

Milé kolegyně, milí kolegové, naši milí čtenáři,

otevíváte další číslo časopisu CASALC Review, který spojuje odborníky – vyučující na jazykových pracovištích českých a slovenských vysokých škol. Mezi naše hlavní cíle patří snaha poukázat na důležitost jazykového vzdělávání vysokoškolských studentů i akademických pracovníků.

Pomocí časopisu CASALC Review Vás chceme informovat o všem, co se v jazykovém vzdělávání aktuálně děje, a rádi bychom přispěli k vzájemné spolupráci jednotlivých pracovišť v obou republikách.

Přestože jazykem odborníků všech vědních oblastí je v dnešní době angličtina, tentokrát jsme nabídli prostor pro publikování textů v češtině a slovenštině. Do dalších čísel časopisu podporujeme multilingvální přístup a oceníme příspěvky odborných textů také v jiných evropských jazycích.

Nejvyšší počet článků zabývajících se terminologií, ať už sportovní, technickou či lékařskou, naznačuje její důležitost pro vysokoškolskou veřejnost. Další dva články se zaměřují na metodologii výuky a na inovační postupy ve výuce, což představuje nezastupitelný okruh zájmu v každodenní praxi vysokoškolských učitelů jazyků. Tradiční součástí časopisu jsou představování jazykových členských jazykových pracovišť, jehož záměrem je prezentovat svoje zaměření a inspirovat kolegy z jiných pracovišť ke spolupráci v oblastech společného zájmu. O důležitosti spolupráce na mezinárodní úrovni svědčí také tři zprávy ze setkání, jichž se autoři zúčastnili.

Věříme, že se Vám nové číslo časopisu bude nejen líbit, ale že Vám umožní rozšířit Vaše obzory v teoretické oblasti, jakož i nabídne několik praktických nápadů, které přispějí k zefektivnění Vaší práce vysokoškolských učitelů jazyků.

Ludmila Koláčková, Mária Šikolová
Editorky čísla 1/2019

Obsah

Inovace ve výuce cizích jazyků / Innovations in Teaching Foreign Languages	3
<i>Drahoslava Kšandová, Kateřina Elisová: Language Policy and its Reflection in Teaching Russian at the Czech University of Life Sciences (CULS) in Prague</i>	4
Metodologie / Methodology	14
<i>Beáta Jurečková: Vyučovanie predmetu Komunikačné zručnosti v slovenčine pre zubársku prax I. adresnými metodickými postupmi</i> . .	15
Terminologie / Terminology	25
<i>Gabriela Entlová: Internacionalizace slovní zásoby v české sportovní terminologii z diachronního a synchronního hlediska</i>	26
<i>Jolana Tluková: Teaching Technical Vocabulary at Universities: Which, How and When?</i>	38
<i>Ivana Bozděchová: Co je užitečné vědět o české lékařské terminologii</i> . . .	46
Jazyková pracoviště / Language centres	56
<i>Lucie Poslušná: Centrum jazykové přípravy Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy</i>	57
<i>Anna Rollerová: Výučba jazykov na Ústave cudzích jazykov Lekárskej fakulty UK v Bratislave</i>	60
Zprávy / Reports	64
<i>Alena Holá, Tamara Kopřivová: 15. mezinárodní konference CercleS, Poznaň 6.–8. září 2018</i>	65
<i>Veronika Mistrová: Metodické semináře pro rusisty ve Frankfurtu nad Odrou</i>	68
<i>Lenka Fišerová: Teaching English at German and Swiss Technical Universities</i>	70



Inovace ve výuce cizích jazyků

Innovations in Teaching Foreign Languages

Language Policy and its Reflection in Teaching Russian at the Czech University of Life Sciences (CULS) in Prague

Drahoslava Kšandová, Kateřina Elisová

Abstract: Nationwide teaching of Russian within all types of schools ended in the Czech Republic after 1989. Russian, along with other foreign languages then ranked among the optional subjects. This also happened at our university after the revolution where teaching of Russian was not interrupted, even though the number of students dropped drastically. A significant increase in the number of students interested in the Russian language was observed at the turn of the millennium. Students have perceived that Russian is among the most widespread Slavic languages and as a world language; it is used in various spheres of international communication.

Key words: communicative goal, curriculum, language competencies, Russian and the labour market, the Russian language at CULS, students' motivation, the status of the Russian language in the world

Introduction

Russian is one of the Eastern Slavic languages. It is significantly widespread because the number of people who speak the language ranks 6th and the number of native speakers 8th in the world. In Russia, the Russian language is the mother tongue for 137.5 million people (2010)¹ and in the world the Russian language is spoken by around 260 million people (2014)². Russian is the official language not only in Russia but also in Belarus (as one of the two official languages), Crimea, Abkhazia and South Ossetia. It has the status of official language in Kazakhstan and Kyrgyzstan as well. According to the Constitution of the Kyrgyz Republic, Russian is used as the official language. In some post-Soviet countries, Russian has lost its official status. But de facto it is still an important language of these countries. It is a non-official but nevertheless fairly widespread language in Armenia, Azerbaijan, Estonia, Latvia, Lithuania, Moldova, Turkmenistan and Mongolia.

It is the official language in some regions, e.g. in two regions of Moldova, or in 8 regions and 9 cities of Ukraine. In some countries of the former USSR, Russian still performs a social function, e.g. in Tajikistan the communicative function of the Russian language among various ethnicities is enshrined in the Constitution and Russian is officially used in the process of creating laws. In Uzbekistan the Russian language is used in registry offices and in notary services.

¹ Всероссийская перепись населения 2010.

² www.ria.ru

On the basis of the political importance of Russia, the Russian language belongs among the six official languages of the United Nations. It has gained official status in several international organizations, e.g. the Organization for Security and Cooperation in Europe, the International Atomic Energy Agency, the World Health Organization, and UNESCO.

We must remember that Russian is also the “language of science”. According to data from the electronic “Index Translationum” the Russian language occupies 7th place among the languages into which books are translated and 4th place among the languages from which books are translated. In 2013, it became the second most popular language of the Internet³.

Materials and Methods

With respect to the nature of the contribution, the research it is based almost exclusively on related literature, specialized web portals and relevant web sides. The most commonly used methods for creating the text were synthesis, analysis of secondary data, analysis of primary data, compilation and comparison. Implementing the mentioned methods, we have characterized language policy and its reflection in teaching Russian at CULS Prague.

We received the information from the questionnaire in printed form presented to the students of all language levels. The responses were collected anonymously. The data obtained was processed in the same way. The questionnaire was divided into three parts. The questions were formulated clearly and concisely, and we required clear answers. In the first part, the students answered questions as to whether they had studied Russian at elementary school, secondary school or somewhere else. In the case of a positive answer, we wanted to know how long they had been studying Russian and whether they had passed the leaving exam in the language.

In the second part, we were interested in answers as to which language competences are for the respondents the most important and which are less important. In the last part, the students had to state one reason that led them to study Russian at the university.

Before 1989, foreign language teaching in our country was limited exclusively to Russian. Russian was a compulsory foreign language in all types of schools. A student could choose a second foreign language at secondary education (mainly grammar schools) and two foreign languages were also taught at universities.

³ www.irucz.ru

After 1989, the Russian language was placed on an equal level with other foreign languages and – as other foreign languages – became optional. Under the new conditions, however, Russian suffered a palpable blow. Teaching Russian completely disappeared from the majority of schools since demand for Western languages increased as borders had opened. The popularity of Western languages was affected to a considerable extent by their real use and a foreign language finally started to fulfil its basic function – it became a tool of professional contacts. “In recent years, Russian has acquired the status of a required (and also exotic) language which is further enhanced by the use of the Cyrillic alphabet, the geographical location of Russia and the political and economic situation in Europe.” (Koryčánková, 2016, s. 90)⁴

Improving the quality of teaching foreign languages is engaged in the area of education policy, which sets the priorities, content and goals of language education. Changes in the concept of language education are associated with the need to develop the language and communication skills of students and at the same time these changes respond to the demands of the Council of Europe and the European Commission to support the teaching of other foreign languages. Every European citizen should be able to communicate on different levels according to their needs at least in two languages other than their mother tongue.

As shown in the Eurobarometer survey (2012) language skills of Czechs have a declining tendency. The Czech Republic occupies the 19th position in foreign language knowledge out of 27 EU countries. The number of people who are able to communicate in at least one language has fallen by 12% since 2005. 49% of Czechs can speak another language than their mother tongue, 22% can speak two foreign languages, which is 7% less than in 2005⁵. In the EU (compared with the Czech Republic) the situation is as follows: 54% of citizens actively speak one language other than their mother tongue, 25% two languages and 10% three languages.

It was also one of the reasons why a second foreign language was introduced as compulsory at upper primary schools in the school year 2013/2014. The rise of interest in the Russian language at primary schools probably relates to the introduction of another compulsory language. According to the Institute for Information and Education, in the school year 2011/2012 there were 55,348 students of primary and secondary schools studying Russian, of whom more than 25,000 were from primary schools and grammar schools of the corresponding age levels. Two years later (2014/2015), the number of student at primary schools and grammar schools increased to 52,000.

⁴ The translations of all the quotations are inherent

⁵ National Institute for Education

It is assumed that the increase of interest will also influence students at secondary schools and universities. It is a pity, however, that effort toward the multilingualism of students in some faculties of CULS is receding into the background and four semesters teaching of a foreign language is being replaced by two semesters.

Results

The rising interest in Russian has been also visible at CULS since the academic year 2012/2013, when this language was chosen by 569 students in both forms of study (full-time and combined). In the next two years, the number of registered students did not change significantly. Since the academic year 2015/2016, in the context of demographic trends there has been a recorded decline of applicants for study at all universities, which was also reflected in lower interest in studying Russian at our university. In 2015/2016 384 students studied Russian, in the year 2016/2017 only 258 students in both forms of the study took the language.

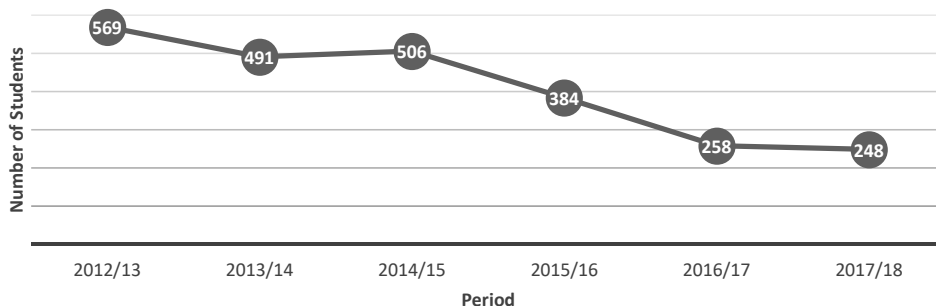


Fig. 1: *The number of students choosing Russian (in both forms of the study)*

On behalf of a growing interest in Russian from the full-time students who did not have a chance for contact with the Russian language in primary schools and secondary schools, Russian for beginners (A1 level) was included in the curriculum in the academic year 1999/2000. A significant interest in this level has remained to the present day. In the academic year 2015/2016 in the full-time form of study, the A1 level was chosen by 205 students, the A2 level was chosen by 45 students, and the B1 level only by 24 students.

However, a large number of the students – 53.3% – had already studied Russian at a primary or secondary school, or respectively at another university. 28.3% of the students stated they had been learning Russian for 4 years or more, and 11.96% of the students had passed leaving exams in Russian at the end of a secondary school.

The reasons why CULS students have been choosing the language are various.

Tab. 1: *Choice of the language level – Students of full-time study (source: own calculation)*

Language level	Number of students 2012/2013	Language level	Number of students 2015/2016
A1	339	A1	205
A2	45	A2	45
B1	35	B1	24

Language level	Number of students 2017/2018
A1	138
A2	30
B1	18

Tab. 2: *Previous study of the Russian language (source: own calculation)*

Yes	53.30%
Non	46.70%

For 21.7% of our students, the mastering of the basics of Russian is often easier than e.g. German or other Western languages. They stated that it is a Slavic language, related to Czech, and therefore easily manageable, and its study will not be difficult for them.

21.2% of the students consider Russian a pleasing, interesting and popular language. Only 14.7% of the students choose Russian with regard to employment and can see Russian as a language which is important, and knowledge thereof they have already used at work or will be able to use in the future. In the labour market, there is growing demand for employees who have at least basic knowledge of Russian, and ignorance of foreign languages causes young people to have difficulties in succeeding in the labour market. According to the job portal *Profesia.cz*, the jobs most in demand requiring knowledge of Russian are programmers, salespeople and mechanical engineers. Russian-speaking employees are in demand also by domestic companies which focus on the Russian market, cooperate with companies from countries of the former USSR, or have a Russian-speaking owner. 12% of the students study Russian in order to be able to communicate more easily with Russian citizens living in the Czech Republic, respectively studying at CULS, or they have Russian ancestors, or one of their parents is a Russian national. 10.3% of the students want to learn a new Eastern language, as opposed to Western languages. Only 4.3% of the students would like to deepen their knowledge and continue with the study of Russian which they started at secondary and primary schools. A pragmatic approach has won at the same number of students – they have chosen the Russian language as “coercion” because they did not want to study German, or a higher level of another foreign language. 3.3% of the students

believe that the Russian language will be useful when travelling. The rest of the students, i.e. 8.6%, reported that Russian is a world language, required to be studied due to the growing influence of Russia, or that they are interested in Russian culture and the Russian Internet.

Tab. 3: *Reasons of choosing Russian (source: own calculation)*

simplicity of the language and its proximity to Czech	21.70%
enjoyable, interesting language	21.20%
finding employment, opportunity	14.70%
communication with Russians in the Czech Rep.	12.00%
opposite to Western languages	10.30%
world language	8.60%
deepening of knowledge	4.30%
being forced	4.30%
travelling	3.30%

Compared with the citizens of the EU, the motivation of our students to learn a foreign language is different. The motivation to learn a foreign language, according to EU citizens is as follows: 32% of the respondents wish to use the language at work (27% of them prefer to work abroad), 35% of the respondents want to use a foreign language actively during their holidays, and 27% use a language for their personal use.⁶

Discussion

Contemporary modern foreign language teaching aims to implement communicative, general educational and formative goals. The ability to communicate actively and to express an opinion is today the main objective of teaching a foreign language. “The methodology formulates the task of teaching Russian for the given category of students leading to participation in language communication, i.e. the task of learning to speak in Russian” (Česnokova, 2015, p. 13).

Communicative competence is conceived “as a readiness for communicative behaviour that enables a person to realize his/her communication needs in a way that corresponds to the given speech situation and behavioural rules, conditioned by socio-cultural norms” (Purm, Jelínek, Veselý, 2003, p. 229). Yet, we must realize that “the communicative method, prevalent today in teaching, cannot teach students to learn Russian at such a level that communication is grammatically correct and comprehensible to recipients. Methodology of work must consist in adequate

⁶ www.czso.cz

The survey was conducted in 2012 in all countries of the European Union, Romania, Bulgaria, Croatia and Turkey with people from the age of 15.

association or alternation of individual methods and in their use in teaching specific skills and habits” (Dohnal, 2016).

Our curriculum for the Russian language is based on the *Common European Framework of Reference: Teaching, Learning, Assessment* European document, which describes the requirements for each of the language levels A1–C2, language skills necessary for successful communication, including listening and reading comprehension, communication skills (ability to initiate, maintain and terminate the conversation), requests for oral and written reproduction of the texts, the ability to express thoughts in oral and written forms and thus on the acquiring of the corresponding competencies. In terms of a communicative objective, it primarily means to develop the skills of listening comprehension, reading comprehension, and independent oral and written expression. Therefore, it is surprising that less than 6% of the students are interested in listening exercises included in the lessons since one of the other necessary skills is to be able to listen to original speech and to understand its content, and to understand the common spoken words of native speakers, radio, television, etc.

Tab. 4: *Use of language competences (source: own calculation)*

speaking	46%
reading comprehension	38%
writing	10%
listening comprehension	6%

“For the teaching of Russian it is necessary to make a rational choice of language minimum. This should include means from all linguistic plans” (Brandner, 2016, p. 64). When choosing a subject, we must realize that we are teaching at a university of non-philological orientation, that is, we cannot require students to acquire language as a system of linguistic phenomena, but as a means of communication in both written and oral forms.

However, student-beginners seem not to be aware of the fact that the study in the first semester requires considerable effort on the part of not only students but also teachers. The teacher as the organizer of the lesson has the most complex and demanding task. “The success of many activities depends on the good organization of teaching and on the fact that the students know exactly what to do” (Harmer, 1991, p. 239), which means that “the students need to be involved in active language activities in order to tune into the taught language” (Purm, Jelínek & Veselý, 2003, p. 216). The fundamental importance of “tuning” is also emphasized by Peterson. He understands it as a short period in the early phase of a lesson. “Such tuning can be accurately characterized by words: spontaneous, exciting lessons aimed at attracting students’ attention” (Paterson, 1996, p. 12).

Therefore, from the first lesson, students have to acquire efficient strategies to master a foreign language, i.e.:

1. vocabulary and grammatical structures of the language
2. standard of literary language, including correct pronunciation
3. important syntactic structures and also some expressively coloured forms of expression, although the focus of the curriculum is generally based on stylistically neutral phenomena
4. sound and graphic aspects of the language

All above mentioned are used in the way that in accordance with the CEFR the students should be able to utilize the language means comprehensively both in speaking and writing. Furthermore, we emphasize the natural aspect of expression in line with current Russian. Acquiring vocabulary, grammar and phonetics in studying is not sufficient. It is not possible to learn a foreign language independently without broader linguistic, cultural and social contexts. To make the process of communication adequate, it is necessary to connect the content of the lesson with extra-linguistic knowledge, i.e. to familiarize students with important contemporary and historical Russian events. Finally, we must remember to consider the importance of the mother tongue. We show similarities and differences between the two languages, thereby trying to overcome language interference.

Conclusion

The current dynamically developing world, as well as and life in united Europe, require new communication skills. Ability to communicate in a foreign language is important for the independent life of today's people, and for their easier and smoother integration into the workforce. Therefore, it is currently required to teach foreign languages with respect to the demands of society. As society has changed, the requirements for teaching foreign languages have changed as well. "Good knowledge of two foreign languages is a necessity nowadays, and knowledge of one so-called Western language together with Russian is for the graduates of secondary schools and universities a great plus in the labour market" (Koryčánková, 2016, p. 89).

It is a pity that the interest to study the Russian language at higher levels has declined⁷. This is in contradiction with the current methodology of teaching foreign languages, which highlights the aim "to enrich the student with new knowledge and skills while studying foreign languages and at the same time to improve as a personality" (Akišina & Kagan, 2008, p. 221).

⁷ In the academic year 2015/2016, when the survey was conducted, 8 groups of A1 level were opened, 2 groups of A2 level, 1 group of B1 level and 1 group of B2 level.

Students who choose the Russian language at level A1 can be divided into 2 groups, i.e. beginners and pre-intermediate to intermediate. Both groups have in common efforts to make learning easier. The beginners choose Russian because it is simple, easy to learn and relates to their mother tongue. However, from the above mentioned information it is obvious that a lot of effort must be made to master its foundations, so many of the students review their opinion at the end of the summer term. It is a pity that the students from the second group (we meet them in all languages) do not take advantage of the offer of the Department of Languages and choose a higher level B2 or the specialized course "Russian for Economists". They do not realize that good knowledge of two languages is currently a necessity, and that good knowledge of Russian guarantees lucrative jobs in international companies. For the students who have already been in contact with Russian, study may become ineffective, there can be stagnation or even regression of their knowledge and their motivation fades. The effectiveness of learning is limited by destructive competition, about which Kasíková (1997, p. 76) says "one of the characteristics of destructive competition is lack of power motivation."

The motivation for these students could be a change in the credit system, but in a non-philological university where language is not a key subject, the process is not yet feasible. It seems easier for the Department of Languages to participate in the creation of a computer programme that would automatically exclude accepted students with some knowledge of the selected language from level A1. "Only those students who are eager to learn something can be educated" (Paterson, 1996, p. 9).

Such a program would help not only the teachers, who could pay their attention only to the beginners and would not split their activity between the two groups, but also those students who have problems to evaluate their language skills.

Universities are also struggling with the lack of quality textbooks. For now, the only textbook of Russian used by our university is a Western-style textbook that treats language less traditionally, without a predominance of grammar, emphasizing the communicative approach and living language methodology.

Russian is a language that is returning. It is a language which is spoken in the world by 200 million people. It is a world language, and its knowledge is important for the citizens of Central Europe, because Central Europe is the link between the West and the East.

