

Editorial

Vážení přátelé,

s pocitem radosti si vám dovoluji představit nové monotematické číslo CASALC Review, které vzniklo pod záštitou odborného týmu Centra jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity v Brně. Tentokrát jsme se zaměřili na specifický obor čeština jako cizí jazyk, jenž má v českém prostředí dlouholetou tradici. O vaši čtenářskou přízeň se ucházejí pedagogové, metodici, odborníci na testování i autoři učebnic češtiny jako cizího jazyka. V tomto čísle se setkávají lingvisté a bohemisté z mnoha renomovaných vysokoškolských pracovišť odlišného zaměření, což nejlépe dokazuje různorodost a mimořádnost češtiny v roli jazyka cizího. Při četbě příspěvků se seznámíte s odborníky zabývajícími se češtinou pro cizince na několika pracovištích Karlovy a Masarykovy univerzity, dále na Univerzitě Palackého v Olomouci či na Uniwersytet Śląski v polských Katovicích. Češtině jako cizímu jazyku se věnují rovněž kolegové ze soukromých institucí, a to z Akcent College a Vysoké školy hotelové v Praze, rovněž tak Národní ústav pro vzdělávání.

Příspěvky podzimního čísla jsou podle svého zaměření rozděleny do čtyř částí. První z nich, *Inovace ve výuce češtiny jako cizího jazyka* představuje například příspěvky o barevné češtině či o metodě jevištního tvaru. Za inovativní považujeme také práci s adaptovanou prózou u dospělých studentů a zapojení psycholinguistiky u dětí s odlišným mateřským jazykem. *Testování* je zastoupeno úvodním diskusním článkem o spravedlivosti jazykového testování a dvěma příspěvky týkajícími se jednak Certifikované písemné zkoušky z češtiny pro cizince (CCE), vyvinuté Výzkumným a testovacím centrem ÚJOP UK, jednak aktivit Národního testovacího centra ECL pro Českou republiku. Část *Profesní čeština* mapuje jak výuku akademického psaní a mezinárodní projekt WriLab, tak i specifickou situaci ve výuce češtiny pro zahraniční mediky na třech prestižních pracovištích (CJV LF MU v Brně, Ústav dějin lékařství a cizích jazyků na 1. LF UK a Ústav cizích jazyků 3. LF UK). Sekce *Čeština z druhé strany* představí nejdříve nelehkou práci překladatelů české odborné terminologie do polštiny, a to na příkladu multijazykového projektu *mluvtecesky.net*, zpracovávajícího lékařskou češtinu. Poté se vaše pozornost zaměří na chyby v jazykové produkci cizinců pohledem rodilého mluvčího a na zapojení nespisovného jazyka do výuky cizinců.

Číslo uzavírá blok zpráv – informací o novém referenčním popisu češtiny na úrovni A1–A2 a o významné konferenci CercleS konané v září v italské Kalábrii a o zajímavém kurzu pro učitele francouzštiny. Připojujeme také zprávy z jazykových pracovišť.

Věřím, že objevování a zkoumání naší mateřštiny jako cizího jazyka vás bude těšit stejně jako nás, kteří jsme pro vás následující stránky připravovali. Příjemné a inspirativní čtení vám jménem Centra jazykového vzdělávání přeje

Ivana Rešková

Obsah

Inovace ve výuce češtiny pro cizince / Innovations in Teaching _____	5
<i>Andrea Hudoušková: Rozvoj ústního vyjadřování na úrovni B2 / Improving speaking skills at the level B2</i>	6
<i>Marie Boccou Kestřánková: Metoda jevištního tvaru a rozvoj řečových schopností a dovedností v rovině textové</i>	16
<i>Linda Doleží: Interdisciplinarita jako nutnost: Psycholingvistika a výuka češtiny jako cizího/druhého jazyka pro děti</i>	24
<i>Jitka Helmichová: Srovnání vybraných učebnic češtiny pro cizince na úrovni B1</i>	28
<i>Jan Krejza: Tvary zvratných zájmen se a si v systému výuky zvaném Barevná čeština</i>	33
<i>Silvie Převrátilová: Práce s (adaptovanou) prózou – rozvoj dovednosti čtení</i>	41
Testování / Testing _____	45
<i>Kateřina Vodičková: A je ta zkouška spravedlivá? aneb Spravedlivost v jazykovém testování</i>	46
<i>Martina Hulešová: Monitoring kvality Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince / Quality Monitoring of the Czech Language Certificated Exam</i>	51
<i>Jiří Nový a Alena Rošková: Národní testovací centrum ECL pro Českou republiku – cíle, aktivity, výstupy</i>	67
Profesní čeština / Czech for Specific Purposes _____	82
<i>Romana Kratochvílová: Akademické psaní ve výuce češtiny pro cizince: chybová analýza akademických textů / Teaching of Czech as a Foreign Language for Academic Purposes: Error Analysis of Academic Texts</i>	83
<i>Ana Adamovičová a Zuzana Hajíčková: Rozvoj dovednosti psaní v češtině jako cizím/druhým jazyku v akademickém prostředí</i>	94
<i>Ivana Rešková: Budování komunikační kompetence v jazyce pro specifické účely</i>	101

<i>Šárka Blažková Sršňová: Výuka klinické češtiny u studujících v angličtině na 1. LF UK v Praze</i>	108
<i>Iveta Čermáková: Možné strategie při výuce češtiny na lékařských fakultách</i>	119
Čeština z druhé strany / Czech from a Different Angle _____	124
<i>Izabela Mroczek a Małgorzata Kalita: Problémy odborného překladu v příbuzných jazycích (na příkladu češtiny a polštiny) / The problems of specialized translation in related languages (specifically concerning Czech and Polish)</i>	125
<i>Darina Hradilová: Chyby v jazykové produkci cizinců pohledem rodilého mluvčího / Native Speaker's Approaches to Language Mistakes Made by Foreigners</i>	137
<i>Petra Bulejčíková: Nespisovný jazyk ve vyučování češtiny jako cizího jazyka aneb Tady tou cestou furt rovně. Chůzou je to tak dvacet minut a tramvajou tak deset</i>	145
Zprávy / Reports _____	157
<i>Jitka Cvejnová: Informace o novém referenčním popisu češtiny pro úroveň A1, A2</i>	158
<i>Markéta Denksteinová: Zpráva ze XIV. mezinárodní konference CercleS: Enhancing Learner's Creative and Critical Thinking: The role of Language Centres</i>	160
<i>Lada Bosáková: Letní stáž pro učitele FLE na Université Lumière Lyon 2</i> .	162
Požadavky na znalost českého jazyka	165
Pečeť kvality	166



Inovace ve výuce češtiny pro cizince

Innovations in Teaching

Rozvoj ústního vyjadřování na úrovni B2

Improving speaking skills at the level B2

Andrea Hudousková

Abstrakt: Článek se věnuje možnostem a způsobům rozvíjení dovednosti mluvení u studentů češtiny pro cizince na úrovni B2 podle SERR. Pozornost je věnována jazykovým prostředkům a komunikačním strategiím, které přispívají k plynulé a efektivní komunikaci. Jedná se zejména o konverzační konvence, kompenzační strategie, způsoby vyjadřování názoru, ne/souhlasu, jistotní modality, užití tzv. lexikálních frází a diskurzivních částic a schopnost strukturovat monologický mluvený projev (zahájení, rozvíjení a změna tématu, shrnutí a zakončení projevu atp.). Na základě zkušeností z vedení semináře *Ústní a písemné vyjadřování*, organizovaného na Ústavu bohemistických studií FF UK pro zahraniční stážisty, jsou uvedeny příklady možných postupů, jak u studentů rozšířit repertoár funkčních jazykových prostředků a přenést je do aktivního užívání.

Klíčová slova: čeština pro cizince, ústní vyjadřování, úroveň B2 podle SERR

Abstract: The paper deals with the ways of improving speaking skills of learners studying Czech at the CEFR level B2. The process of improving speaking skills involves three steps: awareness of spoken language characteristics, controlled practice of language means and their autonomous use. The paper gives examples of how to widen the repertoire of functional language means and to promote their active use.

Key words: Czech for foreigners, speaking skills, CEFR level B2

1 Úvod

Studenti češtiny pro cizince na úrovni B2 disponují bohatou slovní zásobou a širokým repertoárem gramatických prostředků. Studijní materiály však zpravidla nevěnují dostatek pozornosti jazykovým prostředkům, které v případě produktivních dovedností slouží k přirozené a efektivní komunikaci.¹ Jedná se o způsoby vyjadřování běžných komunikačních funkcí, zvládnutí komunikačních strategií, obeznámení se základními rysy mluveného jazyka ve srovnání s jeho psanou podobou a pro něj typickými lexikálními a gramatickými prostředky.

Následující text vychází ze zkušeností z vedení semináře „Ústní a písemné vyjadřování“ na Ústavu bohemistických studií FF UK, jenž je určen pro zahraniční studenty na úrovni B2, a z přípravy učebního materiálu pro tento seminář, který vznikl v rámci vnitřního grantu FF „Inovace předmětu Ústní a písemné vyjadřování“.

¹ Rozvoji ústního vyjadřování pro středně pokročilé se věnuje např. Adamovičová (2005).

2 Specifika mluveného projevu

Mluvený projev je v porovnání s psanou formou jazyka lexikálně i gramaticky jednodušší. Charakterizuje ho omezená šíře lexika a vysoká míra opakování slov. Typická je také jednodušší gramatická struktura, například absence opisného pasíva, jednodušší syntaktické konstrukce či preferování juxtaopozice před souřadným či podřadným spojováním vět. Na druhé straně ovšem ústní komunikace probíhá v reálném čase, a neskýtá proto dostatek prostoru pro plánování, formulaci a organizaci projevu. V mluvené formě jazyka se výrazně uplatňují konverzační konvence, které napomáhají udržování kontaktu mezi mluvčím a posluchačem a k orientaci v promluvě. V dialogických projevech jsou to verbální a neverbální prostředky pro zahájení a udržování konverzace, změnu tématu či návrat k původnímu tématu a prostředky, které signalizují zájem posluchače a umožňují či usnadňují střídání mluvčích. V monologických projevech se uplatňují zejména jazykové prostředky, které slouží ke strukturaci projevu a rozvíjení tématu.

Mluvené projevy se dále vyznačují velkým množstvím ustálených kolokací, které jsou v anglosaské literatuře označovány jako lexikální fráze (Harmer, 2007, s. 37; Thornbury, 2005, s. 23). Podle uvedených autorů se jedná o „prefabrikované skupiny slov“, jež jsou často užívány a vyskytují se společně více než s náhodnou frekvencí. Thornbury (2005, s. 23) za takové lexikální fráze považuje např. ustálená spojení slov (*způsobit problémy, rozsáhlé znalosti, hustě osídlený, bez ohledu na*), idiomy (*mít něčeho plné zuby, udělat čáru přes rozpočet*), společenské fráze (*Jak se máš? Dobrou chuť.*), celé věty a ustálené větné rámce (*Můžu ti zavolat za pár minut? Co takhle dát si kávu? Kdybys tak chvilku seděl!*) a také diskurzní částice, které udržují kontakt mezi mluvčími a usměrňují jejich interakci (*no tak, tak jo, víte co*).

Lexikální fráze se významně podílejí na plynulosti projevu, a proto by příručky zaměřené na rozvoj ústního vyjadřování měly studenty s často užívanými kolokacemi slov seznamovat. Zde se otevírá široké pole pro lingvistický a lingvodidaktický výzkum. Pro češtinu sice existuje příručka *Syntagmatika a paradigmatica českého slova* (Čermák, 2005), která obsahuje velké bohatství lexikálního materiálu, jenž ilustruje kolokabilitu všech slovních druhů. Problémem je, že jednotlivé kolokace nejsou zpracovány z hlediska jejich frekvence, jazykové úrovně, na které by se měly uplatňovat, ani z hlediska jejich využitelnosti ve vyjadřování cizojazyčných mluvčích. Na tento problém poukazuje též Thornbury (2005, s. 36) a zároveň navrhuje prozatímní řešení: „Problémem je, že existuje mnohem více kombinací než jednotlivých slov. Které z kolokací mohou být nejvíce užitečné pro studenty? Dokud nebudeme mít k dispozici informace o jejich frekvenci, musíme se zaměřit na kolokace, které obsahují nejčastější slova v jazyce. Z velké frekvence těchto slov vyplývá, že budou tvořit alespoň jednu část běžně užívaných kolokací.“

3 Ústní vyjadřování na úrovni B2

Podle referenčního popisu češtiny pro úroveň B2 (Adamovičová, Holub, 2005) je mluvčí na této úrovni schopen zvládnout nároky kladené na něj většinou komunikačních situací, do kterých se s největší pravděpodobností může dostat (Adamovičová, 2005, s. 210), „praktikuje cílevědomě zaměřenou strategii vedení hovoru“ (ibid., s. VII) a umí „vyjádřit vlastní stanoviska, názory, emoce či přání“ (ibid., s. 9).

Mluvčího na úrovni B2 charakterizuje přesnost, výstižnost a plynulost (ibid., s. 210). Dostatečná gramatická a lexikální kompetence mluvčího však nutně neodpovídá jeho kompetenci komunikační. To vyplývá ze specifík mluveného projevu, jež byla zmíněna v oddíle 2.

Rozvoj ústního vyjadřování na úrovni B2 by se měl zaměřit jednak na schopnost jinojazyčného mluvčího zahájit a udržet konverzaci v cizím jazyce, jednak na rozvíjení plynulosti a přesnosti projevu. Nutnými předpoklady k tomu je adekvátní znalost gramatiky, dostatečná šíře slovní zásoby a odpovídající výslovnost, ale také znalost konverzačních konvencí a kompenzačních strategií.

Konverzační konvence zahrnují jazykové prostředky, které slouží k zahájení, udržování a zakončení konverzace, k signalizaci zájmu či přerušení partnera a dále prostředky, které umožňují změnit téma, vrátit se k původnímu tématu či upřesnit nebo opravit vyslovené tvrzení. Příklady běžných formálních a neformálních prostředků, které se v této oblasti v češtině uplatňují, jsou uvedeny v tabulce 1.

Kompenzační strategie jsou způsoby, které umožňují rodilému i jinojazyčnému mluvčímu překonat obtíže v komunikaci. Při komunikaci v cizím jazyce sem patří zejména neznalost vhodného slova či neschopnost si ho vybavit. Kompenzační strategie, které je možné v tomto případě využít, a příklady jazykových prostředků, které jim odpovídají, zachycuje tabulka 2.

4 Rozvoj ústního vyjadřování

Rozvoj ústního vyjadřování postupuje ve třech fázích, které budeme nazývat aktualizace, automatizace a autonomie.² Ve fázi aktualizace jde o uvědomění si specifík mluveného projevu. Fáze automatizace je zaměřena na procvičování nových výrazů, frází a komunikačních strategií. Ve fázi autonomie je cílem dospět k samostatnému užívání osvojených struktur.

² Thornbury (2005) tyto fáze označuje jako *awareness*, *appropriateness* a *autonomy*, Nolasco, Arthur (1987) jako *control*, *awareness*, *fluency*.

Tab. 1: Konverzační konvence

Konverzační konvence	Neformální prostředky	Formální prostředky
zahájení konverzace	<i>(no) tak, no a, hele</i>	<i>Pardon, ... Dovolte, abych ... Promiňte, že vás vyrušuji, ale rád bych ...</i>
zakončení konverzace	<i>tak jo, no jo, no, dobře</i>	<i>Dobře. Jsme domluveni.</i>
udržování konverzace	<i>hm, ano, jo, no, aha</i>	<i>ano, rozumím</i>
kontaktní prostředky	<i>Jo? Vid? Víš, Představ si, že ...</i>	<i>Ano? Že? Víte, ...Představte si, že ...</i>
signalizace zájmu	<i>No právě! No ne! Neříkej! Vážně?</i>	<i>To je opravdu zajímavé!</i>
přerušování partnera	<i>No, a ...; No, ale ...</i>	<i>Promiňte, ale ... Pardon, rád bych k tomu dodal, že ...</i>
změna tématu	<i>A co jinak? Jo/No, a kdy má Alice tu svatbu?</i>	<i>A co se týče toho projektu ... Co kdybychom přešli k jinému/dalšímu tématu?</i>
žádost o možnost pokračovat	<i>Počkej, ... Ještě jsem chtěl říct, že ...</i>	<i>Ještě moment, prosím. Ještě bych chtěl něco dodat. Promiňte, rád bych dokončil svou myšlenku.</i>

Tab. 2: Kompenzační strategie

Kompenzační strategie	Jazykové prostředky
parafráze	<i>je to věc na stříhání papíru je to druh ryby je to něco jako hokej je to takové tričko bez rukávů</i>
užití méně vhodného slovního ekvivalentu	<i>např. židle místo křeslo</i>
žádost o pomoc s nalezením správného slova	<i>Jak se to řekne česky? Nevím, jak je to česky.</i>
výplňková slova a fráze	<i>hmm, no, prostě, vlastně no, jak se to řekne ... počkej, hned si vzpomenu ...</i>

4.1 Aktualizace

Při aktualizaci, jejímž cílem je pochopení základních rysů mluveného jazyka ve srovnání s jeho psanou formou, je nutné pracovat s autentickými texty. Lze použít nahrávky autentických dialogů, rozhlasové pořady či seriály, a to s ohledem na jazykovou úroveň studentů. Užitečné jsou i přepisy nahrávek autentických mluvených projevů (např. Adamovičová, 2008).

Ve fázi aktualizace se studenti seznamují s morfosyntaktickými a lexikálními charakteristikami mluveného jazyka a jeho odlišností od psané formy. Pozornost by měla být věnována také suprasegmentálním jevům, jako je přízvuk a intonace. Po-

slechová cvičení či analýza přepisů autentických mluvených textů může sloužit i ke sledování konverzačních konvencí, jak ukazuje následující příklad (Adamovičová, 2008, s. 245).

- **tak** v pět hodin v Medúze.
- **no** v pět hodin, **no tak** to máte kousíček **no tak** pak řekněme, abychom se tam v sedum sešli třeba, **jo**?
- **jo**.
- aby, tam taky je nákej bar, tak si tam taky můžem dát kafe.
- Ryba.
- **no** tam je takovej bar, bar a vedle je hospůdka ještě **taková, takový** bistro ...
- **jo**, a kdo to tam vede?
- **no** ten bar ...
- ten bar tam je a co tam je, jak vypadá?
- **no ne**, to je jak divadelní bar takovej při představení votevřenej jenom
- **aha**

Na základě uvedené ukázky dialogického projevu je možné upozornit na charakteristiky mluveného projevu (opakování slov, juxtapozice, vybočení ze syntaktické struktury), konverzační konvence a morfosyntax mluvené češtiny. V textu lze nalézt příklady diskurzních částic, které slouží k zahájení projevu (*tak, no*), vyjádření kontaktu, souhlasu a porozumění (*jo?, jo, aha*). Je možné ilustrovat vágnost vyjádření (*takovej bar*) a snahu vyjádření opravit, zpřesnit (*hospůdka ještě taková, takový bistro ... – no ten bar ... – no ne, to je jak divadelní bar takovej při představení votevřenej jenom*), a to bez ohledu na otázky, které již míří jinam (*jo, a kdo to tam vede?*). Text obsahuje příklady nespisovné výslovnosti (*nákej, votevřenej*) a obecněčeských tvarů (*takovej bar, takový bistro, můžem*).

Při čtení dialogu lze trénovat intonaci a přízvuk. Při převádění transkriptu mluveného textu do psané formy jazyka je možné upozornit na rozdíly mezi mluveným a psaným vyjadřováním, zejména na užití spisovných a nespisovných tvarů, míru sevřenosti větné a souvětne stavby atd.

Je-li k dispozici nahrávací zařízení, je možné ve fázi aktualizace využít také přepisů vlastních monologů a dialogů a hodnotit jejich pozitivní a negativní rysy. Na základě této zpětné vazby pak projev opravit a úkol zopakovat.

4.2 Automatizace

Fáze automatizace zahrnuje aktivity, které napomáhají zapamatovat si naučené fráze jako celky a užívat je vhodným způsobem. Cílem těchto aktivit je podporovat plynulost projevu. V úvodu této fáze je přínosné zařadit drilová cvičení, která

slouží k zautomatizování určité skupiny jazykových prostředků, například pro vyjadřování souhlasu a nesouhlasu (srov. Adamovičová, 2005; Adamovičová, 2008):

1. souhlas: *Přesně tak. S tím úplně souhlasím. O tom nelze pochybovat.*
2. opatrný ne/souhlas: *Asi ano. I tak by se to dalo říct. Není to zcela tak. Do určité míry ano, ale ...*
3. nesouhlas: *V žádném případě. Je to (úplně) jinak. S tím absolutně nesouhlasím.*

Uvedené způsoby vyjádření lze automatizovat pomocí drilového cvičení, kdy studenti pomocí jimi zvolených jazykových prostředků reagují na různá tvrzení, např. na téma postavení mužů a žen:

1. muži a ženy jsou si dnes zcela rovni;
2. ženy v zaměstnání netouží po vedoucích pozicích;
3. ženy a muži by si měli spravedlivě rozdělit péči o domácnost;
4. žena musí přestat pracovat, když má děti atd.

Je vhodné tato cvičení opakovat např. jako zahřívací aktivitu na začátku semináře či jako úvodní aktivitu k novému tématu.

Obdobným způsobem lze procvičovat a opakovat jazykové prostředky, které slouží k vyjadřování názoru, jako např. 1. *Podle mého názoru*, 2. *Z mého hlediska*, 3. *Pokud se mě týká*, 4. *Podle mě*, 5. *Myslím si*, 6. *Domnívám se*, 7. *Osobně se mi zdá*, 8. *Mám dojem, že ...*

Studenti mohou využít vybrané jazykové prostředky v odpovědích na otázky zjišťující jejich názor, např. na téma móda:

1. Myslíte si, že se ženy zajímají o módu více než muži?
2. Myslíte si, že je nutné oblékat se podle poslední módy?
3. Hraje podle vás v módě důležitou roli reklama? atd.

Stejným způsobem lze postupovat např. při automatizaci výrazových prostředků pro vyjadřování jistoty a nejistoty, postojů, hodnocení atd.

Účinným automatizačním cvičením je také přepisování vlastních či předložených dialogů. Při úpravě dialogů mohou studenti plnit následující úkoly:

1. změnit formální dialog na neformální a naopak;
2. rozšířit repliky;
3. zvýšit interaktivitu dialogu;
4. doplnit diskurzní částice;

5. zahrnout další rysy mluveného jazyka, jako např. elipsu, pauzy, opakování, rektifikaci;
6. zahrnout kontaktné a hodnotící prvky, projevy zájmu posluchače.

Výchozím textem může být například následující jednoduchý dialog:

- Ahoj Karle, jak se máš?
- Končím teď bakalářské studium na anglistice.
- A jaké máš další plány?
- Pojedu studovat na univerzitu v Cambridge.
- Hodně štěstí!

Rozšířením replik a zvýšením míry interaktivity a mluvenosti můžeme dospět např. k této verzi dialogu:

- Jé, ahoj Karle, jak se máš? Neviděli jsme se snad sto let!
- No, končím teď bakalářské studium na anglistice.
- Vážně? A jaké máš další plány? Budeš pokračovat na magistra?
- Ne, ne, rozhodl jsem se, že pojedu studovat na univerzitu v Cambridge. Prostě už potřebuju nějakou změnu.
- No to je báječná zpráva! Tak hodně štěstí!

Interaktivní variantou tohoto cvičení s prvky soutěže je aktivita, kdy každý student ve dvojici dostane kartičku s několika výrazy, které musí co nejpřirozeněji začlenit do dialogu se svým partnerem. Vyhrává ten, komu se jako prvnímu podaří použít všechny výrazy, aniž by jeho protějšek odhalil, které to byly. Na kartičce se mohou objevit například tyto výrazy: *podle mě; nebo spíš; údajně; bohužel; zdá se mi, že* apod.

Cílem automatizace je zvýšit kvalitu mluveného projevu. To znamená, že učitel sleduje a hodnotí rozsah a funkčnost využití gramatických a lexikálních prostředků, způsob užití kolokací, idiomů a frází a celkovou přesnost a plynulost projevu. K faktorům, které mohou přispět k lepším výsledkům, patří čas na přípravu, možnost korekce či autokorekce a opakování úkolu.

4.3 Autonomie

Žádoucím výsledkem snahy o rozvoj a zlepšení ústního vyjadřování je, aby studenti dokázali komunikační strategie a jim odpovídající jazykové prostředky používat samostatně a spontánně. Podle Thornburyho (2005, s. 90–91) by měly úkoly ve fázi autonomie, která směřuje k tomuto cíli, splňovat následující kritéria:

1. produktivita: je třeba zvolit téma, které vyvolává spontánní jazykový projev;

2. účel: úkol musí mít jasný výsledek, např. vyřešení problému nebo dosažení konsenzu;
3. interaktivnost: studenti spolu aktivně komunikují;
4. možnost využít maxima dostupných komunikačních prostředků;
5. autentičnost: imitace skutečného použití jazyka, tj. spontánnost, minimální příprava, pomoc a vnější zásahy do projevu;
6. zpětná vazba: závěrečná prezentace před třídou a společné hodnocení úkolu zvyšuje motivaci;
7. prvky hry, soutěže: zvyšují osobní nasazení.

Ve fázi autonomie by do probíhající konverzace mělo být zasahováno co nejméně, aby nebyla narušena její spontánnost a plynulost. Přerušování komunikace také snižuje motivaci studentů. Na druhé straně je však zpětná vazba velmi důležitá. Může ji poskytovat buď učitel, nebo naslouchající studenti. Zpětná vazba může být individuální, týkající se konkrétního studenta, či skupinová, shrnující poznatky relevantní pro celou skupinu.

I ve fázi autonomie se pozornost zaměřuje na monologické i dialogické projevy. K dialogickým projevům patří skupinové debaty, které směřují k vyřešení nějakého problému či dosažení společného konsenzu nebo rozhodnutí.

Jako východisko pro diskuzi je možné studentům nabídnout dvě protichůdná tvrzení, např. na téma doprava v centru města:

1. Osobní automobily by neměly mít povoleno vjíždět do centra velkých měst.
2. Každý občan má právo cestovat po centru osobním automobilem.

Studenti si nejprve ve skupinkách připraví argumenty pro jedno z témat. Celoskupinovou debatu lze potom zorganizovat ve formě panelové diskuze, kdy mluvčí jednotlivých skupinek prezentují připravené argumenty a publikum na ně reaguje protiargumenty. Je také možné jednotlivým aktérům diskuze přidělit role, např. politik, policista, obyvatel centra, muž dojíždějící do zaměstnání z venkova, turista atd. Při tomto úkolu se aktivizují zejména způsoby vyjadřování názoru, ale také souhlasu a nesouhlasu.

Dalším způsobem skupinové debaty jsou aktivity směřující k dosažení konsenzu, kdy je úkolem studentů argumentovat, přesvědčovat a vyjadřovat souhlas či nesouhlas. Studenti nejdříve ve dvojicích, potom ve větších skupinkách a nakonec v celé třídě diskutují na zadané téma. Cílem může být např. shodnout se na pěti krocích, které by lidstvo mělo udělat ke zlepšení životního prostředí, nebo společně vytvořit seznam pěti věcí, které nejlépe charakterizují dnešní dobu.

Jiným příkladem dialogické aktivity je úkol, který směřuje k přijetí společného rozhodnutí. Východiskem je v tomto případě kontroverzní situace s řadou mož-

ných řešení a cílem je zaujmout jednotné stanovisko. Výchozí situací může být například zvýšení kriminality ve městě a čtyři navržená řešení:

1. Zvýšit počet policistů v ulicích.
2. Nainstalovat kamery na všech veřejných místech.
3. Povolit lidem nosit u sebe zbraň.
4. Zakázat vycházení ven po 22. hodině.

V této aktivitě jsou studenti opět nuceni argumentovat, přesvědčovat ostatní a využívat jazykové prostředky pro vyjádření názoru a ne/souhlasu. Řešením úkolu může být shoda na jednom z nabízených řešení, příp. jeho modifikace tak, aby byla přijatelná pro všechny diskutující.

Co se týče monologických projevů, k nejjednodušším aktivitám patří vyprávění osobních příhod či vtípů. Lze také ústně přednést stručné shrnutí přečteného textu, představit shlédnutý film apod. Monologický projev je vhodné vymezit časovým limitem či tematicky – pomocí bodů, které mluvčí musí zmínit. Dále je nutné zajistit aktivní poslech ostatních studentů, například tím, že následně hlasují o nejzajímavějším příběhu, kladou doplňující otázky nebo vyjadřují své postoje a názory k slyšenému.

Zajímavou možností monologických projevů jsou prezentace, zejména na témata osobního zájmu, v akademickém prostředí také na témata odborná. Jelikož se v tomto případě jedná o předem připravený mluvený projev, je užitečné předem seznámit studenty s jeho základními charakteristikami. Na rozdíl od dialogických a nepřipravených mluvených projevů se prezentace vyznačují promyšlenou strukturou a formálnější jazykem (např. na škále *stále – pořád – furt*). Stále si však zachovávají podstatné rysy mluvenosti, jakými jsou redundance, opakování a zdůrazňování důležitých informací a využití suprasegmentálních jazykových prostředků, jako je tempo, intonace a důraz. Projev je logicky strukturován. K tomu slouží specifické jazykové prostředky, jejichž příklady jsou uvedeny v tabulce 3.

Tab. 3: *Strukturace předem připraveného monologického projevu*

úvod	<i>Rád bych vám řekl několik slov o ... Chtěl bych vás seznámit s ...</i>
změna tématu	<i>Přejděme teď k ... Obraťme pozornost k ... Nyní pohovoříme / si řekneme něco o ...</i>
závěr	<i>Závěrem bych chtěl říct, že ... Jestliže to shrnu, tak ...</i>

V případě delších prezentací je třeba zajistit aktivní poslech ostatních studentů. Tomuto požadavku lze vyhovět tak, že posluchači dostanou za úkol prezentaci zhodnotit z hlediska její struktury, srozumitelnosti, využití jazykových i nejazy-

kových prostředků a celkově na základě jejích silných a slabých stránek. Tím je přednášejícímu zároveň poskytnuta zpětná vazba.

5 Závěr

Mluvčí na úrovni B2 by měl být seznámen s obecnými zákonitostmi a specifiky mluveného projevu, tj. jeho gramatickými a lexikálními charakteristikami, konverzačními konvencemi, kompenzačními strategiemi, způsoby vyjadřování ne/souhlasu, názoru, postoje, hodnocení, jistotní modalita a způsoby struktura-ce připraveného monologického projevu. Osvojení si těchto znalostí a dovedností probíhá ve třech fázích, které jsme nazvali aktualizace, automatizace a autonomie. Ve fázi aktualizace dochází k uvědomění si základních charakteristik mluveného projevu a jeho odlišností od psané formy jazyka. Ve fázi automatizace jsou jednotlivé komunikační strategie a jazykové prostředky aktivně osvojovány a procvičovány. Fáze autonomie pak směřuje k jejich samostatnému a spontánnímu užívání.

Mluvčí na úrovni B2 by měl být aktivním účastníkem hovoru, který je schopen efektivně zahájit a udržovat konverzaci s náležitou mírou přesnosti a plynulosti. K tomu slouží rozšiřování repertoáru adekvátních jazykových prostředků. Důraz je kladen na jejich funkční využití s ohledem zejména na formálnost či neformálnost projevu. Velkou důležitostí v tomto procesu má opakování aktivit, možnost (auto)korekce a zejména zpětná vazba, ať už od učitele či dalších komunikačních partnerů.

Literatura a prameny

- ADAMOVIČOVÁ, A. (2005). *Nebojte se češtiny: konverzace pro středně pokročilé*. 2. vyd. Praha: Karolinum. 283 s.
- ADAMOVIČOVÁ, A., ČERMÁK, F., & PEŠIČKA, J. (2008). *Čítanka mluvené češtiny*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 298 s.
- ADAMOVIČOVÁ, A., & HOLUB, J. (2005). *Čeština jako cizí jazyk: úroveň B2: podle „Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme“*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. 403 s.
- ČERMÁK, F., & HOLUB, J. (2005). *Syntagmatika a paradigmatica českého slova*. 3. vyd. Praha: Karolinum. 191 s.
- HARMER, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4. vyd. Essex: Pearson Education Limited. 448 s.
- NOLASCO, R., & ARTHUR, L. (1987). *Conversation*. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press. 148 s.
- THORNBURY, S. (2005). *How to teach speaking*. 1. vyd. Harlow: Longman. 156 s.

Autorka

Mgr. Andrea Hudoušková, Ph.D., e-mail: andrea.hudouškova@ff.cuni.cz, Ústav bohemistických studií FF UK v Praze.

Autorka vyučuje češtinu pro cizince. Ve své odborné práci se zabývá syntaxí věty a textu, korpusovým výzkumem češtiny a lingvodidaktikou.

Metoda jevištního tvaru a rozvoj řečových schopností a dovedností v rovině textové

Marie Boccou Kestřánková

Úvod

Metodu jevištního tvaru (dále MJT) aplikujeme v oboru čeština pro cizince. MJT je založena na využití divadla jako prostředku k rozvoji řečových schopností a dovedností jinojazyčných mluvčích. Podle lingvodidaktických cílů je rozdělena do 3 základních fází: seznamovací (tvorba skupiny a bezpečného prostředí), improvizační (rozvoj plynulosti projevu), příprava jevištního tvaru a práce se scénářem (rozvoj přesnosti vyjadřování). Zmíněné tři etapy jsou obvykle realizovány během jednoho semestru.

V tomto článku se z prostorových důvodů nevěnujeme bližší prezentaci dané metody (k jejímu představení viz např. Kestřánková 2007, 2010, Boccou Kestřánková 2014b), nýbrž se zaměřujeme na potíže frekventantů v rovině textové a uvádíme, jak prostřednictvím MJT překonáváme potíže s aktuálním větným členěním a s postavením adjektiv před jménem. Věnujeme se automatizaci správného postavení příklonek, větnému záporu a nadužívání osobních zájmen ve větách, kde je vhodné subjekt nevyjadřovat.

Vybrané potíže v rovině textové a jejich překonávání prostřednictvím metody jevištního tvaru¹

Mezi obecné základní cíle vztahující se ke jmenované rovině patří, aby frekventanti v řeči automaticky vybírali ty jazykové prostředky, které jsou adekvátní konkrétní komunikační situaci. Při práci s cizinci na podprahových jazykových úrovních je základním úkolem seznámení s prostěsdělovacím funkčním stylem a funkční rozlišování spisovných a nespisovných variet národního jazyka. Při některých realizacích MJT se ukáže jako vhodné zařadit do druhé fáze výuky práci s uměleckým textem,² v tomto případě by měl být student schopen rozeznávat funkční styl umělecký a prostěsdělovací.

Techniky využívající dramatu vyžadují dialog, tudíž verbálně-neverbální komunikaci (střídají se slovní projevy s paralingvální složkou), která je spojena s kontak-

¹ Potíže frekventantů v rovině textové a způsob překonávání těchto problémů prostřednictvím MJT, které prezentujeme v tomto článku, jsou součástí rukopisu naší nepublikované disertační práce.

² S uměleckým textem, který po jazykové stránce pro účely výuky různě upravujeme, pracujeme až v kurzech nadprahových jazykových úrovních.

tem komunikantů a která se nejfrekventovaněji vyskytuje v každodenním životě.³ Mluvený dialog, který vytvářejí dva nebo více mluvčích,⁴ uplatňujeme ve vyučovacích jednotkách v co největší míře (především v hodinách, v nichž se věnujeme improvizaci, je realizace dialogů s aplikací mluveného jazykového kódu naším základním cílem).

V MJT neustále budujeme schopnost aplikovat v případě potřeby kompenzační strategie, čímž jsou hráči vedeni k překonání ostychu aktivovat nonverbální komunikační prostředky (např. výrazná gesta, pantomimické vyjádření skutečnosti nebo nakreslení objektu, pro který produktor nezná odpovídající jazykovou realizaci výrazu). Schopnost citlivě vnímat neverbální projevy (viz např. Tegze, 2003; Valenta, 2004) pozitivně ovlivňuje cizincovu orientaci v rychlé řeči,⁵ pomáhá interpretovat celkový význam sdělení a usnadňuje rozpoznávat důležité i méně významné informace.

V této jazykové rovině nejprve posilujeme nonverbální dovednosti vedoucí k přenosu informace (např. pantomima) a posléze pěstujeme schopnosti s cílem vyjádřit komunikační záměr mluvenou formou.⁶ Frekventant musí být na konci kurzu schopen koncipovat sdělení (realizace předjazykového konceptu), účelně zformulovat jazykovou promluvu (jazyková formulace konceptu) a srozumitelně ji artikulovat (zvuková realizace konceptu), viz např. Čechová a kol., 2011.⁷

Aktuální členění větné a absence členu v češtině

Na rozdíl od mnoha jazyků (např. angličtina, španělština, francouzština, němčina aj.) není v češtině člen.⁸ Cizinec, jehož mateřština člen má, se tudíž musí vypořádat se dvěma oblastmi potíží. Určitost / neurčitost substantiva se v češtině identifikuje

³ Do nonverbálních prostředků náleží kinezika (gesta a mimika), posturika (konfigurace těla), haptika (např. objetí, podání roky, poplácání po rameni), proxemika (vzdálenost mezi komunikanty).

⁴ „I typický monolog lze v komunikační situaci nazírat jako dialog se čtenářem nebo (mlčícím) posluchačem.“ (Čechová a kol. 1997, s. 79)

⁵ Tím míníme orientaci ve verbálně-neverbálním vyjadřování.

⁶ Nonverbální dovednosti posilujeme nejen z lingvodidaktických důvodů. Z divadelní stránky jsou totiž součástí technické vybavenosti hráčů.

⁷ K mluvenému dialogu jako k cílové aktivitě se studenti dostanou až v polovině semestru (tzn. ve fázi, v níž se věnujeme improvizaci, ke konkrétním fázím MJT, viz Kestřánková, 2007). Mluvená produkce, řečová pohotovost a schopnost využít kompenzačních strategií v případě nutnosti je pro frekventanty náročnou záležitostí. Z tohoto důvodu předchází mluvenému dialogu činnosti s neverbálními výstupy (např. tvorba živých obrazů, pantomima apod.). Sama příprava (práce ve skupině o maximálním počtu 5 členů) vyžaduje diskuzi, překonávání problémů, hledání jednoho řešení, ale studenti vědí, že při prezentaci výsledku nejsou nuceni aplikovat jazykový kód, a tak jsou zbaveni strachu z jazykové chyby. Tato skutečnost napomáhá posilování bezpečného prostředí ve skupině a vede k radosti z úspěšného přenesení informace, jež není narušena studem za nedokonalosti způsobené omezenou mírou ovládnutí cizího jazyka.

⁸ Totéž platí pro většinu flektivních jazyků.

především na základě slovosledu (prostřednictvím aktuálního členění větného), a na základě užití zájmen či číslovky *jeden*, viz např. Uhlířová, 1987.

Pro určitost je příznačná iniciální pozice (téma), pro neurčitost naopak pozice finální (réma), více viz níže. Podstatná jména se také identifikují podle morfologických vlastností. Pro hovorovost a zároveň pro řeč mnohých cizinců je typická častá aplikace některých zájmen ve funkci členu (pronomina *nějaký* a *ten*), popř. číslovka *jeden* (srov. *Má rád opery* × *Má rád tu operu* × *Poslech bych si nějakou operu* × *Poslech bych si jednu operu*).⁹

Angličtí, francouzští, němečtí a jiní mluvčí učící se češtinu často označují za problematický jev volný pořádek slov ve větě, neboť se celá koncepce českého slovosledu od koncepce ostatních jazyků liší.¹⁰ I pro pokročilé je náročné dodržovat výše zmíněné aktuální větné členění a na začátek věty řadit téma (věci již známé), pak následné réma (nové informace), viz např. Hausenblas, Kuchař a kol., 1979; Poldauf, Šprunk, 1968; Uhlířová, 1987.

Kvůli tomu vznikají četná nedorozumění, jelikož nejen začátečníci, ale i mírně pokročilí automaticky považují první slovo výpovědi za subjekt.¹¹ Souhlasíme s Kresin a kol. (2006), že daný jev nutí jinojazyčné mluvčí uvažovat novým způsobem. Z praxe můžeme tvrdit, že studenti tento aspekt zanedbávají, což je pochopitelné vzhledem k velkému penzu informací, jež musejí nabýt.

Enklitika, proklitika a vyjadřování subjektu

Závažné úskalí v psané i v mluvené řeči je spjata s umístěním příklonek, viz např. Uhlířová, 1987. Obtíže se nevyskytují u pochopení pravidla v takové míře jako u automatizace při použití enklitik a proklitik v řeči (viz např. Poldauf, Šprunk, 1968; Vasiljev, 2006). Nízká operativní schopnost je rychle a správně aplikovat má negativní dopad obzvláště na mluvení. Náležité umístění příklonek vyžaduje na začátku studia jistý čas k přemýšlení, což modifikuje konverzaci (minimálně ji zpomaluje), a klade nároky na komunikačního partnera (trpělivost, speciální kooperace aj.).

Na rozdíl od některých cizích jazyků (např. angličtina, němčina, francouzština aj.) není nutné v české větě vyjadřovat subjekt, pokud je znám z kontextu, proto mno-

⁹ Pro překonání těchto potíží v této oblasti byla do jednoho scénáře, podle něhož jsme připravili prezentaci na závěr kurzu letní školy, zakomponována speciální pasáž, jež uvádíme v příloze.

¹⁰ Např. v anglické větě je gramatický pořádek slov, kdy se na první pozici nachází podmět, na druhé přísudek a pak následují ostatní větné členy.

¹¹ Tento problém demonstruje příhoda z jedné vyučovací jednotky MJT. Třída byla rozdělena do skupin o cca 5 lidech, z nichž jednu tvořili 3 Francouzi a 2 Němci. Na téma *Nezletilým nenaléváme* byla prezentována etuda, v níž se mládež v restauraci bavila za hojného požívání alkoholu. Ze skupinové diskuze na konci vyučovacího bloku (tzv. skupinová reflexe) vyplynulo, že si hráči téma vyložili jako *Nezletilí si nalévají*.

ho frekventantů ve svých projevech nadužívá osobních zájmen a vyhýbá se nevyjádřenému podmětu. Uvedené komplikace většinou mizí s vyšší komunikační praxí a v MJT při práci se scénářem díky memorování vět s nevyjádřeným subjektem.

Za jiný (často závažnější) problém pokládáme produkci jednočlenných vět, které jsou ve výuce MJT co nejvíce zastoupeny ve scénáři (např. *Bylo teplo; Je mu špatně; Setmělo se*), čímž usilujeme o jejich fixaci a o prohlubování schopnosti studentů tvořit analogické výpovědi. Při nácvičku divadelního představení se cíleně připomíná jejich forma s absencí subjektu a s neosobním tvarem určitého slovesa (tzn. 3. os. sg. neutra) a účastníkům kurzu se předkládá množství příkladů obsahujících vysvětlovaný jev.

Adjektiva a větná negace

Výrazné potíže činí mnohým jinojazyčným mluvčím adjektiva, která se v češtině obvykle kladou před substantiva, s nimiž se ve většině případů shodují v mluvnických kategoriích, viz např. Čechová a kol., 2011. Ve zmíněném dělají jinojazyční mluvčí dva typy chyb. První představuje náležitá pozice přídavného jména, např. románští rodilí mluvčí mají tendenci klást přídavné jméno za podstatné. Druhým úskalím míníme tvorbu správné formy adjektiva ve spojení se substantivem, např. Asiáté pracují s adjektivem jako s neohebným slovním druhem.

Většině jinojazyčných mluvčích dělá také problém negace a možnost uplatnění několika záporů v jedné větě. Vyučované v tomto případě značně ovlivňuje znalost jiných cizích jazyků, obzvláště angličtiny, tudíž se většinou „těžce zbavují pracovní naučených návyků“ (Kostečka 1996, s. 225) z jiné řeči, „která normálně povoluje jen jedno záporné slovo ve větě“ (Tamtéž). Na začátku studia češtiny je pro cizince sice těžké správně dekodovat věty typu *Nikdo mi nic neřekl, tak jsem nic nepřinesl*, ale s rostoucími řečovými zkušenostmi se vytříbí i rychlá orientace v českých větách s několika záporů.

S nácvičkou tohoto jevu prostřednictvím MJT nebývají dlouhodobé potíže, jelikož se s ním frekventanti často konfrontují. Komplikace se v praxi vyskytují spíše u začátečníků, na nadprahových úrovních se s nimi setkáváme méně a jsou jiného typu – týkají se především správné produkce záporných vět, v nichž se vedle slovesa nemění všechna neurčitá zájmena na záporná (srov. *Nikdo nepřišel* × *Někdo nepřišel*), blíže viz např. Kostečka, 1996. K fixaci větné negace se v MJT zpravidla osvědčilo začlenit do dialogu ve scénáři dostatek replik s dvojím či trojím záporem.¹²

¹² Do jednoho ze scénářů byla k tomuto účelu zakomponována následující pasáž:

Kluk A (dále A): Fakt nic neřekl?

Kluk B (dále B): Nic.

A: Hm. (*podivuje se*) Nikdo jiný taky nic neřekl?

B: (*naštvaně*) Ne, nikdo jiný tam totiž nebyl.

