

Čeština

jako cizí jazyk VIII

Čeština

jako cizí jazyk VIII

Sborník příspěvků
z VIII. mezinárodního
sympozia o češtině
jako cizím jazyku

Uspořádali Ilona Starý Kořánová a Tomáš Vučka

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta

Praha 2016

Vydala Univerzita Karlova, Filozofická fakulta,
Ústav bohemistických studií v roce 2016

Vědecký redaktor: doc. PhDr. Zdeněk Starý, CSc.

Uspořádali: PaedDr. Ilona Starý Kořánová a PhDr. Tomáš Vučka

Revize anglických abstraktů: Mgr. Tamah Sherman, Ph.D.

Recenzovali: doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Mgr. Svatava Škodová, Ph.D.

Obsah

Slovo úvodem	3
Ediční poznámka.....	8
Bohemistika na zahraničních univerzitách	9
Eva Roubalová: Nový program výuky češtiny v Číně – nová problematika výuky češtiny na čínských vzdělávacích institucích.....	11
Melissa Shih-hui Lin, Ondřej Geppert: Výuka češtiny v čínskojazyčném prostředí.....	19
Nadyja Lobur, Olga Palamarčuk: Jazykovědná slavistika na Ukrajině v současné době	31
Teresa Piotrowska-Małek: Čeština – jazyk cizí?	39
Jitka Lukášová: Specifika dnešní didaktické komunikace ve výuce češtiny pro cizince (nejen) pro polské bohemisty	45
Amr Ahmed Shatury: Problematika vyučování překladu z češtiny do arabštiny pro egyptské bohemisty	55
Hana Hanušová: Filipika proti technokratickému přístupu k češtině v zahraničí	63
Jana Nahodilová: Bohemistika na University of Bristol	73
Luděk Knittl: Využití digitálních technologií ve výuce češtiny na britské univerzitě: Překážky a příležitosti	83
E-learning a využití korpusů při výuce	105
Ivan Šmilauer: Zpracování e-learningového kurzu češtiny ve formátu MOOC	107
Ilona Starý Kořánová, Luděk Knittl, Petra Hanušková: Interaktivní čeština: Kombinace e-learningového kurzu s tradiční výukou ve třídě pro B1	121
Pavlaína Vališová: Korpus ve výuce češtiny jako cizího jazyka – typy cvičení	129

Kulturně historická a literární témata	143
Hana Sodeyfi, Marie Gruscher-Mertlová: Proč recepce díla Marie Von Ebner-Eschenbachové ve výuce v Česku neodpovídá Franzi Kafkovi nebo Raineru Maria Rilkemu?	145
Artom Indyčenko: Spisovná čeština mimo etnické území v XV.–XVII. stol.: tradice a perspektivy bádání	153
Popis ČCJ pro jinojazyčné mluvčí.....	161
Karel Kulich: Paradigmatika verbálních jmenných tvarů (s ohledem na výuku češtiny pro cizince)	163
Michala Kutláková: <i>Strč prst skrz krk</i> aneb tvoření tvarů imperativu v češtině u vybraných skupin sloves.....	181
Srovnávací jazykověda	199
Stanislav Rylov: Srovnávací slovanská syntaktologie a konfrontační analýza jednoduché věty češtiny a ruštiny	201
Valerie Vasiljeva, Nina Vorobjeva: Implikativní derivace v češtině a v ruštině (k problému mezijazykové asymetrie příbuzných jazyků)	211
Jazyková politika	219
Jitka Cvejnová: Čeština jako druhý jazyk: jsme připraveni?	221
Markéta Slezáková: Pomáháme cizincům stát se našimi spoluobčany	233
Lingvodidaktika a učební materiály	247
Marie Čechová: Čeština pro cizince z pohledu časopisu Český jazyk a literatura	249
Borislav Borisov: O formulacích zadání úloh v učebnicích a v příručkách češtiny pro cizince	259
Andrey Izotov: Nová učebnice češtiny pro Rusy.....	269
Kateřina Sachrová: Zastoupení funkčních stylů v učebnicích češtiny pro jinojazyčné mluvčí.....	283
Zajímavé metody výuky ČCJ	299
Valentina Belousova: Chat-experiment: zvýšení efektivity učení (se) češtiny mimo domácí prostředí.....	301
Yulia Semyachkina: Skype learning ve výuce češtiny pro cizince: hodnocení lektorů a studentů.....	311
Dita Golková: Rozvíjení ústního projevu v kurzech češtiny pro cizince	321
Letní školy ČCJ.....	331
Ivana Bozděchová: Z historie letních kurzů češtiny pro krajany	333
Bohumila Junková: Čtvrt století LŠSS na Jihočeské univerzitě	345

Slovo úvodem

Sborník příspěvků z VIII. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku, jež proběhlo ve dnech 16.–20. srpna 2016 v Praze na půdě filozofické fakulty UK a již tradičně se konalo pod záštitou Ústavu bohemistických studií, nám dává nahlédnout, co se v tomto oboru aktuálně děje.

Příspěvky účastníků symposia se váží k širokému spektru témat, patří sem *bohemistika na zahraničních univerzitách, e-learning a využití korpusů, popis jazyka pro účely výuky češtiny jako cizího jazyka, lingvodidaktika a učební materiály zblízka*, objevují se i témata z oblasti *srovnávací jazykovědy*, otázky spojené s *jazykovou politikou* a v neposlední řadě témata *kulturně historická a literární*.

Téma *bohemistika na zahraničních univerzitách* otevírá E. Roubalová. Představuje nový experimentální program výuky češtiny na Pekingské univerzitě mezinárodních studií, který byl zahájen v září roku 2015. Program cílí na středoškoláky, kteří mají mezi vyučovanými předměty i bohemistiku, přičemž vedle jazyka je důraz kladen i na výuku reálií. *Shih-hui Lin* spolu s *O. Geppertem* z univerzity v Taipei City na Tchaj-wanu podávají zprávu o vznikajícím korpusu češtiny jako součásti širšího projektu žakovských korpusů. Na konkrétních ukázkách představují samotný korpus i jeho nástroje.

Oblast slovanských bohemistik uvozuje příspěvek *O. Palamarčuk* a *N. Lobur* z Kyjevské univerzity. Autorky sledují vývoj slavistiky na Ukrajině v průběhu dvou století, připomínají některé významné osobnosti oboru a hodnotí badatelské výsledky ukrajinské slavistiky posledních desetiletí.

Dvě stati se věnují bohemistice v Polsku. *T. Piotrowska-Malek* (Varšavská Univerzita) se zaměřuje na problémy, které se mohou objevit při výuce a studiu blízkých jazyků. Na základě analýzy autentických studentských prací se snaží odpovědět na otázku, do jaké míry skutečnost, že jsou si jazyky podobné, usnadňuje nebo ztěžuje jejich studium. Obtížemi spojenými

s polsko-českou interferencí se zabývá i J. Lukášová (Jagellonská univerzita v Krakově). Autorka vychází z české lingvodidaktické tradice a poukazuje na nezbytnost vymezení specifické metodiky výuky blízké příbuzných jazyků i na nutnost učit studenty, jak v době internetu pracovat s informací.

Egyptskou bohemistiku reprezentuje A. A. Shatury (Univerzita Ain Shams v Káhiře). Svým příspěvkem cílí na jeden z hlavních předmětů bohemistiky na své univerzitě, jímž je překlad z češtiny do arabštiny, a přibližuje největší úskalí, kterými mladí egyptští bohemisté při překládání různých publicistických textů musí projít.

Osvojování češtiny v argentinské enklávě se věnuje H. Hanušová (Argentores / Všeobecná společnost argentinských scénických autorů) a konstatuje, že se rozvíjí převážně mluvená forma, blízká obecné češtině a přivezenému dialektu prarodičů mluvčích. Autorka též zdůrazňuje nezapustitelnou úlohu emocí při strategiích předávání češtiny po ztrátě jazykového kontaktu s centrem, po změně úlohy češtiny z majoritního na atrofující minoritní jazyk, který se z mateřštiny stává sociolektem a idiolektem.

Bohemistiku na britských univerzitách představují dva autoři. J. Nahodilová přibližuje bohemistická studia na Škole moderních jazyků Univerzity v Bristolu, tzn. profil katedry, studentů a kurzů, a především metodologii výuky češtiny s využitím digitálních technologií, a uvádí důvody, proč tomu tak je. Digitálními technologiím se věnuje rovněž příspěvek L. Knittla z Univerzity v Sheffieldu. Autor prezentuje výsledky průzkumu mezi studenty a učiteli jazyků, cíleného na využívání univerzitního virtuálního výukového prostředí (verze softwaru Blackboard) pro výuku jazyků a na postoje uživatelů.

Posledně jmenovaný příspěvek vlastně již otevírá část sympozia věnovanou *e-learningu*. Sem patří příspěvek I. Šmilauera, který se zabývá zpracováním frankofonního e-learningového kurzu češtiny pro začátečníky ve formátu MOOC (Massive Open Online Course), jenž vzniká v současné době na pařížském institutu Inalco. Autor představuje tento nový typ distančního vzdělávání a pojednává rovněž o samotném zpracování kurzu češtiny. Program *Interaktivní čeština* v prostředí Moodle pro úroveň B1 představují I. Starý Kořánová (ÚBS FF UK), L. Knittl (Univerzita v Sheffieldu) a P. Hanušková (MU Brno). Jedná se o výukový program, který vznikl již dříve jako výsledek spolupráce L. Bermela (z Univerzity v Sheffieldu) a I. Starý Kořánové a který byl nyní převeden do prostředí Moodle (P. Hanušková). Autoři zdůrazňují výhody kombinace práce ve třídě s e-learningem.

ningem a přibližují podobu samotného kurzu a jeho využití při výuce (L. Knittl). *P. Vališová* (FF MU Brno) se věnuje přímému využití jazykových korpusů ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Vychází z metody data-driven learning, při níž studenti vyhledávají v českém korpusu, pozorují jazyková data a na základě toho sami vyvozují závěry. Autorka se blíže zaměřuje na nástroje SyD a Kontext a ukazuje, jak tyto nástroje využít jako doplněk k učebnici či slovníku.

Kulturně historická a literární témata otevírá *H. Sodeyfi* (Institut für Slawistik, Vídeňská univerzita), která se ve svém příspěvku věnuje osobnosti spisovatelky Ebner-Eschenbachové (hraběnky Dubské), jež zůstává v českém prostředí mediálně téměř nepovšimnuta. Autorka konstatuje, že zatímco Kafku nebo Rilkeho, kteří psali také německy jako ona, si Češi nárokují, na Ebner-Eschenbachovou se zapomíná, ačkoli české prostředí byla její první láska. *A. Indyčenko* (FF Moskevské státní univerzity) pojednává o dějinách užívání spisovné češtiny v písemnictví mimo české etnické území. Zvláštní pozornost věnuje jazykové hybridizaci jako bázi pro vznik lokálních variant spisovných jazyků a upozorňuje na tuto podle autora málo prozkoumanou stránku dějin spisovné češtiny.

Dva příspěvky se zabývají tématem *popisu jazyka* s ohledem na výuku češtiny jako cizího jazyka. *K. Kulich* (Vysoká škola hotelová, Praha) se věnuje paradigmatickým verbálním jmenným tvarům, tj. tvarům příčestí činného a trpného, verbálním substantivům a adjektivům, jež tvoří díky svým koncovkám součást deklinačního systému substantiv a adjektiv. Při jejich odvozování jsou slovesa a jména uvedena do souvislostí, které podle autora mohou studentům napomoci k lepšímu pochopení češtiny. *M. Kutláková* (Jihočeská univerzita České Budějovice) analyzuje způsob tvoření imperativních tvarů sloves konjugovaných podle vzoru „sázet“, jež mohou mít ve 3. os. pl. indikativu přítomny variantní koncovky *-í/-ejí/-ějí* a zaměřuje se na způsob, jakým je daná problematika prezentována v učebnicích češtiny pro cizince.

Oblasti *srovnávací jazykovědy* se věnují příspěvky ruských slavistů. *S. Rylov* (FF Nižgorodské státní univerzity, Nižnij Novgorod) pojednává o srovnávací slovanské syntaktologii i jejím spojení se syntaxí, lingvistickou typologií, kognitivní lingvistikou a lingvodidaktikou. Praktickým výstupem je konfrontační analýza syntaktických jevů češtiny a ruštiny, jež podle autora napomáhá rozvoji jazykové kompetence. *V. Vasiljeva* a *N. Vorobeva* (FF Moskevské státní univerzity) pojednávají o problémech

mezijazykové asymetrie derivačních procesů v češtině a ruštině. Pozornost věnují jejich srovnávací analýze, fungování derivačních struktur v obou jazycích a specifikům na morfologické a syntaktické úrovni, funkčním ekvivalentům a v neposlední řadě i lingvodidaktické prezentaci těchto rozdílů.

Obor čeština pro jinojazyčné mluvčí se nezřídka dotýká rovněž otázek spojených s *jazykovou politikou*, a tudíž nechybí příspěvky ani na toto téma. J. Cvejnová (Národní ústav pro vzdělávání) vychází z definice pojmu *druhý jazyk* a upozorňuje, že pro výuku češtiny jako druhého jazyka neexistuje žádná promyšlená koncepce. Pokud jde o migranty, stát uvažuje o zavedení zkoušky vyšší úrovně A2, ačkoli kolem 40 % migrantů selhává u zkoušky A1. Zavedení vyšší úrovně však není možné bez vzniku koncepce přípravy k této zkoušce. M. Slezáková (Západočeská univerzita Plzeň) představuje současné úkoly, před kterými stojí integrace držitelů mezinárodní ochrany v oblasti výuky češtiny. Zaměřuje se na základní pojmy z oblasti přijímání uprchlíků a poté se věnuje stručnému představení analýzy situace výuky češtiny v integračních azylových střediscích a návrhu možných změn.

Na sympoziu o češtině jako cizím jazyku pochopitelně nemohou chybět *lingvodidaktická témata*. M. Čechová (ÚBS FF UK) představuje bohemistický časopis *Český jazyk a literatura* a zaměřuje se na příspěvky, jež mohou zaujmout zahraniční bohemisty, lektory češtiny v zahraničí i domácí učitele cizinců. Rovněž sleduje, jak se speciální problematika češtiny pro cizince odráží ve vývoji časopisu.

Mezi lingvodidaktickými tématy se objevuje i několik příspěvků zaměřujících se na *učebnice*. B. Borisov (FF Univerzity v Plovdivu) analyzuje formulace instrukcí v učebnicích češtiny pro cizince a konstatuje, že je důležité dbát na přesnou a korektní formulaci zadání. Podle autora instrukce někdy obsahují nepřiměřeně velké množství úkolů; různorodé informace / diskutabilní instrukce; emocionálně negativní podněty apod. A. Izotov z Moskevské státní univerzity představuje svou učebnici *Самоучитель чешского языка* jako pokus o komunikativně orientovanou učebnici češtiny pro ruský mluvící studenty. Autor přitom dbá na důslednou konfrontaci češtiny s ruštinou. Dialogy a mikrodialogy jsou doplněny autentickými texty, informacemi o realitách a bohatým slovníkem. K. Sachrová (Ústav jazykové přípravy ZU Plzeň) pátrá ve vybraných učebnicích češtiny jako cizího jazyka po zastoupení pěti funkčních stylů: prostě sdělovacího, publicistického, administrativního, odborného a uměleckého.

V centru pozornosti lingvodidaktiky jsou vždy příspěvky nabízející *zajímavé metody výuky* ať už češtiny jako takové, či konkrétních dovedností. V. Belousová (Moskevská státní univerzita) shrnuje zkušenosti s využitím jednoho z oblíbených žánrů elektronické komunikace (chat) ve výuce studentů MSU. Na základě testu dokazuje, že se po experimentu zlepšily výsledky v úlohách zaměřených na hodnocení kompetence lingvistické, sociokulturní i diskurzivní. Tématem práce J. Semyachkiny (FF UK) je Skype learning ve výuce češtiny pro cizince jako nová forma individuálních/skupinových kurzů, které probíhají na dálku podobou videokonferencí mezi lektory češtiny a studenty z Ruska. Materiál její práce představují data nasbíraná z dotazníků náhodných respondentů, z nichž většina jsou lektori češtiny pro cizince a studenti z Ruska. D. Golková (Fakulta informatiky a managementu, Univerzita Hradec Králové) nastiňuje různé výukové postupy, které u jinojazyčných mluvčích pomáhají rozvíjet a zvyšovat úroveň ústního projevu, a ukazuje, které strategie a s nimi spojené aktivity jsou u studentů-cizinců oblíbené a zároveň efektivní pro rozvoj produktivní řečové dovednosti mluvení.

Závěru sympozia byla věnována vystoupení týkající se některých *letních škol češtiny* na území ČR. Příspěvek I. Bozděchové (ÚČJTK FF UK) pojednává o letních kurzech češtiny pro krajany pořádaných zhruba od poloviny 70. let 20. století Československým ústavem zahraničním. Tyto kurzy byly nejprve určeny krajanům a učitelům češtiny z Texasu, později také účastníkům z jiných zemí světa. B. Junková (FF JU) přibližuje vývoj LŠSS na Ústavu bohemistiky Filozofické fakulty Jihočeské univerzity od jejího založení v roce 1992 do současnosti. Mimo jiné zmiňuje i nejkurióznější případy motivací studentů naučit se česky, mnohdy vyplývající z jejich životních příběhů.

Sympozia se zúčastnilo více než padesát účastníků a sborník představuje práce téměř třiceti z nich. Příspěvky uveřejněné v tomto sborníku ilustrují rozsah odborného zaměření bohemistů orientovaných na češtinu jako jazyk pro jinojazyčné mluvčí i současné trendy oboru.

Ilona Starý Kořánová
Tomáš Vučka
Ústav bohemistických studií
FF UK

Ediční poznámka

Za obsah svých studií zodpovídají autoři. Jazyková redakce jednotlivých příspěvků se omezila především na pravopisné otázky a do textů zasahovala jen v těch případech, kdy bylo třeba podpořit jejich celkovou srozumitelnost.

Sborník prošel recenzním řízením, v němž ho oba recenzenti doporučili k vydání.

15. prosince 2016

Editori

Bohemistika na zahraničních univerzitách

Nový program výuky češtiny v Číně – nová problematika výuky češtiny na čínských vzdělávacích institucích

Čeština jako cizí jazyk má v Číně tradici několika desetiletí. Zájem o Československo a v návaznosti o češtinu vznikl na základě vzájemné spolupráce obou států. Co se týká univerzitních institucí, kde je čeština jako jeden z oborů cizojazyčného vzdělávání, můžeme v současnosti jmenovat dvě nejvýznamnější univerzity cizojazyčného vzdělávání v Pekingu. V blízké budoucnosti se má otevřít čeština i mimo čínské hlavní město.

V tomto příspěvku se budu zabývat výukou češtiny na Pekingské univerzitě mezinárodních studií, tedy tzv. druhé univerzitě cizích jazyků, kde v byl v minulém školním roce (2015/16) poprvé otevřen obor český jazyk pro věkově mladší studenty, středoškoláky. Tito studenti ještě nejsou vysokoškolskými studenty, se kterými jsem měla zkušenosti na Pekingské univerzitě zahraničních studií, ale i když jim do dospělosti ještě dost schází, už nejsou dětmi.

Nový program přinesl mnoho zajímavých podnětů pro výuku češtiny jako cizího jazyka.

Pekingská univerzita mezinárodních studií je veřejná instituce založená v roce 1964 v rámci národní iniciativy na podporu vyššího stupně vzdělání v oblasti cizojazyčného vzdělávání. Tato iniciativa měla anglický

název *Seven-Year Plan for Foreign Language Education*. Univerzita měla v prvním školním roce své existence 646 studentů, kteří se kromě cizích jazyků (bylo jich tehdy 14) věnovali také čínské literatuře a filozofii, problematice mezinárodních vztahů, obchodu a tělesné výchově. V současnosti zde studuje více než 10 000 studentů. Univerzita získala pověst jedné z významných univerzit cizích jazyků v Číně; klade důraz na znalost kultury národa cílového jazyka a tento svůj záměr dodržuje i do dneška, kdy je výuka reálií jedním z předmětů od samého začátku studia.

Obor čeština byl otevřen spolu s třemi dalšími jazyky (polštinou, maďarštinou a lotyštinou) ve školním roce 2015/16. V dalším školním roce byla zahájena výuka i pro vysokoškolské studenty. (Vysokoškolští studenti, kteří zahájili studium češtiny ve školním roce 2015/16 tvoří polovinu třídy na první jazykové univerzitě, tady Pekingské univerzitě zahraničních studií¹). Zmiňuji se o tom právě proto, že Pekingská univerzita mezinárodních studií má a v nejbližší budoucnosti bude mít nejvyšší počet čínských studentů češtiny.

Rozvoj výuky češtiny v Číně je závislý na mezinárodní politické situaci, na vztazích Číny a České republiky. Pro současnou situaci je určující i iniciativa 16 + 1, která umožňuje rozvoj vzájemné spolupráce mezi zeměmi Evropské unie a Číny a také iniciativa současného čínského prezidenta Si Ťin-pchinga s názvem *Nová hedvábná stezka*. Spojit rozdílné kultury a ocenit to, co vytvořily, je jednou z hlavních myšlenek této iniciativy.

Na Pekingské univerzitě mezinárodních studií byl v tomto duchu zahájen program pro středoškoláky, který se dále rozvíjí. Školství pro tak ohromný počet žáků a studentů, jako je v Číně, s sebou přináší určitou rozmanitost, která v tomto případě není výhodou. Zvláště v prvním semestru se negativně projevovala rozdílná úroveň škol, ze kterých studenti přicházeli. Nejednalo se však o češtinu jako druhý cizí jazyk, ale důležité byly další předměty hlavně čínština (mateřský jazyk) a angličtina jako první cizí jazyk. Rozdílné vědomosti a znalosti vedly k dost značné diferenciaci ve třídě. Při výuce studentů této věkové kategorie bylo obtížné najít odpovídající výukový materiál, který je pro studenty oporou a výchozím materiálem při vlastním studiu. Problémem byla jak gramatika, tak tex-

1 O výuce češtiny na této univerzitě blíže viz Roubalová 2011 nebo Bozděchová 2011.

ty v učebnici odrážející značně odlišnou kulturu, pro tak mladé lidi těžko představitelnou. Skupina (třída) jednolitá věkem a vzhledem k tomu dosaženým vzděláním, nikoliv svými znalostmi a schopnostmi je pro učitele velkou výzvou, jak si ověřit různorodé postupy práce. Zde se odrážel problém gramaticko-překladaové metody jako hlavní a určující. Bylo třeba postupně zvrátit určitou závislost na výše uvedené metodě jako jediné, kterou studenti znají z předcházejících let strávených ve škole.

Program studentů je velmi náročný: denní režim, při kterém studenti musí být ve škole od 7,40 do 20,15 hod s přestávkami na oběd a krátký spánek po obědě (někteří studenti si jej nenechají vzít) a potom večere. Celý tento čas nevyplňují jen vyučovací hodiny, ale ráno a večer jsou všichni studenti shromážděni v jedné velké místnosti, kde se povinně věnují tzv. samostudiu.

Čínští studenti jsou zvyklí učit se nazpaměť bez obecného zevšeobecnění, takže pro učitele vzniká velmi důležitý úkol, kterým je změna tohoto jejich přístupu. U mnohých studentů se projevuje krátkodobá paměť, která jim neumožňuje spojovat jednotlivé jazykové jevy v žádaný celek.

Co však musím u studentů ocenit, je velmi vážný přístup ke zkouškám zakořeněný v čínských tradicích. Toho je potřeba využívat v podobě pravidelných různorodých testů, na které se studenti svědomitě připravují, a dávají tak učiteli zpětnou vazbu, jak dané látce porozuměli a kde jsou jejich případné problémy. Pro středoškolského studenta není ani doba prázdnin dobou volna a lenošení, neboť musí vypracovat nemalý počet domácích úkolů.

U těchto čínských studentů spočívají potíže při osvojování češtiny nejenom v odlišnosti obou jazyků, ale hlavně v nedostatečné znalosti mateřského jazyka. Pro některé studenty je též latinka velkou překážkou hlavně při čtení – v něm se významně projevuje rozdíl v úrovni jednotlivých škol. Na některých školách (hlavně vesnických) se nepoužívá pinyin, což je „projekt svěbytné čínské národní abecedy založené na latině sloužící k zachycení výslovnosti čínských znaků“ (blíže viz <https://cs.wikipedia.org/wiki/Pchin-jin>).

Jak již bylo výše uvedeno, studenti znají převážně pouze gramaticko-překladaovou metodu, nejsou zvyklí na různorodé výukové metody. Naučili se, že jejich hlavním úkolem je sedět a poslouchat učitele, který je považován za velkou autoritu. Nenaučili se psát poznámky, ale to vzhledem k jejich věku nepovažují výlučně za jejich chybu. Vyžadují však texty,

kteřé se jim nestávají podnětem k učení se vybrané tematicke, ale chtějí se ho naučit nazpaměť. Jak se rychle naučí, tak rychle zapomenou.

Každý cizí jazyk (až na výjimky naprosto nových oborů) učí alespoň jeden čínský učitel a jeden (či více) zahraničních učitelů, kteří mají status experta. Při současném rychlém rozvoji výuky některých evropských jazyků není možné zajistit dostatečný počet kvalifikovaných učitelů, kteří jsou později nahrazováni rodilými mluvčími. Ti nejenom nejsou učitelé, ale ani nejsou jazykově na odpovídající úrovni. Je proto dobré vyzvat mladé učitele, aby si chtěli vyzkoušet výuku češtiny jako cizího jazyka v prostředí naprosto odlišném od českého; jedno je možné přislibit: budou mít studenty, kteří mají o češtinu i českou kulturu velký zájem.

Při vlastní výuce dochází ke střetu dvou sěžejných výukových metod. V čínském prostředí oblíbené gramaticko-překladové metody a zahraničními učiteli používané metody přímé a komunikativní. Protože gramaticko-překladová metoda je ta metoda, na kterou jsou čínští studenti více navyklí, je při používání jiných metod třeba zařadit určitý trénink, určité představení nových forem práce.

Učebnice jsou stále tím nejdůležitějším učebním materiálem. V české třídě se ve výuce používají české učebnice (obvykle na anglickém základě), kde jsou texty na základě české nebo evropské kultury. Pro čínské studenty je to první informace o kultuře, kterou vůbec neznají, což určitým způsobem ztěžuje probíranou látku, ale na druhé straně obohacuje studenty o nové znalosti. V praxi to znamená, že často nedůležitá zmínka o českém způsobu života způsobí dlouhé vysvětlování, které je však nutné k pochopení celého textu.

Existují i čínské učebnice češtiny, jejich nejznámější autorkou zřejmě je učitelka z Pekingské univerzity zahraničních studií. Profesorka Li Mei vydala učebnici *Čeština pro začátečníky* a následně II. díl, který nese název *Čeština pro pokročilé*. Svým způsobem tyto učebnice ilustrují výuku cizího jazyka, v našem případě češtiny, v čínském prostředí. Částečně dokumentuje cíle výuky v době svého vzniku. Tehdejší absolventi oboru čeština pracovali jako průvodci a provázeli české návštěvníky po čínských významných památkách a další žádanou aktivitou byly překlady technických textů. Tyto učebnice jsou určeny pro pokročilé vysokoškoláky.

Požadavky studentů nového programu pro středoškoláky jsou naprosto jiné. Proto je zapotřebí vytvářet velké množství doplňkových materiálů, které by studentům obtížné gramatické jevy, případně probíranou

slovní zásobu prezentovaly a následně procvičovaly v situacích, které jsou právě těmto studentům blízké, tedy svět, který dobře znají a který je obklopuje.

Na čínských vzdělávacích institucích se cizí jazyky, jsou-li oborem studia, rozdělují na několik předmětů podle jednotlivých řečových dovedností, z nichž každá se stává předmětem zakončeným vlastní zkouškou. O to náročnější je pro učitele češtiny jako cizího jazyka rozdělovat probíranou látku podle jednotlivých disciplín z českých učebnic, které výuku češtiny jako cizího jazyka prezentují komplexně.

Na Pekingské univerzitě zahraničních studií, stejně jako na Pekingské univerzitě mezinárodních studií je samostatným předmětem *Poslech s porozuměním* – 2 hodiny týdně. Ostatní předměty se dělí na čtení, psaní a tzv. základní češtinu.

Jedna z výjimečností studijního programu na Pekingské univerzitě mezinárodních studií (BISU) je výuka reálií od samotného začátku studia, což je jistě jistý oříšek, který není tak lehké rozlousknout. Studenti na jedné straně nemohou znát tak rozsáhlou slovní zásobu, která by vyjádřila alespoň ty nejzákladnější odlišnosti obou kultur, a na druhé straně studentům, ještě středoškolákům, schází určité vědomosti o Evropě včetně geografie a klíčových historických momentů.

V 1. semestru tohoto nového programu pro středoškoláky se realizoval cyklus přednášek, které se konaly každé úterý odpoledne. Přednášejícími byli hostující profesori nebo odborníci z různých kulturních oblastí (hudba, malířství). V případě, že nikdo takový právě na univerzitě nebyl, střídali se tu učitelé z jednotlivých jazyků. Velkým problémem však je jazyk. Většina přednášejících používala angličtinu, neboť přednášky jsou společné pro všechny studované jazyky, ale ne všichni studenti jsou schopni porozumět, navíc slovní zásoba přesahovala vědomosti studentů.

V dalším semestru školního roku 2015/16 se již výuce reálií věnovali učitelé jednotlivých jazyků. Úkolem bylo seznámit studenty s historií, svátky, zvyky a tradicemi dané země a také s památkami UNESCO, které se v určitém státě nacházejí.

Slovní zásoba není nová pouze formou, ale hlavně obsahem, proto je třeba doprovázet slovní výklad bohatým obrazovým materiálem, což není zcela jednoduché. Často se učitel v době svých letních prázdnin stává turistou, ať v Praze, nebo při prázdninových výletech po České republice,

a fotografuje, aby obrázky z těchto cest využil v rámci výuky české kultury. Lze také představit určitý významný a zajímavý objekt pomocí webových stránek, ale zde se mohou objevit nečekané technické problémy v daném momentu prezentace.

Čínští studenti jsou motivováni testy, zkouškami, takže testování vědomostí patří k pravidelným aktivitám v rámci vyučování. Otázka testování reálií na té jazykové úrovni, na které se studenti českého jazyka středoškolského programu nacházejí, patří k tvořivým aktivitám vyučujících. V rámci hodin české historie zde uvedu dva příklady jednoho z testů.

1. Manželem Libuše byl:

- a) Bivoj
- b) Krok
- c) Přemysl

2. Kde pracoval Přemysl?

- a) v lese
- b) na poli
- c) ve městě

Hodiny reálií určitým způsobem ovlivňují hodiny českého jazyka, neboť bylo nutné zařadit slovní zásobu specifickou pro určitou oblast reálií. Geografie probíraná v dalším semestru pak ukázala, že studenti nerozumí tak dobře mapám jako jiní studenti, např. součástí výuky je i výuka světových stran.

Systém výuky, mám na mysli rozdělení výuky na jednotlivé disciplíny, výrazně ovlivňuje vlastní výuku češtiny, ale zároveň inspiruje a dává možnost vytvářet a následně ověřovat a vyhodnocovat vlastní učební materiály (i vzhledem k omezeným možnostem knihovny na BISU).

Středoškolský typ studia češtiny jako cizího jazyka na Pekingské univerzitě mezinárodních studií je v Číně pilotním programem, který přináší nové podněty nejen v rámci výuky mladších věkových skupin (oproti studentům, kteří středoškolské studium ukončili), ale i pro obor češtiny jako cizího jazyka.

Literatura

Bozděchová, I. (2011): Za češtinou do Číny. *Bulletin Československého ústavu zahraničního*, říjen, s. 25–26.

Li Mei (2000): *Čeština pro začátečníky*. Foreign Language Teaching and Research Press, China.

Petty, G. (1996): *Moderní vyučování*. Praha: Portál.

Roubalová, E. (2011): Jak čeština doputovala do říše středu do Číny? *Krajiny češtiny*, s. 23–26.

<https://cs.wikipedia.org/wiki/Pchin-jin>

Abstract

A new program of teaching Czech at Beijing International Studies University began in September 2015. It is a pilot program designed for Chinese students finishing their secondary studies who have attended Czech courses. These courses do not involve only language instruction, but also information about life and institutions. The students of this program differ from those who study Czech at the university program, not only in terms of their general knowledge, but also in their maturity level. The new program brings new perspectives on teaching Czech as a foreign language.

Keywords

Czech language, China, teaching, life and institutions

Abstrakt

Nový program výuky češtiny na Pekingské univerzitě mezinárodních studií, který byl zahájen v září roku 2015, je určitým experimentem v rámci čínských vzdělávacích institucí. Je určen pro studenty, kteří dokončují svoje středoškolská studia a mezi vyučovanými předměty mají i češtinu. Předměty, které se vztahují k českému jazyku, se netýkají výlučně jazyka, ale důraz je kladen i na výuku reálií. Profil studenta se výrazně liší od studentů českého jazyka, kteří studují češtinu v rámci univerzitního studia. Nejedná se však pouze o obecné vstupní znalosti, ale i vyspělost studentů. Experimentální program výuky češtiny tak přináší nejen nové pohledy na výuku češtiny jako cizího jazyka v zahraničí, ale spolu s tím i podněty k vlastní výuce češtiny jako cizího jazyka.

Klíčová slova

Čeština, cizí, Čína, reálie, výuka

PhDr. Eva Roubalová, CSc.

eva.roubalova@ujop.cuni.cz

School of Central European Languages

Pekingská univerzita zahraničních studií

MELISSA SHIH-HUI LIN
ONDŘEJ GEPPERT

Výuka češtiny v čínskojazyčném prostředí

Úvodem

Tento příspěvek je zaměřen na skupinu čínských mluvčích – studentů češtiny NCCU – z perspektivy jejich schopnosti osvojení cizího jazyka a možností lingvistického výzkumu na základě žákovského korpusu. Chybová analýza žákovských textů i výsledná struktura korpusu se v obecné rovině opírají o tradiční příručky korpusové lingvistiky a rozsáhlejší výzkum na Fakultě cizích jazyků NCCU. Dále využíváme některé volně dostupné zdroje (jako např. dokumenty evropské jazykové politiky) a zejména pak vycházíme z vlastní pedagogické zkušenosti v domácím i zahraničním akademickém prostředí.

Motivací k napsání tohoto příspěvku jsou jednak objektivní faktory, tedy zejména rostoucí počet asijských studentů češtiny, jednak další důležité okolnosti, umožňující úspěšné pokračování českých studií na NCCU: praktická potřeba cílené metodické práce a její reflexe při tvorbě sylabů a testů vedle hlubší analýzy a aplikace korpusového výzkumu ve výuce řečových dovedností. Český studijní program je v první části příspěvku představen v kontextu daného působistiště, tedy

Univerzity Chengchi, katedry slavistiky a lektorátu češtiny. V druhé části se věnujeme výsledkům výzkumného projektu v podobě vznikajícího mnohojazyčného Žákovského korpusu NCCU, který vedle dalších cizojazyčných textů obsahuje a analyzuje také psané práce našich studentů češtiny. Autoři příspěvku vítají i širší možnosti využití korpusu a další možné formy spolupráce.

Česká studia na NCCU: specifikace a perspektivy

Katedra slovanských jazyků a literatur na NCCU byla založena v roce 2007, nicméně její historie je starší. V rámci katedry orientálních jazyků začala již v roce 1957 fungovat ruská sekce, která dala roku 1992 vzniknout katedře rusistiky. Nedávná změna názvu potom reflektovala rozšíření zájmu na celý tzv. „slovanský svět“. V praktické rovině to znamenalo zahájení výuky v polském a českém studijním programu na bakalářském stupni od akademického roku 2007/08. Stejně jako byla dlouhá desetiletí NCCU jedinou univerzitou na Tchaj-wanu, kde bylo možné studovat ruštinu, je dnes nadále její katedra slavistiky jediným tchajwanským akademickým pracovištěm se zaměřením na slovanské jazyky a literatury. Na začátku roku 2016 byl založen akademický časopis *Slavic Formosa-na*, jehož cílem je obohatit a rozvíjet slovanská studia na Tchaj-wanu a jeho první číslo vyjde ještě v tomto roce.

Díky poměrně široké nabídce volitelných předmětů na NCCU je studium češtiny otevřeno v podstatě každému univerzitnímu studentovi od bakalářského stupně až po doktorský. Vlastní *Český studijní program* předpokládá získání 20 kreditů v této volitelné profilaci v průběhu čtyřletého bakalářského studia slavistiky. Po jejich získání studenti obdrží certifikát potvrzující absolvování českého programu. Ten obsahuje dva povinné a pět výběrových kurzů.¹ Zájem o češtinu na NCCU

-
- 1 V rámci českého studijního programu byly v akademickém roce 2015/16 nabízeny tyto kurzy:

Čeština I (A1) – základní (povinný kurz)	Úvod do slovanské kultury a společnosti
Čeština II (A2) – mírně pokročilí (povinný kurz)	Úvod do české kultury a společnosti
Čeština III (B1) – pokročilí	Česká literatura (dílo vybraných autorů)
Česká konverzace I (A1) – základní	Úvod do České republiky (reálie)
Česká konverzace II – mírně pokročilí	Letní program v ČR (spolu s LŠSS v Olomouci)

má rostoucí tendenci, takže v uplynulém akademickém roce 2015/16 bylo do našich kurzů přihlášeno více než 50 unikátních studentů z různých fakult. Významným milníkem bylo zahájení spolupráce s MŠMT ČR v rámci programu *Lektorátů českého jazyka a literatury v zahraničí* od akademického roku 2014/15.²

Lektor češtiny působí na NCCU v posledních dvou letech, během nichž bylo možné obohatit český studijní program o kurzy konverzace s rodilým mluvčím-bohemistou a celkově rozšířit záběr studia i dalších studentských aktivit o kulturní či „zážitkovou“ sféru. Pohled vyučujícího působícího přímo v odlišném vzdělávacím systému může vnést jisté obohacení i do metodiky češtiny pro cizince. Střetávají se zde totiž dva odlišné pohledy: studenta, jehož kolektivní chápání nadále reflektuje velmi silně tradici čínského jazyka a kultury, a lektora pocházejícího z prostředí evropské „jednoty v rozmanitosti“ a individualismu.

Faktem je, že spektrum studentů češtiny jako cizího jazyka se znatelně diverzifikuje a v čínském (podobně jako korejském nebo japonském) prostředí počet zájemců setrvale roste. Domníváme se, že výukové metody a lektorský přístup je nutné do určité míry přizpůsobit tomuto trendu, tedy podmínkám, potřebám a charakteru asijských skupin studentů. Osvojování sociokulturních kompetencí, které probíhá u euroamerických studentů téměř automaticky, znamená u asijských studentů spíše pozvolný proces v průběhu celého bakalářského studia (s výraznou přidanou hodnotou účasti na letním nebo výměnném pobytu v ČR).

Jak bylo naznačeno výše, studenti katedry slavistiky na NCCU přicházejí do českých kurzů většinou již s předchozí znalostí ruštiny. I když základy dalšího slovanského jazyka pro ně mohou v češtině představovat jistý bonus (např. podobnost lexika), přinášejí jim také nemalé problémy např. ve fonetice. Od českého lektora navíc většinou očekávají podobný trend výuky, na který byli zvyklí, tedy spíše tradiční přístup ve formě frontální výuky, podrobného výkladu gramatických jevů a drilu, systematické práce s vybranou učebnicí atp. Problémy ve výuce asijských studentů vznikají při uplatnění odlišných přístupů, vyžadujících od nich

2 Na katedře slavistiky NCCU v současnosti působí oba autoři příspěvku: Doc. Melissa Shih-hui Lin (shihhui@nccu.edu.tw) i Mgr. Ondřej Geppert (geppert@nccu.edu.tw) jako lektor vyslaný *Domem zahraniční spolupráce v Praze*.

aktivní zapojení, kreativitu, projev vlastního názoru, projektovou práci aj. Snaha upozadit gramatický plán a orientovat se na nácvik řečových dovedností je značně limitována studijním kolektivem, v němž se student před ostatními raději neprojevuje, aby neudělal chybu a „neztratil tvář“.

Sylabus pro kurzy české konverzace na akademický rok 2016/17 se snaží na jedné straně překonávat některé deficity, na straně druhé však i respektovat daná specifika a přizpůsobit se jim. Vzhledem k proměnám paradigmatu češtiny pro cizince a jejímu napojení na evropskou jazykovou politiku potřebují mít studenti i lektor především jasno v tom, k dosažení jaké úrovně jazykové způsobilosti uživatele výuka směřuje. K tomu účelu slouží přímé i nepřímé odkazy na jazykové úrovně dle *Společného evropského referenčního rámce* (SERR, 2002) a další dokumenty evropské jazykové politiky (Little, 2005), stejně jako na jednotlivé *Popisy referenčních úrovní pro češtinu* – B1 (Prahová úroveň, 2001) a dalších.³

Ve vlastním plánu kurzu i lekcí samotných tedy pracujeme s řečovými dovednostmi (*language skills*), které dostávají v jednotlivých lekcích relevantní prostor a poskytují také jasnou zpětnou vazbu o tom, čemu student po absolvování dané lekce rozumí, co umí říct a napsat (čtení a poslech s porozuměním, mluvení a psaní). Cílové skupině studentů přizpůsobujeme určité strategie a tzv. „*micro-skills*“ v rámci jednotlivých řečových dovedností, přičemž jejich proporční zastoupení ve výuce zachováváme (např. také z toho důvodu, že certifikované zkoušky z češtiny vyžadují úspěšné zvládnutí všech subtestů).

V začátečnických kurzech nám jde o pochopení fonetického plánu češtiny, tedy výuku a nácvik správné výslovnosti, mj. také v kontrastu k čínštině a ruštině. Ve vyšších kurzech zase vysvětlujeme alespoň základy stratifikace češtiny a valenční syntaxe, neboť v psaných textech studentů se vyskytují příznaková slova vedle nesprávných slovních a větných spojení. Produktivní řečové dovednosti by vůbec zasluhovaly daleko více pozornosti v kurikulu českého programu na NCCU, např. ve formě úvodního fonetického kurzu nebo pozdějšího kurzu (akademického) psaní.

3 Popisy referenčních úrovní A1, A2 a B2 jsou dostupné online na stránkách MSMT: www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk.

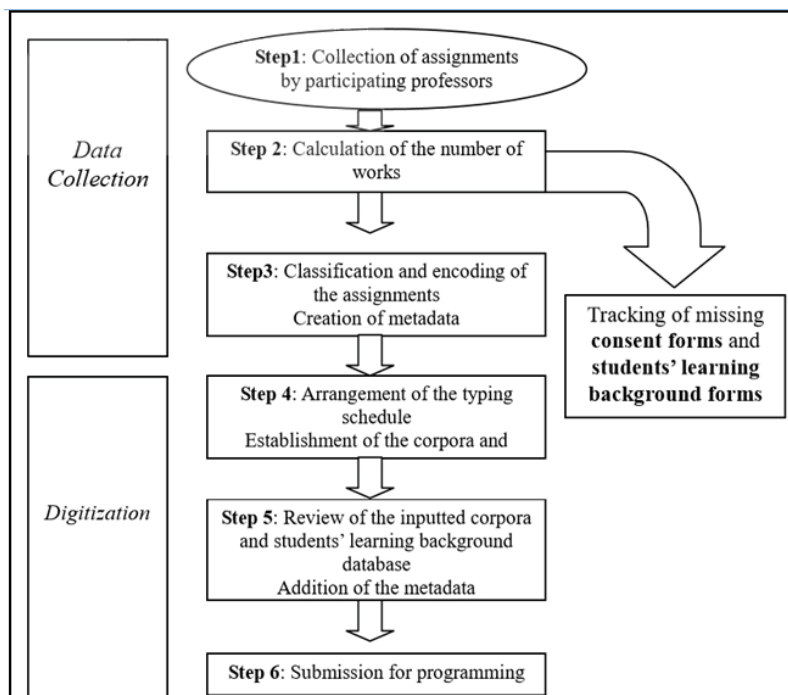
Navíc mimo lekce češtiny je kontakt s živým českým jazykem a rodilými mluvčími do značné míry omezen, případně neexistuje vůbec.

Korpus cizích jazyků NCCU: Český žákovský korpus

Projekt Žákovského korpusu cizích jazyků Univerzity Chengchi na Tchaj-wanu (dále jen Žákovský korpus NCCU)⁴ byl zahájen v roce 2008 z fondu Fakulty cizích jazyků a literatur NCCU v rámci „NCCU Top-Universities“ programu. Hlavním cílem tohoto programu je vytvořit korpus různých jazyků formou sběru psaných textů studentů NCCU jak v soft-, tak v hard-kopíích. Co se sběru dat týče, Fakulta cizích jazyků NCCU má tu výhodu, že výuka zde probíhá v 23 odlišných jazycích. V současné době korpus zahrnuje více jak 3800 textů v osmi různých jazycích: angličtině, japonštině, korejštině, arabštině, francouzštině, španělštině, ruštině a češtině. „Tento korpus obsahuje typově různé úlohy psaní zadávané vyučujícími participujícími na projektu. Zajišťuje tak detailní přehled o jazykové výbavě tchajwanských studentů v procesu učení se různým cizím jazykům.“ (Chung, Wang a Tseng, 2010)

Jak uvádí Granger (Granger, 2002), každý žákovský korpus vyžaduje pevný rámec beroucí v potaz faktory jako je např. věk, jazyková úroveň daného cizího jazyka nebo mateřský jazyk (L1) studenta. Žákovský korpus NCCU tak definuje rozdílné soubory dat založené na ročníku a věku studentů, dále pak na typu a způsobu zadání, tématu atd. Proces sběru a digitalizace dat je znázorněn níže (Chung, Wang a Tseng, 2010):

4 Žákovský korpus je dostupný online na stránkách NCCU: learnercorpus.nccu.edu.tw.



V letním semestru 2014/2015 se čeština stala osmým cizím jazykem v Žákovském korpusu NCCU. Jedním z hlavních důvodů pro zapojení češtiny do tohoto projektu byl zdárný rozvoj Českého studijního programu na NCCU, který byl zahájen v roce 2007. V rámci tohoto programu studuje v každém akademickém roce přibližně 50 studentů.

Motivací k rozšíření projektu korpusu o český jazyk byl náš zájem o proces učení se a porozumění češtině jako cizímu jazyku u tchajwanských studentů a snaha lépe porozumět jejich potřebám. V české části Žákovského korpusu NCCU je do této chvíle dohromady více než 300 textů.

Shromážděná data z textů vzniklých na základě našich zadání jsou uložena v elektronické podobě a k dispozici jsou také základní vyhledávací funkce. K vyhledané položce jsou potom v rozhraní jasně uvedena relevantní metadata jako např. pohlaví a věk studenta. Následující snímek ukazuje podobu rozhraní Žákovského korpusu NCCU s příkladem prepozice „od“ v kontextu.

性別 :	年級 :	系級 :
Czech	左 : -7	查詢 : od
收集時間 :	Mode :	右 : +7
	writing	送出查詢
	Type :	
	narrative	
	Purpose :	
	exam	
	Group Or Individual :	
	individual	

CC1-2015.04.30	Jak často obědváš v restauraci? Obědvám v restauraci čas	od	čas. Co studuješ tady na univerzitě? Studuju
CC1-2015.04.30	Skype" večer, protože velmi často mám lekci	od	8:00 do 16:00! Napiš mi zase email.
F-CZ2-2016.3.30-102504048	s maminkou už dvacet let. Jsem svobodná	Od	září 2013 do června 2017 jsem studovala
M-CZ2-2016.3.30-101701008	Tainanu. Jsem svobodný a bydlím v Taipei.	Od	roku 2009 do roku 2012 do roku
M-CZ2-2016.3.30-101701008	roku studoval na střední škole v Tainanu.	Od	roku 2012 do roku 2016 studuju matematiku
M-CZ2-2016.3.30-101701008	2016 studuju matematiku na Cheng Chi univerzitě.	Od	únory 2014 jsem pracoval na NCCU (Kancelář
M-CZ2-2016.3.30-101701008	hotelu v Osaku, Japonsku jako server. A	od	října 2015 pracuju v shinkong mitsukoshi. L'occitane
M-CZ2-2016.3.30-102504049	Slovenské jazyky a literaturu na univerzitě Čen-či	od	roku 2013 do 2017. Umím dobře anglicky
M-CZ2-2016.3.30-102504049	studenty. Studoval jsem češtinu na univerzitě Kralova	od	roku 2020 do 2024. Líbí se mi
Cz1-2015.04.15	hodin.studuju ruštinu.Obědvám obvykle v dvanáct hodin.ale čas	od	času v čtrnáct Rád jím salát a rohlík.pju
CZ2-2016.04.18	žvýkaci, on skočil a převrhl věci dům.	od	kterého upadlo mnoho žvýkaček. On byl spokojen
cz2_20160411	viděl hodně bonbónů. Chtěl dostat všechny bonbony	od	malého vychodu, ale on je moc větší
F-CZ1-2016.4.25-102504005	ona chtěla. Pluto za věcla a odesla	od	parku.
M-CZ1-2016.4.25-102504054	kde jsou hodné žvýkačky. Pes bere všechno	od	jeho. Věcla nemá rád.

Žakovský korpus NCCU nabízí badatelům různé možnosti, jak zachytit zajímavý fenomén osvojení a používání cizího jazyka češtiny studenty, jejichž prvním jazykem (L1) je čínština. Způsob písemného vyjádření, resp. výsledný text je pochopitelně primárně ovlivněn čínštinou, patrný je však i vliv dalších cizích jazyků, zejména pak ruštiny a angličtiny. Vedle dalších dílčích aplikací je převážná část probíhajícího výzkumu založena na chybové analýze. Pojem chyby chápeme podobně jako Corder (1967):

The errors are significant in three different ways: first, to the teacher, in that they show how far towards the goal the learner has progressed. Second, they provide to the researcher evidence of how a language is acquired, what strategies the learner is employing in his learning of a language. Thirdly, they are indisputable to the learner himself because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn.

Podle Cordera je chybová analýza přístup, který je využitelný jak pro lingvisty, tak pro učitele jazyků. Zahrnuje sběr dat a textů v mezijazyce, identifikaci chyb v textech, popis chyb, jejich klasifikaci z hlediska povahy i příčiny a jejich následnou evaluaci. Faktickým účelem chybové analýzy je snaha zjistit, co student ví nebo neví, neboť tato diagnóza „umožní učiteli poskytnout studentovi nejen informaci, že jeho hypotéza je mylná, ale zejména adekvátní data a informace umožňující mu blíže pochopit samotný systém cílového jazyka.“ (Corder, 1974)

Další zaměření současného výzkumu, vycházející z Žakovského korpusu NCCU, je kognitivně-sémantické. Předpokládáme, že mezijazyková

typologická analýza může poskytnout lepší vhled do charakteristiky obou relevantních jazyků, tedy češtiny a čínštiny. Vedle stále probíhajících výzkumů byly některé závěry bádání již nedávno formulovány, a to zejména na téma posesivních sloves (Lin, 2015) a sloves pohybu. Ty vycházejí z Heineho (2002) a jeho „gramatikalizované teorie“. V budoucnosti plánujeme další podobně zaměřené výzkumy. Konečným cílem bude provedení typologické analýzy mezi čínštinou a češtinou prostřednictvím procesu výuky a osvojování cizího jazyka.

Závěrem

V návaznosti na probíhající výzkum je třeba podotknout, že naše cíle neleží výhradně v rovině teoretické lingvistiky a v případné diskuzi na téma typologie jazyků, ale v možném přínosu na poli aplikované lingvistiky, tedy např. v metodice a tvorbě zkoušek, testů, sylabů, učebnic a dalších studijních materiálů reflektujících tyto difference, stejně jako poznatky vzešlé ze žákovského korpusu. S tímto přístupem lze do budoucna minimalizovat vznikající disproporce a rizika nepochopení v rovině jazykové i sociokulturní.

Na druhou stranu je nutné vidět i reálné limity bohemistiky ve „vzdáleném“ zahraničí. Konkrétně na NCCU dochází od akademického roku 2016/17 k omezení přímé vyučovací činnosti, které se zvláště citelně dotkne jazykové výuky. Nezbyvá tedy, než přemýšlet o alternativních možnostech a aktivně rozvíjet nepřímé formy výuky jako je e-learning. V online kurzech se ovšem vždy ještě zřetelněji projeví, do jaké míry je každá úloha jasně formulovaná, metodicky propracovaná a odpovídající úrovni dané skupiny studentů, kteří nemají možnost bezprostřední přímé interakce s lektorem.

V každém případě veškeré organizační změny nabízejí také pozitivní perspektivu. Přenastavení parametrů výuky a odblokování mnohdy dosud minoritního postavení češtiny na katedrách slavistiky může vést k možnosti jejího dalšího etablování. Chengchi se jako univerzita široce otevřená mezinárodní spolupráci bezpochyby může stát vhodným partnerem: jak pro korpusově zaměřené badatelské projekty probíhající v českém akademickém prostředí, tak i např. pro intenzivnější výměnné pobyty studentů partnerských univerzit. Tento potenciál zahraniční bohemistiky je prozatím využit jen částečně (příkladem jsou dvouciferné počty tchajwanských studentů na Letní škole slovanských studií v Olomouci). Možnost navazujícího magisterského studia bohemistiky na Tchaj-wanu

dosud chybí, takže spoluorganizace dostupného studia v České republice zůstává v tomto směru naší prioritou.

Literatura

- Chung, S. F. – Wang, S. Y. – Tseng Y. W. (2010): The Construction of the NCCU Foreign Language Learner Corpus. *Foreign Language Studies*, 12, s. 71–98.
- Corder, S. P. (1967): The significance of learners' errors. *IRAL*, 5, s. 161–170.
- Corder, S. P. (1974): *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman.
- Granger, S. (2002): A bird's-eye view of computer learner corpus research. In: S. Granger – J. Hung – S. Petch-Tyson (eds.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.
- Heine, B. – Kuteva, T. (2002): *World Lexicon of Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, S. H. (2016): A discussion on *you* in Chinese and *mít* in Czech. *Collection of materials of the Sixth International Conference of Slavic Languages, Literatures and Cultures*. Taipei: Chengchi University, Slavica Formosana I, s. 221–234.
- Little, D. G. – Perclová, R. (2005): *Evropské jazykové portfolio: příručka pro učitele a školitele*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Prahová úroveň: čeština jako cizí jazyk* (2001). Praha: Univerzita Karlova.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.

Abstract

The Chinese-speaking community is becoming one of the most important language communities worldwide, not only because of its large population, but also due to its increased language contact in the context of global migration. There is thus a continually growing demand for effective education and foreign language acquisition, including in the field of Czech for foreigners. This paper first introduces the recent development and the current research foci of the Czech study program at National Chengchi University (hereinafter NCCU) in Taipei.

It then provides a basic introduction of Czech Studies at the Department of Slavic Languages and Literatures, including the recently established lectureship in Czech Language and Literature at NCCU. Perspectives for the further development of lectureship in Czech language and literature in Taiwan with the specifics and limits of language teaching in a Chinese-speaking environment are discussed. We then present the NCCU foreign language corpus and its development using concrete examples and tools. This learner corpus includes Czech in addition to other languages and we assume the application of corpus linguistics in the methodology of Czech language teaching in Taiwan.

Keywords

Chinese Students, Czech Abroad, Learner Corpus, NCCU Taipei

Abstrakt

Tento příspěvek představuje nedávný vývoj i současný stav výuky a výzkumu na Národní univerzitě Chengchi (dále jen NCCU) v Taipei v rámci českého studijního programu. Skupina rodilých mluvčích čínštiny se vzhledem ke svojí početnosti i stále se rozšiřujícím jazykovým kontaktům dostává do centra nejen naší pozornosti. Tento obecný zájem je zde však doplněn o konkrétní předpoklady efektivní jazykové výuky a osvojení cizího jazyka vycházející z pedagogické a badatelské zkušenosti s touto specifickou skupinou studentů. Základní seznámení s katedrou slavistiky včetně nedávno zřízeného lektorátu českého jazyka a literatury na NCCU je nejprve doplněno o některá specifika a limity jazykové výuky čínsky mluvících studentů v perspektivě dalšího rozvoje bohemistiky na Tchaj-wanu. Následně je prezentován lingvistický výzkum a jeho výsledky v podobě vznikajícího žákovského korpusu NCCU, který vedle dalších jazyků obsahuje také češtinu. Na konkrétních ukázkách je představena podoba korpusu a jeho nástroje. V závěru předpokládáme rozsáhlejší možnosti aplikace korpusové lingvistiky v metodice jazykové výuky Tchajwanců na NCCU. V širším kontextu se potom nabízejí další formy studijní a badatelské spolupráce s využitelností žákovského korpusu pro podobně zaměřené vzdělávací programy v čínském prostředí i v České republice.

Klíčová slova

Čeština ve světě, čínští studenti, žákovský korpus, NCCU Taipei

doc. Melissa Shih-hui Lin

linshihhui@hotmail.com

Katedra slovanských jazyků a literatur

Národní univerzita Chengchi

Taipei City, Tchaj-wan

Mgr. Ondřej Geppert

ondrej.gep@gmail.com

NADYJA LOBUR
OLGA PALAMARČUK

Jazykovědná slavistika na Ukrajině v současné době

Ukrajinská jazykovědná slavistika se v současném prostoru a současné době vyvíjí ve vědeckých a vzdělávacích střediscích s dlouhodobou tradicí. Významným vědeckým centrem vývoje ukrajinské jazykovědné slavistiky je oddělení slovanských jazyků Ústavu jazykovědy O. Potebni Národní akademie věd Ukrajiny. K vědeckým úspěchům ústavu na konci dvacátého století patří systematické monografie o srovnávacím historickém studiu slovanských jazyků a historické typologii slovanských jazyků. Během posledního desetiletí minulého století vědci připravili a publikovali důležité teoretické práce, které zahrnují různé aspekty slovanských jazyků, zejména o slovní zásobě a tvoření slov ve slovanských jazycích, o slovanské srovnávací historické jazykovědě, o historické typologii slovanských jazyků, o rekonstrukci duchovní kultury starých Slovanů podle slovníků slovanských jazyků (T. Lukynová, V. Kolomijec). Fundamentální popis fungování bulharského jazyka na Ukrajině patří profesorovi I. Stojanovovi. V rovněž aplikovaného studia bulharského, českého, běloruského a ruského jazyka zaslouží pozornost překladové slovníky *Bulharsko-ukrajinský* (I. A. Stojanov, O. R. Čmyr, 1988) a *Česko-ukrajinský* (d. 1–2, 1988–1989, J. Anderš a kolektiv); *Rusko-ukrajinský slovník* (2003) editoval M. Žajvoronok,

Čeština jako cizí jazyk VIII. Sborník příspěvků z VIII. mezinárodního symposia. Starý Kořánová, I. – Vučka, T. (eds.) Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2016. ISBN 978-80-88176-04-6. Dostupné na adrese: <https://ecuni.publi.cz>.

Bělorusko-ukrajinský slovník (H. Pivtorak a O. Skopnenko). Za redakce akademika O. Melnyčuka je publikována kolektivní práce ukrajinských slavistů *Etymologický slovník ukrajinského jazyka* v 7 dílech. Tato publikace je významným teoretickým příspěvkem do evropské slavistiky. Důležitým faktorem vývoje slovanské vědy jsou četné teoreticko-praktické konference, které se konají v Ústavu jazykovědy Ukrajiny.

Téměř dvě století uplynulo od doby, kdy byl na univerzitách zaveden obor „slovanská filologie“ a začala příprava odborných slavistů. Takovými vědeckými a vzdělávacími středisky byly vysoké školy ve Lvově, Kyjevě a Oděse. Zrození slavistiky na ukrajinských univerzitách bylo inspirováno aktivní tendencí ke komparativním studiím v evropské lingvistice v poslední čtvrtině devatenáctého století. Na přelomu tisíciletí se ukrajinská a evropská jazykovědná slavistika vyvíjí v kontextu již existujících vědeckých národních škol. Na pozadí ukrajinské univerzitní slavistiky zaujímají významné místo lingvistické studie. Lingvistické paradigma ukrajinských slavistických výzkumů je prezentováno vědeckými pracemi ze všech slovanských jazyků.

V roce 1842 na Kyjevské univerzitě svatého Vladimíra bylo otevřeno oddělení *Historie a literatury slovanských dialektů*. Slavistická studia na katedře jsou spojena se jménem slavného vědce O. Kotljarevského, který vedl oddělení od roku 1875 do roku 1881 a zároveň předsedal Kyjevské slovanské společnosti. V oddělení byly přednášeny dějiny Čech, dějiny slovanských literatur a kultur a jiné disciplíny. Kyjevská slavistická škola vychovala řadu významných slavistů: prof. K. Straškevyče, prof. V. Jarotského, prof. T. Florynského, prof. A. Stepovyče, prof. O. Lukjanenka, prof. V. Petrusje, L. Tunyckého, akademika L. Bulachovského, prof. A. Bagmut, prof. O. Palamarčuk a další. Od roku 2000 byla na univerzitě otevřena katedra polonistiky. Dnes se lingvistická studia kyjevských slavistů především zaměřují na fungování lexikálního a gramatického systému slovanských jazyků. Podrobný popis slovanské slovní zásoby v historickém a etymologickém kontextu, srovnávací – historická analýza slovanské lexikologie a etymologie, komparativně – kontrastivní studie slovanské slovní zásoby v kontextu etymologických hnízd s významově blízkými kořeny se staly předmětem vědeckých zájmů profesora T. Černyš, doktora věd. Profesorka katedry O. Palamarčuk se zabývá problematikou české slovní zásoby v ukrajinských a ruských překladech a aktuálními otázkami české lexikologie. Je autorkou a spoluautorkou řady lexiko-

grafických prací, učebnic pro studium českého jazyka a kultury. Národní a kulturní sémantiku obrazného systému českého jazyka popisuje kyjevská slavistka Ljudmila Danylenko. V její vědecké bibliografii jsou disertační práce, monografie a odborné články na uvedená témata. Výzkum tvoření slov v synchronní rovině slovanských jazyků včetně identifikace a analýzy hlavních tendencí, určování základních vzorů pro tvoření podstatných jmen mužského rodu je předmětem disertační práce O. Antonenko. Pozornosti kyjevských slavistů neunikly ani otázky syntaxe současného českého jazyka. (O. Nevmyvaka, V. Fedonjuk, M. Kalenyčenko).

Zrození slavistiky na Lvovské univerzitě je spojeno s otevřením oddělení slovanské filologie v roce 1889. V této době katedra fungovala pod názvem „*Zakład porównawczy filologii języków słowiańskich, literatury i sztuki*“ (Галенко, І., 2000, s. 39–46). Vedoucími katedry byli významní vědci, jako Antoni Kalina, Kazimierz Nitš, Tadeuš Lehr-Splawinský, Witold Tašický, Zdislaw Štiber, Ilarion Svěncický, Mychajlo Onyškevyč, Kostantyn Trofymovyč nebo Volodymyr Motornyj. Každý z nich určoval hlavní směry vědecké činnosti a významně přispěl k evropské slavistice. Hlavní úspěchy Lvovské slavistiky jsou většinou spojeny se synchronním bádáním v evropském kontextu. Klíčovými tématy Lvovských slavistů jsou zvláštnosti fungování současných slovanských jazyků, dynamické procesy způsobené vlivem extralingválních faktorů, vyskytujících se v lexikální a gramatické struktuře jazyka. V paradigmatu lingvistických studií pozorujeme zájem o vytváření a fungování malých jazyků v současném globálním prostoru. Tento směr inicioval dlouholetý vedoucí katedry profesor K. Trofymovyč. Výsledkem jeho několikaletého výzkumu v této oblasti se stala disertační práce *Vznik a rozvoj Hornolužicko srbského spisovného jazyka* (1978). Velká část jeho vědecké bibliografie tvoří jazykovědné sorabistické práce: monografie, články, učebnice, příručky, překladové slovníky. Kostantyn Trofymovyč otevřel na katedře mezinárodní sorabistický seminář, který se systematicky koná ve Lvově už více než 30 let. Vědecký zájem o vznik a fungování malých jazyků v jižním slovanském areálu je realizován ve vědecké bibliografii profesorky Ljudmily Vasyļjevové, doktorky věd. Ve své doktorské disertaci autorka teoreticky odůvodnila svůj názor na vznik a rozvoj srbštiny, chorvatštiny, bosenštiny a černohorštiny jako spisovných jazyků štokavského diasystému. Analýza je provedená na materiálu v širokém chronologickém úseku od prvních písemných textů k současnému stavu fungování těchto jazyků.

Polská filologie na Lvovské univerzitě začíná dne 4. listopadu 1817. Tehdy rakouský císař František I. podepsal rozhodnutí o zřízení katedry dějin polského jazyka a literatury na filozofické fakultě Lvovské univerzity. Po druhé světové válce se polonistika vyvíjela v rámci oddělení slovanské filologie. Teprve v roce 2004 bylo otevřeno samostatné oddělení polské filologie (Andrij Kozyckyj, Alla Kravčuk).

Katedra obecné a slovanské jazykovědy v Oděské národní univerzitě I. Mečnikova byla otevřena v roce 1968 jako logické pokračování slavistických tradic Novorosijské univerzity. Tam se slavistika vyvíjela od roku 1865 a byla spojena se jmény významných slavistů: V. Hryhoroviče, V. Jagiče, O. Kočubynského, O. Tomsona a dalších. Zeměpisná oblast tohoto regionu je úzce spjata s historickým a kulturním kontextem bulharského národa, což organicky přispělo ke studiu jeho historie, jazyka a kultury. V roce 2007 bylo otevřeno oddělení bulharské filologie, které vede profesor V. Kolesnyk, doktor věd. Dominantním zaměřením vědeckých studií bulharistů na Oděské univerzitě se stala dialektologie. Vědci vytvořili rozsáhlou databázi autentických vzorků dialektních textů na základě expedic v bulharské vesnici na jižní Ukrajině. Bylo zahájeno vydávání série «*Българське мови в Україні*» a každoroční vydání *Odeské bulharistiky*. Dnes vědci pracují na tvorbě *Etnolingvistického slovníku bulharských dialektů jižní Ukrajiny*. Oděská bulharistická škola věnuje pozornost studiu dialektů na jihu Ukrajiny. Ve své disertační práci Valentina Kolesnik poprvé důkladně prozkoumala definující rysy gramatické struktury bulharských přesídlených dialektů na Ukrajině. Autorka popisuje jejich dynamiku způsobenou intra- a extrajazykovými faktory. Bulharský přesídlený smíšený dialekt je analyzován v rámci disertační práce S. Heorijevojové.

Ve druhé polovině dvacátého století slavistika rozšířila svou geografii: roku 1996 byla na národní univerzitě v Užhorodě otevřena katedra slovenské filologie. Dnes je to vědecko-metodické centrum slovenské filologie na Ukrajině, na jehož základě probíhají mezinárodní konference (*Ukrajinsko-slovenské vzťahy v oblasti jazyka, literatury, historie a kultury, 2001 a 2004; Mezinárodní onomastická konference, 2009*), mezinárodní vědecko-metodické semináře (*Perspektivy vývoje slovistiky na Ukrajině, 2002; Výuka slovenského jazyka na Ukrajině, 2009*) a další. Katedru vede profesorka S. Pachomovová, doktorka věd. Vědecký

zájem užhorodských slavistů se hlavně týká problému slovanské antroponomastiky. Toto téma je podrobně rozvedeno v disertační práci S. Pachomovové *Evoluce antroponymních vzorků ve slovanských jazycích* (2000). Autorka na širokém onomastickém ukrajinském a slovenském materiálu komplexně prozkoumala dějiny antroponymických formulí a provedla rekonstrukci praslovanského systému vlastních jmen.

Pozornost ukrajinských lingvistů poutají aktuální problémy fungování a teoretické aspekty studia všech slovanských jazyků. Vědecké paradigma takových studií je v současné době značně rozšířeno a aktualizováno: spolu se studii z polské, české, slovenské, bulharské, srbské, chorvatské lingvistiky. Roste i zájem o fungování malých jazyků v podmínkách globalizačních procesů moderní Evropy.

Monografie

Вступ до порівняльно-історичного вивчення слов'янських мов (1966) (за ред. О. Мельничука, Київ, Наукова думка, співавторка).

Коломиєць, В. Т. – Линник, Т. Г. – Лукинова, Т. В. – Мельничук, А. С. – Пивторак, Г. П. – Скляренко, В. Г. – Ткаченко, В. А. – Ткаченко, О. Б. (1986): *Историческая типология славянских языков*. Академия наук Украинской ССР. Ин-т языковедения им. А. А. Потебни – К.: Наукова думка, 287 с. *Зіставне дослідження української, чеської та російської мов* (1987) (за ред. В. М. Русанівського).

Лукинова, Т. Б. (2000): *Числівники в слов'янських мовах (порівняльно-історичний нарис)*. АН УРСР. Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні. – К.: Наукова думка, 370 с.

Коломиєць, Віра Титівна (1973): *Розвиток лексики слов'янських мов у післявоєнний період*. Київ: Наукова думка, 304 с.

Трофимович, К. (2009): *Становлення та розвиток верхньолужицької літературної мови* / Наук. редагув. Ольга Албул та Оксана Лазор. — Львів, 232 с.

Časopisecké publikace

Галенко, І.: Науково-методична робота кафедри слов'янської філології Львівського університету (1889–1918). *Проблеми слов'янознавства*, вип.51, Львів, 2000, с. 39–46.

Elektronické publikace

Андрій Козицький – Алла Кравчук: *Полоністика у Львівському університеті* http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nzif/2009_10/01.pdf

Abstract

Ukrainian Slavic Linguistics is currently developing in research and educational centers with a long tradition. Almost two centuries have passed since the specialty „Slavic Philology“ was introduced in the universities and the training of specialists in Slavic languages began. These centers were at the universities in Lviv, Odessa and Kiev. The founding of Slavic Studies at Ukrainian universities was inspired by the active trend in comparative European linguistics in the last quarter of the 19th century. In the second half of the 20th century, Slavic Studies expanded geographically: Uzhhorod National University opened the Department of Slovak Philology. Linguistics occupies a significant position in the broader Slavic Studies context of these universities. Ukrainian linguists devote their attention to contemporary problems in the theoretical aspects of the study of all Slavic languages. Today, the scientific paradigm of these studies is significantly expanding: along with studies in Polish, Czech, Slovak, Bulgarian, Serbian, and Croatian linguistics, there is a growing interest in small languages in the context of global processes of modern Europe.

Keywords

Bulgarian Study, linguistic Slavic studies, a small language, Slavic philology, Sorbian Stude.

Abstrakt

Ukrajinská jazykovědná slavistika se v současném prostoru a času vývyjí ve vědeckých a vzdělávacích střediscích s dlouhou tradicí. Téměř dvě století uplynula od té doby, kdy byl na univerzitách zaveden obor „slovan-ská filologie“ a začala příprava odborných slavistů. Takovými vědeckými a vzdělávacími středisky byly Lvovská, Kyjevská a Oděská vysoká škola. Zrození slavistiky na ukrajinských univerzitách bylo inspirováno aktivní tendencí ke komparativním studiím v evropské lingvistice v poslední čtvrtině devatenáctého století. V druhé polovině dvacátého století slavistika rozšířila svou geografii: Národní univerzita v Užhorodě otevřela od-

dělení slovenské filologie. V širokém slavistickém kontextu těchto univerzit významné místo zaujímají lingvistická studia. Pozornost ukrajinských lingvistů poutají aktuální problémy fungování a teoretické aspekty studia všech slovanských jazyků. Vědecké paradigma takových studií v současné době je značně rozšířeno a aktualizováno: spolu se studii z polské, české, slovenské, bulharské, srbské, chorvatské lingvistiky; roste zájem o fungování malých jazyků v podmínkách globalizačních procesů moderní Evropy.

Klíčová slova

Bulharistika, jazykovědná slavistika, malé jazyky, slovanská filologie, sorabistika

Doc. Nadia Lobur, CSc.

lobur.nadia@gmail.com

Katedra slovanské filologie

Lvovská národní univerzita Ivana Franka

Prof. Olga Palamarčuk, CSc.

palamarcuk@ukr.net

Kyjevská univerzita Tarase Ševčenka

Čeština – jazyk cizí?

Když někomu v Polsku řeknu, že čeština je cizí jazyk, slyším často: *Opravdu? Byl jsem v Čechách* (často tím myslí Moravu, přes kterou jel do Itálie nebo lyžovat do Rakouska, nebo i Slovensko). *To je směšný jazyk.* V pozadí cítím neartikulované přesvědčení, že je to přece jazyk, který se Polák učit nemusí, zná ho a přinejmenším se domluví. Opravdu se domluví vždycky? Kdysi před léty jsem byla svědkem jedné pro mě tehdy velmi směšné scény, ve které se postarší Polka ocitla na koleji, protože řekla někomu na ulici, že potřebuje „na kolej“. Nevědomá vrátila koleje jí stále opakovala: *Tady je dívčí kolej, tam je chlapecká, na kterou potřebujete?* a dostávala odpověď nešťastné Polky: *Ale ja nie na tę kolej chciałam.* Tato konverzace mohla pokračovat ještě dlouho, protože v podstatě žádné slovo z oblasti železniční dopravy nezní v češtině a polštině podobně. *Polská kolej*, to je česká *železnice, dráha, pociąg – vlak* a *dworzec – nádraží*. Z toho je zřejmé, že i v oblasti základní komunikace mohou vzniknout četná nedorozumění. Do těchto jazykových pastí se občas dokonce chytli i autoři vydaných knih. V jedné z nich čteme v české verzi, že je *léto, svítí sluníčko a pták sedí na balvanu*. V polském překladu *lato* je taky, *słońce* jakbysmet a *ptak siedzi na bałwanie*. Obraz, který vzniká v našem mozku, když čteme obě verze, je absolutně odlišný. Polská verze poskytuje možnost dvojí interpretace, každá je dost surrealistická. Polský *bałwan* totiž znamená *sněhuláka*,

respektive *hlupáka, bambulu*. Takové příklady můžeme pochopitelně uvádět ještě dlouho, slovník zrádných slov jich obsahuje docela velké množství (Lotko, 1992).

Nebudu se zde pokoušet o soustavnou analýzu podobenství a rozdílů mezi češtinou a polštinou, nebo ostatními slovanskými jazyky, ani bych si netroufla. Tomuto tématu bylo již věnováno mnoho prací. Chtěla bych zde jenom na základě své zkušenosti ukázat, co znamená učit se a učit podobné jazyky a co z toho vyplývá.

Umí každý Polák česky? – takový titul měla hodina češtiny v rámci evropských dní jazyků a tento název se tak zalíbil organizátorům, že na Varšavské univerzitě takto pojmenovali celou akci. Umí? Neumí. Horší je, že si občas ani nechce uvědomit, že neumí. Nevím, jestli někoho, kdo umí anglicky a začíná se učit německy, napadne dávat do německých vět anglické konstrukce a slova. Vždyť jsou to příbuzné jazyky. V případě češtiny a polštiny, a nejenom to, také ukrajinštiny, běloruštiny a ruštiny, je to nápad docela častý.

Co z toho vyplývá pro výuku? Na začátku výuky je výhoda, ale zároveň i problém, že Slované často textům docela dobře rozumí, anebo si aspoň myslí, že všemu rozumí. Před mnoha léty jsme se pokoušeli pretestovat část *Poslech s porozuměním* u zkoušek na úrovni A2 na našich sekretářkách. Nešlo jenom o češtinu, také o ostatní jihoslovanské a západoslovanské jazyky. V této části uspěly bez větších potíží. Uspěly by také v ostatních částech zkoušky? Možná u čtení, ale tady by se už musely naučit odlišná písmena. U ostatních částí rozhodně ne. Rozumíme, ale produkce, pokud se studiu nebudeme věnovat, bude polská / ruská ap.

Některé gramatické jevy pochopitelně nebudou Polákům dělat problém. Vezmeme-li například zájmena, asi nikdo neudělá chybu, má-li říct *ten muž, ta žena, to slunce*. Neudělá, pokud substantivum bude mít v polštině (respektive v jiném slovanském jazyku) stejný rod. Setkáme se však potom také s případy *ten tramvaj, to snídane*. A tím potíže teprve začínají.

Také zájmena *my, vy* nedělají studentům větší problém, pokud nebudeme brát v úvahu dlouhé samohlásky, ale jinak je to v případě *oni*: *Vidím je?* Nikoliv. Vidím *jich, jejich*.

V počátečních lekcích posluchači slyší a čtou:

Dobrý den. Dobrý den. Jak se máte? Děkuji, dobře. Můžeme si tykat? Samozřejmě, já jsem Anna, Ahoj.

Co z toho vzniká v produkci? Podívejme se na několik příkladů:

Já jsem Novak. Kdo ty?

Já jsem studentku, a ty?

Jsem nový student. Jmenuju se Novak. A vy?

Dobry děn. Těší mne. Možeme se tykat. Jsem Anna Novotná.

Jsem Petr Novak. Nový učitel italského.

Těší mne. Namenuji se Karolína Novotná. Uče anglického.

Jmenuje se Marta Novotná. Možemy se tykat.

Ano, možemy. Libi se tady?

Ano, libi se mi. Jsem cizinka z Ameriki.

Super. Dobře mluviš češtinu.

Diakuju.

Ahoj! Jsem Carl Novak.

Milo mi. Jsem Alena Novotná.

Milo mi se tady.

A ty Češka?

Dobri den. Nazývám se pan Novak.

Dobry den Jsem paní Novotná. Jsem Češka, z Morav. A pan?

Dobře mluvíte po česku.

Ano. Mluvim po anglicku a nemecku. A paní?

Dnes odpoledne mám volno. Jdu do divádlá. Chtěl bych zaproutsit paní.

Jsem pan Novak. Možete mi tykat.

Jsme v obchodě. Četli jsme několik dialogů s potřebnými frázemi.
A teď příklady z praci:

Dobry den. Co potřebuju?

Potřebuju žoutý syr? Cigarety mače?

Kolik stoi černe pivo?

Dvadesat die koruny.

Prosím dva kilogramy čerstvých jablka. Kolik je?

Razem do zaplaty třysta dvacat pět korun.

Mate žlute banany a citrony?

Ano, mame.

Dajte mne po tři.

Jsme v restauraci:

Dobry den. Co se přijete?

Chtěl obedvat. Prosím vas o jedelní listek.

Co si přijete z minutki? Mamý špageti, americké brambory a šnicel.

Nelíbí se mi brambory. A zakusek je pro tebe chutný?

Nelíbí se mi jet dužo.

Prosím vas o vyčet.

Něco pro pana?

Chutná mi smažené kuře a okurkova saláta. Mate zmrzliny?

Ano. Ovocovou a jahodovou.

Mám obiednany stůl na jíměno Novak. Dajou nám jidelni listek. Ptám se: Co se delámy? Petr má rád na rižek a hranolky. Ja delám se ogurkový sálát a brambory. Potom delámy se zakusek. Za všěhno platím 300 korun.

Jak pozveme svého ředitele na narozeniny:

Drahý pane Martine, mužů byste přieli na mé narozeniny.

Jak vysvětluje někomu cestu:

Musiš vzít autobus číslo 33.

Podívejme se na příklad textu, který student/ka napsal/a na závěr prvního ročníku. Podle zadání měl/a napsat dopis, ve kterém prosí kamaráda/kamarádku o pomoc, protože odjíždí na dovolenou.

Katko, budu přes dva tydné v Americe. Prosím te vzhod na prohazku trikrat za den s mým psem., daj jí jíst dvakrát za den. Prosím te táke daj vody do květinu jednou za den. Dvakrát tydné bude v doma paní která bude uklidit byt, táke ne musíš moc klidit. Prosím te, staraj se moc o mého psa, protože bude se jí za mnou styskat.

V jiném textu student/ka zve kamaráda/kamarádku na zájezd do Itálie, který vyhrál/a v soutěži.

Darku, vyhralam výlet do Italska. Chtela bych bys se mnou pojel. Budeme mít ubytovani v hotelu při moři. V tím hotelu budeme mít Internet, bazen a aqua park, billard a mnoho atrakci. Budeme bydlit v městě, ktěre jmenuje se Florencia a budeme hodit na pláž a doufam, že bude tam moc slůnca. Mužeme hodit na prohazki a budeme videt stare důmů a kostele a mužů táke zamký. Prosím te, vyběřte se se mnou, protože nikdy ne jělam do ciziny. Jsem pozitivna, že ten výlet bude opravdu fajn, a budeme mít dobry čas.

Záměrem příspěvku není analýza chyb a hledání jejich zdroje. V na-
prosté většině jde o interferenční chyby, vliv polštiny, nebo jiných slovan-
ských jazyků. Zajímavé jsou anglické interference, které se objevují v po-
sledních letech, pochopitelně na úrovni konstrukcí a frází. Ale ze všech

příkladů je zřejmé, že spoléhat na to, že jazyky jsou podobné, je při produkci ještě záludnější než při porozumění. Pokud bude posluchač čekat, že český text nějakým způsobem přece jen vytvoří, bude výsledek právě takový, jako výše uvedené příklady. Rozumím, ale neumím správně opakovat texty, které jsem četl nebo slyšel. A stále nebudu adekvátně komunikovat ani v jednoduchých situacích.

Co to znamená pro výuku češtiny? Podle mě jsou nejdůležitějšími faktory složení skupiny a vyučující. První faktor v tom smyslu, že spojení Slovanů a Neslovanů do jedné skupiny na začátku výuky znamená, že se Slované buď budou nudit, pokud ti ostatní nebudou extrémně pilní, a získají mylnou představu, že už všechno umí, nebo ti ostatní nebudou stíhat a vzdají to, přesvědčení, že čeština je jazyk příliš těžký, aby se ho mohli naučit. Druhý faktor, učitel, musí správně rozdělovat čas na různé jazykové kompetence, hned od začátku vědět, které chyby jsou „systémové“ a budou se opakovat, a vychytávat je. Musí si být vědom toho, že skutečnost, že posluchači rozumí, a někdy dokonce na začátku považují některá cvičení za banální a občas dokonce dávají najevo, že se trochu nudí, když se v různých situacích, cvičeních, hrách, opakují podle nich velmi jednoduché věty, formy, konstrukce, absolutně neznamená, že za týden budou schopni sami stejné věty a dialogy opakovat a vytvořit podobné. Nesmí se totiž nechat zmást chybným dojmem, že je to přece pro ně tak jednoduché.

Znamená to, že musíme tvořit speciální učebnice pro Slované? Podle mě ne. Pochopitelně pokud to nebude naopak, učebnice určená pouze pro Asiaty, nebo anglicky mluvící. „Univerzální“ lektor, vědomý si výhod a problémů, které naň čekají, bude s dobře vytvořenou učebnicí bez potíží pracovat a dovede ji doplnit vhodnými materiály.

Jak a co se má Polák z češtiny naučit, záleží také na tom, k čemu bude jazyk potřebovat. Chce studovat nebo pracovat v českém prostředí? Bude knězem – to je docela častá motivace. Potřebuje jako např. kněz jenom svou „odbornou“ jazykovou zásobu a jinak se může spolehnout na to, že se nějak domluví? Nebude směšný pro své ovečky, když bude mluvit špatně? Je to úplně jiná situace než ta, ve které se někdo chce seznámit se základy jazyka, protože rád cestuje a nechce se domlouvat jenom anglicky. V takovém případě stačí, že bude rozumět a komunikovat v základních situacích a jeho komunikáty musí být hlavně srozumitelné.

Je tedy pro Slovana čeština cizí jazyk? Rozhodně ano. Možná trochu méně v oblasti recepce, ale týká se to jenom velmi základních situací

a – jak jsem uváděla na začátku – ne všech, rozhodně je cizí v produkčních dovednostech.

Literatura

Edvard, L. (1992): *Zrádná slova v polštině a češtině*. Olomouc: Votobia.

Abstract

The article deals with problems that may arise during the teaching and learning of closely related languages. The author tries to answer the question of the extent to which similar language facilitates or hinders learning abilities. The question posed in the title is a reflection of the typical beliefs of Poles (and not only Poles) of the apparent intelligibility and ease of the Czech language. The text is based on the analysis of student papers.

Keay words

Czech language, education, similarity, mistake

Abstrakt

Článek se věnuje problémům, které se mohou objevit při výuce a studiu příbuzných jazyků. Autorka se snaží odpovědět na otázku, do jaké míry skutečnost, že jsou si jazyky podobné usnadňuje, nebo ztěžuje jejich studium. Otázka položená v titulu ukazuje typické přesvědčení Poláků (a nejen Poláků) o zdánlivé srozumitelnosti a snadnosti češtiny. Text je založen na analýze autentických prací studentů.

Klíčová slova

Čeština, výuka, podobenství, chyba

Mgr. Teresa Piotrowska-Malek

teresapiotrowska@wp.pl

Instytut Slawistyki Zachodniej i Południowej,
Varšavská univerzita

Specifika dnešní didaktické komunikace ve výuce češtiny pro cizince (nejen) pro polské bohemisty

Článek vychází z mých zkušeností lektorky češtiny jako cizího jazyka pro bohemisty na pozadí polského jazyka, které mě přivedly k zamyšlení nad faktory, jež je v současnosti nutné zohledňovat v didaktické komunikaci při výuce češtiny jako cizího jazyka. Podle mého názoru lze tyto činitele rozdělit na faktory didaktické – ovlivňující volbu metodiky výuky blíže příbuzných jazyků, formálně-lingvistické – zohledňující při výuce příbuznost češtiny a polštiny, na faktory vnější – zahrnující změny probíhající ve světě – a také činitele vnitřní – související s myšlením vyučujícího.

V odborných pracích věnovaných češtině jako cizímu jazyku se přibližně od 90. let 20. století častěji píše o nutnosti dělení didaktiky češtiny jako jazyka cizího na didaktiku jazyků slovanských a neslovanských (např. M. Hádková, M. Hrdlička), což zohledňují např. *Referenční popisy češtiny* (2001–2005). Slovanští mluvčí mají intuitivní pojetí české jazykové struktury, zásadně se však liší rychlost a míra osvojování konkrétních řečových dovedností: produkce slovanských mluvčích po jistou dobu zaostává za recepcí.

Začneme-li se hlouběji zabývat typologickými rozdíly mezi slovanskými jazyky, zjistíme však, že je třeba jít ještě dál, je třeba zpřesnit metodiku

češtiny pro rusky mluvící a polsky mluvící studenty, protože jak pozitivní transfer, tak interference z obou zmiňovaných jazyků na češtinu se podstatně liší. Jaké jsou tedy argumenty pro vypracování specifické metodiky výuky češtiny jako cizího jazyka pro polské mluvčí?

Na prvním místě je třeba uvést obrovskou míru „skryté“ interference, kterou český mluvčí, jenž nezná polštinu, vůbec nemusí (a zpočátku ani není schopen) odhalit. Szałków slovník (Szałek, 1993, 7) uvádí v rámci nejfrekventovanější slovní zásoby 1 579 významově odlišných lexémů. Uvědomíme-li si, že úroveň A1 podle SERR je vymezena znalostí asi tisíce pěti set lexikálních jednotek, je zřejmé, že vyučující neznalý polštiny nemůže odhalit obrovské množství problematických míst mezi oběma jazyky. Proto v podstatě neexistují vhodné učební materiály pro výuku češtiny jako cizího jazyka na pozadí polštiny (učebnice určené pro výuku češtiny jako cizího jazyka na pozadí polštiny se objevovaly sporadicky po roce 2000, např. mutace *Chcete mluvit česky?*, popř. jako interní materiály pro univerzitní výuku v seminářích, na letních školách apod.).