Internet sources

Český statistický úřad. (2017). *Evropané a jejich jazykové znalosti*. Available: http://www.czso.cz/csu/czso/evropane_a_jejich_jazykove_znalosti

Index Translationum. (2017). *Statistics on data published until now by the index*. UNESCO. Available: https://en.wikipedia.org/wiki/Index_Translationum

- i-RU.cz (2013). *Věděli jste, že ruština je druhým nejpoužívanějším jazykem internetu?* Available: www.iru.cz/ru/cz/zpravy/1-/11400000000-centalni-fo/
- RiaНовости (2014). *Русский язык в мире.* Available: https://ria.ru/trend/russian_language_27112014/
- RiaНовости (2015). *Зачем нужно учить русский язык.* Available: http://ria.ru/sn_edu/20150128/1044677554.html
- RiaНовости (2015). *Лингвист: русская молодежь в Казахстане «окает».* Available: http://ria.ru/sn_edu/20151112/1319162208.html
- Special Eurobarometer 386 (2012). *Europeans and their Languages.* Available: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Всероссийская перепись населения 2010 (2012). *Вот какие мы – россияне. Об итогах Всероссийской переписи населения 2010 года.* Available: <https://rg.ru/2011/12/16/stat.html>

References

- AKIŠINA, A. A. & KAGAN, O.E. (2008). *Учимся учить.* Moskva: ЗАО, Русский язык.
- BRANDNER, A. (2016). К изучению русского языка в современной чешской среде. *Новая русистика*, 2(9), 57–66.
- ČESNOKOVÁ, M. P. (2015). *Методика преподавания русского языка как иностранного.* Moskva: Madi.
- DOHNAL, J. (2016). *Актуальные проблемы обучения русскому языку.* Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, May 9–11, 2016. Keynote speech given at conference plenary session.
- HARMER, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching.* London: Longman.
- KASÍKOVÁ, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha: Portál.
- KORYČÁNKOVÁ, S. (2016). Система подготовки учителей русского языка в Чешской Республике – современное состояние, задачи и перспективы направления. *Новая русистика*, 2(9), 89–98.
- Nationale Institute for Education. (2013). Annex of quarterly *Vzdělávání*, 3(2).
- PATERSON, K. (1996). *Připavit, pozor, učíme se.* Praha: Portál.
- PURM, R., JELÍNEK, S. & VESELÝ, J. (2003). *Didaktika ruského jazyka.* Hradec Králové: Gaudeamus.

Authors

PhDr. Drahoslava Kšandová, PhD., e-mail: ksandova@pef.czu.cz, Department of Languages, Czech University of Life Sciences in Prague, Czech Republic.

The author teaches Russian and Czech classes at the Faculty of Economics and Management of the, Czech University of Life Sciences in Prague.

PhDr. Kateřina Elisová, e-mail: elisova@pef.czu.cz, Department of Languages, Czech University of Life Sciences in Prague, Czech Republic.

The author teaches Russian and English classes at the Faculty of Economics and Management of the, Czech University of Life Sciences in Prague.



Metodologie

Methodology

Vyučovanie predmetu *Komunikačné zručnosti v slovenčine pre zubársku prax I.* adresnými metodickými postupmi

Beáta Jurečková

Abstrakt: Témou príspevku je zhrnutie doterajších skúseností s uvedením nového výberového predmetu „Komunikačné zručnosti v slovenčine pre zubársku prax I“, ktorý je určený zahraničným študentom Lekárskej fakulty UPJŠ v Košiciach. Účelom je poukázať na špecifickosť predmetov zameraných na konverzáciu. Syllabus predmetu zameraného na konverzačné zručnosti musí vychádzať z konkrétnej jazykovej úrovne študentov a má mať jasné tematické zameranie. V tomto prípade je to zubárska prax. Pre tvorbu takého typu predmetu doposiaľ neexistuje univerzálny model. Po jednosemestrálnej výučbe výberového predmetu v akademickom roku 2016/2017 pre študentov s jazykovou úrovňou A.1.2 až B1.1 (klasifikácia CEF), sme v nasledujúcom akademickom roku, v odozve na zvýšený záujem, pripravili predmet v dvoch rôznych jazykových úrovniach. Príspevok uvádza konkrétne príklady vybraných metodických riešení identických zadaní v dvoch variantoch – pre jazykovú úroveň A1.2 a pre B2. Príspevok sumarizuje metodické princípy a nástroje, ktoré v praxi viedli k zvýšeniu motivácie študentov a účinnosti výučby. Je obohatený o príklady pozitívnych skúseností s prístupmi či metódami, ktoré doteraz neboli použité v rámci výučby povinných predmetov slovenského jazyka ako cudzieho jazyka na UPJŠ v Košiciach. Poukazuje tiež na slabé miesta, akým je napr. hodnotenie konverzácie, kde zatiaľ nedošlo k definovaniu výslednej jazykovej úrovne po absolvovaní predmetu a hodnotený je individuálny rast.

Abstract: Topic of this paper provides a summary of experiences (best practices) acquired from introduction of a new compulsory-elective subject named „Communication Skills for Dental Practice 1“ which is designed for foreign students studying at Faculty of Medicine, Pavol Jozef Safarik University in Kosice, Slovakia. Main focus is set on courses specifications dedicated to improve conversational skill. Syllabus of a course focused on conversational skills shall respect a specific language level of targeted student's group and it needs to have a clear thematic focus. In this case it is the dental practice. There is no universal model for a design for this type of a course. An initial set of experiences were acquired with students of language level A.1.2 and B.1.1 (CEF classification) in academic year 2016/2017. Positive feedback and increased demand for the course motivated a development of the course content for two different language levels. This paper shows some specific examples of selected methodical solutions for identical themes in two variants – for language levels A1.2 and B2. Content of this paper summarizes methodical principles and tools successfully applied and resulting in increasing students' motivation as well as improving teaching efficiency. It is enriched with examples of positive experiences with methods that have not been applied yet in existing compulsory subjects, focused on Slovak language as a foreign language, studied at UPJS in Kosice. The paper provides some weak points too, e.g. evaluation of conversational exercises – a target language level definition has not been standardized, thus individual progress is evaluated.

Kľúčové slová: slovenský jazyk ako cudzí jazyk, komunikačné zručnosti, metódy výučby, jazyková príprava, výberový predmet, zahraniční študenti medicíny, jazyková úroveň

Key words: Slovak language as a foreign language, communication skills, teaching methods, language training, elective subject, foreign medical students, language level

Úvod

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach má dlhú tradíciu vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka. Túto potrebu zabezpečuje na jej pôde od roku 2014 Centrum jazykovej prípravy Filozofickej fakulty UPJŠ (ďalej len CJP). Vyučovanie realizuje ako:

- povinnú výučbu v rámci zvoleného študijného programu (na Lekárskej fakulte);
- kurzy pre študentov konkrétneho odborného zamerania (na Lekárskej fakulte, Fakulte verejnej správy);
- kurzy pre študentov univerzity v rámci programu Erasmus;
- všeobecné jazykové kurzy pre verejnosť od začiatočníkov po pokročilých a i.

Najväčšiu skupinu predstavujú študenti Lekárskej fakulty UPJŠ so zameraním na všeobecné a zubné lekárstvo. Pre ilustráciu, v akademickom roku 2017/18 študovalo na Lekárskej fakulte UPJŠ 1050 zahraničných študentov z 37 krajín. Najvyšší podiel predstavovali študenti z Poľska, Španielska, Nemecka, Nórska a Švédska.

Povinné predmety pre zahraničných študentov Slovenský jazyk 1 (zimný semester) a Slovenský jazyk 2 (letný semester) majú v prvom ročníku štvorhodinovú dotáciu týždenne a po ich absolvovaní sa predpokladá zvládnutie jazyka na úrovni A.1.2 (rozšírená klasifikácia CEFR). V druhom ročníku študenti absolvujú dve hodiny slovenčiny každý týždeň (Slovenský jazyk 3 a Slovenský jazyk 4) a po ich ukončení by mali študenti komunikovať na jazykovej úrovni A.2. Je to spolu 168 lekcií.

Po absolvovaní Slovenského jazyka 1 a 2 ponúka CJP možnosť zlepšiť si svoje jazykové zručnosti v rámci voliteľných predmetov: Komunikačné zručnosti v slovenčine pre zubársku prax I. a II., Medicínska komunikácia v slovenčine a Praktická slovenská gramatika.

Cieľom CJP je pripraviť študentov komunikovať primárne v medicínskom prostredí kde používajú slovenčinu ako pracovný nástroj. V druhom rade je potrebné študentov pripraviť na riešenie bežných životných situácií v slovenčine, nakoľko na Slovensku strávia 6 rokov. Tomu CJP prispôbilo aj ponuku voliteľných predmetov. Študenti – samoplatci sú nároční a existencia výberového predmetu závisí od ich záujmu. Lekcie musia byť preto zaujímavé a účastníci musia cítiť, že absolvovanie hodín je pre nich prínosom.

Výberový predmet Komunikačné zručnosti v slovenčine pre zubársku prax I.

Študijný program Zubné lekárstvo predpokladá už v druhom ročníku absolvovanie odbornej praxe vo forme asistencie v zubnej ambulancii. Aby si ju študent mohol zapísať do svojho študijného plánu, podmienkou je absolvovanie predmetov Slovenský jazyk 1 a 2. Snažili sme sa vyjsť v ústrety študentom, ktorí avizovali potrebu vylepšiť si svoj jazykový prejav, nasadením nového predmetu Komunikačné zručnosti v slovenčine pre zubársku prax I. s dvojhodinovou týždennou dotáciou. V akademickom roku 2017/18 ho absolvovali študenti tretieho až piateho ročníka z Poľska, Grécka, Anglicka a Nemecka. V akademickom roku 2018/19 sme ho realizovali druhýkrát. Pri príprave podkladov sme stanovili minimálnu úroveň ovládania slovenčiny (študent musel absolvovať povinný predmet Slovenský jazyk 1 a 2.), no nezadefinovali sme hornú úroveň ovládania jazyka, čo malo za následok široký rozptyl úrovne komunikačných zručností prihlásených. Tieto fakty spôsobili, že v akademickom roku 2018/19 sme vytvorili dve skupiny študentov. Prvú tvorili budúci zubári nižších ročníkov (2. a 3. ročník) a bola to zmiešaná skupina (Taliano, Anglicko, Poľsko), ktorá začínala s praktickou výučbou (ďalej „prvá skupina“ alebo „heterogénna skupina“). Druhá skupina bola jednoliata, pozostávala z poľských študentov štvrtého ročníka a už mala za sebou hodiny praktickej prípravy (ďalej „druhá skupina“ alebo „homogénna skupina“). Motivácia týchto študentov vylepšovať svoj jazykový prejav bola individuálna – od potreby komunikovať počas praktickej výučby s pacientmi (heterogénna skupina), cez rodinné väzby (homogénna skupina), po víziu zriadenia si súkromnej zubnej ambulancie v pohraničnom území (homogénna skupina). Opätovné použitie materiálov z predchádzajúceho akademického roka nebolo možné. Pre prvú skupinu boli materiály náročné, pre druhú skupinu boli naopak náročnosťou nedostatočné.

Štruktúra lekcií – to isté a predsa inak

Napriek tomu, že jazyková úroveň frekventantov bola rozdielna, tematické zamerania lekcií ostali v oboch skupinách nezmenené, tak ako to bolo deklarované v informačnom liste predmetu. Vyhýbali sme sa stereotypným formám výučby, každá hodina bola iná, reagovala na individuálne jazykové potreby účastníkov.

Stanovili sme si základné pravidlá vyučovania, ktoré sme sa snažili dodržiavať:

- aktivovanie – obsahom i metodikou výučby vzbudiť záujem a zabezpečiť aktívnu účasť študentov na vzdelávacej aktivite;
- motivovanie – cielené vytváranie príležitostí na zlepšenie, vyniknutie, vyvolávanie zdravej súťaživosti;
- sebahodnotenie – uvedomenie a prijatie chýb ako prirodzenej súčasťi vzdelávacieho procesu;

- budovanie jazykového sebavedomia – schopnosti zapojiť sa do konverzácie napriek pochybnostiam o gramatickej správnosti alebo slabej lexikálnej výbave.

Úvod lekcí pripravovali študenti. Tzv. novinka vždy rozprúdila úvodnú diskusiu. Po celodenných aktivitách v angličtine to bola vhodná aktivizujúca metóda v slovenčine. Študenti si doma pripravili krátku informáciu o najnovších produktoch, metódach, postupoch v oblasti zubnej medicíny. Bola to správa, ktorá zobudila ich zvedavosť a prinútila ich k tvorbe a zadávaniu otázok. Informovanie v rámci jednej hodiny trvalo asi 5 minút, nasledovala krátka diskusia. Každú lekciu začínal počas semestra iný študent. Študenti pracovali so slovenským jazykom už pri príprave doma, sami si vybrali tému, stali sa spolutvorcami hodiny. Nepriamo tým vytvárali zásobáreň nových tém do budúcnosti.

Nasledujúce časti lekcí pripravoval lektor. V zimnom semestri sme spracovali nasledujúcich šesť tém:

- Ochorenia chrupu;
- Deti u zubára;
- Reklamácia u zubára;
- HIV pozitívny pacient;
- Estetická stomatológia;
- Novodobé nástroje ústnej hygieny.

Metódy, ktoré sme počas vyučovania komunikácie v cudzom jazyku využívali ovplyvňovala jazyková úroveň študentov. So zvyšujúcou sa jazykovou úrovňou sa zvyšoval podiel konverzácie. Tú tvoria dve činnosti: hovorenie a počúvanie. Už počas úvodných hodín sa ukázalo, že v heterogénnej skupine bude potrebné zaradiť do výučby viac náčuvových aktivít, venovať viac času porozumeniu hovoreného a písaného textu.

V našom príspevku sa budeme venovať využitiu niektorých metód podľa zdroja informácií (Dravecký, 2016), ktoré boli využité adresne, vo dvoch variantoch.

Práca s textom

Ľudia čítajú väčšinou potichu. Na vyučovacej hodine má svoje opodstatnenie aj čítanie nahlas. Využili sme ho v heterogénnej skupine na nácvik správnej výslovnosti, intonácie a tempa. V homogénnej skupine sme uprednostnili čítanie potichu, pretože je rýchlejšie, čítajúci ho môže prispôbiť vlastnému tempu a zvládnuť väčší rozsah textu. Pri čítaní nahlas sa čítajúci musel sústrediť na text, na prozodické vlastnosti prejavu a sledovanie obsahu textu. Čítanie nahlas je preto

náročnejšie, pomalšie, no pre napredovanie osvojenia si zvukovej stránky jazyka efektívnejšie.

Študentom bol poskytnutý text na tému Reklamácia u zubára. Náročnosť textu sme upravili s ohľadom na jazykovú úroveň cieľovej skupiny. Vznikli nasledujúce varianty textu:

Ukážka textu pre heterogénnu skupinu:

So zubárom sa súdi (be involved in a lawsuit) už osem rokov

Pre Alenu Schelling z Malaciek sa stala návšteva zubára nočnou morou (nightmare). V roku 2005 navštívila súkromnú ambulanciu známeho bratislavského stomatológa Dušana H.

Chcela, aby jej z estetických dôvodov doplnil štyri zuby. Netušila, že jej to spôsobí zdravotné ťažkosti. Nakoniec sa stretla so zubárom na Okresnom súde (the court) Bratislava I. Problém nie je vyriešený už ôsmy rok.

Homogénna skupina dostala do rúk nasledujúci text:

So zubárom sa súdi už osem rokov

Návšteva zubára sa stala pre Alenu Schelling z Malaciek nočnou morou (nightmare). Ešte v roku 2005 navštívila na základe odporúčania súkromnú ambulanciu známeho bratislavského stomatológa Dušana H.

Chcela od neho, aby jej výlučne z estetických dôvodov doplnil štyri chýbajúce zuby. Vtedy však netušila, že zákrok si vyžiada zdravotné ťažkosti a súdnu dohru. Tá sa ťahá pomaly ôsmy rok a Okresný súd Bratislava I. jej prípad v pondelok opäť odročil (odložil).

Tému komunikačne zvládli obidve skupiny. Vo fáze porozumenia obsahu textu sme postupovali nasledovne:

- V heterogénnej skupine sme:
 - využívali preklad do anglického jazyka;
 - v texte uplatnili gramatiku s vyššou frekvenciou používania v jazyku;
 - text zostavili z jednoduchých viet.
- V homogénnej skupine sme:
 - limitovali prekladové riešenia porozumenia;
 - vo veľkej miere pracovali so synonymickým slovníkom;
 - text ponechali viac-menej v pôvodnom znení, bez skracovania súvetí.

Jedným z cieľov čítania je dosiahnuť prínos v rozvíjaní slovnej zásoby a jej zužitkovanie v zmysle jej adekvátneho využitia (Čuriová, 2019). Vyskytujúca sa nová

lexika rozširovala možnosti študentov na vyjadrovanie a na jej používanie boli nabádaní v následnej diskusii.

Práca s videom

Výhodou práce s videom je možnosť jeho viacnásobného spustenia, lepší časový manažment pri príprave (vyučujúci vopred vie, ako dlho bude trvať záznam) a tiež možnosť zastavenia videa v požadovanom momente. Vyučujúci môže vopred navigovať študentov, na aké informácie sa majú sústrediť (základný obsah prehovoru, konkrétne detaily, skrytý význam a i.). Počas našej pedagogickej praxe sa potvrdilo, že práca s videom patrí medzi najobľúbenejšie formy vzdelávania. Obidvom skupinám bola prezentovaná rovnaká video ukážka s názvom *Deti u zubára*. Pre zvýšenie porozumenia bol pred jeho vzhladnutím poskytnutý heterogénnej skupine obrázkový slovník. Porozumenie komplikovalo reálne tempo reči, a preto po opakovanom spustení videa bol heterogénnej skupine poskytnutý prepis dialógov. V rámci témy heterogénna skupina dostala za úlohu formulovať výhody, nevýhody a odporúčania z pozície lekára a pacienta. Jazykovo pokročilejšia homogénna skupina pracovala bez textovej opory s informáciami na základe počutého. Spracovala tému vo forme propagačnej kampane svojej vlastnej detskej zubnej ambulancie. Študenti (vlastníci ambulancií) sa snažili uspieť vo fiktívnom konkurenčnom prostredí. Výhodou práce s videom bol aj fakt, že študenti s ním mohli pracovať aj doma, porozumenie a analýza jazykového prejavu pokračovala individuálne v domácom prostredí.

Výklad textu – kvíz

Pri analýze slovnej zásoby študentov sme dospeli k záveru, že študenti komunikujú využitím obmedzeného množstva lexiky, ktorá je z jednoduchých, najfrekvencovanejších slov v jazyku. Sú to často internacionálne slová, málo štylisticky príznakové. Majú v slovnej zásobe študenta pevné, stabilné miesto a iba veľmi ťažko ich študenti nahrádzajú alternatívnym, synonymickým alebo presnejším výrazom. Nakoľko si študent s už osvojeným slovníkom v bežnej komunikácii vystačí, necíti potrebu ho rozširovať. Obmedzený repertoár slov, ktorým disponujú, pred ním stavia dva problémy: po stránke recepcnej nie sú schopní pochopiť také slová, ktoré nepatria do všeobecného jazyka a po stránke produkčnej tvoria jednoduché jazykové výpovede, ktorými nie sú schopní vyjadriť odlišnosti vo významoch (Čuriová, 2019).

Študenti dostali za úlohu naštudovať si v slovenčine istý patologický jav a objasniť ho kolegom, napr. čo je to atrícia, abfrakcia, abrázia, klinový efekt. Následne si porozumenie a osvojenie novej lexiky otestovali prostredníctvom kvízu (použitá bola voľne prístupná aplikácia kahoot.com). Heterogénna skupina pracovala s menším počtom odborných termínov. Opis v ich podaní predstavovali krátke charakteristi-

ky typu: Je to ochorenie chrupu...; Typické príznaky sú ... V opise študenti využívali frekventované gramatické štruktúry, pri artikulácii bolo potrebné cibriť správne tvary novej terminológie. Homogénna skupina používala pri výklade pojmov súvetia, zložitejšie gramatické štruktúry, študenti využívali väčšiu škálu slovies, napr.: Pre atríciu je typické ...; Eróziu spôsobujú ...; Citlivosť sa vyskytuje ... V prejave sa vyskytli iba malé nepresnosti často prameniace z vplyvu rodného jazyka. Rýchlou spätnou väzbou bolo testovanie porozumenia prostredníctvom mobilnej aplikácie. Snažili sme sa zlepšiť komunikačné zručnosti študentov v správnom a presnom vyjadrení myšlienok a ich artikulácii.

