

# Externí standardy a méně běžně vyučované jazyky

Eva Složilová

**Abstrakt:** Příspěvek se zabývá problematikou použití externích standardů u méně běžně vyučovaných jazyků. Na příkladu arabštiny demonstruje, jak mohou specifika daných jazyků toto použití komplikovat především při vývoji standardizovaných jazykových testů. Srovnává využitelnost dvou externích standardů používaných běžně v evropském (Společný evropský referenční rámec pro jazyky) i mimoevropském kontextu (American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines) a uvádí rovněž některé případy testů z arabštiny deklarujících vztahení k těmto rámcům, především k SERRJ.

**Klíčová slova:** méně běžně vyučované jazyky, arabština, SERRJ, ACTFL

**Abstract:** The Common European Framework of Reference for Languages was developed as a general guide whose ambitions are far from being prescriptive. It can be applied to a range of commonly taught languages within the European context. A problem may arise when we need to align tests or exams for less commonly taught languages to its proficiency levels.

The article introduces and compares two external standards commonly used in Europe and America (Common European Framework of Reference for Languages and American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines respectively) in standardised testing. It discusses their applicability to Arabic whose language proficiency test development is significantly affected and complicated by its specifics. Several examples of Arabic tests that declare alignment with the CEFR proficiency levels are also provided and commented on.

**Key words:** less commonly taught languages, Arabic, CEFR, ACTFL

## Úvod

Termín *méně běžně vyučované jazyky* (anglicky *less commonly taught languages*) k nám přišel z USA, kde je otázkám spojeným s výukou těchto jazyků věnována značná pozornost. Tak například v rámci University of Minnesota působí organizace CARLA (Center for Advanced Research on Language Acquisition), která sponzoruje speciální projekt nazvaný Less Commonly Taught Languages. Není bez zájmovosti, že pro potřeby tohoto projektu jsou jako méně běžně vyučované jazyky označovány všechny jazyky s výjimkou angličtiny, francouzštiny, němčiny a španělštiny (CARLA, 2016). Vedle čínštiny, japonštiny a arabštiny zde proto najdeme i takové jazyky jako paštština, hebrejštiny či polština. Hlavními cíli tohoto projektu je podpora motivace ke studiu těchto jazyků, pomoc učitelům ve vytváření kvalitních výukových materiálů a ve vzájemné kooperaci a komunikaci (tamtéž).

Politika EU je již dlouhodobě orientována na podporu mobility a mezikulturního porozumění a podpora výuky jazyků a jazykové rozmanitosti reprezentuje její nedílnou součást. Tato podpora je soustředěna hlavně autochtonně, tedy na jazyky,

jimiž se hovoří na území evropských států<sup>1</sup> (proto je zde běžnější termín *lessers-used languages*, tedy *méně užívané jazyky*). Pro tuto studii bude z tohoto hlediska adekvátnější používat termín *méně běžně vyučované jazyky*, protože se v něm stírají rozdíly mezi jazyky alochtonními a autochtonními. Plejáda uvažovaných jazyků tak překračuje hranice Evropy a otevírá dveře pro jazyky jako čínština, arabština, mongolština a další.

Jednotliví reprezentanti méně běžně vyučovaných jazyků mají nepochybně svá specifika, která se projevují na nejrůznějších rovinách jejich jazykových struktur i mimo ně. V důsledku těchto specifík v nich může být obtížné stanovit úrovně jazykové způsobilosti podle externích standardů či referenčních rámců, které se používají pro běžně vyučované cizí jazyky a které nebyly vyvinuty s ohledem na výše zmíněná specifika.

V tomto kontextu je hlavním cílem studie na příkladu arabštiny demonstrovat, jaký dopad mají specifika tohoto jazyka na přiřazování zkoušek či testů k vybraným externím referenčním rámcům. Představení těchto externích standardů bude předmětem první kapitoly této studie.

## 1 Externí standardy

Standardy, k nimž můžeme kurikulární dokumenty a především výstupní testy obecně vztahovat, mohou mít v zásadě dvojí podobu. Závisí na typu testu, který je pro tento účel použit. V případě závěrečných testů (testy typu *achievement*) může tento standard představovat sylabus kurzu nebo semestrální výuky či kurikulární dokumenty s přesně definovaným obsahem. Jedná se tedy o jakýsi standard vnitřní, který si definují představitelé vzdělávací instituce v souladu s celostátně platnými dokumenty odrážejícími jazykovou politiku dané země. U testů jazykové způsobilosti (testy typu *proficiency*) je tímto standardem určitý externí hodnotící rámec, který ve svém chápání podstaty jazykové způsobilosti a jejího vývoje od nejnižších úrovní komunikativních dovedností až po dokonalé zvládnutí jazyka může reflektovat různé teorie, přístupy či filozofie výuky cizích jazyků. Tento vnější standard je potom přijímán nebo odmítán tvůrci testu, testovacími institucemi, celými vzdělávacími soustavami nebo i celými regiony v závislosti na jazykové politice dané instituce nebo daného regionu či příslušnosti k určité profesi. Jazyková způsobilost je v těchto referenčních rámcích definována prostřednictvím určitých stupňů nebo úrovní pomocí tzv. deskriptorů. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR) jako typický představitel takového vnějšího standardu používaný především v Evropě má těchto úrovní šest, referenční rámec Amerického

---

<sup>1</sup> Evropská charta regionálních či menšinových jazyků Rady Evropy podává přehled těchto jazyků. (<http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/AboutCharter/LanguagesCovered.pdf>). Není bez zajímavosti, že jedním z nich je i kyperská (kypro-maronitská) arabština, která patří mezi levantské dialekty tohoto jazyka.

výboru pro výuku cizích jazyků (American Council on the Teaching of Foreign Languages) typicky používaný v USA (ACTFL) má úrovní pět.<sup>2</sup>

Budeme-li chtít identifikovat rozdíly obou rámců, je nutné porovnání jejich základních charakteristik. Dalším krokem by bylo srovnání skutečného znění jednotlivých deskriptorů v jednotlivých úrovních, tato ambice jde ale mimo rozsah této studie.