Dalším argumentem pro vytvoření specifické metodiky češtiny jako cizího jazyka pro polštinu je fakt, že osvojování jazykových dovedností probíhá „slovansky“ – recepce sice výrazně předchází produkci, ale fáze (správné) produkce v češtině je i přes sebevětší snahu vyučujících i studentů poměrně dlouhá. U polského rodilého mluvčího je na určité úrovni rozvoje komunikační kompetence v českém jazyce běžné, že čtení a poslech s porozuměním má např. na úrovni B1– B2 a mluvení a psaní na úrovni A2. Také osvojování gramatické kompetence je velmi specifická a individuální záležitost. Při výuce češtiny pro Poláky nelze zcela spoléhat na pozitivní transfer z polštiny, protože polští studenti mají na střední škole hlavně (nebo pouze) angličtinu a výuku gramatiky v polštině končí ve věku dvanácti let. Když ale studenti začnou používat slovanské jazykové konstrukce, objeví se další problém – silná polsko-česká interference.

Lektor se při hodnocení studentských jazykových projevů často pohybuje na ose správnost – vhodnost – „únosnost“ (Je tato konstrukce ještě česká? Je stylově a kontextově vhodně užitá? Není pod vlivem polštiny příliš knižní nebo archaická?). Problémem při výuce češtiny pro cizince pro Poláky není totiž jen správnost, ale především vhodnost užití lexému v kontextu. Podívejme se na příklady ze studentských prací bohemistů magisterského studia Jagellonské univerzity v Krakově: (1.) *Předmětem práce jsou tedy různé strategie, jaké překladatel používají během*

procesu překladu, a jak tyto strategie mění překládaný text. V první kapitole jsou závěrečné základní informace o teorii překladu, překladu textu literárního, a kontroverzích svázaných s překladem vůbec. Dál bude řečeno o potenciálních problémech...

Z uvedené ukázky je zřejmé, že jazykovou chybu v textech polských studentů bohemistiky nelze hodnotit pouze jako „odchylku od normy“, ale je na ni nutné nahlížet komparativně a komplexně. Určení takovéto chyby zahrnuje: českou jazykovou strukturu, pragmatický kontext a také komparaci českého s polským ekvivalentem. Vše výše uvedené a jazykové a odborné znalosti lektora tvoří dohromady určitou „normu“, podle níž lze stanovit a hodnotit chybu.

Při výuce češtiny na pozadí polštiny lze samozřejmě vysledovat určitou typologii chyby a klasifikovat ji podle jednotlivých jazykových rovin¹ např. typické chyby v rovině fonetické, lexikální, gramatické, zejména morfologické a skladební, zásadní jsou chyby v rovině stylistické. Obvyklé jsou polonismy vyskytující se ve studentských textech jako chybné ekvivalenty, popř. kalky, nebo jako stylově či kontextově nevhodně použité lexémy, např. obecně český lexém na místě spisovného, adherentně expresivní lexém na místě neutrálního, nevhodně užitý frazeologismus nebo idiom, polonismy jako lexikální chyby lze klasifikovat např. jako způsobujících archaizaci českého textu, polonismy vycházející z odlišného použití slov domácího a cizího původu, polonismy v slovesných rekcích, zejména ve vyjádření abstraktních a konkrétních významů.

Na okraj zmíníme ještě další vybraná obtížná místa mezi češtinou a polštinou, jež lektor musí ovládat v obou jazycích, jinak si jich totiž nemusí všimnout a bude přemýšlet v rámci schématu „to čeština ještě snese“. Jedná se např. o: odlišnosti v užití ukazovacích zájmen (2.) *Morfém ten označuje spojení s firmou McDonald anebo jako způsob vyjádření něčeho, co je rychlé a snadno dostupné. I když někteří svorně konstatují, že*

1 V rámci česko-polské jazykové výuky byla největší pozornost věnována výrazné česko-polské interferenci (např. Lotko–Orloš, 2003), typologicky relevantní rozdíly mezi češtinou a polštinou zpracovala I. Bogoczová (2001), úskalím interference a pozitivní transferem mezi češtinou a polštinou se dnes zabývá např. K. Pösingerová (2001), jazykovou chybou obecně např. M. Jelínek (2001), J. Korčáková (2005) nebo M. Hrdlička (2010), proto se těmito aspekty kvůli rozsahu a zaměření textu nebudeme hlouběji zabývat.

nevěra je „vynález“ současného světa, to ona doprovází lidi už tisíce let., slovesné rekce (3.) Lacanovská psychoanalýza se soustředí na způsobu vyprávění, protože je nutné chytit toto vypravování v příčinu., význam slovesných prefixů (4.) Freud píše, že chceme-li vyložit sen, musíme mu přidat smysl., systém a stylovou vhodnost užití sekundárních prepozic i konjunkcí (5.) Ucházím se o pracovní místo, protože vím, zda jste dlouho na trhu. Za cílem stanovení termínu jednání Vám posílám tento dopis., odlišnou českou a polskou interpunkci (6.) Celý život jsem prožívala potíže s matematikou. Nesnáším ji, nerozumím a, pro mě, vůbec by mohla neexistovat. Pár šokujících novinek přineslo století 20. Mezi ně patřily: elektrokonvulzivní terapie, inzulinové kóma a lobotomie., význam a formy internacionalismů (7.) Na druhou stranu je vysokoškolský titul absolutní báze, pokud se někdo uchází o lepší práci. Propagují názor, že „neexistují stydlivá témata, jejich hranice jsou určované pouze ženskou slastí a dobrým vkusem“, nebo „edukační“ článek nabádající k seznámení se s vlastním tělem., frazeologismy (běžné kolokace) a stylové činitele (8.) Pro mě bylo geniální, takhle postavit svět, který stal na pevných základech, kde všechno hrálo. Základní otázkou jsou tedy období jednou zvětšené, jindy zmenšené míry, do níž teotihuacánský styl působil na místní výtvoře, prožívaje čas od času určitou renesanci.

Vše výše uvedené jsou jevy, které tradiční učebnice pro češtinu jako jazyk cizí zpracovávají buď výběrově a částečně, nebo vůbec. To přenáší těžiště výuky vyšších úrovní znalosti českého jazyka jako cizího na pozadí polštiny z formy na funkci a na pragmatický kontext užívání jazyka. Z tohoto důvodu by češtinu jako jazyk cizí na pozadí polštiny neměl učit „pouze“ vystudovaný bohemista a rodilý mluvčí, ale je třeba, aby to byl člověk ovládající oba jazyky, schopný analýzy a komparace.

Kromě těchto specifických česko-polských jazykových problémů je podle mě nutné zamyslet se v souvislosti s výukou češtiny jako cizího jazyka šířeji nad změnami probíhajícími ve světě, tedy nad faktory vnějšími. S rozšířením internetu se změnili nejen příjemci, ale i přístup k informacím, a je proto nutné změnit i učební materiály.

Už bylo zmíněno, že polští studenti se na střední škole učí obvykle jen jeden cizí jazyk, jímž je angličtina, neumějí proto vědomě pracovat se strategiemi učení se cizímu jazyku, a navíc postrádají základy gramatiky polského jazyka. Nejen z tohoto důvodu nelze při výuce počátečních úrovní znalosti češtiny používat učebnice z 80. nebo 90. let 20. stol.

Spolu s komputizací světa se zásadně změnil přístup k informaci, která je neustále na dosah ruky. Např. pamětní učení, jež pro mou generaci (rozuměj: třicátníků) bylo samozřejmostí a bez kterého se cizí jazyk nedá naučit, studenti zpočátku vnímají jako zbytečnou zátěž, protože všechno je dosažitelné jedním kliknutím. Moment, kdy si vyučující nemůže na něco vzpomenout, není dnes momentem zastavení a zamyšlení, je to okamžik, kdy se studenti předhánějí, kdo informaci vyhledá dřív.

Pozitivně se změnila nejen rychlost v dostupnosti informace, ale usnadnil a urychlil se i transfer učebních materiálů mezi studenty a učiteli (formou vyučovacích platforem, mailů apod.). Jenže s lehčí dostupností informací nejde ruku v ruce dovednost práce s informací – studenti nepřicházejí z polských středních škol vybaveni nástroji k porovnávání, vyhledávání a ověřování informací, což se tak stává součástí vysokoškolského vzdělání. Často jsou velmi důvěřiví, vnímají internet jako všemocný, plnohodnotný nástroj, ale neumějí vyhodnotit nalezenou informaci, s obtížemi poznávají, co je jádro a co periferie, jejich myšlení je mozaikovitě, nedokáží vidět celek.

Dnes je samozřejmé, že ve výuce jsou přítomna média a je využíván internet. Umožňuje to nejen střídání všech dovedností a jejich propojení s nácvikem jazykových prostředků, ale i střídání kanálů, popř. vjemů, které studentům umožní déle udržet pozornost. V souvislosti s tím nelze však nezaznamenat, že se snižuje také schopnost delší koncentrace studentů. Nutnost častého střídání činností (v závislosti na úrovni od 2–15 minut) vyžaduje od vyučujícího hledání a vytváření nových typů úloh.

Podle mého názoru v dnešní době nelze od počátku vést výuku cizího jazyka klasicky, „univerzitně“, ale nejprve je třeba učit studenty strategie učení se a myšlení. Ve výuce se osvědčuje návrat k antické tradici prostého, konverzačního dialogu (rozšířeného následně o vybranou filosofickou otázku) a také k zadávání problémových otázek a hledání několika způsobů řešení, kdy studenti musejí vystoupit z bezpečného prostoru, opustit pasivní postoj a pouhé přejímání názoru vyučujícího. Na nižší úrovni komunikační kompetence je to sice za cenu větší chybovosti v projevu, ale v počáteční fázi výuky jazyka je důležitější rozhýbat myšlení studentů, než se snažit o úplnou jazykovou přesnost. To však samozřejmě neznamená, že lze zcela rezignovat na opravu chyb. Je třeba hledat funkční „zlatou střední cestu“.

Na druhou stranu ani v situaci, kdy jsou vysokoškolští posluchači málo připravení na základy práce s informací, nelze přestat klást důraz na znalosti a práci s teorií jazyka, která je samozřejmou součástí jazykových cvičení, je nutná k myšlení o jazyce i v jazyce. Neumím si představit výuku jazykových cvičení pro bohemisty, na nichž by nezazněla jména, jako jsou např. Havránek, Jakobson, Mukařovský, Daneš, Kraus, Čechová nebo Minářová a další, a kde by nebyly, byť implicitně, použity výsledky práce těchto lingvistů. Strukturalistická teorie je zásadním odkazem české lingvistiky, pomáhá vnímat shody a rozdíly, v blízkce příbuzných jazycích pomáhá studentům naučit se myslet komparativně. Práce se stylovou rovinou jazyka, která se mi mezi češtinou a polštinou jeví jako zásadní, napomáhá uvědomělému výběru jazykových prostředků vzhledem ke stylu a kontextu výpovědi.

Vzhledem ke změnám ve společnosti musí probíhat také změny v myšlení vyučujícího a jeho přístupu k výuce. Jednak je třeba vymanit se z hegemonie technokratického vnímání angličtiny (příčemž v žádném případě nepopírám vůdčí roli angličtiny jako *linguы* francy současnosti) s tím, že jeden cizí jazyk k životu stačí, jednak je nutné odnaučit se myšlení, že vyučujeme „jen“ jazykové prostředky studovaného jazyka. Studenty neučíme pouze jazyk, učíme je přemýšlení o světě, učíme je tvořit nový jazykový obraz světa, učíme filozofování, hledání a pochybování. Fragmentarizace postmoderního světa podle mého názoru dnes vede k opětovnému promyšlení definic pojmů, jako jsou norma, kánon nebo topos, což může představovat náměty k diskusím se studenty na vyšších úrovních komunikační kompetence.

Důležité je stále hledat v jazyce typické, modelové struktury, hledat vzorové kontexty a jazykové situace, jež lze didakticky modelovat a na jejichž základě lze budovat komunikační situace co nejpodobnější autentickým² situacím ze života. Abychom dnes zaujali, musíme jako vyučující stát na pomezí reálného a virtuálního světa, hledat v jazyce potěšení, naučit studenty číst jazyk jako napínavou knihu sloužící k odkrývání světa, který se v jazyce zrcadlí. A to všechno musí stát na pevných znalostních základech.

2 Důležitým problémem který je podle mě třeba přehodnotit, je definice didakticky aplikovatelného „autentického textu“ v době internetu a také nutnost učit studenty neučit se slepě z těchto textů, ale hledat v nich odchylky a chyby.

Literatura

- Bogoczová, I. (2001): *Typologicky relevantní rozdíly mezi češtinou a polštinou*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Čermák, F. (2010): *Lexikon a sémantika*. Praha: NLN.
- Hádková, M. – Vlasáková, K. – Línek, J. (2005): *Referenční popis češtiny jako cizího jazyka. Úroveň A1*. Praha: MŠMT.
- Hrdlička, M. (2010): *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Jelínek, M. (2001): Co je to jazyková chyba? In: *Profesor Hauser jubilující*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kol. (2002): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Korčáková, J. (2005): *Chyba a učení se cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lotko, E. – Orłóś, T. S. (2003): *Czesko-polski słownik zdradliwych wyrazów oraz pułapek frazeologicznych*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pösingerová, K. (2001): *Problematika negativního transferu při výuce polského jazyka*. Praha: Karolinum.
- Szałek, M. – Nečas, J. (1993): *Česko-polský slovník slov se stejným, nebo podobným zněním, se stejným, nebo podobným grafickým zápisem, ale s odlišným významem*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im Adama Mickiewicza.

Abstract

The article deals with the current specifics of teaching Czech as a foreign language on the basis of Polish from the perspective of a university lecturer, who considers not only the teaching process, but also the external and internal factors associated with teaching Czech as a foreign language, especially at higher levels. The author highlights the growing need to find common points and the need to teach students how to work with information in the Internet era, the importance of model communication situations in a foreign language, and the need to perceive language learning as a game. With the support of the Czech didactic tradition, the author points out the necessity of defining a specific teaching methodology for

closely related languages, because the problem in teaching Czech as a foreign language to Polish native speakers is not only accuracy, but also the appropriate use of linguistic means in context and their stylistic effect. The aforementioned issues are also related to a specific definition of errors in the Polish speakers' use of language, which can only be described as a combination of Czech language structure, context and comparison with the Polish equivalent. Difficulties in Polish-Czech interference can only be identified by a lecturer who knows both languages well and whose level of linguistic competence thus represents a linguistic norm for the students.

Keywords

Close related language – Czech as a foreign language – didactic communication – methodology specifics

Abstrakt

Článek je věnován aktuálním specifikům výuky češtiny jako cizího jazyka na pozadí polštiny z pohledu univerzitní lektorky, která se zamýšlí nejen nad procesem výuky, ale i nad vnějšími a vnitřními faktory spojenými s výukou češtiny jako cizího jazyka, především na vyšších úrovních znalosti. Autorka upozorňuje na sílící potřebu hledání společných míst a nutnost učit studenty, jak v době internetu pracovat s informací, na důležitost funkce modelových komunikačních situací v cizím jazyce, na potřebu vnímat studium jazyka jako svébytnou hru. S oporou o českou lingvodidaktickou tradici poukazuje na nezbytnost vymezení specifické metodiky výuky blízce příbuzných jazyků, neboť problémem ve výuce češtiny jako cizího jazyka pro polské rodilé mluvčí není jen správnost, ale především vhodné užití jazykových prostředků v kontextu a jejich stylová platnost. S výše uvedeným souvisí rovněž specifická definice chyby v projevech polských mluvčích, již lze určit pouze na základě kombinace české jazykové struktury, kontextu a komparace s polským ekvivalentem. Obtíže polsko-české interference ale dokáže odhalit pouze lektor se znalostí obou jazyků, jehož míra lingvistické kompetence tak představuje pro studenty jazykovou normu.

Klíčová slova

Blízce příbuzný jazyk, čeština pro cizince, didaktická komunikace, specifika výuky

Mgr. Jitka Lukášová, Ph.D.

jitka.luka@seznam.cz

Instytut Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

Problematika vyučování překladu z češtiny do arabštiny pro egyptské bohemisty

Mluví-li o problémech překladu z češtiny do arabštiny, mám na mysli problémy, kterým čelí egyptští studenti češtiny, a které jim způsobují největší potíže. Na oddělení českého jazyka Jazykové fakulty Univerzity Ain Shams v Káhiře máme mezi různými předměty jeden předmět, který se nazývá „překlad z češtiny do arabštiny“ a přestože tento předmět je pro egyptské bohemisty mnohem jednodušší než překlad z arabštiny do češtiny (fakultní řád se soustředí nejvíc na překlad politických a ekonomických textů, a to vedle překladu právnických, vědeckých a literárních textů, které studenti studují jen v třetím a čtvrtém ročníku), všiml jsem si, že některé záležitosti dělají studentům potíže a všechny se týkají problematiky „jak najít správný ekvivalent“. Na tyto problémy se můžeme dívat ze dvou hledisek: 1) z hlediska lexikálního; 2) z hlediska gramatického.

1. **Lexikální stránka.** Aby studenti mohli sledovat a překládat aktuální témata, která jsou spojená s tím, co se děje ve světě, a mohli obohacovat svoji slovní zásobu novými slovy a novou terminologií, rozhodl jsem se vybírat pro překlad z češtiny do arabštiny – ve většině

případů – texty z novin a časopisů. Následující okruhy představují pro studenty problémy:

1. 1. Překládání nových aktualizovaných výrazů. Vzhledem k tomu, že většina studentů asi nesleduje v současné době zprávy a nečte noviny, nezná arabské ekvivalenty nových aktuálních výrazů, se kterými se v psané i v mluvené publicistice setkáváme skoro každý den:
1. 2. Překládání frazémů a idiomů. Frazém je ustálené, víceslovné, obrazné, často expresivní pojmenování. Máme-li na mysli jeho obsahově sémantickou stránku, mluvíme o idiomu (Čechová, 1996). V češtině máme několik druhů frazémů a idiomů.
 1. 2. 1. Frazémy a idiomy hovorové a kolokviální.
 1. 2. 2. Sportovní frazémy
 1. 2. 3. Tradiční frazémy (lidové) – rčení, pořekadla, přísloví a pranostika.
1. 3. Přirovnání

Čeština užívá některých frazémů nebo ustálených spojení, které jsou v arabštině nezvyklé, a když je překládáme doslova, zdají se egyptským studentům divné, např.: *Vzniká tak poměrně nepřírozená situace – politici, tedy ti, kteří budou nového prezidenta volit, ještě vůbec nevědí, kdo by měl být příští hlavou státu.* Spojení „hlava státu“ arabština nezná. Zná jenom spojení „hlava rodiny“ (*rab al-usra*), ale „hlava státu“ nemůžeme do arabštiny překládat jinak než „prezident republika“ (*rai 'is ad-dawla*) a tím překlad ztrácí svou expresivitu. Také frazém „hrát klíčovou roli“ nelze překládat doslova a jeho překlad zní v arabštině „*jalab dawran mihwarian*“.
1. 4. Jednoslovná pojmenování dělají také studentům potíže, protože v univerbizaci jde nejčastěji o zhutnění/kondenzaci pojmenování víceslovného v jednoslovné a studenti nejsou schopni rozeznat, z kterých slov je výraz složen, a když ho hledají v slovníku, ve většině případů ho nenajdou, protože jednoslovná pojmenování mají hovorový ráz.
 - *V nehostinné dělnické čtvrti, kde jsou samé továrny, stojí kolem panelové budovy moskevského kulturáku, který si pronajala firma provozující muzikál, ...*
1. 5. Zkratky se v české publicistice používá v hojném počtu a do té míry, že se čtenář nebo překladatel ocitne v rozpacích, jestliže se mu ne-

daří je vůbec rozluštit. Některé noviny neuvádějí, co užité zkratky znamenají, ačkoli jsou skoro nové a aktualizované a neberou v úvahu, že se skoro každý den rodí nové zkratky. Adresát (zejména cizinec) nemá k dispozici pomůcky, které by mu pomohly najít správný význam těchto zkratk. V českém denním tisku jsou hojně používány zejména zkratky odvozené z názvů předních českých politických stran zejména ODS, ČSSD, TOP 09, VV, KSČM, KDU-ČSL, KAN, STAN a ČPS, US-DEU; z názvů států, např. ČR, USA, UK, JAR a z názvů místních nebo mezinárodních organizací a institucí, např. MZV, ČTK, ČSÚ, ČSA, OSN, EU, NATO, UNESCO atd. Víme, že používání zkratk a zkratkových slov nelze vypustit nebo silně omezit, protože zkracování slov a slovních spojení je jedním z prostředků jazykové ekonomie, ale je třeba dbát o to, aby text byl srozumitelný předpokládanému adresátovi, v našem případě překladateli.

1. 6. Překládání hanlivých slov, nadávek atd. Tato pojmenování je také těžké překládat, protože hanlivá slova a nadávky jsou v každé společnosti jiné, např. *„Přijeli sem. Vyhodili naše domy do vzduchu. Svě černé držky pustili z divadla, zatímco naše lidi tam drží. Kdyby mě tam pustili, všechno jim řeknu. I kdyby mě měli zabít. Jsem Ruska a jsem na to hrdá. Nesnáším, když ti černí tady na tržištích drze osahávají naše dívky,“ říká.*
1. 7. Podle mého názoru je čeština stručnější než arabština. To znamená, že pro to, co čeština vyjadřuje jedním výrazem nebo pojmenováním, je těžké najít přímý ekvivalent v arabštině a překládat ho také jedním výrazem nebo pojmenováním. Např. čeština místo přídavného jména „bývalý“ používá předponu „ex“ (*expresident, exministr, exmanžel* atd.), a když chceme tyto výrazy přeložit do arabštiny, musíme je přeložit dvěma slovy (ra'is Sábiq, wazir Sábiq, zawg sábiq atd.). Také když překládáme do arabštiny adverbia, vyjadřujeme je ve většině případů dvěma slovy, např. překlad adverbia „stejně“ zní v arabštině „bi šaklin mumáthil“.
1. 8. Překládání odborných textů. Na oddělení českého jazyka a možná na mé fakultě vůbec, jsme zvyklí se soustředit na překlad politických textů. To vedlo k tomu, že překládat politický text se stalo pro studenty jednoduchou záležitostí, ale když dostanou do rukou jiný např. odborný text, tak ten pro ně už jednoduchý není. Možná je to naše chyba,

ale podle mého názoru odborné texty, které používají speciální jazyk a speciální terminologii, nezpůsobují problémy jen cizincům, ale i rodilým mluvčím pokud nejsou v daném oboru odborníky, neboť se jedná o jazyk pro speciální účely. Podle Světlý Čmejrkové (1996) mluvíme-li o současném jazyce a diferenciaci jeho odborné složky, připustíme, že nejde o skutečnost historicky novou. Je ovšem pravda, že vývoj odborného vyjadřování směřuje k stále větší specializaci a jazyk odborníků se čím dál víc odpoutává od jazyka běžného. To brání nejen laikům, ale odborníkům z jiných oblastí, aby na odborném jazyce participovali, aby jej aktivně nebo alespoň pasivně zvládli.

Nejvýraznější složkou jazyků pro speciální účely je složka pojmenovací. Neodborník i lingvista je při setkání s jazykem pro speciální účely nejvíce přitahován k vrstvě odborného názvosloví neboli k terminologii. Tato vrstva slovníku je tvořena názvy věcí, jevů, činností, procesů a stavů, které mají být jednoznačné a přesné, systémové, ustálené, pokud možno obecně srozumitelné a mezinárodní zároven. To není málo. Souhrn těchto těžko slučitelných požadavků často představuje v češtině problém.

- *Stres či úzkost je ale jen jedním střípkem v mozaice příčin vzniku žaludečních vředů. Mezi další časté původce patří i helicobacter pylori, jehož podíl na vzniku nemoci byl objeven teprve před dvaceti lety.*
- *V podstatě tak dojde k samonatravení žaludeční stěny kyselinou chlorovodíkovou a pepsinem. Na tomto stavu se mohou podílet také léky (například Aspirin, Brufen) či další léky.*

2. Gramatická stránka. Mluvili jsme o problémech překladu z češtiny do arabštiny z lexikální stránky (v pedagogické praxi) a nyní pojednáme o problémech, kterým čelí egyptští studenti češtiny, z hlediska gramatického:

2. 1. První problém, který dělá studentům češtiny potíže, je to, že čeština používá někdy velmi dlouhé věty (tj. souvětí buď souřadné nebo podřadné nebo složité souvětí). To samozřejmě přivádí studenty do rozpaků, že nebudou schopni určit vztah mezi různými větami. Někdy se stává, že souvětí je dlouhé až do té míry, že zabírá celý odstavec, nebo že souvětí začíná částí hlavní věty, pak následuje několik vedlejších vět a přísudek hlavní věty přijde úplně na konci celého souvětí, např.:

- „Lidé začínají ztrácet důvěru v americkou ekonomiku a americkou zahraniční politiku,“ potvrdil deníku *Financial Times* finanční konzultant Bishr Bakheet z Rijádu s tím, že někteří investoři se bojí, že by část jejich kont v Americe mohla být v rámci boje s terorismem dokonce i zmražena.
 - Už v 18. století vyslovil vídeňský lékař Glaser domněnku, že šlo o onemocnění snětí slezinou (tedy antraxem, jenž se stal znovu hrozbou v souvislosti s teroristickými útoky), které se při některých svých formách projevuje nejen bolestmi na prsou a pocity škracení, ale také děsivými vizemi navracajících se mrtvých.
2. 2. Slovesný vid. Jak překládat sloveso, které má pokaždé novou předponu nebo příponu a jak může student vědět, že předpona nebo přípona mění pouze vid slovesa a nemění jeho význam. To je opravdu pro cizince velký problém. Rodilý mluvčí ve slovesném vidu nikdy nechybuje, ale cizinec na tomto místě ztrácí naději, že češtinu někdy ovládne. Podle Světlý Čmejrkové (1996) potíže cizinců s vidy patří k charakteru češtiny natrvalo. Stačí o prázdninách zajít na Letní školu slovanských studií na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, na níž se každoročně o prázdninách učí česky cizinci ze všech koutů světa (mezi nimi jsou i egyptští stážisté), a názorně uvidíte, co umí v češtině vid. Podíváme-li se například na sloveso „mluvit“, zjistíme, že toto sloveso má ve spojení s různými předponami několik tvarů, které mají ve většině případů odlišný význam: *mluvit, promluvit, domluvit, namluvit, vymluvit, pomluvit, omluvit, přimluvit se atd.*
2. 3. Překládání vět v pasivu. Pasivum je v češtině užíváno často i tam, kde je arabština používá nerada, neboť arabský překlad zní lépe, použijeme-li místo pasiva nebo místo příčestí trpného substantivum, např.
- V září byl průzkum jedné z chodeb vyslán živě v televizi. Byla použita sonda. (fi sebtamber tam irsál fahs ihda al-mamarát ala al-hawa' mubašaratan fi at-telivizion. Wa tam istichdam mažas). Tady místo *byl vyslán* používáme *vysílali* a místo *byla použita* *používali*.
2. 4. Užívání několika příslovčí za sebou v jedné větě. Čeština má několik druhů příslovčí: příslovce místa, času, způsobu a příčiny. Ve větě fungují většinou jako tzv. příslovečná určení. V češtině

je vždycky příslovce vyjádřeno jedním slovem, např. *stejně, úplně, zítra, kde, jak* atd. Problém je v tom, že arabština má pouze dva druhy příslovce: příslovce místa a času, ale nemá příslovce způsobu a příčiny a chceme-li tato příslovce přeložit do arabštiny, musíme k tomu použít více slov, např. adverbium *stejně* přeložíme do arabštiny (*bí šaklin mumáthil*), což znamená stejným způsobem nebo stejnou podobou. *Bí* je předložka, *šaklin* je podstatné jméno a *mumáthil* je přídavné jméno. Někdy se v českém textu setkáváme s větou, která obsahuje několik příslovce za sebou, a to dělá studentů češtiny potíže, protože se v tomto případě překlad stává dlouhým a u každého příslovce musíme opakovat skoro stejná slova, což v arabštině zní divně, např.

- *Navíc jsou nějak organizováni. A dost dobře se nemohou veřejně bránit.*
- *Vysvětlení je mnoho, a snad právě proto obvykle nezní příliš přesvědčivě.*
- *Není kudy a kromě toho má počítač v paměti, že útočník by krvácel úplně stejně*

2. 5. Překládání některých jednočlenných vět. Jednočlenná věta je věta, jejímž základem je sloveso určité (nebo imitativní citoslovce, které ho zastupuje), nemá gramatický podmět, a tudíž predikační akt se v ní nerealizuje syntagmaticky (jako ve větě dvojčlenné). Jednočlenné věty jsou věty bezpodmětné, protože vyjadřují děje, které zřetelný a pojmenovatelný subjekt nemají (*Prší. Zabýšelo se.*) nebo není pro vyjádření důležitý (*bylo užito všech prostředků. O tom se hodně psalo*) nebo je vyjádřen nepodmětnou formou (*Je mi zle. Zvoní mi v uších*).

Problém je v tom, že takové věty nemají v češtině podmět, ale při překladu do arabštiny pro ně nějaký podmět najít musíme, což není vždy jednoduché, např. *Sněží* (v arabštině nemůžeme překládat jako větu bezpodmětnou a nemůže říct „*tuthlig*“, ale jediné „*ath-thalgu jatasáqat*“, což znamená „*sníh padá*“): *Došlo k nejhoršímu* (pro tuto větu také musíme najít nějaký podmět a můžeme jen říct „*wasal al-amru ila al-’aswa’*“, což znamená „*situace se dostala k nejhoršímu*“). Bude mu šedesát „*sajusbihi umruhu sitún ’aman*“, což znamená „*jeho věk dosáhne šedesát*“, *Je po všem* (překlad této věty do arabštiny zní „*kul šaj’intaha*“, což znamená „*všechno skončilo*“) atd.

Příklady ze studovaných textů:

- *USA už nejsou v pohodlné pozici země, která sama rozhodne, zda a kdy udeří. Nyní jde o boj kdo s koho.*
- *Ještě nedávno se zdálo, že k vojenskému konfliktu nedojde.*
- *Dodnes nebylo dokázáno, kdo spáchal atentáty, k nimž došlo v noci, kdy nic netušící lidé na sídlištích spali.*

Podíváme-li se na uvedené překlady a pokusíme-li se v nich jednočlenné věty přeložit do arabštiny, zjistíme, že musíme v překladu použít nějaký podmět, např. překlad první věty „Nyní jde o boj kdo s koho“ zní „Otázka se nyní týká boje kdo s koho“. V druhé větě „... že k vojenskému konfliktu nedojde“ překlad bude znít „otázka nikdy nedojde k vojenskému konfliktu“. Ve třetí větě „... k nimž došlo v noci“ bude znít „atentáty, které se staly v noci, když ...“

Závěr

Z toho, co jsem výše uvedl, jsem došel k závěru, že problém „jak najít přímý ekvivalent“ je složitý a odborníci, kteří se tím zabývají, stále nemají jednotný názor a většina problémů překladu z češtiny do arabštiny na oddělení českého jazyka na Univerzitě Ain Shams v Káhiře je do velké míry spojena nejen s problematikou „přímý ekvivalent“, ale i také s lexikální a gramatickou stránkou v obou jazycích. V této práci jsem se soustředil jen na jednoduché problémy, kterým čelí egyptští studenti, kteří mají zájem studovat češtinu.

Díky své pedagogické praxi jsem zjistil, že otázky, které dělají egyptským studentům českého jazyka potíže při překladu z češtiny do arabštiny, jsou dány tím, že oba jazyky mají svou vlastní lexikologii, gramatiku a dokonce kulturu, ve které se jazyk vyvíjel. Je potřeba mnoho času na to, aby studenti mohli nejenom dobře mluvit a psát česky, ale také myslet česky. A na to podle mého názoru čtyři roky bakalářského studia češtiny rozhodně nestačí.

Literatura

Čechová, M. a kol. (1996): *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV.

Čmejrková, S. (1996): Cizinec se učí česky. In: *Čeština, jak ji znáte i neznáte*. Praha: Academia, s. 119–121.

Levý, J. (1983): *Umění překladu*. Praha: Panorama.

Abstract

Translation from Czech to Arabic is one of the main subjects taught to Egyptian students of Czech language at the Faculty of Language at Ain Shams University in Cairo. This course, despite being simpler than translation from Arabic into Czech, is very difficult for these students, who have to make great efforts to be able to master this kind of translation. When translating journalistic texts, students make mistakes varying in seriousness. For this reason, in this article I will attempt to explain the problems Egyptian students of Czech language face in translating various journalistic texts.

Keywords

Education, translation, Czech studies, lexicology, grammar

Abstrakt

Stručná anotace příspěvku: Překlad z češtiny do arabštiny je jedním z hlavních předmětů, které egyptští bohemisté studují na Jazykové fakultě Al-Asun Univerzity Ain Shams v Káhiře. Tento předmět přesto, že je jednodušší než překlad z arabštiny do češtiny, ale dělá studentům velké potíže a musí do toho vynaložit velká úsilí, aby mohli tento druh překladu ovládat. Při překládání různých publicistických textů studenti dělají drobné i velké chyby, a proto se budu snažit v tomto článku vysvětlit problémy, kterým egyptští bohemisté čelí při překládání různých publicistických textů.

Klíčová slova

Vyučování, překlad, bohemistika, lexikologie, gramatika

prof. PhDr. Amr Ahmed Shatury

amr_saber@alsun.asu.edu.eg

Fakulta Al-Asun Univerzity Ain Sham v Káhiře

Filipika proti technokratickému přístupu k češtině v zahraničí

Podle odhadu MZV ČR český jazyk používá na různé úrovni více než dva miliony uživatelů v zahraničí. Při srovnání s počtem mluvčích z historického území je to více než obyvatel v krajích Vysočina, Jihočeském, Libereckém a Karlovarském dohromady.

Velikost a jazyková praxe tohoto „souboru“ by se měla odrazit v uvažování o češtině obecně i o její stratifikaci, diversifikaci a kodifikaci. Jazyk je nejen objekt lingvistického bádání, ale i politikum.

Chtěla bych navázat na svůj příspěvek na předešlém sympoziu a upozornit na paralingvistické aspekty existence češtiny v dalekém hispánském zahraničí, které bylo po několik desetiletí 20. stol. bez kontaktu s jazykovým centrem.

Český jazyk užívaný desítkami tisíc ekonomických migrantů a jejich potomků byl užíván v multikulturním a multilingvním prostředí po celé dekády, v současnosti však atrofuje a vymírá, přestože kontakt byl technicky obnoven díky novým technologiím i politické situaci. Čeština však vymírá – mimo jiné – i kvůli nedostatečné pozornosti a péči centra. Postavení češtiny v zahraničí ani ztráta kontaktu odbornou a úřední veřejností, až na výjimky například Letních škol na univerzitách nebo akcí Československého ústavu zahraničního, neděsila

a neděsí. Jako kdyby se sdělovalo češtině v zahraničí podle básníka Dyka „opustíš-li mě, zahyneš“, ostatně jazyky přece vymírají, a to s frekvencí „každé dva týdny vymře jeden jazyk“, jak informuje prof. Uličný.

Hispanšti uživatelé češtiny však kontakt a jasné slovo o roli češtiny postrádají a tápou: Co je dnešním cílem oficiální jazykové politiky ČR? Udržet a šířit český jazyk v zahraničí nebo jen „zaplácnout“ propast hloubenou od začátku druhé světové války do konce bývalého zřízení v ČR? Zachovat jazyk v zahraničí jako folklorní ornament nebo ho nechat vymřít spolu s druhou až čtvrtou generací československých migrantů? Jaký trend do budoucnosti sleduje centrum?

Na území České republiky se implementuje jazyková politika EU a existuje Program podpory českého kulturního dědictví v zahraničí spravovaný MŠMT a MZV ČR, který se zachováváním a výukou českého jazyka má zabývat na úrovni krajanské i akademické, existují dobrovolnické České školy bez hranic a instituce Česká centra. Je v platnosti Zákon o státním úředním jazyce z r. 1995, ale jeho znalost patrně nebyla rozšířena na české zastupitelské úřady, v Argentině ještě v r. 2005 existoval na razítku oficiálního soudního překladatele „jazyk československý“ jakožto úřední řeč v České republice. Katedry českého jazyka na jihoamerickém kontinentě neexistují, katedry slovanských jazyků jsou ojedinělé a bez bohemistiky, žádné České centrum na celém kontinentě není a ani Česká škola bez hranic.

Existuje pouze nedostatečně standardizovaná činnost učitelů vysílaných ke krajanským komunitám komisí jmenovanou DZS MŠMT a MZV ČR. Odpovědnými jazykovými odborníky v praxi pak často bývají konzulární referenti či vedoucí konzulárních úřadů, kteří pracují bez bohemistického základu, jelikož jim nebyl ani odborníky ani nadřízenými nabídnut v přípravě při vyslání.

Dosud nebyla provedena celková analýza lingvistické situace češtiny v zahraničí. Existují pouze ojedinělé články v časopise *Krajiny češtiny*, které nemohou problematiku řádně uchopit, a dílčí studie.¹ Nevíme, kolik osob ji ovládá jako rodilí mluvčí, kolik s různě limitovanými jazykovými kompetencemi, ani kolik osob češtinu v zahraničí studuje. Přinejmenším citlivě posbírat data a zorientovat se v nich je nezbytné. Segmenty za-

1 Komplexní studie doc. Lenky Zajícové

hraničních uživatelů, kteří mají praktickou zkušenost s multilingvismem i s praktikovanou češtinou, nebývají považovány za rovnocenné partnery při uvažování o češtině, jako kdyby nebyly součástí jazykového celku.

Chtěla bych proto naznačit situaci češtiny v její současné pozici vymírání v hispánském zahraničí, v jejím zápase o místo na slunci v Jižní Americe vedle početně silnějších ruštiny a polštiny, podporovaných příslušnými státy a církvemi, a v pokusech o revitalizaci atrofujícího jazyka spolu se signály vysílanými do centra.

Využívám k tomu mnohaleté zkušenosti s češtinou na tomto území v režimu sestupného i vzestupného bilingvismu. Exaktní metody výzkumu se zde v současnosti dají špatně aplikovat – vzhledem k historickým a osobním zkušenostem dotazovaných, kdy získaná data byla pouze využita k prestiži badatelů či k politickým cílům, nikoliv ve prospěch zkoumané komunity, tj. kvůli oprávněné nedůvěře respondentů. Badatelé často nevnímají, že dosavadní metodologie jejich výzkumu je v latinské Americe spojována s negativně vnímanou anglosaskou kulturou, a ani to, že data se v současnosti získávají a přicházejí z jiných zdrojů než dříve – např. z rozsáhlé komunikace na serverech sociálních sítí.

Upozorňuji zároveň na relevantnost pojmů a dat sebraných v dotaznících a na zkreslení při vyhodnocování v přirozeně multilingválním prostředí, kde například mateřský jazyk je často otcovský či prarodičovský nebo je jím řeč pečovatelů, kde prvním jazykem je řeč, v níž jsme převážně získali vzdělání a která je odlišná od mateřského jazyka, nebo mýtus, že mateřštinu nelze zapomenout.

Předesílám, že vztah k jazyku na území, kam přišla správní řeč dobyvatelů, byl ambivalentní. Domorodé jazyky atrofovaly a kupodivu později atrofoval na sociolekt i jazyk nejpočetnějších kolonistů – italština. La-platské místokrálovství kolonizovali Italové ve větším počtu než Španělé (dnešní populaci v zemích Argentina a Uruguay tvoří 50 % osob italského původu, 30 % španělského a 20 % ostatního). Osídlencům z různých částí Apeninského poloostrova nezáleželo na jazyce jako identifikačním znaku, emigrovali hlavně s cílem „nadělat peníze“, neměli dostatečné školní vzdělání a komunikovali nekodifikovanými italskými dialekty, standardizovanou italštinu znali jen na nízké úrovni. Začali používat vyspělejší a rozšířený jazyk již usedlých španělských dobyvatelů. Dnes se italština učí jako cizí jazyk (např. současný papež František, jehož rodiče i prarodiče byli rodilými Italy usazenými v Argentině, se musel v italštině

zdokonalovat). Za identifikační kulturní znak si tito osídlenci zvolili nikoliv italský jazyk, ale italskou operu.

Ač mluvčí byli na území ve většině, promarnili příležitost, byť italština zanechala stopy a přetrvala v podobě několika sociolektů. Nyní se obtížně revitalizuje kodifikovaný útvar, na bilingvních školách od předškolních po univerzitní spolufinancovaných z Itálie, přenosem vysílání televize a s pomocí etnických spolků podporovaných italskou vládou a hlavně neziskovými organizacemi, které zvou na jazykové pobyty do pravlasti.

Český jazyk naopak byl mezi československými osadníky v Jižní Americe, kteří migrovali s cílem zbohatnout a vrátit se jako zámožní a svobodní (v této oblasti je statisticky zanedbatelné procento politických migrantů), ctěn jako základní hodnota. Nebyli tak početní – přes třicet tisíc osob v největší migrační vlně ve třicátých letech minulého století, nyní odhadem na 50–60 tisíc potomků. Byli velmi hrdí na nový samostatný stát, který jim ale nezajistil obživu. Usídlili se v enklávách podle pracovního uplatnění, vybudovali svépomocí školy a kulturní divadelní centra, dbali na praktikování češtiny v domácím prostředí. Chtěli uchovat původní identitu. Regionální kraj ji představoval vizuálně ztvárněnou, podobně jako šlechtě erb, a český jazyk byl hlavním identifikačním znakem.

Nicméně, kdo chtěl finančně a společensky uspět, musel se integrovat jazykově. Vlastně nedobrovolně získávali kompetence v režimu bilingvismu i trilingvismu (čeština a slovenština či slovanský jazyk sousedů a kolegů, španělština, domorodý jazyk), češtinu museli opouštět, byť se rozhodli ji strategicky předávat (při vizi návratu do vlasti) nebo nepředávat (při strategii asimilovat se co nejdokonaleji).

Osadníci a jejich potomci se učili španělštině a znovu si osvojují češtinu podobně jako roboti – při stimulaci nějakým adaptivním mechanismem mozek lidí i „mozek“ robotický během učení přizpůsobuje svoji paměť okolí jako algoritmus, který sám sebe vylepšuje a je schopen reagovat na prostředí.

Dodnes oceňují jazyk předků jako znak identity stejně jako místo, které jim dalo obživu a nezávisle na tom, že čeština atrofovala z majoritního jazyka komunity na sociolekt a posléze idiolekt. Argentinec českého původu Carlos Ladislao Janča sdělil do televizní kamery: „Ale ta řeč, nezapomeň ji celou, ale těžko mluvit, když jeden je narozený v cizině, ale já chci, víš, aby ta řeč, no, jak mi maminka říkala nebo tatínek, nikdy neztrať tu řeč!“

Předávací strategie jazyka potomkům byla ve druhé generaci velmi silná a povýtce generační. A zůstává generační i po oslabení vlivu jazyka jako identifikačního znaku ve třetí a čtvrté generaci přistěhovalců. Jazyk se stal prožitkem a prostředkem uvědomění si sebe sama.

Toto se umělá inteligence nemůže naučit, nemůže si uvědomovat sebe samu a své vlastnosti. Stroji chybí vědomí minulých událostí a životní zkušenost jednotlivce i celé kultury, parafrázuji slova z rozhovoru s Ivanem Havlem.

V několika enklávách sdružujících většinou ekonomické migranty se provozovala a provozuje hlavně mluvená forma češtiny, která má nejbližší k obecné češtině nebo k moravským dialektům praprarodičů. Byla adaptabilnější na místní podmínky než kodifikovaný jazyk a dodnes vyhovuje lépe individuálním kulturním a emočním potřebám (například porozumění textu lidových písní i např. textům Nohavicovým, Krylovým či skupiny Čechomor).

Zahraniční uživatelé vysílají „signály“, do jaké míry češtinu ovlivňuje jinojazyčný kontext, podmínky a drobné spouštěče proměn včetně manipulace prostředím. Kvůli stručnosti uvádím nejnapadnější jevy z multilingválního soužití češtiny v Jižní Americe, bez systémového zařazení.

Přechylování příjmení a povolání mizí – v promluvě vedené česky i španělsky s českou tematikou, dominuje tvar rodinného příjmení (*paní Spidla, slečna Horny, učitelka Slanina, Emilia Spacek de Jakubek*), v povoláních vyjádřených substantivy v mužském rodě (*řeknu to paní rada, ona je systemovy inženýr*), přestože v dominantním jazyce existují přechýlené tvary povolání; flexe se nebere v úvahu – protože „slovo paní je přece stále stejné a je tomu rozumět“;

Slovesné tvary a zájmena pro vykání se užívají jen výjimečně pro velmi staré nebo vážené osoby, jazykové pamětníky, většinou se užívá podle vzoru španělštiny a angličtiny tykání; oslovuje se nominativem v souladu se španělštinou a s domorodými jazyky, i když je známa existence vokativu.

Ve výslovnosti se jazykoví pamětníci přiklání k českému výslovnostnímu úzu a zařazují do českého systému i výrazy argentinské jako je „pézo“ nebo „Jozé“ místo správného „peso“ a „José“. Výslovnost blízká hovorové češtině se používá v režimu vzestupného bilingvismu pod vlivem výslovnosti vyslaného učitele.

Deformuje se větný slovosled podle většinového jazyka a to i v případech jazykových pamětníků (Sem to tobe říkal) a slovesná rekce (zdravím všech krajanů), existují kalky podle většinového jazyka (léky se píjou ráno).

Písemný projev je charakteristický zaměňováním ypsilonu a měkkého i a znělých a neznělých souhlásek, a to jak u tzv. jazykových pamětníků tak u aktivních mluvčích, kteří kdysi chodili do české doplňovací školy, o nepsaní délek nad samohláskami a diakritiky nemluvě – to je možná vliv široce užívaných komunikačních technologií i u starších generací. Mizí obvyklé rozlišování velkých a malých písmen podle českého pravopisu pod vlivem španělského, kde se verzálka píše v každém slově názvu.

Píše se často podle odposlechu mluveného a podle pravopisu většinového jazyka – znělost a neznělost, velká písmena, oddělování záporné částic, záměna ypsilonu a joty, chybějící flexe, chybějící diakritika (*Us jsem v poradku. Kdis jsem byl na letiste zacal krvacet nos a neslo to zastavid. Tam mne osetrily ale stratil jsem letadlo. Vijedu zitra do Roma a otdad dne 06 Serpna do Prahy. Ne delej si problem kdyby nemohlas cekad na letiste*)² nebo užívání dialektických tvarů (kdis lekari vijou)³. Znalost pravopisu se nepovažuje za důležitou kompetenci, ke psaní mailů v češtině se používá překladáč ze sítě, který se někdy nechává kontrolovat pamětníkem jazyka kvůli srozumitelnosti, nikoliv pravopisu.

Vymizela tvorba metaforických pojmů s českým lingvistickým nebo ideovým podtextem – například místo „indián“ používali českoslovenští kolonisté slovo „černý“, když dotčené osoby začaly rozumět pejorativnímu výrazu podle barvy, v rámci sociolektu byly vytvořeny výrazy „wiksové“, „wiksa“, „wiks“ od prvorepublikového názvu krému na boty, čemuž domorodci nemohli porozumět (*tož rozvédl se a vzal si nejakú wiksu*)⁴.

V režimu tzv. vzestupného bilingvismu u dětí a dospělých studentů lze pozorovat nápadný vliv odposlechu výrazů a současné mluvené češtiny z popmusic, karaoke, klipů a filmů stahovaných z moderních médií jako například výraz „ahojky“ a zlepšení schopnosti porozumět čtenému textu.

2 Elektronická korespondence C. C. Horny

3 Elektronická korespondence C. C. Horny

4 Soukromá elektronická korespondence

I když prakticky nikdo z uživatelů češtiny – ba ani jazykoví pamětníci – v americké hispánské oblasti nečte české knihy či časopisy, což se datuje od přístupnosti periodik i neperiodických publikací na síti. Vina se svaluje také na obtížný (vzhledem k vzdálenosti) přístup do českých knihoven a hemeroték. Porozumění čtenému textu bývá mizivé. Například částice „cože“ se četla podle kompetence získané ve španělštině jako [kose] a ani aktivní mluvčí nerozuměli, podle klipu či karaoke si význam spojili s psanou podobou, slovo přečetli správně a porozuměli mu.

Považuji za nutné zdůraznit, že mluvčí češtiny v zahraničí ji nepovažují za pouhý nástroj dorozumění, ale za znak příslušnosti ke skupině. Čeština je pro ně kolektivní projekt, který je schopen spojit minulost a budoucnost, sdílet hodnoty a respekt ke společné věci. Lze konstatovat, že měřítkem není, co je kodifikované, ale čemu lze rozumět (normy bez styku s jazykovým centrem nejčastěji a nejdříve atrofují), popřípadě co je zařaditelné do systému dominantního jazyka.

Mají pochopitelně zkušenosti s výukou jiných jazyků v bilingvních školách a se získáváním jazykových kompetencí v multilingválních komunitách. Podobný způsob osvojování si jazyka očekávají i od učitelů vyslaných z ČR. Vztah k češtině je většinou generační a emoční vazbou, v současnosti do této vazby vstupuje i vztah k učiteli češtiny, atmosféra, kterou okolo sebe v komunitě šíří. K češtině se nepřistupuje jako k vědeckému či výukovému konstruktu, posvěcenému výzkumem, studiemi či povolením řídicích úřadů, ale na podvědomém základě dávných – možná ustrnulých – životních nikoliv lingvistických pravidel a k jako veřejně prospěšnému statku.

Ministerská komise posílá do hispánského zahraničí učitele, kteří deset, patnáct let rozvíjeli individuálně kariéru nebo vědecky pracovali, vykazovali individuální výkon a poměřovali výstupy ze své práce. Toto se zapsalo do struktury jejich osobnosti, takže situace při výuce češtiny v zahraničí řeší podobně jako ve svém dosavadním odborném životě, což jde velmi často proti úmyslu zachování českého jazyka v zahraničí, kde nejde o soutěž a výkon. Vyslaný učitel musí být především komunitním pracovníkem, odbornou a poučenou součástí celku. Bohužel vysílací komise na tento rys neupozorňuje.

Je čas nabídnout jinou tvář prezentace a osvojování si jazyka, jiná východiska spoluvytvořením takového přístupu, který lze přizpůsobit požadavkům a možnostem lokalit. Žijeme v časech, kdy brazilská verze portugalštiny převážila původní podobu z Iberského poloostrova a kdy

španělská Královská akademie jazyka uznává několik amerických variant španělštiny. Přílišná rigidnost, potřeba dohledu nad vším zděděná z minulého režimu, technokratická reprodukce kodifikované normy, nedostatek onomaziologického přístupu a oborová zaslepenost totiž k vymírání češtiny na určitém území bezděčně přispívají.

Jak už jsem uvedla, předávací strategie češtiny v hispánském zahraňičí byla a je generační a svázaná s emocemi. Mluvíci a studenti mi mnohokrát vyličili osobní příběhy příklonu k češtině. Dosvědčují, že kromě adaptivního mechanismu existuje i stimulace emoční. Vždy záleželo na rodičích, prarodičích, učitelích, v dětském i zralém věku studentů či uživatelů češtiny, tj. na programátorech.

Obávám se, že odborná a úřední veřejnost nezvažují dnešní stadium globalizace v lingvistice, poptávku lokálních trhů po určitém jazyce, že se nepředpokládá ani lingvodidaktické přiblížení k mluvenému jazyku ani vztah k jazyku jako podstatné a pevné hodnoty. Jen mohu doufat, že se bude rozvíjet přístup k češtině a jejímu osvojování nejen v kontextu českého jazyka, který je – ať chceme či nechceme – propojen s prostředím, kde se vyskytuje.

Literatura

Zajícová L. (2010): *Český jazyk v Paraguayi*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Elektronické publikace

Uličný O. – Čajanková K. (2016): *Každé dva týdny vymře jeden jazyk*, in *Časopis studentů Univerzity Palackého Helena v krabici*. Cit. 12. 4. 2016. Dostupné z: <http://www.helenavkrabici.cz>.

Centro Virtual Cervantes (2012): *El español, una lengua viva: Informe 2012*. In Memoria Instituto Cervantes [online]. Madrid. Dostupné z: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/.

Havel I. M. – Machalická J. (2016): *Co máme s bratrem společného*. In pátek 7. 10. 2016. Dostupné z: <http://www.lidovenoviny.cz/ctecka.aspx?d=07.10.2016&n=LN-MAGAZIN&e=LN-MORAVA#strana=6>

Zdroje

Janca C. L.: in Argentina: česká komunita [online]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1096911352-objektiv/216411030400731/>

Mechurova M. in Argentina: česká komunita [online]. Dostupné z: <https://youtu.be/LpdYyD0ceYs>.

Abstract

This article deals with the decreasing and increasing bilingualism in countries further abroad and the role of emotions in these processes. In other words, it concerns strategies for the transmission of Czech language following the loss of contact with its linguistic center and the shift in the status of Czech from a majority language to atrophying minor one, when the mother tongue becomes a sociolect and an idiolect. In the Argentinian Czech-speaking community, it is mainly the oral form of the language that is being maintained and developed. This variety is most similar to Common Czech and the original dialect of the immigrant grandparents of the community members. The article also deals with field-specific blindness and technocratic approaches which are contributing to the death of the Czech language in certain areas. It describes a type of language acquisition in which both the human and the robotic brain learn through stimulation using an adaptive mechanism – neurons have their own memory which adapts to the environment as an algorithm that continuously improves itself and is able to react to environmental changes. A robot can learn Czech, it all depends on the software developer. It is the same with language: parents, grandparents and teachers are also developers, but have the advantage of emotional stimulation. The article also maps out the most visible signals of the “foreign Czech” transmitted by speakers who have experience with language acquisition in multilingual communities and bilingual schools.

Keywords

Bilingualism, emotional stimulation, language atrophy, signals

Abstrakt

Příspěvek pojednává o užívání češtiny ve vzdáleném zahraničí a o roli emocí v těchto procesech, tj. o předávacích strategiích češtiny po ztrátě jazykového kontaktu s centrem, po změně češtiny na atrofující minoritní jazyk, který se stává sociolektem a idiolektem. V argentinské enklávě se rozvíjí převážně mluvená forma, má nejbližší k obecné češtině a k dialektu

prarodičů. Pojednává rovněž o technokratickém přístupu k jazyku, který k vymírání češtiny na určitém území přispívá. Zmiňuje způsob osvojování si jazyka – u robotů i u migrantů se při stimulaci nějakým adaptivním mechanismem obdobně učí jejich mozky. Rodiče, prarodiče a učitelé jako „programátoři“ mají výhodu emoční stimulace. Sledují se signály „zahraniční češtiny“ vysílané mluvčími, kteří mají zkušenosti se získáváním jazykových kompetencí v multilingválních komunitách.

Klíčová slova

Atrofie jazyka, bilingvismus, emoční stimulace, signály

Hana Hanušová

hana.hanusova@volny.cz

ARGENTORES (Asociación de Autores de Argentina)

Buenos Aires, Argentina

Bohemistika na University of Bristol

V tomto příspěvku bych chtěla představit bohemistiku na University of Bristol ve Velké Británii, a především metodologii výuky českého jazyka a využití digitálních technologií. V první části svého příspěvku se budu krátce věnovat profilu katedry, studentů a kurzů, protože právě tyto faktory ovlivňovaly vývoj metodologie výuky českého jazyka na Škole moderních jazyků University of Bristol. V druhé části se podíváme na digitální technologie a oblasti, na které se v Bristolu zaměřujeme nejvíce a také důvody, proč tomu tak je.

Historie bohemistiky

Historie bohemistiky v Bristolu začíná v roce 1974, kdy na katedru rusistiky nastupuje Profesor Robert Porter. Profesor Porter se věnoval ruské literatuře 20. století, ale zároveň začal nabízet nepovinný kurz Český jazyk a literatura pro závěrečný čtvrtý ročník. Studenti se v tomto kurzu učili základy českého jazyka a zároveň četli krátké texty v češtině či delší texty českých autorů v angličtině. V tomto kurzu se používala učebnice *Colloquial Czech* Jamese Naughtona a čeština se učila pomocí angličtiny. Studenti ovšem už v té době měli možnost jet na letní školu v České republice a to buď do Prahy, či Brna, což je nedílnou a důležitou součástí upevňování znalostí českého jazyka především pro studenty žijící mimo Českou republiku. Výuka češtiny se postupně rozrůstala a k profesoru Porterovi

se po několika letech přidala paní Zuzana Cockram, která začala vyučovat český jazyk. V roce 1999 však profesor Porter odchází na Glasgow university a o rok později Zuzana Cockram předčasně umírá. Vzhledem k úpadku bohemistiky na několika univerzitách ve Velké Británii bylo tedy vynikající zprávou to, že se University of Bristol rozhodla podpořit rozvoj bohemistiky. Na univerzitu v té době nastupuje bohemista Dr. Rajendra Chitnis, který od akademického roku 2001/2002 zavádí bohemistiku jako oborové studium. V akademickém roce 2015/2016 tedy University of Bristol oslavila 15 výročí fungování bohemistiky jako plnohodnotného oborového studia.

Profil studentů

Profil studentů bohemistiky na University of Bristol odráží historii katedry. V počáteční fázi tedy studenti českého jazyka na University of Bristol byli převážně rusisté, kteří studovali češtinu jako volitelný předmět, většinou ve čtvrtém, někdy i ve druhém ročníku. Navíc ke studentům češtiny začali od roku 2001/2002 přibývat studenti, kteří studovali bohemistiku jako obor, a to právě nejčastěji v kombinaci bohemistika-rusistika. Tito studenti měli znalosti jiného slovanského jazyka, a proto struktura češtiny pro ně byla více srozumitelná a i jejich pasivní porozumění bylo dobré. Situace se ovšem dramaticky změnila po roce 2007, kdy dochází ke sloučení samostatných kateder jazyků do jednotné Školy moderních jazyků. Tímto administrativním krokem se čeština otvírá studentům jakéhokoli jazyka ve Škole moderních jazyků. V akademickém roce 2016/2017 češtinu jako volitelný předmět či jako oborové studium studuje 51 studentů. Přes dvě třetiny těchto studentů nemají žádnou předchozí zkušenost se slovanským jazykem a jejich znalosti a potřeby jsou jiné než jejich předchůdců. Zaměření a obsah jednotlivých kurzů se proto musí změnit tak, aby odpovídal schopnostem současných studentů.

Po absolvování studia na University of Bristol pak ti, kteří studovali češtinu, odchází do různých oborů, kde mohou využít nejen znalosti jazyků, ale především schopnosti, které jsou se studiem jazyků spojené jako například komunikace, prezentace, spolupráce či porozumění jiným kulturám. Studentů, kteří využívají znalost češtiny přímo ve své práci, není mnoho, díky svému studiu češtiny se ovšem odlišují od svých vrstevníků, což někdy na nasyceném trhu práce znamená, že si jich budoucí zaměstnavatel povšimne. Naši absolventi se často ocitají ve státním sekto-

ru a diplomacii, účetnictví a finančnictví, v médiích a turismu, v neziskových organizacích, ale i v tlumočnictví a překladatelství. Proto kurzy češtiny na University of Bristol musí rozvíjet všechny schopnosti spojené s budoucí *zaměstnatelností*, na což se v současné době celá univerzita plně zaměřuje.

Program a kurzy

Bohemistika na University of Bristol patří k jedné z nejrozvinutějších v Evropě mimo Českou republiku. Studium je čtyřleté a studenti ve třetím roce odjíždějí na rok do ciziny - do České republiky studovat či pracovat v český mluvícím kolektivu. Kurzy českého jazyka se vyučují na třech stupních od začátečníků přes mírně pokročilé po pokročilé. Bohemisté také absolvují kurzy v oblasti historie, literatury, sociologie, politologie a filmu, specificky zaměřené na českou společnost a kulturu. V nabídce na Škole moderních jazyků jsou ovšem i kurzy, kde český kontext je jedním z několika kulturních kontextů, například kurzy *Woman and Nation*, *Gender in Post-Socialist Eastern Europe*, *Communism*, či *Prague*. Proto i studenti, kteří si vyberou češtinu pouze jako volitelný předmět, se mohou učit nejen jazyk ale také o české kultuře, politice, historii a společnosti. Bohemistika se takto stala nedílnou součástí Školy moderních jazyků a velká část studentů zde s ní během svého čtyřletého studia přijde do kontaktu. V jazykových kurzech se navíc vyučují studenti jak bohemistiky jako oboru, tak češtiny jako volitelného předmětu společně, a tomuto také musí odpovídat obsah a zaměření všech kurzů. Všichni studenti českého jazyka pak mají možnost požádat si o místo v letní škole v České republice a takto existuje mnoho studentů, kteří studují český jazyk, kulturní kurzy s českým elementem a absolvují pobyt v České republice.

Studenti bakalářského stupně mohou také pokračovat v Bristolu v překladatelském kurzu na magisterské úrovni, kde mohou studovat také český jazyk.

Změny ve výuce

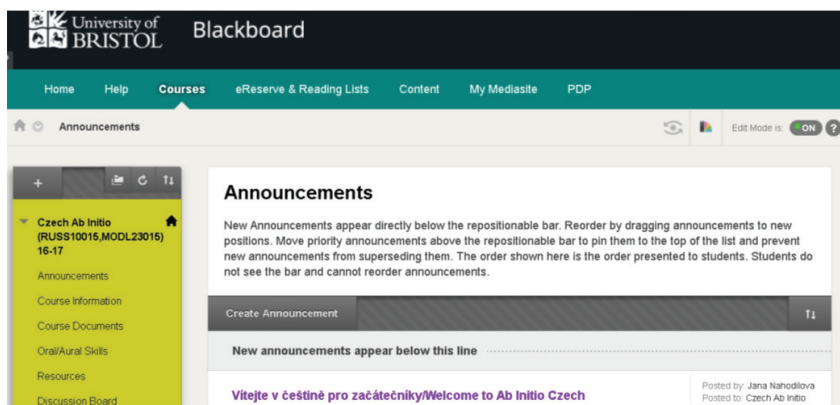
Vyučování češtiny na Škole moderních jazyků na University of Bristol se měnilo tak, aby odráželo měnící se znalosti, schopnosti a potřeby studentů. Na začátku 21. století byla většina studentů zvyklá na výuku jazyků na britských univerzitách pomocí překladů z a do angličtiny s velkým

zaměřením na detailní studium gramatiky. Přístup k výuce jazyků všeobecně se ovšem začal měnit s rostoucím důrazem na schopnost komunikace v cílovém jazyce. Výuku bohemistiky v Bristolu dále ovlivnil rozmach češtiny jako volitelného předmětu a měnící se profil studentů, zmíněný již výše. Dalším faktorem byla úprava akademického roku na 2 vyučovací bloky po 12 týdnech, kdy dva týdny z každého bloku připadly na opakování. Tím došlo prakticky ke zmenšení počtu týdnů na nový materiál. To se následně odrazilo v osnovách pro jednotlivé kurzy. Obsah jednotlivých kurzů všeobecně odpovídá Společnému evropskému referenčnímu rámci, stupni A2 pro začátečníky, B1 pro mírně pokročilé a B2/C1 pro pokročilé. Došlo ovšem k určitým úpravám především výuky gramatických jevů pro naše specifické potřeby. Například pády v plurálu se probírají podrobněji až ve skupině mírně pokročilých, a v začátečnických se pouze používají v určitých tématech. Ke studiu obecné češtiny dochází ve skupině mírně pokročilých jen pasivně, především jako příprava na pobyt v cizině. Aktivněji dochází k používání obecné češtiny až ve skupině pokročilých, kdy se věnujeme různým projektům, jako například překladům titulků seriálu *Kancelář Blaník*.

E-learningové systémy

Základní virtuální e-learningovou platformou pro všechny kurzy českého jazyka je Blackboard. Podobně jako Moodle v České republice se Blackboard používá na většině univerzit ve Velké Británii, proto do tohoto systému investovala University of Bristol. Velkou výhodou Blackboardu je to, že obsahuje všechny informace, materiály a nástroje potřebné ke kurzu včetně blogu, diskuzních panelů a centra známek. Nevýhodou je relativní nepružnost celého systému, a to především při vytváření cvičení, kterým chybí větší interaktivita a vizuální přitažlivost. Cvičení vytvořená přímo v platformě Blackboard se ovšem dostávají rovnou do centra známek, a umožňují tak jednoduché sledování výsledků studentů. V našich kurzech češtiny proto stále pravidelně občasná cvičení na Blackboardu používáme právě z toho důvodu. Velkým kladem je to, že v současné době je Blackboard schopen pracovat s českou diakritikou, což v minulosti nebylo možné. V současné době také využíváme systém zaznamenávání přednášek a prezentací Mediasite, které se potom automaticky publikují na Blackboardu, na což studenti více a více spoléhají.

Blackboard pro začátečníky



Preview test: Opakování akuzativu

Test Information

Description

Instructions

Multiple Attempts This Test allows multiple attempts.

Force Completion This Test can be saved and resumed later.

Question Completion Status:

Save and Submit

QUESTION 1

1. Mám nový hotel modermí pošta velký obchod
staré kino hezké divadlo čemé nádraží
ošklivá nemocnice zelená restaurace modrá banka

Pružnější a relativně jednoduchou e-learningovou platformou, kterou využíváme ve velké míře pro naše kurzy češtiny, je systém nástrojů na tvorbu výukových materiálů Xerte. Využití této technologie je možné právě díky investici univerzity do vytvoření zázemí pro její využití. Velkou výhodou Xerte je velká různorodost cvičení, od jednoduchého doplňování po diktování či využití vizuálních a audiovizuálních projektů.

Vytvoření cvičení pomocí Xerte jsou relativně jednoduchá, i když před použitím je ideální školení. Cvičení vytvořená v Xerte se poté jednoduše vloží do Blackboardu. Velkou nevýhodou pro nás je nedostatek monitorování použití cvičení oproti cvičením vytvořeným přímo v Blackboardu.

Cvičení Xerte využíváme nejen pro studenty na opakování či práci doma, ale také během lekcí na zpestření výuky a jako alternativu k pomalejšímu psaní na tabuli.

Xerte cvičení pro začátečníky v prvním týdnu

Ukázka dialogu



Dobrý den. Jmenuji se Petr. Jak se jmenuješ?



Dobrý den. Jmenuji se Alena. Těší mě.

Doplň správné slova



Dobrý . Jmenuji Petr. Jak se ?



den se Alena. Těší .

Poskládej věty



?



mě Jmenuji se Pavel Marie se Těší jmenuješ den Dobrý den Jmenuji Jak se

Další důležitou e-learningovou platformou, kterou využíváme ve velké míře v našich kurzech, je aplikace Quizlet. Aplikace Quizlet je online výuka pomocí kartiček, ideální pro učení se slovní zásoby, potenciálně procvičování gramatiky. Výhodou je to, že má určenou formu – počáteční seznam a k němu pak šest různých typů cvičení. Vkládat se tedy musí pouze slovíčka a Quizlet automaticky vytvoří interaktivní cvičení. V Quizletu se dají vytvořit různé skupiny – třídy a také monitorovat používání cvičení. U seznamů je také možnost audio nahrávky, opět velmi jednoduše proveditelné, a hlavně velmi užitečné právě při studiu nových slovíček. Pro ostatní jazyky je nahrávka automatická, pro češtinu se musí koupit učitelská licence. Další výhodou je také to, že nejen učitel, ale i žáci mohou dodávat cvičení – což využíváme především u mírně pokročilých a pokročilých, kteří sami rozhodují o tom, jaká slovíčka jsou důležitá pro ten který týden. Nevýhodou Quizletu je to, že forma cvičení je předem určená a nelze ji změnit, ale právě proto je použití této platformy snadné.

Quizlet pro začátečníky, slovíčka týden 2

The screenshot shows the Quizlet interface for a Czech vocabulary set titled "Cz 1 Slovíčka Týden 2". The interface is divided into two main sections: "STUDY" and "PLAY". The "STUDY" section includes buttons for "Flashcards", "Learn", "Spell", and "Test". The "PLAY" section includes buttons for "Match", "Gravity", and "Live". Below these buttons is a list of Czech words and their English translations, such as "jaký... what kind", "kdo je to?... who is it?", and "co je to?... what is it?". The interface also includes a "List" tab, "Class Progress", "Scores", and "Info" sections.

V neposlední řadě také využíváme aplikaci Audacity a platformy Sanako, a to především pro nezávislé studium na procvičování výslovnosti.

Tematické okruhy

Ve všech kurzech českého jazyka na University of Bristol používáme témata jako hlavní základ lekcí, které jsou vedeny ve vysoce komunikativním stylu, a zaměřeny na okamžité používání studovaných témat a to již od první hodiny začátečníků. Výuka na všech úrovních probíhá v češtině a je zaměřená na procvičování všech jazykových dovedností zároveň – poslech, mluvení, čtení, psaní a také překlad. Ve všech ročnících si studenti sami vybírají studovaná témata, což jim dává větší pocit účasti na lekci a odpovídá jejich zájmu. Témata pro mírně pokročilé byla například český film, česká politika od roku 1989 a pro pokročilé například česká národní povaha, politika a sarkasmus v *Kanceláři Blaník*, či animovaný film. Právě ve čtvrtém ročníku se také věnujeme různým projektům ve spojení s dalšími institucemi, například v roce 2015/2016 jsme pro České centrum v Londýně překládali titulky pro osm dílů seriálu *Kancelář Blaník a Touhu Vojtěcha Jasného* nebo se připravovali na překladatelskou soutěž *Susanna Roth*.

Revize prací spolužáků

Jak v bakalářských kurzech českého jazyka, tak v magisterských kurzech překladatelství podporujeme studenty nejen v sebereflexivním přístupu k učení, ale také ke zdokonalení techniky konstruktivní kritiky a posudku práce spolužáků. Studenti pracují buď v páru, nebo jako menší skupina a musí si navzájem opravit svoje práce a okomentovat základní problematické body. Po skončení této fáze dostanou studenti kontrolu od učitele. Tento přístup byl rozvinut především jako odezva na tzv. *zaměstnavatelnost*, protože konstruktivní revize je považována za důležitou schopnost do budoucnosti.

V příspěvku jsem se věnovala hlavním faktorům, které ovlivňovaly a ovlivňují výuku českého jazyka na Škole moderních jazyků na University of Bristol. Mezi hlavní faktory patří bezesporu historie katedry, vyučujících a profil studentů. Důležité jsou však i administrativní změny či rozhodnutí do kterých technologií investovat. Struktura našich kurzů je podobná na všech stupních s použitím výhradně češtiny a za co největší aktivní účasti studentů, a s využitím nejnovější technologie, pokud ta pomáhá zlepšovat výuku. Některé e-learningové platformy jsou vhodnější než jiné, ale vcelku všechny výše zmíněné jsou velmi užitečné.

Nejdůležitější faktor, který hraje roli, je však samozřejmě motivace studentů, která je ovlivněná právě strukturou kurzů a tu vlastně zpětně ovlivňuje.

Abstract

The methodology of teaching foreign languages has changed dramatically in the last four decades. The main factors influencing this change include the expansion of foreign language teaching itself, the dominant position of the methodology of teaching English, and its subsequent impact in teaching of other languages. By this I mean especially the focus on communication in the target language, the use of the target language during lessons, and use of digital technologies. In this paper I will deal with analysis of specific, additional local factors which affect the teaching of the Czech language at the School of Modern Languages at the University of Bristol in the UK. Information about the historical development of the department; about the profile of the students; about their career after leaving university; and the structure of the programme and the courses, clearly illustrate the development of Czech language teaching and methodology in Bristol. The main changes are the use of the Czech language for instructions within the courses at all levels; the focus on the development of general skills such as communication, presentation, collaboration and constructive criticism of the work of others; and active participation of students in the choice of themes for the courses. Finally, there has also been an increase in the use of digital technology to enhance and diversify the teaching, not only with the main e-learning platform Blackboard, but also the application for creation of educational materials such as Xerte, and applications such as Quizlet, Audacity and Sanako. In this article, I will also discuss the main pros and cons of the use of digital technologies in Bristol. I shall claim the development of Czech studies at Bristol reflects both local and general trends.

Keywords

Applications for interactive exercises (Xerte, Quizlet, Audacity, Sanako), e-learning platforms (Blackboard), digital technology, teaching methodology, profile of the department, students and courses

Abstrakt

Metodika výuky cizích jazyků se v posledních čtyřech desetiletích dramaticky změnila. Mezi hlavní faktory ovlivňující tuto změnu patří rozmach výuky cizích jazyků samotný a především dominantní pozice metodiky výuky angličtiny a její následné uplatnění ve výuce jazyků ostatních. Zde myslím především zaměření na komunikaci v cílovém jazyce, využití cílového jazyka v průběhu výuky a využití digitálních technologií. V tomto příspěvku se budu zabývat rozbořem specificky místních faktorů, které mimo výše zmíněné dále ovlivňují metodiku výuky českého jazyka na Škole moderních jazyků na University of Bristol ve Velké Británii. Informace o historickém vývoji katedry; o profilu studentů a jejich uplatnění; a o struktuře programu a kurzů, jasně objasní vývoj metodologie výuky českého jazyka v Bristolu. Hlavními změnami jsou právě využití českého jazyka v průběhu výuky v kurzech na všech úrovních; zaměření na vývoj všeobecných schopností jako například komunikace, prezentace, spolupráce, či konstruktivní kritika práce ostatních a dále aktivní účast studentů při výběru tématických zaměření kurzů. V neposlední řadě došlo také k rozmachu využití digitálních technologií na podporu a zpestření výuky, a to nejen základní e-learningové platformy Blackboard, ale také systému na tvorbu výukových materiálů Xerte, a aplikací Quizlet, Audacity a Sanako. V tomto příspěvku se také budu věnovat základním kladům a záporům využití těchto digitálních technologií v Bristolu. Vývoj bohemistiky v Bristolu reprezentuje nejen místní specifika, ale i všeobecné trendy.

Klíčová slova

Aplikace na interaktivní cvičení (Xerte, Quizlet, Audacity, Sanako), e-learningové platformy (Blackboard), digitální technologie, metodologie výuky, profil katedry, studentů a kurzů

Jana Nahodilová

j.nahodilova@bristol.ac.uk

Škola moderních jazyků

University of Bristol

Využití digitálních technologií ve výuce češtiny na britské univerzitě: Překážky a příležitosti

1. Digitální technologie a jejich integrace

Digitální technologie se stávají nedílnou součástí učení se jazykům a jejich využití ve výuce či podpoře výuky má řadu úskalí. Na pozadí teoretického modelu o využívání technologií představuje tento příspěvek reakce a názory vyučujících moderních jazyků a studentů jedné z britských univerzit na výukové technologie a to, jakým způsobem jsou využívány.

Následující citát je do jisté míry mottem k obsahu tohoto příspěvku:

Už není dále obhajitelné, pokud kdy bylo, ignorovat, jak nové technologie ovlivňují vzdělávací praxi a předpoklady. Technologie nikam nezmizí. Zároveň však jejich využívání není vyřešený problém.
Ellis & Goodyear (2010, s. 11)¹

Když mluvíme o technologiích, nemyslíme tím jenom jednotlivé nástroje jako programy či aplikace. I když specifické nástroje můžou vyřešit

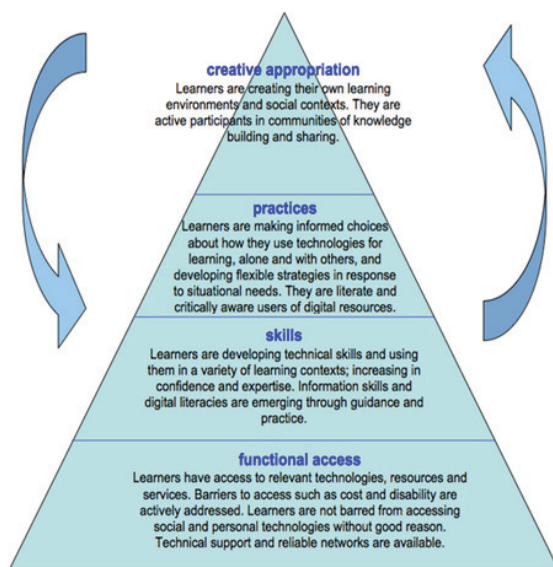
1 Volně přeloženo

dočasně naše potřeby, pro efektivní využívání technologií z dlouhodobého hlediska je nutné vidět je v širším kontextu jak pedagogickém, tak z pohledu vztahu pedagogů, studentů a našich vzdělávacích institucí k technologiím. Obecně bychom podle mého názoru mohli digitální technologie využívat více a především bychom je mohli využívat lépe, ale často nám v tom brání bariéry – ať už naše vnitřní nebo vnější.

Velmi zjednodušeně řečeno existují alespoň dva aspekty, co se týká technologií – samotné technologie na straně jedné a jejich uživatelé na straně druhé. A pokud chceme technologie využívat efektivně, musí tyto dva aspekty fungovat ve vzájemném souladu, protože kromě bariér, které mohou tento soulad narušovat, existuje také mnoho příležitostí pro to, aby byl tento vztah harmonický a aby v konečném důsledku umožnil studentům se lépe a efektivněji učit.

Teoretický model rozvoje efektivního e-learningu (Sharpe & Beetham, 2010), ke kterému bude praktická výzkumná část do jisté míry vztažena, vychází z výzkumu užitelnosti digitálních technologií a jejich aplikace ve vzdělávání.

Model rozvoje efektivního e-learningu (Sharpe & Beetham, 2010)



Jak autorky modelu podotýkají, v širším slova smyslu propojování technologií s výukou zahrnuje nejen technologii samotnou, ale je třeba ho vnímat jako proces, ve kterém se rozvíjí řada podmínek a také řada schopností (Beetham & Sharpe, 2010).

Tento model je založený na výzkumu zkušeností studentů a jako takový zachycuje vývoj z pohledu studenta. Ale zároveň se však dá použít jako rámec pro učitele či celé vzdělávací instituce pro pochopení jejich role v odstraňování bariér a vytváření příležitostí k efektivnímu využívání e-learningu. Model je v zásadě strukturován jako Maslovova pyramida potřeb, t.j. bez uspokojení potřeb na každé nižší úrovni není možné postupovat k úrovním vyšším.

Základní úroveň je *funkční dostupnost (functional access)*. Co se týká britských univerzit, tato úroveň je v současné době v zásadě neproblematická. Studenti mají přístup k počítačům i k internetu téměř kdekoli a kdykoli. Jedna z výzev pro vyučující je v tomto ohledu rychlý rozvoj technologií, a v současné době především mobilních technologií, a možností, které tyto technologie nabízejí a které nejsou plně využívány.

Pokud mají studenti funkční přístup, mohou rozvíjet své *schopnosti/dovednosti (skills)*. V tomto modelu jde o rozvíjení schopností mimo základní využívání počítačové technologie jako např. psaní textových souborů, t.j. o schopnosti ovládnutí programů a online prostředí, které jsou specificky používány v dané instituci a se kterými se během svého studia nevyhnutně setkají.

Úroveň *praxe (practices)* je úroveň, kde se začíná rozvíjet autonomie studenta. To je jeden ze zásadních konceptů ve studiu jazyků. Student je schopen se rozhodnout a zvolit si programy či aplikace v závislosti na svých potřebách. A to samozřejmě platí také o vyučujících.

Tvůrčí присvojení si (creative appropriation) technologií znamená, že se studenti naučili ovládat nástroje, které potřebují a používají a že jsou schopni jít o krok dále a začít si vytvářet vlastní prostředí pro učení se (např. cvičení online, učení se slovní zásoby, komunikace s rodilými mluvčími) tak, aby to splňovalo jejich potřeby a aby to pro ně bylo relevantní a efektivní.

Šipky na modelu, které jeho autorky přidaly v pozdější verzi, jsou podle mě důležitým připomenutím, že přístupy k výuce, technologie samotné a postoje k nim a celkově možnosti naskytující se skrze digitální

technologie se stále mění a že bychom se tedy měli cyklicky vracet k základům toho, co děláme, ať už jako studenti nebo jako vyučující.

1.1 Učitelé a digitální technologie

Jedním z problémů běžné učitelské praxe je, že přijetí nových stylů výuky či nových postupů je dlouhodobý proces. Předchozí výzkum názorů učitelů na integraci digitálních technologií do výuky (viz např. Baylor & Ritchie, 2002; Kopcha, 2010) ukázal, že většina učitelů vnímá jako bariéry externí faktory, což zahrnuje např. nedostatečné nebo nekvalitní školení, které jim jejich vzdělávací instituce poskytuje. Nejvýznamnějším faktorem je pak podle učitelů nedostatek času se rozvoji práce s technologiemi věnovat. Ovšem když měli učitelé za úkol posoudit, jak využívají technologie jejich kolegové (a v některých případech studenti), identifikovali i řadu vnitřních faktorů, jako např. nedostatek schopností nebo obavy či strach. Je tedy pravděpodobné, že pomalou integraci technologií zpřičinují jak vnější tak i vnitřní bariéry. Příkladem, jak se tyto bariéry projevují, může být z naší zkušenosti například neochota vyučujících zúčastnit se školení, které univerzita v této oblasti nabízí.

1.2 Studenti a digitální technologie

Co se týká studentů, jejich obecné schopnosti ve využívání digitálních technologií jsou podle předchozího výzkumu neproblematické. Studenti používají technologie každodenně nejen pro studium, ale i pro řadu různých dalších věcí. Ale z odborné literatury jasně vychází, že studentům často chybí sebevědomí, co se týká schopností pracovat s novými technologiemi, které souvisí například s příchodem na univerzitu (Hardy et al., 2009). Rozvoj digitální gramotnosti studentů je zásadní a univerzity či jiné vzdělávací instituce by v tomto měly hrát aktivní roli, pokud od studentů očekávají aktivní využívání digitálních prostředí. To ovšem neznamená, že studenti vyžadují zapojení digitálních technologií do výuky. Podle výzkumu se naopak studenti ochotně adaptují na styl výuky svých učitelů a na to, jakým způsobem učitelé technologie využívají ve svých kurzech (Margaryan et al., 2011, Oblinger & Oblinger, 2004).

2. Průzkum a jeho výstupy

Data prezentovaná v následujících sekcích vycházejí ze zmiňovaného průzkumu, který proběhl na Ústavu jazyků a kultur na Univerzitě v Sheffieldu v roce 2014. Průzkum zahrnoval online dotazník, na který odpovědělo 48 studentů ze všech třech ročníků bakalářského studia a 31 učitelů a akademiků (cca 30% všech zaměstnanců). Kromě dotazníku jsme také prováděli skupinové rozhovory, kterých se celkově zúčastnilo 13 akademiků a učitelů a 8 studentů. Většina dotazovaných studentů studovala češtinu jako jeden ze svých jazyků. Celkově se jednalo asi o 7 hodin rozhovorů. Zde prezentovaná data vycházejí z obou částí průzkumu a jsou pouze malou částí zjištění.

2.1 Využívání technologií a jejich vnímání

Výše představený model efektivního využívání e-learningu říká, že základem je mít technologie k dispozici.

Studenti v rámci průzkumu odpovídali, že mají přístup k elektronickým materiálům z přednášek a seminářů na virtuálním výukovém prostředí a neviděli důvod, proč by měli chtít něco víc. Na druhé straně ale většina z nich odpověděla, že ke studiu mimo jazykové hodiny využívá dalších médií. Tabulka 1 shrnuje odpovědi studentů i učitelů týkající se dostupnosti hardwaru a přístupu k internetu. Co se týká hardwaru a přístupu k internetu, téměř 100% studentů odpovědělo, že jejich přístup je neomezený s tím, že přes 90% využívá laptopy a 75% vlastní také smartphone.

Tab. 1

Úroveň dostupnosti hardwaru a přístupu k internetu

Level of access to hardware and the Internet (in %)						
	Unrestricted		Restricted (e.g. only in the library)		No access at all	
	Students	Teachers	Students	Teachers	Students	Teachers
Desktop PC	16.7	90.3	83.3	6.5	0.0	3.2
Laptop	91.7	77.4	4.2	6.5	4.2	16.1
Tablet	20.8	25.8	4.2	3.2	75.0	71.0
Smartphone	75.0	61.3	2.1	0.0	22.9	38.7
Internet	97.9	87.1	2.1	9.7	0.0	3.2

Celkově vysoké procento přístupu k internetu u studentů odpovídá trendu zvyšování využívání mobilních technologií mezi studenty. To je jeden ze zásadních faktorů umožňujících integraci technologií. V rozhovorech se neobjevily žádné obavy o nedostatek přístupu k internetu nebo o nedostupnosti hardwaru. Jedna studentka se zmínila, že nemá smartphone, ale to bylo spíš zmíněno jako fakt než jako problém. Další student řekl, že kromě zkuškového období, kdy je všude hodně plno, není problém si zarezervovat počítač v knihovně.

Tento trend se zdá být v rozporu s vyjádřením jednoho z učitelů, který napsal:

Někteří studenti možná mají smartphony nebo i laptopy, ale většina z nich si ani nemůže dovolit koupit učebnice, které potřebují [...]: proč bych měl/a vytvářet online materiály k výuce [...]? (učitel)

Zde se jedná o rozpor, který je mezi tím, co si myslí daný učitel a co říkají studenti, pouze zdánlivě. Celkově průzkum nenapovídá tomu, že u nás existují studenti, kteří by si nemohli dovolit laptop. Spíše zde jde o negativní postoj vůči technologiím na straně učitele.

Tab. 2

Učitelé a jejich vnímání výukových technologií a aplikací

Teachers' perceptions regarding the use of teaching technologies/online tools (in %)					
	strongly agree	agree	neither agree nor disagree	disagree	strongly disagree
I use technologies/online tools in my teaching to the full extent I want.	9.7	58.1	19.4	12.9	0.0
I'd like to use technologies/online tools more than I do.	25.8	35.5	25.8	6.5	6.5
I think I should use technologies/online tools more than I do.	12.9	38.7	19.4	22.6	6.5
I'd prefer not to use technologies/online tools at all.	3.2	0.0	12.9	32.3	51.6
I don't have time to set up online materials.	25.8	38.7	19.4	16.1	0.0

Jak je zřejmé z tabulky 2, podle výsledků průzkumu téměř 70% učitelů souhlasí, že používají technologie do takové míry, jak by chtěli. Ale okolo 60% z nich taky souhlasí, že by je chtěli využívat víc. Navíc okolo 50% věří, že by technologie využívat více měli.

Tato zdánlivá nesrovnalost v počtech se dá interpretovat jako náznak toho, že kolegové jsou otevření změnám a byli by ochotni zlepšovat. Faktor, který hraje roli v tom, že toho s technologiemi nedělají víc, je nedostatek času. To je bariéra, kterou vnímá jako podstatnou přes 60% učitelů. V průzkumu měli účastníci možnost psát komentáře a nedostatek času se objevil v řadě z nich. Stejně tak během rozhovorů se toto téma objevilo jednak u těch, kteří mají zkušenosti s vytvářením výukových materiálů i u těch, kteří se o to zatím nepokusili.

Data z průzkumu shrnutá v této tabulce 3 ukazují, že téměř polovina učitelů se považuje za aktivní ve vytváření digitálních materiálů, ale téměř polovina si také myslí, že toho o výukových technologiích neví dost, případně, že nemají čas se o technologiích učit. Data taky naznačují, že učitelé si nejsou jistí, jestli by to měli být právě oni, kdo by měl zjišťovat informace o nových technologiích a o tom, jak je aplikovat ve výuce. Taky si nejsou jistí, jestli univerzita v tomto směru poskytuje vyučujícím dostatečnou podporu, ale kolem 60% věří, že by univerzita měla v tomto směru dělat víc.

