their interest in reading and their positive relationship to the depicted culture (Lenčová, 2008, p. 33).

As it is obvious from Figure 7, I perceive a literary text from many different angles. One of them is supporting of learners' creativity, i.e. creativity, which I understand as a set of abilities that enable artistic activity and support learners' creative thinking. This aspect is emphasized, for example, by Maley and Duff (2005), who demonstrate how literary texts can inspire a creative and personal approach to the language. A literary text thus becomes a valuable source supporting the strengthening of creative activity and the development of creativity in learners, for example in the form of writing their own texts (i.e. supporting of creative writing in a foreign language). On the one hand, writing in a foreign language means putting more emphasis on the quality of linguistic expression, on its content correctness and accuracy, on the clear arrangement of ideas. On the other hand, the aesthetic function of literary texts is also supported and emphasized through writing (**Besedová, 2013, p. 41**), which forces the writer to think more intensively in a foreign language code. Through working with literary texts, speaking skills, writing skills and reading skills are developed. By reading literary texts, individuals come into confrontation with their own world, which can lead to their personal identification with the story, place, character, etc. (Heinrichová, 2019, p. 125).

To reach their comprehensive personality development, it is essential for human beings to also undergo their own self-development and self-reflection. Through working with literary texts, individuals develop their ability to critically assess their own actions, activities and behaviour. This development and self-reflection thus come into confrontation with the culture of a foreign language and its spiritual world, which leads to the development of tolerance with other cultures and peoples. As it is obvious from

the figure above (Fig. 7), all the sources listed here, i.e. the source of cultural knowledge, of the language, of motivation, creativity, identification, self-development and self-reflection are needed parts of the development of all speaking skills and intercultural communication competence, and they lead to the comprehensive development of a learner's personality. I agree with Lenčová's opinion (2008, p. 52), who claims that literary texts play a significant role in the language and personality development of learners.

I consider the process of the selection of literary texts suitable for incorporating into foreign language teaching to be very important, as it can fundamentally affect the success and effectiveness of the teaching process. There are numerous factors to be considered when choosing these texts. Unfortunately, there is no unified universal list of these factors. A number of authors (Kast, 1985, Koppensteiner, 2001, Lenčová, 2008, Ehlers, 2010, Hršak 2011, and others) list their own criteria for this selection. Based on my own experience, I can claim that it is essential that the selected literary texts reflect the learners' interests and their language level, that they are appropriate concerning the time available for teaching, and above all, that they are in accordance with the main goal of foreign language teaching. In my opinion, the criteria for selecting a literary text suitable for teaching foreign languages should reflect the following seven issues:

1. the learners' language level,
2. cultural and thematic relevance,
3. teaching objectives,
4. appropriate length and complexity of the text,
5. variability of genres and styles,
6. possibilities of interactive work,
7. ethical and sensitive topics.

First of all, it is important to choose such literary texts that are appropriate concerning the learners' language level. Texts that are too difficult can cause the learners' frustration, whereas texts that are too easy may not be sufficiently challenging. At this point I refer to Krashen's theory (1982) of the "comprehensible input (i+1)" emphasizing the importance of providing materials that are slightly more challenging than the learners' current level. Selecting of appropriate literary texts that are culturally and thematically relevant for the learners can increase their interest and motivation. The selection of the texts should reflect the learners' interests while simultaneously providing insight into the culture of the target language, which was claimed by Byram (1997) within the context of intercultural competence. The selection of suitable literary texts should also be in accordance with the objectives of foreign language teaching – this selection criterion I consider as highly important. Here I draw on Carter and Long (1991), who emphasise that literary texts should be carefully chosen regarding the way in which they can contribute to the development of linguistic and speaking skills. For example, texts with rich vocabulary may be appropriate for the development of vocabulary, whereas texts with a complex narrative may be better for the development of reading skills. The following criterion of the length and complexity of the text refers to the necessity to adapt the texts to the time available and to the teaching capacity. At this point, Grabe and Stoller

(2011) point to the importance of an appropriate selection of texts which are sufficiently significant regarding the educational objectives, but which are simultaneously not too demanding for the learners. Furthermore, it is also important to include different genres and styles in teaching so that students accept the language in its various forms. This is pointed out by Lazar (1993), who emphasizes the fact that foreign language teaching should include a wide variety of texts, including poetry, prose, drama and non-fiction texts, so that students gain a comprehensive insight into the language. Another essential criterion for selecting literary texts suitable for foreign language teaching is a possibility of interactive working with these texts. At this point, Kern (2000) points out the importance of interaction and communication in foreign language teaching, and he emphasizes the fact that literary texts should support this interactivity. This aspect is important mainly for the development of communication skills and critical thinking. The last criterion for selecting a suitable literary text refers, in my opinion, to considerations related to the fact whether the texts do not have contents which could be annoying or controversial for some learners. Delanoy and Volkman (2006) emphasize the importance of an ethical approach to text selections, which can ensure that the contents are appropriate for a diverse group of learners and respect their cultural diversity. The utilization of literary texts in foreign language teaching is an important topic that provokes different reactions among experts in the sphere of language training (Krashen, 1982, Kramsch, 1993, Ellis, 2000, Lenčová, 2008, **Besedová, 2015, p. 49**). On one hand, literary texts bring a number of pedagogical benefits, but on the other hand, they also bring certain challenges. The positive aspects of using these texts are multifaceted. They provide a rich source of vocabulary, grammatical structures and language styles, which supports the development of speaking skills (Carter, Long, 1991), they also offer a deep insight into the culture, history and social values associated with the target language, which is necessary for the development of intercultural competence (Byram, 1997). However, there are also negative attitudes towards the utilization of these texts in foreign language teaching. Some experts (Grabe & Stoller, 2011, etc.) point out to the fact that literary texts can be too complex or difficult for students at certain levels of their language competence, while others (Kern, 2000, etc.) claim that without adequate context and explanations, students may misinterpret these texts, which may lead to misunderstanding or adoption of stereotypes. I am personally convinced that working with texts is essential for foreign language teaching, as it enriches learners, expands their vocabulary and, simultaneously, it opens their ways to thinking, experiencing and learning. In conclusion, we can say that literary texts can be a material valuable for foreign language teaching. But they must be carefully selected and used regarding the learners' level, interests and cultural background.

3.5. Literary texts in foreign language teaching - conclusion

When concluding this chapter, which deals with the issue of incorporating of literary texts in foreign language teaching, I can claim that literary texts provide important and multifunctional materials for foreign language teaching. As this is a very complicated and extensive issue that is constantly being grasped in new ways, a list of activities related

to the topic of literary texts incorporated in foreign language teaching is far from being complete, which I am fully aware of. As it was explored in individual sections of the chapter, literary texts offer a wide range of pedagogical benefits that include the development of speaking skills, cultural awareness and critical thinking. My conception of literary texts incorporated in foreign language teaching is associated with their cultural and aesthetic values. I consider them to be one of the determinants of the target language society. Simultaneously, I consider literary texts incorporated in foreign language teaching to be a part of (inter)culturally oriented way of teaching that shapes learners culturally, aesthetically, ethically, emotionally, that develops their creativity, and that fully takes into account the communicative approach of foreign language didactics, through which linguistic and extra-linguistic goals are fulfilled.

In the part of this text which dealt with the definition of the term, it was emphasized that literary texts are defined by their aesthetic and narrative values, which go beyond ordinary language communication (**Besedová, 2012a, Besedová, 2012b**). I have come to the conclusion that literary texts are characterized by their aesthetic value and their ability to convey deeper meanings and cultural contexts, and that the main goal when working with them should fulfill the current concept of foreign language teaching, i.e. the acquisition of communicative and intercultural competences (**Besedová, 2015, Besedová, 2013b**).

To fulfil this goal, it is necessary to realize what the main role(s) and function(s) of literary texts in foreign language teaching are. It is not entirely easy to describe the role of a literary text in foreign language teaching because working with it is proportionally dependent on the position, understanding and concept of literature in individual periods and societies. As it has been already discussed, the roles and functions of literary texts in foreign language teaching include the development of e.g. vocabulary, grammar, reading and interpretation skills, as well as the support of the development of intercultural competence. Their multifunctionality is the key factor for their effective utilization in teaching. Based on my studies and research (**Besedová, 2016a, Besedová, 2015, Besedová, 2013b**), I can come to the conclusion that literary texts incorporated into foreign language teaching can support both the development of communication skills and enlargement of the learners' cultural awareness. Thus, it can be claimed that literary texts are a carrier of the cultural heritage of a given society, and that the language is a medium, or a tool for mutual communication. This role of theirs is determined in the two main goals of foreign language teaching, i.e. in the linguistic one and the educational one.

Similarly to the role of a literary text, its function in foreign language teaching is viewed in varied ways. The position of literature in the current didactics of foreign languages is based on the theory of reception aesthetics (Skopečková, 2010, p. 35) and it is mainly applied in working with literary texts (**Besedová, 2015, p. 44**). I can see the main functions of literary texts in the field of language didactics and in the pedagogical and psychological fields. The linguistic and didactic points of view are represented by linguistic and (inter)cultural functions, in which the main goals of foreign language teaching, i.e. linguistic and non-linguistic ones, are fulfilled. The pedagogical point of view is represented by motivational and creative functions, with the help of which the teaching goals and partly the educational goals are realized. The educational goal is the

main support for the psychological aspect of literary texts, in which the dominant functions are those of identification, (self) reflection and (self) development. However, all the functions listed here should emphasize the common denominator – learners, i.e. these functions must contribute to their comprehensive development.

An important point of view that I single out separately, as I believe that music, literature and (foreign) language are carriers of the cultural identification of the society, is the (socio)cultural point of view. Culture is a dynamic component of the society, constantly changing and subject to changes that arose as a response to various social events. In contrast to that, language is a tool for humans to communicate with other people, but also to communicate with the culture of this world. A (foreign) language is therefore a reflection of a certain culture, its way of thinking, and at the same time it is an important factor in mediating cultural values and dimensions. I share the opinion expressed by other experts in the field of foreign language teaching (Kramsch, 1993, Lee, 2001, Byram, 2008, etc.) - culture is a natural part of foreign language education, as it is an inseparable component (together with the language) (**Besedová, 2016a**). Discussing (foreign) languages and literary texts from the (socio)cultural perspective, we can say that language is one of the key aspects leading to getting the knowledge of the culture of a given nation, of which literary texts are an essential part. This aspect is essential for the development of intercultural awareness and empathy, which is necessary for effective communication in today's globalized world.

In the last part of the text related to the utilization of literary texts in foreign language teaching, I emphasized the fact that the selection of appropriate texts is the key to the successful teaching. This utilization should primarily fulfil the main goals of foreign language teaching. The selection of texts should consider the learners' language level, the educational goals, cultural and thematic relevance, as well as possibilities of interactive work. Simultaneously, I pointed to some challenges such as the complexity of the texts and a risk of cultural misunderstanding. I consider a literary text, which is an interesting material for foreign language teaching, to be an inseparable part of this teaching. Like other experts (Riemer, 2001, Lenčová, 2008, Ehlers, 2010, Zbudilová, 2017, etc.), I am of the opinion that literary texts support the comprehensive development of the learner's personality, that they participate in learners' inner motivation and develop their creativity. In my texts (**Besedová, 2013b, Besedová, 2015, Besedová, 2016a**), I try to point above all to a multifaceted utilization of literary texts and their main benefits brought to teaching foreign languages.

We can conclude with the statement that literary texts offer materials really valuable in the process of foreign language teaching. Their successful integration into the language curriculum requires a careful selection and a sensitive approach which take into consideration both potential benefits and current challenges. The effective use of these texts will thus lead to the development of speaking skills, to deeper cultural understanding and critical thinking, which are the key components in the process of educating of globally competent and culturally sensitive individuals, not only in the sphere of foreign language teaching.

B. METHODOLOGY

4. Methodology of the implemented research

In this chapter, I focus on the methodology of the research which was carried out and the results of which will be presented in the following Chapters 5 and 6 (*Research results*). The results of my research carried out in the sphere of the utilization of music in foreign language teaching are mainly based on the project FN HK 00179906 (Ministry of Health of the Czech Republic, 2017–2018), in which the spectral characteristics of the electroencephalogram (EEG) of two groups (a group of linguists-musicians and a group of non-linguists-musicians) were compared. The main research tool was an experiment (Ch. 4.1.) accompanied by a questionnaire survey (Ch. 4.4.1.1.) in which the respondents were involved. Related to the (socio)cultural perspective, so called Specific Research projects (2018/No. 2122, 2016/No. 2123) were further implemented in this sphere, the main tools of which were quasi-experiments (Ch. 4.2.), questionnaire surveys (Ch. 4.4.1.2., ch. 4.4.1.3., ch. 4.4.1.4.) and content analysis of the text (Ch. 4.3.).

The research carried out in the sphere of the utilization of literary texts in foreign language teaching was carried out within the framework of the FRVŠ project 1081/2010, CZ.1.07/1.1.00/14.0250 and the international project ERA/2011/IP/W/0023 (2010–2012). The projects were aimed at the issue of supporting of foreign language literary literacy in German language teacher students and German language learners of A1–B1 levels according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The main research tool was the content analysis of the text (Ch. 4.3.) and questionnaire surveys implemented among teachers of foreign languages (Ch. 4.4.2.1.) and German language teacher students (Ch. 4.4.2.2.).

Apart from the results themselves, the contribution of the conducted research can also be found in the sphere of the development of foreign language didactics. I was one of the editors of the book *Zpíváme si v cizích jazycích (We sing in foreign languages)* (Besedová & Kroupová, 2020) supported by the EU OPVTV project (CZ.02.3.68/0.0/0.0./16_038/0006939). I can see my contribution to the enrichment of foreign language teaching also in my practical publications focused on the utilization of literary texts in foreign language teaching, i.e. *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků. Praktická příručka pro německý jazyk (Literature for children and youth in foreign language teaching. A practical guide to the German language)* (Besedová, 2016b) and *Anthologie der deutschen Literatur I. (Anthology of German Literature I.)* (Besedová, 2016c).

4.1. Experiment

In 2017–2018, I cooperated with Oldřich Vyšata (Neurological Clinic of the Hradec Králové University Hospital) and Aleš Procházka (the Institute of Computer and Control Technology of the University of Chemical Technology), and I initiated and implemented an experiment the aim of which was to find out whether musical training supports the organization of neural networks which process both linguistic and music information. We compared the spectral characteristics of the electroencephalogram (EEG) in a group

of linguists-musicians and non-linguists-musicians when no stimulation was provided (the respondents were “at rest”) and during stimulation (while they were listening to Czech and German texts and music). For classification, the power spectra in the beta (14–30 Hz) and gamma (above 30 Hz) EEG bands were used.

In neurology, the primary purpose of the EEG as an electrophysiological monitoring method is to detect abnormalities in the electrical activity of the brain, so that to diagnose brain disorders and analyse the problems associated with them. The method of brain activity mapping can be used to analyse mental processes, i.e. processing of the relationship between the linguistic and musical rhythm. We used this monitoring method in our experiment, the main goal of which was to verify the fact that the perception of music and foreign languages uses similar, if not the same, brain centers that are activated during listening to music and to a foreign language. The most significant changes were expected in the areas of the right superior temporal lobe and the middle temporal lobe, in the area of the right inferior frontal gyrus and that of the left supramarginal gyrus.

The respondents involved in the research were university students (N = 80) divided in three observed groups: No 1: linguists-musicians (n = 23), No 2: linguists-non-musicians (n = 15) and No 3: non-linguists-non-musicians (n = 32), this third group was the control one. Ten respondents had to be excluded from the experiment due to unfulfilled conditions, i.e. the total number of the monitored respondents was N = 70. The homogeneity and constancy of the experimental groups was ensured by limiting the age of the individuals involved in the research (the age of 20–25).

The research itself was divided into four phases. In the first, preliminary, phase, an identification questionnaire was created for the respondents, in which their socio-demographic descriptions were revealed together with the respondents’ relationship to music and foreign languages. Furthermore, three 2-minute audio recordings were prepared:

- No. 1: in the Czech language – a text from Karel Čapek's book *Zahradníkův rok* (*The Gardener's Year*),
- No. 2: in the German language – a text from Johann Wolfgang von Goethe's book *Dichtung und Wahrheit* (*Fiction and Truth*),
- No. 3: a piece of music – *On the beautiful blue Danube* by Johann Strauss.

The rhythm of the waltz was selected to be used in the piece of music to be listened to because the $\frac{3}{4}$ rhythm of the waltz comes closest to the rhythm of the resting heartbeat (Stejskalová 2010, p. 94). The second experimental phase was the experiment itself, during which the data were extracted using EEG signals obtained from different parts of the respondents’ scalps (see Fig. 8) in order to understand the brain activities related to external stimuli of both linguistic and musical perception.

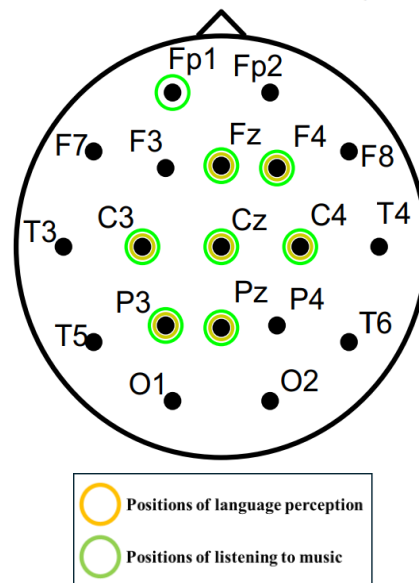


Fig. 8 Process of mental analysis of data obtained through using the standard EEG electrode topography representing the positions of 7 electrodes with compact feature clusters for language perception and representing the positions of 8 electrodes with compact features for listening to music
(Besedová, P., Vyšata, O., Mazurová, R., Kopal, J., Ondráková, J., Vališ, M. & Procházka, A., 2019, p. 1564)

The experiment itself lasted about 20 minutes for each individual tested:

- 1) 10 minutes of the preparatory phase (the respondent's informed consent, filling in of the questionnaire),
- 2) 2 minutes of EEG in the resting phase,
- 3) 2 minutes of EEG stimulation in the Czech language,
- 4) 2 minutes of EEG stimulation in the German language,
- 5) 2 minutes of EEG stimulation by a piece of music and
- 6) 2 minutes of the respondent's cleaning.

In total, we managed to record 640 minutes of EEG. The third phase of the research process was dedicated to EEG processing, where spectral analysis, complex continuous wavelet coherence, measures of complexity, entropy and LORETA in individual channels were performed in the MatLab environment to compare unstimulated and stimulated recordings. Statistical methods (factorial ANOVA, MANOVA, logistic regression) and machine learning methods (deep learning, support vector machine) were used to search for dependencies between the stimulus and changes in EEG activity. In the fourth, narrative, phase of the research, descriptions of the localization of the centers in the brain of the investigated individuals were made, and the main research results were formulated. These results are presented in Chapter 5 *Research results*, and they were published by the Springer publishing house (**Besedová, Vyšata, Mazurová, Kopal, Ondráková, Vališ & Procházka, 2019**) and partially also at the conference of the Association of Germanists (**Besedová, Ondráková, Vyšata & Mazurová, 2019**).

4.2. Quasi-experiment

With the term of quasi-experiment, I, similarly to Hendl and Remr (2017, p. 169), refer to a type of a research design which tries to identify causal relationships between variables, but which differs from an experiment in that point that it does not use a random division of the subjects into the experimental and control groups. The main task of the implemented quasi-experiment is thus the search for causal relationships between variables. The quasi-experiment implemented in my research had a form of a foreign language memory listening test, and its main goal was to determine the success rate reached by individuals trained / not trained in music when they were listening to an unknown foreign language material. The main idea of the quasi-experiment was that memory is an integral part of both foreign language experience and musical experience. That is why the research was also focused on the level of memory learning. The quasi-experiment was based on the hypothesis that individuals systematically trained in music show a higher memorability rate when exposed to an unknown language material than individuals not trained in music (Nan, Liu, Geiser, Shu, Gong, Dong, Gabrielli & Desimone, 2018).

The probands from different groups participated in the extensive research that took place in 2018–2020. The first group consisted of learners aged 12–14 (N = 316), the second group consisted of students of the Faculty of Education of the University of Hradec Králové (N = 136), the third group consisted of university teachers (N = 90) and the fourth group consisted of 4th and 5th grade learners of primary schools (N = 145). The homogeneity and constancy of the experimental groups was ensured both by the age restriction (groups 1 and 4) and by the professional orientation (groups 2 and 4) of the researched individuals.

The quasi-experiment itself, which I describe in detail in my publication **Psychické procesy při výuce cizích jazyků (Mental Processes in Foreign Language Teaching)** (2021a, pp. 26–42), consisted of several phases. The main goal of the first preliminary phase was to create audio recordings of language-friendly texts. The total number of 26 recordings of various languages performed by native speakers were made. After all adjustments, 21 samples were made clean and ready for further research. 5 recordings were discarded due to a very low quality of the recording. Since all the recordings are separate files, any listening and test sequences can be created. For the quasi-experiment itself, an initial complete sequence was created, which contains ten consecutive samples of foreign languages (Kazakh, Turkish, Malay, Vietnamese, Danish, Greek, Swedish, Japanese, Chinese, Finnish), see Fig. 9.



Fig. 9 QR-code: complete sequence of memory language test

Furthermore, two test sets of sequences were created. The foreign languages included in the individual sequences were selected with the aim to provide a relative representation of the language families. This selection resulted in the following two sequences which are linguistically balanced (see Fig. 10 and Fig. 11).



Fig. 10 QR-code: sequence 1 (Greek, Turkish, Chinese, Finnish, Vietnamese)



Fig. 11 QR-code: sequence 2 (Danish, Japanese, Kazakh, Swedish, Malay)

A *Record Sheet* was prepared for the quantitative evaluation of the foreign language memory listening test (**Besedová, 2021a**). Furthermore, an *Identification Questionnaire* (**Besedová, 2021a**) was designed for the respondents, in which their socio-demographic description and their relationship to music and foreign languages were explored. The second phase of the research was the quasi-experiment itself, in which the respondents listened to a complete sequence of samples of 10 foreign languages (see Fig. 9), the content of which was identical. At the beginning of the recording of each given foreign language, the respondents were played an introductory message informing about the language of the recording. The probands were supposed to focus mainly on the melody of the given foreign language. Subsequently, the respondents were played one of the two test sequences (see Fig. 10 and Fig. 11) containing five foreign languages; this time the introductory message was no longer provided. The main task of the tested individuals was to decide which foreign language was played to them, i.e. based on previous listening experience, they had to identify or recognize the given foreign language. In this phase, we focused on the recognition of an unknown listening material since it is recognition that plays an important role in both musical and foreign language perception and reception. The probands recorded their answers in their recording sheets.

In the last phase of the research, the obtained data were quantified using the IBM SPSS Statistics 24 program. Before the real testing of the hypotheses, the Kolmogorov-Smirnov test was applied to verify the normality of the data distribution in the observed variables. It was revealed that the obtained data did not have a normal distribution, for this reason non-parametric tests were used, specifically the Mann-Whitney test. The main

results of the research, which I present in Chapter 5 called *Research results*, were published by Grada publishing house (**Besedová, 2021a**), partial results of the described quasi-experiment were presented at international conferences, and they were published as research articles in academic journals (**Besedová & Kroupová, 2021, Košek Bartošová & Besedová, 2023**) or in proceedings (**Besedová, 2021b, Besedová & Voříšková, 2020**).

4.3. Content analysis of texts

I decided to apply the method of content analysis of the text when doing research into foreign language textbooks (**Besedová, 2017a**). I focused on the quantitative content analysis (Gavora, 2000, p. 118), within the framework of which I monitored the frequency of inclusion of musical pieces in selected German language textbooks. The content analysis itself was preceded by a questionnaire survey (2013–2015) in which students of Czech universities were addressed (N = 219), and the main goal of which was to find out which are the most frequently used textbooks of the German language. Based on this survey, a list of ten most frequently used German language textbooks was created (**Besedová, 2017a, p. 86**), and the content analysis of the listed textbooks was carried out (see Table 2).

Table. 2 Table of German language textbooks most frequently used at Czech secondary schools (research study 2013–2015, **Besedová, 2017a, p. 86**)

Sprechen Sie Deutsch	33 %
Direkt	30 %
Themen	9 %
Heute haben wir Deutsch	6 %
Schritte	6 %
Studio-d	6 %
Německy s úsměvem	4 %
Tangram	2 %
Deutsch mit Max	2 %
Němčina pro jazykové školy	1 %

When implementing the content analysis, I applied the same procedure of this method as Švec et al. did (2009, p. 145). First of all, the basic set of texts was specified. In my case, it was a selection of ten German language textbooks which were most frequently used in the observed period 2013–2015. I further defined the units included – poems, songs, and literary texts³⁸. It is obvious that the terminology had to be clarified in

³⁸ The definitions of the terms of poem, song, and literary text may vary depending on the theoretical and cultural contexts, and on personal interpretation. In literary theory, a poem is often understood as a form of an artistic expression that uses language in a special and often symbolic way (Wilpert, 2001). In foreign language teaching, a poem is often understood as a form of a literary text that has specific formal and stylistic elements such as rhyme, meter, alliteration and assonance (Collie & Slater, 1987). A song is usually understood by music theory as a musical composition with lyrics that is intended to be sung, and that usually contains melody, harmony and rhythm, and that may be accompanied by musical instruments.

the first place (see note 19). From the perspective of foreign language didactics, poems were selected to be researched because this literary genre, due to its scope, offers sophisticated pedagogical possibilities that go beyond the mere development of speaking skills. Poems are complex texts that integrate formal, semantic, and aesthetic elements, thereby providing rich linguistic materials for analysing and interpreting. The utilization of songs in foreign language teaching brings a number of multifunctional advantages, as they integrate linguistic, musical and often visual elements, which makes them an ideal tool for a complex linguistic and cognitive development. Both poems and songs can be implemented already in the initial phase of foreign language learning. All other literary genres presented in the analyzed German language textbooks were included under the term of literary text. These units were searched for in the selected textbooks and their occurrence was recorded.

At the next level, it was necessary to create analytical categories which classified semantic units. These analytical categories were phonetic, grammatical and interactive exercises, in which I looked for the mentioned semantic units and in which I created relationships between these units and the analytical categories. In this case, I used conceptual analysis, which is based on recording the existence and frequency of occurrence of specified signs and the subsequent comparison of certain phenomena. This was followed by the quantification of semantic units and analytical categories, which was recorded into the already prepared table which I attach below (Tab. 3) and which was also published in the monograph *Hudba ve výuce cizích jazyků (Music in Foreign Language Teaching)* (**Besedová, 2017a, p. 88**). In the final phase of the applied content analysis, the data obtained from the quantification were verbally described and interpreted. The results of the content analysis of the most frequently used German language textbooks (2013–2015) in which the main focus was placed on poems, songs and literary texts were collectively published in the aforementioned monograph published by the Grada publishing house (**Besedová, 2017a**), and they were also published as results of partial studies in professional journals (**Besedová, 2017c**) and in professional proceedings from international conferences (**Besedová, 2016d**). In this thesis, the results of the content analysis are presented in section C (*Research results*).

(Moore, 2012, Frith, 1996, and others.). In the sphere of foreign language didactics, a song is understood as a multimodal text that combines linguistic, musical and often even visual elements (Lightbown & Spada, 1999). In literary theory, a literary text refers to a form of an artistic expression that uses language in a special and often symbolic way. Literary texts can include different genres (Wilpert, 2001).

Tab. 3 Results of the content analysis of the most frequently used German language textbooks (2013–2015) with the focus on poems (Gedicht), songs (Lied) and literary texts (Literar. Text), phonetic exercises (Phonetische Übungen), grammar exercises (Grammatik. Übungen), interactive exercises (Interaktive Übungen).

	Poem	Song	Literary Text	Phonetic Exercises	Grammatical Exercises	Interactive Exercises
Deutsch mit Max				24,6 %	19,4 %	56,0 %
Direkt 1				2,5 %	36,0 %	61,5 %
Direkt 2				2,3 %	41,8 %	55,9 %
Direkt 3				2,1 %	40,9 %	57,0 %
Heute haben wir Deutsch	1,2 %	2,0 %		3,3 %	29,4 %	64,1 %
Deutsch für Sprachschulen		0,5 %	0,2 %	8,0 %	45,5 %	45,8 %
Německy s úsměvem 1				4,5 %	44,9 %	50,6 %
Německy s úsměvem 2				4,5 %	37,8 %	57,7 %
Schritte			0,5 %	16,2 %	4,5 %	78,8 %
Sprechen Sie Deutsch 1	0,3 %	0,6 %	1,1 %	6,2 %	58,2 %	33,5 %
Sprechen Sie Deutsch 2	0,4 %	0,4 %	3,9 %	4,8 %	57,5 %	33,0 %
Sprechen Sie Deutsch 3	1,7 %	0,7 %	5,1 %	4,2 %	52,3 %	35,9 %
Sprechen Sie Deutsch 4	1,3 %	0,2 %	11,4 %	3,8 %	50,8 %	32,5 %
Studio-d 1				10,4 %	30,5 %	59,1 %
Tangram 1A		1,2 %		9,0 %	5,3 %	64,5 %
Tangram 1B		1,5 %		11,2 %	15,9 %	71,5 %
Themen neu 1				11,7 %	28,2 %	60,1 %
Themen neu 2		0,3 %		10,1 %	21,7 %	67,9 %
Themen neu 3			0,2 %	13,5 %	22,7 %	63,7 %
Total	0,3 %	0,3 %	1,4 %	8,0 %	37,6 %	52,5 %

I am aware of the fact that the method of content analysis has its advantages and disadvantages, which can be both of the technical and subjective natures. In this case, the degree of objectivity was measured by multiple control assessment and coding of the same material, i.e. of selected German language textbooks, which was carried out in the pilot phase by two independent persons. The issue of the validity of the categorization of the analyzed units was minimized through the content validity, which established specific categories (poem, song, literary text – see note 19 above) to be quantified. The level of reliability increases with the increased precision of the boundaries between the categories of the analysed units (Švec, 2009, p. 154), which was ensured by the clearly defined monitored categories, i.e. poems, songs and literary texts, and by the subsequent tabulation of the obtained data.

4.4. Questionnaire surveys

The questionnaire method is a primary tool for data collection in numerous research studies (Gavora, 2000, p. 99). This method, as stated by Švec (2009, p. 122), is an effective means of collecting a wide range of information, including respondents' knowledge and opinions of and attitudes to certain topics or issues. Within the framework of the presented research, questionnaires were applied in case of the issues related to

music and to the utilization of literary texts in foreign language teaching. A detailed description of these questionnaires and their application in research studies will be presented in a more detailed way in the following chapters.

4.4.1. Music in foreign language teaching

Four questionnaires focused on the issue of music in foreign language teaching were generated. The first of them was included in the experiment described above (Ch. 4.1.), the second one was a part of the quasi-experiment (Ch. 4.2.). The purpose of the third questionnaire was to find out learners' opinions concerning the use of music in foreign language teaching. This third questionnaire was published in the monograph *Hudba ve výuce cizích jazyků (Music in foreign language teaching)* **2017a, pp. 138–144**). The fourth questionnaire processed teachers' opinions concerning the use of music in foreign language teaching, and it was also a part of the publication *Hudba ve výuce cizích jazyků (Music in foreign language teaching)* (**2017a, pp. 130–137**). I will discuss all these questionnaires in the following chapters.

4.4.1.1. Identification questionnaire of the experiment

The main objective of the experiment's identification questionnaire was to collect basic information about the respondents (N = 70) for the purpose of their identification, categorization and segmentation.

The questionnaire consisted of three main parts. The first part, *Identification*, consisted of 9 items, 7 of which were open questions and 2 of which were closed questions, all of them asking about the respondents' socio-demographic data. The second part of the questionnaire, *Attitude to music*, examined the respondents' attitude to music. The total number of 5 questions were asked in this part, 4 of which were closed ones and 1 of which was partially semi-closed. The last, third, part, *Attitude to foreign languages*, aimed at revealing the probands' attitude to foreign languages and consisted of 4 questions, 2 of which were closed ones and 2 of which were semi-closed ones.

The validity and reliability of the questionnaire were mainly ensured by the factual type of questions (*Identification part*). The return rate of the questionnaire was 100%, as all the respondents did not undergo the EEG scanning until they completed the questionnaire and submitted it. The questionnaire was subsequently completed with informed consent and with the measured EEG values.

4.4.1.2. Identification questionnaire of the quasi-experiment

The key objective of the identification questionnaire of the quasi-experiment was to obtain information about the thoughts, feelings, attitudes and values of the respondents (N = 316) in relation to music (Part I) and foreign languages (Part II). I published the full

version of the questionnaire in the monograph *Psychické procesy při výuce cizích jazyků (Mental Processes in Foreign Language Teaching)* (2021a, s. 261–263).

In the initial section of the questionnaire, questions with a variable level of openness were implemented, including nine items of the selection type, or of the scaled type respectively (I/1, I/2, I/3, I/4, I/5/3, I/6/a, I/6/b, I/6/c, I/6/d). In case of these items, the respondents were instructed to select a position on a provided scale for each item. For most of these questions, the so-called Likert-type scale was used, and the respondents were asked to express the degree of their agreement or disagreement on a seven-point rating scale. The semantic differential methodology, originally formulated by Charles Osgood, was further implemented in the research design. This technique involved rating of certain characteristics using bipolar adjective pairs (I/2 melody – words). In some cases (I/5/1 and I/5/2), closed questions with predefined answers were used (e.g. attractive - not attractive, pleasant - unpleasant). The second part of the questionnaire focused on revealing the respondents' attitude to foreign languages. Here, scale items (II/1, II/2, II/4) and semi-closed questions (II/3, II/5) were used. The respondents were first asked to make a choice from several foreign languages and then to answer the questions about the length of studying of these languages. This approach made it possible to obtain both quantitative and qualitative data on the respondents' language preferences and experience.

Within the framework of the quasi-experimental design, the 100% return rate of the questionnaire was achieved, as the respondents filled it in immediately before the start of the main experimental phase, i.e. the listening test. The validity of the questionnaire, which is crucial for ensuring the relevance of the research objectives, as stated by Chráska (2016, p. 165), was carefully assessed on the basis of expert evaluations, and it was based on scientifically justified hypotheses by **Besedová (2021a, p. 22)**. The reliability was ensured through the assessment of the internal consistency, which contributes to its reliability and repeatability of results.

4.4.1.3. Literary texts in foreign language teaching – an identification questionnaire distributed to learners

The identification questionnaire distributed to learners aimed at investigating and subsequent presenting of individual attitudes and opinions which learners have towards the utilization of music in foreign language teaching. The total number of 1,062 pupils of the 5th and 8th grades of primary schools and the 3rd and 6th grades of multi-year secondary grammar schools and the 2nd grade of secondary schools were involved in the research. The questionnaire is presented in a more detailed way and published in the monograph *Hudba ve výuce cizích jazyků (Music in Foreign Language Teaching)* (2017a, pp. 108–118).

The total number of 15 questions were asked in the questionnaire survey and subsequently the number was enlarged to 25 questions. The first 15 items were aimed at investigating the utilization of music in teaching the first foreign language. This set of questions was addressed to pupils of the 5th grade (N = 413) and the 8th grade (N = 436)

of primary schools, respectively the 3rd grade (N = 85) and the 6th grade (N = 128) of multi-year grammar secondary schools. The following 10 items were aimed at revealing the degree of the utilization of music in teaching the second foreign language. These questions were relevant for pupils of the 8th grade of primary schools and for students of the 3rd grade and the 6th grade of multi-year secondary grammar schools, due to the absence of the second foreign language in 5th grade of primary schools.