Shrnutí

MJT představuje jeden z možných způsobů, které jinojazyčným mluvčím usnadňují studium češtiny. Mezi její základní přínosy patří posílení řečové spontánnosti a zároveň nácvik přesnosti jazykového vyjadřování (viz Boccou Kestřánková a kol., 2012).

V textu speciálně upozorňujeme na posilování neverbálních způsobů vyjádření, na možnost jejich využití při přenosu mluveného jazykového kódu a na způsob překonávání stresu frekventanta při nabývání cizího jazyka.

Tento příspěvek se zaměřuje na oblasti potíží v rovině textové a podává konkrétní příklady, jak lze uvedené problémy překonávat. Z vybraných problémových jevů vyskytujících se u cizinců učících se češtině zmiňujeme především komplikace s rychlou a náležitou aplikací enklitik a proklitik v diskurzu (potíže v této sféře snižují srozumitelnost promluvy, plynulost a pohotovost cizincových reakcí).

V projevech studentů během MJT dále pozorujeme silnou tendenci k nadužívání osobních zájmen a vyhýbání se nevyjádřenému podmětu. Ve studii sledujeme, jak se cizinec vypořádává s vyjadřováním určitosti / neurčitosti substantiva a jak tyto potíže prostřednictvím MJT překovává.

Četná nedorozumění jinojazyčných mluvčích plynou z odlišné koncepce českého slovosledu od koncepce ostatních jazyků (frekventanti na začátku kurzu např. často automaticky považují první slovo výpovědi za subjekt) – překonávání této záležitosti se věnujeme jak ve 2. fázi MJT, tak při přípravě jevištního tvaru. Začátečnickům působí výrazné problémy rovněž možnost uplatnění několika záporů v jedné větě, proto v MJT zařazujeme do replik scénáře značné množství výpovědí s dvojm či trojm zápořem. Tímto způsobem si aktéři zautomatizují škálu možností pro vyjádření negace.

Z uvedeného je zřejmé, že žádná z řečových rovin nesmí být v MJT upozaďována. Kvalita schopností a dovedností frekventanta v rovině textové je přímo podmíněna schopnostem a dovednostem v rovině zvukové, lexikální a gramatické (viz Boccou Kestřánková, 2014, 2015), proto je zapotřebí se jim věnovat rovnoměrně (žádnou z nich neupřednostňovat).

A: Jak to? Jarda tam přece taky šel.

B: (*podivuje se*) Co? Jarda tam šel, jo?

A: Jasně, že šel.

B: O tom teda nic nevím, prostě tam nebyl.

A: Tak ted' už fakt ničemu nerozumím. Jak to, že tam nikdo od nás nebyl?

Literatura a prameny

- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., HASIL, J., & HRDLIČKA, M., ed. (2012). Jevištní tvar jako řešení jednoho lingvodidaktického problému ve 21. století. In *Čeština jako cizí jazyk VI., materiály z VI. mezinárodního symposia o čeština v zahraničí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. s. 167–174.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. (2014). K vybraným parametrům rozvoje zvukové roviny prostřednictvím metody jevištního tvaru. In *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference, Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2014* [CD-ROM]. Hradec Králové: Magnanimitas Assn., s. 1833–1840.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., HASIL, J. A HRDLIČKA, M., ed. (2014). Metoda jevištního tvaru v kontextu vybraných lingvodidaktických metod. In *Čeština jako cizí jazyk VII., materiály z VII. mezinárodního symposia o češtině v zahraničí*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, s. 199–206.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. (2015). K vybraným parametrům rozvoje gramatické roviny prostřednictvím metody jevištního tvaru. *Nová čeština doma a ve světě*, roč. 1, č. 1, s. 61–72.
- BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. Jevištní tvar jako jedna z možných metod výuky češtiny pro cizince. Nepublikovaný rukopis disertační práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta.
- ČECHOVÁ, M., A KOL. (2011). *Čeština – řeč a jazyk*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 442 s.
- ČECHOVÁ, M., CHLOUPEK, J., KRČMOVÁ, M., & MINÁŘOVÁ, E. (1997). *Stylistika současné češtiny*. Praha: Institut sociálních vztahů. 284 s.
- HAUSENBLAS, K., KUCHAR, J., A KOL. (1979). *Čeština za školou*. 2. vyd. Praha: Panorama. 482 s.
- HRDLIČKA, M. (2010) *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň: PF ZČU v Plzni. 245 s.
- KESTŘÁNKOVÁ, M., ČEMUSOVÁ, B., & ŠTINDLOVÁ, B., ed. (2007). Některé metody ve výuce češtiny jako cizího jazyka s využitím dramatu. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Praha: Akropolis, s. 95–100.
- KESTŘÁNKOVÁ, M., & HLÍNOVÁ, K. ed. (2010). Metoda jevištního tvaru. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2010*. Praha: Akropolis, s. 87–94.
- KOSTEČKA, J. (1996). O češtině za čínskou zdí podruhé. *Český jazyk a literatura*, roč. 46, č. 34, s. 221–225.
- KRESIN, S. C., ČEMUSOVÁ, B., & ŠTINDLOVÁ, B. ed. (2006). Výuka češtiny pro anglicky mluvící studenty: gramatické a pragmatické obtížnosti. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Akropolis, s. 127–138.
- POLDAUF, I., & ŠPRUNK, K. (1968). *Čeština jazyk cizí. Mluvnice češtiny pro cizince*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 417 s.
- TEGZE, O. (2003). *Neverbální komunikace*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 482 s.
- UHLÍŘOVÁ, L. (1987). *Knížka o slovosledu*. 1. vyd. Praha: Academia. 164 s.
- VALENTA, J. (2004). *Manuál k tréninku řeči lidského těla (Didaktika neverbální komunikace)*. 1. vyd. Kladno: Aisis. 259 s.
- VASILJEV, I., ČEMUSOVÁ, B., & ŠTINDLOVÁ, B. ed. (2006). Český učitel a vietnamský student v utkání s češtinou. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Akropolis, s. 145–152.

PŘÍLOHA

Určitost/neurčitost substantiva

– úryvek ze scénáře, v němž byla uvedena tato část (vytvořena s cílem překonat potíže, jež mají studenti, kteří pod vlivem své mateřštiny vyjadřují i v češtině člen)

...

Prostředí: hostinec

Postavy:

Č – číšník

A – první jinojazyčný návštěvník restaurace

B – druhý jinojazyčný návštěvník restaurace

Paní – host restaurace

S – servírka

...

A: Chtěl bych nějaké pivo.

Č: Prosím? Máme jen plzeň.

A: Jo.

Č: Chcete tedy jedno pivo?

A: Vždyť to říkám.

Č: Aha, takže jedno pivo. A co si dá kolega?

B: Mám taky rád piva.

Č: To je hezké, že máte rád česká piva, ale kolik jich chcete?

B: Já nerozumím, ale dám si to pivo. *(ukazuje na sklenici hostů u vedlejšího stolu)*

Č: Tohle pivo si teda nedáte. To už si koupila tahleta paní.

Paní: Já mu to pivo nedám!

Č: *(na paní)* Klid, klid, já je zvládnou. Jiný kraj, jiný mrav.

A: *(na B)* Ten číšník je ... *(kroutí hlavou)*

B: Jo ... *(na Č)* Promiňte, chci nějaká piva.

Č: Kolik a jaká?

B: Tamto. *(ukazuje na pivo paní vedle, která odmítá sklenici vydat)*

Č: *(kroutí hlavou)* Tak moment. *(jde pro kolegyni, která přichází k A a B)*

Servírka: Dobrý den, máte rádi pivo, že?

A: Miluju české pivo. *(B přitakává)*

S: Takže, vy si dáte jedno pivo? *(ukazuje vztyčeným palcem počet jedna)*

A: Ano, jedno pivo.

S: A vy si dáte taky jedno pivo, že?

B: Ano, nějaké pivo.

S: Nějaké? Máme jen plzeň, takže si dáte jednu plzeň. Ano?

B: Ano, jednu plzeň.

S: Výborně, hned jsem zpátky. *(přichází k číšníkovi)*

Č: To se teda člověk zapotí, než si objednájí pivo, co?

S: Natoč dvě piva.

Č: Chápeš, proč si to neobjednali rovnou?

Autorka

Mgr. Marie Boccou Kestránková, Ph.D., e-mail: marie.kestrankova@ff.cuni.cz, Ústav bohemistických studií, FF UK v Praze.

Autorka se specializuje na metodiku češtiny pro cizince (např. tvorba učebnic), zkoumá možnosti využití divadla ve výuce a zabývá se testováním češtiny pro cizince.

Interdisciplinarita jako nutnost: Psycholingvistika a výuka češtiny jako cizího/druhého jazyka pro děti

Linda Doleží

Úvod

Ve svém příspěvku bych ráda zdůraznila význam interdisciplinárního přístupu k výuce češtiny jako druhého/cizího jazyka u dětí. Chtěla bych upozornit na několik oblastí, v nichž mohou vyučujícím pomoci poznatky z psycholingvistiky a jazykové akvizice. Větší povědomí o tom, jak funguje jazyk, příp. jazyky v dětské mysli, může všem zúčastněným usnadnit celý výukový proces. Děti pak mohou svoje jazyky nerušeně osvojovat bez větších zádrhelů a s velkým porozuměním a úžasem svého okolí.¹

Psycholingvistické poznatky a osvojování jazyka

Pokud se zabýváme výukou češtiny jako druhého/cizího jazyka u dětí, je zcela jistě prospěšné mít povědomí o tom, jak vypadá osvojování češtiny jako jazyka mateřského. Na tomto místě bohužel není možné věnovat se procesu osvojování češtiny jako mateřského jazyka v celého jeho šíři, nicméně ráda bych odkázala na práce, v nichž mohou učitelé a všichni, jichž se proces osvojování jazyka u dětí týká (metodikové, tvůrci učebnic, psychologové apod.), najít užitečné poznatky. Z novějších prací může zájemce čerpat informace např. ze Saicové-Římalové (2013) a ze Smolíka a Seidlové-Málkové (2014a, 2014b) a z Průchy (2011). Měli bychom znát posloupnost osvojovaných jevů, zvláštnosti dětské mluvy a typické rysy různých vývojových stádií. Tato znalost nám pak může pomoci správně nastavit naše očekávání, adekvátně posuzovat chyby a smysluplně tvořit výukové a diagnostické materiály.

Protože si však dítě-cizinec/dítě s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ) osvojuje jazyků více, je situace mnohem komplikovanější a je nutné brát v potaz interakci obou (všech) jazyků. V ideálním případě by vyučující měl vědět nejen jak vypadá čeština u dětí, ale také jak vypadá u dětí, které si osvojují další jazyk. Optimálně by znalosti měly zahrnovat rovněž povědomí o způsobu osvojování češtiny

¹ Dítě-cizinec je termín, který zastřešuje velmi komplikovanou jazykovou situaci dítěte, jehož mateřským jazykem není čeština. Není vždy úplně „trefný“, a proto se v literatuře objevuje i výraz dítě s jiným mateřským jazykem. Ojedinelé je možné setkat se i s označením žák-Nečech. Ve všech případech se jedná o vícejazyčnou situaci a o jistý druh bilingvismu (příp. plurilingvismu), přičemž pro přesné označení typu bilingvismu je nutné znát podrobnosti, které se týkají právě osvojování a užívání jazyka nejen dítětem, ale i jeho okolím.

jako druhého/cizího jazyka. Klages (2015) upozorňuje na důležité aspekty osvojování druhého/cizího jazyka, např. na tzv. citlivé fáze osvojování. Jedná se o období, během nichž je dobré podpořit osvojování např. určitých jazykových jevů, zatímco v jiných obdobích by takovéto počínání nemělo smysl. A právě na otázky, kdy, co, jak a proč podpořit, by nám mohla pomoci odpovědět právě psycholingvistika.

U nás má zájemce o tuto problematiku možnost dále nahlédnout také např. do Šindelářové, Škodové (2013), kde se dočte právě o jazykových vlivech vybraných jazyků na češtinu jako druhý/cizí jazyk (ruština, ukrajinština, arménština a arabština). O dalších poznatcích např. z oblasti vzájemného ovlivňování se češtiny a němčiny je možné dočíst se v Bordag (2015). Jako vzor publikace určené hlubšímu poznání procesu osvojování jazyka u dětí-cizinců/ s OMJ bych na tomto místě ráda uvedla publikaci kolektivu autorů Ehlich, Bredel a Reich (2008), v níž je podrobně popsán nejen proces osvojování němčiny, ale také němčiny jako druhého/cizího jazyka a dalších jazyků, jež mají na jazykovou situaci dětí-cizinců/dětí s OMJ v Německu vliv (např. turečtiny a ruštiny).

K informacím o jazycích dítěte se můžeme dostat např. pozorováním. Ve většině případů však především ze vzdělávacích důvodů potřebujeme získat co nejvíce informací v co nejkratší době, a tak je nutné sáhnout po diagnostických materiálech. V češtině máme nově k dispozici testovací baterii Smolíka a Seidlové-Málkové (2015), která se týká češtiny jako mateřského jazyka, nicméně je zcela jistě využitelná i v případě poznávání jazykových kompetencí dětí-cizinců/dětí s OMJ. Co se testů češtiny jako druhého/cizího jazyka týče, existuje několik možností. Je to jednak *Certifikovaná zkouška z češtiny pro mládež (CCE)* pro úroveň A1 a A2 Evropského referenčního rámce. Zkouška je určena všem cizincům mladším 16 let, kteří si chtějí či potřebují ověřit stupeň své komunikační kompetence v češtině. A jednak je to testovací baterie Kostelecké et al. (2013) určená žákům-cizincům na českých základních školách. Výsledky testování by měly pomoci vytvořit účinnou jazykovou podporu a pomoc v konkrétních oblastech, jež jsou pro dítě problematické, blíže viz Vodičková a Kostelecká (2014). Dobře provedená diagnostika pomůže vyučujícím zaměřit se na ty oblasti a jevy, které potřebují nejvíce podpořit a rozvíjet.

K tomu, abychom mohli porozumět jazykovému vývoji u bilingvních dětí, však máme podle autorek Peña, Bedore (2011) málo normativních dat a standardizovaných testů. Často se jedná totiž o pouhé překlady, příp. se užívají testy zaměřené pouze na jeden z jazyků dítěte. To je ale velmi problematické, protože se nejedná o dva monolingvní jedince v jednom a tato „zdvojená“ jazyková zkušenost těchto jedinců nese zvláštní rysy ve všech plánech jazyka. Jako příklad zahraničního diagnostického nástroje bych ráda uvedla testovací sadu autorů Koudrjajtsevojé a Afonina (2015) zaměřenou na pedagogickou diagnostiku komunikativních kompetencí německo-ruských dětí ve věku od tří do čtrnácti let. Tento nástroj zohledňuje právě existenci a vliv obou jazyků na jazykový vývoj dítěte a do jisté míry

pomáhá určit vyváženost jazykových kompetencí v obou jazykových a kulturních oblastech dítěte.

Kompetence vyučujících

Vyučující hrají v životech dětí mnohdy velmi důležitou roli. Co se dětí-cizinců/děti s OMJ týče, platí to dvojnásob. Podle toho, v jakém období a za jaké situace se s dítětem setkávají, působí na jeho (nejen) jazykový rozvoj. V ideálním případě je vyučující jen jakýmsi „průvodcem“, který občas zasáhne do procesu osvojování, ale jen tak, aby jej podpořil. K dosažení tohoto cíle by však měl být vybaven specifickými znalostmi a zkušenostmi. Kromě kompetencí jazykových zdůrazňují Šindelářová a Škodová (2013) v případě výuky dětí-cizinců/děti s OMJ také kompetence komunikační, inter- a sociokulturní. Na to, jak moc je tato situace komplikovaná, poukazuje také *The Handbook of Language Teaching*, v němž najdeme kapitolu věnovanou vzdělávání učitelů jazyků s podkapitolou nesoucí název „Velká debata“ („The Great Debate“) (Jourdenais, 2011). V té se autorka zamýšlí nad tím, zda má být právě psycholinguvistika součástí vzdělávání učitelů druhých/cizích jazyků a uvádí tři typy jazykového „povědomí“ (awareness) podle Wrighta (2002, s. 118). Jsou to doména uživatelů (schopnost používat jazyk v souladu se sociálními a pragmatickými normami), doména analytiků (znalost toho, jak jazyk a zejména pak jazyk cílový funguje) a doména učitelů (umění vytvořit a podpořit adekvátní vzdělávací prostředí a situace). Vzdělání učitelů se musí podle autora zaměřit na všechny tři domény (Jourdenais, 2011, s. 651–652).

Závěr

Ve svém příspěvku jsem se pokusila upozornit na nelehkou situaci vyučujících češtiny jako druhého/cizího jazyka, pokud chtějí smysluplně a vědomě přistoupit ke vzdělávání dětí-cizinců/děti s odlišným mateřským jazykem. Pro větší efektivitu a snadnost celého výukového procesu totiž považuji za nutné „vybavit“ učitele češtiny jako druhého/cizího jazyka pro děti kromě již zmíněných kompetencí také „povědomím“ o psycholinguvistických aspektech celého procesu osvojování jak mateřského, tak druhého/cizího jazyka. Toto povědomí pak učitelé může pomoci s optimálním postupem ve výuce, s testováním a diagnostikou a s tvorbou výukových materiálů, které povedou k snadšímu a hladšímu procesu osvojování druhého/cizího jazyka u dětí.

Literatura

BORDAG, D. (2015). Míšení kódů, interference a role mateřského jazyka při osvojování jazyka cizího. In DOLEŽÍ, L. (Ed.) *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince – předškolní věk*. Praha: AUČCJ, s. 17–21. Dostupné na: <http://www.auccj.cz/metodicke-materialy/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-predskolni-vek-a307> [online 15. 7. 2015]

- EHLICH, K., BREDEL, U., & REICH, H. H. (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Band 1, 2. Berlin: BMBF. 350 s. Dostupné na: https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf [online 20. 8. 2015]
- JOURDENAIS, R. (2011). Language Teacher Education. In LONG, M. H., DOUGHTY, C. J. (Eds.) *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell. s. 647–658.
- KLAGES, H. (2015). Kdy a jak se co učíme? Uplatnění poznatků z psycholingvistiky v jazykové výuce. In DOLEŽÍ, L. (Ed.) *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince – předškolní věk*. Praha: AUČC], s. 9–16. Dostupné na: <http://www.aucj.cz/metodicke-materialy/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-predskolni-vek-a307> [online 3. 7. 2015]
- KOSTELECKÁ, Y. ET AL. (2013). *Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 179 s.
- KOUDRJAVTSEVA, E. L. ET AL. (2015). *Pädagogische Diagnostik der kommunikativen Kompetenzen deutsch-russischer Kinder und Jugendlicher von 3 bis 14 Jahren*. Elena Plaksina Verlag. 312 s.
- PEÑA, E. D., & BEDORE, L. M. (2011). It takes two: Improving Assessment Accuracy in Bilingual Children. *The ASHA Leader*. Vol. 16, s. 20–22.
- PRŮCHA, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. 200 s.
- SAICOVÁ-ŘÍMALOVÁ, L. (2013). *Když začínáme mluvit...Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: FF UK. 218 s.
- SMOLÍK, F., & SEIDLOVÁ-MÁLKOVÁ, G. (2014a). *Diagnostika jazykového vývoje*. Praha: Grada. 80 s.
- SMOLÍK, F., & SEIDLOVÁ-MÁLKOVÁ, G. (2014b). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada. 248 s.
- ŠINDELÁŘOVÁ, J., & ŠKODOVÁ, S. (2013). *Čeština jako cílový jazyk. Metodika pro výuku osob (dětí do 15 let) s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany*. Praha: MŠMT. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/cjm_28032014/METODIKA_PRO_DETI_final_po_vsech_korekturach.pdf [online 12. 8. 2015]
- VODIČKOVÁ, K., & KOSTELECKÁ, Y. (2014). Diagnostic Tests in Czech for the Children of Immigrants Attending Primary Schools. *e-Pedagogium [print]*, 2014, (4), s. 38–51.
- WRIGHT, T. (2002). Doing language awareness: Issues for language study in language teacher education. In TRAPPES-LOMAX, H., & FERGUSON, G. (Eds.) *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam: John Benjamins. s. 113–130.

Autorka

Mgr. Linda Doleží, Ph.D., e-mail: 14227@mail.muni.cz,

Autorka působí jako metodička Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Pracuje v Centru jazykového vzdělávání MU, vyučuje češtinu pro cizince na Lékařské fakultě MU. Zabývá se psycholingvistikou a jazykovou akvizicí.

Srovnání vybraných učebnic češtiny pro cizince na úrovni B1

Jitka Helmichová

Úvod

Konference projektu CZKey pořádaná Centrem jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity v Brně v září 2015 nesla název Klíč k češtině jako cizímu jazyku. Jedním z nejpodstatnějších klíčů ve výuce jako takové je bezesporu učebnice samotná, proto jsem se rozhodla zaměřit právě na výukové materiály a pokusit se o jejich určité srovnání. Volba padla na výukové materiály na úrovni B1 dle SERR z toho důvodu, že se jedná o stupeň ovládnutí jazyka, který je častou požadovanou cílovou či vstupní úrovní u mnoha typů zkoušek. Jedná se o prahovou úroveň, jejíž znalost musí prokázat uchazeči o státní občanství ČR. Početná skupina mluvčích na této úrovni skládá certifikovanou zkoušku a B1 je také úrovní, již požadují některé fakulty českých vysokých škol a univerzit u přijímacích zkoušek (např. Fakulta architektury ČVUT v Praze). V porovnání s touto situací, kdy je o danou úroveň poměrně velký zájem, se na českém trhu s učebními materiály vyskytuje nedostatek odpovídajících materiálů. Většina učebnic se profiluje meziúrovňově či víceméně vágně, jako např. pro středně pokročilé/ více pokročilé.

Pokud se zaměříme na učebnice, které odpovídají dané úrovni s odkazem na SERR, máme k dispozici dva materiály. První je z rukou autorského páru Lída Holá, Pavla Bořilová Česky krok za krokem 2, jenž poprvé vyšel v roce 2009. Druhým je dílo, jehož první vydání se na trhu objevilo o pouhý rok později, kolektivitu autorů Marie Boccou Kestřánkové, Gabriely Šnidaufové a Kateřiny Kopicové Čeština pro cizince – úroveň B1.

Tyto dvě učebnice jsou pravděpodobně nejčastěji využívané výukové materiály na dané úrovni, kdy je u mluvčího vyžadována schopnost porozumět nekomplikovaným faktografickým informacím týkajících se věcí každodenního života. Příspěvek se zabývá srovnáním a analýzou obou učebnic, možnostmi jejich využití a okrajově také současnými trendy ve výukových materiálech češtiny pro cizince.

Porovnání učebnic

Co se týká první jmenované publikace Česky krok za krokem 2, jedná se o pokračování učebnice New Czech Step by Step, jejíž gramatiku i lexikum rozšiřuje. Zároveň dle slov autorek rozvíjí komunikační kompetenci. Součástí publikace je česko-anglicko-německo-ruský výběrový slovníček a brožura Česká gramatika v kostce 2. Dostupné jsou také poslechy na dvou příložených CD a k dostání je

pracovní sešit, jehož autorkou je Zdena Malá, ten bohužel musí být přikoupen. Učebnice má celkem 20 lekcí, 208 stran a 4 strany příloh.

Druhá publikace Čeština pro cizince – úroveň B1 je pro změnu prvním dílem v řadě věnované úrovni prahové a nadprahové, pokračováním je Čeština pro cizince B2. Součástí vydání je 1 zvukový nosič a také cvičebnice. Učebnice má celkem 10 lekcí, 345 stran a 48 stran klíče.

Pokud nejprve porovnáme strukturu lekcí, zjistíme, že lekce v Češtině pro cizince – úroveň B1 jsou více diverzifikované, oproti Česky krok za krokem 2 obsahují části jako Poslech, Výslovnost a v některých případech (ne pravidelně) pak také část nazvanou Zopakujte si. Rozdílný je i závěr lekce, kdy v Česky krok za krokem 2 nacházíme didaktickým principům odpovídající shrnutí a závěr lekce, zatímco v Češtině pro cizince – úroveň B1 do lekce vstupuje část věnující se českým realitám.

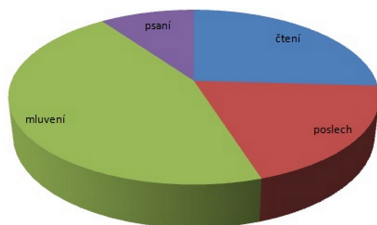
Zmíněné má spojitost i se samotným obsahem lekcí, kdy v části Reálie u Češtiny pro cizince – B1 je pravidelně rozvíjena dovednost čtení s porozuměním, tedy v rámci každé lekce již poněkoliště. Co je ovšem zásadní, část Reálie lexikálně odpovídá úrovni vyšší, je tedy na osobě učitele, jak bude s nabízenými materiály pracovat. Oproti tomu se v některých lekcích setkáváme i s opakováním úrovně podprahové, což je jistě mnohdy pozitivně hodnoceno. V průběhu lekcí se pak poměrně systematicky v textech a i v rámci poslechnů setkáváme s prvky hovorové češtiny. Česky krok za krokem 2 vyniká hojným využitím obrazových stimulů a vizuálních podnětů od samého začátku lekce, v závěru každé lekce pak dochází k již zmiňovanému shrnutí, možnosti sebehodnocení a také nástinu obsahu lekce následující. U obou titulů je pak patrná snaha rozvíjet všechny řečové dovednosti.

Při porovnání zastoupení lexikálních jednotek je opět nejmarkantnějším rozdílem závěrečná část Reálie u Češtiny pro cizince – úroveň B1, kdy se tematicky zaměřuje na českou kulturu, sport, hospodářství i geografii. Česky krok za krokem 2 oproti tomu na konci celé publikace věnuje speciální lekce české historii, geografii, školství a státní správě a v neposlední řadě ukázkám z české literatury. Obě publikace samozřejmě shodně nabízí slovní zásobu a fráze k tématům odpovídajícím dané úrovni.

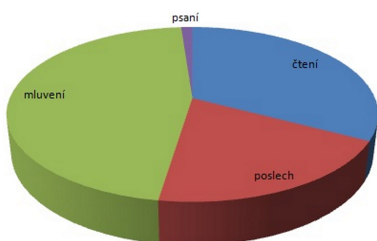
Zatímco tematicky oba materiály více méně korespondují, při porovnání gramatických struktur nacházíme zřetelnější odlišnosti. Je zřejmé, že v Češtině pro cizince - úroveň B1 jsou lekce obsáhlejší, přičemž jsou také podstatně rozsáhlejší. Tato publikace také využívá vertikální koncepci, která je v učebnicích češtiny pro cizince zastoupena výrazně méně. Česky krok za krokem 2 využívá při výkladu deklinace zpracování horizontální a při explikaci gramatiky se snaží postupovat zásadně deduktivně ve třech stupních příklad – výklad – aplikace. Zároveň se snaží aktivizovat studenta samotného i v této části výuky. Čeština pro cizince –

úroveň B1 se striktně drží gramatického penza cílové úrovně, zatímco Český krok za krokem 2 vychází z prvního dílu, na nějž volně navazuje, a rozšiřuje znalosti zde získané, opakuje celou deklinaci singuláru a navazuje deklinací plurálovou.

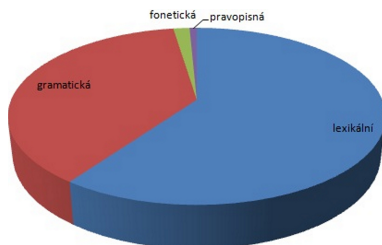
U obou publikací shodně nalézáme cvičení orientující se na aktivní nácvik řečových dovedností. Shodně se také setkáváme s redukovanou výkladovou částí a s instrukcemi pouze v češtině, doplněnými příkladem či vzorem. U publikace Český krok za krokem 2 jsou cvičení ve všech případech výrazně graficky odlišena od ostatního textu. U Češtiny pro cizince – úroveň B1 grafická podoba cvičení není vždy jednoznačná a setkáváme se zde také se značným počtem cvičení, jež prostupují samotným výkladem. Za účelem vizualizace poměru zastoupení jednotlivých typů cvičení jsem využila hodnot z práce Typy jazykových cvičení a jejich využití ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince (Kubeková, 2014).



Graf 1: Řečová cvičení (Česky krok za krokem 2)



Graf 2: Řečová cvičení (Čeština pro cizince – úroveň B1)



Graf 3: Jazyková cvičení (Česky krok za krokem 2)



Graf 4: Jazyková cvičení (Čeština pro cizince – úroveň B1)

Z výsledků je patrné, že co se týká rozvoje řečových dovedností, obě publikace se snaží o rozvoj především produktivní dovednosti mluvení a současně u obou nalézáme deficit v rozvíjení druhé produktivní dovednosti – psaní. U jazykových dovedností u obou materiálů dominují cvičení lexikální, i když u učebnice Čeština pro cizince – úroveň B1 jen mírně. U této publikace ovšem musíme vyzdvihnout značnou snahu o rozvoj kompetence fonologické, zatímco naopak u Česky krok za krokem 2 musíme kladně ohodnotit alespoň minimální snahu o rozvoj kompetence ortografické.

Pokud se zaměříme na pozitiva analyzovaných materiálů, musíme u publikace Česky krok za krokem 2 zmínit práci s obrazovým materiálem, využití prvků signální gramatiky, pestrou škálu cvičení, pevnou strukturu lekcí, prostor pro sebeevaluaci, využití adaptovaných textů, klíč ke cvičením, audia, doplňkové materiály dostupné online a v neposlední řadě témata, která jistě zaujmou nejen mluvčí mladšího věku. U Češtiny pro cizince – úroveň B1 pak mezi pozitivity musíme zmínit sjednocený přehled lexika a konverzačních obrátů u každé lekce, prostor věnovaný výslovnosti a cvičení na tříbení sluchu, využití adaptovaných textů k realitám, klíč ke cvičením, audia, odstupňování náročnosti cvičení v rámci lekcí a především využití technik vhodných pro nácvik k certifikovaným zkouškám.

Mezi negativa pak u Česky krok za krokem 2 z našeho pohledu řadíme formát publikace a také absenci slovníčku k jednotlivým lekcím či tématům. U Češtiny pro cizince – úroveň B1 je to pak bezesporu absence číslování nahrávek, chybějící souhrnný slovníček, černo-modro-bílá grafická úprava, i když je možné, že tato zároveň pro někoho může být naopak pozitivem, a také orientační složka. Ta dle mého názoru působí graficky nejednotně a nepomáhá rychlé a bezproblémové orientaci v publikaci.

Závěr

Jak již ze srovnání patrně vyplývá, oba materiály odpovídají současným trendům ve výuce cizích jazyků. Jedná se o materiály komplexní a aktuální. Plně se snaží rozvíjet komunikativní kompetenci a naplnit požadavky komunikační metody. Začlenění hovorových tvarů a obecné češtiny do výuky je věčně diskutovaným pro-

blémem, pozitivní v tomto případě je, že oba týmy autorů tyto formy ze své práce nevyčleňují, ale naopak svůj zájem zaměřují i na ně. Oba vyučovací materiály se dotýkají nejen neutrální spisovné vrstvy jazyka, ale také ostatních variant.

Jak již bylo řečeno na začátku, jedním z nejpodstatnějších klíčů ve výuce je učebnice, tím, kdo ovšem poznávání nového jazyka „odemyká“ je osobnost učitele, která je pro úspěšné studium neméně důležitá. Výsledky ukázaly, že jen málokterý učitel ponechá prezentované učivo v učebnici bez úprav, při užití jej standardně přizpůsobuje aktuální situaci.

Závěrem bych ráda zmínila, že se jedná v obou případech o materiál kvalitní a ráda bych touto cestou oběma autorským týmům za jejich práci poděkovala a popřála mnoho sil do práce další.

Literatura a prameny

HOLÁ, L., BOŘILOVÁ, P. (2009). *Česky krok za krokem 2*. Praha: Akropolis.

KESTŘÁNKOVÁ, M., ŠNAIDAUFVÁ, G., KOPICOVÁ, K. (2010). *Čeština pro cizince – učebnice, úroveň B1*. Brno: Computer Press.

KOLEKTIV AUTORŮ (2006). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky> [online 1. 9. 2015]

KUBEKOVÁ, M. (2014). *Typy jazykových cvičení a jejich využití ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince*. Diplomová práce. Praha.

ŠÁRA, M. A KOL. (2001). *Prahová úroveň – Čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg: Council of Europe.

Autorka

Mgr. Jitka Helmichová, e-mail: jitka.helmichova@ujop.cuni.cz, Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, Studijní středisko Praha-Krystal

Autorka působí jako vyučující češtiny pro cizince a studuje v doktorském studijním programu Didaktika konkrétního jazyka na FF UK. Věnuje se využití signální gramatiky ve výuce češtiny pro cizince.

Tvary zvrtných zájmen *se* a *si* v systému výuky zvaném *Barevná čeština*

Jan Krejza

Úvod

Jedním z gramatických jevů, o němž se opakovaně učitelé i studenti češtiny jako cizího jazyka vyjadřují jako o obtížně uchopitelném, je použití krátkých tvarů zvrtných zájmen *se* a *si*. V tomto příspěvku bych rád představil způsob, který používám při výuce k vysvětlení a procvičení tohoto jevu. Používám k tomu zvláštní metodu, která oproti jiným způsobům výuky klade důraz na funkčnost v jazyce a využívá k tomu pravidla české syntaxe, upravená pro účel výuky cizinců. Tento způsob výuky se nazývá *Barevná čeština*, protože k rozlišení významných syntaktických rolí ve větné skladbě používá barevného kódování. Metodu zapojuji do výuky systematicky už od úrovně A1 podle SERR, tento článek se však soustřeďuje na její využití pro vyšší úroveň, kam osvojení použití „krátkých reflexiv“ spadá spíše. Ambicí lektora, využívajícího takového způsobu výuky, je představit gramatický systém naší řeči přehledně, a to především jako prostředek komunikace. Důraz je tedy kladen na pragmatickou rovinu jazyka a součástí výuky je i popis syntaktických rolí základních větných členů a jejich vzájemné vztahy. *Barevná čeština* se tedy snaží představit jazyk pokud možno jako pravidelný, souvztažný a logický systém. Metodu je vhodné používat jako doplněk k běžným způsobům výuky. Úvodní text k takovému způsobu výuky byl prezentován ve *Sborníku Asociace češtiny jako cizího jazyka* pro rok 2012.

Chyby v komunikaci způsobené špatnou interpretací reflexiv

Nepochopení či špatné užití krátkých reflexiv v jazyce není pouze „kosmetickou vadou“, často může vést i k nedorozumění a změně významu celé výpovědi. Proto je podle mého názoru třeba řádnému vysvětlení a procvičení tohoto jevu při výuce věnovat náležitou pozornost. Z praxe mohu uvést některé příklady, jak zapojení reflexiv může měnit význam celé výpovědi:

Z důvodu nemoci jsem například musel zrušit lekci anglicky mluvícímu studentovi. Za několik dní se student prostřednictvím krátké zprávy otázel na můj zdravotní stav. Následně jsme si vyměnili tyto zprávy:

Student: *Ahoj, ještě jsi nemocný?*

Lektor: *Ano, bohužel. Uvidíme se příští týden.*

Následující lekci jsem na studenta čekal marně. Pochopil jsem, že student neporozuměl správně mojí zprávě: ignoroval v ní zvrtné *se* a četl větu takto: *Uvidíme*

příští týden. Protože jsem se dále neozval, student předpokládal, že jsem stále nemocný a přišel tak o výuku. Jiným příkladem, který sice neměl takové vážné důsledky, přesto ilustruje nepochopení smyslu výpovědi vinou špatné interpretace reflexiva, je tato modelová komunikace během mluvního cvičení s jiným, rovněž anglicky mluvícím studentem:

Lektor: *Co jsi naposled koupil přítelkyni?*

Student: *Přítelkyni si naposled koupila kabelka.*

Tato studentova reakce působí humorně, nejen proto, že nedává odpověď na položenou otázku. Ve skutečnosti student zaměnil v otázce stejně znějící pomocné sloveso *jsi* za zvrtné *si* a rozuměl otázce takto: *Co si naposled koupila (tvá) přítelkyně?* Protože nevěnoval patřičnou pozornost koncovkám jiných větných členů, v odpovědi opakoval akuzativní tvar *přítelkyni*, přestože to slovo považoval za větný podmět. Ve skutečnosti tedy chtěl odpovědět takto: *Přítelkyně si naposled koupila kabelku*. Z tohoto příkladu můžeme usoudit, že pro pochopení a užití reflexiv je také nutné, aby student správně rozlišoval syntaktické role ve větě a používal správné koncovky k rozlišení větného subjektu od objektů. Právě k tomu slouží aparát metody *Barevná čeština*, který popisují v následující kapitole.

Metoda Barevná čeština vycházející ze syntaktické roviny popisu jazyka

Barevná čeština pro popis jazyka a procvičení gramatických jevů používá proužky různých barev, kterými odlišuje významné větné členy. Pro účel výuky cizinců používá pěti barev. Větný subjekt je označen proužkem bílé barvy, predikát je modrý. Na úrovni A1 je důležité odlišit predikáty s vazbou na objekt od predikátů tvořených intranzitivními slovesy. Tyto predikáty na sebe vážou především větné členy adverbialní povahy: příslovečná určení vyjádřená buď prostými příslovci, nebo předložkovými výrazy (*Spím dobře, spím v hotelu*). Takové větné členy označuje *Barevná čeština* žlutou barvou. V tomto článku se jimi nebudeme příliš zabývat, protože zvrtná zájmena uplatníme především ve větách, jejichž predikát na sebe váže nějaký objekt.

Na úrovni A1 a A2 *Barevná čeština* rozlišuje dva druhy větných objektů: přímý v akuzativu, který je označen proužkem zelené barvy a červený, „nepřímý“ objekt v dativu. Charakteristice těchto větných členů a rozdílům mezi nimi se budeme věnovat v následující kapitole.

Na úrovni A2 se studenti postupně seznámí s těmito sedmi typy českých větných struktur:

1. Subjekt – predikát – adverbialní či předložkový výraz: *David spí v hotelu* (bílá – modrá – žlutá)

2. Subjekt – predikát – objekt v akuzativu: *Věra pije minerálku* (bílá – modrá – zelená)
3. Subjekt – predikát – objekt v dativu: *Pavel volá Davidovi, David myje sousedovi auto* (bílá – modrá – červená – případně také zelená)
4. Predikát: *Prší, Je horko* (modrá)
5. Objekt v dativu – predikát: *Aleně je horko* (červená – modrá)
6. Objekt v dativu – predikát – subjekt: *Petrovi chutnají hranolky* (červená – modrá – bílá)
7. Objekt v akuzativu – predikát – subjekt: *Veroniku baví film, Veroniku bolí zub* (zelená – modrá – bílá)¹

Výuka krátkých reflexiv na úrovni A2

K systematickému výkladu a procvičení užití krátkých reflexiv v plánu výuky přistoupíme nejdříve v okamžiku, kdy studenti ovládli třetí typ struktury, odlišující dva druhy objektů. Lektor studentům vysvětlí funkční rozdíl mezi nimi: „zelený“ objekt v akuzativu obvykle referuje k neživé věci, která je přímo zasažena dějem predikátu: *David myje auto*. Přírodním objektem může být i živý tvor: *David vidí Věru, Věra volá Davida (aby přišel)*, je to však méně obvyklé. Druhým typem objektu, „nepřímý“ v dativu, označený červenou barvou, obvykle referuje k živému tvoru, který dějem slovesa není přímo zasažen, plyne mu z něj však buď nějaký prospěch, či je naopak dějem predikátového slovesa poškozen (*David myje sousedovi auto, David rozbil sousedovi okno*). Řidčeji také mohou také v roli „červeného objektu“ vystupovat neživé věci, vždy je to ovšem v situaci, kdy je možno tuto syntaktickou pozici „zaplnit“ také živým tvorem (*Rozumím Davidovi, Rozumím tomu problému, Směju se té situaci ...*). Slovesům tvořícím tento typ větné struktury je třeba věnovat zvláštní pozornost při výuce studentů s předchozí zkušeností s angličtinou, protože tímto typem větné struktury angličtina vůbec nedisponuje.

Nahrazování objektů zájmeny

Když studenti znají tento typ větné struktury, lektor zapojí drilové cvičení, jehož smyslem je nahrazovat objekty reprezentované plnovýznamovými výrazy (které mají referenční povahu) krátkými tvary zájmen (deiktiky). Barevná čeština k tomu používá krátkých barevných proužků, které svou délkou vizualizují slabší sémantickou sílu těchto slov. Lektor upozorní na pravidla umístění těchto krátkých tvarů zájmen na druhou pozici ve větě:

¹ Poslední dvě struktury jsou podobné konstrukcím typu 2 a 3, rozdílem je jiný slovosled. Příklady yet jsou uváděny v tzv. neutrálním slovosledu, tedy takovém, který není ovlivněn aktuálním větným členěním.

Modelová věta² se zájmeny ve třetí osobě:

Už jsi koupil Robertovi tu kravatu? – Ne, koupím mu ji až zítra.

Modelová věta s tvary zájmen *mi/ti*:

Vrátíš mi tu stovku? – Nevrátím ti ji, [protože ...]

Ovládnou-li studenti použití krátkých tvarů osobních zájmen, můžeme konečně přikročit k vysvětlení způsobu, jakým je možno tato zájmena nahrazovat reflexivou. K tomu je třeba studenty seznámit s těmito poučkami: **pozice subjektu, predikátu a objektů jsou v rámci jedné konkrétní větné struktury unikátní a nezaměnitelné.** Znamená to, že tyto větné členy, naplňují-li význam věty, mohou být reprezentovány pouze jedním (byť komplexním) výrazem v odpovídajícím tvaru. Vezmeme-li tedy příklad rozvité větné struktury číslo 3: *Můj kamarád David musí umýt sousedovi ze třetího patra jeho nové auto*, pozici subjektu reprezentuje výraz *Můj kamarád David* v nominativu, pozici predikátu naplňuje výraz *musí umýt* s jedním slovesem v určitém tvaru, pozici „červeného objektu“ reprezentuje výraz *sousedovi ze třetího patra* s nejméně jedním jménem v dativu apod. Subjekt a objekty je pak možno nahradit pouze jedním zájmenem v odpovídajícím tvaru a vytvořit tak plně saturovanou větnou strukturu: *On mu ho musí umýt*. Druhou poučkou je pak to, že **pozici „zeleného“ objektu je také možno nahradit reflexivou *se* a pozici „červeného objektu“ lze nahradit zájmenem *si*.** Prakticky z toho pro studenty plyne prosté pravidlo: je-li ve větě použito reflexivum *se*, není možno v téže větě vyjádřit předmět ve čtvrtém pádě („zelený“), obdobně pak ve větě obsahující *si* nemůžeme použít „červený objekt“.³

Pro demonstraci nahrazování objektů zájmeny je možno použít jako ilustraci toto schéma:

David myje Martina. (David ho myje.)

² Studenti nahrazují výrazy v modelových větách jinými slovy dle vlastního výběru, zachovávající předepsanou větnou strukturu. Při tomto cvičení se osvědčilo používat jako inspiraci obrázky sloves z učebnice *New Czech Step By Step*, lekce 12, s. 131–132, protože většina z nich na sebe může vázat oba typy objektů

³ Z těchto pravidel jsou mi známy dvě výjimky, na něž je nutno studenty upozornit: sloveso *učit* může být doplněno dvěma objekty v akuzativu: *Lektor učí studenty češtinu*. Víme, že dříve by tato věta zněla: *Lektor učí studenty češtině*. Toto znění však odporuje přirozené logice, že objekt v dativu je spíše živou bytostí, která má z děje prospěch, či je jím poškozena. Možná proto byl zde dativ nahrazen druhým akuzativem. Je tedy také možné říci *Učím se češtinu*. V této větě nahrazuje reflexivum *se* jeden z objektů v akuzativu.

Druhou výjimkou je současné užití zájmena *si* a objektu v dativu u slovesa *stěžovat si (komu) (na co)*. Domnívám se, že tato nepravidelnost je motivována snahou vyhnout se znělostní podobě se slovesem *ztěžovat (komu) (co)*. V tomto případě má zřejmě reflexivum původ v dokonavém tvaru *postěžovat si* s expresivním významem (analog. též *poplakat si*), z něhož je zájmeno ponecháno i v nedokonavé formě. Tuto informaci však studentům podávám jen v případě, že se na to sami zeptají.

David myje Davida. (David se myje.)
David myje synovi ruce. (David mu myje ruce.)
David myje Davidovi ruce. (David si myje ruce.)

Lektor pomocí barevných proužků ukáže, jak zájmena nahrazují objekty. Reflexivum použijeme ve větě, kde osoba, kterou označuje gramatický subjekt, je shodná s osobou označenou gramatickým objektem. Reflexivum tedy působí jako „bumerang“ a vrací děj reprezentovaný predikátovým slovesem zpět na jeho původce. Zájmeno *se* nahrazuje přímý objekt ve struktuře typu *bílá – modrá – zelená*, zájmeno *si* stojí místo objektu v dativu ve struktuře *bílá – modrá – červená – (zelená)*.

Na tento výklad navazuje další drilové cvičení s modelovou větou, v němž uplatníme stejnou sadu sloves, kterou jsme použili v předešlém drilovém cvičení:

Kdy sis naposled přečetl nějakou knihu? – Naposled jsem si přečetl knihu minulý měsíc.