Tab. 3

Jak učitelé vnímají výukové technologie a aplikace ve vztahu ke svým schopnostem, znalostem a potřebám podpory

Teachers' perceptions about teaching technologies/online tools regarding skills, knowledge and support (in %)					
	strongly agree	agree	neither agree nor disagree	disagree	strongly disagree
I set up my own online teaching resources.	9.7	38.7	32.3	12.9	6.5
I don't know enough about what is possible with regards to teaching technologies.	12.9	35.5	16.1	25.8	9.7
I don't have time to learn about the technologies.	19.4	35.5	25.8	19.4	0.0
It is up to the teachers to find out about new technologies and apply them in their practice.	9.7	19.4	41.9	22.6	6.5
The university provides the support I need to help me set up study resources.	6.5	22.6	35.5	32.3	3.2
The university should provide more support to help me set up study resources.	12.9	48.4	29.0	9.7	0.0
If I want students to use technologies/online tools, I need to teach them how to do it.	16.1	41.9	19.4	16.1	6.5
The university (e.g. CICS, library) should provide training for students to use technologies/online tools.	35.5	38.7	19.4	6.5	0.0
Students are much better at these things and will find out themselves how to use technologies/online tools.	16.7	20.0	20.0	33.3	10.0

Učitelé jsou si vědomi, že studenti potřebují jejich pomoc, aby se naučili používat digitální nástroje a dověděli se o existujících zdrojích a většina souhlasí, že by měli hrát roli v tom, jak se studenti o těchto zdrojích dovědí. Zároveň však je většina z nich přesvědčena, že by to měla být univerzita, která centrálně poskytne studentům školení.

Z těchto dat je zřejmé, že některé negativní postoje k využívání technologií jsou důvodem, proč si učitelé myslí, že nemají dostatek znalostí a schopností. Během rozhovorů a také v komentářích v průzkumu identifikovali učitelé strach ze změn jako jeden z negativních postojů mezi učiteli i studenty. Někteří také naznačili, že by to také mohl být skrytý pocit nejistoty, co se týká technologií obecně; t.j. nejen technologií spojených přímo s výukou.

Data z průzkumu naznačují různorodé vnímání toho, jak moc podpory a pomoci studenti vyžadují, co se týká technologií (viz tabulku 4). Asi 1/3 studentů naznačila, že nepotřebují pomoc s tím, jak technologie používat, zatímco více než třetina měla opačný názor. Na otázku, jak by pomoc nebo podpora měla být poskytována, neměli studenti jasný názor. Vypadá to, že studenti by přivítali plošně organizované školení na úrovni celé univerzity stejně tak jako instruktáž na míru poskytovanou vyučujícími, i když méně z nich by přivítalo, kdyby taková instruktáž zasahovala do běžné výuky.

Ne všichni studenti se tedy cítí být na vyšších úrovních podle modelu efektivního e-learningu. Podle těchto dat existuje stále potřeba školit studenty o tom, jaké jsou možnosti a učit je novým schopnostem.

Tab. 4***Potřeba podpory ve využívání výukových technologií ze strany studentů***

Students indicating required support in learning how to use learning technologies/online tools (in %)					
	strongly agree	agree	neither agree nor disagree	disagree	strongly disagree
I'd like to learn how to use technologies and online tools for my course by doing general training outside of the department (e.g. via library, CICS).	19.1	36.2	21.3	14.9	8.5
I'd like to learn about technologies and online tools for my course from my teachers in class time.	25.0	25.0	16.7	25.0	8.3
I'd like to learn about technologies and online tools for my course from my teachers outside class time.	19.1	34.0	31.9	12.8	2.1
I don't need to be taught how to use technologies and online tools.	10.6	21.3	34.0	23.4	10.6

Studenti byli v průzkumu také dotazováni, jaké mají důvody pro to, aby výukové technologie používali. V online průzkumu mohli vybrat neomezený počet z pěti možností a odpovídající data jsou shrnutá v tabulce 5.

Tab. 5***Důvody, proč studenti využívají výukové technologie při učení se jazyků***

Student reasons for using technologies for language learning (in %)	
It's a compulsory/integral part of my course	59%
Otherwise I wouldn't be able to pass my exams	28%
I find it useful	77%
I find it easier than using a book	25%
It allows me to be flexible in how and where I study	57%

Výpovědi téměř 60% studentů naznačují, že technologie jsou do výuky integrovány a že studenti toto vnímají jako důvod, proč je využívat. Téměř třetina si dokonce myslí, že by bez využití technologií nesložila zkoušky. Přesto, že nepochybně existují bariéry, tři čtvrtiny studentů vnímají technologie jako užitečné a co je pozitivní, více než polovina z nich oceňuje flexibilitu, kterou jim technologie při učení poskytují.

Je však třeba říct, že jsou studenti, kteří nemají dostatek informací a například ani nevědí, kde mají hledat, co potřebují. To dokládá i výpověď jedné ze studentek, která po jednom z rozhovorů řekla:

Pamatuju si, že když jsem nastupovala na univerzitu, tak nám bylo řečeno, že tady mají spousty online materiálů, ale já nevím, kde je najít, nevím, kde jsou. (student)

Závěrem se dá říct, že digitální technologie jsou nepochybně zásadní součástí práce i studia a že jsou integrovány v rámci jazykové výuky na našem ústavu. Je třeba také upozornit, že v online průzkumu jsme se nedotazovali na dostupnost konkrétních zdrojů, jako například softwaru nebo specifických výukových materiálů. V rozhovorech však několikrát zaznělo, že kvalita i kvantita materiálů a celkově možnosti využívání digitálních zdrojů je pro jednotlivé jazyky, které studují, velmi různorodá.

2.2 E-learningové nástroje

Zatímco v předchozí části jsme se zaměřovali na to, jak technologie vnímají jejich uživatelé, následující sekce je zaměřená na pohled ze strany vlastních digitálních nástrojů.

Výukové technologie nejsou samy o sobě ani špatné ani dobré. Při jejich aplikaci existují překážky a také příležitosti, které se odvíjí od toho,

jak je využijeme. Výzkum v této oblasti se do značné míry shoduje se zjištěními naší studie.

Jednou ze zásadních překážek efektivního využívání výukových technologií je fakt, že v současnosti existuje nepřehledné množství digitálních nástrojů a pokud nejsme odborníci, je často těžké zvolit ten nejvhodnější z nich. Častým problémem je také to, že učitelé používají příliš mnoho nástrojů a programů (řada z nich existuje jako online služby nebo aplikace), které vyžadují od studentů zakládání účtů a vytváření loginů pro každý z nich, čímž se znesnadňuje uživatelnost. Některé nástroje také neodpovídají přesně účelům, pro které se je snažíme využívat, nebo mají omezenou či nejasnou funkci. Případně se učitelé snaží integrovat do výuky nástroje, aniž by studenty řádně vyškolili v jejich používání. To vede k frustraci studentů a k tomu, že nástroje přestanou používat.

Z hlediska technického zabezpečení a fungování technologií lze mezi bariéry zahrnout to, že licence na některé nástroje či programy jsou finančně nákladné a pokud se jedná o programy instalované na lokálních počítačích, tyto vyžadují pravidelné aktualizace.

Problémem je nepochybně i to, že technologie se mění obrovskou rychlostí a proto nemá velký smysl srovnávat konkrétní nástroje do velké hloubky (i když některé z nich budou pro ilustraci zmíněny). Z tohoto důvodu je na vzdělávacích institucích, aby zajistily infrastrukturu, která je schopná se v těchto měnících se podmínkách adaptovat (Laulilard, 2002; Ellis & Goodyear, 2010). Pokud toho dosáhneme a vytvoříme pracovní a výukové prostředí, které bude učitele a studenty podporovat v efektivním využívání, můžeme se naučit aplikovat vhodné nástroje ve vhodnou chvíli (Marshall, 2009). Dalším zásadním krokem je vědět, jak studenti používají nejen nástroje, které jsou součástí jejich výuky, ale digitální technologie obecně.

Z výše řečeného vyplývá, že digitální technologie nám poskytují řadu příležitostí. Zcela zásadní se v tomto ohledu jeví jejich rostoucí dostupnost a také pronikání do všech oblastí každodenního života. Efektivita se pak může zvýšit tím, když jsme schopni technologie adaptovat a využívat je v daném kontextu výuky. Další zásadní příležitostí v tomto směru je flexibilita. Jako příklad může sloužit rychlé rozšiřování mobilních technologií a s ním spojené možnosti přístupu k výukovým materiálům nezávisle na výuce v klasických učebnách.

2.2.1 Virtuální výukové prostředí jako možné řešení

Jak z diskuse v této sekci vyplývá, je obtížné najít řešení, které je aplikovatelné a funkční ve všech kontextech. Jedním z řešení, které zažilo největší růst v posledních zhruba patnácti letech, je tzv. Virtuální výukové prostředí (Virtual learning environment - VLE), jako jsou např. programy Moodle či Blackboard.

Britská organizace Jisc zabývající se aplikací výukových technologií ve vysokoškolských institucích, definuje VLE takto:

VLE je nástavbou k ústnímu a psanému obsahu, která studentům umožňuje využívat zajímavé a interaktivní materiály. VLE také přináší nové možnosti inovace v každém oboru, což v konečném důsledku zkvalitní zkušenosti studentů.
(Jisc, 2014)

Protože se jedná o sadu nástrojů, které zahrnují různorodé funkce jednak pro výuku a jednak pro komunikaci, a také proto, že VLE jsou podporována vzdělávacími institucemi (Jyothi et al., 2012), měla by být jasnou volbou při vytváření výukových materiálů.

Z řady publikací výzkumu v této oblasti, což zahrnuje i publikace Jisc, je ovšem zřejmé, že VLE se zdaleka nevyužívá tak, jak bylo původně zamýšleno. Některé z problémů jsou shrnuty v následujících bodech:

- VLE jsou často využívány pouze jako úložiště výukových materiálů
- Nekonzistentní či nedůsledné využívání v jednotlivých akademických předmětech
- Matoucí a obtížná navigace

I přes tyto problémy jsou však VLE široce využívána jednak učiteli a jednak studenty. Studie provedená na jedné z australských univerzit (Kregor et al., 2012) ukázala, že VLE je využíváno 82% zaměstnanců a 80% studentů. Podobné výsledky prezentují i další studie, např. James et al. (2010) nebo Kennedy et al. (2008), podle kterých je procento studentů používajících VLE ještě vyšší. Jednou z výhod je, že vzdělávací instituce mohou mít nad centrálně spravovaným prostředím kontrolu.

Otázkou ovšem je, co to znamená, že virtuální výukové prostředí je využíváno. Když Kregor et al. (2012) analyzovali odpovědi na otevřené otázky, tak zjistili, že vysoké procento užívání je zapříčiněno tím, že tam můžou učitelé uložit materiály a studenti je zase najít. Znamená to tedy, že VLE funguje jako elektronická knihovna a většina pokročilejších funkcí není využívána. Ve shrnutí na webových stránkách JISC (Jisc, 2014) je

zdůrazněno, že nejběžnější praxe je právě ukládání materiálů, což vede ke zklamání a následnému menšímu využívání, protože VLE není primárně vytvořeno pro tento účel.

V literatuře lze najít příklady dobrého využívání a komunikace přes VLE, ale to jsou spíš výjimky. Sdílení a komunikace se omezují většinou na to, co je povinné, ale nejsou spontánní (Hardy et al., 2009).

Výstupy z naší studie se v tomto ohledu příliš neliší od výše zmíněného výzkumu. Sheffieldská univerzita využívá verzi programu Blackboard, která je označovaná jako MOLE (My Online Learning Environment).

Shrnutí v tabulce 6 ukazuje, že studenti i učitelé MOLE využívají hodně a že ho považují za užitečný. Na otázku, jak ho využívají, byla nejčastější odpověď, že jako prostor k ukládání výukových nebo informačních materiálů. Všichni učitelé buď hodně souhlasí nebo souhlasí, že takto MOLE využívají. Stejně tak studenti ho považují za místo, kde najdou studijní materiály a informace o kurzech. Další hojně využívanou funkcí je odevzdávání písemných úkolů.

Tab. 6**Používání virtuálního výukového prostředí MOLE**

Rating of the use of MOLE (in %)					
	strongly agree	agree	neither agree nor disagree	disagree	strongly disagree
Students					
MOLE to submit assessments and take tests	54.2	25.0	12.5	8.3	0.0
MOLE to find study materials and to study	83.3	14.6	0.0	0.0	0.0
MOLE to look up information about my course (e.g. handbooks, Year Abroad)	81.3	16.7	2.1	0.0	0.0
Teachers					
MOLE to set assessments	32.3	25.8	22.6	12.9	6.5
MOLE to upload teaching materials	83.9	16.1	0.0	0.0	0.0
MOLE to deposit information about modules, courses, other information (e.g. handbooks)	87.1	12.9	0.0	0.0	0.0

Online průzkum ukázal, že způsob, jakým je MOLE primárně využíván, není ideální. Toto téma bylo hodně diskutované i při rozhovorech s učiteli a studenty a z těchto rozhovorů vyplynulo, že v rámci některých předmětů vyučující našli alespoň částečné řešení, jak MOLE využívat o něco lépe. Tímto řešením je nastavení kurzů jako centrálního místa, které obsahuje nejen statické materiály, ale zároveň odkazuje na další zdroje.

[VLE] nemůžete používat jako jedinou věc. Musíte naučit studenty, že tam najdou odkazy na cvičení, vysvětlení gramatiky atd. A nasměruje je tam.
(učitel)

Pro češtinu to funguje, protože tam je všechno a je tam možné všechno najít. To, že jsou tam odkazy na další místa, je v pořádku, protože je to dobře zorganizované.
(student)

Zásadní v tomto případě je, že toto centrální místo je dobře organizované a přehledné a že studentům vyučující ukáže, jak a kde najít to, co potřebují.

2.2.2 Nástroje mimo VLE

Je samozřejmě nemyslitelné, že veškeré materiály mohou být obsaženy ve VLE. Jak bylo řečeno, VLE může být místem, odkud jsou studenti směřováni k dalším zdrojům a aplikacím.

Studenti jazyků ve Velké Británii jsou podle výzkumu aktivními uživateli různých digitálních technologií, které jim pomáhají při studiu. Studie Steel & Levy (2013) se dotazovala 590 studentů jazyků ve VB na to, jaké nástroje používají v lekcích i mimo lekce a na to, jak vnímají užitečnosti těchto nástrojů k učení se jazyků. Za nejužitečnější elektronické nástroje studenti považují online slovníky, internetové překladače, které jsou používány jednak v hodinách a také mimo ně. Za nimi následuje Youtube a sociální sítě a další komunikační nástroje (Steel & Levy, 2013). V porovnání s jinými studii provedenými v době o pět let dříve, výsledky této studie zaznamenaly významný nárůst v používání sociálních sítí. Autoři uvádějí, že jich pro studium jazyků aktivně využívá téměř 60% z dotázaných studentů. Náš průzkum ukázal, že kromě výše zmíněných aplikací jsou mezi našimi studenty oblíbené online služby k učení se slovní zásoby (např. Quizlet, Memrise).

Steel & Levy (2013) také zdůrazňují, že nejpopulárnější jsou specifické nástroje pro výuku jazyků, ale na druhé straně má řada studentů individuální potřeby a přístupy k učení a mnozí z nich si adaptovali nástroje, které původně pro jazykovou výuku zamýšleny nebyly (např. YouTube a počítačové hry), ale nabízejí jiné možnosti. Za druhé tento výzkum potvrzuje trend, že studenti se sami rozhodují, co se týká výběru technologií pro samostudium a také to, že technologie jsou používány podstatně víc mimo jazykové hodiny než během nich. To odpovídá úrovni *praxe* na modelu efektivního využívání e-learningu. Znamená to také, že studenti mají nejen přístup, ale také schopnosti adaptovat dostupné technologie na specifické úkoly. Autoři docházejí k závěru, že studenti jsou schopni rozvíjet své schopnosti a znalosti autonomně a nezávisle.

Jak už bylo zmíněno, jednotlivé nástroje se rychle mění, a i když je zajímavé zjišťovat, co studenti (i učitelé) používají, mnohem zajímavější a důležitější je k tomu zjistit jak a proč jsou různé technologie využívány.

To nám umožní vysledovat trendy a plánovat potřebné zdroje pro budoucnost.

2.2.3 Používání nástrojů mimo VLE

Z našeho průzkumu i rozhovorů vyplynulo, že studenti se sice spoléhají na to, co jim poskytujeme přes VLE a jinými cestami (např. přes email), ale i to, že většina z nich využívá aktivně i další zdroje.

Ale protože se to týká materiálů, které nemůžeme vždycky ověřit nebo jejichž obsah nemůžeme ovlivnit, přináší to s sebou rizika. Někteří studenti váhají používat např. gramatiku z online zdrojů, protože jsou si vědomi, že může obsahovat chyby. Někdy jsou zdroje na internetu technicky nespolehlivé:

Někdy nám učitelé dají odkazy na materiály pro [jeden jazyk] a taky jsou tam stránky s gramatikou, ale nefunguje to. (student)

Jiné zdroje z pedagogického hlediska nepřinášejí žádné zlepšení nebo výhody, protože nejsou interaktivní:

Učebnice pro [naš jazyk] má rozsáhlé webové rozhraní, ale bohužel to jsou jenom tradiční statické zdroje. Jsou tam i nějaká interaktivní cvičení. (učitel)

Jak již bylo zmíněno, podle našeho průzkumu jsou mezi studenty nejoblíbenější online slovníky a programy k výuce slovní zásoby. Z následujících citací je ovšem vidět, že škála zdrojů je poměrně rozmanitá:

Používám Quizlet. Považuji ho za užitečný, zvláště aplikaci na telefon, protože pokud uděláte chybu, tak vás to nutí opakovat výraz tak dlouho, než ho napíšete správně...

Já používám rádio a televizi. To je jedna z hlavních věcí. Používám i jiné věci, ale každý software začne být po čase nudný a tak zkouším různé věci.

Já mám na mém Facebooku BBC Russia. Tak pořád vidím aspoň titulky článků, a i když je ne vždycky čtu, tak aspoň vidím nějaká slova. Viděla jsem, že to tak dělá hodně lidí, tak jsem udělala to samé.

Já jsem to udělal vědomě – jednak jsem si přidal na Facebook zprávy z různých cizojazyčných médií a taky jsem si na počítači nastavil jako domovskou stránku české noviny. (studenti)

Jak je z výše uvedeného patrné, hojně využívaná oblast v jazykové výuce jsou média. Učitelé dávají studentům odkazy na média – online noviny,

televizní programy nebo videa na Youtube na naše VLE nebo je studentům posílají emailem. Studenti i učitelé chápou, že je těžké sladit úroveň znalostí s úrovní obtížnosti takovýchto zdrojů, ale zdá se, že kontakt s přirozeným jazykem je důležitější.

Závěry a doporučení

K cílům zde představené studie patřilo zmapování situace využívání digitálních technologií ve výuce (nejen češtiny) a snaha porozumět pozitivním a negativním aspektům, které to s sebou přináší. Zároveň jsme chtěli z analýzy výsledků vyvodit doporučení, která by vedla ke zlepšení situace na našem ústavu.

Mezi naše hlavní doporučení patřila tato:

Sdílet zkušenosti: vytvoření komunity v rámci pracoviště, kde kolegové mohou skrze neformální setkání a semináře diskutovat a sdílet zkušenosti o používání technologií a případně školit kolegy ve využívání různých nástrojů.

Uznat časovou náročnost a alokovat čas na vývoj digitálních materiálů.

Školit studenty: nemůžeme očekávat, že studenti vědí, jak používat všechny nástroje. Musíme si udělat čas a vyškolit je na začátku studia a představit jim všechny nástroje.

Učit se od studentů: je třeba být otevřený a mluvit se studenty, hledat cesty, jak se oni můžou vzájemně učit jeden od druhého (bez našeho zasahování). Také bychom měli analyzovat z pedagogického hlediska to, co studenti používají a doporučit materiály či programy, které efektivně podpoří jejich učení.

Od dokončení studie se nám podařilo zavést pravidelná setkání kolegů a sdílení zkušeností se osvědčilo. V rámci výuky češtiny jsme rozšířili a zkvalitnili elektronické výukové materiály, které se řídí výše zmíněnými principy. Jejich úspěšnost dokazuje opakovaná pozitivní zpětná vazba od studentů.

Literatura

- Baylor, A. L. – Ritchie, D. (2002): What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms? *Computers & Education*, 39(2), s. 395–414.
- Beetham, H. – Sharpe, R. (eds.) (2007): *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*. London: Routledge.

- Ellis, R. A. – Goodyear, P. (2010): *Students' Experiences of E-Learning in Higher Education: The Ecology of Sustainable Innovation*. London: Routledge.
- Hardy, J. – Haywood, D. – Haywood, J. – Bates, S. – Paterson, J. – Rhind, S. – Macleod, H. (2009): *ICT & the Student: A Report from the LEaD Project* [online]. Dostupné z: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearningpedagogy/leadfinalreport.pdf>
- Jisc (2014): *Use of VLEs with Digital Media* [online]. Dostupné z: <http://www.jiscdigitalmedia.ac.uk/guide/introduction-to-the-use-of-vles-with-digital-media>
- Jyothi, S. – McAvinia, C. – Keating, J. (2012): A visualisation tool to aid exploration of students' interactions in asynchronous online communication. *Computers and Education*, 58(1), s. 30-42.
- Kennedy, G. E. – Judd, T. S. – Churchward, A. – Gray, K. – Krause, K. L. (2008): First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), s. 108–122.
- Kopcha, T. J. (2012): Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development. *Computers and Education*, 59, s. 1109–1121.
- Kregor, G. – Breslin, M. – Fountain, W. (2012): Experience and beliefs of technology users at an Australian university: keys to maximising e-learning potential. *Australasian Journal of Educational Technology*. 28(8), s. 1382–1404.
- Laurillard, D. (2002): *Rethinking University Teaching: a framework for the effective use of learning technologies*. (2nd ed.) Oxon: Routledge-Falmer.
- Margaryan, A. – Littlejohn, A. – Vojt, G. (2011): Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56, s. 429–440.
- Marshall, S. (2009): *E-learning Maturity Model: Process Description* [online]. Dostupné z: <http://www.utdc.vuw.ac.nz/research/emm/documents/versiontwothree/20070620ProcessDescriptions.pdf>
- Oblinger, D. – Oblinger, J. (2005): Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. In: D. Oblinger, – J. Oblinger (Eds.): *Educating the Net Generation*. Boulder, Colorado: EDUCAUSE.
- Sharpe, R. – Beetham, H. (2010): Understanding students' uses of technology for learning: towards creative appropriation. In: R. Sharpe –

- H. Beetham – S. de Freitas (Eds.): *Rethinking learning for the digital age: how learners shape their experiences*, s. 85–99. RoutledgeFalmer: London and New York.
- Steel, C. H. – Levy, M. (2013): Language students and their technologies: Charting the evolution 2006–2011. *ReCALL*, 25(3), s. 306–320.

Abstract

Digital technologies are becoming integral to language learning and teaching. This article focuses on opportunities provided by technologies when used as a main teaching material in the language classroom itself or a supplementary resource aiding students, for example, with vocabulary learning, practising grammar or broader contact with the foreign language and culture. The opportunities are contrasted with barriers that can hinder or even prevent effective learning technology use.

The article presents some of the results of a survey of students and teachers of modern languages at a British university. The survey aimed to find out about the use of the Virtual Learning Environment (a version of Blackboard) and other software and applications for language learning, and about the attitudes of the users towards learning and teaching with those.

The outcomes of the survey to a large extent confirmed previous research in this area and led to several recommendations regarding a more effective and integrated use of digital technologies in language teaching. The recommendations have been presented to colleagues and are gradually being implemented in practice. In today's globalised world, the recommendations are not specific to our institution and are generally applicable in language pedagogy at universities and other educational institutions.

Keywords

Digital, e-learning, learning technology, virtual learning environment

Abstrakt

Digitální technologie se stávají nedílnou součástí výuky jazyků. Tento článek se zaměřuje na příležitosti, které digitální technologie nabízejí při využití jako hlavní výukový materiál přímo ve výuce nebo jako doplňkové materiály poskytující studentům možnost např. učení se slovní zásoby,

procvičování gramatických jevů nebo širšího kontaktu s cizím jazykem a kulturou, a kontrastuje je s překážkami, které mohou částečně nebo zcela bránit v efektivním využívání technologií.

Příspěvek prezentuje výsledky průzkumu provedeného se studenty a učiteli moderních jazyků na jedné z britských univerzit, ve kterém se autor snažil zjistit, jak je využíváno univerzitní virtuální výukové prostředí (verze softwaru Blackboard) a jiný software a aplikace pro výuku jazyků a jaké postoje k výuce s pomocí technologií její uživatelé mají.

Zjištění tohoto průzkumu potvrdila řadu zjištění z předchozího výzkumu a vedla k doporučením týkajícím se efektivnějšího využívání a integrace digitálních technologií pro jazykovou výuku. Doporučení byla prezentována kolegům a postupně dochází k jejich zavádění do praxe. Tato doporučení nejsou v dnešním globalizovaném světě specifická pro naši situaci a lze je aplikovat v rámci výuky jazyků obecně na univerzitách i na jiných vzdělávacích institucích.

Klíčová slova

Digitální, e-learning, virtuální výukové prostředí, výukové technologie

Luděk Knittl, BSc, MA, MEd

l.knittl@sheffield.ac.uk

Sheffield University

E-learning a využití korpusů při výuce

Zpracování e-learningového kurzu češtiny ve formátu MOOC

Cílem tohoto příspěvku je představit zpracování e-learningového kurzu češtiny ve formátu MOOC (Massive Open Online Course), který vzniká v současné době na pařížském institutu Inalco (Institut national des langues et civilisations orientales, v českém překladu Národní ústav východních jazyků a kultur)¹.

Dříve než přistoupíme k samotné problematice, připomeňme, že Inalco je vysoká škola zaměřená na výuku jazyků, které spadají mimo tzv. západní civilizační okruh: vyjma jazyků románských a germánských se zde vyučuje většina evropských jazyků (tj. např. všechny živé slovanské jazyky včetně horní a dolní lužické srbštiny), jazyky severní a subsaharské Afriky, jazyky Blízkého, Středního a Dálného východu, některé jazyky tichomořských ostrovů i původní jazyky americké; celkem je zde možné studovat více než 120 jazyků z celého světa.

Počátky výuky češtiny na Inalco² sahají do let 1917 až 1918, kdy zde působil jako pedagog pozdější československý ministr zahraničních věcí

-
- 1 Členy autorského týmu jsou Patrice Pognan, Ivan Šmilauer a Magdalena Vigent.
 - 2 Inalco samotné má více než třisetletou historii, viz <http://www.inalco.fr/institut/presentation-politique-institut/histoire-riche>.

a prezident Edvard Beneš. Stálá sekce českého jazyka byla i jeho přičiněním zřízena v roce 1920. Bezmála stoletá historie této sekce je dokladem trvalého zájmu francouzského publika o studium češtiny. Dodejme však, že ne vždy je na francouzských školách tento zájem kvitován odpovídající podporou, o čemž svědčí zánik nebo omezení hned několika lektorátů v posledních letech. Inalco je v současnosti jedinou vysokou školou ve Francii, která nabízí specializovaný bakalářský a magisterský diplom v oboru český jazyk, literatura a kultura. Každoročně je v tomto programu zapsáno kolem třiceti studentů. Ambicí projektu, který zde představujeme, je poskytnout snadno dostupný online kurz češtiny co nejširšímu počtu frankofonních zájemců, respektive je motivovat k prezenčnímu studiu.

1. Charakteristika kurzů MOOC

Kurzy MOOC³ představují nový, progresivní typ e-learningu, který v posledních letech nachází čím dál širší uplatnění v akademické sféře po celém světě⁴. V porovnání s běžnými typy distančního vzdělávání jsou tyto kurzy v mnohém specifické. Jak napovídá jejich označení, cílovým publikem je široká veřejnost (massive), pro kterou jsou tyto kurzy poskytovány bezplatně (open) na internetu (online) zavedenými vzdělávacími institucemi. Jejich náplň a struktura vycházejí z pedagogických postupů vlastních vysokoškolské výuce (course). Do jisté míry se jedná o převedení prezenčního typu studia do elektronické podoby: pro každý kurz je po určitou dobu otevřený zápis; kurzy samotné jsou vedené vyučujícím, který postupně vykládá učební látku a poskytuje účastníkům rozšiřující materiály; kurzy mají časově omezený průběh; nabyté znalosti účastníků jsou pravidelně prověřovány; po skončení kurzu získávají úspěšní absol-

3 V češtině se nejčastěji setkáváme s překladem *masivní* nebo *hromadný otevřený online kurz*.

4 Viz např. Haber, 2014, Lhommeau, 2014, Pomerol et al., 2014, Rapp, 2014, z kterých zde čerpáme. V českém kontextu se lze o těchto kurzech informovat zejména na stránkách „Metodického portálu RVP“ (<http://rvp.cz>), zřízeného Národním ústavem pro vzdělávání, viz např. Brdička, 2012. Problematice otevřených online kurzů v českém prostředí se věnuje také portál „Otevřené vzdělávání“, který zahájil své aktivity na podzim roku 2016, viz <http://otevrenevzdelavani.cz/>.

venti atestaci. Důraz je také kladen na sociální rozměr učení a vytváření interaktivní komunity posluchačů.

1. 1. Vznik a vývoj kurzů MOOC

První kurz ve formátu MOOC byl poskytnut kanadskou univerzitou v Manitobě v roce 2008. Tato iniciativa byla pojata v duchu tzv. konektivismu, což je jedna z aktuálních teorií učení zohledňující vliv a možnosti digitálního prostředí ve vzdělávacím procesu⁵. Hlavním rysem tohoto přístupu je autonomní vytváření určité znalosti o daném tématu na základě vyhledávání dostupných materiálů a jejich usouvztažňování přímo samotnými studenty, učitel na tuto aktivitu jen dohlíží a případně ji koriguje žádoucím směrem. Dlužno dodat, že masivní kurzy, které se v následujících letech objevují na dalších amerických univerzitách (Stanford, MIT, Yale, Oxford a další), jsou většinou koncipovány tradičněji: daleko více se podobají klasicky strukturované prezenční výuce (výklad, procvičování a kontrola znalostí) s primární úlohou vyučujícího.

Prvním velkým úspěchem a zároveň důležitým impulsem k následnému rozmachu kurzů MOOC byl kurz věnovaný umělé inteligenci vytvořený na univerzitě ve Stanfordu, do nějž se na podzim roku 2011 zapsalo více než 160 000 posluchačů. Jako důkaz rostoucí popularity masivních otevřených kurzů a jejich stále většího vlivu na současnou podobu distančního vzdělávání bývá často citován popularizační článek uveřejněný v listu *New York Times*, který označil rok 2012 rokem MOOC⁶. V současné době existuje několik desítek platforem, které poskytují infrastrukturu pro tvorbu a uveřejňování těchto kurzů⁷. Největší z nich je americká platforma Coursera, spravovaná společným konsorciem univerzit Stanford, Princeton, Michigan a Penn. Coursera zveřejnila již více než dva tisíce kurzů a jsou na ní zapsány desítky milionů studentů. Dále jmenujme např. platformu edX (Harvard a MIT), soukromou platformu Udacity, britskou univerzitní platformu FuturLearn nebo německou Iversity.

5 Viz Siemens, 2013. Kurzy vyvíjené v tomto kontextu bývají také označovány jako cMOOC.

6 Pappano, 2012.

7 Pro aktualizovaný přehled viz např. <https://www.class-central.com/providers>.

V roce 2013 vznikl portál France Université Numérique (FUN)⁸, pro který připravujeme zde prezentovaný kurz češtiny. Tato výlučně frankofonní platforma dnes poskytuje bezmála dvě stovky kurzů a je na ní zapsáno přes 600 000 uživatelů ze 120 zemí.

Do českého prostředí začínají pronikat kurzy MOOC relativně pomalu, zřejmě kvůli nedostatečné podpoře ze strany univerzit, která je pro finančně náročný vývoj těchto kurzů nezbytná. Z aktivit, které vznikly v poslední době, jmenujme např. kurzy poskytované Právnickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci⁹ nebo platformu Seduo¹⁰, která sice nabízí kurzy formátem odpovídající standardům MOOC, ale ve většině případů za poplatek.

1.2. Typická struktura kurzu a formální aspekty obsahové náplně

Na příkladu platformy FUN¹¹ nyní přiblížíme strukturu a formální atributy typické pro kurzy MOOC. Je nasnadě, že mezi různými platformami existují rozdíly v realizaci jednotlivých prvků a v nabídce doplňujících nástrojů, nicméně samotná struktura kurzu a druh použitých materiálů bývají jednotné.

Ke konzultaci kurzu MOOC stačí připojení k internetu a běžný internetový prohlížeč, většina platform je optimalizovaná i pro mobilní zařízení. Domovská platforma (Coursera, edX, FUN atd.) funguje jednak jako rozhraní pro studenty, kteří se po bezplatné registraci mohou libovolně zapsat do kurzů otevřených pro zápis, jednak jako rozhraní pro autory, kteří disponují požadovanými právy pro tvorbu a modifikaci jednotlivých materiálů.

Učební materiály jsou strukturovány do tzv. modulů, které zpravidla odpovídají jednotlivým týdnům, během kterých je kurz dostupný¹². Každý modul je rozdělený do sekcí, které mohou odpovídat jednotlivým dnům v týdnu nebo obsahově vymezeným okruhům. Kaž-

8 <http://fun-mooc.fr>

9 <http://www.nostis.org>

10 <https://www.seduo.cz>

11 Platforma FUN používá open source rozhraní Open edX, <https://open.edx.org>.

12 Typická délka kurzu je cca 5 až 7 týdnů.

dá sekce pak obsahuje konkrétní učební materiály a aktivity. Jednotlivé moduly, případně sekce, jsou zveřejňovány postupně; záměrem je vést studenta k pravidelnému studiu a postupnému pronikání do probírané látky.

Hlavním druhem učebního materiálu je video, které typicky zobrazuje samotného lektora a zpravidla také doplňující obrazový materiál, ať už statický (fotografie, diagramy, tabulky atd.), nebo dynamický (ve formě animací či vložených videozáznamů). Jsou možné i jiné způsoby ztvárnění výkladových videí, např. přímo v posluchárně natočená přednáška, snímání obrazovky počítače na způsob běžně dostupných videotutoriálů, využití obrazového výstupu z interaktivní elektronické tabule (interactive whiteboard) atd. Častým formátem je také interview, méně častým instruktážní reportáž, jejíž realizace je technicky i finančně náročnější. Výuková videa jsou zpravidla relativně krátká, zřídka jsou delší než 15 minut, běžně trvají 5 až 10 minut. Narozdíl od prezenčního studia, kdy je student vázán také svou fyzickou přítomností, při sledování videa na obrazovce počítače je totiž většinou obtížné udržet jeho pozornost na delší dobu. Jedním ze základních pedagogických předpokladů kurzů MOOC je tedy stručnost a výstižnost výukových videí. Tvůrci kurzu sice mohou volně publikovat jakýkoliv text a internetové odkazy, ty mají ovšem většinou pouze roli doplňujícího materiálu. Studium kurzu ve formátu MOOC tedy není založeno primárně na četbě textových podkladů, ale – podobně jako při prezenční výuce – na sledování obrazového materiálu a poslechu odborného komentáře.

Nově nabyté znalosti jsou testovány pomocí kvízů a cvičení. Jejich průběžné hodnocení může být součástí výsledného skóre, které se bere v potaz při udělování atestace o splnění kurzu. Často se také vyžaduje vypracování nějakého složitějšího úkolu, zejména u prakticky orientované výuky, např. v inženýrských oborech. Součástí hodnocení může být i kolektivní spolupráce na dokumentaci daného oboru nebo problému ve formátu *wiki*, jejíž vytváření většina platform podporuje.

V neposlední řadě je v rámci každého kurzu k dispozici diskuzní fórum, které je určené ke komunikaci studentů s vyučujícími, respektive studentů mezi sebou. Fórum tak slouží k utváření komunity, která často zůstává dynamická i po skončení samotného kurzu. Vzhledem k potenciálně vysokému počtu diskutérů bývají správou fóra pověřováni např. pokročilí studenti daného oboru, kteří sledují aktuální dění a vytvářejí

vedoucím kurzu syntetické podklady, jež jim umožňují cíleně a zároveň úsporně reagovat na vznesené dotazy nebo eventuální problémy.

1. 3. Kritické zhodnocení kurzů MOOC

Nyní se můžeme vrátit k základním atributům kurzů MOOC a zmínit i některé problematické skutečnosti, které jsou s tímto typem distančního vzdělávání spojené a které jsou také příčinou toho, že dnes již vlna nekritického protěžování těchto kurzů¹³ začíná poněkud opadat.

Do masivních kurzů se sice zapisují často i desítky tisíc studentů, počet těch, kteří je úspěšně absolvují, však zpravidla nepřesahuje 15 %, velké množství je i těch (až 70 %), kteří kurz, do nějž se zapsali, nikdy nezahájí¹⁴. Ukazuje se, že důležitou roli hraje nejen osobní motivace, která není u bezplatného distančního studia podmíněna snahou zúročit investovaný čas, případně peníze, jako je tomu u prezenční výuky, ale také časové možnosti každého uživatele.

Velký počet zápisů je dán bezplatností kurzu, která je umožněna hmotnou podporou ze strany jednotlivých univerzit. Realizace jednoho kurzu totiž vyžaduje často stovky až tisíce hodin odborné práce a představuje tak nemalou finanční částku¹⁵. Přesto jsou univerzity takové obnosy ochotny investovat, neboť publikování kurzů MOOC je pro ně otázkou prestiže. Ozývají se však i kritické hlasy, že jde v mnoha případech více o reklamu a marketingové cíle než o skutečný vzdělávací přínos pro společnost¹⁶.

Dalším z uváděných problémů je skutečnost, že atestace vydávané po úspěšném splnění kurzu nemohou mít právní platnost oficiálního diplomu nebo certifikace posvěcené univerzitou. V kurzu, který probíhá výhradně online, není totiž možné zcela jednoznačně zaručit identitu jednotlivých posluchačů a vyhnout se tak možným podvodům.

13 Viz užívání pojmů jako „MOOC-manie“ (Rapp, 2014, s. 23), „MOOC boom“ (Brdička, 2012) atd.

14 Lhommeau, 2014, s. 55.

15 Na amerických univerzitách dosahuje tato částka v některých případech až 250 000 \$ (viz Rapp, 2014, s. 44). Dotace na jeden kurz určený pro platformu FUN se pohybuje kolem 40 000 €. Subvence jsou věnovány především na technickou realizaci kurzu, samotní vyučující bývají honorováni jen výjimečně.

16 Viz např. Oliveri, 2016, s. 18.

Interaktivita student-učitel je vzhledem k vysokému počtu posluchačů spíše omezená, což je problém zejména pro jazykové kurzy, kde má zpětná vazba ze strany učitele zásadní vliv na osvojování požadovaných dovedností. Možná i z tohoto důvodu je počet jazykových kurzů ve formátu MOOC zatím poměrně nízký. Z několika tisícovek kurzů, které byly k dispozici v roce 2014, jich bylo věnováno jazykové výuce pouze 26¹⁷, v současnosti je toto číslo zhruba dvakrát větší. Masivní jazykové kurzy jsou většinou určené pro pokročilé studenty angličtiny, vznikají však i kurzy pro začátečníky v nejrozšířenějších světových jazycích, jako španělština, čínština nebo italština.

2. Projekt *Kit de contact en langues*

Inalco získalo v roce 2014 prostředky na financování svých kurzů MOOC v soutěži vypsané konsorciem pařížských univerzit Université Sorbonne Paris Cité (USPC) ve spolupráci s platformou FUN. Projektu nazvaného *Kit de contact en langues*¹⁸ se účastní celkem osm jazyků: arabština, barmština, berberština, čeština, čínština, hebrejštiny, mexický domorodý jazyk mazatek a turečtina. Cílem projektu je vybavit zvědavého návštěvníka dané jazykové oblasti nejzákladnějšími řečovými a sociokulturními dovednostmi, nezbytnými k navázání kontaktu v cizím jazyce. Všechny osm kurzů má společné komunikační cíle: úspěšní absolventi by měli po ukončení kurzu umět pozdravit a představit se, zajistit si ubytování, užívat různé místní dopravní prostředky, nakoupit si suvenýry nebo jídlo a podat objednávku v restauraci. Nejde o to zcela vyčerpat všechny jazykové a komunikační aspekty jednotlivých okruhů, ale poskytnout to nejdůležitější v takových situacích, do jakých se může cizojazyčný mluvčí pravděpodobně dostat.

2. 1. Struktura a formální ztvárnění kurzu

Náplň kurzu češtiny je rozvržena do pěti týdnů. Čtyři dny v týdnu jsou věnovány výuce, jeden den k testování předchozího učiva ve formě psaných cvičení. Předpokládáme, že je rozumné požadovat od studentů, aby

17 Viz Martín-Monje & Bárcena, 2015, což je zatím jediná monografie, která se tématu jazykových kurzů ve formátu MOOC věnuje.

18 V českém překladu Základní výbava pro navázání kontaktu v cizím jazyce.

denně věnovali kurzu zhruba 40 minut, tzn. celkem 20 minut na sledování jednotlivých videosekvencí a 20 minut na doplňující aktivity. Týdně se jedná tedy zhruba o 3 až 4 hodiny práce, což je běžná zátěž u většiny kurzů MOOC.

Hlavním učebním materiálem jsou i v našem případě výuková videa. Prvním typem videa je ilustrace určité komunikační situace – hraný dialog, který netrvá zpravidla déle než 20 vteřin. V opakujících se sekvencích je možné shlédnout scénku bez titulků, následně s českými a francouzskými titulky s pauzami pro pohodlné čtení a konečně znovu celou scénku s českými titulky bez přestávek. K dispozici je také přepis dialogu v češtině v textové podobě a francouzský překlad.

I z důvodu relativně omezeného rozpočtu¹⁹ nejsou scénky natáčeny s živými herci, ale s loutkami. Loutky pocházejí z autorské dílny výtvarnice Heleny Rokytové, která zejména v šedesátých a sedmdesátých let působila jako ilustrátorka dětských knih, mimo jiné i pro Státní nakladatelství dětské knihy nebo Albatros. Pomocí neobvyklého, často i humorného zobrazení běžné komunikační situace se jednak snažíme přispět k lepšímu zapamatování jednotlivých replik a výrazů, jednak jde o způsob, jak upozornit na bohatou tradici českého loutkářství. Loutky jsou také jedním z prvních specifických předmětů, se kterými se zahraniční turista setká v obchodech se suvenýry.

Na tyto scénky navazují krátké teoretické prezentace ve francouzštině, které vysvětlují a rozvíjejí některý z jazykových jevů nebo obsahových témat (réalíe), které se v předchozích scénkách objevily. Tato videa mají formu tzv. screencastu, jedná se tedy o komentované prezentace typu PowerPoint, které využívají dynamických animací a diagramů, a to zejména k názornému zobrazení fungování jednotlivých gramatických jevů, např. změna koncovky v závislosti na funkci substantiva ve větě apod.

K procvičování učiva jsou určena videa s aktivitami, které spočívají v pochopení mluveného textu a v řečové produkci, například formou opakování nebo odpovídáním na otázky. Dále budou k dispozici běžná jazyková cvičení (zejména doplňovací a transformační).

19 Přidělený grant byl rozdělen rovným dílem mezi 8 různých kurzů, které z projektu vzejdou.

Vedle komunikačně zaměřené výuky je jeden den týdně vyhrazen pro nepovinný lingvistický seminář, který uvádí probíranou látku do širšího teoretického kontextu, a to i z hlediska slavistického. Cílovým publikem jsou sice především úplní začátečníci, byly bychom ovšem rádi, kdyby mohl být kurz užitečný i pro pokročilejší studenty, respektive pro zájemce o češtinu z řad lingvistů.

2. 2. Obsah kurzu

Zásadním úkolem bylo tyto materiály uspořádat do didaktického scénáře, který musí brát v potaz jak stanovené komunikační cíle kurzu, tak jednotlivá omezení kladená na jeho časovou náročnost a na délku jednotlivých sekvencí.

Program kurzu je strukturován na základě hraných scének, které ilustrují jednotlivé komunikační situace a postupně uvádějí jednotlivé gramatické jevy a lexikum. V následující tabulce je vidět rozvržení scének do pěti týdnů podle jednotlivých témat:

Tabulka č.1 – Rozvržení a názvy hraných scének.

1. týden	2. týden	3. týden	4. týden	5. týden
představení	ubytování	cestování	nakupování	stravování
1.1.a Dobrý den. Ahoj. 1.2.a Děkuji. 1.2.b Nerozumím.	2.2.a Jaký je váš hotel? 2.2.b Či je to?	3.2.a Hrad je tam. 3.2.b Kde bydlíš?	4.2.a Chtěl bych jeden lístek. 4.2.b Kolik to stojí?	5.2.a Vezmu si kilo brambor. 5.2.b Chci dvacet deka šunky.
1.3.a Jak se řekne...? 1.3.b Co to je? 1.3.c Pomoc! Nechte mě!	2.3.a Mám rezervaci. 2.3.b Máte bazén?	3.3.a Kde je bankomat? 3.3.b Musíte jít rovně.	4.3.a Chtěl bych koupit náhrdelník. 4.3.b Vezmu si tenhle.	5.3.a Znáám dobrou restauraci. 5.3.b Co si dáte k pití?
1.4.a Jmenuji se... 1.4.b To jsem já. 1.4.c Jak se to píše?	2.4.a Jaké je heslo? 2.4.b Hledám ubytování.	3.4.a Jak se dostanu na ... ? 3.4.b Kolik stojí lístek?	4.4.a Potřebuji známky. 4.4.b Líbí se mi tenhle.	5.4.a Máte vybráno? 5.4.b Zaplatíme.
1.5.a Kdo to je? 1.5.b Těší mě. 1.5.c Jak se máte?	2.5.a Chtěl bych rezervovat pokoj. 2.5.b Mluvíte česky?	3.5.a Odkud jsi? 3.5.b Jedeme vlakem.	4.5.a Co si přejete? 4.5.b Chci ten menší.	5.5.a Máš čas v sobotu? 5.5.b Na zdraví!

U navazujících výkladových videí jsme v závislosti na stanovených komunikačních cílech zvolili víceméně běžný postup v uvádění jednotlivých gramatických jevů, ve většině případů ve shodě s doporučeními pro úroveň A1²⁰:

Tabulka č.2 – Jazyková náplň a realie.

1. týden	2. týden	3. týden	4. týden	5. týden
představení	ubytování	cestování	nakupování	stravování
1.1.1 Obecný úvod 1.1.2 Samohlásky 1.1.3 Souhlásky	2.2.1 Adjektiva 2.2.2 Praha 2.2.3 <i>Ten, ta, to / či, jeho</i>	3.2.1 Turistické zajímavosti 3.2.2 Lokativ sg. subst.	4.2.1 <i>Kdy?</i> + dny v týdny 4.2.2 Číslovky 100-1000 4.2.3 Hodiny	5.2.1 Genitiv pl. subst. 5.3.1 Stravování
1.2.1 Měkčení před -i a -ě 1.2.2 Sloveso <i>být</i> 1.2.3 Povolání a národnost	2.3.1 Sloveso <i>mít</i> 2.3.2 Slovesa -at 2.3.3 Akuzativ sg. subst. (bez m. živ.)	3.3.1 Předložky v a na 3.3.2 Vokalizace předložek 3.3.3 Sloveso <i>jít</i> a směrová příslovce	4.3.1 Slovesa <i>moc, pomoci</i> 4.3.2 Tradiční řemesla 4.3.3 Zájmeno <i>tenhle</i>	5.4.1 Česká kuchyně 5.4.2 Vokativ nejčastějších jmen 5.4.3 V restauraci
1.3.1 Zeměpis 1.3.2 Slabika 1.3.3 Spodoba znělosti	2.4.1 Číslovky 0-10 2.4.2 Měkčení <i>bé, pé, vě</i> 2.4.3 Akuzativ adjektiv, <i>jaký?</i>	3.4.1 Sloveso <i>jet</i> 3.4.2 Číslovky 20-100 3.4.3 Doprava v Praze	4.4.1 Nominativ a akuzativ pl. subst. (bez m. živ.) 4.4.2 <i>Pro</i> + akuzativ 4.4.3 <i>Líbí se</i> + dativ osobních zájmen	5.5.1 Řadové číslovky 5.5.2 Modální slovesa 5.5.3 Na návštěvě
1.4.1 Slovesa -ovat 1.4.2 Jména a příjmení	2.5.1 Sloveso <i>chtít, chtěl bych</i> 2.5.2 Slovesa -it, -et/ét 2.5.3 Číslovky 11-20	3.5.1 Genitiv 3.5.2 <i>Kde/kam?</i> 3.5.3 Doprava po ČR	4.5.1 Komparativ 4.5.2 Nom. a akuzativ pl. adjektiv 4.5.3 Číselné údaje	
1.5.1 Gramatický rod 1.5.2 Přivlastňovací zájmena 1.5.3 Praktický život				

Zmíníme zde jen několik základních faktorů, které určovaly rozložení učiva. Tradičně uvádíme výklad o zvukové a grafické stránce v úvodu kurzu. Tam, kde je to vhodné, se snažíme přihlédnout k možným interferencím mezi češtinou a francouzštinou, například explicitně upozorňujeme na ztrátu znělosti na konci slova, ke které ve francouzštině dochází v menší míře než v češtině. Pádové formy substantiv jsou zaváděny až od druhého týdne počínaje akuzativem singuláru (bez životných maskulin, ta jsou zařazena až na čtvrtý týden společně s předložkou *pro*). Třetí týden se přidává lokativ a genitiv singuláru substantiv, čtvrtý týden následují nominativ a akuzativ plurálu (také bez životných maskulin) a konečně poslední týden přichází na řadu genitiv plurálu. U sloves se vyžaduje jen indikativ přítomného a izolovaná kondiční forma *chtěl bych*. Z ostatních prvků jmenujme zejména číslovky nebo rozlišení mezi příslovečnými určeními místa a směru.

Slovní zásoba použitá ve scénkách a v rámci teoretického výkladu čítá zhruba 250 slov, tzn. přibližně deset nových slov na den. Jde tedy o naprosté minimum, které může sloužit jako odrazový můstek k dalšímu studiu. Pro zájemce je k dispozici oboustranný slovník použitých slov a obrátů a také rozšiřující lexikální seznamy v textové podobě.

3. Závěr a perspektivy

Zápis do kurzu bude zahájen do konce roku 2016, kurz samotný bude probíhat na jaře roku následujícího. Podle informací, které máme k dispozici o rozsahu komunity frankofonních zájemců o češtinu (např. po-

čet současných a bývalých studentů češtiny na Inalco a ve Francii vůbec, počet žadatelů o stipendia na letní školy v ČR, komunita studentů zapsaných na platformě CETLEF²¹ a další), lze strážlivým odhadem očekávat přinejmenším několik stovek zapsaných studentů²². Po ukončení životnosti kurzu na platformě FUN, kde může být v případě úspěchu po určité prodlevě i několikrát zopakován, bychom rádi zapojili vytvořené materiály do prezenční výuky na Inalco formou kombinovaného učení (tzv. blended learning) nebo do připravované placené nabídky online distančního vzdělávání.

Důležitou etapou bude zpětné vyhodnocení projektu a analýza průběhu kurzu. Bude nás především zajímat, do jaké míry bylo splněno očekávání zapsaných studentů a jak realistický byl navržený program s ohledem na jazykové a komunikační požadavky, ale i na časové nároky a požadované pracovní nasazení.

Literatura

- Brdička, B. (2012): *Velký MOOCboom pokračuje* [online]. Cit. 27. 10. 2016. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/16415/>.
- Cvejnová, J. a kol. (2014): *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2* [online]. Národní ústav pro vzdělávání. Cit. 27. 10. 2016. Dostupné z: http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/Referencni_popis_cestiny_verze_pro_web.pdf.
- Haber, J. (2014): *MOOCs*. Massachusetts: MIT Press.
- Hádková, M. – Línek, J. – Vlasáková, K (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra bohemistiky Filozofické fakulty. Cit. 27. 10. 2016. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/mezinarodni_vztahy/cestinaA1.pdf.
- Lhommeau, C. (2014): *MOOC. L'apprentissage à l'épreuve du numérique*. Limoges: Éditions Fyp.

21 Viz <http://www.cetlef.fr>.

22 Kurzy čínštiny a arabštiny, pro které byl zápis otevřen v červenci 2016, vykazují před začátkem kurzu každý více než 8 000 zapsaných studentů.

- Martín-Monje, E. – Bárcena, E. (eds.) (2015): *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Warsaw/Berlin: de Gruyter.
- Oliveri, N. (2016). *Apprendre en ligne : quel avenir pour le phénomène MOOC ?* Paris: Harmattan.
- Pappano, L. (2012): The Year of the MOOC [online]. *The New York Times*, 2(12). Cit. 27. 10. 2016. Dostupné z: <http://nyti.ms/TTn1E6>.
- Pomerol, J.-C. – Epelboin, Y. – Thoury, C. (2014): *Les MOOC. Conception, usages et modèles économiques*. Paris: Dunod.
- Rapp, L. (2014): *Les MOOCs, révolution ou désillusion ? Le savoir à l'heure du numérique*. Paris: Institut de l'entreprise.
- Siemens, G. (2013): Massive open online courses: Innovation in education. *Open educational resources: Innovation, research and practice*, 5, s. 5–15.

Abstract

The aim of this paper is to report on a project which is currently being developed at Inalco (Paris), the purpose of which is to design a MOOC (Massive Open Online Course) on Czech language for beginners. In the first part, we present this new type of distance learning, focusing on its specific features: free availability on the Internet, limited duration, continuous and final assessment of students, extensive use of videos and emphasis on the social dimension of learning. In the second part, we discuss the current development of the Czech course, the structure and content of which is determined by multiple factors, mainly the required language and communication skills and the inherent technological possibilities and limitations.

Keywords

Czech language course for beginners; e-learning, massive open online course, MOOC

Abstrakt

Cílem příspěvku je referovat o zpracování frankofonního e-learningového kurzu češtiny pro začátečníky ve formátu MOOC (Massive Open Online Course), který vzniká v současné době na pařížském institutu Inalco. V první části představujeme tento nový typy distančního vzdělávání,

jehož charakteristickými rysy jsou volná dostupnost na internetu, omezená doba trvání, průběžné a konečné hodnocení studentů, dominantní využití videomateriálů a důraz na sociální rozměr učení. V druhé části pojednáváme o samotném zpracování kurzu češtiny, jehož struktura a náplň je dána jak požadovanými jazykovými, komunikačními a sociokulturními dovednostmi, tak specifickými možnostmi a omezeními použité technologie.

Klíčová slova

Jazykový kurz češtiny pro začátečníky, e-learning, masivní otevřený online kurz, MOOC

Mgr. Ivan Šmilauer, Ph.D.

ivan.smilauer@inalco.fr

Institut national des langues et civilisations orientales

Université Sorbonne Paris Cité

ILONA STARÝ KOŘÁNOVÁ
LUDEK KNITTL
PETRA HANUŠKOVÁ

Interaktivní čeština: Kombinace e-learningového kurzu s tradiční výukou ve třídě pro B1

Představení kurzu a jeho obsah

Interaktivní čeština je výukový kurz určený studentům, kteří zvládli úroveň A2. Ti studenti, kteří *Interaktivní češtinu* úspěšně dokončí, dosáhnou Prahové úrovně (B1).

Jak lze odvodit již z názvu, jde o *interaktivní kurz* v systému LMS Moodle, doplněný o *Pracovní sešit*.¹ Zatímco s on-line kurzem mají studenti pracovat především samostatně, *Pracovní sešit*² je určen hlavně pro práci ve třídě, pro živou interakci s učitelem a mezi studenty navzájem.

-
- 1 Materiály ke kurzu původně existovaly v podobě Pracovního sešitu a programu na CD. V další části tohoto příspěvku přiblížíme okolnosti převádění obsahu CD do prostředí Moodle.
 - 2 Bermel, N. – Kořánová I.: *Interaktivní čeština: Pracovní sešit*. Praha: Karolinum, 2012.

Čeština jako cizí jazyk VIII. Sborník příspěvků z VIII. mezinárodního symposia. Starý Kořánová, I. – Vučka, T. (eds.) Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2016. ISBN 978-80-88176-04-6. Dostupné na adrese: <https://ecuni.publi.cz>.

Interaktivní čeština se skládá ze šesti lekcí, které obsahově odpovídají tématům uvedeným v názvu. Těmi jsou: 1. *Lidé, jak vypadají, jací jsou*, 2. *Volný čas*, 3. *Vzdělání*, 4. *Cestování a město*, 5. *Práce a zaměstnání* a 6. *Svět kolem nás*.

Gramatický obsah kurzu je koncipován následovně:

- Deklinace základních vzorů jmen adjektiv a zájmen se opakuje a procvičuje ve vztahu k valenci především sloves, tedy na konkrétních strukturách, se kterými se studenti v prezentovaných mluvených i psaných textech seznamují. Zvláštní pozornost se potom věnuje méně častým vzorům, deklinaci názvů částí těla, slovům cizího původu, skloňování názvů míst, deklinaci posesivních adjektiv a deklinaci číslovek.
- Ze slovesných kategorií se nacvičuje kondicionál, imperativ a oba typy pasiva (opisné i reflexivní), na konkrétních případech se vysvětlují a procvičují principy užívání slovesného vidu.
- Zvláštní gramatická témata představuje stupňování adjektiv a adverbů, slovesné prefixy, dále z oblasti syntaxe shoda predikátu s počítaným předmětem, spojovací výrazy, souvětí, vedlejší věty a slovosled příklonek.
- S ohledem na potřebu onomaziologického přístupu k výkladu některých mluvnických témat se probírá vyjadřování času, slovesa pohybu a s nimi související předložky a adverbia, druhy číslovek a jejich užívání, slovesná substantiva a slovesná adjektiva.

Kurzem provází studenty sedm postav ve věku tří generací: je to rodina Dvořáková se dvěma přáteli, Georgem a Alicí, kteří se učí česky, a jejich sousedka paní Smetanová. Prostřednictvím těchto postav se studenti seznamují jednak s jazykovými obsahy, jednak se sociokulturními charakteristikami českého prostředí. Jazykové obsahy prezentované prostřednictvím známých postav jsou v dialozích, jež mezi sebou hlavní protagonisté vedou, pro studenty snáze pochopitelné, a to především díky srozumitelnosti pragmatického záměru výpovědí.

Kurz je koncipován tak, aby rozvíjel všechny čtyři řečové dovednosti. *Pracovní sešit* má rozvíjet především poslechové a mluvní dovednosti, ve výukovém materiálu v prostředí Moodle je pak zastoupeno více čtecích a psacích úkolů, a také drilových cvičení pro nácvik slovní zásoby a gramatických pravidel. *Pracovní sešit* se nezastavuje u fáze procvičování, ale především díky improvizacím vede studenty k auto-

nomnímu projevu, kde si studenti skutečně ověřují osvojení probrané látky.

Lekce v prostředí Moodle i v *Pracovním sešitě* mají jednotnou strukturu. Obsahují pět částí: *Dialogy*, *Konverzace*, *Gramatika*, *Texty* a *Slovní zásoba*. Cvičení jsou řazena podle obtížnosti od nejjednodušších po nejsložitější. Stejným způsobem roste komplexnost dialogů a čtecích textů a náročnost otázek ověřujících porozumění.

Všechny lekce obsahují nejprve poslechové aktivity vztažené k dialogům prezentovaným v Moodle a v návaznosti na ně pak *Pracovní sešit* vybízí studenty k ústnímu projevu nebo nabízí cvičení, která jsou zaměřená na prezentované gramaticko-lexikální jevy. Převažují aktivity zaměřené na vedení dialogu, přičemž jsou zde zastoupeny jak činnosti funkčně komunikační, tak i sociálně interakční aktivity, jakými jsou hraní rolí, improvizace, diskuse a inscenace. Základ pro tyto činnosti představují prezentované texty především dialogického charakteru. Studenti postavý příběhu dobře znají a mohou proto bez problémů jejich role přejímat a zadaný úkol splnit. Personalizovaného hraní rolí, během něhož hrají studenti v zadané komunikační situaci sami sebe, se využívá spíš výjimečně. V minimální míře se v pracovním sešitě vyskytují též strukturální cvičení.

V manuálu *Pro učitele* autoři vybízejí vyučující, aby jednotlivé aktivity pozměňovali a přizpůsobovali si je podle aktuální potřeby. Snaží se nabízet různorodé aktivity, jejichž realizace je ponechána na učiteli.

Přenesení kurzu z CD do systému LMS Moodle

Kurz *Interaktivní čeština* vyšel v nakladatelství Karolinum v podobě Pracovního sešitu a cvičení na CD. Avšak v důsledku vývoje technologií, např. postupného odstraňování CD mechaniky z notebooků, ale také rozmachu tabletů a smartphonů, způsobil, že se CD jako nosič dat stalo zastaralé a nepraktické. Proto bylo rozhodnuto o přenesení obsahu CD bez větších zásahů do systému LMS Moodle (verze 2.9). Kromě čisté instalace LMS Moodle využívá kurz i další volně dostupná rozšíření, například rozložení kurzu do mřížky či bloky pro sledování postupu studentů.

Navíc byl do každé lekce doplněn prostor pro užitečné odkazy mimo kurz, kam budou moci učitelé sami přidávat, co je pro jejich studenty relevantní a užitečné. Nyní je vloženo několik odkazů na ukázkou, například na projekt e-knihovna *Městské knihovny v Praze*, *Quizlet*, *LyricsTraining*, *Mluvtecesky.net* apod.

Větší důraz byl kladen i na automatickou zpětnou vazbu, která v nové verzi umožňuje učitelům texty zpětné vazby přenastavit podle svého výukového záměru a využít ji i jako formu výkladu. Kde to bylo vhodné, byla zpětná vazba doplněna o odkazy na *Internetovou jazykovou příručku* nebo o odkaz na výklad gramatiky vztahující se k tématu. Nově studenti odevzdávají i delší texty přímo v prostředí kurzu a učitel má možnost jim texty opravit a poslat zpětnou vazbu a hodnocení jejich práce.

Nová verze přináší uživatelům, a to jak studentům, tak učitelům, nové možnosti. Uvedme proto krátký přehled výhod, které nové zpracování přináší.

Pohled učitele

- možnost tvorby jednotlivých skupin studentů v rámci kurzu
- možnost editace kurzu: učitel může doplňovat vlastní cvičení, upravovat zpětnou vazbu
- možnost fázovat prezentaci výukového materiálu: např. postupně otevírat ty části kapitol, které byly dříve skryté
- možnost sledovat postup studentů individuálně, úspěchy i potíže každého zvlášť
- možnost vkládat sezónní informace, např. události spjaté s probíranými kulturními tématy a osobnostmi, dále aktuální osobnosti české politiky apod.
- prostor pro užitečné odkazy mimo kurz

Pohled studenta

- může sledovat vlastní postup kurzem
- získat obsáhlou okamžitou zpětnou vazbu
- nahlížet do svých předchozích pokusů o zvládnutí jednotlivých cvičení a poučit se z vlastních chyb
- snáze se v kurzu orientovat
- získat obsáhlou okamžitou zpětnou vazbu, a to i u delších textů
- samostudium

Nový kurz obsahuje více než tisíc úloh a používá několik typů cvičení v různých variantách: doplňování, výběr z nabídky, psaní, přetaho-

vání. Jednotlivá cvičení tedy mohou vypadat rozdílně, ale jsou založena na stejných principech vyplňování, což usnadňuje studentům práci v kurzu, ale zároveň jsou pro ně tyto aktivity zajímavé a rozmanité.

Příklad využití kurzu na Univerzitě v Sheffieldu

Na Univerzitě v Sheffieldu, kde *Interaktivní čeština* (ve spolupráci s ÚBS FF UK) vznikla, je tento kurz určen studentům druhého ročníku studia češtiny. Vesměs se jedná o rodilé mluvčí angličtiny, i když v posledních letech se ve skupinách často nacházejí i např. Poláci nebo Němci; jedná se však o minoritu. Tamější studenti obvykle studují další jeden až dva jazyky, z čehož jeden nebo oba mohou být pomaturitní. Hlavním cílem je připravit studenty během druhého ročníku na semestrální pobyt v ČR a stěžejním požadavkem tedy je, aby zvládli gramatiku a slovní zásobu z kurzu.

Struktura výuky

Hodinová dotace pro tento kurz je 3 hodiny týdně s tím, že jedna se zaměřuje na gramatiku a další dvě spíše na procvičování probrané látky a konverzaci v rámci příslušných témat.

Gramatika: Studenti dostanou každý týden za úkol prostudovat si určitou část gramatické látky v online kurzu (v angličtině) a její pochopení si otestovat pomocí interaktivních cvičení (v češtině). Na hodině si spolu s vyučujícím prostřednictvím cvičení, vysvětlivek a tabulek česky nastíní obraz daného gramatického jevu. Struktura hodiny nabádá studenty, aby přišli již připravení. Málokdo na této úrovni je schopen při takovém tempu výuky vstřebat teorii rovnou v češtině, ale pokud už ji má přečtenou a předem prostudovanou, dokáže se aktivně účastnit hodiny. Samotný interaktivní kurz v Moodle se na hodinách obvykle nepoužívá, a to záměrně, protože ho mají studenti za úkol procházet doma.

Konverzace a cvičení: Studenti mají většinou za úkol udělat si doma přípravu k dialogům, poslechnout si je a udělat cvičení na porozumění online. V hodině se pak používá *Pracovní sešit*, společně se probírají další cvičení k dialogům a ostatní rozvíjející cvičení. V závislosti na studentech, jejich schopnostech a rovněž zájmech se další cvičení dotvářejí.

Pokrytí kurzu: Obsah gramatiky je v kurzu striktně naplánován. Studenti dostanou na začátku roku sylabus, na základě kterého vědí, která témata se budou v konverzačních hodinách probírat. Kvůli malé hodinové dotaci se v rámci vlastní výuky věnuje minimální pozornost rozvoji psaní. To je však součástí domácí přípravy, studenti mají za úkol pravidelně psát

krátké slohy na zadaná témata. Slohová cvičení odevzdávají elektronicky (jelikož jsou studenti v Sheffieldu zvyklí na tamější virtuální výukové prostředí (anglicky VLE), slohy jsou odevzdávány prostřednictvím něj), dostávají na ně zpětnou vazbu a na jejím základě je dále upravují a přepisují. Jde o komunikaci mezi učitelem a studenty, která v tomto případě probíhá online a mimo vlastní výuku, avšak pokud se vyskytne nějaké opakující se problematické téma nebo chyba, učitel je probere se studenty na hodině.

Vzhledem k časové dotaci není možné probrat kurz do všech detailů. Proto se v gramatice některé složitější aspekty témat (např. určitá slovesa pohybu, některé číslovky) vynechávají. To však není problém, protože kurz je dostatečně flexibilní a umožňuje některé pokročilejší části přeskóčit, aniž by to bránilo v pokroku do dalších lekcí. Studenti sami se pak často ke cvičením vrací nebo si dělají další rozvíjející cvičení, která během semestru nezvládli.

Slovní zásoba: V rámci popisu materiálů ještě stojí za zmínku způsob, jakým je zpracována slovní zásoba. Ve své původní podobě měl kurz statický slovník, který byl součástí CD. Kvůli technickému zastarání tohoto slovníku jsme se před několika lety rozhodli poskytnout studentům většinu slovní zásoby online na Quizletu (viz quizlet.com). V případě kurzu v Sheffieldu mají studenti odkaz přímo na hlavní stránce VLE, ale v rámci kurzu na Moodle odkazy rovněž existují.

Formou stručného přehledu jsme se snažili přiblížit kurz *Interaktivní čeština*, a to ze tří perspektiv: Z pohledu autorů kurzu jsme představili jeho podobu, strukturu a rozvržení materiálu mezi on-line kurz a *Pracovní sešit*, z pohledu programátorky jsme představili inovace a výhody nové verze v prostředí Moodle i nové možnosti jeho použití a z pohledu vyučujícího jsme uvedli dobrý příklad, jak se tento vyučovací materiál využívá na katedře ruských a slovanských studií na Univerzitě v Sheffieldu. Pedagogové, kteří mají o práci s kurzem zájem, se mohou obrátit na autory, kteří jim k tomu poskytnou všechny relevantní informace.

Literatura

Kukrechtová, B. (2016): *Mlčeti stříbro, mluvit zlato. Rozvíjení mluvních dovedností v současných učebnicích češtiny pro cizince*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.

Šára, M. et al. (2001): *Prahová úroveň*. Univerzita Karlova v Praze: Council of Europe.
Threshold Level (1990). Cambridge: Cambridge University Press.

Abstract

Interactive Czech is a B1-level course (according to CEFR). It originated as a result of cooperation between the Department of Russian and Slavonic Studies at The University of Sheffield and the Institute of Czech Studies at FF UK, Prague. It consists of an *on-line learning program* and a *workbook*. The on-line version of the course builds on its older CD-based version, which has been rebuilt and reconceptualised in the Moodle LMS. Our contribution presents the course as a whole, e.g. its thematic content, grammar topics and structure of the lessons as well as the principal methodological conception of the authors. It also focuses on the advantages of its new on-line version and on its innovations and improvements. Last but not least it provides an example of how the course is used with second year students of Czech at The University of Sheffield. The course enables both a lively interaction in the classroom and individual work on-line.

Keywords

E-learning, interactive Czech course, LMS Moodle course, Czech course for level B1

Abstrakt

Interaktivní čeština je kurz pro úroveň B1. Vznikl ve spolupráci Katedry ruských a slovanských studií Univerzity v Sheffieldu s Ústavem bohemistických studií FF UK a obsahuje *on-line výukový program* a *Pracovní sešit*. Základem on-line kurzu se stala starší verze na CD, jež byla převedena do prostředí Moodle. Příspěvek představuje kurz jako celek, tzn. jeho tematický obsah, probíranou gramatiku i strukturu jednotlivých lekcí, a základní metodickou koncepci autorů. Zaměřuje se též na výhody jeho nové verze on-line a na to, jaké novinky a vylepšení sem byly vloženy. Příspěvek v neposlední řadě uvádí příklad dobrého využití kurzu v druhém ročníku studia bohemistiky na univerzitě v Sheffieldu a to jak pro živou interakci ve třídě, tak pro individuální práci s e-learningovým kurzem.

Klíčová slova

E-learning, interaktivní kurz češtiny, kurz v LMS Moodle, kurz češtiny pro B1

PaedDr. Ilona Starý Kořánová

ilona.koranova@ff.cuni.cz

ÚBS FF UK

Luděk Knittl, BSc, MA, MEd

l.knittl@sheffield.ac.uk

Sheffield University

Bc. Petra Hanušková

p.hanuskova@gmail.com

Masarykova univerzita

Brno

Korpus ve výuce češtiny jako cizího jazyka – typy cvičení

Výhodami jazykových korpusů pro jazykovou výuku jsou v nich obsažené autentické texty, které nejsou upraveny pro didaktické účely. V korpusu lze vyhledat nejčastější kontexty slova a vidět tak jeho typické užití. Nesporné jsou také technické plusy: obrovské množství dat, rychlost a v současné době i dostupnost vyhledávání on-line. Na druhé straně korpusy obsahují i málo rozšířenou slovní zásobu, která je pro studenty-cizince těžko srozumitelná, a také může být pro někoho práce s počítačem technickou překážkou ve využívání korpusů. Avšak současná počítačová gramotnost studentů a uživatelsky přátelské vyhledávače dávají využívání korpusů velký potenciál.

Jak tedy postupovat? Lze se inspirovat u metody data-driven learning (DDL) využívané převážně pro výuku angličtiny. Jejím zakladatelem byl na začátku devadesátých let Tim Johns, který zdůrazňoval induktivní postup, ve kterém studenti pozorují data, přemýšlí o nich a díky objeveným pravidelnostem mohou generalizovat pravidlo (Johns, 1991). Od té doby se diskutuje o různé míře editace surových dat z korpusu a vykristalizovaly dvě linie, 1. přímé využívání neboli „s počítačem“ (tzv. hard DDL, hands-on), kde studenti pracují přímo s korpusovým vyhledávačem, a 2. nepřímé využití neboli „na papíře“ (tzv. soft DDL, hands-off),

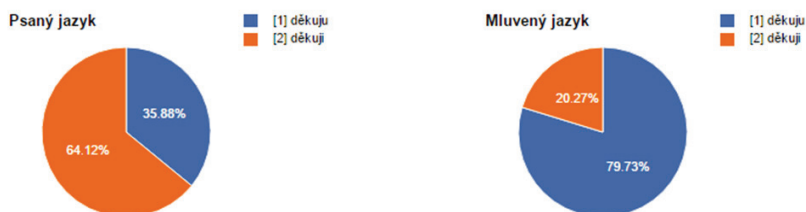
kteřé sestává s interakce učitele s korpusem (Römer, 2005). Učitel může vybrat konkordanční řádky z korpusu, popř. je upravit, zkrátit, vytvořit klasické cvičení atd. U přímého využití se vede diskuze, zda jsou takovéto aktivity vhodné i pro studenty nižších pokročilostí. Někteří argumentují tím, že se mohou studenti dívat pouze na nejbližší kontext (Boulton, 2009b), druzí oponují, že tyto aktivity jsou vhodné pouze pro motivované a inteligentní studenty (Johns, 1991). Vždy je tedy nutné posuzovat vhodnost aktivit individuálně, neboť souvisí s učebním stylem studentů i kulturním prostředím (Bernardini, 2002; Boulton, 2009a, 2009c).

Pokud bychom se podívali na to, jaké možnosti nám nabízí Český národní korpus a jeho nástroje, pro aktivity „s počítačem“ je nejvhodnější nástroj SyD, kde je možné vyhledávat varianty psané a mluvené češtiny a kontexty slova. Omezeně lze i nástroj KonText, a to pokud se studenti soustředí na nejbližší kontext klíčového slova. Musí se však naučit vertikální čtení, tj. klíčové slovo uprostřed. Pro aktivity „na papíře“ je naopak nástroj KonText mnohem vhodnější, neboť v něm lehce vyhledáme modelové věty.

Nástroj SyD¹

Největším přínosem tohoto nástroje je fakt, že všechno zobrazuje vizuálně, tzn. varianty v podobě koláčových grafů a kolokace ve formě word clouds. Studenti tak na první pohled vidí výsledek a není nutná pokročilá znalost korpusů či statistických metod. SyD nabízí dvě základní aktivity: 1. Vyhledávání variant v psané a mluvené češtině. Mohou to být varianty stylové či morfologické. Např. při zadání slov *děkuji* a *děkuju* na první pohled vidí rozložení v psané a mluvené češtině. Také se tímto pozorováním studenti naučí, že pravidla nejsou černobílá, ale vždy jde spíše o tendenci, např. že tvar *děkuji* patří více do psané češtiny, neznamená to však, že se vůbec nepoužívá v mluvené (obr. 1)

Obr. 1 *Děkuju a děkuji v nástroji SyD*



1 <https://syd.korpus.cz/>

2. Při zobrazení kolokací studenti vidí nejčastější slova, která se vyskytují v blízkosti vyhledaného slova. Mohou tak odhadovat význam slova, srovnávat dvě slova či hledat podle kolokací další významy slova (při kliknutí na kolokace se zobrazí příklady vět). Jako ukázkou uvádíme kolokace slov *díky* a *kvůli*, kde lze lehce odvodit pozitivní a negativní vyznění na základě kolokací (obr. 2)

Obr. 2 Kolokace *díky* a *kvůli* v nástroji SyD

[1] díky

cena₍₁₂₃₎ dostat₍₂₂₁₎ **dotace**₍₁₀₀₎ internet₍₇₁₎ investice₍₇₀₎ jen₍₈₃₄₎ jenom₍₈₀₎ lze₍₁₂₉₎
 ne₍₂₁₈₎ nejen₍₁₂₉₎ **podpora**₍₁₇₀₎ pomoc₍₁₁₃₎ program₍₈₀₎ projekt₍₁₀₉₎ schopnost₍₉₀₎
 technika₍₈₄₎ **technologie**₍₁₄₇₎ ten₍₄₃₈₄₎ tento₍₈₃₅₎ vzniknout₍₁₅₈₎

[2] kvůli

cena₍₂₂₇₎ chyba₍₁₁₈₎ **dluh**₍₁₁₃₎ jenom₍₂₁₁₎ **krize**₍₃₈₄₎ malichernost₍₁₇₎ muset₍₉₃₀₎
nedostatek₍₄₃₁₎ nehoda₍₁₀₈₎ nejen₍₂₉₈₎ nemoc₍₁₃₈₎
neshoda₍₅₈₎ obava₍₁₄₀₎ oprava₍₁₇₀₎ opustit₍₁₄₇₎ příčina₍₁₅₎
 rekonstrukce₍₁₁₂₎ sem₍₁₁₅₎ **spor**₍₁₈₈₎ stavba₍₁₃₁₎

Nástroj SyD je k dispozici on-line, lehce ovladatelný i pochopitelný a ve velké většině případů studenty práce s ním baví, dostávám velmi pozitivní zpětnou vazbu. Nelze však již zjistit, zda studenti používají nástroj i při samostudiu nebo v běžném životě. Často spíše chtějí vědět, co je správné a hlavně vyhledávají v on-line Jazykové příručce. SyD jim sice nedá informaci o kodifikaci, ale může být velmi přínosný např. při psaní, neboť slovníky často neobsahují informace o stylu a v korpusu si student může lehce najít, co se více hodí pro psanou komunikaci, pokud váhají mezi dvěma výrazy.

Nástroj KonText

Nástroj KonText, jak již jeho jméno říká, slouží především k vyhledávání slova v kontextu. Primární nabídkou KonTextu je tedy zobrazení klíčového slova (KWIC) ve všech větách, ve kterých se v daném korpusu vyskytlo (obr. 3).

Obr. 3 Klíčové slovo v kontextu

soudobém výtvarném umění . Dneska jí volali z Kanady a	ptali	se jí na výstavu „Nineleven“, což považují
nezjeví vůdce . Poručila si dva litry silné kávy a	ptala	se , jestli nemáme v lékárnice fermetrazin . Teď je
proč jsem tě naučil číst a psát ? Určitě ses	ptal	. A sám sis odpověděl . To je správné . </p>
jsem . „ To si fakt myslíš , že se	ptám	na tuhle část ? “ „ Ehm , a ne
, plakala a sama sebe se ptala ... ne ,	neptala	, jen ji napadlo , že by se mohla ptát
zkušenosti , že když dotazování zjistí , že se jich	ptají	mentálně postižení , jsou spíš trpělivější . LN S negativní
mě . „ Neříkej otci , na co se tě	ptal	, “ přikáže mi . Pozná na ní , že
Co to bude , madam , smím - li se	ptát	? “ „ Kluci ! Chci otevřít školu pro chlapce
mi do ruky baliček . – Mám něco podepsat ?	ptám	se . Ale už je pryč . Je to hranatý
chodit nemusím . Řekl jsem to Keithovi , když se	ptal	. Mluvili jsme o spoustě věcí . O škole .
. Nechtěla jsem mu vykládat o Christopherovi nebo se ho	ptát	, proč by si mohl myslet , že nás sledují
poděl uvolněné cesty a Shane z něho osekával haluze .	Ptala	jsem se , zda ho posunul sám . „ Jasně
dělat pyrotechnika ? Vzsruše vás ta blízkost smrti ? “	ptám	se v dopoledním záru kapitána Cordara . „ Takhle to
nadýchané obláčky pěny . „ Můžu ti pomáhat ? “	ptá	se dívka . „ Můžeš , protože jar je jemný
mu šly , hraje výběrné šachy . Jednou se mě	ptali	, jestli je taky umím . Odvětil jsem , že

Učitelé, stejně tak i studenti, hledají pravidelnosti při pozorování nejbližšího kontextu klíčového slova: zde vidíme informace o tom, že sloveso je reflexivní a může být následováno buď genitivem (*ptali se jí na výstavu*), předložkou na s akuzativem (...*se ptám na tuhle část*) nebo klauzí (*ptali se, jestli nemáme...*, ...*se ho ptát, proč...*).

Při přímé práci studentů s korpusem lze odlišit 3 stádia podle druhů dat:

1. Studenti vyhledávají přímo v korpusovém nástroji.
2. Učitel vytiskne konkordance na papír (data je možné uložit jako textový soubor, lze ale použít i screenshot) – studenti tak vidí přesně to, co by viděli v počítači, tj. klíčové slovo uprostřed a neukončené věty v levém i pravém kontextu.
3. Učitel vybere konkordanční řádky, popř. zkrátí, a vytvoří tak papírovou formu DDL cvičení. Je však důležité podotknout, že to není klasické cvičení, neboť aktivity obsahují autentické vety minimálně upravované, prezentují více možných kontextů slova / slovních spojení a vyžadují studentovo pozorování dat (viz poslední podkapitola o typech těchto cvičení).

Při tvorbě cvičení typu 3 je důležité, aby korpusový nástroj učiteli usnadnil vyhledávání vhodných konkordancí, neboť jinak by příprava cvičení byla velmi časově náročná. Vzhledem k tomu bychom doporučovali zobrazení konkordancí ne jako KWIC, ale jako věta. Díky našim experimentům (Vališová, 2012; Vališová a Osolsobě, 2012) jsme zjistili, že

data ve formě neukončených vět nejsou pro studenty zajímavá a matou je. Při zobrazení jako věta je také možné jednodušeji a rychleji pouze krátké jednoduché věty a ve výsledku pak není nutné tyto věty nějak zásadně upravovat či krátit (obr. 4).

Obr. 4 Zobrazení věta

Dneska jí volali z Kanady a ptali se jí na výstavu „Nineleven“, což považují za tak loserovský kousek, že je mi z toho zle.
Poručila si dva litry silné kávy a ptala se, jestli nemáme v lékárnice fermetrazin.
Určitě ses ptal.
„ To si fakt myslíš, že se ptám na tuhle část ? “
Když dala odmočit potřísněné šaty svého nejmladšího syna, plakala a sama sebe se ptala ... ne, neptala, jen ji napadlo, že by se mohla ptát, ale Naopak máme spíš zkušenosti, že když dotazování zjistí, že se jich ptají mentálně postižení, jsou spíš trpělivější.
<p> „ Neříkej otci, na co se tě ptal, “ přikáže mi.
„ Co to bude, madam, smím - li se ptát ? “
<p> – Mám něco podepsat ? ptám se.
<p> Řekl jsem to Keithovi, když se ptal.
Nechtěla jsem mu vykládat o Christopherovi nebo se ho ptát, proč by si mohl myslet, že nás sledují, ani se ho vyptávat na něho a na Lise.
Ptala jsem se, zda ho posunul sám.
Vzrušuje vás ta blízkost smrti ? “ ptám se v dopoledním žáru kapitána Cordara.
„ Můžu ti pomáhat ? “ ptá se dívka.
Jednou se mě ptal, jestli je taky umím.

Nástroj KonText také nabízí vyhledávání kolokací (obr. 5). Oproti SyDu však nejsou zobrazeny vizuálně, proto je nutné se v těchto datech umět orientovat. Na první pohled již vidíme to, co jsme zpozorovali v nejbližším kontextu konkordancí: sloveso je zvrtné, proto je nejčastější kolokace *se*, nejčastější předložka *na* a nejčastější slova, která uzavírají klauzi *jestli* a *proč*. Seznamy kolokací proto mohou být pro studenty komplikované, je vždy nutné si uvědomit, zda je to pro tuto cílovou skupinu vhodné vzhledem k počítačové gramotnosti i schopnosti orientovat se v datech. Také je potřeba dát studentům jasné a srozumitelné otázky, co mají konkrétně hledat, např. Jakou předložku má nejčastěji sloveso *ptát se*?

Obr. 5 Seznam kolokací

Korpus: [syn2015](#) | Dotaz: [ptát](#) (18 191 výskytů) ► Promíchat: ✓

Kolokace

Celkem: 3427 (69 str.)

	Filtr		Frekvence	T-score	MI
1.	p/n	se	17323	128.798	5.545
2.	p/n	,	10193	88.965	3.073
3.	p/n	.	8443	80.430	3.004
4.	p/n	?	5039	69.959	6.111
5.	p/n	"	3615	57.922	4.770
6.	p/n	na	3253	52.505	3.654
7.	p/n	"	2691	49.206	4.281
8.	p/n	a	2840	45.121	2.705
9.	p/n	jsem	1840	40.923	4.443
10.	p/n	mě	1673	40.309	6.107
11.	p/n	to	1736	38.536	3.735
12.	p/n	:	1480	37.113	4.825
13.	p/n	co	1430	36.832	5.264
14.	p/n	jestli	1318	36.145	7.831
15.	p/n	"	1213	32.958	4.219
16.	p/n	ho	1017	31.044	5.235
17.	p/n	proč	936	30.432	7.557

Tento nástroj je přístupný po registraci, ale i bez ní je možné zobrazit omezené množství konkordancí. Ostatní funkce jsou však dostupné až po vyplnění on-line dotazníku a obdržení hesla. Nástroj obsahuje i stránku nazvanou Wiki, kde lze nalézt Manuál s typy vyhledávání a základní pojmy korpusové lingvistiky.²

Základní typy cvičení na základě korpusu

Následující typologie cvičení na základě korpusových dat je vytvořena z anglických zdrojů, především článků Tima Johnse a jeho ukázek cvičení (1991, 1994, 2002), dále zatím jediné cvičebnice tohoto druhu *Concor-*

² <http://wiki.korpus.cz/>

dances in the Classroom (Tribble – Jones, 1990) a též z typů cvičení prezentovaných ve článcích dalších autorů, kteří zde popisovali své experimenty s korpusem ve výuce angličtiny (Gabrielatos, 2005; Frankenberg-García, 2012). Vybrali jsme základní typy cvičení a diskutujeme, jaký korpus je pro ně vhodný, zda je pro učitele náročné cvičení vytvořit a také, zda je vůbec možné jej aplikovat na češtinu. Cvičení se v současné době testují a uvedené ukázky jsou zkrácené, tj. obsahují méně vět.³ Ukázková cvičení byla vytvářena na základě dat z korpusu SYN2010, InterCorp, CzeSL-Plain a czTenTen.

Pozorování

Tento typ cvičení je vhodný pro pozorování slova, které má více významů. Může se jednat o jedno i více slov. Ideálně se dá spojit také význam s formou, tj. lze se ptát na časté kontexty, např. předložky, pády. Pro učitele není náročné vybrat nebo zkrátit modelové věty a student se díky ukončeným větám bez nesrozumitelné či rušivé slovní zásoby může soustředit na to podstatné.

Pedagogové skoro ani nevěděli, že ho ve **třídě** mají.

Mercedes **třídy** B je mnohem příjemnější auto než předchůdce.

Na Budějovickou nebo na **třídu** 9 . května by se třeba hodil.

Na **třídě** Maršála Malinovského přecházeli ke kinu Hvězda chodci.

V 1. **třídě** zvyšují komfort polohovatelná sedadla se zvětšeným prostorem a elektrické zásuvky.

Ženil se víc z povinnosti než z lásky.

Ona říkala, že mu nedovolí **oženit se** s žádnou jinou.

Jeho syn potřeboval jít za jiným snem a **oženit se** s Evou.

Otec mu zakázal **oženit se** v osmnácti s první láskou.

Jsem rozhodnutý **ženit se** ve svém životě jen jednou.

3 Testovaná cvičení včetně instrukcí by měla být v budoucnu publikována na stránkách korpus.cz.

Vdávala se za něj ve svých pětadvaceti letech.

Poslechla rady své matky a **vdala se** pro peníze.

Vdává se za muže dvakrát staršího než ona.

„**Vdej se** za mě,“ řekl najednou.

Vdala se za kamaráda z dětství.

Pozorovací aktivity lze vytvářet i z jiných typů korpusů. U paralelních korpusů můžeme vybírat problematická slova přímo pro naši cílovou skupinu. Podobně u žákovských korpusů lze vybrat časté typy chyb. Vždy je však nutné srovnat studentský mezijazyk s jazykem rodilých mluvčích, tj. s národním korpusem.

Je mi zima.	I'm cold.
Je mi to moc líto, Leno.	I'm so sorry, Lena.
Je mi fuk, jak to uděláš.	I do n't care how you do it.
Je mi takhle líp.	Yeah, better this way.
Je mi špatně.	I feel sick.