The questionnaire was structured with the primary focus on closed questions that enabled a systematic collection of quantifiable data. The first three questions were oriented towards obtaining the identification information of the respondents through the selection mechanism. Questions No. 4 and 5 asked about the subjective attitudes of the probands towards music, while questions No. 6 to 9 explored their personal attitude to foreign languages. Items from No. 10 to No. 15 were designed to specifically explore the extent and ways of using music in the context of foreign language teaching from the learners' perspective. This methodology was also applied in questions from No. 16 to No. 25; the only difference was that these questions focused on the second foreign language. This methodology made it possible to efficiently and purposefully collect the data related to specific aspects of foreign language teaching and their synergistic connection with musical elements.

The 100% return rate of the questionnaires was achieved in the research investigation. However, it was necessary to discard 12 questionnaires due to their incompleteness. The reliability of the questionnaire was ensured through its internal consistency, which is in line with Gavora's opinion (2000, p. 106) claiming that a higher number of questions targeting at the same information contributes to an increased reliability. The validity was determined on the basis of the content validity which was specifically focused on the topic of the utilization of music in foreign language teaching. This approach made it possible to assess the accuracy and relevance of the questionnaire items in relation to the chosen research topic.

4.4.1.4. Literary texts in foreign language teaching – an identification questionnaire distributed to teachers

The identification questionnaire focused on the utilization of music in foreign language teaching was published in the monograph *Music in Foreign Language Teaching (Hudba ve výuce cizích jazyků, 2017a, pp. 133–134)*. This questionnaire was included in a wider research survey in which Czech teachers were involved, and the main purpose of which was to obtain an overview of teachers' attitudes towards the inclusion of literary texts, music, cultural aspects and visual materials in language training at primary and secondary schools in the Czech Republic. The research involved a total number of 140 foreign language teachers (N = 140), from whom 100 fully completed questionnaires were obtained and analyzed, which corresponds to the return rate of 71%.

The questionnaire, divided into five extensive parts, had a detailed structure to cover the key aspects of foreign language teaching. The first section focused on obtaining basic identifying information about the teachers, and it also included items with closed

questions and one open-ended question about the textbooks used. The second section was specifically focused on literary texts and their integration into teaching (this will be presented in Chapter 4.4.2.1). The third section of the questionnaire was focused on evaluating the utilization of music in foreign language teaching, and it used quantitative methods for the analysis of closed questions. The fourth and fifth sections then gathered information about the involvement of cultural and visual materials, and it again used quantifiable closed questions, thereby providing a comprehensive view of various methodologies and materials used in contemporary foreign language teaching.

The validity of the questionnaire was based on the hypothesis assuming that teachers of different foreign languages at primary and secondary schools have different evaluation criteria concerning the utilization of music in foreign language teaching, and that their individual attitudes are also varied (**Besedová, 2017a, p. 94**). This was the key premise to determine the content validity of the questionnaire. Each question was carefully designed to test this hypothesis and to provide valuable data for the analysis of the diversity in educators' approaches and opinions, thus enriching the understanding of the dynamics of the utilization of music in foreign language education.

4.4.2. Literary texts in foreign language teaching

I based my research in the topic of literary texts in foreign language teaching on two questionnaire surveys. The first of them called “Literary texts in foreign language teaching“ was an identification questionnaire distributed to teachers. It was partially described in Chapter 4.4.1.4., and it will be further discussed in a more detailed way in Chapter 4.4.2.1. The second questionnaire was distributed to university students majoring in German language teaching. This questionnaire survey was carried out during September and October 2013, and it will be discussed in Chapter 4.4.2.2.

4.4.2.1. Literary texts in foreign language teaching – an identification questionnaire distributed to teachers

The main objective of the identification questionnaire “Literary texts in foreign language teaching“ (**Besedová, 2017a, pp. 131–132**) distributed to teachers was to reveal the attitudes which foreign language teachers in Czech primary and secondary schools take to the inclusion of literary texts, music, life and cultural reality and visual materials in the process of foreign language teaching. These attitudes were revealed in one part of the questionnaire presented in Chapter 4.4.1.4. This was one of the parts of the questionnaire the description of which was presented in Chapter 4.4.1.4.

The section of the questionnaire which focused on literary texts in foreign language teaching included five closed questions. The first question aimed at the evaluation of the processing of literary texts in foreign language textbooks, the second question examined the learners' attitude to working with literary texts. The third question, of a subjective nature, aimed at revealing of teachers' opinions on the importance of working with

literary texts in the initial phase of language teaching. The fourth and fifth questions focused on identifying of those aspects of working with literary texts that teachers consider to be the essential ones. This methodological approach enabled me to assess teachers' attitudes and preferences in the process of foreign language teaching in which an emphasis is placed on working with literary texts.

4.4.2.2. Questionnaire distributed to German language teaching students

The main task of the questionnaire distributed to German language teaching students was to reveal their attitudes towards the integration of literary texts into foreign language teaching. The total number of 119 respondents participated in the survey (87 ♀ and 32 ♂). Specifically, these were under-graduates of German teaching who were studying at the Faculty of Education of the University of Hradec Králové, the Faculty of Education of the University of South Bohemia in České Budějovice and the Faculty of Arts of the University of Jan Evangelista Purkyně in Ústí nad Labem. All the respondents were in their first year of university studies, i.e. they had not yet completed any university courses in literature, which was very important for the cognitive part of the questionnaire.

The questionnaire consisted of three parts. The first part aimed at the sociodemographic data of the probands. It contained 5 questions, 1 of which was a closed one and 4 of which were open ones. The second part of the questionnaire was focused on elementary knowledge of the literature of German-speaking regions. After consulting the issue with experts in German written literature (prof. PhDr. Jiří Munzar, CSc., PhDr. Jiří Sirůček, Ph.D., Dr. et Dr. Agáta Dinzl-Rybářová, Ph.D.), the total number of 5 closed questions were generated; they focused on factual knowledge related to the sphere of German written literature. The main objective of the last, third, part of the questionnaire was to reveal the subjective level of the respondents' attitudes to the inclusion of literary texts in foreign language teaching. The respondents answered 5 questions; question No. 1, 4 and 5 were closed ones, question No. 2 was open and question No. 3 was of a scaling character.

The return rate of the questionnaire reached 100%. The validation process was carried out through an expert analysis based on a scientific hypothesis assuming a low popularity of the utilization of literary texts in teaching of the German language. To verify this hypothesis, specific questionnaire items were used. They provided relevant data to confirm or refute this assumed tendency. This approach made it possible to objectively evaluate pedagogical practices and processes in teaching of the German language, and it contributed to a better understanding of teachers' approach to literary texts, thereby supporting the development of more effective strategies for language education.

C. RESEARCH RESULTS

5. Music in foreign language teaching – the key research results

This chapter presents a summary of my research results into music in the context of foreign language teaching. The research was carried out from different perspectives. This synthesis reflects the key findings and methodological approaches, while providing links to selected studies in which these results are processed and discussed in more detail.

Within the framework of my scientific investigation into the connection between music and foreign languages, which has been developed by important experts in this sphere (e.g. Kolesch, 2004, Groot, 2006, Kutlterová, 2008, Jackendoof, 2009, Jäncke, 2012, Friederici, 2017, **Besedová, 2017a**, Leivada, 2021, Altenmüller, 2022, etc.), I focused on the multidisciplinary perspective of this issue. First of all, the research into the connection between foreign languages and music was conducted from the neuroscientific perspective. In cooperation with neurologists (from the Neurological Department of the Faculty Hospital in Hradec Králové) I implemented the experiment (Ch. 4.1.) whose main respondents were, due to their adulthood, university students. The experiment was based on the hypothesis that training in music positively affects the ability to learn foreign languages, which is conditioned by the processing of music and language in the brain centers. This hypothesis was supported by the finding that music generates a stable frequency that evokes a steady-state auditory potential in the EEG, thereby being different from listening to spoken words (**Besedová, P., Vyšata, O., Mazurová, R., Kopal, J., Ondráková, J., Vališ, M. & Procházka, A., 2019, p. 1560**). Our results showed a more significant activity in the beta and gamma bands of the EEG during the classification of mental activities, especially at electrodes C3, Cz and C4, which indicates a strong correlation between language and music perception and brain activity, as it can be seen in the following figure.

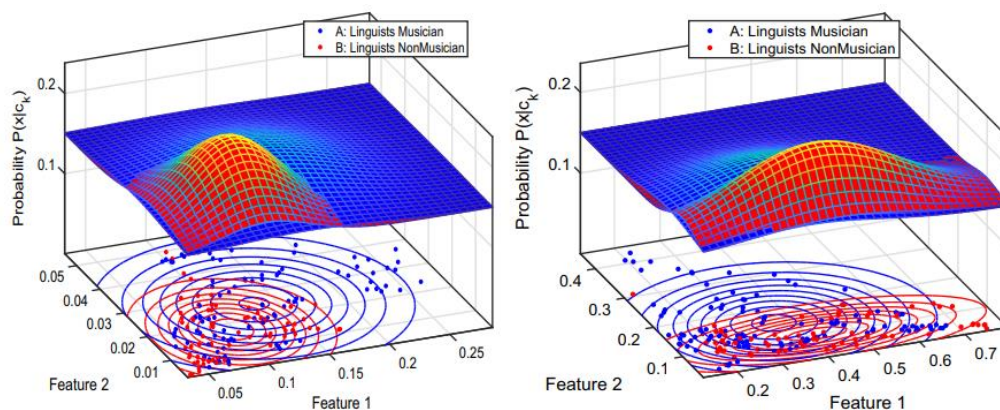


Fig. 12. Comparison of feature distributions for language perception using energy-based features in the beta/gamma and alpha/beta bands recorded at electrode 10 (Cz) (Besedová, P., Vyšata, O., Mazurová, R., Kopal, J., Ondráková, J., Vališ, M. & Procházka, A., 2019, p. 1565).

The joint research thus confirmed the hypothesis that reactions of a musically trained person's brain occupy wider bands when listening to a foreign language than reactions

of the brain of a person not trained in music do. These findings indicate a significant relationship between musical training and the processing of external stimuli in the brain, which underlines the connection between mental and perceptual processes. However, the results also point to the need for further and broadened research in this area involving a larger sample of respondents and applying more sophisticated mathematical methods, which resulted in a deeper understanding of the issue.

I used my knowledge of psychology and my cooperation with psychologists in the following research, in a quasi-experiment (Ch. 4.2.). The investigation focused on selected psychological processes, i.e. memory, perception and cognitive learning. The main goal of this long-term study (2018–2020) was to apply a language listening test to demonstrate that individuals trained in music show a higher level of memorability of an unknown language text than their peers not trained in music. The adaptability of the designed test made it possible to carry out research with several different groups of respondents (pupils of primary schools – the 3rd, 5th, 7th, 8th and 9th grades - and multi-year secondary grammar schools – the 2nd, 3rd and 4th grades; university students of teaching of foreign languages, music or other school subjects, and university teachers of foreign languages, music or other school subjects). The results of these subgroups were presented in various professional journals and publications (**Besedová, 2019b, Besedová & Tauchmanová, 2019, Besedová & Kroupová, 2021, Besedová, 2021b**). Here, I will focus on the results of the research into primary school pupils (the 7th, 8th and 9th grades) and multi-year secondary grammar schools (the 2nd, 3rd, and 4th grades), presented in the publication *Psychické procesy při výuce cizích jazyků* (**2021a**). As the results presented in Figure 13 indicate, the success rate in the memory tests aimed at the recognition of unknown foreign languages is higher in case of respondents systematically trained in music (ZU n = 24.8%, GU n = 39.3%, total N = 64.1%) than in individuals not trained in music (Z n = 18.7%, G n = 18.1%, total N = 36.8%). The values were always rounded up to one decimal place (always upwards).

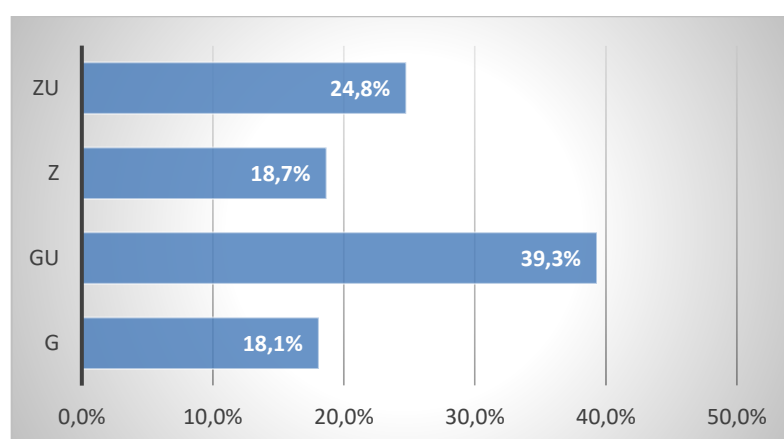


Fig. 13. Respondents' success rate in recognition languages – groups without / with targeted music training (**Besedová, 2021a, p. 91**).

ZU – primary school offering training in music, Z – primary school not offering training in music, GU – multi-year secondary grammar offering training in music, G – multi-year secondary grammar not offering training in music

A number of researchers (Koelsch, 2003, Patel, 2008, Jäncke, 2012, Friederici, 2017, Altenmüller, 2018, Leivada, 2021, etc.) have confirmed that the same functional models are used in the perception of language and the perception of music, which I also agree with. I can also add the result of my research revealing that a targeted training in music helps in distinguishing subtle foreign language differences at the suprasegmental level (**Besedová, 2021a, p. 98**). At the same time, it is necessary to mention the fact that memory together with perception are integral components in the process of acquiring both musical and foreign language knowledge. The melodic course of utterances and their constituents is not random, as it is claimed by Skarnitzl, Šturm and Volín (2019, p. 128), and melody is an important constituent of every language. Musical training is then a certain advantage in the process of learning foreign languages, especially at the level of perceiving of melodic differences of the language.

From the pedagogical and linguistic perspectives, the forms of questionnaire surveys and content analyses were applied in the research which was carried out between 2013 and 2015. The main effort was aimed at obtaining opinions both from teachers and from learners concerning the utilization of music in foreign language teaching and at mutually comparing them. Furthermore, the aim was also to prove through using a content analysis of selected German language textbooks whether music is sufficiently represented in this educational medium. I present the description of the research tools mentioned here in Chapters 4.3. and 4.4.

The personality of the foreign language teacher was proven to be the key factor impacting the teaching process. This finding led to the research aimed at identifying factors that impact the use of music in language teaching. The study revealed that the main reason why teachers incorporate music into their teaching process is their learners' motivation (the *Motivation* item). Other reasons are language aspects (the items of *Sprache*, *Aussprache* and *Intonation*) and cultural aspects (the *Kultur* item). A smaller emphasis was put on the reception and production of a foreign language or on intercultural learning. (**Besedová, 2017a, p. 98**).

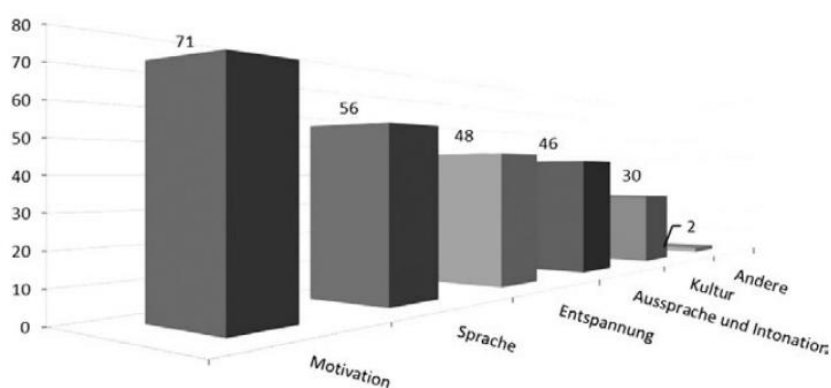


Fig. 14. Aspects affecting the utilization of music in foreign language teaching. *Motivation*, *Sprache* – Language, *Entspannung* – Relax, *Aussprache und Intonation* – Pronunciation and intonation, *Kultur* – Culture, *Andere* – Others (**Besedová, 2017c, p. 56**)

Teachers play a fundamental role in the educational process - they directly affect the teaching, they are the main subject of the educational process and have an important motivational role. At the same time, foreign language teachers should have certain specific abilities, or competences, such as communicative, linguistic, socio-cultural, intercultural, literary and language didactic ones (Hanušová, 2005, p. 23). The opinions of teachers of individual foreign languages (the foreign languages observed were: English, French, German, Russian) on the utilization of music in teaching are varied, as indicated in the following Figure 15, which tracks the frequency of the use of music in foreign language teaching. From the research presented, it is obvious that the most active in the implementation of music in foreign language teaching are English teachers, followed by French teachers. The answers "every lesson" (the turquoise colour) and "once a week" (the purple colour) refer to an active utilization of music. On the contrary, music is used minimally by Russian teachers; the answer "we don't sing" was very frequent (the green colour). Also, in case of German language teachers, negative responses "less than once a month" (the blue colour) and "we don't sing" (the green colour) prevailed. The results showed that teachers of individual foreign languages have different opinions on the frequency of implementation of music in foreign language teaching.

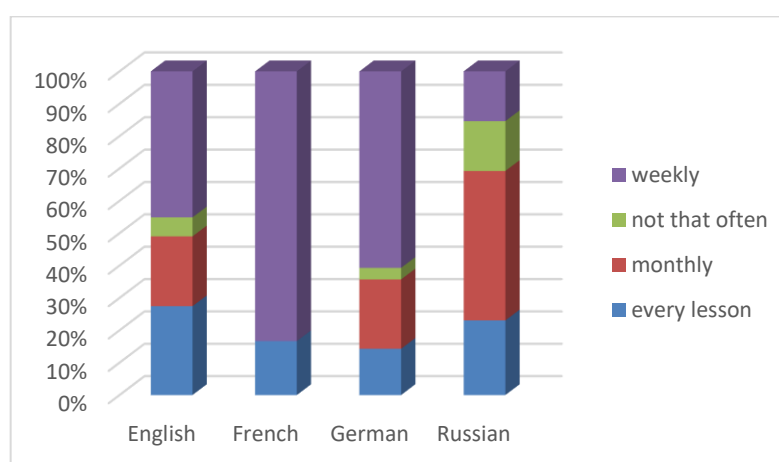


Fig. 15. How often do teachers of selected foreign languages utilize music in their teaching process? (Besedová, 2017a, p. 116)

It was very interesting to observe the application of music into the teaching of foreign languages in individual school grades. As it can be seen from Fig. 16, music is most frequently used by teachers teaching English to younger learners, i.e. in the fifth grade of elementary schools. Here I believe that this fact is determined by the developmental phase of individuals (middle school-age according to Vágnerová (2012, p. 255)) and by the motivation of learners of this age. On the contrary, in case of older learners, i.e. the second grade of secondary schools and the sixth year of multi-year grammar schools (late adolescence according to Vágnerová (2012, p. 370)), English teachers use music to a lesser extent, although it is this age at which individuals are confronted with music very strongly. As Sedlák and Váňová claim (2013, p. 367), this age group too often enjoys excessively loud musical reproduction.

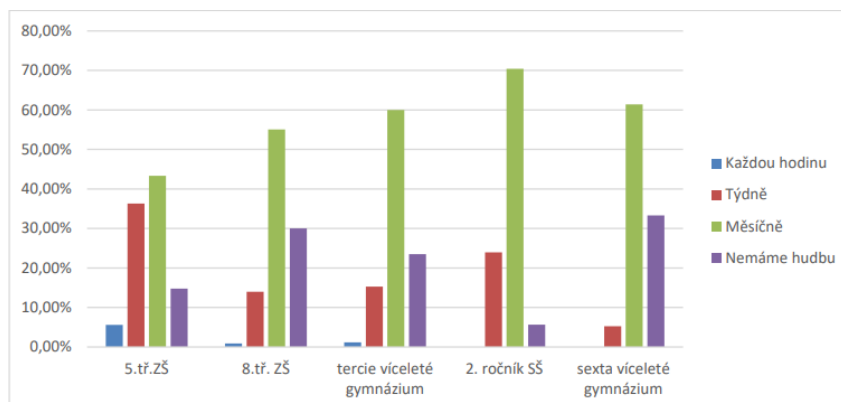


Fig. 16. How often do English teachers utilize music in their teaching process? (*Besedová, 2017a, p. 115*)

The research revealed that the choice of a musical genre for foreign language teaching is associated with the frequency of its use in the teaching process. The analysis, as presented in Figure 17, revealed that modern songs are most often used in foreign language classes. This tendency can be partly explained by the quantitative dominance of the English language in the field of popular music. The application of modern songs in language teaching seems to be attractive to students, however, it requires considerable didactic preparation and creativity from teachers. I believe that this approach brings a significant benefit to foreign language teaching, as it supports the learners' active involvement and increases the effectiveness of teaching.

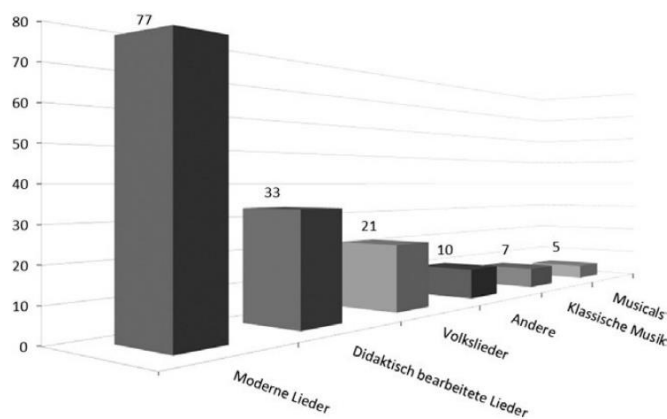


Fig. 17. Music genres most often used by teachers in foreign language teaching. *Moderne Lieder* – modern songs, *Didaktisch bearbeitete Lieder* – didactically processed songs, *Volkslieder* – folk songs, *Andere* – others, *Klassische Musik* – classical music, *Musicals* – musicals (*Besedová, 2017c, p. 57*)

For comparison, I also present Fig. 18, which illustrates learners' opinions related to the types of music used by teachers in foreign language classes. Even in this case, the predominance of modern songs over other musical genres is obvious, which is particularly striking in case of the English language. On the contrary, the German

language teachers apply the most varied musical genres; and a large percentage of classical music used by the Russian language teachers is very surprising.

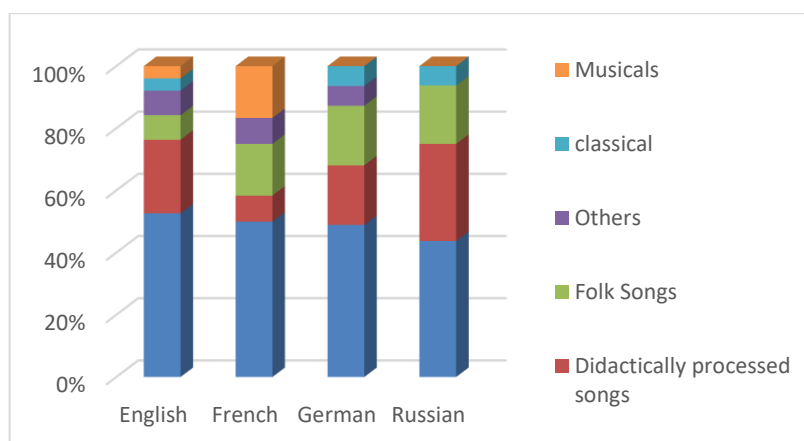


Fig. 18. Learners' opinions on the choice of musical genres in foreign language teaching, parallels of individual foreign languages (*Besedová, Štočková & Šeslerová, 2017, p. 78*)

Apart from teachers and learners, an important role in the process of foreign language teaching is also played by textbooks. They were the main source of the content analysis research the methodology of which was described in Chapter 4.3. The main premise of this research was the idea that the application of music in foreign language teaching is conditioned by its acceptance in valid educational constructs, i.e. in textbooks (*Besedová, 2017a, p. 80*). Ten of the German language textbooks most frequently used at that time (2013–2015) were analysed. The focus was placed on the quantification of the musical component (*Lied*) and the literary component (*Gedicht, literarische Texte*). The results of the content analysis of the textbooks, which I present in the following table (Tab. 4), clearly demonstrate that more than a half of the analyzed German language textbooks do not contain a single musical piece. If there are any musical pieces occurring in German language textbooks, then they are mostly limited to folk songs with a thematic focus, e.g. Christmas, colours, etc. (*Besedová, 2017a, p. 87*). Modern, classical or instrumental music was not represented in the analyzed textbooks at all. It is obvious to me that the content analysis was carried out ten years ago, and since then the teaching materials or textbooks have undergone major, substantial changes. For this reason, I believe that even the monitored item of music pieces will undergo some changes. I am also aware of the fact that the results of the content analysis will be different in case of other foreign languages (English, French and Russian), but these languages were not a subject of my investigations.

Tab. 4 Results of the content analysis of selected German language textbooks with the focus placed on music. (Besedová, 2017c, p. 53, Besedová, 2017a, p. 88)

	Poem	Song	Literary Text	Phonetic Exercises	Grammar Exercises	Interactive Exercises
Deutsch mit Max				24,6 %	19,4 %	56,0 %
Direkt 1				2,5 %	36,0 %	61,5 %
Direkt 2				2,3 %	41,8 %	55,9 %
Direkt 3				2,1 %	40,9 %	57,0 %
Heute haben wir Deutsch	1,2 %	2,0 %		3,3 %	29,4 %	64,1 %
Deutsch für Sprachschulen		0,5 %	0,2 %	8,0 %	45,5 %	45,8 %
Německy s úsměvem 1				4,5 %	44,9 %	50,6 %
Německy s úsměvem 2				4,5 %	37,8 %	57,7 %
Schritte			0,5 %	16,2 %	4,5 %	78,8 %
Sprechen Sie Deutsch 1	0,3 %	0,6 %	1,1 %	6,2 %	58,2 %	33,5 %
Sprechen Sie Deutsch 2	0,4 %	0,4 %	3,9 %	4,8 %	57,5 %	33,0 %
Sprechen Sie Deutsch 3	1,7 %	0,7 %	5,1 %	4,2 %	52,3 %	35,9 %
Sprechen Sie Deutsch 4	1,3 %	0,2 %	11,4 %	3,8 %	50,8 %	32,5 %
Studio-d 1				10,4 %	30,5 %	59,1 %
Tangram 1A		1,2 %		9,0 %	25,3 %	64,5 %
Tangram 1B		1,5 %		11,2 %	15,9 %	71,5 %
Themen neu 1				11,7 %	28,2 %	60,1 %
Themen neu 2		0,3 %		10,1 %	21,7 %	67,9 %
Themen neu 3			0,2 %	13,5 %	22,7 %	63,7 %
Total	0,3 %	0,3 %	1,4 %	8,0 %	37,6 %	52,5 %

This chapter presents key findings which were achieved in the process of the research into the use of music in foreign language teaching, and which are of fundamental importance for the development of foreign language didactics and which will be further discussed in Chapter 7. Within the framework of foreign language teaching, I consider music and musical texts to be possible means which can activate the learner, improve communication between speakers and which can be a source of motivation as they can create a pleasant atmosphere in the classroom (Besedová, 2017a, p. 120). Music and musical texts can contribute to a better understanding and a better acquisition of foreign languages, not only at the suprasegmental level (Bohušová, 2016, p. 389), but also when fixing individual language structures (Besedová, 2021a, p. 216). Furthermore, they are a non-violent tool which can support learning about the culture of a specific foreign language (Besedová, 2017c, p. 59), and they can also provide learners with an opportunity to develop their creativity, which can make foreign language learning more attractive for them (Besedová, 2017a, p. 120).

6. Literary texts in foreign language teaching – key research results

Research in the field of the integration of literary texts in foreign language teaching was carried out through applying the following research tools: content analysis and questionnaire surveys (see the chapter called Research methodology). In this chapter, I will focus on summarizing the main results of the research in the field of using literary texts in foreign language teaching, while referring to specific studies in which these results are discussed.

Literary texts are irreplaceable in the process of foreign language teaching because, as Choděra mentions (2006, p. 147), a text is the basis of every foreign language process, and a literary text, together with a non-literary (non-fiction) text, form integral parts of internally balanced foreign language teaching. Over the approximately last 200 years of the development of foreign language didactics, the approach to the integration of literary texts in teaching has been changing in various ways and has been guided by the current objectives of specific methodological trends. Nevertheless, I believe, agreeing with Choděra's opinion (2006, p. 146), that literary texts should first of all be in accordance with the declared language goals, with the learners' competences and with the means of the given foreign language teaching.

Literary texts and their utilization in foreign language teaching refer to two main aspects, i.e. the linguistic aspect, which is controlled by foreign language didactics (Riemer, 2001, Choděra, 2006, Lenčová, 2008, Ehlers, 2010 etc.), and the cultural and artistic aspect, which are controlled by didactics of foreign languages and didactics of foreign language literature (Choděra, 2006, Lenčová, 2008, Riedner, 2010, etc.). I am convinced that the presence of both of these aspects is essential in the foreign language process, as working with literary texts relates to and supports the main goals of foreign language teaching, i.e. the development of communication and intercultural competence. The approaches of various methodological directions to the development of these competences have been different. Currently, the main function of literature, or of literary texts respectively, in foreign language teaching turns to individuals, i.e. to their personal level, while trying to use tension and aesthetic experience to motivate them to learn a foreign language and understand a foreign culture (**Besedová, 2015, p. 42**). Understanding a foreign culture thus corresponds to the intercultural concept of foreign language teaching outlined by Kast (1994, p. 7), and it initiates a mutual conversation between individuals of different (foreign) language cultures. In this case, literary texts are mediators of this new culture. Getting familiar with a foreign language, or the development of communication competence respectively, is in accordance with the second concept of the action-oriented foreign language teaching (Kast, 1994, p. 7), which results in creative working with literary texts, and which is another impulse for the learner's subsequent foreign language production. In addition to the functions mentioned here, i.e. understanding of a foreign culture and knowledge of a foreign language, literary texts also fulfill a motivational function in foreign language teaching.

Koppensteiner (2001, p. 9) mentions motivation as one of his main issues of the implementation of literary texts in foreign language teaching. I am convinced, like

Koppesteiner (2001), that literary texts provide learners with a feeling of playful learning, and that they can suppress the monotony of teaching (**Besedová, 2015, p. 42**). I consider motivation to be one of the fundamental issues of contemporary foreign language didactics. There are numerous impulses for motivation, but it is very difficult for learners to get oriented in them. And even foreign language teachers are often confronted with the question about what materials to choose and how to apply them in a specific teaching unit in order to sufficiently motivate the learners. The easiest way for teachers is to use didactically processed texts presented in textbooks. At this point, the question arises as to whether literary texts in foreign language textbooks are sufficiently motivating for learners. Quite a lot of texts have been written about the structure, analysis and functions of textbooks (Neuner, 1979, Kleppin, 1984, Rösler, 1992, Průcha, 1998, **Besedová, 2013a**, etc.). I will focus here on the main results of the content analysis of selected textbooks of German; the main emphasis will be placed on the issue of the utilization of literary texts in foreign language teaching.

The research study carried out in the period 2013-2015, the values of which can be seen in Table 3, quantified the occurrence of literary texts in the 10 most frequently used German language textbooks (columns: *Gedicht* (poem), *liter. Text* (literary text)). If the values for literary texts (*Gedicht* – N = 0.3%, *liter. Text* – N = 1.4%) are compared with the values for music (*Lied* – N = 0.3%), it is obvious that the utilization of literary texts in the monitored German language textbooks is higher (N = 1.7%) than that of pieces of music (N = 0.3%). Based on the results of the content analysis of selected German language textbooks, I therefore have come to the conclusion that literary texts are implemented in these textbooks to a greater extent than pieces of music are. In most cases, these texts are presented in thematically linked sequences (**Besedová, 2013b, p. 49**). Based on the values obtained from the study, it can be claimed that German language textbooks do not incorporate literary texts to a degree that would be adequate for the development of intercultural and action-oriented aspects of foreign language education. This finding indicates the need to revise and expand the contents of textbooks so that they better correspond to modern pedagogical methods and foreign language teaching goals. The findings of mine are in agreement with the results achieved by my colleague Zbudilová (2017, p. 47), who makes similar conclusions that the literary texts presented in foreign language textbooks (Spanish) lead mainly to practising speaking skills and to mechanical work with the text and that numerous foreign language teachers are afraid of working with literary texts. Here again, a conflict between the two approaches represented by Choděra (2006) and Janíková (2002) arises related to the phase of foreign language teaching in which it is appropriate to start working with literary texts. I agree with Janíková's opinion (2002, pp. 49–57) – she recommends working with literary texts from the beginning of foreign language teaching. Like Janíková (2002), I am convinced that literary texts develop spoken and written performances and phonetic competence in foreign languages, they further consolidate grammatical structures, rehearse and practice vocabulary, and last but not least, they from the very beginning strengthen the social dimensions of teaching, and motivation and activation in foreign language teaching. It is necessary to consider the fact that the content analysis was carried out in the period of 2013–2015, and that during the following years there was a significant shift in the sphere

of designing of teaching materials for foreign languages. The presented content analysis of German language textbooks was followed by questionnaire surveys carried out among foreign language teachers and foreign language teaching students. The following findings were made.

As it is obvious from the figure below (Fig. 19), poems belong to the most frequent literary genres that German language teachers work with in their classes (**Besedová, 2016a, p. 308**). The obtained data indicate that the most popular literary genres are poems (*Gedicht*, N = 21%) and fairy tales (*Märchen*, N = 20%). Songs (*Lied*), or lyrics respectively, also defined as a literary genre (Mocná, Peterka, 2004, p. 455), reached the same value as poems, i.e. *Gedicht*, N = 21%. These values fully correspond to the above-mentioned content analysis which revealed that poems and songs are the most frequent literary genres that German language teachers work with in their classes (**Besedová, 2016a, p. 308**). I can explain this by the fact that these genres (poems and songs) belong to less time-consuming materials and that they are simultaneously an excellent motivational tool in foreign language teaching. The poem can also be a suitable means of working with musical performances in a (foreign) language, which can influence and support language production (**Besedová, 2013b, p. 45**). On the contrary, the value measured in case of fairy tales (*Märchen*, N = 20%) is surprising. These texts are both linguistically demanding and time-consuming in the process of teaching foreign languages. In my opinion, teachers apply fairy tales in their classes because they can work with their learners' content knowledge of fairy tales and then they can apply this knowledge in the process of foreign language teaching / learning. On the other hand, the low value measured in case of comics (*Comics*, N = 10%) is striking. I consider comics to be a literary genre inspiring and motivating for foreign language learning since it uses current and up-to-date language tools and topics. Summarizing the results of the survey carried out among foreign language teachers, I can claim that poems and songs belong to the most popular literary genres used by foreign language teachers, which is in accordance with the results of the content analysis mentioned above.