Lektor dbá na to, aby studenti kladli příklonné výrazy náležitě na druhou pozici ve větě. Pro vysvětlení kontrahovaného výrazu *sis* přiložíme nejkratší modrý proužek reprezentující reflexivum přes středně dlouhý modrý proužek označující pomocné sloveso *být* préterita. Lektor vysvětlí, že reflexivum se posouvá na začátek a z pomocného slovesa zůstává pouze koncové *-s*. Kontrakce je motivována ulehčením výslovnosti a je možná právě proto, že oba výrazy se vyskytují ve větě vždy na stejném místě a v témže pořadí. Pro další procvičení je možno přidat ještě toto drilové cvičení:

Kdo ti pere ponožky?
– Ponožky mi pere sestra.
– Ponožky si peru sám/sama.

Lektor upozorní v případě druhého typu odpovědi na koncový doplněk *sám/sama* (v systému *Barevné češtiny* bude označen žlutým proužkem). Používáme jej pro zdůraznění, že původce děje provádí činnost bez cizí pomoci. Je vhodné rovněž upozornit studenty na skutečnost, že reflexivum *si*, které stojí ve větě namísto objektu v dativu, přebírá sémantický znak „prospěchovosti“ tohoto větného členu.

Zvratná zájmena ve větách s tzv. „reflexivními slovesy“

Poté, co se studenty v několika navazujících lekcích probereme výše popsanou látku a řádně ji procvičíme, můžeme přistoupit ke shrnutí. Studenti jsou nyní obeznámeni se dvěma typy vět, v nichž se uplatní krátká reflexiva: s větami, v nichž tato zájmena nahrazují jiné větné členy, jak jsme popsali, a s větami, v nichž je použito tzv. reflexivní sloveso. Takových predikátů není mnoho a lektor pro tento účel sestaví seznam těch, se kterými se v průběhu výuky studenti dosud seznámili.

Za *reflexivní slovesa* považujeme ta, která musí být vždy použita společně se zvratným zájmenem i v nedokonavém vidu, a lektor na ně vždy během výuky předtím upozorňoval. Jsou to např. slovesa *dívat se, zdát se, ptát se* apod. Za *reflexivní slovesa* považujeme i ta, která sice mohou být použita samostatně, ale reflexivum výrazně mění jejich význam a budou se překládat do cizího jazyka jinak: *těšit se – to look forward v. těšit – to solace, půjčit si – to borrow v. půjčit – to lend*.

Výuka krátkých reflexiv na úrovni B1

Výše prezentovanou látku lektor používající systém *Barevné češtiny* představí studentům postupně v několika lekcích. Je vhodné popsané gramatické jevy doplnit jinými cvičeními, která se objevují v běžně dostupných učebnicích. Osvědčilo se současné použití metody s učebnicí *New Czech Step By Step*, v níž se studenti seznámí jak s reflexivními slovesy, tak se základními poučkami o českém slovosledu, s tvary „krátkých zájmen“ apod. Je ovšem zřejmé, že popsaná cvičení zdaleka nepokrývají celou šíři jevů spojených s používáním zvratných zájmen. Při současném používání různých učebnic se tak studenti například setkají pravděpodobně i s krátkými reflexivy, jejichž používání souvisí se slovesnou kategorií vidu, třeba s tvary *najíst se, napít se, zalyžovat si* apod. Takové tvary neřadíme mezi tzv. „reflexivní slovesa“, protože jejich nedokonavé varianty zvratné zájmeno nemají. Je vhodné na to studenty upozornit, ve vyšší míře se však studenti s těmito tvary setkají při studiu vyšších úrovní podle SERR⁴. Podobně, jako se osvědčilo společné použití *Barevné češtiny* s učebnicí *New Czech Step By Step*, je na úrovni B1 vhodné metodou doplnit výuku podle učebnice *Česky krok za krokem 2*, která na zmíněnou knihu navazuje. Zde se s látkou spojenou s užitím krátkých reflexiv setkáme několikrát, vizualizovaný systém metody se osvědčil především při vysvětlování a procvičování gramatických jevů souvisejících s užitím trpného slovesného rodu.

Ukázka způsobu prezentace pasivních větných konstrukcí

Lektor na tabuli předepíše dva příklady vět v aktivu a pasivu a barevnými proužky naznačí, jak se předmět činné konstrukce stává podmětem ve větě se slovesem v trpném rodě:

Honza spatřil na Svatce kačenu.
Kačenka na Svatce byla spatřena (Honzou).
V Plzni vaří dobré pivo.
Dobré pivo se vaří v Plzni.

⁴ Je rovněž vhodné sestavit pro studenty seznam takových tvarů, který je možno postupně doplňovat. Domnívám se, že je vhodné studentům říci, že užití reflexivních dokonavých tvarů souvisí významově s vyšší či nižší měrou slovesného děje či uspokojení z něj (*vypít – celý obsah v. napít se – trochu, sníst v. najíst se – dost či dobře*).

Lektor studentům vysvětlí, že čeština používá pro pasivní věty dva typy větných konstrukcí. Jedna využívá sloves ve tvaru tzv. opisného či složeného pasiva (příklad první dvojice vět), druhá využívá reflexivních tvarů sloves. Každý typ má přitom své specifické vlastnosti: v prvním případě je možno stále explicitně vyjádřit agens v podobě příslovečného určení původce děje (v *Barevné češtině* postačí jeho označení žlutým proužkem), druhý typ takovou možností vyjádření původce děje vůbec nedisponuje. Pragmaticky z toho vyplývá, že první typ tvoříme převážně s použitím dokonavých sloves, jejichž vazba na objekt (a tedy sémantická naplněnost) je silnější. Druhý typ využíváme spíše v situacích, kdy děj označený slovesem je obecný, či agens nehraje pro smysl sdělení významnou roli. Prakticky se to děje většinou, je-li sloveso v nedokonavém tvaru: *Psi se nebijí, Odpad se ukládá na místo k tomu určené.*⁵

Role zvrátneho se v deagentizovaných větných konstrukcích

S posledními uvedenými příklady se dostáváme také k typu vět *O víkendu se nepracuje, Po trávě se nechodí*. V těchto větách nelze hovořit o pasivní konstrukci, protože nejsou tvořeny s použitím tranzitivních sloves, a jde tedy o bezpodmětné struktury. Abstrahujeme-li, co mají poslední uvedené příklady společného, zjistíme, že zvrátne *se* se projevuje v pasivních a bezpodmětných strukturách tehdy, je-li třeba potlačit významovou roli agens. Používáme je tedy tehdy, kdy z nějakého důvodu mluvčí nechce nebo nemůže explicitně označit původce děje. S různými typy deagentizovaných vět se studenti rovněž seznámí během studia úrovně B1, například v učebnici *Česky krok za krokem 2* najdeme větu (*Dědečkovi a babičce*) *je už přes 70 let a do prvního patra by se jim špatně chodilo.*⁶ Tuto větu dle zkušenosti studenti bez vysvětlení špatně chápou, respektive nerozumí použití tvaru dativu a reflexiva. Je tedy možno uvést různé příklady tohoto větného typu s použitím zvrátneho *se*, hodnotícího adverbia a někdy „červeného objektu“: *Špatně se mi čte, Na horách se těžko se dýchá, Davidovi se v moři plavalo krásně*. Lektor studentům s využitím barevných proužků vysvětlí, že zatímco ve větě *Špatně čtu*, je negativně hodnocený průběh děje způsoben neznalostí či neschopností původce děje, v deagentizované bezpodmětné větě za „špatné čtení“ mohou jiné okolnosti. S obdobným typem věty se studenti mohou seznámit v konstrukcích s modálním slovesem, např. *Chce se mi spát* proti větě *Chci spát*.

⁵ Na tento výklad opět navazují praktická cvičení. Je možno k tomu použít dostupných učebnic nebo obměnit variantu drilového cvičení, kdy studenti či lektor zadávají věty v aktivním slovesném rodě a ostatní studenti tvoří pasivum. Je záhodno upozorňovat vždy na to, který druh trpného rodu je pro danou větu přirozenější, čili vhodnější. Osvědčila se také soutěž, kdy lektor zadá věty, rozdělí studenty na skupinky a následně ohodnotí, která skupinka se s převodem do pasiva vypořádala nejlépe.

⁶ *Česky krok za krokem 2*, s. 18, třetí odstavec textu (*Ne*)tradiční rodina

Shrnutí

Z popsaného množství jevů spojených s používáním krátkých reflexiv v češtině může čtenář nabýt dojmu, že je tento způsob vysvětlování gramatiky příliš složitý a co do šíře záběru rozsáhlý, je třeba však zdůraznit, že s uvedenými jevy se studenti seznámí postupně na poměrně dlouhé časové ose a z mé zkušenosti vyplývá, že studentům nakonec porozumění nečiní větších potíží. Studenti se v průběhu výuky na ploše úrovně A2 a B1 tak nakonec seznámí s těmito typy vět obsahujících zvrtná zájmena *se* a *si*:

1. Struktury, kde reflexivum nahrazuje předmět ve čtvrtém či třetím pádě. Je-li určitý tvar slovesa v jednotném čísle, jde o pravou reflexivitu (*Vidím se v zrcadle, Myju si ruce.*), je-li tvar verba finita v plurálu, jde o reciprocitu (*Uvidíme se příští týden.*)
2. Věty s použitím tzv. reflexivních sloves (*Dívám se na televizi.*)
3. Věty s reflexivou, která vycházejí ze slovtvorných prostředků užívaných pro rozlišení znaku dokonavost / nedokonavost u tvaru predikátového výrazu (*Zazpíváme si.*)
4. Struktury s reflexivním pasivem či obdobné bezpodmětné struktury, v nichž zvrtné *se* hraje svou roli při deagentizaci významu sdělení

Literatura a prameny

HOLÁ, L. (2004). *New Czech Step By Step*. Praha: Akropolis.

HOLÁ, L., & BOŘILOVÁ, P. (2009). *Česky krok za krokem 2*. Praha: Akropolis.

KREJZA, J. (2012). Způsob výuky syntaxe u zahraničních studentů nižších úrovní pokročilosti. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Chybějí čísla stran.

Autor

Mgr. Jan Krejza, e-mail: 11022@mail.muni.cz.

Autor vystudoval obor Český jazyk a literatura na Masarykově univerzitě. Výuce češtiny pro cizince se věnuje od roku 2004, vlastní metodu *Barevná čeština* v hodinách používá od roku 2008. Jako lektor spolupracuje s několika jazykovými školami v Brně a od roku 2014 také s Centrem jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity.

Práce s (adaptovanou) prózou – rozvoj dovednosti čtení

Silvie Převrátilová

V současné době se v moderních vyučovacích metodách klade velký důraz na využívání autentických materiálů, tj. takových, které vznikly v jazykovém společenství proto, aby plnily nějakou funkci. Studenti si z takových textů mohou odnést mimo jiné také lepší chápání způsobu přirozené komunikace a způsobu života v dané zemi (srov. Kramersch, 1993, 175–177). Věříme, že svazky edice *Adaptovaná česká próza* poskytnou čtenářům nejen jazykový materiál ke studiu, ale právě také vzhled do sociokulturního kontextu života v České republice. Právě poslední dva svazky se orientují na současnou českou prózu – *První láska a jiné povídky* vychází z děl Petra Šabacha, autorkou textů v knize *Košík plný milenců* je Halina Pawłowska. Tyto soubory jsou určeny pokročilým studentům, avšak způsob, jakým přistupují k rozvoji dovednosti čtení, lze aplikovat na jakýkoli jiný text na různých úrovních jazykové kompetence.

Jako učitelé si často klademe otázku: Jak lze co nejlépe využít text ve výuce? Mnoho z nás se v pozici studentů cizího jazyka setkalo s přístupem ke čtení, kdy nás učitel v hodině vyzval k hlasitému čtení textu a poté jsme zpracovávali cvičení, případně jsme dostali četbu a cvičení za domácí úkol. I v dnešní době mnoho učitelů takto k četbě přistupuje, možná zejména proto, že je jejich učitel právě takto učil a s jiným přístupem se ani nikdy neseťkali. Jak často ale v mateřském jazyce čteme něco nahlas nebo pouze proto, že nám někdo řekl, abychom četli? Většinou v textu hledáme nějakou informaci, něco, co nás zaujalo, čteme za nějakým účelem a nevnímáme každé jednotlivé slovo. Hlasité čtení je pro naše studenty vhodné při příležitostech, kdy s nimi chceme procvičit výslovnost nebo se soustředit na jednotlivé složky textu jako např. slovní zásobu či gramatiku. Pokud však chceme studentům pomoci zdokonalit se v dovednosti čtení a číst efektivněji, měl by se přístup k textu více přiblížit tomu, jak čtou ve svém mateřském jazyce rodilí mluvčí.

Edice *Adaptovaná česká próza* je určena studentům češtiny nejen k samostudiu. Soubory jsou záměrně zpracovány tak, aby je mohli využívat také učitelé přímo v hodinách – kromě samotných textů obsahují řadu cvičení a návrhů dalších úkolů spojených s četbou. Všechny publikace této řady využívají komunikativního přístupu k vyučování a prvky úkolového učení (srov. kognitivní přístup k učení – Skehan, 1998). Na rozdíl od tradičních metod výuky, které vycházely z předpokladu, že čtenář chápe význam textu nejprve ze schopnosti slovo vyslovit, pochopit jeho význam a poté poskládá slova do celku (jako když se staví dům z cihel), kognitivní čtení přistupuje k textu čtení „shora dolů“. Principem je, že text vnímáme nejprve

jako celek, čteme ho za účelem získání nějaké informace (v hodině cizího jazyka tomu odpovídá splnění nějakého úkolu), přičemž vycházíme z toho, co už známe, a to neznámé odhadneme nebo odvodíme.

V tomto příspěvku budeme jako k modelovému textu odkazovat zejména k povídce *V rodinném kruhu* z posledního svazku edice *Adaptovaná česká próza – Košík plný milenců* Haliny Pawlowské (2015). Jako všechny ostatní knihy první část obsahuje texty povídek, druhá cvičení. Na závěr je možné využít také slovníku, v případě tohoto svazku se jedná o slovník výběrový, ke každé povídce zvlášť. Pro práci ve výuce vycházíme ze cvičení v druhé části knihy. Jednou ze základních možností, ze které při práci s texty vycházíme, je tato známá sekvence:

1. úkol(y) před čtením,
2. úkoly k textu,
3. úkoly po čtení (Scrivener, 2011, s. 266).

Než přistoupíme k vlastnímu čtení, dostávají čtenáři úkoly, které je mají zaujmout, představit jim téma a propojit je s vlastním životem a obecnými znalostmi. Vhodným způsobem může být využití ilustrací. Ty jsou zvoleny tak, aby výše uvedené požadavky splňovaly, a lze je propojit s úvodním konverzačním úkolem, který má vždy jednotné zadání: „*Povídejte si*“. Učitel může toto zadání rozšířit o úkol: „*Zjistěte, co máte společného*.“ Studenti tak mají důvod klást otázky, odpovídat na ně, zjistit další informace a reagovat v interakci, která odpovídá běžné realitě. Například ilustrace k povídce *V rodinném kruhu* zobrazuje rodinnou sešlost a studenti mají za úkol zjistit, zda spolužáci bydlí sami, jestli mají rádi návštěvy a jak často se scházejí s přáteli či rodinou.

Ilustrací a úvodních cvičení využíváme také k elicitaci klíčové slovní zásoby potřebné k porozumění textu. Na obrázku rodinné sešlosti vidíme kromě množství postav také tři rasy psů (v textu vystupuje buldok, labrador a ovčák), králíka, hrnky, kastrol, konferenční stůl apod. Učitel má tudíž možnost, jak představit slovní zásobu, která by mohla při čtení působit potíže a její neznalost by zároveň mohla zabránit porozumění a splnění daného úkolu. Druhé úvodní cvičení k povídce *V rodinném kruhu* za tímto účelem uvádí několik situací, které se v povídce objeví, a studenti mají za úkol představit si, jak by se zachovali, kdyby se do takové situace dostali, např. *V bytě vypnuli proud, váš kamarád nemá kde přespát, nečekaně přijeli příbuzní*.

Bezprostředně před četbou čtenáři vždy dostanou jasný úkol, aby věděli, co v textu hledat, a zbytečně se nezaměřovali na neznámou slovní zásobu či problematická místa v souladu s přístupem k textu jako celku. Nikdy nechceme, aby studenti četli každé slovo či větu, a rozhodně nevyžadujeme hlasité čtení či překlad. Jde nám vždy o celkové porozumění a klíčovou slovní zásobu. Proto začínáme úkoly vyžadujícími rychlé čtení za účelem získání konkrétní informace, např. hledání

odpovědi na určitou otázku, a postupujeme k úkolům vyžadujícím detailnější čtení. Častým úkolem pro obecné porozumění textu je najít, zda jsou věty ve cvičení podle textu pravdivé, či ne, nebo chronologické řazení událostí.

Po obecném pochopení smyslu sdělení obracíme pozornost ke slovní zásobě. Využíváme např. cvičení „*Spojte začátky a konce vět*“, kde se objevují klíčová slovní spojení a fráze shrnující obsah textu, nebo cvičení na doplňování chybějících slov nebo slovních spojení (ve správném tvaru). Aby si studenti klíčovou slovní zásobu skutečně osvojili, snažíme se, aby se slovní spojení opakovaně objevovala v různých cvičeních, a kdykoli je možné, vyzýváme studenty k propojení receptivní dovednosti čtení s produktivní dovedností mluvení. K tomu využíváme personalizovaných úkolů a vyzýváme studenty k vyjádření vlastního názoru, popisu osobních zkušeností a přeformulování vět tak, aby se týkaly jejich života. Za tímto účelem lze také využít levý sloupec ze cvičení, kde studenti spojují začátky a konce vět, dokončují věty o sobě a následně porovnávají svoje věty ve dvojicích či malých skupinkách, aby opět zjistili, co mají společného. Jinou možností je využití slovních spojení z textu v otázkách, jako ve cvičení 13 k povídce *V rodinném kruhu*. Studenti mají nejprve za úkol doplnit předložky: „*Máš — něco alergií?, Jsi šťastný, když je — vás doma plno?*“ a poté na otázky odpovědět a porovnat své odpovědi v rozhovoru se spolužáky. Taková aktivita umožňuje aplikovat slovní zásobu a významy, se kterými se setkali v textu, v jiném kontextu, což vede k aktivnímu osvojení. Osvojování jazyka probíhá úspěšněji díky interakci, do níž jsou studenti aktivně zapojeni (Skehan, 1988, s. 104) a mluvení o sobě je způsob, jakým lze aktivovat naprostou většinu studentů.

K závěrečným aktivitám patří otázky, které podněcují vyjádření vlastního názoru na obsah textu, případně konverzační téma dále rozšiřují: „*1. Je u vás obvyklé, že se sejde tolik lidí v jednom bytě? 2. Co byste v takové situaci udělal/a? 3. Znáte rčení Host do domu – Bůh do domu? Souhlasíte?*“ a příprava a prezentace dialogů. V této souvislosti je třeba zmínit důležitost fáze přípravy úkolu. Splnění úkolu bude úspěšnější, pokud studenti mají dost času a jazykových prostředků. Důraz se klade „na proces, nikoli produkt“ (Skehan, 1988, s. 140–141). Těto problematice by bylo možné věnovat samostatný příspěvek, zmíním proto jen základní myšlenku a načrtnu možný postup v konkrétní situaci. V povídce *V rodinném kruhu* mají za úkol zahrát dialog, kdy jeden z partnerů chce přivést domů dalšího hosta a druhý už nesouhlasí. Studenti potřebují dostatek času, aby si promysleli a připravili, co mohou a chtějí říct, jak mohou argumentovat, jaké fráze použít, a teprve po přípravné fázi je vyzveme k výstavbě dialogu samotného. Důležitá je pochopitelně také fáze produkce, kdy studenti mohou svůj dialog zahrát před ostatními a posluchači plní úkol spojený s poslechem, např. zapisují, jaké argumenty v dialogu padnou a jaké řešení z konfliktu vznikne, případně mohou reagovat vlastním názorem apod.

Vedle mluvení jsou produktivní dovednosti zastoupeny také úkoly písemnými. Snažíme se v maximální míře využívat různých komunikačních funkcí jako napří-

klad poděkování, žádost nebo stížnost, spojených s tématem textu, se kterými se studenti mohou setkat v běžném životě, například: „1. *V bytě vám vypnuli proud. Napište e-mail dodavateli a zjistěte, kde se stala chyba.* 2. *Napište e-mail kamarádce a poproste ji, aby vám pomohla s velkou návštěvou.*“ Vhodným úkolem, jak studentům pomoci „rozšířit povědomí o širším kontextu reality“, je např. popsat příběh z pohledu jiné postavy (Kramsch, 1993, s. 149).

Každou povídku doprovází v průměru sedmnáct cvičení a učitel může vybrat takovou, která odpovídají časovým možnostem a pokročilosti konkrétní skupiny či studenta, některá zadat za domácí úkol a jiná vynechat úplně. Všechny knihy této edice obsahuje také CD a většinu cvičení lze použít také k výuce dovedností poslechu. Četbu (případně poslech) adaptované prózy můžeme propojit s dalším rozšířením kulturního kontextu také využitím filmů – u Petra Šabacha se nabízí *Pelíšky* nebo *Šakalí léta*, známým filmem Haliny Pawlowské je *Díky za každé nové ráno*. Učitel také může pokročilým studentům doporučit další knihy těchto autorů.

Na závěr bych ráda znovu připomněla, že uvedený přístup lze aplikovat pro různé texty na všech jazykových úrovních. Využíváme jej také na portálu *mluvtecesky.net*.

Literatura a prameny

KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.

PŘEVŘÁTILOVÁ, S., & BULEJČÍKOVÁ, P. (2014). *Petr Šabach: První láska a jiné povídky*. Praha: Akropolis.

PŘEVŘÁTILOVÁ, S., & BULEJČÍKOVÁ, P. (2015). *Halina Pawlowská: Košík plný milenců*. Praha: Akropolis.

SCRIVENER, J. (2011). *Learning Teaching*. London: Macmillan Education.

SKEHAN, P. (1988). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.

www.mluvtecesky.net

Autorka

Mgr. Silvie Převrátilová, e-mail: prevratilovas@seznam.cz, Fakulta humanitních studií UK Praha.

Metodikou výuky cizích jazyků se autorka zabývá již od doby studia na FFUK v Praze. Vyučuje češtinu i angličtinu, vede metodické semináře, podílí se na tvorbě učebnic a doplňkových výukových materiálů.



Testování

Testing

A je ta zkouška spravedlivá? aneb Spravedlivost v jazykovém testování

Kateřina Vodičková

Vzhledem k profesionalizaci jazykového testování v posledních desetiletích a vzhledem ke skutečnosti, že různé zkoušky představují mnohdy podklad pro rozhodnutí vysoké důležitosti, klade se na tzv. spravedlivost zkoušek (*test fairness*) značný důraz. Ačkoliv mezi odbornou veřejností nepanuje v pohledu na spravedlivost naprostá shoda, je zřejmé, že se jedná o pojem v jazykovém testování zásadní.

O nejednotnosti chápání spravedlivého přístupu ke kandidátům ve zkouškách z češtiny pro cizince svědčí už samotná rozkolísanost nejen v překladu pojmu *fairness*, ale též v jeho chápání. Termín *fairness* bývá v českém kontextu užíván jako *férovost*, *spravedlnost*, *spravedlivý/rovný přístup ke kandidátům* apod.¹ Zatímco v případě zkoušek z jiných cizích jazyků, např. angličtiny, se již stalo dobrou praxí nejen spravedlivý přístup zajišťovat, ale též odbornou i širokou veřejnost seznamovat s tím, jak bylo spravedlivosti dosaženo, v případě češtiny pro cizince se mnohdy s tímto pojmem a příslušnou dokumentací teprve pracovat začíná.

Pojem spravedlivosti v testování se vyvíjel a rozbíhal různými směry, dokonce se může zdát, že si některá pojetí odporují. Většinou se pod spravedlivostí rozumí dostupnost zkoušky, rovnost, neexistence znevýhodnění, důvěryhodnost, spolehlivost, „spravedlnost pro všechny“ (Saville, 2002, s. 12). Popisný je v tomto směru název druhé části standardů v testování *The Standards for Educational and Psychological Testing* (1999), jenž zní *Spravedlivost v testování: spravedlivost v testování a užití testů, práva a povinnosti kandidátů, testování jednotlivců s odlišným zázemím nebo se zvláštními potřebami*.

Tradičně byla (a dosud dle našeho názoru je) spravedlivost spojena se zkoumáním validity a reliability. Například podle slovníku *Dictionary of Language Testing* (2001, s. 199–200) se spravedlivost týká důsledků pro testovaného jedince, skupiny a společnost jako celek a vztahuje se k validitě daného testu i celého procesu testování. Spojitost s validitou i důsledky nejen pro kandidáty, ale také pro společnost se odráží např. v *Rámci pro spravedlivé testování* (Kunnan, 2014, s. 37–39), který mapuje spravedlivost v následujících pěti oblastech: validita, nepřítomnost znevýhodnění, dostupnost, administrace a důsledky pro společnost.

Odborné diskuze o spravedlivosti se v souvislosti s hodnocením objevují od 80. let minulého století. V hodnocení ve vzdělávání byl tento termín poprvé použit v souvislosti s testovou baterií *General Aptitude Test* (Hartigan, Wigdor, 1989), v souvislosti s jazykovým testováním o termínu v roce 1997 diskutoval Kunnan na

¹ V tomto příspěvku užíváme v češtině termínu *spravedlivost*.

mezinárodní konferenci *Language Testing Research Colloquium*. V roce 1999 byla spravedlivost zařazena do standardů pro testování *The Standards for Educational and Psychological Testing* do sekce s názvem *Spravedlivost v testování (Fairness in Testing)*, dílčí sekce se věnovaly spravedlivosti v testování a užití testu, právům a povinnostem kandidátů, testování jedinců s různým lingvistickým zázemím a testování jedinců se speciálními potřebami.² Od roku 2000 se spravedlivostí již zabývá několik publikací (např. Kunnan, 2004; Kunnan, 2014; McNamara, Roever, 2006; celé jedno číslo *Research Notes* z roku 2005 bylo pod názvem *Ethics and Fairness in Language Testing* věnováno spravedlivosti) či studií a článků.

Spravedlivost představuje komplexní, pro mnohé odborníky obtížně uchopitelný pojem. Tato skutečnost vede k nejednotnosti chápání spravedlivosti. Její pojetí i přístup k ní se vyvíjely, např. Kunnan (2010) hovoří o období, kdy byla spravedlivost chápána především jako absence znevýhodnění (60.-80. léta 20. století), následovalo období kodexů (80. léta) a standardů (90. léta). Pro 21. století je podle Kunnana (2010) typické řešení etiky a zásad nebo filozofický přístup.³

Příkladem kodexů a standardů, jež se užívají dodnes a se spravedlivostí pracují, jsou např. standardy Americké psychologické asociace (*American Psychological Association: The APA Standards for Educational and Psychological Testing*⁴), Kodex dobré praxe Evropské asociace pro jazykové testování (*European Association of Language Testing and Assessment: The EALTA Code of Good Practice*⁵), pokyny a etický kodex mezinárodní testerské asociace ILTA (*International Language Testing Association: The ILTA Guidelines for Practice & Code of Ethics*⁶) či systém pro monitorování kvality, jež vyvinula Asociace jazykových testerů v Evropě ALTE (*Association of Language Testers in Europe: The ALTE Quality Management System – Code of Practice and Minimum Standards*⁷).

The Code of Practice asociace ALTE a *The Code of Ethics* asociace ILTA reprezentují široce pojaté zásady profesionálního chování, jak dosáhnout dobré praxe, spravedlnosti a spravedlivosti pro všechny. Například ALTE vystavělo *The Code of Practice* na 18 širokých prohlášeních, která pokrývají vývoj zkoušky, problematiku výsledků, spravedlivost a vztah ke kandidátům, pozornost se soustřeďuje zejména na roli různých skupin uživatelů zkoušky vzhledem k usilování o spravedlivost. *The Code of Ethics* asociace ILTA oproti tomu představuje spíše morální zásady a ideály jazykového testování jakožto profese.

² Podrobnější informace viz např. Kunnan (2014).

³ Podrobně viz Kunnan (2010).

⁴ <http://www.apa.org>

⁵ <http://www.ealta.eu.org>

⁶ <http://www.iltaonline.com>

⁷ <http://www.alte.org>

U výše uvedených materiálů se jedná převážně o doporučení, jež mají zajistit (alespoň minimální) kvalitu testu. Otázkou, zda by takovýto kodex dobré praxe neměl vzniknout i v českém kontextu, se zabývá např. Hulešová (2015).

Zajímal nás pohled na danou problematiku nejen (české) odborné veřejnosti, ale též studentů, resp. potenciálních kandidátů různých zkoušek a testů. Provedli jsme tedy mezi odbornou veřejností a uživateli zkoušek malý průzkum prostřednictvím dotazníkového šetření.⁸

V první otázce měli respondenti odpovědět, jak by do češtiny přeložili pojem *test fairness*, případně *fairness in testing*. Zde jednoznačně převažoval překlad spravedlnost, mnohdy upřesněný: spravedlnost při testu, při testování/zkoušení, spravedlivé testování. V jednom případě se objevil návrh užívat výrazu férovost, tři respondenti uvedli, že nevědí, jak by anglický pojem přeložili.⁹

Ve druhé otázce nás zajímalo, co si účastníci dotazníkové „sondy“ představují pod pojmem „spravedlivost ve zkoušce/testu“. Zde respondenti uváděli především rovné podmínky pro všechny účastníky testu, dále objektivitu, srovnatelnost variant testu („stejně varianty“), spravedlivé hodnocení, nezávislost na vnějších faktorech jako prostředí, osobnost examinátora atd. Podle jednoho respondenta je spravedlivá zkouška ta, která neznevýhodňuje, ani nezvýhodňuje kandidáta na základě jeho věku, kultury či mateřského jazyka, resp. jazyků, které ovládá. Zmiňuje se i dodržování stanovených kritérií a podmínek zkoušky.

Pozornost si dle našeho názoru zaslouží i zamyšlení dvou respondentů nad rozdílem mezi objektivností a spravedlivostí, přičemž spravedlivost chápe jeden z účastníků dotazníkového šetření jako pojem hlubší a uvádí následující přístup: „Pokud učitel učí žáka dlouhodobě a zná ho jako pilného a schopného studenta, může mu dát vyšší známku u zkoušky, přestože z důvodu nemoci nevykázal nejlepší výsledek¹⁰. Bude to spravedlivé, ale nebude v tomto případě objektivní.“ Obdobně druhý respondent zvažuje, že by spravedlivost měla zahrnovat následující: 1) Individuální přístup k žákovi – hodnotit Petra vůči Petrovi a neporovnávat ho s Honzou (osobní růst), 2) přípustnost hodnocení vyšší známku jako odměna za snahu a odvedenou práci. Dle našeho názoru se v těchto případech jedná spí-

⁸ Průzkumu se zúčastnilo 10 respondentů, z toho jeden muž, devět žen. Šest respondentů uvedlo národnost českou. Co se týče profesí, jednalo se o učitele, a to především na vysokých školách, a/nebo o jazykové testery. Čtyři respondenti byli studenty, dva respondenti označili jako profesi „jiné“, ale blíže ji nespecifikovali.

⁹ Pozornost si zaslouží i podrobnější vyjádření jednoho z respondentů, který se domnívá, že „pokud jde o zavedení určitého pojmu, vyjadřujícího objektivitu a nezaújatý postoj zkoušejícího, lze použít i anglický výraz *test fairness* bez překladu“. S tím je samozřejmě možné souhlasit, na druhou stranu jsme si vědomi možných komplikací, mj. (ne)začlenění anglického výrazu do českého deklinačního systému a skutečnosti, že ne každému musí být anglický pojem srozumitelný.

¹⁰ Dle našeho názoru míněno „nepředvedl nejlepší výkon“.

še o motivaci než o spravedlivý přístup v hodnocení konkrétní zkoušky či testu. Možnost zohlednit uvedené aspekty také souvisí s účelem konkrétního hodnocení, např. takovýto přístup jistě nebude možný v případě mezinárodně uznávaných zkoušek úrovně (proficiency test).

Není bez zajímavosti, které zkoušky účastníci dotazníkového šetření považovali za spravedlivé. Uváděli např. mezinárodní zkoušky DELE, DaF, TOEFL, zkoušky Cambridge English Language Assessment (např. FCE), ale též státní jazykovou zkoušku a zkoušky z konkrétních předmětů na vysokých školách¹¹. Mezi zkoušky, které respondenti nepovažovali za spolehlivé, zařadili zkoušku z ruského jazyka TRKI, státní maturitu, starou podobu státní maturity a řadu zkoušek z některých předmětů na konkrétních vysokých školách¹², jeden respondent uvedl „jakýkoli jazykový test sestavený testovacími společnostmi (SCIO apod.), který není sestaven dle individuálních požadavků jednotlivých pracovišť“.

Dotazníková „sonda“ potvrdila, že v očích odborné i široké veřejnosti hraje spravedlivost v jazykových zkouškách významnou roli. Respondenti si vytvářejí vlastní názor na to, které zkoušky lze považovat za spravedlivé, které nikoliv a proč. Spravedlivost je pro účastníky průzkumu spojena s dostupností zkoušky pro všechny, s rovným a spravedlivým přístupem ke kandidátům, spolehlivostí zkoušky a celkově s její důvěryhodností. Předpokládáme, že bude panovat značná shoda v tom, že by mělo být v testování cílem usilovat o celkovou spravedlivost, jednat vždy čestně a vyhýbat se negativnímu vlivu, aby byly kandidátům a dalším uživatelům zkoušky zajištěny vysoce kvalitní služby (Saville, 2005, s. 2). Pokud mají být zajištěny kvalitní služby a spravedlivost testu i celého procesu testování, je zřejmé, že se spravedlivost bude odrážet ve všech fázích procesu konstrukce testu, tj. již od identifikace potřeby testu až po interpretaci výsledků a komunikaci s uživateli zkoušky. Za spravedlivost v testování tak zodpovídají nejen tvůrci testu, ale všichni zúčastnění, tj. uživatelé zkoušky, poskytovatelé zkoušky a další.

Spravedlivost prostupuje všemi fázemi procesu a je součástí validace každé zkoušky. Je nutné nejen při vývoji zkoušky respektovat jistá pravidla a doporučení, ale také v rámci validačního argumentu dokumentovat, jak bylo spravedlivosti dosaženo. V neposlední řadě se domníváme, že by měli být především uživatelé zkoušky a odborná veřejnost informováni o tom, jak je spravedlivosti u konkrétních zkoušek dosahováno.

Literatura

DAVIES, A. ET AL. (2002). *Dictionary of Language Testing*. Cambridge, UK: CUP. ISBN 0-521-65876-4.

¹¹ Jednalo se o závěrečný písemný test z ruštiny Jazyková cvičení, zkoušku z angličtiny na FS ČVUT, jazykovou zkoušku z angličtiny (univerzitní kurz) i konkrétní přijímací oborové testy.

¹² Např. zkouška z němčiny na FS ČVUT, zkouška z latiny na vysoké škole.

- HARTIGAN, J. A., WIGDOR, A. K. (1989). *Fairness in employment testing: Validity generalization, minority issues and the General Aptitude Test Battery*. Washington, DC: National Academy Press. ISBN 0-309-04030-2.
- HULEŠOVÁ, M. (2016). *Kodex dobré praxe v jazykovém testování – a proč?* Dostupné na <http://ujop.cuni.cz/strediska/vyzkumne-a-testovaci-centrum/vyzkumne-a-testovaci-centrum-vyzkum> [online 29. 9. 2016]
- KUNNAN, A. J. (2004). Test fairness. In autor Milanovic, M., Weir, C. (Eds). *European Language Testing in Global Context*. Cambridge, UK: CUP, s. 27–48. ISBN 0-521-53587-5.
- KUNNAN, A. J. (2010). *Test fairness and ALTEs model of quality management*. ALTE 39th meeting, Prague. Dostupné na: <http://www.alte.org> (pro členy ALTE).
- KUNNAN, A. J. (2014) Fairness and Justice in Language Assessment. In KUNNAN, A. J. (Ed.) *The Companion to Language Assessment*. Malden, MA: Wiley, s. 27–45. ISBN 978-0-470-65533-7.
- McNAMARA, T., ROEVER, C. (2006). *Language Testing: The Social Dimension*. Malden, MA – Oxford: Blackwell Publishing. ISBN 1-4051-5543-4.
- SAVILLE, N. (2002). Striving for Fairness – The ALTE Code of Practice and Quality Management Systems. *Cambridge ESOL Research Notes*, č. 7, s. 12–14.
- SAVILLE, N. (2005). Setting and monitoring professional standards: A QMS approach. *Cambridge ESOL Research Notes*, č. 22, s. 2–5.
- WEYANT, K., CHISHOLM, A. (2014). Safeguarding fairness principles through the test development process. *Cambridge English: Research Notes*, č. 55, s. 3–6.

Autorka

Mgr. Kateřina Vodičková, Ph.D., MA, e-mail: katerina.vodickova@ujop.cuni.cz, Ústav jazykové a odborné přípravy, Výzkumné a testovací centrum, Univerzita Karlova v Praze.

Autorka vyučuje češtinu pro cizince, působí v oboru čeština jako cizí jazyk a v současné době se věnuje především jazykovému testování.

Monitoring kvality Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince

Quality Monitoring of the Czech Language Certificated Exam

Martina Hulešová

Abstrakt: Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE) je připravována v souladu s principy dobré praxe v testování a se standardy asociace Association of Language Testers in Europe (ALTE), jejímž je ÚJOP UK jako organizace poskytující certifikované zkoušky z češtiny plno-právným členem. Z tenze mezi reálnou situací a snahou o naplňování principů spravedlivosti, zodpovědnosti a dobré praxe v testování vznikl dlouhodobý projekt interního monitoringu kvality zkoušek, jenž usiluje o nalezení cesty, jak v rámci existujících podmínek a možností poskytovat zkoušky odpovídající standardům pro mezinárodní testování. V textu nastíním, v jakých mantinelech zkouška vzniká, jakými způsoby její tvůrci zajišťují kvalitu a jak tvůrci zkoušky řeší průběžné stanovování hraničního skóre modifikovanou metodou Direct Consensus a sestavování ekvivalentních testových verzí k předem danému hraničnímu skóru. V závěru budou naznačeny další cesty, kudy se bude monitoring kvality zkoušek CCE ubírat.

Klíčová slova: stanovení standardu/hraničního skóru, přímá shoda, ekvivalentní verze, expertní posouzení

Abstract: The Czech Language Certificate Exam has been prepared in line with the ALTE (Association of Language Testers in Europe) principles of good practice. A long-term project of monitoring the quality of the exams has its origin in the effort to meet the principles of fairness and best practice in language testing. This article presents the situation and constraints of the exam development and the ways in which the test developers pursue its quality using methods that enable test authors to assemble equivalent test versions.

Key words: standard setting, direct consensus, equivalent forms, expert judgement

1 O zkoušce CCE

Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince (CCE)¹ byla vyvinuta Výzkumným a testovacím centrem Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze (VTC ÚJOP UK) mezi léty 2005–2006. Jedná se o mezinárodně uznávanou zkoušku z českého jazyka pro nerodilé mluvčičurčenou kandidátům starším 16 let, kteří si chtějí nebo potřebují ověřit úroveň komunikační kompetence v češtině. Zkoušku uznává mnoho českých vysokých škol a někteří zaměstnavatelé u nás i v zahraničí.

Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince se vztahují celkem k pěti úrovním definovaným Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (dále SERRJ),

¹ Podrobně jsou zkoušky popsány na <http://ujop.cuni.cz/cce>.

a sice A1, A2, B1, B2 a C1. Zkouška prochází pravidelným auditem kvality ALTE (v pětiletých obdobích), který je podmínkou pro plnoprávné členství v ALTE.

Vývoj zkoušky a testových verzí reflektuje principy dobré praxe a standardy; jak ty, které jsou nutné pro úspěšný audit ALTE, tak obecně akceptované standardy v testování, např. Standardy pro pedagogické a psychologické testování (AERA, APA & NCME, 1999). Zároveň je však třeba brát v úvahu lokální kontext a relativní „velikost“ zkoušky, zejména počet kandidátů a finanční a lidské zdroje. Z tohoto pohledu má CCE poměrně obtížnou situaci, protože škála možností, jak zkoušky validovat a jak naplnit standardy, je oproti jiným organizacím typu Cambridge ESOL, Goethe Institut, CIEP apod. nesrovnatelně menší. Na druhou stranu to přináší i motivaci nacházet způsoby, jak v daném kontextu a podmínkách dospět k řešení, které by umožnilo vytváření a poskytování kvalitního testovacího nástroje naplňujícího mezinárodní standardy.

Z výše zmíněné potřeby vznikl i dlouhodobý projekt interního monitoringu kvality zkoušek, jehož součástí je i otázka stanovení hraničního skóru a s tím související srovnatelnost testových verzí.

1.1 Srovnatelnost – (nejen) terminologický problém

Existují přinejmenším čtyři termíny, které se vztahují k míře porovnatelnosti nebo zaměnitelnosti verzí téhož testu. Ve snaze používat terminologii systematicky zde pracujeme s vymezením terminologie tak, jak ji poskytují standardy pro pedagogické a psychologické testování (AERA, APA & NCME, 1999). Ty rozlišují verze alternativní, srovnatelné, ekvivalentní a paralelní.

Alternativní verze (alternate forms) je jakýsi nadřazený termín zahrnující i tři pojmy uvedené níže. Jde o označení verzí zaměnitelných, které měří stejné konstrukty stejným způsobem a jsou administrovány za stejných podmínek. **Srovnatelné verze** jsou kategorie s nejnižšími nároky na míru shody, kdy si jsou verze vzájemně podobné obsahem, neobsahují stejné, tj. kotvicí položky (anchor items) a není u nich prokázána shoda v psychometrických parametrech. **Ekvivalentní verze** měří stejný konstrukt za použití stejných testovacích technik, nevykazují však číselnou shodu v hrubých skórech. **Paralelní verze** měří stejný konstrukt stejnými testovacími technikami, mají shodný průměrný hrubý skór, směrodatnou odchylku, shodnou strukturu chyby měření a stejnou korelaci s jinými měřeními. Vzhledem k tomu, že je v praxi velmi obtížné je vytvořit, je možné je sestavit / připravit z ekvivalentních verzí ex-post tzv. *vyrovnáváním* (equating), tj. převedením hrubých skórů ze dvou či více verzí testu na společnou škálu nebo díky využití postupů založených na teorii odpovědi na položku a banky úloh s kalibrovanými úlohami; to vše za podmínky, že jsou verze prokazatelně strukturně ekvivalentní, vytvořené podle shodných specifikací, jsou podobně obtížné, administrují se za stejných podmínek.

2 Stanovení hraničního skóru v rámci projektu *Monitoring kvality Certifikované zkoušky z češtiny pro cizince*

Hraniční skór pro CCE byl původně stanoven na základě tradice českých vysokých škol, jiných zkoušek uznávaných MŠMT ČR a na základě doporučení a/nebo požadavků uživatelů zkoušky. Kandidáti museli z každého subtestu získat nejméně 60 %, přičemž nejvýše v jednom subtestu písemné části mohli získat i jen 50 %. Snaha o zvyšování kvality CCE vedla mimo jiné i k přehodnocení pohledu na cut-off skór a ke snaze o jeho stanovení teoreticky i empiricky podloženým způsobem. Řádné a zdokumentované stanovení hraničního skóru (dále standard setting), v případě CCE též související s přiřazením zkoušek k referenčním úrovním SERRJ, totiž představuje důležitý krok z pohledu validace zkoušky.

Standard setting, realizovaný v červnu 2014 a považovaný za pilotáž postupů a metody, poukázal jak na pozitivní aspekty (vhodnost zvolené metody pro daný kontext, vhodně zvolený způsob vyhodnocení a interpretace dat, užitečnost školicích aktivit i panelisty² definovaného konceptu *minimálně kompetentního kandidáta* – MKK – dané úrovně dle SERRJ), tak i na problematičnost některých aspektů původně plánovaného postupu (časová, personální i finanční náročnost stanovování standardu pro celé sestavené testové varianty, obtíže se způsobem, jak vysvětlit uživatelům výsledků zkoušek (stakeholders) to, proč by měl být aplikován tzv. pohyblivý standard – tedy takový, který by se mohl lišit jak pro různé zkoušky i jejich jednotlivé části, tak pro různé testové verze zkoušky stejné úrovně).

Z uvedených důvodů a také proto, že v budoucnu lze předpokládat revize specifikací zkoušek, jež by mohly ovlivnit podobu testů, bylo rozhodnuto zachovat cut-off skór ve stávající podobě, tedy 60 % pro každý subtest³, a vydat se opačným směrem, tedy **najít teoreticky i empiricky podložený způsob, jak sestavovat testy tak, aby 60 % bodů odpovídalo tomu, co by měl zvládnout MKK.**

2.1 Výchozí stav

Zkoušky CCE vycházejí z jedné koncepce, testové verze zkoušky v každé z pěti úrovní jsou připravovány podle identických specifikací a specifikační tabulky. Ověřovaný konstrukt je tedy operacionalizován standardizovaným způsobem, zkoušky jsou stejně administrovány a vyhodnocovány. Prozatím však neexistuje studie⁴, která by prokazovala, že shodné specifikace a standardizace v oblasti tvorby položek, administrace a vyhodnocení jsou dostatečnou zárukou toho, že lze testové verze považovat za paralelní či ekvivalentní (viz výše).

