

# Rozvoj dovednosti psaní v češtině jako cizím/druhém jazyku v akademickém prostředí

Ana Adamovičová a Zuzana Hajíčková

## Projekt WriLab

Projekt nesoucí poněkud neprůhledný název WriLab, což je ve skutečnosti anglický akronym slov *Writing Laboratory*, je vznikající mezinárodní projekt kladoucí si za cíl rozvíjení kompetencí čtení a psaní v druhém/cizím jazyce. Do právě vznikajícího projektu *On-line Reading and Writing Laboratory* zaměřeného na čtyři středo/jihoevropské jazyky – němčinu, češtinu, italštinu a slovinštinu – je zapojena řada evropských univerzit a středních škol. Ačkoli se jedná o typologicky odlišné jazyky, zcela jistě je spojuje jednak podobný zeměpisný prostor, jednak spletité vzájemné vztahy, ať už historické, či sahající do současnosti. Projekt vznikl z iniciativy vynikající zahraniční bohemistky Anny Marii Perissutti působící na Univerzitě v Udine, která již delší dobu pocituje potřebu věnovat se svým studentům více po stránce psaného projevu. Z dalších univerzit jsou do projektu zapojeny Univerzita Karlova – Ústav bohemistických studií, Univerzita v Lublani, Univerzita v Klagenfurtu a Pedagogická fakulta ve Freiburgu. Na projektu se též podílí několik slovinských, italských a českých středních škol – např. pražské Gymnázium Na Pražačce či dvojjazyčné italsko-slovinské gymnázium v Tarvisiu. Z přidružených partnerů na projektu participují pouze české instituce, což zajisté významným způsobem vyzdvihuje roli češtiny v celém projektu: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka, Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze anebo česko-italský spolek Camera di Commercio e dell'Industria Italo-Ceca, Praha, Česká republika.

V éře naprosto dominujících vizuálních médií, záplavy krátkých textových zpráv, rychlého sběru dat a mnohdy jejich nesystematického uspořádání je jedna ze základních kompetencí středo- a vysokoškolsky vzdělaného člověka – kompetence psaní – poněkud upozaděna. Máme zde na mysli různé druhy psaného projevu – osobní zprávy, úvahy či postřehy přes různé druhy formálních a neformálních žánrů až po texty vysoce odborné. Jedná-li se konkrétně o češtinu, pro niž je navíc charakteristický velký rozdíl mezi diskursem mluveným a psaným a jejíž odborné texty jsou někdy i pro rodilého mluvčího nesnadno čitelné (natož napsatelné), potřeba vytvoření souborů témat, adekvátních cvičení a modelových textů nabízejících zahraničním studentům krok za krokem zvládnání technik a strategií psaní na různých jazykových úrovních je úkolem bezesporu nesmírně důležitým.

Cílem projektu je tedy vytvoření interaktivních učebních materiálů jako podkladu pro on-line kurzy psaní ve zmíněných čtyřech jazycích. Projekt též počítá s di-

daktickými semináři a metodickými workshopy pro učitele jednoho ze čtyř jazyků jako jazyka druhého či cizího. Kurzů češtiny se mohou zúčastnit středoškolští a vysokoškolští studenti, pro něž je čeština druhým/cizím jazykem, nerodilí mluvčí (včetně dospělých z řad migrantů nebo například pracovníků v oblasti cestovního ruchu, žurnalistiky, obchodu, veřejné správy či diplomacie), kteří se potřebují zdokonalit v písemném projevu. Zároveň chceme podpořit vytváření virtuálních komunit, které umožní studentům kontakt s rodilými mluvčími a učiteli za účelem výměny materiálů a osvědčených lingvodidaktických postupů.