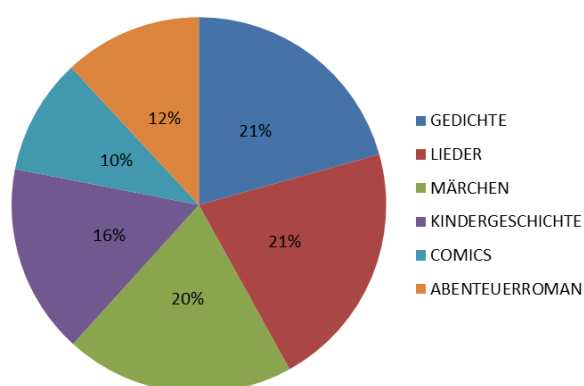


Fig. 19. Literary genres most frequently implemented by German language teachers. *Gedichte* – poems, *Lieder* – songs, *Märchen* – fairy tales, *Kindergeschichte* – stories for children, *Comics* - comics, *Abenteuerroman* – adventure novel (**Besedová, 2016a, p. 308**)

Another monitored value in the framework of the long-term research in the field of foreign language literary texts was the aspects that influence foreign language teachers' choice of these texts. As the results presented in the following graph (Fig. 20) indicate, for foreign language teachers, the main determining factor related to the selection of these texts is the learners' age (*Schüleralter*, N = 62%), closely followed by the topic of the text (*Thema des Textes*, N = 59%) and the learners' language level (*Sprachniveau*, N = 56%). Although I consider a motivated learner to be one of the most important components of the educational process, it is surprising that the questionnaire survey which focused on foreign language teachers' opinions quantified the aspect of motivation (*Motivation*, N = 27%) when working with literary texts lower than the aspects of the learners' age, the topic of the text and the learners' language level, as it is obvious from the following graph (Fig. 20). On the other hand, we can say that there was an agreement between theorists (foreign language didactics) and practitioners (foreign language teachers) in terms of the main criteria for selecting literary texts for foreign language teaching, which I consider essential. I personally, similarly to other methodologists and foreign language teachers, have come to the conclusion that the criteria for choosing suitable literary texts must accept the learners' personalities (their age and language level), the content adequacy (the topic of the text and its topicality) and the motivational element (Riemer, 2001, p. 288, Lenčová, 2008, pp. 38–41, **Besedová, 2013b, p. 41**, Janíková, 2015, p. 112, **Besedová, 2015, p. 49**, and others).

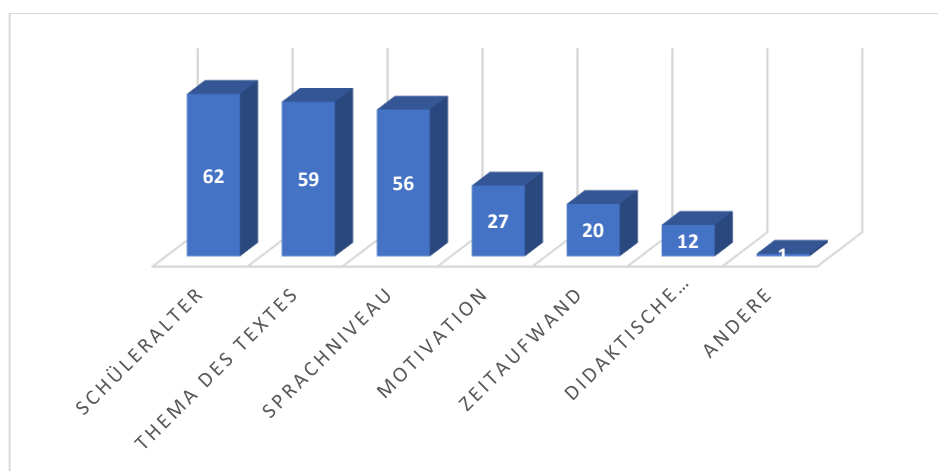


Fig. 20. Aspects playing important roles in foreign language teachers' selection of literary texts. *Schüleralter* – learners' age, *Thema des Textes* – the topic of the text, *Sprachniveau* – the language level, *Motivation* – motivation, *Zeitaufwand* – time demandingness, *didaktische Anforderungen* – didactic requirements, *Andere* – others

The key aspects that influence teachers' selection of literary texts in the sphere of teaching foreign languages should primarily reflect the needs and interests of pupils. However, the data from the studies indicate that there is certain contradiction between the theoretical intentions and the practical realization of these concepts. This finding points to the need to further investigate the issue of how pedagogical approaches and content selection of literary texts affect learning outcomes, and how these factors can be better aligned with the goals of interculturally oriented foreign language teaching. From

the questionnaire survey carried out among foreign language teaching students (Ch. 4.4.2.2.), it is obvious that their foreign language teachers include literary texts in foreign language teaching very rarely (*selten*, N = 64%) (Fig. 21). This begs the question - Why is this? I find an explanation in the arguments presented by foreign language teachers, for whom literary texts are a "luxury" added to foreign language teaching (**Besedová, 2015, p. 48**). The aforementioned arguments, which are of both positive and negative natures (**Besedová, 2015, p. 49**), have led me to making the conclusion that the decision to work with literary texts in foreign language teaching is always made by the teacher, and often without considering the learners' opinions. This fact is fully acceptable for the transmissive (traditional) concept, in which a teacher is a person who stimulates and manages the learning of other people, who is the subject of education, who controls more or less passive objects, i.e. the learners.

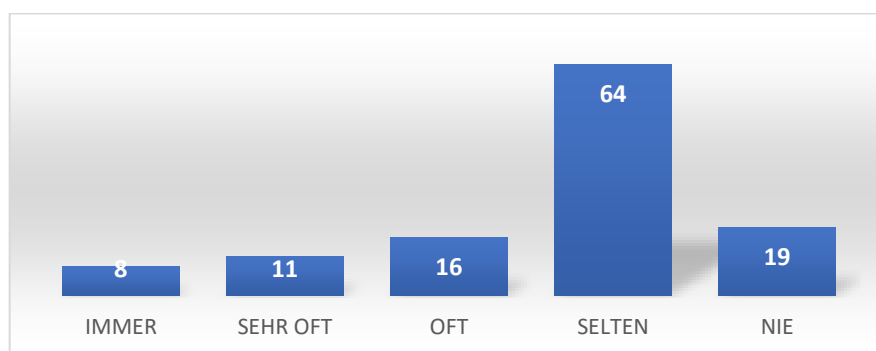


Fig. 21. Learners' opinions - How often do foreign language teachers include literary texts in their teaching process? Immer – always, sehr oft – very often, oft – often, selten – seldom, nie – never (**Besedová, 2015, p. 48**)

A completely contrary view I revealed in the questionnaire survey (Ch. 4.4.2.1) in which foreign language teachers were asked to what extent working with literary texts is popular among their learners. By quantifying the data obtained, it was revealed that this activity is quite popular among learners, as it is indicated in the following graph (Fig. 22).

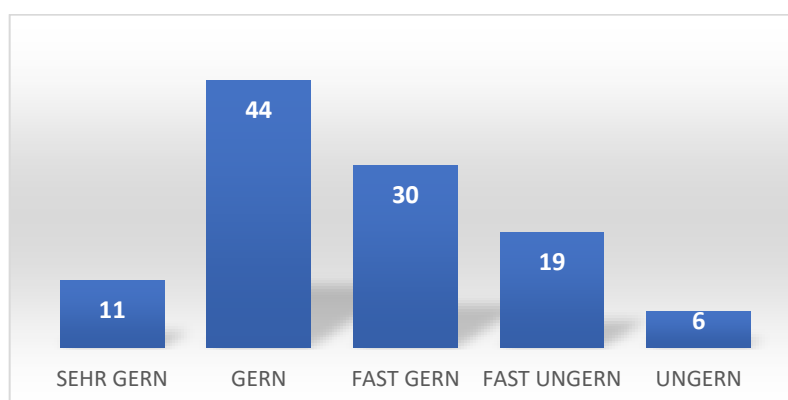


Fig. 22. Teachers' opinions – How much do learners like working with literary texts in the process of foreign language teaching? Sehr gern – like very much, gern – like, fast gern – almost like, fast ungern – almost don't like, ungern – don't like (**Besedová, 2015, p. 50**)

At this stage, I need to ask why there is a difference between teachers and their learners. I can find the answers at two levels. First of all, teachers argue for and against the utilization of literary texts in foreign language teaching (**Besedová, 2015, p. 47**). Lenčová (2008, pp. 31–36) thinks similarly. She subdivides these arguments into three areas, namely the content, linguistic and methodological-didactic ones. Secondly, it is about teachers themselves, especially their understanding of the teaching process. The concept of contemporary (foreign language) teaching can be understood as the constructivist or humanistic one. In this case, the teacher is the learners' helpmate, assistant, guide in the process of their development. The constructivist approach to (foreign language) teaching concentrates the primary interest of the teacher, as the subject of teaching, towards the learners, who are active participants in the teaching process. Referring to this, I explain the disproportion of the obtained research results (Fig. 21, Fig. 22) by the fact that numerous teachers understand foreign language teaching in its transmissive concept and do not respond to the learners' opinions and needs. I am convinced that working with literary texts can reflect the positive aspects of the constructivist concept of teaching, including the stimulation of cooperative activities, individualization and differentiation, meaningfully and systematically integrated linguistic knowledge and, last but not least, learners' responsibility for their own learning. All these should be reflected in the pursuit of the main objective of working with literary texts in foreign language classes. In my opinion, this main objective is to enrich learners' knowledge of foreign languages and to enrich their socio-cultural level.

Summarizing the results of the research in the sphere of the utilization of literary texts in foreign language teaching, I can come to the following conclusion: Teachers do not use literary texts in the process of foreign language teaching to a sufficient extent, although their learners welcome using of literary texts. Working with literary texts in foreign language teaching intertwines the main goals of this teaching, i.e. it develops the learners' communication competence in the given foreign language, it further expands their intercultural competence and, last but not least, it enriches the learners in the socio-cultural sphere (**Besedová, 2015, p. 58, Besedová, 2013b, p. 50**). The integration of literary texts into foreign language teaching is, in my opinion, the key to the development of learners' comprehensive linguistic and cultural competences. Literary texts not only support communicative skills in the target language, but they also expand intercultural understanding and enrich the (socio)cultural level of the learners. This approach has a potential to significantly enrich foreign language educational programmes, to increase their effectiveness and to provide learners with deeper and richer learning experience.

7. Conclusion

In the final part of this submitted habilitation thesis, it can be stated that the implementation of music and literary texts in the process of foreign language teaching goes beyond traditional didactic functions; it is transforming into a multidimensional tool that supports learners' linguistic competence, cultural awareness and emotional intelligence. Thanks to their ability to stimulate different cognitive and emotional aspects of learning, music and literary texts are fruitful sources for learners' language acquisition and critical thinking development. Simultaneously, it turns out that incorporating of music and literary texts into foreign language teaching offers a stimulating learning environment. Furthermore, music and literary texts serve as a bridge between theory and practice and provide real contexts for the application of speaking skills.

The submitted habilitation thesis presents a set of already published texts which focus on implementation of music and literary texts in foreign language teaching, and which are supplemented with commentaries. I researched both music and literary texts implemented in foreign language teaching in theoretical, methodological and didactic contexts. In my opinion, the most significant aspect is the implementation of empirical research carried out with the application of an interdisciplinary approach which used experimental and quasi-experimental methods. This approach ensures a deeper and more comprehensive analysis of pedagogical phenomena, the integration of different theoretical perspectives, and provides a robust framework for testing of hypotheses in real educational contexts. This results in a broader understanding of the dynamics of teaching processes and their impact on educational outcomes.

The published texts present the issue of music and literary texts in foreign language teaching from multidisciplinary perspectives, they include neuroscientific, psychological and (socio)cultural aspects. From the neuroscientific perspective, the impact of music and foreign languages on brain processes was investigated in cooperation with neurologists. Psychological processes associated with music and foreign languages, such as memory, perception and cognitive learning, were investigated also from the psychological perspective. The (socio)cultural dimension focused on benefits brought by music and literary texts into the context of foreign language education. The results of the research studies provide a new basis of knowledge enriching that already existing one within the framework of the didactics of foreign languages. These new findings, at least some of which are closer to the field of basic research, can also serve as a springboard for the follow-up applied research in the sphere of foreign language teaching, which in future can result in its enrichment, especially in the field of the development of communication, intercultural and (socio)cultural competences.

The concept of this habilitation thesis is anchored in my research specialization in music and literary texts in foreign language teaching, which is reflected in the selection and presentation of studies that represent the results of my long-term scientific work. This research focuses on current issues related to the utilization of music and literary texts in foreign language teaching, and it approaches them from different perspectives: those of learners, those of teachers and those of educational materials. The results of the

content analysis of the selected German language textbooks pointed particularly to a great shortage of pieces of music included in textbooks, and to a rather sporadic utilization of literary texts in textbooks. I can explain the lack of pieces of music by the fact that when publishing a textbook, the publisher is not able to ensure the topicality of these pieces, that is why they are limited only to thematically anchored examples (e.g. Christmas carols, birthday songs, etc.). The recent development of interactive teaching aids is signalling a potential for improving and enlarging the frequency of the involvement of pieces of music in textbooks, which can significantly enrich foreign language teaching.

Referring to the selection, or inclusion of literary texts in these media, I can make similar conclusions. For numerous persons involved in the process of foreign language teaching, literature still has the "label" of something outdated, out-of-date and old-fashioned, which makes textbook publishers rather decrease the number of literary texts incorporated in foreign language textbooks. I am firmly convinced that pieces of music and literary texts contain linguistic, intercultural and (socio)cultural contents that are essential for the valuable development of the 21st century's individuals. Current foreign language textbooks are highly modern educational media that pursue obvious current foreign language goals. Nevertheless, I believe that the involvement of musical and literary pieces in them could be higher, as teachers would not be forced to search for these pieces and to process them didactically by themselves, which I can see as a big problem especially for beginning teachers.

Foreign language teachers' opinions on the incorporating of music and literary texts into the teaching process are the key determinants that significantly shape the structure and methodology of foreign language teaching. The research in which questionnaires were distributed to foreign language teachers revealed a tendency to avoid the use of music and literary texts in the teaching practice, which may be rooted in various factors such as insufficient preparation, limited resources or lacking pedagogical experience with this form of teaching. Within the scientific context, it can be mentioned that teachers often claim that a lack of singing skills is a barrier to incorporating music into foreign language teaching. As for literary texts, the main concern mentioned by teachers is that these texts are linguistically too difficult for students. The awareness of an insufficient utilization of linguistic aspects of music in foreign language teaching and the awareness of tendency to deploy music primarily for the purpose of learners' motivating is reflected in the need for further training of teachers in this area so that they can more effectively use music and literary texts as a good tool for the development of speaking skills. In the context of foreign language didactics, extrinsic motivation that teachers can transfer to their learners is identified as a key element in the educational process. Although the motivational potential of literary texts may be perceived as less significant by some educators, it is clear that adequately incorporated literary texts and music can act as powerful motivators for learners of all ages and language levels. These tools can arouse curiosity and stimulate the desire to develop foreign language skills, which is necessary for successful foreign language teaching and learning (**Besedová, 2013b, p. 40, Besedová, 2015, p. 51, Besedová, 2017a, p. 99**).

The last monitored component of my long-term research have been learners and their opinions on and attitude to music and literary texts in foreign language teaching. The

results of studies which revealed learners' clearly positive attitudes towards working with music (**Besedová, 2017a, p. 97**) and literary texts (**Besedová, 2015, p. 50**) in foreign language classes do not correlate with the results of teachers' questionnaire surveys and do not even correlate with the results of the content analyses of German language textbooks. This disagreement between foreign language teachers and their learners makes me think about their mutual pedagogical communication, which is a basic prerequisite for the coexistence of teaching and learning. As many pedagogues claim (Spilková, 1996, Helus, 2004, Švarcová, 2005, Průcha, Walterová & Mareš, 2009, etc.), the purpose of pedagogical communication is a mutual communicating of the subject matter between teachers and learners, who are active subjects of the teaching process. According to Průcha, Walterová and Mareš (2009, p. 19), the main aspects of pedagogical communication include intentional, cognitive, motivational and regulatory aspects. At this point, I have come to the conclusion that many foreign language teachers do not sufficiently listen to their learners, do not know their current needs, and therefore cannot motivate them properly for their learning. Being a foreign language methodologist, I believe that it can be namely music that can determine the current interests and needs of learners and that can thus become a tool for learners' internal motivation for learning a given foreign language. I can express similar thoughts in relation to the field of literary texts, where I am convinced that if teachers know their learners' interests related to the field of literature, i.e. if teachers know what their learners are currently reading, what topics they are interested in, etc., they can appropriately use these texts in the teaching process. Appropriately chosen pieces of music and literary texts are therefore an important motivational element for foreign language teachers in the process of their foreign language teaching, which I consider to be a fundamental factor of foreign language teaching.

I consider the implementation of an experiment and a quasi-experiment to be the most important part of my research, which required an interdisciplinary approach connecting foreign language didactics, neurology, auditorology (Drtina, Chrzová & Maněna, 2006), music and literary studies at different levels of the research design. Both the results of the experiment and the quasi-experiment supported my assumption that music represents a significant benefit in foreign language teaching, not only from the neurological perspective (**Besedová, P., Vyšata, O., Mazurová, R., Kopal, J., Ondráková, J., Vališ, M. & Procházka, A., 2019, p. 1565**), but also from the language didactic perspective (**Besedová, 2021a, p. 98**). These results supported the findings of both the content analysis of the sets of German language textbooks, which revealed shortcomings in the implementation of literary and musical texts, and the questionnaire surveys, which pointed to disagreements between foreign language teachers and their learners regarding their opinions on including music and literary texts in foreign language teaching. The issue of including music and literary texts in foreign language teaching is very broad, and it offers further challenges in the field of research in foreign language didactics. I am convinced that the results of my research have contributed to the enrichment of didactics of foreign languages and will be encouraging for further research in this area.

Carrying out analyses of more recent publications of foreign language textbooks and then comparing them with the analyses carried out within the research presented can be of great benefit in the future. In the renewed implementation of the quasi-experiment, it will certainly be necessary to supplement the listening test with a written support, and to minimize external influences during the implementation of the test, or, potentially, to work with the internal conditions of the probands as well. Within the framework of the experiment, it will be necessary to increase the number of respondents so as to apply more sophisticated mathematical methods of data separation, including the classification of deep learning. Questionnaire surveys, mainly those with less recent data, will have to be analyzed using more thorough statistical methods that will reveal other possible monitored variables. The aim of claiming these research challenges is to contribute to further scientific research which will be undoubtedly carried out in this field in the future. The presented research findings are embedded in the process of teaching foreign languages. They focus on the classification of music and literary texts from the linguistic, intercultural and (socio)cultural perspectives. A great contribution of my research to the didactics of foreign languages can be primarily seen in their interdisciplinary and international character, which is evidenced by joint projects HK 00179906 (Ministry of Health of the Czech Republic, 2017 –2018), FRVŠ 1081/2010 (2010), CZ.1.07/1.1.00/14.0250 (2010–2013) and ERA/2011/IP/W/0023 (2010 – 2012). These projects illustrate the methodology of varied forms of pedagogical and branch-based didactic research at different levels of research design – i.e. the level of research questions, data collection methods, data analysis methods, interpretation of results.

Within the framework of my habilitation thesis, I brought significant insights into the integration of music and literary texts into foreign language teaching, and thus I made a significant contribution to the enrichment of linguistic, intercultural and (socio)cultural aspects in language education. This multidisciplinary approach not only expands the theoretical framework of foreign language didactics, but it also provides practical guidance for teachers how to effectively integrate music and literary texts into teaching, and how to thereby increase learners' motivation and engagement. Moreover, the research presented in the thesis opens up new possibilities for future pedagogical research, and it creates a basis for the further development of innovative teaching methods.

Seven selected texts cited above are listed in the Appendix. The first of them focuses on mapping the brain activity of individual beings, i.e. on the perception of music and foreign languages in the brain centres that are activated during listening to music and foreign languages (**Besedová, Vyšata, Mazurová, Kopal, Ondráková, Vališ & Procházka, 2019**). The second text reflects on the intercultural dimension of music in foreign language teaching (**Besedová, 2017c**). The third text is a chapter (Study 1: Role of Memory in the Recognition of Unknown Linguistic Material, pp. 53–100) in a monograph that maps selected psychological processes (memory, perception, cognitive learning) during foreign language learning. This text focuses on differences between individuals with / without training in music related to their perception of foreign languages and their recognition (**Besedová, 2021a**). The fourth text, also a chapter

(Music and Foreign Languages – Cross-sectional Studies, pp. 78–122) in the monograph, completes the view of the issue of music in foreign language teaching based on teachers' and learners' opinions and on analyses of textbooks. This research presented here revealed a disproportion between teachers' opinions and learners' opinions on the implementation of music in foreign language teaching (**Besedová, 2017a**). The fifth text focuses on the incorporation of literary texts in foreign language teaching, and it reveals the literary genres most frequently used in foreign language classes (**Besedová, 2016a**). The sixth text focuses on the role of literature or of literary texts in the German language teaching, and it offers arguments for the inclusion of literary texts in foreign language teaching; the main aspect being the enrichment of learners' foreign language knowledge and the increase in their (socio)cultural level (**Besedová, 2015**). The closing seventh text finalizes the discussion related to the issue of incorporating of literary texts in foreign language teaching, and it tries to point to their importance and functionality in the foreign language process (**Besedová, 2013b**).

8. References

- Asano, R., & Boeckx, C. (2015). Syntax in language and music: what is the right level of comparison? *Frontiers in Psychology*, 6(942), 1–16.
- Atkinsonová, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (1995). *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing.
- Altenmüller, E. (2022). Language and music side by side: post-stroke aprosodia and amusia are subserved by the same brain networks. *European Journal of Neurology*, 29(3), 689–690.
- Altenmüller, E. (2018). *Vom Neandertal in die Philharmonie. Warum der Mensch ohne Musik nicht leben kann*. Berlin: Springer.
- Altmayer, C. (2010). Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 1402–1413). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Badstübner-Kizik, C. (2007). *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bal, M. (2009). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bausch, K.-R., Christ, H., & Krumm, H.-J. (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen u. Basel: Francke Verlag.
- Besedová, P. (2021a). *Psychické procesy při výuce cizích jazyků*. Praha: Grada.
- Besedová, P. (2021b). Cognitive Learning in Relation to Foreign Languages with the Support of Music. In P. Besedova, N. Heinrichova & J. Ondrákova (Eds.), *Proceedings of the 12th International Conference on Education and Educational Psychology* (pp. 143–153). London: European Publisher.
<https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epicepsy.21101.13>
- Besedová, P., & Kroupová, L. (2021). Význam paměti při studiu hudby a při výuce cizích jazyků jako součást výzkumu na téma Vlivu hudby na výuku cizích jazyků. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 17(2), 1–7.
https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_hv_17_2/besedova_kroupova.pdf
- Besedová, P., & Vyšata, O. (2021). *Možek, hudba a cizí jazyky*. [2021-03-13] [online] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=bMazRRUYSck>
- Besedová, P., & Kroupová, L. et al. (2020). *Zpíváme si v cizích jazycích*. Hradec Králové: Gaudeamus. [online] Dostupné z: <https://database.opvzv.msmt.cz/vystup/394>
- Besedová, P., & Voříšková, V. (2020). Foreign Language Perception of University Teachers of Music and Foreign Languages. In P. Besedova, N. Heinrichova, J. Ondrakova (Ed.) *European Proceedings of International Conference on Education and Educational Psychology* (pp. 175–185). London: European Publisher.
- Besedova, P. (2019a). The anatomical foundations of music perception by non- and foreign language learners. In Z. Bekirogullari, M. Y. Minas & R. X. Thambusamy (Eds.). *The European Proceedings of Social and Behavioural Science* (pp. 104–112). London: European Publisher.
- Besedová, P. (2019b). Correlation of memorial learning in foreign languages and music. Comparative study of elementary school learners in the Czech Republic. In P. Besedova, N. Heinrichova & J. Ondrakova (Eds.). *The European Proceedings of Social and Behavioural Science* (pp. 289–298). London: European Publisher.

- Besedová, P., Janoušková, K., & Vasilyeva, E. (2019, 26. března, 11. dubna, 25. dubna). *Umělci dvojí tváře*. Literárně-hudebně-výtvarné edukační pásmo.
- Besedová, P., Ondráková, J., Tauchmanová, V., & Drtina, R. (2019). Korelace hudební a jazykové paměti. Pilotní studie. *Media4you Magazine*, 16(4), 30–36.
- Besedová, P., Ondráková, J., Vyšata, O., & Mazurová, R. (2019). „Wenn Musik spricht.“ Studie zu den anatomischen Grundlagen der Muskwahrnehmung bei Nicht-/Fremdsprachenlerner/innen. In J. Ehrenmüller & V. Höppnerová (Eds.). *Experimentierräume in der DaF-Didaktik* (pp. 5–16). Plzeň: Západočeská univerzita.
- Besedová, P., & Tauchmanová, V. (2019). Foreign language teachers and their preferences when choosing music in FLT. In M. Zapotocna (Ed.). *International Forum for Education. Towards the Internationalisation of Education and the Labour Market. The European Perspective* (pp. 141–150). Toruň: Adam Marszałek.
- Besedová, P., Vysata, O., Mazurova, R., Kopal, J., Ondrakova, J., Valis, M., & Prochazka, A. (2019). Brain Activities and Mental Stages Classification in Language Cognition and Music Perception. *Signal, Image and Video Processing*, 13(5), 1559–1567.
- Besedová, P. (2018a). Zur Verbindung von Musik und Sprache im Fremdsprachenunterricht. In V. Janíková (Ed.) *Sprachen verbinden. Beiträge der 24. Linguistik- und Literaturtage* (pp. 275–280). Hamburg: Dr. Kovač.
- Besedová, P. (2018b). Impact of music on second language teaching in different level of education. A comparing study. In *5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 5(3.5)* (pp. 393–400), Sofia: STEF92 Technology.
- Besedová, P. (2017a). *Hudba ve výuce cizích jazyků*. Praha: Grada.
- Besedová, P. (2017b). *Relace učitel cizích jazyků a hudba*. In S. Michek, J. Vondroušová & J. Vítová (Eds.). *Vliv technologií v oblasti vzdělávání a v pedagogickém výzkumu. Sborník abstraktů z XXV. Konference ČAPV*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Besedová, P. (2017c). Zur interkulturellen Dimension von Musik im Fremdsprachenunterricht. *AUSSIGER BEITRÄGE Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre*, 11, 47–60.
- Besedová, P. (2017d). Die Rolle der Musik im DaF-Unterricht. In V. Janíková & J. Nálepová (Eds.). *Zentrum und Peripherie. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht* (pp. 171–184). Opava: Slezská univerzita.
- Besedová, P., Štočková, K., & Šeslerová, A. (2017). Student's attitude to music in foreign language lessons. In Z. Bekirogullari, M. Y. Minas & R. X. Thambusamy (Eds.). *The European Proceedings of Social and Behavioural Science* (pp. 71–82). London: Future Academy.
- Besedová, P. (2016a). Interkultureller und transkultureller Fremdsprachenunterricht zwischen Theorie und Praxis. In Z. Bohušová & A. Ďuricová (Eds.). *Germanistik interdisziplinär* (pp. 303–309). Hamburg: Dr. Kovač.
- Besedová, P. (2016b). *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků. Praktická příručka pro německý jazyk*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Besedová, P. (2016c). *Anthologie der deutschen Literatur I*. Brno: Tribun.
- Besedová, P. (2016d). Music as an intercultural medium in foreign language teaching. In Z. Bekirogullari, M. Y. Minas & R. X. Thambusamy (Eds.). *The European Proceedings of Social and Behavioural Science* (pp. 646–662). London: Future Academy.
- Besedová, P. (2015). Literarisches Gespräch im Fremdsprachenunterricht – die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht. In V. Janíková & H. Andrášová (Eds.). *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache* (pp. 40–58). Brno: Tribun.

- Besedová, P. (2014). *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Besedová, P. (2013a). Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht. In M. Lachout (Ed.). *Quo vadis Fremdsprachendidaktik?* (pp. 55–66). Hamburg: Dr. Kovač Verlag.
- Besedová, P. (2013b). Literarische Texte im DaF-Unterricht. In V. Janíková & B. Sorger (Eds.). *Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften. Didaktik – Deutsch als Fremdsprache* (pp. 37–51). Brno: Tribun.
- Besedová, P., Kracíková, D., & Šmídová, J. (2013). Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. In E. Knipf-Komlósi, P. Öhl, A. Péteri & R. V. Rada (Eds.). *Dynamik der Sprache(n) und der Disziplinen* (pp. 313–318). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Besedová, P. (2012a). Einsatz und Funktion literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. In B. Beníšková (Ed.). *Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung* (pp. 23–30). Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Besedová, P. (2012b). Literarische Texte im Deutschunterricht. In P. Besedová et al. (Ed.). *Germanistik in Theorie und Praxis* (pp. 6–44). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Besedová, P., Štočková, K., & Šeslerová, A. (2017, 28. března). *Singen wir und spielen wir*. Praktický workshop pro integraci hudby do výuky cizích jazyků. Pdf UHK.
- Bischof, M., Kessling, V., & Krechel, R. (1999). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin: Langenscheidt.
- Bohušová, Z. (2016). Dolmetschen und Musik – innovative interdisziplinäre Dolmetschforschung. *Hudební věda*, LIII(4), 389–400.
- Bredella, L., & Delanoy, W. (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr.
- Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and reflections*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Campbell, D. G. (2008). *Mozartův efekt*. Praha: Eminent.
- Carter, R., & Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Boston: Addison-Wesley Longman.
- Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: University Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čermák, F. (2001). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.
- Černý, J. (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.
- Dahlhaus, C. (2017). *Grundlagen der Musikgeschichte*. Lilienthal: Laaber-Verlag.
- Delanoy, W., & Volkman, L. (2006). *Cultural Studies in the EFL Classroom (Anglistische Forschungen)*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203–229.
- Drtina, R., Chrzová, M., & Maněna, V. (2006). *Auditorologie učeben pro učitele*. Praha: Academia.
- Duchoňová, Z. (2014). *Viacjazyčnost vo vyučovaní na základných školách*. Bratislava: MPC.
- Ehlers, S. (2010). Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Eds.).

- Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2* (pp. 1530–1543). Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Ellis, R. (2000). *The study of second language acquisition*. Oxford: University Press.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2008). *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia.
- Franěk, M. (2007). *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum.
- Friederici, A. D. (2017). *Language in our Brain. The origins of a uniquely human capacity*. Cambridge: The MIT Press.
- Frith, S. (1996). *Performing Rites: On the Value of Popular Music*. Cambridge: University Press.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: St. Martin's Griffin.
- Grabe, W. P., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and Researching: Reading*. London: Routledge.
- Groot, A. M. B. de (2006). Effects of Stimulus Characteristics and Background Music on Foreign Language Vocabulary Learning and Forgetting. *Language Learning*, 56(3), 463–506.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2015). Differences in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conaptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1–21. [online] [cit. 22. 5. 2023] dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/17447143.2015.1015539?needAccess=true&role=button>
- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Veiga, R., Joshi A.A. Leahy, R., Haldar, J., Varadarajan, D., Bhushan, C., & Damasio, H. (2017). Childhood Music Training Induces Change in Micro and Macroscopic Brain Structure: Results from a Longitudinal Study. *Cereb. Cortex*, (8), 1–12.
- Hall, J. K. (2011). *Teaching and Reseraching: Language and Culture*. London: Routledge.
- Hanušová, S. (2005). *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno: MSD.
- Hendrich, J. & al. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Heinrichová, N. (2019). Literatur – ein Instrument zur Geschichtsvermittlung. In B. Chappuzeau & E. Mehnert (Eds.). *Experienttierräume in der deutschen Literatur* (pp. 115–126). Plzeň: Západočeská univerzita.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostím pojetí*. Praha: Portál.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Henrici, G., & Riemer, C. (2001). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hort, J., Rusina, R. & al. (2007). *Paměť a její poruchy. Paměť z hlediska neurovědního a klinického*. Praha: Maxdorf.
- Hršák, S. (2011). *Kriterien zur Auswahl literarischer Texte im Daf-Unterricht*. Zagreb: Filozofski fakultet
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Jäncke, L. (2012). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Hans Huber.
- Jäncke, L. (2008). Music, memory and emotion. *Journal of Biology* 7(21). [online] [cit. 22. 10. 2022] dostupné z: <https://doi.org/10.1186/jbiol82>
- Jackendoff, R. (2009). Parallels and Nonparallels between Language and Music. *Music Perception: An Interdisciplinarity Journal*, 26(3), 195–204.

- Janíková, V. (2015). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2002). *Konkrétní poezie a výuka německého jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kast, B. (1994). Literatur im Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 11, 4–13.
- Kast, B., & Neuner, G. (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Kast, B. (1985). *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Kerer, M. & al. (2009). Demenz und Musik. *Neuropsychiatrie*, 23(1), 27–29.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10(7). [online] [cit. 19. 12. 2022] dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED570173>
- Kleppin, K. (1984). Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 11(4), 16–23.
- Koelsch, S. & al. (2004). Music, language and meaning: brain signatures of semantic processing. *Nature Neuroscience*, 7, 302–307.
- Koelsch, S. (2003). *Das Verstehen der Bedeutung von Musik*. Forschungsbericht, Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften. [online] [cit. 22. 10. 2022] dostupné z: <https://www.mpg.de/827586/forschungsSchwerpunkt>
- Kohoutek, R. (2009). Závady (difficulty) a poruchy chování a prožívání dětí a mládeže. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*, 134(2), 4–7.
- Koppensteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht*. Wien: öbv und hpt.
- Kostková, K. (2012). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. Brno: Muni Press.
- Košek Bartošová, I., & Besedová, P. (2023). Success Rate of Czech Student's Performances in Language Memory Test. *ACC Journal*, XXIX (C), 40–58.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press. [online] [cit. 22. 10. 2022] dostupné z: https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Kress, G., & Leeuwen, T. van. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. New York: Bloomsbury Academic.
- Kumagi, Y., Arvaneh, M., & Tanaka, T. (2017). Familiarity affects entrainment of EEG in music listening. *Front. Hum. Neurosci.*, 11(384), 1–8.
- Kuttlerová, M. (2008). Hudba a jazyk. *Časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, 16(4), 55–56.
- Lachout, M. (2012). *Kde bydlí řeč. Jazyk a myšlení – osvojování, modely a praxe*. Praha: Metropolitan University Prague Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Routledge.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induces Involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1–26. [online] [cit. 10. 9. 2023] dostupné z: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/22/1/1/165145?redirectedFrom=fulltext>
- Lee, I. (2001). Teaching How To Discriminate: Globalization, Prejudice and Textbooks. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 47–63.