² Člen panelu – skupiny účastníků procesu stanovení hraničního skóru

³ Byla však zrušena výjimka dosažení alespoň 50 % cut-off skóru pro nejvýše jeden ze subtestů.

⁴ Přinejmenším v českém kontextu testování o takové studii nevíme.

Zároveň byl dán cut-off skór, shodný pro všechny úrovně, resp. testové verze, a to na 60 % z maxima pro každý subtest, navíc s povolenou výjimkou minima 50 % v jednom ze subtestů písemné zkoušky.

V roce 2013/2014 VTC ÚJOP UK vyvolalo interní diskusi o revizi a validaci stanoveného cut-off skóru. Úvahy vedoucí k tomuto rozhodnutí by se daly shrnout do otázky fiktivního kandidáta: *Poprvé jsem to neudělal jen o bod. Opravný termín byl daleko těžší, chybělo mi 6 bodů. Jak je to možné?* nebo do otázky, kterou si ÚJOP UK, resp. VTC položilo: *Jak víme a jak prokážeme, že jsou všechny testové verze stejně obtížné, zejména v situaci, kdy nemáme možnost rozsáhlých (a ve speciálním designu prováděných) pretestací, a v situaci bez užití kotvicích úloh?*

2.2 Otazníky a omezení

Vzhledem k tomu, že zkouška CCE již existuje, není možné s ohledem na spravedlivost testování a možné důsledky pro kandidáty a testované změnit zkoušky ze dne na den, a i při předem ohlašovaných změnách je nutné zajistit porovnatelnost zkoušek.

VTC si bylo vědomo těchto vstupních omezení:

- Přechod na tzv. proměnlivý cut-off skór, tedy stanovovaný zvlášť pro každou testovou verzi není ze strany uživatelů výsledků zkoušek akceptovatelný, je obtížně komunikovatelný a jeho realizace by byla náročná na finanční a lidské zdroje.
- Interpretace výsledků musí být snadno vysvětlitelná, zejména testovaným.
- Cut-off skór musí číselně odpovídat 60 % z max. počtu bodů a musí být interpretován jako minimum, které musí zvládnout kandidát interně definovaný jako MKK dané úrovně obtížnosti.
- Pretesty se konají na malém počtu kandidátů a ne vždy je lehké zajistit složení pretestovaného vzorku tak, aby odpovídalo tomu, jak vypadá skupina při ostrém testování.
- Dosud není možné pretestovat tak, aby dlouhodobý model pretestací zahrnoval možnost kalibrovat testové úlohy.
- K ostrému testování se dostávají i mnozí kandidáti, kteří jsou výrazně pod nebo nad úrovní, na kterou cílí test, není proto možné se spolehnout na výsledky z ostrého testování.

2.3 Cíle

1. Vytvoření metody/postupu, jak sestavovat ekvivalentní (později případně i paralelní) testové verze/mutace z úloh, u nichž panelisté odhadli dílčí cut-off skór pro MKK dané úrovně.

2. Vytvoření banky úloh s odhadnutými parametry vzhledem k očekávanému výkonu MKK a s dalšími parametry položek.
3. Vytvoření způsobu, jak reportovat výsledky v případě, že cut-off skóre některé testové verze nebude odpovídat (přesně) hodnotě 60 %.
4. Průběžná revize či doplňování konceptu MKK.

2.4 Řešení a volba metody

Na základě výše uvedených podmínek, omezení a stanovených cílů dospěli tvůrci testu k rozhodnutí, že nominální hodnota formálně stanoveného cut-off skóre se nezmění, ale bude zajištěno, aby „obtížnost“ testových verzí odpovídala v hodnotě 60 % právě profilu MKK.

Nebude určován cut-off skóre pro sestavený test, nýbrž budou sestavovány testy z jednotlivých úloh tak, aby 60 % cut-off odpovídal profilu MKK. Jednotlivé úlohy budou mít známou hodnotu „dílčího“ cut-off skóre, která bude výsledkem odhadu skupiny panelistů v takzvaných průběžných setkáních ke standard settingu. Úlohy se budou do sestavovaných testových verzí vybírat tak, aby celkový součet dílčích cut-off skóre úloh odpovídal 60 % a aby se hodnoty dílčích cut-off skóre úloh na stejných pozicích (úlohy = pozice 1–12) příliš nelišily – viz ukázka modelování na obrázku 4.

Při plánování postupu a volbě metody byla zohledněna nejen výše uvedená výchozí situace a cíl, nýbrž také možnosti instituce a závažnost rozhodnutí o případném přehodnocení cut-off skóre – jak pro testované, tak pro poskytovatele zkoušek i uživatele výsledků zkoušek. Bylo tedy třeba zvážit, jaké jsou finanční a lidské zdroje instituce, jak časově náročný proces si může dovolit, s jakým množstvím materiálu bude třeba pracovat apod.

Na základě těchto úvah i očekávaného výstupu byla jako nejvhodnější pro provedení standard settingu v daném kontextu vyhodnocena metoda přímé shody (Pitoniak, Hambleton a Sireci, 2004; Cizek, 2001). Tato metoda je zaměřená na posouzení úloh, avšak na rozdíl od např. metody Angoffovy či jejích modifikací nepracuje s pravděpodobností, na rozdíl od také relativně často využívané košíkové metody (Basket method) nepřirazuje položkám úroveň dle SERRJ (což by bylo hrubé rozdělení), nevyžaduje velké množství dat ani využití analýz založených na teorii odpovědi na položku (IRT). Pracuje s částmi testu, zde úlohami, a posuzuje je jako celek. Je tedy vhodná pro jazykové testování, kde jsou obvykle položky svázané společným stimulem (textem). Odhady panelistů jsou nezávislé na výsledcích kandidátů. Tato metoda je relativně rychlá, snadno pochopitelná a nenáročná na výpočty. Základní otázka, na kterou odpovídají panelisty zní: *Kolik bodů by celkem v této úloze získal MKK dané úrovně obtížnosti?*

V roce 2014, kdy byla metoda přímé shody využita poprvé, bylo posuzováno pět celých testů receptivních dovedností (A1–C1), sestandard settingu zúčastnilo 16 osob, online školicí část trvala 8 týdnů a prezenční část téměř 3 dny. Byly ověřeny aktivity směřující k familiarizaci s úrovněmi SERRJ, vytvořeny popisy MKK, ověřena vhodnost dvoukolového postupu i metody jako takové.

V tabulce 1 pro přehled uvádíme výstupy – hodnoty cut-off skóru tak, jak byly panelisty stanoveny pro jednotlivé subtesty v pilotní fázi 2014:

Tab. 1: Výsledky standard settingu 2014

	C-off skór %	C-off skór body	SD	SE	C-off skór %	C-off skór body	SD	SE	C-off skór %	C-off skór body	SD	SE				
A1	Čtení				Poslech				Celý test							
Kolo 1	57,88	14,47	1,92	0,48	58,25	14,53	2,35	0,59	58,00	29,00	3,84	0,96				
Kolo 2	47,25	11,81	2,44	0,61	54,50	13,63	1,84	0,46	50,88	25,44	3,83	0,96				
A2	Čtení				Poslech				Celý test							
Kolo 1	61,38	15,34	2,54	0,63	59,19	14,80	1,95	0,49	60,28	30,14	4,04	1,01				
Kolo 2	57,81	14,45	2,3	0,58	57,62	14,41	1,41	0,35	57,72	28,86	3,48	0,87				
B1	Čtení				Poslech				Celý test							
Kolo 1	69,38	17,34	3,18	0,79	68,69	17,17	1,88	0,47	69,03	34,52	4,83	1,21				
Kolo 2	66,94	16,73	1,69	0,42	68,19	17,05	1,08	0,27	67,56	33,78	2,51	0,63				
B2	Čtení				Poslech				Gramlex		Celý test					
Kolo 1	73,75	14,75	1,80	0,45	74,69	14,94	1,72	0,43	69,30	13,86	1,71	0,43	72,58	43,55	4,33	1,08
Kolo 2	73,44	14,69	1,21	0,3	76,25	15,25	1,16	0,29	66,25	13,25	1,14	0,29	71,98	43,19	3,05	0,76
C1	Čtení				Poslech				Gramlex		Celý test					
Kolo 1	66,35	19,91	2,37	0,59	68,65	20,59	1,94	0,48	59,58	17,88	2,66	0,67	64,86	58,38	5,27	1,32
Kolo 2	65,1	19,53	1,40	0,36	65,94	19,78	0,87	0,22	59,38	17,81	2,10	0,53	63,47	57,13	3,32	0,83

Jak je z tabulky 1 patrné, aplikace této metody v nezměněné formě tak, jak byla popsána v literatuře, by mohla vést a) k velmi odlišným cut-off skórum pro každý subtest; b) k tomu, že by bylo nutné každou další vytvářenou testovou verzí, i kdyby vznikla pouhou výměnou jedné z 8 úloh, znovu posuzovat, a to včetně již odhadnutých položek; c) k nutnosti cut-off skór měnit a oznamovat před realizací každého zkušebního termínu; d) k nutnosti provádět vyvažování skóru z jednotlivých testových verzí. Proto jsme se rozhodli změnit způsob, jak sestavovat testové verze, a předřadit standard settingu procesu sestavování testů. Tím se zároveň přiblížíme i cíli vybudovat banku úloh se známými parametry.

3 Stanovování hraničního skóru od roku 2015

3.1 Rozhodnutí

Jako nevyhovující byla identifikována výjimka 50 % úspěšnosti v jednom ze subtestů a jako taková byla s platností od roku 2016 zrušena. Cut-off skór 60 % nebude změněn, ale je považován za nepřenositelný z jedné testové verze na jinou. Proto byl v roce 2015 ověřen a následně zaveden tzv. *průběžný standard setting* a nový způsob sestavování testových verzí pomocí tzv. *modelování*. Tento postup bude případně doplněn o *lineární transformaci skóru*.

3.2 Realizace

Průběžný standard setting znamená aplikaci metody přímé shody (a všech ostatních doprovodných aktivit standard settingu) na úrovni úloh. Panelisté tedy budou tak jako v klasické metodě přímé shody odhadovat dílčí cut-off skór úloh pro jednotlivé úrovně dle SERRJ, avšak tyto úlohy nebudou patřit do konkrétní testové verze. Úlohy se po provedení odhadu dílčího cut-off budou vracet do banky úloh spolu s informací o dílčím cut-off skóru. Z banky úloh budou na základě předem stanovených kritérií (např. téma, typ textu, cut-off skór pro MKK) vybírány úlohy tak, aby z nich bylo možné sestavit obsahově vyváženou testovou verzi (resp. verzi subtestu), jejíž celkový cut-off skór 60 % (součet dílčích cut-off skóru) bude odpovídat nebo se co nejvíce blížit profilu MKK (= modelování cut-off skóru). V případě nemožnosti sestavit (tj. namodelovat) testové verze s cut-off skórem 60 % bude proces doplněn o lineární transformaci výsledků kandidátů (viz níže).

Takto sestavené testové verze budou moci být považovány za ekvivalentní testové verze.

3.3 Provedení průběžného standard settingu 2015: postup a ukázky výsledků

Při jakémkoli způsobu odhadu cut-off skóru je vždy nezbytné provádět důkladnou familiarizaci panelisty s obsahem a s metodou, a to včetně opakování stejné metody po určitém čase. Familiarizační fázi jsme v roce 2015 prováděli kombinovanou formou, tedy část aktivit online a část aktivit prezenčně. Vždy šlo o práci s deskriptory referenčních úrovní SERRJ a s popisy MKK. Cílem bylo upevnit interpretaci úrovní i relevantních deskriptorů a vymezit profil MKK, který je stěžejním konceptem při posuzování vztahu obsahu a cílů posuzovaných úloh a toho, co se očekává od MKK dané úrovně.

Prezenčně byli panelisté proškoleni v metodě posuzování a byli seznámeni s celým procesem posuzování, se způsobem zápisu odhadů a s tím, jak jim budou prezentovány výsledky jejich odhadů. Důležitou součástí byla i prezentace výstupů ze standard settingu z roku 2014, zdůvodnění změn, ke kterým VTC přistoupilo, a informace o plánovaném využívání průběžného standard settingu a banky úloh.

Po familiarizační fázi následovalo dvoukolové odhadování úloh. V prvním kole odhadovali panelisté cut-off skóre samostatně, a to jako odpověď na otázku *Jaký průměrný skóre BY ZÍSKAL minimálně kompetentní kandidát (MKK) v každé z x částí testu?* Své odpovědi – odhady zapsali do online sběrné aplikace, která poskytovala možnost okamžité zpětné vazby. Tato zpětná vazba byla podkladem pro skupinovou diskusi nad jednotlivými odhady. Diskuse byla moderovaná tak, aby argumenty diskutujících reflektovaly zejména koncept MKK. Po ukončení diskuse následovalo druhé kolo individuálních odhadů a prezentace výsledků druhého kola. V závěrečném vyhodnocení byly prezentovány výsledky před tzv. modelováním a za využití modelování. V prvním případě byly subtesty sestaveny tak, jak byly původně navrženy bez informací o odhadnutém cut-off skóre; byla tedy zohledněna pouze obsahová kritéria (viz tabulka 2 a 3). Následovalo modelování, které při respektování obsahových kritérií umožnilo kombinací úloh z různých subtestů sestavit testové varianty tak, že kromě obsahových kritérií zohledňovaly i požadavek na celkový cut-off skóre na 60 % (viz tabulka 4).

Tab. 2: Výsledky posuzování subtestu Čtení B1 (Kolo 2)

	úloha 1		úloha 2		úloha 3		úloha 4		% cut-off subtestu bez modelování
	Average K2		Average K2		Average K2		Average K2		
	SD	SE	SD	SE	SD	SE	SD	SE	
V1	73,44		58,59		59,38		50,00		60,64
	0,56	0,20	0,32	0,11	0,32	0,22	0,31	0,11	
V2	76,04		64,45		57,29		57,75		63,38
	0,37	0,13	0,82	0,29	0,30	0,11	0,35	0,12	
V3	71,35		51,56		61,98		63,13		61,13
	0,44	0,16	0,57	0,20	0,32	0,11	0,60	0,21	

Tab. 3: Výsledky posuzování subtestu Poslech B2 (Kolo 2)

	úloha 1		úloha 2		úloha 3		úloha 4		% cut-off subtestu bez modelování
	Average K2		Average K2		Average K2		Average K2		
	SD	SE	SD	SE	SD	SE	SD	SE	
V1	63,57		70,00		68,43		63,57		66,39
	0,22	0,08	0,33	0,12	0,48	0,18	0,39	0,15	
V2	60,00		64,29		52,86		42,86		55,00
	0,27	0,10	0,34	0,13	0,26	0,10	0,40	0,15	

(V1 – verze 1; Average K2 – průměr odhadů panelistů ve druhém kole v %; SD a SE – směrodatná odchylka a směrodatná chyba průměru v bodech)

Jak lze vidět v tabulkách 2 a 3, cut-off skór z náhodně sestavených úloh se u subtestů liší, vnitřní variabilita dílčích cut-off skórů je různá v každé verzi každého subtestu – subtest obsahuje úlohy (a položky) s širším rozptylem obtížnosti. Je žádoucí a tato tendence se zde projevuje, aby byla variabilita co nejnižší mezi verzemi jedné úlohy, variabilita napříč úlohami jedné testové verze by měla být naopak vyšší, neboť jde o test ověřující dosažení dané úrovně (zde B1 a B2), kterou lze považovat za kontinuum z hlediska obtížnosti.

Na příkladu v tabulce 3 (poslech B2) vidíme, že průměrné odhady úloh (ve sloupcích) ve verzích V1 a V2 se liší, rozdíl se pohybuje mezi 3,57 procentními body (úloha 1 verze 1 a 2) a 20,71 procentními body (úloha 4 verze 1 a 2). Lze však také pozorovat, že úlohy zařazené do verze 2 jsou všechny pro MKK těžší (odhadovaný počet bodů získaný MKK je nižší) než u verze 1. Proto je také výsledný cut-off skór verze 1 a verze 2 velmi odlišný. Rozdíl činí 11,39 procentního bodu, což v bodech činí cca 2,28 bodu (maximum pro subtest u B2 je 20 bodů). V tomto případě bude nutné modelování (viz tabulka 4) a případně i transformace skórů.

Tab. 4: Ukázka cut-off skórů po tzv. modelování

Odhady	Poslech					Čtení					Gramlex				
	1	2	3	4	%	5	6	7	8	%	9	10	11	12	%
B1	3,86	3,96	4,04	4,36	64,86	4,28	5,16	3,56	2,50	62,00					
	3,25	4,46	3,93	4,46	64,43	4,55	4,69	3,44	2,69	61,50					
	3,61	4,82	3,79	3,82	64,14	4,41	4,13	3,72	3,16	61,63					
B2	3,18	3,50	3,42	2,14	61,21	3,63	2,34	4,00	3,69	68,28	3,53	1,39	3,92	4,03	64,31
	3,00	3,21	2,64	3,18	60,18	3,06	3,25	4,22	3,03	67,81	3,50	1,69	3,78	3,44	62,08
								4,16			3,42	1,75	3,53	3,72	62,08

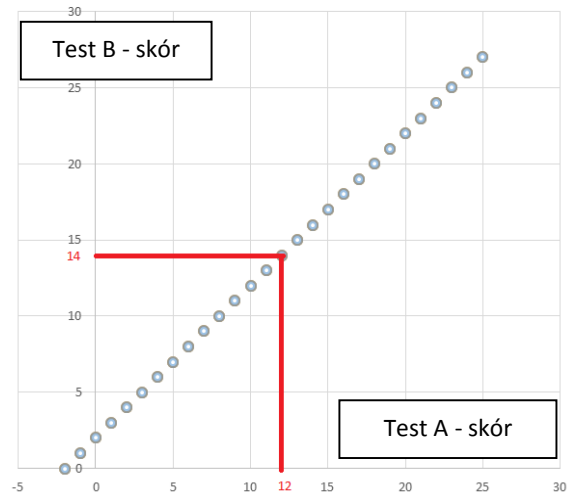
3.4 Vyvažování skórů

Zatímco modelováním jsme získali testové verze, které jsou srovnatelné z hlediska cut-off skóru, zbývá ještě vyřešit problém s odlišností cut-off skóru od stanovené hranice 60 %, ke které musí být základní rozhodnutí *uspěl/neuspěl* vztaženo. Jako řešení byla navržena lineární transformace. Jsme si vědomi, že skóry na obou koncích škály jsou zkresleny, nicméně vzhledem k tomu, že se skóry kandidátů dále nepřevádějí na známky, je lineární transformace postačující.

V tabulce 5 a na obrázku 1 vidíme ukázkou transformace pro skóry ve čtení úrovně B2, kde byla odlišnost stanoveného cut-off skóru od 60 % hranice cca 7 procentních bodů, tedy asi 1,5 až 2 body. Test A je testem modelovým, referenčním, test B je nově sestavená modelovaná verze. Ve verzi A je 60 = hranice rovna 12 bodům, ve verzi B 14 bodům. Tyto dva body tedy stanovíme jako rovnocenné a převedeme lineárně 14 bodů na 12, 13 bodů převedeme na 11 apod.

4 Zhodnocení procesu

Vzhledem k tomu, že jsme pracovali s metodou stanovování hraničního skóru založenou na subjektivním posuzování úloh a jejich vztahu k MKK, bylo třeba sledovat



Obr. 1: Příklad transformace skóre

Tab. 5: Příklad transformace skóre

suma bodů Test B	skór v %	nový skór v %	suma bodů test A
0	0	-10	-2
1	5	-5	-1
2	10	0	0
3	15	5	1
4	20	10	2
5	25	15	3
6	30	20	4
7	35	25	5
8	40	30	6
9	45	35	7
10	50	40	8
11	55	45	9
12	60	50	10
13	65	55	11
14	70	60	12
15	75	65	13
16	80	70	14
17	85	75	15
18	90	80	16
19	95	85	17
20	100	90	18
21	105	95	19
22	110	100	20

také spolehlivost panelistů a získaných výsledků, a to i přes důraz kladený na obsah a rozsah familiarizační fáze. Zkoumali jsme spolehlivost metody, význam intervence na hodnocení panelistů, spolehlivost a konzistentnost panelistů jako skupiny a také jednotlivých panelistů. V některých případech bylo třeba ještě kvalitativní interpretace na úrovni subtestů či úrovni B1 a B2, aby bylo možné

identifikovat pravděpodobnou příčinu odchylek či nižší míry konzistentnosti ve srovnání s ostatními panelisty.

4.1 Spolehlivost metody (*Test-retest reliability*)

Bylo třeba zjistit, zda je výsledek – tedy hodnoty odhadů – spolehlivý. Nejprve jsme porovnávali průměry úloh (díličí cut-off skóry) za první a druhé kolo odhadů. Pro odhad spolehlivosti výsledků metody (analogicky k test-retest reliabilitě) jsme použili Spearmanův pořadový korelační koeficient, neboť nás nezajímalo porovnání hodnot – díličích cut-off skóre úloh, nýbrž to, zda skupina panelistů bude přistupovat ke stejným úlohám stejně v prvním i druhém kole. Důležité tedy bylo to, do jaké míry pořadí úloh dle odhadované obtížnosti pro MKK v prvním kole koreluje s výsledky kola druhého, respektive to, zda panelisté posuzují stejné úlohy v subtestu a v úrovni (B1 a B2) stejným způsobem. Naší hypotézou bylo, že pokud panelisté aplikují metodu konzistentně, pak jimi odhadnuté úlohy v prvním i druhém kole budou vykazovat stejné pořadí dle hodnoty díličího cut-off skóru. Poté bylo hodnotám přiřazeno pořadí. Spearmanův korelační koeficient byl vypočten pro úlohy v každém z pěti subtestů a dále pro úlohy v obou úrovních B1 a B2. Výsledky jsou sumarizovány v tabulce 6.

Tab. 6: *Korelace výsledků Kola 1 a Kola 2*

subtest	B1 Čtení	B1 Poslech	B1 Celý test	B2 Čtení	B2 Poslech	B2 Gramlex	B2 Celý test
Spearmanův koeficient	0,979	0,979	0,973	1	0,790	0,658	0,866

Byla zjištěna silná až velmi silná korelace mezi oběma koly posuzování. Hodnoty korelace jsou vyšší než kritické hodnoty na hladině významnosti 0,95. Lze tedy konstatovat, že postup odhadování, resp. jeho výsledky jsou spolehlivé a panelisté posuzovali obtížnost úloh v prvním i druhém kole konzistentně.

4.2 *Zkoumání vlivu intervence – diskuse mezi koly a prezentace výsledků prvního kola*

V dalším kroku jsme zkoumali, jak intervence ovlivnila hodnocení panelistů, resp. jak hodně a jakým směrem se jejich odhad díličího cut-off skóru úloh změnil. Předpokládáme, že v prvním kole odhadů je individuální hodnota odhadu dána tím, jak panelista pochopil koncept MKK a jak jej aplikoval na úlohu. Po intervenci pak v kole druhém vstupuje do odhadu díličího cut-off skóru i obsah a závěry skupinové diskuse a normativních dat. Naší hypotézou bylo, že na základě intervence, tedy prezentace výstupů prvního kola a řízené diskuse panelistů o důvodech hodnocení s důrazem na argumentaci opírající se o koncept MKK, dojde ke zpřesnění interpretace a tím ke snížení rozptylu odchylky od průměru (odhadu díličího cut-off skóru). Proto jsme porovnali průměry odchylek v kole 1 a 2.

Spočítali jsme pro každého panelistu, každý subtest a každé kolo celkovou odchylku od průměru a sečetli je. Takto jsme získali celkovou míru variability (rozptylu) ve skupině panelistů v prvním a druhém kole. V tabulce 7 vidíme, že došlo ke snížení rozptylu zhruba o jednu třetinu. Lze tedy říci, že intervence pravděpodobně měla vliv na variabilitu hodnocení panelistů (variabilita poklesla) a skupina se stala soudržnější.

Tab. 7: Variabilita skupiny: Kolo 1 versus Kolo 2

	Suma odchylek (v bodech)
Kolo 1	166,052
Kolo 2	117,761

O odchylkách hodnocení jednotlivých panelistů pojednáváme v následujícím oddíle, v souvislosti s konzistentností panelistů. Toto zkoumání považujeme za důležité také proto, že s panelisty budeme pracovat i v budoucnu a chceme jim poskytovat individualizovanou zpětnou vložbu o jejich přístupu k posuzování, jejich tendencích a míře spolehlivosti a dlouhodobě tak pracovat na zkvalitňování skupinového i individuálního hodnocení.

4.3 Zkoumání konzistentnosti/spolehlivosti panelistů jako skupiny

Zabývali jsme se otázkou, do jaké míry je odhad panelistů spolehlivý. Za ukazatel jsme určili míru přísnosti a mírnosti⁵ vůči průměru celé skupiny. Zajímalo nás, zda panelista posuzuje ve shodě s průměrem skupiny a na něj navázaným intervalem spolehlivosti. Zvolili jsme hladinu významnosti 0,01. U každého panelisty (N=8), u každé úlohy (N=53) a kola (K1 a K2) jsme určili, kolikrát a kterým směrem (pod, nebo nad interval spolehlivosti) panelista vybočí. Celkem bylo provedeno 808⁶ posouzení úloh. Panelista byl označen jako mírný, pokud bylo jeho hodnocení úlohy POD dolní hranicí intervalu spolehlivosti; jako přísný byl označen tehdy, jestliže jeho hodnocení bylo NAD horní hranicí intervalu spolehlivosti. V obou případech dostal za odchylku od intervalu spolehlivosti označení 1. Pokud se jeho hodnocení pohybovalo UVNITŘ intervalu spolehlivosti, dostal 0. Tabulka 8 udává celkový počet odchylek skupiny v každém kole.

Z tabulky 8 vyplývá, že četnost odchylek celkově poklesla ve druhém kole, pravděpodobně vlivem intervence. Největší posun je patrný v kategorii „mírnost“, kde se četnost odhadů POD dolní hranicí intervalu spolehlivosti snížila. Z tabulky 8 však

⁵ Označení mírnost a přísnost je užito i přesto, že nejde o totéž, jako když se posuzuje spolehlivost hodnotitelů např. písemné práce, obvykle vůči etalonu. Nicméně princip posuzování je analogický a jako etalon zde funguje průměr a k němu zvolený interval spolehlivosti.

⁶ Panelista 3 se nezúčastnil všech posuzování, proto není možné pracovat s násobkem 53x2x8.

Tab. 8: Celkový počet odchylek v Kole 1 a Kole 2

	Mírnost	Přísnost	Suma
K1	75	78	153
K2	55	78	133
Suma	130	156	286

nelze vyčíst, zda se četnosti odchylek týkají stále stejných úloh a hodnotitelů, nebo zda došlo ke změnám uvnitř těchto skupin, i přesto, že výsledná čísla jsou stejná.

4.4 Zkoumání spolehlivosti/konzistentnosti panelistů jako jednotlivců

Zajímalo nás, zda je možné panelisty jako jednotlivce považovat za spolehlivé a konzistentní, zda je některý příliš přísný nebo příliš mírný a zda, případně jak je možné mírnost, přísnost či nekonzistentnost některého panelisty dát do souvislosti s charakteristikami posuzovaných úloh, neboli zda existuje souvislost mezi hodnocením úlohy⁷ a jejími vlastnostmi. Tyto informace chceme využít v budoucnu jako podklad při úvahách o případném přeškolení nebo dokonce i vyřazení panelisty. Údaje o celkovém počtu odchylek jsou uvedeny v tabulce 9. Bylo zjištěno, že panelisté 6 a 7 jsou nejméně v konsensu se skupinou, mají nejvíce odchylek od intervalu spolehlivosti, a to jak v mírnosti, tak v přísnosti. Panelista 4 vykazuje tendenci k přísnějšímu posuzování úloh ve vztahu k očekáváním na MKK, částečně by se toto dalo tvrdit i o panelistovi 5.

Tab. 9: Počty odchylek panelistů

ID	1	2	3	4	5	6	7	8	Suma
Mírnost	10	10	2	8	17	31	32	20	130
Přísnost	10	12	4	26	28	34	22	20	156
Suma	20	22	6	34	45	65	54	40	286*

* celkem 808 posouzení (úloha × posuzovatel × kolo)

Při podrobném pohledu na odchylky v jednotlivých subtestech a kolech zjistíme následující: panelista 7 se výrazně lišil od průměru (směrem k mírnosti) v Gramaticko-lexikálním subtestu na úrovni B2. V obou kolech byl 9x, resp. 8x pod dolní hranici intervalu spolehlivosti, nad horní hranici intervalu spolehlivosti se ale jeho hodnocení nedostalo ani jednou. Jako přísný se jeví zejména v subtestu Čtení s porozuměním na úrovni B2; jeho hodnocení v obou kolech je konzistentní. Pokud bychom chtěli teoreticky zvážit do budoucna to, jak k panelistům tohoto profilu přistupovat, pak se zdá vhodné spíše doškolení zaměřené na interpretaci úrovně B2 a MKK B2, než vyřazení takového panelisty.

⁷ V této fázi jsme v hodnocení spolehlivosti panelistů zkoumali pouze souvislost se subtesty a úrovněmi.

U panelisty 4, který v celkovém součtu odchylek jevil tendenci k přísnosti, můžeme vidět posun v přísnosti ve druhém kole, zřejmě pod vlivem intervence, a to ve Čtení s porozuměním a Poslechu s porozuměním na úrovni B1 a v Gramaticko-lexikálním subtestu na úrovni B2. V případě úrovně B1 můžeme považovat za možnou příčinu posunu k přísnosti vliv argumentace skupiny a přehodnocení interpretace MKK B1 tímto panelistou. U Gramaticko-lexikálního subtestu by bylo vhodné podívat se ještě na to, ve kterých konkrétních úlohách k odchylkám docházelo, k jak velkým a zda panelista měl k úlohám nějaké výhrady.

Panelista 6 byl konzistentní sám se sebou, intervence, tedy diskuse a prezentace výsledků kola prvního na jeho hodnocení ve druhém kole měla spíše menší vliv. Zajímavý je jeho přístup k poslechu: na úrovni B1 je přísný, na úrovni B2 naopak mírnější. S tímto typem panelistů (pokud vyloučíme vliv testologické vady úlohy) by bylo vhodné pracovat na úrovni dovednosti a proškolit jej opakovaně v konceptu MKK pro poslech a v kontrastu očekávání pro úroveň B1 a B2.

Před případným rozhodnutím o vyřazení některého panelisty z panelu se však vždy budeme zabývat nejen četností a rozložením odchylek, nýbrž také jejich velikostí, případně v budoucnu i tím, jak byl panelista konzistentní v čase: plánujeme mít tzv. incomplete design průběžného standard settingu, tzn. pracovat s kotvicími úlohami. Bude tak možné sledovat vývoj panelisty v čase a rozhodování o setrvání v panelu, nebo o vyřazení bude postaveno na více zdrojích informací.

Budeme také sledovat, do jaké míry je rozhodování panelistů ovlivňováno jejich vnímáním testologických kvalit úloh (na základě poznámek v testových sešitech nebo v diskusi) a jak se vztahuje k výsledkům položkových analýz. Informace o chování panelistů (jejich mírnosti a přísnosti) budou využívány jako zpětná vazba pro panelisty samotné, jako doložení procedurální validity procesu stanovování standardu a jako ukazatel vlivu intervence.

5 Závěr

Na základě ověřování v roce 2014 a 2015 byl zaveden nový postup sestavování srovnatelných testových variant. Průběžnými standard settingy za užití modifikované metody Direct Consensus se buduje banka úloh s odhadem cut-off skóru pro minimálně kompetentního kandidáta. Kombinací úloh z této banky se modelují testové varianty, které sečtením dílčích cut-off skóre jednotlivých úloh, dosahují celkového cut-off skóru 60 %. V případech, kdy má sestavená testová verze celkový cut-off skór pro MKK vyšší nebo nižší než 60 %, se využívá lineární transformace skóre, což je další opatření k dosažení srovnatelnosti testových verzí.

V souvislosti s touto změnou byla zrušena dřívější možnost získat v jednom z písemných subtestů pouze 50 % cut-off skóru. Tato výjimka byla vyhodnocena jako

nekompatibilní se zavedeným způsobem sestavování testových verzí a s úsilím o zkvalitňování zkoušek.

Aplikací nového postupu se změnily také procesy, které s vývojem a konstrukcí testu souvisejí. Došlo ke změně ve způsobu práce s tvůrci, v posuzování kvality úloh a jejich vztahu k referenčním úrovním SERRJ, zejména ve smyslu standardizace posuzovacích postupů.

Byl zaveden nový způsob poskytování zpětné vazby tvůrcům úloh, který využívá dat z průběžného standard settingu.

Průběžný standard setting zároveň umožňuje získávat přesnější informace o chování panelistů a činit závěry o jejich konzistentnosti a tendencích k mírnému či přísnému posuzování a využívat tyto informace v další práci s panelisty.

Do konstrukce testových verzí se také dostává nový prvek, a sice využívání zpětné vazby ze standard settingu a propojení s normativními daty z ostrých testování těchto. Účelem tohoto kroku je validace konceptu minimálně kompetentního kandidáta, který je stěžejním jak pro proces standard settingu, tak pro přiřazení zkoušek k referenčním úrovním SERRJ.

Literatura

- AERA, APA & NCME. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington D.C. Český překlad: Standardy pro pedagogické a psychologické testování (2001). Praha: Testcentrum (přel. Klimusová, H.)
- COHEN, A. S., KANE, M. T., & CROOKS, T. J. (1999). A Generalized Examinee-Centered Method for Setting Standards on Achievement Tests. *Applied Measurement in Education*, 12:4, 343–366, retrieved April, 27, 2015.
- CIZEK, G. J. (Ed.) (2001). *Setting performance standards: Concepts, methods, and perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAMBLETON, R. K., & PITONIAK, M. J. (2005). Setting performance standards. In BRENNAN, R. L. (Ed.) *Educational measurement*. 4th Ed. Westport, CT: American Council on Education and Praeger Publishers. (Technical), pp. 433–470.
- LIVINGSTON, S. A. (2004). *Equating test scores (without IRT)*. Princeton, NJ: ETS.
- MESSICK, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing* 13(3): 241–256.
- PITONIAK, M. J., HAMBLETON, R. K., & SIRECI, S. G. *Advances in Standard Setting for Professional Licensure Examinations*. Amherst: University of Massachusetts. Retrieved April 2014 from http://www.performancetest.org/uploads/resources/Advances_in_Standard_Setting_for_Professional_Licensure_Examinations.pdf
- Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). A Manual*. (2009). Strasbourg: Council of Europe.

Autorka

Mgr. Martina Hulešová, MA, e-mail: mhulesova@volny.cz, Výzkumné a testovací centrum Ústavu jazykové a odborné přípravy UK Praha.

Autorka je absolventkou FF UK, oboru hispánská filologie, a MA in Language Testing na Lancaster University. Vyučovala španělský jazyk, později pracovala v CERMATu v Sekci evaluačních nástrojů. V současné době působí ve Výzkumném a testovacím centru ÚJOP UK. Věnuje se dalším projektům souvisejícím s testováním a hodnocením v ČR i v zahraničí, především v rámci Asociace jazykových testerů ČR.

Národní testovací centrum ECL pro Českou republiku – cíle, aktivity, výstupy

Jiří Nový a Alena Rošková

Úvod

V současném evropském uspořádání získává prokazování jazykových dovedností prostřednictvím mezinárodně uznávaných certifikátů neustále na významu. Celá řada uchazečů o pracovní pozice v Evropské unii tak musí doložit úroveň znalosti jazyka dané země (k problematice mezinárodních kvalifikací a cizojazyčných kompetencí srov. Rahmencurriculum, 2006, s. 30). V souvislosti s tím vzniká potřeba certifikovat tzv. menší jazyky, včetně češtiny, což certifikát ECL umožňuje. **Společný evropský referenční rámec pro jazyky Rady Evropy** tvoří základ pro vypracovávání všech částí zkoušek ECL v celé Evropě.

Národní testovací centrum ECL pro Českou republiku

Mezinárodní zkoušky **Evropského konsorcia pro testování jazykové úrovně moderních jazyků** (ve zkratce ECL) jsou akreditovány při Evropské komisi v Bruselu. Evropské konsorcium ECL je registrováno jako institucionální pobočka organizací ALTE¹ (The Association of Language Testers in Europe) a EALTA² (European Association for Language Testing and Assessment).

V roce 2006 vzniklo pod záštitou Letní školy slovanských studií Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci **Národní testovací centrum ECL pro Českou republiku** (ve zkratce NTC). Od září 2012 spadá organizační zajištění zkoušek ECL pod Katedru aplikované lingvistiky FF UP, která je od září 2015 začleněna do Centra jazykového vzdělávání FF UP. Zaštitujícím orgánem je Konsorcium ECL v Centru cizích jazyků na univerzitě v Pécsi³.

Primární úkol Národního testovacího centra

Primárním úkolem Národního testovacího centra pro Českou republiku je tvorba, koordinace, supervize a korektury testů ECL z češtiny pro cizince na testovaných úrovních A2, B1, B2 a C1 (nepracuje se s okrajovými úrovněmi) podle Evropského referenčního rámce pro jazyky. Zkoušky ECL jsou realizovány vždy dvakrát ročně podle jednotného harmonogramu Konsorcia ECL v Pécsi – v případě českého jazyka se jedná vždy o měsíce červen a prosinec daného kalendářního roku.

¹ <http://www.alte.org/>

² <http://www.ealta.eu.org/>

³ <http://eclexam.eu/>

Tab. 1: *Deadlines prior to the exam December 2015**

Event	Deadline	Note
Text and task selection at all levels	12 weeks prior to the exam: 11th of September	Sending the suggested text and the suggested task type
Raw version of tasks at all levels sent to ECL Secretariat	10 weeks prior to the exam: 25th of September	Raw version should already follow ECL test format, typesetting etc.
1st correction by academic coordinator + language coordinator	8 weeks prior to the exam: 9th of October	Suggestions are sent back to the test writing team
Final version of test sent by the test writing team to ECL Secretariat	6 weeks prior to the exam: 23rd of October	Including finalized audio materials
2nd correction, including audio materials	4 weeks prior to the exam: 6th of November	Outcome: Print ready form

* Příklad harmonogramu tvorby testů z prosince 2015.

Z harmonogramu tvorby testů je zřejmá vícestupňová kontrola před vznikem finální verze testů:

1. Návrhy témat a typy testových úloh jsou zasílány českými tvůrci testů supervizorce do Konsorcia v Pécsi.
2. Po odsouhlasení témat a typů úloh je v Národním testovacím centru vypracována první tzv. hrubá verze testů, která je zaslána supervizorce ECL v ČR. Ta opraví chyby a navrhne změny ve znění otázek testových úkolů a v možnostech správných odpovědí.
3. Poté jsou tvůrci zapracovány návrhy a opravy, které schvaluje česká supervizorka.
4. Tuto verzi testů zasílá supervizorka z ČR supervizorce do Konsorcia ECL do Pécse.
5. Následně jsou zapracovány návrhy supervizorky z Pécse, která odsouhlasí finální verzi, případně zašle testové materiály zpět k dalšímu přepracování.
6. Rozhodnutí o finální verzi testů ECL je plně v kompetenci supervizorky-koordinátorky spolupráce s národními centry ECL v ČR a SR Konsorcia ECL v Pécsi.

Důležitá je zejména kontrola, která ověřuje korespondenci úrovní testů s Evropským referenčním rámcem.

Zajištění odpovídající obtížnosti na dané testované úrovni

Relevantní obtížnost na dané testované úrovni zajišťují zejména následující faktory:

- implementace deskriptorů jednotlivých úrovní Evropského referenčního rámce
- dlouhodobá zkušenost odborně vyškolených tvůrců, zejména pak české supervizorky s tvorbou standardizovaných jazykových testů
- důsledná komparace s nejnovějšími učebnicemi češtiny pro cizince na daných úrovních
- komunikace a spolupráce české supervizorky s Ústavem jazykové odborné přípravy UK Praha
- komunikace a spolupráce se supervizorkou/koordinátorkou Konsorcia ECL v Pécsi (konzultování lexika, morfosyntaxe atp.)
- porovnávání s jinými mezinárodně uznávanými jazykovými zkouškami (Cambridge, ÖSD, Goethe-Institut).

Hlavní výstupy Národního testovacího centra ECL

Hlavním výstupem Národního testovacího centra ECL jsou testové materiály z češtiny pro cizince k certifikaci dovedností poslech s porozuměním a čtení s porozuměním. V současné době testy ECL tvoří celkem čtyři odborníci, z toho se dvě členky týmu tvůrců podílejí na tvorbě testů ECL od samého počátku, tedy od roku 2006. Testy ECL splňují požadavky na reliabilitu, validitu, a objektivitu testových úloh (definice reliability, validity a objektivita viz Rahmneccurriculum, 2006, s.102). Úkoly k dovednostem psaní a mluvení jsou stanoveny centrálně z Konsorcia ECL v Pécsi a budou stručně zmíněny níže.

Dovednost poslech s porozuměním

Úkolem Národního testovacího centra ECL je vytvořit celkem 4 dokumenty pro jazykovou dovednost poslech na čtyřech testovaných úrovních A2, B1, B2 a C1 podle Evropského referenčního rámce:

- Transkripty textů
- Audionahrávky
- Pracovní listy
- Klíče k pracovním listům

Při tvorbě testových úloh tvůrci vycházejí z deskriptorů SERR pro dovednost poslech s porozuměním:

Výběr vhodných textů – kritérium autentičnosti

Zvolené texty k poslechu s porozuměním by měly vykazovat vysokou míru autentičnosti (k této problematice srov. Grothjahn, 2000, s. 13, 14) Pro úroveň B2 a C1 se používají výhradně autentické nahrávky, které jsou tvůrci testů pouze upraveny

a pro úroveň A2 a B1 tým tvůrců texty sám tvoří. Nejčastěji používané zdroje autentických textů jsou z české veřejnoprávní televize (především ČT24), jedná se zejména o veřejně přístupné nahrávky z archivu⁴.

Další kritéria pro výběr formy, typů a témat textů a realizaci nahrávek

Vedle kritéria autentičnosti poslechového textu je nutno zohlednit následující faktory/pokyny:

- Důležitá je volba formy komunikace na nahrávce – **monolog vs. dialog**.
- Zajištění **různorodosti typů poslechových textů** – např. hlášení, pokyny, komentář, zpravodajství, prezentace, rozhovor, telefonický hovor, diskuse atd. Jeden poslechový test (obsahující vždy dva poslechové texty a úkoly) by neměl obsahovat např. dva rozhovory.
- U dialogů je vhodné **rozdělení rolí mezi ženské a mužské hlasy** – texty v Národním testovacím centru ECL v Olomouci jsou nahrávány profesionálními herci Moravského divadla v Olomouci, pro nahrávky je vždy k dispozici jeden ženský a jeden mužský hlas.
- Zajištění **obměny témat testů** – tvůrci testů vypracovávají přehled použitých témat a typů úloh pro jednotlivé úrovně i dovednosti. V centrále Konsorcia ECL v Pécsi rovněž dochází ke schvalování jednotlivých témat vždy před začátkem přípravy samotných testů, a to koordinátorkou spolupráce s národními centry ECL v ČR a SR.
- U vybraných témat je vždy zajištěna **korektnost s ohledem na prevenci etnické, sociální, politické, náboženské aj. diskriminace** určitých skupin obyvatelstva.
- Texty **by neměly být příliš jednostranně odborně zaměřené** (např. na čistě vědecká témata nebo vysoce specifické technologie výroby atp.).
- Tvůrci vybírají k nahrávání **texty s vhodnými tématy a jasnou strukturou**. Nevhodné jsou nestrukturované rozhovory (například telefonáty posluchačů do živého vysílání v rádiu).
- Důležité je zohlednění **lingvistické složitosti textů** dle jednotlivých úrovní a vhodné užití **prvků obecné češtiny** (úroveň B2, C1) rovněž adekvátně testované úrovni.
- Nutné je **zajištění diverzity testových úloh**: Jeden test by neměl obsahovat dvě úlohy stejného typu (např. multiple-choice).

⁴ V listopadu 2015 se NTC ECL pro ČR podařilo pro potřeby tvorby testů ECL získat souhlas šéfredaktora zpravodajství ČT k využívání zdrojů české veřejnoprávní televize:

<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/>

<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10176108254-archiv/20951212056>

<http://www.ceskatelevize.cz/ct24>

- Je vhodné zařadit vždy „lehčí“/kratší poslech (co se týče transkriptů nebo úloh) **jako první**, aby mohl plnit zahřívací funkci (warming-up).
- Pouze **jedna část poslechu** (nejlépe 2. část) **může obsahovat** „produktivní“ úlohu (tedy vepsání slova/slov) namísto výběru jedné z možností (multiple-choice).
- Je nutné vybírat poslechové texty, které obsahují např. **nové, dosud obecně nezažité názory**, tak aby kandidáti **neměli možnost předvídat odpovědi** k danému tématu bez závislosti na vyslechnuté textové nahrávce.