Studentské texty	Texty rodilých mluvčích
Myslím , že pozitiv cestovního ruchu je více, než negativ.	Pokud ano, myslím , že by to stálo za to.
Myslím , že to je jako láska na první pohled.	Myslím si, že výsledek je pro Baník krutý.
Myslím že rodina je nejdůležitější a nejpotřebnější.	Myslím , že kdyby to viděla matka, tak by byla spokojená.
Myslím , že je docela dobré.	Myslím si, že život je složitější.
Myslím si, že každý si pod pojmem štěstí vybaví něco jiného.	A myslím , že jsem těhotná!

Doplňování

Tento typ cvičení je již náročnější jak pro učitele, tak pro studenta. U první ukázky je nutné doplnit do všech konkordancí jedno slovo. To vyžaduje nejen vysokou pokročilost znalosti jazyka u studentů, ale i náročnost při tvorbě cvičení a výběru vět. Otázkou je, zda je tento typ cvičení pro češtinu vhodný, neboť slovo musí být ve všech řádcích ve stejném tvaru a kontexty srozumitelné tak, aby studenti byli schopni slovo doplnit.

..... jdu v zimě ven, jde mi od úst pára.
..... se v 18 letech vydal z Pobřeží slonoviny do Evropy, neměl nic.
Pokud zvítězím , bude to pro mě bonus, ne, nebudu zklamaný.
..... povinnost nesplní, vrátí část příspěvku.
..... se vlak konečně rozjel, byl George veselejší.

Při promíchaných větách a doplňování dvou slov je vytvoření cvičení již snazší. Cvičení je však vhodné pouze pro taková slova, kde jsou jasně rozdílné kontexty. Bylo by též dobré procvičit kontexty ještě před doplňováním, aby studenti alespoň přibližně chápali rozdíl mezi slovy.

MÝT X ČISTIT

Po nocích nádobí, abych mohl ve dne chodit do školy.
Přisedící hleděl před sebe a nervózně si brýle.
Když si obličej, vchází Jody a podává jí ručník.
Maritza mi rány a dávala mě dohromady.
Sekám trávnik a okna, až se svítí.
Když zazvonil telefon, Denis si zuby.

Produkce – mluvní/psaní

Pro produktivní aktivity lze z korpusu vytáhnout typické kolokace slov a tyto seznamy mohou být pro studenty inspirací při procvičování mluvení, zvláště pak psaní. Pro tato cvičení se z hlediska rychlosti i množství dat hodí nástroj Sketch Engine⁴, který je placený a obsahuje české webové korpusy. Cvičení bylo vytvořeno na základě korpusu czTenTen, jenž čítá asi 4 miliardy slov.

4 <https://www.sketchengine.co.uk/>

dům	rodinný, bytový, panelový, kulturní, obchodní, pasivní, obytný, cihlový, nízkoenergetický, činžovní, rodný, řadový, parkovací, zděný, měšťanský, patrový
	stavět, postavit, prodat, koupit, zateplit, rekonstruovat, vytápět, pronajmout, zbourat, opravovat, zdědit, obývat
	ulice, lokalita, centrum, část, čtvrť, město, zástavba, vesnice, styl, stav, sousedství, standard, budova
	výtah, zahrada, střecha, garáž, podkroví, pozemek, fasáda, okno, dispozice, bazén, prostor, výhled, číslo, spotřeba, nábytek, vchod, terasa, dvůr, novostavba

Shrnutí

Korpus lze při výuce češtiny jako cizího jazyka využívat jak přímo, kdy studenti sami vyhledávají v korpusu, či nepřímo, kdy učitel využívá korpus pro tvorbu cvičení. Pro přímé aktivity se hodí nástroj SyD, který umožňuje vyhledávání variant v psané a mluvené češtině i typických kolokací slov a vše zobrazuje vizuálně. Jednoduše se ovládá a zpětná vazba studentů je po těchto aktivitách velmi pozitivní, považují je za zábavné a přínosné. Pro nepřímou práci s korpusem, tj. „na papíře“, je vhodnější nástroj KonText, ve kterém učitel snadno vyhledá modelové věty s klíčovým slovem, nebo Sketch Engine, jenž zobrazuje roztríděné kolokace podle vazeb (tzv. Word Sketch). Z typů cvičení na papíře lze pro češtinu aplikovat pozorování, jež je zároveň nejtypičtější aktivitou metody data-driven learning. Studenti mohou pozorovat kontexty jednoho slova, porovnávat více slov, zaměřit se na význam, formu či obojí. Speciální cvičení lze vytvořit na základě dat z paralelních a žákovských korpusů a cílit tak aktivitu přímo na konkrétní skupinu studentů. Méně vhodné se jeví cvičení doplňovací, a to především doplňování jednoho slova do více konkordancí. Při mixu vět a doplňování dvou či více slov je cvičení přínosnější. Vždy je však pro učitele náročné vybrat věty se srozumitelnými kontexty. Cvičení určené pro produkci a obsahující seznamy kolokací je možné vytvořit v nástroji Sketch Engine a hodí se především pro nácvik psaní.

U papírových cvičení jsme v rámci svých experimentů získali zpětnou vazbu hlavně u vysoce pokročilých studentů (asi B2). Do budoucna je proto výzvou vytvořit a testovat cvičení pro různé pokročilosti a ideálně tak, aby navazovala na praktická témata, jež se studenti učí v klasických kurzech. Tato cvičení jim totiž přináší setkání s autentickým jazy-

kem, studenti se naučí pochopit slovo dle kontextu a zvýší tak svoji samostatnost při učení.

Literatura

- Bernardini, S. (2004): Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future developments. In: J. Sinclair, *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, s. 17–36.
- Boulton, A. (2009a): Corpora for all? Learning styles and data-driven learning. In: M. Malberg – V. González-Díaz – C. Smith (eds.), *Proceedings of 5th Corpus Linguistics Conference*. Liverpool: University of Liverpool.
- Boulton, A. (2009b): Data-Driven Learning: On Paper, In Practice. In: T. Hartus – M. Moreno Jaén (eds.), *Corpora in Language Teaching*. Bern: Peter Lang.
- Boulton, A. (2009c): Data-driven learning: Reasonable fears and rational reassurance. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 35 (1), s. 81–105.
- Český národní korpus – SYN2010. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK, 2010. Dostupný z: <http://www.korpus.cz>.
- Český národní korpus – InterCorp. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Cit.31.10.2016 , dostupný z: <http://www.korpus.cz>.
- Český národní korpus – CzeSL-Plain. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Cit.31.10.2016 , dostupný z: <http://www.korpus.cz>.
- Frankenberg-García, A. (2012): Integrating corpora in everyday language teaching. In: J. Thomas – A. Boulton (eds), *Input, Process and Product. Development in Teaching and Language Corpora*. Brno: Masaryk University Press, s. 36–53.
- Gabrielatos, C. (2005): Corpora and language teaching: Just a fling, or wedding bells? *TESL-EJ*, 8 (4), s. 1–37.
- Johns, T. (1991): T. Should you be persuaded. Two samples of data-driven learning materials. In: T. Johns – P. King (eds.), *Classroom Concordancing*. Birmingham University: *ELR Journal*, 4, s. 1–16.
- Johns, T. (1994): From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of Data-driven Learning. In: T. Odlin (ed), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: CUP.
- Johns, T. (2002): Data-driven Learning: The Perpetual Challenge. In: B. Ketteman – M. Georg (eds.), *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis. Proceedings of the Fourth International Conference on*

- Teaching and Language Corpora, Graz 19–24 July, 2000*. Amsterdam: Rodopi.
- Römer, U. (2008): Corpora and language teaching. In: A. Lüdeling – M. Kytö (eds.), *Corpus Linguistics. An international handbook*. Berlin: Walter de Gruyter, s. 112–130.
- Tribble, Ch. – Jones, G. (1990): *Concordances in the classroom*. London: Longman.
- Vališová, P. (2012): Data-driven learning a výuka češtiny jako cizího jazyka. *CASALC Review*. Praha: CASAJC 2 (2), s. 22–39.
- Vališová, P. – Osolsobě, K. (2012): Using data-driven method in teaching Czech as a foreign language. In: J. Thomas, J. – A. Boulton (eds.), *Input, Process and Product. Development in Teaching and Language Corpora*. Brno: Masaryk University Press, s. 183–194.

Abstract

This paper focuses on the direct use of corpora in teaching Czech as a foreign language. It uses a data-driven method which was first introduced by Tim Johns for teaching English in the 1990s. The students search in the corpus and then formulate a generalization of the rule. This paper shows how it is possible to use this method in teaching Czech. It concentrates on two main Czech corpus tools: SyD and KonText, and shows how to use these tools as a complement to a textbook or dictionary. Afterwards, it discusses types of “hands-off” corpus exercises and their suitability for teaching Czech, and also how difficult is for the teacher to prepare them.

Keywords

Corpus linguistics, Czech as a foreign language, data-driven learning

Abstrakt

Tento příspěvek se věnuje přímým využitím jazykových korpusů ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Vychází z metody data-driven learning, kterou zavedl Tim Johns pro výuku angličtiny v 90. letech. Podstatou je přímá práce studentů s korpusem, tj. studenti vyhledávají v korpusu, pozorují jazyková data a na základ své observace dochází ke generalizaci. Příspěvek bude prezentovat, jak konkrétně lze tuto metodu aplikovat ve výuce češtiny. Zaměří se na nástroje SyD a Kontext a ukáže, jak tyto

nástroje využít jako doplněk k učebnici či slovníku. Následně bude diskutovat typy cvičení „na papíře“ z korpusových dat a jejich vhodnost pro výuku češtiny i náročnost na přípravu.

Klíčová slova

Korpusová lingvistika, čeština jako cizí jazyk, data-driven learning

Mgr. Pavlína Vališová

pauline@mail.muni.cz

Ústav českého jazyka FF MU, Brno

Kulturně historická a literární témata

HANA SODEYFI

MARIE GRUSCHER-MERTLOVÁ

Proč recepce díla Marie Von Ebner-Eschenbachové ve výuce v Česku neodpovídá Franzi Kafkovi nebo Raineru Maria Rilkemu?

1. Osudy Marie von Ebner-Eschenbachové

Tvorba spisovatelky Marie von Ebner-Eschenbachové byla v Rakousku až donedávna součástí povinné četby – bez ní by nebylo možné odmaturovat z němčiny. Ale i dnešní generace mladých lidí v Rakousku autorku zná. Její povídka o věrném psu Krambambuli byla v roce 1998 zfilmována se známým hercem Tobiasem Morettim. Film byl dokonce oceněn a často ho můžeme vidět i v televizi, především před Vánoci¹. Spisovatelku dnešním Vídeňanům připomíná i Eschenbachgasse v prvním vídeňském obvodu.

1 *Kulturmagazin* 2016, Verein der geprüften Wiener Fremdenführer, s. 113.

Profesor Jiří Munzar², germanista z Brna, připravil v roce 2016 k vydání pro nakladatelství Barristerand Principal u příležitosti 100 let od úmrtí Ebner-Eschenbachové knihy nazvané *Básnířka dvou srdcí* a *Aforismy*, jejichž texty vybral a přeložil. Ze zařazených aforismů vysvítá její bezohledná satirická britkost, jako např.: „*Moudřejší ustoupí! Nesmrtelné rčení. Na něm je založena světovláda hlouposti.*“ Munzar zmiňuje, že ji nazývali rakouskou Boženou Němcovou. Jeho studentka Eleonora Jeřábková napsala v němčině disertaci na téma Ebner-Eschenbachová. Zajímavé je, že v českém prostředí zůstává Ebner-Eschenbachová mediálně téměř nepovšimnuta, avšak zmiňované publikace o ní se dočkaly pozitivní recenze krátce po vydání.

Dne 26. 4. 2016 odvysílal Český rozhlas recenzi připravenou Milenou M. Marešovou. V té se mimo jiné říká s odkazem na slova Ebner-Eschenbachové: „*Nenávidíme své chyby – setkáváme-li se s nimi u druhých.*“ Recenzentka připomíná, že autorka zapisovala podobné aforismy „celý život coby drobné, prozíravé i vtipné glosy. Ty jsou klíčem k úspěchu, jehož se spisovatelka dočkala: jejím postřehům nechybí nápadné vedení čtenáře k poznání dobrého, ale též k vědomí rovnováhy s nepravostí. (...) Styl Marie Ebner-Eschenbachové je realistický, s výrazně sociálním cítěním. Byla dobrá pozorovatelka, kritická i shovívavá. Laskavě psala o svém okolí, plasticky líčila život své doby.“

Je Ebner-Eschenbachová v českém prostředí aktuální i dnes? Nebo je možné potvrdit, že národního spisovatele definuje především jazyk, jímž psal? Jak si však vysvětlit, že Kafku nebo Rilkeho, kteří psali také německy jako ona, si Češi nárokují, zatímco na Ebner-Eschenbachovou se zapomíná?

Vraťme se krátce k jejímu životu. Narodila se 13. 9. 1830 na zámku Zdislavice³ nedaleko Kroměříže jako hraběnka Dubská, zemřela 12. 3. 1916

2 Jiří Munzar (2008): *Na závěr vybraných spisů Marie von Ebner-Eschenbach*. Brno: Barristerand Principal, s. 282–209.

Jiří Munzar (2005): *Život a dílo Marie von Ebner-Eschenbachové*. Brno: Barristerand Principal, s. 169–191.

Marie von Ebner-Eschenbachová (2016): *Aphorismen Aforismy Aphorisms*. Barristerand Principal.

3 Hana Sodeyfi – Stefan Michael Newerkla (2004): *Tschechisch. Faszination der Vielfalt*. Wiesbaden: Harrassowitz (in Kommission), [Inkludiert CD Tschechisch. Faszination der Vielfalt], s. 463.

ve Vídni. Jako zajímavost připomeňme, že má stejný letopočet narození i úmrtí jako císař František Josef. Pohřbena je podle svého přání v rodinné hrobce v moravských Zdislavicích. Byla vdaná, za muže si vzala svého bratrance Moritze – Mořice. Manželství však zůstalo bezdětné.

V dětství ji formovaly dvě české chůvy: Anička a pak srdečná a hodná Pepinka Navrátilová⁴, které významně ovlivnily její život. S chůvami mluvily děti Dubských česky, s rodinou německy. *Anischa*, asi Anča,⁵ jí vypráví o strašidelné *hvale* – asi hlavě, ona jako jediná z dětí, protože je nebojácná, smí hrůzostrašné pohádky vyslechnout. V jejím díle jsou česky psaná slova správně napsaná, nechávala totiž češtinu korigovat svým bratrance Zdenko Kolowratem⁶, zato v německé biografii z roku 2016 autorka tak přesná není. Zmíněná Anča si bere za muže Hanáka a odchází, Ebner-Eschenbachová je s ní stejně jako i s jinými lidmi až do smrti ve spojení.

V národnostních otázkách se Ebner-Eschenbachová neangažovala. Dubští, rod známý už i v 15. století (1406), se zapsal i do historie, konkrétně baron Dubský z Třebomyslic. Příslušníci staré české šlechtybyli protestanti a po bitvě na Bílé hoře jim byl zkonfiskován majetek.

Otec učil Marii i přírodovědu nebozákłady správy panství, rozhodně neměla pouze učitele hudby, kreslení, tance, náboženství, francouzštiny a literatury. Na její němčinu měla vliv vícejazyčnost, proto jí také němčinu korigovala po celý život její vídeňská kamarádka Ida Fleischl.⁷ Ebner-Eschenbachová žila v Louce u Znojma mezi lety 1851–1856, protože tam byl její manžel Moritz služebně vázán.⁸ Předtím v roce 1851 žila na Dolním náměstí ve Znojmě, Marie vylíčila tehdejší Znojmo jako provinční město s 6000 obyvateli, a to většinou německy mluvícími. Seznámila se tam se spisovatelem Weilem. Byla i ve Františkových Lázních, kde vydala pod jiným jménem svou prvotinu.

4 Daniela Strigl (2016): *Berühmt sein ist nichts, Marie von Ebner-Eschenbach, Eine Biographie*. Residenz Verlag, s. 35, 43.

5 Tamtéž, s.48.

6 Tamtéž, s. 176.

7 Tamtéž, s. 90.

8 Pavel Kosatík (2001): *Menší knížka: o německých spisovatelích z Čech a Moravy*. Praha: Nakladatelství Franze Kafky.

Když byl její muž odvelen do Louky (Klosterbruck), přestěhovala se za ním. Byli tam tedy pět let, ona sama uvádí, že deset let, počítá i čas, kdy se tam vracela na návštěvy ke kamarádce. Její manžel povýšil, takže ho potom převeleli do Vídně. Od té doby žili většinou ve Vídni. Ve Znojmě je dokonce navštívil sám císař František Josef. Byl nadmíru spokojen.

Mnohem později 25. května 1899 byla pozvána na recepci u císaře v souvislosti s tím, že jí bylo uděleno významné vyznamenání Litteris et artibus, to kromě Ebner-Eschenbachové získala jen rumunská královna. Pak v roce 1900 dostává na Vídeňské univerzitě jako první žena čestný doktorát honoris causa (dlouho byla na Vídeňské univerzitě pod arkádami jako žena jediná mezi mnoha sochami a bustami mužů, přičemž asi 25 procent profesorů, kteří zde mají bustu, pochází z Čech, Moravy a Slezska, což je skutečně vysoký podíl).

Byla velmi komunikativní, hodně přijímala, hodně myšlenkově rozdávala, znala četné spisovatelské a umělecké osobnosti své doby: Ferdinanda von Saar, Roseggera, George Sandovou, Berthu von Suttnerovou, Lou Andreas-Salomé nebo známého sochaře Zumbusche. V roce 1903 patřila k pěti nejznámějším spisovatelkám: byly to kromě ní Sara Bernhardová, Bertha von Suttnerová, Eleonora Duse a Carmen Sylva – rumunská královna. Při nedávném výročí Ebner-Eschenbachovou v novinách *Die Welt* přirovnali dokonce k literárním velikanům Zolovi a Ibsenovi.⁹

V závěti určila, že z výnosů jejích děl¹⁰ se má financovat chudobinec ve Zdislavicích a z prodeje cenné sbírky hodin (je jich 150, lze si je prohlédnout ve vídeňském Muzeu hodin, věnovali tam Ebner-Eschenbachové celou místnost) školka ve Zdislavicích, polovinu přitom určila pro své synovce a neteře. Její předposlední slova byla: *Poslala Angela peníze švadleně? Poslední slova: Děkuji Vám všem za vše.*¹¹

9 Tilman Krause (2016): Vor 100 Jahren starb Marie von Ebner-Eschenbach. *Die Welt*, 11. 3. 2016.

10 Daniela Strigl (2016): *Berühmt sein ist nichts, Marie von Ebner-Eschenbach, Eine Biographie*. Residenz Verlag, s. 396.

11 Tamtéž, s. 405.

2. Odkaz Ebner-Eschenbachové 100 let po její smrti

Pohlédneme-li na život Ebner-Eschenbachové a na její úpornou snahu prosadit se svými divadelními hrami v nejznámějších evropských divadlech včetně Prahy, nedá se potvrdit, že by v této oblasti excelovala. Jen jednou mimochodem slavila i úspěch s divadelní hrou *Männertreue* (Dva sousedé)¹², obsahově podobnou jako *Così van tutte*, avšak s odstupem času její dramatická tvorba upadla v zapomnění a tak je to i sto let po její smrti.

Co ovšem v německy mluvících zemích není zapomenuto, je její narávinná tvorba, tvorba z jejího dětství, to, co zažila v zámku a ve vsi na Moravě, a její povídky a romány z okruhu lidí, které znala. Jde v nich o lidské vlastnosti jako věrnost, ctnost, o lidskost všeobecně. Kritizuje v nich šlechtu, která neměla slitování s lidem.

České prostředí byla její první láska. Opakuje to ve své biografii nesčetněkrát. Večer krásná oblaka, pěkný západ slunce a potom nebe plné hvězd, že by člověk poklekl.¹³ Bylo to její tajemné refugium, kde čerpala sílu, kde zakotvila svoji identitu,¹⁴ vyznává jim opakovaně lásku. Vrátila se tam i po smrti, jen tam se jí dobře spí. Popisovala Zdislavice jako zemský ráj. Měla lidi odsud ráda a oni zase ji. Říká na to téma: *Kdo si nevzpomíná dobře na dětství, neumí dobře vyprávět.*

3. Proč nezůstala dodnes známá i v českém prostředí a v čem je stále inspirativní

Položme si otázku: Kdo nemluví česky, nereguluje společenské vztahy na základě sociálních hodnot? Ebner-Eschenbachová byla plná rozporů: byla součástí nepřátelského režimu, její literatura je namířena proti šovinismu – přehnanému nacionalismu – osobně měla přátele jak německy mluvící, tak česky mluvící a také další z celého světa. Znala

12 Eleonora Jeřábková (2012): *Marie von Ebner-Eschenbach-Leben und Werk im Kontext*. Brunn: Masaryk-Universität, Philosophische Fakultät, Lehrstuhl für Germanistik, Nordistik und Nederlandistik.

13 Daniela Strigl (2016): *Berühmt sein ist nichts, Marie von Ebner-Eschenbach, Eine Biographie*, Residenz Verlag, s. 402.

14 Eleonora Jeřábková (2012): *Marie von Ebner-Eschenbach-Leben und Werk im Kontext*. Brunn: Masaryk-Universität, Philosophische Fakultät, Lehrstuhl für Germanistik, Nordistik und Nederlandistik.

i českou literární produkci a přeložila do němčiny např. procítěnou báseň Josefa Václava Sládka *Anděl strážný* (anděl v ní symbolizuje maminku).¹⁵ Žila mezi extrémy: na jedné straně sympatizovala s revolucí, na druhé straně trvala na monarchii. Kritizovala šlechtu, ale současně věřila v její noblesu. Psala kritické texty o chudobě, avšak se sociálními demokraty nechtěla spolupracovat, třebaže sociální předsudky neměla. Vyplyne to z příkladu v její tvorbě: její hrdinka Lotti je hodinářka, i Ebner-Eschenbachová se učí hodinářkou, je z ní učenka. Třídní rozdíly pro ni neznamenají hranice.

Nebyla přemrštěně pobožná či bigotní, ale byla věřící a antiklerikální. Stavěla se proti náboženskému fanatismu, za přátele měla lidi různých vyznání, např. Ida Fleischl, její vídeňská kamarádka, která jí korigovala její německy psané texty, byla Židovka. Nezabývala se hlouběji ani národnostní otázkou, ovšem utužující se český nacionalismus v tehdejší době pro ni nebyl lehký.

Ukazuje ve své tvorbě cestu osvobození se z prostředí, z nevráživosti, ze socializace, ze stigmatizace,¹⁶ její hrdinové překonávají předsudky. Příkladem může být dílo *Obecní dítě*: mladý muž nemá perspektivu, přesto svoji socializaci překoná. Není resocializace mladých lidí věčné téma? Konkrétně také dnes v době krize hodnot? Nebyl by to vhodný příspěvek do aktuální výuky? Nebylo by to obohacení, rozšíření horizontu myšlení přednostně v českých krajích? Nebylo by to ve smyslu Komenského a otevřené výuky češtiny? Nebo ve smyslu Aldouse Huxleyho, který poukazuje na kulturní hodnoty nezávisle na kulturní oblasti a nezávisle na náboženství?¹⁷

Jaká byla Ebner-Eschenbachová, porovnáme-li ji s Kafkou a Rilkem? Nebyla nemocná jako Kafka, nebyla chudobná jako Rilke, ba ani neprožívala nezakořeněnost jako Božena Němcová. Ve svém díle *Babí léto* sní o zlatém věku lidstva a o idylickém životě v blahobytu a míru. Neměli by se jí literární vědci více věnovat ve smyslu komplexního zachycení evropského kontextu, evropské i světové literatury? Ebner-Eschenbachová

15 Tamtéž, s. 258.

16 Tilman Krause (2016): Vor 100 Jahren starb Marie von Ebner-Eschenbach. *Die Welt*, 11. 3. 2016.

17 Aldous Huxley (2001): *The Perennial Philosophy*. Onyx.

si vážila toho, že se lidé potkávají a vyměňují si myšlenky, a to dokonce i tam, kde dochází k myšlenkovým střetům. Postřehla totiž: *Člověk zůstává mladý, když se učí, když se umí přizpůsobit novým zvykům a když sne-se, odporuje-li mu někdo.*¹⁸

Abstract

In the Czech media, Ebner-Eschenbach continues to be almost unnoticed. Is it possible to assert that a national writer is primarily defined through the language in which he wrote? Then how to explain that Kafka or Rilke, who wrote in German as she did, are well known to the Czechs, while Ebner-Eschenbach is being forgotten? In 1903, she was one of the five most famous female writers. At a recent anniversary of Ebner-Eschenbach, German newspaper *Die Welt* even compared her to famous writers such as Zola or Ibsen. The Czech environment was her first love, her refuge. She returned there after death. She described Zdislavice as paradise on earth.

Keywords

Ebner-Eschenbach, Czech media, language, anniversary, Czech environment, influence, Zdislavice

Abstrakt

V českém prostředí zůstává Ebner-Eschenbachová mediálně téměř nepovšimnuta. Je možné potvrdit, že národního spisovatele definuje především jazyk, jímž psal? Jak si však vysvětlit, že Kafku nebo Rilkeho, kteří psali také německy jako ona, si Češi nárokují, zatímco na Ebner-Eschenbachovou se zapomíná? V roce 1903 patřila k pěti nejznámějším spisovatelkám. Při nedávném výročí Ebner-Eschenbachovou v novinách *Die Welt* přirovnali dokonce k literárním velikánům Zolovi a Ibsenovi. České prostředí byla její první láska, její refugium. Vrátila se tam i po smrti. Popisovala Zdislavice jako zemský ráj.

18 Marie von Ebner-Eschenbach (1911): *Aphorismen*.

Klíčová slova

Marie von Ebner-Eschenbach, média, spisovatelka, role jazyka, české prostředí, vliv, Zdislavice

Prof. Mag. Hana Sodeyfi
hana.sodeyfi@univie.ac.at
Institut für Slawistik
Universität Wien

Spisovná čeština mimo etnické území v XV.–XVII. stol.: tradice a perspektivy bádání

V posledních desetiletích věnuje slavistika stále větší pozornost genezi jednotlivých spisovných jazyků slovanských národů. Zároveň se uplatňují snahy nezkoumat dějiny spisovného jazyka jen v rámci studia jedné kultury či dějin toho či onoho společenství, nýbrž se ve větší míře opírat o empirická studia teorie spisovného jazyka, což umožňuje též srovnávací studium.

Jak je známo, v komunikačním prostoru jednoho národa jak v současnosti, tak i v předmoderní době může existovat několik jazyků více či méně příbuzných. V areálu Slavia Orthodoxa existovala po dlouhá stálit dvojazyčnost: církevní slovanština vs. formující se národní jazyky (čili jazyky byly blíže příbuzné). V areálu Slavia Latina zase fungovalo několik jazyků, které nebyly blíže příbuzné: latina, němčina vs. formující se národní jazyky.

Méně pozornosti je doposud věnováno případům homogenní dvojazyčnosti u západních Slovanů, o to zajímavější je připomenout si názory a postupy badatelů, kteří se touto otázkou zabírali.

V stopách knížete Trubeckého můžeme označit za zdroj literární a jazykové tradice u západních Slovanů právě starou češtinu (Трубецкой,

2010, s. 385–387). Ta se jakožto naddialektní jazykový útvar funguje už ve XIV.–XV. stol. Bylo to podmíněno také velkým rozvojem zemí koruny české za vlády Karlovy. Zvláště pak ve století XV. je už čeština zastoupena v početných náboženských a taky světských textech, mezi nimiž nesmíme zapomenout na písemnosti jednací, které se předtím psaly skoro výhradně latinsky nebo německy. To vše otevřelo cestu procesu, který byl označen B. Havránkem za „expansi spisovné češtiny“ do jiných jazykových tradic západních Slovanů (Havránek, 1998, s. 53). Formy této expanse byly různé: čeština buď sloužila za vzor při formování jiného spisovného jazyka nebo se jí přímo užívalo v písemnictví. Rovněž byla zdrojem všelijakých výpůjček a kalků. Můžeme konstatovat, že v XV.–XVI. stol. je dobou aktivního užívání češtiny mimo etnické území – ve Slezsku, na Slovensku, v Malopolsku a v menší míře v zemích Velkoknížectví Litevského.

Formy a výsledky této expanse byly různé. Na Slovensku se stará čeština stala zdrojem místní jazykové tradice. Ve Slezsku se taková tradice nevytvořila, i když docházelo k jistému křížování spisovného jazyka s dialekty, což je patrné z řady textů slezské provenience. V dějinách spisovné polštiny, a rovněž ukrajinštiny a běloruštiny čeština nezmizela, vystupovala jako vzor a byla zdrojem výpůjček a šablon v písemnictví jednacím.

Odlišné osudy spisovné češtiny mimo etnické území nás podněcují k srovnávacímu bádání. Zajímavé je, že srovnávací metoda se málo uplatňovala při zkoumání dějin spisovné češtiny mimo etnické území, i když její prvky nacházíme už v souhrnných dílech z konce XIX. stol.

Jde především o rozsáhlá díla Josefa Pervolfa, česko-ruského vědce, který dlouhodobě působil na Varšavské univerzitě. Už samotný osud tohoto vědce mohl motivovat jeho zájem o tzv. slovanskou vzájemnost (je to název jedné z jeho knih). Při zkoumání sbírek varšavských knihoven si Pervolf všiml faktů, které svědčí o tom, že se na krakovském královském dvoře psalo také česky, hlavně v případě slezských záležitostí nebo korespondence se slezskou šlechtou. Při bližším studiu několika literárních děl Pervolf narazil na texty, jejichž jazyk označil za smíšený jazyk česko-polský. Všiml si rovněž bohemizace jazyka v řadě textů polských autorů, např. St. Ořechovského, K. Klionowicza a dalších. Zároveň Pervolf popisuje situaci v jednotlivých slezských knížectvích, kde se čeština užívala mnohem šíře a místy se udržela až do XVIII. stol. (Первольфъ, 1890, s. 233–234, 244–246).

Jiným autorem, který koncem XIX. stol. zdůraznil roli češtiny mimo etnické území, byl slavjanofilský vědec Anton Budilovič, který též působil na Varšavské univerzitě jako profesor jazyků ruského a církevně slovanského a zastával funkci děkana filologicko-historické fakulty a později i rektora této univerzity. Jde o jeho knihu *Celoslovanský jazyk mezi jinými společnými jazyky staré a nové Evropy*, ve které autor nabízí čtenáři skice dějin každého spisovného slovanského jazyka včetně češtiny, jejíž nadnárodní roli v XV. – XVI. stol. doslova vyzdvihuje (Будилович, 1892, s. 186–218).

Úlohu českého jazyka na Slovensku v téže době zkoumá slovenský jazykovědec působící v Budapešti, překladatel a později ministerský úředník Samo Czambel. V jeho pracích narazíme na termíny jazyk československý a dokonce českouherský (Czambel, 1903, s. 174–179).

Další etapa bádání v této problematice vděčí za svůj zrod Pražskému lingvistickému kroužku. Funkcionalistický proud 20.–30. let však sehrál v dějinách zkoumání češtiny mimo etnické území dvojí roli.

Jak správně podotýká Ondřej Koupil, jedním ze základních úsilí členů Pražského kroužku jak v oblasti lingvistické teorie, tak i v praxi jazykové regulace byla péče o spisovný český jazyk, který po roce 1918 nabyl množství nových funkcí (Koupil, 2007, s. 10–11). Mnohdy tato praktická motivace vědecké činnosti pražských strukturalistů ovlivňovala teoretický rámec dějin spisovného jazyka. Můžeme to vidět ve specifickém znění termínů „spisovný jazyk“ a „norma“ pro jazykovou diachronii. Tak si B. Havránek ve svém souhrnném popisu dějin spisovné češtiny ve sborníku *Československá vlastivěda* už na stránce 1 stanovuje cíl vylíčit historii užívání jazykových prostředků, které charakterizovaly češtinu jako spisovný jazyk se zřetelem k formování jazykové normy (Havránek, 1936, s. 1). Podobné teleologické chápání dějin spisovného jazyka podle našeho názoru zapříčinilo situaci, která po desetiletí trvala v české diachronické bohemistice: zájem jazykovědců o historické specifikum jednotlivých regionů, zvláště marginální fakta dějin spisovného jazyka, jeho lokální varianty, byl značně oslaben. V 21. století se však tato situace začíná měnit: v příspěvcích a publikacích bohemistů se stále častěji zdůrazňuje nutnost širšího pohledu na variabilitu, proměnlivost a různorodost českého jazykového kontinua v diachronickém aspektu. Svědčí o tom především práce O. Koupila a M. Giegra (Gieger, 2006, s. 100–102).

Na druhou stranu, teorie spisovného jazyka podnítila zájem R. Jakobsona a B. Havránka o dějiny spisovné češtiny. Jejich obrovská erudice jim dovolila napsat příspěvky, které jsou dodnes obrovským zdrojem vědecké inspirace pro historika mezislovanských jazykových kontaktů. Jde především o již zmíněnou Havránkovu stať *Expanse spisovné češtiny od 14. do 16. století* a Jakobsonův příspěvek *Český podíl na církevněslovanské kultuře*¹, které vyšly ve známém sborníku z období Protektorátu *Co daly naše země Evropě a lidstvu*, jehož vědeckým redaktorem byl Vilém Mathesius (Jansen, 1939, s. 9–20). Byl to právě on, kdo ukázal na možnost srovnávání dějin církevní slovanštiny a spisovné češtiny jakožto jazyků nadnárodních. Naši pozornost také zaslouží jeho dřívější článek o jazykovém rázu jednoho vratislavského rukopisu, tzv. *Cantilena Inhonesta*, čili *Sprostá kantiléna* Mikuláše z Kozlí, který podává brilantní kulturní a jazykový rozbor jazykové situace ve Slezsku XV. století a rovněž analýzu jazyka tohoto unikátního textu. Na rozdíl od polských slavistů, kteří zřejmě rozčileně nazývali jazyk tohoto a jemu podobných textů „gmatwanina dwujęzykowa“ a „mieszanina polskiego i czeskiego“, Jakobson pojímá jazyk zmíněného textu jako symbiózu spisovné češtiny a místního dialektu, místní hybridní variantu kulturního jazyka „ad usum bohemicum“ (Jakobson, 1934, s. 72–75).

Jakobsonovy ideje se zdají být velice perspektivní a nebylo náhodou, že badatelé druhé poloviny XX stol. tak či jinak opakují a rozvíjejí tezi o tom, že lze v českých textech, pocházejících z periferie etnického území nebo i zpoza něho, najít jisté zákonitosti.

Důsledné zachycení řady rysů místních nářečí ve slezských památkách oprávnělo A. Knopa uznat za možnou existenci ve Slezsku zvláštní hovorové varianty spisovné češtiny, udržující ty rysy místních lašských nářečí, které mají obdobu v polštině (Knop, 1965, s. 137, 142–143). Podobně J. Macůrek, editor dodnes nejrozsáhlejší sbírky českých listin, pocházejících z území Polska a Velkoknížectví Litevského, píše, že nehledě na respekt k normě spisovné češtiny do památek proniká řada polonis-

1 Jakobson ze Skandinávie, kam musel uprchnout jako osoba pro Protektorát nežádoucí, do sborníku poslal dva příspěvky, které byly podepsány jménem Olaf Jansen.

mů, což svědčí o specifickém vztahu pisatelů k českému jazyku. Podle něj tento vztah dovoloval vědomé vnášení prvků jiného jazykového systému do česky napsaného textu. Macůrek si pak všímá i perspektivy formování polské úřední tradice: blízkost češtiny a polštiny podle něj umožňovala postupné pronikání celé řady polonismů do česky napsaných listin (Macůrek, Rejnuš, 1961, s. 163–170).

Měli bychom uznat, že dějiny spisovného jazyka českého ve Slezsku a Malopolsku si zaslouží zvláštního zájmu badatelů. Patrné je, že v těchto oblastech – aspoň v některých sférách písemnictví – shledáváme jisté jazykově hybridizační procesy. Pro dějiny *spisovných* jazyků se takové procesy nezdají být něčím neobvyklým, ba naopak. Nedávné práce o dějinách písemných tradic na Slovensku a ve Velkoknížectví Litevském též dosvědčují existenci hybridizačních (resp. kreolizačních) procesů jako bázi pro formování spisovných jazyků – spisovné slovenštiny starého typu a „ruské movy“.

Naše studium textů XV.–XVI. stol., pocházejících z různé proveniencce (celkem bylo prozkoumáno 36 listin z Malopolska a 82 listiny z území Horního Slezska), ukázalo, že čeština, užívaná mimo etnické území, se charakterizovala dosti vysokou mírou stability, v prozkoumaných českých textech nacházíme důslednou prezenci jazykových jevů, které byly typické pro soudobé pražské texty. Stabilitu spisovné češtiny mimo etnické území dosvědčuje relativně malá míra pronikání nářečních jevů a důslednost výskytu středočeských fonetických inovací XIV.–XV. stol., které se později stanou typickými rysy obecné češtiny. Texty různé proveniencce se však značně liší, čehož příčinu snad můžeme shlédnout v různorodosti kulturních dějin jednotlivých oblastí. Texty, pocházející z Malopolska, se charakterizují malou mírou stability, je v nich patrná směs prvků různého genetického původu. Není divu, že tato zvláštnost česko-polského písemnictví spolu s historickým pozadím kulturně jazykového rozvoje způsobila postupné vytlačení spisovné češtiny z malopolského písemnictví a snad i českých vzorů z literární tvorby.

Jazykový ráz textů hornoslezské proveniencce byl v různých obdobích různý. Texty první etapy (XV. – 1. pol. XVI. stol.) důsledně zachovávají jazykové jevy staročeské a ve srovnání s texty pražskými vykazují značnou konzervativnost. Od poloviny XVI. století se však situace mění. Slezské texty stále více připomínají texty v pravém slova smyslu české, pocházející ze středu českého území, jsou v nich zastoupeny všechny

inovace, které charakterizovaly soudobé texty pražské a počet dialektismů se stále zmenšuje. Dá se říct, že relativní vysoká stabilita českých textů slezské provenience byla dobrým předpokladem pro kontinuitu české jazykové tradice v některých slezských knížectvích až do XVII stol. (Индыченко, 2015, s. 163–170).

Bohužel však v rámci tohoto příspěvku si nemůžeme dovolit rozbor dějin spisovné češtiny na Slovensku, ani prezentovat výsledky bádání o jazykovém rázu listin ze Západního Slovenska. Chtěl bych však upozornit, že studium regionální variability spisovné češtiny v období středověku a raného novověku je teprve na začátku. Měly by se prozkoumat texty různých žánrů včetně literární tvorby a městských kronik, zajímavé by bylo obohatit naše poznatky o regionálním specifiku textů dolnoslezské a východomoravské provenience atd. Taková bádání, která by se opírala zároveň o současné teorie spisovného jazyka v diachronickém aspektu a o nespočetné postřehy a ideje slavistů XIX.–XX. stol., by značně obohatila historii slovanských spisovných jazyků jako moderní lingvistickou disciplínu.

Literatura

- Будилович А. (1892): *Общеславянский язык в ряду других общих языков древней и новой Европы*. Т.2. Варшава: Типография Марии Зимкевич.
- Czambel S. (1903): *Slováci a ich reč*. Budapešť: Nákladom vlastným.
- Giger M. (2006): Otázka aplikace termínu ‘diglosie’ na předmoderní jazykové situace (na příkladě situace ve starém Rusku a na Slovensku 17./18. stol.). *Acta Slavica et Baltica vol. VI. Sociální aspekty spisovných jazyků slovanských: sborník příspěvků ze zasedání Komise pro spisovné slovanské jazyky při Mezinárodním komitétu slavistů v Praze 16.–17. září 2005*. Praha: Euroslavica, s.73–86.
- Havránek B. (1936): Vývoj spisovného jazyka českého. *Československá vlastivěda. Řada II*. In: *Spisovný jazyk český a slovenský*. Praha: Sfinx, s. 1–144.
- Havránek B. (1998): Expanse spisovné češtiny od 14. do 16. století. In: *Co daly naše země Evropě a lidstvu I*. Praha: Evropský literární klub, s. 104–111.
- Индыченко А. А. (2015): *Чешский литературный язык за пределами его этнической территории в XV–XVII вв.*: диссертация на со-

- искание ученой степени кандидата филологических наук: специальность 10.02.03. Москва, МГУ им.М.В.Ломоносова.
- Jakobson R. (1934): *Slezskopolská cantilena inhonesta ze začátku XV. století. Národopisný věstník československý*, 27, s. 56–84.
- Jansen O. (1998): Český podíl na církevněslovanské kultuře. In: *Co daly naše země Evropě a lidstvu I*. Praha: Evropský literární klub, s. 9–20.
- Knop A. (1965): *Spisovná čeština ve Slezsku v 16. století*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Koupil O. (2007): *Grammatykáři. Gramatografická a kulturní reflexe češtiny 1533–1672*. Praha: Karolinum.
- Macůrek J. – Rejnuš M. (1961): K otázce spisovné češtiny v Polsku v 15. a poč. 16. století. *Slovanské historické studie*, IV. Praha, s. 163–261.
- Первольфъ I. (1890): *Славяне, ихъ взаимныя отношенія и связи. Томъ III. Славянская идея в политическихъ и культурныхъ сношеніяхъ Славянъ до конца XVIII вѣка. Часть I. Западныя славяне*. Варшава: Типографія К. Ковалевскаго.
- Трубецкой Н. С. (2010): Общеславянский элемент в русской культуре. In: *Трубецкой Н. С. Избранное*. Москва: Российская Политическая Энциклопедия (РОССПЭН), s. 385–438.

Abstract

This article deals with research on the usage of the literary Czech language in the written tradition outside the Czech ethnic territory. The author devotes attention to aspects of language hybridization as a basis for the emergence of local varieties of some literary languages. The aim of the article is to point out the less commonly examined side of the history of literary Czech and to verify the legitimacy of contact linguistics as a point of departure for the investigation of this history outside the Czech lands.

Keywords

Administrative legal texts, czech literary language of pre-modern period, local manifestation of literary language, supra-ethnic usage of the language

Abstrakt

V našem článku se pojednává o dějinách a perspektivách bádání užívání spisovné češtiny v písemnictví mimo české etnické území. Zvláštní zájem autora přitahují fakta jazykové hybridizace jako bázi pro vznik lokálních variant spisovných jazyků. Stať má za úkol upozornit badatele na málo prozkoumanou stránku dějin spisovné češtiny a rovněž i ověřit oprávněnost kontaktologického východiska pro studium vnějších dějin spisovné češtiny.

Klíčová slova

Administrativně právní texty, jednací písemnictví, lokální varianta spisovného jazyka, nadnárodní užívání jazyka, spisovná čeština předmoderního období

Arťom Indyčenko, CSc.

temind@yandex.ru

Katedra slovanské filologie

Moskevská státní univerzita M.V.Lomonosova.

Popis ČCJ pro jinojazyčné mluvčí

Paradigmatika verbálních jmenných tvarů (s ohledem na výuku češtiny pro cizince)

Úvod

Příčestí, verbální substantiva a verbální adjektiva podléhají deklinaci, tj. jsou součástí deklinačního systému, nicméně paradigmatika jejich tvoření patří do oblasti tvoření slov. Souvislosti a vzájemné vztahy mezi slovními druhy a obory gramatiky je užitečné nalézat a využívat. Např. obě příčestí připojují, byť jen v nominativu, koncovky substantivní deklinace shodné s koncovkami jmenných tvarů adjektiv (rád, ráda, rádo, rádi, rády, ráda) a s koncovkami posesivních adjektiv (otcův, otcova, otcovo, ...). V uvedených případech jde o substantivní skloňování v rámci částečných paradigmat. (Složené tvary verbálních adjektiv typu otevřený, otevíraný a otevírající není nutné v souvislosti s jejich začleněním do deklinačního systému speciálně zdůrazňovat.)

Jmenné tvary tvoří velmi významnou složku morfologického systému sloves. Slovesná flexe se projevuje pouze v přítomných tvarech a v imperativu odvozovaném z přítomného kmene. Třetím čistě slovesným tvarem je infinitiv. Aorist a imperfektum zanikly, přechodníky mají z hlediska češtiny pro cizince zanedbatelný význam. Verbální jmenné tvary lze tedy chápat jako součást systému deklinačního.

Tabulka č. 1

PARADIGMA TVOŘENÍ VERBÁLNÍCH JMENNÝCH TVARŮ										
Příd. jm. sloves. činné	↔	3. os. pl. přez. ↕ Imperativ	↔	Infinitiv	↔	Příčestí činné ↕ Příd. jm. sloves. odvozené z příč. činného	↔	Příčestí trpné ↕ Příd. jm. sloves. trpné	↔	Podst. jm. slovesné
otevírající	↔	(oni)otevřají ↕ otevírej!	↔	otevřít	↔	otevřal,-a,-o, ↕ X	↔	otevřán,-a,-o, ↕ otevřaný,-á,-é,	↔	otevření
X	↔	(oni)otevřou ↕ otevři!	↔	otevřít	↔	otevřel,-a,-o, ↕ X	↔	otevřen,-a,-o, ↕ otevřený,-á,-é,	↔	otevření
plynoucí	↔	(oni)plynou ↕ (x)	↔	plynout	↔	plynul,-a,-o, ↕ plynulý,-á,-é,	↔	(x) ↕ (x)	↔	plynutí
X	↔	(oni)uplynou ↕ (x)	↔	uplynout	↔	uplynul,-a,-o, ↕ uplynulý,-á,-é,	↔	(x) ↕ (x)	↔	uplynutí

K schématu tvoření verbálních jmenných tvarů

Na paradigma tvoření verbálních jmenných tvarů (viz tabulka) můžeme nahlížet z pozice verbálních substantiv, která se v rámci deklinačního systému podílejí na obrovském lexikálním potenciálu substantivního typu „stavení / nádraží“.¹ Verbální substantiva ležící na konci řetězce můžeme chápat jako začátek, jako okno do (českého) jazyka. Oboustranné šipky v tabulce zdůrazňují, že při odvozování se můžeme pohybovat všemi směry. Když tedy v našem příspěvku budeme hlavní pozornost věnovat podstatným jménům slovesným, uvědomujeme si zároveň, že paradigma tvoření podstatných jmen slovesných souvisí přímo či nepřímo se všemi ostatními verbálními jmennými tvary a se všemi tvary slovesnými.

Akademická gramatika spisovné češtiny (dále AGSČ) v podkapitole „Názvy dějů a výsledků děje“ praví: „Slovotvorná soustava dějových substantiv je z formálního i významového hlediska obrovsky asymetrická, až chaotická, a v této jednosvazkové gramatice lze proto podat

1 Čeština jako cizí jazyk nahrazuje vzorový výraz „stavení“ výrazem novým, sémanticky jednoznačnějším a frekventovanějším, tj. výrazem „nádraží“ či „náměstí“.

jen její velmi neúplný náznak.“ (2013, s. 144). Z hlediska odvozování jde o to, že mnohdy nejsou užívány všechny tvary paradigmatu. V tabulce je tato skutečnost jasně vidět na příkladu absence příčestí trpných od lemmat *plynout* a *uplynout*. Tudíž chybí i příslušná přídavná jména slovesná trpná. Vynecháváme rovněž imperativy *plyň* a *uplyň*, které jsou v ČNK zastoupeny jediným výskytem.² Je tedy evidentní, že z hlediska praktických potřeb zahraničních studentů je považujeme za neexistující. V daném směru může být shledána problematickou Internetová jazyková příručka, neboť mnohdy uvádí tvary, které existují pouze hypoteticky.

Jako pozoruhodná se jeví skupina verbálních adjektiv odvozených od příčestí činného, kterou lze pojímat jako paradigmatickou, ale pouze pro omezenou skupinu sloves, např.: plynul ↔ plynulý; minul ↔ minulý; zbyl ↔ zbylý; vyhasl ↔ vyhaslý; stál ↔ stálý; spal ↔ ospalý, roze spalý atd.³

Nelze nepřipomenout konkurenci paradigmatických a neparadigmatických verbálních substantiv jako např. navržení - návrh, tvoření - tvorba atd. Zde může být velmi nápomocen Český národní korpus. V uvedených případech se předpokládá doplnění buď v rámci kompletní mluvnice češtiny pro cizince či při zpracování daného tématu v rámci interaktivních učebních materiálů.

Praktické použití verbálních jmenných tvarů

Z hlediska potřeb zahraničních vysokoškolských studentů jsou uvedené tvary a konstrukce nepostradatelné. V daném případě se výuka orientuje na zvládnutí spisovného vyjadřování a příslušných funkčních stylů, zejm. odborného, příp. učebního a administrativního.

2 „Já mohu říci dnes nad léty uprchlými: Plyňte, jen plyňte dál! Já nebojím se vás!“ (Galský kohout zpívá)

3 Schéma zobrazené v tabulce č. 1 neobsahuje přechodníky a rovněž zde chybí přídavná jména slovesná minulé činné typu *přišedší*, *usednuvší*, atp., která v češtině existují pouze jako novotvar z doby Dobrovského a jejichž význam je pouze teoretický. Ve spisovné ruštině ovšem existují jako běžná součást systému verbálních jmenných tvarů, např. *написавший*, *приведший*, spolu s další (v běžné češtině neexistující) tvarovou kategorií, kterou představují přídavná jména slovesná přítomná trpná, např. *читаемый*, *организуемый*.

Verbální substantiva se vyznačují obrovským výskytem v reálném (bohužel často mimoučebnicovém) jazyce, zejm. v administrativním stylu, např.: *vyřízení / doručení / schválení / zamítnutí / podání žádosti; zaplacení poplatku; řízení motorového vozidla; pojištění domácnosti* atd. V naprosté většině případů se pojí s genitivem objektovým, příp. subjektivním.

Verbální adjektiva jsou také v uvedených funkčních stylech velmi frekventovaná, např.: *existující problémy – nevyřešené problémy; rostoucí ceny – snížené ceny; prosperující podnik – zadlužený podnik*, atp.

Opisné pasivum, příp. minulý čas a kondicionál představují široký materiál pro procvičování shody podmětu s přísudkem. Zdůrazňuje se zde použití stejných koncovek substantivní deklinace u obou typů příčestí: *Soubory byly uloženy ...; Několik souborů bylo smazáno; ...* atd. Otázka, do jaké míry je aktuální pro zahraniční studenty posesivní rezultativum, by si zasloužila samostatný výzkum.

Při praktických cvičeních bývají různá slovesná vyjádření nahrazována jmennými konstrukcemi a naopak, např. *úřednice vyřizuje žádost – žádost se vyřizuje – žádost bude vyřízena – vyřízení žádosti* atp. Také lze adjektiva nahrazovat substantivy a naopak, např. *zadlužený podnik – zadlužení podniku, rostoucí ceny – růst cen* atp. Taková cvičení lze s jistými nutnými modifikacemi využívat na všech úrovních výuky.

Jak je tvoření příčestí trpného prezentováno v učebnicích češtiny pro cizince

Pro tvoření podstatných jmen slovesných a přídavných jmen slovesných je klíčové tvoření příčestí trpného. V učebnicích češtiny pro cizince je probíráno v rámci lekce či kapitoly věnované trpnému rodu. Klasické mluvnické danému tématu věnují komplikovaný výklad roztržštěný nejen v rámci morfologie slovesných tříd, ale téma je částečně zpracováváno rovněž v kapitole „Tvoření slov“. Viz výše citovaná podkapitola „Názvy dějů a výsledků děje“. Pro srovnání zde budou představeny dvě vybrané učebnice:

L. Holá v učebnici *Česky krok za krokem 2, B1*, uvádí nejprve tabulku s koncovkami jmenné deklinace: *zvolen, zbourán, zahájena, obsazeno, zbavování*. Příčestí jsou uvedena v rámci vět z textu. Následuje tabulka „*Jak tvoříme -n/-t formu?*“. Tabulka je rozčleněna na oddíly „a), b), c)“, podle tří typů tvoření:

„a) *infinitiv končí na -at: -án*“. U daného typu autorka uvádí 7 příkladů, z toho 6 sloves typu *dělat*. Slovesa 1. třídy zastupuje 1 příklad, a to sloveso „zakázat“.

V tabulce souběžně figuruje infinitiv, -l forma, -n/-t forma, tj. „*dělat – dělal – dělán*“. U zbývajících šesti sloves student doplňuje tvar příčestí trpného do tabulky sám.

„b) *infinitiv končí na -nout nebo u původně monosylabických sloves na -ít/-ýt: -t*“. Na tomto místě jsou v tabulce tři příklady sloves: „*vypít, umýt, rozhodnout*“.

„c) *ostatní slovesa: -en/-ěn*“. Všech sedm zde uvedených příkladů zastupuje pouze typ *prosít*, tj. *uvařit – uvařil – uvařen* a dále obdobně jako v oddíle a). Je škoda, že v oddíle c) nejsou přímo zařazeny příklady sloves typu *trpět, sázet, otevřít (třít)* a *nést*. Tvary „*číst – četl – čten*“ jsou uvedeny až pod tabulkou jako výjimka spolu se slovesem „*přijmout*“ a spolu s příklady souhláskových alternací u sloves *platit, utratit, vrátit, upéct, uklidit, urazit, nosit* a *tisknout*, tj. celkem 8 příkladů. Pokud lektor oddíl „c)“ na základě výše uvedené výtky doplní, pak lze považovat pojetí L. Holé za zdařilý příklad zjednodušujícího, ale přitom velmi přehledného výkladu.

Do jisté míry odlišné je pojetí v učebnici *Čeština pro středně a více pokročilé* autorů J. Bischofové, J. Hasila, M. Hrdličky a J. Kramářové, kteří jako výchozí tvar pro odvozování příčestí trpného uvádějí „minulý kmen“.⁴ *T-formy* jsou zastoupeny vzory *vypi-l, zry-l, prominu-l*. Zbývajících dvě vzorové skupiny vznikají rozdělením *-(E)N-forem* na *-EN formy* (vzory *nes-l* a *přelož-i-l*), kdy přidáváme *-en* a *-N formy* (vzor *smaza-l*), kdy přidáváme pouze *-n*.⁵ Teprve v následném výkladu se dozvídáme, že „*pod vzor smaza-l patří slovesa, jejichž minulý kmen je zakončen na samohlásku* (myslí se kromě *-i-*), tj. rovněž slovesa typu *trpě-l – trpě-n*“. Příčestí typu *sáze-l – sáze-n* a *otevře-l – otevře-n* nejsou v rámci oddílu „2)“ přímo uvedena jako vzory a v rámci oddílu „3)“ není uveden vzor sloves s příčestím

4 Výchozím tvarem ve sledované učebnici je z hlediska běžného uživatele příčestí činné, v učebnicích označované jako *l-forma*.

5 Dělení přípon na *-t, -n, -en* vyplývá z historické mluvnice. Např. M. Komárek popisuje obdobně tvoření příčestí trpných již v pozdní praslovanštině. (srov. 2012, s. 143).

činným typu *rozhodl, poskytl, odmítl*. Doplněním tabulky o uvedené příklady sloves by se tabulka stala, dle našeho soudu, srozumitelnější. Koncovky jmenné deklinace jsou připomenuty u každého ze tří typů uvedením všech příslušných tvarů: např.: *smazán, smazána, smazáno, smazání, smazány, smazány, smazána*. Tím je upozorněno nepřímě na změnu kvantity -a-l → -á-n. V oddíle „Vybrané tvary příčestí trpného“ je uvedena řada příkladů. Jde zejména o příčestí trpná s alternacemi a tvary nepravidelné, tj. 12 vybraných tvarů nepravidelných a 17 příkladů s alternacemi. Autoři velmi vhodně uvádějí, že „*Tvoření příčestí trpného je u některých typů sloves obtížné, ... Doporučujeme proto náležitou podobu příčestí trpného ověřovat.*“ Obě zjednodušená učebnicová pojetí mají své přednosti i nedostatky. Jsou ale pro výukovou praxi užitečná a potřebná.

Podrobný popis tvoření verbálních substantiv dohledatelný pro zájemce z řad cizinců a lektorů

V následující podkapitole bude představen samotný výklad tvoření verbálních substantiv, který původně vznikl jako součást poznámkového aparátu k deklinační tabulce. Poznámka X (mající v originálním kontextu své konkrétní číslo) se vztahuje k substantivnímu typu nádraží (v mluvnicích pro Čechy stavení), který je doplněn podtypem *čtení/přečtení, rozhodování/rozhodnutí*. Záhlaví poznámky obsahuje obecný vzorec tvoření verbálních substantiv. Kmen minulý/infinitivní jako výchozí tvar je vždy vyjádřen jak infinitivem, tak příčestím činným⁶. Lze tedy říci, že výklad vychází z infinitivních tvarů v návaznosti na obvyklou lingvodidaktickou prezentaci časování. Zároveň je zde uvedena terminologie potřebná pro orientaci při použití Internetové jazykové příručky (dále IJP), slov-

6 Z historické mluvnice vyplývá, že kmen infinitivní je totožný s kmenem minulým a stejný náhled nalézáme i v současných mluvnicích, např. v mluvnicích *Čeština - řeč a jazyk* v rámci kapitoly *Systém slovesných tvarů*. Překvapivý je výklad v AGSČ, kde jsou kmen minulý a infinitivní uváděny separátně. Totožnost obou kmenů je patrná až při srovnání kmenotvorných přípon minulého kmene (-0-; -nu-; -e/-ě-; -i-; -a/-á-; -ova-) s kmenotvornými příponami infinitivními (-0-; -nou-; -e/-ě-; -i/-í-; -a/-á-; -ova-). Autoři se zřejmě snažili přiblížit výklad soudobému stavu, kdy totožnost obou kmenů není na první pohled zřejmá. (srov. 2013, s. 453–454).

níků a mluvnic.⁷ Velmi důležitá a pozoruhodná je skutečnost, že verbální substantiva často existují ve vidových dvojicích tak, jak je zdůrazněno prostřednictvím vzorových výrazů v záhlaví. Následující výklad představuje induktivní pojetí založené na studiu příslušného lexika a na uvádění množství příkladů s minimem komentářů.

Každý podtyp je reprezentován příslušným výběrem lexika. Kritérium pro volbu příkladového lexika se může různit podle zaměření konkrétní výuky. Např. na vysokých školách vyplývá z potřeb jednotlivých oborů. Při obecném výběru vycházíme z výčtu nejfrekventovanějších sloves, který v rámci morfologie slovesných tříd předkládá AGSČ a dále ze studia elektronické retrogradní „Databáze heslářů“ ÚJČ AV ČR. Při výběru lexika upřednostňujeme lemmata, z nichž lze odvodit úplné paradigma verbálních jmenných tvarů a zejména ta, u nichž existuje v běžné řečové praxi frekventované verbální substantivum. Tím je sice výběr sloves ochuzen o některá velmi významná lemmata, jako např. *zůstat*, *záviset*, *růst*, *mocet*, *muset*, atd., ale pokud si uvedenou skutečnost uvědomujeme, soubor je v navazujících učebních materiálech snadno doplnitelný.⁸ Prezentovaný výklad se rovněž nezabývá konkurencí neparadigmatických verbálních substantiv typu četba, návrh, atp. ani vysvětlováním sémantických či stylistických asymetrií typu *napnutí* / *napětí*, *tištění* / *tisknutí* atp. S doplněním v tomto směru v navazujících učebních materiálech se počítá.

7 Při osvojování dané látky neobyčejně pomáhají současné internetové jazykové pomůcky. V IJP si student může během několika sekund ověřit všechny tvary paradigmatu, v našem případě slovesného. Dokonce i při zadání samotného verbálního substantiva odkazuje k příslušnému slovesu. Avšak vážným nedostatkem IJP je, že neposkytuje automaticky informaci o vidovém protějšku zadaného slovesa.

8 Do výběru nebyla rovněž zahrnuta slovesa, u nichž má používané verbální substantivum velmi zúžený a specifický význam, jako např. *mít*, *dostat* – *k mání*, *k dostání*.

Tabulka č. 2

Tabulka 2a

NEUTRA: [typ čtení/přečtení, rozhodování/rozhodnutí] : Tvoření verbálních substantiv = Tvoření podstatných jmen slovesných:
--

(rychlá kontrola konkrétní formy: Internetová jazyková příručka: <http://prirucka.uic.cas.cz>)

infinitiv ↔ (-l forma) ↔ (-n/-t forma) ↔ verbální substantivum

-l forma = přičestí činné = aktivní participium;

-n/-t forma = přičestí trpné = pasivní participium

• Tvoření ze sloves typu „dělat / rozhodovat / pozvat“: [-at ↔ (-al-) ↔ (-án-) ↔ -ání]
*dělat ↔(dělal)↔(dělán)↔ dělání; atd.: hledat; poznat; přiznat; odmítat; počítat; používat; požádat; přijímat; přivítat; čekat; očekávat; dávat; předat; vydat; vybírat; získat; ... *rozhodovat ↔(rozhodoval)↔(rozhodován)↔ rozhodování; atd.: studovat; (na)kupovat; opakovat; plánovat; připravovat; pokračovat; vysvětlovat; rozšiřovat; zvyšovat; (vy)pracovat; organizovat; respektovat; informovat; financovat; fungovat; ... *pozvat ↔(pozval)↔(pozván)↔ pozvání; atd.: odeslat; (s/vy)mazat; vázat; česat; plavat; zklamat
• Tvoření ze sloves typu „psát“
psát ↔(psal)↔(psán)↔ psaní; hrát ↔(hrál)↔(hrán)↔ hraní; přát ↔(přál)↔(přán)↔ přání; prát ↔(pral)↔(prán)↔ praní; spát ↔(spal)↔(x)↔ spaní; stát ↔(stál)↔(x)↔ stání; brát ↔(bral)↔(brán)↔ brání; (ode/roze/za/vy/pro/při/u)brat ↔ (ode/roze/za/vy/pro/při/u)brání; (na/do/vy/ode/při)psat ↔ (na/do/vy/ode/při)psání
• Tvoření ze sloves na -it: [-it ↔ (-il-) ↔ (-en-) ↔ -ení]
řešit ↔(řešil)↔(řešen)↔ řešení; atd.: oznámit; představit; přesvědčit; schválit; snížit; zvýšit; tvořit; vyjádřit; vysvětlit; založit; zvolit; zastavit; vyšetřit; mluvit; (-nit ↔ (-nil-) ↔ (-něn-) ↔ -nění) : upozornit ↔(upozornil)↔(upozorněn)↔ upozornění; atd.: uskutečnit; odstranit; zpochybnit; odůvodnit, uveřejnit, splnit, uvolnit, zpřijemnit, umožnit; Alternace: (-tit ↔ (-til-) ↔ (-cen-) ↔ -cení) : platit ↔(platil)↔(placen)↔ placení; atd.: vrátit; ztratit; hodnotit; (z)krátit, ochutit; (do)nutit, obohatit, chytit, sjednotit, polichotit; ALE:[luštit ↔(luštěn)↔ luštění, atd.: (vy)šlechtit, cítit] (-dit ↔ (-dil-) ↔ (-zen-) ↔ -zení) : potvrdit ↔(potvrdil)↔(potvrzen)↔ potvrzení; atd.: řídit, (za/vy/po/na)řídit, uklidit, obsadit, (od)vodit, (u)hradit, osvobodit, narodit se, chladit, (za)řadit, poškodit; ALE:[třídít ↔(tříděn)↔ třídění, atd.: soustředit, ředit, shromáždit, (za)vraždit, hromadit, (z)dědit] (-sit ↔ (-sil-) ↔ (-šen-) ↔ -šení) : (při/od)hlásit ↔((při/od)hlásil)↔((při/od)hlášen)↔ (při/od)hlášení; atd.: (vy/za/po)věsit, nosit, dusit, brousit; ALE:[odsouhlasit ↔(odsouhlasen)↔ odsouhlasení] (-stit ↔ (-stil-) ↔ (-štěn-) ↔ -štění) : (z/po/za/u)jistit ↔((z/po/za/u)jistil)↔((z/po/za/u)jištěn)↔ (z/po/za/u)jištění; atd.: (při/o/od/roz/pro/na/vy)pustit, pohostit, čistit, zahustit; ALE: [(pře/u/roz)místit ↔((pře/u/roz)místěn)↔ (pře/u/roz)místění] (-zit ↔ (-zil-) ↔ (-žen-) ↔ -zení) : ohrozit ↔(ohrozil)↔(ohrožen)↔ ohrožení; atd.: zkazit, (u/po/pro)razit, (z/roz)mrazit; ALE:[omezit ↔(omezen)↔ omezení; zamezit; vymezit; zobrazit; odcizit] (-zdit ↔ (-zdi-) ↔ (-žděn-) ↔ -ždění) : zpozdit se ↔(zpozdil se)↔(zpozděn)↔ zpozždění; atd.: jezdit, brzdit

● Tvoření ze sloves na -et/-ět: [-et/-ět ↔ (-el/-ěl-) ↔ (-en/-ěn-) ↔ -ení/-ění] *Držet ↔ (držel) ↔ (držen) ↔ <u>držení</u>; atd.: (do/ob/za/vy)držet; vidět; slyšet; bydlet; zmizet; onemocnět; otěhotnět; večeřet; mlčet; stydět se; závidět; hořet; zkrásnět; trpět *Nabízet ↔ (nabízel) ↔ (nabízen) ↔ <u>nabízení</u>; atd.: vyrábět; ztrácet; vracet; krájet; stavět; zkoušet; prohlížet; uklízet; vytápět; splácet; utrácet; (při/o/od/roz/pro/na/vy)pouštět; rozbíjet; vytvářet; vymýšlet; umět; natáčet; (po)rozumět; (při/od/vy/na/před)cházet; (při/od/před)jíždět; (při/od/pro/za/u/pod)vádět; (při/od/vy/do)vážet; (při/od/před)nášet; sázet Alternace: (pouze zde uvedené 3 výjimky): zodpovědět ↔ (zodpověď) ↔ (zodpovězen) ↔ <u>zodpovězení</u>; + (od/před/vy/na/do/za)povězení; sedět ↔ (seděl) ↔ (x) ↔ <u>sezení/sedění</u>; + posezení; myslet ↔ (myslel) ↔ (myšlen) ↔ <u>myšlení</u>; + (vy/pro/za/po)myšlení.
● Tvoření ze sloves typu „číst“: číst ↔ (četl) ↔ (čten) ↔ <u>čtení</u>; atd.: (pře/do/ode/se/na/při)číst; nést ↔ (nesl) ↔ (nesen) ↔ <u>nesení</u>; atd.: (do/od/při/pře/vy)nést; odvézt ↔ (odvezl) ↔ (odvezen) ↔ <u>odvezení</u>; atd.: (do/roz/při)vézt; nalézt; vést ↔ (vedl) ↔ (veden) ↔ <u>vedení</u>; uvést ↔ <u>uvedení</u>; atd.: (pro/pře/při/před/za/vy/pod)vést; sníst ↔ (snědl) ↔ (sněden) ↔ <u>snědení</u>; krást ↔ (kradl) ↔ (kraden) ↔ <u>kradení</u> Alternace: (-c- ↔ -k- ↔ -č-) : péct/péci ↔ (pek) ↔ (pečen) ↔ <u>pečení</u>; obléct/obléci ↔ (oblékl) ↔ (oblečen) ↔ <u>oblečení</u>
● Tvoření ze sloves typu „otevřít“: otevřít ↔ (otevřel) ↔ (otevřen) ↔ <u>otevření</u>; atd.: zavřít; sevřít; třít; vytřít; natřít; podepřít; popřít; chtít ↔ (chtěl) ↔ (chtěn) ↔ <u>chtění</u>; znít ↔ (zněl) ↔ (x) ↔ <u>znění</u>; zasklít ↔ (zasklil) ↔ (zasklen) ↔ <u>zasklení</u>; zdít ↔ (zdil) ↔ (zděn) ↔ <u>zdění</u>
● Tvoření ze sloves typu „pít / mýt“: pít ↔ (pil) ↔ (pit) ↔ <u>pítí</u>; použít ↔ (použil) ↔ (použit) ↔ <u>použití</u>; využít; přežít; žít; lít; zalít; odlít; polít; rozbít; nabít; šít; ušít; přišít; mýt ↔ (myl) ↔ (myt) ↔ <u>mytí</u>; atd.: umýt; krýt; (po/za/od/při)krýt; dobýt; about ↔ (obul) ↔ (obut) ↔ <u>obutí</u>; atd.: zout; přezout;
● Tvoření ze sloves na -nout: [-nout ↔ (-l-) ↔ (-nut-) ↔ -nutí] rozhodnout ↔ (rozhodl) ↔ (rozhodnut) ↔ <u>rozhodnutí</u>; odmítnout ↔ (odmítl) ↔ (odmítnut) ↔ <u>odmítnutí</u>; atd.: zamítnout; poskytnout; podniknout; ovládnout; zvládnout; vyzvednout; vypknout; zhlédnout; zhasnout; škrtnout; ... [-nout ↔ (-nul-) ↔ (-nut-) ↔ -nutí] přesunout ↔ (přesunul) ↔ (přesunut) ↔ <u>přesunutí</u>; atd.: (za/vy/po)sunout; hnout; shrnout; prominout; odpočinout; ochrnut; napomenout; ... zapomenout ↔ (zapomněl/zapomenul) ↔ (zapomenut) ↔ <u>zapomenutí</u>; atp.: připomenout; opomenout; vzpomenout; zapnout ↔ (zapnul) ↔ (zapnut) ↔ <u>zapnutí</u>; vypnout ↔ (vypnul) ↔ (vypnut) ↔ <u>vypnutí</u> / (<u>vypětí</u> – viz „Nepravidelné tvary“) Alternace: (-hnout ↔ (-hl/-hnul) ↔ (-žen/-hnut) ↔ -žení/-hnutí) : navrhnout ↔ (navrhl/navrhul) ↔ (navržen/navrhnut) ↔ <u>navržení/navrhnutí</u>; atd.: dosáhnout; táhnout; (na/vy)táhnout; zdvihnout; (u/pod/s)trhnout; postihnout; (roz/s)vrhnout; ALE: [hnout ↔ (hnul) ↔ (hnut) ↔ hnutí, atd.: vlhnout; tuhnout]

*Poznámka: Přípony -en ↔ -ení připojují nikoliv všechna, ale pouze některá slovesa na -hnout a několik málo níže uvedených sloves na: -sknout; -knout; sloveso nadchnout a slovesa přepadnout, napadnout, dopadnout. Proto je potřeba konkrétní tvary ověřovat v Internetové jazykové příručce nebo ve slovníku. (-knout ↔ -čení/-knutí): odemknout ↔ (odemkl) ↔ (odemčen/odemknut) ↔ odemčení/odemknutí; a dále pouze: zamknout; zatknout; dotknout; vytknout; ALE: vymknutí; semknutí; obemknutí; uštknutí; vetknutí; podotknutí. (-sknout ↔ -štění/-sknutí): pouze: tisknout ↔ (tiskl) ↔ (tištěn/tisknut) ↔ tištění/tisknutí; + (vy/ob/o/do/po/při/v/na)tištění/tisknutí; ALE: stisknutí. (-chnout ↔ -šení): pouze 1 slovo: nadchnout ↔ (nadchl) ↔ (nadšen/nadchnut) ↔ nadšení. 3 slova na -padnout: (pře/na/do)padnout ↔ ((pře/na/do)padl) ↔ ((pře/na/do)paden/padnut) ↔ (pře/na/do)padení/(pře/na/do)padnutí
• Nepravidelné tvary:
Tvoření ze sloves typu „zapnout“, „vypnout“, „přepnout“ atd.: zapnout ↔ (zapnul) ↔ (zapnut) ↔ zapnutí; vypnout ↔ (vypnul/vypjal) ↔ (vypnut/vypjat) ↔ vypnutí/vypětí; přepnout ↔ (přepnul/přepjal) ↔ (přepnut/přepjat) ↔ přepnutí/přepětí; napnout ↔ (napnul/napjal) ↔ (napnut/napjat) ↔ napnutí/napětí; rozepnout ↔ (rozeplul/rozeplal) ↔ (rozeplut/rozepljat) ↔ rozeplnutí/rozeplětí; atp.: (do; obe; ode; při; se; u)pnout
Tvoření ze sloves na -jmout: přijmout ↔ (přijal) ↔ (přijat) ↔ přijetí; pronajmout ↔ (pronajal/pronajmul) ↔ (pronajat/pronajmut) ↔ pronajmutí; najmout ↔ (najal/najmul) ↔ (najat/najmut) ↔ najmutí; odejmout ↔ (odňal) ↔ (odňat) ↔ odnětí; zaujmout ↔ (zaujal) ↔ (zaujat) ↔ zaujetí; obejmout ↔ (objal/obejmul) ↔ (objat) ↔ obětí/obejmutí; dojmout ↔ (dojal) ↔ (dojat) ↔ dojetí; pojmut ↔ (pojal) ↔ (pojat) ↔ pojetí; zajmout ↔ (zajal) ↔ (zajat) ↔ zajetí;
Tvoření ze slovesa vzít: vzít ↔ (vzal) ↔ (vzat) ↔ vzetí; převzít ↔ převzetí
Tvoření ze slovesa začít: začít ↔ (začal) ↔ (započat) ↔ započetí; počít ↔ početí
Tvoření ze slovesa mlít: mlít ↔ (mlel) ↔ (mlet) ↔ mletí; umlít ↔ umletí

Komentář k jednotlivým typům tvoření:

Tvoření ze sloves typu „dělat / rozhodovat / pozvat“:

Shodné paradigma tvoření verbálních substantiv jde napříč slovesnými třídami, ale původní typologie sloves je ve struktuře uváděných příkladů zachována. Viz *dělání – rozhodování – pozvání*.

Tvoření ze sloves typu „psát“

Část sloves (napříč slovesnými třídami) je soustředěna do samostatné skupiny z důvodu střídání dlouhého *á* s krátkým *a* v různých tvarech paradigmatu. Proto jsou slovotvorná paradigmata jednotlivých sloves detailně rozepsána. (Viz kmenotvorné přípony minulého kmene v poznámce pod čarou č. 6.) V případě sloves *spát* a *stát* graficky znázorníme křížkem chybějící člen, tj. přičestí trpné. U řady sloves je zde i v dalších skupinách doplněn soubor vybraných předponových derivátů. Jejich úpl-

né soubory byly sledovány v retrogradní „Databázi heslářů“ ÚJČ AV ČR a nejfrekventovanější byly vybírány na základě výskytu v ČNK. Tím je uvedeno do souvislosti s tvořením verbálních substantiv kromě aspektu také téma prefixace.

Tvoření ze sloves na -it:

Homogenní skupinu tvoří pouze slovesa typu *prosit*. Zcela jednoduché odvozování vyjádřené obecným vzorcem ozvláštňuje bohatý soubor alternací. Alternace jsou reprezentovány velkým počtem frekventovaných jmenných tvarů. Nikdy ale alternaci nepodléhají všechna slovesa se stejným zakončením tvarotvorného základu. V principu ke každé skupině alternujících tvarů lze přiřadit neméně významnou skupinu tvarů nealternujících. Verbální substantiva mají ve slovtvorné příponě „-ě-“, pouze při zakončení slovesného základu na -dʹ-, -tʹ-, -ň-, viz slova *upozornění*, *zjištění*, *zpoždění*, *luštění*, *třídění*. Jinými slovy tam, kde v infinitivu figuruje -di-, -ti-, -ni-, bude v přičestí trpném a ve verbálním substantivu -dě-, -tě-, -ně-. K alternaci uvedených souhlásek tedy nedochází, lze hovořit jedině o pravopisném pravidle. Viz podtyp *upozornit* ↔ *upozornění*. Kombinace -bě-, -pě-, -vě-, -mě- nevznikají. Příslušné lexikum bylo prověřováno ve výše zmíněné retrogradní databázi.

Tvoření ze sloves na -et/-ět:

Slovesa typu *trpět* a *sázet* musí být zvláště na vyšších úrovních výuky oddělena a to z důvodu správného odvozování tvarů imperativu a přídavných jmen slovesných činných typu *vidící*, *slyšící*, ale *nabízející*, *vyrábějící* atp.⁹ Námi sledovaný výklad se zaměřuje na tvoření verbálních substantiv, a proto dělení sloves podle typů *trpět* a *sázet* je zde do jisté míry implicitní. Tvoření přídavných jmen slovesných činných bude vyžadovat samostatné zpracování, půjde však o kapitolu nesrovnatelně jednodušší.

Pokud jde o alternace, v mluvnici *Čeština – řeč a jazyk* (dále ČŘJ) je doslova řečeno: „Pro vz. *trpí* platí stejné alternace jako pro *prosí* – *sedí*, *sedění* i *sezení* ...“ (2011, s. 256). AGSČ se k alternacím u sloves typu *trpět*

9 Sloveso stavět kolísající mezi typy *trpět* a *sázet* je přiřazeno k typu *sázet* na základě ČNK: stavějící 44x; stavící 23x. Sloveso *bydlet* jako *trpět*: bydlící 214x; bydlející 0x. Skupina sloves typu *sázet* je velmi významná. Patří sem mj. početný soubor sekundárních nedokonavých předponových sloves pohybu typu *přicházet*, *odjíždět* atd.

vyjadřuje následovně: „Příčestí trpné: Tvoří se příponou -n-: trpěn (trpěna...). U sloves povědět a jeho předponových derivátů (od-, před-, vy- aj.) dochází k alternaci d'x z: odpovězen, vypovězen, atd.“ (2013, s. 491). Bylo třeba ověřit hypotézu, že u sloves typu *trpět* a *sázet* k alternacím až na zmíněné výjimky nedochází. V retrográdním slovníku nelze typy *trpět* a *sázet* na základě infinitivního tvaru odlišit, proto byla prověřena lemmata obou typů, tzn. ta, jejichž zakončení by teoreticky mohla alternacím podléhat. Hypotéza byla v podstatě potvrzena s tím, že k předponovým derivátům slovesa *povědět* a ke slovesům *sedět* a *posedět* přiřazujeme ještě sloveso *myslet* a jeho předponové deriváty.¹⁰ Závěrem lze tedy říci, že u sloves typu *sázet* k alternacím vůbec nedochází a u sloves typu *trpět* existují pouze tři uvedené výjimky. V tomto smyslu by měla být konstatování v mluvnicích doplněna.

Tvoření ze sloves typu „číst“:

Slovesa typu „číst“ mají svůj samostatný oddíl. Studenti je mohou rozpoznat díky specifickému konsonantickému zakončení infinitivu. Evidentní je u nich skutečnost, že bez znalosti tvaru příčestí činného se při odvozování příčestí trpného a verbálního substantiva neobejdeme, viz *vést* ↔ *vedl* ↔ *veden* ↔ *vedení*. Alternace jsou v dané skupině sice jevem systémovým, týkají se však velmi malé skupiny základových tvarů: (*péct*, *vléct*, (*obléct*), *tlouct*, *říct* a *mocť*). Z tvarů *říct* a *mocť* se netvoří běžná verbální substantiva. Z množiny uvedených sloves a jejich početných předponových derivátů byly vybrány dva signifikantní příklady, *péct* ↔ *pečení* a *obléct* ↔ *oblečení*, které lze ještě doplnit dalšími příklady: např. (*u/o/do/pro/na/za/roz/vy*)*péct*, (*po/pře/s*)*vléct* a (*roz/u/na/o/při/za/s/vy*)*tlouct*.

Tvoření ze sloves typu „otevřít“:

Slovesa IV. třídy typu *znít*, *zasklít*, *zdít* jsou přiřazena ke slovesům typu *třít* na základě infinitivního tvaru, neboť předkládané pojetí z infinitiv-

10 Z předponových derivátů (od/před/vy/na/do/za)povědět lze odvodit pro potřeby praktické výuky paradigmatická a neparadigmatická verbální substantiva odpovězení (pouze 2, ale zajímavé výskyty)/odpověď; předpovězení/předpověď; vypovězení/výpověď; napovězení/nápověda; dopovězení; zapovězení. Od slovesa *sedět* se odvozují konkurenční tvary s alternací a bez alternace, tj. *sezení* (1392 výskytů) a *sedění* (26 výskytů, nejčastěji ve spojení se jménem šlechtice, seděním na konkrétním hrade).

ních tvarů vychází. Navíc se zde shodně tvoří i verbální jmenné tvary s výjimkou příčestí činných typu *zasklil* a *zdlil*. Uvedená výjimka přehlednost skupiny nijak nenarušuje.

Tvoření ze sloves typu „pít / mýt“:

K nutnosti samostatného vydělení sloves typu *kryt* dospívají rovněž všichni výše uvedení autoři učebnic. Základové tvary daného typu jsou skutečně monosylabické, nicméně vybrané předponové deriváty, např. *použít*, *využít*, si zasluhují speciální zdůraznění. Do našeho výčtu je kromě sloves typu *kryt* včleněno také sloveso *dobýt*. Sloveso *být* s neexistujícím tvarem příčestí trpného, ale s pozoruhodným verbálním substantivem *bytí* nakonec do stručného výčtu začleněno není, neboť se předpokládá jeho snadná dohledatelnost v IJP pro velmi omezený okruh zájemců. Pro zajímavost ještě uvádíme výskyt všech tvarů lemmatu verbálního substantiva *krytí* a jeho předponových derivátů v ČNK: *pokrytí* 881x; *krytí* 649x; *zakrytí* 166x; *odkrytí* 98x; *překrytí* 98x; *ukrytí* 75x; *skrytí* 57x; *přikrytí* 48x. Do stručného přehledu jsou zařazeny pouze první tři tvary, avšak uživatelé z řad lektorů a studentů mají vždy v podobných případech možnost zabývat se na základě svého zájmu i ostatními předponovými deriváty dostupnými v retrogradní Databázi heslářů ÚJČ AV ČR.

Tvoření ze sloves na -nout:

Slovesa II. třídy typu *tisknout* jsou z hlediska zjednodušující systematizace nejproblematictější. U sloves patřících k typu *začít*, tj. u derivátů základů *-pnout* a *-jmout*, se s nepravidelnostmi počítá. Jsou zařazeny níže. Při tvoření příčestí trpných u sloves typu *tisknout* situaci komplikuje konkurence přípon *-en* a *-t*. Jako převažující se jeví přípona *-t*, i když AGSČ tvrdí na s. 473 z neznámých důvodů opak. Nebylo možné prozkoumat veškeré lexikum patřící k typům *tisknout* a *minout* a čítající kolem 1000 sloves (přesněji 1737 slov končících na *-nout* v Databázi heslářů.) Z průzkumu nejfrekventovanějších sloves 2. třídy uvedených v AGSČ nicméně vyplynulo, že přípona *-en* se vyskytuje až na ojedinělé výjimky pouze u alternujících tvarů. Tvary, u nichž lze předpokládat alternaci, byly v retrogradní databázi prověřeny důsledně. Dále bylo prověřeno 155 sloves končících na *-dnout*. Ukázalo se, že příponu *-en-i* mají pouze deriváty (*pře/na/do*)*padení*, ostatní deriváty dokonce téhož základu mají příponu *-t-i*:

(od/po/o/pro/při/s/u/v/vy/za)padnutí.¹¹ Ohledně výskytu alternací bylo zjištěno: Střídání CH – Š nalezneme pouze u jediného lexému *nadchnout*, ale už nikoliv u *prodchnout*. Střídání SK – ŠŤ existuje pouze u derivátů slovesa *tisknout*, s výjimkou derivátu *stisknout*. Alternací K – Č se vyznačují pouze deriváty kmenů *-mknou(t)* a *-tknou(t)*, ale ne všechny a deriváty kmenu *-řknou(t)*. Naposledy zmíněný kmen není nutné s ohledem na potřeby cílové skupiny uvádět. Silněji lexikálně zastoupena je tudíž pouze alternace H – Ž typu *navrhnout* ↔ (*navrhl/navrhnul*) ↔ (*navržen/navrhnul*) ↔ *navržení/navrhnutí*. Zde přípona *-en-i* konkuruje u většiny příslušného lexika, u některých sloves, resp. verbálních substantiv, dle ČNK výrazně převažuje: *dosažení* 2862x / *dosáhnutí* 8x; *navržení* 84x / *navrhnutí* 2x.

V IJP byly např. u sloves *dosáhnout* a *táhnout* uvedeny pouze tvary verbálních substantiv s alternacemi *dosažení*; *tažení*, ale u jiných sloves figurovaly obě konkurenční varianty: *navržení* i *navrhnutí*; *podtrhnutí* i *podtržení*. AGSČ si asymetrie v používání jednotlivých variantních tvarů všímá a pokouší se těžko uchopitelnou realitu demonstrovat a přiblížit řadou konkrétních příkladů:

„S přičestím trpným *přistihnout* se téměř nesetkáme, překvapivě i přičestí *postihnout* se ve srovnání s variantou *postižen* objevuje téměř ojediněle. Ve srovnání s počty dokladů přičestí *napaden*, *dopaden*, *přepaden* mají nízký výskyt i podoby přičestí trpného *napadnut*, *dopadnut*, *přepadnut*. Okazionální je tvar *nadchnut*.“ (2013, s. 473) atp.

AGSČ rovněž na řadě příkladů z ČNK ukazuje, že vázanost variantních tvarů na význam (u verbálních tvarů odvozených od sloves typu *tisknout*), např. „*Ruka byla tisknuta*. / *Kniha byla vytištěna*; *Byl nedotčen vědomostmi*. / *Oběd zůstal nedotknut*.“ (2013, s. 474) sice může existovat, ale není pravidlem. O to větší pozornost pak je třeba věnovat nepravdivým variantním tvarům typu *napětí* / *napnutí*, jež budou připomenuty níže. U frekventovaných sloves typu *rozhodnout*, *poskytnout*, *odmítnout*, atd. je obzvláště užitečné uvést v rámci odvozování přičestí trpného a verbálních substantiv zároveň přičestí činná *rozhodl*, *poskytl*, *odmítl* atd. Sty-

11 V mluvnících se jako příklad přípony *-en* připojované k nealternujícímu základu vyskytuje výraz „*proboden kopím*“, ten však nelze z hlediska češtiny pro cizince považovat za relevantní.

lově nižší variantní tvary lze v daných případech graficky vyjádřit výrazně menším písmem, např. *rozhodl / rozhodnul*, obdobně jako *navržen / navrhnutí*. Zůstává však velkým dilematem, které konkrétní stylově nižší varianty v mluvnici češtiny pro cizince uvádět, respektive zda není lepší v některých případech s ohledem na nízký výskyt v ČNK stylově nižší varianty neuvádět vůbec.

Nepravidelné tvary:

Mezi tzv. nepravidelné tvary zahrnujeme tvoření ze sloves typu „*zapnout*“, „*vypnout*“, „*přepnout*“ atd., tvoření ze sloves na *-jmout* a tvoření ze sloves *vzít*, *začít* a *mlít*. Jednotlivé verbální jmenné tvary jsou roze-psány většinou detailně, ale komentář k sémantické asymetrii dvojic *vypnutí/vypětí*; *přepnutí/přepětí*; *napnutí/napětí*; *rozepnutí/rozpětí* atp. zde uveden není. Předpokládá se jeho doplnění buď v rámci výuky samotné, nebo v kompletním zpracování mluvnice češtiny pro cizince. Na základě korpusového průzkumu výskytu verbálních jmenných tvarů odvozo-vaných od slovesa *začít* dospíváme k nepravidelnému vzorci *začít* ↔ *začal* ↔ *započat* ↔ *započetí*.¹²

Závěr

Předkládaný, zejména lexikální soubor zdaleka nepokrývá celou problematiku praktické výuky dané látky, může se ale stát jednou z pomůcek, tj. doplňkovým materiálem dostupným pro zájemce z řad studentů či lektorů. Komplexní přehled odvozování verbálních substantiv a příčestí od různých typů sloves může být inspirací pro tvorbu navazujících materiálů. Gramatická kompetence je jen jednou z řečových dovedností, a proto je přímo nutností, aby předkládaný materiál byl dalšími autory a učiteli doplňován a různě modifikován. Nelze po studentech požadovat,

12 U verbálních substantiv jsou v ČNK vyhledávány všechny tvary zadaného lemmatu: *začetí* - 0 výskytů; *započetí* - 151 výskytů (zejména v konstrukci „*před započetím něčeho*“). U příčestí trpného byly tvary prověřovány jednotlivě podle rodu a čísla: *začat* - 1x; *začata* a další tvary - 0x; *započat* - 7x; *započata* - femina - 21x; *započato* - 43x (zejm. v konstrukci „*bylo započato s čím, kdy, kde, co*“); *započaty* - 7x; *započati* - 0x; *započata* - neutra, plurál - 0x. Celkem bylo ve všech rodech a číslech nalezeno 78 výskytů příčestí trpného *započat* a pouze jediný příklad příčestí *začat*.

aby se danou paradigmatickou učili nazpaměť. Jde spíše o to, aby si s možností pohybu po řetězci odvozených tvarů hráli, aby se danou možností bavili, ti, kteří se bavit chtějí. Když např. vidí na ulici ceduli „Čištění vozovky“ nebo na nádraží „Zpoždění vlaku“, aby si řekli: „Zpoždění je od slovesa zpozdit se a vlak je zpožděn, zpožděný vlak atp.