- Leivada, E. (2021). The origins of music in (musi)language. *Behavioral and Brain Sciences* 44(e104). [online] [cit. 10. 12. 2022] dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/abs/origins-of-music-in-musilanguage/815D1868C159B17F4027234949D1BB7D>
- Lemke, D. J. (2002). Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, 1(3), 299–325. [online] [cit. 10. 12. 2023] dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/240697247_Travels_in_Hypermodality
- Lenčová, I. (2008). *Literárny artefakt vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela.
- Lewis, A. (1936). *Infant speech: a study of the beginnings of language*. New York: Harcourt, Barce and World.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: University Press.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama Techniques in Language Learning*. Stuttgart: Klett Ernst.
- McMullen, E. & Saffran, J. R. (2004). Music and Language. A Developmental Comparison. *Music Perception*, 21(3), 289–311.
- Meer, N., Modood, T. (2011). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 75–196. [online] [cit. 22. 5. 2023] dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07256868.2011.618266?journalCode=cjis20>
- Monrad-Krohn, G. H. (1963). The third element of speech: prosody and its disorders. In L. Halpern (Ed.). *Problems of dynamic neurology*. Jerusalem: Hebrew University Press.
- Mora, F. C. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54(2), 146–152.
- Moore, A. (2012). *Song Means: Analysing and Interpreting Recorded Popular Song*. London and New York: Routledge.
- Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford: Oxford University Press.
- Nakonečný, M. (2003). *Úvod do psychologie*. Praha: Academia.
- Nálepová, J. (2013). *Učitelé cizích jazyků, jejich profesní životopisy a názory na současné školství*. Opava: Slezská univerzita.
- Nan, Y., Liu, L., Geiser, E. Shu, H., Gong, Ch. Ch., Dong, Q., Gabrielli, J. D. E. & Desimone, R. (2018). Piano training enhances tje neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children. *PNAS*, 115(28), 6630–6639 [online] [cit. 22. 1. 2023] dostupné z: <https://www.pnas.org/doi/abs/10.1073/pnas.1808412115>
- Nation, I. S. P. (2012). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: University Press. [online] [cit. 7. 7. 2023] dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/books/learning-vocabulary-in-another-language/491314AA1B451AD04F3536000F1C9F0D>
- Neuner, G. (1979). *Zur Analyse fremdsprachlicher Lerhwerke*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nünning, A., & Surkamp, C. (2006). *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden*. Hannover: Kallmeyer.
- Ostler, N. (2007). *Říše slova. Jazykové dějiny světa*. Praha: BB/art, s.r.o.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching*, 41(4), 465–496. [online] [cit. 15.5 2023] dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/role-of-literature-in-instructed-foreign-language-learning-and-teaching-an-evidencebased-survey/742C7D1B00B9DF30BFA4685EF8B37EF3>

- Patel, A. D. (2012). Advancing the comparative study of linguistic and musical syntactic processing. In P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J. A. Hawkins & I. Cross (Eds.). *Language and Music as Cognitive systems* (pp. 248–253). Oxford: University Press.
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language and the Brain*. Oxford: University Press.
- Peretz, I. (2012). Music, language and modularity in action. In P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J. A. Hawkins & I. Cross (Eds.). *Language and Music as Cognitive Systems* (pp. 254–268). Oxford: University Press.
- Petráčeková, V., Kraus, J. & al. (2001). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- Petrusek, M., Vodáková, A. & al. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Pondelíková, I. (2020). *Úvod do mezinárodných kultúrnych vzťahov a interkultúrnej komunikácie*. Banská Bystrica: DALI-BB.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: Teorie a analýza edukačního média*. Brno: Paido.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál.
- Rampillon, U. (2000). Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse. In M. Wendt (Ed.). *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht* (pp. 119–142). Frankfurt am Main – Berlin: Lang.
- Richterová, S. (2000). Antropologická konstanta v estetice a literaturově. *Wiener Slavistisches Jahrbuch*, 46, 155–164.
- Riemer, C. (2001). Literarische Texte. In G. Henrici & C. Riemer (Eds.). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache* (pp. 282–299). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ross, E. D. (1993). Nonverbal aspects of language. *Behavioral Neurology*, 11, 9–23.
- Rösler, D. (1992). *Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF*. Heidelberg: Groos.
- Sammler, D., & Elmer, S. (2020). Advances in the Neurocognition of Music and Language. *Brain Sciences* 10(8). [online] [cit. 15.5 2023] dostupné z: <https://www.mdpi.com/2076-3425/10/8/509>
- Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- SERR, Společenský evropský referenční rámec* (2006). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Schneiderová, M. (2002). Tematické vyučování v receptivně výchově v kontexte minulosti a přítomnosti. In *Hudební pedagogika a výchova – minulost, přítomnost a budoucnost*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Schnierer, M. (1995). *Společenské funkce hudby*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Schulze, K., & Koelsch, S. (2012). Working memory for speech and music. *The Neurosciences and Music IV Learning and Memory*, 1252(1), 229–236.
- Skarnitzl, R., Šturm, P., & Volín, J. (2019). *Zvuková báze řečové komunikace. Fonetický a fonologický popis řeči*. Praha: Karolinum.
- Skopečková, E. (2011). Literární text ve výuce cizího jazyka – tvorba a ověřování didaktického modelu. In T. Janík, P. Knecht & S. Šebestová (Eds.). *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference ČAPV* (pp. 456–460). Brno: Masarykova univerzita.
- Skopečková, E. (2010). *Aspekty didaktiky cizojazyčné literatury ve výuce cizího jazyka v kontextu kurikulární reformy pro gymnázia*. Disertační práce [online] [cit. 22.5 2023] dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/23700>
- Slatinská, A., & Pecníkova, J. (2017). *Jazyk, kultura, identita. Vybrané aspekty interkultúrne identity*. Banská Bystrica: Belanium.
- Snyder, B. (2000). *Music and Memory: An Introduction*. London: The MIT Press.

- Spilková, V. (1996). Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, XLVI(2), 135–146.
- Spitzer, M. (2014). *Musik im Kopf*. Stuttgart: Schattauer.
- Steinbeis, N., & Koelsch, S. (2008). Comparing the processing of music and language meaning using EEG and fMRI provides evidence for similar and distinct neural representations. *PLoS ONE*, 3(5): e2226. [online] [cit. 22.5 2023] dostupné z: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0002226>
- Stejskalová, M. (2010). Muzikoterapie v klinické praxi. *Psychiatrická praxe*, 11(2–3), 93–95.
- Sternberg, R., J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Boston: Cengage Learning.
- Swaminathan, S., & Schellenberg, E. G. (2017). Musical competence and phoneme perception in a foreign language. *Psychonomic Bulletin & Review*, 24(1929-1934). [online] [cit. 10.5 2022] dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-017-1244-5>
- Syka, J. (2010). Mozek a hudba. *Sanquis*, 84, 76–77. [online] [cit. 16.7 2022] dostupné z: <https://www.sanquis.cz/index2.php?linkID=art3349>
- Švarcová, I. (2005). *Základy pedagogicky pro učitelské studium*. Praha: VŠCHT.
- Švec, Š. & al. (2009). *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- Tandlichová, E. (1991). *Práca s textom vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava: SPN.
- Tenberg, R. (1999). Theorie und Praxis bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz. In L. Bredella & W. Delanoy (Eds.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (pp. 65–84). Tübingen: Gunter Narr.
- Tillmann, B. (2012). Music and Language Perception: Expectations, Structural Integration and Cognitive Sequencing. *TOPICS*, 4(4), 568–584.
- Trainor, L., Shahin, A., & Roberts, L. (2009). Understanding the benefits of musical training: effects on oscillatory brain activity. *Ann. N. Y. Acad. Sci.*, 1169, 133–142.
- Turker, S., Reiterer, S. M., Seither-Preisler, A., & Schneider, P. (2017). „When Music Speaks“: Auditory Cortex Morphology as a Neuroanatomical Marker of Language Aptitude and Musicality. *Frontiers in Psychology*, 8(2096), 1–17.
- UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2002). [online] [cit. 16.7 2022] dostupné z: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Velká všeobecná encyklopedie*. (2000). Praha: Diderot.
- Velký lékařský slovník*. [online] [cit. 16.7 2022] dostupné z: <https://lekarske.slovniky.cz/pojem/brocovo-centrum>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wan, C., & Schlaug, G. (2010). Music making as a tool for promoting brain plasticity across the life span. *Neuroscientist*, 16(6), 566–577.
- Willems, G. M. (1996). Foreign language study for intercultural communication. *Multicultural Teaching*, 14(3), 36–40.
- Wilpert, G. von (2001). *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Kröner. [online] [cit. 8.8.2022] dostupné z: <https://archive.org/details/sachworterbuchde0000wilp/page/n9/mode/2up>
- Yu, M., Xu, M., Li, X., Chen, Z., Song, Y., & Liu, J. (2017). The shared neural basis of music and language. *Neuroscience*, 357, 280–219.
- Zbudilová, H. (2017). Literární text jako součást výuky cizích jazyků. *Lingua Viva*, XII(24), 43–54.

Zerzová, J. (2014). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.

**D. LITERATURA AUTORKY CITOVANÁ
V KOMENTÁŘI**

**D. THE AUTHOR'S PUBLICATIONS CITED IN
THE COMMENTARY**

9. Literatura autorky, ze které vychází stat' komentáře / The author's publications on which the commentary is based

1. Besedová, P. (2021a). *Psychické procesy při výuce cizích jazyků*. [Mental Processes in Foreign Language Teaching] Praha: Grada.
2. Besedová, P. (2021b). Cognitive Learning in Relation to Foreign Languages with the Support of Music. In P. Besedova, N. Heinrichova, J. Ondrákova (Ed.) *Proceedings of the 12th International Conference on Education and Educational Psychology*. London: European Publisher.
3. Besedová, P., Kroupová, L. (2021). Význam paměti při studiu hudby a při výuce cizích jazyků jako součást výzkumu na téma Vlivu hudby na výuku cizích jazyků. [The Significance of Memory in Music Study and Foreign Language Teaching as Part of the Research on the Influence of Music on Foreign Language Education] *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 17(2), pp. 1–7.
4. Besedová, P. Vyšata, O. (2021). *Mozek, hudba a cizí jazyky*. [Brain, Music and Foreign Languages] [2021-03-13] [online] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=bMazRRUYSc>
5. Besedová, P., Kroupová, L. a kol. (2020). Zpíváme si v cizích jazycích. [We sing in foreign languages] Hradec Králové: Gaudeamus. [online] Dostupné z: <https://database.opvzv.msmt.cz/vystup/394>
6. Besedová, P. Voříšková, V. (2020). Foreign Language Perception of University Teachers of Music and Foreign Languages. In P. Besedova, N. Heinrichova, J. Ondrakova (Ed.) *European Proceedings of International Conference on Education and Educational Psychology*. London: European Publisher.
7. Besedova, P. (2019a). The anatomical foundations of music perception by non- and foreign language learners. In Z. Bekirogullari, M. Y. Minas, R. X. Thambusamy (Ed.) *The European Proceedings of Social and Behavioural Science*. London: European Publisher.
8. Besedová, P. (2019b). Correlation of memorial learning in foreign languages and music. Comparative study of elementary school learners in the Czech Republic. In P. Besedova, N. Heinrichova, J. Ondrakova (Ed) *The European Proceedings of Social and Behavioural Science*. London: European Publisher.
9. Besedová, P., Janoušková, K., Vasilyeva, E. (2019, 26. března, 11. dubna, 25. dubna). *Umělci dvoji tváře*. Literárně-hudebně-výtvarné edukační pásmo. [Artists of Dual Faces: A Literary, Musical, and Visual Arts Educational Program]
10. Besedová, P., Ondráková, J., Tauchmanová, V., Drtina, R. (2019). Korelace hudební a jazykové paměti. Pilotní studie. [Correlation of Musical and Language Memory: A Pilot Study] *Media4you Magazine*, 16(4), pp. 30–36.
11. Besedová, P. Ondráková, J., Vyšata, O., Mazurová, R. (2019). „Wenn Musik spricht.“ Studie zu den anatomischen Grundlagen der Muskwahrnehmung bei Nicht-/Fremdsprachenlerner/innen. [“When Music Speaks.” A Study on the Anatomical Foundations of Music Perception in Non-Language and Foreign Language Learners] In J. Ehrenmüller, V. Höppnerová (Ed.) *Experimentierräume in der DaF-Didaktik*. Plzeň: Západočeská univerzita.
12. Besedova, P., Tauchmanova, V. (2019). Foreign language teachers and their preferences when choosing music in FLT. In M. Zapotocna (Ed.) *International Forum for Education. Towards the Internationalisation of Education and the Labour Market. The European Perspective*. Toruń: Adam Marszalek.

13. Besedova, P., Vysata, O., Mazurova, R., Kopal, J., Ondrakova, J., Valis, M., Prochazka, A. (2019). Brain Activities and Mental Stages Classification in Language Cognition and Music Perception. *Signal, Image and Video Processing*, 13(5), pp. 1559–1567.
14. Besedová, P. (2018a). Zur Verbindung von Musik und Sprache im Fremdsprachenunterricht. [On the Connection Between Music and Language in Foreign Language Teaching.] In V. Janíková (Ed.) *Sprachen verbinden. Beiträge der 24. Linguistik- und Literaturtage*. Hamburg: Dr. Kovač.
15. Besedová, P. (2018b). Impact of music on second language teaching in different level of education. A comparing study. In: *5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 5(3.5)*, Sofia: STEF92 Technology.
16. Besedová, P. (2017a). *Hudba ve výuce cizích jazyků*. [Music in Foreign Language Teaching] Praha: Grada.
17. Besedová, P. (2017b). *Relace učitel cizích jazyků a hudba*. [The Relationship Between the Foreign Language Teacher and Music] In S. Michek, J. Vondroušová, J. Vítová (Ed.) *Vliv technologií v oblasti vzdělávání a v pedagogickém výzkumu. Sborník abstraktů z XXV. Konference ČAPV*. Hradec Králové: Gaudeamus.
18. Besedová, P. (2017c). Zur interkulturellen Dimension von Musik im Fremdsprachenunterricht. [On the Intercultural Dimension of Music in Foreign Language Teaching.] *AUSSIGER BEITRÄGE Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre*, 11, pp. 47–60.
19. Besedová, P. (2017d). Die Rolle der Musik im DaF-Unterricht. [The Role of Music in German as a Foreign Language Teaching.] In V. Janíková, J. Nálepová (Ed.). *Zentrum und Peripherie. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht*. Opava: Slezská univerzita.
20. Besedová, P., Štočková, K., Šeslerová, A. (2017). Student's attitude to music in foreign language lessons. In Z. Bekirogullari, M. Y. Minas, R. X. Thambusamy (Ed.). *The European Proceedings of Social and Behavioural Science*. London: Future Academy.
21. Besedová, P. (2016a). Interkultureller und transkultureller Fremdsprachenunterricht zwischen Theorie und Praxis. [Intercultural and Transcultural Foreign Language Teaching Between Theory and Practice.] In Z. Bohušová, A. Ďuricová (Ed.). *Germanistik interdisziplinär*. Hamburg: Dr. Kovač.
22. Besedová, P. (2016b). *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků. Praktická příručka pro německý jazyk*. [Children's and Young Adult Literature in Foreign Language Teaching. A Practical Guide for German Language.] Hradec Králové: Gaudeamus.
23. Besedová, P. (2016c). *Anthologie der deutschen Literatur I*. [Anthology of German Literature I.] Brno: Tribun.
24. Besedová, P. (2016d). Music as an intercultural medium in foreign language teaching. Z. Bekirogullari, M. Y. Minas, R. X. Thambusamy (Ed.). *The European Proceedings of Social and Behavioural Science*. London: Future Academy.
25. Besedová, P. (2015). Literarisches Gespräch im Fremdsprachenunterricht – die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht. [Literary Discussion in Foreign Language Teaching – The Role of Literature in German as a Foreign Language Teaching.] In V. Janíková, H. Andrášová (Ed.). *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Tribun.
26. Besedová, P. (2014). *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. [Children's and Young Adult Literature in Foreign Language Teaching.] Hradec Králové: Gaudeamus.
27. Besedová, P. (2013a). Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht. [Textbook in Foreign Language Teaching.] In M. Lachout (Ed.) *Quo vadis Fremdsprachendidaktik?* Hamburg: Dr. Kovač Verlag.

28. Besedova, P. (2013b). Literarische Texte im DaF-Unterricht. [Literary Texts in German as a Foreign Language Teaching.] In V. Janíková, B. Sorger (Ed.). *Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften. Didaktik – Deutsch als Fremdsprache*. Brno: Tribun.
29. Besedová, P. Kracíková, D., Šmídová, J. (2013). Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. [Literary Texts in Foreign Language Teaching.] In E. Knipf-Komlósi, P. Öhl, A. Péteri, R. V. Rada (Ed.). *Dynamik der Sprache(n) und der Disziplinen*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
30. Besedová, P. (2012a). Einsatz und Funktion literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. [Use and Function of Literary Texts in Foreign Language Teaching.] In B. Beníšková (Ed.). *Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
31. Besedová, P. (2012b). Literarische Texte im Deutschunterricht. [Literary Texts in German Teaching.] In P. Besedová et al. (Ed.). *Germanistik in Theorie und Praxis*. Hradec Králové: Gaudeamus.
32. Besedová, P. Štočková, K., Šeslerová, A. (2017, 28. března). *Singen wir und spielen wir. Praktický workshop pro integraci hudby do výuky cizích jazyků*. [Let's Sing and Play. A Practical Workshop for Integrating Music into Foreign Language Teaching.] Pdf UHK.

E. VYBRANÉ TEXTY

E. SELECTED PAPERS

Příloha: 7 vybraných publikovaných textů

Appendix: Selection of 7 published papers

- 1) Besedová, P., Vyšata, O., Mazurová, R., Kopal, J., Ondráková, J., Vališ, M., & Procházka, A. (2019). Brain Activities and Mental Stages Classification in Language Cognition and Music Perception. *Signal, Image and Video Processing*, 13(5), 1559–1567.
- 2) Besedová, P. (2017c). Zur interkulturellen Dimension von Musik im Fremdsprachenunterricht. *AUSSIGER BEITRÄGE Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre*, 11, 47–60.
- 3) Besedová, P. (2021a). *Psychické procesy při výuce cizích jazyků*. (pp. 53–100). Praha: Grada.
- 4) Besedová, P. (2017a). *Hudba ve výuce cizích jazyků*. (pp. 78–122). Praha: Grada.
- 5) Besedová, P. (2016a). Interkultureller und transkultureller Fremdsprachenunterricht zwischen Theorie und Praxis. In Z. Bohušová & A. Ďuricová (Eds.). *Germanistik interdisziplinär* (pp. 303–309). Hamburg: Dr. Kovač Verlag.
- 6) Besedová, P. (2015). Literarisches Gespräch im Fremdsprachenunterricht – die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht. In V. Janíková & H. Andrášová (Eds.). *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache* (pp. 40–58). Brno: Tribun.
- 7) Besedová, P. (2013b). Literarische Texte im DaF-Unterricht. In V. Janíková & B. Sorger (Eds.). *Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften. Didaktik – Deutsch als Fremdsprache* (pp. 37–51). Brno: Tribun EU.

*Classification of brain activities during
language and music perception*

**Petra Besedová, Oldřich Vyšata,
Radka Mazurová, Jakub Kopal, Jana
Ondráková, Martin Vališ & Aleš
Procházka**

Signal, Image and Video Processing

ISSN 1863-1703
Volume 13
Number 8

SIVIP (2019) 13:1559-1567
DOI 10.1007/s11760-019-01505-5



 Springer

Fulltext:

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11760-019-01505-5>

Důvod pro omezení zveřejnění plného textu článku: Vydavatel neuděluje práva
k dalšímu zveřejnění

Reason for limiting the publication of the full text of the article: The publisher does not
grant rights for further dissemination

A AUSSIGER
BEITRÄGE B

GERMANISTISCHE SCHRIFTENREIHE
AUS FORSCHUNG UND LEHRE

11

2017
11. JAHRGANG

*Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik
im Spannungsfeld interkultureller Vielfalt*

Hrsg. von
Hana Bergerová, Gesine Lenore Schiewer und Georg Schuppener



ACTA UNIVERSITATIS PURKYNIANAE
FACULTATIS PHILOSOPHICAE STUDIA GERMANICA

Fulltext:
<https://d-nb.info/117276641X/34#page=47>

PETRA BESEDOVÁ

Zur interkulturellen Dimension von Musik im Fremdsprachenunterricht

Zieht man ein Fazit aus den verschiedenen Aspekten der Disziplinen Fremdsprachenerwerb, Musikerziehung und Interkulturelle Erziehung, führt dies zu interdisziplinären Überlegungen darüber, inwieweit sich eine Kooperation miteinander für jeden der Bereiche als sinnvoll erweist bzw. erweisen kann. Musik und Sprache haben sehr viel gemeinsam – beide sind nach einem Regelsystem konstruiert, d. h. Wörter und Klänge werden zu größeren funktionellen Einheiten wie Sätzen und Phrasen zusammengefügt. Diese Regelsysteme bestimmen jeweils auch die Beziehungen ihrer einzelnen Teile zum Ganzen und bestimmte Abhängigkeiten der sprachlichen und musikalischen Elemente voneinander. Sie werden vom Menschen durch unbewusste Lernprozesse erworben. Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer Studie dar, die an der Pädagogischen Fakultät Hradec Králové durchgeführt wurde und die sich dem Thema Musik im Fremdsprachenunterricht widmet. Es wurden ausgewählte Deutschlehrwerke analysiert und anschließend eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrern durchgeführt. Musik im Fremdsprachenunterricht (FSU) zu verwenden, hat ein großes Potenzial. Deshalb sollte sie ein fester Bestandteil in jeder Phase des Fremdsprachenerwerbs sein.

1 Einleitung

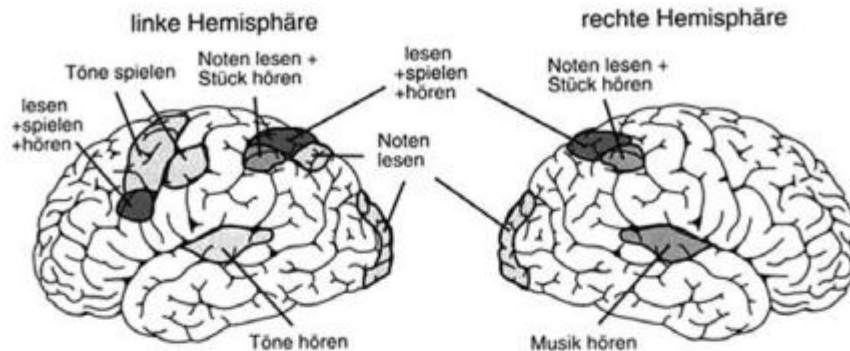
Der Einfluss von Musik und Sprache auf die kognitive Entwicklung des Menschen ist sehr groß. Die Sprache ist ein allgegenwärtiges Kommunikationsmittel, dessen Hauptaufgabe die Übertragung von Informationen ist und dessen Bedeutung bei der Wissensvermittlung eine der wichtigsten Stellen im Rahmen der interpersonalen Kommunikation einnimmt. Die Musik kann man auch als Informationskanal begreifen, den alle Menschen ungeachtet ihrer Muttersprache verstehen. Sprache und Musik haben viel gemeinsam. Beide sind nach festen Regeln konstruiert, d. h. Wörter oder Töne werden in größeren Funktionseinheiten verbunden – bei der Sprache sind das z. B. Phrasen, Satzteile oder ganze Sätze, Musik verbindet einzelne Töne in größeren Musikeinheiten, wie z. B. Takten. Diese Regelsysteme bestimmen die Beziehung, wenn Einzelteile in größeren Komplexen innerhalb von

sprachlichen oder musikalischen Systemen verbunden werden. JÄNCKE (2012: 367) erwähnt diesbezüglich, dass bei Musik und Sprache – weil sie beide durch relativ strenge Regelsysteme definiert sind, d. h. beide gewisse Ähnlichkeiten aufweisen – doch auch ähnliche neuronale Netzwerke an der Verarbeitung dieser Regeln beteiligt sein müssten.

2 Neurophysiologische Aspekte von Musik und (Fremd)Sprachen

Musik und Sprache sind fest im Gehirn des Menschen verankert. Sehr lange hat das einfache sog. dichotomische Modell des Gehirns überlebt, bei dem man davon ausging, dass die linke Gehirnhemisphäre als sprachdominant bezeichnet werden kann, wohingegen in der rechten Gehirnhemisphäre die Musikproduktion und Musikwahrnehmung lokalisiert wurden.¹ Dieses dichotomische Modell, sehr populär vor allem in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, gilt heute als veraltet, und viele Wissenschaftler wie z. B. ALTENMÜLLER (2012), JÄNCKE (2012) oder SPITZER (2014) weisen darauf hin, dass die Lokalisation von Musik und Sprache im Gehirn viel komplexer ist und zwischen beiden Hemisphären wichtige Verbindungen existieren, die bisher erst unzureichend beschrieben werden konnten. Sehen wir uns jetzt die Problematik der Sprach- und Musikwahrnehmung im Gehirn an: Ergebnisse der neueren Hirnforschung belegen, dass Musik allgemein die Leistungen beider Hemisphären erfordert. KERER et al. (2009: 5) geben an, dass sich dabei Ergebnisse von Läsionsstudien und Studien an gesunden Testpersonen, deren Gehirnaktivität mit bildgebenden Verfahren dargestellt wurde, ergänzen. Die Autoren (2009: 5) gehen noch weiter und sagen, wenn der Mensch Musik hört oder ausübt, sind verschiedene Gehirnareale aktiv, auch solche, die sich normalerweise mit anderen kognitiven Aufgaben befassen. Vereinfacht dargestellt könnte man die Aussage treffen, Melodien und Harmonien würden rechtshemisphärisch und Rhythmus und Metrum hingegen linkshemisphärisch verarbeitet (siehe Grafik 1).

¹ Wissenschaftliche Erkenntnisse von Paul Broca (1824–1880), einem französischen Arzt und Anthropologen, der sich mit Sprachstörungen beschäftigte, führten zur Lokalisation des Sprachzentrums im Gehirn, und dieses Zentrum wird seitdem als das Broca-Areal bezeichnet. Der zweite Wissenschaftler, der sich mit der Sprache und ihrer Lokalisation im Gehirn beschäftigte, war Carl Wernicke (1848–1905). Sein Hauptinteressengebiet war das Sprachverstehen, und nach ihm wurde diese Hirnregion fortan als die Region des Sprachverstehens, das sog. Wernicke-Areal, bezeichnet.

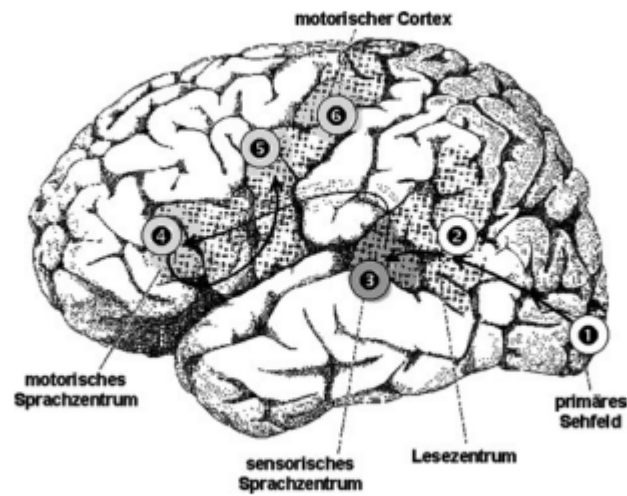


Grafik 1: Das Gehirn beim Musizieren
(nach SPITZER 2014: 293)

Der deutsche Philosoph, Soziologe, Musiktheoretiker und Komponist Theodor W. Adorno² äußert sich in seinen Schriften zur Verbindung zwischen Musik und Sprache wie folgt: „Musik ist sprachähnlich. (...) Aber Musik ist nicht Sprache.“ (zit. in GOEHR 2003: 302). Musik ist mit Sprache verwandt, und zwar im Sinne einer zeitlichen Abfolge artikulierter Laute. KERER et al. (2009: 7) führen dazu weiter aus, dass Sprache und Musik im rhythmischen Spektrum der Gehirnwellen artikulieren, dass sie Tonbereiche zur Gestaltung von Vorstellungen und Gefühlen nutzen, und außerdem, dass sie beide in eine Schriftform komprimiert werden können. In diesem Sinne können wir sagen, dass bestimmte musikalische Fähigkeiten des Menschen eine gute Voraussetzung für den Spracherwerb sind. Welche Areale beim Sprechen im Gehirn aktiv sind, wird in Grafik 2 gezeigt.

Gehen wir von der Tatsache aus, dass die musikalischen Fähigkeiten des Menschen beim Erwerb der Sprache eine wesentliche Rolle spielen. Dies zeigt sich zum Beispiel bei kleinen Kindern, die die Sprache auf der

² Theodor W. Adorno (1903–1969) zählt zu den Vertretern der als Kritische Theorie bezeichneten Denkrichtung, die auch unter dem Namen Frankfurter Schule bekannt wurde. Im Rahmen der Philosophie und Soziologie steht er in der Tradition von G. W. F. Hegel, K. Marx und S. Freud. Weiter widmete er sich auch der Ästhetik und Kulturkritik, wo seine Beiträge stark von den Schriften Walter Benjamins beeinflusst sind. Zudem befasste er sich mit der demokratischen Pädagogik und natürlich auch mit Musik, wobei er die Musik mit der Philosophie verband und von der Affinität von Musik und Philosophie sprach: „Die Philosophie sehnt sich nach der Unmittelbarkeit der Musik, wie sich die Musik nach der ausdrücklichen Bedeutung der Philosophie sehnt.“ (zit. in GOEHR 2003: 302)



Grafik 2: Das Gehirn beim Sprechen
(s. URL 1)

Basis ihrer prosodischen Informationen lernen, d. h. es geht um musikalische Kommunikation in der Form von Spiel-, Wiegen- oder Schlafliedern und Abzählreimen usw. Alle diese Merkmale spielen nicht nur bei der Entwicklung der Sprachkenntnisse von Kindern, sondern auch bei ihrer Entwicklung von emotionalen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten eine große Rolle. Diese Tatsache kann man als konkreten Beweis dafür heranziehen, dass Musik und Sprache, vor allem in der Kindheit, im Gehirn sehr eng beieinander verankert sind und dass sie einander sehr stark beeinflussen. KERER et al. (2009: 7) sprechen diesbezüglich davon, dass Musik und Sprache nicht als separate Domänen verstanden werden, sondern dass Sprache eher eine spezielle Art von Musik sei. In diesem Forschungsbereich müssen noch weitere Experimente durchgeführt werden, an denen Experten aus verschiedenen Fachbereichen teilnehmen sollten. Ein solches Forschungsteam wurde im Jahre 2016 an der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové (Tschechische Republik) gegründet; es arbeitet sehr eng mit den Neurologen der Prager Karlsuniversität zusammen.

Die Beziehung zwischen Sprache und Musik stellt für die heutigen Forschungsteams ein umfangreiches Thema dar, das aus vielen Perspektiven beobachtet werden muss. Die Ergebnisse der konkreten Studien sind dann auch von großer Wichtigkeit für den Fremdsprachenunterricht. Der FSU ist nämlich mit vielen Hindernissen verbunden, weil jede Sprache ihre eigenen

Zeichenfolgen und -kombinationen hat. Markante Unterschiede bestehen insbesondere im spezifischen Klangmuster und der Aussprache unterschiedlicher Sprachen. Musik kann hier als interkultureller Informationsvermittler dienen. Denn es ist offensichtlich, dass das akustische Verständnis von Fremdsprache davon abhängt, ob das Gehör des Rezipienten durch musikalische Vorbildung trainiert ist. Jäncke äußert sich dazu wie folgt: „Die Qualität und Leistungsfähigkeit des Hörsystems hängen offenbar gleichermaßen von der Fähigkeit ab, musikrelevante und sprachrelevante Informationen zu unterscheiden.“ (JÄNCKE 2012: 366).

3 Interkulturelle Dimension von Musik im DaF-Unterricht – Forschungsstudie

Altenmüller äußert sich zum Thema der Verbindung von Sprache und Musik folgendermaßen:

Musik ist die bewusst gestaltete, zeitlich strukturierte Ordnung von akustischen Ereignissen in sozialen Kontexten. Musik ist daher neben Sprache ein zweites menschenspezifisches, innerartliches lautliches Kommunikationssystem, das soziale Bindung herstellt und Emotionen erzeugt. (ALTENMÜLLER 2012: 530)

In diesem Kontext ist klar, dass Musik in unserem Leben ein wichtiges allumfassendes Ereignis darstellt. Folglich kann man sagen, dass Musik ein interkulturelles Mittel ist, das nicht nur die Kulturen, sondern auch die Sprachen verbindet. In diesem Sinne stellen wir uns die Frage, wie man eigentlich Musik im Fremdsprachenunterricht einsetzen kann und wie die Realität in den heutigen tschechischen Schulen eigentlich aussieht, wie häufig also tatsächlich mit Musik gearbeitet wird.

Der Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht bietet eine einzigartige Möglichkeit zum Studium interkultureller Aspekte. An der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové läuft derzeit eine Langzeituntersuchung zur Frage der Beziehungen zwischen Musik und Fremdsprachen und deren Implikation für den FSU. Zum Zweck dieser Untersuchung wurde eine Forschungsgruppe gebildet, d. h. Fremdsprachen- und Musikspezialisten, kognitive Psychologen, Musikpsychologen und Neurologen von der Medizinischen Fakultät der Karlsuniversität in Hradec Králové³ arbeiten gemeinsam an diesem Projekt. In den nächsten Abschnitten sollen nun die Ergebnisse der ersten

³ Die Karlsuniversität hat insgesamt fünf Medizinische Fakultäten, von denen drei in Praha ihren Sitz haben, eine in Plzeň und eine in Hradec Králové.

Studie, die bereits im Rahmen dieser Forschung durchgeführt wurde, vorgestellt werden.

3.1 Die Fremdsprachenlehrkräfte und ihre Beziehung zur Musik

Das Hauptziel der Studie war es, die Fremdsprachenlehrkräfte nach ihrer Beziehung zur Musik zu befragen, womit gemeint war, in welcher Form sie musikalische Stücke im FSU einsetzen und mit ihnen arbeiten. Hier hatten wir drei Hypothesen aufgestellt.

1. Hypothese: Die tschechischen Fremdsprachenlehrer arbeiten im FSU kaum mit Musik.
2. Hypothese: Den wichtigsten Aspekt der Benutzung der Musik im FSU stellt die Motivation der Lernenden dar.
3. Hypothese: In den eingesetzten Lehrwerken wird nur sehr wenig Material mit Bezug zur Musik angeboten.

3.2 Forschungsmethoden

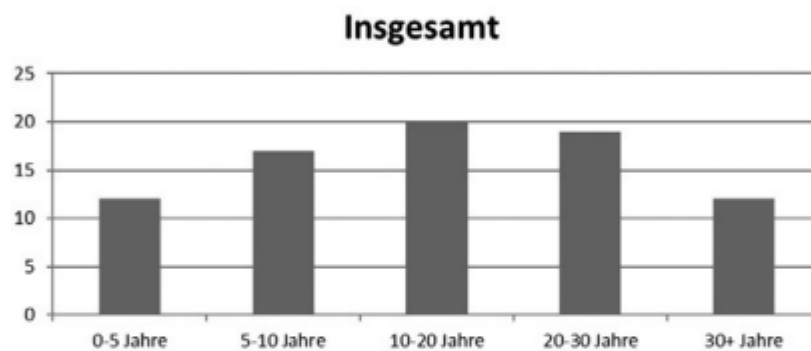
Als Forschungsmethoden wurden ein standardisierter Fragebogen für die Fremdsprachenlehrkräfte und die Content Analyse benutzt. Für die Content Analyse wurden zehn für den DaF-Unterricht bestimmte Lehrwerke benutzt. In den Jahren 2014/2015 lief nämlich an den tschechischen Universitäten České Budějovice, Hradec Králové, Opava, Ostrava, Pardubice, Praha und Ústí nad Labem eine Studie, in der die Probanden (insgesamt 291) gefragt wurden, mit welchem Lehrwerk für den Deutschunterricht sie als Schüler gearbeitet haben. Daraus wurde eine Liste mit den zehn am häufigsten eingesetzten Lehrwerken erstellt, die dann analysiert wurden. Die Analyse konzentrierte sich auf das Vorhandensein von Musik bzw. Material mit Bezug zur Musik (Angabe als Lied) in den erwähnten Lehrwerken. Sie schloss auch Gedichte und literarische Werke mit ein, die jedoch in dieser Studie nicht berücksichtigt werden. Ferner wurden alle Übungen in drei Gruppen, abhängig vom Lernziel, geteilt: phonetische, grammatikalische und interaktive Übungen. In Grafik 3 werden die Ergebnisse der Content Analyse präsentiert, die eigentlich sehr negativ sind, was das Vorhandensein von Musik in den analysierten Lehrwerken betrifft. Die Mehrheit der analysierten Lehrwerke beinhaltet keine musikalischen Stücke, und wenn man überhaupt etwas gefunden hatte, handelte es sich vor allem um Volkslieder, die thematisch eingeordnet waren (z. B. das Weihnachtslied *O Tannenbaum* und andere).