Projekt byl spuštěn v roce 2014, kdy proběhla implementace portálu pro WriLab2 v Moodle a též dotazníkové šetření o procesech a strategiích při psaní v druhém a cizím jazyce, jež se teoreticky opíralo o dosavadní poznatky v této oblasti (viz Albertini, 2008; Hyland, 2007, 2009, 20013; Kobayashi – Rinnert, 2013; Kormos, 2012). V tomto roce na základě zpracování dotazníků proběhl výběr textových žánrů pro Moodle a komparace výsledků dotazníkového šetření s analýzou studentských slohových prací (jaro 2015). Pracujeme na vytváření a testování didaktických materiálů pro on-line kurz psaní, který poběží začátkem roku 2016. Paralelně s on-line kurzy by se měla uskutečnit zmíněná nabídka jednodenních výukových seminářů psaní pro učitele SŠ a VŠ. Ze zkušeností, které jsme získali během práce na projektu, by měla vzniknout vícejazyčná monografie o didaktice, technikách a strategiích psaní v druhém a cizím jazyce.

## Dotazníkové šetření

Dotazníkového šetření názorů a potřeb studentů ohledně procesů a strategií psaní se zúčastnilo celkem 482 respondentů z 49 zemí. Českou část dotazníku vyplnilo 113 respondentů z 26 zemí, z nichž více než třetina studuje jako hlavní obor češtinu pro cizince na FF UK, pro další respondenty čeština není hlavním oborem studia. Průměrný věk respondenta je 27 let (při rozpětí 17 až 67 let), průměrná délka studia češtiny všech respondentů je 5 let. Z hlediska kontextu užívání češtiny 38 % respondentů uvedlo, že češtinu užívá v akademickém prostředí, 48 % v poloformálních situacích a 14 % mezi přáteli. Sociolingvistický parametr pohlaví není bohužel vyvážen: šetření se zúčastnilo 17 mužů a 95 žen, čili 15 % mužů a 85 % žen (jeden respondent odmítl uvést pohlaví). Polovina respondentů má za mateřský jazyk některý ze slovanských jazyků, čtvrtina asijské jazyky (především korejštinu, čínštinu a japonštinu). Poslední čtvrtinu tvoří nejrůznější mateřské jazyky, dominují v ní respondenti, jejichž mateřštinou jsou germánské jazyky (8 %) a bilingvní respondenti (6 %), o něco méně než 6 % respondentů má jako mateřský jazyk některý z románských jazyků, a konečně po jednom z respondentů má za mateřský jazyk perštinu, albánštinu, finštinu, gruzínštinu a arabštinu. Dvě třetiny respondentů uvedly, že je čeština pro ně druhým jazykem – studenti druhého jazyka jazyk používají v autentickém kontextu v různých sférách komunikace (osobní, veřejná, učební), třetina uvedla češtinu jako cizí jazyk – studenti cizího

jazyka používají jazyk pouze v oblasti učební v kontaktu s učitelem jako jeho hlavním zdrojem.

Dotazník obsahoval několik okruhů otázek (zkušenosti se psaním, jistota v psaní, postoje ke psaní, strategie psaní, žánry ve psaní, preferovaná témata apod.) a paralelně zkoumal názory respondentů na psaní jak v jejich mateřštině, tak v cizím jazyce.