Z primární charakteristiky obou dokumentů vyplývají prvotní zásadní odlišnosti i podobnosti. Oba rámce spojuje skutečnost, že jejich filozofie není založena na žádné specifické teorii osvojování si jazyka, ani nepředepisuje, jak by se jazyk měl učit. Jsou pouze nástrojem pro měření funkční jazykové schopnosti. Co je ale zásadně odlišuje, je jejich použitelnost. Doporučené použití SERRJ, které vyšlo přímo z Rady Evropy (Martyniuk, s. 4), je jako deskriptivního (tedy ne preskriptivního ani normativního), kontextuálně a jazykově neutrálního nástroje. Z čehož vyplývá, že jakékoliv specifické použití pro určitý jazyk v určitém kontextu klade velké nároky na tvůrce testu, aby si deskriptory SERRJ přizpůsobili specifikám daného jazyka i kontextu. U popisů úrovní ACTFL pro jednotlivé dovednosti se předpokládá jejich použití přesné a nemodifikované, rámec ACTFL je tedy preskriptivní a závazný (ACTFL Proficiency Guidelines, 2012). Je určen především pro akademické a pracovní kontexty, i když je aplikovatelný i na jiná prostředí. Na druhé straně je ale také jazykově specifický (Winke, Aquil, 2006, s. 222), protože pro jazyky<sup>3</sup>, u nichž se předpokládá testování ve shodě s deskriptory ACTFL (arabštinu nevyjímaje), jsou připojeny anotace se specifiky testování daného jazyka pro jednotlivé úrovně včetně vzorových testových úloh. V případě arabštiny u dovednosti čtení s porozuměním jsou sice uváděny pouze texty bez testových otázek, ale anotace obsahují vedle údajů o délce textu, tématu, lexikální a gramatické obtížnosti a (v případě arabštiny) i varietě jazyka také popis toho, čemu by měl student na dané úrovni u daného textu rozumět.

V SERRJ jsou úrovně jazykové způsobilosti rozprostřeny mezi šest pásem: A1, A2, B1, B2, C1 a C2. Úrovně pětiúrovňové škály deskriptorů ACTFL jsou označovány jako *začátečník (novice)*, *středně pokročilý (intermediate)*, *pokročilý (advanced)*, *profesionál (superior)* a *expert (distinguished)*. Tři nejnižší úrovně mají navíc 3 podúrovně (pásma), která lze označit jako *pásma nízké (low)*, *pásma střední (medium)* a *pásma vysoké (high)*.

---

<sup>2</sup> Další typický reprezentant vnějšího standardu STANAG 6001 využívaný v armádách členských států NATO nebude v této studii předmětem zájmu, a to i přesto, že arabština patří mezi testované jazyky.

<sup>3</sup> V poslední verzi deskriptorů z roku 2012 se jedná celkem o 13 jazyků (angličtina, arabština, azerbajdžánština, čínština, francouzština, indonéztina, japonština, korejština, němčina, portugálština, ruština, španělština a turečtina), popisy úrovní pro všechny tyto jazyky jsou uvedeny na webových stránkách ACTFL.

Nabízí se otázka přímého porovnání úrovní obou referenčních rámců. Metodologie takového porovnání je předmětem odborné diskuse testologické komunity již několik let a postupně ji obohacují výsledky nejnovějšího výzkumu. Barenfanger a Tschirner zkoumali (Barenfanger, Tschirner, 2012) podle metod doporučených Radou Evropy a obsažených v manuálu (Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, 2009) spolehlivost hodnocení zkušených examinátorů ústních zkoušek podle SERRJ u vzorků ústního projevu zkoušky OPI a její počítačové verze OPIc, které byly již dříve vyvinuty, vedeny i hodnoceny podle rámce ACTFL. Tabulka č. 1 zobrazuje výstup této studie v podobě srovnání úrovní obou rámců. **Toto srovnání ovšem není přenositelné ani zobecnitelné do kontextů jiných zkoušek a testů,** slouží pouze pro zevrubnou orientaci při porovnávání úrovní obou rámců<sup>4</sup>.

Tab. 1: Úrovně SERRJ a ACTFL u zkoušek OPIc a OPI  
Zdroj: Barenfanger, Tschirner, 2012, s. 12.

SERRJ	ACTFL OPIc and OPI
A1	začátečník, pásmo vysoké
A2	střední pokročilý, pásmo nízké
B1.1	střední pokročilý, pásmo střední
B1.2	střední pokročilý, pásmo vysoké
B2.1	pokročilý, pásmo nízké
B2.2	pokročilý, pásmo střední
C1	pokročilý, pásmo vysoké
C2	profesionál

## 2 Specifika arabštiny

Výuka arabštiny má v českém vzdělávacím kontextu dlouholetou tradici v podobě oborového studia arabistiky na Ústavu Blízkého východu a Afriky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Neoborové studium tohoto jazyka je ale na českých vysokých školách spíše raritou. Mezi výjimky patří Filozofická fakulta Západočeské univerzity v Plzni, kde je arabský jazyk vyučován v rámci oboru Blízkovýchodní studia jako tzv. „zdrojový jazyk“, podobně je tomu na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, kde je výuka arabštiny součástí kurikulů oborů Religionistika a Pravěká archeologie Předního východu. Od akademického roku 2015/2016 má arabštinu ve své nabídce výuky cizích jazyků i jazykové centrum této univerzity.