Existuje celá řada faktorů, které se při konstrukci poslechových testů mohou podílet na odstupňování obtížnosti úloh k porozumění mluveného textu: od akustických vlastností nahrávky (srov. Grothjahn, 2005, s. 131–133) přes proměnné v zadáních vlastních testových úloh, roli sociokulturního znalostního pozadí probandů a problematiku kognitivních a paměťových schopností a limitů probandů až k subjektivitě řešení poslechových úloh (srov. Grothjahn 2005, s. 116–131).

Audionahrávka – poslech s porozuměním

Audionahrávky vznikají v nahrávacím studiu Univerzity Palackého v Olomouci za účasti herců Moravského divadla (u úrovní A2 a B1). Autentické nahrávky z veřejnoprávních médií jsou pro úrovně B2 a C1 sestřihány do testového formátu ECL.

Nahrávka začíná oznámením jména Konsorcía v cílovém jazyce, poté je uveden název instituce, která vytvořila test, jazyk testu, dovednost (poslech s porozuměním) a úroveň. Dále následují oba úkoly. Na nahrávce jsou namlouveny rovněž veškeré pokyny pro kandidáty během poslechového testu. Nahrávka obsahuje i předepsané pauzy mezi jednotlivými úkoly včetně druhého přehrání obou textů. Před prvním přehráním prvního textu a poté během dalšího průběhu poslechového testu je kandidátům poskytnuta předepsaná doba na přečtení úkolů a jejich řešení – viz tabulka:

Tab. 2: *Předepsané přestávky na audionahrávce pro test poslechu s porozuměním*

Nahrávky	Přestávky	
Před prvním přehráním 1. a 2. textu	Maximálně 120 sekund (v závislosti na obtížnosti úkolu)	
Po prvním přehráním 1. a 2. textu	A2, B1 10–30 sekund	B2, C1 60–90 sekund
Po druhém přehráním 1. a 2. textu	A2,B1 až 60 sekund	B2, C1 až 120 sekund

Za účelem autentičnosti mohou být na nahrávce slyšet zvuky v pozadí, nesmí však působit v žádném případě rušivě.

Pracovní listy k dovednosti poslech – zadání testů a jejich formát

Tvůrci testů vycházejí při tvorbě pracovních listů, do kterých kandidáti wpisují své odpovědi, ze závazného testového formátu pro dovednost poslech s porozuměním, který stanovuje jednotlivá relevantní kritéria – čas, počet úloh a slov na nahrávce, počet požadovaných správných odpovědí v závislosti na jazykových úrovních.

Tab. 3: Formát testu ECL – poslech

ÚROVEŇ	A2	B1	B2	C1
Poslech				
Čas(minuty)	ca 25	25–30	30–35	35–40
Počet úloh	2	2	2	2
Počet slov (pouze nahrávky)	Celkem 400–500	Celkem 500–700	Celkem 800–1000	Celkem 1200–1500
Správné odpovědi	Celkem: 20 (10 každá část)	Celkem: 20 (10 každá část)	Celkem: 20 (10 každá část)	Celkem: 20 (10 každá část)

Po zadání vlastního testového úkolu na pracovním listu následuje úvodní příklad, který musí být formulován jasně a názorně. Nepočítá se do předepsaného počtu slov a je zřetelně oddělen od textu. Předepsaný počet slov se tedy vztahuje pouze na poslechový text a nezahrnuje pokyny, příkladové věty, ani žádné jiné informace. Zadání k úloze musí být jasné a relevantní. První věta zadání by měla uvést kandidáta do daného kontextu.

Na úrovních A2 a B1 tvůrci testů omezují užití dovedností nesouvisejících s poslechovým cvičením (např. čtení a psaní) na minimum, a proto pro úkoly na těchto úrovních používají hlavně vizuální materiál. Relevantní úkoly jsou například přiřazování textů k obrázkům, doplňování tabulek atp. a méně vhodné jsou úkoly typu výběr správné/špatné odpovědi a všechny druhy úloh, kde se vybírá ze dvou a více odpovědí. Zatímco na úrovních B2 a C1 jsou pro řešení poslechových úloh zpravidla vyžadovány i písemné odpovědi, přičemž tvůrci testů dbají na to, aby příklady a pokyny jasně určily, kde je možná krátká odpověď, nebo kde je vyžadována odpověď několika slovy a kde tedy není nutné odpovídat celými větami.

Otázky tvůrci rozmisťují důsledně rovnoměrně s ohledem na proporce textu (ideálně např. jedna otázka na jeden odstavec). Otázky následují vždy v pořadí, ve kterém požadovaná odpověď zaznívá v poslechovém textu. Otázky tvůrci zaměřují zpravidla na některou z dovedností, např. porozumění obsahu odstavce, hlavních nebo detailních informací, postoje autora, dedukce významu slov(a)/frází z kontextu, atd.

V poslechu s porozuměním na úrovni B2 a C1 tvůrci testů používají dva typy úkolů:

Poslech s porozuměním

1. část

Úloha:

Uslyšíte 10 krátkých monologů o oblíbeném jídle (1–10). Ke každému číslu přiřadíte jídlo z jídelního lístku (B–O), které si daný člověk nejčastěji objednává v restauraci. Odpovědi napište do tabulky. Doplňte pouze vaši konečnou odpověď. Tuto odpověď NESMÍTE znovu opravit. Každý dialog uslyšíte dvakrát.

Příklad: A. Silný hovězí vývar s masem, domácími nudlemi a křupavou zeleninou 49,–

Jídelní lístek

- A. Silný hovězí vývar s masem, domácími nudlemi a křupavou zeleninou 49,–
- B. Bramborová polévka z čerstvé zeleniny, hub a brambor, podávaná v rozpečeném chlebu 59,–
- C. Směs listových salátů s vejci, slaninou, parmezánem, krutony a grilovaným kuřetem 155,–
- D. Bramboráčky s grilovanou šunkovou klobásou a smaženou cibulkou, kysané zelí 75,–
- E. Zapékaná kuřecí miska, kuře ve smetanové omáčce, zapečené se sýrem, brambory 149,–
- F. Naložený sýr hermelín, s feferonkou, česnekem a kořením 75,–
- G. Velký řecký salát z rajčat, okurek, paprik, oliv, s olivovým olejem a vinným octem 130,–
- H. Rizoto s hnědou rýží, lesními houbami, čerstvou zeleninou, posypané sýrem 85,–
- I. Špagety s plátky česneku, čerstvou petrželkou a originálním parmezánem 89,–
- K. Rybí prsty z jemného masa, nemleté, bez kostí, ideální pro děti 79,–
- L. Meruňkové knedlíky v tvarohovém těstě jako od babičky 69,–
- M. Čokoládové lanýže obalené v kakau se sirupem z třtinového cukru a piva 69,–
- N. Tvarohový dort s jahodami, šlehačkou a jahodovou polevou 49,–
- O. Palačinky s horkými malinami a vanilkovou zmrzlinou 69,–

„Doplňte údaje do tabulky. Nepravujte údaje napsané do tabulky. Každá oprava bude považována za špatnou odpověď!“

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A										

Cvičný test CZ B1 na: http://eclexam.eu/files/cz/list_CZ_b1.pdf

- První část tvoří objektivní úkoly – úkoly s možností výběru odpovědi (multiple-choice)
- Druhou část pak tvoří semiobjektivní úkoly – úkoly s odpovědí jedním nebo více slovy.

Vzhledem v vysoké náročnosti zpracování otázek multiple-choice (k problematice proměnných ovlivňujících validitu a reliabilitu testových úloh typu multiple-choice srov. Grothjahn, 2005, s. 40–43) platí následující zásady a principy:

- Pro každou poslechovou úlohu musí být uvedeny tři možnosti, u nejvyšších úrovní čtyři.
- Správné i zavádějící odpovědi (distraktory) musí mít přibližně stejnou délku a obtížnost.
- Tvůrci testů by se u distraktorů měli vyhnout nelogickým a zavádějícím odpovědím.
- Všechny odpovědi musí být gramaticky správné.
- Tvůrci testů se zásadně vyhýbají otázkám, které mohou být zodpovězeny bez čtení textu (lehce odvoditelné odpovědi).
- Mezi možnostmi musí být vždy pouze jedna správná odpověď.
- Otázky typu multiple-choice lze aplikovat pro všechny úrovně, ale je nutno zohlednit obsah, délku, lexikum, syntax a parafrázování odpovědí.
- Otázky tvůrci testů formulují tak, aby parafrázovaly nebo sumarizovaly výpovědi na nahrávce. V žádném případě se nesmí použít doslovné citace z nahrávky.
- Pro úroveň A2 se v možných odpovědích lze soustředit na fakta, data, čísla, letopočty, atd. (tzv. selektivní poslech).
- Pro úrovně B1, B2, C1 nejsou primární data, čísla, letopočty, ale „věcné“ odpovědi.

Klíč k poslechovým úlohám

Klíč je tvůrci koncipován jako úplný a obsahuje vždy veškeré varianty požadované, tedy správné odpovědi, popřípadě odpovědi, které mohou být ještě považovány za správné:

- např. při časovém údaji musí být vypsány všechny možnosti: *14:30, půl třetí (odpoledne)*, atd.
- pokud je před požadovaným výrazem přídavné jméno, které může, ale nemusí být součástí odpovědi, musí být uvedeno v závorce: *(moderní) hotel*

- musí být uvedeno, zda je možné ignorovat psaní velkých a malých písmen, popř. která slova lze uznat jako správná (je-li význam slova zřejmý): *na třídě Generála Píky x na Třídě generála Píky* apod.
- hodnotící schéma (klíč) musí jasně uvést, které chyby v psaném textu (např. chyby v ortografii) se nepovažují za chyby, pokud je obsah jasný a pokud je odpověď komunikativně relevantní, viz příklad upřesňujících pokynů pro hodnotitele testů z klíče: „*V případě, že kandidát má špatně diakritiku ve slově, která však nemění význam slova, získává také jeden bod (nepenalizuje se). Důležité je zachycení smyslu (významu), pokud tedy kandidát napíše jiný než požadovaný tvar slova (např. nominativ místo akuzativu), nepenalizuje se. Pokud kandidát napíše více možností odpovědi (např. dvě čísla), je celá položka špatně (penalizuje se).*“

Dovednost čtení s porozuměním

Druhou dovedností, ke které Národní testovací centrum ECL vypracovává testové materiály, je dovednost čtení textu s porozuměním.

Centrum vytváří celkem dva výstupy pro tuto jazykovou dovednost na testovaných úrovních A2, B1, B2 a C1 podle Evropského referenčního rámce:

- Pracovní list s texty a úkoly
- Klíč

Tvorba pracovního listu s texty a úkoly

Tvůrci testů ECL vycházejí při tvorbě pracovního listu ke čtení s porozuměním z předepsaného testového formátu ECL pro tuto dovednost:

Tab. 4: *Formát testu ECL – čtení*

ÚROVEŇ	A2	B1	B2	C1
Čtení				
Čas (minuty)	35	35	45	45
Počet úloh	2	2	2	2 Každá část může obsahovat více než jeden text
Počet slov (pouze pro texty a úlohy)	Celkem 400–500	Celkem 500–700	Celkem 800–1000	Celkem 1000–1300
Správné odpovědi	Celkem: 20 (10 každá část)	Celkem: 20 (10 každá část)	Celkem: 20 (10 každá část)	Celkem: 20 (10 každá část)

Předepsaný počet slov se týká pouze vlastního textu a nezahrnuje pokyny, příkladové věty a otázky, tak jak již bylo zmíněno u poslechu.

U úloh pro čtení musí být vždy uveden příklad, který souvisí s textem zadaným k řešení. Tento příklad musí být jasně oddělen od části pro odpovědi uchazeče.

Pro úlohy s možností výběru (multiple-choice) platí:

- Pro každou otázku musí být uvedeny tři nebo čtyři možnosti odpovědi
- Mezi možnostmi musí být vždy pouze jedna správná odpověď
- Jinak platí všechny zásady pro tvorbu otázek typu multiple-choice zmíněné u dovednosti poslech s porozuměním

Výběr textů

Pro všechny úlohy ke čtení musí být použity **autentické texty**, v odůvodněných případech je povolena určitá míra úprav. Tvůrci testů využívají především internetové texty, novinové a časopisecké články, které dle jednotlivých úrovní upravují, např. zkracují, pro nižší úroveň většinou zjednodušují sémantiku a syntax, v menší míře pak doplňují vlastní části vět či jednotlivá slova, mění jména, vynechávají eticky, kulturně a jinak nevhodné pasáže.

Problémy při hledání a zpracování textů pro čtení s porozuměním

Tvůrci uvádějí, že nejobtížnější je vyhledávání a vkládání obrázků pro nižší testované úrovně. Dále je problematické najít pro tyto úrovně co nejautentičtější a přesto srozumitelný text.

Klíč ke čtení s porozuměním

Pro tvorbu klíče ke čtení s porozuměním platí stejné zásady jako u poslechu s porozuměním.

Dovednost písemný projev

Pro jazykovou dovednost písemný projev vytváří Národní testovací centrum ECL celkem jeden výstup, a to **pracovní list**. Úlohy pro psaní jsou dány centrálně Kon-sorciem ECL v Pécsi, přičemž centrum překládá znění úkolů z angličtiny a němčiny do češtiny a vkládá je do testového formátu.

Tab. 5: *Formát testu ECL – psaní*

ÚROVEŇ	A2	B1	B2	C1
Psaní				
Čas (minuty)	45	50	75	90
Počet úloh	2	2	2	2
Počet slov	Celkem 150 (70–80)	Celkem 250 (120–130)	Celkem 400 (200–200)	Celkem 600 (300–300)

Čtení
1. část

Úloha:

Přečtěte si jednotlivé úvody novinových článků (1–10). Poté vyberte pro každý článek NEJLEPŠÍ titulek z nabídky (B–N). Existuje 10 správných odpovědí, nebudete tedy potřebovat všechna písmena. Odpovědi napište do tabulky. Doplňte pouze vaši konečnou odpověď. Odpovědi NESMÍTE znovu opravit. První odpověď je příklad.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A										

Příklad:

0. Inženýři z americké automobilky chtějí uvést na trh auta z kukuřice či sójových bobů. Využit však lze i jiné přírodní materiály, které by měly nahradit současné plasty.

A. Příznivci ekologického motorismu se dočkají „jedlých“ aut.

1. Rostoucí obliba nákupů na slevových serverech s sebou nese i nemalá rizika. Stále více lidí si stěžuje, že objednané zboží vůbec nedostali.
2. V zoologické zahradě na Svatém Kopečku přibyla nová zebra. V listopadu se narodil hřebeček Daren, který již ve čtrnácti dnech života chodil se stádem na procházky.
3. Darujte svým přátelům pobyt v solné jeskyni. Darujte zdraví a nevšední zážitek k tomu! Unikátní mikroklima solné jeskyně očistí dokonale vaše tělo.
4. Praktická škola zve zájemce na den otevřených dveří. Tuto možnost k návštěvě a prohlídce školy dostane veřejnost dvakrát, a to 18. září a 22. října.
5. První květnovou neděli měly české rodiny možnost obědovat s rodinami cizinců. Rodiny se tak vzájemně dozvěděly o jiných kulturách a ochutnaly tradiční pokrmy jiných zemí.
6. Tým aquaparku připravil pro prázdninové návštěvníky soutěže pro děti i dospělé ve vodě i na suchu, tancování, aquafitness, malování na obličeji, plavání při svíčkách a mnoho dalšího.
7. Ať už se chystáte sportovat, nebo jen na procházku se psem, nabídka sportovního či vycházkového oblečení s 15% slevou na veškerý sortiment je připravena v prodejních Gigasport právě pro vás.
8. Několikahodinové sezení ve školní lavici může u dítěte vyvolat bolesti zad, které ovlivní jeho zdraví v dospělosti. Lékaři proto připravili speciální cviky pro děti i během vyučování.
9. V říši ledu se proměnilo čínské město Harbin, které patří mezi nejchladnější města na světě. Mrazivé teploty zajišťují účastníkům každoročního ledového festivalu ideální podmínky.
10. Co všechno je možné vidět z vlaku? Pojďte se s námi podívat, jak lze procestovat Ameriku trochu netradičním způsobem. Původní trasy jsou sice klikaté, ale vedou tou nejkrásnější krajinou.

Cvičný test CZ B1 na: http://eclexam.eu/files/cz/read_CZ_b1.pdf

Písenná zkouška

1. část

Úloha:

Český kolega plánuje přijet do vaší společnosti, kde chce pracovat. Chtěl/a by získat nějaké informace o jeho/jejím novém místě. Napište mu/ji e-mail, který bude obsahovat informace:

- kde se město nachází
- jak vypadá jeho/její byt
- jaká jsou ve městě zajímavá místa, která může navštívit
- kde a jak může trávit volný čas

Váš e-mail by měl obsahovat asi 125 slov.

.....
Chtěl/a bych ti odpovědět krátce na tvé dotazy
.....
.....

Cvičný test CZ B1 na: http://eclexam.eu/files/cz/writing_CZ_b1.pdf

Písenný projev je zaslán k hodnocení do NTC. Pro hodnocení slouží závazné tabulky s popisem hodnotících kritérií Konsorcia ECL.

Dovednost ústní projev

Kandidáti jsou zkoušeni ve dvojicích (zkouška trvá 20 minut), při lichém počtu ve trojicích (zkouška pak trvá 30 minut). Zkušební komise se skládá ze dvou členů – zkoušejícího a přisedícího. Oba musí být odborníci s kvalifikací pro jazykové vzdělávání a musí projít školením pro zkoušející a zadavatele testů ECL. Pro objektivnost se ústní zkoušky s písenným souhlasem kandidátů nahrávají.

Konsorciem ECL v Pécsi poskytuje soubor témat a relevantních otázek k jednotlivým částem ústní zkoušky. Rovněž existují vypracované požadavky na znalosti kandidátů k ústním zkouškám podle jednotlivých úrovní (cíle, řečové akty, syntax, morfologie, lexikum) dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Ústní projev se hodnotí přímo v daném regionálním centru, kde zkouška probíhala na rozdíl od tří předcházejících dovedností, které se hodnotí centrálně v NTC v Olomouci.

0.1 Kritéria pro hodnocení ústního projevu

- formální přesnost (morfologie a syntax)
- přesnost v mluvení (výslovnost, prozódie, plynulost projevu)

- slovní zásoba (rozsah a užití)
- styl (pragmatické a sociolingvistické aspekty)
- účelnost komunikace (adekvátní splnění zadání)

Body přiděluje přísedící podle závazné tabulky na škále od 0 do 5 = celkem maximálně 25 bodů.

Části ústní zkoušky

1. Úvodní fáze = Warm-up phase (nehodnotí se): 3–5 minut
Uchazeči se mohou např. zkoušejícímu a navzájem představit, nebo je vedena jakákoliv úvodní konverzace mezi uchazeči na běžná témata lišící se od tématu řízeného rozhovoru (rodina, bydlení, město, škola, zaměstnání, koníčky atd.).
2. Řízený rozhovor: 5–8 minut
Zkoušející zahájí interakci založenou na tématu, které sám zvolí a otázkami vede kandidáty k tomu, aby konverzovali mezi sebou.
3. Popis obrázku: ústní projev na základě vizuálního podnětu: 5–8 minut (zpravidla monolog uchazečů inspirovaný obrázkem).

Zkušební centrum ECL garantuje adekvátní technické vybavení k pořízení nahrávky (diktafony, náhradní baterie atp.)

Další cíle a úkoly Národního testovacího centra ECL

Realizace vlastních zkoušek ECL

Vedle tvorby testů z češtiny pro cizince Národní testovací centrum ECL organizuje a realizuje vlastní zkoušky ECL z češtiny pro cizince a dalších jazyků, a to minimálně 2× ročně. Největší zájem je o češtinu, dále pak ruštinu a polštinu, a to o úroveň B2, dále následuje úroveň C1 a B1. Kandidáti u zkoušek dosahují v průměru výsledku 70 %, což odpovídá úspěšnosti i u jiných certifikovaných zkoušek. Většinu kandidátů v NTC v Olomouci tvoří ženy (asi 85 %) Z hlediska věku je nejfrekventovanější věková skupina v rozmezí 40–50 let následovaná skupinou 20 až 30 let. Podle státní příslušnosti jsou nejčastěji zastoupeni kandidáti ze Slovenska, Ukrajiny a Ruska, dále pak jednotlivě např. z USA, Mexika, Japonska, Moldávie a Švédska.

Školení pro examinátory a zadavatele testů ECL

Minimálně jednou ročně provádí centrum školení pro examinátory a zadavatele testů ECL, které následně eviduje v Národním seznamu zkoušejících.

Rozvoj sítě regionálních center ECL

K nejdůležitějším aktivitám centra patří zakládání, rozšiřování a koordinace sítě Regionálních testovacích center ECL v České republice i v zahraničí. V současné době existují v ČR Regionální centra ECL v Ostravě (3), Praze a Českých Budějovicích, v zahraničí pak ve Frankfurtu nad Mohanem. Centrum se momentálně intenzivně snaží o rozšíření sítě regiocenter do zahraničí zejména prostřednictvím lektorátů českého jazyka a literatura na jednotlivých univerzitách.

Oprava testů z češtiny pro cizince

Konsorcium ECL v Pécsi zasílá Národnímu testovacímu centru ECL k opravě testy z češtiny pro cizince (dovednosti psaní, čtení a poslech) z ostatních testovacích center z celé Evropy.

Příprava nabídky tutoriálů a cvičebnic testů ECL z češtiny pro cizince

Dalším důležitým úkolem NTC bude vytvoření nabídky přípravných tutoriálů ke zkouškám z češtiny pro cizince na úrovních B1, B2 a C1 a tvorba příruček ke zkoušce ECL z češtiny pro cizince na úrovních A2, B1, B2 a C1. Cvičebnice budou hlavním výstupem plánovaného projektu Mezinárodního visehradského fondu v roce 2016, kterého se zúčastní NTC ECL v Nitře, Pécsi, Varšavě a Olomouci.

Závěr

Národní testovací centrum ECL pro ČR usiluje svou činností o podporu certifikace zejména menších evropských jazyků. Hlavním kritériem je standardizace systému testování a srovnatelnost certifikátů v jednotlivých jazycích v souladu se strategickými cíli Evropské unie.

Literatura

- GROTJAHN, R. (2000). Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben: Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDAF. In: SIBYLLE BOLTON (Hrsg.), *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Köln: VUB Gilde, s. 13, 14 a 40–43.
- GROTJAHN, R. (2005). Testen und Bewerten des Hörverstehens. In MICHEÁL Ó DÚILL, ROSEMARY ZAHN, & KRISTINA D. C. HÖPPNER (Hrsg.), *Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss*, Bochum: AKS-Verlag, s. 116–133.
- NOVÝ, J., ROŠKOVÁ, A. (2016). Zkouška ECL z češtiny pro cizince – formát zkoušky a kritéria hodnocení. *Konference Trendy v jazykovém vzdělávání v terciární sféře v jazykových centrech na filozofických fakultách v České republice a na Slovensku II – Testování a měření jazykových kompetencí 2015: sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Olomouc 16. října 2015, v tisku.
- POŘÍZKA, P. A KOL. Jazyková zkouška ECL z češtiny pro cizince. In: KATEŘINA HLÍNOVÁ (ed.): *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2007–2009*. Praha, Akropolis 2009, s. 115–123. ISBN 978-80-87310-07-6.

Rahmencurriculums für den Studienbegleitenden Deutschunterricht in Polen, in der Slowakei und in Tschechien. Vyd. Goethe-Institut Krakau 2006, s. 30, 102. ISBN 978-83-925003-0-8.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme (2002). Univerzita Palackého v Olomouci, 267 stran, ISBN 80-244-0404-4.

Autoři

PhDr. Jiří Nový, Ph.D., e-mail: jiri.novy@upol.cz, Centrum jazykového vzdělávání, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Autor vystudoval germanistiku a bohemistiku na Filozofické fakultě UP. Poté působil jako odborný asistent na Katedře germanistiky FF UP. Absolvoval studijní pobyty na katedrách germanistiky Univerzity Vídeň a Univerzity Curych. V letech 2002–2007 pracoval jako lektor českého jazyka a literatury na Institutu slovanských jazyků Ekonomické univerzity ve Vídni. Od roku 2007 je odborným asistentem na Katedře aplikované lingvistiky FF UP (nyní CJV), kterou od roku 2012 vedl. Od téhož roku je ředitelem Národního testovacího centra České republiky Evropského konsorcia pro testování moderních jazyků (ECL). Je autorem vědeckých prací v oboru současného německého jazyka.

Mgr. Alena Rošková, e-mail: alena.roskova@upol.cz, Centrum jazykového vzdělávání, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Autorka absolvovala 1990 obor učitelství německého jazyka a tělesné výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Od roku 1991 působí na Katedře aplikované lingvistiky Filozofické fakulty UP v Olomouci (nyní CJV) jako lektorka jazyka německého v obecných a odborně zaměřených kurzech jak prezenčního tak kombinovaného studia. Je examinátorkou mezinárodních jazykových certifikátů ECL. Na projektové činnosti UP participuje jako odborná garantka Kurzů interkulturní komunikace v cizích jazycích. Specializuje se na lingvodidaktiku v terciární sféře, je spoluautorkou Rámcového kurikula výuky německého jazyka na vysokých školách a univerzitách v ČR, SR a Polsku.



Profesní čeština

Czech for Specific Purposes

Akademické psaní ve výuce češtiny pro cizince: chybová analýza akademických textů

Teaching of Czech as a Foreign Language for Academic Purposes: Error Analysis of Academic Texts

Romana Kratochvílová

Abstrakt: V souvislosti s nárůstem počtu zahraničních studentů na vysokých školách nabývá na významu výuka češtiny pro cizince zaměřená na rozvoj komunikativních dovedností v akademickém prostředí. Předmětem našeho výzkumu je analýza psaných studentských projevů nerodilých mluvčích, jako jsou např. písemné zkoušky, seminární nebo závěrečné práce. Výsledky ukazují, že nejen množství, ale i typy jazykových nedostatků souvisejí s typem textu a mírou připravenosti. Například odpovědi při písemném zkoušení obsahují velké množství pravopisných, lexikálních a gramatických chyb, neboť se studenti zaměřují především na obsah textu. Naopak v případech bakalářských prací se takové běžné chyby vyskytují v mnohem menší míře, bezesporu díky jazykové korektuře, jíž práce procházejí. Nicméně i přesto se zde setkáváme s mnoha nedostatky ve stylizaci a výstavbě textu. V analýze se snažíme o identifikaci a třídění těchto nedostatků s cílem blíže určit, v čem neobratnost vyjadřování nerodilých mluvčích spočívá.

Klíčová slova: čeština pro cizince, akademický jazyk, odborný styl, akademické psaní, chybová analýza

Abstract: The teaching of Czech as a Foreign Language for Academic Purposes has become more important as the numbers of foreign students has increased over the last decade. This paper reports on ongoing research into written academic genres produced by non-native speakers attending universities in order to specify the characteristic feature of academic language and identify students' difficulties with academic writing.

Key words: Czech as a foreign language, academic literacies, academic style, academic writing, error analysis

1 Úvod

V souvislosti s nárůstem počtu zahraničních studentů na českých vysokých školách v posledních letech nabývá na významu výuka češtiny pro cizince jako odborného jazyka pro akademické účely, která by studentům usnadnila plnění studijních povinností na odpovídající jazykové úrovni. Přestože zahraniční uchazeči o studium procházejí často přijímací zkouškou z češtiny, jež ověřuje jejich jazykové kompetence nutné pro úspěšné absolvování vysokoškolského vzdělávání, požadavky na odborné vyjadřování tyto kompetence většinou značně přesahují.

Výrazné nedostatky se projevují především v písemném vyjadřování a mohou být příčinou negativního hodnocení studijních výsledků. Výuka českého jazyka by se

tedy měla zaměřit právě na ty jazykové prostředky, které studenti při produkci odborných textů potřebují a zároveň v nich chybují. Jednou z možností, jak takové klíčové jevy stanovit, je chybová analýza studentských prací, případně komparace prací vytvořených rodilými mluvčími a cizinci.

V roce 2014 jsme provedli analýzu textů psaných zahraničními studenty mluvčími slovanskými jazyky (ruština, ukrajinština, běloruština) v rámci zkoušky z odborného předmětu, tedy textů s nízkou mírou připravenosti, a porovnali je s produkcí rodilých mluvčích (Kratochvílová, 2014). Z výsledků vyplývá, že mezi nejobtížnější pravopisně-gramatické jevy patří diakritika, používání reflexivních zájmen a deklinace feminin typu „růže“. Nedostatečná znalost slovní zásoby se projevuje v jednoduchém a stereotypním vyjadřování, v přílišné závislosti na zdrojových textech (doslovná citace z učebních materiálů) a v chybném užití formálně podobných slov. Po stylistické stránce je patrné nedostatečné rozlišení jazykových prostředků psaného a mluveného jazyka.

V tomto příspěvku jsme se zaměřili na analýzu připraveného psaného projevu, a to úvodní části bakalářské práce. Vzhledem k připravenosti textu a možnosti jeho jazykové korekce rodilými mluvčími jsme očekávali nízký počet jazykových chyb. Přesto je na první pohled zjevné, že jazyková úroveň bakalářských prací zahraničních studentů je celkově nižší než u textů rodilých mluvčích. Cílem analýzy je tedy zjistit, v čem neobratnost vyjadřování nerodilých mluvčích spočívá.

2 Analýza studentských prací

Analýza sleduje jako hlavní cíl stanovení jazykových prostředků potřebných pro produkci odborných textů, které zahraniční studenti neovládají na dostatečné úrovni. Její součástí je komparace textů rodilých a nerodilých mluvčích, aby bylo možné určit, které typy jazykových nedostatků jsou společné pro obě skupiny mluvčích a které se vyskytují pouze nebo převážně v textech cizinců. Výsledky napomohou při identifikaci jevů, které činí nerodilým mluvčím potíže a jsou příčinou nižší úrovně jejich písemné produkce.

Zkoumaný materiál tvoří úvodní části bakalářských prací, které byly úspěšně obhájeny v letech 2014–2015 na Vysoké škole hotelové v Praze 8. Z hlediska obsahu se jedná převážně o témata ekonomického charakteru se zaměřením na oblast hotelnictví, cestovního ruchu a gastronomie. Tento typ textu můžeme považovat za jazykový projev pečlivě připravený, s ustálenou strukturou (charakteristika tématu, vymezení cíle práce, popis metod, atd.) i ustálenými slovními spojeními, např. *Cílem mé bakalářské práce je zjistit ..., Práce je rozdělena na tři části ...První část je věnována / se zabývá ...* apod. Autor může využívat vzorových textů, slovníků a jazykových příruček a také nechat text projít jazykovou korekturou, což se u cizinců dokonce předpokládá. Analyzováno bylo 50 textů, z toho 25 textů rodilých

mluvčích a 25 textů nerodilých mluvčích, mluvčích slovanským jazykem (ruština, ukrajinština, běloruština)¹.

V souvislosti s možností zásahu korektorů do výsledné podoby textu jsme předpokládali nízký výskyt chyb pravopisných (zvláště v diakritice), morfologických a stylistických (např. užití prostředků hovorových a prostředků z obecné češtiny). Jazyková úroveň by měla vlastně odrážet úroveň korektorů a nedostatky by se tedy měly týkat jevů, v nichž často chybují i rodilí mluvčí. Máme na mysli především interpunkci, shodu podmětu s přísudkem a nemotivované odchylky od pravidelné větné stavby. Dále lze počítat s nedostatky komplexnějšího charakteru, jejichž oprava by vyžadovala rozsáhlejší zásahy do textu (např. nejasná struktura celé věty nebo celého odstavce), anebo chyby málo výrazné, jež korektor snadno přehlédne (užití významově či formálně podobných slov, shoda vyjadřující závislost členů ve větách se složitou stavbou, stylisticky nevhodné opakování stejných slov apod.).

Základní metodou výzkumu je chybová analýza (Štindlová, 2013, s. 37) spočívající v označení jazykových chyb a vyjadřovacích prostředků hodnocených jako nevhodné či neobvyklé pro daný typ textu. V další fázi byly chyby roztříděny do jednotlivých kategorií podle jazykové roviny (pravopisná, lexikální, gramatická a stylistická) s vyčleněním subkategorií podle výskytu typu chyb, např. chyby pravopisné byly dále rozčleněny na chyby v diakritice, interpunkci, v psaní i/y, mě/mně, v psaní velkých písmen atd.

Kvantitativní přehled výskytu jednotlivých typů chyb v každé ze dvou skupin textů (rodilí a nerodilí mluvčí) byl sice vypracován, ale pouze orientačně, a to proto, že v mnoha případech je obtížné určit, do které kategorie chybu zařadit (např. *s radostí* může být považováno za chybu v diakritice a zároveň za chybnou koncovku, chybnou koncovku ve slově *zaměstnanci* ve spojení *patří mezi zaměstnanci* lze považovat také za chybnou rekcii předložky). Některé typy chyb, zvláště stylistického charakteru, souvisejí s individuálním způsobem vyjadřování, a tak se mohou objevit v rámci jednoho textu mnohokrát, zatímco v ostatních textech jen výjimečně. Kvantitativní vyjádření výskytu chyby pak zkresluje výsledné hodnocení. Z tohoto důvodu uvádíme nejen počet výskytů chyby, ale i počet textů, v nichž se chyba objevila.

V následujícím přehledu výsledků analýzy předkládáme shrnutí nejvíce frekventovaných nedostatků, případně užívaných jazykových prostředků, které výrazně odlišují texty cizinců od textů rodilých mluvčích a jsou tedy z hlediska cíle výzkumu zajímavé.

¹ Nepoužíváme zde výraz L1 nebo rodný jazyk, protože mateřtinou některých studentů je kazaština či ázerbajdžánština a ruština je pro ně druhým jazykem.

3 Výsledky analýzy

3.1 Pravopisná rovina

Na rozdíl od nepřipravených projevů bez možnosti korekce u zkoušky (Kratochvílová, 2014), které obsahují vysoký počet pravopisných chyb v diakritice, se v bakalářských pracích nachází takových chyb mnohem méně, což odpovídá našemu předpokladu. Potvrdila se i úvaha o vysoké frekvenci chyb v interpunkci, a to jak v textech cizinců, tak i rodilých mluvčích.

Tab. 1: Frekventované pravopisné chyby

Chybný jev	Počet výskytů u rodilých mluvčích	Počet výskytů u nerodilých mluvčích	Příklady
Interpunkce	69 (20 textů)	97 (21 textů)	<i>A třetí důvod mé volby spočívá v tom že jsem člověkem který ovládá ...</i>
Diakritika	3 (3 texty)	30 (7 textů)	<i>hotelový průmysl a podnikání ...; Vybrala jsem účastníky ...; šetření se zúčastnilo ...</i>
Ostatní	15 (10 textů)	30 (13 textů)	<i>zdroje mi napomohli; řadový zaměstnanci; bývalého sovětského svazu</i>
Celkem	87	156	

Vysoká frekvence chyb v interpunkci (jde téměř výhradně o psaní čárky mezi slovy) napovídá, že jde o problémový jev, a to z hlediska nejen cizinců, ale i rodilých mluvčích. Ti chybují sami ve vlastních textech a podobné chyby v pracích cizinců často ponechávají bez opravy. Přesto texty cizinců obsahují chyb v interpunkci mnohem více, můžeme tedy tento jev pokládat za problémový.

Oproti tomu chyby v diakritice jsou vesměs důsledně opraveny. Navíc většina chyb cizinců pochází z jednoho textu, který autor zjevně opomenul dát ke korekci, protože obsahuje mnoho chyb různého typu. Z toho lze vyvodit, že pro účely psaní studentských prací je třeba naučit cizince používat strojové korektory, které jim pomohou odstranit mnohé chyby, byť ne všechny (rozdíl mezi délkou některých koncovek závisící na syntaktickém vztahu, např. *kosti/kostí*, stroj určit nedokáže).

Ostatní typy chyb se vyskytly v malém množství, proto je v přehledu uvádíme souhrnně. Jedná se o psaní velkých písmen, i/y v přísudku, ojediněle i velká písmena. Mnohé další chyby jsou pravděpodobně způsobeny omylem (překlepy – např. *fun-fuje* místo *funguje*, *internetových stánek* místo *stránek*). UPŘESNIT - psaní velkých písmen - velká písmena, jaký je v tom rozdíl.

3.2 Lexikální rovina

V nepřipravených textech se vyskytují často chyby v užití slov způsobeném neznalostí jejich významu, zejména pod vlivem interference, např. *chovat se řešitelně*

místo *rozhodně, takže* místo *také*. Jiným případem je špatně utvořené slovo působením analogie, např. *teplot* místo *teplota, souhlasení* místo *souhlas*.

S tímto typem chyb se v bakalářských pracích vzhledem k vysoké míře připravenosti setkáváme zřídka. Častější je záměna podobných slov a nevhodné užití slova v příslušném spojení či kontextu. Druhý typ se vyskytuje i v textech rodilých mluvčích.

Tab. 2: Frekventované lexikální chyby

Chybný jev	Počet výskytů u rodilých mluvčích	Počet výskytů u nerodilých mluvčích	Příklady
Záměna podobných slov	2 (1 text)	16 (9 textů)	<i>aktuálnost/aktualita, stvořit/vytvořit, zaměření/záměr,</i>
Nevhodné pojmenování	36 (15 textů)	72 (21 textů)	<i>nejhlavnější úkol, zjistit trh, zmizení regionální kultury, pozdvižení pověsti</i>
Celkem	38	88	

Ačkoli záměna podobných slov utvořených od stejného základu a lišících se prefixem nebo sufixem není v celkovém součtu vysoce frekventovaná, představuje z hlediska didaktiky češtiny jako cizího jazyka zajímavý jev. Ve výuce se klade důraz na význam prefixů, jejichž významové rozdíly činí cizincům opravdu potíže. Projevuje se to i v bakalářských pracích, např. *byly stvořeny koncepce a programy* místo *vytvořeny* nebo *vzhledem k nedostatečné rozpracovanosti problematiky krizového řízení* místo *propracovanosti*. Málo pozornosti se však věnuje významu sufixů, respektive rozdílnému významu slov se stejným základem a odlišným sufixem. Výsledky analýz ukazují, že studenti takto podobná slova často zaměňují. Mezi příklady z analýzy nepřipravených textů psaných při zkoušce můžeme uvést záměnu následujících slov: *nechutnost/nechutenství, prostředek/prostředí/prostřednictví, společenský/společný, rozdíl/rozdělení, jednotka/jednota, osoba/osobnost* (Kratochvílová, 2014). I bakalářské práce obsahují podobné chyby: *aktuálnost/aktualita, následně/následovně, právní/právnícký, záměr/zaměření, organizování/organizace*.

Často se setkáváme s nevhodným anebo méně vhodným užitím slova v příslušném kontextu či slovním spojení, např. *globalizace přispívá k zmizení regionální kultury; vše, co má s hotelnictvím styk, chtěla bych vědět jejich názor; mnoho nezbytných informací jsem našla ...* Mnohá z těchto spojení tvoří součást tzv. odborné frazelogie (Cavalla, 2010; Tutin, 2007), tedy ustálená spojení výrazů používaných v odborném stylu, např. *potvrdit/vyvrátit hypotézu, provést výzkum* apod.). Poměrně velké množství nedostatků tohoto typu nacházíme i v textech rodilých mluvčích, ale zde se jedná spíše o neobratnost a nepřesnost ve vyjadřování. Slovo je užitó nevhodně nikoli z lexikálního hlediska, nýbrž z hlediska logiky a přesnosti uvažování, např.

subkapitola pojednává o popisu cestovních kancelářů; mezi analyzovaná hlediska patří krátká charakteristika autora; další odstavec v této části tvorí káva.

Do oblasti stylistiky zasahuje užití významově prázdných klišé a nadbytečně květnatých výrazů, jež působí v odborném textu rušivě. Zajímavé je, že se s tímto jevem setkáváme častěji u nerodilých mluvčích, např. [turisty láká] mořská voda, včetně včetně čerstvého vzduchu a dobré ekologie; na druhé straně je zcela klíčové prozkoumat, jak tuto nabídku vnímají ...; možnosti moderního Internetu; v práci budou použity metody výzkumu a metody analýzy dat; tato část je podkladem, ze kterého vychází a čerpá část druhá; dotazníkové šetření prostřednictvím dotazníků. Můžeme se setkat i s celou větou tohoto typu: Jedná se o téma velice strukturované a košaté, které rozhodně stojí za to probádat a řádně pojednat v jednotlivých kapitolách.

3.3 Gramatická rovina

Podle očekávání obsahují texty bakalářských prací mnohem méně gramatických, především morfologických chyb než texty nepřipravené. Nejvíce jich pozorujeme v oblasti jmenné flexe, jmenné a slovesné vazby, spojování vět v souvětí, slovosledu a aktuálního větného členění. Chyby v užití zájmen, především reflexivních, a jmenného či sponového slovesa, v nepřipravených textech frekventované, se vyskytují ojediněle.

Chyby v koncovkách substantiv mohou být v některých případech považovány za chybnou diakritiku, např. rozdělená na tři částí, nebo za chybnou vazbu, např. navázání nových pracovních kontaktů mezi zaměstnanci. Nejvyšší frekvenci mají chyby ve flexi feminin typu „růže“: jedeme do práci, hraje značnou role, získat potřebné informace, získala užitečnou informace, získání potřebné informací, otázky týkající se nejen piva a jeho konzumaci, popisuje historie [...]a jejich oficiální klasifikace. Jejich vysoká chybovost se projevila i v analýze nepřipravených projevů, lze tedy označit deklinaci feminin tohoto typu za obtížný gramatický jev, kterému je třeba při výuce věnovat zvýšenou pozornost.

Koncovky adjektiv a participií jsou výrazem shody s řídícím členem, je tedy v mnoha případech obtížné určit, zda chyba spočívá ve špatně zvolené koncovce, nebo v mylně chápané shodě, např. prání budou splněny, práva jsou představené, výcho-diskům týkající se, pojem kultura je definována, byly vybudovány zařízení. Podobné chyby najdeme i v textech rodilých mluvčích, i když v mnohem menší míře: data se získali, faktorů zabývající se, pomoci přímého dotazování s manažery a zaměstnanci hotelů. V tomto případě jde výhradně o chybu ve shodě, zřejmě z nepozornosti.

Mylné chápání shody je pravděpodobně příčinou chybného užití tvarů i zájmen a slovesných tvarů, např. pomocí metody sběru dat a její analýzy, všestrannost jevů globalizace ho dělá předmětem zájmu, měřit produktivitu práce zaměstnanců, které se

Tab. 3: Frekventované gramatické chyby

Chybný jev	Počet výskytů u rodilých mluvčích	Počet výskytů u nerodilých mluvčích	Příklady
Flexe	6 (7 textů)	39 (15 textů)	<i>získat užitečnou informace, přání budou splněny, zaměřena na samotnou analýzu, kterou byla prováděna pomocí ...</i>
Jmenná/slovesná vazba	6 (4 texty)	24 (21 textů)	<i>názor vůči reklamě, utrácejí na cestování</i>
Pomocné/sponové sloveso „být“	0	5	<i>vaření piva složitý proces</i>
Asyndetické spojení vět v souvětí	2 (2 texty)	23 (19 textů)	<i>Součástí je také záznam rozhovoru s manažerem hotelu, vypočítání ukazatelů efektivity, rozpočtu hotelu, souhrn výsledků provedené analýzy.</i>
Slovosled – postavení příklonek	0	10 (5 textů)	<i>V průběhu studia získala jsem poznátky, ...že lidé si uvědomili nutnost rozvoje</i>
Aktuální větné členění	15 (8 textů)	29 (13 textů)	<i>Do českého státu míří miliony turistů ročně (...), což svědčí o tom, že destinace na českém území mají opravdu co nabídnout návštěvníkům</i>
Celkem	29	130	

nepodílejí bezprostředně na produkci, místo luxusních služeb, které si vyžadují turisté z ostatních zemích a které přijíždí aspoň na týden, jsou důležité dostupnost služeb.

Výrazné jsou chyby ve jmenné nebo slovesné vazbě: *názor vůči reklamě, můj zájem ke krizovému řízení, požadavky k ubytovacím službám, dotazování zaměstnanců o jejich postoji k práci, reklamu nového chytrého telefonu, využití ubytovacích a stravovacích služeb senioři, nemluví plynule cizí jazyky, utrácejí na cestování, co se vztahuje vůči mé práci, vývoj [...] přispívá zdokonalování.*

Problematika spojování vět v souvětí se netýká tolik nevhodného užití spojek, jako spíše jejich absence. Špatně použitá spojka se vyskytla pouze pětkrát, z toho třikrát šlo o podmínkovou spojku *-li* užitou v tázací větě (vliv ruštiny): *Používají-li se cizí jazyky v reklamách?* Absence spojek se objevuje zejména v případě koncové spojky (18 výskytů), např. *Analytická část práce se zaměřuje na charakteristiku činnosti jednotlivých úseků vybraného hotelu, měření jejich produktivity.* Spojení více výpovědních celků do jednoho souvětí bez použití spojky způsobuje nejasnost až nesrozumitelnost sdělení, např. *V první části práce jsou uvedeny teoretické prvky krizového managementu v hotelech, pojetí krize, krizového managementu a hotelového provozu jsou vysvětleny pomocí parafrází a citací odborné literatury.*

Nemotivované odchylky od pravidelné větné stavby jsou málo frekventované a v téměř stejné míře v textech rodilých i nerodilých mluvčích, např. *Hlavní překážkou, která brání úspěšnému řešení tohoto problému, spočívá v tom, že ...Po-užívám metody sekundárního sběru a analýzy dat, provedení a analýza dotazníko-vého šetření, skryté pozorování. V praktické části bude provedena komparace kva-lity služeb různých ubytovacích zařízení v devíti vybraných krajích České republiky, jedno ubytovací zařízení v Rakousku a dvě specifická ubytovací zařízení.*

Ve slovosledu enklitik chybují pouze cizinci, v nepřipravených projevech však mnohem více než v bakalářských pracích, např. *jestli chceme si stáhnout soubor z internetu, a potřebují jen si odpočinout přes noc, A proto to téma pro mě je moc zajímavé a důležité.* Aktuální větné členění se ukazuje jako větší problém, patrně i proto, že v něm chybují i rodilí mluvčí a že oprava by znamenala v některých případech přepracování delších úseků textu. Příklady:

Výše uvedená tvrzení platí dvojnásobně pro sektor služeb, kam bezesporu patří hotel-nictví. Zde všechno závisí na tom, jakým způsobem je služba poskytována, vždyť hotel-nictví, to není jen poskytnutí noclehu, jedná se o daleko širší škálu služeb zahrnujících především interakci s hostem.