## Výsledky dotazníkového šetření

Podívejme se nyní na několik zajímavých výsledků šetření. Odpověď na otázku, jak respondenti vnímají obtížnost psaní, není nikterak překvapivá: zatímco 16 % respondentů považuje psaní ve své mateřštině za obtížné, celých 37 % respondentů se domnívá, že je psaní v cizím jazyce náročnější. Pouze pro 29 % respondentů psaní v cizím jazyce není obtížnější než psaní v mateřštině. Nejčastější odpovědi ohledně obtížnosti psaní v mateřštině se týkají gramatiky (36 %), pravopisu (23 %) a praxe (15 %). Porovnáme-li tyto odpovědi s tím, kterým faktorům respondenti přisuzují nejvyšší náročnost při psaní v cizím jazyce, zjistíme, že pouze gramatika je dle frekvence obtížnosti vnímána naprosto stejně bez ohledu na to, zda jde o mateřštinu (36 %) či cizí jazyk (37 %). Pravopis se jako faktor obtížnosti při psaní v cizím jazyce kupodivu vyskytuje až na čtvrtém místě (13 %). Na druhém, respektive třetím místě se rovnocenně vyskytují slovní zásoba a jazykový transfer (17 %). Dalším překvapivým zjištěním je skutečnost, že většina studentů uvádí, že jim textové rysy – forma, struktura, koheze a koherence textu – nedělají při psaní téměř žádné problémy. Zde však musíme podotknout, že nám analýza studentských esejů toto přesvědčení studentů do značné míry vyvrátila, jak ještě ukážeme dále, a tudíž se lze domnívat, že vysoký stupeň sebejistoty zde nejspíš souvisí s faktem, že studenti pravděpodobně nevěděli, co tyto pojmy přesně obnášejí. Je též zajímavé, kterým faktorům studenti přisuzují nejdůležitější roli při snaze stát se dobrým pisatelem: mnohem častěji odpověděli, že je to silná motivace a rozšiřování slovní zásoby než gramatika a cvičení (tento faktor považují za nejméně důležitý). Ze šetření také vyplynulo, že se studenti nejvíce věnují psaní poznámek a kratších textů. Dále nás zajímaly zkušenosti studentů se psaním v cizím jazyce: minimum studentů používá český výkladový slovník, hlavní oporou je jim naopak internet a dvojjazyčný slovník. Většina též uvádí, že po zadání tématu nikdy nepíše koncept ve své mateřštině, což je jistě chvályhodné, ale také nepřipravuje seznam slov, mapu nápadů a nežádá kolegy o pomoc. Pokud jde o žánry, kterým by se v budoucnu rádi více věnovali, se na prvním místě jak v mateřštině, tak v cizím jazyce vyskytuje přání psát více formálních žádostí a životopisů. Zatímco u mateřského jazyka poměrně vysokou příčku zaujímá akademické psaní, u cizího jazyka jsou to především eseje, zprávy, abstrakty a poznámky. Obecně preferovanými tematickými okruhy jsou: **osobní život** (můj volný čas, moje země, jak žít), dále jídlo, sport, hudba, životní styl, u studentů češtiny

pak zejména **životní styl a vzdělávání** (literatura, historie, umění, film, divadlo, hudba, fotografie, rodina, cestování, sport, příroda, vyučovací metody, lingvistika, politika, filozofie, astrologie). Učitele češtiny jistě bude zajímat také to, jakému typu hodnocení a zpětné vazby studenti dávají přednost. Drtivá většina studentů si myslí, že jim nejvíce pomohou označení chyby, navržení lepší formulace a uvedení správné verze s případným komentářem. Doporučení vhodných cvičení a úloh šitých na míru či rozboru příčin chybování již nepřikládají tak velkou váhu. Studenti nejméně preferují známku jako způsob získání zpětné vazby.

## **On-line kurz psaní – didaktické jednotky**

Výsledky dotazníkového šetření byly pro nás velmi důležité, a tak jsme k nim při sestavování témat didaktických jednotek, které budou součástí on-line kurzu psaní, přihlédli. Zároveň jsme vycházeli ze SERR pro jazyky, v první řadě z oddílů věnujících se dovednosti psaní pro různé úrovně (viz SERR, deskriptory písemného projevu, s. 63–64 a Příloha C, s. 240–241).

Připravujeme 12 didaktických jednotek pro jazykové úrovně B1, B2 a C1, čili 4 jednotky pro každou úroveň. Jednotky se budou věnovat následujícím žánrům:

### Úroveň B1

- anotace knihy
- curriculum vitae
- prezentace UK (PowerPoint)
- e-mail s formální žádostí