	Gedicht	Lied	Literar. Text	Phone- tische Übungen	Gramm. Übungen	Interaktive Übungen
Deutsch mit Max				24,6%	19,4%	56,0%
Direkt 1				2,5%	36,0%	61,5%
Direkt 2				2,3%	41,8%	55,9%
Direkt 3				2,1%	40,9%	57,0%
Heute haben wir Deutsch	1,2%	2,0%		3,3%	29,4%	64,1%
Deutsch für Sprachschulen		0,5%	0,2%	8,0%	45,5%	45,8%
Deutsch mit ei- nem Lächeln 1				4,5%	44,9%	50,6%
Deutsch mit ei- nem Lächeln 2				4,5%	37,8%	57,7%
Schritte			0,5%	16,2%	4,5%	78,8%
Sprechen Sie Deutsch 1	0,3%	0,6%	1,1%	6,2%	58,2%	33,6%
Sprechen Sie Deutsch 2	0,4%	0,4%	3,9%	4,8%	57,5%	33,0%
Sprechen Sie Deutsch 3	1,7%	0,7%	5,1%	4,2%	52,4%	35,9%
Sprechen Sie Deutsch 4	1,3%	0,2%	11,4%	3,8%	50,8%	32,5%
Studio 1				10,4%	30,5%	59,1%
Tangram 1A		1,2%		9,0%	25,3%	64,5%
Tangram 1B		1,4%		11,2%	15,9%	71,5%
Themen neu 1				11,7%	28,2%	60,1%
Themen neu 2		0,3%		10,1%	21,7%	67,9%
Themen neu 3			0,2%	13,5%	22,6%	63,7%
Total	0,3%	0,3%	1,4%	8,0%	37,5%	52,5%

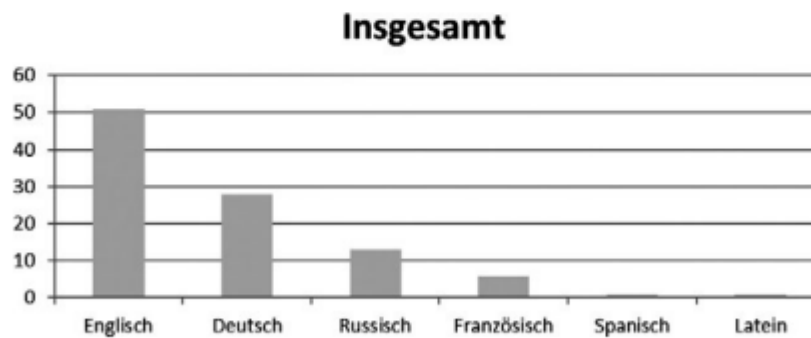
Grafik 3: Ergebnisse der Content Analyse. Studie 2016

3.3 Probanden des Fragebogens

Es wurden 100 Probanden (Fremdsprachenlehrkräfte) gefragt, davon hatten elf Lehrer keine Lehrbefähigung, der Rest (89) der befragten Lehrer hatte eine Lehrbefähigung. Die Lehrkräfte, darunter 80 Frauen und 20 Männer, die durchschnittlich seit 10–20 Jahren im Berufsleben stehen (siehe Grafik 4), stammen aus bzw. unterrichten in den Landkreisen Hradec Králové, Karlovy Vary, Pardubice, Praha und Vysočina. Die Mehrheit der Probanden waren Englischlehrer, gefolgt von Deutschlehrern (siehe Grafik 5).



Grafik 4: Länge der Berufspraxis der Probanden



Grafik 5: Unterrichtete Fremdsprache der Probanden

3.4 Verlauf und Resultate der Befragung

Der Schwerpunkt der Arbeit mit Musik im FSU liegt auf der eigenen Tätigkeit des Lehrers. Dass das Vorstellungsdenken in der Auseinandersetzung mit Musik im FSU wichtig ist und insofern konstitutiv zur ästhetischen Erziehung gehört, setzen wir voraus. Der Einsatz von Musik sollte als Auslöser für eine eigenständige kreative Musikproduktion und -interpretation dienen. Musik fordert zur individuellen Interpretation heraus, denn bestimmte ästhetische Komponenten wie Melodie, Rhythmus, Klangfolge oder Lautstärke lösen in den Lernern völlig unterschiedliche Assoziationen aus. Das alles sollte den Lernenden von ihren Lehrkräften angeboten werden. In diesem Zusammenhang wollten wir außerdem im Rahmen der Studie feststellen, welche Position die Fremdsprachenlehrkräfte zum Einsatz von Musik im FSU einnehmen. Grafik 6 liefert die Ergebnisse zu der Frage: „Wie oft setzen Sie Musik im FSU ein?“ An dieser Stelle wurde schon die erste Hypothese bestätigt, dass nämlich die tschechischen Lehrer in ihren Schulstunden kaum mit Musik arbeiten. Eine Ausnahme bilden hier die Englischlehrer, die Musik am häufigsten in ihrem Unterricht einsetzen. Hier sprechen wir unsere Vermutung aus, nämlich die Frage: „Könnte diese Tatsache mit dem Inhalt der im FSU eingesetzten Lehrwerke in Verbindung stehen, d. h. wenn das Lehrbuch keine



Grafik 6: Ergebnisse des Fragebogens. Studie 2016

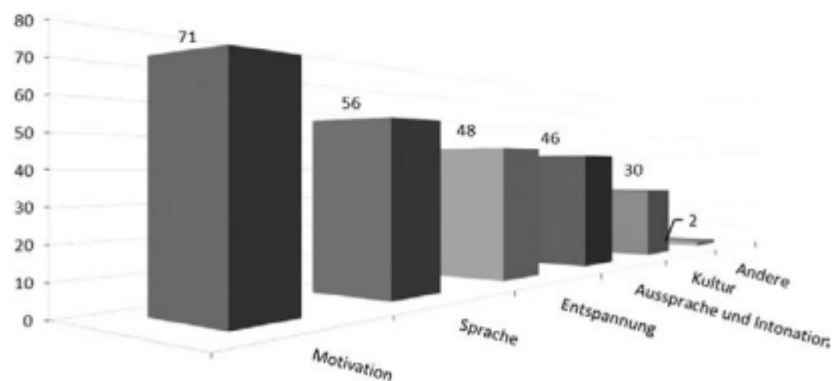
Musik anbietet, dann kann sie folglich auch nicht im Unterricht eingesetzt werden?“

Für den FSU stellt Musik eine wichtige Variable dar, die nicht nur als Mittel zur Erholung bestimmt ist, sondern vielmehr auch als ein Mittel des aktiven Lernprozesses, bei dem viele Komponenten angesprochen und trainiert werden, angesehen werden sollte. BLELL/KUPETZ (2010: 13) stellen eine Reihe grundlegend gleicher Verarbeitungsmechanismen für (Fremd-)Sprachen und Musik fest. Dazu gehören:

- die Lautkategorien werden gelernt,
- statistisch relevante Regularitäten im Bereich der rhythmischen und melodischen Sequenzen werden erschlossen,
- rezipierte tonale Elemente, d. h. Musik und Wort werden in syntaktische Strukturen integriert, die emotionale Bedeutung wird aus den akustischen Signalen erschlossen.

In diesem Sinne hat uns interessiert, welcher Aspekt des Einsatzes von Musik bei tschechischen Lehrern eine wichtige Rolle spielt. Grafik 7 stellt die Ergebnisse unserer Studie dar. Wie man sieht, ist markant, dass es für die Lehrer am wichtigsten ist, mit Musik die Motivation der Lernenden zu wecken und dann auch die linguistische Komponente der jeweiligen Fremdsprache zu trainieren. Aussprache und Intonation stellen einen anderen wichtigen Faktor der

Welcher Aspekt bei der Benutzung der Musik im FSU spielt bei Ihnen die wichtigste Rolle?

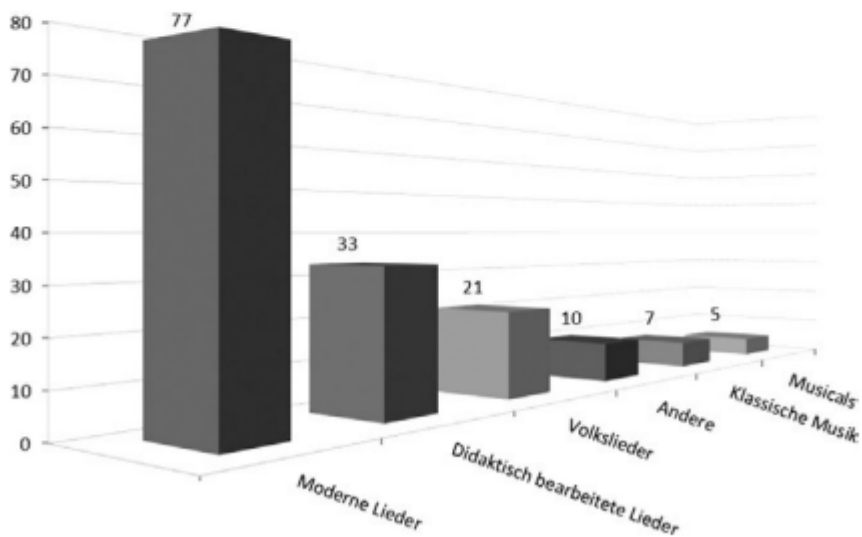


Grafik 7: Ergebnisse des Fragebogens. Studie 2016

Fremdsprache dar, der auch ganz präzise trainiert werden muss. BESEDOVÁ (2016: 651) äußert sich dazu, dass gerade Musik ein großes Potenzial für das Erlernen der Aussprache und Intonation einer konkreten Fremdsprache bietet und dass die Phonetik im Rahmen des FSU nicht isoliert dastehen und stattdessen von Anfang an trainiert werden sollte.

Die Beschäftigung mit Musik bzw. einem konkreten Musikstück im FSU sollte vielmehr der Textarbeit gleichgesetzt werden. Denn fächerübergreifend kann die Musik mit Berechtigung auch als Text angesehen werden, worin ein großes Potenzial für den FSU liegt. Nach WICKE/ROTTMANN (2013: 9) fördert der Einsatz von Musik im FSU bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das kreative Potenzial der Lernenden. Das heutige Angebot von Musik im FSU bzw. DaF-Unterricht (es sind hier v. a. begleitende didaktische Materialien, die z. B. im Internet angeboten werden, gemeint) ist sehr reichhaltig und bietet den Lehrkräften zahlreiche Möglichkeiten für viele interessante Didaktisierungen, einschließlich Anleitungen und Arbeitsblätter. Als Beispiel können wir Materialien auf der Internetseite des Goethe Instituts (s. URL 2) nennen.

Was für Musik setzen Sie im FSU ein?



Grafik 8: Ergebnisse des Fragebogens. Studie 2016

Welche Musikstücke eignen sich nun besonders gut für den Einsatz im FSU und wie sieht die Realität in den tschechischen Schulen aus? Das war die nächste Frage unserer Studie. Die Ergebnisse der Studie aus dem Jahre 2016 werden in Bezug auf diese Frage in Grafik 8 veranschaulicht. An der ersten Stelle findet man moderne Lieder; sie bieten aktuelle, moderne Texte und Themen, die dem jeweiligen Alter der Lernenden angepasst werden können. Popmusik stellt einen wichtigen Sozialisationsfaktor für Jugendliche dar, und nebenbei weckt sie viele Emotionen. Zudem kommt man dank der Medien sehr oft mit ihr in Kontakt. Solche modernen Lieder werden am häufigsten von den Englischlehrern gewählt, die Deutschlehrer wählen, wenn sie überhaupt Musik einsetzen, solche Musikstücke aus, die didaktisch fertig bearbeitet sind und im Lehrwerk angeboten werden.

3.5 Schlussfolgerungen der Studie

Den Einsatz von Musik im FSU kann man aus verschiedenen Perspektiven betrachten:

- 1) die Perspektive der Motivation,
- 2) die Rezeption von Sprache,
- 3) die Produktion von Sprache,
- 4) die Perspektive der Emotionen,
- 5) die Perspektive der intensiven Sprachwahrnehmung.

Die Realität in tschechischen Schulen sieht völlig anders aus. Was den Einsatz von Musik im FSU betrifft, konnte anhand der durchgeführten Studie festgestellt werden, dass fast die Hälfte der befragten tschechischen Fremdsprachenlehrer überhaupt keine Musik in ihren Stunden einsetzt. Die Untersuchung zeigt Unterschiede zwischen Englisch- und Deutschlehrern auf, und sie deckt auf, dass das Hauptziel für den Einsatz von Musik im FSU bei den Lehrern in der Motivation ihrer Schüler besteht. Das größte Problem besteht meiner Meinung nach darin, dass die Lehrwerke dem Lehrpersonal kaum Material, d. h. Musik in allen ihren Formen anbieten. An dieser Stelle sehen wir uns noch einmal die Hypothesen an und kommentieren sie.

- 1. Hypothese: Die tschechischen Fremdsprachenlehrkräfte arbeiten im FSU kaum mit Musik.
Ja, dies stimmt. 45 % der Probanden gaben an, dass sie seltener als einmal im Monat Musik einsetzen. Weitere 20 % der Probanden äußerten, dass sie nur einmal im Monat Musik in ihrem Unterricht einsetzen.
- 2. Hypothese: Der wichtigste Aspekt der Benutzung der Musik im FSU ist die Motivation der Lernenden.

Ja, das stimmt. Für 71 % der Befragten spielte die wichtigste Rolle die Motivation von ihren Lernenden.

- 3. Hypothese: In den eingesetzten DaF-Lehrwerken wird nur sehr wenig Material mit Bezug zur Musik angeboten.

Ja, auch dies stimmt. Anhand der Content Analyse von zehn häufig genutzten DaF-Lehrwerken, gibt es Lehrwerke, in denen gar kein musikalisches Material angeboten wird, oder es handelt sich um einen sehr geringen Anteil, etwa 1% der Lehrbuchtexte.

4 Fazit

Die Bedeutung der kulturellen Bildung durch den FSU ist für unsere Gesellschaft von großer Wichtigkeit. In der heutigen multikulturellen Gesellschaft sollte es im FSU darum gehen, den Lernenden ein zeitgemäßes Verständnis fremdsprachiger Kulturen zu ermöglichen und sie für die Komplexität und die Heterogenität kultureller Identitätsentwürfe zu sensibilisieren. Dies sollte sowohl als Kulturkonzept als auch als Identitätskonzept im FSU verstanden werden. Beide Konzepte bieten eine geeignete Grundlage für didaktische Entwürfe und wichtige Entscheidungen beim Fremdsprachenlernen und -lehren.

Die potenzielle Funktion und Bedeutung des Einsatzes von Musik im FSU lässt sich als landeskundlich-informierend, lernpsychologisch, orientierend-erzieherisch, produktiv, reproduktiv und rezeptiv beschreiben. Darüber hinaus setzt die Musik ein landeskundliches Hintergrundwissen voraus und bietet Zugänge zu einer „fremden“ Kultur sowie zu verschiedenen Perspektiven innerhalb dieser Kultur. Musik und Sprache bzw. Fremdsprache haben vieles gemeinsam, beide sind im Sinne von Text und Musik zu verstehen. Nach Schmitz handelt es sich um die „musikalische Textbetrachtung, also Vertonung von Musik durch Text, und die zweite Betrachtungsweise bezieht sich auf Sprache als Musik, hier geht es nämlich um die Untersuchung der musikalischen Qualitäten von Sprache“ (SCHMITZ 2012: 22). Musikstücke sind mehrdeutig und offen für die Interpretationen jedes Einzelnen, und diese Offenheit veranlasst den Zuhörer zu verschiedenen Aktivitäten und wirkt motivierend. Lieder und Melodien der verschiedensten Art begleiten uns ein Leben lang, und es ist offensichtlich, dass dieser Lebensbereich auch im Rahmen des FSU seinen Platz finden sollte. Im Bereich der musikalischen Interpretation gibt es vielfältige Möglichkeiten zum Experimentieren, denn die Arbeit mit Musik erfordert ein hohes Maß an Kreativität und Flexibilität, und es werden auch Sprachkenntnisse erlangt. Musik sollte in jeder Form ein integraler Bestandteil

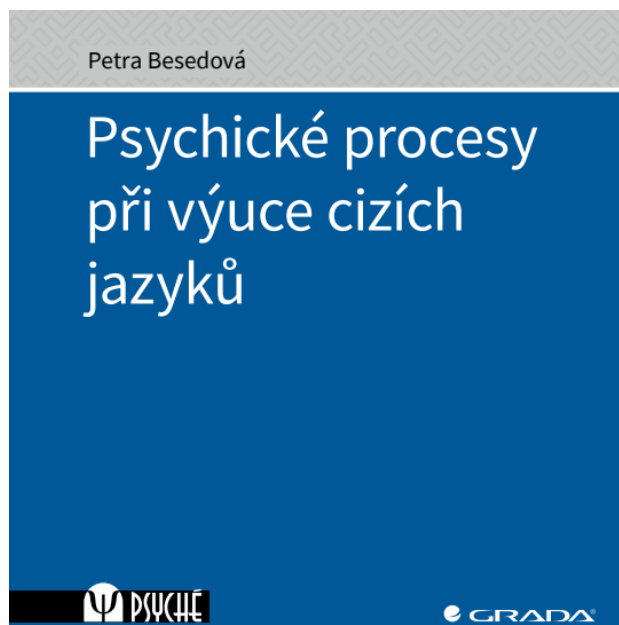
des Fremdsprachenlehrens und Fremdsprachenlernens, und zwar in jeder Phase der Ausbildung, sein.

Literaturverzeichnis:

- ADORNO, Theodor W. (2003): Musik, Sprache und ihr Verhältnis im gegenwärtigen Komponieren. In: Musikalische Schriften I-III, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ALTENMÜLLER, Eckart (2012): Musikwahrnehmung. In: Kognitive Neurowissenschaften. Hrsg. v. Hans-Otto Karnath u. Peter Thier. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, S. 527–538.
- BESEDOVÁ, Petra (2016): Music as an intercultural medium in foreign language teaching. In: The European Proceedings of Social and Behavioural Science Ep-SBS. Hrsg. v. Zafer Bekirogullari, Melis Yagmur Minas u. Roslind Xaviour Thambusamy. URL: http://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/ICEEPSY_2016 [12.12.2016].
- BLELL, Gabriele/KUPETZ, Rita (2010): Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht. In: Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von „audioliteracy“ im Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Gabriele Blell u. Rita Kupetz. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 9–17.
- GOEHR, Lydia (2003): Doppelbewegung. Die musikalische Bewegung der Philosophie und die philosophische Bewegung der Musik. In: Dialektik der Freiheit. Frankfurter Adorno-Konferenz 2003. Hrsg. v. Axel Honneth. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 237–317.
- JÄNCKE, Lutz (2012): Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. Bern: Huber.
- KERER, Manuela et al. (2009): Demenz und Musik. In: Neuropsychiatrie (23), Nr. 1/2009, S. 4–14.
- SCHMITZ, Stefanie (2012): Singen statt Vokabeln pauken. Fremdsprachenlernen mit musikalischer Unterstützung. Hamburg: Diplomica.
- SPITZER, Manfred (2014): Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Stuttgart: Schattauer.
- WICKE, Rainer-Ernst/ROTTMANN, Karin (2013): Musik und Kunst in Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen.

Internetquellen:

- URL 1: http://www.rechtschreib-werkstatt.de/rsl/les/lernen/html/body_gehirn.html [22.06.2017]
- URL 2: <http://www.goethe.de/ins/us/saf/prj/stg/mus/cop/deindex.htm> [22.06.2017]



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy
Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

Dílo je výsledkem projektu Specifického výzkumu (zakázka č. 2122/2020–2021) realizovaného na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.

PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

PSYCHICKÉ PROCESY PŘI VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401
www.grada.cz
jako svou 8259. publikaci

Recenzovali:

Doc. PhDr. Martin Lachout, Ph.D.
Doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Odpovědná redaktorka PhDr. Jaroslava Hájková
Sazba a zlom Antonín Plicka
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 280
Vydání 1., 2021

Vytiskla TISKÁRNA V RÁJI, s.r.o., Pardubice

© Grada Publishing, a.s., 2021
© Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta 2021
© Petra Besedová, 2021

ISBN 978-80-271-4551-5 (ePub)
ISBN 978-80-271-4550-8 (pdf)
ISBN 978-80-271-3116-7 (print)

Důvod pro omezení zveřejnění plného textu kapitoly v monografii: Vydavatel neuděluje práva k dalšímu zveřejnění
Reason for limiting the publication of the full text of the chapter in the monograph: The publisher does not grant rights for further dissemination

Příloha 4
Appendix 4



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy
Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována ani šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

Tato publikace vznikla za finanční podpory Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a výzkumy uvedené v kapitole „Průřezové studie“ probíhaly v rámci projektu specifického výzkumu „Využití hudby ve výuce cizích jazyků“ na PdF Univerzity Hradec Králové (2123/01360/1210).

PhDr. Petra Besedová, Ph.D.
HUDBA VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 6777. publikaci

Recenzovaly:
doc. PhDr. Zuzana Bohušová, Ph.D.
(Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica)
PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.
(Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové)

Odpovědný redaktor Mgr. Martin Hrdina, Ph.D.
Sazba a zlom Milan Vokál
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 168
Vydání 1., 2017

Vytiskl Tribun EU, s.r.o., Brno

© Grada Publishing, a.s., 2017
© Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 2017
© Petra Besedová, 2017

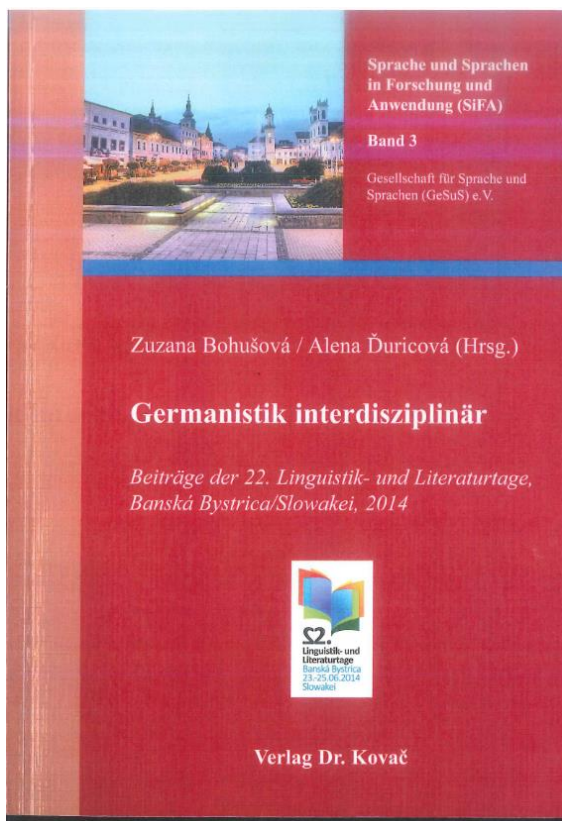
Cover Photo © Depositphotos / alistairj cotton

ISBN 978-80-271-0513-7

Důvod pro omezení zveřejnění plného textu kapitoly v monografii: Vydavatel neuděluje práva k dalšímu zveřejnění

Reason for limiting the publication of the full text of the chapter in the monograph: The publisher does not grant rights for further dissemination

Příloha 5
Appendix 5



 VERLAG DR. KOVAČ GMBH
FACHVERLAG FÜR WISSENSCHAFTLICHE LITERATUR

Leverkusenstr. 13 · 22761 Hamburg · Tel. 040 - 39 88 80-0 · Fax 040 - 39 88 80-55

E-Mail info@verlagdrkovac.de · Internet www.verlagdrkovac.de

ibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN: 2364-561X

ISBN: 978-3-8300-9148-6

© VERLAG DR. KOVAČ GmbH, Hamburg 2016

Rezensenten/Vorabgutachter:
Prof. PhDr. Maris Vajíčkova, CSc. und Prof. Dr. Dr. h.c. Thede Kahl

Redaktion:
PhDr. Ingrid Balažova und Mgr. Jana Laukova, PhD.

Printed in Germany
Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, fotomechanische Wiedergabe, Aufnahme in Online-Dienste und Internet sowie Vervielfältigung auf Datenträgern wie CD-ROM etc. nur nach schriftlicher Zustimmung des Verlages.

Gedruckt auf holz-, chlor- und säurefreiem, alterungsbeständigem Papier. Archivbeständig nach ANSI 3948 und ISO 9706.

Interkultureller und transkultureller Fremdsprachenunterricht zwischen Theorie und Praxis

Petra Besedová, Pädagogische Fakultät der Universität Hradec Králové,
Tschechische Republik, petra.besedova@uhk.cz

Abstract

Intercultural and transcultural language teaching between theory and practice

The topics interculturalism, multiculturalism and transculturalism become more and more actual in the context of ongoing changes in contemporary society. This paper tries to interpret the issue of interculturalism, multiculturalism and transkulturalism in context of the teaching of foreign languages, especially German language. There are outlined basic theoretical principles, where the definition of basic concepts in this area is not easy. This is a problem affecting many other scientific disciplines, each of which it interprets according to their needs. It is therefore important to try to grasp the existing knowledge and to consolidate and create a theoretical basis on which they can build their own practical analysis. The second part of this paper is devoted to the literary text, which is understood here as a bearer and intermediary of culture of given nation. The influence of these texts on foreign languages teaching entails certain challenges, which the author draws attention to. Last but not least, there are demonstrated outcomes of a particular research (2013) - The presence of literary texts in teaching German as a foreign language at the secondary schools in the Czech Republic.

Keywords: intercultural, foreign language teaching, literature, didactic of foreign language teaching, literary text

Die Bedeutung der interkulturellen und transkulturellen Ausbildung durch den Fremdsprachenunterricht (weiter FSU) ist für unsere Gesellschaft von großer Wichtigkeit. In der heutigen multikulturellen Gesellschaft geht es im FSU darum, den Lernenden ein zeitgemäßes Verständnis fremdsprachiger Kulturen zu ermöglichen und sie für die Komplexität und die Heterogenität kultureller Identitätsentwürfe zu sensibilisieren. Dies sollte sowohl als Kulturkonzept als auch als Identitätskonzept im FSU verstanden werden. Beide Konzepte bieten eine geeignete Grundlage für didaktische Entwürfe und wichtige Entscheidungen beim Fremdsprachenlernen und -lehren. Alle Sprachen haben ihren eigenen Wert, und sie sind zuerst und vor allem Kulturträger, die zur Identitätsfindung jedes Einzelnen und zur Integration in einen gesellschaftlichen Kontext beitragen.

1 Theoretische Grundlagen

Die Interkulturalität kann als die pädagogische Antwort auf das gesellschaftliche Phänomen der wachsenden Multilingualität und Multikulturalität verstanden werden. Ingrid Gogolin führt an, dass der äußere Anlass für die wachsende Aufmerksamkeit gegenüber bestimmten Aspekten des Lernens und der Bildung die Beobachtung war, dass gerade die zunehmende persönliche Mobilität der

Menschen, ermöglicht durch und verbunden mit einer rasanten technischen Entwicklung, zu einer gesteigerten Pluralitätserfahrung geführt hat (vgl. Gogolin 2003: 97). Und Helmut Vollmer gibt nach:

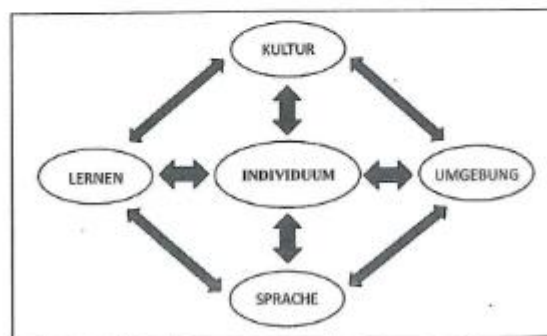
wie das Fremde auf mich in der konkreten Situation wirkt, was es auslöst, wie es meine Sprachhandlungen und deren Versprachlichung beeinflusst, ebenso darüber, welche Wirkungen ich meinerseits durch mein Fremdsein, durch meine Andersartigkeit auf die Verarbeitungsprozesse und das Diskursverhalten meines Gegenüber auslöse (Vollmer 1994: 172).

Daraus ergibt sich, dass es sich nicht mehr nur um das Verstehen und das Akzeptieren der Fremdheit Anderer handelt, sondern dass es mehr um die Akzeptanz der eigenen Fremdheit in der heutigen globalisierten Welt und in den Kontexten der Zielsprachen geht. Es ist offensichtlich, dass Sprache und Kultur untrennbar miteinander verbunden sind, und dieses Thema gehört zu den beliebtesten Topoi in der Fremdsprachendidaktik.

Den Terminus Interkulturalität verstehe ich als Bewusstsein, das für die kulturelle, sprachliche oder religiöse Verschiedenheit der Mitglieder einer Gesellschaft besonders sensibilisiert ist. Das Duden-Lexikon geht noch weiter; dort wird auch noch Respekt bzw. Akzeptanz der Verschiedenheit genannt (vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Interkulturalitaet>). Es gibt eine umfangreiche Reihe von Definitionen, was Interkulturalität ist, und die Diskussion darüber ist noch nicht ganz abgeschlossen. Wie schon oben gesagt, handelt es sich um dynamische Konzepte, die sich auf die Erschließung von Bedingungen, Möglichkeiten und Folgen einer Interaktion der Kulturen richten. In diesem Kontext sind außerdem die Begriffe Multikulturalität und Transkulturalität zu klären. Die Multikulturalität wird als das Vorhandensein von vielen Einflüssen mehrerer Kulturen und als kulturelle Vielfalt begriffen. Sie bezieht sich auf die sozialen Strukturen einer Organisation oder Gesellschaft, und es wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen Kulturen nebeneinander bestehen. Die Transkulturalität stellt eine Begegnung mehrerer Kulturen dar, die als Konsequenz zu einer Verwischung oder Aufhebung der Grenzen führen kann. Die Kombinationen von verschiedenen vertikalen und horizontalen Richtungen zeigen, dass diese drei Begriffe eng verbunden sind und dass sie einander stark beeinflussen. Daneben beeinflussen sie das Individuum stark, das durch mehrere Aspekte (Sprache, Umgebung, Lernen und Kultur) determiniert wird, was die folgende Graphik 1 zeigt.

Um die verschiedenen Ausprägungen in Forschung und Praxis genauer charakterisieren zu können, betrachte ich Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität im Kontext des FSUs. Die Entstehung interkultureller Ansätze

im FSU seit Beginn des 20. Jahrhunderts wurde durch die Kulturwissenschaften mit einem veränderten Kulturverständnis hervorgebracht. Werner Delanoy und Laurenz Volkmann sagen, dass die interkulturellen Ansätze von der Komplexität, Prozesshaftigkeit und Konstruktivität von Kulturen ausgehen, und sie richten ihr Augenmerk auf die aktive Rolle der Lernenden im kulturellen Lernprozess (vgl. Delanoy, Volkmann 2006: 12). Den Begriff des interkulturellen Lernens verstehen viele Didaktiker unterschiedlich. Im FSU werden sowohl kognitive als auch affektive Lernziele angestrebt, die den drei Kompetenzbereichen Wissen (knowledge), Fertigkeiten (skills) und Einstellungen (attitudes) zugeordnet werden können. Bei Michael Byram finden wir den Begriff „der intercultural speaker“ (vgl. Byram 1997), der sich in verschiedenen soziokulturellen Kontexten verständigen kann, sich von ethnozentrischen Sichtweisen abgrenzt und einen respektvollen Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen pflegt. Daneben sind von großer Wichtigkeit auch die weiteren Teilfähigkeiten interkultureller Kompetenz, d.h. Wissen über die eigene und andere Kulturen, das Nachdenken über kulturelle Unterschiede, Gemeinsamkeiten und interkulturelle Beziehungen etc. In diesem Sinne trägt die Begegnung mit kultureller Fremdheit zur Identitätsentwicklung der Lernenden bei. Es muss ferner hervorgehoben werden, dass Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität selbst eine Besonderheit in der heutigen Welt darstellen, da man annehmen kann, dass bei diesen Erscheinungen eine besondere Aufmerksamkeit für die fremde Kultur vorliegt. Im FSU sollen diese Begriffe vor allem eine Bildungsfunktion erfüllen und unser Weltbild erweitern.



Graphik 1

2 Interkulturalität in literarischen Texten im FSU

Die Bedeutung der deutschsprachigen Literatur für den DaF-Unterricht wie für den interkulturellen Unterricht ist groß, trotzdem stehen die literarischen Texte

am Rande der Interessen der Fremdsprachendidaktik. Die literarischen Texte in den aktuellen, an den tschechischen Mittelschulen benutzten Deutschlehrwerken befassen sich ganz selbstverständlich auch mit der Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität. Die angebotenen literarischen Texte bieten den Deutschlernenden die Möglichkeit, die anderen Kulturen mit ihren Spezifika zu verstehen, da sie sich auf die konkreten Eigenschaften eines konkreten Volkes beziehen. Der Einfluss von Multikulturalität, Interkulturalität und Transkulturalität auf die literarischen Texte ist umstritten.

Das Verhältnis von Literatur und kulturellem Kontext ist keineswegs einfach; das haben schon vielfältige Forschungsarbeiten in den Bereichen Literaturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik gezeigt. Swantje Ehlers geht in ihrem für die Fortbildung von DaF-Lehrenden entwickelten Ansatz zur Didaktisierung narrativer literarischer Texte von der Notwendigkeit aus, den Leser zu ermutigen, seine eigene subjektive Vorerfahrung bei der Lektüre literarischer Texte zu aktivieren (vgl. Ehlers 1992: 21).

Literarische Texte waren eigentlich immer ein Teil des DaF-Unterrichts. Aber erst seit der Mitte der 1970er Jahre hat sich die Fremdsprachendidaktik verstärkt den literarischen Texten zugewandt, und die Methoden der Arbeit mit diesen Texten haben sich seitdem verändert. Aufgrund der Rezeptionsästhetik und literaturdidaktischer Reflexionen wurde von verschiedenen Literatur- und Fremdsprachendidaktikern eine Reihe von konkreten Methodenvorschlägen für die Unterrichtspraxis entwickelt. Lehrende müssen damit rechnen, dass den Lernenden nicht nur die Sprache fremd ist, sondern dass für sie auch die kulturspezifischen Inhalte unbekannt sind, die somit in Vermittlungsschritten erschlossen werden müssen. Ehlers äußert sich dazu wie folgt:

Unter methodischem Aspekt gilt es einmal, das Vorwissen des Lesers zu einem Thema zu aktualisieren oder durch andere Quellen zugänglich zu machen, vor allem geht es darum, an der Erfahrung des Lesers anzusetzen und das Vorgehen im Unterricht so zu gestalten, dass der Lernende seine Erfahrungen ausdrückt, spontan auf die Texte reagiert und seine Meinungen und persönlichen Eindrücke einbringt (Ehlers 2010: 153).

Das Kennenlernen verschiedener Kulturen sollte keine monolithischen, sondern vielmehr multiperspektivische Gebilde darstellen. In diesem Zusammenhang hat die Fremdsprachendidaktik auf die Bedeutung und das Potenzial literarischer Texte aufmerksam gemacht. Literarische Texte arrangieren nicht nur eine Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven, sondern sie rufen außerdem auch die Schilderung fiktionaler Einzelschicksale in einer anderen Kultur hervor und geben Einblick in das Leben eines Volkes und in das Bewusstsein anderer Menschen in der fremdkulturellen Lebenswelt.