Někteří studenti i uživatelé jazyka v obecném smyslu chtějí vidět realitu v souvislostech a v dostatečně komplexním srozumitelném podání, tzn., aby nebyla deformována neúměrnou simplifikací. Ideální učební materiál je tedy strukturován tak, aby úplné informace byly dohledatelné pro zájemce, ale aby zároveň nezatěžovaly výukové minimum. Ve výuce pak je procvičován pouze vybraný segment. Při dohledávání konkrétního tvaru se student soustředí na dílčí informaci a okolní text se učí přehlížet podobně, jako je tomu při práci s korpusem, slovníky a dalšími internetovými pomůckami.

Literatura

- Bischofová, J. – Hasil, J. – Hrdlička, M. – Kramářová, J. (2011): *Čeština pro středně a více pokročilé*. Praha: Karolinum.
- Čechová, M. et al. (2011): *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Český národní korpus – SYN2015. Ústav Českého národního korpusu FFUK, Praha 2015. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>
- Holá, L. – Bořilová, P. (2009): *Česky krok za krokem 2*. Praha, Akropolis.
- Internetová jazyková příručka. Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, Praha. Cit. 12. 8. 2016. Dostupná z: <http://prirucka.ujc.cas.cz>
- Komárek, M. (2012): *Dějiny českého jazyka*. Brno: Host.
- Lexiko – Webové hnízdo o novodobé české slovní zásobě a výkladových slovnících – Databáze heslářů. Oddělení současné lexikologie a lexicografie Ústavu pro jazyk český Akademie věd České republiky, Praha. Cit. 12. 8. 2016. Dostupné z: <http://lexiko.ujc.cas.cz/>
- Štícha, F. et al. (2013): *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia.

Abstract

Paradigmatic verbal-nominal forms, i.e. the forms of the active and passive participle, verbal nouns and verbal adjectives are considered, on the

basis of their endings, to be a part of the declension system of nouns and adjectives. During their derivation, the verbs, nouns and adjectives are put into a context that can help the students to better understand the Czech language as a whole. The simplified system of four declension paradigms, which we know well from the textbooks of Czech for foreigners, becomes insufficient at higher levels of language acquisition. This paper introduces its expansion for the needs of regular derivation of the verbal nominal forms. Inductive reasoning for deriving the above mentioned forms, which is based on several examples, develops from the study of relevant vocabulary in the grammar books, in the retrograde database of the Czech Language Institute and in the Czech National Corpus. The study, among other things, deals with the linguo-didactic description of the consonantal alternations that accompany the formation of the particular passive participles as well as verbal nouns. It also monitors the actual occurrence of the given alternating forms in contemporary Czech. Among the selected verbal nouns, a group of prefix derivatives is examined. Online language tools can be used not only to create teaching materials, but also as learning supplements.

Keywords

Czech for foreigners, declension, infinitive, active participle, passive participle, verbal adjective, verbal noun

Abstrakt

Paradigmatické verbální jmenné tvary, tj. tvary přičestí činného a trpného, verbální substantiva a verbální adjektiva, tvoří díky svým koncovkám součást deklinačního systému substantiv a adjektiv. Při jejich odvozování jsou slovesa a jména uvedena do souvislostí, které mohou u studentů napomoci k lepšímu pochopení českého jazyka jako celku. Zjednodušená soustava čtyř vzorů časování, na niž jsme zvyklí z učebnic češtiny pro cizince, se stává na vyšších stupních osvojování jazyka nedostačující. V příspěvku je představeno její rozšíření pro potřeby pravidelného odvozování verbálních jmenných tvarů. Induktivní výklad odvozování uvedených tvarů, který je založen na množství příkladů, vychází ze studia příslušného lexika v mluvnicích, v retrogradní databázi Ústavu pro jazyk český a v Českém národním korpusu. Studie se mj. zabývá lingvodidaktickým popisem souhláskových alternací, jež doprovázejí tvoření konkrétních

příčestí trpných a zároveň i verbálních substantiv. Sleduje rovněž aktuální výskyt daných alternujících tvarů v současné češtině. U vybraných verbálních substantiv je prověřována množina jejich předponových derivátů. Internetové jazykové pomůcky lze využívat nejen při tvorbě výukových materiálů, ale i jako doplněk výuky samotné.

Klíčová slova

Čeština pro cizince, deklinace, infinitiv, příčestí činné, příčestí trpné, verbální adjektivum, verbální substantivum

Mgr. Karel Kulich

kulich@vsh.cz

Katedra jazyků

Vysoká škola hotelová v Praze

***Strč prst skrz krk* aneb tvoření tvarů imperativu v češtině u vybraných skupin sloves**

Běžnou a frekventovanou¹ součástí každodenní mezilidské komunikace jsou prosby, rady, pobídky, rozkazy, zákazy nebo varování, jež sami adresujeme jiným, popř. jsme adresáty těchto výpovědí. V řadě případů je takovéto vyjádření formulováno pomocí imperativního tvaru konkrétního slovesa. Z tohoto důvodu jsem se ve svém příspěvku soustředila na případy tvorby tvarů imperativu u vybraných skupin sloves, jež mohou, s ohledem na nerodilého mluvčího, který má být producentem a uživatelem těchto forem, způsobovat jisté obtíže.

Troufáme si tvrdit, že každý z vyučujících se během své výukové praxe setkal s tím, že nerodilí mluvčí vytvářejí a užívají defektní tvary typu „neotáč se“ nebo „mlčí“. Domníváme se, že je to zčásti způsobeno nepřesnou formulací instrukce pro tvoření imperativních forem v učebních materiálech, jež navíc často navazuje na nedostatečné poučení o konjugaci sloves 4. slovesné třídy podle vzoru „sázet“.

1 Srov. Hrdlička, 2009 x statistika četnosti výskytu imperativních forem v korpusu SYN.

Abychom svou domněnku potvrdili, přistoupili jsme k analýze učebních materiálů a také popisů jednotlivých referenčních úrovní podle SERR pro češtinu jako cizí jazyk (Hádková a kol., 2005; Čadská a kol., 2005 a Šára a kol., 2001), které by měly sloužit jako podpůrný materiál pro autory učebnic a gramatik češtiny jako cizího jazyka², jež jsou užívány ve výuce češtiny pro cizince.

Popisy referenčních úrovní podle SERR pro češtinu jako cizí jazyk

Podle výše zmíněných popisů referenčních úrovní by se nerodily mluvčí měl s formami imperativu setkat již v počátcích výuky, avšak do úrovně A1 podle SERR spíše pasivně. Měl by si je individuálně osvojovat jako lexikální jednotky v konkrétní formě s konkrétním významem, „aniž by byl nucen znát podstatu daného jevu a produkovat ostatní tvary téhož typu“ (Hádková a kol., 2005, s. 249).

Od úrovně A2 podle SERR by nerodily mluvčí měl aktivně ovládat produkci imperativních forem (srov. Čadská a kol., 2005, s. 183). V popisu této úrovně je zahrnut také výklad o tvorbě forem imperativu podle jednotlivých konjugačních vzorů, není však upozorněno na problematičnost sloves konjugovaných podle vzoru „sázet“.³ Na způsob tvorby imperativních tvarů u sloves, v jejichž slovesném kmeni se vyskytuje slabikotvorné „r“ nebo „l“, je upozorněno až v popisu úrovně B1 podle SERR (srov. Šára a kol., 2001, s. 300).

-
- 2 Označení „čeština jako cizí jazyk“ zde užíváme jako protiklad k „češtině jako mateřskému jazyku“.
 - 3 Autoři popisu dané referenční úrovně zřejmě spoléhali na to, že stačí uvést pro 3. os. pl. ind. prez. konjugační koncovku rozšířenou o kmenotvornou příponu *-ejí/-ějí* (srov. Čadská a kol., 2005, s. 184), protože v případě užití náležitého výchozího tvaru je forma imperativu tvořena zcela systémově. Ovšem v praxi, kde se často pracuje s lingvodidakticky výhodnějším systémem čtyř konjugačních skupin, v jejichž rámci nedochází k oddělování konjugace sloves podle vzorů „prosít“, „trpět“ a „sázet“, je tento způsob prezentace nedostatečný. Především nezkušení vyučující si souvislost mezi užitím náležitého výchozího tvaru a tvorbou imperativních forem mnohdy uvědomí až ve chvíli, kdy jejich studenti vytváří defektní tvary.

Učební a doplňkové materiály pro výuku češtiny pro cizince

Do souboru analyzovaných učebních materiálů bylo zařazeno co nejširší spektrum učebnic, učebnicových kompletů a také gramatik, jež jsou užívány v nejrůznějších výukových situacích. Vybrány byly především takové, které prezentují jak výklad české konjugace, tak výklad imperativu (avšak ne všechny učební materiály vzhledem ke svému zaměření k prezentaci imperativu skutečně dospějí). Přehled analyzovaných materiálů a způsob, jakým jsou v nich prezentovány výklad konjugace sloves skupiny „í“ a výklad tvorby imperativních forem sloves podle vzoru „sázet“ a sloves se slabikotvorným „r“ nebo „l“ ve slovesném kmeni přináší tabulka č. 1.

Tabulka č. 1

	Konjugace sloves skupiny „í“		Imperativ	
	-í/-ejí/-ějí a jejich pořadí v přehledech	Výklad k užití -ejí/-ějí	Výklad ke slovesům podle vzoru sázet	Výklad ke slovesům se slabikotvorným r, l ve sl. kmeni
Učebnice a učebnicové komplety				
Wollen Sie Tschechisch sprechen? 1. část	-í/-ejí ⁴	ano, uvádí, že některá mohou mít dvě koncovky	ne	ne
Communicative Czech: Elementary Czech	-í	ne, uvádí jen několik příkladů bez komentáře	ne	ne
Tschechisch kommunikativ 1, 2	-í	ne	ne, jen příklad <i>nevracej</i> - v souvislosti s videm	ne
Easy Czech Elementary	-í	ne	x	x
Čeština pro cizince - úroveň B1	-í	ano, uvádí, že některá mohou mít dvě koncovky, příklad jen s -ějí	ne, ale jako příkladové sloveso uvádějí <i>uklízejí</i>	ano, uvádí pravidlo 1 nebo 3 konsonantů před koncovkou – ne vždy funguje

4 Forma a pořadí jsou uváděny tak, jak je to uvedeno v analyzovaných materiálech.

Basic Czech I., II.	-í	ne	ne	ne
Czech for English Speakers	-í	ne, uvádí jen, že 3. os. sg a pl. mohou být shodné, ale ne-uvádí, jak by to mělo být jinak	x	x
Brána jazyka českého otevřená	-í/-ejí (-ějí)	ano, uvádí, že některá mohou mít i -ejí/-ějí + příklady (jen dva)	ne	ne
Česky krok za krokem 2	x ⁵	x	ano, velmi drobným písmem pod tabulkou	ne
New Czech Step by Step	-í/-ějí (dáno příkladovým slovesem, -ejí ne-uvádějí)	ne	ne	ne
Gramatiky, gramatické přehledy a doplňkové materiály				
A Grammar of Czech as a foreign Language	-í/(-ějí)	ano, uvádí, že některá mohou mít i -ejí/-ějí + příklady	ano, upozorňuje, že je třeba neodtrhávat varianty -uj-í, -ej-í, -aj-í, příklad rozumějí	ne
Na cestě za češtinou	-í	ne	ano, upozorňuje, že slovesa s -j- ve 3. osobě plurálu ho zachovávají	ne
Stručná česká gramatika pro cizince	-í	ano, uvádí, že některá mohou mít dvě varianty, příklady jen s -ějí	ne	ne
Přehled základní české gramatiky pro zahraniční studenty	-í/-ejí (-ějí)	ne	ne, jen příklady vracej se, uklízej, rozuměj	ne

Nejprve se budeme věnovat způsobu prezentace konjugace skupiny „í“, neboť tato problematika úzce souvisí s následným výkladem tvorby forem imperativu sloves podle vzoru „sázet“.

Z výše uvedeného přehledu je patrné, že autoři učebních materiálů přistupují k prezentaci konjugace sloves skupiny „í“ různým způsobem. V řadě učebnic a gramatik není v přehledové tabulce konjugačního paradigmatu uvedena rozšířená podoba koncovky -í ve 3. os. pl. ind. prez., ale v některých případech je na ni upozorněnou formou relativně vágního komentáře pod tabulkou. Některé učebnice naopak varianty, příp. konkrétní příklady uvádějí, ale nekomentují jejich užití (např. Remediosová – Čechová, 2010; Herciková, 2009), což hodnotíme jako nepříliš vhodné. Nepřesný komentář je uveden v učebnici *Czech for English Speakers: „Third person in singular and plural may be the same rozumí.“* (Hejtmánková, 2015) Není však uvedeno, jaká jiná varianta přichází v úvahu. Za zmínku stojí také nedjednotnost v uvádění pravopisných variant -ejí/-ějí.⁶

K uvádění jediné koncovky⁷ ve 3. os. pl. ind. prez. skupiny „í“ vede podle našeho názoru autory učebnic snaha zjednodušit a zpřístupnit tak konjugační paradigma českých sloves nerodilým mluvčím. V dané fázi výuky se toto zjednodušení související s neschopností nerodilého mluvčího rozlišit slovesa náležející k jednotlivým konjugačním vzorům 4. slovesné třídy jeví jako vhodný krok.⁸ Tento krok také často

5 Značí, že výklad není v analyzovaném materiálu zahrnut.

6 Z vlastní zkušenosti poznamenáváme, že studenti si často neuvědomují, že se jedná jen o pravopisnou variantu, která je závislá na kvalitě předcházejícího konsonantu, a mají tendenci vnímat tyto pravopisné varianty jako dva svébytné a odlišné sufify.

7 Ve výukové praxi je běžné užívat termín koncovka neterminologicky k označení přípony koncové i nekoncové, v rámci jazykové ekonomie tak v tomto případě činím také.

8 Problémy se zařazením ke správnému vzoru v rámci 4. slovesné třídy mají i někteří rodilí mluvčí, neboť odvozenost, příp. neodvozenost daného slovesa není dostatečným signálem (srov. Mareš, 2001). Značná míra kolísání v rámci 4. slovesné třídy situaci ještě více komplikuje (srov. např. Pravdová–Svobodová, 2014). Také proto není vhodné vyžadovat od nerodilých mluvčích, aby se učili rozlišovat, které sloveso náleží k tomu, či onomu vzoru, neboť jednoznačně signifikantním rysem je právě tvar imperativu.

souvisí s koncepcí celého učebního materiálu (např. Štindl, 2008). To, že je v počátcích výuky uváděna pouze jedna koncovka, však neznamená, že není možné v pozdější fázi výuky uplatnit princip cyklické progresse a výklad náležitě rozšířit a prohloubit. Toto prohloubení je však zcela v kompetenci vyučujících, neboť učební materiály k němu nevedou.

Při výkladu tvorby forem imperativu se většina z analyzovaných materiálů soustředí na prezentaci základních formálních pravidel.⁹ Jen v některých materiálech se setkáváme s uváděním příkladů podle vzoru „sázet“ (např. Herciková, 2009), což hodnotíme jako nedostačující. Jako neúplnou¹⁰ hodnotíme instrukci: „*To form the imperative, you need the third person plural (they-form). Drop the endings -ou, -ají or -í from this form to get the imperative stem.*“ (Holá, 2008, s. 209)

Ve třech analyzovaných materiálech nacházíme přesnější instrukce, jsou jimi *Česky krok za krokem 2* (Holá, 2009), *Na cestě za češtinou* (Andrášová–Podepřelová, 2009) a *A Grammar of Czech as a foreign Language* (Tahal, 2010). První zmiňovaná uvádí: „*Některá -í verba používají pro imperativ formální podobu třetí osoby množného čísla. Například: Oni rozumějí - rozuměj! oni uklízejí - uklízej.*“

Jistou, avšak velmi omezenou pomocí může být zakončení infinitivu. Nejproduktivnějším vzorem je v rámci 4. slovesné třídy vzor „prosít“, kam patří asi dvě třetiny všech sloves této třídy. Zbývají tedy vzory „sázet“ a „trpět“ mající stejné zakončení infinitivu, přičemž vzor „trpět“ patří k vzorům neproduktivním (srov. Čechová, 2011). Vydělíme-li nejfrekventovanější slovesa podle vzoru „trpět“ zbydou nám ta, která s velikou pravděpodobností budou patřit ke vzoru „sázet“ a budou tedy tvořit tvary imperativu na -ej/-ěj, -ejme/-ějme, -ejte/-ějte.

- 9 Zcela záměrně zde nezmiňujeme výklad významové složky této gramatické kategorie, přestože jej považujeme za velmi důležitý. Předmětem zájmu našeho příspěvku je však složka formální.
- 10 Je tomu tak především proto, že v předchozím výkladu není specifikováno, v jakých případech mohou mít slovesa koncovku -ejí/-ějí. Na totéž upozorňuje také M. Hrdlička: „Z hlediska výkladu tvoření imperativu v učebnicích češtiny pro cizince rovněž postrádáme upozornění, že jen původní (delší) spisovné tvary 3. os. plurálu indikativu přítomnosti sloves typu sázet (oni rozumějí, nikoli rozumí, oni se vracejí, nikoli vrací) jsou východiskem pro tvoření náležitého tvaru imperativu. Tím se předejde četným chybným případům [...]“ (2009, s. 114)

(Holá, 2009, s. 111) Shodným způsobem přistupují k formulaci pravidla další dvě výše zmíněné publikace. Uvádějí, že slovesa mající ve formě 3. os. pl. ind. prez. hlásku *-j-* tvoří imperativ z formy, v níž je toto *-j-* ponecháno.

Výkladu pravidla pro tvorbu imperativních tvarů sloves se slabikotvorným „r“ nebo „l“ ve slovesném kmeni se analyzované učební materiály až na jednu výjimku nevěnují. Na danou problematiku upozorňuje pouze *Čeština pro cizince: úroveň B1* (Kestřánková a kol., 2010). Volí postup, který staví na jednoznačně identifikovatelném kritériu – přítomnosti tří konsonantů před konjugační koncovkou. Jako příklad uvádějí sloveso *mlčet*.¹¹

Také v případě výkladu tvorby forem imperativu sloves námi vybraných slovesných skupin nejsou učební materiály vždy dobrými průvodci. I když je možné argumentovat, že by v případě uvádění všech subordinovaných pravidel byl výklad přesycený, domníváme se, že by i tato pravidla do výkladu zahrnuta být měla. Je pak na volbě vyučujícího, zda si právě jeho studenti potřebují toto subordinované pravidlo osvojit, či ne.

V další části svého příspěvku představíme dvě korpusové sondy, které byly provedeny pomocí aplikace Morfio v subkorpusech SYN 2005, SYN 2010 a SYN 2015¹² a aplikace KonText v korpusu SYN v3.

Slovesa podle konjugačního vzoru „sázet“ a formy imperativu

Seznam dubletních forem sloves konjugovaných podle vzoru „sázet“ získaný prostřednictvím aplikaci Morfio byl základem pro další sondy prováděné pomocí aplikace KonText. Tento seznam zahrnuje soubor

11 Bohužel ani toto pravidlo není vždy funkční – příkladem mohou být slovesa *strčit*, *skrčit*, byť nepatří k nejfrekventovanějším.

12 Aplikace Morfio umožňuje vyhledávat variantní tvary téhož lexému. Díky možnosti zadat upřesnění pomocí tagu, je možné vyfiltrovat slovesa podle vzoru „sázet“ v konkrétní osobě a konkrétním čísle. Samozřejmě je nutné provést manuální kontrolu, ale výsledek je více než uspokojivý. Tato aplikace dále předkládá údaje o četnosti jednotlivých tvarů, a je tudíž možné pracovat také s touto důležitou informací. Vyhledávání je umožněno vždy jen v jednom konkrétním subkorpusu (SYN 2005, SYN 2010 a SYN 2015), získaná data jsou téměř totožná.

sloves a údaje o četnosti užití jednotlivých dublet ve 3. os. pl. ind. prez., ukázka viz níže v tabulce č. 2.¹³

Tabulka č. 2

Přehled dubletních tvarů 3. os. pl. ind. prez. sloves podle vzoru <i>sázet</i> a jejich četnost (řádek 1–40), údaje ze SYN 2015			
vzor 1 ▲▼ (fq ▲▼)	vzor 2 ▲▼ (fq ▲▼)		
1 musí (8715)	musejí (4306)	21 provází (10)	provázejí (455)
2 nabízí (160)	nabízejí (3644)	22 přenáší (10)	přenášejí (422)
3 přichází (38)	přicházejí (2591)	23 sdílí (28)	sdílejí (384)
4 vytváří (147)	vytvářejí (2541)	24 obrací (28)	obracejí (383)
5 nachází (106)	nacházejí (2450)	25 rozvíjí (17)	rozvíjejí (380)
6 pochází (63)	pocházejí (2013)	26 snáší (20)	snášejí (364)
7 vychází (27)	vycházejí (1667)	27 naráží (5)	narážejí (296)
8 přináší (35)	přinášejí (1287)	28 zkouší (58)	zkoušejí (294)
9 vrací (198)	vracejí (1233)	29 vyrazí (18)	vyrazejí (291)
10 ztrácí (41)	ztrácejí (1023)	30 zabíjí (6)	zabíjejí (290)
11 nemusí (1289)	nemusejí (1018)	31 doprovází (13)	doprovázejí (285)
12 prochází (26)	procházejí (921)	32 dochází (13)	docházejí (245)
13 podílí (88)	podílejí (909)	33 sází (27)	sázejí (241)
14 odchází (37)	odcházejí (767)	34 otáčí (16)	otáčejí (227)
15 souvisí (167)	souvisejí (694)	35 rozchází (1)	rozcházejí (223)
16 vyvíjí (43)	vyvíjejí (646)	36 nesnáší (12)	nesnášejí (223)
17 odráží (52)	odrážejí (575)	37 přemýšlí (16)	přemýšlejí (217)
18 schází (65)	scházejí (548)	38 vznáší (14)	vznášejí (216)
19 pokouší (16)	pokoušejí (543)	39 miji (17)	míjejí (197)
20 přechází (6)	přecházejí (490)	40 hází (23)	házejí (192)

Odkaz na zadání: <http://morfo.korpus.cz/Djr0tVUn>

Podle zakončení infinitivů sloves zahrnutých v tomto seznamu je zřejmé, že k danému vzoru náležejí slovesa s různými konsonanty před kmenotvornou příponou kmene minulého, vyjma tvrdých konsonantů jsou možné všechny kombinace.

Následně byla proto provedena další sonda v korpusu SYN v3, při níž byly získány seznamy lemmat s kmenotvornou příponou *-e/-ě-* v kombinaci se všemi možnými předcházejícími konsonanty v kmeni minulém. V těchto seznamech byla provedena manuální kontrola, při níž byla od-

13 Frekvenční distribuce sloves i četností užití jednotlivých dublet odpovídá seznamu nejčastějších sloves náležejících ke vzoru „sázet“, jak je uvádějí V. Cvrček (2010, s. 264) nebo F. Štícha (2013, s. 491–492). Seznam zahrnuje i slovesa velmi řídká (např. *vpotácet se*) nebo nenáležité slovesné tvary (např. *zuřejí* vs. *zuřejí*).

filtrována slovesa náležející do jiné konjugační skupiny (např. *jet* a jeho předponové varianty) a samozřejmě slovesa podle vzoru „trpět“. Cílem bylo vydělit skupinu sloves, která mohou mít ve 3. os. pl. ind. prez. dubletní tvary a imperativ tvoří podle vzoru „sázet“, a popsat jejich vlastnosti z hlediska formálního a sémantického.

Ukázalo se, že se jedná o slovesa převážně nedokonavá, jejichž formy imperativu se tak vyskytují spíše v negativním tvaru. Dále je nutno podotknout, že řada těchto sloves je s formou imperativu sémanticky neslučitelná a tvorba těchto tvarů je tak spíše hypotetická (např. *uměj*, *zřítel*, *hladověj*), patří do skupiny vyjádření okazionálních nebo básnických (např. *skrápěj*, *osaměj*).

Na základě kvality konsonantu předcházejícího kmenotvorné příponě v kmeni minulém nelze stanovit konkrétní skupiny hlásek, které by jednoznačně identifikovaly slovesa, jež náležejí ke vzoru „sázet“. Výjimkou jsou slovesa zakončená na *-cet*, tato slovesa jsou všechna konjugována podle vzoru „sázet“ a tvoří imperativ na *-ej/-ěj*, *-ejme/-ějme*, *-ejte/-ějte*.

Přehled nejfrekventovanějších sloves podle konsonantu předcházejícího kmenotvorné příponě v infinitivu a jeho příslušnosti ke konjugačnímu vzoru viz tabulka č. 3.¹⁴

14 Příklady jsou uváděny v pořadí podle frekvence výskytu v korpusu SYN v3, dotaz zadán ve formě CQL: [tag=“Vf.*“ & lemma=“.*cet“]. Pro jednotlivé konsonanty je třeba dotaz upravit.

Tabulka č. 3

Slovesa podle konsonantu předcházejícího kmenotvorné příponě v infinitivu a jeho příslušnosti ke konjugačnímu vzoru	
sázet	trpět
-set - pouze 5 doložených sloves, tvary imperativu primárně netvoří	
<i>muset, záviset, souviset</i>	<i>viset, odviset</i>
-zet	
<i>nabízet, vycházet</i> (DPV 12x ¹⁵), <i>provázet</i> (DPV 1x), <i>uklízet, házet, sázet, sklízet</i>	pouze: <i>zmizet</i> (DPV 2x), <i>mrzet</i> (DPV 2x)
-let - u této skupiny sloves je třeba upozornit především na dvojici <i>myslet</i> vs. <i>-mýšlet</i>	
<i>podílet</i> (DPV 3x), <i>přemýšlet</i> (DPV 7x), <i>střílet</i> (DPV 4x), <i>otálet, válet, zahálet</i>	<i>myslet</i> (DVP 8x), <i>bydlet</i> (DPV 1x), <i>bolet</i> (DPV 1x), <i>oželet</i> (DPV 1x), <i>velet</i> (DPV 1x), <i>šílet</i> (DPV 1x), <i>zeštíhlet</i>
-cet - uvádíme deset nejběžnějších sloves	
<i>vracet, splácet, vyplácet, ztrácet, obracet, utrácet, doplácet, kácet, pokácet, oplácet</i>	x
-jet	
<i>odvíjet</i> (DPV 1x), <i>zabíjet</i> (DPV 6x), <i>popíjet</i> (DPV 2x), <i>krájet</i> (DPV 2x), <i>opomíjet</i> (DPV 1x), <i>napájet</i> (DPV 1x), <i>ukájet</i>	pouze: <i>bujet</i> (DPV 2x)
-čet	
pouze: <i>natáčet</i> (DPV 10x), <i>kráčet</i> (DPV 4x), <i>poroučet</i> (DPV 2x), <i>vláčet</i> (DPV 3x), <i>namáčet</i> (6x)	<i>křičet</i> (DPV 3x), <i>mlčet</i> (DPV 4x), <i>brečet, trčet, ječet, klečet, hučet, bručet, vrčet, hlučet, bučet, kňučet, čučet</i> ¹⁶
-žet	
pouze: <i>dohlížet</i> (DPV 16x), <i>dovážet</i> (DPV 9x), <i>odrážet</i> (DPV 19x), <i>překážet</i>	pouze: <i>udržet</i> (DPV 10x), <i>záležet</i> (DPV 11x), ¹⁷ <i>běžet</i>

15 Rozuměj: další předponové/bezpředponové varianty, uvádíme i počet variant mezi prvními dvaceti zástupci daného konjugačního vzoru. Pokud konkrétní seznam neobsahuje žádné jiné slovesné základy, je výčet vyčerpávající a označen jako „pouze“.

16 Řada z těchto sloves označuje děj, při němž dochází k ne/vydávání zvuků či patří do skupiny sloves se slabikotvorným „r“ nebo „l“ ve slovesném kmeni.

17 Některé předponové varianty slovesa *ležet* mohou mít dva tvary imperativu, např. *záležet*, užití těchto forem je ale spíše hypotetické.

-šet	
pouze: vyzkoušet (DPV 11x), přinášet (DPV 20x), vysoušet (DPV 3x), přislušet, zhasět	pouze: slyšet (DPV 4x), pršet (DPV 6x), věšet (DPV 3x), slušet, ¹⁸ sršet (DPV 2x), číšet, dokvášet
-řet	
pouze: vytvářet (DPV 11x), vyvážet (DPV 6x)	pouze: hořet (DPV 11x), večerět (DPV 2x), zmoudřet (DPV 1x), osiřet, ochořet (DPV 1x)
-pět	
pouze: vytápět (DPV 7x), sklápět (DPV 4x), skrápět/zkrápět	pouze: trpět (DPV 6x), lpět (DPV 1x), dřepět, vzkypět (DPV 2x), otupět, supět, čpět (DPV 1x)
-bět pouze 5 doložených sloves	
chybět, vyrábět, obrábět, zarábět	svrbět
-mět	
pouze: umět, smět, rozumět (DPV 4x), oněmět, zpitomět, osamět	pouze: čumět, vyšumět (DPV 1x), hřmět (DPV 1x), strmět
-vět	
stavět (DPV 8x), ¹⁹ vyprávět (DPV 4x), hladovět (DPV 1x), vystřízlivět, plesnivět ²⁰	pouze: vyhovět (DPV 1x), ²¹ civět
-tět	
pouze: pouštět (DPV 11x), plešatět	pouze: letět (DPV 12x), vrtět (DPV 1x), zesklovatět, svištět (DPV 1x), vřeštět, pištět, znejistět
-dět	
pouze: provádět (DPV 13x), projíždět (DPV 13x)	pouze: vidět (DPV 3x), vědět (DPV 10x), sedět (DPV 4x), stydět (DPV 1x), hledět (DPV 2x), smrdět, prdět
-nět	
pouze: shánět (DPV 14x), naklánět (DPV 4x), vyzvánět, zavanět, zaclánět, okounět	pouze: otěhotnět, vonět (DPV 2x), onemocnět, klanět, zpozornět, funět, hanět, brnět, dunět, zkamenět, vrnět, zdomácnět

18 Také *slušet* disponuje dvěma tvary imperativu.

19 Předponové varianty slovesa *stavět* mají často přípustné dva tvary imperativu, v některých případech převažuje pro konkrétní sémantický význam konkrétní tvar, např. *vystav fotografie* vs. *vystavěj dům*.

20 Do této skupiny patří řada deadjektivních sloves, která však imperativ primárně netvoří (např. *zešedivět, zružovět, ztrouchnivět*).

21 Obdobně i *hovět* disponuje dvěma tvary imperativu.

Mezi nejfrekventovanější slovesa (vyjma skupiny sloves uvedených níže) patří: *nabízet*, ***uklízet***, *podílet*, ***přemýšlet***, ***vracet (se)***, ***obracet (se)***, ***ztrácet***, *nakrájet*, *vyvíjet*, *rozvíjet*, *kráčet*, ***prohlížet***, *odrážet*, ***vyzkoušet***, ***zkoušet si***, *vytvářet*, *vyrábět*, ***rozumět***, ***vyprávět*** a ***pouštět***.²²

Z hlediska sémantického je z daných sloves možné vydělit velmi početnou skupinu nedokonavých prefigovaných sloves pohybu od základu základů *-cházet*, (*-vázet* – další nedokonavé k *vést* – *provést* vs. *provázet*), *-nášet*, *-vážet*, *-vádět*, *-jíždět* a *hánět*, jež tvoří pár s prefigovaným dokonavým slovesem.

Řada sloves náležejících ke vzoru „trpět“ imperativní formy netvoří, případně patří do skupiny sloves se slabikotvorným „r“ nebo „l“ ve slovesném kmeni, upozornit je však třeba na slovesa *myslet* a *bydlet*, jež patří ke slovesům velmi frekventovaným.

Prezentace tvorby forem imperativu u sloves konjugovaných podle vzoru „sázet“ ve výukové praxi

V případě prezentace této problematiky ve výuce češtiny pro cizince je podle našeho názoru vždy nutné brát ohled na povahu konkrétní skupiny nerodilých mluvčích. Podle toho pak zvažujeme, jakou míru hloubky výkladu zvolíme.

Nabízí se dvě/tři možnosti, kdy upozornit na to, že slovesa konjugovaná podle vzoru „sázet“ mohou mít ve 3. os. pl. ind. prez. dubletní koncovky. První z nich je hned při výkladu konjugace sloves skupiny „í“ – u vybrané skupiny sloves, která může být postupně rozšiřována, druhou pak u výkladu prefigovaných sloves pohybu (s ohledem na četnost nedokonavých prefigovaných varianty patřících do této skupiny sloves).

Druhá varianta se zdá být výhodnější, neboť slovesa vykazují po stránce sémantické jisté podobnosti a budou pro nerodilé mluvčí snáze identifikovatelná a zapamatovatelná. K nim se pak dají postupně přidávat i další slovesa, která nejsou nositeli stejného sémantického rysu, ale po formální stránce se chovají shodně.

Upozorňovat na možnost užití dubletních koncovek až při výkladu tvorby imperativních forem hodnotíme jako nejméně vhodné. Jednak je

22 Slovesa zvýrazněná tučným fontem jsou zahrnuta jako doporučená ve vocabuláři popisu úrovně A2 podle SERR (Čadská a kol., 2005).

již pozdě na fixaci tvaru a jednak to může způsobit nežádoucí zhuštění už tak náročného výkladu o formách imperativu.

Pokud jsou nerodilí mluvčí schopni tvořit náležité tvary pro 3. os. pl. ind. prez., je tvorba forem imperativu sloves konjugovaných podle vzoru „sázet“ systémová. Stačí pak pouze nabádat studenty k obezřetnosti ve volbě náležitého (delšího) výchozího tvaru.

Slovesa se slabikotvorným „r“ nebo „l“ a formy imperativu

Pomocí aplikace KonText byly sestaveny také seznamy sloves se slabikotvorným „r“ nebo „l“ ve slovesném kmeni.²³ Celkem bylo získáno 228 lemmat, po manuální kontrole hledanému hláskovému složení odpovídalo 193 lemmat, 99 s kmenotvornou příponou *-i-* a 94 s kmenotvornou příponou *-e/-ě-*. Jedná se především o dvouslabičná slovesa, která mají strukturu (k-k-)k-l-k-e|ě|i-t nebo (k)-k-r-k-e|ě|i-t, a jejich předponové varianty. Pokud je na začátku slovesa více konsonantů (dva, výjimečně tři), pak jsou to často kombinace *st-*, *sm-*, *skv-*, *šk-*.²⁴

Tato slovesa jsou sémanticky i formálně velmi různorodá,²⁵ nabízí se tedy jen možnost sumarizovat je podle jejich frekvence, viz tabulka č. 4.

23 Dotaz byl zadán ve formě: [tag=“Vf.*“ & lemma=“*[b|c|č|d|ď|f|g|h|j|k|m|n|p|ř|s|š|t|v|z|ž]+[r|l][b|c|č|d|ď|f|g|h|j|k|m|n|p|ř|s|š|t|v|z|ž]+it“] a [tag=“Vf.*“ & lemma=“*[b|c|č|d|ď|f|g|h|j|k|m|n|p|ř|s|š|t|v|z|ž]+[r|l][b|c|č|d|ď|f|g|h|j|k|m|n|p|ř|s|š|t|v|z|ž]+[e|ě]t“]

24 Existují i slovesa s (pro nerodilé mluvčí) podobnou hláskovou strukturou, která však tvoří imperativ 2. os. sg. koncovkou *-i* (např. *umrtvit*, *vymrštít* nebo *vrstvit*). Zde jsou však mezi slabikotvornou hláskou a kmenotvornou příponou *-i-* dva, případně tři konsonanty (přes hranici slabiky), tedy (k)-k-r-k-k-(k)-i-t a (k)-k-l-k-k-(k)-i-t.

25 Přesto je možné vyčlenit skupinu sloves označujících zvuky (např. *vrčēt*, *vrnět*, *chrčēt*, *hrčēt* apod.) nebo sloves označujících polohu části (lidského) těla (např. *krčēt*, *přikrčēt*, *pokrčēt*, *hrbit*, *nahrbit* apod.), tato slovesa ale patří k těm méně frekventovaným a ve výuce češtiny pro cizince hůře uplatnitelným.

Tabulka č. 4

Nejfrekventovanější slovesa s slabikotvorným „r“ nebo „l“ ve slovesném kmenu, jež tvoří imperativ 2. os. sg. pomocí nulové koncovky
Kmenotvorná přípona -e/-ě-
<i>držet, pršet, trpět, mlčet, mrzet, trčet, vrtět, smrdět, vrčet, slzet, svrbět, krnět, brnět, frčet, sršet, vrnět, prdět, chrčet, chrnět, crčet</i> a jejich předponové varianty ²⁶
Kmenotvorná přípona -i-
<i>plnit, tvrdit, brzdit,</i> ²⁷ <i>krmit, usmrtit, strčit, obrnit, vršit, škrtit, čtvrtit, hltit, drtit, tržít, oslnit, mlžit, krčit, vlnit, hrbit, skvrnit, prokrvit</i> a jejich (další) předponové varianty

I v této skupině sloves se vyskytují taková, která mohou imperativ tvořit pouze hypoteticky (tvary jsou často úsměvné – *crč, brň, strm, prokrv, vyvrb*), řada z nich je ale užívána velmi často (*podrž, mlč, vyplň, potvrď, nakrm, strč* nebo *skrč se*). Značná část těchto sloves je však používána velmi zřídka, případně je užití tvaru imperativu příznakové (např. *prš*).

Prezentace tvorby forem imperativu sloves se slabikotvorným „r“ nebo „l“ ve slovesném kmeni ve výukové praxi

Podle míry pokročilosti a cíle studia není vždy nutné studentům vysvětlovat podstatu způsobu tvoření těchto forem, stačí, aby si je osvojili lexikálně. V tomto případě je dobré odvolat se na jazykolam *strč prst skrz krk*. Znají ho většinou všichni a snáze díky němu akceptují skutečnost, že je v češtině možné kumulovat souhlásky a vytvářet slova/slovní tvary bez užití samohlásek (s využitím slabikotvorných hlásek).

Pokud k výkladu přistoupíme, pak se jako vcelku výstižné jeví pravidlo jednoho nebo tří konsonantů před konjugační koncovkou *-í* ve 3. os. pl. ind. prez. Toto pravidlo však neplatí v případě našeho příkladového

26 Slovesa zvýrazněná tučným fontem jsou zahrnuta jako doporučená ve vokabuláři popisu úrovně A2 podle SERR (Čadská a kol., 2005), slovesa zvýrazněná podtržením jsou zahrnuta jako doporučená v popisu úrovně B1 podle SERR (Šára a kol., 2001).

27 Vedle tvaru *brzdi* je možný i tvar *brzd*.

jazykolamu, kde se vyskytují konsonanty čtyři. Je proto možné odkázat na výše uvedené hláskové složení infinitivu, nebo rozšířit tuto instrukci na tři, popř. čtyři konsonanty, kde předposledním konsonantem před kmenotvornou příponou je *r* nebo *l*.²⁸ Jako příkladová slovesa je vhodné uvádět taková, která studenti již znají (např. *doplnit, potvrdit, podržet, mlčet* apod.).

Prezentace způsobu tvorby forem imperativu a výklad o jejich užití patří k nejobtížnějším součástem výuky češtiny pro cizince. Nerodilí mluvčí často chybují nejen při vytváření konkrétních forem, ale také v jejich užití (volba vidové varianty a pozitivního, či negativního tvaru). Tři sady koncovek, měkčení finálních dentál, nepravidelné krácení kmenových samohlásek, už to samo o sobě je pro ně značně náročné. A k tomu ještě nutnost myslet na správný tvar 3. os. pl. ind. prez. nebo na to, kolik konsonantů předchází kmenotvorné příponě. Jsme si vědomi toho, že ne každý vyučující bude mít potřebu, příp. prostor výklad dále rozšiřovat nebo prohlubovat. Přesto se domníváme, že předložený příspěvek nabízí možnost, jak danou problematiku implementovat do základního výkladu bez nutnosti slovesa signovat jako výjimky nebo speciální skupinu sloves. Z prezentovaných dokladů lze také vybírat vhodná příkladová slovesa s ohledem na potřeby konkrétních nerodilých mluvčích.

Literatura

- Cvrček, V. (2010): *Mluvnice současné češtiny I; Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum.
- Cvrček, V. – Vondříčka, P. (2013): Morfio. Praha: FF UK. Cit. 18. 10. 2016. Dostupné z: <http://morfio.korpus.cz>.
- Čadská, M. a kol. (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2* [online]. MŠMT ČR. Cit. 18. 10. 2016. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>.
- Čechová, M. a kol. (2011): *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN.
- Čermák, F. – Doležalová-Spoustová, D. a kol. (2005): *SYN2005: žánrově vyvážený korpus psané češtiny*. [online]. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Cit. 18. 10. 2016. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>.

28 Takto zamezíme zahrnutí sloves typu *umrtvit*.

- Hádková, M. a kol. (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1* [online]. MŠMT ČR. Cit. 18. 10. 2016. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>.
- Hrdlička, M. (2009): *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum.
- Křen, M. – Bartoň, T. a kol. (2010): *SYN2010: žánrově vyvážený korpus psané češtiny*. [online]. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Cit. 18. 10. 2016. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>.
- Křen, M. – Cvrček, V. a kol. (2015): *SYN2015: reprezentativní korpus psané češtiny* [online]. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Cit. 18. 10. 2016. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>.
- Křen, M. – Čermák, F. a kol. (2014): *Korpus SYN, verze 3 z 27. 1. 2014*. [online]. Praha: Ústav Českého národního korpusu FF UK. Cit. 18. 10. 2016. Dostupné z: <http://www.korpus.cz>.
- Mareš, P. (2001): Rozmanitost a unifikace. K problémům české morfologie. In: J. Kuklík – J. Hasil (eds.): *Přednášky z XLIV. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: FF UK.
- Pravdová, M. – Svobodová, I. (eds.) (2014): *Akademická příručka současného jazyka*. Praha: Academia.
- Šára, M. a kol. (2001): *Prahová úroveň - Čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Štícha, F. (2013): *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia.

Analyzované učebnice a gramatiky

- Adamovičová, A. a kol. (2012): *Basic Czech II*. Praha: Karolinum.
- Adamovičová, A. – Ivanovová, D. (2009): *Basic Czech I*. Praha: Karolinum.
- Andrášová, H. – Podepřelová, A. a kol. (2009): *Na cestě za češtinou*. Praha: Klett.
- Antošová, A. a kol. (2012): *Stručná česká gramatika pro cizince*. Tábor: Sova Libris.
- Hasil, J. – Hájková, E. – Hasilová, H. (2007): *Brána jazyka českého otevřená*. Praha: Karolinum.
- Hejtmánková, J. (2015): *Czech for English Speakers*. Brno: Edika.
- Herciková, B. (2009): *Přehled základní české gramatiky pro zahraniční studenty*. Praha: Karolinum.
- Holá, L. (2009): *Česky krok za krokem 2*. Praha: Akropolis.

- Holá, L. (2008): *New Czech Step by Step*. Praha: Akropolis.
- Kestránková, M. a kol. (2010): *Čeština pro cizince: úroveň B1 - učebnice*. Brno: Computer Press.
- Maidlová, J. – Nekula, M. (2007): *Tschechisch kommunikativ 2*. Stuttgart: Schmetterling.
- Maidlová, J. – Nekula, M. (2007): *Tschechisch kommunikativ 1*. Stuttgart: Schmetterling
- Remediosová, H. – Čechová, E. (2010): *Wollen Sie Tschechisch sprechen?* Liberec: Harry Putz.
- Rešková, I. – Pintarová, M. (2009): *Communicative Czech: Elementary Czech*. Tvarožná u Brna: Rešková Ivana.
- Štindl, O. (2008): *Easy Czech: Elementary*. Praha: Akronym.
- Tahal, K. (2010): *A Grammar of Czech as a foreign Language* [online]. Ústí nad Labem: FACTUM CZ, s.r.o. Cit. 18. 10. 2016. Dostupný z: <http://www.factumcz.cz/K.Tahal-Grammar.pdf>.

Abstract

This article focuses on the ways in which the imperative is created for a specific verb group. This group consists of verbs conjugated according to the verb paradigm “*sázet*” which can have the variant endings “-í/ejí/-ějí” in the third person plural form of the indicative present tense. Attention is also devoted to the building of imperative forms of verbs with a syllabic “r” or “l” in their verbal stem. The article further outlines how the given issue is presented in teaching materials designed for teaching Czech for foreigners. Moreover, we discuss how it is possible to approach the presentation of such subject matter appropriately so that the foreign language speakers do not create faulty forms such as “*mlči*” or “*nevrac*”. To be able to introduce a technique that can conceivably be used when explaining this issue in the context of teaching Czech to foreigners, it is necessary to delimit a specific group of verbs which fulfil the above mentioned characteristics. For this purpose, we use the application Morfio, which enables us to gain a list of verbs with variant endings, or the application KonText for searching for verbs with syllabic consonants in verbal stem from the sub-corpora SYN 2005, SYN 2010, SYN 2015 and SYN v3. The extracted verb list is then analyzed in order to find out if the verbs are, from the perspective of their semantics and applicability in everyday communication, proper candidates for inclusion in the teaching of non-native speakers.

Keywords

Czech as a foreign language, Czech for foreigners, imperative, verbs of 4th class, Syllabic „r“ and „l“

Abstrakt

Námi předkládaný příspěvek se zaměří na způsob tvoření imperativních tvarů sloves konjugovaných podle vzoru „sázet“, jež mohou mít ve 3. osobě plurálu indikativu přítomny variantní koncovky *-íl/-ejíl/-ějí*. Pozornost bude dále soustředěna na tvorbu tvarů rozkazovacího způsobu sloves se slabikotvorným „r“ nebo „l“ ve slovesném kmeni. V příspěvku nastíníme, jakým způsobem je daná problematika prezentována v učebních materiálech určených pro výuku češtiny pro cizince a jak je možné k prezentaci této látky přistupovat náležitě, aby cizojazyční mluvčí nevytvářeli defektní formy typu „mlčí“ nebo „nevrac“. Abychom mohli představit postup, který je možné použít při výkladu této problematiky ve výuce češtiny pro cizince, je nejprve nutné definovat konkrétní skupinu sloves, jež splňují výše uvedenou charakteristiku. Za tímto účelem bude využita aplikace Morfio, která nám umožní získat seznam sloves s variantními koncovkami a také aplikace KonText pro vyhledávání sloves se slabikotvornými souhláskami ve slovesném kmeni ze subkorpusů SYN 2005, SYN 2010, SYN 2015 a korpusu SYN v3. Získaný seznam sloves bude též podroben analýze, zda jsou slovesa z hlediska jejich sémantiky a využitelnosti v běžné komunikaci vhodnými kandidáty na zařazení do výuky nerodilých mluvčích.

Klíčová slova

Čeština jako cizí jazyk, čeština pro cizince, imperativ, slovesa 4. slovesné třídy, slabikotvorné „r“ a „l“

Mgr. Michala Kutláková, Ph.D.

mkutlakova@ff.jcu.cz

Filozofická fakulta Jihočeské univerzity

Srovnávací jazykověda

STANISLAV RYLOV

Srovnávací slovanská syntaktologie a konfrontační analýza jednoduché věty češtiny a ruštiny

Čeština se studuje na zahraničních univerzitách v mnoha zemích celého světa, včetně Ruska: nejen v Moskvě, Petrohradu, nýbrž i ve městě Nižním Novgorodě. Během několika desetiletí se vyučuje čeština na Nižegorodské státní univerzitě Lobačevského. Její filologická fakulta je jediná škola v Povolží, kde se připravují odborníci s praktickou znalostí českého jazyka. Na filologické fakultě Nižegorodské univerzity funguje více než 11 let České centrum vzdělání a kultury, které je základem prohloubeného vyučování studentů češtině.

Studenti filologické fakulty mají základní obor Ruská filologie a studují češtinu jako cizí jazyk. Studium češtiny má dva stupně. Během jednoho školního roku je to povinný předmět a začáteční kurz, studenti začínají na nulové úrovni. Nejlepší z nich pokračují ve studiu češtiny v rámci doplňovacího vzdělávacího programu Český jazyk a kultura. Tento program pro pokročilé trvá 6 semestrů a má vlastní studijní plán, který zahrnuje různé disciplíny, včetně vlastních gramatických předmětů. Podle studijního plánu vzdělávacího programu je povinnou složkou studia stáž z českého jazyka v České republice. Pracovní pobyty se uskutečňují pravidelně každý školní rok na základě uzavřených smluv o spolupráci mezi

Čeština jako cizí jazyk VIII. Sborník příspěvků z VIII. mezinárodního symposia. Starý Kořánová, I. – Vučka, T. (eds.) Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2016. ISBN 978-80-88176-04-6. Dostupné na adrese: <https://ecuni.publi.cz>.

Nižgorodskou státní univerzitou a Masarykovou univerzitou v Brně a také mezi Nižgorodskou státní univerzitou a Ostravskou univerzitou v Ostravě. Naši studenti se několikrát zúčastnili Letní školy slovanských studií na UK v Praze a měli úspěch.

Pokládáme za nutné ukázat základní cesty k úspěšnému zvládnutí češtiny jako cizího jazyka. Výuka češtiny v našich podmínkách bere v úvahu jako nutnou složku zaměření na *porovnávací* metodologický přístup. Porovnávací přístup je tady nezbytný, protože přímo vede k tomu, aby se hodiny cizího jazyka výrazně obohacovaly.

Domníváme se přitom, že ve výuce češtiny jako cizího jazyka hrají velmi důležitou roli *syntaktické jevy*. Naše zkušenost výuky češtiny pro ruské filology svědčí o tom, že pravidelná konstrukce jednoduché věty je nezbytná již v počátečním stadiu, zvláště v případech blízkce příbuzných jazyků jako ruština a čeština. Cílem výuky skladby není znalost gramatických pravidel, ale pěstování dovednosti aplikovat je v řečové praxi, získání komunikační kompetence, včetně syntaktické. Proto věnujeme velkou pozornost *srovnávací syntaxi*, která je předmětem nového vědeckého zaměření: *srovnávací slovanské syntaktologie* (SSS).

Termín *syntaktologie* není v lingvistice všeobecně užívaný, ačkoli jeho vnitřní tvar je jasný: *řecky* σύνταξις, *seřadění* + λόγος, *učení, slovo*. Přejala-li jsme termín *syntaktologie* po R. Mrázkovi (Mrázek, 1990, s. 9–11, 139).

Srovnávací slovanská syntaktologie je oblast porovnávacího zkoumání syntaktických prostředků (jednotek, kategorií, konstrukcí) současných slovanských jazyků z hlediska jejich dnešního stavu. Toto vědecké zaměření vzniklo v hloubkách historicko-srovnávacího studia slovanských jazyků a rozvíjí se na základě teorie syntaxe, myšlenek strukturální lingvistiky, metody „analytického synchronického srovnávání“, podle terminologie Pražské školy (Mathesius, 2003, s. 148). Zakladatelem srovnávací slovanské syntaktologie je významný reprezentant brněnské slavistiky po druhé světové válce Jaroslav Bauer (1924–1969). Profesor J. Bauer „se od studia otázek pádové syntaxe ve staroslověnině (...) postupně dostával k důsledně komparatisticky orientovanému studiu slovanské syntaxe v širokém záběru“ (Lamprecht – Žaža, 1993, s. 16). Považujeme jeho referát „Konfrontační a srovnávací studium české a polské syntaxe“ (1964) za práci, která obsahuje celý program a základní metodologické zásady srovnávací slovanské syntaktologie (Bauer, 1972, s. 32–33).

Od konce 20. století je srovnávací slovanská syntaktologie samostatnou badatelskou oblastí, která má vlastní úkoly, zásady, výzkumné prostředky. Nehledě na značné kladné výsledky studia skladby v jednotlivých slovanských jazycích, zůstává srovnávací slovanská syntaktologie nejméně zpracovanou oblastí slovanské jazykovědy. Proto jeden z nejnáléhavějších jejích úkolů je porovnávací analýza syntaktických jevů slovanských jazyků – se zřetelem k novým směrům v lingvistice 21. století, jako lingvistická typologie, komunikativní lingvistika, lingvokulturologie, kognitivní lingvistika.

Zároveň má být srovnávací slovanská syntaktologie úzce spojena s propracováním syntaktické teorie. Ale mnohé její otázky zůstávají dosud nerozřešené (Peciar – Bauer – Daneš, 1962, s. 40–41). To samozřejmě ztěžuje účinnost porovnávacího výzkumu slovanských jazyků. Podle názoru Miroslava Grepla jeden z nejdůležitějších teoretických problémů v syntaxi je problém rozlišování jevů systémových (langue) a řečových (parole) (Grepl, 1974, s. 4–5). Jinými slovy: co ve větě jako základní syntaktické jednotce jazyka-řeči patří k jazyku, ale co patří k řeči? Na tomto rozlišování záleží pochopení i objektu srovnávacího zkoumání v syntaxi, i hranic srovnávacího syntaktického popisu. Mimochodem řečeno srovnávací slovanská syntaktologie byla stále zaměřena na *jazykovou* skladbu. Mezitím i *řečová* skladba slovanských jazyků není o nic méně důležitá, ale není prozkoumána z hlediska srovnávacího.

V srovnávacím výkladu působí velké potíže různé gramatické tradice, které existují v různých slovanských zemích, včetně Ruska a Čech. Dochází tady k podstatnému rozdílu ohledně stavby jednoduché věty a také klasifikace větných typů podle struktury. Takže ruská gramatická tradice staví do protikladu dva strukturní typy jednoduché věty: dvusostavnyj typ a odnosostavnyj typ; mezi odnosostavnými větami se odlišují strukturní-sémantické druhy: opredeljonno-ličnyj, neopredeljonno-ličnyj, obobščonno-ličnyj, bezličnyj, infinitivnyj, nominativnyj. Ale v české gramatice je obvyklé jiné rozlišení: větné struktury podmětové (dvojčlenné) a větné struktury bezpodmětné (jednočlenné, impersonální) (Grepl – Karlík, 1989, s. 111–113; Havránek – Jedlička, 1960, s. 330–334; PMČ, 1995, s. 338). Rozdíl mezi větami podmětovými a bezpodmětými je tento: „věty podmětové mají vždy gramatický podmět, třebaže někdy nevyjádřený, věty bezpodmětné gramatický podmět nemají“ (Grepl – Karlík, 1989, s. 113). Tedy české typy jednoduché věty

nejdou totožné s ruskými. Je důležité, že je to rozdíl nejen z hlediska terminologického, nýbrž i z hlediska obsahového. České věty, ve kterých podmět-subjekt není vyjádřen slovně: *Studuji češtinu* (*I study the Czech language*); *Vrátil jsem se pozdě* (*I came home late*); *Říkali mu Paleček* (*He was called Tom Thumb*), se hodnotí na rozdíl od ruské tradice jako věty dvojčlenné (nejdou jednočlenné!). To tedy znamená, že při porovnávání analýze větných typů v češtině a v ruštině je nutno především stanovit základ pro porovnání (*tercium comparationis*).

Je důležité, že porovnávací aspekt je potřebný v *lingvodidaktice* – pro praktickou výuku druhého jazyka, pro zpracování efektivní metodiky vyučování cizímu jazyku. Porovnávací přístup s oporou v mateřském (ruském) jazyce má zvláštní význam ve výuce češtiny jako cizího jazyka pro filology-rusisty. Když studenti porovnávají ruské syntaktické jevy s českými (tedy rozdíly mezi nimi), tak lépe chápou zvláštnosti mateřského jazyka. Tedy v případě příbuzných jazyků, jaké jsou ruština a čeština, porovnávání a chápání rozdílů syntaktických jevů a jejich sémantiky (na pozadí genetické podoby) přispívá k důkladnějšímu pochopení zvláštností cizího jazyka. Proto učení češtiny v našich podmínkách má za úkol především praktické osvojení si syntaxe a morfologie na základě porovnání vybraných gramatických kategorií a forem s ruštinou. Opora v mateřském jazyce umožňuje takové podání cizího jazyka, které poukazuje na mnohé specifické syntaktické jevy češtiny. Kromě toho takové podání skladby je zároveň úspornější, protože odhaluje překrývající se gramatické systémy obou jazyků.

Praktickým aplikováním porovnávacího přístupu ve výuce češtiny jako cizího jazyka je konfrontační analýza syntaktických jevů češtiny a ruštiny.

V případě blízké příbuzných jazyků, jaké jsou čeština a ruština, je nezbytné využívání konfrontační analýzy gramatických jevů. Vlastní význam má konfrontační syntaktická analýza pro filology-rusisty, protože právě konfrontační přístup podněcuje k prohlubování a zdokonalování jejich odborného vzdělání. Právě konfrontační syntaktická analýza přispívá jak k lepšímu osvojení si rozdílů a svébytnosti nemateřského jazyka (českého), tak k hlubšímu pochopení struktury a svébytnosti mateřského jazyka (ruského).

Konfrontační analýza je systém badatelských zásad, způsobů, které jsou zaměřeny na zjištění rozdílů *dvou příbuzných jazyků*. Konfrontační

analýza klade za cíl prozkoumání syntaktických jevů dvou jazyků z hlediska vzájemných synchronických vztahů – konfrontace. Klíčový pojem konfrontační analýzy je *česko-ruský syntaktický konfrontém* (konfrontační dvojice). To jsou dva syntaktické jevy – český a ruský, které mají zákonitý vzájemný vztah: na pozadí podobnosti těchto jevů podle jakési vlastnosti se objevuje mezi nimi jazykový rozdíl.

Konfrontační analýza skladby spočívá nejen v zjišťování rozdílů porovnávaných syntaktických jevů, nýbrž i v jejich vysvětlování. A to je hlavní. Je zajímavé, že konfrontační rozdíly mezi ekvivalentními českými a ruskými syntaktickými jevy mohou být vysvětleny v mnohých případech se zřetelem *k typologickým zvláštnostem* obou jazyků (Skalička, 1989). Z toho vyplývá úzká souvislost konfrontačního studia srovnávací slovanské syntaktologie s lingvistickou typologií. Bohužel typologické studium skladby dnešní češtiny a ruštiny se dosud uplatňovalo velmi slabě. Najdeme jen jednotlivé postřehy a výklady ve shodách a rozdílech v učebnicích, viz například zajímavou knihu, jejíž autoři H. Flídrová a St. Žaža zkoumají postupně syntaktické struktury z porovnávacího rusko-českého hlediska (Flídrová – Žaža, 2005, s. 9).

Během studia češtiny jako cizího jazyka si osvojují filologové prakticky při práci s textem česko-ruské syntaktické konfrontémy, poměrně často ve spojení s nimi i morfologické. Tyto konfrontémy jsou rozmanité a týkají se rozdílu stavby syntaktických konstrukcí, strukturních typů jednoduché věty, slovosledu atd.

Pokládáme za nutné ukázat jako typické a frekvenční česko-ruské syntaktické konfrontémy, které aplikujeme prakticky ve výuce češtiny jako cizího jazyka pro filology-rusisty.

1. Typický pro jednoduchou větu konfrontém tvoří česká a ruská syntaktické konstrukce s významem ‚*vlastnění něčeho*‘ (*posesivnosti*), např.:

(1) *Mám nový počítač.* ~ *У меня есть новый компьютер* (*I have got a new computer*);

(2) *Mají plno starostí.* ~ *У них много забот* (*They have got so much work to do*);

Jde o to, že ekvivalentní česká a ruská konstrukce, které mají obsahovou shodu, se podstatně odlišují svou stavbou a syntaktickou strukturou: český model:

přísudek – MÍT + předmět Ak.,

ale v ruštině je jiný model:

*podmět Nom.(místo českého předmětu)
+ přísudek – БЫТЬ + subjekt Y + Gen.*

Je zřejmé, že tento podstatný strukturní rozdíl je podmíněn typologickými zvláštnostmi češtiny (*habere*-jazyk) a ruštiny (*esse*-jazyk) (Mrázek, 1990, s. 34). Ze synchronního hlediska je velmi důležité to, že ekvivalentní české a ruské modely jednoduché věty vyjadřují rozdílnou mentalitu, odrážejí podstatný rozdíl v strukturování myšlení. Pro české jazykové povědomí je charakteristické jasné a přesné vyjádření, že někdo (subjekt) *něco vlastní = má v držení*. Naopak pro ruské jazykové povědomí je příznačné to, že subjekt nevlastní něco, není majitelem něčeho/někoho. Pro Rusa *něco* nebo *někdo* existuje jakoby *vedle něho, kolem něho*; v ruštině je model: *У меня есть...*

Takže srovnávací slovanská syntaktologie dostává přímý přístup ke kognitivní lingvistice. Takový přístup nepochybně poskytuje nové badatelské a metodické možnosti pro srovnávací slovanskou syntaktologii.

2. Typologickou diferenciaci mají také *subjektové/objektové konstrukce s primárním významem přivlastňovacím*. Takové ekvivalentní konstrukce reprezentují patřičně česko-ruské syntaktické konfrontémy:

(3) *Cesta do univerzity nám trvá půl hodiny.* ~ *Дорога в университет занимает у нас полчаса;* (*It takes us half an hour to get to the university*);

(4) *Sestře se narodila holčička.* ~ *У сестры родилась девочка* (*My sister has got a baby girl*).

Vazby typické pro češtinu *se subjektivním a objektivním dativem* vždy působí ruským studentům obtíže, protože vyjadřují subjekt/objekt podle ruské mentality nejčastěji jinak, a to pomocí konstrukce *U+Gen*.

3. Mnohem komplikovanějším, ale neobvykle důležitým jevem pro konfrontační zřetele jsou syntaktické konstrukce, které vyjadřují osobnostní princip. Jde o to, že se *osobnostní princip* chápe v češtině a v ruštině různě. V ruštině na rozdíl od češtiny se používají v tomto případě nejčastěji *neosobní věty*. Rozvinutý systém strukturálně-sémantických druhů neosobních vět tvoří národně charakteristickou zvláštnost ruštiny. Takže při konfrontačním studiu češtiny a ruštiny se objevuje frekvenční syntaktický konfrontém:

ruská neosobní věta (NeOV) ~ česká větná struktura podmětová (dvojjedlenná).

Uvedeme příklady jmenovaných konfrontémů – se zřetelem k strukturním a sémantickým druhům ruských neosobních vět:

3 A: *ruská NeOV* se subjektivním dativem – nositelem psychického/fyzického stavu:

(5) *Матери сегодня не спалось. ~ Matka dnes nemohla spát* (Mother couldn't sleep);

(6) *Мне хочется сказать Вам добрые слова. ~ Rád bych Vám řekl laskavá slova* (I would like to say some good words to you).

3 B: *ruská NeOV* se subjektivním instrumentálem s významem nástroje, s jehož pomocí se uskutečnil živelný děj:

(7) *Ветром сорвало крышу. ~ Vítr strhl střechu* (The wind has taken the roof off).

3 C: *ruská NeOV* se subjektivním instrumentálem s významem smyslové apercepce:

(8) *В саду пахнет розами. ~ V zahradě voní růže* (It smells like roses in the garden).

3 D: *ruská NeOV* s predikátem-neosobním slovesem a na něm závislým akuzativem s významem objektu děje/subjektu stavu:

(9) *Берлиоза выбросило на рельсы. ~ Berlioz dopadl na koleje* (Berlioz was thrown onto the tracks).

3 E: *ruská záporná existencionální NeOV* s genitivem:

(10) *Яна здесь нет. ~ Jan tu není* (Yan is not here) ;

(11) *Родителей нет дома. ~ Rodiče nejsou doma* (Parents are not at home).

Mohli bychom uvést mnoho takových příkladů, ve kterých se projevují při totožnosti nebo shodě logického obsahu podstatné strukturní rozdíly syntaktických modelů v češtině a v ruštině.

Osvojování si českých konstrukcí, které jsou ekvivalentní ruským jednočlenným neosobním a také infinitivním větám, působí ruským studentům jistě potíže. Samozřejmě znalost pro jednoduchou větu typických konfrontémů, konfrontační analýza těchto (i mnohých jiných) syntaktických jevů a jejich sémantiky, získávání návyků používání specifických českých konstrukcí jsou důležitou cestou k zvládnutí češtiny jako cizího jazyka. To je nutné, aby studenti dosahovali dokonalosti ve studiu češtiny.

Závěrem lze stručně konstatovat toto: Naše zkušenost výuky češtiny jako cizího jazyka pro ruské filology svědčí o tom, že podání porovnávací skladby češtiny a ruštiny má velký praktický význam. Porovnávací přístup s oporou v mateřském jazyce umožňuje větší efektivitu výuky češtiny, přímo vede k tomu, aby se hodiny cizího jazyka výrazně obohacovaly. Je příznačné, že filologové vnímají konfrontační analýzu česko-ruských syntaktických jevů s velkým zájmem. Konfrontační analýza syntaktických konstrukcí češtiny a ruštiny s důrazem na jejich strukturní a sémantické rozdíly (na pozadí genetické podoby) napomáhá rozvoji gramatické a komunikační kompetenci studujících.

Literatura

- Bauer, J. (1972): Konfrontační a srovnávací studium české a polské syntaxe. In: J. Bauer, *Syntactica slavica. Vybrané práce ze slovanské skladby*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, s. 31–34.
- Flídrová, M. – Žaža, St. (2005): *Синтаксис русского языка в сопоставлении с чешским*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Grepl: Грепл, М. (1974): Из теоретического опыта описания синтаксической системы. In: *Грамматическое описание славянских языков. Концепции и методы*. Москва: Наука, s. 3–8.
- Grepl, M. – Karlík, P. (1989): *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN.
- Havránek, B. – Jedlička, A. (1960): *Česká mluvnice*. Praha: SPN.
- Lamprecht, A. – Žaža, St. (1993): Srovnávací slovanská jazykověda. In: *Slavica na Masarykově univerzitě v Brně*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, s. 14–18.
- Mathesius: Матезиус, В. (2003): О системном грамматическом анализе. In: Вилем Матезиус. *Избранные труды по языкознанию*. Перевод с чешского. Москва: Едиториал УРСС, s. 148–160.
- Mrázek, R. (1990): *Сравнительный синтаксис славянских литературных языков. Исходные структуры простого предложения*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně.
- Peciar, Š. – Bauer, J. – Daneš, F. (1962): О координации словanské jazykovědné terminologie. In: *Славянска лингвистична терминология*. София: Изд-во на Българската Академия на науките.
- PMČ (1995): *Пříruční mluvnice češtiny*. Praha: LN.
- Skalička, V. (1998): Типология и сопоставительная лингвистика. In: *Новое в зарубежной лингвистике*. Выпуск XXV. Москва: Прогресс.

Abstract

The article is devoted to the important role of comparative syntax in teaching Czech as a foreign language. Special attention is devoted to a new field of research – comparative Slavic syntax, an independent field since the end of the 20th century, and to its close links with the theory of syntax, linguistic typology, cognitive linguistics and linguo-didactics. The comparative approach based on the native language is of particular importance in teaching Czech as a foreign language to students of philology and specialists in Russian who take a course of Czech for advanced study in Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. The confrontational analysis of syntactic phenomena in Czech and Russian is a practical application of the comparative approach to teaching Czech as a foreign language. The purpose of confrontational analysis is to consider syntactic phenomena in two closely related languages from the point of view of their mutual synchronic relationship. The key concept in confrontational analysis is the Czech-Russian confronteme (confrontational pair). The article regards Czech-Russian syntactic confrontemes which are typical for the simple sentence and which students master when working with a text. Confrontational syntactic analysis enables both better mastery of the differences and peculiarities of a foreign (non-native) language and a deeper understanding of the structure and specific character of the native language. The confrontational analysis of a simple sentence in Czech and Russian, which emphasizes linguistic differences (in the context of shared genetic features), contributes to the development of students' language and communicative competence.

Keywords

Czech as a foreign language, Czech-Russian syntactic confronteme, comparative Slavonic syntactology, confrontational analysis, method of analytical comparison, simple sentence, syntax

Abstrakt

Příspěvek je věnován důležité roli porovnávací skladby ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Zaměříme pozornost na novou oblast vědy, která je od konce 20. století samostatnou výzkumnou oblastí, – srovnávací slovanskou syntaktologií, na její pevné spojení s teorií syntaxe, lingvistickou typologií, kognitivní lingvistikou, lingvodidaktikou. Porovnávací

přístup s oporou v mateřském jazyce má zvláštní význam ve výuce češtiny jako cizího jazyka pro filology-rusisty, kteří prohloubeně studují češtinu na Nižegorodské státní univerzitě Lobačevského. Praktickým aplikováním porovnávacího přístupu ve výuce češtiny jako cizího jazyka je konfrontační analýza syntaktických jevů češtiny a ruštiny. Konfrontační analýza klade za cíl prozkoumání syntaktických jevů dvou příbuzných jazyků z hlediska jejich vzájemných synchronických vztahů – konfrontace. Klíčový pojem konfrontační analýzy je česko-ruský syntaktický konfrontém (konfrontační dvojice). Příspěvek uvede typické pro jednoduchou větu česko-ruské syntaktické konfrontémy, které si osvojují studenti prakticky při práci s textem. Právě konfrontační syntaktická analýza přispívá jak k lepšímu osvojení si rozdílů a svébytnosti cizího (nemateřského) jazyka, tak k hlubšímu pochopení struktury a svébytnosti mateřského jazyka. Konfrontační analýza jednoduché věty češtiny a ruštiny s důrazem na jejich jazykové rozdíly (na pozadí genetické podoby) napomáhá rozvoji jazykové a komunikační kompetenci studujících.

Klíčová slova

Čeština jako cizí jazyk, česko-ruský syntaktický konfrontém, jednoduchá věta, konfrontační analýza, porovnávací metoda, skladba, srovnávací slovanská syntaktologie

doc. Stanislav Rylov, kand. filol. věd.

slavc@mail.ru

Katedra dějin ruštiny a slovanské jazykovědy

Filologická fakulta, Nižegorodská státní univerzita

VALERIE VASILJEVA
NINA VOROBEVA

Implikativní derivace v češtině a v ruštině (k problému mezijazykové asymetrie příbuzných jazyků)

Skutečnost, že se příbuzné jazyky odlišují jeden od druhého spíše fungováním forem a kategorií než strukturními specifiky, je dobře známá. Toto tvrzení také potvrzuje fungování derivačních struktur v češtině a ruštině. Derivace v češtině prostupuje lexikogramatickými třídami jmen a sloves, přičemž přináší svůj „vklad“ do procesu jazykové asymetrie. Je možné také potvrdit, že v češtině existuje na rozdíl od ruštiny, a to především díky vysokému stupni derivační standardizace, paradigmatická tvorba celé řady lexikogramatických tříd a kategorií, včetně kategorie přívlastku shodného, násobených sloves, hodnotících jmen, atd. Ruština, která naopak disponuje nižším stupněm derivační intenzivnosti, například častěji upřednostňuje přívlastek neshodný na místech, kde čeština užívá přívlastku shodného (derivát). Z bohatého materiálu vybíráme jen několik příkladů, které potvrzují danou mezijazykovou derivační asymetrii ve skupině adjektiv. Funkčním ekvivalentem českého přívlastku shodného, v podstatě derivátu, je ruský přívlastek neshodný (Vasiljeva, 2012, s. 26). Např.: *bicí hodiny* – часы с боем; *překážkový běh* – без с препятствиями; *čekací doba* – время ожидания; *časový rozdíl* – разница во времени.

Čeština jako cizí jazyk VIII. Sborník příspěvků z VIII. mezinárodního symposia. Starý Kořánová, I. – Vučka, T. (eds.) Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2016. ISBN 978-80-88176-04-6. Dostupné na adrese: <https://ecuni.publi.cz>.

Důležité je také zmínit, že mezijazyková derivační asymetrie se projevuje nejen ve skupině adjektiv, jež jsou typickým úkazem tohoto jevu, ale také ve skupinách jiných slovních druhů. Díky vysokému stupni derivační standardizace jsou v češtině frekvenčními a produktivními násobná slovesa, která mají také paradigmatické tvoření. Funkčně-sémantickým ekvivalentem českých násobených sloves bývají často ruská slovní spojení. Příkladem poslouží několik vět z románu současného českého spisovatele M. Viewegha *Báječná léta pod psa: Později sedávali ve fakultní studovně...* – Позже они (часто) сидели / сживали в факультетской аудитории для занятий...; *Když se vracíval v noci domů...* – Когда он (обычно) возвращался ночью домой...; *každý den s ní hrával...* – он каждый день с ней играл...

Aktivní derivační procesy jsou také typické pro skupiny českých hodnotících substantiv. Výrazným specifickým je tvoření deminutivních jmen od abstraktních substantiv (např.: *teplíčko* od *teplo*, *тепло*; *štěstíčko* od *štěstí*, *счастье*; *přáníčko* od *přání*, *желание*; *ideálek* od *ideál*, *идеал*; *radůstka* od *radost*, *радость*; *pohodlíčko* od *pohodlí*, *удобство* (Vasiljeva, 2003, s. 14). Z příkladů, v jejichž výčtu bychom mohli bez problému pokračovat, vyplývá, že česko-ruská asymetrie hraje právě v této skupině jmen důležitou systematizující roli. Samotná paradigmatická tvorba deminutiv svědčí o specifické inklinaci jazyka k vyjadřování hodnotících výrazů. Na druhou stranu vede vyšší frekvence jejich užívání ke vzniku polysémických jmen, jež nesou jak význam hodnotící, tak význam neutrální a nominativní. Nelze si nevšimnout, že je tento jev, typický pro konkrétní česká deminutiva, mnohem častější než jeho analogie v ruštině, kde se polysémické lexémy v podobných případech nevyskytují (Vasiljeva, 2012, s. 25). Např.:

sklenice *стакан* – *sklenička*: 1. *стаканчик*, 2. *рюмка*;

pytel *мешок* – *pytlík*: 1. *мешочек*, 2. *пакет*;

talíř *тарелка* – *talířek*: 1. *тарелочка*, 2. *блюдечко* atd.

Paradigmatické derivační tvoření substantiv se v češtině vyskytuje také v morfologických kategoriích, především v kategorii rodu. Substantiva ženského rodu jsou v češtině tvořena od substantiv mužského rodu, přičemž se vždy jedná o stylisticky neutrální výrazy na rozdíl od analogických derivátů v ruštině (*скульпторша*, *профессорша*). Např. *lékař* *врач* – *lékařka* *женщина-врач*, *inženýr* *инженер* – *inženýrka* *женщина-инженер*, *sochař* *скульптор* – *sochařka* *женщина*

скульптор, profesor профессор – професорка женщина-профессор atd. (Vasiljeva, 2012, s. 88).

Pravidelná vnitrojazyková korelace morfologických forem, což je jev typický pro češtinu, vyjadřuje diferenciovaný význam pojmového obsahu. Nepravidelné tvoření analogických rodových forem v ruštině svědčí o určitém „nezájmu“ jazyka k rozlišení biologického rodu (Vasiljeva, 2003, s. 12).

Různý derivační potenciál srovnávaných jazyků je charakteristickým pro skupiny hromadných a abstraktních substantiv. Frekvence užívání přípony –stvo/ –ctvo ve významu „hromadnosti“ je výrazně vyšší než frekvence strukturního ekvivalentu –ств(о) v ruštině. Důsledkem toho je mnohem širší užití gramatické číselné triády: singulár – forma distributivního plurálu – nedělitelný plurál v češtině. Např.: *spisovatel писатель – spisovatelé писатели – spisovatelstvo, čtenář читатель – čtenáři читатели – čtenářstvo, volič избиратель – voliči избиратели – voličstvo, poplatník налогоплательщик – poplatníci налогоплательщики – poplatnictvo*. Jak ukazují uvedené příklady, pozice nedělitelného plurálu často je v ruštině neobsazena, čili vznikají tak prázdné slovotvorné pozice.

Paradigmatické tvoření se vyskytuje také u slov přejatých, která v češtině získala význam nedělitelné „hromadnosti“. Např.: *lord – lordi / lordové – lordstvo, inteligent – inteligenti – inteligentstvo, farizej – farizeji / farizejové – farizejství*.

Mezijazyková derivační korelace se v mnohem menší míře vyskytuje u abstraktních jmen. Příkladem může být komparace českých jmen s příponou –ost s ruskými strukturními ekvivalenty, tedy se substantivy s příponou –ость. Abstrahované příznaky a vlastnosti od nositele těchto charakteristik mají v češtině pravidelný derivační výraz. V ruštině mohou naopak zůstat nevyjádřenými nebo je jejich vyjádření realizováno opisnou formou. Z velkého množství příkladů, které potvrzují tento jev, vybíráme jen několik: *hněvivý гневный – hněvivost Ø, tichý тихий – тиhost Ø, směšný смешной – směšnost Ø, holý голый – holost Ø, tvořivý творческий – tvořivost творческая деятельность*.

Vysoký stupeň standardizace derivačních procesů v češtině je jednou z příčin mezijazykové kategoriální asymetrie také v případech příslovce a sloves.

Příkladným je fakt, že české deriváty s významem příslovečného určení často odpovídají ruské opisné formě. Např.: *Šli předpisově po levé straně. Они шли, согласно предписанию, по левой стороне. Студijní*

materiál je jazykově obtížný. Учебный материал в языковом отношении трудный. Tato krajina je zajímavá turisticky. Этот край интересен в туристическом отношении. V uvedených příkladech můžeme sledovat rozdílné jazykové chápání příznaků vnějazykových objektů. Zatímco v češtině je příznak chápán jako kvalita, v ruštině je chápán jako vztah.

Mezijazyková derivační asymetrie u sloves je průkazná především při analýze deverbativ. V ruštině se například deverbativa neodvozují od sloves s významem začátku, ohraničení, okamžitého děje nebo sloves jako *засмеяться, добежать, упасть*. V češtině je odvozování deverbativ od uvedených a podobných sloves možné: *zasmát se – zasmání, doběhnout – doběhnutí, klesnout – klesnutí*. Srovnajme několik příkladů ze současné české prózy: *Ozvalo se zahučení automobilu. Послышался гудок автомобиля* (doslovně „*как автомобиль загудел*“). *Было слыšet за́рв́ани́ мотору. Был слышен рев мотора* (doslovně „*как мотор заревел*“). *Ozvalo se mírné zasmání. Послышался негромкий смех*. Nominalizace děje má v češtině paradigmatický charakter, v ruštině naopak zůstává volitelnou, což potvrzuje existence mezijazykové asymetrie. Je třeba také dodat, že česká deverbativa jsou tvořena od obou tvarů vidových dvojic: *rozhodnutí / rozhodování, zlepšení / zlepšování, snížení / snižování, zásobení / zásobování*. V ruštině tento jev u deverbativ naopak neexistuje. Porovnejme konkrétně ruské funkčně-sémantické ekvivalenty s výše uvedenými vidovými dvojicemi českých deverbativ: *решение, улучшение, снижение, снабжение*.

Rozdílný derivační potenciál srovnávaných příbuzných jazyků také ovlivňuje různou hustotu sémantických polí. Slovotvorné řady mají v češtině větší rozměr než v ruštině, což se také projevuje na objemu slovotvorné hustoty sémantických polí.

Např. v češtině: *prát – prádlo – prádlena – prادلák*;

v ruštině: *стирать – белье – прачка – мойщик*.

analogické srovnání: *váha – vahadlo – váhání – váhavost*;

v ruštině: *вес – коромысло – колебание – нерешительность*.

Strukturní nesoulad slovotvorné řady, jež je charakteristický pro ruštinu, vytváří dojem smyslové izolovanosti objektivované podstaty. Jinými slovy, vyjádření myšlenkového obsahu se v češtině a ruštině realizuje jinými způsoby.

Nelze si nevšimnout, že vysoká intenzita derivačních procesů v češtině určitým způsobem limituje proces přejímání, což je také jednou z pří-

čin česko-ruské jazykové asymetrie. Podívejme se na několik průkazných příkladů:

Čeština	Ruština
<i>cedit – cedník</i>	<i>цедить – дуришлаг</i>
<i>hvězda – hvězdárna</i>	<i>звезда – обсерватория</i>
<i>léčit – lékárna</i>	<i>лечить – аптека</i>
<i>padat – padák</i>	<i>падать – парашют</i>
<i>rukáv – rukávník</i>	<i>рукав – муфта</i>
<i>rýt – rýpadlo</i>	<i>рыть – экскаватор atd.</i>

Rozdílný stupeň derivační intenzity ve srovnávaných jazycích má také vliv na mezijazykovou asymetrii v případě syntetických a analytických nominací. V celé řadě lexikogramatických tříd, kde čeština používá spíše syntetické výrazy (slovotvorné deriváty), ruština tíhne k analytickým výrazům. Např.: *zimník* – *зимнее пальто*, *manšestráky* – *вельветовые брюки*, *semišky* – *замшевые туфли*, *lanovka* – *канатная дорога*, *nervstvo* – *нервная система*, *kuřivo* – *табачные изделия*, atd. Je důležité také zmínit, že deriváty z výše uvedených a jim podobných příkladů, stejně tak jako ruská slovní spojení, jsou stylisticky neutrální. Mezijazyková slovotvorná asymetrie je charakteristická pro různé lexikosémantické třídy jmen, což také dokazují uvedené příklady.

Při komparaci fungování analytických a syntetických výrazů je nutno poukázat také na různý stupeň jejich informativnosti. Není potřeba zvláště dokazovat fakt, že analytické výrazy vyjadřují myšlenkový obsah vždy explicitně, zatímco výrazy syntetické mohou být mnohoznačné. Porovnejme několik příkladů z češtiny: *hedvábnice* – 1. *шелковое изделие*, 2. *шелковый конец бича*; *plyšák* – 1. *плюшевый ковер*, 2. *плюшевое пальто*; *chránič* – 1. *чехол*, 2. *нарукавник*, 3. *щиток*; *generálka* – 1. *генеральная репетиция*, 2. *генеральная карта*, 3. *генеральный ремонт* (Česko-ruský slovník, 1976). Diferenciovaná a nediferenciovaná segmentace vnějazykové reality svědčí nejen o národním specifiku jazyka, ale také o osobitém vnímání okolního světa. Myšlení „dává jazyku velkou svobodu při volbě způsobů jeho vyjádření a také na úrovni jeho předávání“ (Nikitin, 1988, s. 47). Avšak je také velice dobře známo, že svoboda při výběru způsobu a prostředků vyjádření není nekonečná. Tato svoboda je ohraničena podmínkami jednotlivého jazykového systému. Jestliže například čeština ve třídách předmětně-všední slovní zásoby upřednostňuje syntetické výrazy (deriváty), ruština naopak tíhne

k výrazům analytickým, k čemuž, jak bylo dokázáno dříve, dochází pod vlivem struktury systému. Národní derivační specifikum dodává určitý svéráz nejen jazykovému systému, ale také objektivaci okolního světa.

Z lingvodidaktického hlediska seznámení s derivačním systémem toho kterého jazyka je důležité, protože derivační prvky vedle dalších jazykových prostředků jsou nezbytné pro formování komunikativní kompetence.

Osvojování základních produktivních derivačních modelů poskytuje informaci, přispívá k obohacování slovní zásoby, rozvíjení smyslu pro jazyk.

Žel, že lingvodidakticky tato problematika teprve čeká na své náležité místo. Zatím v té stále aktuální volbě centrálního a periferního v jazykové výuce derivace vždy spadá do okrajového. Bezesporu by však bylo ideální, kdyby jak sylaby tak i výuka hned od začátku vedle osvojení jazykových znalostí, řečových dovedností zahrnovaly i základy derivace.

Česká derivace se přednáší samostatně oborovým bohemistům na MSU v kursu teoretické gramatiky. Pokud jde o praktickou výuku, aspektově se derivace probírá až v pokročilejší fázi (4. semestr) a to v rámci komplexních jazykových hodin, avšak fakticky je derivace tzv. průběžným tématem i v počáteční fázi.

Je prezentována hned v prvních lekcích, ale zpravidla jen v podobě modelových cvičení, nevykládá se totiž, neanalyzuje, takže je na vyučujícím pomoci studentům nejen mechanicky si to zapamatovat, ale i osvojit si ten který produktivní a užitečný model.

Proto plní lingvodidaktická prezentace specifík českého derivačního systému a rovněž česko-ruské derivační asymetrie dvojí úkol: za prvé – seznámit studenty se základy a specifiky české derivace, za druhé – naučit je asymetrii dané rozdíly překonávat.

Je třeba podotknout, že díky příbuznosti ruštiny s češtinou nemají ruský mluvící studenti formální problémy s odvozováním, jinak je tomu s osvojením jevů derivační asymetrie u jednotlivých slovních druhů.

Zatímco přechylování si osvojí snadno a náležitě si s tím poradí i v praxi (v komunikaci a překladu) až na tu výjimku, že nejčastěji si zvolí sufix *-ka* a to na úkor *-(k)yně, -ice*, i když ty korelují s podobně znějícími ruskými *-ья/иня, -ица*, složitější je to s deminutivy (tady situaci komplikuje ještě i širší paleta sufixů v češtině), protože pod vlivem ruštiny je většinou nevnímají jako stylisticky neutrální.

Asymetrie u násobených sloves způsobuje potíže v překladu do češtiny a v komunikaci, násobenost se totiž zpravidla ignoruje.

Mezijazyková asymetrie u adverbií a deverbativ je nejobtížnější z uvedených, přitom je osvojení těchto jevů oborovými bohemisty důležité, budou to totiž nezbytně potřebovat v pokročilejší fázi na překladatelských a odborných seminářích, kde jsou prezentovány funkční styly, hlavně publicistický a odborný.

V porovnání s početnou skupinou českých adverbií s příslovečným významem jako *věkově*, *významově*, *turisticky* aj. v ruštině funguje jen pár podobných adverbií *политически*, *экономически*. Zde je problém s porozuměním těmto adverbiím v textu a určením ruských funkčně sémantických ekvivalentů, kterými jsou hlavně slovní spojení nebo opisné vazby s absencí adverbií, což pak způsobuje i minimální užití podobných adverbií v psaném i ústním projevu stejně jako preferování slovních spojení v překladu do češtiny.

U deverbativ způsobuje problémy rusky mluvícím studentům jejich vidový rozdíl. Ruská deverbativa jsou buď dokonavá nebo nedokonavá, a proto se ne vždy hodí jako ekvivalenty ke dvojicím typu *vzdělání/vzdělávání* či *osvojení/osvojování*. Je třeba naučit se pojímat vidovou opozici jako sémanticky příznakovou, hlavní problém však představuje naučit se postrádat tuto diferenciaci v ústních nebo psaných projevech.

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že mezijazyková derivační asymetrie je jednou z příčin rozdílnosti ve způsobech objektivace myšlenkového obsahu ve dvou příbuzných jazycích, jejichž derivační procesy mají implikativní vliv na různé úrovně jazykového systému. Mezijazykové rozdíly derivačních procesů v příbuzných jazycích pak poukazují na typologické rozdíly příbuzných jazyků a jejich komparační analýza umožňuje odhalit funkční potenciál slovtvorných kategorií.