<sup>4</sup> Pro teoretické a metodologické aspekty procesu přirovnávání ACTFL a SERRJ viz dále například Tschirner, 2012.

V případě vývoje testu jazykové způsobilosti v arabštině a jeho přiřazení k vnějším standardům je nutno brát do úvahy několik specifik, která tento proces zásadním způsobem komplikují (Winke, Aquil, 1996, s. 221).

Prvním specifikem je diglosní<sup>5</sup> realita arabského jazykového prostředí, tedy existence spisovné variety jazyka (moderní spisovná arabština) a široké plejády regionálních dialektů. Tato situace má dopad na vzdělávání v arabském prostředí (Khamis-Dakwar, 2005; Maamouri, 1998) a odráží se i ve výuce a testování arabštiny jako cizího jazyka. Již na samém počátku výukového procesu či procesu vývoje testu je totiž potřeba vymezit pojem *komunikativní arabština* nebo *komunikativní kompetence v arabštině* (Wilmsen, 2006, s. 125–138). Z diglosní povahy sociolingvistického kontextu arabštiny totiž vyplývá, že chceme-li rozvíjet, měřit či hodnotit úroveň komunikativních kompetencí jednotlivých uživatelů tohoto jazyka ve všech čtyřech řečových dovednostech, tj. poslechu, mluvení, čtení a psaní, musíme nutně vyřešit otázku, prostřednictvím které variety jazyka v nich komunikace v reálném světě probíhá a jak to bude reflektováno ve výuce i v testování. U testování čtení a psaní tak lze například předpokládat, že měřený konstrukt bude definován pouze v mezích spisovné variety, u jiných řečových dovedností by ale mohly na definici konstruktu participovat i další variety<sup>6</sup> a mohly by se vzájemně doplňovat. Tento způsob kombinování variet připadá do úvahy například u testování poslechu, kdy mohou být určité aspekty konstruktů pokryty varietou hovorovou, jiné aspekty budou měřitelné ve varietě spisovné. Podobná situace může nastat rovněž u testování dovednosti mluvení.

Z výše uvedeného vyplývá, že pokud daný referenční rámec nebyl vyvinut s přihlédnutím k tomuto specifiku, nastává pro tvůrce kurikulů či testů velký problém. Jako typický příklad lze uvést testování mluvení. Podle deskriptorů SERRJ jsou úrovně A1–A2 záležitostí běžného jazyka v každodenní komunikaci. Ta ale v reálném arabském kontextu probíhá v dialektech – jak tedy zohlednit tuto skutečnost? Je funkční spojit testování obou hlavních variet jazyka – moderní spisovné arabštiny a některého z dialektů? Je obhajitelné testování moderní spisovné arabštiny až

---

<sup>5</sup> Základní aspekty diglosie jsou představeny např. v díle J. C. Fergusona a K. Versteegha (Ferguson, 1959; Versteegh, 2014, s. 241–258). Původní chápání diglosie (Ferguson, 1959) v sociolingvistickém kontextu arabštiny jako polaritě dvou variet používaných v závislosti na odlišném kontextu prošlo dynamickým vývojem a původní polaritní (kontextuální) diglosní koncept je přehodnocován. Je spíše vnímán jako konstrukt funkční, kde dochází střídatému použití různých variet jazyka v rámci jednoho diskurzu (anglicky *code switching*) nebo vzájemné prolínání těchto kódů (*code mixing*). Používají se spíše termíny polyglosie, čili soužití několika variet jazyka, popřípadě kontiglosie (anglický výraz *contiglossia*), kde jsou všechny variety jazyka umístěny na jakémsi pomyslném kontinuu s jedním krajním pólem v podobě spisovné variety a dialektu na místě druhého pólu (Albirini 2016, s. 20–21).

<sup>6</sup> Pro tyto mezistupně mohou být různými autory používány různé termíny. Např. pro tzv. *střední jazyk* označovaný arabskými autory jako *lughā wustā* používají někteří arabisté vně arabského světa termíny *Formal Spoken Arabic*, *Educated Spoken Arabic* (Ryding, 1991, s. 212), *Prestigious Oral Arabic* (Drozdík, 2001) a další.

od úrovně B1 a úrovně nižší pokrýt právě některým z dialektů? To bude mít ale zásadní dopad na způsob vedení výuky. V zásadě existují tři metodické postupy, jak výuku arabštiny pojmut. Při využití prvního postupu začíná výuka moderní spisovnou arabštinou a až na vyšších úrovních ovládnutí jazyka je zapojen určitý dialekt. Druhý postup je opačný: výuka začíná zvoleným dialektem a až po jeho zvládnutí se věnuje moderní spisovné arabštině. Při použití třetího způsobu se od samotného začátku integruje výuka obou variet. V českém kontextu (pokud nebereme do úvahy soukromou výuku dialektů, kterou nabízejí rodilí mluvčí) je dominující postup první – primární výuka moderní spisovné arabštiny, nicméně integrovaný způsob výuky se z hlediska korespondence s vnějším standardem bude jevit jako adekvátnější. Zde ale opět narážíme na velké množství obtížně řešitelných otázek. Nejobtížnější z nich bude spojena s výběrem konkrétního dialektu. Tento výběr může být podmíněn mnoha faktory – od vývoje politické situace v arabském světě až po znalost dialektů z pozic učitelů – nerodilých mluvčích či dostupnost učitelů – rodilých mluvčích určitých dialektů<sup>7</sup>.