Diskusia – diskusné fórum

Prirodzenou potrebou človeka je komunikovať s rôznymi ľuďmi v pároch, v menšom či väčšom kolektíve. Nadviazať na prehovor kolegu, nájsť vhodné vyjadrovacie prostriedky pre svoje názory a vstúpiť do dialógu vo vhodnom čase sa pokúšali študenti počas diskusie. Ako ošetriť HIV pacienta bola téma, ktorá od začiatku vyvolávala v oboch skupinách najväčší záujem. Po oboznámení sa s konkrétnym prípadom mladého HIV pozitívneho muža a jeho skúsenosťami s návštevou zubára z internetového diskusného fóra sa rozprúdila v oboch skupinách živá, učiteľom kontrolovaná diskusia na danú tému. V heterogénnej skupine sa vyučujúci diskusie zúčastnil ako diskutujúci, v homogénnej skupine bol už iba v role moderátora. Čiastkové problémy si homogénna skupina vyriešila bez zásahu učiteľa, ten sa stal v danom momente iba pozorovateľom. Okrem týchto rolových odlišností mala diskusia aj po formálnej stránke odlišnú podobu. Zatiaľ čo v prvej, heterogénnej, skupine študenti vyjadrovali svoj postoj veľmi jednoduchými vetnými konštrukciami typu: Myslím si, že ...; To je správne ...; To nie je správne ...; v druhej, homogénnej, skupine okrem názorov zazneli zaujímavé argumentácie: Podľa tejto teórie ...; Tento prístup nie je správny lebo ...; Pacient má právo na ... Východiskový rozsah a obsah diskusie (na akú veľkú a ktorú časť diskusného fóra študenti reagovali) zohľadňoval možnosti učiacich sa. Diskusia viedla študentov k zvýšeniu individuálneho porozumenia. Študenti sa učia aktívne počúvať, parafrázovať, „neskákať si do reči“, disponovať prejavmi primeranej neverbálnej komunikácie, nezosmiešňovať a nezraňovať iných (Bagalová, 2015).

Oprava chýb

Je prirodzené, že pri štúdiu jazyka sa stretávame s chybami. K ich oprave sa snažíme pristupovať vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka diferencovane, uplatňujeme tzv. komunikatívny prístup (Homolová, 1999). V heterogénnej skupine sme sa priklonili na stranu vyššej tolerancie chybovosti voči jazykovej norme, neopravovali sme chyby, ktoré nemali vplyv na porozumenie. Z jazykového prejavu jedného študenta sme vyberali maximálne tri chyby, na ktorých sme vysvetlili omyly. Snažili sme sa jazykový prehrešok bagatelizovať, u študentov sme budovali

jazykové sebavedomie. Často sa študenti sústredili na obsah výpovede a prílišné opravovanie chýb by mohlo mať negatívny dopad. Upozornenie na chyby nesmie viesť k strate motivácie vyjadriť svoj názor v cudzom jazyku. K niektorým chybám sa vyučujúci vracali neadresne vo forme spätnej väzby pre všetkých. Chyby sme sa snažili opravovať po vyjadrení myšlienky, resp. ukončení prejavu, nezasahovali sme priamo do výpovede. Často bola oprava skrytá v preformulovaní študentovej myšlienky: „Mysleli ste tým ...?; Prepáčte, povedali ste ...?; Lepšie je v danom význame použiť ...“ Cieľom hodín bolo odstrániť bariéry v komunikácii.

V homogénnej skupine vznikala najvyššia chybovosť z vplyvu rodného jazyka – poľštiny:

- lexikálny vplyv:
 - i namiesto spojky a;
 - bo namiesto lebo;
 - kturý namiesto ktorý;
- gramatický vplyv:
 - sufix -ého v akuzatívne adjektív namiesto -ého;
 - zamieňanie genitívu z poľského jazyka za slovenský akuzatív: napr. nepoliká pasty namiesto neprehtne pastu;
- fonetický vplyv:
 - prízvuk (akcent) je v slovenčine viazaný na prvú slabiku na rozdiel od poľštiny, kde je prízvuk na predposlednej slabike (penultime).

Do úlohy korektorov sme nominovali počúvajúcich študentov, ktorí sú často kritickí a zdravá rivalita ich posúva vpred. Tempo ich prejavu sa blížilo tempu rodeného hovoriaceho. Študenti boli vedení k samooprave chýb. Cieľom hodín sa stala plynulá komunikácia a eliminácia pôsobenia poľštiny. Zamerali sme sa na fixovanie a precvičovanie správnych komunikačných návykov. Vyučujúci sa často posúval do úlohy moderátora.

Hodnotenie

Problematické bolo hodnotenie konverzácie – nebolo možné zadefinovať výslednú jazykovú úroveň po absolvovaní predmetu. Hodnotili sme individuálny rast a v rámci neho:

- schopnosť zrozumiteľne vyjadriť myšlienku na zubársku tému;
- schopnosť pomenovať problém;
- plynulosť prejavu;
- primerané jazykové tempo;
- zakomponovanie novej lexiky do prejavu.

Osvedčeným modelom sa stala konverzácia na tú istú tému na začiatku a na konci semestra. Po vzhliadnutí videa sa ohodnotil sám študent a následne podal slovné hodnotenie vyučujúci. Do hodnotenia sme nezapočítavali počet gramatických chýb pokiaľ nespôsobovali problémy alebo nepochopenie v prejave.

Záver

Spätná väzba zo strany študentov potvrdila naše predpoklady o potrebe vytvorenia väčšieho priestoru na konverzáciu vo vyučovaní slovenského jazyka ako cudzieho jazyka. Gramatika slovenčiny je pre mnohých študentov náročná na pochopenie a jej následné aktívne používanie v jazyku si vyžaduje vyučujúcim kontrolovanú prax. Aktuálna časová dotácia nevytvára dostatočný priestor na nácvik a tréning konverzácie. Tento deficit sa snažíme zmierniť ponukou výberových predmetov orientovaných na komunikáciu. Majú významný podiel na zlepšení požadovaných kompetencií pre realizáciu odborných vzdelávacích činností vykonávaných v slovenskom jazyku. Variabilita jazykovej úrovne a predispozície jednotlivých študentov výrazne ovplyvňujú organizačnú aj metodickú prípravu predmetu. Prax ukázala, že kľúčom pre ciele zlepšovanie konverzačných schopností je aktívna účasť študentov na príprave obsahu hodiny, atraktivnosť vzdelávacieho obsahu, jeho adresné spracovanie s orientáciou na úroveň a schopnosti študentov v skupine, flexibilné fázovanie pripravených lekcí, rôznorodosť metodických postupov a zapojenie samotných študentov do hodnotenia výsledkov.

Literatúra

- BAGALOVÁ, L. (2015). Aktivizujúce metódy výučby v globálnom rozvojovom vzdelávaní [online] [cit. 2019-03-12]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/globalne_vzdelavanie_metody_vystup-phu_20.pdf
- ČURIOVÁ, H. (2019). Cudzojazyčné čítanie a slovná zásoba. In: Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie VI. *Zborník príspevkov Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. s. 11–17. ISBN 978-80-555-1922-7.
- DRAVECKÝ, J. (2016). Didaktika: Pedagogika 3 – študijné texty [online]. 2016/2017 [cit. 2019-03-12]. Dostupné na: <http://www.jan.dravecky.org/data/DIDAKTIKA.pdf>
- HOMOLOVÁ, E. (1999). Opravovať alebo neopravovať chyby na hodine cudzieho jazyka? In: *Pedagogické rozhľady*, VIII. ročník, č. 4, s. 19.

Autorka

PhDr. Beáta Jurečková, PhD., e-mail: beata.jureckova@upjs.sk, Centrum jazykovej prípravy, Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach.

Vyučuje slovenský jazyk ako cudzí jazyk od roku 2001. Začínala v Ústave jazykovej a odbornej prípravy zahraničných študentov Univerzity Komenského v Študijnom stredisku v Košiciach, aktuálne vzdeláva zahraničných študentov na UPJŠ v Košiciach. Je spoluautorkou učebnice a cvičebnice s názvom *Hovor-me spolu po slovensky!* vydanej v roku 2007. V rokoch 2012–2013 participovala na projekte *Výskum a vzdelávanie na UPJŠ – smerovanie k excelentným európskym pracoviskám*, ktorého výstupom bola aj publikácia *Slovenčina pre cudzincov (Pracovné listy)*. V súčasnosti pôsobí 4. rok ako lektorka v Centre jazykovej prípravy FF UPJŠ v Košiciach kde zabezpečuje výučbu predmetov *Slovenský jazyk 1., 2., 3., 4. a Komunikačné zručnosti v slovenčine pre zubársku prax I a II*.



Terminologie

Terminology

Internacionalizace slovní zásoby v české sportovní terminologii z diachronního a synchronního hlediska

Gabriela Entlová

Abstract: The present paper focuses on the contemporary state of Czech sports terminology in the Czech language from the diachronic and synchronic points of view. It outlines how the currently used borrowings function in the Czech sports vernacular and their level of adaptation to the Czech orthographic, phonological and morphological systems to show how these lexical items are being adapted to the Czech language on different levels and from different source languages. For precise exemplification, the vocabulary under investigation was collected from the author's dissertation as well as from other sources, e.g. print journalistic papers and on-line websites. To support the topic, the introductory passages include some general notes on borrowings and Anglicisms in Czech, as well as on history of sport.

Key words: adaptation, Anglicism, borrowing, diachronic, loanword, morphological, phonological, orthographic, sport, synchronic, terminology, vernacular

Úvod

Problematika výpůjček, zejména pak výpůjček z angličtiny, které se běžně používají v českých odborných terminologiích (např. odborný jazyk různých zájmových skupin jakými jsou kupříkladu studenti, vojáci, ekonomové, politici, sportovci, filatelisté atp.) a potažmo ve slanzích jakožto nespisovných projevech profesionální mluvy, je stále poměrně hodně diskutované téma. Cílem tohoto článku, který se zaměřuje na terminologii sportovního slangu, je popsat současný stav českého sportovního názvosloví z hlediska synchronního, přičemž pro srovnání byly použity také některé historické údaje, tj. posouzení z hlediska diachronního. Jednotlivé přístupy v rámci těchto dvou hledisek vychází ze dvou publikací, jmenovitě *Internacionalizace současné české slovní zásoby* (Svobodová, 2007) a z publikace *The present-day Anglicisms in Czech within the domain of Sport. On Conveying Aptness and Accuracy in Commenting on Sports Events in Czech* (Entlová, 2014), které pro účely tohoto článku představují velice propracovaný a komplexní systém založený na podrobné analýze různých výsledků na poli internacionalizace současné české slovní zásoby z diachronního i synchronního hlediska a současně také v duchu tradic československé funkční lingvistiky.¹ V příspěvku budeme popisovat jak formální, tak i významovou stránku jednotlivých příkladů, neboť není snadné je pro účely zvoleného tématu od sebe oddělit. Taktéž jednotlivé přístupy, tj. diachronní a synchronní, se mnohdy ze stejného důvodu vzájemně prolínají.

¹ Taktéž některé příklady výpůjček byly pro snadnější exemplifikaci použity z těchto dvou publikací. Na zdroje pro ostatní výpůjčky se odkazuje přímo v textu, či v poznámce pod čarou.

Těžko si dnes dovedeme představit život bez sportu, který se stal nedílnou součástí kulturního života mnoha národů po celém světě. Ať už jako aktivní či rekreační sportovec, jako pouhý laik či divák sledující vzrušující šampionáty a sportovní klání jakými jsou např. olympijské hry, sport se nás hluboce dotýká a ovlivňuje náš každodenní život. Poskytuje nám zábavu, umožňuje relaxovat, přispívá k rekreaci, vzdělávání a všestrannému rozvoji. Následující kapitola, byť je spíše obecná a zabývá se sportem jako takovým, slouží jako úvod do celkové problematiky přejímání slov z cizích jazyků a umožňuje nám nahlédnout do sportovní terminologie z nelingvistického hlediska. I přesto se zde setkáváme s velkým množstvím více či méně do češtiny adaptovaných výpůjček (v textu také někdy zvýrazněných *kurzívou*), které jako takové za internacionalismy považujeme.

Vývoj sportu a jazyka v čase

V průběhu 19. stol. se v Evropě začaly vytvářet různé podoby fyzického výcviku. Patřila k nim např. nářadová cvičení německého turnérského hnutí, které se rozšířilo i na území Koruny české, prostná cvičení švýcarského pedagoga Pestalozziho, Lingova švédská gymnastika i české sokolské hnutí.² V tomto období stoupal význam volného času a potřeba zábavy a rekreace. V Anglii vznikaly nejrůznější pohybové aktivity, hry, závodivé sporty, které se začaly na přelomu 19. a 20. století šířit především do dalších evropských zemí a Ameriky. Za všechny jmenujme například *šerm, dostihy, gymnastiku, klusácké závody, tenis, veslování, běh, box, zápas a fotbal. Pólo, kanoistika, karate, jiu-jitsu, judo, surfing* atp. byly původně oblíbenou kratochvílí obyvatel Asie, Afriky a Ameriky, dnes jsou to populární sportovní disciplíny i v dalších zemích na celém světě (Demeterovič, 1988, s. 236). Podněty vycházející z moderní techniky daly možnost vzniku *cyklistice, motorismu, aviatice* atp. Začala vznikat různá sportovní hnutí, např. *skauting*³, nové systémy, např. zdravotní gymnastika a tělovýchovné organizace, zejména YMCA a YWCA.⁴ Lidová zábava i zábava vyšších společenských vrstev založených na pohybových aktivitách se stávaly masovějšími, organizovanými a vše se začalo odehrávat podle dohodnutých pravidel. Vznikaly a stále vznikají *sportovní kluby*, sportuje se amatérsky, tzv. pro radost, ale zejména pak profesionálně, za peníze. Sport se stal velkolepou podívanou a předmětem sázení. Tato cesta, tj. sport jakožto fenomén současné doby, započala již v Anglii s nástupem industrializace a urbanizace. A přesto, že nelze s jistotou říci, že daný sport, jakým byl např. *football* v Anglii či jeho italská obdoba *calcio*, má svůj původ právě na Britských ostrovech, Anglie je právem považována za kolébkou moderních sportů, neboť jejich dnešní podoba se zrodila právě v té Anglii, která v 18. a 19. století světa dominovala jakožto velmoc politická a hlavně ekonomická. Sport se rozšířil do dalších zemí světa, včetně

² Viz Encyklopedie tělesné kultury a–o, Olympia Praha, 1988:188.

³ Skauting založil na začátku 20. stol. britský general R. Baden-Powel.

⁴ Viz Encyklopedie tělesné kultury a–o, Olympia Praha, 1988:189.

zemí Koruny české a spolu s ním se k nám dostalo i velké množství anglických sportovních termínů – tzv. anglicismů, tj. slov pocházejících z angličtiny.

Význam volnočasového pohybu u nás se nijak významně nelišil od přístupů v dalších zemích Evropy. V 19. stol. proto vzniká sportovní tělocvičný spolek *Sokol Pražský*⁵, založený na hluboce vlasteneckých a demokratických myšlenkách. Jeho zakladateli byli Jindřich Fügner a Miroslav Tyrš, který napsal dílo *Základy tělocviku*⁶ a vypracoval české tělocvičné názvosloví. Činnost Sokola byla zastavena v době první světové války, v době nacistické okupace a po roce 1948. Sportovní sokolská vystoupení byla nahrazena tzv. *spartakiádami*, akcemi podbarvenými komunistickou ideologií. Myšlenka obnovy Sokola se naplnila až v roce 1990. Od té doby Sokol podporuje různé sporty, pohybové aktivity a rekreační sporty pro všechny občany, včetně zdravotně postižených. Sokolské organizace ovlivnily rozšíření běhu *Terryho Foxe* v České republice⁷.

V současné době jsou největší světovou sportovní událostí, tzv. sportovním svátkem, *olympijské hry*, nebo také *olympiáda*. Právě proto, že jde o hromadnou mezinárodní sportovní soutěž v mnoha různých disciplínách, účastní se jí sportovci ze všech koutů světa. Historie olympijských her sahá až do doby antického Řecka, na pohoří Olymp. První novodobé olympijské hry se konaly v Aténách v roce 1896 a zasloužil se o ně Pierre de Coubertin, jenž zformuloval olympijskou myšlenku založenou na tzv. *kalokagathia* ve svém díle *Antický ideál tělesné krásy a duchovní dokonalosti*. Další, v pořadí druhé olympijské hry, konané roku 1900 v Paříži, byly historicky prvními olympijskými hrami, kterých se mohly zúčastnit také ženy jakožto aktivní sportovkyně. Naši výborní sportovci svými výkony a inovatorstvím přispívají k dobrému jménu České republiky. Mezi nejzajímavější okamžiky českého a potažmo československého olympionismu bezesporu patří úspěch českého reprezentanta Františka Jandy Suka, který na Olympiádě v Paříži roku 1900 dosáhl v hodu diskem na stříbrnou medaili, a navíc díky svému osobitému stylu – *hodu s otočkou* získal i své následovníky. V roce 1920 bojovali o medaile na OH v Antverpách českoslovenští hokejisté, kteří obsadili 3. místo. Z předválečného období byli naši sportovci úspěšní např. ve šplhu na laně a v *kanoistice*. Svou první zlatou medaili prvních poválečných OH konaných v Londýně v roce 1948 získal nejslavnější československý atlet a běžec Emil Zátopek. Olympijské hry v Tokiu roku 1964 předčily dosavadními úspěchy všechny hry předcházející. Na Olympiádě v Barceloně v roce 1992 spolu Češi a Slováci naposledy soutěžili pod vlajkou Československé federativní republiky. Mohli bychom dále pokračovat výčtem úspěchů českých sportovců, kteří v mnoha disciplínách zaznamenali ob-

⁵ Organizace *Sokol pražský* byl založen 16. 2. 1862 a je jednou z nejstarších organizací tohoto typu na světě.

⁶ Dílo dokončil Vilém Kurz.

⁷ Co do počtu účastníků, Česká republika zaujímá čelní místo na světě.

rovské úspěchy jak na letních olympijských hrách, tak i na těch zimních. Jedná se především o disciplíny, jejichž názvy nám „dala“ či zprostředkovala angličtina, disciplíny, které již součástí olympijských her jsou, popřípadě usilují o zařazení do programu olympijských her nadcházejících (např. *badminton, baseball, basketbal, box, BMX, bobové sporty, bowling, curling, fotbal, golf, hokej, inline bruslení, kanoistika, kriket, kriket, lakros, plážový volejbal, ragby, short track, slalom, slopestyle, snowboarding, snowboard cross, softball, squash, stolní tenis, super G, surfing, tenis, U-rampa, volejbal* atd.). Ovšem tato sportovní tematika již není předmětem našeho článku a nám tedy nezbyvá než odkázat na podobné informace v různých sportovních encyklopediích, knihách, učebnicích, novinových článcích či na internetu. Následující kapitola se na problematiku výpůjček v češtině zaměřuje především z lingvistického, a sice diachronního hlediska, neboť, jak již bylo naznačeno výše, je to právě angličtina, která obohatila českou slovní zásobu o nové výrazivo z oblasti sportu.