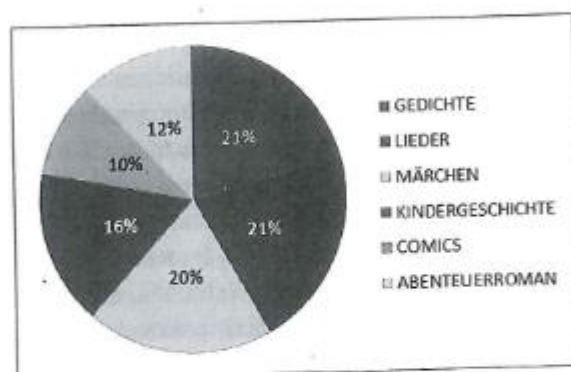
In erster Linie sollten die Lehrbücher das Lesen von literarischen Texten auf dem einfachsten Wege anbieten. Die Berücksichtigung der kulturellen Buntheit und der interkulturellen Beziehungen sollte man heutzutage in fast allen Lehrwerken und Lernmaterialien für den FSU finden. Seit den 1980er und 1990er Jahren bemühen sich Fremdsprachendidaktiker darum, literarische Texte in das Curriculum der Fremdsprachen einzufügen. Die in den Lehrwerken abgedruckten literarischen Texte galten nicht mehr als unantastbares Bildungsgut, sondern als Gegenstand für eine lebendige Auseinandersetzung, dem die Lesenden jeweils einen subjektiven Sinn geben können. Es wurde auch möglich, sie produktiv zu verändern und als Anregung für die eigene Kreativität zu nutzen.

Dass Sprache und Kultur untrennbar miteinander verbunden sind, gehört zwar zu den beliebten Themen in der Fremdsprachendidaktik, diese Tatsache kann aber keineswegs als theoretisch und empirisch evident gelten. Unter Kultur verstehe ich in diesem Sinne die Literatur und ihre gesellschaftliche Aussage, die einen Sprech Anlass zu zahlreichen Kommunikationssituationen anbietet. In diesem Sinne lässt sich Kultur als eine Gesamtheit von Texten vorstellen. Wolfgang Hallet ergänzt, dass jeder fremdkulturelle Text als Ausschnitt des Gesamttextes einer Kultur eine Teillektüre der fremden, zu beschreibenden Kultur erlaubt (vgl. Hallet 2002: 33). Daraus ergibt sich eine interessante Vorstellung – und zwar nicht nur für die Fremdsprachendidaktik: dass nämlich eine Kultur über Texte rekonstruierbar und verstehbar wird. Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität tauchen inzwischen regelmäßig als explizit genannte Zielsetzung des FSUs auf. Dies wird eigentlich auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen erwähnt, wobei jene Ziele hier oft als „interkulturelle Kompetenz“ oder als „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ aufgeführt werden.

Der didaktische Einsatz deutschsprachiger Literatur im DaF-Unterricht an tschechischen weiterführenden Schulen hängt nicht nur mit dem Wandel der Konzepte und Methoden des FSUs und ihren Auswirkungen auf die Zielsetzungen und Schwerpunkte der jeweiligen Lehrwerke zusammen. Zu unterscheiden ist auch nach den verschiedenen literarischen Gattungen oder Formen in einer konkreten Phase des Spracherwerbs. Viele Argumente, die gegen den Einsatz von Literatur sprechen, beziehen sich darauf, dass die Literatur nicht im Elementarunterricht verwendbar ist. Zu fragen ist also zunächst nach den Möglichkeiten der Nutzung elementarer literarischer Formen im Curriculum der jeweiligen konkreten Ausbildungsstufen. In der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens kann Literatur eine stärkere Anbindung an den emotiv-ästhetischen Funktionsbereich bewirken und die Lernaktivitäten fördern, die sonst

nicht zur Geltung kämen. So lassen sich Lieder, Reime, Abzählverse etc. schon beim Früherwerb fremdsprachlicher Fähigkeiten mit Gewinn einsetzen. Diese Texte bieten die Gelegenheit, Interpretationsstrategien in der Fremdsprache anzubahnen.

Die Ergebnisse der Studie, die im Jahre 2013 in der Tschechischen Republik durchgeführt wurde, bestätigten die Hypothese, dass am meisten mit Liedern und Gedichten im DaF-Unterricht an tschechischen Mittelschulen gearbeitet wird, weil gerade sie zum Teil ideale Voraussetzungen für das Einüben phonologischer Oppositionen bieten. Die andere Erklärung für die Hypothese, warum gerade Lieder und Gedichte, ist folgende: Lieder und Gedichte erfordern nur eine kurze Unterrichtszeit; sie sind für den Lehrenden nicht so anspruchsvoll in der Vorbereitung, und durch sie können die Lernenden ihre Gedächtnisleistung trainieren.



Graphik 2

Die Lehrwerke, die an den tschechischen Mittelschulen am häufigsten benutzt werden (Delfin, Sprechen Sie Deutsch, Direkt, Schritte, u.a.), enthalten literarische Texte im Umfang von 5% aller abgedruckten Texte. Ob die Lehrenden aber mit diesen Texten arbeiten, ist der Hauptpunkt meiner Nachforschung.

Die Nutzung von Literatur als Vermittler der Fremdkultur im heutigen FSU ist umstritten. Die Literatur spiegelt die Komplexität der Fremdsprache in ihrer Ganzheit wider, oder mit anderen Worten gesagt, die literarischen Texte können zur Zielsetzung des DaF-Unterrichts beitragen.

3 Fazit

Die Verbindung von Sprache und Kultur bzw. Literatur hat in der Theorie und Praxis des FSUs eine lange, oft diskutierte Tradition. Der Ausbildungsaspekt der Literatur im FSU, d.h. ihr Beitrag zum Verständnis von Eigen- und Fremdkultur, steht auch heute im Zentrum des Interesses der Fremdsprachendidaktik. Dieses

Interesse bezieht sich vor allem auf die Breite der Vermittlung deutscher als fremdsprachiger Literatur, die die unterschiedlichen interkulturellen Voraussetzungen der Herkunftssprache berücksichtigen muss. Britta Freitag-Hild erwähnt hier, dass literarische Texte nicht nur eine Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven inszenieren, sondern dass sie außerdem durch die Schilderung fiktionaler Einzelschicksale in einer anderen Kultur lebenswesentliche menschliche Erfahrungen evozieren und Einblick in die *life stories* und das Bewusstsein anderer Menschen in der fremdkulturellen Lebenswelt gewähren (vgl. Freitag-Hild 2010: 25). In der heutigen multikulturellen Welt ist die interkulturelle Erziehung von großer Bedeutung. Für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich daraus die Notwendigkeit, sich von territorialen Merkmalen zu lösen und sich auf die interkulturellen Merkmale der Zielkulturen zu konzentrieren. Das bestätigen die Worte von Werner Hüllen:

Die Kulturen leben daraus, dass Menschen sich miteinander austauschen, streiten, Argumente wechseln, dass sie Einigung suchen oder die Unmöglichkeit sich zu einigen feststellen. Die transkulturelle Kommunikation sollte diese Offenheit jeglicher Kommunikation berücksichtigen (Hüllen 1994: 23).

Literaturverzeichnis

- BYRAM, Michael (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- DELANOY, Werner/VOLKMANN, Laurenz (2006): Cultural studies in the EFL classroom. Heidelberg: Winter.
- EHLERS, Swantje (1992): Literarische Texte lesen lernen. München: Klett.
- EHLERS, Swantje (2010): Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte. Baltmannsweiler: Schneider.
- FREITAG-HILD, Britta (2010): Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- GOGOLIN, Ingrid (2003): Fähigkeitsstufen Interkultureller Bildung. Hamburg: Mimeo.
- HALLET, Wolfgang (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier: WVT.
- VOLLMER, Helmut (1994): Interkulturelles Lernen-Interkulturelles Kommunizieren: Vom Wissen zum sprachlichen Handeln. In: BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KRUMM, Hans-Jürgen. (Hrsg.), Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 172-185.

Internetquellen

- DUDEN. Rechtschreibung.
URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Interkulturalitaet> [14.11.2014]

Deutsch ohne Grenzen

Didaktik Deutsch als Fremdsprache

Věra Janíková
Hana Andrášová (Hrsg.)

Brno 2015

Vědecký výbor konference/ Wissenschaftliches Komitee/ Scientific Committee

Doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.
Prof. PhDr. Václav Bok, CSc.
Doc. Dr. habil. Jürgen Eder
Anja Edith Ferencé, M.A., Ph.D.
PhDr. Vít Dovalil, Ph.D.
Prof. PhDr. Alena Jaklová, CSc.
Prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.
Mgr. Jana Kusová, Ph.D.
Mgr. Magdalena Malechová, Ph.D.
Dr.phil. Zdeněk Pecka
Prof. PhDr. Lenka Vaňková, Dr.
PhDr. Lenka Vodrážková, Ph.D.
Univ.-prof. Dr. Dr. h.c. Dr. h.c. Norbert Richard Wolf

Vydáno s finanční podporou Ministerstva školství, mládeže
a tělovýchovy České republiky.

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung des Ministeriums für
Schulwesen, Jugend und Sport der Tschechischen Republik.

Published with financial support of the Ministry of Education,
Youth and Sports of the Czech Republic.

Recenze/ Rezension/ Review

PhDr. Martin Lachout, Ph.D.
PaedDr. Kamila Podrápská, Ph.D.

This edition © Tribun EU, 2015
ISBN 978-80-263-0932-1

Inhalt

Předmluva	7
Vorwort.....	10
Introduction.....	14
Kommunikative Interaktionen im frühen Deutschunterricht Teilergebnisse eines videobasierten Forschungsprojekts.....	17
<i>Hana Andrášová</i>	
Literarisches Gespräch im Fremdsprachenunterricht - die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht	40
<i>Petra Besedová</i>	
Schüler schreiben einen Notizzettel in drei Sprachen	59
<i>Alice Brychová</i>	
Vom kreativen Schreiben zur zweisprachigen Inszenierung am Beispiel des Märchens Rotkäppchen	72
<i>Tamara Bučková, Christiane Poimer</i>	
Zur Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht: ein historischer Überblick von der Grammatik-Übersetzungsmethode bis heute	88
<i>Martina Čerňovská</i>	
Motivation im fachbezogenen DaF-Unterricht bei tschechischen Studierenden: erste Ergebnisse einer qualitativen Studie	108
<i>Eliška Dunowski</i>	
Böhmische oder spanische Dörfer? Untersuchung von Stellungnahmen tschechischer Schüler und österreichischer Studenten zu den Fremdsprachen als Folge der eigenen Erfahrungen, Vorurteile oder Stereotype?	123
<i>Olga Gruber, Jana Nálepová</i>	
Determinanten der Entwicklung und Aufrechterhaltung des Expertenwissens von Fremdsprachenlehrern	145
<i>Věra Janíková, Michaela Píšová, Světlana Hanušová, Klára Kostková, Petr Najvar</i>	
Ein Mehrsprachigkeitskonzept an der Grenze dreier Länder, dreier Sprachen, dreier Schulsysteme	165
<i>Saša Jazbec, Katica Pevec Semec, Brigita Kacjan</i>	
Bildende Kunst im interkulturellen DaF-Unterricht: Avantgarde und Moderne Ein Beitrag zum Umgang mit bildender Kunst	180
<i>Ivica Kolečáni Lenčová</i>	

Phonetische Umschrift IPA als wichtiger Bestandteil der Deutschlehrerausbildung.....	203
<i>Alena Kovářová</i>	
Das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit und seine Widerspiegelung in tschechischen Schulen	215
<i>Marie Müllerová</i>	
Wege zum Lese- und Hörverstehen.....	231
<i>Jana Ondráková</i>	
Erfahrungen mit der Fehleranalyse im FSU	244
<i>Jana Ondráková, Tereza Stránská, Alena Wróblová</i>	
„Verwirrung ohne Grenzen“ oder „Du bist Esel!“ Der deutsche Artikel in DaF-Lehrbüchern, (Lerner-)Grammatiken sowie in der einschlägigen Forschung.....	257
<i>Thomas Pimingsdorfer</i>	
Einsatz von literarischen Texten aus dem Fürstentum Liechtenstein im landeskundeorientierten DaF-Unterricht.....	273
<i>Artur Stopyra</i>	
Kookurrenzdatenbank CCDB im fortgeschrittenen DaF- und DaZ- -Unterricht Interkulturelle Sprachdidaktik im Fokus.....	290
<i>Martin Šemelík</i>	
Mehr Film im Unterricht: Perspektiven für den kulturwissenschaftli- chen Ansatz in der Landeskundedidaktik.....	304
<i>Clemens Tonsern</i>	
Zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit von einigen tschechischen und österreichischen Schulen im deutschsprachigen Unterricht für tschechische Kinder	317
<i>Ivo Vasiljev</i>	
Die Form und Stellung der attributiven Adjektive in der Nominalphrase im Polnischen und Deutschen	329
<i>Ewa Wojaczek</i>	
Evaluation von Lehrwerken und Unterrichtsverfahren aus der Perspektive des erfahrenen Fremdsprachenlerner.....	342
<i>Pavla Zajícová</i>	
Autorenverzeichnis	368

Literarisches Gespräch im Fremdsprachenunterricht - die Rolle der Literatur im DaF-Unterricht

Petra Besedová
Universität Hradec Králové

Abstract

Die Rolle von literarischen Texten und der Literatur allgemein im DaF-Unterricht spielt in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts immer eine wichtige Rolle. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts war die Beschäftigung mit Literatur im Zusammenhang mit dem Ideal einer höheren Bildung ein selbstverständliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Im Zuge der Einführung der audio-lingualen und der audiovisuellen Methode in der Mitte des 20. Jahrhunderts schien Literatur jedoch weitgehend ausgedient zu haben. Die kommunikative Methode, die seit 70er Jahre des 20. Jahrhunderts einen neuen Trend im Fremdsprachenunterricht zeigt, wurde primär auf den Erwerb von sprachlicher Handlungsfähigkeit in Alltagszusammenhängen ausgerichtet.

Was können die literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht leisten, wie können sie eigentlich den DaF-Unterricht bereichern usw., auf diese Fragen wurde in diesem Text die Antwort gesucht und die Autorin möchte darauf hinweisen, dass das Komplex Literatur-Kultur-Sprache eine untrennbare Einheit bildet. Anhand der Ergebnisse einer Forschung wird gezeigt, mit welchen literarischen Texten an den tschechischen Mittelschulen gearbeitet wird, oder ob die Probanden mit der Literatur im Fremdsprachenunterricht gerne arbeiten oder nicht. Ausgehend von der Überlegung, warum überhaupt Literatur im Fremdsprachenunterricht, soll hier die didaktische Frage nach der Legitimation von Literatur und der Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht angeschnitten werden.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, Literatur, Literaturdidaktik, literarische Texte

Abstract

The status of literature in teaching of foreign languages and role of literary texts in teaching German as a foreign language played in the history of foreign language teaching its important role. By the mid-20th century, the literature was associated with the ideal of higher education and, last but not least, was the main goal of a top foreign language acquisition. With the emergence of audio-lingual and audio-visual methods in the mid-20th century, interest in literature reduces in foreign language classes, if not completely disappears. Communicative method that brings new trend into foreign language teaching – primarily for the acquisition of language skills and their use in everyday communication situations, uses literary texts marginally. Up from 70th respectively 80th years of the 20th century the interest in the presence of literature in teaching foreign languages starts to rise again.

How literary texts can affect foreign language teaching, how it can enrich it etc., all satisfactory answer to these and similar questions is sought by the study author. She also aims to confirm the hypothesis that the trilogy literature-culture-language forms a single, indivisible theme whole.

Therefore, we should not forget the fact that language learning is not only about the acquisition of language skills, but if we want to understand the language in all its complexity, it is necessary to understand and extralinguistic, cultural and literary contexts of the target language. Depending on the research results, which are presented in this study, the author reflects on how literary texts are suitable for teaching foreign languages, or why teachers do not like working with literature, although students are of the opposite opinion. The research results provide a basis for answering the question why literature should be present in foreign language teaching and what positives brings or should bring.

Keywords: foreign language teaching, literature, didactics of literature, literary texts

„Pro captu lectoris habent sua fata libelli“

Dieses lateinische Sprichwort scheint auf ein Lehrgedicht *„De litteris, de syllabis, de metris“* des antiken Grammatikers Terentianus Maurus (2. Jh. n. Ch.) zurückzugehen und diese Zeile, Vers 1286 lautet: *„Je nach Auffassungsgabe des Lesers haben die Büchlein ihre Schicksale“*. Man kann es auch so verstehen: *„Je nach der Interpretation des Lesers werden Bücher verschieden aufgenommen.“* Die literarischen Werke können also nur so viel Sinn und Aussage vermitteln, wie der Leser überhaupt zu erfassen bereit ist. Für den Fremdsprachenunterricht kann man es auch mit anderen Worten verstehen, nämlich erst wenn literarische Werke in ihrer sinnentwerfenden und sinnstiftenden Funktion erkannt werden, legitimiert sich ihre Einbindung auch gerade in den Fremdsprachenunterricht.

1 Die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht

Literatur erfüllt im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Funktion – sie regt auf der persönlichen Ebene die Fantasie, Empathie und Fremderfahrung an, sie wirkt motivierend durch Spannung und ästhetischen Genuss und sie hilft eine fremde Kultur besser zu verstehen. Bei der Einführung in die Fremdsprachenliteraturdidaktik erscheint es notwendig, sich zunächst der Frage nach der Legitimation und des Stellenwertes von Literatur im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen zuzuwenden. Koppensteiner (2001, S. 9) erstellt zehn Thesen zum Umgang mit Literatur im DaF-Unterricht.

1. *„Nur die Literatur macht den Sprachenunterricht erträglich“*, das heißt, dass Literatur immer da ist und überall gelesen wird. Schließlich muss man in Betracht ziehen, dass Literatur ein Reizpotential bei der Gestaltung literarischer Texte bietet.
2. *„Die Literatur gehört schon in die ersten Wochen des Fremdsprachenunterrichts“*, dies folgt aus These eins und damit ist gemeint, dass gerade Literatur neue Impulse für den Fremdsprachenunterricht bietet und in Form eines Gedichtes oder Liedes kann sie schon im Anfangsunterricht eingesetzt werden.
3. *„Mit Literatur lassen sich Lernende motivieren“* und sie wirkt gegen Monotonie im Unterricht. Auf der anderen Seite gibt die Literatur den Lernenden ein Gefühl für den spielerischen

Umgang mit der Sprache und durch die gesteigerte Motivation an der Fremdsprache verbessern sich die Chancen für schnellere Lernergebnisse.

4. *„Literarische Texte sollen nicht nur Spaß machen, sondern zugleich eine intensive Sprachübung sein“*, d.h. Literatur ist immer Umgang mit Sprache und sollte nicht nur als ein Reservat, nur für besondere Anlässe verwendet werden. Die vier Fertigkeiten muss man in Betracht ziehen, d.h. die literarischen Texte werden nicht nur gelesen, sondern auch gehört und mit anderen besprochen und zuletzt lässt es sich darüber schreiben.
5. *„Die Arbeit mit literarischen Texten muss lernerzentriert sein“*, hier meint der Autor, dass die Dominanz der Lehrenden soll zurückgedrängt werden. Von den Lehrenden wird hier eine genaue Planung erfordert.
6. *„Texte sollen Anlass zum eigenen Sprechen geben“* und bei der richtigen Auswahl bieten literarische Texte viele Redeanlässe. Eine neue Kommunikationsfähigkeit, so wird die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht bezeichnet, weil es hier nicht primär um die Vermittlung von literarischem Wissen geht.
7. *„Bei der Arbeit mit literarischen Texten ist die Tätigkeit wichtiger als das Ergebnis“*, d.h. eine lockere Atmosphäre und Spaß am Erlernen der Fremdsprachen sind von größerer Bedeutung als Erwartung von hohen Ergebnissen an der Sprache.
8. *„Es gibt keine allgemein gültigen, verbindlichen Interpretationen“*, das steht im Zusammenhang mit der oben genannten These. Bei der Beschäftigung mit der Literatur im Fremdsprachenunterricht geht es nicht um die Dichtung und ihr Wissen, sondern um eine produktiv-kreative Arbeit mit Texten.
9. *„Die Lernenden müssen beim Umgang mit Literatur die Möglichkeit haben, ihre eigene Erfahrungswelt ins Spiel zu bringen.“* Als ein wesentlicher Faktor scheint es hier die richtige Auswahl der literarischen Texte, was eine große Rolle für die Motivation spielt. Die Motivation ist von vielen Faktoren abhängig und kann sich während des Lernprozesses verändern, der Lehrende sollte also solche Texte auswählen, mit denen sich die Lernenden identifizieren können.

10. „Der Einsatz von Partner- und Gruppenarbeit hilft entscheidend, Scheu abzubauen“, d.h. Partner- und Gruppenarbeit führen zu einer größeren Beteiligung am Fremdsprachenunterricht.

Literarische Texte gelten nun nicht mehr als unantastbares Bildungsgut, sondern als Gegenstand lebendiger Auseinandersetzung, dem die Lesenden einen je eigenen, subjektiven Sinn geben können. Damit wurde es auch möglich, sie als Anregung für die eigene Kreativität zu nutzen.

Kast erwähnt schon im Jahre 1994 (S. 7) im Themenheft Fremdsprache Deutsch zwei zentrale Konzepte, die bis heute die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht maßgeblich prägen:

- Das interkulturelle Konzept – wurde vor dem Hintergrund eines wachsenden Bewusstseins dafür entwickelt, dass erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache auch ein Wissen über kulturell unterschiedliche Handlungs- und Deutungsmuster voraussetzt. In der Arbeit mit literarischen Texten wurde eine besondere Chance gesehen, ein Gespräch zwischen der eigenkulturellen Erfahrungswelt der Lernenden und der Erfahrungswelt der fremden Kultur, aus der der literarische Text entstammt, zu initiieren.
- Das Konzept eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts – regt zu einem kreativen Umgang mit literarischen Texten an und nutzt diese auch für eine weitergehende Sprachproduktion der Lerner.“

Die Frage nach den Aufgaben der Literatur im DaF-Unterricht wird sehr unterschiedlich und auch sehr oft gegensätzlich beantwortet. Ein Konsens liegt bis heute nicht vor. Es stehen sich viele Positionen bei dieser Frage gegenüber, vor allem geht es darum, wie sich Sprachlernen und Literatur zueinander verhalten können und sollen. Im Fremdsprachenunterricht müssen also zwei Merkmale beachtet werden. Zuerst steht die Vermittlung kultureller Werte des Zielsprachenlandes und die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur im Mittelpunkt. Zweitens geht es um die Sprache selbst, anders gesagt die Verwendung sprachlicher Handlungen innerhalb des Textes und der erzähltechnische und sprachliche Dialog mit dem Leser sind von großer Bedeutung. Ewert (2010, S. 1562) ist der Meinung, dass die Literatur bloß als äußeres Vehikel behandelt wird und dass ihr ästhetischer Charakter ausgeblendet wird und dass die literarischen Texte häufig bloß auf ihre Funktion als Medium der Kulturvermittlung reduziert werden.

Die Bedeutung literarischer Texte existiert nicht unabhängig von der Lektüre, sondern wird erst durch den Lesenden im Zusammenspiel mit dem Text hervorgebracht. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht hat sich daraus ein Umgang mit literarischen Texten entwickelt, in welchem diese als motivationsförderndes Zusatzmaterial einsetzt, dass die Lernenden persönlich ansprechen und dadurch zur Sprachproduktion anregen soll.

2 Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht im Spiegel der Geschichte

Die Position der Literatur im Fremdsprachenunterricht lässt es notwendig erscheinen, sich zunächst der Frage nach ihrer Legitimation und ihres Stellenwertes im Allgemeinen zuzuwenden. Dabei ist es zweckmäßig, die historischen Aspekte zu begreifen. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts war die Beschäftigung mit Literatur im Zusammenhang mit dem Ideal einer höheren Bildung selbstverständliches Ziel des Fremdsprachenlernens. Im 19. Jahrhundert dominierte im Fremdsprachenunterricht die Grammatik-Übersetzungs-Methode (weiter GÜM), die als Vorbild den Unterricht der klassischen Sprachen (Latein, Griechisch) hatte. Übergreifendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts und des Unterrichts allgemein war damals die allgemeine Geistesbildung und dazu dienten als Maßstab die überlieferten Zeugnisse der literarisch geformten Sprache. Der Schüler sollte mit „richtigen“ fremdsprachlichen Texten, d.h. mit den literarischen Texten ausgewiesener Autoren arbeiten und auch gut mit ihnen umgehen. Neuner und Hunfeld (1994, S. 24) sagen dazu, dass das nicht nur das Sprachbewusstsein in der Fremdsprache schult, sondern dass es zugleich auch ein Stück literarischer Bildung der fremden Kultur ist.

Nach der großen Kritik an der GÜM setzte sich am Ende des 19. Jahrhunderts die direkte Methode (DM) durch, für die Bewältigung von sprachlichen Alltagssituationen im Zielsprachenland relevant war. Literarische Texte werden nur in Form von Liedern, ausgewählten Gedichten, oder Kurzgeschichten als Zusatzmaterial im Fremdsprachenunterricht benutzt. Die „höhere“ Literatur verschwindet völlig. In den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelten sich im Auftrag des US-Militärs die audiolinguale (ALM) und die audiovisuelle Methode (AVM), die unter maßgeblichem Einfluss der strukturellen Linguistik und der behavioristischen Lernpsychologie entstanden sind. Die

Hauptunterrichtsprinzipien dieser Methoden sind z. B. die Einübung von Sprachmustern vor allem durch Imitation und häufiges Wiederholen, daraus ergibt sich, dass die mündlichen Fertigkeiten (Hören/Sprechen) von größerer Bedeutung sind als die schriftlichen (Lesen/Schreiben). Mit dem radikalen Wechsel der didaktischen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts im Zuge der Einführung der AVM und ALM in der Mitte des 20. Jahrhunderts schien Literatur jedoch weitgehend ausgedient zu haben, d. h. die literarischen Texte wurden aus dem Fremdsprachenunterricht weitgehend ausgeklammert. Die gleiche Situation wurde auch bei der vermittelnden Methode (VM), die sich in den 50er und 60er Jahren entwickelte, beobachtet. In fremdsprachendidaktischen Konzepten, die an der gesprochenen Sprache und den kommunikativen Erfordernissen des Alltags orientiert sind, hatte Literatur zunächst keinen Platz mehr. Bis in die 70er Jahre verzichteten die meisten der in Deutschland erschienenen DaF-Lehrwerke auf literarische Texte.

Ab der Mitte der 1970er Jahre des 20. Jahrhunderts kam es zu einem erneuten Interesse an den literarischen Texten. Dieses neue Interesse an Literatur verbindet Ehlers (2010, S. 1530) mit der Unzufriedenheit mit dem bisherigen Fremdsprachenunterricht, seiner Schwerpunktsetzung und seinem Lehrtextangebot. Zum anderen resultieren diese Interessen aus einer Neugewichtung dessen, was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können. Erst seit etwa Anfang der 80er Jahre gewinnt Literatur im Fremdsprachenunterricht wieder einen höheren Stellenwert. Eine große Rolle spielte dabei damals und bis heute die literaturwissenschaftliche Theorie der Rezeptionsästhetik, die die Hauptbedeutung literarischer Texte in der Lektüre sieht. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht hat sich daraus ein Umgang mit literarischen Texten entwickelt, der sie als motivationsförderndes Zusatzmaterial einsetzt, das die Lernenden persönlich ansprechen und dadurch zur Sprachproduktion anregen soll. Der neue Stellenwert von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht führte dazu, den Zusammenhang von Spracherwerb, Literatur und Landeskunde neu zu bestimmen. Ehlers (2010, S. 1531) äußert sich dazu folgendermaßen:

„Da literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, bieten sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, den eigenen Blickpunkt zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur und ihren Angehörigen verstehen zu lernen.“

3 Aktuelle Situation: Literaturvermittlung zwischen Theorie und Praxis. Ergebnisse der Forschung

Die Literatur gewinnt wieder einen neuen Stellenwert im modernen Fremdsprachenunterricht, in ihrem Mittelpunkt steht nun vielmehr ein kulturbezogenes Lernen, das auf das Kennenlernen und Einüben eines flexiblen Umgangs mit Fremdheit ausgerichtet ist. Voraussetzung für ein solches Erlernen durch und mit Literatur bzw. mit den literarischen Texten ist jedoch, dass die Besonderheit der literarischen Sprachverwendung nicht übersprungen, sondern im Gegenteil ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird. Weil Literatur die Vielschichtigkeit der Sprache schon immer in herausragender Weise sichtbar gemacht und für ihre Zwecke genutzt hat, eignet sie sich in besonderem Maße zur Ausbildung einer symbolischen Fähigkeit.

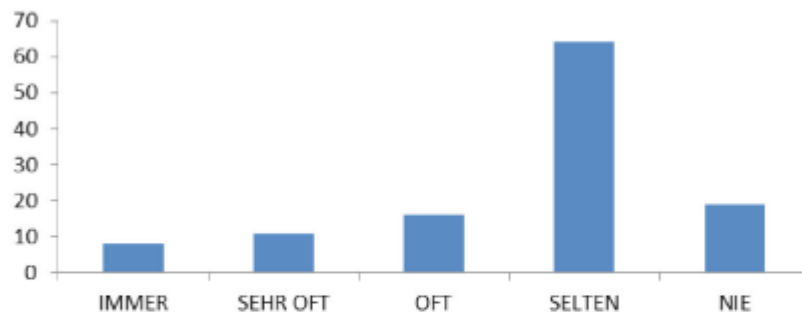
Wie sieht es in der gängigen Praxis aber aus? Im September 2013 wurde eine Studie durchgeführt, in der mehr als 110 Absolventen der tschechischen Mittelschulen befragt wurden. Es wurden Germanistikstudenten der Pädagogischen Fakultäten in Hradec Králové, in Prag, in České Budějovice, in Ústí nad Labem und in Pardubice befragt. Die Probanden befanden sich im ersten Studienjahr und hatten bis dahin keine Literaturgeschichte absolviert. Wie bereits dieser kurze Exkurs in die Geschichte und vor allem der sich ständig ändernde Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht deutlich macht, hängen auch unsere folgenden Forschungsfragen zusammen.

1. Wie und zu welchem Zweck werden literarische Texte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt.
2. Welche Funktion sollen sie in einer modernen Gesellschaft erfüllen? Und was und wie kann es im DaF-Unterricht ausgenutzt werden?
3. Und zuletzt auch die Frage, ob der Erwerb einer kommunikativen Kompetenz in den kommunikativen Konstellationen von heute noch zielführend ist.

Das Hauptziel der Forschung war die Feststellung der Anwesenheit der literarischen Texte im DaF-Unterricht. Es ergaben sich auch die anderen Ziele, wie z. B. die Beliebtheit der Arbeit mit den literarischen Texten bei den Schülern und auch bei den Lehrern.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Erfahrungen der Studenten mit Literatur im Fremdsprachenunterricht gering sind. Die Graphik 1 „Wie oft haben Ihre Deutschlehrer die Literatur/literarische Texte im DaF-Unterricht benutzt?“ demonstriert die bedauernden Auswirkungen, d. h. mit der Literatur/literarischen Texten wurde nur sehr selten gearbeitet.

Graphik 1: Wie oft haben Ihre Deutschlehrer die Literatur/literarische Texte im DaF-Unterricht benutzt.



Man fragt sich, warum wurde kaum mit den literarischen Texten im DaF-Unterricht gearbeitet. Wenn man die Fremdsprachenlehrer nach der Anwesenheit der irgendwelchen literarischen Texten im DaF-Unterricht fragt, antworten sie oft, dass die Literatur also kein zentraler Unterrichtsgegenstand ist, sondern aus ihrer Sicht ein zusätzlicher Luxus.

Bei einer solchen Einschätzung wird das Potenzial der Literatur als Medium des sprachlichen und des damit immer verbundenen kulturellen Lernens übersehen. Ein Widerspruch zu der Meinung der Lehrer stehen viele Argumente die für Literatur im DaF-Unterricht reden. Literatur besitzt z. B. eine Reihe von Eigenschaften, durch die sie zur Sprachvermittlung in mancher Hinsicht sogar geeigneter erscheint als eine an realen Situationen, Inhalten und Kommunikationsbedürfnissen orientierte funktionale Alltagssprache. Die Begründung für oder gegen den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht ist also von großer Bedeutung. Wir teilen diese Argumente in zwei Gruppen, die inhaltlicher, sprachlicher und dazu noch methodisch-didaktischer Art sind.

Argumente FÜR Literatur

Literarische Texte sind spannender als andere Texte, sie erweitern die psychologische Wahrnehmungsfähigkeit und fördern die Phantasie.

Literatur ist immer da; nicht alle Lernenden sind in der Lage das Zielland zu besuchen, wirklich Deutsch zu sprechen und zu hören. Bücher sind immer vorhanden.

Literatur hat das Potential, interessante Lernsituationen zu schaffen.

Aus pädagogischer Sicht kann Literatur einen Beitrag zum Erwerb von Bildung leisten.

Literarische Texte enthalten häufig wichtige Wortschatzbereiche, die in Lehrmaterialien oder Sachtexten nicht vorkommen.

Literarische Texte bieten viele Gesprächsangebote und Möglichkeiten der Begegnung an.

Literarische Texte weisen einen Weg zur Lösung eines alten didaktischen Problems – die Befreiung des Dilemmas mit dem Artifizialen. D.h. die Literatur bietet einen Weg aus der Künstlichkeit von Übungsreihen zur Alltagskommunikation.

Argumente GEGEN Literatur

Die Mehrzahl der Lernenden hat kein Interesse an Literatur. Literatur ruft nur Langweile hervor. Literarische Texte sind lebensfremd, zu intellektuell oder veraltet.

Literarische Texte sind sprachlich zu schwierig und werden von den Lernenden nicht verstanden und die Motivation wird zerstört.

Literatur liefert keine brauchbaren landeskundlichen Informationen, denn sie verfremdet gerade die Wirklichkeit.

Ein Gedicht hilft nicht beim Lesen einer U-Bahn-Karte.

Literarische Texte bieten keine oder zu wenig Übungsmöglichkeiten, was die Grammatik und den Wortschatz betrifft.

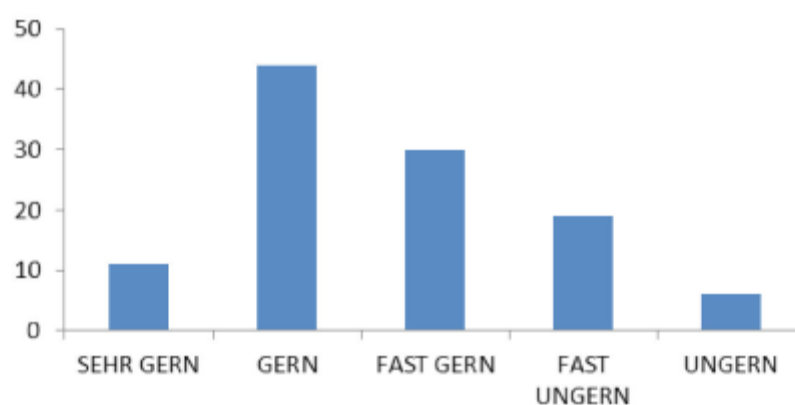
Sprach- und Literaturunterricht schließen einander methodisch aus. Literatur ermöglicht kein befriedigendes Gespräch, keine Kommunikation in der Klasse.

Literarische Texte erbringen dreifache Dekodierleistung: sprachlich-semantische, sprachlich-ästhetische und kultursemantische, was die Probleme des Verstehens der Fremdsprache mitbringt.

Wie schon oben gezeigt, gibt es zahlreiche Argumente gegen Literatur im Fremdsprachenunterricht, die sich jedoch alle weitgehend entkräften lassen. Heutzutage besteht unter den Fremdsprachendidaktikern Einigkeit darüber, dass Literatur, sofern sie richtig ausgewählt und richtig aufbereitet wird, ihren Platz im Fremdsprachenunterricht hat. Die Argumente, die FÜR Literatur im Fremdsprachenunterricht sprechen, sind auch die Aussagen der Probanden, die mit diesen Texten gerne arbeiten.