Druhé specifikum arabštiny je dáno samotným charakterem tohoto semitského jazyka, který bude stručně představen v následující části studie. Arabská abeceda se skládá z 28 konsonantů. Většina z nich má čtyři různé podoby v závislosti na tom, ve které části slova se daný konsonant nachází: počáteční, středovou, koncovou a samostatnou. Tři z těchto konsonantů navíc v písmu označují i dlouhé vokály. Krátké vokály (a, i, u) se běžně v písmu neoznačují. Pokud označeny jsou, děje se tak pomocí speciálních diakritických znamének, která jsou doplňována nad nebo pod konsonant, ke kterému se váží.

Arabské písmo je spojované, což znamená, že konsonanty uvnitř slov jsou vzájemně propojeny, jenom u šesti konsonantů je toto propojení částečně limitováno existencí jenom dvou podob – samostatné a koncové. Podobně jako u latinky jsou slova oddělována mezerami, směr písma je zprava doleva.

Skutečnost, že krátké vokály v písmu označovány být mohou (jako např. v učebnicích pro děti), ale nemusí (což je typické např. pro psaný diskurz masmedií a beletrii), mohou zásadně změnit povahu arabské ortografie: z plytké (transparentní předvídatelná korespondence fonémů a grafémů) na hlubokou (netransparentní, kde zvuková podoba slova je v písmu rozpoznatelná pouze na rovině konsonantů, vokály musí být doplněny v závislosti na významu daného slova v kontextu), (např. Abu-Rabia, 1998; Abu-Rabia, 2002).

---

<sup>7</sup> V této spojitosti lze uvést případ studia archeologie na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, kde součástí kurikula již výše zmíněného oboru Pravěká archeologie Předního východu byl vedle moderní spisovné arabštiny i syrský dialekt. Důvodem k tomuto výběru byla skutečnost, že na několika syrských archeologických lokalitách probíhal po dobu několika let výzkum, na němž participovali i studenti. Se změnou politické situace v Sýrii se musel zájem archeologů přesunout do jiných lokalit, což vedlo k demotivaci vyučovat vedle moderní spisovné arabštiny právě tento dialekt.

Pro strukturu arabského slova je charakteristická existence kořene tvořeného (většinou) kombinací tří konsonantů (tzv. kořenových radikálů), který je nositelem základního významu. Tento kořen je doplněn různými možnými kombinacemi sufixů, infixů, prefixů a vokálů, které tvoří derivační vzory pro tvorbu jmen i sloves, přitom vokalické součásti těchto derivačních vzorů nejsou v písmu běžně zaznamenávány. Důsledkem této konsonantické povahy arabského písma je například častý výskyt tzv. *homografů*<sup>8</sup>, tj. výrazů psaných stejně, ale zvukově i významově odlišných (například kombinace tří konsonantů **ktb**, která tvoří grafickou podobu slova, může být čtena jako *kataba* – „on napsal“, *kutiba* – „bylo napsáno“ nebo *kutub* „knihy“). Některé derivační vzory se odlišují v jediném vokálu (např. příčestí činná a trpná u sloves patřících do tzv. odvozených slovesných kmenů odlišuje pouze opozice *a* vs. *i* u prostředního kořenového radikálu). I z uvedené velmi stručné charakteristiky systému arabského jazyka, jejíž jakékoli komplexnější rozborů nejsou cílem této studie, je tedy zřejmé, že vizuální rozpoznání slova a identifikace jeho významu<sup>9</sup> i postavení ve větě bude založeno na odlišných procesech, než je tomu u jazyků psaných latinkou. V důsledku toho se i některé dílčí dovednosti čtení (např. *scanning*) mohou projevat jinak než u běžných jazyků, což by mělo vést i k modifikovanému způsobu jejich testování na různých rovinách jazykové způsobilosti.

### 3 (Standardizované?) testy z arabštiny

Vedle výše zmíněných specifických rysů arabštiny, které mají vliv na aplikaci vhodného referenčního rámce jako externího standardu pro vývoj testů jazykové způsobilosti, je potřeba zdůraznit ještě jednu skutečnost. Pokud uvažujeme o vývoji jazykového testu v souladu s určitým externím standardem, pohybujeme se ve sféře standardizovaného testování, což je komplexní a náročný proces. Vzhledem k tomu, že jeho výstupem je standardizovaný test, bude se koncept standardizace vztahovat nejenom k výše uvedenému vnějšímu standardu, ale bude se prolínat celým procesem vývoje takového testu, protože veškeré jeho etapy mají předem daný standardizovaný postup, bez jehož dodržování se test nedá považovat za standardizovaný, ani pokud deklaruje úroveň vztaženou k vnějšímu standardu. Základem vývoje takového testu je především vytvoření detailní a transparentní testové dokumentace na jeho začátku a volba vhodné metodiky pro stanovení cut-off skóru (takových hodnot testových skóru, které rozlišují dvě sousedící úrovně daného rámce) na jeho konci. Mezi těmito krajními body je mnohdy i několikaleté úsilí týmu tvůrců testu složeného jak z arabistů, tak expertů testovacích a odborníka na statistické analýzy. Celý proces zahrnuje vývoj testových specifikací včetně definice konstruktů testovaných dovedností, tvorbu testových položek, jejich moderaci, pilotáž, statistické analýzy chování testových položek, ostrou administraci

---

<sup>8</sup> Jak uvádí Abu-Rabia, téměř každé třetí arabské slovo může být homografem (Abu-Rabia, 1998, s. 109).