Obecné poznámky k procesu přejímání slov do češtiny

Proces přejímání cizojazyčných výpůjček byl popsán již v mnoha pracích, pro účely našeho článku se však jeví jako nejvhodnější metodologie použitá v monografii *Internacionalizace současné slovní zásoby* (Svobodová 2007, s. 10–15). Zatímco současný stav jazyka vzhledem k jeho uživateli (aktivnímu, pasivnímu či pouhému pozorovateli) je jazykovou synchronií, historický vývoj jazyka jakožto soubor mnoha rozličných situací a jeví je jazykovou diachronií. Přestože každé zkoumání „diachronního“ je do značné míry omezeno nedostatečným množstvím vhodných pramenů a jazykovým povědomím minulých mluvčích, v rámci dlouhodobých vzájemných styků národů a etnik existují doklady o jazykových kontaktech, které vždy na různých úrovních intenzity tyto vzájemné styky spojovaly a ovlivňovaly. Docházelo a stále dochází k procesu přímého či zprostředkovaného přejímání jazykových jednotek z jednoho jazyka do druhého a v průběhu historie tak můžeme sledovat jeho různé fáze; zatímco někdy byla přejímána jen jednotlivá slova, jindy se jednalo o proces systémového charakteru. Za vše mluví především přejímání slov z jazyků, jakými jsou latina a řečtina, respektive soustava slov řecko-latinského původu, které pro většinu přijímajících jazyků představují kulturní adstrát, tedy zdroj jazykových výpůjček. Takovéto subsystémy přejatého lexika pak podléhaly dalším proměnám, a to nejen v důsledku jazykových systémů a vývoje samotného cílového jazyka, ale také v důsledku kontaktů s dalšími jazyky. (ibid.) Do češtiny se výpůjčky z jiných jazyků dostávaly různými způsoby, např. přímým stykem s jazyky sousedních národů (např. obchodníci, kteří obchodovali s příslušníky cizích národů, cizinci, kteří k nám z různých důvodů přicházeli, kulturní a společenské styky Čechů žijících v cizině, styky dané politickými poměry v době válek atp.), a nepřímým stykem prostřednictvím psaného jazyka (např. vědecké a technologické publikace spolu s odbornými terminologiemi, výrazy týkající se společenského života, kultury, cizokrajných zvyků a skutečností atp.). Na samotném přejímání

slov hrají významnou roli také zprostředkující jazyky, neboť ne vždy se k nám dostávala pouze slova ze sousedních jazyků. V důsledku historických změn se k nám např. působením úředního německého jazyka v době Rakouska-Uherska nebo v době světových válek dostávala i slova z francouzštiny, italštiny, španělštiny a ruštiny. Podle Svobodové (2007, s. 11) „...z etymologického hlediska mluvíme o zprostředkujícím jazyce tehdy, když je jeho vliv patrný buď na formální stránce slova ve smyslu psané podoby, popř. výslovnosti, nebo na jeho významu, event. na obojím.“ Tento fakt je zřetelný také na řadě výpůjček používaných nejen v české sportovní terminologii. Vezměme si např. výraz *grand* (*kavalír, džentlmen*, muž ušlechtilých vlastností a se správným chováním vůči ženám), který má svůj původ ve španělštině a taktéž česká výslovnost je velmi blízká původní, španělské /*grand*/⁸. Na druhé straně sousloví *Grand Prix* ve významu *Velká/Hlavní Cena* má nepochybně svůj původ ve francouzštině a česká výslovnost se blíží výslovnosti francouzské /*grá(n)prí*/. Dalšími běžně užívanými výrazy jsou výpůjčky typu *rallye, rally* a *rely*. V češtině se všechny tři grafické podoby používají pro označení automobilových závodů, např. *Rallye/Rally Monte Carlo* a *Rallye/Rally Paris Dakar*. Za zprostředkující jazyk původně francouzského výrazu *rallye* v češtině je považována angličtina; tato původní graficky nepočestěná podoba se v češtině objevila již mnohem dříve, než jeho zjednodušená anglická podoba *rally*, tedy termín, který byl do češtiny taktéž převzat z angličtiny, ale mnohem později. Delší doba užívání podoby *rallye* je také možným důvodem toho, že sousloví *Rallye Paris Dakar* je užíváno většinově a mnohonásobně převyšuje svou „poangličtěnou“ podobu *Rally Paris Dakar* co do počtu výskytu v novinových sportovních článkách či na internetu (Entlová, 2014, s. 29–30). Dalšími příklady jsou výpůjčky *arbitr, dres, finále* a *liga* (anglicky *arbiter, dress, final(s), league*). V české sportovní terminologii se výraz *arbitr* ustálil zejména ve fotbale ve významu *rozhodčí*, nicméně má i další, nespportovní významy, jakými jsou *rozhodce, ombudsman, soudce* či *znalec*, neboť jako takový se používá i v dalších oborech, a to zejména v komerční sféře v oblasti mezinárodního obchodu. Původ tohoto výrazu je latinský, do češtiny nám ho zprostředkovala francouzština⁹. Naopak je tomu v případě naší další výpůjčky *dres*, kterou nám zprostředkovala angličtina, ale její původ je francouzský (ze starofrancouzského *dresser*), vycházející z latinského *directus*. V češtině se její význam ustálil zejména ve smyslu *sportovního úboru* v souslovích, jakými je např. *fotbalový dres, gymnastický dres, reprezentační dres* atp. Původně latinský výraz *finalis* se do češtiny dostal přes němčinu, tj. *Finale*, a jeho grafická podoba v češtině se od té německé liší jen v psaní malého písmene na začátku slova a v délce samohlásky ve druhé slabice, tj. *finále*. Zavedený výraz se používá ve významu *závěrečný zápas vyřizovací soutěže* ve sportovní terminologii, ve významu *závěř* i v jiných, nespportov-

⁸ Text uvedený v lomítkách je přepis výslovnosti (fonetika) výrazu v češtině. Pro přepis výslovnosti v našem článku je použita zjednodušená fonetická abeceda, přizpůsobená českým uživatelům. Pro přepis výslovnosti v angličtině (viz níže ad *geocaching*) je použita mezinárodní fonetická abeceda, tzv. IPA.

⁹ Viz Rejzek, 2001, s. 57

ních oborech. Slovo *liga* je latinského původu (*ligre*) a čeština jej přejala z němčiny (*liga*), ovšem zprostředkujícím jazykem v němčině byla španělština (*ligar*). V české sportovní terminologii se používá ve smyslu *sdužení, spolek, organizace, soutěž, boj, klání* atp. Tyto a mnoho dalších slov jsou dokladem toho (necht' mi čtenář odpustí následující vzletné vyjádření), že „cestičky“ cizojazyčných výrazů používaných v cílovém jazyce, a čeština zde není výjimkou, jsou mnohdy „velmi klikaté“ a je nutno znát nejen původ slova samotného, ale také zprostředkující jazyky, které se na jeho podobě, významu a funkci v cílovém jazyce podílely, popřípadě podílejí. Cílové jazyky tak mohou přejímat výrazy z jazyků cizích a přisuzovat jim původní či další významy, popřípadě tyto významy úzce vymezovat jen pro terminologii daného oboru, ale také rozšiřovat i na další odvětví a oblasti každodenního života (např. *parka*, dlouhá větrovka s kapucí, nad kolena, v pase i dole opatřená průvlečkem s tkanicí a *anorak*, dlouhá větrovka s kapucí a zipem vepředu), neboť výrazy cizího původu nenesou obvykle další vedlejší významy nebo příznaky stylistické a citové v takové míře jako slova domácí a z hlediska jejich uplatnění v české slovní zásobě se výrazně diferencují přejímky mající, nebo naopak postrádající domácí ekvivalent.¹⁰ V češtině můžeme narazit i na opakované přejímání výrazů původem ze stejného jazyka, ve stejné či jiné grafické podobě a/nebo jiným významem, právě díky zprostředkujícím jazykům. Za jedno slovo cizího původu má čeština více slov s různou formou a významem, jak je tomu např. u anglického výrazu *double*, který má v češtině různé podoby, např. *double, dabl, debl, duple, double, dublé* a *dublé*, a v těchto podobách, kromě tvaru *dabl*¹¹, je můžeme také najít v českých slovníkových a encyklopedických publikacích. Pomineme-li etymologii termínu *double* v angličtině a francouzštině, jakožto dvou zprostředkujících jazyků těchto výpůjček v češtině, původním jazykem je latina (z latinského *duplus*, který je příbuzný řeckému *diploos*). Vyjma již výše zmíněných grafických podob výpůjčky *double* jsou u nás zavedené také její odvozené a slangové tvary, např. *debllovka* (typ kánoe), *deblista/ka* (hráč/ka čtyřhry v tenisu), *deblík* (zdrobnělina pro čtyřhru v tenisu) atp. Výslovnost odráží českou výslovnostní normu a v současnosti má podoby /dubl/ pro *double*, /dabl/ např. v *double fault*, ale také /debl/ např. v *double decker*¹².

Na přejímání výpůjček v jejich různých grafických podobách mají vliv různé okolnosti. Jednou z nich je nesporně znalost původního jazyka a, jak již bylo řečeno výše, dalších jazyků, které se na zprostředkování podílely. Tak je tomu např. u výrazu pro plavecký styl *kraul*, který nám z anglického *crawl* zprostředkovala němčina. Hra *vrhcáby*, počestěná výpůjčka z německého *Wurfzabel*, je někdy v češtině mylně nazývána „*vrhcáby*“. Jak je patrné z pravopisu, nejedná se zde o kompozitum slova *vrch* (povrchový útvar se zřetelně patrným vrcholem vystupujícím nad okolním terénem) a *-cáby*, nýbrž o kompozitum, které vzniklo přeložením německého slova

¹⁰ Viz Svobodová, 2007, s. 9.

¹¹ Viz Entlová 2008, s. 12–15.

¹² Viz Akademický slovník cizích slov 1998, s. 176.

Wurf, česky *vrh* (odvozeno od slovesného tvaru *vrhat*) a počestěním německého slova *Zabel* na *-cáby*. Celý proces počestění je ovšem ještě složitější. Tato stará desková hra se hrála již ve starověkém Egyptě, Sumeru, v Mezopotámii a Persii. U nás se hrají zhruba od raného středověku a německé *Zabel* je vlastně poněmčené slovo latinského původu *tabula*, česky *deska* (cf. Entlová, 2011, s. 33).

Důvodů, proč do češtiny slova cizího původu pronikala, je mnoho. Většinou se jedná o označení zvláštností a skutečností, pro které čeština neměla a nemá vhodný domácí výraz, např. z laponštiny *tundra*, z turečtiny *káva*, z portugalského *mango*, prostřednictvím angličtiny *tomahawk* a *wigwam* (anglicky *tomahawk* a *wigwam*, slova původem z algického jazyka amerických indiánů), *kánoe* (anglicky *canoe*, slovo z jazyků aravackých) a mnoho místních názvů v Severní, Střední a Jižní Americe, např. *Manhattan*, *Massachusetts*, *Ottawa*, *Kanada*, *Dakota*, *Chihuahua*, *Utah*, *Oronoko*, *Paraguay* atp. jsou také indiánská slova, která se u nás běžně vyskytují ve více či méně počestěné podobě. Angličtina nám také zprostředkovala exotické slovo *jungle*, které v češtině používáme foneticky, ortograficky a morfologicky adaptované, tj. *džungle*. Jde o hustý tropický les nedotčený lidskou činností, ale v přeneseném významu také „chaos“ či „nepořádek“ a jeho původní exotický rys již není vnímán do takové míry. Podobně je tomu i s výrazem *manšestr* (německy také *Manchesterstoff*), typ útkového sametu, který je odvozen od anglického města Manchesteru. V angličtině se pro tuto tkaninu používá výraz *corduroy*, přičemž jeho původ není v angličtině přesně znám. Výroba této látky se v obou případech datuje do 18. století západní Anglie. V češtině, mimo již zmíněného označení pro typ tkaniny, používáme tento termín i přeneseně pro *rolbařem* „nažehlenou“ *lyžařskou sjezdovku*, tedy termín, který přesně vystihuje vzhled rolbou upraveného svahu určeného k zimním sportovním aktivitám, a tedy také vzhled připomínající právě strukturu manšestru, tj. látky, jež vytváří proužky z odstávajících konců nití. Ve sportovní terminologii se dále používají výpůjčky typu *dril* (z německého *Drill*) a *axelpausen* (z norštiny, podle vlastního jména norského krasobruslaře Axela Paulsena, který tento krasobruslařský skok poprvé předvedl v roce 1882), *lajna* z anglického *line*, *penalta* z anglického *penalty kick* atp. V procesu přejímání výpůjček z cizích jazyků dochází při jejich adaptaci v cílovém jazyce také k různým zkomoleninám a hybridním tvarům. Na úrovni ortograficko-ortoepické v češtině je to např. *geokešing* z anglického *geocaching* /'dʒi:əʊkæʃɪŋ/. V češtině vyslovujeme /geokešink/, přičemž první část tohoto kompozita vyslovujeme počestěně podle již dříve adaptované předpony *geo* z řečtiny (ve významu *Země, zemský*) a druhou část podle anglického *caching* (původem z francouzského *cacher* ve smyslu *ukrýt, ukrývat, skrýt* atp.), nebo také někdy nesprávně /(*geo*)kečing/, pravděpodobně z angličtiny podle slovesa *catch* /kæʃ/ ve smyslu *chytit, chytnout, dopadnout* atp.¹³ Na úrovni

¹³ Viz také *Co je to Geocaching?* [online]. Dostupné z: <https://kesky.cz/zaciname-s-geocachingem/co-je-to-geocaching/> [cit. 3. 12. 2018]; nebo: Hlaváč, J. (2018) *Na lovu kešek stačí používat hlavu, užívají si ho i rodiny s dětmi* [online]. Magazín Ví-

obohacování slovní zásoby stojí za zmínku kalk *jestřábí oko* (v době svého vzniku u nás často označované také jako *orlí oko*) z anglického *Hawk Eye*, anglicky také *challenge*. Pojmenování přitom není přirovnáním k ostrému zraku dravce jestřába, nýbrž vzniklo odvozením příjmení jeho britského vynálezce Paula Hawkinse. Jedná se tedy o nesprávný překlad vynálezceva příjmení. Tento název, tzv. „nomen omen“ (vynálezce – vynález), se vžil právě díky své výstižnosti popisující „orlí zrak“ daného elektronického systému monitorujícího dopady míčů v různých sportech a bylo by proto zbytečné jej nahrazovat jakýmkoliv jiným, byť korektním termínem.

Typy cizojazyčných výpůjček v české sportovní terminologii podle jejich původu

Čeština, stejně jako další jazyky, přejímala a stále přejímá slova z cizích jazyků. Setkáváme se jak se staršími typy výpůjček, tak i s těmi nedávno přejatými (viz *geocaching*, nebo *Hawk Eye* výše). Jak je patrné i z ostatních příkladů uvedených výše, některá označení v cílovém jazyce mohou pocházet i z více jazyků, např. *canyoning* /*kaňonink*/, ze španělského *cañón* + anglický slovesný tvar *-ing* (zde ve funkci gerundia), označuje typ adrenalinového sportu vyžadujícího velmi dobrou duševní i fyzickou kondici a kvalitní výzbroj ke zdolávání kaňonů horských potoků ve směru jejich toku za použití různých outdoorových technik.¹⁴ Zaměříme-li se na zdroje přejímání, existují v češtině nejvýznamnější skupiny přejatých slov, souhrnně označovaných podle lokálního původu nebo jazyka, v němž je slovní základ přejatého slova sémanticky, případně i foneticky nejshodnější (Svobodová 2007, s. 15). Následující příklady přejímek starších i novodobých jsou dokladem toho, o jak složitý a komplikovaný proces se jedná a z těchto důvodů jsou použity také příklady z dalších oblastí, nikoliv jen příklady sportovního odborného názvosloví.¹⁵

1. **Latinismy a grécismy** pronikaly do českého lexika již od pračeštiny až do 19. st. n. l. pod vlivem němčiny, francouzštiny a v současnosti také angličtiny. Mnohé z nich mají charakter evropeismů, resp. internacionalismů (Svobodová 2007, s. 15–18). Příklady slov přejatých z latiny a řečtiny jsou *aréna*, *atletika*, *disciplína*, *disk*, *distance*, *double*, *energie*, *finále*, *relaxace*, *stadion*, *triatlon*, *triumf* atp. K některým atletickým disciplínám existují jejich české protějšky, tzv. kalky, např. *desetiboj* (decathlon), *sedmiboj* (heptathlon) a *pětiboj* (pentathlon). V současné české slovtvorbě se v souvislosti s přejímáním cizojazyčných prvků setkáváme také s prefixálními formanty původu latinského či řeckého,

kend [cit. 3. 12. 2018]. Dostupné z iDnes.cz: https://hobby.idnes.cz/geocaching-keska-kaceri-lovci-kesek-rodinna-hra-flt-/hobby-domov.aspx?c=A180725_164334_hobby-domov_mce

¹⁴ Viz také *Canyoning*. (2018). [online]. [cit. 30. 12. 2018]. Dostupné z: <http://www.canyoning.cz/>.

¹⁵ Viz také Entlová 2014:43–54.

např. *georobůtek* (ř+č), *minifotbálek* (l+a+č), *monolyže* (ř+r), *monoski* (ř+nor) atp. V češtině bývají často připojovány k základům domácím, případně přejatým jiným, než byly u přejatých derivací původních (Svobodová 2007, s. 76). Mezi prefixální formanty, se kterými se ve sportovní terminologii setkáváme, patří *cyklo-*, *dis-*, *euro-*, *ex-*, *extra-*, *geo-*, *kvadri-*, *mono-*, *mini-*, *profi-*, *semi-*, *super-*, *tri-*, *ultra-*, *vice-* atp. v příkladech typu *cyklostezka*, *diskvalifikace*, *euroliga*, *exrepresentant*, *extraliga*, *geokešing*, *profizápas*, *semifinále*, *superstar*, *ultralehké letadlo*, *vicemistr*. Některé výpůjčky pak mohou v češtině nabýt expresivního charakteru, např. kompozita *minifotbálek* a *georobůtek* (*mini* + deminutivum *fotbálek* a *geo* + deminutivum *robůtek*).

2. **Germanismy** jsou nejpočetnější skupinou reprezentující přejímky od pračeštiny po r. 1945 (Svobodová 2007, s. 16). Mezi těmito příklady nalezneme ve sportovní terminologii novější výrazy spisovné (*bundesliga*), ale zejména slangismy a argotismy (*rajtky*, *šajtle*, *šprajcka*, *štreka*). Jsou zde výpůjčky z němčiny (*adidas*, *cíl*, *rittberger*, *diesel*, *mančaft/manšaft*, *vrhcáby*, *šerm*, *šponovky*, *ráfek*, *tretry* atp.), angličtiny (odborná názvosloví: sportovní, např. *fotbalové*, *hokejové* a *tenisové*, ale také názvosloví textilní, letecké, filmové, hudební, obchodní, ekonomické, informačních technologií, publicistiky a reklamy, např. *manšestr*, *ranvej*, *dabing*, *jazz*, *management*, *leasing*, *internet*, *interview* atd.). Z norštiny k nám pronikly příklady výpůjček ze zimních sportů, zejména *axel*, *ski*, *skijöring* a lyžařský styl *telemark*. Skandinávie je pak považována za kolébku *florbalu* (z původního názvu *floorhockey*, který vznikl mnohem dříve ve Spojených státech amerických). Velmi početné zastoupení zde mají hybridní kompozita subordinačního charakteru, kde *ski* tvoří složku určovanou (determinans) a další komponenty, ať již v původním tvaru (pravopisném a morfologickém), tak i ve formálně adaptovaných podobách, tvoří složku určující (determinatum). Jde o výrazy typu *skiatlon* (nor+ř) či *skibus* (nor+a), ale i další kompozita germánského typu, např. *bodybuilding*, *grandslam*, *hattrick*, *headhunter*, *ofsajd*, *steeplechase*, popřípadě souřadná kompozita a sousloví typu *fifty-fifty* a *fair play*. Počet složenin a jejich frekvence narůstá zejména z důvodů jazykové ekonomie, neboť se jedná o funkční pojmenovávací jednotky, pro něž je velmi nesnadné nalézt vhodný český ekvivalent. Naopak, víceslovná domácí pojmenování a opisy sice mohou být významově přesnější, ale z hlediska úspornosti ve vyjadřování a přehlednosti textu také méně vhodné (cf. Svobodová 2007, s. 86).
3. **Romanismy** pronikaly do češtiny zejména z francouzštiny, italštiny a španělštiny již od pozdního středověku až do současnosti, většinou prostřednictvím němčiny či jiného jazyka. Zachovávají si původní pravopis (ovšem ne vždy, např. *padede* z francouzského *pas-de-deux* či *arabeska* z francouzského *arabesque*), výslovnost je počestěná. Mezi takové výpůjčky patří slova neohebná, např. *sportovec par excellence*. Výpůjčky ve větší či menší míře adaptované tvoří např. *arabeska*, *bazén*, *blok*, *duel*, *debakl*, *fleret*, *jury*, *karabina*, *pivot*, *šampionát*,

šance, turnaj, ale také *galuska* (speciální pneumatika pro závodní jízdní kola; podle francouzského firemního názvu *Gaulois*). Setkáváme se zde s kompozity typu *parašutismus* a *parasessok*, přičemž prefixiální formant *para-* je původu francouzského. Mezi přejímky z italštiny řadíme v české sportovní terminologii lexémy *finále, fregata, favorit, kapitán* a *kompas*. Ze španělštiny pak např. *futsal, kaňon, paráda* či *rodeo*.