### Úroveň B2

- zpráva ze zahraniční stáže
- výkladové shrnutí
- výkladová esej
- článek

### Úroveň C1

- formální dopis
- projektová zpráva
- recenze
- argumentační esej

Jak je patrné z přehledu žánrů, při sestavování tematických okruhů jsme kromě přání studentů zaznamenaných v dotazníku zároveň vzali v potaz nejen jazykovou

kompetenci studentů a z ní plynoucí možnosti sebevyjádření na té které úrovni, ale i jejich skutečné potřeby. Všichni studenti píšou zprávy, referáty, recenze, eseje, shrnutí (abstrakty), formální dopisy, připravují se na psaní závěrečných vědeckých prací apod. Pro nižší úroveň (B1) připravujeme psaní kratších textů (anotace, e-mail), vyšší úroveň (B2, C1) by se měly vypořádat s delšími texty. Na rozdíl od přání studentů, plynoucího z dotazníkového šetření, budou všechny didaktické jednotky opatřeny cvičeními vycházejícími z modelových textů a budou úzce spjaté jednak s typickými druhy chyb, které průběžně mapujeme, jednak s tematickými okruhy a žánrovými formami. Domníváme se, že zvládnutí jistého gramatického jevu a souboru prostředků typických pro jednotlivé žánry a obecně pro český psaný diskurs nesporně povede k vyšší jistotě studenta, který se pak více soustředí na obsah, strukturu a plynulé rozvíjení myšlenek v cizím jazyce.

## **Analyza studentských prací**

Po zpracování výsledků dotazníků jsme zhruba polovině studentů češtiny pro cizince (kolem 30 jich studuje češtinu jako hlavní obor, druhá polovina jako vedlejší obor) zadali úkol vypracovat výkladové a argumentační eseje. Studenti zařazení do kurzů úrovně B1 a B2 psali většinou výkladové eseje a měli na výběr více témat – *Televize a její role v současném světě, Moderní formy zábavy, Jak by měla vypadat ideální práce, Co se mi líbí či nelíbí na vzdělávacím systému, Co je lepší – mít staré, nebo mladé rodiče?*. Studenti studující v kurzech na úrovni C1 psali argumentační eseje a mohli si vybrat pouze mezi dvěma tématy: *Automobil, nebo MHD?, Pes, nebo kočka?*. Podmínky psaní se také různily. Zatímco studenti na úrovních B1 a B2 psali eseje jak v hodině bez pomůcek, tak je také vypracovávali jako domácí úkoly (kde přítomnost pomůcek nelze zcela vyloučit), studenti na úrovni C1 vypracovali eseje výlučně v hodině bez jakýchkoli pomůcek. Studenti nejvyšší úrovně navíc před psaním absolvovali teoreticko-metodologickou průpravu na psaní argumentačních esejů. Získali jsme tak celkem 60 esejů (20 pro každou úroveň) a následně jsme je podrobili zevrubné analýze zaměřené obecně na typologii chyb, detailněji pak na obsah, strukturu, formu, textové rysy apod. Studentské práce na všech úrovních prokázaly nedostatky **v rovině gramatické a pravopisné** (v nižší míře u C1), **lexikální** – častá záměna významově blízkých sloves (např. *dozvědět se x poznat; myslet x myslet si x přemýšlet*), v nižší míře stylové (výskyt výrazů z obecné češtiny vedle stylově neutrálních výrazů). V porovnání s výsledky dotazníku se jednoznačně nejvíce nedostatků vyskytuje právě v **koherenci a kohezi** textu, nejvýrazněji pak na úrovni C1. Pro to je jednoduché vysvětlení: text odpovídající tak vysoké úrovni již neoplývá řadou morfologicko-pravopisných chyb, je celkem čitelný, avšak pořád mu něco „chybí“ – a to je právě ona myšlenková a logická soudržnost vyjádřená adekvátními výrazovými prostředky.