<sup>9</sup> A to i přesto, že kořen je nositelem primárního významu.

testu a následnou analýzu, interní i externí validaci testu a již zmíněné stanovení cut-off skóre. Proces vývoje standardizovaného testu je přehledně zpracován jednak v odborné literatuře (Alderson et al, 1995; Fulcher, 2010; Young et al, 2013; Manual for Language Test Development and Examining, 2011), promítá se i do pokynů pro dobrou praxi v jazykovém testování, kterými se řídí hlavní světové testovací organizace (ILTA, EALTA, ITC, ETC, ALTE) a uveřejňují je na svých webových stránkách. Proces přiřazení testů k SERRJ detailně popisuje existující manuál Rady Evropy pro přiřazení testů k SERRJ (Figueras et al, 2005; Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment). Podrobněji o problematice standardů v jazykovém testování a standardizovaných testů viz například Alderson et al, 1995; Bachman, 1990; Bachman, Palmer, 1996; de Jong, 1990; Fulcher, 2010). Příklady reálného využití existujících referenčních rámců pro vývoj testů z arabštiny, které budou diskutovány v následující části studie, tak bude potřeba vnímat i skrze tuto skutečnost.

Z devíti testů, které Winke a Aquil (2006, s. 223–224) zahrnuli do přehledu veřejně dostupných testů z arabštiny v USA, je jich osm vyvinuto v souladu s deskriptory ACTFL, pouze v jednom případě byl pro vývoj testu použit jiný externí standard (jedná se o test Arabic 12/16-Point Proficiency Exam vyvíjený na New York University, který využívá speciální rámec používaný na této univerzitě). V současné době nemá autorka studie dostupné informace o tom, že by pro testy jazykové způsobilosti z arabštiny vyvíjené v USA byl za vnější standard používán SERRJ. V Evropě byly pro účely vývoje testů z arabštiny zaznamenány ojedinělé případy využití SERRJ.

Otázka přiřazení zkoušek z arabštiny k SERRJ nebyla v evropském kontextu v prvních letech po uveřejnění SERRJ v roce 2001 příliš aktuální. Profesor Ch. Alderson z britské University of Lancaster se v první dekádě 21. století podílel na vývoji diagnostického systému sebehodnocení DIALANG<sup>10</sup> založeném na SERRJ. Jazyky, které zde byly zařazeny, pokrývají široké spektrum od těch nejčastěji vyučovaných (angličtina) až po ty nejméně časté (islandština), arabštinu mezi nimi pochopitelně nenajdeme. V současnosti, tedy více než 15 let od vydání SERRJ, existuje několik případů testů z arabštiny deklarujících přiřazení k úrovním SERRJ. Pro potřeby této studie bude dostatečné zmínit se pouze o některých z nich.

Autorem jednoho z těchto testů je Prof. Dr. Eckehard Schulz z Orientálního Institutu Univerzity v Lipsku, celosvětově uznávaný arabista, který vyvinul online verzi testu na úrovních A1–A2, B1–B2 a C1–C2 (Al-Arabiyya-Test). Bez ohledu na nepochybně velké kvality tohoto testu z čistě lingvistického úhlu pohledu je ale potřeba posuzovat jeho deklarované úrovně s velkou rezervou, protože bez

---

<sup>10</sup> Tento systém je v současnosti pod správou University of Lancaster a použitelný pro 14 jazyků (arabština zahrnuta není).



podrobné testologické dokumentace nelze tato tvrzení považovat za samozřejmá. Nejsou zveřejněny testové specifikace, není zřejmé, jak je definován konstrukt, nejsou uvedeny informace o tom, jakým způsobem probíhá tzv. standard-setting pro určení mezních hranic skóřů vymezující jednotlivé úrovně, test se tedy nedá považovat za standardizovaný.

Dalším příkladem testu, který deklaruje úroveň B1 podle SERRJ a jehož poskytovatelem je společnost TELC GmbH (TELC language tests), je tzv. TELC test. Z hlediska deklarované úrovně se ale rovněž na tento test vztahuje stejné hodnocení jako u testu předchozího, neboť požadovaná testová dokumentace chybí.

Holandská arabistka a představitelka renomované testovací instituce CITO (Central Institute for Test Development) Anneke DeGraaf se spolupodílí na vývoji zkoušek HAVO a VWO z arabštiny. První z nich je používána jako závěrečná zkouška ve všeobecném středním vzdělání a druhá pro střední vzdělání přípravné pro univerzitní studium, svým významem se obě zkoušky v zásadě dají považovat za obdobu českých státních maturit z cizího jazyka. Nejedná se tedy o zkoušku běžně dostupnou veřejnosti. Deklarovaná úroveň těchto zkoušek je B2 podle SERRJ, testové specifikace jsou bohužel neveřejným dokumentem, jediná testovaná dovednost je čtení s porozuměním (DeGraaf, 2014). U zkoušek HAVO a VWO ale probíhá stanovení standardu (*standard-setting*) jako nezbytný předpoklad jejich přiřazení k SERRJ a existují studie, které toto přiřazení dokumentují (Noijons, Kuijper, 2006). CITO zveřejňuje všechny verze zkoušek, jejichž ostré použití již proběhlo, a jsou volně dostupné na webových stránkách této organizace. Kromě toho jsou zveřejňovány i výsledky statistických analýz a u použitých autentických textů udávány i použité zdroje autentických textů. Přiřazení zkoušek k SERRJ k úrovni B2 tak stojí na pevných základech.