Die folgende Graphik 2 „Arbeiteten Sie gern mit den literarischen Texten im DaF-Unterricht?“, die im Gegensatz zu der ersten steht, zeigt die Beliebtheit von Literatur bei den Studierenden im Fremdsprachenunterricht. Daraus ergibt sich folgende Frage, warum arbeiten die Lehrer mit den literarischen Texten nicht, wenn sie bei den Schülern so beliebt sind? Die Interpretation kann verschiedenartig sein, eine der möglichen Erklärungen sind vielleicht große Ansprüche an die Vorbereitung der DaF-Unterrichtsstunde.

Graphik 2: Arbeiteten Sie gern mit den literarischen Texten im DaF-Unterricht?



Der Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht findet nach Riemer (2001, S. 288) in den letzten Jahren wieder erhöht Beachtung, nachdem mit der Entwicklung der kommunikativen Methode zunächst nicht-fiktionale Texte propagiert wurden, die besser geeignet erschienen, Sprechansätze und Kommunikationssituationen anzubieten. Über die Auswahl geeigneter Texte wird unter den Fremdsprachendidaktikern eine scharfe Diskussion geführt. Die Entfaltung beim Lesen kann aber

sowohl über die Texteigenschaften als auch über die Leseaufgaben gesteuert werden. In diesem Sinne ist es möglich, schon im frühen Fremdsprachenunterricht authentische literarische Texte einzubeziehen. Man darf aber folgende Kriterien bei der Textauswahl nicht vergessen.

1. Inhaltliche Angemessenheit – die ausgewählten Texte müssen dem intellektuellen Niveau, dem Erfahrungshorizont und der Altersstufe der Lernenden entsprechen.
2. Sprachliche Angemessenheit – es ist also davon auszugehen, sprachlich solche Texte auszuwählen, die die Sprachkompetenz der Leser nicht überfordern. Auf der anderen Seite sollen die Texte aber so anspruchsvoll sein, dass sie die Leser intellektuell und emotional nicht unterfordern.
3. Aktualität – spricht vor allem die konkrete Altersgruppe an, d.h. wenn junge Leute von Literatur angesprochen werden sollen, sollte man einen Text aus der Geschichte in die Gegenwart transferieren.
4. Interkulturelle Perspektive – war und ist immer noch ein wichtiges Merkmal der Fremdsprachendidaktik. Literaturunterricht ist stets auch ein interkultureller Unterricht, der die Kultur in Auseinandersetzung mit den Normen der eigenen Kultur zum Thema macht.
5. Motivation an Literatur – ist beim Lernen der Fremdsprachen von großer Bedeutung. Gut ausgewählte literarische Texte befriedigen die Bedürfnisse von Fremdsprachenlernenden unmittelbar. Die Forderung, dass das Lesen von literarischen Texten Freude auslösen sollte, müsste im Grunde als selbstverständlich gelten.
6. Kontrast verschiedenartiger Texte – lässt sich zum selben Thema einsetzen. Ein und dasselbe Thema kann mittels verschiedener Texte behandelt werden und die Themenkreise lassen sich leicht festlegen.
7. Berücksichtigung der Varianten der Sprachkultur – soll von den DaF-Lehrenden in ihrer Arbeit berücksichtigt werden.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen literarischen Texten und Sachtexten besteht darin, dass in einem Sachtext die thematisch wichtigen Informationen direkt versprachlicht werden anhand der sog. Schlüsselwörter und die inhaltlichen Beziehungen zwischen den Sätzen werden explizit ausgedrückt. Dagegen in literarischen Texten müssen die Schlüsselwörter oder Hauptgedanken erst abgeleitet werden. Anders gesagt – literarische Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht nur Informationen vermitteln, sondern Situationen vorführen. In ihrer Anschaulichkeit sprechen sie die Vorstellungskraft der Lesenden gezielt an. Wenn bei der Auswahl von literarischen Texten diese und andere Kriterien herangezogen werden, wird sich Freude im Umgang mit Literatur einstellen. Teepker (2009, S. 12) äußert sich zur Literatur im Fremdsprachenunterricht wie folgt:

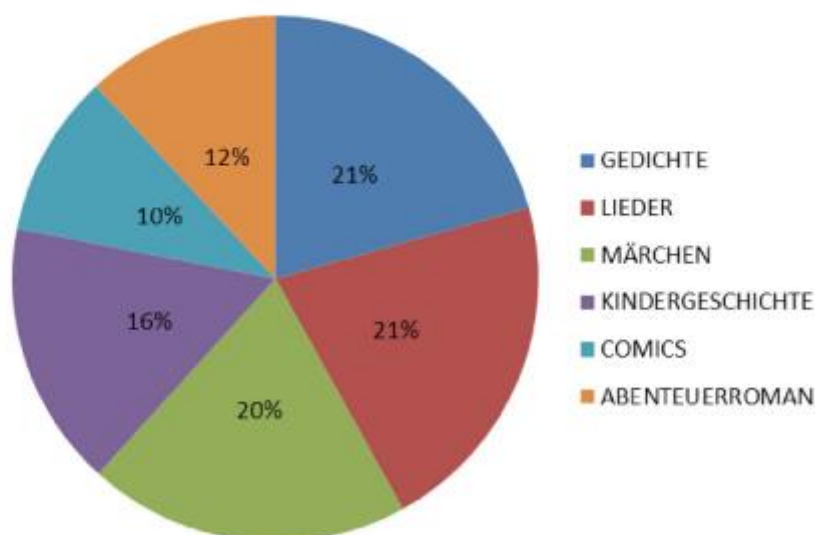
„Wer also fremdsprachige Literatur liest, macht sich auch mit der fremden Kultur vertraut. Er tritt mit dem Autor in einen Dialog und über den Autor mit der fremden Gesellschaft. Das Lesen fremdsprachiger Texte kann also dazu beitragen, die fremde und die eigene Kultur besser zu verstehen.“

Ausgehend von den theoretischen Grundsätzen haben wir uns nächste Forschungsfrage gestellt: „Welche der konkreten literarischen Gattungen oder Formen sollen in einer konkreten Phase des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden?“ Viele Argumente, die gegen den Einsatz von Literatur sprechen, meinen, dass die literarischen Texte nicht für den Elementarunterricht verwendbar sind. Zu fragen ist also zunächst nach Möglichkeiten des Einbaus elementarer literarischer Formen in das Curriculum der konkreten Ausbildungsstufe. In der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens kann Literatur eine stärkere Anbindung an den emotiv-ästhetischen Funktionsbereich bewirken und Lernaktivitäten fördern, die sonst nicht zur Geltung kämen. So lassen sich Lieder, Reime, Abzählverse etc. schon beim Früherwerb fremdsprachlicher Fähigkeiten mit Gewinn einsetzen. Diese Texte bieten die Gelegenheit, Interpretationsstrategien in der Fremdsprache anzubahnen.

In der gängigen Praxis an den tschechischen Mittelschulen scheint die Situation vielmehr ähnlich. Nach der verlaufenen Forschung und wie die Graphik 3 zeigt, wurde am meisten mit dem Genre der Gedichte und Lieder gearbeitet. In der Tat bieten Lieder und Gedichte zum Teil ideale Voraussetzungen für das Einüben der Aussprache und daneben dienen sie als ein gutes Motivationsmittel im Fremdsprachenunterricht.

Überraschend war das Fakt, dass mit dem Comics sehr kaum gearbeitet wurde, obwohl sein Potenzial für den DaF-Unterricht unschätzbar ist.

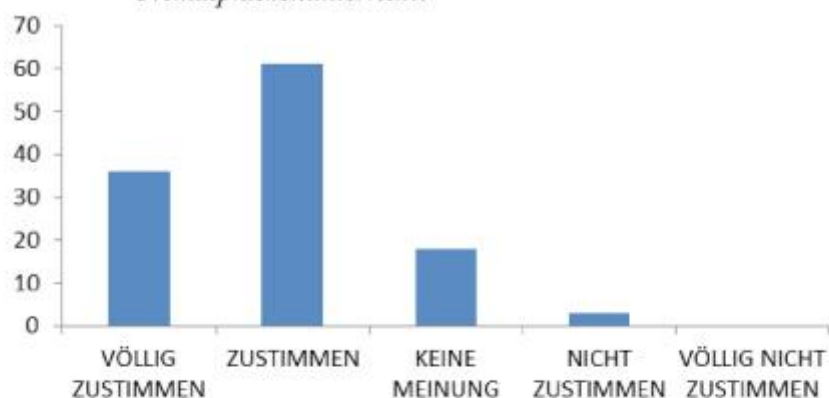
Graphik 3: Mit welchen Gattungen wurde im DaF-Unterricht am meisten gearbeitet



Die literarischen Texte können im Fremdsprachenunterricht u. a. für sprachfunktionale Zwecke eingesetzt werden. Sie enthalten authentische Informationen über das Zielsprachenland und bieten viele Möglichkeiten der konkreten Sprachsituationen an. Die theoretischen Voraussetzung für den Einsatz der literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht rechnen nicht nur mit obengenannten sprachfunktionalen Zwecken, sondern sie beschäftigen sich wesentlich mit der Kreativität, die die Schüler zum Lernen der Fremdsprachen anregen kann.

Zuletzt wurde auch nach den Meinungen der Probanden gefragt. Die Forschungsfrage stand „Wie ist Ihre Meinung. Gehören die literarischen Texte in den Fremdsprachenunterricht?“ Die Graphik 4 stellt die Ergebnisse der Forschung dar, mehr als 80% der Befragten stimmten dazu, dass die Literatur im Fremdsprachenunterricht verwendet werden sollte. Warum wird im DaF-Unterricht an den tschechischen Mittelschulen so wenig mit der deutschsprachigen Literatur gearbeitet, bleibt eine für uns immer noch nicht beantwortete Frage.

Graphik 4: Wie ist Ihre Meinung. Gehören die literarischen Texte in den Fremdsprachenunterricht?



Fazit

Die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht ist immer ein diskutiertes Thema. Im ersten Teil des Beitrages wurde darauf hingewiesen, dass die Anwesenheit der literarischen Texte im DaF-Unterricht unentbehrlich ist. In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts war die Stellung der Literatur verschiedenartig und unterschiedliche Methoden des Unterrichts haben die literarischen Texte abweichend ausgenutzt. Aktuelle Situation an den tschechischen Mittelschulen wurde im dritten Teil des Beitrages dargestellt. Die Autorin bemüht sich die theoretischen Grundlagen mit den praktischen Auswirkungen auszuwerten. In den erwähnten Graphiken werden die Ergebnisse der Forschung mitgeteilt und daneben auch die Teilfragen gestellt und teilweise auch beantwortet. Es ist erstaunlich, dass die Schüler gern mit den literarischen Texten arbeiten würden, auch die Lehrbücher bieten eine Menge der Arbeit mit diesen Texten. Obwohl die Literatur viele Funktionen (motivierende, ästhetische, kognitive usw.) dem Fremdsprachenunterricht anbietet, verzichten die meisten Lehrer auf die Arbeit mit diesen Texten.

Manche Studien zeigen, dass die heutige junge Generation nur sehr selten und wenig liest, d. h. die Literatur bzw. die literarischen Texte stehen bei den jungen Leuten am Rande ihrer Interesse. Im Fremdsprachenunterricht scheint die Situation nicht anders. Ondráková (2011, S. 275) behauptet, dass Artikel der Lektionen in Fremdsprachenlehrbüchern oft

die einzigen literarischen Texte sind, die einige Jugendliche überhaupt lesen. Wir stehen jetzt vor den Fragen, wie, wie viel, wie oft sollen die literarischen Texte im DaF-Unterricht ausgenutzt werden. Die Literatur hat eine schwere Position im heutigen Fremdsprachenunterricht. Einerseits gibt es viele Argumente für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Andererseits ist es auch notwendig zu zeigen, dass die wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts mit Hilfe des Einsatzes literarischer Texte schneller und erfolgreicher erreichbar können. Literarische Texte sind in allen Varianten von Fiktionalität genauso authentisch wie eine U-Bahn-Karte oder eine Gebrauchsanweisung, auch sie haben kommunikative Funktion und bieten dadurch eine bestimmte Art von Informationen. Daraus ergibt sich auch, dass die literarischen Texte die Sprache und Kultur in allen ihren diachronen, synchronen und lokalen Varianten darstellen.

Es ist auch bemerkenswert, dass bei der Auswahl literarischer Texte für sprachliche Übungen im Fremdsprachenunterricht der sprachdidaktische Gebrauchswert und die poetische Qualität gleichermaßen zu berücksichtigen sind. Jeder Text erfordert seine eigenen spezifischen Vorgehensweisen und weil literarische Texte prinzipiell alles mitbringen, was ihnen den Zugang ermöglicht, können sie schon auf Anfängerniveau eingesetzt werden. Vielmehr sollen in der Beschäftigung mit der Literatur in erster Linie sprachliche und kulturbezogene Kompetenzen erworben sowie vorhandene ausgebaut und vertieft werden. Diese Studie erschließt sich vor allem im gemeinsamen, angeleiteten Deutungsgespräch über literarische Texte und Literatur im DaF-Unterricht. Wie die Vielschichtigkeit der Literatur angemessen auch ohne solche Deutungsgespräche erfahrbar gemacht werden kann, ist eine für die Fremdsprachendidaktik wichtige, aber noch nicht zufriedenstellend geklärte Frage.

Der Fakt, dass die Leute eine Fremdsprache lernen, im vorliegenden Fall geht es um Deutsch als Fremdsprache, hat gewiss neben anderen Gründen auch den, seinen eigenen Kulturhorizont zu erweitern. In diesem Zusammenhang wird neuerdings Wilhelm von Humboldt zitiert, der in seinen Schriften über die Sprache deren Bedeutung für das Gewinnen von Weltansichten immer wieder betont hat. In dem „Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung“ überschriebenen Text geht er darauf näher ein und meint dem Sinn nach, wer zwei oder mehrere Sprachen beherrscht,

entdecke „vorher unerkannte“ Wahrheiten. Humboldt (1985, S. 23) erwähnt weiter: „Ihre Verschiedenheit ist nicht eine von Schällen und Zeichen, sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten selbst. Hierin ist der Grund und der letzte Zweck aller Sprachuntersuchung enthalten.“ Daraus ergibt sich, dass der Leser fremder Literatur die fremde Sprache nicht nur als Verständigungsmittel gebrauchen will, er möchte die in der fremden Sprache bzw. in den fremdsprachlichen Texten verborgene und ihnen unbekannte Welt suchen und mit der gefundenen Weltansichten umgehen.

Literatur

- ADAMZIK, Kirsten und Wolf-Dieter KRAUSE (2009). *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Gunter Narr.
- DECKE-CORNILL, Helene und Lutz KÜSTER (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- EHLERS, Swantje (2010). Die Rolle der Literatur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: KRUMM, Hans-Jürgen, Christian FANDRYCH, Britta HUFEBISEN und Claudia RIEMER (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin, New York: de Gruyter. S. 1530–1544.
- EWERT, Michael (2010). Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung. In: KRUMM, Hans-Jürgen, Christian FANDRYCH, Britta HUFEBISEN und Claudia RIEMER (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2*. Berlin, New York: de Gruyter. S. 1555–1565.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1985). *Über die Sprache. Ausgewählte Schriften*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- HUNEKE, Hans-Werner und Wolfgang STEINIG (2010). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- KAST, Bernd (1994). Literatur im Anfängerunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 11, S. 4–13.
- KOPPENSTEINER, Jürgen (2001). *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv und hpt Verlag.

- KRUMM, Hans-Jürgen, Christian FANDRYCH, Britta HUFEBSEN und Claudia RIEMER (2010) (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin, New York: de Gruyter.
- NEUNER, Gerhard und Hans HUNFELD (1994). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- ONDRÁKOVÁ, Jana (2011). Wie sich die Familienverhältnisse in den letzten zwanzig Jahren verändert haben. In: KÜMMEL, Martin Joachim (Hrsg.). *Sprachvergleich und Sprachdidaktik*. Hamburg: Kováč. S. 275–282.
- RIEMER, Claudia (2001). Literarische Texte. In: HENRICI, Gert und Claudia RIEMER. *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 282–299.
- TEEPKER, Franke (2009). *Literatur im FSU-DaF. Eine Fallstudie zur Subjektivität des Lesens und Verstehens*. Marburg: Tectum.

Resumé

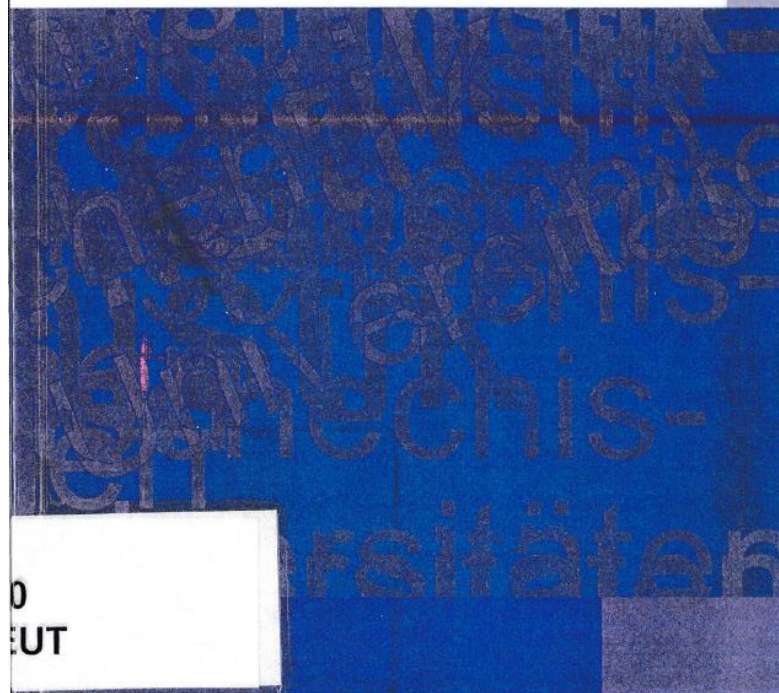
Postavení literatury a role literárních textů ve výuce němčiny jako cizího jazyka sehrávaly v historii výuky cizích jazyků svoji důležitou roli. Do poloviny 20. století byla literatura spojena s ideálem vyššího vzdělání a v neposlední řadě představovala hlavní cíl a vrchol učení se cizímu jazyku. V souvislosti s nástupem audio-lingvální a audio-vizuální metody v polovině 20. století se zájem o literaturu v hodinách cizích jazyků snižuje, ne-li zcela mizí. Komunikativní metoda, která přináší do výuky cizím jazykům nový trend – primárně jde o získávání jazykových dovedností a jejich využití v běžných komunikačních situacích, využívá literární texty zcela okrajově. Až od 70., resp. 80. let 20. století začíná zájem o přítomnost literatury ve výuce cizích jazyků opět stoupat.

Jak mohou literární texty ovlivnit cizojazyčnou výuku, jak ji mohou obohatit atd., na všechny tyto a jim podobné otázky hledá autorka studie uspokojivou odpověď. Zároveň se snaží potvrdit hypotézu, že triologie literatura-kultura-jazyk tvoří jednotný, nedělitelný tematický celek. Tudíž bychom neměli zapomínat na fakt, že učení se cizím jazykům není pouze a jenom o nabývání jazykových dovedností, ale že pokud chceme jazyk pochopit v celé jeho komplexnosti, je nutné porozumět i mimojazykovým, kulturním či literárním souvislostem daného cílového jazyka. V závislosti na výsledcích výzkumu, které jsou prezentovány v předkládané studii, se autorka zamýšlí nad tím, jaké literární texty jsou vhodné pro výuku cizích jazyků, případně z jakého důvodu učitelé s literaturou nepracují rádi, ačkoli studenti jsou opačného názoru. Výsledky výzkumu slouží jako podklad pro zodpovězení otázky, proč vlastně by měla být literatura přítomna v cizojazyčné výuce a jaká pozitiva přináší či by měla přinést.

Deutsch als Sprache der (Geistes)Wissenschaften

Didaktik – Deutsch
als Fremdsprache

Věra Janíková, Brigitte Sorger (Hrsg.)



Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht

Petra Besedová
Universität Königgrätz

Abstract

Die Nutzung der Literatur ist sehr wichtiger Aspekt in der Lehre von Fremdsprachen, weil die Studierenden auf diesem Wege mit der Fremdsprache auch durch künstlerische Produkte in Kontakt kommen. Die Auseinandersetzung mit der Literatur in der Fremdsprache öffnet neue Horizonte, bringt neue Punkte in die Diskussion ein und verbessert die Kreativität. Mit anderen Worten: literarische Texte sind nicht nur alt und langweilig, sondern bereichern die Leser/-innen mit neuen Impulsen. Ein wesentlicher Punkt bleibt aber natürlich auch der Wunsch, die Studierenden zum Lesen auch außerhalb des Studienfaches, also aus Freude und Interesse an der Literatur und Sprache zu motivieren. Als Voraussetzung hierfür muss im Unterricht die Arbeit mit den literarischen Texten entsprechend vorbereitet werden.

Die Didaktik zur Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht befasst sich entsprechend mit Lehr- und Lernprozessen, die Lernende in einem ergiebigen Umgang mit fremdsprachlicher Literatur fördern sollen. Wenn man von Texten im Fremdsprachenunterricht spricht, meint man mehr und versteht etwas anderes als nur den Gebrauch der Alltagssprache. In diesem Beitrag werden mit „Texten“ lediglich Schriftstücke, d.h. geschriebene Texte, bezeichnet. Die Literatur der Ziel(Fremd)sprache wird auch als Anlass interkulturellen Lernens angesehen und diese Verbindung von Literatur und Kultur kommt in der Gegenwart wieder in die Mode. Damit eröffnet sich ein weites Feld für die Verknüpfung literarischen und interkulturellen Lernens und weitere Möglichkeiten über dieses Problem im Rahmen der Fremdsprachendidaktik zu diskutieren.

Schlüsselwörter: *Fremdsprachenunterricht, Literatur, Literaturdidaktik, Lesen*

Abstract

The usage of literature is very important aspect in teaching of foreign language, because students get in touch with the foreign language through artistic impression. On the other side, to become familiar with literature of foreign language, it opens new horizon, come up with new points to discussion and improves creativity. Using other words, literature texts are not only old and boring fading on yellow paper, but enrich readers with new stimuli to discussions with other literature colleagues. And last but not least, the literature texts should be independent to school-mandatory readings and should bring pleasure from reading to the readers.

The literature in teaching a foreign language teaching is concerned with teaching and learning processes, to promote the learner in a rich literature dealing with foreign languages. If one of texts in foreign language instruction says, it will mean more than and different from the everyday parlance of them understood. In this paper, referred to as "texts" yes, only documents. The literature of the targeted foreign language is seen as a cause of intercultural learning and the connection between literature and culture in this period comes back into fashion. This opens up a wide field for linking literary and cultural learning opportunities, and more on this issue in the context of language teaching methodology to be discussed.

Keywords: *literature, reading, didactics of literature, foreign languages*

MOTTO:

*In jeder Sprache gibt es die Fremdsprache Literatur,
die, scheinbar paradox, dadurch
Vertrauen und Nähe begründet,
dass sie Fremdsprache bleibt und
sich der Verfügbarkeit entzieht.*
(Adolf Muschg)

Die Wiederentdeckung der Literatur im Fremdsprachenunterricht bzw. im DaF-Unterricht stellt aktuell einen Pendelrückschwung nach der Vorherrschaft von künstlichen Lehrbuchtexten und Übungen zur Alltagskommunikation dar. Heute werden auch wieder häufiger literarische Texte als Grundlage für Aufgabenstellungen zum Sprachhandeln und Sprachtraining eingesetzt.

1. Lesen, Leseverstehen, Lesen lernen und lehren

Geht man davon aus, dass der überwiegende Teil der Texte, mit denen die Lernenden im Fremdsprachenunterricht in Kontakt kommen, schriftlich fixiert ist und traditionellerweise als Lesetext rezipiert wird – dann spielt das Lesen in der Fremdsprachendidaktik eine der zentralen Rollen. Natürlich bereitet das Lesen in einer fremden Sprache erfahrungsgemäß jedoch besondere Probleme. In diesem Kapitel geht es nicht darum, eine eindeutige Definition darzulegen, sondern durch die Verschiedenheit der Auffassungen und Ausführungen bezüglich des Lesens soll die Komplexität dieses Begriffs verdeutlicht und demonstriert werden. Hier soll es darum gehen, die wichtigsten Aspekte zusammenzutragen und unter Aufzeigen der vielen Faktoren des Lesens auch einen Einblick in die Diskussionen um das Lesen im Fremdsprachenunterricht zu geben.

1.1. Literatur als Kommunikation

Ungeachtet aller sonstigen Definitionen ist es unumstritten, dass das Lesen Kommunikation darstellt, eine Kommunikation schriftlicher Natur zwischen einem Autor und einem Leser mittels des Mediums des geschriebenen Textes. Das Lesen gehört zusammen mit dem Hören zu den rezeptiven Fertigkeiten, ihnen gegenüber stehen dann die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben. Einerseits werden das Hören und das Sprechen der gesprochenen Sprache zugeordnet und andererseits sind das Lesen und das Schreiben die Hauptmerkmale der geschriebenen Sprache.

	rezeptive Sprachverarbeitung	produktive Sprachverarbeitung
gesprochene Sprache	HÖREN	SPRECHEN
geschriebene Sprache	LESEN	SCHREIBEN

Das Lesen ist ein zeitlicher Vorgang, der von primären Wahrnehmungsprozessen über die Worterkennung bis zu höheren Deutungsprozessen geht (Ehlers 2003:287). Weiter ist unter dem Lesen eine sprachlich-geistige Tätigkeit zu verstehen, durch die der Inhalt schriftlich fixierter Aussagen erschlossen wird, was eine aktive Auseinandersetzung des Lesenden mit den vom Autor im Text versprochenen Informationen bedeutet (Henrici/ Riemer 2001:83). Es sind viele ähnliche Definitionen des Lesens bei vielen Wissenschaftler/-innen zu finden.

Das Lesen im Fremdsprachenunterricht bzw. Deutschunterricht ist ein besonderer Prozess, der seine eigene Dynamik mit konkreten Merkmalen hat. Es ist unbestritten, dass Lesen immer zwei Seiten hat: Lesen ist eine Tätigkeit, die zielgerichtet ist, d.h. jeder Lesende will durch das Lesen etwas erreichen (sein Wissen erweitern, Anleitungen einholen, Bekanntes wiederholen, sich unterhalten usw.). Auf der anderen Seite ist Lesen eine Aktivität, die auf der Basis einer Sprachform stattfindet, die sich durch unterschiedliche strukturelle und lexikalische Merkmale auszeichnet.

1.2. Lesen als Basisfertigkeit in der modernen Gesellschaft

In der heutigen modernen Gesellschaft stellt das Lesen in der Fremdsprache eine bedeutende Notwendigkeit dar. Ein Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts sollte sein, Lernende möglichst früh mit dem Lesen in der fremden Sprache vertraut zu machen und sie so zu einer größeren Selbstständigkeit im Umgang mit Texten, insbesondere mit nicht didaktisierten Texten zu führen. Es ist sehr wichtig, konkrete Hinweise, Erklärungen, Anwendungen usw. in der fremden Sprache zu verstehen. Und immer mehr und mehr Informationen werden in fremdsprachlichen Fachbüchern oder Zeitschriften publiziert. Die Fertigkeit des Sprechens in der Fremdsprache ist von besonderer Bedeutung, aber sie sollte nicht überschätzt werden. Lesen ist antizipatorisch, wobei sich die Frage stellt, was der Lesende antizipiert und auf welcher Grundlage er Vorhersagen treffen kann. Dazu äußerte sich auch Ehlers: „Bezeichnend für den fremdsprachigen Leser ist, dass er oft keine Vorhersagen treffen kann. Er liest eher langsam, schleppend und kleinschrittig“ (Ehlers 2010:18). Die Möglichkeit etwas in der Fremdsprache zu lesen ist immer noch größer, als die Möglichkeit zur fremdsprachlichen Konversation. Lenčová versteht unter der Fertigkeit des Lesens eine Fähigkeit mit einem literarischen Text zu arbeiten, den man unter dem Aspekt der Leserintensität, des Inhaltes und der Ästhetik betrachtet (Lenčová 2008:22). Beim literarischen Lesen hingegen steht die Interaktion zwischen Text und Lesendem im Mittelpunkt. Kurz gesagt, die literarischen Texte wollen ästhetisch gelesen werden, kognitiv-affektive Reaktionen auslösen oder an den Erfahrungsschatz der Leser/-innen anknüpfen.

1.3. Typen des Lesens

Die Fertigkeit des Lesens zu definieren ist nicht einfach und jeder/jede Didaktiker/-in betrachtet diese Problematik anders. Genauso ist es auch bei den Arten oder Typen des Lesens. Der Terminus Lesestile - oft wird synonym auch von Leseformen, -arten, -typen gesprochen - bezeichnet die eher willkürliche Wahl einer bestimmten Art und Weise, einen Text zu lesen. Am häufigsten wird das Lesen in folgende Lesestile unterschieden:

- 1) das *suchende Lesen* (scanning)
– der Text wird nach bestimmten Zeichen abgesucht
- 2) das *orientierende Lesen* (skimming)
– der Text wird grob überflogen (Überschriften, Bilder usw.)
- 3) das *cursorische Lesen* (receptive reading)
– es werden die wesentlichen Aussagen des Textes erfasst
- 4) das *detaillierte Lesen*
– es werden möglichst alle Informationen verarbeitet
- 5) das *analytische Lesen*
– es handelt sich um eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text
- 6) das *kombinierte Lesen*
– man setzt einzelne der oben genannten Lesestile wechselnd ein

(Decke-Cornill/Küster 2010:186)

Anders sieht diese Problematik Rösler, der noch weiter geht und versucht, unterschiedliche Arten des Lesens im Fremdsprachenunterricht zu definieren. Er unterscheidet drei Hauptgruppen des Lesens: das laute Lesen, das Lernlesen und das interessegeleitete Lesen (siehe Abb. 1), das er noch weiter als langsames Lesen und als Informationsentnahme gliedert. Unter dem langsamen Lesen versteht er einerseits das Lesen eindeutiger Texte und andererseits das Lesen ästhetischer Texte, hierher werden auch die literarischen Texte eingeordnet. Unter der Informationsentnahme wird das kursorische und selektive Lesen verstanden.

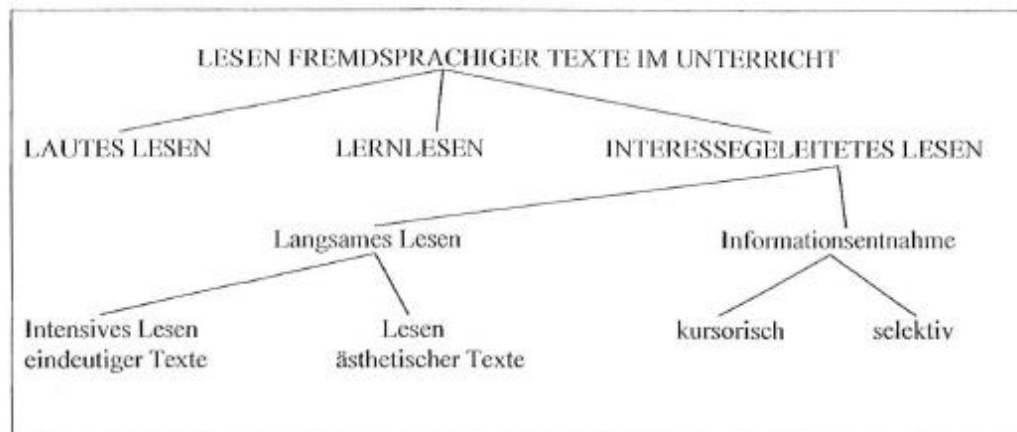


Abb. 1: Unterschiedliche Arten des Lesens im Fremdsprachenunterricht (nach Rösler 1994:121).

Die oben genannten Lesetypen sind vor allem im Umgang mit referentiellen Texten von Bedeutung. Beim literarischen Lesen hingegen steht die Interaktion zwischen Text und Leser/-in im Mittelpunkt.

1.4. Funktionen des Lesens

Verschiedene Einflüsse, die der Lernende aus psychischen und motivationalen Gründen in den Leselernvorgang einbringt, müssen hier ebenso erwähnt werden. Textverstehen, Lesemotivation, Lesefreude und Funktionen des Lesens sind in hohem Maße voneinander abhängig. So wird ein Leser Texte besser verstehen, wenn er sie mit Freude liest, denn das ist eine der zentralen Funktionen des Lesens. Und weiter wird er Lesefreude erfahren und seine Lesemotivation weiter entwickeln, wenn er das Bedeutungspotenzial nicht nur von literarischen Texten entfalten und für sich nutzen kann. In diesem Sinne geht es um die sog. kommunikative bzw. auch um die ästhetische Funktion des Lesens. Zusammengefasst sollte das Lesen im Fremdsprachenunterricht folgende Funktionen erfüllen:

a. Motivierende Funktion

sollte die Lernenden zur Arbeit mit den literarischen Texten befähigen, d. h. die Lernenden wollen den Text zu Ende lesen oder sie sind neugierig und gespannt.

b. Kommunikative Funktion

gibt Möglichkeiten zum weiteren Gespräch über den Text.

c. Didaktische Funktion

konfrontiert den Lernenden mit seinen eigenen Verständnissen wozu dem Lehrenden zahlreiche Übungen und Überprüfungen dienen.

d. Ästhetische Funktion

ist zugleich eine der wichtigsten Funktionen, die man vom Lesen literarischer Texte erwartet. Sie bringt den Lernenden bestimmte Weltbilder nahe und bildet ihre Weltmeinung.

Freude am Lesen literarischer Texte bzw. an der Literatur gehört zur Fertigkeit des Lesens oder sollte zumindest dazu gehören. Eingangs wurde der kreative Aspekt am Vorgang des Lesens hervorgehoben. Darüber hinaus bietet sich an, das in literarischen Werken vorhandene Potenzial an Kreativität für spezifische Formen des Lernens zu aktivieren. Zwänge gehen unter anderem von Lehrwerken, Lehrplänen und Methodenkonzepten aus. Freilich werden Lehrer/-innen Freiräume und verschiedene Wege finden, um schöpferische Impulse zur Geltung zu bringen. Weiter ist es auch sehr wichtig, dass das Lesen der fremdsprachlichen Texte nicht nur von externen Faktoren beeinflusst wird, sondern auch von den internen Faktoren, unter denen man Motivation, Interesse und konkrete Sprachkenntnisse versteht. Dem gilt ein besonderes Augenmerk. Sprachliche Hindernisse sollten durch gezielte methodische Maßnahmen abgebaut werden. Westhoff meint, dass aus zahlreichen Untersuchungsergebnissen hervorgeht, dass Lehrer/-innen dazu neigen, das Niveau der Lernenden systematisch zu überschätzen. Und er geht noch weiter und sagt, es gibt wieder andere Untersuchungen, nach denen nach Abschluss der Schule kaum noch Bücher in einer Fremdsprache gelesen werden (Westhoff 2010:84). Daraus ergibt sich der Schluss, dass das Lesen fremdsprachlicher literarischer Texte zu schwierig ist und das literarische Lesen in der Fremdsprache mehr Zeit benötigt. Lesen sollte auch im fremdsprachlichen Unterricht zum Abenteuer werden. Dazu bedarf es einer Dynamisierung des Leseprozesses, die den Lernenden als Ratenden ins Spiel bringt und das Lesetempo entsprechend der kompositorischen Bedeutung der jeweiligen Textabschnitte variiert.

Textverstehen und Lesefreude oder Lesemotivation sind in hohem Maße voneinander abhängig und so wird der Lesende Texte besser verstehen, wenn er sie mit Freude liest. Die Lesefreude und Lesemotivation, das Wissen über Literatur und ihre Kontexte können als Teilziele des zentralen Zieles Textverstehen gelten.