4. **Slavismy**, zde výpůjčky ze slovanských jazyků, představují příklady z ruštiny (rusismy *borec, kormidlo, lyže, šajba*), polštiny (polonismy *bryčka, mazurka*), slovenštiny (slovakismy *mačky, pohár, zbojník*, ale také odvozenina *lyžovačka*) a srbochorvatštiny (jihoslovenismy *junák*). Čeština se také stává zdrojem přejímání pro jiné jazyky, ve sportu jde např. o českou výpůjčku *panenka* pro *Panenka goal/Panenka kick* (Panenkův dlobouk/dlobouček, vršovický dlobouk – nejslavnější gól naší fotbalové historie vstřelený fotbalistou Antonínem Panenkou ve finále mistrovství Evropy v Bělehradě 1976)¹⁶, nebo *spinning (discus) throw* („hod s otočkou“ – první moderní atlet, který vynalezl a použil otočku při hodů diskem po vzoru antické sochy Diskobola, byl český sportovec František Janda Suk; tato technika hodů se brzy rozšířila i mezi ostatní světové diskáře).
5. **Hungarismy** jsou slova maďarského původu, která čeština převzala přímo či prostřednictvím jiného jazyka, nejčastěji slovenštiny a němčiny v období vlády habsburské monarchie. Patří zde výpůjčky typu *bunda, čardáš, husar* (také v ustáleném spojení *husarský kousek*), *kord, pohár* a *šavle*.
6. **Exotismy** představují přejímky z původních jazyků afrických, asijských a amerických, např. z čínštiny *kung-fu, tai-či, di-dschian-dsi, wu-šu*, z japonštiny *aikido, karate, sumó*, z korejštiny *taekwondo*, z tibetského *pu-lu* máme dnešní *pólo*, které se dostalo až do Indie, odkud bylo importováno nejprve do Velké Británie a Spojených států, následně pak do dalších zemí, z jazyků amerických indiánů a z eskymáckých jazyků např. *anorak, kajak, kánoe, parka* atd.
7. **Internacionalismy** „...s rozšířením buď (celo)evropským – evropeismy, což jsou často výrazy se základem latinským či řeckým, rozšířené prostřednictvím některého prestižního evropského jazyka, včetně latiny, nebo celosvětovým – internacionalismy, jejichž zdroji či prostředníky jsou prestižní či další významné jazyky. S postupující globalizací světa se stává hranice mezi evropeismy a internacionalismy vágní ...“ (Svobodová 2007, s. 17–18). Řadíme zde sportovní termíny *atletika, raketa, sport, start, stop* atp.

Je zřejmé, že slovní zásoba v české sportovní terminologii se neustále progresivně vyvíjí a obohacuje novými prvky, které představují jeho samozřejmou složku. Všechny výše uvedené příklady sportovních výpůjček v češtině lze užívat také jako

¹⁶ *Panenka* je také název španělského měsíčníku o fotbalové kultuře, který je pojmenovaný právě podle Antonína Panenky: <https://www.panenka.org/>

prostředky funkční stylové diference, např. pro vyvolání atmosféry cizokrajného prostředí, určitého historického období, aktualizace textu atp. Přejatá slova jsou zejména součástí odborných textů, ale často pronikají přes slangovou nebo argotickou vrstvu i do běžné komunikace. Snad nejdůležitějším důvodem jejich užívání je jejich mezinárodní charakter a snadná následná slovtvorba, která je důležitá jak z pohledu jazykové ekonomie, tak z pohledu mezinárodního porozumění. Je ovšem důležité dbát také na stylistickou platnost výrazů a držet se významů, které tato slova v češtině mají. Lze také konstatovat, že z dlouhodobějšího hlediska v průběhu vývoje našeho jazyka všechno nepotřebné a módní časem odpadne, ovšem nikoli zanikne, čehož je důkazem např. srovnání většinově užívané již počeštěné výpůjčky *box* (z anglického *boxing*) a jejího příležitostně užívaného českého ekvivalentu *rohování*) a nakonec přetrvává jen to, co je vhodné, funkční, účinné, ekonomické, přiměřené a systémové (cf. Svobodová 2007, s. 128; Entlová 2011, s. 162).

Literatura

- Canyoning*. (2018). [online]. [cit. 30.12.2018]. Dostupné z: <http://www.canyoning.cz>
- DEMETROVIČ, E., et al. (1988). *Encyklopedie tělesné kultury*. č. 1. a–o. Praha: Olympia.
- DURKIN, P. (2014). *Borrowed Words: A History of Loanwords in English*. Oxford-New York: Oxford University Press.
- ENTLOVÁ, G. (2011). *The present-day Anglicisms in Czech within the domain of sport*. Thesis. University of Ostrava. Faculty of Arts. Department of English and American studies. Ostrava.
- ENTLOVÁ, G. (2014). *The present-day Anglicisms in Czech within the domain of sport*. Saarbrücken: Omnicriptum GmbH&Co. KG.
- GÖRLACH, M. (1994). *A Usage Dictionary of Anglicisms in Selected European Languages*. In: International Journal of Lexicography, no. 3, 233–46. Oxford: Oxford University Press.
- HAUGEN, E. (1950). *The analysis of linguistic borrowing*. In: *JSTOR* [online]. [cit. 30.08.2018]. Available at: https://www.jstor.org/stable/410058?newaccount=true&read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents
- HLAVÁČ, J. (2018). *Na lovu kešek*. Víkend Dnes, číslo 28. Mladá fronta Dnes.
- Kačer/Geocacher*. (2018). In: *kesky.cz* [online]. [cit. 30.12.2018]. Dostupné z: <https://kesky.cz/slovnicek-pojmu-v-geocachingu/kacergeocacher/>
- OALD. (2018). *Oxford Learners' Dictionaries*. [online]. [cit. 3.12.2018]. Dostupné z: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/cache_1?q=cache
- Panenka*. (2018). [online]. [cit. 03.12.2018]. Dostupné z: <https://www.panenka.org/>
- PÁVEK, F. (1963). *Encyklopedie Tělesné Kultury I*. Praha: Sportovní a turistické nakladatelství.
- PÁVEK, F. (1964). *Encyklopedie Tělesné Kultury II*. Praha: Sportovní a turistické nakladatelství.
- PERÚTKA, J. (1980). *Malá encyklopédia telesnej výchovy a športu*. Bratislava: Šport-Obzor
- PETRAČKOVÁ, V., & KRAUS, J., et al. (1998). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- PINNAVAIA, L. (2001). *The Italian Borrowings in the Oxford English Dictionary*. Roma: Bulzoni Editore.
- REJZEK, J. (1993). K formální adaptaci anglicismů. *Naše řeč*, roč. 76.

- REJZEK, J. (2001). *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda.
- SOCHOVÁ, Z., POŠTOLKOVÁ, B. (1994). *Co v slovnících nenajdete*. Praha: Portál.
- SRPOVÁ, H. (2001). Impakt sociálních faktorů na vývoj českého lexika konce 20. století. In: *Český jazyk a literatura na sklonku XX. století*. Wałbrzych: PWSZ – Ostrava: Ostravská univerzita.
- SVOBODOVÁ, D. (2007). *Internacionalizace současné české slovní zásoby*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- VACHEK, J. (1986). *Some Remarks on English Loans in Czech Sports Terminology*. In: *English in Contact with Other Languages*. Budapešť.
- The history of Geocaching*. (2018). In: *geocaching.com*. [online]. [cit. 30.12.2018]. Dostupné z: <https://www.geocaching.com/about/history.aspx>

Autorka

Gabriela Entlová, e-mail: gabriela.entlova@osu.cz, Department of English Language with Didactics, Faculty of Education, Czech Republic.

Gabriela Entlová teaches Lexicology, Phraseology, Practical Language and Presentation Skills at the Department of English Language with Didactics, Faculty of Education at Ostrava University, Czech Republic and at the Institute of Foreign Languages, Silesian University of Opava. Her research concentrates on the present-day English loanwords in Czech and their level of adaptation.

Teaching Technical Vocabulary at Universities: Which, How and When?

Jolana Tluková

Abstract: Technical vocabulary is generally considered a marginal section of the total vocabulary needed by language learners to communicate in the foreign language. As such it is not included in the main production of language textbooks, which brings several challenges to the language instructors who are required to teach it. This paper reviews several aspects related to teaching technical vocabulary: how to identify it and select it, how to present it to the learners, and at what stage of language learning we can introduce it. Although the examples of good practice were taken from the domain of engineering, it is assumed that the methods and approaches have a great potential to be applied in teaching languages to all university students.

Key words: technical vocabulary, LSP, engineering, CEFR framework

Introduction

Teaching technical vocabulary poses several challenges on the language instructors, especially when they do not have any background in the discipline the vocabulary is related to. Although vocabulary is only one component of a successful language course, in LSP course it is the technical vocabulary which is assigned high priority (Nation 2001, Tongpoon-Patanasorn 2018, Koenig, Guertler 2018). Thus, vocabulary may be seen as building blocks which the students need so that they can speak and write about their work, projects and future career. When selecting the vocabulary, language instructors usually need to clarify several things. Firstly, it is necessary to define what is technical vocabulary and how to distinguish it from other vocabulary when the language teacher is not a member of the community using the technical jargon (Nation 2008, 2013, Tongpoon-Patanasorn 2018). Secondly, having selected the key vocabulary, it is necessary to decide how to present the vocabulary, how to select study materials. For example, after 10 years of teaching experience, it seems that students of engineering do not like role plays, as they are very pragmatic, and thus not willing to learn something they think they do not need or will not be able to use. They prefer “solve” real problems based on their experience. And thirdly, it is necessary to decide in which year of their studies the students are ready to attend the course of technical language. The Czech university curricula typically require students to have minimal knowledge of general language before enrolling in a LSP course, but recently a team of language instructors involved in the Global Engineers Language Skills (GELS) project have claimed that it is not only possible but even wanted to implement technical topics and vocabulary into the university language courses from the beginner level (Rinder, Geslin, Tual 2016).

Based on the personal experience of a language instructor at Brno University of Technology without the background in engineering, and several discussions with the instructors of ESP/LSP at the recent LSP conferences (LSP in Higher Education, Brno 2017, Cercles 2018, Zvolen 2018) and workshops (GELS training week 2017 and 2018), this paper aims to suggest answers to these basic questions when designing a new course or selecting new topics for a technical English course.

Background

The approach to teaching languages at the Czech universities is based on the general notion that university language courses should provide specialized instruction relevant to the main subject of the study in order to achieve the language requirements recently formulated in the Government Regulation No. 275/2016. In the part II. Profile of a Graduate it is stated that “A degree programme is conceived in a manner so as a student proves during study his/her ability to apply acquired specialized knowledge, specialized skills and general qualifications at least in one foreign language” (2016: 10) but there is no guidance how to achieve this goal.

Thanks to the CASAJC survey of language teaching at several Czech universities (Koblížková 2017), now we know that Czech bachelor’s and master’s students get the language instruction in the following typical setting: students have a solid knowledge of general language from their secondary school ranging B1–C1 of CEFR, the language course is typically 12–14 weeks long including 26–40 hours of instruction, and students need to complete 2–4 semesters of language instruction in order to attain the overall goal. Though at Brno University of Technology, it is usually only one or two semesters of language instruction awarded with 1–6 credits per semester thus restricting the extent of direct instruction time to a minimum. Therefore, such one-semester course may cover only a restricted number of specific goals and should focus on selected skills which require technical vocabulary.

Concerning the skills that students of technical universities need we can rely on the recent findings of the Global Engineers Language Skills (GELS) project which has the aim “to investigate which communication skills are most used by engineers in industry and, ultimately, to prepare a teaching guide for language departments that work with engineering students” (Rinder, Geslin, Tual 2016). In their paper the authors present the results of the survey among the engineering students graduates and their adaptation of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) which emphasizes the specific needs of engineers and thus highly applicable to the students of engineering.

For the purposes of teaching, we may use the following definition of technical vocabulary, or subject-specific terminology: “words that are closely related to the content of a particular discipline” and “particularly useful for learners with specific goals in language use, such as reading academic texts in a particular discipline, writing technical reports, or participating in subject specific conferences” (Nation 2013: 303). Although technical vocabulary usually comprises only small part of general texts/discourse (up to 5% in Nation 2013), in technical texts, Chung and Nation (2003) claim it makes up 31.2% of running words in anatomy text but could be even higher in other disciplines.

1 Which technical vocabulary

As Sophia Butt (2015) suggested in her paper, it is possible and advisable to ask help from the subject specialists to provide topics and/or texts for university language courses, but there might be several drawbacks in that the texts might be “overspecialized”, concerning such narrow topics which would not be accessible to the majority of (undergraduate) students, neither to the language teachers. Moreover, professors tend to be very busy and not available to consult the “true” meaning of the terminology in their selected texts when the dictionaries offer several meanings and/or translations. Even if a good and reliable dictionary is available, as e.g. the Oxford Dictionary of Architecture, still there is this impending question which out of the thousands of words and phrases to choose, so that within a relatively short period as one semester the students will have vocabulary to produce meaningful texts and discourse.

To narrow down the range of topics, I followed the general approach that university language courses should reflect the overall goal of the study programme (as stated in the Government Regulation No. 274/2016), which we may consider a legitimate goal of language course. Students of technical universities usually work on several projects which they create in their domain specific courses of engineering and later develop and publish in their bachelor’s and/or master’s theses. Language courses can be designed to enhance students’ skills which they need to present their projects.

To identify the core vocabulary for the ESP courses at Faculty of Civil Engineering BUT, language instructors in cooperation with a team of doctoral students collected and analysed 370 abstracts of bachelor’s and master’s theses which are available publicly at the university website. The theses and namely their Czech and English abstracts helped language instructors to identify frequent topics of the projects which might be discussed in LSP lessons.

Although the quality of the English abstracts might be questionable, as in the abstracts of BUT students has been identified many grammatical and terminology

mistakes, generally the abstracts may serve as a relevant source of terminology as they were written by students who were just about to become professional engineers, were reviewed by the supervisors, i.e. professional engineers, and reflect current problems and their solutions in the engineering discipline.

Thanks to the generous cooperation of the six doctoral students of civil engineering and a small financial support of the Faculty of Civil Engineering (FCE), in 2014 the team collected 370 Czech and English abstracts of bachelor and master theses published in 2012–2013. The doctoral students who had the experience of writing their own bachelor's and master's thesis, working experience in engineering practice, and also teaching engineering, analysed the terminology in the abstracts and extracted the most frequently used terminology which they considered important and useful within the domain of their specialization. The resulting glossary contains 2700 entries of the most frequent terminology in the field of civil engineering and since 2015 it has been available as a Czech-English electronic glossary of building terminology at the website of the Faculty of Civil Engineering, BUT (www.fce.vutbr.cz/slovník) – for more details on the development of the glossary see Tluková (2018).

From the high frequency of searches in the time when students need to hand in their theses can be seen that the glossary serves the primary function and students use it to translate their abstracts into English. After four years of online operation and more than 130 000 searches, the on-line application has produced several statistical data which may have further applications in teaching ESP: a constantly updated list of the most frequently searched terminology, a database of users' suggestions of new terminology to insert into the glossary, and users' evaluation. While the users' suggestions represent a way how to constantly enlarge the glossary, the users' evaluation (currently the average evaluation is 1.4 on the scale 1 excellent, 5 not satisfied) reflects if and how the users' needs were met. But when designing a new course of technical vocabulary, the list of most frequently searched vocabulary may be seen as the core technical vocabulary for the students of civil engineering and architecture. Table 1 shows the first 20 most frequently searched items stating that more than 500 students of FCE did not know the English word “concrete”, almost 400 did not know “floorplan” etc.

The first 20 terms can be divided into four groups: description of the structure and its parts (konstrukce, sloup, nosník, strop, vazník, překlad, deska, výztuž), materials (beton, cihla, železobeton), documentation (půdorys, řez, pohled) and phases of construction (návrh, stavba, novostavba, objekt) which are necessary to describe any building project and thus be seen as the key words which need to be learned early in the technical English course and further practised in various contexts. Eventually the first 100 most frequently searched items might comprise

Tab. 1: *The most frequently searched vocabulary in Czech-English online glossary of building on 15/12/2018*

No.	Term	No. of searches	No.	Term	No. of searches
1.	beton	515	11.	strop	269
2.	půdorys	398	12.	vazník	266
3.	konstrukce	325	13.	stavební	257
4.	cihla	323	14.	stavba	248
5.	sloup	322	15.	pohled	235
6.	nosník	319	16.	překlad	234
7.	řez	310	17.	novostavba	233
8.	výztuž	294	18.	podlaží	211
9.	návrh	275	19.	deska	207
10.	železobeton	272	20.	objekt	202

the “backbone” of the texts and activities practiced during the one semester LSP course.

Thus, compiling a list of key technical vocabulary based on the students’ needs helped to identify the core topics in civil engineering and simplified the selection of teaching materials, as for example authentic texts containing the frequent engineering terminology.

2 How to select materials

Teaching technical vocabulary naturally relies on the same methodology as general language courses which is practically summarized in the extensive Paul Nation’s book *Learning Vocabulary in Another Language* (2013). The book provides a battery of standard methods how to teach vocabulary, though direct teaching of forms and meanings is seen only as one strand of a well-designed course. Nation reminds us that “the learner should have the opportunity to learn new language items through listening and reading activities where the main focus of attention is on the information in what they are listening to or reading” (Nation 2013: 2).

The aspect which makes teaching vocabulary at universities different is the restricted time of one semester course and high demand for useful vocabulary and meaningful activities based on the students’ needs as students have several ways how to immediately express their level of satisfaction: in regular course evaluations or eventually by cancelling their registration in an optional course.

The language needs of engineering students were clearly identified in the recent paper by Koenig and Guertler (2018) who performed a survey among the first-year engineering students at two universities of applied sciences (UAS) in southern Germany. The study revealed that students with longer work experience perceived higher importance of listening comprehension, reading comprehension,

process description, and test and measurement documents reading and writing than grammar or presentation skills or academic writing. Thus, it seems that instead of training how to write technical documents in a perfect form, the ESP lessons should focus on communication and interaction of students about technical topics.

When selecting the texts to cover the key vocabulary, language teachers who rarely have background in the technical domain of their students may rely on the available language text books (e.g. Longmans' Technical English series, Cambridge's Professional English in Use series, or Oxford's Technology series) which are usually general in their scope and thus sometimes it is difficult to develop the topic into the desired discussion.

Another approach is to have a new "custom made" textbook which reacts to the students' needs and topics in the field. One of the new textbooks which employs "a wide variety of authentic materials" is *English for Chemical Engineering* (2017) by Dr. Goni Togia which is intended not only to "enhance the knowledge of specialised English" but also to "engage students with the writing conventions of different text types" (ranging from engineering textbooks, research articles to popular science magazines). Thus, the students learn vocabulary in its authentic context as well as the way the terminology is used in the professional texts in their field, which opens many topics for discussion.

To find out more about the language instructors' approaches, an anonymous micro-survey among the teachers of ESP was performed at the GELS workshop in Stockholm 2018. The aim was to identify the sources which teachers prefer when designing lessons of technical English. The 12 respondents who stated to have 4–20 years of experience (10 years on average) of teaching ESP were given three short extracts of texts on the topic of technical drawing, a topic common to all engineering students, from different sources. Text 1 was taken from Wikipedia.org, Text 2 from a website run by the community of architects and civil engineers www.designingbuildings.co.uk, and Text 3 was taken from the textbook *Professional English in Use* (CUP 2009) by Mark Ibbotson. This selection of text types should represent the main sources currently available to teachers: general English texts, authentic technical texts (written by professionals) and textbooks (written by language instructors, possibly in cooperation with the professionals).

All the 12 respondents have clearly stated that among the presented texts they would choose Text 2 to introduce the terminology for drawings to the students whose command of general English is at the B1/B2 level. When giving their reasons why they selected Text 2 to teach the chosen vocabulary, six teachers mentioned the vocabulary which they considered technical, appropriate, well-explained and useful for the students, and five teachers pointed out the source which they considered technical, professional, authentic and not encyclopaedic.

Four teachers also emphasized that Text 2 seems to be more detailed, informative and reader-friendly, while two teachers complained about the typographical errors and they would prefer to pick the strong points of all texts and synthesize a new text. Overall, this micro-survey has revealed that once the LSP teachers get extensive experience, they clearly prefer authentic texts to create teaching materials as they seem to be more interesting and stimulating for the university students.

3 When to teach technical vocabulary

To counterbalance the general belief that technical vocabulary should be covered in higher levels of language instruction, the GELS team have developed a grid of skills which are relevant to the profession of the students of engineering starting at A1 level of CEFR. The authors claim that when teaching university students (and adults in general) who typically know their goals why to study a language, these learners are ready, and glad, to learn how to speak and write about the topics highly relevant to their work, including technical vocabulary.

As we can see in the adapted framework of the GELS project (available at: <https://www.language-unit.eng.cam.ac.uk/news/GELS>), which is based on the language and communication requirements of engineers which the GELS team have clarified by the means of surveys completed by engineering graduates working in industry, there are language skills which might be implemented into the language course syllabus as early as the beginner (A1) and developing throughout the whole process up to the proficiency level (C2) (Rinder, Geslin, Tual 2016 and later). Thus, mapped against the skills and proficiency levels (A1–C2) of the Council of Europe’s CEFR and, the framework reflects the specific needs of engineering students which might be taken as the overall goals of the technical language lessons.