Literatura

- Vasilevová, V. (2002): Substantivní derivace v češtině a v ruštině z hlediska konfrontační lingvistiky. *Čeština – univerzália a specifika*. Praha.
- Васильева В.Ф. (2003): Семантическая характеристология в контексте сопоставительного изучения языков (на материале чешского и русского языков). *Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология*, 2.
- Васильева В. Ф. (2006): Деривационные структуры как формы „семантического мышления“. *Славистики студии. Скопје*, 12.
- Васильева В. Ф. (2012): Мотивация межъязыковой функциональной ассиметрии в родственных языках (на материале русского

и чешского языков). In: *Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания. Сборник научн. и научно-метод. статей*, 8 Москва: МАКС Пресс.

Никитин М. В. (1988): *Основы лингвистической теории значения*. Москва.

Abstract

This article is devoted to the differences in the functioning of derivational structures in two Slavic languages, Russian and Czech. These differences are relevant when teaching Czech as a foreign language. The authors analyze the reasons for interlingual functional asymmetry on the morphological and syntactic levels.

Keywords

Comparative study of related languages, interlingual functional asymmetry, derivational processes, functional equivalent

Abstrakt

Příspěvek je věnován problémům mezijazykové asymetrie derivačních procesů v češtině a ruštině, jejich srovnávací analýze, fungování derivačních struktur v obou jazycích, jazykovým specifikům na morfologické a syntaktické úrovni, funkčním ekvivalentům a lingvodidaktické prezentaci těchto rozdílů v příbuzných jazycích.

Klíčová slova

Srovnávací studium příbuzných jazyků, funkční mezijazyková asymetrie, funkční ekvivalent, derivát

Prof. V. Vasiljeva, DrSc., PhDr. N. Vorobeva

ninavorobjova@yandex.ru

katedra slovanské filologie, Filologická fakulta

Moskevská státní univerzita M. V. Lomonosova

Jazyková politika

Čeština jako druhý jazyk: jsme připraveni?

Pojem *druhý jazyk* se začíná v didaktice cizích jazyků objevovat častěji až od 90. let, i když například v materiálech UNESCO jej nacházíme už dříve. V našem příspěvku vycházíme z definice uvedené ve slovníku pro aplikovanou *lingvistiku* *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Richards, J. C., Schmidt, R.V., 2002, s. 476), která jej definuje jako jazyk, jehož znalost je pro mluvčího v dané společnosti nezbytná („necessary for survival in those societies“) vedle definice v širším slova smyslu, typické pro část anglosaských didaktických prací, že jde o druhý jazyk v pořadí, jemuž se mluvčí učí po mateřském jazyku. Řadu definic druhého jazyka najdeme v pracích o didaktice němčiny jako cizího jazyka. Jednou z nejčastěji citovaných je definice, která se objevila v publikaci *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion* (Vollmer H. J., Henrici, G. a kol., 2001, s. 8). Tato definice ukazuje především na souvislost druhého jazyka a prostředí osvojení: „Von Zweitsprache und Zweitspracherwerb spricht man, wenn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet, von Fremdsprache und Fremdspracherwerb, wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur geschieht“ (O druhém jazyku a osvojení druhého jazyka lze mluvit, pokud k osvojení dochází uvnitř cílové kultury, o cizím jazyku a osvojení cizího jazyka,

pokud k osvojení dochází v kontextu výchozí kultury). Velké diskuse se o pojmu druhého jazyka vedly v didaktických pracích o francouzštině jako cizím jazyku, kde pojem druhý jazyk narážel na užívání francouzštiny jako úředního, byť nemateřského jazyka ve frankofonních oblastech. Teprve poměrně nedávno se ve Francii dospělo k chápání druhého jazyka jako nemateřského jazyka, který je osvojován migranty nebo jejich dětmi (Vigner, 2009). Francouzské práce přitom hodně zdůrazňují postavení druhého jazyka jako jazyka školní docházky a zvláštností, jež z této situace vyplývají (Vigner, 2008).

Pojem “druhý jazyk” vidíme jako určité nutný a praktický zobecňující konstrukt, který slouží v didaktice jazyků k odlišení od pojmu “cizí jazyk”, neboť jde o nemateřský jazyk, který je pro jeho uživatele zásadní v jeho životě. Dle naší pracovní definice, kterou jsme si stanovili v Národním ústavu pro vzdělávání, je tedy postavení druhého jazyka dáno především významem, který má tento jazyk v životě svého uživatele. Je to jazyk, který není mateřský, ale jeho uživatel je každodenně vystaven působení tohoto jazyka. Může dokonce být na komunikaci v tomto jazyce existenčně závislý, bez znalosti tohoto jazyka nemůže vykonávat určitou práci. V případě češtiny se často jedná o jazyk vnucený okolnostmi, uživatel si komunikaci v tomto jazyce nemusel dobrovolně zvolit, ale souhrou určitých životních okolností se ocitl například v České republice, kde se usadil. U dětí to je jazyk, ve kterém potřebují absolvovat školní docházku, v případě dospělých se jedná o jazyk, jenž jim umožňuje začlenění do majoritní společnosti ve státě, kde momentálně žijí a pracují. Jde tedy o jazyk, jehož uživatelé jsou především migranti a jejich rodiny.

Pokud bychom o druhém jazyku uvažovali v českém kontextu širěji, museli bychom do této skupiny zahrnout dále i některé reemigranty (tj. krajanů, kteří se rozhodli vrátit do České republiky) nebo děti krajanů, které se narodily v zahraničí a absolvovaly zde část školní docházky a jež se nyní vracejí s rodiči do České republiky. Čeština je také nepochybně druhým jazykem pro romské etnikum, pokud jeho příslušníci neovládají češtinu na dostatečné úrovni před zahájením školní docházky.

Problematickou migrantů na území ČR se zabývá několik orgánů, pobyt cizinců na území ČR monitoruje Ministerstvo vnitra, zaměstnané cizince eviduje Ministerstvo práce a sociálních věcí a podnikající cizince Ministerstvo průmyslu a obchodu. Všechny tyto orgány postupují své údaje Českému statistickému úřadu, který publikuje souhrnná data o ci-

zincích ve své publikaci *Cizinci v ČR* (aktuálně je k dispozici vydání z roku 2015). Z dat těchto statistických ročenek je patrné, že migrace do ČR se postupně zvyšuje zhruba od roku 2000. V současné době žije v České republice kolem půl milionu migrantů, a to z členských zemí EU i ze třetích zemí. Největší část migrantů tvoří lidé, kteří přicházejí do ČR pracovat, a to na nejrůznějších pozicích od vědeckých pracovníků až po dělníky. Nicméně většina migrantů pracuje spíše na méně kvalifikovaných pozicích. Z hlediska národního složení jsou ve skupině migrantů nejvíce zastoupeni Ukrajinci (30 %), Slováci (17 %) a Vietnamci (14 %).

Přestože počet migrantů na území ČR stále stoupá a bude zřejmě stoupat i v nejbližší době, neboť zejména český průmysl volá po dalším dovozu pracovní síly do ČR, neexistuje žádná promyšlená koncepce výuky češtiny jako druhého jazyka pro tyto skupiny. Stát, pokud jde o osvojení si češtiny, na prvním místě spoléhá na vlastní iniciativu a zájem migrantů vzdělávat se v češtině. Avšak intenzivní a dlouhodobé kurzy češtiny pro cizince, například na jazykových školách, jsou časově i finančně náročné, a proto přístupné jen určité části migrantů a jsou orientovány především na skupinu vzdělaných migrantů. Migrantům se cíleně nabízejí především tzv. integrační kurzy češtiny realizované poměrně širokým spektrem neziskových organizací, které však trpí svou organizační roztržičností. Mají obvykle velmi nízkou hodinovou dotaci, nejednotnou metodiku, občas i nedostatečné personální zázemí. Řada zmíněných integračních kurzů neumí cizince dostatečně k výuce češtiny motivovat. Zaměstnavatele, kteří by mohli motivovat migranty k výuce češtiny a mohli by se podílet i na spolufinancování jazykových kurzů, problematika jazykového vzdělání jejich pracovníků-cizinců v češtině prakticky nezajímá. Zaměstnavatelé se často spokojují i s velmi omezenou znalostí češtiny nebo s úplnou neznalostí češtiny, zejména u pracovníků na méně kvalifikovaných pozicích (Grygar J., Čaněk M. a Černík J., 2006, s. 31–37). Dochází tak k situacím, že někteří migranti žijí v ČR patnáct až dvacet roků, aniž by ovládali češtinu alespoň na nejnižší úrovni A1 dle SERR¹ (Cvejnová, J., Papírníková I., Benešová Gruntová D., 2006).

Ani školy si neumějí dostatečně poradit se začleňováním dětí cizinců do výuku. Třídy pro jazykovou přípravu jsou pouze v některých školách a z finančních důvodů mají nízkou hodinovou dotaci. Většina cizinců

1 Zkratka pro Společný evropský referenční rámec (2002).

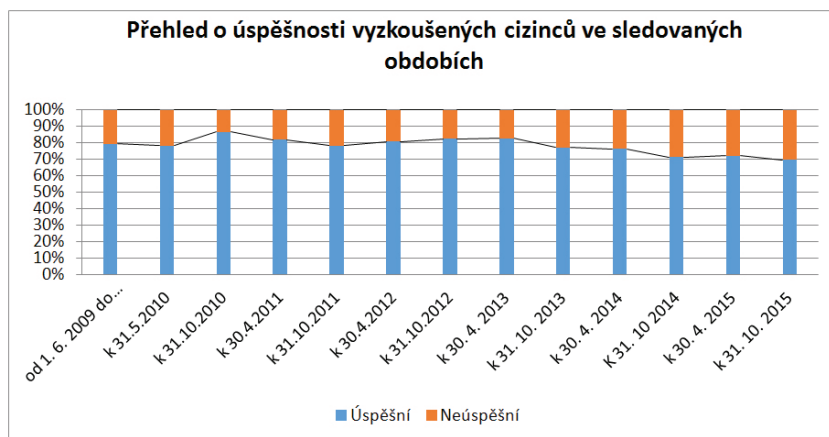
nastupuje do škol bez znalosti češtiny a jejich jazyková podpora je založena hlavně na ochotě učitelů doučovat tyto žáky ve svém volném čase než na systémových opatřeních Ministerstva školství. Situaci na školách velmi dobře popisuje ve svém článku Vzdělávání dětí cizinců: výzva českému školství Kristýna Titěrová z neziskové organizace Meta: „Problematika vzdělávání žáků [...] je zatím podhodnocena také metodicky. Neexistují žádné oficiálně deklarované postupy v integraci nově příchozích žáků cizinců ani žádné oficiální výukové materiály, které by učitelé mohli okamžitě po příchodu žáků použít. Důsledkem je spíše intuitivní přístup, který není vždy podložen zkušenostmi, a přestože je často veden dobrým úmyslem, nemusí vždy dobře dopadat. Výsledkem jsou pak například patnáctiletí žáci ve čtvrté třídě ZŠ, jejichž zařazení o několik ročníků níže bylo snahou o řešení jazykové bariéry. A na druhé straně žáci, kteří nejsou po několik let klasifikováni z mnoha předmětů a zvyknou si, že i když nebudou dělat nic, tak postoupí do vyšších ročníků. To rozhodně není dobrý návyk pro současný trend celoživotního učení.“ (Titěrová K., 3. 5. 2011).

Stát si nicméně uvědomuje, že jazyková integrace je důležitou součástí celkové integrace v hostitelské zemi. Kromě toho, že jazykovou integraci podporuje financováním výuky prostřednictvím neziskových organizací, jak bylo výše uvedeno, především z prostředků Evropského integračního fondu, zavedl pro migranty ze třetích zemí, kteří se hodlají trvale na území ČR usadit, zkoušky z češtiny k získání trvalého pobytu od roku 2009 a zkoušky z češtiny k získání občanství od roku 2014 a test z reálií. Zkoušku z češtiny pro účely získání trvalého pobytu, která byla stanovena na úrovni A1 SERR, připravuje a celý organizační systém zkoušky spravuje Národní ústav pro vzdělávání, který se rovněž podílí na přípravě testu z reálií pro zkoušku z občanství. Zkoušku z češtiny pro účely občanství, která byla stanovena na úrovni B1 SERR, připravuje a celý systém zkoušky pro občanství organizačně zajišťuje Ústav odborné a jazykové přípravy Univerzity Karlovy. Zatímco Ústav pro vzdělávání vytváří speciální zkouškové materiály a publikace spojené se zkouškou, Ústav odborné a jazykové přípravy, jakožto člen evropské organizace pro jazykové testování ALTE, vychází z vlastních zkoušek certifikované touto organizací.

Zkouška z češtiny k získání trvalého pobytu na úrovni A1 SERR, která byla zavedena od 1. ledna 2009 na základě novelizace zákona č. 326/1999 Sb. o pobytu cizinců na území ČR, probíhá již sedmý rok.

Zkouška se týká pouze migrantů ze třetích zemí, netýká se státních příslušníků ze zemí Evropského hospodářského prostoru. Od ledna roku 2016 se její praktická realizace řídí novým právním předpisem, a to nařízením vlády č. 31/2016 ze dne 18. 01. 2016 o prokazování znalosti českého jazyka pro účely získání povolení k trvalému pobytu. Vydání tohoto nařízení předcházela novelizace zákona o pobytu cizinců, konkrétně § 180, jež reagovala na korupční jednání ze strany některých realizátorů zkoušek.

Za celé období trvání zkoušky bylo prozkoušeno kolem 60 000 cizinců ze třetích zemí žádajících o trvalý pobyt. Třebaže tito cizinci konají tuto zkoušku na nejnižší požadované úrovni jazykových znalostí A1 SERR po pěti letech soustavného pobytu na území České republiky, bylo úspěšné absolvování této zkoušky zhruba pro třetinu z nich velkým problémem, což se projevilo na jedné straně snahami některých migrantů vyhnout se podvodně absolvování zkoušky, jednak i korupčním jednáním ze strany některých realizátorů zkoušek. Níže uvádíme graf úspěšnosti zahrnující úspěšnost vyzkoušených cizinců v období 1. 6. 2009 až 31. 10. 2015.



Zpřesněná metodika získávání statistických dat o zkoušce z ledna 2016 ukazuje průměrnou úspěšnost 61,38 % u termínů v rozmezí únor až srpen 2016 (z toho průměrná úspěšnost uchazečů z Ukrajiny je 70,19 % a průměrná úspěšnost uchazečů z Vietnamu je 29,05 %).

Získané výsledky ukazují na nedostatečnou či téměř neexistující pří-

pravu uchazečů na zkoušku. Tato statistická data byla podpořena i dotazníkovým šetřením, které provedl Národní ústav pro vzdělávání v roce 2015 pro účely sympozia Rady Evropy o Jazykové integraci dospělých migrantů. Z tohoto dotazníkového šetření u jazykových škol a neziskových organizací vyplynulo, že kolem 12 % z celkového počtu vyzkoušených se nějakým způsobem obrátilo na tyto organizace za účelem připravit se na zkoušku. V rámci této přípravy však cizinci neprojeвили zájem o standardní výuku, ale pouze o konzultace v rozmezí 0 až 4 hodin. Výsledky potvrdily, že žádná intenzivní jazyková příprava ke zkoušce neprobíhá a že zkouška sama o sobě nevykazuje žádný významný integrační potenciál (Cvejnová, Sladkovská, 2017, v tisku). Domníváme se, že v nejbližší době bude nutné uvažovat o využití různých nástrojů tak, aby migranti byli více motivováni se na zkoušku připravit. Toho lze dosáhnout například tím, že by se zkouška zpoplatnila a úspěšným uchazečům by se cena zpětně proplácela. Už dnes migranti často dělají zkoušku na několik pokusů a neváhají za zkoušku vynaložit prostředky různým zprostředkovatelům, kteří jim slibují zajištění zkoušky.

Od roku 2011 v různých vlnách uvažuje vláda o zvýšení úrovně zkoušky pro trvalý pobyt na úroveň A2 SERR, která by umožnila snadnější integraci cizinců do společnosti. (Připomeňme v této souvislosti, že zcela autonomní fungování v hostitelské zemi umožňuje až úroveň B1 SERR.) Výše uvedené výsledky však ukazují, že bude velmi obtížné zvýšit úroveň, pokud přibližně 40 % uchazečů (údaje z roku 2016) zatím selhává při zkoušce na nejnižší úrovni. Je zcela evidentní, že zvýšení úrovně si vyžádá zkvalitnění přípravy ke zkoušce a bude muset vést k vytvoření skutečného systému vzdělávání migrantů, a to už od příchodu na území České republiky. Především bude nutné uvažovat o využití různých nástrojů tak, aby migranti byli více motivováni se na zkoušku připravit.

Máme za to, že příprava migrantů na zkoušky i ostatní jazyková výuka migrantů, ať z třetích zemí, ale i z Evropského hospodářského prostoru, především ze zemí, odkud do ČR přicházejí zahraniční dělníci, by měla probíhat na principech vzdělávání v rámci druhého jazyka. Toto jazykové vzdělávání má oproti tradičnímu vzdělávání v cizím jazyce několik zvláštností. Výše citované zahraniční materiály zdůrazňují především odlišnosti v podmínkách osvojování si jazyka, zdůrazňují význam neformálního a náhodného učení, možnost delší doby osvojování, možnost re-

álního života v cílovém jazyce, nutnost osvojování si sociálně-kulturních kompetencí přímo s osvojováním jazyka apod.

Podle našeho názoru je nutné rovněž vzít v úvahu i různé obtížné psychologické aspekty této výuky, například nutnost pracovat s osobami, které nemají dostatečnou motivaci k osvojování si češtiny. Migrant by neměl být hned od začátku vyučovacího procesu pouze objektem výuky, ale měl by se stát subjektem výuky. Měl by se sám přímo na výuce podílet, sdělovat učiteli své jazykové potřeby, aby učitel mohl pracovat se zpětnou vazbou, bez níž se tento typ výuky neobejde. Zároveň by se měla posilovat v rámci této výuky spoluodpovědnost migranta za jeho výsledky v rámci vyučovacího procesu. Zkušenosti ukazují, že výuka musí posilovat jazykovou autonomii migrantů v různých běžných situacích denního života (např. zadáváním konkrétních praktických úkolů, jako je návštěva obchodního centra se skupinou, kde dvojice dostane konkrétní úkol k vyřízení, nebo organizace výletu na místo, kam se dvojice nebo trojice migrantů musí dostat samostatně podle předem vytýčené trasy apod.). Migranti, kteří často přicházejí na výuku unavení po své celodenní pracovní aktivitě, většinou oceňují akční a uvolněný přístup k výuce, rychlé střídání činností v rámci vyučovací hodiny, zatímco frontální výuka a jednotvárné procvičování lexika a gramatiky je silně demotivuje. V prvních fázích výuky by mělo převládat zaměření na rychlé osvojení si kompenzačních strategií a základních jazykových funkcí a základního lexika, někdy i na úkor gramatického výkladu. Jako užitečné se jeví zaměřit jazykové vyučování především na dovednosti poslechu a mluvení, ostatní dovednosti je možné doplnit později nebo jim věnovat pozornost v menší míře, ale důsledně s ohledem na konkrétní potřeby migrantů a s ohledem na jejich předchozí vzdělání. V některých případech musí jazykové kurzy doplňovat citlivě nedostatky v předchozím všeobecném vzdělání, neboť řada migrantů se pohybuje na hranici gramotnosti. Konečně učení češtině neznamená pro migranty jen učení se komunikovat v daném jazyku, ale je příležitostí naučit se vlastní strategii učení jazyku (Vigner, 2008).

Národní ústav pro vzdělávání si uvědomuje svou odpovědnost nejen za realizaci zkoušek pro migranty, ale i potřebu podporovat vznik různých publikací a materiálů zaměřených na češtinu jako druhý jazyk. V roce 2014 byl elektronicky publikován nový Referenční popis pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2, který by se měl stát nejen základním obsahovým materiálem pro zkoušky

z češtiny, ale měly by se o něj opírat i výukové materiály pro češtinu jako druhý jazyk. Materiál se nyní na základě zkušeností s jeho používáním v praxi upravuje a pro jeho knižní vydání se nově zpracovává především jeho druhá kapitola zaměřená na popis konkrétních situací užívání jazyka na úrovních A1 a A2.

Ukazuje se, že velmi atraktivním komunikačním prostředkem, který dokáže zaujmout migranty, jsou krátká videa, o čemž nás přesvědčil mimo jiné projekt FIDE švýcarského Spolkového úřadu pro migraci, který vyvíjí vyučovací materiály pro tuto specifickou skupinu uživatelů a kde lze najít řadu konkrétních metodických praktických postupů (fide-info.ch). Na základě tohoto vzoru bylo natočeno několik krátkých videí s aplikacemi pro mobily zachycujících běžné komunikativní situace (např. objednání k zubáři, nákup léku, zavolání pomoci k nehybnému pacientovi na ulici), které dle našeho názoru pomohou zatraktivnit vyučování a migranti s nimi mohou pracovat sami bez učitele.

V současné době vzniká i projekt Jazykového portfolia pro uživatele češtiny jako druhého jazyka zaměřený na čtyři věkové skupiny – na děti mladšího školního věku, děti staršího školního věku, adolescenty i dospělé. Tento projekt vychází z projektu Jazykového portfolia Rady Evropy a zaměřuje se na vlastní sebehodnocení v oblasti čtyř řečových dovedností a kompenzačních strategií. Zahrnuje jednoduché výroky popisující dosažené dovednosti, pomocí nichž si migranti mohou ověřit, jak postupují při osvojování si znalostí češtiny. Jazykové portfolio se zaměří na všechny migranty a bude přístupné široké veřejnosti na webových stránkách Ústavu.

Navazujeme dále i na úvahy vlády o zvýšení úrovně zkoušky na A2 SERR a snažíme se představit tuto úroveň široké české veřejnosti na konkrétních příkladech, abychom srozumitelně a jasně popsali, které dovednosti lze očekávat od migranta, který příslušné úrovně dosáhl. Vycházíme přitom ze zkušeností, které jsme získali, když vláda stanovila pro zkoušku pro trvalý pobyt úroveň A1 SERR a kdy většina veřejnosti neměla dostatečné informace o obsahu této zkoušky a docházelo ke zbytečným nedorozuměním.

Rádi bychom vytvořili i další materiály, například podpořili vietnamskou komunitu tím, že pro ni vytvoříme zvláštní materiály, aby se jim dalo lépe zvládat zkoušku, než je tomu dosud.

Zkušenosti jasně ukazují, že je třeba uznat jistou samostatnost obo-

ru čeština jako druhý jazyk v rámci didaktiky češtiny jako cizího jazyka a vytvářet pro tento obor jednak teoretické materiály, jež berou v úvahu specifický charakter tohoto oboru, jednak učební materiály s vysokou mírou autenticity a uplatňovat v nich specifické metodické přístupy tak, jak to vidíme například u švýcarského projektu FIDE. I když pro migranty určité materiály vznikly, jsou zatím zaměřeny převážně na vzdělané a spolupracující uživatele. Pro výuku češtiny jako druhého jazyka je třeba také vychovat novou generaci učitelů, kteří jsou nejen schopni vysvětlit jazykové prostředky, ale především takové učitele, kteří se zaměřují na výuku řečových dovedností, jsou schopni náležitě migranty motivovat a umějí se vyrovnat s interkulturními rozdíly. Je třeba, aby se více na takové výuce podíleli lidé, kteří ovládají mateřský jazyk migrantů a mohou tedy lépe pochopit obtíže, jež migrantům při osvojování češtiny vznikají. V neposlední řadě je třeba zdůraznit, že čeština jako druhý jazyk se nepochybně týká širšího spektra uživatelů jazyka než čeština jako cizí jazyk a bude se týkat stále většího počtu mluvčích a na tuto situaci bychom se měli připravit.

Literatura

- Cvejnová, J. – Papírníková, I. – Benešová Gruntová, D. (2007): *Diagnostika úrovně znalosti českého jazyka*. Praha: Centrum pro integraci cizinců.
- Cvejnová, J. a kolektiv autorů (2014): *Referenční popis češtiny pro účely z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR, úrovně A1 a A2*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Cvejnová, J. – Sladkovská, K. (v tisku): Examens en vue de l'obtention du titre de séjour permanent en République tchèque – Un bilan des expériences 2009–2014. *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Strasbourg: De Gruyter Mouton a Conseil de l'Europe.
- Český statistický úřad (2015): Cizinci v ČR. [online]. Praha: Cit. 19. 8. 2016. Dostupné z: <https://www.czso.cz>
- Grygar J. – Čaněk M. – Černík J. (2006): *Vliv kvalifikace na uplatnění a mobilitu na českém trhu práce u migrantů z třetích zemí*. Praha: Multikulturní centrum Praha.
- Kolektiv autorů (2002): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Projet FIDE. [online]. Bern: Cit. 19. 8. 2016. Dostupné z: <https://www.fide-info.ch>
- Richards, J. C. – Schmidt, R. (2002): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 3rd edition. London: Longman.
- Titěrová, K. (2011): *Vzdělávání dětí cizinců: výzva českému školství*. [online]. Praha: Cit. 19. 8. 2016. Dostupné z: www.migraceonline.cz
- Vigner, G. (2008): *Langues à l'école et scolarisation des enfants de migrants. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2, Paris: DGLFLF/Didier.
- Vigner, G. (2009): *Le français langue seconde: comment enseigner le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris: Hachette Education.
- Vollmer, H. J. – Henrici, G. – Finkbeiner, C. – Grotjahn, R. – Schmid-Schönbein, G. – Zydati, W. (2001): *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. Band 12. Heft 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Abstract

The paper, based on research abroad and the author's own experience, defines the concept of second language. The author points out that there is no coherent concept for the teaching of Czech as a second language. There are also problems with the integration of migrant children in Czech schools. As regards migrants in general, the country's language policy is focused on providing Czech language courses via NGOs and on testing Czech language for permanent residence and citizenship. Though the exam for permanent residence is set at a very low level, CEFR level A1, around 40% of migrants have failed it, according to data from 2016. The state, nevertheless, is considering the implementation of the CEFR level A2 for these purposes. The implementation of a higher level is not possible without creating a conception of how to prepare for these exams. In addition, the paper notes some differences in teaching Czech as a second language and to the need to recognize Czech as a second language as an independent didactic discipline. Finally, the paper sums up some projects of the National Institute for Education aimed at the Czech as a second language.

Keywords

Czech as a second language, definitions, language teaching and assessment of migrants, projects in Czech as a second language

Abstrakt

Článek na základě odkazu na některé zahraniční práce i vlastní poznatky definuje pojem druhý jazyk. Upozorňuje, že pro výuku češtiny jako druhého jazyka neexistuje žádná promyšlená koncepce. Je rovněž problém se zařazováním dětí migrantů do školní výuky. Pokud jde o migranty, jazyková politika státu se zaměřuje na poskytování kurzů prostřednictvím neziskových organizací a na testování jazyka ve zkouškách češtiny pro trvalý pobyt a občanství. I když je zkouška z češtiny stanovena na úrovni A1 SERR, kolem 40 % migrantů v této zkoušce selhává podle údajů z roku 2016, přesto stát uvažuje o zavedení zkoušky vyšší úrovně A2 SERR. Zavedení vyšší úrovně však není možné bez vzniku koncepce přípravy k této zkoušce. Dále článek upozorňuje na některé odlišnosti výuky češtiny jako druhého jazyka i na potřebu uznat češtinu jako druhý jazyk jako samostatný didaktický obor. Konečně článek připomíná některé projekty Národního ústavu pro vzdělávání, které byly v poslední době zaměřeny na češtinu jako druhý jazyk.

Klíčová slova

Čeština jako druhý jazyk, definice, projekty v oblasti češtiny jako druhého jazyka, jazyková výuka a zkoušky migrantů

PhDr. Jitka Cvejnová

[cejnova@a-contact.cz](mailto:cvejnova@a-contact.cz)

Národní ústav pro vzdělávání

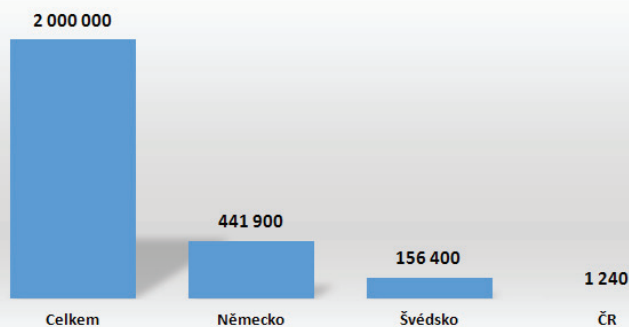
Pomáháme cizincům stát se našimi spoluobčany

„Prvně v historii olympijských her bude pod pěti kruhy startovat tým složený z uprchlíků. Desítka sportovců bude v Riu víc než kdokoliv jiný ztělesňovat olympijské heslo povyšující účast nad vítězství. Při měření s nejlepšími sportovci světa chtějí ukázat, že naděje na lepší budoucnost existuje a za čtyři roky v Tokiu už nebude žádný uprchlický tým třeba.“¹

V roce 2016 byl poprvé v historii olympijských her zformován Uprchlíky olympijský tým. Ukazuje to, že téma uprchlictví je vnímáno jako něco, co nelze přehlédnout, jako téma tak společensky významné, jako něco, co je už pevnou částí současného i institucionálního diskurzu. Podle statistik UNHCR opustilo svůj domov v průběhu roku 2015 celkem 65,3 milionu lidí, což je o 5,8 milionu lidí víc než v roce 2014. Žádosti o azyl bylo 2 000 000, z toho 441 900 lidí zažádalo o azyl v Německu, 172 700 v USA a 156 400 ve Švédsku². V České republice zažádalo v roce 2015 o mezinárodní ochranu 1 240 lidí³.

- 1 <http://www.ceskatelevize.cz/sport/rio-2016/336760-deset-lidi-chce-dat-v-riu-nadeji-vsem-60-milionum-uprchliku-na-svete/>
- 2 <https://s3.amazonaws.com/unhcrsharedmedia/2016/2016-06-20-global-trends/2016-06-14-Global-Trends-2015.pdf>
- 3 <http://www.mvcr.cz/clanek/mezinarodni-ochrana-253352.aspx>

Žádosti o mezinárodní ochranu v roce 2015



Česká republika například ve srovnání s Německem nebo Švédskem není zemí, ve které by žádaly o mezinárodní ochranu statisíce lidí ročně, počet žádostí se pohybuje kolem tisíce.

Cizinci k nám ale přicházejí a někteří z nich zde budou žít buď trvale, nebo po dobu konfliktu ve své mateřské zemi. V roce 2016 (do září) požádalo v České republice o mezinárodní ochranu 992 osob, nejvíce z Ukrajiny, Iráku, Kuby, Sýrie a Číny. Azyl a doplňková ochrana byla udělena (do září) celkem 392 osobám.

Ve svém příspěvku se budu věnovat právě těm cizincům, kteří v České republice již mezinárodní ochranu získali a kterým byla podle zákona o azylu⁴ přiznána pomoc v oblasti výuky českého jazyka.

- Stručně zmíním obecné záměry České republiky v oblasti integrace držitelů mezinárodní ochrany.
- Popíšu stav výuky českého jazyka v integračních azylových střediscích tak, jak jsem ji mohla poznat při svém výzkumu v druhé polovině roku 2015, pozitiva a negativa.

4 Zákon č. 325/1999 Sb. Zákon o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu) aktuální znění 1. 1. 2016.

- Poukážu na výzvy, které by mohly vést k úpravě systému výuky českého jazyka pro držitele.

Definice pojmů

Pokud se běžně hovoří o cizincích, kteří přicházejí do České republiky, používá se v češtině několik pojmů, které mají ovšem v odborném kontextu své jasné definice a které nejsou svým obsahem a rozsahem libovolně zaměnitelné. Proto považuji za důležité nejprve jednotlivé pojmy definovat nejen pro účely našeho příspěvku, ale také pro lepší orientaci odborné veřejnosti v cizinecké problematice vůbec.

Cizinci přicházejí do České republiky z nejrůznějších důvodů, my se v našem příspěvku zaměřujeme na ty, kteří byli svou zemi nuceni opustit, ať již z důvodů pronásledování nebo z důvodu ohrožení válečným konfliktem.

- **Uprchlík** – definice pojmu uprchlík vychází z Úmluvy o právním postavení uprchlíků⁵. Tuto úmluvu podepsalo 140 států, které se dohodly na jednotné definici uprchlíka, to se týká také států Evropské unie.⁶ V České republice je osoba, které bylo přiznáno postavení uprchlíka, označována jako držitel mezinárodní ochrany (někdy se setkáváme také s nepřesným pojmem azylant – mezinárodní ochrana ve formě azylu představuje ovšem jen jednu z možných mezinárodních ochran).

Různé důvody, které vedly cizince k opuštění své země, mají po posouzení všech údajů v zemi, kde požádá cizinec o ochranu, různé podoby:

- **Mezinárodní ochrana** – představuje ochranný pobyt pro cizince, kterým hrozí pronásledování nebo jiná vážná újma. V České republice má dvojí podobu, cizinec získá buď azyl, nebo doplňkovou ochranu.

5 [online]. Cit. 6. 11. 2013. <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/uprchlici.pdf>

6 Honusková, V.: *Právní pohled na otázky migrace a uprchlictví – podklad pro současnou debatu*. [online]. Cit. 6. 11. 2013. Dostupné z: <http://www.pravniprostor.cz/clanky/mezinarodni-a-evropske-pravo/pravni-pohled-na-otazky-migrace-a-uprchlictvi-podklad-pro-soucasnou-debatu>.

- **Azyl** – poskytuje Česká republika těm, kteří jsou pronásledováni z důvodů politických, rasových, kvůli svému pohlaví, z náboženských důvodů, národnostních, sociálních.⁷
- **Doplňková ochrana** – představuje nižší formu mezinárodní ochrany, uděluje se cizincům, kteří jsou ohroženi na životě či lidské důstojnosti, nebo by mohli být mučeni nebo ponižováni, a to z toho důvodu, že v jejich zemi dochází ke svévolnému násilí v situacích mezinárodního nebo vnitřního ozbrojeného konfliktu.⁸

Cizinci, kteří se dostanou do České republiky a požádají o mezinárodní ochranu, procházejí administrativním řízením, ve kterém se rozhoduje o tom, zda jim bude přiznána mezinárodní ochrana a jakého typu. Ověřuje se jejich totožnost, důvody opuštění své země atp. Po dobu tohoto procesu jsou cizinci ubytováni v různých zařízeních, to podle toho, v jaké fázi řízení se právě nacházejí – nejprve se dostanou do přijímacího střediska, dále do pobytového a poté, pokud si nejsou schopni zajistit vlastní bydlení, do integračního azylového střediska:

- **Přijímací středisko** – v přijímacím středisku jsou ubytováni ti, kteří přijdou nově do České republiky, a požádají o mezinárodní ochranu. V tomto zařízení probíhají základní vstupní procedury (zjišťování totožnosti; vyplňování podkladů k žádosti; vstupní pohovor a sociální šetření; vstupní zdravotní prohlídka). Přijímací středisko cizinec nemůže volně opustit.⁹
- **Pobytové středisko** – pokud mají žadatelé o mezinárodní ochranu zájem o pomoc při ubytování, jsou přesunuti do pobytového střediska poté, co prošli předepsanými vstupními procedurami v přijímacím středisku a setrvávají tam do té doby, než se rozhodne o tom, zda jim bude udělena mezinárodní ochrana a jakého typu (azyl či do-

7 Zákon č. 325/1999 Sb. Zákon o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu) aktuální znění 1. 1. 2016 Hlava III, Důvody udělení azylu, § 12, písmeno a) a b)

8 [online]. Cit. 6. 11. 2013. <http://www.mvcr.cz/clanek/terminologicky-slovník.aspx?q=Y2hudW09MQ%3d%3d>

9 [online]. Cit. 6. 11. 2013. <http://www.mvcr.cz/migrace/docDetail.aspx?docid=2602&doctype=ART>

plňková ochrana). Někteří již služeb pobytového střediska nevyužijí a najdou si své vlastní bydlení. Stát má podle zákona o azylu rozhodnout do 6 měsíců ode dne, kdy byly poskytnuty všechny údaje, lhůta se ovšem může prodlužovat (např. kvůli komplikovanému ověřování údajů ze žádosti), a to maximálně na 21 měsíců (skoro 2 roky).¹⁰

- **Integrační azylové středisko** – v integračním azylovém středisku jsou ubytováni ti, kteří získali mezinárodní ochranu, vstoupili do Státního integračního programu a požádali Českou republiku o pomoc při hledání ubytování. Pobyt v integračním azylovém středisku je časově omezen na max. 18 měsíců. Ubytování je zpoplatněno.¹¹
- **Státní integrační program** – je zaměřený na pomoc při jejich začlenění do společnosti, a to zejména v oblasti bydlení, odstranění jazykové bariéry a při vstupu na trh práce. Držitel mezinárodní ochrany se do Státního integračního programu může, ale nemusí přihlásit.

Zásady migrační strategie České republiky, Koncepce integrace cizinců v České republice a Státní integrační program

Žadatelů o mezinárodní ochranu i těch, kteří už jednu z forem mezinárodní ochrany získali, se týkají záměry České republiky v oblasti migrace a integrace. Mají podobu různých dokumentů:

V Zásadách migrační strategie České republiky (2015) definuje Česká republika svůj postoj k migraci a sděluje veřejnosti, čím se bude v migrační politice řídit. Pro oblast mezinárodní ochrany jde především o body 1, 3 a 7. Česká republika podle nich:

1. dostojí povinnosti zajistit občanům v rámci své migrační politiky klidné soužití s cizinci a díky účinné integraci zabrání vzniku negativních sociálních jevů.

10 [online]. Cit. 6. 11. 2013. <http://www.mvcr.cz/migrace/docDetail.aspx?docid=2602&doctype=ART>

11 [online]. Cit. 6. 11. 2013. <http://www.mvcr.cz/migrace/docDetail.aspx?docid=2602&doctype=ART>

3. dostojí svým závazkům v oblasti azylu a zajistí flexibilní kapacity svého systému.

7. dostojí mezinárodním a evropským závazkům v oblasti migrace a aktivně se zapojí do celoevropských debat a hledání společných řešení.

V části, která se týká integrace, je charakterizován současný stav migrační politiky jako vyvážený a neproblematický. Za velmi důležité považuje začleňování a překonávání jazykových bariér.¹²

Koncepce integrace cizinců v České republice je pravidelně aktualizována, naposledy k 1. 1. 2016. Je určena držitelům mezinárodní ochrany, nikoli žadatelům o mezinárodní ochranu. V oddíle Znalost českého jazyka zmiňuje potřebu „sladění jazykového vzdělávání a rodinného a pracovního života“¹³, dále mluví o tom, že je nutné „výrazně posílit na všech úrovních pokročilosti kapacitu kurzů češtiny pro dospělé, zajistit jejich kvalifikovanou úroveň (...) a nabídku nástrojů pro samostudium češtiny“¹⁴.

Koncepci integrace cizinců doplňuje Státní integrační program. „Cílem programu je usnadnit proces integrace osob s udělenou mezinárodní ochranou v České republice především v oblasti výuky českého jazyka, vstupu na trh práce, v oblasti bydlení, vzdělávání a rekvalifikací.“¹⁵ V rámci Státního integračního programu nabízí stát osobám s udělenou mezinárodní ochranou (kromě podpory v oblasti bydlení a hledání zaměstnání) po dobu 6–12 měsíců individuální nebo skupinové kurzy českého jazyka v délce 400 hodin.¹⁶

12 [online]. Cit. 6. 11. 2013. <http://www.mvcr.cz/clanek/strategie-migracni-politiky-cr.aspx>

13 *Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu*, s. 12. [online]. Cit. 6. 11. 2013. http://cizinci.cz/repository/2154/file/Aktualizovana%20KIC%20a%20Postup_2016.pdf

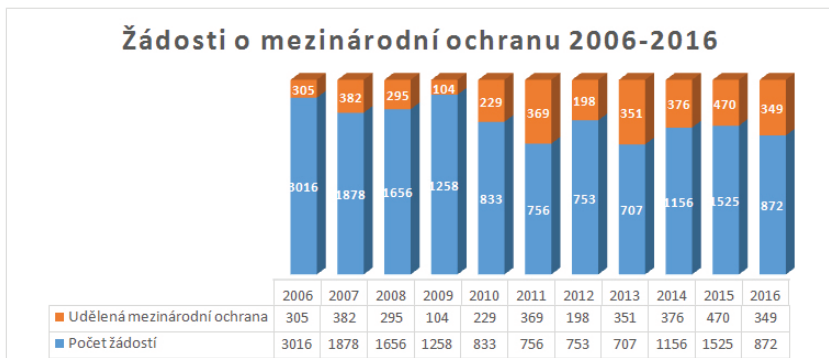
14 *Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu*, s. 12 [online]. Cit. 6. 11. 2013. http://cizinci.cz/repository/2154/file/Aktualizovana%20KIC%20a%20Postup_2016.pdf

15 [online]. Cit. 6. 11. 2013. <http://www.mvcr.cz/docDetail.aspx?docid=35703&-docType=&chnum=2>

16 [online]. Cit. 6. 11. 2013. <http://www.mvcr.cz/docDetail.aspx?docid=35703&-docType=&chnum=2>

Žádosti o mezinárodní ochranu v České republice

Počty žádosti o mezinárodní ochranu se v průběhu let značně proměňují, počet udělených mezinárodních ochrannů zůstává za poslední 4 roky velmi podobný, kolem 400. Statistika uvádí čísla za posledních 10 let.



Údaje o počtech žadatelů doplním ještě údaji o jejich národnostním složení. V roce 2016 jsou mezi deseti nejčastějšími žadateli Ukrajinci, Iráčani, Kubánci, Syřani, Číňané.

Výuka češtiny pro držitele mezinárodní ochrany začleněné do Státního integračního programu v integračních azylových střediscích

Na kvalitu výuky češtiny pro držitele mezinárodní ochrany, kteří vstoupili do Státního integračního programu a kteří v rámci tohoto programu využívají bydlení v integračních azylových střediscích, se v roce 2015 zaměřila analýza Úřadu Vysokého komisaře Organizace spojených národů pro uprchlíky (UNHCR). Podle hlavy IV zákona o azylu¹⁷ mají totiž představitelé UNHCR právo na informace, které se týkají žadatelů o mezinárodní ochranu. Cílem výzkumu bylo využít výsledky analýzy jako podklad k jednání s Ministerstvem vnitra o situaci ve výuce češtiny pro držitele mezinárodní ochrany.

¹⁷ Zákon č. 325/1999 Sb. o azylu, ve znění pozdějších předpisů.

Cíle analýzy UNHCR z roku 2015

- zpracovat poznatky z návštěv v integračních azylových střediscích, reflexe lektorů a příjemců výuky češtiny
- popsat osvědčenou praxi
- vytipovat slabé stránky
- formulovat doporučení ke zlepšení kvality a efektivity výuky

Zadání analýzy

- popsat současný stav výuky českého jazyka v jednotlivých integračních azylových střediscích
- zhodnotit kvalitu poskytování výuky českého jazyka
- identifikovat slabé stránky v oblasti zajišťování výuky českého jazyka
- formulovat doporučení ke zvýšení efektivity a kvality výuky českého jazyka

Informace o výzkumu

Šetření proběhlo ve třech fázích:

- přípravná fáze (září 2015) – proběhl tzv. deskresearch, zpracování existujících zdrojů k danému tématu (výzkumné zprávy, legislativní a další normativní texty, aj.), kontaktování relevantních aktérů
- sběr dat (říjen–listopad 2015) – proběhlo 15 návštěv v integračních azylových střediscích: Ústí nad Labem-Předlice, Havířov, Brno-Židenice, Jaroměř, (a Pobytové středisko Kostelec nad Orlicí, kam byli z nedostatku kapacit v integračních azylových střediscích přesunuti někteří držitelé mezinárodní ochrany)
- proběhly hospitace při výuce českého jazyka, 20 rozhovorů s vedoucími středisek, s lektory češtiny, s příjemci výuky a dalšími důležitými aktéry (Správa uprchlických zařízení, Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka – v té době byla ještě garantem výuky pro držitele mezinárodní ochrany, od začátku roku 2016 je již jiný garant)
- zpracování závěrečné zprávy (prosinec 2015) – výzkum a vyhodnocení realizoval
- koordinátor šetření Mgr. Lukáš Radostný a odborná pracovnice Mgr. Markéta Slezáková

Výzkum nezahrnoval držitele mezinárodní ochrany, kteří bydlí samostatně.

Předchozí zprávy o výuce češtiny pro příjemce mezinárodní ochrany

Analýz, které se zabývaly buď výhradně, nebo svou částí výukou češtiny pro držitele mezinárodní ochrany, vzniklo od roku 2002 několik: v roce 2004 Gabal¹⁸, v roce 2005 Uherek a kol.¹⁹, v roce 2007 Kocourek 2007, v roce 2010 Bačáková²⁰, v roce 2011 SOZE²¹ a Slezáková²², v roce 2012 Rakušanová²³ a Uherek a kol. 2012²⁴. Výzkumníky byli buď sociologové, antropologové nebo lingvisti. Analýza UNHCR z roku 2015 je specifická tím, že se na ní podíleli zároveň antropolog a pedagožka, oba s praktickou zkušeností s cílovou skupinou (sociální práce s příjemci mezinárodní ochrany, výuka v integračním azylovém středisku). Protínají se v ní, a dokonce velmi dobře doplňují pohledy obou stran – sociálně pracovní i výukové. Při práci s držiteli mezinárodní ochrany by totiž tyto dvě oblasti měly spolu velmi těsně pracovat, zároveň by ale ani jedna z nich neměla suplovat práci té druhé složky.

-
- 18 Gabal, I. (2004): *Analýza postavení cizinců dlouhodobě žijících v ČR a návrh optimalizačních kroků*. Praha: Ivan Gabal Consulting & Analysis.
 - 19 Uherek, Z. a kol. (2005): *Integrace azylantů a efektivita státního integračního programu*. Praha: Etnologický ústav AV ČR.
 - 20 Bačáková, M. (2010): *Analýza stavu výuky českého jazyka v rámci Státního integračního programu v období 2007–2010*. Praha: Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky.
 - 21 SOZE (2011): *Návrh metodiky úvodních kurzů pro azylanty pro rok 2010 a následující*. Brno: SOZE.
 - 22 Slezáková, M. (2013): *Kolik nových metodik a koncepcí budeme ještě ve výuce českého jazyka potřebovat? Kritická poznámka k poptávce po „nové metodice“ výuky českého jazyka v Centrech na podporu integrace cizinců*. [online]. Cit. 6. 11. 2013. <http://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/kolik-novych-metodik-a-koncepci-budeme-jeste-ve-vyuce-ceskeho-jazyka-potrebovat-kriticka-poznamka-k-poptavce-po-nove>.
 - 23 Rakušanová, A. (2012): *Český jazyk a azylanty*. Praha: FF UK (katedra etnologie, diplomová práce).
 - 24 Uherek Z. a kol. (2012): *Analýza státního integračního programu pro azylanty*. Praha: Etnologický ústav AV ČR.

Všechny zprávy, které byly na téma výuky češtiny pro držitele mezinárodní ochrany, se ve svých nálezech velmi často shodují, tedy to, co považují za problém, se periodicky opakuje v různých po sobě jdoucích zprávách (špatná spolupráce jednotlivých částí systému, nejasná kritéria výuky apod.).

Co hodnotila zpráva UNHCR z roku 2015?

- způsob výuky
- organizační zajištění výuky
- místo výuky

Výsledky analýzy aneb Co (ne)fungovalo?

Vzhledem k tomu, že zpráva z analýzy slouží momentálně jako podklad pro jednání s ministerstvy (vnitřní a školství), nemůžeme zde zatím prezentovat výsledky v úplné šíři a v úplném detailu. Zmíníme tedy zatím pouze okruhy neproblematických, ale i problematických míst.

- **Lektoři** – většina lektorů v integračních azylových střediscích byla kompetentních, nadšených pro svou práci, výzkumníci by za nepříliš uspokojující hodnotili metodickou práci s lektory, která někdy vedla i k ne zcela efektivnímu nebo užitečnému učení (např. lektorka převahu hodiny mluvila se studenty anglicky nebo studentům tykala apod.).
- **Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka** – sociální pracovníci i lektoři (kteří mohli srovnávat s předchozími poskytovateli služeb) si vesměs organizační práci Asociace chválili, ve srovnání s neziskovými organizacemi poskytujícími jazykové kurzy pak byli lektoři kritičtější, především co se týče materiální podpory (k dispozici měli pouze jeden typ učebnice, nemohli si vybrat z různých materiálů, nemohli si kopírovat materiály, chybělo adekvátní vybavení učeben), o metodické podpoře mluvili sami lektoři pochvalně (srovnávali ovšem na škále žádná podpora – podpora Asociace), ve srovnání s metodickou podporou, kterou poskytují běžné jazykové školy, by ji výzkumníci hodnotili jako nedostatečnou.

Od začátku roku 2016 má výuka češtiny pro držitele mezinárodní ochrany jiného poskytovatele.

Návrhy změn se týkají těchto oblastí:

- cíle programu
- kvalita a efektivita práce
- přístup k příjemcům mezinárodní ochrany
- kontrola

Některé z konkrétních výzev k možnému zlepšení výuky v integračních azylových střediscích:

- zavedení systematické práce s lektory, vyčlenění finančních prostředků na metodickou práci
- lepší ohodnocení lektorů
- dostatečné materiální vybavení (přehrávače, počítač, učební materiály)
- propojení se státními i nestátními subjekty, které by mohli výuce češtiny napomáhat
- zavedení kontrolních mechanismů na všech úrovních

Jaké změny již nastaly?

Od ledna 2016 platí nové usnesení vlády České republiky o státním integračním programu pro osoby s udělenou mezinárodní ochranou v roce 2016 a v letech následujících a na něj navazující Zásady pro poskytování finančních prostředků z rozpočtové kapitoly 314 – Ministerstvo vnitra na zajištění integrace osob s udělenou mezinárodní ochranou v roce 2016 a v letech následujících.

Generální poskytovatel služeb Charita začal s držiteli mezinárodní ochrany sepisovat individuální plány zatím pouze v oblasti bydlení, budou tak zohledněny priority každého jednotlivce alespoň v této otázce. Systém začal fungovat až v první třetině roku 2016, zatím se nedá relevantně hodnotit jeho úspěšnost.

Možné perspektivy

Metaforu olympijských kruhů, pod nimiž letos poprvé soutěžil Uprchlícký olympijský tým, bychom mohli využít při přiblížení toho, co by pomohlo výuce češtiny v integračních azylových střediscích. Olympijské kruhy představují jakousi podpůrnou, pevnou síť. Síť, která by mohla držitelům mezinárodní ochrany nabídnout dostatečně barevné možnosti,

která je ale bude zároveň pevně držet v jejich nelehké situaci. Spojené olympijské kruhy mohou v této souvislosti reprezentovat také spoluzapojení integračních center, dobrovolníků, neziskových organizací, studentů a akademických pracovišť.

Literatura

Honusková, V. (2013): *Právní pohled na otázky migrace a uprchlictví – podklad pro současnou debatu*. [online]. Cit. 6. 11. 2013. Dostupné z: <http://www.pravniprostor.cz/clanky/mezinarodni-a-evropske-pravo/pravni-pohled-na-otazky-migrace-a-uprchlictvi-podklad-pro-soucasnou-debatu>.

Koncepce integrace cizinců - Ve vzájemném respektu, s. 12. [online]. Cit. 6. 11. 2013. http://cizinci.cz/repository/2154/file/Aktualizovana%20KIC%20a%20Postup_2016.pdf

Abstract

The paper briefly introduces the current challenges facing the integration of holders of international protection in teaching Czech. Suggestions for improvement in language education based on an analysis commissioned by UNHCR in 2015 which focused on the current situation of education in the Czech asylum integration centers and proposed possible changes. The first section introduces the basic terms concerning the field of refugee integration, the second part is devoted to a brief performance analysis.

Keywords

Czech language instruction for international protection holders, holder of international protection, the State integration program, UNHCR analysis

Abstrakt

Príspevek stručne seznamuje se současnými výzvami, před kterými stojí integrace držitelů mezinárodní ochrany v oblasti výuky češtiny. Náměty ke zlepšení v oblasti jazykového vzdělávání vycházejí z analýzy, kterou zadalo v roce 2015 UNHCR a která byla zaměřena na zmapování situace výuky češtiny v integračních azylových střediscích a na návrh možných změn. První část příspěvku seznamuje se základními pojmy z oblasti přijímání uprchlíků, druhá část je věnována stručnému představení analýzy.

Klíčová slova

Analýza UNHCR, držitel mezinárodní ochrany, Státní integrační program, výuka češtiny v integračních azylových střediscích

Mgr. Markéta Slezáková

marketa.slezakova@nadosahruky.cz

Západočeská univerzita Plzeň

Lingvodidaktika a učební materiály

MARIE ČECHOVÁ

Čeština pro cizince z pohledu časopisu *Český jazyk a literatura*

Nejprve několik vět o charakteru časopisu:

Založením časopisu *Český jazyk a literatura* se češtinářům dostalo možnosti soustavného samostatného studia aktuální odborné problematiky; časopis jim přináší poučení bohemistické, lingvodidaktické a literárně-didaktické.

Před druhou světovou válkou problémy vyučování češtině byly zařazovány do časopisů širě zaměřených. Roku 1950 začal vycházet *Český jazyk*, ten tak patří mezi naše nejstarší filologicky změřené časopisy. Zpočátku zahrnoval i problematiku literární, v r. 1953 se osamostatnila literární složka a vznikla *Literatura ve škole*, oba časopisy byly v r. 1959 opět spojeny pod názvem *Český jazyk a literatura* (zkratka ČJL), přinášející od té doby čtenářům poučení z obou složek bohemistiky.

Při naprosté absenci dosavadního soustavného odborného postgraduálního vzdělávání je časopis jediným snadno dostupným **prostředkem vzdělávání nejen učitelů češtiny** Čechů, ale i učitelů v zahraničí. (Spolu s časopisem *Bohemistika* – o jeho 15letém působení psal ČJL v ročníku 67, 2016/17, s. 96–98).

Čeština jako cizí jazyk VIII. Sborník příspěvků z VIII. mezinárodního symposia. Starý Kořánová, I. – Vučka, T. (eds.) Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2016. ISBN 978-80-88176-04-6. Dostupné na adrese: <https://ecuni.publi.cz>.

Učitelé češtiny v něm mají k dispozici informace o vývoji ve svém oboru, mohou se seznámit se zásadními odbornými statěmi z bohemistiky jazykové i literární, z lingvodidaktiky, z didaktiky literární, ale i s praktickými zkušenostmi kolegů. Časopis se věnuje úvahám o cíli a obsahu vyučování, pomáhá vyučujícím informacemi o různých vyučovacích metodách a technologiích, diskusemi o problémových jevech jazykových, literárních, výukových Zveřejňuje interpretace literárních děl klasických i současných, připomíná i autory pozapomenuté, ale hodné pozornosti učitelů a studentů, jako např. Františka Jaromíra Rubeše, Josefa Haise Týneckého. Čtenáři dostávají odpovědi na aktuální jazykové otázky, jsou informováni o vycházející odborné i krásné literatuře, o významných setkáních bohemistů doma, např. o sympoziích organizovaných Ústavem bohemistických studií na FF UK, i o akcích zahraničních, např. o pravidelných mezinárodních setkáních v polském Valbřichu a Ratiboři (organizovaných M. Balowským), o opakovaných berlínských zasedáních Berliner Bohemica/Slovacica, o výročích významných, nejen českých lingvistů a literátů (např. o V. Mokijenkovi, o G. A. Liličové, právě vyšel medailon M. Balowského k jeho šedesátinám)...

Časopis je učitelům pomocníkem, který je ochrání např. před takovými lapsy, že budou vymáhat od studentů jevy dávno překonané či teorii odmítané. Např. s tzv. *obojetnými souhláskami* operovaly a *holé věty* žádaly ještě oficiální testy v r. 2014! Obdobné případy zastaralých a nesprávně vykládaných jevů najdeme i v učebnicích pro cizince (jak se o tom můžeme dočíst v knize M. Hrdličky *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*, Praha: UK 2009). Časopis proto informuje o změnách v kodifikaci, aby učitelé neodmítali a nepovažovali za chyby jevy nověji kodifikované, vykládá jevy, jež činí uživatelům potíže, např. složené tvary číslovek. Této problematice se věnuje samostatná pravidelná rubrika Jazyková poradna.

Všimněme si nyní vybraných jazykových témat zajímavých rovněž (event. především) **zahraniční bohemisty**, tak jak procházela v průběhu desítek let časopisem.

Od počátku se vedly v časopise mnohé **diskuse**, jichž se účastnili významné osobnosti, Bohuslav Havránek, Jaromír Spal, František Daneš, Petr Sgall aj., z pedagogů např. Otakar Chlup a Jaromír Kopecký.

Z odborných diskusí lingvistických jmenujme vracející se diskusi **o strukturalismu**, jež začala hned od počátku 50. let, v druhém ročníku časopisu. V ní se strukturalismu podkládalo zcela neprávem „v důsled-

ku pseudomarxistické teorie“ přeceňování sémantiky a syntaxe na úkor tvarosloví. Několik desetiletí je však už jasné, že právě **sémantika** spolu **se syntaxí** (včetně textové) tvoří právem **podstatnou složku** jazyka, ale je dodnes ve výuce jak Čechů, tak cizinců uplatňována nedostatečně. Naopak znalost jednotlivých jevů z formální morfologie a pravopisu jsou ve výuce přeceňovány na místo toho, aby byly upřednostňovány vyšší jazykové roviny, zvláště textová, která by měla být součástí přípravy na souvislý projev. Proto se tato problematika v posledních desíletích dostává stále častěji v časopise do popředí. Snad se to promítne i do učitelské praxe.

Připomeňme dále významnou **diskusi o podstatě jazykového vyučování** z přelomu 50. a 60. let, jež se v časopise rozvinula. Např. pedagog O. Chlup vstoupil do sporu s B. Havránkem, F. Trávníčkem, J. Běličem aj. o postavení mluvnice ve výuce (chtěl omezením mluvnice odstraňovat verbalismus ve vyučování). Tento spor se stále na stránky časopisu vrací, v současnosti se dotýká více výuky češtiny pro cizince (píše o ní opakovaně např. M. Hrdlička).

V 60. letech se pak na stránkách časopisu rozhořela **diskuse** mezi literárně a jazykovědně orientovanými badateli pod názvem **Jeden, nebo dva předměty?** Bohuslav Havránek v diskusi s literáty, zastoupenými Josefem Šlajerem a Daliborem Píckou, kteří žádali odpojení literární složky od jazykové a její připojení k výchovám (hudební, výtvarné), vyzdvihoval úlohu jazyka v literární tvorbě, jazyk jako její jediný prostředek. Havránkova prestiž a jeho argumentace rozhodly, že obě složky zůstaly spojeny v jednom předmětu; u cizojazyčné výuky cizinců se o jejich spojení nikdy nepochybovalo.

Diskuse se vrátila do časopisu na přelomu století. Za osamostatnění jazykové složky na střední škole se tentokrát stavěl přední učitel Jiří Kostěčka, a to z pragmatických důvodů: aby bylo patrné, jak je jazyková složka podceňována (má na většině středních škol pouze jednu týdenní hodinu). Ani tentokrát se stav obecně nezměnil, avšak některé střední školy přidávají českému jazyku týdenní hodinu.

V tomto desetiletí byla dále v popředí zájmu české jazykovědy **racionalizace**, resp. zjednodušení **pravopisu**. Pravopisná komise pod vedením F. Daneše připravovala návrh změn (tehdy i v návaznosti na změny v psaní *i/y* ve slovenském pravopise). Obdobné tendence se opakovaly počátkem 80. a 90. let a opakují se periodicky i v pozdějších desetiletích.

Průzkumy ukazují, že veřejnost je obecně sice pro změny, ale při úvahách o úpravách konkrétních jevů je proti nim.

V posledních letech časopis poskytuje místo výzkumníkům z ÚJČ, opakovaně pro výsledky zkoušek ověřujících a uveřejňujících názory na **psaní velkých písmen**, viz články I. Svobodové, M. Pravdové ad., jež svědčí o nesnadnosti řešení. Články v ČJL jsou dokladem, že problémy s psaním velkých písmem se jen posouvají vždy „o patro“ výše nebo níže, ale řešení je v nedohlednu, ne-li za platnosti současných principů nereálné. Ostatně už V. Šmilauer zpochybňoval užitečnost velkých zásahů do pravidel: „U vysoce kulturního národa s rozsáhlou literaturou by to znamenalo prudký otřes s neblahými následky.“ (*Nauka o českém jazyku*. Praha: SPN 1972, s. 246)

I jiné články o pravopise, morfologii, slootovorbě i syntaxi mohou být pro zahraniční bohemisty podnětné. U cizinců je podstatné nebazírovat na ovládnutí jednotlivostí, naopak soustředit se na **produktivní typy** a modely a na jevy **v řeči** vysoce **frekventované**, ty by si měli studující osvojit a užívat jich analogicky. Rozhodující je osvojení si systému a schopnosti osvojeného užívat, to platí stejně pro studenty cizince jako pro české žáky nižších stupňů škol.

Od 90. let na stránkách ČJL probíhá s přestávkami **diskuse o spisovné a obecné češtině**, sem se přesunula ze Slova a slovesnosti a z Naší řeči; nejaktivnějším autorem v diskusi byl na přelomu století P. Sgall, vystupující ve prospěch posunů spisovnosti směrem k obecné češtině. Ta je pro studium cizinců značně svízelnou překážkou, pokud studují v zahraničí a přijíždějí pokračovat v něm do Čech (neplatí to tak pro Moravu), protože nerozumějí běžné mluvě na ulici a vůbec na veřejnosti. Sama mám zkušenosti z 80. let s postgraduaty z Egypta (pozdější už tak velké problémy neměli) a se současnou studentkou z Maďarska, kteří měli na počátku studia značné dorozumívací potíže. Tím netvrdím, že je třeba studium počínat od obecné češtiny; kursy a jejich postupy jsou ovlivňovány rozmanitými faktory, záleží na účelu studia a zaměření studujícího, na jeho cílech. Pokud jde o soustavné studium, je třeba začínat od češtiny spisovné, od jejích produktivních typů slootovorných, morfologických, syntaktických i textových a k nim postupně připojovat frekventované jevy nepravdivé.

V 80. letech probíhaly v časopise živé **rozpravy o pojetí vyučování syntaxi**, o tom, jak do výuky vnést výsledky bádání o větných struktu-

rách a o větné sémantice v souvislosti s tvorbou výpovědi, zvláště se na ní podíleli J. Hrbáček, Z. Hlavsa, O. Müllerová, J. Spal, J. Novotný. Josef Hrbáček např. klasický přístup chápe jako přístup příjemce/vnímatele k hotové výpovědi, přístup valenční jako přístup tvůrce věty, resp. výpovědi (jeho podrobné výklady viz v mluvnické *Čeština – Řeč a jazyk* (1. vydání 1995).

Syntaktická problematika nebyla opuštěna, stále se na stránky časopisu vrací pro svůj složitý charakter a obtíže při vyučování (v současnosti pozornost vzbuzují články L. Zimové). Avšak odborníci na cizojazyčnou výuku věnují této stránce jazyka a řeči v časopise malou pozornost, přitom výzkumy potvrdily, že právě stavba věty činí cizincům značné potíže i ve vyšších stádiích osvojování jazyka.

Historií časopisu se táhnou **ukázky jazykových rozborů** i úvahy zvláště o větných rozbořech, o tom, mají-li, či nemají-li ve výuce vzdělávací a komunikační oprávnění. Jsme přesvědčeni o jejich užitečnosti (i pro cizince) pro tvorbu výpovědí, avšak jen tehdy, nejsou-li to jen mechanická cvičení, spočívající vlastně v „nalepování vinětek“ (je to přísudek, je to podmět, je to předmět).

Spolu s **úvahami nad syntaktickými a syntakticko-stylizačními nedostatky** se opakují nářky nad tím, že **slohová výchova** (dnes bychom řekli spíše komunikační) je nejslabší článek jazykového vyučování. Na základě vlastní zkušenosti práce s cizinci tvrdím, že se osvědčují semináře praktické stylistiky pro bohemisty (o tom viz Věcné styly ve vzdělávání bohemistů-cizinců, *Bohemistika* 2015, č. 2, s. 103–108), ale jejich vedení (mají-li být užitečné) je náročné pro učitele i studenty kvůli nezbytnosti stále pohotovosti využít kdykoliv kterýchkoliv jazykových, stylizačních a textových znalostí a schopností podle momentálních požadavků studentů.

Jak patrně, v časopise se téměř periodicky opakují některá témata s týmiž problémy, někdy se dokonce zdá, že se příliš nepostoupilo v jejich úspěšném řešení, ale porovnáme-li předchozí stav i stanoviska se současností, přece jen jisté posuny nalézáme.

Sledujme nyní v *ČJL* od r. 1990 **speciální okruhy** a texty zaměřující se na studium **češtiny jako cizího jazyka** (na tomto místě vědomě zjednodušujeme, neodlišujeme ji od češtiny jako druhého jazyka) s cílem poukázat na to, čím se v něm může inspirovat učitel studentů-cizinců doma

i v zahraničí. Přitom podotýkáme, že i před r. 1990 takto zaměřené články časopis obsahoval, ale nyní se jejich intenzita zvýšila. Nemine ročník, aby v něm nebylo několik článků takto zaměřených, a to pro důležitost problematiky.

Společenské změny v 90. letech vedly k značnému **zvýšení zájmu o studium češtiny** v zahraničí i u nás, avšak zdá se, že v posledním období zájem místy poněkud opadl a to se projevuje na úbytku bohemistických pracovišť, jak se o tom dočítáme i v našem časopise.

V 90. letech k nám přibýlo množství cizinců z desítek různých zemí, a proto bylo nasnadě věnovat péči nově přibývajícím žákům neznalým češtiny, aby se mohli zapojit do výuky. Jim jsme se v druhé polovině 90. let soustavně věnovali a od poloviny 90. let jsme publikovali **výsledky výzkumů** a na nich založené instrukce pro práci učitelů s nimi, opakovaně M. Čechová a L. Zimová v *ČJL*, v *Naší řeči* i v *Bohemistyce* (viz i knihu *Řeč o řeči*, Academia 2012, kap. 9 – 11). O potížích při maturitách u žáků cizího původu studujících u nás psala K. Rysová – Ministerstvo školství mládeže tělovýchovy nejenže nechává učitele bez rady, ale ani neodpovídá na dotazy a podněty (stejnou zkušenost máme i v našem časopise s publikovaným otevřeným dopisem tomuto úřadu).

Vcelku obecně je přijímáno konstatování o vlivu výuky mateřského jazyka na výuku cizojazyčnou, ale naše šetření prokázala i **vliv cizojazyčné výuky na výuku mateřštině** (viz Paradoxně: od jazyka cizího k mateřštině (*ČJL* 2005/6, s. 222 – 227). I gramatické články M. Hrdličky lze využít jak ve výuce cizinců, tak Čechů. Protože narůstá počet bilingvních, a dokonce trilingvních dětí, zaměřil se časopis i na tuto problematiku (např. M. Hrdlička – M. Boccou-Kestřánková nebo H. Lesemannová, která postihla výuku na bilingvním gymnáziu ve Švýcarsku).

Pozornost čtenářů vždy přitahují zajímavé články **o češtině ve světě**, o jejím postavení a kontaktech s jinými jazyky, jak o nich píše např. S. Newerkla – o konvergenčních procesech v středoevropském jazykovém areálu a o češtině v monarchii, J. Lukášová a A. Debická o jazykových vztazích česko-polských. J. Stejskal podal přehled o češtině na amerických univerzitách a o organizování češtinářů, D. Short o nárocích na výuku češtiny v Anglii, M. Maroušková o češtině v euregionech. Ta na ukázkách předvedla saskou praxi na školách poblíž českých hranic, na smíšené střední škole v Pirně a na vysoké škole v Žitavě, s níž mám i já dlouholeté zkušenosti.

Pro učitele cizinců jsou podnětné a cenné **výměny zkušeností** českých hostujících profesorů a lektorů i zahraničních učitelů z výuky cizinců. Jmenujme některé: K. Kučera a I. Bozděchová z USA, ta i z Koreje a spolu s G. Gombarovem i z Azerbadžánu, o dějinách bohemistiky a její výuce v Azerbajdžánu psal i E. Mehralijev; Amr Saber a F. Ondráš o češtině v Egyptě, jediném africkém státě se samostatnou bohemistikou, R. Zschlichová, H. Adamová a J. Hasil a P. Mareš o různých bohemistických pracovištích v Německu: v Berlíně, Lipsku, Bonnu; M. Hrdlička a J. Světlá o češtině v Belgii, P. Hauser a H. Poláková ve Slovinsku, H. Stranjiková v Chorvatsku, K. Vondrák ve Finsku, výuku češtiny „z konce světa“, ze Španělska, přiblížila K. Vlasáková-Couceirová a M. Hrdlička.

O počátcích výuky češtiny na vídeňské univerzitě psali poutavě J. Vintř a S. Newerkla, o jeho učebnicích (napsaných spolu s H. Sodeyřovou) se dočteme u P. Mareše. Opakovaně z Číny (tam má bohemistika dlouhou tradici, od 50. let 20. století) posílal své zajímavé postřehy J. Kostečka, a to nejen o potížích s videm. Kde a jak studovat češtinu ve V. Británii se doví čtenář z příspěvků D. Shorta a D. Zítkové, kde vůbec studovat češtinu pak od J. Hasila.

Nezapomeňme na představení univerzitních studií a studijních programů z dalších univerzit, např. z Japonska, Itálie, Irska, Rumunska. Zůstaneme u těchto příkladů, nechceme prodlužovat výčet a tím napínat čtenářovu trpělivost.

Snad jen pro rozptýlení připomeňme řadu kouzelných dvojsmyslů až nesmyslů v řeči studentů, které se objevily v článcích J. Kostečky, J. Hasila (o Budilínkovi, u L. Máslové a P. Bulejčkové (Dva roky studovám český, ale furt těžký mluví pro já) aj.

Neméně čtenářsky přitažlivé jsou články na téma: Jak nás vidí oni, Češi z pohledu cizinců; o tom viz např. Amr Saber, S. Newerkla, D. Short, J. Hasil.

Inspiraci mohou získat i učitelé češtiny v Česku z článků **o výuce mateřštiny v cizích zemích** (např. Loudová psala o zkušenostech ze SRN, K. Kučera z USA, S. Štěpáník z Anglie) nebo i z informací o vzdělávání a zkouškách českých žáků v cizích zemích, např. J. Jonák.

Za základní pokládáme **studie o lingvodidaktických problémech** vyučování české gramatiky u cizinců, diskuse o vztahu komunikační metody a zásady „mluvit bez mluvnice“. Tomu se v našem časopise cílevědomě věnuje především (nejen ve svých knižních publikacích) téměř

každoročně Milan Hrdlička, naposledy v posledním letošním čísle o principu analogie v českém tvarosloví a teď už opět připravil (pro ročník 67, 2016/17) novou morfologicko-lexikální studii.

Časopis sleduje i všechny zásadní **mezinárodní akce** zaměřené na češtinu v zahraničí i na češtinu cizinců u nás. Pravidelné zprávy z mezinárodních symposií podává J. Hasil, obdobně časopis informuje své čtenáře o Letní škole slovanských jazyků i o poděbradských setkáních a o speciálním časopise Krajiny češtiny, o různých organizacích krajanských a odborných.

Přiblížením cíle a obsahu časopisu *Český jazyk a literatura* jsme chtěli zahraničním bohemistům i domácím učitelům cizinců ukázat, že mohou prostřednictvím tohoto časopisu obohatit své poznatky ze svého oboru, mohou si vyměňovat své zkušenosti i přispět domácím učitelům češtiny k rozšíření jejich obzoru. Můžeme na příkladu už mnohých dokázat, že se tak děje. Časopis odebírají v dalekém Soulu stejně jako v Prešově, tam nikoli vyučující češtině, ale slovenštině.

V neposlední řadě zkušenosti z analýzy studií o češtině a její výuce v zahraničí mě vedou k úvaze, že by stálo za námahu zpracovat její komplexní dějiny.

Literatura

Čechová, M. Časopis *Český jazyk a literatura* vstupuje do 60. ročníku. *ČJL* 60, 2009/2010, 1–3.

Hoznauer, M. Do nového století a dalšího ročníku *ČJL*. *ČJL* 51, 2000/2001, 1–3.

Styblík, V. K 50. ročníku časopisu *Český jazyk a literatura*. *ČJL* 50, 1999/2000, 1–3.

Šmejkalová, M. O čem se psalo českém jazyce a literatuře. *ČJL* 60, 2009/2010, 53–59.

Abstract

This paper briefly presents the periodical *Český jazyk a literatura*. It namely focuses on the contributions that may be interesting for those who teach Czech as a second or foreign language.

Keywords

Periodical Český jazyk a literatura, study of Czech as a foreign language, Czech in the world, linguodidactics

Abstrakt

Příspěvek nejprve stručně představuje bohemistický časopis Český jazyk a literatura. Pak se soustřeďuje na příspěvky, jež mohou zaujmout zahraniční bohemisty, lektory češtiny v zahraničí i domácí učitele cizinců. Po základních lingvisticky orientovaných tematických okruzích, které časopis od r. 1950 postihuje, se přistupuje k výkladu a analýze speciální problematiky češtiny pro cizince, jak se odráží ve vývoji časopisu. Jádrem příspěvku spočívá v charakteristice obsahu a poslání základních studií.

Klíčová slova

Časopis Český jazyk a literatura, studium češtiny jako cizího jazyka, čeština ve světě, lingvodidaktika

Prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc.

marie.cechova@ff.cuni.cz

Ústav bohemistických studií

Filozofická fakulta

Univerzita Karlova

O formulacích zadání úloh v učebnicích a v příručkách češtiny pro cizince

Jak je dobře známo, vyučování je obousměrný proces, v němž aktivní součástí jsou jak učitel, tak i student. Ohledně tohoto tématu je k dispozici bohatá metodická literatura o různých aspektech týkajících se vzdělávání, učení, nabývání znalostí, dovedností a kompetencí, ale spolu s tím se na trhu neustále objevují různé učebnice a příručky, které si kladou za cíl procesu vyučování pomáhat. Nějak mimo vědecký zájem do jisté míry zůstává jeden velmi důležitý detail tohoto souboru činností souvisejících s odbornou přípravou. Jde o znění samotných zadání učebních úloh, které jsou ve své podstatě prostředníkem mezi autorem nebo autorským týmem, který učebnici vytvořil, na straně jedné, a na druhé studentem, od kterého se očekává, že dosáhne určité úrovně znalostí, dovedností a kompetence.

V souvislosti s učebními úlohami se lze především v učebnicích setkat s těmito pojmy: učební úloha, úkol, cvičení, otázka. Případy použití jednotlivých pojmů se liší podle přístupu autora k dané problematice, v některých případech se názvy libovolně vzájemně kombinují a užívá se jich jako synonym. V pedagogické koncepci učení se úlohou rozumí konkrétní typ práce zadané studentům, kteří mají být povzbuzováni k činnosti (produktivní nebo reprodukční), ale ve své podstatě to

je základní jednotka vyučovacích činností. Učební úloha může být definována i jako „jazykový útvar, nebo promluva, která se výslovně (verbálně), nebo svým kontextem (neverbálně), stává nositelem signálu „teď musím něco udělat“, na rozdíl od prosté zprávy, která je nositelem signálu „teď se něco dozvím“ (Wahla, 1978, s. 39). M. Pasch definuje učební úlohu jako „plánovanou sekvenci kroků, s jejichž pomocí dotyčného převedeme z nevědomosti o určitých konkrétních faktech nebo pojmech k jejich znalosti či pochopení; nebo jako postup od neschopnosti provést daný úkol ke schopnosti provést ho“ (Pasch, 1998, s. 70). V nejobecnější rovině lze učební úlohy definovat jako „širokou škálu všech učebních zadání, a to jak od nejjednodušších úkolů vyžadujících pouhou pamětní reprodukci poznatků až po složité úkoly, vyžadující tvořivé myšlení“ (Kalhous, 2002, s. 329). Další možná definice říká, že učební úloha je každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u studentů dosažení určitého učebního cíle, a je zaměřena na všechny tři aspekty učení – obsahový (představující specifický odraz společensko-historické zkušenosti), operační (tvořený učebními, poznávacími a jinými činnostmi a operacemi žáka) a motivační (tvořený především zájmy, sklony, potřebami žáka apod.) (Helus a kol, 1979, s. 220). Hlavním rozdílem mezi učební úlohou a všemi ostatními úlohami spočívá v tom, že si učební úloha klade za cíl provést určité změny v studentovi spojené s určitými činnostmi (Ball, 1990, s. 79–80). Na základě tohoto je zcela oprávněné věnovat zvláštní pozornost znění (formulaci) podmínek nebo zadání učebních úloh.

Žádná úloha nemůže existovat bez příslušného znění nebo jazykové formulace, která předpokládá určitou problematickou situaci, již student musí vyřešit. Nějak jsme zvyklí na tradiční formulace, někdy znějící jako klišé, jindy student ani nechápe podstatu úlohy, pokyn nebo instrukci, které jsou v ní obsaženy. Vzhledem k těmto důležitým otázkám budeme níže činit rozdíl mezi pojmy *úloha* jako zvláštní druh textového žánru, *formulace* této úlohy a *instrukce* obsažené v textu samotné úlohy. Nebudeme se zabývat různými typy úloh ani definovat, co vlastně učební úloha je, protože, jak již bylo uvedeno, v tomto textu je pro nás důležitější, jaký jazykový „obal“ má samostatná úloha – buď je to otázka, úkol, nebo cvičení. V této souvislosti si jen dovolíme uvést jednu z mnoha možných klasifikací učebních úloh, podle našeho názoru nejvíce použitelnou v procesu vyučování s ohledem na formulace podmínek samo-

statné úlohy, což je v souladu s taxonomií vzdělávacích cílů na úrovni kognitivní. Vzhledem k tomu je v Bulharsku nejpopulárnější Bloomova taxonomie, podle které cíle procesu vyučování jsou rozděleny do šesti skupin (úrovní) (Christozova, 2005). Na základě těchto šesti skupin cílů lze vyčlenit i stejný počet skupinových úloh, pomocí kterých se dá měřit jazyková a komunikativní kompetence studentů: 1) úlohy pro měření úrovně znalosti nebo zapamatování; 2) úlohy pro měření úrovně porozumění; 3) úlohy pro měření úrovně aplikace; 4) úlohy pro měření úrovně analýzy; 5) úlohy pro měření úrovně syntézy; 6) úlohy pro měření úrovně hodnotící posouzení. Na druhé straně lze sledovat tyto úrovně na základě kognitivních sloves. Chceme-li například měřit úroveň znalostí, používají se nejčastěji tato slovesa: definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit. Tyto úlohy obvykle vyžadují znalost faktů z různých sfér lingvistiky, znalost jazykových termínů, tj. metajazyk, znalost teoretických pravidel atd. Zapamatovat si fakta, pravidla a podmínky nemusí nutně znamenat, že obsahy jazykových pojmů jsou dobře pochopeny. „Recitování“ pravidel, memorování faktů není v procesu vyučování izolovaným jevem. Nezbytné v tomto případě je zpracování informací z hlediska jejich porozumění a jejich logické propojování s jinými informacemi, které jsou již k dispozici. V úlohách k měření porozumění student musí dokázat jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vyjádřit jinou formou, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat, změřit. V našem případě si neklademe za cíl prezentovat podrobný a plný seznam všech kognitivních úrovní úloh, ale spíše bychom chtěli ilustrovat kroky, kterými by mohlo být dosaženo nastavování procesu vyučování. Je samozřejmě důležité, aby byly úkoly uspořádány v závislosti na kognitivní úrovni, protože jediné tímto způsobem se zvyšuje schopnost dosažení konečného cíle. Bohužel většina úloh v učebnicích se točí hlavně kolem prvních úrovní, tj. vyžaduje se pouhá reprodukce skutečností a málokdy se dosáhne formulace závěrů, uvedení hypotézy či hodnotícího komentáře atd.

K vyřešení učební úlohy se vyžaduje transformace dosavadních znalostí a dovedností studenta, tj. předpokládá se, že student by měl mít již dostatečné prostředky a informace k jejímu řešení (Radev, 2005, s. 272–273). Organizace vyučování pomocí řešení učebních úloh je rozhodující, tvrdí K. Dimčev (Dimčev, 2010, s. 57–58). Podle něho lze hovořit o klasickém

jazykovém vyučování a o komunikativním přístupu v jazykovém vyučování. V klasickém vyučování jazyka jde o osvojení jazyka viděného jako hierarchická struktura na různých úrovních, zatímco komunikativně zaměřené vyučování vede k ovládnutí jazyka a porozumění tomu, jakým způsobem skutečně fungují jazyková fakta v systému diskurzů. Lze také dělat rozdíl mezi deklarativními a procedurálními znalostmi. Podle kognitivní psychologie deklarativní znalost obsahuje informace nezbytné k produkci požadované činnosti, kdežto procedurální znalost obsahuje postupy pro zařazení těchto informací do činnosti. V podstatě deklarativní paměť je jakousi „nádrž“ skutečností, která uchovává vzpomínky a faktické znalosti, na rozdíl od procedurální paměti, jež obsahuje určitá pravidla chování, na jejichž základě se řídí ovládnutí dovedností, a také slouží k zapamatování dovedností a pravidel, pomocí nichž lze tvořit nové smysluplné celky. Jinými slovy, procedurální znalosti určují, jaké chování má být vybráno v případě, že výběr je výsledkem korelace mezi existujícími daty v paměti a podmínkami, za kterých se samotný výběr uskuteční (Dimčev, 2010, s. 54–55).

Aby byl proces vyučování plnohodnotný, lze dopředu dobře promyslet, jakých cílů se má dosáhnout a jaká cvičení se k tomu dají použít. Existují různé přístupy k formulaci úloh, ale ve většině případů se tyto formulace točí hlavně kolem stereotypních výrazů, kolem stereotypních forem, ve kterých se očekává čistě rutinní přístup k řešení úlohy. Instrukce ke splnění úloh a cvičení by měly proces vyučování podporovat a zajistit a provokovat studenty k určitým jazykovým aktivitám. Instrukce v úlohách buď v písemné, nebo v ústní formě jsou jedním z nejdůležitějších faktorů, které pohánějí proces učení. Mělo by se zjistit, jaký je vztah mezi srozumitelnou formulací úloh a cvičení a úspěchem studujících. Zkušenost ukazuje, že se velmi často v školických materiálech najdou neúplné, nepřesné, někdy i nelogické formulace úloh a cvičení, které nedávají studentům ani učitelům jasnou představu o tom, co přesně se od nich vyžaduje.

Je také nutné rozlišovat pojmy *zadání učební úlohy*, *formulace zadání učební úlohy* a *instrukce v učebních úlohách*. Zadání učební úlohy (což je také komunikativní schéma, model jazykového užití) naznačuje konkrétní situaci nebo kontext pro studenta a nastavuje (ujednává) okolnosti, na kterých závisí řešení nebo ze kterých se vychází. Zadání úlohy může obsahovat jednu nebo více instrukcí pro provádění, zatímco formulace zadání úlohy je krátké a přesné slovní vyjádření se specifickými vzdělávacími účely.

Formulace zadání úlohy nebo cvičení se vyznačuje následujícími rysy: 1) je relativně nezávislá jako text a zároveň úzce souvisí s textem úkolu nebo cvičení; 2) má omezený objem, což předpokládá, že kvůli jazykové ekonomii často používá stereotypních formulací, tj. vytváří se zhuštěný text stimulující studenty k určitým činnostem. Z toho však vyplývají i následující problémy: z jedné strany se vytvářejí pohodlná a ekonomická kliše, vytváří se falešná představa o povaze jazykových činností; z druhé strany není výzva k studentům dostatečně výrazná, nenutí je k pochopení podstaty úlohy a vylučuje různé podoby nadšení k jejímu provádění, respektive řešení. Tak je výzva vnímána jako zátěž, nikoliv jako komunikativní úkol (Koeva, 2011, s. 3).

Není možné ignorovat povahu instrukce (pokynu) v učební úloze jako druh řeči, respektive textový žánr. Pojem *instrukce* (návod, pokyn) je druh imperativního přístupu, jehož cílem je informovat adresáta o sekvenci, metodách a pravidlech pro provádění určitých činností. Instrukce je text ve standardizované podobě, kde autor má obecně vyšší komunikativní status než adresát (student). Instrukce předpokládá existenci dvou typů informací – popisnou (deskriptivní) a instruktážní (normativní). Formulace zadání (podmínek) úloh a cvičení, třebaže jsou někdy tvořeny pouze jednou větou, jsou chápány jako specializovaný didaktický text s jasnými apelačními funkcemi, který obsahuje jednu nebo více instrukcí (Koeva, 2011, s. 6). Je třeba vzít v úvahu i psychologické charakteristiky instrukce, které se částečně týkají i psychologických základů čtení, poněvadž vnímání písemných pokynů se uskutečňuje díky čtení s porozuměním. Tak například při čtení pokynů formulovaných v cizím jazyce je třeba brát v úvahu dva různé (i když oba ve vzájemném vztahu) aspekty porozumění – porozumění jazyku a obsahu textu samotné instrukce na straně jedné a pochopení významu textu, který má být zpracován, na straně druhé. Důsledky nepochopení pokynů mohou být vážnější než při chápání nějakého literárního textu: pokud student nepochopí obsah instrukce, není schopen dosáhnout očekávaného výsledku, protože nechápe, co dělá a proč to dělá (tamtéž, 2011, s. 6–7).

Uvedme příklady ze zadání, kde existuje buď jedna, anebo více instrukcí:

- jedna instrukce, jedno zadání – *Užijte budoucího času (1).*
- dvě instrukce, jedno zadání – *Z osobních zájmen v závorkách utvořte přivlastňovací zájmena (1) a dejte je do správních pádů (2).*

- tři instrukce, jedno zadání – *Dejte do budoucího času (1) – užíjte všech možností (2) a všimněte si významových rozdílů (3).*
- čtyři instrukce, jedno zadání – *Uveďte, o co ještě můžou studenti během svého studia žádat (1). Napište formální žádost (2). Váš spolužák na ni napiše odpověď (3). Prezentujte své žádosti a odpovědi na ně ostatním studentům ve třídě (4).*

A protože formulace zadání úlohy vždy obsahuje instrukci, měli bychom zmínit i některé požadavky na samotnou instrukci: musí být stručná, konkrétní, přesná, jasná a formulovaná v jednoduchých větách; musí být správně pochopena v krátké době bez zprostředkující role učitele; nemá přesahovat úroveň znalostí žáků; nemá být příliš snadná, aby se zabránilo rutině a aby se stimulovalo větší úsilí o objevení neznámých a zajímavých aspektů reality; měla by být přesná s ohledem na to, jaké činnosti se provádějí během příslušného čtení/poslechu textu, protože mnoho činností prováděných současně studenty jen zmate, nebo studenti splní jen část z těch činností (Koeva, 2011, s. 24).

V této souvislosti je také možno mluvit o pseudoformulaci zadání úlohy nebo cvičení. Obecně řečeno pseudoformulace lze poznat podle toho, co obsahují: rozporné nebo zavádějící informace; teoreticky nesprávné informace; neodůvodněné instrukce; nepřiměřeně velké množství instrukcí; různorodé informace / diskutabilní instrukce; napovídání správné odpovědi (synonymem, frází z lekcí); emocionálně negativní podněty; možnost navrhování různých odpovědí (často nepředvídatelných, které přímo nesouvisejí s účelem úlohy); příliš upovídáné zadání, které studenta rozptyluje.

První problém, který by se dal snadno vyřešit, pokud je formulace neúplná, je doplnit další instrukci. Pomocí této instrukce student by mohl pochopit, proč má dělat toto zadání, a navíc nebude samotné zadání vyžadovat pouze mechanické operace:

(1) Změňte vid sloves (přidáním předpon). → Změňte vid sloves (přidáním předpon). Jak se mění význam děje?