Právě proto lidé a jejich řízení je klíčovou otázkou pro hotelnictví.

Myslím si, že je nezbytné ukázat na příkladu, jak franchising funguje, se kte-rými obtížemi se podnikatel setkává, a je nutné zmínit i výhodné stránky. Pro-vedla jsem veřejné dotazování, z průzkumu jsem se chtěla dozvědět, jestli lidé vědí o franchisingu, je-li populární tento způsob podnikání a také jsem se ptala na vztah ke společnosti McDonalds.

3.4 Stylistická rovina

Jedním z výrazných nedostatků textů nerodilých mluvčích z hlediska stylistiky je nedostatečné rozlišení jazykové prostředky mluveného a psaného jazyka. Pro od-borný styl je typické užití výrazových prostředků stylově neutrálních a spisovných, které směřují až ke knižnosti (Čechová, 2008). Zatímco texty rodilých mluvčích ze stylové charakteristiky odborného stylu většinou nevybočují, cizinci užívají hovo-rové jazykové prostředky častěji. Na druhé straně se právě u cizinců setkáváme s příliš dlouhými a složitými větami, které jsou obtížně srozumitelné. Dalším frek-ventovaným jevem je stylisticky nevhodné opakování stejných výrazů.

Na rozdíl od textů nepřipravených se v bakalářských pracích nesetkáváme s výra-zy nebo tvary obecněčeskými, ale pouze s výrazy hovorovými, jako jsou tvary ad-verbii*moc, taky, víc, nejvíc, nejlíp.* Je zřejmé, že tyto prostředky mají naposlouchané z mluveného jazyka, případně naučené z učebnic, kde se vyskytují v hojně míře,

Tab. 4: Frekventované stylistické chyby

Chybný jev	Počet výskytů u rodilých mluvčích	Počet výskytů u nerodilých mluvčích	Příklady
Užití hovorových/ ne odborných výrazů	7 (5 textů)	24 (19 textů)	<i>moc náročná, cestovat víc, načerpat spoustu informací</i>
Opakování stejných výrazů	12 (9 textů)	26 (21 textů)	<i>Důvodem, proč jsem si vybrala tento hotel, je, že je hotel jedním z nejlepších hotelů v Praze ...</i>
Celkem	19	50	

a neuvědomují si stylistický rozdíl mezi mluveným a psaným jazykem.² Častěji než u rodilých mluvčích se objevují slova a spojení, která jsou v odborném textu pocíťovaná jako nedostatečně odborná, např. *dát dohromady* lidi, *použité zdroje dohromady mi napomohli k napsání bakalářské práce, přilákání* [...] *zákazníků, skoro žádná reklama, načerpat spoustu informací*. Slovesné tvary hovorové se však vyskytují výjimečně a ve stejném množství jako u rodilých mluvčích (4×): (oni) *pochází, přijíždí, přináší, (já) studuju*.

Frekventované opakování stejných výrazů a tím těžkopádný charakter textu je zřejmě způsoben omezenou slovní zásobou cizinců a také nechuť či nezvyk používat zájmena, např. *Jedná se zejména o pivo, které je přitom všude po Evropě různé. Jedná se o obrovskou příležitost ...; Důvodem, proč jsem si vybrala tento hotel, je, že je hotel jedním z nejlepších hotelů v Praze; proběhla tam světově známá bitva u Slavkova, která je známá ve světě spíše pod německým názvem Austerlitz*. Rodilí mluvčí se této stylistické neobratnosti dopouštějí také, ale v menší míře: *Cestovní kanceláře nabízejí jejich produkty formou katalogů, které jsou nabízeny v podobě vytištěné knihy*.

Zajímavým rysem textů cizinců je častý výskyt kondenzačních jazykových prostředků, především hromadění nominálních prvků. Ačkoliv je syntaktická složitost a hojnost nominalizací typická pro český odborný styl (Čmejková, 2010, s. 81), v některých případech až v extrémní míře, což výrazně ztěžuje porozumění. Jako příklad můžeme uvést následující větu, která obsahuje jedno sloveso a 25 substantiv: *Hlavním cílem této práce je zjištění současného stavu stravování v nemocnicích se zaměřením na organizační strukturu ve velkých jednotkách, zhodnocení znalostí pracovníků o kvalitě přípravy pokrmů podle právních předpisů a spokojenosti pacientů s kvalitou jídel provedením dotazníkového šetření a navržení racionálních opatření v této oblasti*.

² Podobný problém v akademické angličtině zmiňuje Gilquin, Paquot (2007).

4 Závěr

Předkládané výsledky analýzy poukazují na výrazné nedostatky závěrečných prací zahraničních studentů ve srovnání s texty rodilých mluvčích. Kvantitativní vyjádření jejich frekvence slouží k vyčlenění jevů, v nichž se často chybuje, nikoli však k hodnocení jejich závažnosti.

Tab. 5: *Souhrnný přehled frekvence chyb podle jazykových rovin*

Jazyková rovina	Počet výskytů u rodilých mluvčích	Počet výskytů u nerodilých mluvčích
Pravopisná	87	156
Lexikální	38	88
Gramatická	29	130
Stylistická	19	50
Celkem	173	424

Ze souhrnné tabulky č. 5 vyplývá, že nejvíce chyb se vyskytuje v rovině pravopisné a gramatické, méně pak v rovině lexikální a nejméně v rovině stylistické. Z pohledu čtenáře se ale jeví chyby stylistické a lexikální minimálně stejně závažné jako chybějící čárka před spojkou nebo chybná adjektivní koncovka, ne-li závažnější. Použití slova, jehož význam nekoresponduje se smyslem věty, špatný výběr konektoru či jeho absence zatemňující význam sdělení nebo nepřehledná struktura věty a odstavce patří mezi hlavní faktory, které ztěžují porozumění textu a činí jeho četbu nepohodlnou a obtížnou, zejména pokud se na jednom místě nahromadí takových nedostatků více.

Frekventované nedostatky ukazují na jevy, které zahraniční studenti v závěru bakalářského studia neovládají na dostatečné úrovni a kterým by se tedy měla zabývat výuka češtiny pro cizince na vysoké škole. Z hlediska tvorby psaného odborného textu je vhodné se věnovat především slovní zásobě včetně slovtvorby (nejen prefixy, ale i sufixy), kolokacím a gramatické vazbě slov, prostředkům vyjadřujícím vztahy mezi větnými členy a větami a slovosledu, zejména aktuálnímu větnému členění.

K upřesnění charakteristiky odborného vyjadřování nerodilých mluvčích bude třeba dalších výzkumů, s větším rozsahem analyzovaných textů i širším tematickým spektrem, případně i pestřejším národnostním složením cizinců. Tyto studie a nashromážděný jazykový materiál zkoumaných projevů by mohly sloužit také jako textová banka využitelná pro tvorbu jazykových cvičení a testů (Mangiante, 2011, s. 42).

Literatura

- CAVALLA, C. (2010). La méthodologie universitaire: forme et contenu. *Recherches et Applications – FDLM*. 2010(47), 153–161.
- ČECHOVÁ, M., KRČMOVÁ, M., & MINÁŘOVÁ, E. (2008). *Současná stylistika*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- ČMEJRKOVÁ, S. (2013). Vědecký styl. In ULIČNÝ, O., & SCHNEIDEROVÁ, S. (ed.) *Studie k Moderní mluvnici češtiny 2. Komunikační situace a styl*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 70–94.
- GILQUIN, G., & PAQUOT, M. (2007). Spoken Features in Learner Academic Writing: Identification, Explanation and Solution. In *Proceedings of Corpus Linguistics 2007*. Birmingham. pp 1–12.
- KRATOCHVÍLOVÁ, R. (2014). Lingvistická analýza studentských prací při koncipování výuky akademické češtiny pro cizince. In NEDOMA, R. (ed.) *Foreign language competence as an integral component of the university graduate profile*. Brno: Univerzita obrany, 2014. s. 159–166.
- MANGIANTE, J.-M., & PARPETTE, CH. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 254 s.
- ŠTINDLOVÁ, B. (2013). *Žákovský korpus češtiny a evaluace jeho chybové anotace*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 223 s. *Varia* (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy), sv. 10.
- TUTIN, A. (2007). Collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques: annotation et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique. *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*. 31(2–4): 247–262.

Autorka

PhDr. Romana Kratochvílová, e-mail: kratochvilova@vsh.cz, Katedra jazyků Vyské školy hotelové v Praze 8.

Autorka vyučuje francouzský jazyk a češtinu pro cizince. Specializuje se na odborný jazyk pro akademické účely a je doktorandkou na FF UK v Praze v oboru Didaktika konkrétního jazyka.

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

Ana Adamovičová a Zuzana Hajíčková

Projekt WriLab

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

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

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

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

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

Dotazníkové šetření

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

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

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

Výsledky dotazníkového šetření

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

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

On-line kurz psaní – didaktické jednotky

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

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

Úroveň B1

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

Úroveň B2

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

Úroveň C1

- formální dopis
- projektová zpráva
- recenze
- argumentační esej

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

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

Analyza studentských prací

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

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

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

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

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

Závěr

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

Literatura

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

Autorka

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

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

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

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

Budování komunikační kompetence v jazyce pro specifické účely

Ivana Rešková

Komunikační proces ve specificky zaměřené jazykové výuce nerodilých mluvčích

Při nábviku dovednosti komunikace s českým pacientem vycházíme ze základního předpokladu: tak, jako je nutné naučit se správně vyšetřit pacienta, je nezbytné naučit se, jak s pacientem hovořit (Ptáček, 2011). Komunikační dovednosti jsou neodmyslitelnou součástí klinických kompetencí lékaře. Proces komunikace však neznamená pouhé kladení otázek, zahrnuje i další specifické dovednosti, k nimž patří empatie, přiměřené tempo řeči, volba adekvátního jazyka vůči pacientovi a rovněž vnímání pacientovy osobnosti jako celku. Správná komunikace urychluje stanovení přesné diagnózy a následně i léčebného plánu. Radkin Honzák (1999) hovoří o „komunikačních pastech“ v medicíně, zdůrazňuje mimo jiné nutnost pozorného naslouchání pacientovi, srozumitelného vysvětlení, vyjádření emoční podpory.

Proces nabývání komunikačních dovedností je zahájen již během pregraduálního studia medicíny a význam komunikace je zmíněn i v etických kodexech lékařských fakult; v dokumentu 1. LF UK¹ zdůrazňuje, že „klíčovým předpokladem úspěchu komunikace s pacientem je prostředí důvěry a důvěryhodnost je pro každého lékaře hodnotou, kterou musí za všech okolností chránit.“ Když se probíráme tituly, které se zabývají interpersonální komunikací ve vztahu lékař–pacient, pohybujeme se mezi příručkami navozujícími pocit naděje (*Příručka komunikace pro lékaře aneb Jak získat důvěru pacienta*) a texty varujícími před možnými úskalími (*Jak přežít pobyt ve zdravotnickém zařízení*). Nenaplněná očekávání bývají zdrojem mnoha vzájemných komunikačních a postojových nedorozumění. Moderní učebnice lékařské etiky se zabývají etickými souvislostmi vztahu lékaře a pacienta z různých úhlů pohledu (Vácha, 2012). Medik-nerodilý mluvčí má cestu k efektivní komunikaci ztíženou – výuka všech předmětů včetně teorie komunikace či psychologie a etiky probíhá v angličtině, takže většina budoucích lékařů ze zahraničí se nevyhne tzv. přepínání kódů (angličtina jako mediační jazyk – mateřský jazyk – čeština jako cílový jazyk).

Jak se učí umění efektivní komunikace čeští/zahraníční medicí?

Úvodem je nutno zmínit, že profesionální komunikace v medicíně je soubor dovedností, které si budoucí lékaři osvojují učením a praktickým nábvikem. S pacienty

¹ <http://www.lf1.cuni.cz/eticky-kodex-1-lf-uk>

se setkávají během studia všeobecného lékařství pravidelně, ovšem v závislosti na sylabech jednotlivých lékařských fakult, které se snaží své mediky na praktickou komunikaci na klinických pracovištích připravit v povinných i volitelných předmětech: *Zásady komunikace lékaře s nemocným* (volitelný předmět na 1. LF UK), *Profesionální komunikace* (volitelný předmět na 2. LF UK), *Komunikační dovednosti v praxi lékaře* (povinný předmět na 3. LF UK) či *Komunikace a sebezkušenost* (povinný předmět na LF MU²). Studenti jsou seznamováni s teorií komunikace, verbálními i neverbálními komunikačními dovednostmi či se zásadami strukturovaného lékařského rozhovoru. Na tomto místě vyvstává otázka kvality (i kvantity) přenosu informací z výukového jazyka (angličtina v anglických programech lékařských fakult v České republice) do jazyka země, kde zahraniční medicí studují, tedy do češtiny. V reálné situaci u pacientova lůžka nutně dochází ke střetu vnímání reality popsané v učebním materiálu či prezentované ve výuce se skutečným prožíváním reálné situace u pacientova lůžka. Nerodilý mluvčí je v jazykové rovině výrazně limitován – je sice vybaven znalostí odborného lexika a ovládá strukturu anamnestického rozhovoru, ale nikdy nemůže být připraven na všechno; většinou se s potížemi vyrovnává s komunikací s vybranými skupinami pacientů (úzkostní, depresivní, smyslově postižení, polymorbidní, senioři).

Jazyková výuka češtiny jako cizího jazyka na jednotlivých lékařských fakultách do jisté míry „supluje“ nácvik komunikačních dovedností, k nimž patří nejen osvojení určitých typů otázek, ale také naslouchání, respekt, empatie, zájem, podpora a interpretace. Neefektivnější se jeví propojení výuky jazyka s přirozeným prostředím, tj. kombinace klinických dovedností a komunikace přímo u pacientova lůžka³. Příkladem takové dobré praxe je výuka češtiny na 2. LF UK⁴, kde jsou tradiční lekce v učebně propojeny s praxí v nemocnici. Další inspirativní metodou může být tzv. jazykový tandem⁵ na 1. LF UK. Jedním z nejdůležitějších faktorů při osvojování zásad komunikace s pacientem je studentova motivace, a to zejména

² Výuka povinného předmětu *Czech for foreigners I–VIII* je realizována v osmi semestrech na Lékařské fakultě Masarykovy univerzity. Motivovaným studentům 5. a 6. ročníku je určen volitelný předmět *Advanced Czech for Medical students I–III*. Největší počty studentů přichází v současné době z Velké Británie, Německa, Norska, Portugalska, zvyšuje se počet uchazečů z Izraele, Španělska, Švédska. Byla navázána nová spolupráce s partnery v Thajsku a Japonsku. V akademickém roce 2016–2017 je v anglických studijních programech *Všeobecné lékařství*, *Zubní lékařství* a *Fyzioterapie* zapsáno celkem 618 posluchačů.

Rozložení zahraničních studentů LF v jednotlivých ročnících:

Studijní program	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	6. roč.
General Medicine	157	162	81	58	52	41
Dentistry	13	18	9	6	6	6
Physiotherapy	5	2	2	—	—	—

³ V tomto příspěvku se nezabýváme komunikací zahraničního medika se stomatologickým pacientem, která je specifická.

⁴ <http://www.lf2.cuni.cz/en/study/syllabus/czech>

⁵ <http://udl.lf1.cuni.cz/tandem>

možnost následného uplatnění nabytých komunikačních dovedností v praxi. Od nerodilých mluvčích, kteří se dostanou do kontaktu s pacientem až ve 3. ročníku, vyžaduje studium češtiny (i když povinné) opravdu silnou vůli a vizi, že tímto jazykem budou „jednou“ mluvit v klinické praxi.

Vzdělávání mediků v oblasti komunikace je pro studium medicínských oborů v České republice stále velkou výzvou. Zatímco na řadě zahraničních univerzit pracují medicíci před praxí v nemocnici se „standardními pacienty“, které představují placení herci nebo studenti herectví, medicíci v českém i anglickém programu trénují komunikaci přímo v terénu u konkrétního pacienta. Vzhledem k faktu, že studentů je vždy víc než pacientů, kteří jsou schopni/ochotni s medicíky komunikovat, jde sice o reálný komunikační akt, při kterém se však nedaří dodržet všechny zásady vedení anamnestického rozhovoru (právo na soukromí, klidné prostředí, empatie atd.)

Cíle jazykové výuky a její širší kontext

Cílem jazykové výuky je ovládnutí praktického odborného jazyka, zejména komunikačních strategií, jež mají přispět k naplnění komunikačního cíle: vést smysluplnou komunikaci mezi medikem a pacientem. Komunikátor studující medicínu v anglickém programu by měl být nejen schopen vést s pacientem rozhovor o jeho nynějším onemocnění, ale jeho komunikační dovednost by mu měla umožnit také vhléd do osobnosti pacienta. Hovoříme-li o modelování komunikačního kontextu (Hádková, 2010), máme v našem případě na mysli dva aspekty:

1. jazykové předpoklady mluvčího (uživatel slovanského jazyka, Neslovan),
2. začlenění jazyka do systému klinických předmětů (interní lékařství, chirurgické obory, další klinické disciplíny).

Druhý aspekt má přímý dopad na sylabus předmětu *Czech for foreigners* v jednotlivých ročních LF MU; ideální je totiž načasování studia anamnézy u chorob kardiovaskulárních v době, kdy probíhá praktická výuka předmětu Interní propedeutika. V tomto příspěvku se zabýváme komunikačními dovednostmi u studentů všeobecného lékařství, které mají v praxi prokázat v přímém anamnestickém rozhovoru. Nelze však nezmínit specifickou skupinu fyzioterapeutů v anglickém programu⁶, jejichž úkolem je komunikovat s pacientem jak v nemocniční, tak následně léčebné rehabilitační péči. Vždyť účinek rehabilitační léčby je bezprostředně ovlivňován vztahem vzájemné důvěry mezi pacientem a studentem fyzioterapie, budoucím rehabilitačním odborníkem. K vybudování vztahu důvěry, napomáhajícímu léčebnému efektu, přispívá efektivní komunikace, charismatické vystupování či sugestivní působení fyzioterapeutovy osobnosti (Kolář, 2010). Lektori češtiny

⁶ Akreditovaný studijní obor Physiotherapy (bakalářské studium) je nabízen na LF MU od akademického roku 2014–2015.

učící zahraniční fyzioterapeuty jsou postaveni před nelehký úkol: nejen „za pochodu“ tvořit původní učební materiál pro výuku češtiny v klinické rehabilitaci, ale rovněž připravit studenty tak, aby byli schopni komunikovat s lidmi, jejichž zdravotní stav je v důsledku nemoci, úrazu nebo vrozené vady různou měrou omezen a kteří potřebují zvláštní pomoc k dosažení co nejvyššího možného stupně nezávislosti (Kolář, 2010).

Umění odebrat anamnézu

Správně odebraná anamnéza je pro lékaře při diferencionální diagnostice a plánování dalšího postupu zcela nepostradatelná⁷. Umění anamnézy se lékař učí celý život (Klener, 2009). Anamnéza vždy obsahuje medicínské, psychologické a sociální aspekty. Zatímco souhrn komunikačních dovedností je na lékařských fakultách v pregraduálním studiu podobný, ve studiu postgraduálních se liší podle specializace (obory pečující o chronicky či nevyлéčitelně nemocné, urgentní medicína, chirurgické obory).

Nácvik odebrání anamnézy

Medik-cizinec spolu s českým komunikačním partnerem, jenž obvykle nemá předchozí zkušenost s komunikací s nerodilým mluvčím, musí překonat počáteční nedůvěru, aby mohla být odebrána anamnéza (anamnéza rodinná, osobní, pracovní i sociální atd.) a aby medik za pomoci českého lékaře mohl pacienta vyšetřit požadovaným způsobem. Medik obvykle odebírá anamnézu přímo u pacientova lůžka v přítomnosti svých kolegů a dalších pacientů, což není pro anamnestický rozhovor nejvhodnější prostředí. Komunikace medika a jeho pacienta je zajisté autentická, ale odraz reálné situace je poznamenán komunikační „hranicí“. Medikovo soustředění na formu promluvy částečně brání úplnému pochopení obsahu komunikace. O komunikační úspěšnosti mluvíme tehdy, když produktor/receptor získá dovednost užívat pravidla komunikace zcela automaticky a podvědomě, aby se mohl plně soustředit na profesně obsahovou náplň sdělení, a ne složitě přemýšlet (vzhledem k vzniklé konkrétní situaci) o jazykové a neязыkové formě svého sdělení. Každý medik, který chce pacientovi odebrat anamnézu, musí ovládat schéma anamnestického rozhovoru a vědět, jak je důležité projevit zájem o pacienta i určitou míru empatie a povzbuzení. Další důležitou zásadou je přizpůsobení úrovně našeho vyjadřování vzdělání či stavu pacienta. Otázky musí být jasně formulované a pacientovi zcela srozumitelné (Klener, 2009). Zcela nevhodné je používání odborných či slangových výrazů. S pacientem nehovoříme o „stenokardií“, ale o „bolesti na hrudi“. Od obecných otázek („Co vás trápí?“) se přechází ke konkrétnějším („Je bolest horší v noci, nebo ve dne?“). Celkově lze říci, že vhodným kladením otázek motivujeme pacienta k přesnému popisu zdravotních potíží. Pro-

⁷ Lékař sejmě za klinickou praxi průměrně 200 000 anamnéz (více viz Raudenská, 2011).

to se doporučuje vyhnout se otázkám sugestivním, jimiž se pacientovi problém do jisté míry „vnucuje“ („Bolí vás to hlavně tady, že?“). V anamnestickém rozhovoru by měly převažovat otázky otevřené („Jaký charakter má ta bolest?“) před uzavřenými („Bolí vás hlava?“), dále doplňující („Co bolest zhoršuje?“), alternativní („Bolí to v klidu, nebo při námaze?“) či kontrolní („Znamená to, že cítíte ztuhlost hlavně ráno po probuzení?“).

Medik jako produktor a receptor v komunikačním procesu

V roli posluchače (receptora) dosahuje zahraniční medik nepochybně vyšší komunikační kompetence; pacientovi z velké části rozumí, dokáže informaci zpracovat a dále ji předat: referuje lékaři-školiteli, eventuálně lektorovi češtiny. Na úspěšnost komunikace má vliv paralelní existence spisovného jazyka a jazyka běžně mluveného. V roli mluvčího (produktora) je medik limitován především zkreslenou výslovností a často nesprávným přízvukem. Omezený rozsah aktivní slovní zásoby a často i neadekvátní gramatické ztvárnění promluvy může zapříčinit nedorozumění, navíc český pacient jako komunikační partner obvykle nemá předchozí zkušenost s nerodilým mluvčím. Pro zahraniční mediky je typická rozdílná úroveň řečových dovedností a lingvistických kompetencí. Medicínské obory ovládají na velmi dobré úrovni, ale při klinických praxích musí produkovat promluvy v cizím, tedy českém jazyce. Dosažená jazyková úroveň většinou neodpovídá teoretickým vědomostem medika, čímž může být zkreslen komunikační záměr. Do komunikačního procesu nutně vstupuje další účastník: lékař-mediátor jako prostředník mezi studentem a pacientem. K tomu přistupuje navíc znalost/neznalost společenské etikety a odlišné interkulturní kompetence v závislosti na zemi původu.

V případě zahraničních mediků nelze počítat s dokonalou znalostí jazykového kódu. Student 4. ročníku studia medicíny (a po osmismestrální výuce češtiny), ovládající úroveň B1 podle SERR, je schopen reagovat na srozumitelnou (a spisovnou) vstupní informaci; dokáže zvolit lexikum a fráze odpovídající každodenní situaci ve škole či v nemocnici (lingvistická a sociolingvistická kompetence). Aby byl lékař/budoucí lékař v komunikaci úspěšný, musí být také schopen uplatnit diskurzivní kompetenci, například vést anamnestický rozhovor. V komunikaci lékaře s pacientem se nerodilý mluvčí češtiny neobejde bez kompenzačních strategií v případě, kdy je nutné vyrovnat se s nepředvídatelnou komunikační situací.

Znovu musíme zopakovat, že „správná“ profesní komunikace není vůbec samozřejmostí. Budoucí lékař by měl mít své chování během komunikační situace neustále pod kontrolou a měl by respektovat základní zásadu, že vyznění konkrétního komunikačního aktu závisí na tom, jak receptor vnímá a interpretuje chování produktora.

Na závěr bychom se rádi zmínili o zahraničních lékařích, kteří po dokončení medicínského studia začnou pracovat v české nemocnici. V této situaci už nelze spo-

léhat na pomoc lékaře-učitele či kolegů. Lékařova profesní komunikace zahrnuje kromě komunikace s vyšetřovaným a léčeným pacientem další roviny: komunikaci mezi odborníky na stejném pracovišti, kde je nutno respektovat určitou hierarchii vztahů, a to jak ve vztahu k nadřízeným, tak mezi kolegy na stejné pracovní pozici. Třetí rovinu představuje komunikace s dalším zdravotnickým personálem (sestry na oddělení, sálové sestry atd.). Na rozdíl od českých kolegů mladý zahraniční lékař, který absolvoval studium medicíny v anglickém programu, obvykle nerealizuje vědeckou komunikaci v češtině.

Závěr

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že každý student medicíny, nejen medik-cizinec, stojí teprve na začátku cesty k efektivní komunikaci, jež je nezbytnou složkou klinických kompetencí lékaře. Profesní komunikaci se lze naučit, je však třeba jejímu tréninku věnovat dostatečný čas a námahu a získané znalosti pak aplikovat v rovině konkrétní lékařské komunikace.

Předpokládáme, že zahraniční medik by si v českém prostředí měl systematickou přípravou osvojovat komunikační dovednosti, aby je mohl využít v další profesní kariéře v jakékoli části světa. Komunikace v češtině s pacientem i zdravotnickým personálem během medicínského studia má primární motivační efekt; málokterý obor nabízí tak bezprostřední použití odborného jazyka v reálné situaci (praktická cvičení v klinických oborech) a zpětnou vazbu jako právě studium medicíny a cílového jazyka v cizí zemi.

Literatura a prameny

- HÁDKOVÁ, M. (2010). *Čeština z druhé strany. Ústí nad Labem: UJEP, Pedagogická fakulta.* ISBN 978-80-7414-242-0.
- HONZÁK, R. (1999). *Komunikační pasti v medicíně.* Praha: Galén. ISBN 80-7262-032-0.
- KLENER, P. et al. (2009). *Propedeutika ve vnitřním lékařství.* Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-643-4.
- KOLÁŘ, P. (2010). *Rehabilitace v klinické praxi.* Praha: Galén. ISBN 9788072626571.
- PODSTATOVÁ, R., SOVOVÁ, E., ŘEHOŘOVÁ, J. (2007). *Jak přežít pobyt ve zdravotnickém zařízení: 100+1 otázek a odpovědí pro pacienty.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1997-9.
- PTÁČEK, R., BARTŮNĚK, P. et al. (2011). *Etika a komunikace v medicíně.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3976-2.
- RAUDENSKÁ, J., JAVŮRKOVÁ, A. (2011). *Lékařská psychologie ve zdravotnictví.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2223-8.
- REŠKOVÁ, I., JHA, A., MAUTHNER, R., MARQUES, E., HOPKINSON, S. (2015). *Jak odebrat pacientovi diagnózu (How to take a patient's history).* Brno: CJV MU.
- TATE, P. (2005). *Příručka komunikace pro lékaře: jak získat důvěru pacienta.* Praha: Grada. ISBN 80-247-0911-2.
- VÁCHA, M., KÖNIGOVÁ, R., MAUER, M. (2012): *Základy moderní lékařské etiky.* Praha: Portál. ISBN 9788073677800.

Internetové zdroje

<http://new.propedeutika.cz/>, online 10. 10. 2015

<http://mluvtecesky.net>, online 30. 5. 2016

<http://www.med.muni.cz>, online 1. 6. 2016

<http://www.lf1.cuni.cz/eticky-kodex-1-lf-uk>, online 1. 6. 2016

<http://www.lf2.cuni.cz/en/study/syllabus/czech>, online 1. 6. 2016

Autorka

PhDr. Ivana Rešková, Ph.D., e-mail: ireskova@med.muni.cz, Centrum jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity.

Působí jako odborná asistentka Centra jazykového vzdělávání na Lékařské fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Je garantem předmětu Czech for foreigners v anglickém programu. Je také autorkou učebnic češtiny pro cizince se zaměřením na všeobecný (*Communicative Czech*) i profesní jazyk (*Interní propedeutika pro zahraniční mediky*). Je hlavní řešitelkou projektu *CZKey – Online Platform for Learning Medical Czech*, jehož výstupem je portál www.mluvtecesky.net.

Výuka klinické češtiny u studujících v angličtině na 1. LF UK v Praze

Šárka Blažková Sršňová

Úvod

Cílem tohoto příspěvku je představit způsob výuky klinické češtiny, tj. češtiny v lékařském prostředí, v prostředí nemocnice u studentů, kteří na 1. LF UK v Praze studují obor všeobecné lékařství (šestileté studium) nebo zubní lékařství (pětileté studium) v angličtině. Zkušenosti s výukou češtiny jako cizího jazyka u této cílové skupiny jsou na 1. LF mnoholeté. Již poměrně dlouhou dobu se daří uplatňovat praktickou metodu (prostřednictvím nácviku odběru anamnézy u pacientů) rozvoje komunikačních dovedností v profesní sféře u studentů, kteří z hlediska ovládnutí jazyka nejsou na vysoké úrovni, přesto musí zvládat náročné komunikační situace v reálném prostředí s autentickými mluvčími češtiny. Rádi se příspěvkem podělíme o zkušenosti s organizací, metodami a způsoby hodnocení této výuky. Zároveň se otevíráme diskuzi a budeme rádi za podněty, návrhy i kritiku.

Charakteristika cílové skupiny

Studijní programy v angličtině mají na lékařských fakultách v ČR již dlouholetou tradici. Na 1. LF UK v Praze jako jedné z pěti lékařských fakult UK může být do 1. ročníku studia přijato až 140 studentů pro General Medicine a 20 studentů pro Dentistry.¹ Všichni tito studenti mají na 1. LF povinnou výuku češtiny jako cizího jazyka po dobu 6 semestrů, na konci 3. ročníku skládají závěrečnou zkoušku, jednotlivé semestry jsou zakončeny zápočtem. Zkouška z češtiny se skládá z gramatické (všeobecné) části a části odborné (klinické). Studenti se po dokončení kurzu pohybují přibližně na úrovni ukončené A2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. V odborné – klinické komunikaci však jejich znalost může úroveň A2 překračovat, a to především v oblasti lexikální.

Cíle výuky češtiny u studujících v angličtině na 1. LF

Cílem výuky je elementární příprava pro profesní komunikační praxi studentů v lékařském prostředí. Studenti by měli být schopni komunikace s česky mluvícím pacientem pro účely odebrání anamnézy pacienta. Prostředkem, metodou i cílem je tedy **zjištění anamnézy² pacienta** (v rozhovoru vedeném v češtině) a následně

¹ Srovnej na www.cuni.cz/UKEN-191-version1-bachelor_master_2015_2016.pdf [online 10.12.2015].

² Pojem anamnéza znamená obecně rozpomínání, vzpomínání. V medicíně je **anamnéza** neboli předchorobí soubor informací o pocítovaných obtížích a přízncích, prodělaných nemocech a úrazech pacienta

jejího písemného záznamu (ve strukturované podobě v češtině).³ Cílem všeobecné češtiny je připravit studenty na tuto komunikaci po stránce jazykové, zejména pak v oblasti základní gramatiky češtiny a jejího fungování v komunikaci.

Organizace výuky češtiny u studujících v angličtině na 1. LF

Studenti navštěvují v prvním třech semestrech pouze hodiny „ve třídě“ a učí se základy všeobecného jazyka.⁴ Celkem se jedná o tři semestry v délce 15 týdnů s týdenní hodinovou dotací 4 hodiny za týden (2× 90 minut ve dvou různých dnech). V letním semestru 2. ročníku a po celý 3. ročník se výuka rozdělí na hodiny gramatické/všeobecné a klinické češtiny, oboje se uskutečňuje 1× 90 minut za týden.

Organizace výuky klinické češtiny na odděleních v nemocnici (ve Všeobecné fakultní nemocnici v Praze)

Na této výuce se Ústav dějin lékařství a cizích jazyků (dále jen ÚDLCJ) podílí spolu s několika vybranými pracovišti 1. lékařské fakulty (dále jen 1. LF) a Všeobecné fakultní nemocnice v Praze (dále jen VFN v Praze). V současné době jsou to tato pracoviště: II. interní klinika – klinika kardiologie a angiologie, IV. interní klinika – klinika gastroenterologie a hepatologie, Klinika nefrologie, od akad. roku 2015/2016 také III. interní klinika – klinika endokrinologie a metabolismu. Každou vyučovací hodinu (90 minut, jednou týdně) tak zajišťují dva odborníci – vyučující češtiny z ÚDLCJ a lékař z příslušného pracoviště. Studenti docházejí do výuky na kliniku, kde se zčásti učí v seminární místnosti a zčásti přímo na odděleních, kde pod vedením a dohledem obou vyučujících komunikují s pacienty na pokojích.⁵ Obsahem kurzu v letním semestru 2. ročníku a v zimním a letním semestru 3. ročníku je jazykové zvládnutí dílčích částí anamnézy.

nebo u vybraných rodinných příslušníků, a také o sociálních poměrech pacienta apod. V textu dále v části Co je anamnéza pacienta a její zjišťování

³ Od studentů se zároveň očekává, že jsou kromě odběru anamnézy schopni **vyšetřit pacienta** prostřednictvím češtiny, což je vyžadováno zejména ve vyšších ročnících studia v rámci klinické výuky. Během prvních třech ročníků studia, kdy je čeština pro studenty povinná, není vyšetření pacienta jazykově a komunikačně procvičováno v praxi. Je to dáno mimo jiné organizací teoretické a klinické výuky stanovené v kurikulu studijních programů na 1. LF UK v Praze.

⁴ Snahou je od samých začátků přizpůsobit osvojení základů jazyka potřebám klinické praxe, např. procvičovat gramatické učivo na slovní zásobě z oblasti medicíny (akuzativ – kromě obecného *Mám kávu, ženu, psa, auto...*, také klinické *...Pacient má teplotu, zlomenou ruku...*, po zvládnutí minulého času také *Lékař vyšetřil pacienta, pacientku...*). Napomáhá rané osvojování klinické slovní zásoby, např. názvy orgánů a některých nemocí v odborném jazyce i všeobecné češtině, srovnej *pankreas (genitiv pankreatu) – slinivka břišní (genitiv slinivky břišní), pankreatitida – zánět slinivky břišní* apod.

⁵ Zdůrazněme, že pacienti vyjadřují písemně svůj souhlas, resp. nesouhlas, s přítomností osob připravujících se na výkon zdravotnického povolání.

Metody, výstupy a hodnocení kurzu klinické češtiny

Ve 2. ročníku se pozornost věnuje nejprve samotné struktuře anamnézy pacienta, upevňování slovní zásoby a řečových struktur. Dále je zde nutné vyhradit prostor určité sensibilizaci pro poměr mezi ryze odbornou terminologií, která je v komunikaci s pacienty ne zcela a ne vždy uplatnitelná, a mezi jazykem srozumitelným pacientovi.⁶ Studenti jsou cíleně vedeni k užívání vybraných frází neboli otázek ke zjišťování dílčích částí anamnézy nejen z hlediska jazykově-komunikačního, ale také z hlediska medicínsky-odborného, tj. je-li daná otázka relevantní pro ten který druh informace, který lékař potřebuje získat, a v jaké souvislosti.

Studenti jsou tedy v rámci této výuky konfrontováni nejen s výukou jazyka, která je zároveň prostředkem i cílem celého procesu, ale také s nabýváním jedné z nejdůležitějších dovedností v praxi lékaře, a to s odběrem anamnézy coby základního diagnostického nástroje napříč oblastmi medicíny.

Druhý ročník je pro mnohé zahraniční studenty zlomový co do uvědomění si významu komunikace v češtině pro jejich studium na české lékařské fakultě, zároveň řada studentů do jisté míry překonává opravdový „šok“ z nečekaně reálného užívání pro ně tak obtížného cizího jazyka v praxi. Většina studentů nicméně tuto nelehkou úlohu zvládne a této zkušenosti si velmi cení. Sluší se ale na tomto místě připomenout, že studenti, kteří těmito kurzy češtiny povinně procházejí, nemají studium češtiny zdaleka jako primární či prioritní aktivitu, čeština není jejich jazykem studia, ale bohužel ani jazykem každodenní komunikace, byť se pohybují a žijí mnoho let v českém prostředí. Prostoru pro tzv. imerzi studentů (rozumějme jako ponoření, vnoření se do jazyka v jeho přirozeném prostředí neboli intenzivní vystavení jazyku) by bylo mnoho, ale studenti ho většinou nevyužívají. Imerze⁷ není nicméně předmětem tohoto textu, zcela jistě si zaslouží prostor ve zvláštním textu. Pro nás, učitele této cílové skupiny studentů, z toho ale plynou zásadní konsekvence. Je nesmírně důležité, aby výuka češtiny ať už ve třídách (v simulovaném prostředí), nebo právě na nemocničních pokojích byla co nejintenzivnější a velmi cílená, protože studenti se opravdu učí „tady a teď“, na jiné kontexty učení se se nelze úplně spolehnout.

⁶ Srovnej *dyspnoe – dušnost* („...pocit nedostatku vzduchu provázený zvýšeným dechovým úsilím...“ Vokurka, Hugo a kol., 2008, s. 244), při anamnestickém rozhovoru s pacientem se medik může zeptat např. *Zadýcháváte se / Pocitujete dušnost, když jdete do schodů...Kolik pater vyjdete, než pocítíte dušnost...?*

⁷ O imerzi a imerzní metodě hovoříme ve výuce cizích jazyků tehdy, dojde-li k intenzivnímu a komplexnímu dvojjazyčnému působení na jedince, například v podobě bilingvního vzdělávání pro účely osvojení jazyka a obsahu učiva (viz metoda CLIL). Imerze má různé stupně a fáze. U studentů, které řeší tento příspěvek, lze uplatňovat některé prvky imerzní metody ve výuce. Bohužel se u této cílové skupiny není možné spolehnout na intenzivní kontakt s češtinou, a to paradoxně přesto, že tito studenti několik let žijí a studují v přirozeném prostředí jazyka. Často ale právě bez „ponoření“ se do češtiny, neboť kromě klinické češtiny nemají jinou profesní a ani životní potřebu se jazyk učit.

Ve 3. ročníku jsou studenti jazykově a komunikačně jistější, znají již lépe strukturu anamnézy, umějí snáze vybírat mezi otázkami v dialogu s pacientem, a to tak, aby otázku nejen uměli pacientovi položit, ale také přiměřeně kvalitně porozumět, co na to pacient odpovídá, a jeho odpověď zapsat. Během třetího ročníku je již prostor pro hlubší porozumění problematice nynějšího onemocnění (NO), které je jednou z částí anamnézy a které zahrnuje pacientovy současné obtíže a příznaky, jejich popis, intenzitu a vývoj (Vokurka, Hugo, 2008, s. 50).

Studenti se výuky na nemocničním oddělení účastní po kruzích (cca 20–25 studentů, v každém ročníku je 5 kruhů oboru General Medicine a 1–2 skupiny oboru Dentistry).

K pacientům jsou studenti distribuováni dle aktuální (ne vždy predikovatelné!) situace. Studenti vedou s pacientem rozhovor u lůžka na pokoji, zvyklostí je, že studenti oblékají bílý plášť a obuv a prokazují se ID průkazem (většinou ISIC, průkaz studenta). Po rozhovoru se studenti shromažďují v seminární místnosti a s lékařem a učitelem rozebírají případy jednotlivých pacientů, vyjasňují a objasňují se jazyková nedorozumění a neporozumění, rozdělují mezi odbornou a přirozenou slovní zásobou, hledají se ekvivalenty ve zprostředkovacím jazyce (nejčastěji angličtině), ale lékař často využívá této části výuky k objasnění klinických souvislostí, příčin a zákonitostí (například na které obtíže se pacienta ptát v případě toho kterého onemocnění). Nezdá se, že zahraniční studenti zjistí během rozhovoru s pacientem neúplné nebo přímo rozporuplné informace ve srovnání s údaji, které jsou již o pacientovi známy a zaneseny v jeho dokumentaci. Studenti si tak uvědomují, jak obtížné je získat od pacienta pravdivé a co nej přesnější informace, které jsou pro správné určení diagnózy a správné vedení léčby nenahraditelné. Vyučující se mimo jiné snaží studenty upozorňovat na některá kulturní tabu témata či zádrhly v komunikaci, které mohou vést k mylným závěrům. Jako příklad uvedme požívání alkoholu u některých českých pacientů. Na otázku „Pijete alkohol?“ se student může setkat s negující reakcí, neboť pacient sice pije nadměrné množství piva, ale jen zřídkakdy nebo třeba vůbec nepije lihoviny. Český pacient jakoby „pivo“ nepovažoval za alkohol (k tomu také Macháčková, 2014/15, roč. 4, č. 2, s. 16, „...abusus, tedy nadužívání, v ČR především alkoholu, mezi který česká společnost nepočítá pivo“).

V každém ze tří semestrů výuky klinické češtiny studenti absolvují více než 8 až 10 rozhovorů s pacienty, odevzdávají však písemný záznam⁸ pouze 5 získaných

⁸ U písemných záznamů anamnéz se hodnotí struktura, jazyk (pravopis, gramatika) s důrazem na srozumitelnost, lexikum s cílem odhalovat nepřesnosti a nesrozumitelnosti zapříčiněné překladem z angličtiny, interferencí z angličtiny nebo jiného jazyka, použitím překladáče namísto tradičního slovníku. Studenti jsou sice vedeni k tomu, aby se spoléhali na vlastní znalosti, popř. učební materiály nebo věrohodné slovníky, přesto se objevují hybridní a nesrozumitelné výpovědi, které pravděpodobně nabídl některý překladáč (k tomu také Macháčková, 2014/15, roč. 4, č. 2, s. 14). U všech předkládaných a hodnocených písemných záznamů anamnéz se důsledně sleduje autenticita textu.

anamnéz. Studentům se doporučuje písemné záznamy číslovat a odevzdávat postupně. Vyučující češtiny texty průběžně opravuje a se studenty rozebírá chyby a jejich příčiny. Ideální je, když se student při sestavování a písemném záznamu následující anamnézy alespoň některých předchozích chyb vyvaruje.

Závěrečná zkouška z češtiny pro studující v angličtině se skládá na konci 3. ročníku. Po splnění gramaticko-lexikálního testu jsou studenti připuštěni k ústní části zkoušky, která probíhá v autentickém prostředí nemocnice, zkoušejícími jsou vždy lékař a učitel češtiny. Studenti v rámci rozhovoru s pacientem odeberou kompletní anamnézu a následně ji referují komisi zkoušejících. Součástí ústní zkoušky je také krátký rozhovor se studentem na jednoduché běžné téma, např. společenská konverzace. Připomeňme, že studenti nepoužívají při zkoušce žádné pomocné texty s předtištěnými okruhy otázek a tabulkami pro záznam odpovědí. Takováto praxe není na 1. LF a ve VFN v Praze zatím zavedena.

Co je anamnéza pacienta a její zjišťování

Dostáváme se v tomto textu k otázce, co je vlastně anamnéza a jak se zjišťuje. Anamnéza je definována jako „...soubor všech údajů o zdravotním stavu nemocného od narození až do současné doby“ (Chrobák a kol., 2007, s. 17). Je to proces vyšetřování pacienta a druh textu, který má v medicíně nezastupitelnou roli. Lékaři napříč jednotlivými oblastmi medicíny se shodují, že odebrání anamnézy je hlavním vyšetřovacím nástrojem a dobře odebraná anamnéza je klíčem ke správnému stanovení diagnózy.⁹

Za součástí anamnézy¹⁰ jsou považovány následující (části anamnézy uvádíme s běžně užívanými zkratkami a názvy v angličtině):

Anamnéza (Medical History)

Malá (minimální) anamnéza (MA) nebo také důvod přijetí – hospitalizace pacienta. (Reason for Admission)

Rodinná anamnéza (RA) (Family History)

Pracovní a sociální anamnéza (PA a SA) (Personal and Social History)

Gynekologická anamnéza (GA) (Gynaecological History)

Osobní anamnéza (OA) (Past History, Past Medical and Surgical History)

Alergie / Alergologická anamnéza (AA) (Allergies, Allergic History)

Farmakologická anamnéza (FA) (Drug History)

Abusus / Abúzus (Substance Abuse)

⁹ Srovnej na www.upol.cz/fileadmin/user_upload/LF-kliniky/prac.../Anamneza.doc [online 10.12.2015].