Conclusions

This paper summarizes some of the current good practices on teaching technical vocabulary in LSP courses. It shows an alternative way how to select the core vocabulary for a course via analysis of students works. It suggests that technical vocabulary should be taught in the context of authentic texts written by the specialists in the field which seem to be more engaging and interesting for the students and inspiring for the instructors. And finally, it claims that technical vocabulary, and hence technical/professional discourse, could be learned from very early stages of language acquisition. Nevertheless, these typical dilemmas of LSP instructors which they face when selecting new vocabulary and source texts to create the study materials would deserve further research, e.g. to enhance the novice LSP instructors with some relevant data from the start of their career.

Acknowledgement

I would like to thank the two anonymous reviewers for their comments. Also, I would like to express my gratitude to my colleagues Ing. Karel Struhala, Ing. Lenka Gabrová, Ing. Lukáš Chuchma, Ing. Bohuslav Slánský, Ing. Martin Vild and Ing. Jan Vrubel from the Faculty of Civil Engineering BUT, for their help to select the terminology for the Dictionary of Building and for teaching me the gist of civil engineering. This paper is based on the project Glosář stavební terminologie which was supported by the grant FAST-S-14-2231, Faculty of Civil Engineering, BUT.

References

- BUTT, S. (2015). Authenticity in ESAP Course Design: Managing Departmental and Student Expectations. In *CASALC Review* Vol. 5, No. 1, 171–180.
- The GELS Project accessible at <https://www.language-unit.eng.cam.ac.uk/news/GELS>
- Government Regulation No. 275/2016, Accessible: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/legislativa>
- KOBLÍŽKOVÁ, A. (2017). Struktura jazykové přípravy studentů českých VŠ v bakalářských a magisterských programech v předmětu angličtina jako první cizí jazyk, Česká a Slovenská asociace učitelů jazykových center na vysokých školách, z. s. Accessible at <http://www.casajc.cz/article/show/23>
- KOENIG, E., GUERTLER, K. (2018). Parlaying students' work experience into practice-oriented ESP. In *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes* 6.2, Special issue: 277–284.
- NATION, I.S.P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press 2013.
- RINDER, J., GESLIN, T., TUAL, D. (2016). A Framework for Language and Communication in the CDIO Syllabus. In *Proceedings of the 12th International CDIO Conference*, Turku University of Applied Sciences, Turku, Finland, June 12–16, 2016. Accessible: <https://www.language-unit.eng.cam.ac.uk/pdf1/AframeworkCDIO>
- TOGIA, G. (2017). *English for Chemical Engineering. A handbook for Advanced Learners of English*. Athens: Ropi Publications
- TLUKOVÁ, J., et al. (2015). *Stavební slovník*. Fakulta stavební VUT v Brně. [online] 2015. [cit. 2018-06-15] Dostupné na internetu: <https://www.fce.vutbr.cz/slovník/>
- TLUKOVÁ, J. (2018). Benefits of Electronic Glossary of Building Terminology for the Development of Teaching Materials for the Course of Technical English, In: *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte V*, Technická univerzita vo Zvolene, Zvolen, Slovensko, 2018.
- TONGPOON-PATANARSON, A. (2018). Developing a frequent technical words list for finance: A hybrid approach. In *English for Specific Purposes*, 51, 45–54.

Author

Jolana Tluková, e-mail: tlukova.j@fce.vutbr.cz, Faculty of Civil Engineering, Brno University of Technology. She is an ESP instructor at the Faculty of Civil Engineering, Brno University of Technology; is the course leader of English for students of architecture, has created an on-line glossary of Czech-English technical terminology of civil engineering available at www.fce.vutbr.cz/slovník, has cooperated with the GELS community since 2017 and participated at the GELS workshops in Poznan 2017 and Stockholm 2018.

Co je užitečné vědět o české lékařské terminologii

Ivana Bozděchová

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na vybrané aspekty současné české lékařské terminologie, které se jeví relevantní z pohledu laického uživatele, a to rodilého mluvčího češtiny (učitele) i studenta češtiny jako cizího jazyka. Ilustrováno a komentováno je především terminologické ztvárnění lékařských pojmů v lexikální sémantice termínů, jejich motivace a (slovotvorná) utvářenost (obraznost, popisnost vs. ekonomičnost), internacionálnost a dynamika (tradice vs. inovace).

Klíčová slova: termín, pojem, slovotvorba, sémantika, motivace, obraznost, internacionalizace

Abstract: The paper is focused on selected aspects of the contemporary Czech medical terminology, which appears to be relevant from the perspective of a lay user – native speaker of Czech (the teacher) and the student of Czech as a foreign language. It illustrates and comments primarily on terminological renderings of medical terms in lexical semantics of terms, their motivation, and (word-formation) structure (figurativeness, descriptive nature vs. economy), international character and dynamics (tradition vs. innovation).

Key words: term, notion, word-formation, semantics, motivation, figurativeness, internationalization

Motto

„Čeština vědeckých spisů není nikterak utěšená, o tom by nevznikl spor ani mezi filology, ani mezi odborníky. Nutno si však též uvědomovati příčiny ubohého stavu. Obtíže jazyka vědeckého jsou nepoměrně větší než nesnáze jazyka literárního. Odborné slovníky a fráze jednotlivých věd jsou tvořeny uměle, vědomě, často úplně bez opory přirozeného, zpravidla nevědomého tvoření lidového a jen některé obory aspoň částečně mohou užítí i pokladu jazyka obecného. Již samo toto umělé tvoření jest nebezpečným úskalím, kterým proplouti dovede jen tvůrce nadaný jemným citem jazykovým, a dobrý znalec vlastností jazyka ...“

(Havránek, B.: O lékařském slovníku. *NR* 3, 1919, s. 72)

1 Úvodem

Zamysleme se úvodem, co z Havránkova tvrzení zůstává aktuální, ba naléhavé po stu letech? Takřka vše, ba mnohé ještě aktuálnější a naléhavější ... O současné terminologii a o nutnosti pečovat o ni ve smyslu sjednocovat termíny, vymezovat a ustalovat je ani o její dynamice se spor mezi filology a odborníky vesměs skutečně nevede; rozhořet však může (a v praxi rozhořívá, ba i plane) o některých stránkách termínů, jako např. o jejich jazykových zdrojích, statusu (kodifikaci či standardizaci) a často i o jejich formě, zejména ortografické. Pouze v tom však nespočívá problematičnost terminologie a odborného vyjadřování shledaná Havránkem: odborná komunikace je totiž celkově obtížnější než např. umělecká

literatura (abych parafrázovala citát). V kontextu konference *Čeština a slovenština jako cizí jazyky na lékařských fakultách* se – a v duchu úvodního citátu – pokusím stručně poukázat na některé vybrané, zajímavé a příp. problematičké jevy a aspekty současné terminologie z oblasti lékařské.

2 Krátce z historie lékařské terminologie

Vytváření lékařské terminologie nepochybně souvisí se vznikem medicíny, počátky spadají do období starověkého Řecka a Říma; za otce medicíny bývá pokládán Hippokratés (asi 460–370 př. n. l.). Hlavním odkazem starověké medicíny (do současnosti) je právě terminologie. Jak postupem času zanikala všeobecná znalost řečtiny, utvářela se latinská lékařská terminologie, a navíc ze staré řecké lékařské literatury překládali i Arabové (dokonce jako první, zároveň přispěli i k rozvoji medicíny). Tento ústup od řečtiny k latině zaznamenáváme od středověku, v novověku se pak obdobně přecházelo k národním jazykům.¹ Přesto mají řečtina a latina pro lékařskou terminologii význam i nadále, a to především v tom, že mu jako mrtvé jazyky zaručují maximálně jasný a přesně vymezený význam.

Česká lékařská terminologie prošla dlouhým historickým vývojem; počátek lékařské vědy v českých zemích souvisí se založením Univerzity Karlovy, i když důležitější byla pro českou terminologii oblast medicíny související s praxí.² V 14. a 15. století patřily lékařské texty spolu s texty právníckými k nejčastěji zastoupeným odborným textům vůbec (Černá, 2003). V nejstarší terminologii se většinou uplatňovala slova se širokým významem a později se upřesňovala v souvislosti s rozvojem příslušné oblasti a s jejím zpřístupněním širšímu okruhu uživatelů (Černá, 1996). Tak např. (viz Michálek 1971, s. 312) staročeské slovo *mozk* označovalo obsahy kostních dutin vůbec, nejen mozek, i ale morek a míchu (teprve po poznání fyziologických rozdílů mezi mozkiem a morkem se slovo specializovalo pro dnešní význam); podobně se ve staročeské době nerozlišovaly rozdílné funkce *tepen* a *žil*, a tedy ani tato slova v terminologii. V době národního obrození ustoupila latina na čas do pozadí a lékařské termíny se překládaly nebo přejímaly ze slovanských jazyků a tvořily se i domácí novotvary. Praktickým přínosem pro českou lékařskou terminologii bylo uspořádání prvních novodobých českých lékařských slovníků: Ant. Jungmann vydal slovník lékařský v Kroku III v r. 1836 a pak v příloze ke Klácelovým Moravským novinám v r. 1850, W. Staněk v r. 1863 Slovník lékařské terminologie, J. Čejka tři sbírky lékařské terminologie v Časopisu

¹ Latina sloužila jako jazyk vědy do 18. století; na pražské univerzitě se od roku 1784 vyučovala němčina, ale na lékařských fakultách se v teoretických přednáškách latina udržela, a to sporadicky až do počátku 19. století (Adlafová, 1989).

² Důkazem je mj. rozsáhlý chirurgický spis z přelomu 15. a 16. století, pravděpodobně spjatý se jménem mistra Křišťana z Prachatic; připomíná však spíše tzv. domácího lékaře než odbornou příručku (Černá, 2005).

českého muzeum 1848 a v příloze k ročníkům 1851, 1853 a čtvrtou v Živě VI v r. 1858.

Ve 20. století (zhruba do 80. let) převažovaly v české lékařské terminologii názvy latinského a řeckého původu, v závislosti na oboru a tradici se počestňovaly spíše v menší míře (viz např. Sochor, 1955, nebo Tejnor, 1983). Latinské termíny se jen velmi zřídka překládaly do češtiny (mnohé takové překlady se málo užívaly) a nezadržitelně začaly pronikat termíny z angličtiny (i když Tejnor, 1983, s. 47, ještě o lékařských termínech z angličtiny konstatoval, že „působí leckdy rozpaky“). Stav nepřímo ilustruje statistika německé sociolingvistiky z roku 1981 – podle ní je medicínská literatura publikována v 73,1 % v angličtině, v 5,9 % v ruštině, v 5,5 % v němčině a ve 4 % ve francouzštině.³

Současná podoba české lékařské terminologie odráží časový vývoj – především se v ní obdobně jako v celé slovní zásobě češtiny proměňuje zastoupení a podoba cizích (přejatých) prvků, pod vlivem evropské integrace narůstá vliv angličtiny i v oboru lékařství (Murray, 1995). V české lékařské terminologii se již vžilo množství termínů z angličtiny – jsou to zejména zkratky, výrazy z oblasti invazivní kardiologie, medicínské technologie a metodik apod. Vliv angličtiny se doposud projevuje nejvýrazněji v užívání termínů anglického původu v současné odborné komunikaci, podstatně neovlivnil systém české terminologie⁴.

3 Tvoření termínů

Základní tendencí při tvoření termínů je využívat produktivní slovtvorné prostředky a pravidelné slovtvorné modely a usilovat o jejich významovou specifikaci. V lékařské terminologii se slovtvorně vyhraňují především kompozita (obecně zastoupená v terminologii více než u ne odborných názvů především pro svou významovou explicitnost a obsahovou přesnost), (derivovaná) deminutiva, více-slovné termíny a (termínové) zkratky. Pro ilustraci uveďme hlavní slovtvorné, strukturní a sémanticko-onomaziologické specifikace lékařských termínů:

³ Ammon, U.: *Deutsch als Publikationssprache der Wissenschaft*, 1988; citace podle Daneše, 1997, s. 80.

⁴ Viz předmluva k překladovému lékařskému slovníku (Topilová, 1999): „Medicína si ponechala klasicou latinsko-řeckou terminologii, obohatila ji anglickými pojmy (výrazy, l. B.) řady zcela nových oborů. Odborné panelové diskuse mezinárodních kongresů se vedou v angličtině. Všichni si dobře a se zaujetím porozumějí, i když angličtina různých účastníků panelů a konsenzuálních konferencí zní poněkud odlišně. V angličtině se předávají na mezinárodních letišťích pacienti při lékařských transportech. Satelity v angličtině zprostředkují správné a rychlé směřování orgánů pro transplantaci k vytipovaným příjemcům. Angličtina vešla v současném období dokonce do povědomí natolik, že krátké a výstižné pojmy (výrazy, l. B.) vsunujeme do ryze českých odborně medicínských vět, abychom upřesnili a zestručnili svůj výrok či stanovisko. Znalost angličtiny jako jazyka kontaktu ve společné světové medicíně se nám stala stejnou potřebou jako znalost medicíny samé, chceme-li v tomto oboru pracovat s dobrým pocitem celoživotního povolání.“

1. vysoký podíl sekundární kompozice a tvoření kolokací vyššího řádu (*polyneuroomyzitida, rozptýlené kornatění tepen spodiny mozku*)
2. specifikace slovotvorného modelu koordinačních kompozit pro vyjádření místního zřetelového vztahu vzhledem ke dvěma částem těla, orgánům, ústrojím apod. (*bedrokyčelní vaz, hlavopažní kmen*)
3. velký počet zkratk a víceslovných termínů se zkratkou (*EEG, EMG, Pn, dx, NADPH-diaforázová aktivita, anti-CMV-negativní pacient, CD8+ lymfocyty*)
4. pronikání anglicismů u všech typů termínů, s výjimkou eponymických (*killer factor, one-day surgery*)
5. užívání morfologicky neztvárněných adjektiv a zkratk v antepozici k determinovanému substantivu (*corticotropin-releasing hormon, in vitro fertilizace, non-inzulín dependentní diabet, PIE syndrom = syndrom plicních infiltrátů a eozinofilie, D-hodnota, CT a UZ kontrola*)
6. nejasnost hranice mezi termínovými a netermínovými názvy, zejména obrazného charakteru (*kost křížová – kost svatá, hot-dog bolest hlavy*)
7. užívání cizích termínů (latinských a nověji anglických) jako citátových výrazů (*postižení glandula parotis, glandula submandibularis a malé slinné žlázy, pacient s obstrukční spánkovou apnoe*).

Při tvoření lékařských názvů se hojně využívají také prostředky substandardní, slangové, charakteristické především zkracováním (*sono* = sonografické vyšetření, *angio* = angiografie), univerbizací (*vitálka* = vitální indikace, *centrál* = centrální žilní katétr), používáním deminutiv (*fibrómek* = malý fibrom, *datlík* = internista), slov domáckých (*embolka* = embolie, *dudlík* = speciální anesteziologická trubice), žertovných (*hrtanohled* = laryngoskop, *kleště na dorty* = laparoskopický přístroj, *Líza a Róza* = paralýza a skleróza), eponymických (*višňák* = Višněvského balzám), hybridních (*schizouš* = schizofrenik, *lymfáče* = lymfocyty) a černého humoru (*upírka* = transfúzní oddělení, *lego, puzzle* = pacient po polytraumatu).⁵

Ve slangových názvech se realizují obdobné slovotvorné postupy a modely jako v běžné slovní zásobě, zastoupení v nich mají zejména:

1. jazyková ekonomie
oška – ošetřovatelka, *sterouš* – sterilizátor
2. formální zjednodušení, počestění, modelovost tvoření
svítit – rentgenovat, *foto* – výplň zubu z fotokompozitního materiálu
teplotovat – mít zvýšenou teplotu
3. obraznost (metafora, metonymie)

⁵ Podrobněji viz Doležal, 1999.

kostky cukru – špatně modelované široké zuby, *empír* – sterilní plášť, *uši* – fonendoskop

4. jazykový humor (obraznost + asociace)

gumák – pacient v bezvědomí, *upír* – lékař transfúzního oddělení, *upírka* – transfúzní oddělení.

4 Motivace termínů

Slovotvorná motivace mívá u termínů (na rozdíl od běžné slovní zásoby) většinou pouze orientační hodnotu, a tak se častěji oslabuje či ztrácí (termíny se tak stávají značkovými). Tvoření současné terminologie závažně ovlivňuje mezinárodní kontext, často se přejímají a kalkují (kalkování v lékařské terminologii podporuje fakt, že odborníci poznají latinské a řecké prvky). Srovnajme namátkou anatomické názvy (složeniny nebo víceslovné názvy) utvořené podle latiny, které vyjadřují např. vztah ke dvěma sousedícím orgánům nebo částem těla (obdobně jako do češtiny se kalkují např. i do angličtiny): *tepnožilní spojka* (angl. *arterioloventricular anastomosis* – lat. *anastomosis arterioloventricularis*), *hřbetní nožní tepna* (angl. *dorsal pedis artery* – lat. *arteria dorsalis pedis*) apod. Naopak termíny z živých jazyků se častěji přejímají; z hlediska češtiny většinou nemají vnitřní formu, viz anglické termíny *by-pass*, *gap junctions*, *handgrip*.

Internacionální charakter odborné komunikace přináší do češtiny nejen slovotvorné (strukturní), ale také sémantické podněty, obrazná pojmenování a mezinárodní idiomy, viz např. *deltová větev* (angl. *deltoid branch* – lat. *ramus deltoideus*), *ostrovní tepny* (angl. *insular arteries* – lat. *arteriae insulares*), *předsíň* (angl. *atrium* – lat. *atrium*), *žíla blanitého hlemýžďe* (angl. *vein of cochlear aqueduct* – lat. *vena aqueductus cochleae*) atd. Živé je metaforické a metonymické tvoření termínů, výhodná bývá i systémovost těchto pojmenování. Dokazují to např. obrazné názvy syndromů: *syndrom červeného muže* (*red man s.*), *s. neklidných nohou* (*restless leg s.*), *s. vyprahnutí či vyhoření* (*burn-out s.*), *s. rozštěpeného mozku* (*split brain s.*) aj. Analogicky podle cizojazyčných názvů se v terminologii užívají specifickým způsobem deminutivní přípony (ne vždy jde o vyjádření pouhého velikostního poměru) – *puchýřek*, *váček*, *sklípek* (lat. *vesicula* vs. *vesica* = měchýř, puchýř), *kanálek* (lat. *canaliculus* vs. *canalis* = kanál, průchod), *hlavička* (lat. *capitulum* vs. *caput* = hlava), *tělísko* (lat. *corpusculum* vs. *corpus* = tělo, těleso), *provazec*, *provázek* (lat. *funiculus* vs. *funis* = provaz, lano), *kolénko* (lat. *geniculum* vs. *genu* = koleno) atd.

Obraznost založená na obraznosti původních termínů z klasických jazyků není vždy zachována, někdy může být také pozměněna, srov. např. etymologii termínů: *zub moudrosti* – *dens sapientiae*, *serotinus* (lat. *sapiens* = moudrý, lat. *serotinus* = pozdní, pozdě vystupující), *trapézový sval* – *musculus trapezius* (řec. *trapezon* = stolek lichoběžníkového tvaru), *trochanter* (výrůstek na kosti stehenní) – *trochanter major* (řec. *trochanter* = běžec), *skléra* – *sclera* (řec. *skleros* = tvrdý), *artro-*

lit (volné tělísko v dutině kloubu, „kloubní myška“) – *arthrolithos* (řec. *arthron* = kloub, řec. *lithos* = kámen), *slepé střevo* – *caecum* (lat. *caecus* = slepý, Machek, 1997, s. 553: Aristoteles popsal tento orgán u zvířete jako cosi slepého, nepravého, lichého u střeva, to označení již v starověku bylo přeneseno na člověka a udrželo se), *jablko Adamovo, ohryzek* – *pomum Adami* (ČES, 2001, s. 44: „ohryzek v krku“, podle pověsti, že Adamovi v krku uvízl zbytek zapovězeného ovoce) apod. V různých jazycích se obrazné pojmenování může zakládat na různých vztazích, viz např. lat. *bulbus* (= cibule) a čes. *koule* (*oční koule*), lat. *arteria radialis* (lat. *radius* = paprsek) a čes. *vřetenní tepna* (*vřeteno* – ČES, 2001, s. 723: všesl., z ie. „otáčet, obracet“) apod.