Podívejme se nyní na nejtypičtější chyby a pokusme se o jejich shrnutí. Pro úroveň B1-B2 jsou chyby dle očekávání přibližně stejně zastoupeny ve všech jazykových rovinách:

- diakritika (kvantita)
- pravopis
- deklinace cizích slov
- nerozpoznávání vidu
- valence sloves
- záměna reflexivního se/si
- adekvátnost vazby slovesa být + NOM/INSTR
- záměna adverbíí a adjektiv
- záměna adjektiv jmenných a tvrdých, tvrdých a měkkých
- slovosled – postavení enklitik, rozvitý přívlástek, aktuální větné členění

Pro úroveň C1 již nejsou gramatické chyby (morfologické, pravopisné) tak výrazné. Zde uvádíme nejcharakterističtější typy chyb a jejich četnost (údaj se v úhrnu vždy vztahuje ke každému jednotlivému typu chyby):

1. **Nízká koheze na úrovni plynulého přechodu mezi textovými segmenty 90 %**
  - nízké zastoupení adekvátních spojovacích výrazů včetně deiktik a partikulí vyjadřujících postojovo-logické vztahy mezi větami a odstavci;
2. **Slovosled 50 %**
  - pozice enklitik, spony, partikulí; častý vytčený větný člen;
3. **Lexikon (komponenty verbálně-substantivních frází, interference, záměna podobně znějícího slova) 40 %**
  - např. *postavit otázku, rozvíjet diskusi; výběr/volba, koneckonců/nakonec, do-cela/celkem, používat/využívat;*
4. **Morfologické chyby 30 %**
  - deklinace feminin: vzory růže, píseň a kost; deklinace cizích slov; koncovky z obecné češtiny;
5. **Valence a vyšinití z vazeb 20 %**
  - např. *dodržovat se něčeho, mít zodpovědnost na, myslet o sobě, je o mnoho lepším řešením;*
6. **Styl (výrazové prostředky obecné češtiny, expresivní slova) 20 %**
  - např. *ani náhodou, příšerný autobusy; fakt si myslím*
7. **Pravopisné chyby 15 %**
  - chybné psaní čárek (interpunkce), např.: *bezpečnější / dražší, než auto; umírá víc lidí, než v nehodách MHD.*

## Závěr

Na závěr lze říci, že nám analýza studentských prací jednoznačně potvrdila nutnost zahrnout do on-line kurzu psaní též gramaticko-pravopisná, lexikální a stylistická cvičení pro všechny úrovně, stejně jako cvičení zaměřená na výběr vhodných konektorů, postojových, epistemických partikulí a dalších výrazových prostředků charakteristických pro český psaný diskurs. Pevně doufáme, že soubor textů a cvičení, které vytváříme, bude užitečný pro řadu zájemců na všech jazykových úrovních (kromě začátečnických) a pomůže jim zdokonalit se v technikách a strategiích psaní.

## Literatura

- ALBERTINTI, J. (2008). Teaching of writing and diversity: access, identity, and achievement. In BAZERMAN, C. (Ed.). *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text*. New York: Routledge, s. 387–397.
- HYLAND, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, roč. 16, č. 1, s.148–164.
- HYLAND, K. (2009). *Academic discourse. English in a global context*. London: Continuum.
- HYLAND, K. (2013). Second language writing: The manufacture of a social fact. *Journal of Second Language Writing*, roč. 22, č. 4, s. 426–427.
- KOBAYASHI, H., & RINNERT, C. (2013). Second language writing: Is it a separate entity? *Journal of Second Language Writing*, roč. 22, č. 4, s. 442–443.
- KORMOS, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, roč. 21, č. 4, s. 390–403.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky – Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Univerzita Palackého v Olomouci.

## Autorka

**PhDr. Ana Adamovičová**, e-mail: ana.adamovicova@ff.cuni.cz, Ústav bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

Autorka je odbornou lektorkou ÚBS FF UK. Pravidelně působí na Univerzitě v Tampere. Členka AUČCJ. Autorka řady učebních materiálů češtiny pro cizince. Podílela se na řadě projektů. Řešitelka projektu WriLab2.

**PhDr. Zuzana Hajíčková**, e-mail: zuzana.hajickova@ff.cuni.cz, Ústav bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

Autorka je odbornou lektorkou ÚBS FF UK. Pravidelně působí na Universität Leipzig. Členka AUČCJ. Řešitelka projektů zabývajících se testováním a rozvojem psaní v ČCJ. Řešitelka projektu WriLab2.