(2) Doplnujte slovesa mít nebo být. → Doplnujte slovesa mít nebo být. Posuďte funkci sloves být a mít ve větách.

Zajímavá jsou i zadání, ve kterých se vyžaduje nějaké doplňování. Jejich problémem je, že obvykle chybí instrukce, která by měla vyžadovat srozumitelnost vytvořené věty. Student by mohl doplnit kterékoli slove-

so, protože to by měl udělat, ale nikdo po něm neočekává, že toto slovo by mělo dávat srozumitelnost celé věty. Samozřejmě se to implicitně dá pochopit, ale podle nás by zadání bylo korektnější, pokud by v něm požadavek na srozumitelnost věty byl explicitně zmíněn.

Existují i příliš lakonická zadání, ve kterých by jedna instrukce navíc pomohla k lepšímu splnění samotného zadání:

(3) *Utvořte zákaz. → Najděte opačný vid slovesa a utvořte zákaz.*

(4) *Řekněte ve správném tvaru. → Jména v závorkách dejte do správného/-ých pádu/ů.*

Další příklad, o kterém bychom chtěli mluvit, je:

(5) *Marek studuje matematiku, fotografuje a často poslouchá moderní muziku. Jeho babička nepracuje, hodně čte a dívá se na televizi. Popište její pokoj:*

Marek: stůl, postel, židle, lampa, počítač, hi-fi věž, police, velká černobílá fotografie

Babička: postel, noční stolek, lampa, konferenční stolek, váza, křeslo, televize, knihovna, starý obraz.

Je jasné, že studenti by měli vytvořit text a eventuálně použít slova, ale jedna instrukce navíc (např. *Spojte informace o Markovi a o jeho babičce a používejte všechna daná slova ve svých odpovědích.*) by odůvodnila, proč potřebujeme onu podrobnou informaci, co mají rádi Marek a jeho babička.

Poslední příklad představuje situaci, kde nacházíme neočekávaný sociokulturní kontext:

(6) *Nakreslete plánec vaší čtvrti a vaší ulice a vysvětlete: Kde je radnice? Kde je kostel? Kde je pošta? Kde je škola? Kde je poliklinika? Kde je hotel? Kde je banka? Kde je obchod? Kde je restaurace? Kde je kavárna?*

Otázka je, jak má postupovat student, který bydlí ve čtvrti, kde to všechno neexistuje.

Tímto příspěvkem nechceme soudit kvalitu učebnic a příruček češtiny pro cizince. Motivací pro popis této situace byla zkušenost uživatele, který tyto zdroje každodenně používá, a v neposlední řadě i praxe s cizinci, kteří studují češtinu v zahraničí.

Literatura

- Ball, G. (1990): *Teorija učebnych zadač*. Moskva.
- Dimčev, K. (2010): *Osnovi na metodikata na obučenieto po balgarski ezik*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo Sv. Kliment Ochridski.
- Helus, Z. – Kulič, V. – Mareš, J. (eds.) (1976): *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN.
- Christozova, G. (2005): *Klasifikacija na zadačite po balgarski ezik* [online]. Cit. 30. 10. 2016. Dostupné z: <http://litenet.bg/publish5/ghristozova/klasifikacii.htm>.
- Kalhous, Z. – Obst, O. (eds.) (2002): *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Koeva, G. (2011): *Instrukcii kum zadačite i upražnenijata v obučenieto po nemski ezik kato čužd. Avtoreferat*. Sofia: NBU.
- Pasch, M. (2005): *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 2005.
- Radev, P. (2005): *Obšta učilištna didaktika*. Plovdiv: Universitetsko izdatelstvo Paisij Chilendarski.
- Wahla, A. (1981): *Zeměpisné učební úlohy a jejich systémová analýza: kandidátská disertační práce*. Brno: UJEP Přírodovědecká fakulta.

Abstract

From the didactic point of view, and for the proper fulfillment of a language task, it is important to ensure the accurate and correct formulation of the terms in textbooks and workbooks. Typically, the shorter and more precise the formulation is, the more successful the task is. However, there are formulations which lead to the expectation of only one correct answer, but due to the not entirely precise formulation of the task, more (usually undesirable) correct answers emerge.

Keywords

Instructions in the task, study task, task formulation, textbooks

Abstrakt

Z didaktického hlediska a pro správné splnění jazykového úkolu je důležité dbát na přesnou a korektní formulaci zadání v učebnicích a příručkách. Zpravidla čím je formulace kratší a přesnější, tím je splnění úkolu úspěšnější. Jsou však i formulace, podle kterých se očekává jen jed-

na správná odpověď, ale kvůli ne zcela precizní formulaci zadání existuje více (většinou nežádaných) správných odpovědí.

Klíčová slova

Formulace zadání, instrukce zadání, učebnice, učební úloha

odb. as. Borislav Borisov, Ph.D.

borisslav@seznam.cz

Katedra slavistiky

Filologická fakulta

Plovdivská univerzita Paisije Chilendarského

ANDREY IZOTOV

Nová učebnice češtiny pro Rusy

V tomto příspěvku bude představena autorova učebnice češtiny pro Rusy, která byla vydána v roce 2016 v Moskvě v nakladatelství Filomatis. Recenzovali ji profesorka G. Liličová, DrSc. z Petrohradské univerzity a lektorka češtiny na Moskevské univerzitě Růžena Henkrichová, PhD.

Tato učebnice byla psána „na objednávku“, takže autor musel vyhledávat kompromis mezi svými vlastními představami, jak by měla taková příručka vypadat, a představami redaktorů a majitelů nakladatelství. Původně třeba nakladatelství požadovalo, aby v učebnici nebyla vůbec žádná mluvnická látka, takže autor musel vysvětlovat, že dítě opravdu může zvládnout mateřský jazyk bez gramatiky, jde ale o to, kolik let na to bude potřebovat. Sedm? Deset? Patnáct? Pomocí explicitně zformulovaných gramatických pravidel můžeme tento proces osvojení jazyka značně urychlit, obzvláště když člověk už má nějaké zkušenosti s gramatikou – alespoň s tou školní. Takže to nejdůležitější z gramatiky bylo umístěno do úvodní části, a to ostatní – do gramatické přílohy. Autor se při tom snažil držet Komenského zásad důsledné konfrontace látky cizího jazyka s jazykem mateřským, takže do té úvodní části se nedostalo všechno, co se týče grafických, fonetických, slovo-
votvorných, morfologických a jiných aspektů češtiny, ale pouze to, co může napomoci při osvojení českého jazyka žákem, který je nositelem jazyka ruského. Alespoň jak je tomu podle autorových představ (učí češtině nebohemisty na Moskevské státní univerzitě nepřetržitě od roku 1990).

Čeština jako cizí jazyk VIII. Sborník příspěvků z VIII. mezinárodního sympozia. Starý Kořánová, I. – Vučka, T. (eds.) Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2016. ISBN 978-80-88176-04-6. Dostupné na adrese: <https://ecuni.publi.cz>.

Jinak podobný extrakt z české gramatiky pro ruské studenty už existuje, srov. příspěvek (Izotov, 2011), který je registrován v Ruském indexu vědeckého citování na adrese <http://elibrary.ru/item.asp?id=23825454> a který lze volně stáhnout z autorovy internetové stránky, viz <http://www.philol.msu.ru/~slavphil/staff/izotov.html>.

Takže začátek této úvodní části (hned po české abecedě) vypadá následovně (formulace úkolů a gramatické vysvětlivky, které jsou v příručce samozřejmě v ruštině, jsou tady přeložené do češtiny):

Výslovnost samohlásek a souhlásek

Přízvuk

Slovní přízvuk má české slovo vždy na první slabice, když má však to slovo jednoslabičnou předložku, tak na té předložce. Všechny samohlásky ve slově jsou vyslovovány **stejně srozumitelně** bez ohledu na to, zda **jsou přízvučné** nebo **nejso**.

Cvičení 1. Vyslechněte a opakujte slova.

Ruka, oko, ucho, kompas, forma, barva, karta, cesta, kapka, maso, matka, sama, kočka, kapsa, pokus, jaro, guma, koza, mapa, sako, chata, karas, socha, bajka, obrok, kakao, akrobat, aktovka, bačkora, opora, balada, kapusta, pokapat, baletka, omakat, masopust, balalajka, na mapu, na kartu, na kočku.

Krátké a dlouhé samohlásky

Čeština má **krátké** a **dlouhé** samohlásky, přičemž délka samohlásky v psaném textu je vždy označována – ve většině případů znaménkem, které se podobá ruskému znaménku pro slovní přízvuk (á, ó, ú, í, ý, é), v případě dlouhého [û] pak ještě malým kroužkem nad literou (û). Zapamatujte, že litery **û** a **ú** se čtou úplně stejně. Dlouhé samohlásky jsou asi dvakrát delší než ty krátké. Na kvantitu vyslovovaných samohlásek musíme dávat pozor, protože občas právě na té kvantitě záleží smysl, srovnej:

cár ‘лоскут’

lák ‘рассол, маринад’

pás ‘пояс’

<...>

car ‘царь’

lak ‘лак’

pas ‘загранпаспорт’

Pozor!

Nesmíme plést ruské znaménko pro slovní přízvuk a české
znaménko pro označení délky samohlásky!
Český slovní přízvuk není označován!

*Cvičení 2. Vyslechněte a opakujte slova a slovní spojení, dávejte pozor
na slovní přízvuk a také na výslovnost dlouhých a krátkých samohlásek.*

Bůh, pás, sát, cpát, stát, trám, káva, máma, táta, nástroj, lákat, pára, lát-
ka, právo, průchod, průkaz, únik, průvoz, půdorys, únava, úprava, kabát,
randál, tabák, rukáv, voják, samá, brokát, náraz, prorůst, cukrárna, kavi-
ár, manuál, uragán, umačkávat, rámovat, párátka, úniková cesta, krátká
zpráva, krásná váza, dobrá rada, stará brána.

Jak se čtou souhlásky před literou ě

Českých liter **e** a **ě** se užívá pro označení jedné samohlásky, a to krátké [e].

Rozdíl je v tom, že některé litery před nimi se čtou různě:

ne, te, de – zní asi jako ruské **нэ, тэ, дэ**

ně, tě, dě – zní asi jako ruské **не, те, де**

pe, be, ve, fe, me – zní asi jako ruské **пэ, бэ, вэ, фэ, мэ**

pě, bě, vě, fě, mě – zní asi jako ruské **пье, бье, вье, фье, мие**.

Pozor!

Kombinace liter **mě** se může vyslovovat jako **мье** jenom
v jižních Čechách a na Moravě. Většina Čechu vyslovuje
tu kombinaci jako **мие**!

Poznamenejme hned, že zatím co se česká tvrdá souhláska [t] vyslovu-
je skoro stejně jako ruská [t] (hrot jazyka je na rozhraní horních řezá-
ků a dásní), české tvrdé souhlásky [d] a [n] vyslovujeme tak, aby hlavním
místem dotyku byl alveolární výstupek, nikoliv horní řezáky jako u rus-
kých [d] a [n].

České měkké souhlásky [n'], [t'], [d'] jsou ještě „měkčí“, než ty ruské
нъ, ть, дь [hřbet jazyka vyplňuje téměř celou svou hmotou klenbu tvrdé-
ho patra; „měkčení“, čili palatalizace, je z artikulačního hlediska sblížo-
vání jazyka a tvrdého patra - palata], musíme se přitom vyhnout vzniku

sykavé výslovnosti [hrot jazyka je u dolních řezáků, nikoliv u horních, jako v ruštině]. V ruských slovech *mucho* nebo *темно* tato sykavá výslovnost není tak příznačná, jako v běloruštině nebo v polštině, je však pocítována Čechy.

Pak se podle stejného vzoru vypravuje o tom, jak se vyslovují souhlásky před *i* (*í*) a *y* (*ý*), jak se užívají litery *Ň* (*ň*), *Ť* (*t*), *Ď* (*d*). Další odstavce vypadají následovně: Souhlásky *š*, *ž*, *č*; Diftongy *au*, *eu*, *ou*; Souhlásky *l*; Slabikotvorné *l* a *r*; Litera *ř*; Litera *h* a digraf *ch*; Litera *g*; Spojení *ji* a *jí*; Souhlásky *[j]*, která není označována v textu [jde o slova jako *rádío*]; Litery *q*, *w*, *x*; Spojení liter *sh*; Spojení liter *nk* a *ng*; Ráz, Jak se čtou cizí jména a názvy [jde o slova jako *Shakespeare*, *Feuchtwanger*, *Wałęsa*, *Grünewald* – včetně slov s literami, které chybějí v české abecedě], Slova cizího původu, která nezdomácněla graficky [jde o slova jako *airbag*, *notebook*]. Pak se v té úvodní části popisují některé pravidelné grafické a fonetické korelace mezi češtinou a ruštinou jako třeba české *h* – ruské *z* (*host* - *гость*), české *ř* – ruské *p* (*řeka* - *река*), české *e*, *i* po měkké souhlásce – ruské *a*, *y* (*наша улица*, *сказал отцу*), české *ů* – ruské *o* (*sůl* - *соль*), české *ou* – ruské *y* (*moucha* - *муха*). Dále jsou uvedeny některé z česko-ruských tak zvaných falešných přátel překladatele, např. **rodina** - *семья* - **родина** - *vlast*; **život** - *жизнь* - **живот** - *břicho*; **pozor** - *внимание* - **позор** - *hanba*; **vůně** - *аромат* - **вонь** - *zápach*; **krásný** - *красивый* - **красный** - *červený*; **chudý** - *бедный* - **худой** - *hubený*; **žádný** - *никакой* - **жадный** - *lačný*; **čerstvý** - *свежий* - **чёрствый** - *tvrdý*; **lakomý** - *скупой* - **лакомый** - *mlsný*.

Po grafice a fonetice přicházejí na řadu verba *být* a *mít* včetně ustálených spojení typu *mám hlad*, *mám strach*, *mám obavy*, *mám pravdu*, *mám se dobře*, pak běžné etiketní výrazy jako *Dobrý den!* *Dobrý večer!* *Na shledanou (zítra)!* *Ahoj!* *Nazdar!* *Čau!*, běžné oslovení jako *Pane!*/*Mladý pane!* *Paní!*/*Mladá paní!* *Slečno!* *Chlapče!* *Hochu!* včetně pravidel přechylování (*Pane inženýre!* > *Paní inženýrko!* *Pane doktore!* > *Paní doktorko!* *Pane řediteli!* > *Paní ředitelko!* *Pane profesore!* > *Paní profesorko!* *Pane docente!* > *Paní docentko!* *Pane učiteli!* > *Paní učitelko!* *Pane poslanče!* > *Paní poslankyně!* *Pane ministře!* > *Paní ministryně!*) a deminutiv některých běžných jmen (*Josef* > *Josefe!* > *Pepíku!* *Pepíčku!* *Jan* > *Jane!* > *Honzo!* *Honzíku!* *Honzíčku!* *Václav* > *Václave!* > *Vencle!* *Vašku!* *Karel* > *Karle!* > *Kájo!* *Bedřich* > *Bedřichu!* > *Bědo!*).

Časování sloves v indikativu také bylo zařazeno do úvodní části jednak proto, že jde o základ predikace, jednak kvůli jeho poměrně jednoduchosti (ve srovnání třeba se skloňováním českých substantiv).

Nespisovné tvary jsou rovněž komentovány, důraz se však klade na tvary spisovné a to z důvodů, které byly krásně popsány (srov. Hrdlička, 2010, s. 74n, podrobně se autor obecné češtině v příručce věnuje na konci publikace, a to na stránkách 337–342).

Osvojení minulého času v češtině může působit Rusům určité potíže, avšak i v této oblasti si jsou čeština s ruštinou poměrně podobnými jazyky. Zvláštní pozornost se věnuje rodu, zdvořilostním konstrukcím (nezvyklou pro Rusa může být kombinace plurálu a singuláru jako *Kde jste byl(a) včera večer?*) a slovosledu.

Pak se probírají modální slovesa, kterých čeština užívá nesmírně aktivněji než ruština. Věnujeme pozornost fungování těchto sloves v minulém a budoucím čase včetně jejich negovaných tvarů.

Gramatický popis úvodní části končí tabulkou s názvy českých a ruských pádů a poznámkou, že v češtině, stejně jako v ruštině, substantiva jsou mužského, ženského nebo středního rodu, zatímco adjektiva a některé druhy zájmen a číslovek mohou s nimi korelovat v rodu, čísle a pádu.



Aby student náhodou při gramatice neusnul, každá nebo skoro každá část je ilustrována krátkým humoristickým minidialogem nebo několika minidialogy, a to některým/některými z přibližně pěti set vtipů, které jsou uvedeny v příručce a které byly vybrány z přibližně pěti tisíc vtipů z českého internetu, z filmů, z krásné literatury nebo z humoristických sborníků. Tím se vlastně naplnil další požadavek nakladatelství, a to požadavek maximálního využití autentických materiálů. Byly vynechány vtipy vulgární a příliš složité z formálního nebo obsahového hlediska, takže využita byla vlastně asi desetina z celkového množství. Ke každému vtipu je uveden ruský překlad, protože autorovi nešlo o to, aby student vtip v cizím jazyce pochopil, respektive korektně přeložil do ruštiny, nýbrž o to, aby si lépe zapamatoval ten či onen gramatický nebo lexikální detail, srov.:

[Výslovnosti cizích jmen a příjmení]

Babička se ptá lékaře:
„Pane doktore, jak se jmenuje
ten Němec, co mi pořád schovává
moje věci?“

Бабушка спрашивает у врача:
«Господин доктор, как зовут
того немца, который всё время
прячет мои вещи?»

„Alzheimer, babi, Alzheimer!“

«Альцгеймер, бабуля,
Альцгеймер».

[Oslovení]

„Pane Nováku, má ten váš
pitbull rád děti?“

«Господин Новак, ваш питбуль
любит детей?»

„Ten žere všechno, paní.“

«Он жрет всё, мадам!»

[Deminutiva]

„Tak co, Honzíku, jak dopadlo
vysvědčení?“ chce vědět maminka.

«Ну что, Гонзик, как там
табель успеваемости?» –
интересуется мама.

„Ale mami, hlavně že jsme
zdraví!“

«Мама, главное, что мы живы
и здоровы!»

[Falešní přátelé překladatele]

Ptá se Pepíček tatínka:
„Tatí, co je to čestný titul?“

Пепичек спрашивает у папы:
«Папа, что такое почетный
титул?»

„To je něco podobného, jako
když maminka řekne, že jsem
hlava rodiny.“

«Это что-то вроде того, когда
мама говорит, что я глава
семьи».

[Čas minulý]

„Četl jsi o škodlivosti
alkoholu?“

«Ты читал о вреде алкоголя?»

„Ano.“

«Да».

„A přestal jsi pít?“

«И ты перестал пить?»

„Ne, číst.“

«Нет, читать».

[Modální slovesa]

„Vstávej, v kuchyni je zloděj
a jí ten salát, co jsem udělala na
zítřek!“

«Вставай, на кухне вор,
он ест салат, который я
приготовила на завтра!»

„A mám volat policii nebo
záchranku?“

«А мне звонить в полицию
или в скорую помощь?»

Víte, co musíte udělat, když potkáte hladového medvěda v Tatrách?

Nemusíte dělat nic, medvěd udělá všechno za vás.

Знаете, что вы должны сделать, если встретите в Татрах голодного медведя?

Вам не придется ничего делать, за вас всё сделает медведь.

Po této úvodní části by měl být už student po gramatické a lexikální stránce připraven na to, aby dovedl další látku prostě „přivlastňovat“ (anglicky „to acquire“) bez zvláštního přihlídnutí ke gramatice. Takže hlavní a zároveň „komunikativní“ část příručky se skládá ze sedmi kapitol, které jsou věnovány tématickým okruhům Rodina, Ve městě, Nákupy, V restauraci, Cestování, Počasí + Zdraví, Česká republika.

Na začátku každé kapitoly je dialog, do kterého se autor pokusil dát co nejvíce slov z příslušného tématického okruhu, srov. začátek takového dialogu:

Jaroslav: Nazdar, Alenko! Kam tak spěcháš?

Alena: Ahoj, Jardo. To víš, k té svatbě musíme obstarat spoustu věcí.

Jaroslav: Gratuluji, ale já jsem vůbec nevěděl, že se hodláš vdávat.

Alena: Uklidni se, já se zatím nev dávám. Snoubenkou je moje sestra Eva.

Jaroslav: To se mi ulevilo. Ale taky jsem nevěděl, že máš nějakou sestru. Myslel jsem, že máš jenom mladšího bratra Emanu.

Alena: No, je to trochu složité. Eva je totiž má nevlastní sestra. Je dcerou mého otce z prvního manželství. Ale jinak mám více příbuzných. Třeba mám v Brně strýce Ludvu a tetu Emu – jsou to bratr a švagrová mé matky. Ti mají pět dětí – dvě dcery a tři syny, takže mám ještě dvě sestřenice a tři bratrance. Pak v Brně žijí rodiče strýce Ludvy – totiž moje babička a můj dědeček, kdyžto rodiče tety Emy žijí na venkově a mají příbuzné snad v celém okolí.

Jaroslav: No, na Moravě vždycky měli početné rodiny.

Alena: To není všechno. Můj otec má v Ostravě neteř a synovce – jsou to děti jeho starší sestry a švagra. Ten jeho synovec ještě chodí do gymnázia, ale moje sestřenice je už vdaná a má dceru. To snad je moje neteř nebo co?

<...>

Po uvedeném dialogu jsou do slovníčku zařazena všechna plnovýznamová slova, která se v daném dialogu vyskytují, nikoliv jen slova nová, jak se běžně dělá, srovnej začátek slovníku k dialogu Rodina:

a и

absolv||ovat, -uji сов. окончить; **absolvovat techniku** окончить
технический вуз

ahoj! привет!

ale но, однако

babičk||a, -y ж бабушка

Berlín, -a м Берлин

běž||et, -ím несов. бежать; **už musím běžet** мне уже пора

blahopř||át, -eji несов. *koti k čemu* поздравлять кого с чем; **~át k narozeninám** *koti* поздравлять с днём рождения кого

bratr, -a м брат м; **vlastní** ~ родной брат; **nevlastní** ~ сводный брат

bratran||ec, -ce т двоюродный брат

Brn||a, -a м Брно

budoucí будущий

cel||ý весь, целый; **v celém okolí** во всей округе

co что

čím чем; **Čím je?** Кем он/она работает?

dále, dál дальше, далее; **a tak dále** и так далее

dcer||a, -y ж дочь

dědeč||ek, -ka м дедушка

děl||at, -ám несов. 1. работать; **~at inženýra** работать инженером. 2.
co делать что

<...>

Následují velmi jednoduchá cvičení, která studenta nutí, aby si výrazy z tohoto dialogu stále do kola opakoval, například:

Cvičení 1. Využijte dialogu a přeložte do češtiny následující věty:

1. Привет, Аленка! Куда это ты так торопишься?
2. Мы должны сделать кучу вещей к свадьбе.
3. Поздравляю, но я не знал, что ты собираешься замуж.

<...>

Cvičení 2. Využijte dialogu a odpovězte česky na otázky:

1. Jak se jmenuje dívka, s kterou Jaroslav právě mluví? / Как зовут девушку, с которой Ярослав в данный момент разговаривает?

2. Jak tu dívku Jaroslav oslovuje? / Как Ярослав обращается к этой девушке?
3. Jak Alena oslovuje Jaroslava? / Как Алена обращается к Ярославу?
4. Kam tak spěchá Alena? / Куда так Алена торопится?

<...>

Cvičení 3. Využijte dialogu a vyplňte mezery pomocí příslušných předložek:

1. To víš, ... té svatbě musíme obstarat spoustu věcí.
2. Je dcerou mého otce ... prvního manželství.
3. Mám ... Brně strýce Ludvu a tetu Emu.
4. Rodiče tety Emy žijí ... venkově.

<...>

Nedílnou součástí příručky jsou odstavce Užitečná slova a výrazy, které autor vzal ze své příručky rusko-české konverzace (první vydání r. 1997, poslední autorovi známé v roce 2007).

Kulturologickou složku příručky tvoří krátké autentické texty hlavně z českých internetových stránek, které byly doplněny slovníčky (se všemi v tom či onom textu užitými plnovýznamovými slovy). Jde celkem o 61 textů, a to o texty Svatý Václav, Národní muzeum, Pražský hrad, Svatý Jan Nepomucký, Matka Boží před Týnem, Pražský orloj, Staroměstská radnice, Novoměstská radnice, Betlémská kaple, Kostel svatého Jakuba, Staronová synagoga, Alfons Mucha, Valdštejnská zahrada, Divadlo Laterna Magika, Národní divadlo, Klementinum, Prašná brána, Katedrála svatého Víta, Emauzy, Královský letohrádek, Míčovna v Královské zahradě, Jelení příkop, Starý královský palác, Svatý Jiří, Bazilika a klášter svatého Jiří, Přemyslovci, Kostel svatého Mikuláše na Malé Straně, Morový sloup s kašnou, Vyšehradský hřbitov, Olšanské hřbitovy, Kostel svatého Mikuláše na Staroměstském náměstí, Církev československá husitská, Kampa – Pražské Benátky, Staroměstská mostecká věž, Kostel svatého Martina ve zdi, Českobratrská církev evangelická, Kostel Zvěstování panny Marie na Slupi, Tomáš G. Masaryk, Edvard Beneš, Dalibor, Břevnovský klášter, Kostel svatého Ignáce z Loyoly, Karlštejn, Pražská Loreta, Strahovský klášter, Petřín, Stavovské divadlo, Pomník císaře Františka I, Kostel svatého Jiljí, Rudolfinum, Bertramka, Rotunda svatého Martina na Vyšehradě, Vyšehrad, Kostel svatého Havla, Pražský obecní dům, Pražská zoologická zahrada, Leteňská pláň, Hanavský pavilon v Letenských sadech, Zemské desky, Bazar, Historický šerm.

Všechny tyto texty jsou ilustrovány autorovými fotografiemi, které jsou umístěny (s příslušnými nápisy v češtině a ruštině a barevně) na stránkách 408–423 a kterých je celkem 82, srov. jeden takový text, a to text o prvním prezidentovi Československa:

Tomáš Garrigue Masaryk

Tomáš Garrigue Masaryk (1850–1937) se narodil v moravském Slovácku v rodině chudých zaměstnanců na statku, od 15 let se živil sám jako domácí učitel dětí bohatých rodičů. Maturoval v roce 1872 ve Vídni, pak se přihlásil na filozofickou fakultu, v roce 1876 udělal na vídeňské univerzitě doktorát z filozofie, v roce 1879 habilitoval prací „Sebevražda jako masový sociální jev současnosti“ a pak bezplatně přednášel na vídeňské univerzitě jako soukromý docent. V roce 1882 dostal místo mimořádného profesora na české univerzitě v Praze, v 1891 byl zvolen do zemského sněmu. V lednu 1915 Masaryk emigroval do zahraničí, kde usiloval o vytvoření samostatného československého státu, inicioval založení československých legií v Rusku, v Itálii a ve Francii, v květnu v USA sestavil a podepsal Pittsburskou dohodu o budoucí podobě Československa.

14. 11. 1918 Tomáš Garrigue Masaryk byl zvolen prvním československým prezidentem.

bezplatně бесплатно

doktorát, -u м степень доктора; **udělat doktorát z filozofie** получить ученую степень доктора философии

domáci домашний

emigr||ovat, -uji сов. эмигрировать

habilit||ovat, -uji сов. защитить хабилитационную диссертацию, которая дает право занимать должность профессора

inici||ovat, -uji несов. и сов. инициировать

jev, -u м явление

legi||e, -e ж легион *т*; **československé legie** чехословацкие легионы

masový массовый

mimořádný экстраординарный

podep||sat, -íšu сов. подписать

podob||a, -u ж вид

prác||e, -e ж работа

prezident, -a *м* президент
přednáš||et, -ím *несов.* читать лекцию
samostatný самостоятельный
sebevražď||a, -у *ж* самоубийство
sestav||it, -ím *сов.* составить
Slováck||o, -a *ср* моравская Словакия (в Моравии к юго-востоку от Брно)
sněm, -u *м* парламент; **zemský sněm** провинциальный сейм
sociální социальный
současnost, -i *ж* современность
soukromý docent приват-доцент
stát, -u *м* государство
stat||ek, -ku *м* поместье
USA = Spojené státy americké США
usil||ovat, -uji *несов.* добиваться
vytvořen||í *ср* создание
zaměstnan||ec, -ce *м* работник
živ||it se, -ím *se* *несов.* 1. питаться. 2. содержать себя; **Od 15 let se živil sám** С 15 лет он жил за собственный счет

Zbytek extraktu z české gramatiky pro Rusy, který autor plánoval umístit na konci jako přílohu, byl však na nátlak redaktorů rozdělen na jednotlivé části (Substantiva, Adjektiva, Kondicionál ap.), přiřazen k předchozím sedmi tematickým kapitolám a doplněn jednoduchými cvičeními.

Slovník na konci příručky má 3 000 českých výrazů s jejich ruskými ekvivalenty v česko-ruské části a 2 000 ruských výrazů s jejich českými ekvivalenty v rusko-české části.

Literatura

- Hrdlička, M. (2010): *Kapitoly o češtině jako cizím jazyce*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
 Изотов, А.И. (1997): *Русско-чешский разговорник*. Москва: Филология.
 Изотов, А.И. (2011): Материалы к „Чешской грамматике“. In: *Язык, сознание, коммуникация. Выпуск 42*. Москва: МАКС Пресс.
 Изотов, А.И. (2016): *Самоучитель чешского языка. Уровни А1–А2*. Москва: Филоматис.

Abstract

This article presents a new communication-oriented textbook of Czech for Russian students. Given the proximity of Czech and Russian, the textbook's preface presents the grammatical minimum sufficient for understanding a Slavic language (according to Comenius' comparative principle of language teaching, with the differences and similarities between Czech and Russian in phonetics, word-building, morphology and syntax taken into account). The main part of the textbook presents the Czech language primarily in the form of dialogues. Cultural information is presented using regular comments and dozens of original texts about famous Czech politicians, organizations, buildings and other phenomena illustrated with photographs. The dictionary at the end contains about 3000 Czech expressions with Russian equivalents and about 2000 Russian expressions with Czech equivalents.

Key words

Communicatively oriented manual, cultural information, Czech for foreigners, dialogue, Russian

Abstrakt

Jde o pokus o komunikativně orientovanou učebnici češtiny pro ruský mluvící studenty. Ta nejdůležitější lingvistická fakta byla umístěna do úvodní části, po níž by už měl být student po gramatické a lexikální stránce připraven na to, aby mohl další látku prostě „přivlastňovat“ (anglicky „to acquire“) bez zvláštního přihlídnutí ke gramatice, která je jinak akumulována na konci každé kapitoly. Autor se snažil mít na zřeteli Komenského zásady důsledné konfrontace látky cizího jazyka s jazykem mateřským, takže do té úvodní části se nedostalo všechno, co se týče grafických, fonetických, slovtvorných, morfologických a jiných aspektů češtiny, ale jenom to, co může napomoci při osvojení českého jazyka studentem, který je nositelem jazyka ruského. V sedmi kapitolách „komunikativní“ části příručky je čeština prezentována především pomocí dialogů a mikrodialogů, které imitují běžné situace všední komunikace. Kulturologická informace je rovněž pravidelně podávána, a to jednak pomocí pravidelných komentářů a připomínek, jednak pomocí autentických textů (o svatém Václavovi, o Národním divadlu, o T.G. Masarykovi atd.)

a fotografií. Slovník na konci příručky má 3 000 českých výrazů s jejich ruskými ekvivalenty v česko-ruské části a 2 000 ruských výrazů s jejich českými ekvivalenty v rusko-české části.

Klíčová slova

Čeština pro cizince, dialog, komunikativně orientovaná učebnice, kulturnologická informace, ruština

doc. Andrey Izotov, DrSc.

a.i.izotov@mail.ru

Katedra slovanské filologie

Moskevská státní univerzita

KATEŘINA SACHROVÁ

Zastoupení funkčních stylů v učebnicích češtiny pro jinojazyčné mluvčí

Motto: „Jejich neocenitelný význam je v tom, že uvádějí mladou generaci do kultury společnosti, do světa poznání a vlastně do celé složité problematiky lidského bytí.“

(profesor Josef Maňák k důležitosti učebnic v době moderních technologií)

Úvod

Výběr vhodné jazykové učebnice je jedním z důležitých úkolů každého pedagoga či akademického pracovníka, který se podílí na přípravě kvalitního jazykového kurzu na vysoké škole či v jiné vzdělávací instituci, jež se zaměřuje na výuku dospělých. V současné době jsou na tvorbu a výběr učebních materiálů kladeny stále větší a větší nároky, což souvisí nejen s velkou nabídkou produktů na trhu s učebnicemi, ale také s měnícími se potřebami studentů, se zaměřením výuky, s požadavky na výstupní úroveň apod. V této práci se budeme zabývat textovou stránkou moderních učebnic češtiny jako cizího jazyka pro dospělé uživatele (zejména pro vysokoškolské studenty), konkrétně zastoupením funkčních stylů v publikacích používaných na Ústavu jazykové přípravy Západočeské univerzity. Ve studii se pomocí výsledků analýzy vzorku učebnic pokusíme odhalit určitá kritéria, jež mohou být při výběru a tvorbě učebnic opomíjena,

Čeština jako cizí jazyk VIII. Sborník příspěvků z VIII. mezinárodního symposia. Starý Kořánová, I. – Vučka, T. (eds.) Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2016. ISBN 978-80-88176-04-6. Dostupné na adrese: <https://ecuni.publi.cz>.

a výsledky této práce tak mohou být k dispozici dalším autorům či pedagogům, kteří vybírají z již dostupných učebních pomůcek a textů.

Předvýzkumné šetření

Ke stanovení hlavního výzkumného problému nás postupně dovedly dílčí výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem autoři textů v učebnicích reagují na vliv tzv. nových médií na komunikaci¹ (pokud vůbec nějak reagují), konkrétně na důsledky vlivu změn technických podmínek komunikace?
2. Projevuje se existence nových stylistických faktorů (telegrafické vyjadřování, čistě fatická funkce komunikace, vytrácející se hranice mezi psaným a mluveným projevem, multimedialní komunikace) i v charakteru textů jazykových učebnic?
3. Mohou současné učebnice českého jazyka cizinci posloužit k tomu, aby byl schopen pomoci stylistických činitelů konstituovat text, rozpoznat cíl, záměr a funkci komunikátu?

Úkolem tohoto předvýzkumu bylo především ověření výzkumných strategií hlavního výzkumu, jehož cílem bude z hlediska funkčních stylů analyzovat obsah všech učebnic češtiny jako cizího jazyka dostupných v současné době na trhu. Tato studie může být též pojata jako vhled do problematiky různorodosti textů ve výuce, potažmo v učebnicích.

Teoretická východiska

Z prostorových důvodů se zde nebudeme podrobně věnovat všem teoretickým východiskům, jež jsme považovali za zásadní pro náš výzkum. Nicméně danou problematiku jsme pojali velmi komplexně. Nejprve jsme se pokusili vymezit roli učebnice ve vzdělávání dospělých, přičemž jsme se opírali především o popis jednotlivých funkcí učebnic a jejich konkretizaci ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Na základě definic

1 Marie Krčmová se v úvodu své studie zamýšlí nad stylistickými následky vzniku nových médií: „(...) A konečně i s ohledem na to, že se změnilý výrazné podmínky mezilidské komunikace, na což by měla ta složka lingvistiky, která se fungováním jazyka v komunikaci zabývá, tedy (...) stylistika reagovat.“ (Krčmová, 2005, s. 1).

funkčních stylů dle M. Čechové (*Současná stylistika*, 2008) jsme stanovili jejich praktický význam pro jinojazyčné studenty. V neposlední řadě jsme se řídili doporučeními SERR týkajícími se jednotlivých typů komunikátů v popisovaných úrovních.² Vzhledem ke skutečnosti, že jsme se nesetkali s žádným výzkumem zabývajícím se jazykovými učebnicemi či učebnicovým textem v oblasti vzdělávání dospělých, bylo nutné vycházet zároveň jak z didaktiky cizích jazyků (Hendrich, Choděra), tak z andragogické didaktiky (Mužík, popř. zahraniční autoři jako Knowles, Lenoir), z popsaných strategií vysokoškolské výuky (Vašutová, Nezvalová) a z dostupných výzkumů týkajících se učebnic na základních a středních školách (Průcha, Maňák, Knecht, Janík).

Klíčové otázky a kritéria obsahové analýzy

Protože šlo o *deskriptivní výzkumný problém*, hypotézy nebyly formulovány. Namísto hypotézy jsme se rozhodli formulovat klíčové otázky na základě předem stanovených kritérií. Tyto otázky odpovídaly následujícím sledovaným oblastem:

1. Jaký typ komunikátů převažuje v současných komunikativně pojatých učebnicích českého jazyka pro nerodilé mluvčí?
2. Jsou ve všeobecně zaměřených jazykových učebnicích využívány literární a publicistické texty? Jaká je jejich funkce?
3. Vyskytují se v učebních materiálech administrativní a odborné texty, které vhodně doplňují stále praktičtěji orientovanou výuku?
4. Odpovídá textový obsah učebnic ve výzkumném vzorku jazykovým potřebám studentů a konkrétním doporučením SERR?

Základní kritéria obsahové analýzy tvořily definice 5 funkčních stylů a jejich role ve výuce ČCJ, vymezení požadovaných komunikačních kompetencí cizinců studujících na vysoké škole a doporučení SERR týkající se využití funkčních stylů k získání těchto kompetencí (pro úroveň A2, B1).

2 Použili jsme následující dokumenty:

- Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk (Šára, 2001)
- Čeština jako cizí jazyk dle SERR (Šindelářová, 2010)
- Popisy jazykových kompetencí v odborném a akademickém cizím jazyce – kritéria pro jejich posuzování (Reichová, 2010)
- Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2. (Bidlas, Confortiová, Turzíková, 2005)

Relevantními proměnnými ve vztahu k našemu výzkumnému záměru byly následující proměnné kvalitativního (kategorického) charakteru:

- *Učebnice.* Pomocí obsahové analýzy jsme zkoumali základní soubor textů 5 učebnic, které nejčastěji používají k výuce českého jazyka dospělí cizinci na Západočeské univerzitě, zejména v kurzech Ústavu jazykové přípravy. Rozhodli jsme se vynechat učebnice pro úplné začátečníky, tj. učební materiály odpovídající výstupní úrovni A1, a to z toho důvodu, že ne všechny funkční styly je nutné do tohoto stádia výuky zahrnout, což se projeví i na textové stránce učebnic.³ Zabývali jsme se textovou stránkou učebních materiálů odpovídajících výstupní úrovni A2 a především prahové úrovni B1 (a přechodu mezi těmito dvěma úrovněmi), kde jsme předpokládali zařazení širší škály funkčních stylů.
- *Učebnicové texty.* Mezi texty, které byly předmětem naší analýzy, patřily především tzv. úvodní texty jednotlivých lekcí, texty určené k aktivitě „čtení“, texty poslechových cvičení a texty informativního charakteru obsahující realie. V některých případech jsme se zaměřili také na texty cvičení určených k nácvičce gramatických jevů, pokud šlo o rozsáhlejší a ucelené textové jednotky, které bylo možno přiřadit ke konkrétnímu funkčnímu stylu.
- *Funkční styly.* Na základě konkrétních komunikačních potřeb studentů a doporučení SERR jsme sledovali funkční styl prostěsdělovací, odborný, administrativní, publicistický a umělecký.

Výzkumné metody

Zastoupení funkčních stylů v učebnicích češtiny pro jinojazyčné mluvčí bylo náplní kvalitativně-quantitativního (před)výzkumu, v jehož hlavní/kvalitativní části jsme se opírali o obsahovou analýzu vysokoškolské dokumentace (učebnic českého jazyka pro dospělé). Naším cílem bylo po-

3 Např. výše zmíněný umělecký text je pro začátečníky problematický, ačkoliv se mezi pedagogy najdou zastánci práce s jednoduchou básní/říkankou, písňovým textem apod. již v počátečním stádiu výuky. Pokud se však autoři učebnic řídí doporučeními SERR, mohou tento styl úplně vynechat. Jsme si proto vědomi, že v učebnicích pro nižší úroveň se umělecký funkční styl objeví jen zřídka. Podobná situace se týká odborného stylu, jehož základem je odborná terminologie vyžadující pokročilejší znalost jazyka.

psat a stanovit procentuální zastoupení pěti funkčních stylů prostředělovacího, publicistického, administrativního, odborného a uměleckého) v textech následujících učebních materiálů:

- *Communicative Czech. Intermediate Czech.*
- *Česky krok za krokem 2.*
- *Adam a Eva v Českém ráji.*
- *Čeština pro cizince. Úroveň B1.*
- *Basic Czech II.*

V doplňující/kvantitativní části jsme vycházeli z dat získaných za pomoci dotazníku. Rozhodli jsme se oslovit vyučující českého jazyka (na pracovištích Západočeské univerzity a Karlovy univerzity) a požádali ty z nich, kteří vyučují studenty v úrovních A2–B1, o vyplnění krátkého dotazníku. Nejprve jsme se jich ptali, s jakou/jakými z pěti zkoumaných učebnic pracují, v jaké míře využívají texty administrativního, publicistického, uměleckého a odborného funkčního stylu, zda je učebnice podle nich dostačující, či zda je třeba ji doplňovat dalšími textovými materiály, zda ve výuce preferují autentické či upravené texty, a nakonec jsme se jich zeptali na názor týkající se práce s různými textovými typy již od úrovně A1. Obsahová a konstruktová validita dotazníku byla na úrovni předvýzkumného šetření konzultována s odborníky v dané oblasti.

Interpretace výstupů obsahové analýzy

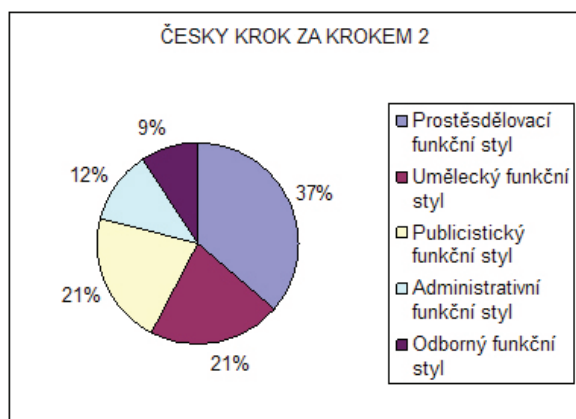
1. Česky krok za krokem 2

Po dokončení této učebnice dosáhnou studenti úrovně B1 podle oficiálního popisu *Prahové úrovně – češtiny jako cizího jazyka*. Texty, které je možno přiřadit k jednotlivým funkčním stylům, jsou obsaženy zejména v částech „Text“ a „Čeština pro každý den“, jež strukturně ohraničují každou lekci. Textové typy odpovídající nejvíce zastoupenému prostředělovacímu stylu jsou následující:

- | | |
|----------------------------------|-----------------------|
| ▪ dopis (oficiální, neoficiální) | ▪ pozdrav |
| ▪ popis | ▪ oznámení |
| ▪ dialog/monolog | ▪ internetová diskuze |
| ▪ vypravování | ▪ předpověď |
| ▪ pozvánka | ▪ kvíz |
| ▪ přání | |

Jak je patrné z grafického znázornění (obr. 1), dalšími nejrozšířenějšími funkčními styly zastoupenými v učebnici jsou umělecký a publicistický. Zde je ale třeba poukázat na skutečnost, že hojnější zastoupení uměleckého stylu je dáno zaměřením poslední lekce – ta se věnuje téměř výhradně uměleckému stylu. Kromě toho se ale i v jiných lekcích setkáme s uměleckým textem. Jsou to především písně či adaptované prozaické ukázky. V poslední lekci se studenti seznámí i s dalšími útvary jako je pověst, povídka, báseň, román a drama. Publicistický styl v učebnici zastupují především inzeráty, dále je to interview, anketa v časopisu, článek v časopisu, novinový článek, reklama, kulturní program. Administrativní styl je zastoupen ukázkami formulářů (klasických i internetových), formálních dopisů (stížnost, žádost, poděkování), dále je zde poštovní poukázka, podací lístek, zápis z jednání. Odborný styl se objevuje spíše jen v náznacích. Dovolili jsme si za něj považovat kupř. text receptu, texty zaměřené na specifická témata (politika, školství) a texty obsahující určitou technickou slovní zásobu (vztahující se k počítači, k automobilu).⁴

Obrázek 1: Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu Česky krok za krokem 2



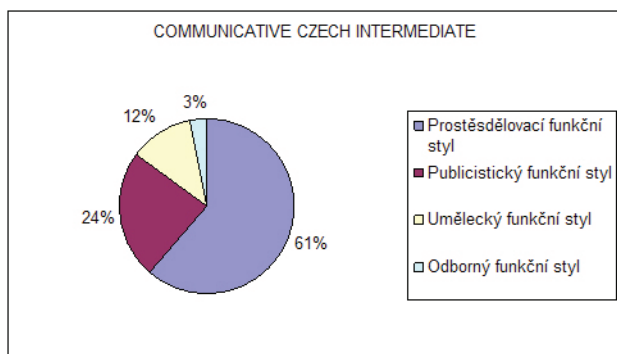
4 Procentuální znázornění nemusí být úplně přesné, protože některé texty lze přiřadit k vícero funkčním stylům (např. interview, kulturní program, formální korespondence apod.). Ale i kdybychom pozměnili přiřazení textů ke stylům, poměr zastoupení jednotlivých funkčních stylů by se výrazně nezměnil.

Na základě zjištěných dat můžeme konstatovat, že funkčně-stylová škála textů daného učebního materiálu odpovídá doporučením SERR pro danou úroveň (a z něho vycházejícímu popisu *Prahové úrovně – čeština jako cizího jazyka*⁵). Tato moderně pojatá učebnice by měla plně vyhovovat dospělým uživatelům – a to i vysokoškolským studentům.

2. Communicative Czech (Intermediate Czech)

Učebnice Communicative Czech je určena mírně až středně pokročilým uživatelům (B1). Každá lekce je uvedena úvodním textem a průběžně následuje většinou ještě jeden text, který lze přiřadit k určitému funkčnímu stylu. Některé lekce obsahují část Doplnující aktivity, kde se uživatel učebnice též setká s různorodými texty. Prostěsdělovací styl je zastoupen dialogy, popisy, vyprávěními, neformálním dopisem, monologickým textem. Druhý nejrozšířenější funkční styl je zde publicistický styl (viz obr. 2). Studenti pracují s články z novin i časopisu (v adaptované formě), s interview a s inzeráty. Umělecký funkční styl představují čtyři úryvky z próz (pověst, pohádka, román a prozaický rozhovor – vše v adaptované formě). Odborný styl je zastoupen pouze jedním textem s hudební tematikou. Texty administrativního stylu se v učebním materiálu nevyskytují žádné. Z hlediska doporučení SERR a požadovaných kompetencí v rámci dané úrovně lze konstatovat, že učebnice může sloužit pouze jako základní materiál vhodný především k nácviu gramatiky, a co se týče ostatních složek komunikační kompetence, je třeba tuto pomůcku doplňovat dalšími materiály, které studenty seznámí s širší škálou typů textů.

Obrázek 2: Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu Communicative Czech Intermediate

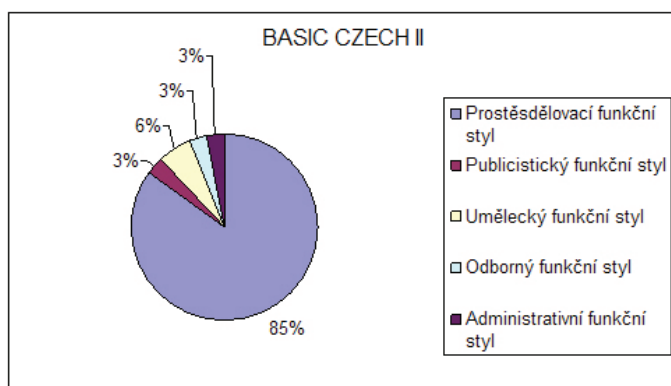


5 *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*, s. 3–10.

3. Basic Czech II

Učebnice Basic Czech II odpovídá úrovni A2 (aktivně) až B1 (pasivně) Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Každá ze třinácti lekcí obsahuje tři až šest textů, které lze ve většině případů přiřadit k prostěsdělovacímu stylu (viz obr. 3), přičemž jde především o dialogy či popisy, popř. vypravování či monologický text. V celé publikaci se nachází pouze jeden text administrativního stylu (žádost), jeden odborný text (údaje o ČR v příloze) a dva texty uměleckého stylu (písně v příloze). Učebnice uživatelům poslouží výhradně jako základní pomůcka k výkladu a nácviu gramatiky a k osvojení požadované slovní zásoby, ve výuce je tedy nutné ji doplnit dalšími ukázkami textů.

Obrázek 3: Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu Basic Czech II

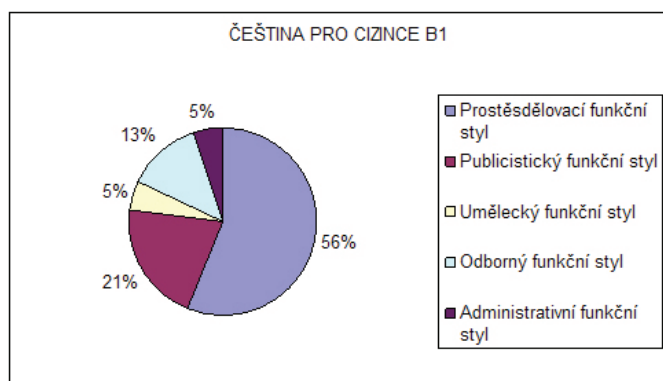


4. Čeština pro cizince – úroveň B1

V učebnici Čeština pro cizince – úroveň B1 jsou zastoupeny všechny funkční styly. Texty různorodého charakteru se objevují v jednotlivých lekcích v části Dialogy, Minidialogy, Čtení, Reálie a také v poslechových aktivitách. Kromě textů prostěsdělovacího stylu (výčet viz textové typy v Český krok za krokem 2) je zde hojně zastoupen i publicistický funkční styl: inzeráty, adaptované články z novin, internetových časopisů, portálů a webových stránek, dále studenti pracují s novinovými titulky, interview či zpravodajskými texty (viz obr. 4). Umělecký funkční styl je zastoupen ukázkami prózy a dramatu, vše v adaptované formě. Ve stejné míře je zastoupený administrativní styl: jde o ukázkou žádosti, strukturo-

vaného životopisu a přijímacího pohovoru. Oproti ostatním zkoumaným učebním materiálům se v této učebnici nachází poměrně velké množství ukázek textů, které mají některé znaky textů odborných – jde především o monotematické texty z wikipedie a jiné texty pojednávající např. o sportu, historii, módě či vědci a jeho vynálezu. Učební pomůcka nabízí velmi pestrou škálu textů a možnost komplexní práce při osvojování češtiny jako cizího jazyka v souladu s doporučeními SERR pro češtinu.

Obrázek 4: Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu *Čeština pro cizince B1*



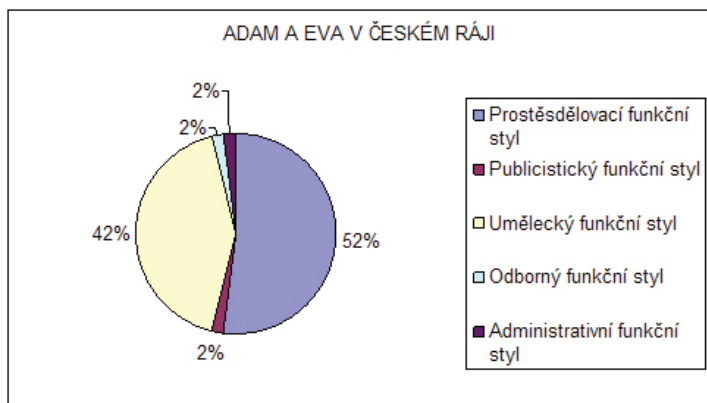
5. Adam a Eva v Českém ráji

Ačkoliv je tento učební materiál určen pro dospělé cizince-začátečníky, a zároveň nepatří mezi nejpoužívanější publikace, dovolili jsme si ho zařadit do našeho výběru, kde zaujímá specifické místo. Kniha je primárně určena studentům nebohemistům vysokých škol v zahraničí, mnozí učitelé ji používají jako doplňující materiál. Slovní zásoba vychází z okruhu prahové úrovně češtiny, přesahuje tedy podprahové úrovně A1 a A2 až do úrovně B1. Autorka učebnice Lenka Froulíková se rozhodla zahrnout velké množství literárních ukázek za účelem motivace čtenářů-uživatelů k „hlubšímu poznávání české literatury a kultury“ (Froulíková, 2008, s. 5). Jak ukazuje graf (obr. 5), učební pomůcka tedy obsahuje poměrně vysoké procento textů uměleckého funkčního stylu. V podstatě každá lekce obsahuje literární ukázkou, a to v autentické, neupravené podobě: úryvek z románu, povídky, dramatu, dále ukázky básní, písní, dokonce i přísloví. Prostědělovací styl je zastoupen především ukázkami dialogů,

popisu, vypravování, textů SMS zpráv, dále zde nalezneme text dopisu. K publicistickému stylu lze přiřadit pouze jednu ukázkou inzerátu, k odbornému text týkající se historie a administrativní text zde reprezentuje jedna ukázkou formuláře.

Bezpochyby jde o poněkud rozdílně pojatou učebnici bohatou na kulturní realie, která je důkazem, že i na nižších úrovních se dá pracovat s vhodnými autentickými ukázkami a úryvky z literárních děl. Nicméně z mnohaleté praxe učitelů češtiny pro cizince vyplývá, že jde o celkem obtížnou práci náročnou zejména na přípravu (jak ze strany vyučujícího, tak samotných studentů), a proto je vhodnější věnovat se takovým textům až na vyšších úrovních (B2, C1, C2).

Obrázek 5: Procentuální zastoupení funkčních stylů v učebním materiálu Adam a Eva v Českém ráji



Interpretace dat dotazníkového šetření

Z odpovědí 10 učitelů vyplývá, že texty administrativního a odborného funkčního stylu sice do výuky zařazují, ale nepříliš často (tj. maximálně čtyřikrát za semestr při čtyřhodinové dotaci týdně), pouze jeden z dotazovaných nevyužívá na daných úrovních žádných odborných textů. Jeden až dva učitelé využívají často textů uměleckých a publicistických (tj. pětkrát a více za semestr při čtyřhodinové dotaci týdně), ostatní jich též nevyužívají příliš často. Všichni dotazovaní se shodli, že učebnice českého jazyka, které mají k dispozici, je nutno doplňovat dalšími různorodými (funkčně-stylově) textovými materiály. Autentickým materiálům se

většina učitelů nebrání (devět z deseti dotazovaných s nimi pracuje již na úrovni A2), v hojnější míře ale používají texty upravené, a to vše v závislosti na tématice, náročnosti a úrovni studentů.

Zajímavé byly odpovědi na poslední otázku týkající se práce s různými textovými typy již od úrovně A1, kde se názory vyučujících lišily. Tři z dotazovaných se domnívají, že tato část výuky jazyka by měla smysluplně probíhat až od vyšších úrovní, ačkoliv jeden z těchto dotazovaných připouští, že kupř. s určitými texty administrativního textu se studenti na úrovni A1 jistě již setkají. Ostatní vyučující zastávají názor, že s funkčně-stylovým rozlišováním textů je třeba začít už u začátečníků; je však vždy potřeba přihlédnout k obsahu i rozsahu textu. Jeden z dotazovaných například uvedl, že na stylové rozdíly upozorňuje již od nejnižších úrovní, a to především v rovinách formálnost – neformálnost, knižnost – neutrálnost – hovorovost – nespisovnost. Důležitým aspektem je dle dotazovaných též mateřský jazyk studentů. U Slovanů, kteří se začínají učit česky, lze samozřejmě již od začátku pracovat s náročnějšími texty než u neslovanů apod.

Zobecnění výsledků předvýzkumného šetření

Obecně lze konstatovat, že každému vyučujícímu vyhovuje jiný typ učebního materiálu, a tím můžeme také vysvětlit fakt, že ač se jednotlivé učebnice od sebe do jisté míry liší, všechny jsou více či méně využívány v praxi. Zohledníme-li grafické zpracování výsledků analýzy vybraných učebnic, můžeme zhodnotit jednotlivé publikace z hlediska různorodosti textových typů a označit tak *učebnici, která svou škálou v ní zařazených funkčních stylů nejvíce vyhovuje potřebám učitelů*, kteří se všemi základními styly pracují v úrovních A2 až B1; jde o publikaci *Česky krok za krokem 2*. Všechny styly jsou též zastoupeny v publikaci *Čeština pro cizince B1*, která je však mezi dotazovanými vyučujícími o něco méně využívána. Tato zjištěná fakta však nevedou k tvrzení, že ostatní učební materiály jsou méně kvalitní, nepopulární či pro základní výuku nedostačující. Starší gramaticky zaměřené publikace mohou např. vyhovovat ve vyučování, kde studenti vyžadují/potřebují tzv. drillovací aktivity. Dále je třeba poukázat na skutečnost, že existuje celá řada vedlejších učebních publikací, jejichž úkolem je doplňovat základní učebnici: k dispozici jsou čítanky, adaptované texty klasických děl a podobně. Ovšem i tyto doplňující materiály obsahují jen *relativně malé množství ukázek odborných*

či administrativních textů potřebných pro výuku vysokoškolských studentů a učitelé musí v těchto případech často „sáhnout do vlastních zásob“.

Díky analýze vzorku učebnic jsme také zjistili, že *autentické texty se v publikacích vyskytují velmi zřídka*, a to i přesto, že vyučující s autentickými materiály poměrně rádi pracují. Zejména na úrovni B1 už by nemělo být pro autory obtížné zařadit do učebnice této úrovně odpovídající autentický text, ať už uměleckého, publicistického či odborného charakteru. Autentičnost, jakožto propojení obsahu vyučování s realitou, by se z učebnic neměla vytrácet. Nehledě na to, že uměle vytvořené texty ve své snaze o co nejautentičtější vyznění leckdy působí velmi nepřirozeně a nerealisticky, a poskytují tak cizojazyčnému studentovi mylný obraz skutečnosti.

K uskutečnění sondy nás vedlo tvrzení, že učebnice českého jazyka pro nerodilé mluvčí odpovídající úrovní A2 a B1 *by měly obsahovat ukázky textů všech pěti výše zmíněných funkčních stylů..* Toto tvrzení je opřené o všeobecná doporučení Rámce a popisu komunikačních dovedností v Referenčních úrovních pro češtinu. Dále jsme přihlédlí ke skutečnosti, že uživateli těchto učebnic jsou vysokoškolští studenti, čili budoucí odborníci, pro které je znalost českého jazyka ve většině případů nezbytná k úspěšnému průběhu studií. Díky provedení analýzy vzorku učebnic podpořené praktickými zkušenostmi a názory samotných vyučujících můžeme nyní konstatovat, že *ne všechny často používané učebnice plně splňují tyto požadavky*, a nemohou tedy cizince plně vést k získání schopnosti rozlišení cíle, záměru či funkce textu. Zaznamenali jsme sice *jistou tendenci v reagování na moderní způsoby komunikace* (pod vlivem tzv. nových médií), nicméně ve srovnání s masovým využíváním např. multimédií v praxi se v učebnicových textech tato tendence projevuje jen nepatrně. Zjistili jsme, že v komunikativně pojatých učebnicích českého jazyka pro nerodilé mluvčí převládají texty prostě sdělovacího stylu. Očekávali jsme i stále intenzivnější zařazování odborných, popř. administrativních textů vzhledem k praktičtější orientované výuce; to se však nepotvrdilo. Oproti tomu, literární a publicistické texty, jako by se těšili u autorů učebnicových textů stále větší oblibě, přičemž jejich funkce je spíše motivační než čistě vzdělávací.

Prognóza výzkumného šetření a závěrečná doporučení

Ve výzkumném vzorku jsme sledovali učebnice vydané v letech 2007–2010, zatímco potřeby studentů, výukové podmínky, a tudíž i nároky na obsah učebnic se postupem doby mění. Protože je tento předvýzkum spíše orientačního charakteru, přesnější data a závěry poskytne komplexní výzkumné šetření a diachronní vhléd do nabídky všech učebnic, které během posledních let vznikají. Doporučujeme zhodnotit jejich vývoj a charakterizovat tak trend, jenž odpovídá právě měnícím se potřebám společnosti.

Díky nabídce učebnic českého jazyka pro jinojazyčné mluvčí na trhu má každý vyučující či akademický pracovník připravující kurzy možnost vybírat učební materiál podle potřeb svých studentů a také podle potřeb svých vlastních. Touto studií jsme nabídli rozbor učebnicových textů několika v praxi často užívaných materiálů, čímž bychom mimo jiné rádi usnadnili rozhodování vyučujícím, kteří na základě určitých kritérií a požadavků hledají co nejvhodnější výukový materiál. Je opravdu důležité si uvědomit, že v současné době se studenti-cizinci v praxi setkávají s širokou škálou typů textů a učebnice je velice často jejich jedinou (např. v případě samostudia bez pedagogické podpory) či první pomůckou, ze které mohou čerpat informace potřebné k jazykové orientaci a komunikaci. Autoři učebnic by se proto měli snažit o obsahovou komplexnost, pestrost a praktičnost, a to vše s přihlédnutím ke globálnímu charakteru moderního vzdělávání. Umělecký styl, potažmo text, považujeme ve výuce jazyka za nezbytný prostředek k poznávání a předávání hodnot cizí kultury. S publicistickým textem se budoucí uživatelé jazyka též budou setkávat, i když půjde třeba jen o formu internetových zpráv. Znalost základních typů textů administrativního stylu je nutná pro každého cizince, který se připravuje na život v České republice nebo zde jen absolvuje svá studia, pracovní stáž apod. Odborný jazyk je základním předpokladem pro úspěšný průběh a zakončení studií. Při tvorbě a výběru každého učebního či učebnicového textu bychom se tedy měli snažit, aby tento text na základě výše zmíněných aspektů plnohodnotně přispěl k efektivní výuce češtiny jako cizího jazyka.

Literatura

- Bidlas, V. – Confortiová, H. – Turzík, M. (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2*. Praha: MŠMT a nakl. Tauris.
- Čechová, M. (2008): *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Hendrich, J. a kol. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Choděra, R. – Ries, L. (1999): *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostravská univerzita Ostrava.
- Knecht, P. – Janík, T. a kol. (2008): *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Knowles, M. S. (1980): *The Modern Practice of Adult Education*. New York: Cambridge, The Adult Education Company, s. 1–61.
- Krčmová, M.: Nová média – nové styly? *Linguistica ONLINE* [online]. Cit. 1. 5. 2014. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/krcmova/krc-002.pdf>. ISSN 1801-5336.
- Lenoir, H. (2014): *De la pédagogie à l'andragogie* [online]. Cit. 20. 2. 2016. Dostupné z: www.hugueslenoir.fr/de-la-pedagogie-a-landragogie.
- Maňák, J. – Knecht, P. (eds.) (2007): *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido.
- Mužík, J. (1998): *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia.
- Nezvalová, D.: *Strategie a formy vysokoškolské výuky* [online]. Cit. 18. 3. 2016. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: mofy.upol.cz/vystupy/strategie_a_formy_vs_vyuky.pdf.
- Průcha, J. (1998): *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- Reichová, H. (2010): *Popisy jazykových kompetencí v odborném a akademickém cizím jazyce – kritéria pro jejich posuzování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého 2002.
- Šára, M. a kol. (2001): *Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Šindelářová, J. (2010): *Čeština jako cizí jazyk dle SERR. Metodický portál* [online]. Cit. 31. 3. 2016. Dostupné z: clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8143/cestina-jako-cizi-jazyk-dle-serr.html/.
- Vašutová, J. (2002): *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.

Analyzované učebnice

- ReškováÁ, I. – Pintarová, M. (2009): *Communicative Czech. Intermediate Czech*. Brno: PhDr. Ivana Rešková.
- Holá, L. – Bořilová, P. (2009): *Česky krok za krokem 2*. Praha: Akropolis.
- FroulíkováÁ, L. (2008): *Adam a Eva v Českém ráji*. Praha: Academia.
- Kestránková, M. – Kopicová, K. – Šnidaufová, G. (2010): *Čeština pro cizince. Úroveň B1*. Brno: Computer Press, a.s.
- Adamovičová, A. – Ivanovová, D. – Hrdlička, M. (2007): *Basic Czech II*. Praha: Karolinum.

Abstract

The creation and selection of teaching materials has become a difficult endeavor. It is necessary to deal with the current competitive market in textbooks, the changing needs of students, varying foci of the lessons, required learning outcomes, and the like. The content of a course textbook should be the basis of every foreign-language acquisition process, whether it is teaching or learning. In this study, we have tried to answer the following question: can the specific textbooks of Czech as a foreign Language we have selected help the language learner constitute a text (with the help of style-forming factors) and recognize the intended target, aim and function of a text? In this study, we introduce the results of a preliminary study devoted to the textual analysis of five textbooks of Czech as a foreign language used in courses at the Institute of Applied Language Studies, University of West Bohemia in Pilsen. We analyzed the texts in the course textbooks for adult learners in terms of representation of five functional styles: neutral, journalistic, official, scientific and poetic. The work is based on the theory of adult education, on the description of each functional style and on particular recommendations of the Common European Framework of Reference for Languages. In another part of the preparation for the research, we asked teachers to complete a questionnaire to share their experiences and attitudes towards the work with the functional styles mentioned above.

Keywords

Course book, Czech as a foreign language, functional styles, stylistics, text

Abstrakt

Na tvorbu a výběr učebních materiálů jsou kladeny stále větší nároky, což souvisí nejen s nabídkou produktů na trhu s učebnicemi, ale také s měnícími se potřebami studentů, se zaměřením výuky, s požadavky na výstupní úroveň apod. A je to především kvalitní učebnicový text, který by měl být základem každého cizojazyčného vyučování-učení. Touto studií jsme se pokusili odpovědět na otázku, zda mohou vybrané učebnice češtiny jako cizího jazyka cizinci posloužit k tomu, aby byl schopen pomocí stylistických činitelů konstituovat text, rozpoznat cíl, záměr a funkci komunikátu. V této práci představíme výsledky předvýzkumného šetření, jehož náplní byla obsahová analýza textů vzorku učebnic češtiny pro jinojazyčné mluvčí používaných v kurzech Ústavu jazykové přípravy na Západočeské univerzitě v Plzni. Analyzovali jsme texty učebnic pro dospělé uživatele, a to z hlediska zastoupení pěti funkčních stylů: prostě sdělovacího, publicistického, administrativního, odborného a uměleckého. V práci jsme vycházeli především z teorie vzdělávání dospělých, z popisu funkcí učebnic a jejich role ve výuce češtiny jako cizího jazyka, z popisu jednotlivých funkčních stylů a v neposlední řadě z konkrétních doporučení Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. V doplňující části předvýzkumu jsme provedli dotazníkové šetření, kde jsme oslovili vyučující a zjišťovali, jaké jsou jejich zkušenosti a postoje týkající se práce s texty výše zmíněných funkčních stylů.

Klíčová slova

Čeština jako cizí jazyk, funkční styly, stylistika, text, učebnice

Mgr. Kateřina Sachrová

sachrova@ujp.zcu.cz

Ústav jazykové přípravy

Západočeská univerzita

Zajímavé metody výuky ČCJ

Chat-experiment: zvýšení efektivity učení (se) češtiny mimo domácí prostředí

Jeden Američan řekl, že vědecký článek není detektivka – hned na začátku chceme vědět, že vrahem byl zahradník. Takže hned na začátku oznámím, že ten příspěvek shrnuje několikaleté zkušenosti s využitím jednoho z oblíbených žánrů elektronické komunikace (chat) ve výuce studentů Moskevské státní univerzity (MSU) a zamýšlí se nad problémy didakticky přiměřené aplikace jiných žánrů. Hlavní otázky k posouzení jsou:

- Virtuální prostředí v edukačním procesu
- Rozvoj oborových/profesionálních kompetencí, kreativity a „soft skills“
- Zvláštnosti mezikulturní komunikace ve virtuálním prostředí
- Hodnocení efektivity využívání virtuální „jazykové reality“

Cílem tohoto příspěvku je nejen prezentovat výsledky našeho experimentu, ale především představit další možnosti pro zvýšení motivace studentů, prohloubení jejich znalostí v oblasti mezikulturní komunikace a získání nových dovedností.

Rozvoj mediální techniky umožňuje vybudovat kulturní vzdělávací prostředí, jehož charakteristickými rysy jsou rozmanitost zdrojů a kombinace textových, obrazových, zvukových a pohybových informací – můžeme

tedy mluvit o imitaci „domácího kontextu“. Ale IKT nikdy nepřinesou kvalitu samy od sebe (Kapounová, 2003), volba vhodného didaktického média je stejně důležitá, jako metodický přístup, který by měl být akčně zaměřeným. „Akčně zaměřený přístup chápe uživatele a studenty jazyka v první řadě jako společenské činitele, kteří mají své úlohy (nejen jazykové), a ty musí za daných okolností ve specifickém prostředí a v určitém poli působnosti splnit“ (SERR, 2002, s. 9).

Učím na různých fakultách MSU, ale právě pro studenty žurnalistiky je vzdělání sociálním procesem, který se nemůže uskutečňovat jinak, než prostřednictvím komunikace mezi lidmi. Tito studenti dobře zapadají do nového vzdělávacího prostředí a jsou do jisté míry jeho odrazem, protože ukazují znalosti předmětu daného oboru – „know what“, znalost postupů, technik a prostředí – „know how“ a také znalost zdrojů relevantních informací – „know where“ (Sudický, 2011, s. 72).

Domnívám se, že by výuka měla být blízká reálnému životu, ve kterém se snaží student nabyté vědomosti a návyky aplikovat. Nejdůležitějšími profesními kompetencemi pro žurnalisty jsou komunikační a prezentační dovednosti, znalost cizího jazyka, flexibilita, schopnost týmové práce, používání výpočetní techniky. Právě proto jsme vybrali chat, který jako „reálný život prožívaný v jinak organizovaném světě“ nahrazuje domácí jazykové prostředí a přispívá k rozvoji vybraných oborových kompetencí. První experiment se konal v r. 2004, ale platí dodnes tvrzení, že „chatování je nejrozšířenější způsob komunikace“.

Popis chat-experimentu

Účastníci – studenti mezinárodního oddělení Fakulty žurnalistiky MSU, ve věku 19–20 let (nejaktivnější věková skupina, která tráví na internetu nejvíč času), třetí semestr (cca 220 odučených hodin češtiny), průměrná úroveň – A2/B1.

Výběr chatů (www.pokec.cz, www.lidé.cz, www.xchat.cz) byl proveden na základě dvou kritérií: společné zájmy (počítačové hry, sport, hudba) a užitečnost pro přípravu na výměnné studentské pobyty (ZČU, Plzeň, UP, Olomouc).

Zadání pro studenty – aktivně se zapojit do chatování a zkusit odhalit členy své skupiny. Důležitým požadavkem byla neměnná přezdívka (stálý nickname) a nijak jinak neomezené chatování v domluvených časových intervalech (od šesti hodin večer do půlnoci).

Doba provedení – dva týdny.

Cílem pro mne (jako vyučující) bylo „ponořit“ studenty do neformálního českého prostředí, naučit je pohybovat se v něm a prozkoumat možnosti, které poskytuje k dalšímu didaktickému uplatnění. Studentům šlo spíš o sociální interakci a „nezávislé hodnocení“, tj. možnost ověřit si oborové dovednosti síťovou komunitou.

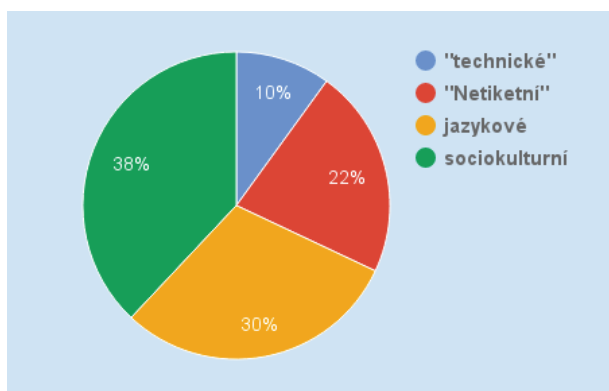
Stanovený úkol byl pro účastníky experimentu zkomplikován specifickými rysy komunikace na chatu:

- Omezená délka replik a rychlost obměny textů na obrazovce vyžadovala od studentů nácvik psaní s použitím české klávesnice a také dovednost vyjadřovat se stručně ale věcně.
- Kvazisynchronie (text v konečné podobě, bez možnosti sledovat proces formulování myšlenky) a možnost vytvořit si novou identitu/image potřebovaly především koncentraci na obsah sdělení a dobrou paměť na detaily.
- Absence neverbálních složek nutila studenty hledat další způsoby vyjádření svých postojů, citů a emocí.

Výsledky experimentu se staly pro studenty docela nečekanými (skoro šokujícími), poněvadž mnou byli na základě dopuštěných chyb ze dvanáctičlenné skupiny odhaleni všichni.

Chat-experiment: výsledky (typologie chyb)

Typologicky by se daly všechny chyby rozdělit do čtyř skupin



Za technické chyby byly považovány tiskové obměny Z/Y, překlipy, nesprávná diakritika (*to byl vtíp co sem napsal, zapomel sem tam smajlíka; ale nevím proč bysme měli lézt jako nováčci*), nevhodné použití Caps Lock (velká písmena), střídání velkých/malých písmen, interpunkce (*salámu tři druhy a HOT kečůp ☺*) – tyto chyby jsou příznačné i pro rodilé mluvčí.

„Netiketní“ chyby se projevily především v oslovení a pozdravech (*dobry den* vs. *ahoj! ahojky! nazdar kretěni náchodský*), ve volbě přezdivek (*Unreal, Shadow* vs. *Holciciidol, peta.petula, watousekkk*), v použití zkratk (*CUL8R* (*see you later* – *uvidíme se později*), *GR8* (*great* – *skvělé*) vs. *msf* (*měj se fajn*), *jj* (*jo jasně*), *mmt* (*moment*), *jsem o5 z5* (*jem opět zpět*) a smajlíků. Pro ruské studenty je docela typické použití anglických výrazů nebo neutrálních českých, nepochopení českých zkratk a odlišné emotikony.

Na počátku experimentu jsme si stanovili dvě vstupní hypotézy:

Hypotéza I předpokládala, že jedním z klíčových faktorů úspěšné komunikace a začlenění do českojazyčné internetové komunity je dosažená úroveň zvládnutí jazyka. Získaná data tuto hypotézu potvrdila jen zčásti.

Pro účastníky experimentu příznačná důsledná spisovnost byla občas nevhodná, ale pokusy s užitím nespisovných prostředků vyvolávaly často komický efekt, protože tyto kombinace byly zvláštní a nevypadaly autenticky. Absence expresiv a deminutiv je pochopitelná – lexikální zásoba studentů ještě neobsahuje potřebná expresiva, zatímco deminutiva se nepoužívala záměrně (v ruštině jsou pokládána za nevhodná pro muže této věkové skupiny). Byly také zaregistrovány uzuální nepřesnosti, ale výraznou zvláštností se stala vycpávková slova v replikách.

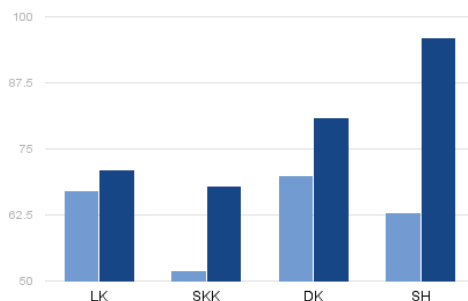
Hypotéza II předpokládala, že neznalost tzv. lingvoreálií je zdrojem komunikativních chyb. Blízkost slovanských jazyků vyvolává iluzi blízkosti mentalit slovanských národů a podobné podcenění sociokulturních rozdílů se pak stává příčinou komunikačního neúspěchu. Získaná data tuto hypotézu potvrdila. Sociokulturní chyby se týkaly především reálií a společenských zvyklostí (etiket). V průběhu chatování se ukázalo, že rodilý mluvčí toleruje spíše určité nedostatky v řečovém projevu cizince než jeho nedostatky ve společenském chování.

Chat-experiment: výsledky (hodnocení)

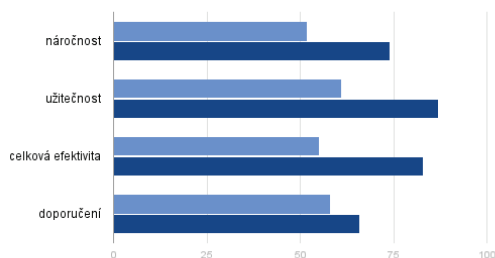
Testování, které děláme na začátku a na konci semestru, ukázalo, že se po experimentu zlepšily výsledky v testových úlohách, zaměřených

na hodnocení lingvistické kompetence, sociokulturní kompetence (osvojení principů chování a zvyků cílové kultury) a diskurzivní kompetence (schopnost uplatnit adekvátní komunikační strategii v případě jazykové produkce a rozpoznat stylisticky diferencované texty při jazykové recepci). Největší růst ale zaznamenali studenti v položce „sebehodnocení“.

Chat-experiment: výsledky (zpětná vazba)



V rámci hodnocení efektivity využívání chatu jako náhradní formy bezprostřední komunikace s rodilými mluvčími bylo provedeno dotazníkové šetření mezi studenty, které zaregistrovalo změny v jejich názorech na náročnost, užitečnost, celkovou efektivitu a doporučení této aktivity pro mladší ročníky.



Účastníci experimentu uvedli jako hlavní pozitivní výsledky

- překonání jazykové bariéry
- rychlou aktualizaci slovní zásoby
- sebeprosazování v nové síťové komunitě
- zkoušení nových informačních kapacit
- objektivní výkonové hodnocení

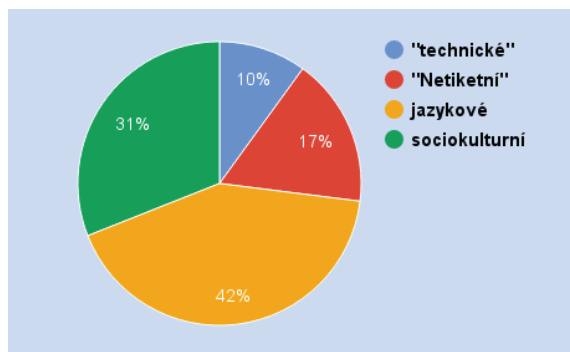
Poskytnutá zpětná vazba od studentů pomáhá správně zacílit a zefektivnit výuku v dalších ročnících. Z lingvodidaktického hlediska je přínosné, že vzniká při chatování „komplexní komunikace“ (Čechová-Křmová-Minářová, 2008), tj. přirozená komunikace na určité téma závislá na komunikačních faktorech (prostředí, čas, komunikanti) a vyžadující produkci dialogu.

Písemné záznamy této přirozené komunikace slouží pak jako materiály pro jazykový rozbor, stylistickou analýzu a některé příklady autentických českých replik se stávají předmětem diskusí: *ani papáníčko nám tu nedali* (o co jde? Jedna z verzí byla „odešli, aniž se rozloučili“), *stálo by mě to pětikilo* (kolik to stálo? 500 nebo 5000?), *tydle auta objedou staromák tak 3x* (studenti nepoznali v tom univerbálu Staroměstské náměstí, ačkoli vědí, že Václavské náměstí se nazývá Václavák).

V rámci jazykového rozboru probíráme gramaticko-lexikální chyby. Stylistická analýza poskytuje možnost přiblížit studentům problematiku obecné češtiny a její výlučnosti oproti ostatním složkám sociokulturní kompetence (Kotková, 2008, s. 106), protože uživatelé jazyka vědí z vlastních zkušeností, že pasivní nezvládnutí OČ komplikuje komunikaci a může vést k úplnému nepochopení. Co se týče sociokulturní kompetence, tak se snažíme naučit naše studenty základům mezikulturní komunikace, aby si uvědomili, že „subjekty mezikulturní komunikace vstupují do komunikačního procesu s odlišnými, kulturou determinovanými kognitivními a emocionálními strukturami, s odlišnými způsoby vnímání a hodnocení skutečnosti“ (Lehmanová, 1999).

Chat-experiment: nové trendy

Všichni dobře víme, že dnes určuje efektivitu mezikulturního dialogu komunikační systém se svými zákony. Tuto tendenci ukazují i výsledky posledního experimentu.



Je vidět, že se nezměnil počet technických chyb, studenti však dělají více jazykových, ale méně „netiketních“ a sociokulturních chyb. Můžeme tedy předpokládat, že dochází v průběhu komunikace k asimilaci jazyků a k formování zvláštního jazykového útvaru – tzv. xenolektu digitální generace.

Závěr

V příspěvku byly komentovány možnosti, které poskytuje využití chatu ve výuce češtiny pro studenty Fakulty žurnalistiky MSU. Za úvahu stojí také to, zda je tato aktivita vhodná pro jiné cílové skupiny. Bohužel už nebyl prostor pro podrobný popis preferencí studentů jiných fakult, takže je alespoň uvedu s ohledem na profesní kompetence: diskuzní fórum pro studenty Historické fakulty (poskytuje možnost odborné komunikace s použitím předem připravených tezí), vedení blogů pro studenty Fakulty cizích jazyků a regionálních studií (kreativní psaní nejen v češtině), komentáře pro studenty přírodovědeckých fakult (většinou jsou to začátečníci, kteří rádi čtou, ale neradi píší). Trendy naznačují, že spojení informačních kapacit s osobním přístupem k informacím zvyšuje efektivitu učení (se) češtiny mimo domácí prostředí, které se dnes nahrazuje vzdělávacím prostředím s diverzifikovanými zdroji poznání a učení.

Literatura

- Čechová, M. – Krčmová, M. – Minářová, E. (2008): *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Kapounová, J. (2003): *Počítače ve výuce a učení*. Ostrava: Ostravská univerzita.

- Kotková, R. (2008): Obecná čeština (součást sociokulturní kompetence) a SERR. *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a SERR*. Praha – Ratiboř, s. 105–113.
- Lehmanová, Z. (1999): *Kulturní dimenze mezinárodních vztahů*. Praha: VŠE.
- Sudický, P. (2011): E-learning 2.0: teoretická východiska a praktické řešení. *Nové technologie ve vzdělávání*. UP v Olomouci, s. 71–77.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002)*. UP v Olomouci.

Abstract

The development of communication technologies contributes to the creation of a virtual educational space with diverse sources of information. Free access to educational resources, unlimited in time and space, is not the only advantage of the new system of education. Linguists and specialists in intercultural communication receive a wide range of opportunities to develop professional competence in terms of language «virtual reality». The paper deals with the problematic question of using online chatting, which has proven to be effective in the teaching of some professional skills.

Keywords

Communication technologies, language «virtual reality», professional skills, chat, Czech language

Abstrakt

Příspěvek shrnuje zkušenosti s využitím jednoho z oblíbených žánrů elektronické komunikace (chat) ve výuce studentů Moskevské státní univerzity a zamýšlí se nad problémy didakticky přiměřené aplikace jiných žánrů. Cílem tohoto příspěvku je nejen prezentovat výsledky našeho experimentu, ale především představit další možnosti pro zvýšení motivace studentů, prohloubení jejich znalostí v oblasti mezikulturní komunikace a získání nových dovedností. V rámci hodnocení efektivity využívání chatu jako náhradní formy bezprostřední komunikace s rodilými mluvčími bylo provedeno dotazníkové šetření mezi studenty, jehož výsledky jsou uvedeny a diskutovány.

Klíčová slova

Čeština, chat, experiment, jazykové prostředí, profesní kompetence

Doc. Valentina Belousova, CSc.

valentina.belousova1@gmail.com

Fakulta cizích jazyků a regionálních studií

Moskevská státní univerzita

Skype learning ve výuce češtiny pro cizince: hodnocení lektorů a studentů

Informační technologie a internet způsobily velké změny ve všech oblastech našeho života, a to včetně vzdělávání. Velmi populární se v poslední době stává tzv. distanční vzdělávání, jehož cílem je umožnit průběžné vzdělávání jedincům, kteří se nemohou účastnit klasické, tedy prezenční (kontaktní), výuky. Distanční vzdělávání se může uskutečňovat různými formami – formou online kurzů, e-learningových programů aj.

Jednou z forem distančního vzdělání je forma videokonferencí pomocí aplikace Skype (v některých případech pomocí jiných podobných aplikací).

Předmětem tohoto výzkumu je Skype learning jako jedna z forem online výuky¹.

1 Podle terminologie Sloan Consortium (organizace, která se věnuje rozvoji a zlepšení technologií distančního vzdělávání) definuje tři přístupy vyučování, to je:

- tradiční kurz (traditional). Forma výuky bez použití online technologií
- online kurz (web-facilitated). Kurz s použitím technologií přímé interakce mezi studujícím a vyučujícím.
- smíšený typ (blended/hybrid). Kurz, v jehož rámci se část materiálů prezentuje online.(Allen - Seaman, 2008).

Je evidentní, že jedním ze základních rysů distančního vzdělávání je distance mezi vyučujícím a studentem. Skype learning je způsob výuky, který tuto distanci zmenšuje, ale plnohodnotnou analogií tradiční výuky ve třídě však není.

Kvůli velkému počtu zájemců z Ruska o vysokoškolské vzdělání v České republice se stává čeština jedním z nejpobulárnějších jazyků. Nicméně jazykové školy v některých regionech nemohou nabídnout tradiční jazykové kurzy, a proto je dobrým řešením výuka přes Skype. Podle výzkumů je vidět, že počet studentů, kteří dávají přednost distančním formám výuky, každý rok stoupá (Allen - Seaman, 2010), a také vysokoškolské vzdělání se stává více distanční (Sinclair, 2011).

Pro nás je zajímavé, jak studující a vyučující hodnotí formu videokonference při výuce češtiny a jaké výhody a nevýhody podle nich tato forma má. Pomocí dotazníků zjišťujeme, jak jsou s tímto způsobem výuky spokojeni.

Problém hodnocení Skype learningu je aktuální, protože:

- je to klíč k pochopení, jakým směrem by se měla rozvíjet online výuka.
- je to dobrý způsob zjištění nedokonalostí metod, které se uplatňují v online výuce
- je to dobrý způsob zjištění kvality jazykové výuky přes Skype.

Národní centrum distančního vzdělávání ČR (NCDiV) při definici této formy výuky klade důraz na následující faktory: distanční studium je multimediální forma vzdělávání, při níž jsou student a vyučující navzájem fyzicky odděleni. Multimediálnost tady znamená využití všech dostupných technických prostředků a účelných metodických postupů, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studenty, prověřovat studijní pokroky a hodnotit studijní výsledky. V našem případě je takovým prostředkem aplikace Skype.

Míře spokojenosti studentů a vyučujících s tradiční a online výukou je věnováno hodně praktických výzkumů. Výsledky většiny z nich ukazují, že studenti nepociťují zásadní rozdíl mezi tradičním a online způsobem výuky (Ryan, 2000; Block - Undermann - Felix - Reineke - Murrey 2008; Gibson, 2008; Karatas - Simsek, 2009).

Výzkumy, věnované srovnání několika typů výuky (tradičních, online a smíšených kurzů) a jejich hodnocení studenty a vyučujícími (Kristin DeAngelis)

Výsledky dvou skupin studentů, vyučovaných tradičním způsobem a online formou, jsou podle srovnávacích výzkumů skoro stejné (Wegner – Holloway – Garton, 1999; Benbunan-Fich – Hiltz, 2003; Mascuilli, 2000), tzn. že výuka v online prostředí má stejnou efektivitu jako výuka v tradičním prostředí třídy. V jednotlivých případech studenti online programů vykazují dokonce výsledky lepší (Reasons – Valadares – Slavkin, 2005; Raggan – Kleoppel, 2004; Fallah – Ubell, 2000 aj.).