Etymologické souvislosti se mnohdy oslabují nebo ztrácejí i u domácích termínů, viz např. *sklivec* (SSJČ, 1989, V. díl, r–s, s. 348, *sklivý* – řídké, jsoucí jako ze skla, skelný, *sklivec* – *skelný mok*), *houser* (ČES, 2001, s. 211: tvořeno starobyrou příponou *-er* – *husa*, význam bolesti „bederní ústřel“ snad podle bodavé bolesti; Machek, 1957, s. 151: žertovná obměna z *úsad*, slovensky též *húsad*, viz též *ústřel*; Holub – Lyer, 1978, s. 184: význam „bederní ústřel“ vznikl žertovnou obměnou nář. *ousad*, *úsad*, co se usadilo v kříži), podobně také *srdeční záhat* (= infarkt: Holub – Lyer, 1978, s. 475: *hatit* v pův. významu „přehradit, ucpat“), *houser* = lichotný název pro „hosta“ jinak velmi nemilého, jakým je revmatismus), „*vlk*“ (Machek, 1997, s. 695: přenesení jména zvířete na vřed, jenž „žere maso, rozežírá se“, spíše souvisí s lat. *ulcus* = vřed, ČES, 2001, s. 717: „opruzenina“ – srov. i něm. *Wolf* = „nežit“) aj. Může se dokonce stát, že obrazné pojmenování nemá přímý ekvivalent, viz např. latinský název *febris dromedaria* (horečka označená podle teplotní křivky připomínající hřbet velblouda) aj.

5 Z lékařské praxe

Přestože se lékařské termíny tvoří ve značné míře modelově, v praxi mnohdy vznikají náhodně, individuálně, někdy i neústrojně. Pro ilustraci uvedu příklady vybraných typů lékařských termínů, vycházím přitom z konkrétních sdělení lékařů.

5.1 Lékařské zkratky

Praktický problém představuje nešvar překotného individuálního vymýšlení nových zkratk; nebývá totiž zvykem, že autor při potřebě zkrátit nově vzniklý lékařský termín zavede novou zkratku a ostatní ji respektují. Lékaři si často vymyslí, co je právě napadne, a z potřeby rychle zapisovat do (narůstající) lékařské dokumentace vychází jakási lidová tvořivost. V unifikovaných dokumentech se často nelze zkratkám a značkám ubránit, zejména vpisují-li se údaje do kolonek nedostatečně velkých. Ve zkratkách se kombinují počáteční písmena i jiné hlásky nebo slabiky

z různých jazyků. Vede to až k nesrozumitelnosti pro část nebo naprostou většinu čtenářů, někdy dokonce pro všechny kromě autora.

Uvedu příklad z chirurgické praxe: lékařka napsala do chorobopisu pokyn: „*zavést per. katetr*“ a myslela tím periferní žilní hadičku. Pacient byl přeložen na jinou stanici a tam vykonavatel pokynu zavedl katétr močový, neboť zkratce porozuměl „*permanentní močovou cévkou*“. Pacient byl rozhořčen a vznikl konflikt. V různých kontextech mohou zkracováním vznikat situace od směšných po nevhodné, viz *ODS = One day surgery*: zvlášť, když např. fanatickému popudlivému politickému odpůrci Občanské demokratické strany lékař sdělí, že nejlepším řešením pro něj bude ODS. Užívají se i víceznačné zkratky, viz např. *AO*: pro staršího ortopéda znamená švýcarskou skupinu, která založila metalické osteosyntézy (*Arbeitsgesellschaft für die Osteosynthesenfragen*), pro mladého ortopéda již jen nástroje podle této skupiny nazvané, pro cévního chirurga aortu a pro internistu obliterující aterosklerózu (*atherosclerosis obliterans – ucpávající kornatění tepen*).

5.2 Eponyma

Eponymické názvy se užívají více v klinických oborech (než v anatomii) a bývají vytvořené většinou ze jmen kliniků – objevitelů a průkopníků. První „neanatomická“ eponyma, užívaná k diagnostice či popisu léčebné metody, pocházejí již ze starověku: *Hippokratův manévr* k nápravě vykloubeného ramene, *Celsovy* klasické znaky zánětu. V chirurgii se eponyma začala rozrůstat v 19. století, kdy byly podle slavných chirurgů popisovány operace, manévry a nástroje. Na konci 19. století se každý vedoucí chirurg snažil, aby po něm bylo něco pojmenováno. To pokračovalo i ve 20. století, ale s ubývajícím počtem zásadních objevů došlo k jistému ústupu eponym. Tak např. dodnes užívaná *Nissenova operace* (manžeta žaludečním fundem kolem břišního jícnu k zabránění zpětného toku kyselých šťáv do jícnu) byla obohacena Rossettim o jediný steh a začal se prosazovat název „*operatio Nissen-Rossetti*“. S takovými mnohdy málo významnými modifikacemi podle velkého množství autorů se v terminologii začal vytrácet přehled.

Eponyma představují typ lékařských názvů, v nichž se neprojevuje silící vliv angličtiny. Nejde totiž jen o to, že se angličtina stala světovým vědeckým jazykem, ale hlavně o národnost průkopnických objevitelů: mnoho z nich byli Středoevropané a původem z dalších národů kontinentu. Dnes se nově užívané metody vytvářejí týmově, a než jsou světově uznány priority, vytváří se na předních kongresech a v předních vědeckých skupinách tzv. „consensus“, který se týká i názvosloví. Při něm soupeřící strany málokdy připustí, aby bylo něco nazváno po konkurentovi, a to i z důvodů komerčních (medicínu velmi ovlivňujících). Tak např. *HIV* nebo *AIDS* jsou názvy vzniklé ve vědecké debatě a objevitele mimo úzký odborný okruh téměř nikdo nezná.

5.3 Termíny a netermíny, lékařský slang

V lékařské praxi, podobně jako v teorii terminologie, bývá nejednoznačné vymezit a odlišit termíny a neterminologické odborné názvy. I v odborném lékařském vyjadřování se používá např. mnoho výrazů slangového původu. Lékaři, specialisté jednotlivých oborů si však často ani nekladou otázku, co je termín (mnoho specializovaných názvů tak jako termíny označují až terminografové). Ilustrují to i následující příklady z odborného chirurgického časopisu *Rozhledy v chirurgii* (užité zjevně bez rozlišení stupně terminologické platnosti): *rekonstrukce hrudní stěny*, *defekt hrudní stěny*, *defekt kůže*, *chirurgicky řešený nemocný*, *pacientka celkově neprospívala*. Podle sdělení odborníků mají povahu termínů slova *rekonstrukce* (náprava či oprava k původnímu nebo alespoň přibližně k původnímu anatomickému či funkčnímu stavu) a *defekt* (ztráta, chybění, omezení). Lze je spojit s velkým počtem anatomických lokalizací i funkcí (nejen *hrudní stěna*, *kůže*, *kost*, ale i *myšlení*, *čítí*, *hybnost*). Spojení *chirurgicky řešený nemocný* je ukázkou lékařského slangu (ne-li přímo pokleslého lékařského vyjadřování); správné je vyjádření: *nemocný*, *jehož stav byl řešen chirurgicky*. Spojení *pacientka celkově neprospívala* je běžný popis vývoje stavu nemocné, vyjadřuje se jím, že se pacientce nedařilo dobře, její celkový stav se nevyvíjel ke zlepšení. Jde o běžné, méně časté specifické spojení, užívané v odborném vyjadřování, nikoli však o termín.

Lékařská praxe naráží nejen na nejistotu při vnímání a rozlišování termínů a netermínů, ale mnohdy i na vžitě nepřesnosti a chyby. Tak je např. nesmyslné označení *extrakorporální litotrypsy* nebo *parciální gastrektomie*; extrakorporální znamená „mimotělní“, při této litotrypsi však drcení kamene neprobíhá mimo tělo, ale uvnitř (v močovém měchýři), pouze přístroj, vytvářející rázové vlny, je vně těla. Vyjádření *parciální gastrektomie* užívají nesprávně Anglosasové a podle nich i někteří čeští chirurgové; *gastrektomie* znamená odnětí celého žaludku, nemůže být tedy *parciální*. Správné je pojmenování *gastrektomie*; jde-li o výkon menší, kdy se odstraňuje jen část žaludku, mělo by se správně mluvit o *resekci*.

Dlouhodobě sporný bývá v lékařské praxi pravopis, týkající se užívání tradičního, nebo počestěného způsobu psaní cizích termínů; s pravopisnou nejednotností se tak každodenně setkává ve své vydavatelské praxi nakladatelství Galén: tak např. chemici a biochemici zachovávají tradiční psaní chemických názvů látek (*methyl*, *ethyl*, *methan*, *ethan*) a slov od nich odvozených (*methylace*), trvají na krátké samohlásce v zakončení *-asa* u enzymů (*kinasa*, *aminasa*), zatímco klinici píší *-áza* nebo *-óza* (*glukóza*, *transamináza*, *orální glukózový toleranční test*). Farmakologové užívají na rozdíl od většiny kliniků latinské názvy generik léčivých přípravků (*cyclophosphamid*, *ciclosporin*, *methotrexát*). Anatomové se dohodli na zjednodušeném pravopisu názvů, které obsahují samohláskové skupiny, jako např. *glandula thyroidea*, původně latinsky *thyreoidea*. Tuto formu však striktně dodržují dnes již pouze endokrinologové.

5.4 Obrazné termíny

V lékařské komunikaci se často užívají metafory spojené s lokací a blíže především s vertikality, viz např. běžná vyjádření *vysoký a nízký krevní tlak, vysoké a nízké laboratorní hodnoty* dané látky, podobně vyjádření *epidemie se šíří, výskyt nemoci se rozšiřuje, perinatální úmrtnost se snižuje* atd. Jiným příkladem z (chirurgické) praxe je označování uložení hemoroidálních uzlů podle čísel hodinového ciferníku: podle sdělení odborníků bývají nejčastěji při číslech 3, 7 a 11, a to v poloze, kdy leží pacient na zádech. Otočí-li se do polohy genukubitální (na kolena a lokty), nacházejí se při číslech 9, 1 a 5 (přesto je proktolog i v této poloze popisuje jako na číslech 3, 7 a 11). Obdobně se v lékařské praxi při vyšetřování a popisu nálezů doporučuje spíše přirovnávat než vyjadřovat se v mírách tam, kde nelze měřit; *hmatný žlučník* se tak častěji přirovnává k okurce, než určuje rozměry např. 9 × 3,5 × 4,1 cm. Jiný útvar se přirovnává ke kopačím míči, dětské hlavičce, pomeranči, jablku, ořechu, meruňce, třešni, makovému zrnku, špendlíkové hlavičce, ale i k červu, housence, bahně, tvarohu, rosolu a dalším charakteristickým živým i neživým entitám, které si každý umí dobře představit.

6 Závěrem

Termíny představují pevnou součást každého moderního jazyka, odrážejí stav vědeckého poznání v příslušném oboru, jejich podoba a ustálenost je tedy úzce spjata se stálostí vědeckých názorů. Vedle vlastního rozvoje vědeckého poznání je zdrojem dynamiky současné terminologie především internacionalizace. Stále diskutovanou a aktuální otázkou je, do jaké míry má být v příslušném jazyce internacionalizace uplatňována, aby zajišťovala, ba zvyšovala efektivnost odborné komunikace. Nepochybně se to týká i české lékařské komunikace ...

Literatura

- ADLAFOVÁ, A. (1989). Vznik a vývoj lékařské terminologie. *Časopis lékařů českých*, 128 (24), 762–765.
- BOZDĚCHOVÁ, I. (2009). *Současná terminologie (se zaměřením na kolokační termíny z lékařství)*. Praha: Karolinum.
- ČERNÁ, A. (1996). Kalostudnek a ti druží (K počátkům české terminologie psychologické). *NŘ*, 79, 124–128.
- ČERNÁ, A. M. (2003). Stejnokořenné synonymní názvy chorob ve staré češtině. *ČDS XI*, 3 a 4/, 116–124.
- ČERNÁ, A. M. (2005). Lékařský sborník o chirurgii – mimořádný zdroj ke studiu staročeského jazyka. In Nejedlý, P. & Vajdlová, M. *Verba et historia*. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, 41–47.
- DANEŠ, F. (1997). Jazyk vědy. In *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha: Academia, 68–83.
- DOLEŽAL, A. (1999). *Lékařský slang a úsloví*. Praha: Galén.
- HOLUB, J., LYER, S. (1978). *Stručný etymologický slovník jazyka českého*. Praha: SPN.
- MACHEK, V. (1997). *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- MURRAY, J. P. (1995). *Anglicko-český lékařský terminologický slovník*. Praha: Nakladatelství a vydavatelství H & H.

- REJZEK, J. (2001). *Český etymologický slovník*. Praha: LEDA. [ČES]
Slovník spisovného jazyka českého. Praha: Academia, 1989 (2., nezměněné vydání). [SSJČ]
- SOCHOR, K. (1955). *Příručka o českém odborném názvosloví*. Praha: NČSAV.
- TEJNOR, A. (1983). Současný stav a vývojové tendence českého odborného názvosloví. In *Přednášky na Letní škole slovanských studií*, 26, Praha: UK, 38–48.
- TOPILOVÁ, V. (1999). *Anglicko-český a česko-anglický lékařský slovník*. Praha: Grada Publishing.

Autorka

Doc. PhDr. Ivana Bozděchová, CSc., e-mail: Ivana.Bozdechova@ff.cuni.cz, Ústav českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Autorka působí od roku 1985 na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, v současné době v jejím Ústavu českého jazyka a teorie komunikace. Vyučovala český jazyk (a literaturu) na University of Nebraska at Omaha (1990–1991), na kalifornské Stanford University (1991–1992) a na Hankuk University of Foreign Studies v jihokorejském Soulu (2010–2012). Na FF UK se zabývá přípravou učitelů českého jazyka i dalších bohemistů, její specializací je současná lexikologie, slovtvorba a terminologie. Napsala dvě vědecké monografie (*Tvoření slov skládáním*, 1994; *Současná terminologie (se zaměřením na kolokační termíny z lékařství)*, 2009), jednu učebnici (*Korespondence v češtině: příručka pro cizince*, 2015) a jako spoluautorka se podílela na tvorbě řady učebnic českého jazyka pro základní a střední školy (vydané nakladatelstvím SPN, Didaktis). Je členkou řady odborných institucí doma i v zahraničí (např. Komise pro slovanskou slovtvorbu při Mezinárodním komitétu slavistů).



Jazyková pracoviště

Language centres

Centrum jazykové přípravy Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy

Lucie Poslušná

Centrum jazykové přípravy (dříve Kabinet jazykové přípravy) vzniklo ve stejné době jako jeho domovská Fakulta sociálních věd, tedy v akademickém roce 1990/1991.

Naším posláním je poskytovat výuku moderních cizích jazyků, která rozvíjí schopnosti komunikovat na odborné úrovni a inspiruje k profesnímu i lidskému růstu.



Obr. 1: Lektorky Centra jazykové přípravy na dvorku fakultní budovy Hollar, jedné ze tří budov, ve kterých CJP působí. Foto David Mareš

CJP zajišťuje výuku obecných a odborných jazyků od úrovně A2 po úroveň C1. Mezi námi vyučované jazyky patří **angličtina, němčina, francouzština, španělština, ruština, italština** a **čeština jako cizí jazyk** (ta jediná je vyučována i v kurzech pro začátečníky). Kurzy odborné angličtiny se dělí podle fakultních institutů na

né se dozvědět zde: <https://fsv.cuni.cz/studium/vyuka-jazyku/step-2018> a zde: <https://fsv.cuni.cz/studium/vyuka-jazyku/den-s-jazykovym-centrem-2018>.

Lektoři CJP se pravidelně účastní mezinárodních konferencí, vzdělávají se i v interních seminářích, kam zveme také přednášející z jiných jazykových center (např. Brno, Pardubice, Helsinky, Lausanne). Centrum je členem CASAJC a CERCLES.

Autorka

Mgr. Lucie Poslušná, e-mail: lucie.poslusna@fsv.cuni.cz, Centrum jazykové přípravy Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy.

Autorka je členkou CJP od roku 2007 na pozici lektorky kurzů anglického jazyka. Tři roky působila jako tajemnice Centra a od ledna letošního roku je jeho vedoucí. Specializuje se na angličtinu pro studenty Institutu ekonomických studií. Pořádá také jazykové a metodické semináře pro akademické pracovníky FSV UK.

Výučba jazykov na Ústave cudzích jazykov Lekárskej fakulty UK v Bratislave

Anna Rollerová

V šk. r. 2018/19 si pripomenul ÚCJ LF UK v Bratislave významné výročie – 65 rokov od začiatku výučby živých cudzích jazykov a latinskej anatomickej a klinickej terminológie. Toto jubileum ústav oslávil dvoma aktivitami.

Prvou bolo vydanie zborníka **Sociálne a humanitné vedy vo vzťahu k medicíne, farmácii a príbuzným disciplinám**, ktorý sumarizuje výberové bibliografické záznamy monografií, štúdií, odborných článkov a prekladov zo 4 tematických okruhov, publikované od 70. rokov 20. stor. až do r. 2018:

- dejiny medicíny a farmácie od antiky až po 20. stor.;
- terminologické, filologické a translatologické aspekty práce s textami z oblasti lekárstva a farmácie;
- jazykové vzdelávanie a didaktika jazykov v medicínskych odboroch a farmácii;
- odborné preklady medicínskych a farmaceutických textov.

Na druhom podujatí – výstave pod názvom **65 rokov našej práce** –, konanom 19. až 21. 2., ústav prezentoval svoje aktivity. Vystavené postery priblížili okrem genézy výučby jazykov aj priamu a nepriamu pedagogickú činnosť v pregraduálnom i postgraduálnom štúdiu v slovenskom a anglickom študijnom programe. Predložené knižné publikácie zasa ukázali, že pracovisko sa nekoncentruje len na pedagogickú činnosť, ale aj na vedecko-výskumnú v oblasti lingvistiky.

Poster približujúci históriu výučby jazykov zvyčajne zdôrazňoval dva míľniky: prelomový rok 1989 a šk. r. 2016/17, keď začal platiť nový akreditačný program. Do roku 1989 sa ponuka jazykov – ich hodinová dotácia, semestrálne zaradenie a forma klasifikácie – výrazne nemenila. Študijné programy pregraduálneho štúdia pre odbory *všeobecné* i *zubné lekárstvo* zahŕňali okrem medicínskej latinčiny povinný ruský jazyk + jeden voliteľný: anglický, nemecký alebo francúzsky (krátko aj španielsky); v postgraduálnom štúdiu povinný ruský jazyk + jeden voliteľný (neskôr oba voliteľné). V závislosti od úrovne jazykových vedomostí aspiranta výučba trvala 2, prípadne 4 semestre. Od r. 1989 sa cudzie jazyky vyučovali v čiastočne upravenom rozsahu: povinná výučba zvoleného cudzieho jazyka pre začiatočníkov trvala 6 semestrov a pre pokročilých 4 semestre. Fakultatívna výučba ďalšieho cudzieho jazyka pokrývala všetkých 6 ročníkov. V rokoch 2000–2016 sa vyučovali okrem latinčiny už len 2 jazyky – angličtina a nemčina.

V r. 2016/2017 došlo, žiaľ, k reštrikcii počtu jazykov i semestrálnej výučby. Anglický jazyk sa vyučuje v odbore ZL iba 1 semester, v odbore VL naďalej 3 hodiny/týždeň 2 semestre, avšak predmet bol zaradený do 2. roč. štúdia, čím sa prerušila kontinuita so strednou školou. Nemecký jazyk sa stal povinne voliteľným vo 4. roč. odboru VL a v odbore ZL bol úplne odstránený zo štúdia. Konečne sa nám však podarilo dosiahnuť, že sa latinská terminológia vyučuje v odbore VL 2 semestre v 1. ročníku. V odbore ZL sa vyučuje v ZS 1. ročníka a naň nadväzuje latinská klinická terminológia až v LS 3. ročníka. V medziodborovom štúdiu *biomedicínska fyzika* sa latinčina naďalej vyučuje iba v ZS 1. ročníka; predmety sa končia skúškou – okrem angličtiny v odbore ZL, tu iba hodnotiacim kreditom.

Od r. 1993 študujú na LF UK zahraniční študenti v odboroch *General Medicine a Dentistry*. Jazykovú kompetenciu zo slovenčiny potrebnú pre prax v nemocniciach získavajú – namiesto doterajších 5 semestrov – iba 4 semestre po 4 hodiny/týždeň v prvých 2 ročníkoch v povinnom predmete *slovenský jazyk* a a od tohto šk. roka vo fakultatívnom predmete *Slovak for Medical Students*, určenom študentom 3. až 6. ročníka.

V rámci ďalších zložiek pedagogickej práce sa realizuje výučba anglického jazyka v postgraduálnom štúdiu v 1. ročníku, kde sa v závislosti od vedomostnej úrovne aspirantov výučba realizuje formou individuálnych konzultácií, prípadne 1 semester alebo 2 semestre.