Výzkum v oblasti vývoje standardizovaných testů z arabštiny není v současné době v kontextu českého školství prováděn vůbec, stejně tak ani neprobíhají odborné diskuse ohledně použitelnosti externích standardů pro tyto účely. Částečně se touto problematikou zabývá disertační práce věnovaná výzkumu v oblasti strategií čtení v moderní spisovné arabštině (Složilová, 2016). V těchto souvislostech není bez zajímavosti, že pro výzkumné účely a pro potřeby vývoje testu z dovednosti čtení byly v této práci jako externí standard použity deskriptory již dříve zmiňovaného rámce ACTFL, což bylo z hlediska definování konstruktů čtení nevhodnějším řešením, které deskriptory SERRJ neposkytovaly.

Nelze odhadnout, zda bude vývoj standardizovaných testů z arabštiny v souladu s SERRJ v příštích letech v ohnisku zájmu evropských testovacích center či organizací<sup>11</sup>. Zmapování této situace v arabském světě bylo mimo dosah této studie,

---

<sup>11</sup> O záměru vyvinout test z arabštiny na úrovni B1 se zmiňoval i lektor arabštiny na Fakultě translatologie a překladu univerzity v Granadě během pobytu autorky studie na této univerzitě v rámci programu Teaching Mobility Erasmus+ (osobní komunikace).

za zmínku ale stojí jeden zaznamenaný případ deklarovaného úmyslu arabské testovací instituce vyvíjející zkoušku z arabštiny jako cizího jazyka přiřadit tuto existující zkoušku k SERRJ. Jedná se o saúdskoarabské Národní centrum pro hodnocení ve vyšším vzdělávání Qiyas, jehož představitel Bjorn Norrbom<sup>12</sup> přednesl na 11. konferenci EALTA ve Warwicku (Velká Británie) prezentaci, v níž představil projekt zaměřený na využití arabského korpusu pro účely přiřazení Standardizované zkoušky z arabštiny pro nerodilé mluvčí (STAPSOL) k SERRJ (Norrbom, 2014). V době finalizace této studie neměla autorka přístup k žádným informacím, které by realizaci tohoto úmyslu potvrdily nebo vyvrátily. Webové stránky výše uvedeného centra podobné informace neposkytují (Qiyas).

Uvedené příklady jsou důkazem toho, že snaha vyvíjet testy typu *proficiency* z arabštiny podle SERRJ v evropském kontextu existuje, v jejich výsledné realizaci je ale prozatím příliš prostoru pro kritiku – s výjimkou renomované organizace CITO, jejíž testologické zázemí umožňuje dodržování všech postupů nutných pro přiřazení testu k referenčnímu rámci. Na straně druhé existuje jasná dominance deskriptorů ACTFL používaných pro vývoj testů z arabštiny v americkém kontextu. Budeme-li brát do úvahy tradici, kterou rámec ACTFL v tomto teritoriu má, jeho obecný dopad na vývoj jazykového testování v USA (Malone, Tschirner), a tradici výuky a testování arabštiny v USA<sup>13</sup>, nebude zjevná dominance deskriptorů ACTFL na území USA neočekávatelná.

## Závěr

Použití SERRJ jako externího standardu pro potřeby vývoje standardizovaných testů z arabštiny není v současné době zcela nemožné, jedná se ale o složitou proceduru. Vyžaduje týmovou práci odborníků, kteří zvládnou jak zohlednit specifika arabštiny a přizpůsobit jim deskriptory SERRJ, tak dostát všem závazkům, které z vývoje standardizovaného testu vyplývají. Problém přiřazení zkoušek z arabštiny k SERRJ tak není problémem pouze tohoto referenčního rámce jako takového a skutečnosti, že nebyl specificky vyvinut pro arabštinu, ale také dostatečného počtu odborníků, kteří by měli dostatečnou testologickou erudici a zároveň byli odborníky v arabštině. Kritizované příklady testů deklarujících úroveň podle SERRJ nejsou příkladem dobré praxe v testování.

K využití deskriptorů ACTFL, které zohledňují specifika arabštiny a disponují dlouholetou praxí v jejich aplikaci pro arabštinu, v evropském kontextu nedochází. ACTFL v tomto prostředí není běžně používaným rámcem a jeho použití by mohlo

---

<sup>12</sup> Ve své prezentaci se B. Norrboma zmínil o tom, že doposud není znám žádný standardizovaný test z arabštiny, který by byl transparentně a explicitně přiřazen k SERRJ, který by pokrýval všechny čtyři řečové dovednosti a přitom poskytoval transparentně zpracovanou veškerou testovou dokumentaci.

<sup>13</sup> Tradičně je arabština vyučována a testována především v Defense Language Institute, Foreign Language Center v Monterey v Kalifornii založeném v roce 1941.

vést k následně potřebě konvertovat úroveň ACTFL na úroveň SERRJ, což by celou situaci ještě více komplikovalo. Navíc použití jiného externího standardu ještě neřeší proces vývoje standardizovaného testu jako takového. Má-li tedy standardizované testování arabštiny v našem evropském kontextu mít své místo (a to je v současné situaci Evropské unie otázka stojící za odbornou diskusí), je potřeba vytvořit takové podmínky, které by podporovaly vznik standardizovaných testů z arabštiny v souladu s dominantním rámcem v podobě SERRJ. Podobný úkol ale není v kompetenci jednotlivců na jazykových centrech nebo oborových katedrách či ústavech, je nutná jejich vzájemná spolupráce. Způsob realizace takové spolupráce jde již ale mimo rozsah této studie.