Nás by zajímaly spíše dojmy a postoje (*spokojenost*), tedy hodnocení profesorů a studentů výuky pomocí videokonferencí a odpověď na otázku, jestli Skype learning při výuce češtiny má více výhod nebo nevýhod.

V metodické literatuře se setkáváme s několika definicemi termínu *spokojenost*. Sloan Consortium uvádí následující definici tohoto pojmu: „Jsou to zkušenosti studentů, které se jim líbí“ (Moore, 2009, s. 74). Sweeney a Ingram (2001) definují *spokojenost* jako „pocit radosti a úspěchu v něm“.

V obou případech jde o pozitivní hodnocení zkušeností, které studenti získají během studia.

Pro výzkum spokojenosti studujících se uplatňují různé principy a teorie. To je například tzv. Herzbergova dvoufaktorová teorie (Herzberg's two factors theory), konstruktivistický přístup, sociálně-kognitivní teorie aj. (Jollean - Sinclair, 2011)

V našem výzkumu spokojenosti jsme se opírali o pět faktorů (Moore, 2009):

1. spokojenost s interakcí s vyučujícími;
2. srovnávání reálných očekávání a výsledků;
3. konzultace s vyučujícím;
4. přesné a korektní návody ke studiu;
5. výsledky studia.

Spokojenost studentů a vyučujících s formou videokonference ve výuce češtiny je prozkoumána pomocí dotazníků. Otázky se týkají výše zmíněných faktorů a také některých dalších aspektů online výuky, které uvádí Průcha ve své *Pedagogické encyklopedii*.

Dotazníky

Byly vytvořeny dva druhy dotazníků – pro vyučující a studenty. Otázky lze rozdělit do tří okruhů:

- organizace procesu studia přes Skype;
- učivo a výukové materiály;
- obecné hodnocení kurzu.

Prostřednictvím otázek, které se týkají organizace, jsme zjistili, jak se realizuje:

- a) Studijní flexibilita – možnost časové a místní volby. Organizátoři kurzů často slibují, že výuka může probíhat kdekoliv a kdykoliv.
- b) Obsahová flexibilita – možnost výběru látky podle aktuálních možností a potřeb studenta. Organizátoři slibují individuální přístup ke každému.
- c) Organizační flexibilita – tempo studia lze individuálně upravit a měnit s ohledem na aktuální časové možnosti studenta.
- d) Interakce s vyučujícím/studentem – Jak hodnotí student/vyučující interakci?
- e) Jak online výuka probíhá – individuálně nebo ve skupině?
- f) Svěření a kontrola domácích úkolů.

Prostřednictvím otázek, které se týkají učiva a výukových materiálů, jsme zjistili

- a) jestli se využívají jiné informační technologie – multimediální webové stránky atd.
- b) charakter učebních materiálů a pomůcek.

Otázky poslední kategorie se týkají obecného hodnocení Skype learningu studenty a profesory. Jednalo se o následující otázky:

- a) Co se Vám líbí (jaké vidíte výhody)?
- b) Co se Vám nelíbí (jakých jste si všimli nevýhod)?

Analýza dotazníků

Respondenty tvořilo 20 studentů češtiny různých věkových skupin (od 18 do 50 let) z různých regionů Ruska (Moskva, Perm, Pjatigorsk, Kursk) a 10 lektorů češtiny pro cizince (jak Rusové, tak i Češi). Všichni – vyučující a studenti – mají zkušenosti s tradiční výukou/učením se ve třídě.

Analýza dotazníku ukázala, že studenti vidí jak výhody, tak i nevýhody výuky pomocí Skype. Všichni respondenti vysoce hodnotí možnost studovat doma, časovou flexibilitu – většina studentů odpověděla, že rozvrh se tvoří podle jejich přání. Všichni dotázaní mají individuální výuku a oceňují tuto formu pozitivně. Absolutní výhodou online výuky je možnost učení se jazyku s rodilým mluvčím. Několik respondentů zdůraznilo, že forma výuky přes Skype je pro ně jedinou možností, jak studovat češtinu, jelikož v jejich rodných městech není možné najít tradiční kurzy češtiny.

K nevýhodám podle mínění studentů patří problémy technického charakteru, které se vyskytují při Skype learningu. Několik respondentů odpovědělo, že největší nepohodlí pociťují při nácviku výslovnosti a chybí jim též vizuální kontakt s vyučujícím a vizuální znázornění látky (tradiční tabule). Kontrola domácích úkolů podle 80% respondentů probíhá jenom ústně, což nestačí. Dva z dotázaných odpověděli, že při Skype learningu jim chybí nácvik psaní.

Vyučující celkem hodnotí Skype learning pozitivně. Hlavními výhodami pro většinu z nich je časová flexibilita, možnost korekce materiálu při individuální výuce (skoro všichni respondenti odpověděli, že učí podle individuálních programů, i když 3 z 10 řekli, že mají též stanovený program kurzu češtiny pro skupinovou výuku). Nicméně příprava materiálů při individuální výuce je podle několika respondentů náročnější než při výuce tradičním způsobem. Přesně polovina lektorů nevidí žádný rozdíl mezi tradiční výukou a Skype learningem, druhá polovina však poukazuje na komplikace při nácviku výslovnosti a psaní. Potíže se vyskytují při kontrole domácích úkolů a lektori, kteří mají zkušenosti s tradiční výukou češtiny, si všimli, že psaní rukou je lepší k zapamatování učební látky, než psaní pomocí počítačové klávesnice.

Jak vidíme, studenti a vyučující hodnotí Skype learning pozitivně, a to především kvůli časové a místní flexibilitě. Studenti vysoce oceňují možnost učit se češtinu s rodilým mluvčím a individuální přístup. Podle výsledků našeho výzkumu vidíme, že Skype learning při výuce češtiny je efektivním, pohodlným a konkurence schopným způsobem výuky, ačkoli zmíněné nevýhody ukazují na potřebu zlepšení některých funkcí této aplikace, anebo na vytvoření aplikací nových, které by se více hodily ke studiu jazyků.

Literatura

- Allen, I. E. - Seamen, J. (2010): *Learning on Demand: Online Education in the United States*, 2009. Retrieved June 9 [online]. Dostupné z: <http://sloanconsortium.org/publications/survey/pdf/learningondemand.pdf>.
- Benbunan-Fich, R. - Hiltz, S. R. (2003): Mediators of the Effectiveness of Online Courses. *Institute of Electrical and Electronics Engineers Transactions on Professional Communication*, 46, s. 298–312.
- Block, A. – Udermann, B. – Felix, M. – Reineke, D. – Murray, S. R. (2008): Achievement and Satisfaction in an Online versus a Traditional Health and Wellness Course. *Journal of Online Learning and Teaching*, 4(1). Retrieved July 9 [online]. Dostupné z: <http://jolt.merlot.org/vol4no1/block0308.pdf>.
- Deangelis K. – Garvey Pyke, J.: Online Learning: Is it Effective? [online]. Dostupné z: <http://teaching.uncc.edu/learning-resources/articles-books/tip-sheets/it-effective>.
- Fallah, M. – Ubell, R. (2000): Blind Scores in a Graduate Test: Conventional Compared with Web-based Outcomes. *Asynchronous Learning Networks Magazine*, 4, Retrieved October 24, 2008, [online]. Dostupné z: <http://sloanconsortium.org/publications/magazine/v4n2/fallah.asp>.
- Gibson, J.W. (2008): A Comparison of Student Outcomes and Student Satisfaction in Three MBA Human Resource Management Classes based on Traditional vs. Online Learning. *Journal of College Teaching and Learning*, 5(8).
- Karatas, S. – Simsek, N. (2009): Comparisons of Internet Systems Based on “Equivalency of Experiences” According to Students’ Academic Achievements and Satisfaction. *The Quarterly Review of Distance Education*, 10(1), s. 65–74.
- Moore, J. C. (2009): A Synthesis of Sloan-C Effective Practices: December 2009. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(4), s. 73–97.
- Průcha, J. a kol. (2009): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Ragan, R. E. – Kleoppel, J. W. (2004): Comparison of Outcomes on Like Exams Administered to In-Residence and Asynchronous Distance-Based Pharm. D. Students. *Journal of Asynchronous Networks*, 8, s. 15–24.
- Reasons, S. G. – Valadares, K. – Slavkin, M. (2005): Questioning the Hybrid Model: Student Outcomes in Different Course Formats. *Journal of Asynchronous Networks*, 9, s. 83–94.

- Ryan, R. (2000): Student Assessment Comparison of Lecture and Online Construction Equipment and Methods Class. *Technological Horizons in Education (T.H.E.)*, 27(6), s. 78–83.
- Sinclair, J.K. (2011): Student satisfaction with online learning: Lessons from organization albehavior. *Research in Higher Education Journal*, 11, s. 1–20.
- Sweeney, J. C. – Ingram D. A. (2001): Comparison of Traditional and Web-Based Tutorials in Marketing Education: An Exploratory Study. *Journal of Marketing Education*, 23(1), s. 55–62.
- Wegner, S. B. – Holloway, K.C. – Garton, E. M. (1999): The effects of Internet-based instruction on student learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 3(2).

Příloha 1

Dotazník pro studenta

- 1) Rozvrh online hodin češtiny byl vytvořen:
 - a) podle mého přání;
 - b) shodoval se s lektorovým rozvrhem;
 - c) jiné (upřesnit).
- 2) Hodiny se konají, když jsem doma/ v práci/ v kavárně/ jinde
- 3) Lektor vždy koriguje program kurzu v závislosti na mém přání.
 - a) ano
 - b) ne
 - c) vždy se spoléhám na kompetenci lektora.
- 4) Lektor zpomaluje tempo, pokud učivo je pro mě příliš těžké.
 - a) ano
 - b) ano, a přitom pokládá víc úkolů na toto téma
 - c) tempo se zůstává obvyklé, ale domácí úkoly obsahují více cvičení na toto téma
- 5) Jaký počet lekcí týdně máte, jak dlouho trvá hodina.
- 6) Během hodiny:
 - a) nemám žádné potíže;
 - b) cítím omezení, která se týkají technické stránky;
 - c) cítím psychické nepohodlí.
- 7) Učím se češtinu přes Skype.
 - a) individuálně;
 - b) ve skupině.

- 8) Jak probíhá kontrola domácích úkolů? (krátce popište)
- 9) Lektor často používá multimediální zdroje při výuce (video, výukové internetové stránky).
 - a) ano
 - b) ne
- 10) Jaké výhody podle Vašeho mínění má výuka češtiny přes Skype?
- 11) Jaké nevýhody podle Vašeho mínění má výuka češtiny přes Skype?
- 12) Máte zkušenosti s učním se cizímu jazyku prezenčně?
 - a) ano
 - b) ne
- 13) Věk
- 14) Bydliště (země a město)

Příloha 2

Dotazník pro lektora

- 1) Výuka:
 - a) má podobu kurzu;
 - b) počet lekcí záleží na přání studenta.
- 2) Program kurzu je vždy individuální.
 - a) ano
 - b) ne
- 3) Je vyhrazena změna kurzu v závislosti na přání studenta?
 - a) ano
 - b) ne
- 4) Na hodinách se používá:
 - a) učebnice (pokud ano, která);
 - b) autorský program, který je určen pro výuku v podobě videokonferencí.
- 5) Používají-li se multimediální zdroje při výuce (video, výukové internetové stránky).
 - a) ano
 - b) ne
- 6) Tempo výuky se zpomaluje, pokud učivo je příliš těžké pro studenta:
 - a) ano;
 - b) ano, a přitom se pokládá víc úkolů na toto téma;

- c) tempo se zůstává obyčejné, ale domácí úkoly obsahují více cvičení na toto téma.
- 7) Během hodiny:
- a) nemám žádné potíže;
 - b) cítím omezení, která se týkají technické stránky;
 - c) cítím psychické nepohodlí.
- 8) Učím česky ve skupině/ individuálně.
- 9) Jak probíhá kontrola domácích úkolů? (krátce popište)
- 10) Návěst, které řečové dovednosti podle Vašeho názoru přináší více potíží?
- čtení
 - mluvení
 - psaní
 - poslech s porozuměním
- 11) Krátce popište potíže, jež se vyskytují během online hodiny:
- čtení
 - mluvení
 - psaní
 - poslech s porozuměním
- 12) Jaké výhody podle Vašeho mínění má výuka češtiny přes Skype?
- 13) Jaké nevýhody podle Vašeho mínění má výuka češtiny přes Skype?
- 14) Máte-li zkušenosti s výukou češtiny prezenčně?
- a) ano
 - b) ne
- 15) Bydliště (země a město)

Abstract

This article is devoted to Skype learning in teaching Czech to foreigners. This term defines a new form of individual or group course which can be done remotely by Skype. Data for this paper were gathered using questionnaires from 30 randomly selected respondents. The majority of them were teachers of Czech for foreigners and Russian students. Using these questionnaires, we were able to evaluate and analyze Skype learning as a form of teaching Czech for foreigners and describe its advantages and disadvantages.

Key words

Distance learning, evaluation, online learning, Skype learning, teaching of Czech for foreigners

Abstrakt

Tématem tohoto příspěvku je Skype learning ve výuce češtiny pro cizince. Definujeme tento pojem jako novou formu individuálních/skupinových kurzů, které probíhají na dálku podobou videokonferencí s využitím aplikací Skype. Materiálem této práce jsou data nasbíraná z dotazníků 30 náhodných respondentů, z nichž většina jsou lektori češtiny pro cizince a studenti z Ruska. Pomocí dotazníků se podařilo ohodnotit a analyzovat Skype learning jako jednu z forem výuky češtiny pro cizince a popsat jeho výhody a nevýhody.

Klíčová slova

Distanční vzdělávání, hodnocení, online výuka, Skype learning, výuka češtiny

YuliaSemyachkina

jusssem@gmail.com

Filozofická fakulta UK

Rozvíjení ústního projevu v kurzech češtiny pro cizince

Úvod

Cílem příspěvku je propojit trochu teorie s trochu praxe. V podstatě se jedná o rekapitulaci toho, co všichni vyučující češtiny jako cizího jazyka dělají, ale s oporou několika teoretických vstupů.

V úvodu je vhodné připomenout slovy Čmejrkové, že lingvistické pojmy *mluvení* a *psaní* jsou charakterizovány svým obsahem, uskutečňováním jazykových činností, splňováním jazykových kompetencí. Tyto termíny mají anglické ekvivalenty v pojmech *speech and writing* (Olson, 1977), (Čmejrková, 2011, s. 19). Spolu s dalšími lingvisty Čmejrková dodává, že „autentická spontánní řeč není amorfní nestrukturovaná masa bez jasných jednotek a hranic“. Dále doplňuje, že „v mluveném jazyce nejsou očekávání posluchače tolik závislá na gramatické správnosti výpovědi“. Zpráva je dekodována na základě znalosti tématu a vztahu mezi posluchačem a mluvčím. (Čmejrková, 2011, s. 31). Je pochopitelné, že mluvený text se ukazuje jako text s rysy spontánnosti, neformálnosti, dynamičnosti, s prvky korektury, koordinace, neúplné realizace větných konstrukcí, ale i mírou nespisovnosti (Čmejrková, 2011).

Čmejrková poznamenává, že mluvčí – nutno dodat – hlavně rodilí, se odpoutávají od stěžejního tématu promluvy a do dialogů (*spontánních i řízených*) vkládají témata vedlejší (*minoritní*). Témata – zvláště v dialogu – se vybavují často spontánně, náhodně, bez přípravy. Připravené monologické projevy jsou na druhé straně bližší projevům psaným (Čmejrková, 2011).

Mathesius srovnává *krásný hovor* s orchestrálním koncertem nebo s koncertem sborového zpěvu. (Mathesius, 1982, s. 393). Přesná formulace zní: „...hovor, který je veden jen pro radost z hovoru a nesměruje k žádnému praktickému cíli nebo alespoň k němu nesměruje přímo.“ Takto označuje „vyspělou formu hovoru vedeného pro radost z hovoru od vyspělých forem hovoru zaměřeného prakticky.“ (Mathesius, 1982, s. 393). Historie tohoto tvrzení se datuje do první poloviny 20. století. Mathesius ve stejné stati opěvuje opodstatněnost krásného hovoru, který pochází od smíšených mluvčích s různými životními zkušenostmi, zájmy, vzděláním, debatující o různých tématech. Dle Mathesia by hovor měl být pro všechny zúčastněné potěšením.

Výukové metody

V příspěvku jsou zmiňovány obecné výukové metody s aplikací na cizí jazyky, včetně češtiny pro cizince. Úlohou článku není analýza učebních materiálů používaných při výuce češtiny pro cizince, ale výběr jak obecných metod výuky, tak metod používaných při výuce jazyků a povzbuzení pro jejich častější využití při nácviu dovednosti mluvení, resp. ústního projevu.

Metoda výuky (výuková metoda) – patří mezi základní didaktické kategorie, představuje „koordinovaný systém činností učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“ (Průcha a kol., 2003, s. 287). Praktická realizace této definice je pak v rukou učitele, potažmo lektora a nutno dodat, že samotnou metodu dále specifikují učební obsah a cíl výuky. (Červenková, 2013).

Převvedeno do podmínek kurzů češtiny pro cizince: obsah je rozvržen do dílčích celků v souladu s úrovněmi Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále SERR) a cíl vyhovující nejčastěji komunikační metodě výuky cizích jazyků, která nachází své hojně uplatnění od 70. let 20. století (Hrdlička, 2010). Zmíníme-li jednu z nejosvědčenějších a nejpraktikovanějších výukových metod, jedná se překvapivě

o *diskusi*. Pochopitelně, že není ideální výukovou metodou pro začátečníky, ale v případě aktivnějších a pokročilejších skupin v kurzech češtiny pro cizince se najdou vhodné aktivity pro její uplatnění. U vyšších úrovní znalosti jazyka je její aplikace samozřejmostí. Využití metody diskuse může nastat při prezentaci nových jevů, upevňování již získaných znalostí a vědomostí i při rekapitulaci látky. (Červenková, 2013)

Dokážeme si představit využití této metody při diskusi nad určitými tématy – od úrovně B1 výše. Diskuse by se měla držet určitých zásad a měla by být vedena efektivně (Bratská, 1992). Vyzdvihneme pouze klíčová pravidla – pochopení oponenta, diskuse i dialog potřebují disciplínu; emoce by měly zůstat stranou; monolog nezaměnit s dialogem – každý se může vyslovit. Mějme na mysli, že v rámci diskuse jsou kladeny typy otázek, které mají své opodstatnění (např. uzavřené, otevřené, doplňující, přímé, rozhodovací, zjišťovací). Je patrné, že diskuse by měla mít svoji strukturu a žádá si určitou dávku přípravy. I z tohoto důvodu se nám do zmiňovaného „mírumilovného soukolí“ vždy nechce. Mezi témata uváděná jako vhodná pro diskusi – jež se mimochodem řadí mezi aktivizující výukové metody, je většina témat z reálií nebo lingvoreálií (např. bydlení, gastronomie, historické události, styl oblékání, společenské způsoby atd.) u zmiňovaných vyšších úrovní jazykové pokročilosti.

Metoda nám mnohem známější, jelikož je využitelná již u nižších jazykových úrovní a je zařazována do většiny učebních materiálů je *situacní metoda*. Hlavním principem je nastolení modelové situace, z čehož vyplývá, že ani tato metoda není využívána bez přípravy. Cílem je hledat a najít alternativní řešení dané situace. Modelová situace je představena prostřednictvím audio/video nahrávky (např. popis problému, situace, příběhu, rozhovor apod.).

Jako třetí velkou skupinu bychom měli uvést *didaktické hry*, oblíbené takřka u všech – míněno vyučujících i studentů. Ani tato alternativní a pouze zdánlivě jednoduchá metoda většinou není do výuky zařazována spontánně. Didaktické hry by měly všechny zúčastněné potěšit, protože mluvíme o zábavě, při které se něco učíme, opakujeme a procvičujeme (Červenková, 2013). Souhrnně uvedeno, didaktické hry mají plnit především roli motivační. Jejich široká škála slouží k tomu, aby hodiny jazykové výuky byly pestré, stanovený výukový cíl byl naplněn a uživatelé cizího/druhého jazyka ovládali novou řeč bez velkých zábran a s vyváženým nácvikem řečových dovedností. Pro precizní nácvik ortografického projevu

jsou vyvinuty a osvědčeny hry pravopisné; pro nácvik poslechu a ústního projevu hry fonetické. Pro nácvik nového lexika pracuje lektor se sémantizací, kdy za pomoci různých technik a prostředků se snaží jinojazyčnému mluvčímu výraz přiblížit. „Hrajeme“ si se synonymy, antonymy, slovy nadřazenými a podřazenými. Pro nácvik nových i již vysvětlených gramatických jevů shodných s češtinou se osvědčily hry gramatické – založené na principu imitace a nápodoby.

Z různých studií vyplývají závěry, že pro nácvik všech řečových dovedností a mluvení zvláště je volba vhodných didaktických her velmi přínosným počinem – hlavně v kurzech s nejnižší úrovní, nehledě na věk studentů. Zdrojů pro nalezení takovýchto „vyučovacích pomůcek“ je v době elektronických médií mnoho. Můžeme podtrhnout, že pro kontaktní výuku, práci ve dvojicích i skupinách se dá vyhledat mnoho efektivních forem cvičení, které povzbudí nerodilé mluvčí v aktivním ústním projevu.

Populární, ale pro někoho (míněno vyučující i žák) odvážnou a ne příliš oblíbenou, metodou je simulace divadelních/dramatických výstupů. Účastníci kurzu hrají přidělenou roli a kromě částečného scénáře jsou vedeni k momentální improvizaci. Tento didaktický postup se označuje jako *inscenační metoda*. Po pečlivé přípravě scénáře se mohou volit monologické i dialogické sekvence. U pokročilejších studentů skutečně stačí po rozdělení do skupin předat stručné shrnutí role.

I aktivizující metody výuky mohou mít své stinné stránky, ale mnoha z nich se dá vyvarovat. Vyučující v návaznosti na cíl výuky, motivační složku, časové a prostorové omezení, v závislosti na zvolené koncepci zastává tradiční výukové postupy nebo rád oživuje výuku alternativními možnostmi. (Červenková, 2013)

V přehledu jsme si zmínili klíčové způsoby – metody, které při správné volbě slouží k aktivizaci probírané a osvojené látky při nácviku ústního projevu, ale také k opakování určitých tematických okruhů. Především hlavně teoretický výčet několika aplikovatelných výukových metod, sloužících pro aktivizaci nabytých znalostí by pochopitelně nesplňoval svůj komunikační záměr, pokud by po ukončení aktivit nenásledovala zpětná vazba – více o ní v závěrečné části příspěvku.

Používané strategie

V některých současnějších publikacích se hovoří o cizím jazyku jako o prostředku komunikace o odlišných tématech. Strategie učení slou-

ží k rozvoji klíčových kompetencí. Aby toto bylo úspěšně zvládnuto, je třeba soustředit se i na dílčí cíle: rozvoj řečových dovedností, ale nepřehlížet ani dovednost učit se cizí jazyk, k čemuž jsou zapotřebí určité strategie učení. (Vlčková, 2007). I bez explicitní definice tohoto pojmu si připomeneme jejich existenci a klasifikaci. Hlavním důvodem pro okrajovou zmínku tohoto podtématu je skutečnost, že klíčovým cílem cizojazyčné výuky je komunikační kompetence a té je dosaženo při volbě a použití vhodných strategií učení cizímu jazyku. Výběr strategie je ovlivněn různými faktory a proměnnými: např. věkem, pohlavím, znalostí cizího jazyka, délkou učení cizímu jazyku i stylem učení, ale také individuálními osobnostními rysy a sociokulturní příslušností. Pro dokončení přehledu uvádíme, že základní rozdělení strategií je na přímé (podporující proces učení) – kognitivní, paměťové a kompenzační a nepřímé strategie (nepřímo sloužící učení cizímu jazyku) – např. afektivní a sociální (kooperace s roditelými mluvčími). Zde bychom podtrhli alespoň jednu z nejtypičtějších kognitivních strategií, označovanou jako procvičování v přirozeném kontextu. Přirozený kontext je chápán jako účast na konverzaci v přirozeném, autentickém, reálném prostředí; poslech autentických videosekvencí a jejich reprodukce ve formě shrnutí; rozhovory s roditelými mluvčími v přirozeném prostředí – na ulici, v obchodě, v dopravním prostředku – zkrátka být vystaven přirozeným situacím a vnímat cizí/druhý jazyk s dalšími neverbálními prostředky jako jsou např. mimika, gesta. Kombinace právě popsaného a výše uvedená podkapitola s výběrem výukových metod je jedním z hlavních faktorů, jak si osvojit dovednost mluvení co možná nejpříjemněji a nejefektivněji. Zde uváděné je úzce provázáno s tématy, která jsou po víceleté zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka tzv. *vybrána na míru* potenciálním frekventantům dvou kurzů češtiny pro cizince s odlišným obsahem a cílem.

Frekventovaná témata v kurzech češtiny pro cizince

Témata, která tvoří důležité jednotky vyučovacího plánu, by měla korespondovat s komunikačními potřebami a ideálně by měla splňovat požadavky konkrétního kurzu. Na odůvodnění jejich volby se podílí cíl daného kurzu a jazyková pokročilost frekventantů kurzu. Na dvou odlišných typech kurzu češtiny pro cizince budou demonstrována preferovaná témata právě v závislosti na hlavním zacílení kurzu.

S jedním modelem kurzu se můžeme setkat v univerzitním prostředí, ve kterém studenti přijíždějící v rámci programu Erasmus+ stráví kontinuálně v cizojazyčném prostředí jeden až dva semestry. Příklad zde uváděný prezentuje standardní délku semestru s dvouhodinovou vyučovací dotací v jednom týdnu. Kromě tradičního úvodního tématu se zaměřením na představování – seznámení jsou do sylabu zařazeny okruhy navázané na univerzitní prostředí, praktickou orientaci ve městě, správné používání dopravních prostředků – podoba a platba místního i meziměstského jízdného, formy stravování – vlastní spojené s nákupem, v restauraci; různé způsoby trávení volného času; ubytování v cizojazyčném prostředí.

Vybrané tematické okruhy jsou programově zařazovány do semestrálního plánu, jelikož jsou úzce propojeny s relativně homogenní věkovou a sociální skupinou, v potaz nyní nebereme etnickou a kulturní odlišnost. I s ohledem na velmi limitovanou lexikální a gramatickou vybavenost účastníků kurzu je mnohaletou praktickou zkušeností dokázáno, že výše jmenovaná témata se jeví jako nezbytná a nutná i pro krátkodobý pobyt v zemi jiné než zemi původu. Takové a podobné sociokulturní a tematické minimum přináší své ovoce v případě, že je přizpůsobeno studentům, kteří pobývají i mimo metropoli České republiky. Ve všech zmiňovaných případech se při nácviku mluveného projevu s kladnou reakcí od studentů setkávají aktivity jako nápodoba, hraní rolí (role-play) se simulací reálných situací z českého prostředí.

Druhý model kurzu češtiny pro cizince je spojován s jinými atributy, a proto se v jeho případě propojují tematické okruhy typické pro národnostně a jazykově heterogenní skupinu, kterou spojuje např. společný cíl naučit se češtinu potřebnou mimo jiné ve školním prostředí, na úřadech a kupříkladu v případě využití místních služeb různého typu. V rámci sociokulturní a pragmatické kompetence jsou diskutována témata jako rodina a přátelé; prostředí školy z různých úhlů pohledu; volnočasový program; „výhodná“ a vhodná místa k nakupování; pracovní prostředí s různými podtématy; místní úřady v širokém záběru; vedení účtu a bankovní služby; systém lékařské péče; místní tradice a kultura a mnohá další.

Kurz tohoto charakteru je otevřený, čili přístupný většině zájemců z různých věkových skupin cizinců z řad veřejnosti. Spojujícím prvkem je relativně podobná jazyková úroveň pokročilosti jazyka a výhledově dlouhodobé trvání kurzu.

Mezi přední cíle obou typů kurzů patří hlavně komunikační a přirozenou cestou postupně odbourávat bariéry pro mluvení, často a vyváženě procvičovat monologický i dialogický typ promluvy, formální i neformální projev. Mezi důležité zásady by mělo patřit uvedení používání obecné češtiny do mluveného ústního projevu v kontrastu ke spisovné formě, kterou hlavně vyučujeme v kurzech češtiny pro cizince. I když využívání různých variet českého jazyka nehrálo důležitou roli v nastíněné problematice, neměla by tato okolnost zůstat bez povšimnutí, ale sloužit jako určitá výzva k zamyšlení nad rozšířením stávajícího tématu příspěvku. V různých aktivitách při nácviku mluvního projevu se uplatňuje spisovná podoba češtiny, což ani jinak na nejnižších úrovních dle SERR být nemůže. Avšak při nácviku ústního projevu na vyšších úrovních je vhodné, aby se v mluvních cvičeních frekventanti seznamovali s varietou obecné češtiny, jak uvádí Hrdlička (Hrdlička, 2010, s. 81–82). Konkrétní příklady z pedagogického působení v kurzech mimo univerzitní prostředí jsou důkazem této teze. Účastníci kurzu češtiny pro cizince v mnoha případech nejsou vybaveni znalostí patřičné lingvistické terminologie, ale často si osvojují češtinu v prostředích, ve kterých se prioritně používá obecná čeština. Příkladem mohou být různá zaměstnanecká prostředí, nákupy v místních malých obchodech, hovory s řemeslníky, ale i rozhovor se sousedem v místě nového, byť dočasného bydliště. Nejen z tohoto důvodu by na sebe zařazování prvků obecné češtiny do ústních projevů dialogického charakteru ve frekventovaných komunikačních situacích nemělo nechat dlouho čekat. V kapitole zmiňovaného odborníka na problematiku se dočteme o ideálním stavu, kdy by byly průběžně osvojovány oba nejužívanější útvary českého jazyka – spisovná a obecná (Hrdlička, 2010). Při respektování didaktických zásad by nemělo docházet k míšení kódů spisovné a nespisovné (obecné) češtiny.

K nezbytnostem určité jazykové etikety náleží zdvořilé upozornění a průběžná průprava, jak vypadá projev v českém jazykovém a kulturním prostředí, např. respektování partnera v dialogové situaci, přizpůsobení tempa řeči jinojazyčnému mluvčímu apod.

Možná úskalí a výzvy

Výčet následujících bodů je shrnutím výše uvedeného s akcentem na některé časté „prohřešky“ a svízele, se kterými se mohou lektori kurzů češtiny pro cizince v praxi setkat. Vyučující by měli jinojazyčné zájemce

o výuku češtiny motivovat a respektovat či dokonce pochopit individualitu nerodilého mluvčího s ohledem na jeho výchozí jazyk a kulturu. I při vnímání tzv. kulturního povědomí zůstává výchozí kultura se všemi nezbytnými atributy výchozí kulturou. Sebepoctivější jazykové vzdělávání její působení oslabí pouze nepatrně. S právě zmíněným postřehem koresponduje již dříve předeslaná spontánnost. V případě některých témat a kulturních zázemí je dobré být připraven na těžko předvídatelné verbální i neverbální reakce. Mnohdy se lektor dostane při nácviku každodenních témat do situace, která si žádá projevy porozumění a míry empatie s mluvčím. S mnohaletými zkušenostmi se jako lektori dostáváme se „začarovaného kruhu“, kdy jsou některá – hlavně témata z každodenního života – v neformálním projevu vysoce oblíbená a k jejich nácviku dochází až příliš často na úkor tematických okruhů dalších, možná odtaziťejších, abstraktnějších. Jak již bylo vyjádřeno, logická posloupnost nácviku řečové dovednosti mluvení se vztahuje k jednotlivým úrovním SERR a mnoho alternací v tomto směru nastat nemůže.

Atraktivním, ale i zrádným prvkem při nácviku ústního projevu se mohou stát aktuální témata z různých oblastí společenského, ekonomického a politického života. Jejich volba se pro nás, lektory, může jevit snadnou, ale v případě výuky národnostně heterogenní skupiny i záluďnou, jelikož ne všichni studenti se vždy stanou aktivními účastníky diskuse, která by hypoteticky mohla vnést do skupiny určitý typ záporných emocí.

O jedné z klíčových výzev jako je poskytnutí zpětné vazby, resp. vytknutí a opravy chyby bude v kontextu popisovaného pouze stručná zmínka, protože by si také zasloužila delší zpracování. I když se jedná o nácvik mluveného projevu, na zpětnou vazbu by si měli frekventanti kurzu zvyknout. Přináší s sebou podobu utvrzení, že student pochopil a splnil zadání, vyhověl škále vymezené v rámci SERR a ví, jaký učinil pokrok, v čem se může zlepšovat a jaké cíle má před sebou. Zkráceně řečeno student zpětnou vazbu očekává, má pro něj být motivačním nástrojem, i když se nejedná o splnění exaktně zadaného gramatického cvičení.

Závěr

V ideálním případě by řečové dovednosti měly být vyučovány a následně používány vyváženě. Avšak z praxe je známo, že jinojazyční mluvčí budou dávat přednost různým dovednostem v závislosti na komunikač-

ních potřebách a důvodech pro osvojování cizího jazyka. Nepopíratelnou pravdou je, že motivace a výuka s pomocí efektivních nástrojů jsou jedněmi z klíčových faktorů postupného a často úspěšného zvládnutí studia češtiny jako cizího jazyka – nehledě na procvičovanou řečovou dovednost.

Literatura

- Bratská, M. (1992): *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Červenková, I. (2013): *Výukové metody a organizace vyučování* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita. Cit. 16. 8. 2016. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>
- Čmejrková, S. – Hoffmannová, J. (eds.) (2011): *Mluvená čeština: Hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia.
- Ďrdlička, M. (2010): *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: ZČU.
- Mathesius, V. (1982): *Jazyk, kultura a slovesnost*. Praha: Odeon.
- Olson, D. R. (1977): From utterance to text: the bias of language in speech and writing in Harvard. *Harvard Educational Review*, (47), s. 257–281.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. a kol. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Vlčková, K. (2007): *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno: Paida.

Abstract

Developing Speaking Skills in Courses of Czech for Foreigners

The paper provides an outline of several teaching techniques and methods that help learners develop and improve their level of speaking in Czech. The article poses the question of what strategies and related activities are popular with students and at the same time effective for the development of speaking skills. The final part of the paper deals with the presentation of frequent topics that are discussed in courses of Czech for foreigners and reflect an authentic foreign language environment.

Key words

Courses of Czech for foreigners, frequent topics, learning strategies, teaching methods

Abstrakt

Příspěvek se věnuje nástinu různých výukových postupů, které u jinojazyčných mluvčích pomáhají rozvíjet a zvyšovat úroveň ústního projevu. Článek hledá odpověď na otázku, které strategie a s nimi spojené aktivity jsou u studentů-cizinců oblíbené a zároveň efektivní pro rozvoj produktivní řečové dovednosti mluvení. Závěr příspěvku se zaměřuje na prezentaci frekventovaných témat, jež jsou během kurzů češtiny pro cizince procvičovány a reflektují autentické cizojazyčné prostředí.

Klíčová slova

Frekventovaná témata, kurzy češtiny pro cizince, strategie učení, výukové metody

Mgr. Dita Golková

dita.golkova@uhk.cz

Katedra aplikované lingvistiky

Fakulta informatiky a managementu

Univerzita Hradec Králové

Letní školy ČCJ

Z historie letních kurzů češtiny pro krajan

Mé osobní ohlédnutí za letními krajauskými kurzy začíná před 30 lety, v červenci 1986; pokusím se v krátkosti připomenout některá fakta z této stále živé – a snad i živoucí a oživující – historie a tradice, shrnout své zkušenosti, poznatky či postřehy a příležitostně zavzpomínat na některé výrazné, zajímavé či významné osobnosti, s nimiž jsem se v průběhu oněch tří desítek let setkala.¹ Úvodem mám dvě poznámky – pojmoslovnou a faktickou: 1) označení „krajanský“ se primárně vztahuje ke jménu *krajan* v jeho základním lexikálním významu, přesto se pod označením *krajanské kurzy* zmíním i o kurzech určených také nekrajanským posluchačům (neboť tak se později proměňovala aktuální skladba účastníků); 2) v mnou sledovaném období do počátku 90. let 20. století probíhaly krajanské kurzy češtiny ve spolupráci Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a Československého ústavu zahraničního, později se organizace přesunula plně na ČSÚZ – touto původní součinností i osobní příslušností

1 Faktografické údaje k tomuto veskrze osobnímu vzpomínání čerpám především z archivu ČSÚZ (časopisy a bulletiny uvedené v seznamu). Vzhledem k zaměření příspěvku i k poněkud ztížené dostupnosti materiálů si nečiním nároky na úplnost.

k oběma institucím (zaměstnaneckou a členskou) zdůvodňují volbu svého tématu pro toto sympozium.

Na počátku byla – a to shodou okolností i letos, v právě proběhnuvším kurzu – texaská čeština krajanů, kteří v létě 1986 přijeli na jazykovědný seminář pro učitele a profesory češtiny z USA. Předě mnou stáli studenti s českými kořeny, z nichž si mnozí mateřštinu svých předků s větší či menší námahou udržovali a někteří z nich ji dokonce sami vyučovali nebo vyučovat hodlali. Obdobně tomu pak bylo ve dvou následujících dekádách, kdy na kurzy přijížděli pouze studenti z Texasu. Vraťme se však na samý začátek: historie kurzů pro Texasany začala již v roce 1973; v sérii prvních sedmi ročníků (do roku 1979) na ně přijelo na dvě stovky účastníků. První, tehdy šestitýdenní kurz vedl J. J. Skrivanek, profesor češtiny Texas A&M University, ve dvou následujících letech se ho jako student zúčastnil Woody Smith, současný prezident České vzdělávací nadace Texasu (Czech Educational Foundation of Texas); v letech 1975 a 1976 jej pak vedl. Od roku 1977 studenty přivážela do Prahy dr. Svatava Jakobson. Na praktické výuce češtiny se podíleli učitelé bohemistických kateder FF UK – Jan Holub, Jiří Hronek, Ivan Lutterer a někteří další. V té době se čeština vyučovala na padesáti univerzitách a školách v USA, a tak byly některé následné kurzy logicky určeny především učitelům a profesorům češtiny. První takový seminář proběhl na FF UK v létě 1982, účastníky na něm přivítal tehdejší předseda výboru ČSÚZ spisovatel Miloš Kratochvíl a mezi pilnými posluchačkami byla např. paní Zuzana Justmanová, která v té době přednášela češtinu na Kolumbijské univerzitě, nebo Clarice O'Hara, později manželka dlouholetého honorárního konzula Raymonda Snokhouse (ta se podobně jako mnoho dalších krajanů na kurzy opakovaně vracela, a to i se svými potomky). V letech 1984 až 1990 (tedy v době mých krajauských začátků) skupiny studentů vedl Charles Heyda z Houstonu, učitel češtiny ve večerní škole tamního krajauského spolku. Předtím již organizoval kurzy s dr. Součkem z univerzity v Houstonu. V období mezi kurzy se staral, aby se do nich zapojovali zájemci o češtinu i z jiných států USA; informoval o nich na amerických univerzitách, kde se vyučovaly slovanské jazyky (v té době jich bylo přes dvacet), a tak se k texaským studentům postupně připojovali účastníci především z Colorada, Nebrasky, Wisconsinu, Missouri, Washingtonu, Kalifornie, New Yorku, Massachusetts, Kansasu a jiných států. Vedení texaských (amerických) studentů se od roku 1991 ujal Thadi-

ous T. Polasek (1991–2010, 2016); ten získal titul BA v češtině na University of Texas at Austin v roce 1975, učil češtinu na Flatonia High School a v současné době ji vyučuje na Blinn College v Schulenburgu. Na praktické výuce českého jazyka jsme se většinou podíleli dva nebo tři čeští pedagogové – zpočátku se mnou několik let vyučovala PhDr. Hana Kučerová z (tehdejší) Katedry tlumočnictví a překladatelství FF UK, krátkodobě PhDr. Jan Čermák, dnes profesor angličtiny v Ústavu anglického jazyka a didaktiky FF UK, PhDr. Jan Jiráček z FSV, PhDr. Eva Roubalová z ÚJOP a od r. 1991 PhDr. Jan Dvořák z Jazykového institutu Praha; i nadále podle potřeby učila PhDr. Hana Kučerová, příležitostně také doc. Jaroslav Moravec z (tehdejší) rusistiky FF UK. Od roku 1990 je ředitelkou programu PhDr. Helena Briardová, členka správního výboru ČSÚZ. Praktická výuka češtiny byla vždy hlavní náplní jazykového kurzu; v odpoledních hodinách ji doplňovaly přednášky o české historii, kultuře, o naší vnitřní i zahraniční situaci, politice apod. V mých počátečních letech účastníci poznali osobnosti FF UK, jako byli etnograf prof. Antonín Robek, anglista prof. Josef Polišenský a především rusista doc. Václav Huňáček (který byl v kurzech angažován opakovaně i v následujících letech). Toho ostatně mnozí účastníci znali již z Texasu – na základě doporučení dr. Jana Skřivánka z Texas A&M University byl pozván do USA a v období let 1969–1970 pracoval jako konzultant *Texas Education Agency*.²

Letní kurzy či semináře pro krajanů byly od počátku zaměřeny na jazykovou výuku, ale zároveň měly široce kulturně-historický a poznávací charakter. Délka letních (červencových) kurzů se pohybovala v rozmezí tří až čtyř týdnů a počet účastníků mezi 20–25. Zmínila jsem první semináře v sedmdesátých letech i fakt, že byly původně určené studentům z Texasu a zhruba od roku 1982 začali přijíždět účastníci i z jiných států USA; později se jednotlivě přidávali i krajané z jiných, evropských zemí. Pro ilustraci uvedu fakta ze dvou následných ročníků z doby těsně před listopadové: v létě 1988 přijelo na 4 týdny 25 studentů z 10 států USA,

2 Za svého pobytu v USA vytvořil doc. Huňáček pro potřeby učitelů publikaci *Czechoslovakia – Information minimum* (Austin: Texas Education Agency, 1970, 1975); od doby vzniku byla opakovaně vydávána. Česko-texaské tematiky se dále týká především jeho kniha *500 let – kronika československo-amerických vzájemných vztahů* (sestavili V. Huňáček, M. Kašparová. Bratislava: SCK, 1968).

Polska a tehdejší Jugoslávie, v létě 1989 také na 4 týdny 23 studentů z 6 států USA a Polska. Věk účastníků se vždy značně lišil, rekordní rozpětí bylo např. již v mém prvním roce výuky 1986: od 17 do 77 let nebo podobně právě v roce 1989: od 19 do 77 let – k tomu podotýkám (a to i pro jiné ročníky kurzů), že jde o léta fyzického, kalendářního věku; mentálně, zájmem a srdcem bývali účastníci věku klasicky studentského, tedy mladistvého. Rekordní zájem o kurzy byl (celkem pochopitelně) ve dvou letech následných: 1990 a 1991, a tak se tehdy dvakrát uskutečnily dva čtyřtýdenní kurzy českého jazyka: v roce 1990 jeden v Praze (celkem 29 účastníků: 20 z USA, ostatní z Rumunska, Chorvatska, Polska, Německa a Francie) a jeden v Brně (20 účastníků z USA), v roce 1991 přijelo na červencový kurz 44 účastníků (41 z USA, 1 z Holandska, 1 z Německa a 1 zahraniční diplomat z Prahy) a na srpnový 17 účastníků z Evropy (z Francie, Holandska, Německa, Rumunska, Polska, Ukrajiny, Itálie)³. Od roku 1992 jsou kurzy vždy třítydenní a mají poněkud odlišný charakter než původně: pořadatelem je výhradně Československý ústav zahraniční a vedle krajanů z USA v letech 1992–2001 na kurz českého jazyka s vlastivědným a kulturním poznáním Československa přijížděli také studenti z evropských krajanských škol (zejména v Rumunsku, Rakous-

3 Jen pro úplnost uvádím v přehledu počet účastníků a zastoupení zemí v následujících letech: v roce 1992 bylo 38 účastníků: 32 z USA, 6 z Holandska; v roce 1993 bylo 32 účastníků (26 z USA, 3 z Holandska, 1 z Francie, 1 diplomatka z Arménie, 1 diplomat ze Španělska); v roce 1994 bylo 29 účastníků z USA; v roce 1995 bylo 28 účastníků z USA; v roce 1996 bylo 20 účastníků z USA; v roce 1997 bylo 17 účastníků z USA; v roce 1998 přijelo 26 účastníků z USA; v roce 1999 bylo 30 účastníků z USA; v roce 2000 a 2001 bylo vždy 20 účastníků z USA; v roce 2002 bylo 14 účastníků z USA a ČSÚZ pozval 2 studentky z Ukrajiny; v roce 2003 přijelo 20 studentů z USA a 4 bohemisté z Bulharska, Ruska a Ukrajiny; v roce 2004 přijelo 11 účastníků a 2 studentky z Ukrajiny; v roce 2005 bylo 9 účastníků z USA a 8 stipendistů z Evropy; v roce 2006 bylo 11 účastníků z USA a 9 stipendistů; v roce 2007 bylo 7 účastníků z USA a 10 stipendistů; v roce 2008 bylo 12 účastníků z USA a 9 stipendistů; v roce 2009 bylo 10 účastníků z USA a 10 stipendistů; v roce 2010 byli 4 účastníci z USA a 10 stipendistů; v roce 2011 ČSÚZ pozval 14 stipendistů; v roce 2012 byli 4 účastníci z USA a 10 stipendistů; v roce 2013 bylo 15 stipendistů; v roce 2014 bylo 16 stipendistů a jeden francouzský diplomat (v roce 2015 se kurz nekonal) a v roce 2016 přijelo 15 účastníků z USA. – Za informace a statistické údaje děkuji dr. H. Briardové.

ku a Chorvatsku) a v letech 2002–2014 navíc také studenti bohemistiky z několika evropských univerzit (byly to zejména univerzity v Kyjevě, Lvově, Moskvě, Petrohradu, Minsku a Baku). Přítomnost těchto evropských studentů v letním programu znamenala jednak proměnu obsahu i metodiky výuky, zároveň byla pro všechny účastníky i velkým kulturním a lidským přínosem. ČSÚZ v uvedených letech opakovaně získával sponzorské dary, aby mohl poskytnout evropským účastníkům stipendium k úhradě veškerých nákladů spojených s kurzem.

Výše uvedenými fakty jsem naznačila specifičnost a variabilnost výuky v letních kurzech češtiny. Její praktická část (denně od 9.00 do 12.30 hod., celkově 60 hod výuky češtiny a 10 hod konverzace) probíhala v poměrně malých skupinách (maximálně 12–15 studentů), a tedy intenzivně. Zájem studentů a moje snaha pomoci jim zbavit se obav z chyb a prakticky využívat všechno, co z češtiny znají, většinou po několika „rozmluvovacích“ dnech postupně vedly ke komunikaci v různé míře a kvalitě české, ba přerůstaly v potěšení z jazyka, ve vzájemné sdílení kulturních, společenských i lidských hodnot. Nastávalo radostné zjištění, že čeština funguje, že dovede navzdory svým záludným jmenným pádům, nepochopitelným slovesným vidům, nezkrotnému slovosledu a nekonečným výjimkám být libozvučná, lexikálně bohatá, občas vtipná a vždy krásná. Ve své třicetileté praxi jsem se setkávala se studenty – bez rozdílu národnosti či věku – opravdu zvědavými a pilnými. Vždyť co například může potěšit učitele víc než žádost studentů krátit přestávky na nezbytné minimum? K jazykové praxi v češtině poskytoval kurz daleko širší prostor než jen dopolední výuku, odpolední přednášky a konverzace; jeho nedílnou součástí vždy byly návštěvy kulturních představení, prohlídky pražských pamětihodností a několik výletů po České republice. S námi učiteli byli studenti po celou dobu v kontaktu, při exkurzích a prohlídkách jsme na sebe brali roli průvodců a výklady probíhaly vždy v češtině (podle úrovně znalostí studentů jsme pak případně tlumočili).

Snad by se také slušelo představit, analyzovat a vyhodnotit používanou metodiku výuky češtiny v letních kurzech, prezentovat a komentovat její výsledky. S vědomím koexistence mnoha podobných programů u nás i v zahraničí, jež nabízejí tyto možnosti popisu, jsem však zvolila pouhé představení našeho typu kurzu s jeho proměnnými. Lingvistickým prismalem to jistě není jediný kurz, v němž se mnozí zahraniční studenti poprvé důsledněji setkávají s češtinou autentickou, tedy ve větši

míře hovorovou a nespisovnou (než se spisovnou, kterou znají ze studia a výuky). Přesto např. studenti z Texasu tradičně stále „vyžadují“ podobu češtiny nasycenou prvky z moravských nářečí jejich předků. Jistě nejsme jediný kurz, na který se mnoho studentů, zejména z Texasu, opakovaně do Prahy za češtinou vrací a mnozí pokračují v jejím studiu či dokonce výuce doma. Naše odborná i lidská spolupráce s některými účastníky kurzů trvá; stále promýšlíme témata, možnosti a způsoby, jak v ní pokračovat. Naším společným úkolem a cílem je záchrana českého kulturního dědictví včetně českého jazyka a jejich odborný popis a rozbor. Studentům češtiny na evropských krajanských školách a bohemistických katedrách pomáhá ČSÚZ i mimo rámec letních kurzů – financuje materiální vybavení učeben, nakupuje odbornou literaturu a moderní didaktické pomůcky apod.⁴

V historii se na letních kurzech češtiny ČSÚZ vystříдалo několik set studentů, z nichž někteří pak našli u nás zaměstnání; byli mezi nimi i podnikatelé, velvyslanci, kteří působili v ČR, a další významné osobnosti. Vzpomínám-li na své (oblíbené) studenty, mohla bych jich uvést dlouhou řadu. Zmíním jen čtyři Američany, kteří se češtině a lingvistice věnovali či věnují profesně: mým vynikajícím žákem byl (v roce 1986) Kevin J. Hannan (1954–2008); získal titul M.A. na University of Texas v Austinu a jako první student také doktorát v oboru slovanské filologie. Stal se slavistou a etnolingvistou a věnoval se mj. výzkumu mluvy obyvatel Těšínského Slezska (napsal o tom monografii *Borders of Language and Identity in Teschen Silesia*). V roce 1989 přijeli na kurz Alex Zucker (1964), známý a výborný překladatel české literatury do angličtiny (přeložil díla Jáchyma Topola, Petry Hůlové, Patrika Ouředníka a jiných autorů) a Garry Toops (1954–2013), profesor rusistiky a slavistiky na Wichita State University v Kansasu. Učila jsem i dalšího významného překladatele – Craiga Cravense, který přednáší češtinu a ruštinu na Indian Bloomington Univer-

4 Blíže viz: www.csuz.cz.

Důkazem významu této formy pomoci ČSÚZ je vedle spokojených žáků a jejich učitelů, jimž taková materiální pomoc usnadňuje výuku, celá řada uznání a poděkování, která ČSÚZ obdržel. Ve vztahu k letním kurzům mezi ně patří např. osobní poděkování rektora Slovanské univerzity z ázerbájdžánského Baku prof. A. A. Haliyeva z roku 2014 za studentky, které se mohly zúčastnit třítydenního kurzu českého jazyka.

sity (překládal Jana Neruda, Vladimíra Párala, Michala Viewegha, Ivana Klímu a další).

Závěrem svého vzpomínání na letní kurzy češtiny bych ráda dala prostor těm, kdo jsou jejich smyslem – jejich účastníkům. Řada ukázek z jejich prací či vyznání by mohla být dlouhá, omezím se na výběr reprezentující všechny typy účastníků.⁵

Kevin J. Hannan, Texas

(1986; 32 let, student slavistiky)

Za pár týdnů jsem také poznával Prahu, která je krásné město. Dnes lépe rozumím starodávným dějinám Československa a mám v úmyslu číst o tom dále. Koupil jsem si v Praze už pár kufrů českých knih a budu mít teď co číst doma v Texasu. Seznámil jsem se s mnohými dobrými lidmi, jak Češi tak Američané z naší skupiny. Měl jsem příležitost pohovořit se naší učitelkou, a profesory a profesorky. Mám na to mnoho hezkých vzpomínek a těším se na setkání v Praze v budoucnu. Tak na schledanou!

Alena Bodlak, Nebraska

(1986, 17 let; doma mluvila česky s rodiči)

Budu mít vždycky krásné vzpomínky na školu a co jsem se naučila. Naučila jsem se ne jen gramatiku ale trochu o životu take. Naučila jsem se že člověk se pořád učí, a že se bude učit pořád. A dozvěděla jsem se že jsem přeci jenom ještě takový bažant. (A ještě dlouho budu bažantem.) Jsem moc ráda že mam tu příležitost jet do Československa – ale to mohu jenom poděkovat rodičům. Jsem vděčna že mi dali takový krásný věc co bych nikdy nechtěla ztratit. Vim že si musím toho vážit, protože to každý člověk nemá, a je to opravdu moc pěkná věc když člověk může poznat jiný národ. Ještě vam chci, Ivano, poděkovat za to cos mě naučila. Jsem rada že bylas moji učitelka. Promin moje chybi. Mam chýb jak rýb. A jsem ještě jenom bažant. Přeji vam vše nejlepší. Alena – A ještě něco, rada bych si s vámi dopisovala abych se ještě zlepšila.

Marina Bachorina, Minsk

(2011; 21 let, studentka 3. ročníku bohemistiky)

Včera jsem nevěděla skoro nic o činnosti ČSÚZ a způsobu fungování tohoto kurzu. Teď už mám určitou představu. Když jsme tam byli přijati, zaujala mne slova předsedy o tom, že se v této organizaci shromažďují

5 Ukázky zde uvádím se svolením autorů, v autentické (jazykově neupravené) podobě a vesměs je přebírám z verze publikované v *Bulletinu ČSÚZ*.

lidé různých názorů a přesvědčení. V běžném životě mezi nimi dochází k názorovým střetům, ale za dveřmi ústavu zahraničního je sjednocují společné zájmy. Nejdůležitější na tom je, že existují takové cíle a taková činnost, pojmenovala bych to kulturním zázemím, které dávají lidem příležitost ke sjednocení. Myslím si, že takovou příležitost poskytuje tento kurz jeho účastníkům. Možnost nejen se dívat z dálky na Čechy, českou kulturu a jazyk, ale dostat se dovnitř českého živlu, poznávat ho zevnitř.⁶

Ljuba Ščupak, Minsk

(2011; 21 let, studentka 3. ročníku bohemistiky)

Na kurzu češtiny v České republice jsem byla potřetí. Nejprve byla rušná a veselá Dobruška – desítky lidí v maličkém městečku, pak samostatný a skoro samotářský pobyt v Brně. Tady, v Praze zase bylo všechno jinak: veselo jako v Dobrušce, svobodně jako v Brně... a ještě líp.

Čtrnáct studentů, pořád spolu, neustálá komunikace, a každému je věnováno co nejvíce pozornosti. Takový kurz je unikátní, a to především pro bohemisty, pro jejich budoucí povolání. Ti obvykle mají hodně nevyřešených otázek týkajících se každé maličkosti v jazyce... a také hodně nenápadných chyb, na které je mohou upozornit jen čeští profesori. A proto mě moc těší, že ČSÚZ stále rozšiřuje kontakty s katedrami bohemistiky na zahraničních univerzitách. ...

A co bych mohla popřát účastníkům kurzu dalších ročníků? Aby si užívali každého dne pobytu. Tady je v každé zábavě studium a ve studiu je zábava. Živá a zajímavá komunikace je mnohem užitečnější, než nudné přednášky na univerzitě.⁷

Solomija Kost, Lvov

(2014; studentka doktorského studia, 35 let)

Příštím studentům bych doporučila hodně se učit, poslouchat profesory, protože to, co se od nich dozvíte, se nedočtete v internetu nebo na googlu. V příštím akademickém roce, kdy budu učit v obchodní akademii, si s radostí vezmu příklad z naší paní profesorky z kurzu. Naše učebna se tam vždycky naplnila humorem, dobrou náladou a úctou. Děkuju vám za výuku!⁸

6 Bulletin ČSÚZ, červenec 2011, s. 7.

7 Bulletin ČSÚZ, září 2011, s. 19–20.

8 Bulletin ČSÚZ, srpen 2014, s. 21.

Zejnab Bakhishova, Baku

(2014; 20 let, studentka 2. ročníku bohemistiky)

Tady bylo všechno jako v pohádkách. Mým největším snem bylo podívat se na Strahovskou knihovnu, kterou jsem znala jen z fotografií, a ten se mi splnil, mohla jsem si tu krásu prohlédnout vlastníma očima. Účastníkům příštích kurzů doporučuju, aby hodně studovali. Tady mají nejlepší podmínky pro učení českého jazyka, protože se stále musí mluvit. Když se člověk učí nějaký jazyk a nemluví, je to špatně.⁹

Grigorij Maslov, Moskva

(2014; 19 let, student 2. ročníku bohemistiky)

Ty tři týdny uplynuly opravdu rychle. Každý z nás si přiveze domů nejen karlovarské oplátky, ale taky hodně vzpomínek, neuvěřitelných zážitků a nových zkušeností. Za necelý týden jsme na tomto kurzu měli víc prohlídek, než během celé letní školy, které jsem se zúčastnil vloni. Kromě toho, že jsme se tady ocitli v opravdovém světě češtiny, nejen se učili, ale i konverzovali s učiteli, ale i s lidmi na ulici, jsme se skamarádili se studenty z jiných zemí. Takové kurzy sjednocují lidi, to je důležité pro mír ve světě.

Měli jsme štěstí na profesory. Jsem si jistý, že takové hodiny češtiny, jako s nimi už nikdy nezažiju. Byli pro nás nejen profesory, ale i rodiči a někdy sestrami, bratry a kamarády, se kterými bylo možné se bavit. Moc děkuju všem, kdo se o nás na kurzu starali.¹⁰

Hana Novotní, Daruvar

(2014; 18 let, studentka 3. ročníku českého oddělení gymnázia)

Bylo to prostě nádherné. Seznámila jsem se s lidmi, se kterými jsem stále v kontaktu. Doopravdy se mezi námi narodilo krásné nové přátelství. Každý den podle plánu navštívíte něco nového a zajímavého, ale i tam vám zbude trochu volného času. Doporučuju ti, abys ten čas dobře využila, protože Praha je kouzelné město, které nabízí milion možností. Díky metru se v Praze všude dostaneš. Doporučuju ti prostě sednout na metro, autobus nebo tramvaj a navštívit všechno, co se ti bude zdát zajímavé. Tento kurz byl pro mne jedna z nejlepších věcí, která se mi v životě přihodila. Tři týdny jsem žila v prostředí svých předků a svého jazyka. Prostě jsem se tu cítila jako doma. Moje srdce bylo doopravdy

⁹ Bulletin ČSÚZ, srpen 2014, s. 20.

¹⁰ Bulletin ČSÚZ, srpen 2014, s. 21.

*plné a ještě pořád je. Na kamarády, se kterými jsem se tu seznámila, nikdy nezapomenu.*¹¹

Zde své vzpomínání končím – *co mohu více? Co ještě mohu dodat?* Snad jen potvrdit kladnou odpověď na ústřední otázku našeho sympozia: „Čeština – jazyk evropský a světový?“

Literatura

- Bozděchová, I. (2015): Dáme vám kovbojský klobouk... / We shall give you a cowboy hat... In: L. Cope – M. Hopkins (eds.) *Centennial of Czech Studies at the University of Texas at Austin*. Fort Worth, Texas: NorTex Press, s. 83–90.
- Bulletin Československého ústavu zahraničního*. 2011–2014.
- Čápková, M. (1986): Za tajemstvím češtiny. *Československý svět*, 11, s. 16–19.
- Drhlíková, J. (1988): Přátelství okolo češtiny. *Československý svět*, 11, s. 16–17.
- Drhlíková, J. (1989): Desáté zvonění. *Československý svět*, 11, s. 14–15.
- Kryšpín, J. (1989): Po zvonění. *Československý svět*, 12, s. 14–15.
- Vondráčková, H. (1982): Americké putování za češtinou čili Učíme se, abychom lépe vyučovali I. *Československý svět*, 23, s. 8–9.
- Vondráčková, H. (1982): Americké putování za češtinou čili Učíme se, abychom lépe vyučovali II. *Československý svět*, 24, s. 6–7.
- Smith, W. (2015): Summer Study Programs in Czechoslovakia: Reflections from the 1970s. In: L. Cope – M. Hopkins (eds.): *Centennial of Czech Studies at the University of Texas at Austin*. Fort Worth, Texas: NorTex Press, s. 91–94.

Abstract

This paper presents a brief overview of the summer courses of Czech language for expatriates held roughly since the mid 1970's of the 20th century by the Czechoslovak Foreign Institute, initially in collaboration with the Faculty of Arts, Charles University in Prague. These courses and seminars were first designed for expatriates and teach-

¹¹ *Bulletin ČSÚZ*, srpen 2014, s. 17–18.

ers of Czech from Texas, in its later years also for participants from other countries from all over the world. For several years, students of Czech studies from several European universities have also been invited to participate together with the expatriates. The paper presents the socio-cultural, pedagogical and linguistic features and specificity of these courses; it recalls some of the important personalities from Charles University associated with the courses and their participants with whom the author met during her 30-year practice in teaching Czech and co-organizing the cultural and historical parts of the course program. The paper also presents samples of authentic comments by the participants about the Czech language courses and about their importance and mission.

Key words

Cultural heritage, Czech, expatriate, language instruction, nation

Abstrakt

Příspěvek přináší stručný faktografický přehled letních kurzů češtiny pro krajany pořádaných zhruba od poloviny 70. let 20. století Československým ústavem zahraničním, zpočátku ve spolupráci s Filozofickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze. Tyto kurzy a semináře byly nejprve určeny pro krajany a učitele češtiny z Texasu, v pozdějších letech také pro účastníky z jiných zemí světa. Vedle krajanů na ně byli po několik let zváni také studenti bohemistiky z několika evropských univerzit. Příspěvek přibližuje sociokulturní, pedagogické i lingvistické zvláštnosti a specifčnost těchto kurzů, připomíná některé významné osobnosti z Univerzity Karlovy s kurzy spjaté i konkrétní účastníky a absolventy, s nimiž se autorka příspěvku setkala během svého třicetiletého pedagogického působení v těchto kurzech při výuce češtiny i při spoluorganizování a absolvování kulturního a historicko-poznávacího programu. Příspěvek prezentuje také krátké ukázky autentických vyjádření samotných účastníků o těchto kurzech češtiny, o jejich významu a poslání.

Klíčová slova

Čeština, jazyková výuka, krajan, kulturní dědictví, národ

doc. PhDr. Ivana Bozděchová, CSc.

bozdiaff@ff.cuni.cz

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

Čtvrt století LŠSS na Jihočeské univerzitě

Na počátku 90. let jsme v České republice zaznamenali nebývalý příliv cizinců z celého světa. Pro mnohé z nich byla Česká republika pouze neznámou exotickou zemí, kterou chtěli navštívit jako turisté. Většina z nich se po určité době vrátila domů, někteří se ovšem rozhodli zůstat delší dobu, popř. i trvale. Protože mnozí češtinu neovládali, bylo třeba připravit nabídku různých typů studia i na univerzitách, kde výuka češtiny pro cizince byla do té doby často pouze okrajovou záležitostí v podobě příležitostných a nepravidelně organizovaných kurzů.

Abychom i na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích mohli vyhovět většímu počtu zájemců z řad cizinců o intenzivní studium češtiny, byl v roce 1992 otevřen na Jihočeské univerzitě 1. ročník Letní školy slovenských studií (LŠSS). Konal se ve dnech 30. srpna – 18. září 1992. Zúčastnilo se ho 14 účastníků, stipendistů Ministerstva školství (MŠ) ze čtyř zemí (Bulharsko, Japonsko, Rakousko, Spolková republika Německo). Přestože byli ohlášení pouze začátečníci – nebohemisté, jazyková úroveň studentů byla velmi různorodá. Kromě začátečníků to byli středně pokročilí i velmi pokročilí, mezi nimiž byli i 2 studenti slavistiky a 1 promováná filoložka-bohemistka.

Jazykové úrovni musela být přizpůsobena výuka. Dopolední intenzivní jazykové kurzy probíhaly ve třech skupinách. Ve skupině začátečníků byla výuka na bázi němčiny, mateřského jazyka převážně většiny studentů. Studenti – začátečníci pracovali s učebními texty, které pro LŠSS s předstihem připravili učitelé Katedry českého jazyka PF JU, v dalších kurzech se užívala pouze čeština. Učitelé si operativně – v podstatě ze dne na den – připravovali jazykové materiály a literární texty podle úrovně studentů s přihlédnutím k jejich zájmu a profesi. Na výuce se podílelo devět učitelů, vyučující se střídali po týdnu.

Dopolední část výuky prezentovaly odborné přednášky a speciální jazykové semináře. Odborné přednášky byly původně připraveny v němčině, ale na přání účastníků LŠSS byla většina témat paralelně přednášena i česky. Šlo o přednášky z jazykovědy, literární teorie, historie Čech a Moravy, architektury jižních Čech a etnografie. Přednášky zajišťovali učitelé různých kateder JU. Speciální jazykové semináře byly vedeny na téma, která si studenti sami zvolili.

Součástí programu bylo šest exkurzí do různých míst našeho kraje (Hluboká nad Vltavou, Český Krumlov, Tábor, sklárny Chlum u Třeboně, Klet, Dívčí Kámen). Návštěva skláren v Chlumu u Třeboně se konala v úterý, aby studenti měli možnost seznámit se s prací českých sklářů, náhradní výuka se tehdy uskutečnila v sobotu, ostatní exkurze proběhly o víkendech. Účastníci LŠSS také důkladně poznali město České Budějovice, jeho architekturu, zajímavé instituce a pamětihodnosti (Jihočeské muzeum, hvězdárnu, Dům umění, galerie, Černou věž, klášter), někteří studenti s vyšší jazykovou úrovní využívali možnost navštěvovat Státní vědeckou knihovnu v blízkosti budovy fakulty. Nepříliš velký počet účastníků umožnil intenzivnější vyučování, studenti se vzájemně dobře poznali a snažili se co nejvíce komunikovat v češtině. Takové byly začátky LŠSS. Bylo zřejmé, že pokud má vzniknout do budoucna na JU v Českých Budějovicích tradice konání LŠSS, bude nutné zpracovat chybějící studijní materiály pro středně pokročilé a pokročilé studenty a včas zajistit publicitu LŠSS v zahraničí, abychom získali další účastníky – samoplátce.

V dalších letech se postupně zvyšovaly jak počty studentů, tak i počty států, odkud studenti přijížděli, v průměru přijede na LŠSS do Českých Budějovic každoročně kolem 40 studentů. Zájem o studium češtiny má vzrůstající tendenci. Celkem se v uplynulých 25 letech zúčastnilo LŠSS v Českých Budějovicích 920 studentů, mnozí přijeli několikrát.

Abychom byli schopni zajistit kvalitní výuku pro studenty s různou jazykovou úrovní, napsali učitelé, kteří na LŠSS pravidelně vyučovali, učebnice *Základy češtiny pro cizince I* (1993), *Základy češtiny pro cizince II* (1993), a *Základy češtiny pro cizince III* (1994). Autorské kolektivy vycházely ze zkušeností, které jsme získali v prvním roce LŠSS. Kromě učebnic byly vždy součástí výuky také další materiály obrazové i audiovizuální, které výuku podle potřeby doplňovaly. Počet zájemců o LŠSS se rok od roku zvyšoval, výuka probíhala ve čtyřech, v pěti, výjimečně i v šesti skupinách. Postupně jsme získávali zkušenosti, ve skupinách učil pouze jeden učitel, protože jsme zjistili, že je to pro studenty výhodnější vzhledem k tomu, že naše LŠ trvá pouze tři týdny. Původní učebnice jsme inovovali a připravili jsme další upravená a doplněná vydání – *Čeština pro cizince I* (A. Jaklová, 1998), *Čeština pro cizince II* (I. Ledajaksová – H. Rozkopalová, 1997), *Čeština pro cizince III* (A. Jaklová, 1997), *Čeština pro cizince IV* (B. Junková, 1998). Učebnice pro velmi pokročilé studenty využívá v jednotlivých lekcích regionálně zaměřené texty, které informují studenty o jihočeském kraji, jeho památkách a přírodních zajímavostech. Součástí učebnice jsou umělecké texty vybraných českých autorů, jejichž prostřednictvím se mimo jiné studenti seznamují s českou literaturou. Ve všech učebnicích jsou fonetická cvičení.

Pro studenty s velmi dobrou znalostí češtiny sestavil kolektiv učitelů pod vedením M. Janečkové *Cvičebnici češtiny pro cizince s texty* (1994). Cvičebnice je určena středně a více pokročilým zájemcům o češtinu. Autorský kolektiv si kladl za cíl přispět k rozšíření slovní zásoby, ke zlepšení komunikačních schopností a dovedností, vést k hlubšímu poznání jazyka ve všech jeho oblastech. Texty jsou vybrány ze čtyř základních stylových oblastí jazyka: z oblasti umělecké, odborné, publicistické a prostě sdělovací. V oblasti prostě sdělovací jsou zahrnuty zvláště texty mluvené. Cvičebnice obsahuje 36 textů, jejichž rozborů jsou koncipovány následovně: začíná se analýzou komunikační situace a charakteristikou výstavby textu, podle charakteru textu následují další rozborů: syntaktický, lexikální a slovoslovní, slovnědruhový a tvaroslovní, zvukový a grafický, stylistický (stylová charakteristika textu). Kromě úkolů analytických jsou užity také úkoly konstruktivní. Formulace úkolů a otázek je volena se zřetelem k různé jazykové úrovni studentů, některé úkoly jsou méně náročné, jiné jsou náročnější. Jsou zadávány s úmyslem vzbudit u studentů zájem o problematiku českého jazyka se záměrem vyvolat tvořivé úsilí při

jeho řešení a v neposlední řadě přispět k postupnému odstraňování komunikačních bariér.

K procvičování gramatiky a pro samostudium jsme několik let využívali *Praktickou mluvnici češtiny* (M. Janečková, A. Jaklová, B. Junková, 1997). Obsah učebnice je zaměřen na gramatické jevy, které jsou pro cizince obtížné. Jsou zde proto popsány všechny tvary ohebných slovních druhů, základní druhy hlavních a vedlejších vět. Oddíl Syntax obsahuje mimo jiné poučení o vyjadřování záporu a o pořádku slov v české větě. Výklady gramatických jevů doplňuje řada praktických cvičení. Samostatnou práci s texty usnadňuje Klíč, obsahující správné řešení všech cvičení. Praktická mluvnice češtiny je formou tabulek doplněna přehledem české gramatiky, seznamem českých mluvnic a kodifikačních slovníků.

V současné době používáme nové učebnice (vydávané postupně v letech 2011, 2013, 2015), které jsme nazvali *Gramatika českého jazyka pro cizince*. Již vydané jsou určeny pro začátečníky (Z. Vlčková), mírně pokročilé studenty (M. Maturová) a středně pokročilé studenty (E. Krejčová), v plánu máme vydat učebnici pro velmi pokročilé studenty. Je samozřejmé, že ve výuce používáme i mnohé další materiály, podle složení skupin studentů, jejich profese, zájmu, někdy i věku. Ve všech skupinách jsou zařazována konverzační témata různého stupně náročnosti podle úrovně a zaměření studentů. Ve skupině studentů s vynikající znalostí češtiny se věnujeme i psané češtině, procvičujeme jednak pravopisné jevy, jednak se zaměřujeme na procvičování délky samohlásek, vzhledem k tomu, že někteří studenti mají problém s jejich grafickým zápisem, a to i tehdy, když je v mluvené komunikaci vyslovují správně.

Pro zpestření výuky pravidelně zařazujeme zpěv českých lidových písní. Kromě toho, že se cizinci mají možnost seznamovat s českou lidovou tvorbou, je důležitá skutečnost, že zpívaný text představuje současně fonetická cvičení, důležitá pro správnou výslovnost českých hlásek. Při této příležitosti čerpáme ze zpěvníku „25 jihočeských lidových písní“ (B. Junková, 1994). Zpěvník je kromě textů písní s notovým zápisem a harmonickými značkami opatřen slovníčkem nespisovných výrazů pro snazší porozumění textu. Pouze spisovný ekvivalent totiž studentům umožňuje vyhledat neznámá slova ve slovníku.

Zmíněné materiály představují pouze základní východisko, protože je třeba přihlížet nejen k úrovni studentů, ale také k jejich mateřskému jazyku a uvědomit si individuální potřeby studentů, vyplývající právě z je-

jich zkušeností s jinými jazyky, často velmi odlišnými. Mnozí se s češtinou seznamují prostřednictvím jiného indoevropského jazyka (nejčastěji je to angličtina) z důvodu značné odlišnosti od jejich mateřštiny (především jsou to studenti z Japonska). Ve skupině začátečníků se snažíme v současné době pracovat již pouze přímou metodou, při níž využíváme množství doplňujícího materiálu. Výklad složitějších a systémových jevů je ale v této skupině někdy vhodné podávat v angličtině. Studenti – začátečníci se totiž po skončení LŠ většinou vrací do svého jazykového prostředí a případné výsledky přímé metody, tj. kontaktu pouze ve vyučovaném jazyce, by pravděpodobně brzy vymizely. Ne vždy to je ale reálné, v roce 1994 jsme měli studentku z Japonska, která kromě japonštiny ovládala pouze korejštinu.

Ve skupinách pokročilých studentů s úspěchem zařazujeme práci s denním tiskem, několikery české noviny jsou studentům k dispozici kdykoli v průběhu dne, v odpoledních seminářích pracujeme s texty všech funkčních stylů.

Pro české jazykové prostředí je typické užívání minimálně dvou strukturních útvarů národního jazyka. V oficiálních kontaktech užíváme (nebo bychom měli užívat) prestižní jazykový útvar – spisovnou češtinu. V komunikaci soukromé ovšem spisovně nemluvíme, v Čechách (na rozdíl od Moravy, kde se ještě užívají teritoriální dialekty) k tomuto účelu slouží obecná čeština. Obecná čeština – jak o ní zajímavým způsobem píše Jan Chloupek (1974) – je specifická pro území Čech a západní Moravy. Tato skutečnost komplikuje situaci hlavně cizincům. Podle J. Chloupka totiž „přísně spisovně mluvívali u nás jen jazykově nadaní návštěvníci ze zahraničí, neboť ti se tomu naučili z mluvnice a příruček“ (Chloupek, 1974, s. 43). Je tedy zřejmé, že v běžném kontaktu se cizinci se spisovným jazykem nesetkají. Protože jsme si této situace plně vědomi, chceme, aby se studenti naší LŠSS seznámili s českou jazykovou situací v její komplexnosti, dokázali se v ní dobře orientovat a pokud je to možné, volili vždy útvar národního jazyka adekvátní komunikační situaci. Proto jsou studenti seznamováni se zákonitostmi obecné češtiny jak teoreticky, tak prakticky při jazykové výuce, mimo to pracujeme s uměleckými texty, jejichž součástí obecná čeština je nejen v dílech současných autorů, ale již od první poloviny minulého století. Významnou roli mají kontakty studentů s rodilými mluvčími, a to především ve volném čase při návštěvách různých akcí. Po dobu jejich

třítýdenního pobytu jsou v denním kontaktu s hosteskami, studentkami bohemistiky FF JU.

Převážný počet našich studentů tvoří bohemisté, kteří se chtějí na LŠSS zdokonalit v češtině, ať už jsou to studenti nebo učitelé, jiní potřebují češtinu v rámci své profese při spolupráci s Českou republikou (ekonomové, právníci). Mnozí patří mezi nadšence, pro něž je studium jazyků koníčkem. Ti mluví obvykle několika jazyky, jiní se rozhodli pro studium češtiny ze soukromých důvodů, např. proto, že mají v ČR přátele, příbuzné nebo partnery. V průběhu uplynulých 25 let jsme se setkávali i s velmi zvláštními důvody zájmu o český jazyk, které souvisely s neobvyklými životními příběhy. Za všechny uvedu mladého Němce. Narodil se ve Strakonících, jeho matka byla Češka a otec Němec, žil v Německu, kde měl i rodinu. Matka ale zemřela, když chlapci byly dva roky, neměla žádné příbuzné a hrozilo, že chlapec bude dán do dětského domova. Otec ho v 80. letech převezl v kufru auta do Německa, vychoval ho a chlapec se vzhledem ke svému českému původu již jako dospělý chtěl naučit česky. Podobně to bylo u staršího muže. Narodil se v Praze, žil zde do 10 let, za války odjel s dalšími židovskými dětmi do Anglie, tam vystudoval vysokou školu, pracoval v několika zemích, a když odešel do důchodu, přijel na naši LŠSS, aby si připomněl svůj mateřský jazyk. Třebaže české prostředí opustil před více než půl stoletím, bylo zajímavé sledovat velmi rychlé pokroky v komunikaci, dále téměř bezproblémové užívání gramaticky správných tvarů a rychlost osvojování slovní zásoby.

Výhodou naší LŠSS v současné době je, že od roku 2010 se výuka koná v nově postavené budově FF JU. Vzhledem k tomu, že všechny učebny jsou vybaveny moderní technikou, přispěla tato skutečnost ke zkvalitnění výuky a umožnila zlepšit samostatnou práci studentů při hodinách i při přípravě na vyučování. Sami studenti jsou s vybaveností a technickými možnostmi velmi spokojeni, někteří se na naši LŠSS hlásí opakovaně. Dalším pozitivem je soustředění výuky, ubytování a stravování v jednom místě, studenti neztrácejí čas dojížděním do centra, kde se dříve výuka konala. Studenti s velmi dobrou znalostí češtiny mají možnost využívat univerzitní knihovnu, také nově otevřenou v roce 2010, která je umístěna v bezprostřední blízkosti budovy FF JU a je též součástí budovaného univerzitního kampusu. Tyto výhody si uvědomujeme i my, učitelé, zvlášť když si vzpomeneme na beznadějně

působící situaci při povodních v roce 2002. Tehdy jsme ocenili pomoc ostatních univerzitních pracovišť (především vedení TF), za jejichž pomoci se LŠSS mohla uskutečnit.

Kromě LŠSS, která se pravidelně koná na přelomu srpna a září, nabízíme v průběhu akademického roku *kurzy češtiny pro cizince* v trvání jednoho či dvou semestrů.

Jazykové kurzy češtiny pro cizince se pořádaly již před rokem 1989. Konaly se jednou týdně v zimním i letním semestru v rozsahu 2–3 hodin. Mezi zájemci o tuto formu studia byli v té době nejčastěji cizinci, kteří se do tehdejšího Československa přistěhovali a pracovali zde, popřípadě jejich rodinní příslušníci. Studenti byli rozděleni do dvou skupin, na začátečníky a pokročilé. Pokročilí studenti obvykle měli cíl složit jazykovou zkoušku z českého jazyka, kterou od nich požadovali jejich zaměstnavatelé jako podmínku pro vykonávání jejich původní profese. Početnou skupinu totiž tvořili učitelé – Slováci, kteří v České republice trvale žili, ale vystudovali na Slovensku. Jazyková zkouška pro ně byla podmínkou pro možnost vyučovat na českých školách různým předmětům. Mnozí ji úspěšně vykonali i bez předchozího absolvování jazykového kurzu, protože češtinu dobře ovládali. Paradoxně museli někdy tuto jazykovou zkoušku z češtiny vykonat i Češi – rodilí mluvčí, kteří vystudovali na Slovensku vysokou školu, třebaže základní i střední školu absolvovali v České republice včetně maturity z českého jazyka.

V současné době máme na UBO FF JU kurs češtiny pro cizince (Čeština pro cizince UBO/XCZS), navštěvují jej jednak studenti programu Erasmus, jednak cizinci – studenti bakalářských, magisterských a doktorských studijních programů z různých fakult JU, nejčastěji filozofické, ekonomické, zemědělské, přírodovědecké. Nejpočetněji jsou zastoupeni Indové, Francouzi, Němci, Rakušané, Poláci a Ukrajinci, jejich věk se pohybuje mezi 18–30 roky. V zimním semestru 2015 byl počet přihlášených 60, v letním 30 studentů. Podle jazykové úrovně jsou většinou rozděleni do 2 skupin na začátečníky a pokročilé. Procvičuje se zejména konverzace, základní gramatika, seznámení s Českou republikou, základní fráze. Kurz probíhá 2 hodiny týdně a je možné si ho zapsat i opakovaně. Před tímto kurzem mohou studenti navštěvovat týdenní intenzivní kurz, v něm se seznamují s češtinou, kulturou, městem ČB a areálem JU.

V rámci celoživotního vzdělávání je výuce češtiny pro cizince věnován jednoletý intenzivní kurz. Kromě češtiny (20 hodin týdně) se v kurzu vyučuje angličtina (3 hodiny) a matematika s informatikou (2 hodiny týdně). Kurz je nabízen jako ucelený balíček. Cílem je, aby studenti získali úroveň B1, popř. B2. Největší zájem o tento typ kurzu mají studenti z Ruska, Ukrajiny, Kazachstánu a Běloruska. Obvykle se do kurzu přihlásí kolem 30 studentů, minimální počet je stanoven na 10. Absolventi získají certifikát JU, mají však možnost získat i certifikát Karlovy univerzity za předpokladu, že úspěšně složí mezinárodní zkoušku.

Cizinci, kteří češtinu dobře zvládli, mají často zájem studovat bakalářské obory spolu s českými studenty jednak na Filozofické fakultě, jednak na Pedagogické fakultě. Učitelství češtiny si volí ti cizinci, kteří v České republice žijí od dětství, mnozí se zde i narodili, třebaže čeština není jejich mateřským jazykem, ovládají ji stejně jako rodilí mluvčí. Nejčastěji jsou to Vietnamci a Ukrajinci, svou pílí dosahují velmi dobrých studijních výsledků.

Závěr: V České republice žije v současné době kolem 10 milionů obyvatel. Řadíme se mezi malé národy, pro které je typická obava z ohrožení jazyka cizími vlivy. Čeština, náš mateřský jazyk, představuje pro většinu rodilých Čechů vysokou kulturní hodnotu, o níž je třeba trvale pečovat. Proto nás těší zájem cizinců o studium češtiny, jazyka s bohatou historií, který sice nikdy nebude patřit mezi jazyky světové v pravém slova smyslu, ale jímž se někdy i díky našim bývalým studentům ve světě domluvíme.

Literatura:

- Chloupek, J. (1974): *Knížka o češtině*. Praha: Odeon.
- Jaklová, A. a kol. (1993): *Základy češtiny pro cizince II*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Jaklová, A. (1997): *Čeština pro cizince III*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Jaklová, A. (1998): *Čeština pro cizince I*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Jaklová, A. – Janečková, M. – Junková, B. (1997): *Praktická mluvnice češtiny*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.

- Janečková, M. a kol. (1993): *Základy češtiny pro cizince I*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Janečková, M. a kol. (1994): *Cvičebnice češtiny pro cizince s texty*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Junková, B. a kol. (1994): *Základy češtiny pro cizince III*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Junková, B. (1994): *25 jihočeských lidových písní*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Junková, B. (1998): *Čeština pro cizince IV*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Junková, B. (2006): Výuka českého jazyka pro cizince na FF JU v Českých Budějovicích In: M. J. Kotova (ed.): *XIII. Slavistická čtení na paměť profesora P. A. Dmitrieva a profesora G. I. Safronova*. Sankt Petěrburg: Filologická fakulta, Státní univerzita v Sankt Petěrburku, s. 224–229.
- Krejčová, E. (2013): *Gramatika českého jazyka pro cizince – pro mírně pokročilé studenty*. České Budějovice: Filozofická fakulta JU.
- Ledajaksová, I. – Rozkopalová, H. (1997): *Čeština pro cizince II*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.
- Maturová, M. (2011): *Gramatika českého jazyka pro cizince – pro středně pokročilé studenty*. České Budějovice: Filozofická fakulta JU.
- Vlčková, Z. (2015): *Gramatika českého jazyka pro cizince – pro začátečníky*. České Budějovice: Filozofická fakulta JU.

Abstract

The article presents the history and the present of the Summer School of Slavonic Studies at the Department of Czech Studies of the Faculty of Philosophy of the University of South Bohemia in České Budějovice. We focus on the teaching of Czech as a foreign language, on creating teaching materials and textbooks for students with in consideration of the differing levels of language skills, and methods for the use of the materials. We present the students' motivation for studying Czech as well as their plans for both the professional and personal use of the language, also mentioning some atypical incentives for studying Czech, arising mainly from the students' individual life stories. We confirm the students' interest in the contact with native speakers and mention preferred topics for discussion and the considerable improvement of language teaching possibilities compared to the beginnings of our Summer School in 1992,

also considering the extended program offered to students besides the language lessons. The article further deals with various types of Czech courses, which we regularly offer during the winter and spring semesters and which are taken by students with varying language skills, mostly those living in the Czech Republic for a longer time. The courses are compared to those organized before 1989. We find it interesting that the study of the Czech language – both in the Bachelor's and Master's study programs – has been recently pursued even by foreigners who have different mother tongue, but who have lived in the Czech environment since their childhood.

Keywords

Czech for foreigners, conversation topics, courses of Czech for foreigners, Summer School of Slavonic Studies, textbooks and other teaching materials

Abstrakt

V příspěvku chceme informovat o historii a současnosti LŠSS na Ústavu bohemistiky Filozofické fakulty Jihočeské univerzity. Pozornost věnujeme výuce češtiny jako cizího jazyka, tvorbě jazykových materiálů a učebnic pro studenty s různou jazykovou úrovní a způsobům práce s nimi, postupnému získávání zkušeností s výukou, ale i důvodům, proč se studenti chtějí učit češtinu, jak ji využívají ve svých profesích i v soukromém životě. Za zmínku stojí nejkurióznější případy motivací studentů naučit se česky, mnohdy vyplývající z jejich životních příběhů. Připomínáme zájem studentů o kontakty s rodilými mluvčími, oblíbená konverzační témata, zlepšení možností výuky v porovnání s počátky naší LŠSS v roce 1992 a program LŠSS mimo výuku.

Dále chceme zmínit různé typy kurzů češtiny, které nabízíme v průběhu zimního i letního semestru cizincům s různou jazykovou úrovní, kteří většinou žijí dlouhodobě v České republice, a porovnat je s kurzy pořádanými před rokem 1989. Za povšimnutí stojí i fakt, že o studium českého jazyka – bakalářského i magisterského studijního programu – mají v poslední době zájem i cizinci, jejichž mateřským jazykem čeština není, ale od dětství vyrůstají v českém prostředí.

Klíčová slova

Čeština pro cizince, konverzační témata, kurzy češtiny pro cizince, Letní škola slovanských studií, učebnice a další jazykové materiály

doc. PaedDr. Bohumila Junková, CSc.

junkova@ff.jcu.cz

Ústav bohemistiky

Filozofická fakulta Jihočeské univerzity

ČEŠTINA JAKO CIZÍ JAZYK VIII.

**Sborník příspěvků z VIII. mezinárodního symposia
o češtině jako cizím jazyku**

Vědecký redaktor: doc. PhDr. Zdeněk Starý, CSc.

Uspořádali: PaedDr. Ilona Starý Kořánová a PhDr. Tomáš Vučka

Revize anglických abstraktů: Mgr. Tamah Sherman, Ph.D.

Recenzovali: doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Mgr. Svatava Škodová, Ph.D.

Sazba, grafická úprava a foto na obálce: Eva Kolářová

Vydala Univerzita Karlova, Filozofická fakulta,

Ústav bohemistických studií v roce 2016

Vydání první, 355 stran

Vychází jako e-kniha na publikační platformě eCUNI
dostupné na adrese <https://ecuni.publi.cz>

ISBN 978-80-88176-04-6

Praha 2016