¹⁰ Jednotlivé části anamnézy mohou být dotazovány v různém sledu, tak jako rozsah a detailnost zjišťování těch kterých částí může vykazovat rozdíly, a to i ohledem na momentální problém pacienta.

Nynější onemocnění (NO) (Presenting Problem / Complaint, Present Illness)

Charakteristika bolesti (Pain History)

Doplňující anamnéza podle systémů (Review of Systems / Systemic / Systems Review)

Přibližme si cíle jednotlivých částí anamnézy. Důvod přijetí je stručné shrnutí toho, kdy a proč byl pacient hospitalizován. MA se někdy vůbec neuvádí a je součástí NO. Lékař se dotazuje na onemocnění v rodině pacienta RA především u pokrevních příbuzných s cílem odhalit familiární výskyt některých onemocnění a zachytit případný věk onemocnění nemocemi a věk úmrtí. Sledují se mj. kardiovaskulární onemocnění, diabetes či nádorová onemocnění. PA sděluje fakta o zaměstnání, o jeho psychické a fyzické náročnosti, případné rizikovosti, SA zase o sociálních poměrech pacienta (typ bydlení, životní partner, soběstačnost atd.). V rámci GA se žen – pacientek lékař dotazuje na těhotenství, porody, potraty, menstruaci aj., dotazy na alergie řeší AA, na léky, které pacient užívá/užíval, zase FA. Abúzus pátrá po rizikových faktorech onemocnění (kouření, alkohol a jiné návykové látky). OA je zjišťování dosavadních onemocnění, jejich léčby, prodělaných operací, úrazů, a to v chronologickém sledu. NO, aktuální, současné obtíže a příznaky, okolnosti vzniku, intenzita, zmírnění obtíží atd., je do jisté míry sice v centru pozornosti, ale zvažují se i vlivy dědičnosti, prostředí a jiných nemocí, prodělaných i ve vzdálené minulosti. Charakteristika bolesti sleduje přítomnou bolest¹¹ a její atributy, jakými jsou například lokalizace, typ, intenzita, počátek, délka trvání a další. Anamnézu podle systémů se doporučuje provádět po skončení anamnézy současného onemocnění s cílem získat další cenné informace o zdravotním stavu pacienta (Chrobák a kol., 2007, s. 20).¹²

Je zřejmé, že naučit se správně vést anamnestický rozhovor s pacientem je víceletý úkol pro všechny lékaře, vyžaduje praxi a čas. U cizinců, kteří ovládají češtinu na elementární úrovni (A2 – uživatel základů jazyka) a musí se na tuto klinickou

¹¹ Bolest je obecně nepříjemný pocit nebo vjem (Vokurka, Hugo, 2008, s. 130) a v klinické medicíně se považuje za základní příznak onemocnění (tamtéž), popř. za vedoucí příznak (Chrobák a kol., 2007, s. 19), který vyžaduje bližší objasnění. Připomeňme, že pro naši cílovou skupinu studentů, kteří se učí odebírat anamnézu v češtině jako cizím jazyce, je velmi náročné pojmut rozsáhlý soubor výrazů a struktur, které definují bolest v souvislostech. Uvedme některé příklady: *Kde to bolí? Ukažte mi, kde přesně to bolí? Jak dlouho to bolí? Odkdy to bolí? Kdy bolest začala? Budí Vás bolest v noci? Kam bolest vystřeluje? Jak dlouho bolest trvá?...bolestivý na dotek...křečovitá ...píchavá...řezavá...tupá...bolest přišla ...Kdy a po čem ta bolest přestala?* (Čermáková, 2012, s. 40–41)

¹² Určitou výhodou pro oblast Anamnézy podle systémů (angl. Review of Systems) je, že zahraniční studenti využívají slovní zásobu a struktury i pro oblast Nynějšího onemocnění (NO, angl. Present Illness) a naopak. Záleží samozřejmě na tom, s jakým pacientem, na kterém oddělení, s jakými obtížemi se setkají. Uvedme na příkladu gastrointestinálního traktu (viz Chrobák a kol., 2007, s. 20): *chut' k jídlu ...Máte chuť k jídlu?, stolice (zácpa, průjem) ...Máte pravidelnou a normální stolici? / Nemáte průjem / zácpu?, krev nebo hlen ve stolici? ...Viděl/a jste ve stolici krev nebo hlen/y?* (Dolenská, Cita, 2015, pracovní materiál ÚDLCJ)

dovednost připravit v poměrně krátkém čase, je to úkol o to náročnější. Zároveň se jim tímto dostává příležitosti použít cílový jazyk pro reálnou komunikaci a jako prostředek nabývání svého klinického know-how. Tato praxe studentům slouží při studiu jednotlivých klinických oborů po dobu dalšího studia.

Rozvoj komunikační kompetence u zahraničních studentů pomocí zvolené metody

Studenti se rozvíjí ve všech okruzích komunikační kompetence (Choděra, 1999, s. 45–46), tedy:

- a) v oblasti ovládnání jazyka (dosavadní osvojené jazykové prostředky se transformují v řeč, protože student cílový jazyk skutečně používá a ověřuje v praxi, tím také osvojované učivo lépe, rychleji a trvaleji fixuje, než by tomu bylo v simulovaných situacích – např. ve třídě),
- b) v oblasti interakčních dovedností (vedení dialogu s pacientem, naslouchání a porozumění, kompenzační strategie, strategie dosahování cílů),
- c) v oblasti kulturních znalostí (sociální struktury, systém zdravotnictví a zdravotní péče, kultura péče o tělo a zdraví, vztah k nemoci a umírání, hodnoty a postoje atd.).

Odebírání anamnézy u autentických pacientů je pro učící se češtině jako cizímu jazyku komunikační činností produktivní i receptivní, zvukovou i vizuální. Jedná se o řečové cvičení s výrazným komunikativním a situačním zřetelem, který by měl být jakousi páteří učebního procesu. Zároveň se studující učí čerpat z mimojazykových projevů, jakými je mimika, gestikulace, výraz obličeje, tempo řeči apod., které nejenže nesou pragmatický význam sdělení, ale při absenci jazykového prostředku mohou být nápomocny pochopení významu sdělení, situace. Takováto komunikace má celou řadu zajímavých aspektů jazykových a jazykově-kulturních. Ne všem se tento příspěvek může detailně věnovat. Zmíníme jen některé.

Studenti se například setkávají s různými idiolekty, tj. jazykem jednotlivce, který má určitý tvar foneticko-fonologický (všechny aspekty zvukové stránky projevu od artikulace hlásek po suprasegmentální jevy jako přízvuk, intonace a další), stejně jako morfologicko-lexikálně-syntaktický (tedy preference slovní zásoby, spisovné versus nespisovné tvary, krátké a jednoduché nebo naopak dlouhé a složité větné konstrukce apod.). Stejně tak, jako se studenti učí rozvíjet a zapojovat kompenzační strategie (při absenci nějakého slova si umět pomoci jiným, při neznalosti struktur využít jiného prostředku atd.), očekává se od pacientů – rodilých mluvčích češtiny, že v rozhovoru s cizincem přizpůsobí tempo své řeči, budou se snažit myšlenky a informace formulovat jednoduše a srozumitelně a v případě nepochopení nabídnou nějakou jinou alternativu tak, aby se student k potřebné informaci nakonec dostal, aby ji získal, neboť tito studenti potřebují především poměrně

jasné, nekomplikované odpovědi, mají-li ze získaných informací sestavit písemný záznam v češtině. A platí, že ne všichni pacienti jsou schopni a ochotni studentům náročnou komunikační situaci ulehčit. V této souvislosti také připomeňme, že komunikace s pacienty nese určité specifické rysy jak v oblasti jazykového, tak nejazykového projevu. Uvědomíme-li si, že se pacienti nachází neznáma ve velmi složité životní situaci, mají bolesti, to vše ovlivňuje jejich schopnost vyjadřovat se k otázkám, formulovat a sdělovat přesné informace. Někdy je zvuková stránka projevu pacientů pro naše studenty jen obtížně srozumitelná (doslova obtížně „rozposlouchatelná“). Nehledě k tomu, že v rámci anamnestického dialogu se lékař, tedy i student-medik, dotazují na některé palčivé věci v životě pacienta, například v oblasti životního stylu (viz Abúzus), ne všem pacientům je příjemné sdělování některých problematických souvislostí. Tím, jak jsou skupiny studentů velmi kulturně heterogenní, není úplně možné předvídat kulturní bariéry v komunikaci, které mohou nastat. Jako příklad uveďme zjišťování GA, kdy některým studentům (mužům) činí nemalé problémy ptát se pacientek (různého věku) na informace o cyklu, těhotenstvích a porodech.

Jazykové aspekty komunikace s pacienty při odběru anamnézy

Jazykové učivo neboli input v oblasti klinické češtiny má svá specifika stejně jako komunikace s pacienty v klinickém prostředí. Vyučujeme jazyk pro specifické účely, což výběr učiva a jeho sekvenci modifikuje. Transformovat jazykové učivo (materiál) v tzv. sekundární dovednosti (Choděra, 1999, s. 51) je všeobecným a snad nejvyšším cílem a požadavkem ve výuce a učení se cizích jazyků. Je to vždy střednědobý až dlouhodobý proces. Ve výuce cizích jazyků pro specifické účely je to právě komunikační praxe, pro jejíž potřeby (se) jazyk učíme používat, která přímo i nepřímo spolurozhoduje a určuje, co a kdy, v jakém sledu (se) učit, abychom v této komunikační praxi obstáli. A záleží také samozřejmě na tom, s jak vysokou úrovní ovládnutí jazyka u studentů počítáme a v jaké časové perspektivě. U cílové skupiny, které je věnován tento příspěvek, máme poměrně krátkou dobu na to studenty připravit pro či na potřeby praxe, proto při výběru učiva a jeho sekvenci musíme respektovat princip redukce a účelnosti.

Kterým oblastem věnujeme zvýšenou pozornost a proč? Je třeba zajistit zvládnutí foneticko-fonologického minima, tedy zajistit nácvik výslovnosti tak, aby nebránila komunikaci a nezpůsobovala nedorozumění. Naši zahraniční studenti zvládnou individuálně rychle a kvalitně artikulovat jednotlivé hlásky zvukového systému češtiny. Zpravidla nebývá ve výuce příliš prostor (kvůli nedostatku času) věnovat se suprasegmentálním jevům. To, co je ale třeba nácvikem korigovat, jsou interferu-

jící¹³ vlivy, které se objevují u některých studentů. Zejména ty projevy, které silně ovlivňují promluvu či ji dokonce činí nesrozumitelnou, musí být napraveny.¹⁴

Z hlediska gramatiky – morfologie je třeba věnovat pozornost pádům, a to téměř všem, což výrazně předbílá běžnou progresi v učebních materiálech pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Studenti se v klinické praxi, a to už velmi záhy – po třech semestrech výuky všeobecné češtiny s hodinovou dotací 2x 90 minut týdně v rámci 15 týdnů v semestru neobejdou bez akuzativu¹⁵ (ten bývá většinou probrán, je ale důležité jej procvičovat na slovní zásobě z klinického prostředí). V případě genitivu studenti využívají znalosti z předmětu Základy lékařské terminologie, kdy dobře chápou význam spojení nominativ – genitiv, jež slouží např. k pojmenování částí těla, kostí a svalů atd. Nicméně české výrazy anatomické a klinické terminologie a také jiné funkce genitivu¹⁶ je třeba studenty (na)učit. Větné konstrukce s dativem¹⁷ studenti potřebují při anamnestickém rozhovoru, v receptci i produkci. Lokál¹⁸ je pád, se kterým se studenti setkávají v předložkových strukturách vyjadřujících příslovečné určení, ale i ve spojení sloves s předložkou.¹⁹ O instrumentálu²⁰ je možné říci, že v době, kdy naši studenti začínají používat češtinu v klinickém prostředí, nebývá většinou vůbec probrán. Samozřejmě s výjimkou některých lexikálních spojení vyjadřujících příslovečné určení prostředku (*jet metrem nebo autem* apod.).

¹³ Interference je ve výuce cizích jazyků chápána jako negativní ovlivňování, prolínání a střetávání jevů z jiných jazyků učícího se (a to jazyků výchozích, interlokučních, mateřských, druhých, jiných cizích).

¹⁴ Připomeňme, že skupiny zahraničních studujících v angličtině na 1. LF jsou velmi jazykově a kulturně rozmanité. Studenti se učí češtinu přes zprostředkovací jazyk angličtinu, která je i jazykem jejich studia na LF. Kromě angličtiny, která pro řadu studentů není rodným jazykem, vstupují do osvojování češtiny také jejich mateřské a jiné jazyky. Jako příklad interference, který zaznamenáváme u mluvčích angličtiny, je realizace hlásky *ch* jako *č* [tʃ] nebo *j* jako *dž* [dʒ] ve spojení Máte *chut'* [t] k jídlu [d]? Dostáváte injekce [d]? někdy také hlásky *c* jako *k* [k] v otázce Pracujete? [k]

¹⁵ Srovnej *Pacient měl chřipku...ledvinovou koliku...zápal plic. Chirurg transplantoval pacientovi pravou ledvinu, oční rohovku...Pacient je alergický na prach...Pacienta přivezli na ambulanci...Sestra objednala pacienta na rentgen...Pacient se zeptal lékaře na analýzu krve...*

¹⁶ *Rodiče pacientky už zemřeli...zánět nosohltanu...nedomykavost dvojčipé chlopně ...Pacient se bojí operace, lékařského vyšetření...informovat se o stavu pacienta u pana doktora Vacka... (tamtéž)*

¹⁷ *Kolik je Vám let? ...Máte chuť k jídlu? ...Dělali Vám vyšetření štítné žlázy? ...Rozumíte mi? ...Otékají Vám kotníky nebo nohy?*

¹⁸ *Spojení s lokálem: Máte při kašli bolest? Bolí Vás nohy při chůzi? Máte bolesti na hrudi? Je v tom krev? Berete léky po jídle? Máte větší potíže při pohybu či námaze nebo v klidu? Pacient je závislý na drogách.*

¹⁹ *Příklady užití lokálu – slovesa s předložkou: mluvit o transplantaci srdce ...informovat se o své chorobě ...přemýšlet o diagnóze*

²⁰ *Spojení s instrumentálem: Onemocnět cukrovkou / zápalem plic...trpět zácpou / průjmem / dušností ...dýchat nosem / ústy ...otrávit se houbami / alkoholem ...léčit se tabletami, bylinkovým čajem, obklady ...brát léky před jídlem ...mít potíže se žaludkem / se srdcem ...hýbat čelistí / prsty ...provádět vyšetření ultrazvukem ... a další (srovnej Hrubantová a kol., 1998, s. 158–159)*

Mimo pádový systém jmenujme ještě další okruhy, kterým je třeba věnovat zvýšenou pozornost, aby studenti obstáli v anamnestickém rozhovoru s česky hovořícími pacienty. Jsou to tvary minulého času²¹, tvary trpného rodu²², užití zvrtných sloves²³, vyjadřování času a frekvence a také stupňování (např. pro intenzitu příznaků) a další.

Závěr a shrnutí

Na výuku češtiny jako cizího jazyka pro specifické účely je možné pohlížet dvěma způsoby. Jako na něco velmi náročného, zvláště jedná-li se o skupinu nepříliš pokročilých uživatelů češtiny coby cílového jazyka (úrovně A1–A2 jako v případě zahraničních studentů 1. LF UK v Praze studujících lékařské obory v angličtině). Na druhou stranu tato dovednost posiluje kontakt a spojení s praxí a velmi výrazně zvyšuje motivaci k učení se jazyku. Na vyučující češtiny jsou rovněž kladeny vysoké nároky nejen metodicko-didaktického charakteru. Aby mohl být učitel jazyka dobrým partnerem studentům, musí mnohé z příslušného oboru nastudovat a pochopit. Přestože nikdy nebude odborníkem, měl by mít velmi dobrý vhled do problematiky, která přímo souvisí se zprostředkováváním odborného a profesního jazyka v lékařství. Proto je natolik cenná spolupráce učitelů jazyka a lékařů. Na mnoha pracovištích v ČR nicméně není ani samozřejmostí, ba dokonce skutečností.

Chceme-li zahraniční studenty efektivně dovést k úspěšné komunikaci v češtině v klinické praxi, zejména při odběru anamnézy a vyšetření pacienta, je nezbytné přizpůsobit sled a posloupnost jazykového inputu a co nejvíce zaměřit jazyková, předřetčová a řetčová cvičení na klinické oblasti. Aby došlo k transferu od zprostředkování gramatické kostry k reálné komunikaci, snažíme se upřednostnit komunikativní přístup²⁴ před gramaticko-překladovým. Je třeba věnovat pozor-

²¹ Příklady vět v minulém čase, anamnéza nynějšího onemocnění a systémů: *Potit se ...Potil/a jste se? Zvracet ...Máte pocit na zvracení, nebo jste zvracel/a? Omdlít ...Měl/a jste pocit na omdlení, nebo jste omdlel/a? ...při žloutence ...Zežloutl/a jste náhle, nebo pomalu během týdnů?*

²² Současná praxe ukazuje, že mluvčí někdy pasivní tvary sloves vyjadřují jiným způsobem pro dosažení stejného komunikačního účelu. Pro zahraniční studenty je to nežádoucí nápomocné. Trpný rod je vyučován většinou až na úrovni A2. Namísto *Proč jste byl přijat na toto oddělení? ...Proč Vás přijali na toto oddělení? / Proč jste sem přišel / přišla? ...* Namísto *Jste zaměstnán /-a? ...Máte zaměstnání? Co děláte? Kde pracujete? ...* Namísto *Byl jste operován? ...Měl jste operaci?* Studenti se v komunikaci s pacienty při anamnestickém rozhovoru musí vypořádat také s tzv. reflexním pasivem pro vyjádření opakované činnosti *...Nedostává se Vám dech při nádechu, výdechu? Dělá se mi vyrážka. Budím se bolestí.*

²³ Studenti si osvojují a v klinické praxi používají jak tzv. reflexiva tantum, např. *...narodit se ...Kdy jste se narodil/-a? ...bát se ...Pacient se bojí operace. ...předklonit se ...Můžete se prosím předklonit? ...dařit se ...Jak se Vám dnes daří?*, tak i fakultativní zvrtná slovesa s morfémem se nebo si *...Pícháte si inzulin? ...Léčíte se s vysokým krevním tlakem? ...Dával/-a jste si obklady?*

²⁴ Komunikativní přístup neboli komunikační/komunikativní metoda akcentuje zprostředkovávání gramatických jevů v kontextu jeho použití v komunikaci. Nikdy neprezentuje všechny funkce a významy jevů

nost interferujícím vlivům z jiných jazyků studentů (jazyků mateřských a dalších), zejména pak nepodceňovat vliv angličtiny, která plní dvojí funkci: napomáhá, protože je do jisté míry zprostředkovatelem odborného jazyka, ale i ruší. Studenti musí být mimo jiné důsledně vedeni k používání češtiny v rámci klinické výuky, aby měli příležitost ji používat a upevňovat. Podpoří to nejen motivaci, ale i celkovou prestiž studijního předmětu na 1. LF Čestina pro studující v angličtině. V současné době se zvažuje rozšíření povinného kurikula až do 4. ročníku studia, který byl doposud určitým vakuem.

Literatura

- DOLENSKÁ, S., & CITA, S. (2015). *Otázky v češtině pro anglické studenty 2. a 3. ročníku 1. LF UK v Praze pro komunikaci s pacienty*. Interní pracovní materiál Ústavu dějin lékařství a cizích jazyků 1. LF UK v Praze.
- ČERMÁKOVÁ, I. (2012). *Talking Medicine. Czech for Medical Students*. 261 s. Praha: Karolinum.
- HRUBANTOVÁ, L., WEBEROVÁ, B., & HOŘKÁ, M. (1998). *Jenom kostra – Just a Skeleton. O zdraví a nemoci česky a anglicky. Medically speaking in Czech and English*. 162 s. Praha: Karolinum.
- CHODĚRA, R., & RIES, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. 163 s.
- CHROBÁK, L. A KOL. (2007). *Propedeutika vnitřního lékařství*. 244 s. Praha: Grada.
- MACHÁČKOVÁ, D. (2015). Výuka kompenzační strategie v češtině pro studenty lékařství a stomatologie a její význam. *CASALC Review*, roč. 4, č. 2, s. 11–17.
- VOKURKA, M., & HUGO, J., A KOL. (2008). *Velký lékařský slovník*. 8. vyd. Praha: Maxdorf. 1143 s.

Autorka

PhDr. Šárka Blažková Sršňová, Ph.D., e-mail: sarka.blazkova-srsnova@lf1.cuni.cz, Ústav dějin lékařství a cizích jazyků 1. LF UK v Praze.

Autorka působí na Ústavu dějin lékařství a cizích jazyků na 1. LF UK v Praze. Od roku 2012 je zástupkyně přednosty ústavu pro oblast živých jazyků. Vyučuje cizí jazyky pro specifické účely v oblasti zdravotnictví (němčinu a angličtinu), kromě toho také klinickou češtinu u studentů ve studijním programu v angličtině.

najednou, což může u některých studentů vyvolávat pocit roztržitosti, neúplnosti. Studenty je možné odkázat na komplexní gramatickou informaci.

Možné strategie při výuce češtiny na lékařských fakultách

Iveta Čermáková

Specifika výuky češtiny na lékařských fakultách

Cílem tohoto článku je popsat některé specifické strategie, které je vhodné uplatňovat při výuce češtiny na lékařských fakultách. O specifických strategiích mluvíme proto, že výuka češtiny na tomto typu fakult má svá specifika, vyplývající z toho, že u platících studentů anglicky vedených programů je nutno počítat s neobvyklou motivací i cílem studia češtiny. Obě tyto charakteristiky – motivace a cíl studia – jsou přitom, jak se dnes obecně uznává, klíčovými faktory, jež mají zásadně ovlivňovat koncipování výuky.

Než tyto charakteristiky popíšeme a uvedeme i možné strategie, jak při výuce postupovat, chtěli bychom nejprve stručně uvést teoretické předpoklady takových strategií. V současné době se považuje za nutné brát v úvahu zároveň hlediska didaktická, psychologická a lingvistická.

Cizinecký přízvuk (*accent*)

Všechny tyto disciplíny se podílejí na výzkumu tzv. cizineckého přízvuku. Připomeňme jen na okraj, že přestože by název mohl odkazovat výhradně k fonetice, ve výuce cizího jazyka tento termín (v angličtině *accent*) v zásadě odpovídá tomu, co se rozumí pod laickým výrazem „mít přízvuk, mít akcent“, tj. veškeré zvláštnosti (fonetické, morfologické, syntaktické, lexikální), které odrážejí cizorodost, cizost jazyka nerodilého mluvčího (srovnejme k tomu definici pojmu u Derwingové a Munroa, 2009, s. 476: „When we use the word *accent* here, we refer to the ways in which their speech differs from that local variety of English and the impact of that difference on speakers and listeners“). Je zřejmé, že cizinecký přízvuk představuje natolik komplexní problém, že vyžaduje spolupráci odborníků z řady oborů (fonetika, didaktika cizích jazyků, sociolingvistika, psychologie, sociologie). Nás budou zvláště zajímat moderní poznatky o kognitivním zpracování mluvené řeči. Z těch se poslední dobou vychází zejména při výzkumu toho, jak posluchač na cizinecký přízvuk reaguje.

Provedené výzkumy (srov. k tomu např. Derwingová, Munro, 2009, s. 485) ukazují, že nerodilý mluvčí má snahu co nejvíce se přiblížit výslovnosti rodilého mluvčího. Tento fakt nás asi nepřekvapí. Odborníci z různých disciplín se snaží najít konkrétní důvody této snahy. Hodně se mluví o tom, že významným faktorem je skutečnost, že míra cizineckého přízvuku má vliv na to, jak bude nerodilý mluvčí

přijímán prostředím tvořeným rodilými mluvčími. Sociolinguvisticky zaměřené práce zdůrazňují, že přízvukem mluvčí zdůrazňuje svou jinakost, že výroky vyslovené s přízvukem se jeví jako méně věrohodné (Lev-Ariová, Keysar, 2010). Ač se objevují snahy vysvětlit takový postoj předsudky vůči cizincům, kognitivní lingvistika přichází s lingvistickým vysvětlením: pro rodilé mluvčí je zpracování řeči s přízvukem náročnější, vyžaduje delší čas – a přitom platí, že lidé hodnotí vstřícněji to, co je na zpracování méně náročné (tento závěr je v souladu s kognitivní teorií plynulosti, fluencí, srov. Oppenheimer, 2008, s. 238: „Fluency is defined as a subjective experience of ease or difficulty associated with a mental process. In other words, fluency isn't the process itself but, rather, information about how efficient or easy that process feels. Fluency effects can therefore be generated by nearly any form of cognitive processing, which makes it a difficult construct to pin down“).

Zvážíme-li tedy situaci mluvčího, který delší dobu žije v zemi, kde se nemluví jeho rodným jazykem, zdálo by se, že má mnoho důvodů naučit se co nejrychleji jazyk dané země, že nemluvit tímto jazykem znamená mít jenom potíže. Pro učitele jazyka by takový mluvčí měl být naprosto ideálním studentem.

Student češtiny na lékařských fakultách

Podíváme-li se na průměrného zahraničního studenta anglických lékařských programů na českých univerzitách, zjistíme, že je tomu jinak, že prakticky nic z výše řečeného neplatí.

Student sice žije v České republice pět a více let, není ale v každodenním kontaktu nucen používat češtinu – studenti obvykle žijí ve svých anglicky mluvících komunitách a češtinu v běžném životě potřebují jen okrajově. Už tato skutečnost je zcela demotivující, a vezmeme-li v úvahu navíc to, že veškerá výuka medicínských předmětů probíhá v angličtině a výuka češtiny má pouze, resp. hlavně připravit studenty na kontakt s českými pacienty při návštěvách v nemocnicích, je nám jasné, že jde o opravdu neobvyklou situaci.

Motivace ke studiu

Tyto skutečnosti zásadním způsobem formují motivaci studenta: u běžného studenta nelze počítat s jinou než pragmatickou motivací, spočívající ve snaze zvládnout češtinu tak, aby byl schopen zvládnout praxe v nemocnicích, příp. požadované atestace z češtiny. Z toho mj. vyplývá, že vůbec neplatí to, co jsme výše uvedli o sociálních nevýhodách skutečnosti, že nemluvíme jazykem země, kde se nacházíme: student prakticky nepřichází do kontaktu s českým prostředím, ve kterém by mu jeho čeština způsobovala potíže, nečelí žádnému vyčlenění, protože se takřka výhradně pohybuje mezi anglicky mluvícími, naopak jako platícímu cizinci se mu české prostředí na fakultě i jinde přizpůsobuje. Lepší osvojení češtiny mu do budoucna nepřinese žádné výrazné výhody, protože svou profesionální

budoucnost nespojuje s českým prostředím. Jeho čeština sice způsobuje rodilým mluvčím potíže, protože je pochopitelně hůře zpracovatelná (srozumitelná), ale to pro něj s ohledem na výše řečené není důležité. Jak ukazují zkušenosti z výuky na 3. LF UK, studenti si navíc vytvoří jakousi velmi zvláštní, zjednodušenou a na lexiku založenou jazykovou variantu, která cizincům při vzájemné komunikaci působí daleko menší potíže než čeština standardní.

Jak koncipovat výuku?

Co z toho všeho vyplývá pro praktickou výuku češtiny na lékařských fakultách? Učitel má jen malou možnost, jak výše uvedenou specifickou motivaci změnit: jedinou cestou by snad byl tlak vedený přes extrémně těžké požadavky k závěrečné zkoušce. Naše zkušenosti ukazují, že podobný postup nepřináší ovoce: snažit se přes obsah zkoušky donutit studenty ke studiu jiných obsahů, než o jakých bude dále řeč, je neúčelné, také proto, že studenti lékařských fakult jsou extrémně zatíženi na svém hlavním oboru. Velmi se nám osvědčil systém průběžného testování.

Zcela konkrétním důsledkem specifické motivace je důraz studentů na lexikální stránku jazyka, pochopitelně zejména na lexikum spjaté s profesí nebo oborem. Naše zkušenost jako učitelů opět ukazuje, že je neproduktivní snažit se tento přístup zásadně změnit akcentováním gramatické stránky jazyka, naopak účelné je důraz na lexikální stránku předpokládat a promyšleně s ním pracovat. To se pochopitelně snáze řekne, než udělá, protože celá věc má řadu aspektů.

Zmiňme jen dva:

- je třeba důsledně zvažovat, jak velký objem gramatických informací je ještě přínosný;
- v pražském prostředí je třeba zvážit, do jaké míry pracovat se spisovným jazykem (vzhledem k tomu, že se požaduje především konverzační dovednost s pacienty a kolegy lékaři, není vhodné přehánět práci s čteným textem).

Možná strategie

Jako relativně úspěšná strategie se jeví ta, která za klíčovou osu studia považuje slovní zásobu, a to ještě omezenou především na dva základní okruhy:

1. na slovní zásobu spojenou s oborem (ukazuje se, že s ohledem na potřebu komunikovat s pacienty, tedy laiky, je rozumné věnovat pozornost též méně odborným, laičtějším označením/termínům);
2. na slovní zásobu spojenou s běžnými životními situacemi (bydlení, jízda v dopravním prostředku, restaurace, hudba apod.); naše zkušenost ukazuje, že tato složka slovní zásoby představuje jeden z mála nástrojů, jak zlepšit motivaci studentů, jak zvýšit jejich zájem o češtinu – je vhodné výuku vázat na situace,

se kterými se student nutně setkává, jako jsou Vánoce, Velikonoce a další svátky, mimořádné události apod., a s jejich pomocí ho více vtáhnout do českého prostředí i do češtiny.

Klíčová slova

Mnohaletá praxe rovněž ukazuje, že zahraniční medicí studující češtinu při produkci i při percepci českých vět pracují s „klíčovými slovy“, typicky termíny, odbornými výrazy apod., a až v druhém plánu vnímají rovinu gramatickou a ostatní slova. Takový postup jistě nevede k vytváření gramaticky ideálních vět, resp. ideálnímu porozumění slyšenému, a z didaktického hlediska rozhodně není optimální. Na základě našich zkušeností je ale nerealistické očekávat, že je za daných okolností (výše zmíněná motivace, nedostatek času na studium a velká zátěž na odborných, anglicky vyučovaných předmětech) možné přístup studentů změnit. Ostatně, zmiňovaná strategie studentů je zcela v souladu s některými nejnovějšími poznatky kognitivní lingvistiky: vytváření schémat tvořených „klíčovými slovy“ je z hlediska produkce jazyka účelnou strategií. Byla by účelnou strategií i v procesu porozumění, při mentálním zpracování (*processing*) cizího jazyka, takovou situaci ale nelze při hovoru s rodilým mluvčím předpokládat (učitel může v omezené míře pracovat s takto zjednodušenými strukturami; tyto struktury založené na „klíčových slovech“ tvoří základ zjednodušeného komunikačního jazyka, který mezi sebou studenti používají a o kterém byla řeč výše).

Výběr vhodné slovní zásoby

Klíčovým úkolem v tomto smyslu je pochopitelně vytipování takové slovní zásoby. Na našem pracovišti pracujeme s textem *Talking Medicine* (Čermáková, 2012), který je výsledkem postupně úpravy a rozšiřování dřívějších verzí. Z používání tohoto textu vyplývá řada zkušeností:

- je účelné pracovat s výše uvedenými zjednodušenými konstrukcemi, složenými především z „klíčových slov“; zmiňovaná učebnice obsahuje právě maximálně zjednodušené konstrukce, jež jsou plodem záměrné snahy vytvořit lexikálně i gramaticky co nejjednodušší celky, které přesto odrážejí mluvený jazyk tak, aby komunikace s pacienty byla co nejúčinnější;
- je třeba počítat s tím, že většina studentů pracuje s těmito větami jako s celky, jako s určitými prefabrikáty, a základem jejich studia je memorování; tyto prefabrikáty jsou proto v zásadě neměnně používány v textech i v cvičeních, nepočítá se příliš se schopností studentů vytvářet analogické struktury; ať už je názor didaktiků na takový přístup jakýkoli, nám se osvědčuje jako nejúčinnější;

- zásadně důležité je doprovodit učební texty audionahrávkami; podle našich zkušeností není běžný student našich kursů schopen odvodit z psaného textu správnou výslovnost.

Závěr

Závěrem bychom chtěli konstatovat, že jsme si vědomi toho, že řada z výše uvedených postupů nesplňuje ideální didaktickou představu o studiu jazyka – jistě nemohou vést k výbornému osvojení jazyka. Nicméně právě to bylo cílem tohoto textu: ukázat, že v nestandardních podmínkách, při výuce studentů, kteří mají netypickou motivaci, je třeba zvolit nestandardní postupy.

Literatura a prameny

ČERMÁKOVÁ, I. (2012). *Talking Medicine*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

DERWING, T. M., & MUNRO, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42:4, 476–490.

LEV-ARI, S., & KEYSAR, B. (2010). Why don't we believe non-native speakers? The influence of accent on credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 1093–1096.

OPPENHEIMER, D. M. (2008). The secret life of fluency. *Trends in Cognitive Science*, 12:6, s. 237–241.

Autorka

Mgr. Iveta Čermáková, e-mail: iveta.cermakova@lf3.cuni.cz, Ústav cizích jazyků 3. lékařské fakulty Univerzity Karlovy.

Autorka vyučuje češtinu a angličtinu na 3. lékařské fakultě UK v Praze. Jejím dlouholetým odborným zájmem jsou praktické a teoretické problémy spjaté s výukou češtiny na lékařských fakultách. Je autorkou učebnice *Talking Medicine*, která vyšla v několika postupně upravovaných a doplňovaných vydáních, a též spoluautorkou učebnice *Slovak for Medical Students*, vydané v Bratislavě.



Čeština z druhé strany

Czech from a Different Angle

Problémy odborného překladu v příbuzných jazycích (na příkladu češtiny a polštiny)

The problems of specialized translation in related languages (specifically concerning Czech and Polish)

Izabela Mroczek a Małgorzata Kalita

Abstrakt: Tento příspěvek se zaměřuje na problematiku odborného překladu v oboru lékařství. Prezentované úvahy vznikly na základě zkušenosti autorek z překladu obsahu internetové platformy k výuce lékařské češtiny mluvtecesky.net z češtiny do polštiny. Provedené analýzy se týkají jak postupu práce s odborným textem, tak samotného procesu výuky příbuzných jazyků – v tomto případě jde o výuku češtiny pro Poláky. Autorky se soustředily na výhody a nevýhody příbuznosti jazyků, uvedly nejzávažnější potíže v odborném překladu s doprovodem příkladů v česko-polském jazykovém páru.

Klíčová slova: odborný překlad, příbuzné jazyky, lékařská čeština, lékařská polština

Abstract: This paper focuses on central problems of specialized translation in related languages, as Czech and Polish are. Authors, as Polish-Czech translators involved in *Project CZKey – Online Platform for Learning Medical Czech*, worked with the outputs of this project. The paper addresses the primary advantages and disadvantages in working with professional (medical) related languages, strengthened differences in linguistic, social and cultural contexts in seemingly congruent language systems. The conclusions of the outputs became the groundwork for defining the methods of teaching specialized translation in related languages at B2-C2 language competences.

Key words: specialized translation, related languages, medical Czech, medical Polish

1 Úvod

Většina Poláků a Čechů si neuvědomuje, že společné susedství mělo značný dopad na vývoj obou jazyků (srov. Basaj, 1982, 157; Bogoczová, 2001, 266; Damborský, 1975, 166; Lotko, 1986, 75). Čím hlouběji se budeme vracet do historie, tím menší rozdíly mezi polštinou a češtinou najdeme. Existuje poměrně rozsáhlá slovní zásoba zděděná z praslovanštiny, ale stejně tak oba jazyky přejímaly společně slova z jiných jazyků (srov. Blanár, 1993; Orłós 1993; Orłós, 1997, 9; Skoumalová, 2003, 24). Navzdory tomu jsou to dva různé jazyky, a proto výuka češtiny pro Poláky a polštiny pro Čechy vyžaduje zvláštní metodický přístup. Jde třeba o vypracování adekvátních postupů na samotném začátku výuky (Polákům působí potíže např. správná výslovnost konsonantů: ř, ž, h, ch nebo zapamatování, kde se nachází krátké a dlouhé vokály a které deklinační formy, i když připomínají polské, jsou velmi odlišné). Není problém s ovládnutím slovní zásoby, protože většina substantiv nebo verb vyskytujících se na úrovni A1 zní v obou jazycích

stejně, nebo velmi podobně. Je třeba ale upozorňovat studenty na nutnost zvýšené ostražitosti v průběhu výuky na vyšších jazykových úrovních, kde by se měl klást zřetel na zdánlivě podobnost obou jazyků (např. s cyklickým procvičováním překladů textu, ve kterých se objevují tzv. zrádná slova nebo odlišná rekce sloves – srov. Lotko 1992; Jodas 2003, 79; Orłóš, 2003).

Tlumočník, byť sebezkušenější, dříve nebo později čelí řadě problémů, které vzniknou v odborném překladu. Právě u jazykového páru, který nás v tomto příspěvku zajímá, lze očekávat největší problémy v následujících oblastech:

- pokud text obsahuje slovní zásobu, která je cizí pro polštinu jakožto cílový jazyk (*target language*), např. vinařství;
- pokud se text vztahuje na oblast zdánlivě totožných stejných systémů, např. systém školství;
- pokud výchozí jazyk (*source language*) obsahuje pro tlumočníka obtížně srozumitelnou nebo nesrozumitelnou terminologii, např. hornictví;
- pokud dvojice jazyků trpí nedostatkem odborných slovníků, tlumočník je nucený neustále zjišťovat kontext, např. lékařství.

Tento příspěvek se věnuje poslední z uvedených oblastí, tj. odborný překlad v oboru lékařství. Níže prezentované úvahy totiž vznikly na základě našich zkušeností v rámci procesu překladu (z češtiny do polštiny) obsahu internetové platformy pro výuku lékařské češtiny (portál *mluvtecesky.net* vznikal v letech 2013–2015 v rámci projektu *CZKey* realizovaného za podpory evropského programu *Leonardo da Vinci*). Samotný proces se vztahoval na texty určené jak začátečníkům, tak pokročilým (A1 až B2). Právě u těch posledních jsme narazily na celou řadu problémů, které se staly základem pro níže prezentované srovnání a závěr, jak by se mělo pracovat s jazykově pokročilými studenty ve výuce příbuzných jazyků.

2 Výhody a nevýhody překladu mezi příbuznými jazyky

Jak už bylo dříve řečeno, výuka příbuzných jazyků je jak výhodou, tak nevýhodou. Zkusme obojí krátce prezentovat.

Výhoda 1: Fráze z oblasti každodenní komunikace na základní úrovni mají totožné, nebo podobné znění (srov. Straková, 2003, 63; Siatkowska, 1997, 59–62). Znamená to, že proces výuky češtiny pro Poláky je v této fázi velmi rychlý a nevyžaduje od průměrně nadaného studenta zvláštní námahu. Níže jsou uvedené tři příkladové dvojice komunikačních ekvivalentů:

Tab. 1: *Výhoda 1 – příklady*

Co tě bolí?	Co cię boli?
Mám horečku.	Mam gorączkę.
Bolí mě hlava.	Boli mnie głowa.

Výhoda 2: V obou jazycích slovní zásoba z oblasti lékařství obsahuje velký počet stejných slov, které oba jazyky přejaly buď z latiny, nebo z angličtiny:

Tab. 2: *Výhoda 2 – příklady*

onkolog	onkolog	poliklinika	poliklinika
alergolog	alergolog	oftalmoskop	oftalmoskop
fotoreceptor	fotoreceptor	osteoklast	osteoklast
interna	interna		

Výhoda 3: Podobnost obou jazyků pomůže pokročilejšímu studentovi zvládnout slovní zásobu z vyšší jazykové úrovně, kde můžeme předpokládat význam slova nebo fráze, ovšem jen tehdy, pokud správně zvládl slovní zásobu nižší úrovně a je schopen asociovat podobně znějící slova a určitě zásady, platné např. pro konstrukci substantiv:

Tab. 3: *Výhoda 3 – příklady*

nadledviny	nadnercza
žloutenka	żółtaczka
močůvod	moczowód
infekce	infekcja
angiopatie, retinopatie, nefropatie	angiopatia, retinopatia, nefropatia
subarachnoideální	podpajęczynówkowy
Parkinsonský syndrom	zespół Parkinsona
Aspergerův syndrom	zespół Aspergera
Achillova šlacha	ścięgno Achillesa

U pokročilého studenta lze očekávat, že v procesu překladu bude zapojovat určité mechanické postupy, které ho mohou právě u příbuzných jazyků přivést k chybnému výsledku. Podrobněji se o nástrahách odborného překladu zmíníme níže, v této části textu chceme poukázat na řadu odlišností u podobně znějících termínů. Jde buď o rozdílný zápis slov cizího původu nebo o četnost výskytu určitého termínu v jazyce (tab. 4).

Výhoda 4: V lékařském jazyce, kde převážná většina slov je latinského, popř. řeckého nebo anglického původu, můžeme v procesu překladu intuitivně aplikovat určité paralelismy. Toto konstatování se vztahuje například na prefixaci a sufixaci (tab. 5).

Využití výše zmíněných souvislostí nám dovolí předpokládat, jak bude vypadat překlad na první pohled komplikovaného termínu, jako je např.:

antimikrobiální chemoterapeutika – chemioterapeutyki antymikrobalne

Tab. 4: *Výhoda 3 – další příklady*

nadvarlata	najądrza
tyreodektomie	tyreoidektomia
arteroskleróza	arterioskleroza
eupnoe	eupnoea
imunosupresiva	leki immunosupresyjne
antirevmatika	leki przeciwreumatyczne
stomatochirurg	chirurg stomatolog
chronický	przewlekły (vedlejší použití: chroniczny)
syfils	kiła (vedlejší použití: syfils)

Tab. 5: *Výhoda 4 – příklady*

ANTI...	antibiotikum antikoagulační	ANTY.../ PRZECIW...	antybiotyky przeciwzakrzepowy
HYPER...	hypertenze	HIPER...	hipertensja
HYPO...	hypotermie	HIPO...	hipotermia
FYZIO...	fyzilogický	FIZIO...	fizjologiczny
EXO...	exogenní	EGZO...	egzogenny
MYO...	myoglobin	MIO...	mioglobina
AB...	abnormalita	NIE...	nieprawidłowość
GYNE...	gynekologie	GINE...	ginekologia
DIS...	disekce	DYS...	dyssekcja
GLY...	glykémie	GLI...	glikemia
...GIE	neurologie	...GIA	neurologia
...TIE	retinopatie	...TIA	retinopatia
...KC	disekce	...KCJA	dyssekcja
...AC	proliferace	...ACJA	prolifracja
...XIE	kachexie	...KSJA	kacheksja
...US	workoholizmus	...ZM	workoholizm

Na tomto místě chceme opět zdůraznit, že právě u odborného lékařského překladu nelze spoléhat na překladatelskou intuici, naopak je nutné předpokládaný termín vždy konfrontovat s kontextovým uplatněním. Problémem jak ve výuce, tak v překladu v rámci příbuzných jazyků je totiž řada pastí (srov. Kufnerová, Povejšil, Straková, 2003, 47; Straková, 2003, 90), o kterých se zmíníme dále.

Past 1: Zrádná slova nejsou jevy, které se vyskytují ve výuce jen na základní jazykové úrovni. Je to naopak problém především vyšší a pokročilé jazykové úrovně, kde jsou texty komplikovanější a kde se zavádí překlad a tlumočení jakožto komponenty výuky cizího jazyka. Níže prezentujeme příklady českých termínů, u kterých by mohlo dojít k chybnému překladu do polštiny:

Tab. 6: *Past 1 – příklady*

zástupce	przedstawiciel (nikoliv: zastępca)
reproduktor	głośnik (nikoliv: reproduktor)
programátor	programista (nikoliv: programator)
stolice	stolec (nikoliv: stolica)
močit	oddawać mocz (nikoliv: moczyć)
operatér	lekarz operujący (nikoliv: operator)
ordinace	gabinet (nikoliv: ordynacja)
praktický lékař	lekarz pierwszego kontaktu (nikoliv: lekarz praktyk/praktyczny)
zdravotní dokumentace	dokumentacja medyczna (nikoliv: dokumentacja zdrowotna)
negativní reverz	wypis na żądanie (nikoliv: negatywny rewers)
Jak se pán jmenuje?	Jak się nazywa TEN pan? (nikoliv: Jak się pan nazywa?)

Odborníci věnují těmto jazykovým jevům zvýšenou pozornost (např. Orłóš, 2004, Lotko, 1992; Pančíková 2003). Upozorňují, že nejde pouze o slovní zásobu, ale rovněž o stylistické, frazeologické a gramatické jevy.