Nadstavbu vzdelávania jazykov kompletizuje výučba anglického a nemeckého jazyka pre lekárske vedy na úrovni C1 v medzinárodnom certifikovanom programe UNICert III a v máji tohto roka ústav už štvrtýkrát získal akreditáciu na ďalšie trojročné obdobie na výučbu anglického jazyka. ÚCJ je zároveň členom Európskej konfederácie jazykových centier na vysokých školách (CercleS) a od septembra 2018 aj riadnym členom siete reprezentantov systémov výučby jazykov a skúšok na vysokých školách v Európe (NULTE).

Do mimopedagogickej sféry ústavu prináleží testovanie študentov z anglického a nemeckého jazyka (Erasmus), overovanie úrovne ovládania anglického jazyka lekárov prihlásených do výberových konaní na LF UK a prekladová a korektorská činnosť (latinský, anglický, nemecký jazyk) pre potreby dekanátu LF UK i širšej akademickej obce.

ÚCJ permanentne rozvíja kontakty s domácimi (FaF UK, FiF UK, Jesseniova LF UK Martin, UPJŠ Košice) i zahraničnými partnermi, predovšetkým s lekáorskými fakultami (TEACHER MOBILITY – Praha, Brno, Plzeň; bulharský Plovdiv; Ľubl'ana v Slovinsku, Pécs v Maďarsku). Pedagógovia Ústavu cudzích jazykov sa aktívne zúčastňujú konferencií, seminárov, workshopov a letných škôl doma i v zahraničí.

Vedecko-výskumnú činnosť ústavu prezentovali na výstave učebnice latinčiny, angličtiny, nemčiny, ruštiny a slovenčiny pre cudzincov, monografické a prekladové práce a množstvo odborných príspevkov v domácich i zahraničných, lingvisticky orientovaných zborníkoch. Táto činnosť sa bude aj naďalej orientovať na didakticko-metodické aspekty vyučovania anglického a nemeckého jazyka ako prostriedku odbornej komunikácie, tradíciu a inováciu v translatologickom výskume anglického jazyka, modernizáciu obsahu, foriem a metód výučby slovenského jazyka ako cudzieho jazyka i terminologický výskum súčasnej a historickej lekárskej lexiky. Vyučujúci prezentujú výsledky svojho bádania aj v *Rebus Linguae* – zborníku nekonferenčných recenzovaných príspevkov s medzinárodnou účasťou, ktorý edituje ÚCJ od roku 2017.

ÚCJ LF UK sa rozhodol venovať blížiacemu sa stému výročiu založenia našej ALMA MATER a vzniku LF UK 3. ročník zborníka **Rebus Linguae**, do ktorého budú zaradené príspevky orientované na slovenčinu, latinčinu, angličtinu, nemčinu a ďalšie jazyky, používané v medzinárodnej odbornej komunikácii, najmä v medicíne a farmácii, a ich didaktické stvárnenie. Bližšie informácie o možnosti publikovať v zborníku sa možno dočítať na webovej stránke ústavu.



Autorka

Mgr. Anna Rollerová, PhD., e-mail: anna.rollerova@fmed.uniba.sk, prednostka Ústavu cudzích jazykov LF UK v Bratislave.

Študovala na FiF UK v Bratislave v odbore latinský jazyk – slovenský jazyk. Pôsobí 10. rok vo funkcii prednostky Ústavu cudzích jazykov LF UK v Bratislave. Špecializuje sa na výučbu slovenčiny ako cudzieho jazyka a latinskej stomatologickej terminológie.



Zprávy

Reports

15. mezinárodní konference CercleS, Poznaň 6.–8. září 2018

Alena Holá, Tamara Kopřivová

V září 2018 se na Poznaňské polytechnice uskutečnila již 15. mezinárodní konference CercleS. Hlavní téma konference „**Široké perspektivy jazykového vzdělávání v globalizovaném světě**“ nám připomíná důležitost jazyků a jazykového vzdělávání v moderní společnosti. Prezidentka CercleS a ředitelka Centra jazyků a komunikace Poznaňské polytechniky Dr. Liliana Szczuka-Dorna poukázala na přínos konference jako platformy pro diskusi mezi členy CercleS a kolegy z různých zemí o nejnovějších poznatcích a trendech v oblasti byznysu, lingvistiky, multilingvismu a interkulturní komunikace.

Třídenní konference nabídla osm plenárních přednášek, 81 prezentací a workshopů v sedmi sekcích a také 14 příspěvků v sekci posterů. Mezi účastníky z 20 evropských zemí patřila i desítka zástupců z České republiky, reprezentující jazyková centra Univerzity Karlovy (LF UK Plzeň), Univerzity Pardubice a Masarykovy Univerzity Brno.

Příspěvky účastníků zabíraly široké spektrum aktuálních témat od nových výzev v cizojazyčném vzdělávání, přes interkulturní uvědomělost a uplatnění nejnovějších technologií při výuce až po odborný jazyk a jeho profesní využití. V neposlední řadě zazněla témata jako dopady globalizace, migrace a situace v Evropě po Brexitu (CercleS Talk).

Velkou pozornost vzbudila úvodní plenární přednáška M. Sc. Eng. Jense Ockseny „Intercultural management in an international operation“ / Management ve světě VUCA, která na příkladu nadnárodní firmy Volkswagen v Poznani a Poznaňské polytechniky zajímavým způsobem ukázala, jak dobře může fungovat spolupráce mezi byznysem a univerzitou.

Každý z účastníků konference si dle svého zájmu či profesní orientace mohl vybrat z pestré nabídky workshopů a prezentací. Nás nejvíce zaujaly příspěvky týkající se řízení jazykových center a využití jazykových kompetencí pro profesní růst. Svoje profesní zaměření jsme spolu s kolegyní K. Kulhánkovou představily v sekci posterů, a to tématem vztahu angličtiny a latiny ve výuce lékařské angličtiny. Velkým přínosem konference bylo také setkání s kolegy ze zahraničí, vzájemná výměna zkušeností a diskuse týkající se rozvoje našich jazykových center. Neformální program pokračoval i při kulturně-společenských večerech, prohlídkách historické Poznaně i jejího krásného okolí (zámek Rogalin).



Páteční odpoledne bylo vyhrazeno zasedání CercleS, jehož hlavními body bylo jednání o aktualizaci registrace této organizace, aby mohla i nadále fungovat jako zastřešující orgán pro spolupráci jazykových center na vysokých školách v Evropě a následné podepsání Memoranda o spolupráci mezi ACERT (PL), CertAcles (ES), CLES (FR), UNICert® (DE), UNICert® LUCE (SK/CZ), UNILANG (GB/IE). Zúčastněné strany se dohodly na vytvoření systému univerzitního testování v Evropě (NULTE).

15. mezinárodní konference CercleS je minulostí, ale už teď se můžeme těšit na další. Koordinační výbor CercleS přijal nominaci CASAJC k uspořádání 16. konference, která se uskuteční 10.–12. září 2020 na MUNI v Brně. Už nyní zveme naše členy k aktivní účasti na této prestižní akci.

Autorky

Mgr. Alena Holá, e-mail: hola@lfp.cuni.cz, Ústav jazyků LF UK v Plzni.

Pracuje jako odborná asistentka a vedoucí Ústavu jazyků LF UK v Plzni. V současné době vyučuje odborný jazyk (lékařská angličtina) v magisterském studijním programu a podílí se na zkoušení v doktorandském programu. Vede i kurzy angličtiny pro zaměstnance a Univerzitu třetího věku. Pravidelně se zúčastňuje seminářů, kurzů i konferencí doma i v zahraničí. Je autorkou skript Medical English, Volume 2: Medicine and Health Care a spoluautorkou první části Medical English, Volume 1: Anatomy of the Human Body.

PhDr. Tamara Koprivová, e-mail: koprivova@lfp.cuni.cz, Ústav jazyků LF UK v Plzni.

Pracuje jako odborná asistentka Ústavu jazyků LF UK v Plzni. Učí odborný jazyk (lékařská angličtina) v magisterském studijním programu, podílí se na zkoušení v doktorandském programu. Kromě výuky angličtiny se věnuje výuce odborné češtiny pro zahraniční studenty, kteří studují v češtině, a výuce češtiny pro studenty v anglickém programu.

Pravidelně se účastní domácích i zahraničních seminářů, kurzů i konferencí. Je spoluautorkou skript Medical English, Volume 1: Anatomy of the Human Body.

Metodické semináře pro rusisty ve Frankfurtu nad Odrou

Veronika Mistrová

Evropská univerzita Viadrina, ležící na německo-polském pomezí ve Frankfurtu nad Odrou, pořádala v loňském roce – v pořadí už jedenáctý – mezinárodní metodický seminář pro učitele ruštiny s názvem *Interaktivní metody ve výuce ruštiny jako cizího jazyka na vysokých školách*¹. Jeho iniciátorkou je Jelena Dormannová, dlouholetá vedoucí oddělení ruského jazyka univerzitního Jazykového centra.

Cíl semináře je obdobný jako u kongresů MAPRJAL, Mezinárodní asociace učitelů ruského jazyka a literatury, a sice výměna zkušeností z výuky ruštiny a neformální setkávání učitelů tohoto jazyka. Liší se však v několika ohledech: účastní se ho jen učitelé z terciární sféry, a to v komorním prostředí – počet účastníků nepřekračuje třicítku. To umožňuje dodržet bezchybně sestavený časový harmonogram, střídání práce v plénu a ve skupinách, hovory během přestávek ve společných prostorách. Dva společně strávené večery napomáhají hlubším diskusím o tom, co zaznělo během dne v přednáškách a dílnách, a vytváření méně formálních vztahů mezi účastníky semináře. Část druhého večera je pravidelně věnována znalostnímu kvízu, jehož téma obvykle souvisí s domovinou hlavních školitelů. Jeho prostřednictvím se účastníci semináře seznamují s realitami a lingvorealitami nejen z ruského prostředí.

Dosavadní ročníky se zabývaly těmito tématy: testování na úrovni A1–2, mezikulturní komunikace v hodinách ruštiny, výuka čtení a psaní, interaktivní metody, vyučování ruštiny v Polsku, nové učebnice ruštiny pro cizince, elektronická média a didaktické aplikace, zeměvědné prvky v učebnicích ruštiny, specifika práce s bilingvními studenty.

Setkání v září 2018 je pro nás významné tím, že jeho tématem bylo vyučování ruštině v českém jazykovém prostředí. Českou republiku reprezentovaly čtyři rusistky. Doc. PhDr. Mgr. Simona Korynčáková, Ph.D., vedoucí katedry ruského jazyka a literatury na Pedagogické fakultě MUNI, představila jednak polistopadový vývoj vyučování ruštině v celorepublikovém měřítku, jednak konkrétní metodické postupy, mj. možnosti využití sady barevných dřívěk (Cuisenaire rods, původně zamýšlených pro výuku matematiky) při výuce žáků se specifickými potřebami i samotných budoucích učitelů jazyka. PhDr. Veronika Mistrová a Mgr. Ladislava Dolanová, Ph.D., z Univerzity Karlovy představily svá pracoviště, jazyková centra

¹ „Interaktive Unterrichtsmethoden und Materialien für Russisch als Fremdsprache an Hochschulen“ / «Интерактивные методы и материалы для преподавания русского языка как иностранного в вузах вне языковой среды».

fakulty sociálních věd a filozofické fakulty, a ve dvou dílnách předvedly různé způsoby aktivizace studentů na konkrétních příkladech. Ať už se začalo jakkoli netradičně (popisem slámky, fotografií budovy Říšského sněmu v Berlíně, skupinovou debatou nebo hrou na vyzvědače) a pokračovalo klasicky (četbou, poslechem) nebo méně známým třífázovým dialogem z arzenálu RWCT, výsledkem bylo plné zapojení účastníků semináře a kromě práce se samotnými jazykovými jevy též vyjevení mezikulturních souvislostí. Druhý den referovala Mgr. Monika Ševečková, Ph.D., z Centra jazykového vzdělávání MUNI. Ukázala záběr brněnského centra a vlastních postupů, s velkým ohlasem vyzkoušela metodu pětílístku/diamantu se všemi účastníky semináře a předvedla široké možnosti portfoliového hodnocení studentů tak, jak se praktikuje na brněnské fakultě sociálních studií.

Při přípravě znalostního kvízu spojila Praha své síly s Brnem a kromě otázek, které se pro takovou příležitost nabízely samy sebou (jazykové znalosti Karla IV., bohemismy v ruštině, slovanská liturgie na území Velké Moravy, české dědictví UNESCO aj.), dotazník zkoumal i motivy vzniku kostkového cukru, znalosti o zneuznaném géniovi Cimrmanovi a možnost odlišit výroky Miloše Zemana od bonmotů Vladimíra Žirinovského.

Autorky se tak snažily po celou dobu spojit poučení s tvořivostí. O tuto kombinaci usiluje i příští ročník semináře, který se uskuteční 18.–20. září 2019. Jeden z příspěvků má kreativitu přímo v názvu a další, věnovaný problematice vyučování generace Y, ji obsahuje implicitně. Program 12. ročníku spolu s pozvánkou a materiály z předchozích let jsou k nahlédnutí na stránce https://www.sz.europa-uni.de/de/lektorate/russisch/wissenschaft/fortbildung_viadrina/index.html

Autorka

PhDr. Veronika Mistrová, e-mail: veronika.mistrova@fsv.cuni.cz, Centrum jazykové přípravy Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy.

Působí jako lektorka ruského jazyka v Centru jazykové přípravy Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy, v letech 2011–2018 toto pracoviště vedla; je autorkou různých prací, mj. MISTROVÁ, V. et al. *Velký kapesní rusko-český a česko-ruský slovník*. 1. vyd. Praha: KPS ve spolupráci s nakl. Fragment, 2011, dotisk 2013, 1000 s., ISBN 978-80-253-1350-3. (40 %) a MISTROVÁ, V., OGANESJANOVÁ, D., TREGUBOVÁ, J. *Cvičebnice ruské gramatiky: 12 000 příkladů s řešením na protější straně*. 1. vyd. Praha: Polyglot, 2004, dotisk 2013, 569 s., ISBN 80-86195-29-5. (40 %).

Teaching English at German and Swiss Technical Universities

Lenka Fišerová

The aim of this article is to provide Czech readers with information on teaching English at German technical universities (TU). The overview draws on the minutes from an eight German and one Swiss TU meeting held in November 2019 at Technical University München (Technische Universität München). Within her Erasmus+ visit, the author took part in the session.

Unlike Czech TU language departments, the German ones employ mostly a smaller number of on-contract full-time English lecturers (8–16 per a university) often outnumbered by free-lancers; the full-time lecturers are responsible for development of both course curricula and learning materials and the free-lancers concentrate on teaching students. Some full-time positions could be shared by two or more teachers; they might be funded directly by university departments.

The TUs offer mostly academic English courses focused on enhancement of all four skills and they also run others developing the individual ones, often writing skills. ESP courses are generally delivered on demand based on requirements and needs of individual university departments or institutes who then support financially their implementation. Writing courses for PhD students have become quite popular; they include scientific writing, grant writing, or socializing. Master thesis courses, when implemented, are fully enrolled. Some unis offer tailor-made courses in academic or specific English complemented with general English courses. At a Swiss university, bachelor and master students pay smaller enrollment fees; PhDs, alumni, and both academic and non-academic staff could also enroll paying significantly higher charges, course fees. Supervisor observations in courses are rather common at most institutions.

At a TU, a high number of lessons to be delivered is implemented via 15–20 Student Writing Fellows, who are native-level English speakers studying at the university and being paid standard rates for just under 6 hours of work a week. They are trained by acting as teaching assistants in writing courses, through videos currently being developed, and in shadowing sessions. Offering 45-minute consultations, their main task is to help students by consulting their needs, giving explanation and distributing hand-outs prepared by lecturers.

The TU language centers usually run their own Writing Centers to both guide clients throughout writing issues and to inspire or advise them on their way to becoming more skillful communicators/writers. Writing skills of the academic staff are enhanced via individual coaching. A project dealing with courses of En-

English as a medium of instruction will support the staff delivering their lessons in English. A TU also runs an intercultural tandem program that has in part been successful because of the university's long-standing relationship with a few US universities, which means a steady flow of native English speakers. The university also organizes and funds special courses to elevate its 30–40% of students performing below B2 to that level. German TUs mostly use placement testing either in supervised off-line form or in non-supervised on-line mode. Lower limits on class numbers range from 5 students to 15.

Using digital means of communication, some German TUs are supporting programs aimed at helping professors with lecturing in English and at enhancing their abilities to write and publish with high-quality journals. The support is provided via videos now being recorded. Some TUs also offer courses, in particular workshops, which are often customized for different departments dealing with field-specific topics.

Experiencing both struggle for survival and tendency to limit number of their staff or courses was expressed by several language centers.

The meeting of eight German TU deputies and one Swiss TU delegate was focused on mutual exchange of experience; the nine TUs are planning to organize regular sessions several times a year.

The author suggests establishing mutual contacts between Czech and German TUs; e-mail addresses could be provided on demand. She believes Czech university teachers might feel inspired by the information provided in the article.

Author

RNDr. Lenka Fišerová, Ph.D., e-mail: fiserova@fch.vut.cz, Fakulta chemická, Vysoké učení technické v Brně.

Autorka vystudovala obor organická chemie na Přírodovědecké fakultě a anglický jazyk a literaturu na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Pracuje jako odborný asistent na Fakultě chemické VUT v Brně. Profesně se zaměřuje na oblast učebních stylů a strategií, propojení metodologie výuky jazyků a obecné pedagogiky, CLIL a techniky celoživotního učení se jazykům. Odborné zkušenosti získávala mimo jiné při studijním pobytu na University of Fremantle v Austrálii či na Londýnské škole Netlearn Languages.

V minulosti byla řešitelem několika projektů FRVŠ, pravidelně se zúčastňuje mezinárodních konferencí a seminářů.

CASALC Review, 2019, roč. 9, č. 1

Odborný časopis České a slovenské asociace učitelů jazykových center
na vysokých školách

Editorky čísla:

Mgr. Ludmila Kolářková, Ph.D., PhDr. Mária Šikolová, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)

Redakce a redakční rada:

RNDr. Lenka Fišerová, Ph.D. (Vysoké učení technické v Brně)

PhDr. Marie Hanzlíková (Univerzita Karlova v Praze)

Mgr. Alena Holá (Univerzita Karlova, Lékařská fakulta v Plzni)

Mgr. Ludmila Kolářková, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)

Mgr. Ivana Mičínová (Univerzita Karlova)

Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D. (Masarykova univerzita)

PhDr. Mária Šikolová, Ph.D. (Univerzita obrany v Brně)

doc. PhDr. Anna Zelenková, PhD. (Univerzita Mateja Bela v Banské Bystrici)

Adresa časopisu:

CASALC Review, Centrum jazykového vzdělávání MU, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno,

e-mail: casalcreview@centrum.cz, webová stránka: casajc.cz -> CASALC Review

Profil časopisu: CASALC Review je odborným recenzovaným časopisem, který se věnuje obecným otázkám jazykového vzdělávání na vysokých školách a poskytuje prostor pro sdílení poznatků a zkušeností z výuky cizích jazyků na vysokých školách.

Pokyny pro autory: Redakce přijímá odborné studie (v rozsahu do 40 000 znaků bez mezer, opatřené abstraktem a klíčovými slovy v jazyce příspěvku a v češtině nebo angličtině), informativní články (v rozsahu do 20 000 znaků bez mezer), diskusní příspěvky (v rozsahu do 10 000 znaků bez mezer), zprávy, recenze a ostatní příspěvky (v rozsahu do 5 000 znaků bez mezer). Noví autoři přikládají stručný medailonek.

Recenzní řízení: Příspěvky označené autory jako studie procházejí anonymním recenzním řízením (dva recenzenti). Recenzenti sledují kvalitu příspěvku z hlediska obsahu i formy. Pokud posoudí příspěvek jako obsahově kvalitní, ale po stránce struktury, charakteru a rozsahu nikoli jako studii, doporučí redakci publikovat příspěvek v upravené formě, např. jako informativní článek či diskusní příspěvek. Ostatní příspěvky posuzuje redakce.

V časopise uveřejňujeme pouze původní práce, které nebyly dosud nikde publikovány a které nejsou postoupeny k publikaci v jiném časopise či v jiném typu publikace.

Časopis vychází v tištěné podobě, elektronická verze čísla je uveřejněna na webové stránce časopisu.

CASALC Review (ISSN 1804-9435). Vydává Česká a slovenská asociace jazykových center na vysokých školách – CASAJC. Reg. č. MK ČR E 20207. Vycházejí 3 čísla ročně. Technická redakce: doc. Jiří Rybička. Grafický návrh obálky Ludvík Kuchař. Tisk zajišťuje Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Časopis je distribuován členům CASAJC.

Číslo vychází 30. června 2019