1.5. Lesen als Verstehen - Leseverstehen

Es ist eine Selbstverständlichkeit, dass am Anfang jeder Beschäftigung mit Literatur das Lesen steht, das in einer fremden Sprache erfahrungsgemäß jedoch besondere Probleme bereitet. Gerade in den Diskussionen um Lernerautonomie wird daher der Förderung des Leseverstehens eine hohe Bedeutung beigemessen. An dieser Stelle ist es für die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts wichtig, den Begriff des Leseverstehens näher zu fassen. Das Leseverstehen ist beim Lesen fremdsprachlicher Texte ein komplexer Vorgang und zum Üben des fremdsprachlichen Leseverstehens gibt es zahlreiche Übungen, die in der Fachliteratur kaum zu systematisieren sind. Ehlers ist der Meinung, dass es beim Leseverstehen um eine Wahrnehmungsfähigkeit geht, die darin besteht, dass der Lesende von der eigenen Perspektive absehen kann, um sich die Perspektive eines fremdsprachlichen Textes und dessen Welt zu erschließen (Ehlers 2010:62). Die literarischen Texte bieten dem Fremdsprachenunterricht viele Möglichkeiten, Lernende zu motivieren, zu interessieren und anzuregen, sich mit einem Text zu befassen. Dazu dienen dem Lehrenden viele Mittel wie z. B. Bilder, die den Text ergänzen, damit die Schüler/-innen die entsprechenden Grundinformationen erhalten und das ganze Leseverstehen erleichtern. Zum Verstehen literarischer Texte äußerten sich auch Bischof, Kessling und Krechel:

„Das Verstehen literarischer Texte ist ein schrittweises Annähern an fremde Perspektiven. Dass sich Leser aus verschiedenen Blickrichtungen einem Text und der Wirklichkeit, auf die er sich bezieht, jeweils auf ihre eigene und kulturell geprägte Weise nähern, gehört mit zum literarisch-ästhetischen Spiel und macht seinen Reiz aus.“ (Bischof / Kessling / Krechel 2007:20)

Das Wissen über Literatur und ihre Kontexte steht in einer Wechselwirkung mit dem Textverstehen, weil es häufig für die Texterschließung, insbesondere die Deutung, notwendig oder nützlich ist. Das Leseverstehen allgemein wird als eine Tätigkeit, bei der der Lesende verschiedene Aktivitäten durchführen muss, angenommen. Diese Aktivitäten wurden von Ehlers folgendermaßen systematisiert:

- der/die Schüler/-in muss Sinneinheiten wahrnehmen.
- der/die Schüler/-in muss deren Funktionen erfassen.
- der/die Schüler/-in muss das Globalthema erfassen.
- der/die Schüler/-in muss die Gesamtintention ableiten.
- der/die Schüler/-in muss verschiedene Bedeutungsaspekte eines Textes wahrnehmen und die Zusammenhänge einordnen (Ehlers 2010:21).

Ein literarischer Text beschreibt eine Situation oder ein Geschehen nicht vollständig, nur in einzelnen Aspekten, alles, was gesagt wurde, verweist somit auf einen Wirklichkeitszusammenhang, der aber im Text selbst nicht unbedingt genannt wird. Um einen Text zu verstehen, muss der Lesende diesen Wirklichkeitszusammenhang erfassen. Von Bedeutung ist vor allem Wissen über wichtige Werke, Autoren, Gattungen und Epochen der Literatur. Dazu braucht er wiederum Wissen über die Sprache, über Texte und über die Welt. Das kann als Hintergrundwissen, Basiswissen oder Kontextwissen bezeichnet werden. Weiter kommt noch dazu Wissen über die Produktion, Distribution und Rezeption von Literatur, etwa über die politischen und ökonomischen Bedingungen, unter denen Autoren/-innen geschrieben haben. Ob die Lernenden alles beherrschen können, hängt alles von der Auswahl der Texte ab, die vom Lehrenden bestimmt wird.

2. Material zum Lesen und dessen Auswahl

Die Sprache ist das wichtigste Medium der zwischenmenschlichen Kommunikation und dient zur Überlieferung von menschlichen und zugleich gesellschaftlich-kulturellen Erscheinungen und somit sind alle sozialen Verhaltensweisen weitgehend sprachgebunden. Ein angemessener Erwerb von Sprache stellt die Grundlage für eine Teilnahme am sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben dar.

Die Auswahl literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht ist eine der wichtigsten Fragen aller Didaktiker/-innen, die nicht ganz einig sind, welches Merkmal am wichtigsten ist und welches nur empfehlenswert ist. Im unterrichtlichen Kontext treten die Ansprüche von Textadäquatheit einerseits und von Lernerorientierung andererseits vielfach in Konflikt miteinander. Dieses Merkmal prägte lange Zeit einen großen Teil der Forschung zum Einsatz von Literatur in der Fremdsprache. Decke-Cornill und Küster äußern sich zu diesem Thema folgendermaßen:

„Zwei unterschiedliche Zugriffsweisen haben sich als Gegenpole im fremdsprachlichen Literaturunterricht herauskristallisiert: Zum einen die sog. Textinterpretation im Anschluss an Verständnis- und Interpretationsfragen, der ein Erkenntnismodell zugrundeliegt, nach dem zunächst das Inhaltsverständnis gesichert und sprachliche

Schwierigkeiten geklärt sein müssen, bevor eine persönliche Stellungnahme, also die Subjektivität des Lesers, zugelassen wird. Zum anderen ein Vorgehen, das sich am Verstehens- und Sinnbildungsprozess orientiert, das auf kreatives Verstehen zielt, bei dem sich der Lernende durch den Text herausfordern und zu unterschiedlichen Deutungen auffordern läßt. Hier geht es nicht um das Identifizieren literarischer und textsortenspezifischer Merkmale, sondern um Selbsterfahrung und Vermutungen, die den Verstehensprozeß anregen und Verständigung über unterschiedliche Deutungen im Gespräch ermöglichen.“ (Decke-Cornill/ Küster 2010:247)

Bei der Auswahl literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht ist vor allem zu überlegen, ob sich der Text für das Sprachniveau der Lernenden eignet und ob gegebenenfalls irgendwelche Änderungen vorzunehmen sind. Jeder fremdsprachliche Text sollte weder sprachlich noch inhaltlich zu schwierig sein. Es ist relativ schwierig festzulegen, welches Sprachniveau für einen bestimmten Lernenden bzw. für eine Klasse das geeignete ist. Weiter sollte der Text die Aufmerksamkeit der Lernenden wecken können, möglichst viele Überlegungen und Fragen bei ihnen hervorrufen und insofern motivieren. Ein weiteres wichtiges Merkmal bei der Auswahl literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht sind die Identifikationsmöglichkeiten, welche den Lernenden geboten werden, sowie die Erfahrungen und Gefühle, welche bestimmte Texte bei den Lernenden auslösen können. Aus dem, was ein Leser / eine Leserin kann und tun muss, um einen Text zu verstehen, lassen sich nach Ehlers Lehr- und Lernziele für den Unterricht ableiten. Darüber hinaus benutzt Ehlers ein Modell, um die Fähigkeiten eines Lesenden und verschiedene Stufen eines Textverständnisses abzustufen.

Ehlers geht in ihren Anregungen zum Einsatz des literarischen Texts im Fremdsprachenunterricht noch weiter und sagt, dass man nicht alles von einem Text verstehen muss und eine zu lange und zu genaue Bearbeitung jegliche Freude am Lesen und jedes spontane Interesse am Text töten kann (Ehlers 2010:23). Sie stellt allerdings auch die wichtigsten Fragestellungen, die der Lehrende vorab an den Text haben soll, zusammen:

1. Wie viel sollen Ihre Schüler/-innen verstehen?
2. Wie tief sollen sie in den Text eindringen? Und:
3. Wie viel möchten Ihre Schüler/-innen wirklich verstehen?
4. Reicht es, wenn Ihre Schüler/-innen die konkrete Geschichte in den wesentlichen Punkten verstanden haben und das Globalthema ableiten können?
5. Sollten Ihre Schüler/-innen auch verstehen, welche Funktion der mittlere Teil der Geschichte hat?
6. Möchten Sie wirklich, dass Ihre Schüler/-innen die Geschichtlichkeit des Textes sehen und reflektieren?
7. Sollten Ihre Schüler/-innen eigentlich wissen, was die Theorie der konkreten literarischen Gattung betrifft?
8. Sollten sich Ihre Schüler/-innen den Text mehr persönlich-emotional aneignen, oder sollten sie vor allem lernen, ihre Erfahrungen, Eindrücke und Meinungen am Text zu belegen?
9. Sollten Ihre Schüler/-innen vom Text und seinen Inhalten verallgemeinern können und einen Bezug zu ihrer eigenen Wirklichkeit herstellen?
10. Wie lange möchten Sie sich mit dem Text beschäftigen?

(nach Ehlers 2010:23)

2.1. Literarische Texte als Lernmaterial im Fremdsprachenunterricht

In diesem Zusammenhang stellt sich natürlich auch die Frage, inwiefern literarische Texte als Lernmaterial für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind. Man kann auch sagen, erst wenn Werke in ihrer sinnentwerfenden und sinnstiftenden Funktion erkannt werden, legitimiert sich ihre Einbindung auch in den Fremdsprachenunterricht. In diesem Sinne muss sich die Auswahl eines literarischen Textes immer danach orientieren, welche didaktisch-methodische Funktion der Text ausüben soll. Die spezifische Problematik des fremdsprachigen literarischen Textes erwächst dem fremdsprachigen literarischen Text aus der trivialen Tatsache, dass er in einer von den Rezipienten nur unvollkommen beherrschten Sprache verfasst ist. Und daraus ergeben sich Fragen unterschiedlicher Art und zwar:

a. Die Frage der Textschwierigkeit

Schwierigkeit ist nicht nur eine Frage der sprachlichen Form, sondern auch sowohl textimmanenter als auch intertextueller Sinnbezüge.

b. Die Frage des Sprachniveaus

Landläufige Modelle von Sprachebenen postulieren eine sog. literarische Sprache, die nicht Zielsprache des Lernprozesses sein könne. Abgesehen davon sollten Rezeption und aktiver Sprachgebrauch nicht verwechselt werden.

c. Die Frage der mangelnden Lesekompetenz

Mit dem Rückgang der Motivation zum Lesen verringert sich auch die durchschnittliche Fähigkeit, mit Texten umzugehen. Es gilt demnach, Methoden zu entwickeln, die das Lesen lernen und für die Erlernung der fremden Sprache fruchtbar werden lassen.

Reicht der Text dem Lehrenden nur als Rezeptionsvorlage oder dient er als Sprech Anlass? Ein wichtiges Kriterium zur Auswahl literarischer Texte ist nach Henrici und Riemer die Orientierung auf den Lesenden. Nach ihnen müssen vor allem die Voraussetzungen des Lernenden wie Sprachkenntnisse, Alter, Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten, Interessen, Bedürfnisse, landeskundliche Kenntnisse etc. berücksichtigt werden und außerdem sollte der literarische Text im jeweiligen Ausgangsland berücksichtigt werden, d. h. Zugänglichkeit deutscher Literatur über Übersetzungen oder Bevorzugung bestimmter Autoren/-innen etc. (Henrici/ Riemer 2001:289). Alle diese schon erwähnten Anmerkungen zur Auswahl literarischer Texte spielen eine wichtige Rolle, aber man darf auch nicht den literarischen Kanon vergessen.

2.2. Welcher Kanon und welche Gattungen?

Über den literarischen Kanon sagen Decke-Cornill und Küster vor allem, dass es wörtlich Richtsicherheit, Maßstab, im übertragenden Sinne Regel oder Norm heißt, und es bezeichnet das in einem Gebiet vortrefflich Gelungene und daher Maßstabsetzende und Vorbildliche. Der Begriff Literaturkanon steht für eine „Zusammenstellung als exemplarisch ausgezeichnete und daher für besonders erinnerungswürdig gehaltener Texte“, deren Kenntnis „im Rahmen einer Nation oder eines Kulturkreises als obligatorisch für den Ausweis von Bildung“ gilt (Decke-Cornill/ Küster 2010:140). Man muss natürlich feststellen, dass in unserer heutigen modernen Gesellschaft keine allgemein verbindliche Festschreibung des Literaturkanons

existiert und abgesehen davon ist es klar, dass man die Literatur als ein bewegtes Medium, das auf die Änderungen in der Gesellschaft prompt reagiert, begreifen muss.

Für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht stehen unterschiedliche Gattungen zur Verfügung. Mit der Auswahl der empfohlenen literarischen Gattungen beschäftigen sich viele Didaktiker/-innen und Literaturwissenschaftler/-innen, weil die richtige Auswahl einer der wichtigen Planungspunkte für den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht ist. Die konkreten literarischen Gattungen werden auch im Hinblick auf ihre spezifischen Merkmale, ihre didaktische Eignung und ihre besonderen Vermittlungsmöglichkeiten dargestellt.

Die Erfahrungen aus der Praxis und zahlreiche Analysen der Lehrbücher, Lehr- und Rahmenpläne, Lesebücher und verschiedener Unterrichtsmaterialien zeigen, dass die Lyrik und das Lied in der ganzen Bandbreite von traditionellen Formen bis zu konkreter Poesie am meisten genutzte Gattung ist. Kinderreime und -lieder bieten einen ständigen Anreiz für gemeinsames Sprechen, Singen und Spielen. Weiterhin werden in ihnen Informationen über die Welt auf verständliche Weise weitergegeben, die nicht nur passiv von den Schüler/-innen aufgenommen werden, sondern auch aktiv und produktiv umgestaltet werden dürfen. Weiterhin stellt die Lyrik Anlass für gemeinsame Gefühlsäußerungen wie Freude, Angst usw. dar und dadurch entwickelt der Lernende in der Klasse das Bewusstsein für ein Miteinander, das für spätere soziale Gefühle und Verhaltensweisen eine wichtige Vorbedingung darstellt. Für die Anwendung im Fremdsprachenunterricht steht hier auch die Meinung von Henrici und Riemer, die sich dazu äußern:

„Sie entziehen sich konkreten sprachlichen oder landeskundlichen Lehrabsichten stärker als andere Textsorten und eignen sich, von fächerübergreifenden ästhetisch-ethischen Lernzielen abgesehen, eher dazu, die Leistungen der poetischen Sprache zu demonstrieren, was besonders gut durch Übungsformen wie Ergänzen von Lücken, Umstellungen, antizipierend-spekulatives Weiterführen unvollständiger Texte u. ä. zu erreichen ist.“ (Henrici/ Riemer 2001:292)

2.2.1. Lyrische Texte

Ebenso wie für den Umgang mit erzählenden und dramatischen Texten im Unterricht allgemein ergeben sich auch für den Unterricht mit lyrischen Texten gattungsspezifische Lernziele. Den Begriff Lyrik verstehen wir hier als Gattungsbegriff, der alle Arten von Gedichten umfasst. Auf der Suche nach Kriterien, lyrische Texte abzugrenzen, ist die Literaturwissenschaft bei formalen Bestimmungen gelandet, die Leubner, Saupe und Richter zusammenfassen. Danach muss ein Text die folgenden beiden Bedingungen erfüllen, damit wir von einem Gedicht sprechen können.

Merkmale lyrischer Texte:

- a. Es ist eine mündliche oder schriftliche Rede in Versen, ist also durch zusätzliche Pausen bzw. Zeilenbrüche von der normalen rhythmischen oder graphischen Erscheinungsform der Alltagsrede abgehoben.
- b. Es ist kein Rollenspiel, also nicht auf szenische Aufführung hin angelegt (Leubner/ Saupe/ Richter 2012:107).

Wenn Literatur den Spracherwerbsprozess entscheidend anzuregen und voranzubringen vermag, dann sollte mit ihrem Einsatz nicht erst auf der obersten Lernstufe begonnen werden. Die Literatur im frühen Fremdsprachenunterricht kann eine stärkere Anbindung an den emotiv-ästhetischen Funktionsbereich bewirken und Lernaktivitäten fördern, die sonst nicht zur Geltung kämen. So lässt sich gerade Lyrik bzw. Reime, Abzählverse, Lieder usw. schon

beim Früherwerb fremdsprachlicher Fähigkeiten mit Gewinn einsetzen. Also schon im Anfangsunterricht der Fremdsprachen sollten poetisch strukturierte Textformen ihren festen Platz haben. Gedichte und Lieder sollen vor allem wegen den in ihnen angelegten phonetischen und strukturellen Reihungen und Kombinationen, die ein spielerisches Einschleifen typischer Lautfolgen und Satzmuster ermöglichen, zum Einsatz kommen. In der Tat bieten Lieder zum Teil ideale Voraussetzungen für das Üben phonologischer Oppositionen.

Die Gedichte oder Lieder im Fremdsprachenunterricht müssen nicht unbedingt analysiert und interpretiert, sondern einfach und ihrer ursprünglichen Funktion entsprechend angewendet werden. Empfehlenswert ist es auf jeden Fall, auch im Unterricht selbst Gedichte oder Reime von den Schüler/-innen verfassen zu lassen, damit hier auch die Aspekte der Selbstbildung, eigener Phantasie und Kreativität oder Invention unterstützt werden können. Da die Entfaltung ästhetischer Wahrnehmung und ästhetischen Vergnügens als Teil der Identitätsentwicklung gelten kann, eignen sich lyrische Texte auch dank der Dimension des Spieles besonders, um Lernenden ein Erreichen des Bildungszieles Identitätsentwicklung zu ermöglichen. Aber bevor der Lehrende mit den Gedichten oder Liedern im Fremdsprachenunterricht zu arbeiten beginnt, sollte er sich folgende Fragen beantworten.

- a. Inwiefern tragen Gedichte und Reime zur Ausbildung des Sprachverständnisses bei?
- b. Fördert die Anwendung des Gedichtes bzw. Liedes die Kreativität?
- c. Worin liegen das Lernziel und der pädagogische Gebrauchswert des Gedichtes und Liedes?

Die fremdsprachlichen Lehrwerke nehmen auf die genannten Bedingungen der Lyrik Rücksicht. Hier werden Gedichte und Lieder meist in thematisch gebündelten Sequenzen präsentiert. Zunächst werden dazu alltagsnahe konkrete Themen genutzt wie Wetter, Jahreszeiten, Tiere, Farben usw. und erst später treten entwicklungspsychologisch relevante Themen wie Liebe, Freundschaft, Freiheit usw. in den Vordergrund. Schließlich findet man auch, aber nur sehr selten, thematisch-historische Zusammenstellungen zu Bereichen wie Natur, Politik, Umwelt, Krieg usw. Kinder aller Altersgruppen lieben an Gedichten und Liedern den Klang und Rhythmus, lustige Wörter, Wiederholungen und Nonsensverse, deswegen sollten sie nicht aus dem Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen werden.

2.2.2. Prosatexte

Am häufigsten sind bisher die Prosaformen oder anders die epischen Texte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt worden. Epischer Text ist ein Sammelbegriff für alle Texte der erzählenden Literatur und gerade durch das Merkmal „erzählend“ werden epische Texte von lyrischen und dramatischen Texten abgegrenzt. Eine Teilgruppe der epischen Texte bilden die einfachen Formen oder Kurzformen wie Fabel, Sage, Witz, Märchen, kurze Erzählungen, Kurzgeschichte usw., welche zum großen Teil schon früh im Fremdsprachenunterricht verwendbar sind. Jede von den erwähnten Gattungen bietet sich vor allem zum intensiveren Lesen an und ist in verschiedenen Situationen einsetzbar.

Das Märchen, eine uralte und immer wieder neu entstandene Erzählform, nimmt im Unterricht und vor allem in der Erziehung allgemein einen bedeutenden Platz ein. Nach zahlreichen Debatten über Wert oder Unwert, den aktuellen oder nicht aktuellen Text bzw. die Möglichkeit der Anwendung im Fremdsprachenunterricht erlebt das Märchen in der Gegenwart seine Wiedergeburt. Das bestätigen auch die folgenden Worte von Henrici und Riemer:

„Seine didaktische Eignung für den Fremdsprachenunterricht gewinnt das Märchen aus einer relativen Kürze, aus dem schematischen, einsträngigen Handlungsverlauf mit typischen Wiederholungen, aus dem einfachen, formelhaften, bildlichen Stil, dem typisierten Personal und der undifferenzierten, dichotomischen Weltansicht, die es bei seinem internationalen Bekanntheitsgrad auch für Anfänger und speziell für Kinder und Jugendliche zugänglich machen.“ (Henrici/ Riemer 2001:295)

Aus diesen bei Henrici und Riemer erwähnten Gründen und in didaktischer Hinsicht sind die Märchen nicht nur für den Fremdsprachenunterricht mit Anfänger/-innen passend. Beim Märchen bietet es sich beispielsweise an, Vorleserunden und Erzählstunden durchzuführen, weiterhin ist der Vergleich verschiedener Märchenfassungen, moderner Variationen verschiedener Textumformungen sinnvoll und schließlich können die Schüler/-innen auch selbst versuchen, verschiedene Märchen auf mediale Vermittler zu übertragen usw. Für den Lehrenden lässt sich einfach ein Fazit für oder gegen Märchen im Fremdsprachenunterricht ziehen. Für ihn ist es auch sehr schwierig, eine richtige didaktische Auswahl zu treffen, d.h. eine Märchenauswahl, die die Altersstufe, Individualität, Gruppen- oder Klassensituation und Sprachkenntnisse der Kinder angemessen neben der inhaltlichen Komponente des Märchens berücksichtigt. Alle hier erwähnten Merkmale gelten auch für die kleinen Formen der Epik vor allem für die Fabel. Bei beiden (Märchen und Fabel) können wir an bestimmtes Vorwissen aus den anderen Fächern (vor allem Kenntnisse dieser Inhalte aus der Muttersprache) anknüpfen und beide beherrschen ein großes Potential, die Phantasie und Kreativität der Lernenden zu entwickeln, also die motivierende Funktion spielt hier die größte Rolle.

2.2.3. Comics

Zu der nächsten sehr häufig in den Lehrbüchern benutzten Gattung, gehören Comics, die zur populärsten Literaturproduktion weltweit zählen. Obwohl sie sehr oft von Pädagogen/-innen abgelehnt werden, gehören sie heutzutage zu einem weitgehend akzeptierten Lesestoff und noch mehr, Comics haben sich auch als eine spezifische Literaturform, nämlich die der gekennzeichneten Bildfolge, eine beachtliche gesellschaftlich-kulturelle Reputation erworben. Aus didaktischer Sicht können Comics für Anfänger im Fremdsprachenunterricht durchaus motivierend sein, da sie ja die parallele Verarbeitung von Wort und Bild erfordern und insofern können sie durchaus auch das Lesenlernen unterstützen. Wichtig ist natürlich auch praktisch mit dem Comic umzugehen, indem Kinder und Lehrende selbst kreativ werden. Durch zahlreiche Übungen, die die Arbeit mit Comics anbietet, kann der Lehrende gezielt die Medienkompetenz der Kinder und natürlich auch Jugendlichen entwickeln und stärken.

2.2.4. Kurzgeschichten

Weitere Empfehlungen von Riemer und Henrici für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht sind kurze Erzählungen sehr unterschiedlicher Art, die mehr nach Lernervoraussetzungen und -interessen, weiter nach thematischen und landeskundlichen Gesichtspunkten ausgewählt werden können. In diesem Sinne soll nur auf die verbreitete Kurzgeschichte, die knappe realistische Ausschnitte aus der Alltagswirklichkeit bietet, hingewiesen werden (Henrici/ Riemer 2001:295). Dank ihrer Inhalte mit Beschreibungen von verschiedenen Alltagssituationen sind die Kurzgeschichten auch bei den Anfängern im Fremdsprachenunterricht sehr populär, weil sie viele Impulse für die Schüleräußerungen anbieten. Im Unterschied zu Märchen, Sagen und Fabeln sind die Kurzgeschichten von vornherein für Kinder geschrieben und als sinnvolle Sammelbezeichnung steht hier der

Terminus „Kinderbuch“ oder „Kindergeschichte“, obwohl er kein fester literarischer Begriff ist. Es handelt sich hier um Erzählungen für Kinder, die von Menschen und Tieren, von der natürlichen Welt handeln, aber es geht auch um Geschichten über Kinder, d. h. hier werden Erlebnisse in der Welt der Kinder, von ihren Wünschen und Bedürfnissen, Freuden und Sorgen bearbeitet. Bei der Auswahl einer Kurzgeschichte für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht ist es sinnvoll, vorher zu überlegen, welchem „Reifegrad“ die in der jeweiligen Geschichte angesprochenen Probleme und Bedürfnisse entsprechen, welche Fähigkeiten für das Verständnis des Textes vorhanden sein müssen, d. h. sprachliche und gesellschaftliche Kompetenzen der Schüler/-innen. Natürlich wäre ein denkbar guter Einstieg hier, zunächst mit den für die Kinder bekannten Geschichten und Themen einzusteigen, unverzichtbar sind in diesem Zusammenhang die Bücher der Klassiker wie Astrid Lindgren, Christine Nöstlinger usw. Bei der Bearbeitung für den Fremdsprachenunterricht kommt es darauf an, die Kindergeschichten näher zu betrachten, die neben einer guten Unterhaltung unsere Gesellschaft bzw. ganz konkret unsere Lebenssituationen in der Familie so realistisch abbilden vermögen, dass sie als eigene erkannt werden und trotzdem gleichzeitig immer auch positive Handlungs- und Erlebensmuster mit geliefert werden.

2.2.5. Literarische Kurzformen

Die nächsten Gattungen, mit denen die Lernenden im Fremdsprachenunterricht in Kontakt kommen und die sehr oft in den Lehrbüchern zu finden sind, sind verschiedene Rätsel, Sprichwörter, Witze, Aphorismen oder Anekdoten. Diese kürzere Prosaform aus volkstümlicher Tradition kann für den Sprachunterricht neue Bedeutung erhalten. Es hängt nämlich auch von ihrer Präsentation ab, sie sollten in ihrer Vielfältigkeit in ihrer Situationsbezogenheit, Widersprüchlichkeit, dialektischen Mehrbödigkeit und gefährlich überzeugenden Vereinfachung reflektiert werden (Henrich und Riemer 2001:295).

Damit die Schüler/-innen die Hauptfunktion epischer Texte für sich nutzen können, ist die Förderung von Textverstehenskompetenz und insbesondere von Bezugskompetenz das zentrale Ziel auch für die Beschäftigung mit epischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Hinzu kommt, dass sich epische Texte besonders anbieten um weitere Ziele zu erreichen und außerdem können sie in besonderem Maße zur Förderung von Lesemotivation beitragen. Der Umgang mit literarischen Texten (epischen sowie lyrischen) sollte sich nicht im Erkennen, Analysieren und Besprechen erschöpfen, sondern er kann hier zu einem subjektiv befriedigenden und emotional engagierten Einsatz der fremden Sprache als Instrument phantasievollen Gestaltens führen. Literaturunterricht wird im vollen Sinn zum Sprachunterricht, wenn Rezeption und Produktion in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander treten. Die Möglichkeiten, die sich hier ergeben, sind vielfältiger Art, so lassen sich gegebene Texte imitieren und in andere Gattungen transformieren, man kann sie parodieren und travestieren usw.

2.2.6. Größere literarische Gattungsformen

Abschließend wären noch andere literarische Gattungen zu nennen, deren didaktische Erschließung für den Bereich Deutsch als Fremdsprache lohnend und reizvoll sein könnte. Eine wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung von fremdsprachlichen epischen großen Formen wie Romanen oder Jugendbüchern führt zur Klärung von Einzelfragen. Falls im Unterricht nicht das Hauptziel Textverstehen, sondern die Vermittlung von Wissen über Literatur der gezielten Sprache oder die Förderung von Lesemotivation im Mittelpunkt stehen soll, können die hier genannten Grundsätze für die Textauswahl zurücktreten. So kann es sinnvoll sein, Trivial- und Unterhaltungsliteratur in den Fremdsprachenunterricht

einzu beziehen, um die Lesefreude und die Lesemotivation der Schüler/-innen zu fördern. Dazu empfehlen wieder Riemer und Henrici Folgendes:

„Für die Lektüre anspruchsvoller, umfangreicher Romane müßten weitere Strategien zur Orientierung und Entlastung der Leser wie literaturhistorische Einordnung, didaktische Übersichten, quantifizierende Strukturierung, Ausschnittsbildung, Lesen von Schlüsselpartien mit ergänzenden Zusammenfassungen, verteilte Lektüre, Einbeziehungen von Übersetzungen, Verfilmungen, Interpretationen usw. entwickelt werden.“ (Henrici/ Riemer 2001:296)

Eine weitere wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht spielt das Drama. Das Wort „Drama“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet Handlung, die auch epische Texte darstellen. Das ist eine wesentliche Gemeinsamkeit beider Gattungen. Den wesentlichen Unterschied findet man darin, dass epische Texte durch die erzählerische Vermittlung geprägt sind, dramatische Texte dagegen durch die direkte szenische Darbietung. Diese theatralische Realisierung ist nicht eine Zugabe zum Text, sondern ein untrennbarer Bestandteil des Dramas. Auch beim Drama gibt es konkrete wichtige Auswahlkriterien, die dann den Unterricht bestimmen.

Auswahlkriterien des Dramas: (nach Leubner / Saupe / Richter 2012:126)

- a) Die Texte müssen für jeweilige Altersstufe thematisch bedeutsam sein.
- b) Sie sollen exemplarisch sein.
- c) Sie müssen in Komplexität und Schwierigkeit angemessen sein.
- d) Ein Hilfskriterium für die Auswahl ist der Zugang zu einer Inszenierung, mindestens aber in einer audiovisuellen Aufzeichnung.

Nicht zu übersehen ist aber jedenfalls die Bedeutung von Dialogen, Rollenspiel oder szenischem Spiel gerade im Fremdsprachenunterricht, der sich dann als interaktiv oder situativ versteht. Sofern die Erarbeitung des Dramas nicht im Mittelpunkt des heutigen Fremdsprachenunterrichts steht, sind Schreib- und Spielübungen empfehlenswert, die nach und nach komplexer zu gestalten sind.

Mögliche Aufgaben sind:

- a) Handlungsführung mit Komplikation und Lösung zu erfinden und zu entfalten
- b) Figuren mit einfachen und gemischten Merkmalen auszustatten
- c) Dialoge aufzubauen.

Im Rahmen der hier angestrebten Literaturgattungen, die im Fremdsprachenunterricht verwendbar sind oder sein sollten, sollten die literarischen Texte jedoch unter dem Gesichtspunkt betrachtet und ausgewählt werden, inwieweit der Text sich durch eine von der Normalität abweichende oder überraschende Form der Sprache auszeichnet. Dazu äußert sich Westhoff im folgenden Maße:

„Texte, die gerade deshalb schön und wertvoll sind, weil sie von der Norm abweichen, können zum Erwerb dieser Kenntnisse nicht nur nichts beitragen, sie vermitteln sogar falsche Erwartungen. Um diese Literatur wirklich genießen zu können, muss man ja erst einmal imstande sein, die Abweichungen von der Norm als solche zu erkennen. Dafür aber muss man zuvor genügend Leseerfahrungen mit „sprachlich normalen“ Texten gemacht haben.“ (Westhoff 2010:85)

3. Zusammenfassung

Die Anwesenheit der Literatur im Fremdsprachenunterricht ist sehr wichtig, weil die Lernenden nicht nur für die fremde Sprache als Klang und als Ausdrucksmittel sensibilisiert werden. Auf der anderen Seite werden ihnen Sinnhorizonte geöffnet, Sprachanlässe angeboten und sie werden natürlich auch zur Kreativität geführt. Mit anderen Worten gesagt, literarische Texte gelten nun nicht mehr als unantastbares Bildungsgut, sondern als Gegenstand lebendiger Auseinandersetzung, dem die Lesenden einen je eigenen, subjektiven Sinn geben können. Man muss auch erwähnen, dass die Bedeutung literarischer Texte nicht unabhängig von der Lektüre existiert, sondern erst durch den Lesenden im Zusammenspiel mit dem Text hervorgebracht wird. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht sollte sich daraus ein Umgang mit literarischen Texten entwickeln, die als motivationsförderndes Zusatzmaterial eingesetzt werden, das die Schüler/-innen persönlich ansprechen und dadurch zur Sprachproduktion anregen soll.

Kein anderer Aspekt der fremdsprachlichen Literaturdidaktik hat in der Vergangenheit so heftige Kontroversen ausgeöst wie die Auswahl und der Einsatz der richtigen literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht. Es ist unumstritten, dass das Problem der richtigen Auswahl zu den Hauptproblemen der Fachdidaktiker/-innen gehört. In diesem Teil des Beitrages wurde gezeigt, wie wichtig und schwer es für den Lehrenden ist, den Lernenden einen passenden Text anzubieten. Diese Schwierigkeit liegt auch darin, dass der Lehrende für seinen Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht unterschiedliche Gattungen zur Verfügung hat. In diesem Beitrag werden die konkreten literarischen Gattungen auch im Hinblick auf ihre spezifischen Merkmale, ihre didaktische Eignung und ihre besonderen Vermittlungsmöglichkeiten dargestellt. Da Sprache nicht ohne Inhalte gelernt werden kann, ist jeder Fremdsprachenunterricht von Anfang an zugleich auch unumstritten Kultur- und Landeskunde bzw. Literatur. Je früher der Lernende mit den literarischen Texten bekannt gemacht wird, desto schneller und leichter bekommt er die Chance, die Fremdartigkeit in ihrer ganzen Komplexität zu erfahren und so ihre Wirkung zu entfalten.

Literatur

- Bischof, Monika / Kessling, Viola / Krechel, Rüdiger (2007): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin, Langenscheidt.
- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag.
- Ehlers, Swantje (2010): *Lesen als Verstehen. Arbeit mit literarischen Texten*. Berlin, Langenscheidt.
- Ehlers, Swantje (2003): *Übungen zum Leseverstehen*. In: Bausch, Karl - Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans - Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen und Basel, A. Francke Verlag. S.287-291.
- Glaap, Albert - Reiner / Rück, Heribert (2003): *Literarisches Curriculum*. In: Bausch, Karl - Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans - Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen und Basel, A. Francke Verlag. S.133-137.
- Hendrich, Josef (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha, SPN.
- Henrici, Gert / Riemer, Claudia (Hg.) (2001): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Band 2. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren.
- Huneke, Hans - Werner / Seinig, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- Choděra, Radomír (2006): *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha, Academia.

- Lenčová, Ivica (2008): *Literární artefakt vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica, Fakulta humanitných vied.
- Leubner, Martin / Saupe, Anja / Richter, Matthias (2012): *Literaturdidaktik*. Berlin, Akademie Verlag.
- Rösler, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart–Weimar, J. B. Metzler Verlag.
- Westhoff, Gerhard (2010): *Fertigkeit Lesen*. Berlin, Langenscheidt.

Resumé

Didaktika literatury ve výuce cizích jazyků se dostává v posledních desetiletích stále více do hledáčku oborových didaktiků. Literární texty se tak stále více dostávají do učebních materiálů pro výuku cizích jazyků. Žádný jiný aspekt didaktiky literatury ve výuce cizích jazyků neřešil takovou řadu kontroverzních situací, jako jsou výběr a nasazení správného literárního textu ve výuce. Nelze nepostřehnout, že problém správného výběru literárního textu se tak stává hlavním problémem didaktiků cizích jazyků.

Vzhledem k tomu, že cizí jazyk nelze vyučovat bez daných souvislostí, jako jsou kultura, realie, či literatura, je velice důležité, aby žák přicházel do kontaktu s literárními texty co možná nejdříve, čímž mu bude umožněno rychleji a snadněji získat příležitost k pochopení daného cizího jazyka z jeho komplexního hlediska.