Arabština byla zvolena jako jeden reprezentant méně běžně vyučovaných jazyků. Bylo by určitě zajímavé porovnat, jak s problémem externích standardů pracují učitelé čínštiny, japonštiny, korejštiny a dalších jazyků, které jsou v evropském kontextu rovněž vyučovány. Dominance poznatků a zkušeností z využitelnosti externích standardů u běžně vyučovaných jazyků (na čele s angličtinou) je pochopitelná, jejich přenositelnost na jazyky méně běžně vyučované ale má svá omezení. Nelze než doufat, že se budou stále častěji objevovat odborné studie i v oblasti těchto jazyků a v konečném důsledku přispějí k uspokojivému využití externích standardů i pro vývoj standardizovaných testů z těchto jazyků.

## Literatura

- ABU-RABIA, S. (1998). Reading Arabic Texts: Effects of Text Type, Reader Type and Vowelization. *Reading and Writing*, 10(2), 105–19.
- ABU-RABIA, S. (2002). Reading in a root-based morphology language: the case of Arabic. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 299–309.
- ACTFL Performance descriptors for language learners (2012). American council on the teaching of foreign languages. 1st ed. Alexandria, VA: ACTFL. Dostupné také z WWW: <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-performance-descriptors-language-learners>. ISBN: 978-1-942544-06-7.
- ACTFL Proficiency guidelines 2012. American council on the teaching of foreign languages. 1st ed. Alexandria, VA: ACTFL. Dostupné také z WWW: <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%A1%D8%A9>.
- AL-ARABIYYA-TEST [online]. University of Leipzig: Oriental institute. The Al-Arabiyya-Institute [cit. 2016-09-04]. Dostupné z WWW: <http://www.test-arabic.com/en/home/features/>.
- ALBIRINI, A. (2016). *Modern Arabic Sociolinguistics: Diglossia, Variation, Codeswitching, Attitudes and Identity*. 1st ed. New York: Routledge, 2016. ISBN 978-0-415-70747-3.
- ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C., & WALL, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0 521 47255 5.
- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. 1st ed. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 437003 8.
- BACHMAN, L. F., PALMER, A. S. (1996). *Language testing in Practice*. 1st ed. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 437148 4.

- BARENFANGER, O., & TSCHIRNER, E. (2012). *Assessing evidence of validity of assigning CEFR ratings to the ACTFL Oral Proficiency Interviews (OPI) and the Oral Proficiency Interview by computer (OPIc)*. 13 s. Technical report, no. 2012-US-PUB-1. Universität Leipzig, Institute for Test Research and Development. Dostupný také z WWW: <http://www.uni-leipzig.de/actflcefr/material/ACTFL-CEFR%202012%20Summary.pdf>.
- CARLA (CENTER FOR ADVANCED RESEARCH ON LANGUAGE ACQUISITION). (2016). [cit. 2016-09-30]. Dostupný z WWW: <http://carla.umn.edu/lctl/resources/orgs.html>
- CITO (TESTOVACÍ ORGANIZACE). (2014). *Schriftelijke examens HAVO/VWO algemeen* [online]. [cit. 2014-11-07]. Dostupné z WWW: [http://www.cito.nl/onderwijs/voortgezet%20onderwijs/centrale\\_examens/schriftelijke\\_examens\\_havovwo](http://www.cito.nl/onderwijs/voortgezet%20onderwijs/centrale_examens/schriftelijke_examens_havovwo).
- DEGRAAF, A. (2014). RE: *EALTA and CITO* [elektronická pošta]. Message to: Eva Složilová, 16 June 2014 [cit. 2016-01-12]. Osobní komunikace.
- DEJONG, J. H. A. L. (1990) (ed.). *Standardization in Language Testing* [online]. AILA Review 7. [cit. 2012-12-12]. Dostupný z WWW: <http://www.aila.info/download/publications/review/AILA07.pdf>.
- DROZDÍK, L. (2001). *Prestigious Oral Arabic in Structural Classification*. In *Modern Written Arabic: Studies in Grammar, Lexicon and Prestigious Oral Communication*. Bratislava: Veda, (193–205).
- EVROPSKÁ KOMISE. (2016). [cit. 2016-09-30]. Dostupné z WWW: [http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/regional-minority-languages\\_cs.htm](http://ec.europa.eu/languages/policy/linguistic-diversity/regional-minority-languages_cs.htm)
- FERGUSON, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15 325–340.
- FIGUERAS, N., NORTH, B., TAKALA, S., VERHELST, N., & VAN AVERMAET, P. (2005). Relating examinations to the Common European Framework: A Manual. *Language Testing*, 22(3), 261–279.
- FULCHER, G. (2010). *Practical language testing*. 1st ed. London: Hodder Education. ISBN 978 0 340 984482.
- KHAMIS-DAKWAR, R. (2005). Children's Attitudes towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning [online]. Languages, Communities, and Education. *Volumes of Graduate Student Research* 12 s. Columbia University, Teachers College. Dostupný také z WWW: [http://www.tc.columbia.edu/sie/journal/volume\\_3/dakwar.pdf](http://www.tc.columbia.edu/sie/journal/volume_3/dakwar.pdf).
- MAAMOURI, M. (1998). Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region. *The World Bank Mediterranean Development Forum, Marrakech, Morocco, September 3th–6th*. [online]. ERIC [cit. 2016-09-20]. Dostupné z WWW: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456669.pdf>.
- MALONE, M., & TSCHIRNER, E. *The Impact of the ACTFL Proficiency Guidelines on Assessment and Assessing Foreign Language Skills in the U.S.* [online]. Strasbourg, Council of Europe, rok neuveden [cit. 2015-12-12]. Dostupný z WWW: <http://www.uni-leipzig.de/actflcefr/material/Assessment%20ACTFL%20Malone%20Tschirner.pdf>.
- Manual for Language Test Development and Examining. For the use with CEFR* [online]. Produced by ALTE on behalf of the Language Policy Division, Council of Europe. 2011 [cit. 2012-05-06]. Dostupné z WWW: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf).
- MARTYNIUK, W. *The Use and (Potential) Misuse of Frameworks – The CEFR Case*. [online]. Strasbourg, Council of Europe, rok neuveden [cit. 2015-12-12]. Dostupný z WWW: <http://www.uni-leipzig.de/actflcefr/material/Use%20CEFR%20Martyniuk.pdf>.
- NOIJONS, J., & KUIJPER, H. *Mapping the Dutch Foreign Language State Examinations onto the Common European Framework of Reference* [online]. Report of a Cito research project commissioned by the Dutch Ministry of Education, Culture and Science. 2006 [cit. 2008-12-12]. Dostupný z WWW: [http://www.cito.com/research\\_and\\_development/participation\\_international\\_research/ /media/cito\\_com/research\\_and\\_development/cefr/cito\\_cefr\\_2006.ashx](http://www.cito.com/research_and_development/participation_international_research/ /media/cito_com/research_and_development/cefr/cito_cefr_2006.ashx).
- NORRBOM, B. (2014). *Arabic Profile: CEFR for Arabic – a learner corpus approach*. In *The CEFR and Language Testing and Assessment Where are we now?: 11th annual conference of EALTA, Warwick, United Kingdom, 29th of May to 1st of June 2014* [online]. EALTA, 2014 [cit. 2015-12-22]. Dostupné z WWW:

<http://www.ealta.eu.org/conference/2014/presentations/Bjorn%20Norrbohm%20EALTA%202014.pdf>.

- QIYAS: NATIONAL CENTER FOR ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION (TESTOVACÍ ORGANIZACE). Saudi Arabia. *STAPSOL: Standardized Test of Arabic Proficiency in Speakers of Other Languages*. [online]. [cit. 2015-12-09]. Dostupný z WWW: <http://www.qiyas.sa/Sites/English/Tests/LanguageTests/Pages/Arabic-Language-Test-for-Non-Native-Speakers.aspx>.
- Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR). A manual*. [online]. Council of Europe. Language Policy Division, Strasbourg, January 2009 [cit. 2014-05-06]. Dostupné z WWW: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-pr>
- RYDING, K. C. (1991). Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic. *The Modern Language Journal*, 75 (2), 212–218.
- SLOŽILOVÁ, E. (2016). *Analýza procesu čtení v moderní spisovné arabštině v testových podmínkách*. Nepublikovaná disertační práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 8024414252.
- TELC language tests. TELC GmbH [online]. (2015) [cit. 2015-12-04]. Language examinations: TELC اللغة العربية B1 Practice Material. Dostupné z WWW: <https://www.telc.net/en/candidates/language-examinations/tests/detail/telc-b1.html#t=2>.
- TSCHIRNER, E. (Ed.) (2012). *Aligning frameworks of reference in language testing: the ACTFL proficiency guidelines and the Common European framework of reference for languages. International conference, Leipzig, June 30-July 3 2010*: Conference proceedings. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2012. 197 s. ISBN 978-3-86057-621-2.
- VERSTEEGH, K. (2014). *The Arabic Language*. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press. ISBN 9780748645275.
- WAHBA, K. M., TAHA, Z. A., & ENGLAND, L. (2006). *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*. London: Routledge. ISBN 9780805851014.
- WILMSEN, D. (2006). *What is communicative Arabic?* In WAHBA, K. M., TAHA, Z.A., & ENGLAND, L. (eds.) *Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century*. London: Routledge. (125–138). ISBN 9780805851014.
- WINKE, P. M., & AQUIL, R. (2006). *Issues in developing standardized tests of Arabic language proficiency*. In WAHBA, K. M., TAHA, Z. A., & ENGLAND, L. (ed.) *Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century*. London: Routledge, (221–235). ISBN 9780805851014.
- YOUNG, J. W., SO, Y., & OCKEY, G. J. (2013). *Guidelines for Best Test Development Practices to Ensure Validity and Fairness for International English Language Proficiency*. 20 s. Educational Testing Service. Dostupný také z WWW: [https://www.ets.org/s/about/pdf/best\\_practices\\_ensure\\_validity\\_fairness\\_english\\_language\\_assessments.pdf](https://www.ets.org/s/about/pdf/best_practices_ensure_validity_fairness_english_language_assessments.pdf).

## Autorka

**Eva Složilová**, e-mail: 111587@mail.muni.cz, Centrum jazykového vzdělávání, Masarykova univerzita v Brně

Autorka v současné době pracuje jako odborná asistentka na CJV MU, specializuje se na výuku a testování angličtiny pro akademické a specifické účely a na výuku a testování moderní spisovné arabštiny.