Past 2: Nejnebezpečnější pasti v překladu, zvláště v překladu odborném, je příliš velká důvěra tlumočníka v podobnost jazyků (srov. Grosbart 1984, 29) a mechanické kopírování zdánlivě podobných slov a frází bez zjištění jejich kontextového uplatnění nebo úzu. Tuto problematiku jsme dále rozdělily do několika skupin:

- a) Feminina v češtině jsou běžně tvořena z maskulin prostřednictvím sufixu „-ka“ a jsou v tomto jazyce zcela neutrální, kdežto v polštině jsou neformální až opovrhlivá:

Tab. 7: *Past 2a) – příklady*

rektorka	správně polsky: pani rektor
děkanka	správně polsky: pani dziekan
doktorka	správně polsky: pani doktor
očkařka	správně polsky: pani okulistka

- b) Zcela běžná je netotožnost rodu slov znějících stejně v češtině a polštině (tab. 8).

Rozsáhlý příkladový materiál najdeme v knize *Czesko-polska pozorna ekwiwalencja językowa* od Teresy Zofie Orłóš. V jedné z kapitol autorka uvádí celou skupinu slov, která mají odlišný rod v polštině a češtině, nejčastěji jsou to slova cizího původu a velké procento patří právě výrazům z lékařské oblasti (Orłóš, 2004, 92–111).

- c) V češtině pozorujeme častou změnu latinských termínů (především změnou vokálů), kdežto v polštině tato terminologie odpovídá latinskému znění (tab. 9).

Tab. 8: *Past 2b) – příklady*

(M) pediatr, psychiatr	(M + „a“ koncovka) pediatra, psychiatra
(M) penicilin nitroglycerin levothyroxin protein aspirin inzulín	(F) penicylina nitrogliceryna lewotyroksyna proteina aspiryna insulina
(N) astma	(F) astma

Tab. 9: *Past 2c) – příklady*

diagnóza	diagnoza
migréna	migrena
mononukleóza	mononukleoza
trombolýza	tromboliza
protéza	proteza
anémie	anemia

d) U některých stejně znějících slov pozorujeme rozdílný zápis (použití jiných písmen – tab. 10).

Tab. 10: *Past 2d) – příklady*

pacient	pacjent
subjektivní, objektivní	subjektywny, objektywny

Také v případě změny vokálů nebo písmen lze odkázat na publikaci *Czesko-polska pozorna ekwiwalencja językowa* od Teresy Zofie Orłoś, kde najdeme ještě víc příkladů (srov. Orłoś, 2004, 131–142).

- e) Zrádnými se mohou stát různé netotožnosti, například netotožnost čísla:
napadení meningokokem (sg) – zakažení meningokoky (pl)
- f) Netotožnost prepozice (kopírování prepozice platné v češtině by v polštině jakožto cílovém jazyce způsobilo buď obrácený význam, anebo nesrozumitelnost):
- Dělá se mi špatně od žaludku – Robi mi się źle na żołądku (nikoliv: od żołądka)
 - Bolí mě za krkem – Boli mnie w gardle (nikoliv: za gardłem)
 - Můj tatínek se léčí se srdcem – Mój tata leczy się na serce (nikoliv: z sercem)
- g) Netotožnost konstrukce: např. objektová konstrukce (čeština) versus zvrátné „se“ (polština)

Je mi dobře/špatně. – Dobrze/Źle się czuję.

Past 3: V odborném lékařském jazyce velké problémy působí společenský úzus neboli frekventovanost výskytu dané jazykové konstrukce. Jak v češtině, tak polštině můžeme pozorovat spoluexistenci dvou terminologických tříd (domácí versus latinský/řecký/anglický), ale o srozumitelnosti, tj. správnosti překladu bude rozhodovat právě četnost použití dané konstrukce (v závorkách je terminologie, která se vyskytuje teprve na 2. místě pokud jde o frekventovanost výskytu):

Tab. 11: *Past 3 – příklady*

sumarizace	podsumowanie (sumaryzacja)
multifaktoriální	wieloczynnikowy (multifaktoralny)
prediabet	stan przedcukrzycowy (prediabetyczny)
hepatitida vaskulitida bronchitida	zapalenie wątroby (hepatitis) zapalenie naczyń krwionośnych (vaskulitis) zapalenie oskrzeli (bronchitis)
hemateméza	krwiste wymioty (hematemesis)
meléna	smolisty stolec (melaena)
enteroragie	krw w stolcu (enterorrhagia)
anamnéza	wywiad (anamnesis)
hypertyreóza	nadczynność tarczycy (hipertyreosis)
metastáza	przerzut nowotworowy (metastasis)
karcinogenní	rakotwórczy (kancerogeny)
pankreas	trzustka (pankreas)
kóma	śpiączka (coma)
perorální	doustny (peroralny)
gastrointestinální	żołądkowo-jelitowy
vakcinace	szczepienie (wakcynacja)
infarkt myokardu	zawał serca
subfebrilní teplota	stan podgorączkowy
kardiovaskulární systém	układ sercowo-naczyniowy
krvetvorba	hemopoeza (krwiotwórstwo)

Past 4: Příliš velká důvěra tlumočnicka v podobnost jazyků může vést k nesprávnému překladu, kde namísto termínu s vysokou frekventovaností použije termín druhotný (tzn. méně frekventovaný, a proto nesrozumitelný), nebo vadný. Příkladem může být termín *laktátová acidóza*, který do polštiny lze správně přeložit bez ohledu na jeho latinský základ (pro odborníky zcela srozumitelný, ač nepoužívaný ani v odborném tisku) takto: kwasica mleczanowa.

Výše popsané výhody a pasti překladového procesu v rámci příbuzných jazyků vedou k určení několika dilemat, u kterých se musí tlumočnick ve své praxi dříve nebo později aspoň na nějakou dobu pozastavit. Shrnujeme je do několika okruhů:

- a) Jak překládat univerbizaci?
- b) Jak si poradit v odborném překladu s nutností ekvivalence a adaptace tam, kde tento proces je obtížný kvůli inkompatibilitě prostředí nebo platného systému? Lze v odborném překladu hledat ekvivalentnost, nebo je bezpečněji určité kategorie nechat co nejbliž originálu, aby nedošlo k omylu, který v lékařském jazyce může být velmi riskantní? Níže sestavujeme problematické jazykové dvojice, na které jsme narazily v průběhu překladových prací na projektu CZKey:

Tab. 12: *Past 4b) – příklady*

	doslovný překlad		polská formální dokumentace a právní předpisy
zdravotní služba	usługa medyczna	nebo	świadczenie medyczne?
pohotovostní služba	usługa nagła	nebo	świadczenie medyczne w przypadkach nagłych?
účastník veřejného zdravotního pojištění	uczestnik publicznego ubezpieczenia zdrowotnego	nebo	świadczeniobiorca?
poskytovatel zdravotních služeb	świadczący usługi zdrowotne	nebo	świadczeniodawca?
ošetřující lékař	lekarz opiekujący się	nebo	lekarz wykonujący świadczenie?
1. opařenina 2. popálenina 3. spálenina	1. oparzenie 2. poparzenie 3. spalenie	nebo	oparzenie 1. stopnia oparzenie 2. stopnia oparzenie 3. stopnia
„diskrétní zóna“	Strefa dyskrecji	nebo	polský protějšek: „Pojedynczo proszę“
regulační poplatek	Opata regulacyjna		pojem neexistuje v polském prostředí!!!
zaměstnanecká pojišťovna	branżowy zakład ubezpieczeń zdrowotnych		pojem neexistuje v polském prostředí!!!
lbalgin (jakožto populární analgetikum)	lbalgin	nebo	Apap/Paracetamol (smíme vůbec provést ekvivalenci?)
Pancreolan	Pancreolan	nebo	Pancreatinum – lze zjistit chemické složení a najít polský léčebný ekvivalent

- c) Dalším problémem, který od překladatele odborného lékařského textu vyžaduje nadprůměrnou přípravu i orientaci v lékařské diagnostice a zákrocích, jsou zkratky, mající v lékařských textech vysokou frekventovanost. Níže prezentujeme jenom okrajově několik nejčastějších zkratk a máme za to, že si tato problematika zaslouží samostatné slovníkové zpracování (tab. 13).

Je třeba si uvědomit, že většina překladatelů absolvovala filologická studia, ale přitom jejich každodenním úkolem je překlad odborných textů z různých oborů. Pokud jde o odborný lékařský jazyk, první pomůckou jsou slovníky. Co ale v situaci, kdy tyto slovníky neexistují a tlumočník, který obvykle nemá odbornou lékařskou přípravu, nerozumí pojímům, na něž v textu narazí?

Tab. 13: *Past 4c) – příklady*

SF	PK (puls)
TK	CK (ciśnienie krwi)
CT	TK (tomografia komputerowa)
ORL	OLR (otolaryngologia)
TBC	Gruźlica
DM1	Cukrzyca typu I
UZ vyšetření	Badanie USG

Jak obtížná byla práce s překladem odborného obsahu platformy k výuce lékařské češtiny on-line do polštiny ukazuje níže popsaná cesta k překladu pojmu „*metatarzofalangeální*“. S tímto termínem jsme zápasily dlouhou dobu a níže podrobně popisujeme postupy, jak efektivně vyhledávat informace, ke kterým jsme neměly jednoduchý slovníkový přístup.

Jde o pojem *metatarzofalangeální*. Toto slovo jsme našly ve slovníku, který jsme překládaly pro portál *mluvtecesky.net*. Nebylo uvedeno v kontextu a jeho význam byl pro nás úplně neznámý.

První věcí, kterou jsme udělaly, bylo nalezení významu ve specializovaném výkladovém slovníku online. V práci na projektu *CZKey* byl neocenitelnou pomocí „*Velký lékařský slovník*“ (verze zdarma je sice omezena jen na 15 hesel denně, ale přesto byl velmi užitečný).

Přečetly jsme si, že výraz „*metatarzofalangeální*“ znamená „*týkající se nártu metatarsu a článků prstů falanga*“. Definici jsme nerozuměly stejně jako samotnému slovu a musely jsme přeložit jednotlivá slova. Samozřejmě nápomocná byla latina, díky níž jsme rychle našly „*metatarsus*“ a „*phalanx*“ v polštině. *Metatarsus* znamená „*śródstopie*“. *Phalanx* znamená „*paliczek*“. Našly jsme *metatarsus* na polských webových stránkách, ale popisy se vztahovaly jen na kosti metatarsu.

Naše pátrání po významu pokračovalo. Hledaly jsme v popisech chodidla, co by mohlo odpovídat něčemu, co se týká nártu *metatarsu* a článků prstů *falanga*. Překladatel musí prohlížet a studovat odborné články, aby se ujistil, že přeložené slovo má opravdu totožný význam se zdrojovým slovem. Nikde ale *metatarsus* nebyl uváděn spolu s *falangou*.

Dalším krokem k překladu neznámého slova bylo vyhledání významu podle substantiva, kterého se adjektivum „*metatarzofalangeální*“ týká. Použily jsme vyhledávací operátory, aby výsledky byly co nejpřesnější: „*metatarzofalangeální**“.

Skoro vždycky u vyhledávání používáme uvozovky, které zajišťují, že výsledky obsahují jenom stránky se stejnými slovy ve stejném pořadí. Tento operátor je velmi užitečný pro překladatele, protože můžeme nejen vyhledat přesné slovo nebo

frázi, ale rovněž ověřit pravopis, předložkové vazby a to, jak často je daná fráze používána, nebo které ze synonym je frekventovanější. Velmi často u vyhledávání používáme také hvězdičku, která slouží jako zástupný znak pro neznámé výrazy. Ta byla nápomocná i v tomto případě. Dozvěděly jsme se totiž, že *metatarzofalangeální* je kloub.

Počet výsledků pro frázi „*metatarzofalangeální kloub*“ na českých webových stránkách a „*staw śródstopno-paliczkowy*“ na stránkách polských je srovnatelný, jenomže pro překladatele-filologa vyhledání správného ekvivalentu není tak zřejmé. Když jsme už věděly, že jde o kloub (polsky „*staw*“), nemohly jsme analogicky hledat tento kloub pomocí hvězdičky, protože by bylo příliš mnoho výsledků. V takovém případě je nejužitečnější Google, který u zadávání napovídá fráze. A tak tomu bylo i tentokrát – takovým způsobem jsme se dozvěděly, že *metatarzofalangeální kloub* znamená *staw śródstopno-paliczkowy*.

3 Zkušenosti s odborným překladem a jejich přínos pro výuku studentů překladatelství

A nyní je třeba položit si otázku, jak aplikovat naše překladatelské zkušenosti na pedagogickou činnost. Jak pracovat s pokročilými studenty v oblasti odborného překladu v příbuzných jazycích?

Jazykové studium v Polsku trvá 5 let (3+2). V případě studentů slovanských jazyků na naší fakultě výuka začíná od úrovně A0. V každé etapě výuky je třeba zdůrazňovat, že v práci s češtinou a polštinou musíme zachovávat ostražitost. Nejsou to jenom zrádná slova, ale mnohem častěji jsou to interference třeba ve slovosledu nebo předložkách. Jak už bylo zmíněno, v případě příbuzných jazyků jsou rozdíly občas velmi malé. Tím víc se osoba pracující s těmito jazyky musí soustředit a neustále analyzovat jazykové odlišnosti. V práci se studenty nižších ročníků předáváme zkušenosti, jak pracovat s cizím jazykem v oblasti odborného textu. Upozorňujeme je na nutnost ověřování kontextů. Jak už bylo uvedeno, nemáme odborné dvojjazyčné slovníky. Naším pomocným nástrojem je internet. A naším úkolem je ukázat studentům, jakým způsobem rychle a efektivně prohledávat internetové zdroje. Když se ptáme studentů, jaké vyhledávací operátory znají nebo používají, často ani nevědí, o co jde. Varujeme je, že důležitý není pouze počet výsledků hledané fráze, ale ve stejné míře musí hledět na adresy webových stránek, na které se budou odvolávat. Nemohou se přece opírat o vyjádření, která našli na blozích a sociálních sítích. Významnou roli hrají také jiné jazyky, díky kterým můžeme dojít k správnému překladu pojmů. V projektu CZKey to byla latina, v jiných situacích to může být angličtina nebo němčina.

Občas je u překladu nutné konzultovat význam s odborníkem v dané oblasti. V reálné práci často není na takové řešení čas, ale pokud je to možné, značně to pak urychluje a usnadňuje práci. Samozřejmě nemáme známé, kteří jsou odborníci

na každou oblast. Jedním ze cvičení, které nabízíme studentům druhého ročníku, je nalezení překladu pro odborný termín, který není jednoznačný. Jiným úkolem, který musí splnit, je nalezení definice českého odborného pojmu, a pak nalezení někoho na polských webových stránkách, komu by mohli zavolat a zeptat se, jak zní správný polský ekvivalent. Jsou to jednoduchá řešení, která je třeba se studenty provádět, aby si dokázali představit, jak může vypadat práce překladatele.

Ne každý student slavistiky bude v budoucnosti překladatelem. Ale podle našich informací většina z našich absolventů pracuje s češtinou. A to znamená, že dříve nebo později budou potřebovat konfrontovat odbornou slovní zásobu.

Naše práce s pokročilými studenty je založena mimo jiné na práci s textem. Předpokládáme, že izolovaná cvičení nepřipravují studenty k reálným úkolům v takové míře jako překlad textu, ve kterém vidí kontext a ve kterém se vyskytují problémy (srov. Grucza, Kozłowska, 1993; Pieńkos, 1993; Płusa 1986; Piotrowska, 2007). Čím více problémů student vyřeší během studia, tím lépe je připraven ke své budoucí (nejen překladatelské) profesi. Pravdou je, že nemáme tolik času, abychom překládali se studenty velké množství textů. Avšak snažíme se ukázat co nejvíce možností, kterých mohou využít, aby jejich práce byla kvalitnější a přitom rychlejší.

Pracovní podmínky a požadavky kladené na překladatele se neustále mění. V případě pokročilých studentů proto ani nemá smysl učit odbornou slovní zásobu. Jediné, co můžeme udělat, je dostat studenty na takovou jazykovou úroveň, aby porozuměli odborným článkům. Pak musí sami pátrat po významech a nuancích. Musíme přitom klást důraz na využívání všech dostupných nástrojů vyhledávání. O těch nejvíc zřejmých jsme nepsaly, zmínily jsme se o těch zajímavějších, ostatní záleží na vynalézavosti a kreativitě těch, kteří s jazyky pracují.

Literatura

- BASAJ, M. (1982). Ekwiwalencja tłumaczeń frazeologizmów (na przykładzie języka czeskiego i polskiego). In *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej. I*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź. Wydawnictwo PAN.
- BLANÁR, V. (1993). *Porovnávanie lexiky slovanských jazykov z diachrónneho hľadiska*. Bratislava: Veda.
- BOGOCZOVÁ, I. (2001). *Typologicky relevantní rozdíly mezi polštinou a češtinou jako zdroj jazykové interference*. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity, č. 140. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity.
- DAMBORSKÝ, J. (1975). Słownictwo polskie i czeskie. *Język Polski*, č. 5, s. 166.
- DAMBORSKÝ, J. (1977). *Studia porównawcze nad słownictwem i frazeologią polską i czeską*. Warszawa: PWN.
- GROSBART, Z. (1984). Heterofemia międzyjęzykowa czyli skutki nadmiernego zaufania do intuicji translatorskiej. In *Wielojęzyczność literatury i problemy przekładu artystycznego*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Wydawnictwo PAN.
- GRUCZA, F., KOZŁOWSKA, Z. (Ed.) (1993). *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- JODAS, J. (2003). Dvě poznámky ke zrádným slovům v polštině a češtině. In *České, polské a slovenské jazykové a literární souvislosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- KUFNEROVÁ, Z., POVEJŠIL, J., & STRAKOVÁ, V. (2003). O zálužnostech interference. In KUFNEROVÁ, Z., & SKOUMALOVÁ, M. (1993). *Překládání a čeština*. Jinočany: Nakladatelství H & H.
- LOTKO, E. (1992). *Zrádná slova v polštině a češtině*. Olomouc: Votobia.
- LOTKO, E. (1986). *Čeština a polština v překladatelské a tlumočnické praxi*. Ostrava: Profil.
- ORŁOŚ, T. Z. (1993). *Tysiąc lat czesko-polskich związków językowych*. Kraków.
- ORŁOŚ, T. Z. (1997). Wzajemne wpływy językowe czesko-polskie i ich uwarunkowanie historyczne. In *Konsekwencje sąsiedztwa polsko-czeskiego dla rozwoju języka i literatury*. Wrocław.
- ORŁOŚ, T. Z. (2003). *Czesko-polski słownik zdradliwych wyrazów i pułapek frazeologicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- ORŁOŚ, T. Z. (2004). *Czesko-polska pozorna ekwiwalencja językowa*. Kraków.
- PANČÍKOVÁ, M. (2003). Zrádné slová v blízkých jazykoch. In *České, polské a slovenské jazykové a literární souvislosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- PIEŃKOS, J. (1993). *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie. Aspekty lingwistyczne i pozalingwistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- PIOTROWSKA, M. (2007). *Proces decyzyjny tłumacza. Podstawy metodologii nauczania przekładu pisemnego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej Kraków.
- PŁUSA, P. (1986). Tłumaczenie w dydaktyce i dydaktyka tłumaczenia: nowe aspekty. In *Problem translatoryki i dydaktyki translatorycznej*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- SIATKOWSKA, E. (1997). Sposoby adaptacji morfologicznej, przekształcenia semantyczne, przenikanie do żargonów najnowszych anglicizmów w języku polskim i czeskim. In ORŁOŚ T. Z., & DAMBORSKÝ, J. *Konsekwencje sąsiedztwa polsko-czeskiego dla rozwoju języka i literatury*. Wrocław.
- SKOUMALOVÁ, Z. (2003). Jaké druhy překladů známe. In KUFNEROVÁ, Z., SKOUMALOVÁ, M. (Ed.) (1993). *Překládání a čeština*. Jinočany: Nakladatelství H & H.
- STRAKOVÁ, V. (2003). Překládat či nepřekládat ze slovenštiny... In KUFNEROVÁ, Z., & SKOUMALOVÁ M. (Ed.) (1993). *Překládání a čeština*. Jinočany: Nakladatelství H & H.
- STRAKOVÁ, V. (2003). Termín jako překladatelský problém. In KUFNEROVÁ, Z., & SKOUMALOVÁ M. (Ed.) (1993). *Překládání a čeština*. Jinočany: Nakladatelství H & H.

Autorky

Dr Izabela Mroczek, e-mail: izabela.mroczek@us.edu.pl, Instytut Filologii Słowiańskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Autorka přednáší českou literaturu a český jazyk, napsala řadu vědeckých článků věnovaných současné české literatuře a její recepci v Polsku. Pracuje s pokročilými studenty, které učí odborný překlad. Je soudní tlumočnicí z českého jazyka.

Dr Małgorzata Kalita, e-mail: malgorzata.kalita@us.edu.pl, Instytut Filologii Słowiańskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach.

Autorka přednáší český jazyk a vede cvičení v rámci využití nástrojů CAT v běžné praxi překladatele. Pracuje s pokročilými studenty, které vede ke zvyšování efektivity překladového procesu. Je tlumočnicí z českého jazyka.

Chyby v jazykové produkci cizinců pohledem rodilého mluvčího

Native Speaker's Approaches to Language Mistakes Made by Foreigners

Darina Hradilová

Abstrakt: Cílem našeho příspěvku je zamyšlení nad tím, jak rodilí mluvčí přistupují k cizincům mluvčím česky, resp. pokoušejícím se mluvit česky, a jak vnímají jejich úsilí o vstup, či průlom (podle terminologie Společného evropského referenčního rámce¹) do naší jazykové a sociokulturní reality. Problematikou vztahu českých rodilých mluvčích ke komunikaci s cizinci osvojujícími si češtinu se zabýváme dlouhodobě a tímto textem navazujeme na naši starší práci², v níž jsme se věnovali nárokům kladeným na cizince při každodenní komunikaci v češtině. Náš současný výzkum je zaměřen na to, jak rodilí mluvčí vnímají chyby, jichž se cizinci osvojující si češtinu ve svých projevech dopouštějí, a zda některým typům chyb přikládají větší váhu.

Klíčová slova: čeština jako cizí jazyk, čeština pro cizince, jazyková produkce, jazyková chyba, váha chyby, práce s chybou

Abstract: The article is based on a field research monitored native speaker's approaches to the language production of foreigners learning Czech. The aim of this paper is to demonstrate how native speakers react to different types of errors and mistakes made by foreigners and to determine which language parts should be accentuated in teaching.

Key words: Czech as a foreign language, Czech for foreigners, productive language skills, mistake, error, relevance of error

1 Podstata chyby a typologie chyb

Chyba je nedílnou součástí procesu učení se, a proto je typologii chyb a metodám práce s chybou věnována značná pozornost jak v didaktice českého jazyka jako jazyka mateřského, tak i jako jazyka cizího. Chyba je definována jako výkon, který se odchyluje od předepsané výkonové normy či od řešení, které vede bez zbytečných ztrát či prodlev k vytčenému cíli (srov. Kulič, 1971, s. 5).

Typologie chyb je značně rozrůzněná s ohledem na to, že k nim lze přistupovat z různých výchozích pozic. Školská praxe tradičně využívá opozici termínů chy-

¹ Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, 2006; dále jen SERR.

² Hradilová, D. (2015). *Nároky každodenní komunikace v kontextu popisu referenční úrovně A1 podle Společného evropského referenčního rámce*. In BALOWSKI, M. (ed.) *Doświadczenie codzienności w języku i w literaturze czeskiej*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 393–401.

ba hrubá a malá, které však vykazují značný rozsah a velkou míru flexibility ve vztahu k jevům, které jimi mohou být označeny, např. Choděra definuje hrubou chybu jako pochybení v již důkladně probraném učivu, zatímco malá chyba se dotýká látky dosud neprobrané, nebo neupevněné (2006, s. 163). Z hlediska fáze procesu učení se odvozujeme chyby vývojové či chyby způsobené snahou studenta používat dosud nezvládnuté prostředky či postupy (Hánková, 2011, s. 116 až 117), z hlediska psycholingvistického pak definujeme např. chybné analogie, přílišné zobecnění pravidla nebo jazykovou interferenci (Hendrich, 1988, s. 369 až 379; Choděra, 2006, s. 163–165), z hlediska defektních dovedností vymezujeme chyby v produkci a recepci (Hánková, 2011, s. 117) a konečně z hlediska jazykového rozlišujeme podle jazykových plánů, jichž se dotýkají, chyby fonetické, morfologické, lexikální, stylistické, pragmatické či ortografické (Hánková, 2011, s. 117). Pro účely této práce jsme využili právě posledně jmenované typologie, tedy podle jazykových plánů, a přihlédli jsme též ke klasifikaci podle Norrishe, která je založena na opozici chyb globálních a lokálních (1995, s. 106). V potaz jsme však brali pouze její komunikační aspekt, tedy skutečnost, že chyby globální jsou příčinou komunikačních dysfunkcí, zatímco chyby lokální naplnění komunikačního záměru nezabraňují. Negativně se totiž vymezujeme vůči jeho pojetí globální a lokální chyby ve vazbě na hierarchizaci jazykových plánů, protože chyby lokální umísťuje do jazykových plánů pod rovinou syntaktickou, ačkoli podle našeho názoru např. chyby výslovnostní mohou mít globální dopad.

2 Podmínky a metodologie výzkumu

2.1 Pro výzkum postojů rodilých mluvčích k chybám v produkci cizinců osvojujících si češtinu jsme zvolili vzorky mluvených a psaných komunikátů, jejichž producenti byli znalostí češtiny na úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce³. Jednalo se o posluchače předmětu Intenzivní kurz češtiny pro cizince, který je určen zahraničním studentům Univerzity Palackého, kteří přijíždějí v rámci programu Erasmus nebo prostřednictvím jiných mezistátních a meziuniverzitních projektů.⁴

Záměrně jsme zvolili komunikanty na úrovni A2: v této fázi jsou schopni se snadno „zapojit do interakce v situacích, které mají jasnou strukturu“, zvládnou „jednoduché, rutinní výměny bez nadměrného úsilí“ a dokážou „si vyměňovat názory a informace týkající se běžných témat v předvídatelných každodenních situacích“ (SERR, 2002, s. 60–62), současně ale jejich projev vykazuje ještě značnou míru chybovosti prakticky ve všech jazykových plánech. Mluvený projev byl veden for-

³ Dále jen SERR.

⁴ Sběr materiálu provedla posluchačka 3. ročníku české filologie Markéta Dosoudilová, která pro účely své diplomové práce realizovala paralelní výzkum.

mou řízeného dialogu na téma, které si mluvčí předem zvolili. Forma řízeného dialogu nám umožnila sledovat i reakce mluvčích ve smyslu porozumění.

Dovednost v psaném projevu je ekvivalentní projevu mluvenému: komunikant „dokáže v souvislých větách psát o běžných stránkách svého okolí ... dokáže napsat velmi krátké a jednoduché popisy událostí, osobních zážitků a toho, co dělal v minulosti.“ (SERR, 2002, s. 64). Texty, které byly pro výzkum použity, byly vyprodukovány v rámci opakování vybraných témat a byly omezeny rozsahem 250 slov. Všechny použité komunikáty vykazovaly přibližně stejnou míru chybovosti i podobnou strukturu chyb vzhledem k jejich rozložení do jazykových plánů a vzhledem k závažnosti (srov. níže).

2.2 Úkolem respondentů bylo prostřednictvím uzavřených i otevřených otázek popsat nedostatky, které zaznamenali v českých projevech cizinců. Měli posoudit, která pochybení pokládají za nejzávažnější, označit ty chyby, které jim bránily v pochopení sdělovaného obsahu, a také označit chyby, které jsou ochotni tolerovat. Při hodnocení jsme věnovali pozornost i tomu, která pochybení respondenti vůbec nekomentovali. Stejně zadání respondenti plnili u mluvených komunikátů, kromě poslechu nahrávky měli k dispozici také přepis slyšeného. Respondenti měli také formou vlastního komentáře vyhodnotit celkovou kvalitu předloženého komunikátu.

3 Výsledky výzkumu

3.1 Jako nejzávažnější vnímali respondenti při hodnocení mluveného i psaného projevu nedostatky ve slovní zásobě, které se projevovaly záměnami slov (1) nebo jejich užíváním v nesprávném kontextu (2). Příčinou některých lexikálních pochybení byla zjevně interference s mateřským jazykem mluvčích (3). U některých pochybení nebylo jejich zařazení do lexikální roviny zřetelné a mechanismus jejich vzniku se dotýkal i jiných jazykových plánů, když např. nesrozumitelný lexikální tvar vznikl záměnou více hlásek (4), nebo když byl zanedbán významový rozdíl v různém obsazení valenčních pozic vyžadovaných slovesem (5). K nedostatkům lexikálním jsme řadili i chybná předložková spojení (6), a to z důvodů lingvodidaktických. Předložky se totiž podílejí na specifikaci významu slova, k němuž se váží, a v učebnicích češtiny pro cizince jsou autosémantika s předložkovými vazbami, resp. s předložkovými významy, prezentována jako lexikalizované jednotky.⁵

(1) už – ještě; rodný – rodinný; polopeníze – polopenze

(2) voliéra – klec

(3) spokojný prostředek – klidné prostředí; přerva – přestávka; dla – pro; brat – bratr; teraz – teď

⁵ Na potřebu prezentovat předložky se zřetelem k jejich významu, nikoli na bázi formálního třídění podle vázanosti na pád poukazuje např. Hrdlička (2009, s. 117).

- (4) *v ponížence – v peněžence*
(5) *prodávat nejlepší cenu – prodávat za nejlepší cenu*
(6) *bydlet při hranici, sednout si do stolu, být na maturitě*

3.2 Druhý nejzávažnější typ chyb už byl vázán na formu komunikátu, tedy buď na projev mluvený či psaný. V mluveném projevu bylo jako druhý nejdůležitější nedostatek vnímáno nedostatečné zvládnutí zvukové stránky jazyka, a to ať už výslovnost jednotlivých hlásek (7) či hláskových skupin (8) nebo nezvládnutí přízvuku a větné melodie (9). Kriticky se respondenti stavěli také k častému výskytu hezitačních zvuků, ač se domníváme, že jejich frekvence by byla srovnatelná s podobným projevem rodilého mluvčího.

- (7) *[sidime, češtyna]*
(8) *[jemenuji se, dvanáct]*
(9) *[byla, zeptala, počítače]*

V psaném projevu byly na druhém místě nejčastěji kritizovány nezvládnuté jevy syntaktické. Jako nejvíce rušivé byly označovány takové syntaktické konstrukce, které nerespektovaly slovosledná pravidla češtiny a vyznačovaly se chybným umístěním reflexivních zájmen nebo auxiliárních tvarů (10). Jako silně nevhodné byly též hojně uváděné chybně konstruované vedlejší věty účelové (11) nebo defektní kolokace směřující *rád a mám rád* (12).

- (10) *přijela jsem ráno, ale jsem přišla do hostelu; pro mě a moji rodinu ideální dům se má nacházet*
(11) *dostala jsem stipendium, aby studovat*
(12) *mám ráda studuju; mám rád poznávat*

Odlíšná váha typu chyb při hodnocení mluveného a psaného projevu pravděpodobně souvisí s odlišným charakterem syntaxe mluveného a psaného jazyka. Mluvený jazyk se vyznačuje, zvláště v méně formálních situacích, volnější větnou stavbou, v níž se mohou vyskytovat anakolutové a útržkovité konstrukce, defektní spojení slov či nedokončené syntaktické konstrukce (podrobněji srov. Müllerová, 2012, s. 129–167). Nedostatky způsobené nedostatečnou kompetencí mluvčích tak byly v mluveném projevu méně nápadné a respondenti byli k těmto nepravidelnostem a defektům tolerantnější, protože je zřejmě vnímali jako přirozený aspekt mluveného jazyka. Oproti tomu výstavba psaného komunikátu má pevnější pravidla, nadto vede producenta k tomu, aby se pokusil své myšlenky vyjádřit prostřednictvím komplikovanějších formálních struktur, které jsou v případě cizinců zvládajících jazyk na úrovni A2 často nad jejich síly.

3.3 Jako třetí nejzávažnější typ jazykových pochybení respondenti výzkumu uváděli prohřešky proti tvaroslovné normě. Cizinci sami přitom na tvarosloví poukazují jako na nejobtížnější zvládnutelnou součást jazykové kompetence v češtině.

Z hlediska typologického byly jako nejrušivější zaznamenány chyby při tvorbě paradigmatických tvarů. U substantiv se jednalo o chybné zařazení jména ke gramatickému rodu a/nebo o užití nesprávných tvarotvorných formantů (13). U sloves bylo jako nejproblematičtější vnímáno nakládání s reflexivními zájmeny, tedy jejich vynechávání, příp. naopak přidávání ke slovesům, která je v daném kontextu nevyžadovala (14), dále defektní tvoření minulého času, zejména vypouštění auxiliárního tvaru v první osobě singuláru a plurálu (15) a porušení shody s přísudkem chybnou volbou čísla u slovesa (16).

(13) peníze nebyla; není tam žádný zábava; s mým nejlepším kamarádkou; sousedi jsou hodné; studuju filologii klasické; chtěla bych pokračovat moje studium; mít dobrou práce; v Budapeště; v Prahe; u babičce; pro maminka; z Polsko

(14) mohu tehdy odpočinout; nevím, jestli nevrátíme dřív; večer jsme mluvily a zasmály; vrátila jsem včera z dovolené; studuju se na přírodovědecké fakultě

(15) když přijela (já); každý den se opalovali a koupali (my); když zeptala (já); už jsem je učitel

(16) je špatní lidé; to je já, můj bratr, moje matka a otec; to je jiné Vánoce

3.4 Jako nejméně důležité respondenti našeho výzkumu označili syntaktické nepravidelnosti v mluveném projevu, což už jsme komentovali výše v souvislosti se syntaxí psaných komunikátů, v psané produkci pak na stejné pozici figurovaly pravopisné chyby. Ty byly zpravidla realizovány jako nenáležitě vkládání (17), nebo naopak vynechávání grafémů (18), případně jejich záměny (19). Respondenti poukazovali i na nedostatky v diakritice, ovšem tento typ chyby byl označen až jako nejméně rušivý (20). Příčinu takového hodnocení spatřujeme v tom, že nepřesnosti v pravopisu zpravidla nepředstavují ohrožení komunikačního záměru, s nímž je komunikát produkován. Psaná komunikace totiž dává recipientovi prostor k orientaci v komunikátu s přihlédnutím k předpokládanému komunikačnímu záměru, a tak mu dovoluje větší míru tolerance k některým formálním nedostatkům. Uvažovat můžeme i o tom, že menší míra kritičnosti vůči pravopisným nedostatkům může spočívat jednak v uvolňování úzu psaní diakritických znamének v souvislosti s moderními komunikačními technologiemi a jazykovými zvláštnosti komunikace realizované prostřednictvím těchto médií⁶, jednak v případné vlastní nejistotě respondentů stran pravidel české ortografie.

(17) našeli; přišili (přišli); jinný

(18) cestoví (cestovní); pohodná (pohodlná); jenou (jednou)

(19) jedné patro; řídle (židle) ; z Prahi

(20) jednolůžkový; jsem spál; který; vždycký; divat; garaž; přizemí; dolu; tří; místnosti; kníhy; počítač; musěla; nejaký; rano; volne

⁶ Např. z5 (= zpět) nebo o5 (= opět) nebo mmch (srov. např. Svobodová, 2009, s. 146–155).

3.5 Zcela nepředpokládané výsledky ovšem přinesla závěrečná otázka šetření, v níž byli respondenti požádáni o souhrnné verbální zhodnocení posuzovaných komunikátů. Ačkoli byly nahrávky označeny čísly, plných 68 % respondentů své hodnocení koncipovalo s přihlédnutím k domnělé národnosti mluvčích. U komunikantky z Polska všichni respondenti, kteří operovali s jejím původem, sice správně určili, že pochází ze slovanského jazykového prostředí, to však ztotožňovali s prostředím Ruska (43,4 %) nebo Ukrajiny (56,6 %). S předpokladem slovanského mateřského jazyka pak zřejmě souvisela vyšší kritičnost, se kterou přistupovali k předložené nahrávce a která se odrážela v hodnoceních typu „*mělo by to být lepší, když mluví podobným jazykem*“ nebo „*mohla by mluvit lépe, když je Ruska, pletly se tam jejich koncovky a slovíčka*“. U asijského mluvčího se respondenti, kteří zmiňovali domnělou národnost, rozdělili na ty, kteří jej situovali do Vietnamu (73 %), a na ty, kteří – správně – uvažovali o Japonsku (27 %), s čímž korespondovala jejich tendence hodnotit spíše negativně nebo spíše pozitivně. V případě mluvčích z Německa a Velké Británie byla snaha o jejich lokalizaci citelně nižší, patrně také proto, že pro laika, resp. člověka bez znalosti obou jazyků, jež by umožnila odhalení projevů interference, je obtížnější než u předchozích mluvčích. Přesto i zde byla patrná tendence domnělého německy mluvícího komunikanta hodnotit přísněji než domněle anglicky mluvícího, což se projevovalo např. formulacemi „*stejně se podle přízvuku pozná, že je Němec*“, ale naopak „*na to, že je Angličan, mluví super*“. Respondenti našeho výzkumu podvědomě vytvářeli hypotetickou identitu mluvčích, jejichž projevy hodnotili, a právě tato fiktivní identita pro ně byla kritériem posuzování kvality jazykového projevu a přístupu k chybám, jichž se mluvčí dopouštěli. V obecné rovině bylo možno konstatovat, že respondenti kladli vyšší nároky na mluvčí z prostředí, které považovali za blízké, a to nejen z hlediska jazykové typologie, ale i z hlediska prosté geografické blízkosti; do tohoto okruhu blízkosti pak řadili i domnělé mluvčí z Vietnamu, které zřejmě vnímali jako příslušníky menšiny žijící v České republice. Naopak měli zřetelnou tendenci být shovívavější vůči mluvčím ze vzdálenějších a odlišnějších kultur, přičemž oceňovali snahu o zvládnutí tak „jiného“ jazyka.

Verbální hodnocení psaného textu opět přineslo překvapivý výsledek: vedle vcelku strohých hodnocení jazykových dovedností typu „*docela dobré*“ měla více než třetina respondentů (38 %) potřebu vyjádřit se k obsahu textu, který byl často hodnocen jako „*originální*“, „*vtipný*“ nebo „*zajímavý*“. Zdá se tedy, že tam, kde nebyli hodnotící respondenti ovlivněni vnějšími efekty, jako např. přízvukem signalizujícím národnost mluvčího, věnovali více pozornosti samotnému obsahu sdělení než spekulacím o původu mluvčího.

4 Závěry

Jakkoli byl náš výzkum primárně směřován do oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka a kladl si za cíl zjistit, jaké typy chyb působí nejrušivěji v projevech ci-

zinců osvojujících si češtinu, aby na ně mohla být zacílena výuka, domníváme se, že výsledky spíše vypovídají o jazykovém a možná i sociálním chování rodilých mluvčích.

Z hlediska toho, na jaké dovednosti a kompetence položit větší důraz při vyučování češtiny jako cizího jazyka, aby se zvýšila úspěšnost cizinců při komunikaci s rodilými mluvčími, můžeme konstatovat, že vedle rovnoměrného rozvoje potřebných kompetencí a dovedností je třeba věnovat soustavnou péči rozvíjení fonetické kompetence, a to i v pokročilejších stádiích výuky, která přináší stále obtížnější jazykové jevy, na jejichž pozadí se inventář hlásek zdá být již dostatečně známý a pochybení ve výslovnosti nepodstatná (srov. Confortiová, 2009, s. 11–14). Ve výuce, zvláště pokročilejších studentů, je také třeba náležitě prezentovat odlišnosti psaného a mluveného jazyka, tedy se zřetelem k jejich obecným vlastnostem, nikoli pouze vzhledem k opozici spisovných a nespisovných, resp. obecně českých jazykových prostředků. Jisté není třeba dodávat, že by výuka měla respektovat komunikační profil a individuální komunikační potřeby studujících.

Naše šetření ukázalo, že jazykový projev cizinců, jejichž komunikační dovednosti jsou na stejné úrovni, může být rodilými mluvčími přijímán s různou mírou vstřícnosti a tolerance. I přes zdůrazňování multikulturních témat v jazykovém vyučování na základní a středních školách přistupují rodilí mluvčí, alespoň podle našeho vzorku respondentů, k cizincům osvojujícím si češtinu a snažícím se komunikovat česky silně ovlivněni předsudky. Kvalitu jazykového projevu posuzují vzhledem k národnosti mluvčího, přičemž i do tohoto vztahu projektují zažitá stereotypy a kliše, která je odvádějí nejen od formální kvality projevu, ale dokonce i od jeho vlastního obsahu, jak ukázala komparace hodnocení mluvených a psaných komunikátů.

Náš předcházející výzkum, na nějž jsme se odvolávali v úvodu tohoto příspěvku, ukázal, že rodilí mluvčí nejsou příliš schopni reagovat na komunikační potřeby cizinců učících se česky, že nejsou schopni adekvátní odezvy na kompenzační strategie, které cizinci využívají při nedostatečné komunikační kompetenci, tedy že např. nejsou schopni přizpůsobit cizinci mluvní tempo nebo reformulovat výpověď, jíž cizinec nerozumí. Současná etapa výzkumu, kterou zde prezentujeme, přinesla poznání, že rodilí mluvčí k hodnocení jazykového výkonu cizince nepřistupují objektivně, a nejsou-li vedeni předpřipravenou hodnotící škálou, sami o sobě posuzují spíše než účelnost komunikace a její jazykovou správnost mluvčího jako příslušníka určitého národa, a to ještě v duchu stereotypních předsudků. Východiskem z této situace by snad mohlo být vzdělávání rodilých mluvčích směrem k dovednostem a kompetencím uplatnitelným v multikulturní komunikaci tak, aby rodilí mluvčí byli schopni s cizinci osvojujícími si češtinu v komunikaci účinně a efektivně kooperovat a objektivně hodnotit jejich úsilí, které tímto směrem vynakládají. Kontrast projevu rodilého a nerodilého mluvčího pak může být dobrým

podnětem pro výuku mateřského jazyka i klíčem k poznání vlastních nedostatků v cizojazyčném projevu.

Literatura

- CONFORTIOVÁ, H. (2009). Význam výslovnosti při výuce češtiny jako cizího jazyka. In HLÍNOVÁ, K. (Ed.) *Sborník Asociace učitelů cizího jazyka 2007–2009*. Praha: Akropolis.
- HÁNKOVÁ, D. (2011). Práce s chybou v ústním a písemném projevu studentů češtiny. In HAJÍČKOVÁ, Z. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, s. 115–125.
- HENDRICH, J. (1988) *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HRADILOVÁ, D. (2015). Nároky každodenní komunikace v kontextu popisu referenční úrovně A1 podle Společného evropského referenčního rámce. In BALOWSKI, M. (ed.) *Doświadczenie codzienności w języku i w literaturze czeskiej*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 393–401.
- HRDLIČKA, M. (2009). *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum.
- CHODĚRA, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- KULIČ, V. (1971). *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: SPN.
- MÜLLEROVÁ, O. (2012). Výstavba mluvených projevů, jejich členění a syntax. In ČMEJRKOVÁ, S., & HOFFMANOVÁ, J. (Eds.) *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Academia. Chybějící strany.
- NORRISH, J. (1995). *Language Learners and Their Errors*. Herfordshire: Phoenix ELT.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- SVOBODOVÁ, D. (2009). Specifické prvky jazykové ekonomie v současné elektronické komunikaci. In ŠINK, R. (Ed.) *Čeština – jazyk slovanský 4*. Ostrava: Ostravská univerzita, s. 146–155.

Autorka

Mgr. Darina Hradilová, Ph.D., e-mail: darina.hradilova@upol.cz, Katedra bohemistiky FF UP Olomouc.

Autorka absolvovala studium české a německé filologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, tamtéž pokračovala v postgraduálním studiu oboru Současný český jazyk. Od roku 1999 působí jako odborná asistentka na Katedře bohemistiky FF UP v Olomouci, kde se věnuje především současné české lexikologii a češtině pro cizince (od roku 2004 jako odborný garant výuky ČJČ na FF UP).

Nespisovný jazyk ve vyučování češtiny jako cizího jazyka aneb *Tady tou cestou furt rovně. Chůzou je to tak dvacet minut a tramvajou tak deset*

Petra Bulejčíková

Autentická komunikace mezi českým mluvčím a cizincem

O potřebě a vhodnosti zařazování nespisovného jazyka do vyučování češtiny jako cizího jazyka se živě a vzrušeně diskutuje již dlouho. Některé z těchto diskusí se staly impulsem pro moji disertační práci (Bulejčíková, 2014), v níž jsem se zaměřila na analýzu autentických dialogů mezi cizincem a českým mluvčím, abych zjistila, zda čeští mluvčí v takové situaci přepínají do spisovného kódu. Za účelem potvrdit, či vyvrátit tuto hypotézu proběhlo nahrávání v Brně, v Olomouci a v Praze, a to v komunikačních situacích, do nichž se cizinci běžně mohou dostat (ptaní na cestu, objednávání jídla a pití apod.).¹ Cizinci, kteří byli do nahrávání zapojeni, měli nečeský přízvuk a zdálo se evidentní, že čeština není jejich mateřským jazykem, avšak v některých případech nebylo zřejmé, zda český mluvčí tuto skutečnost reflektoval, proto později cizinci komunikační akt zahajovali frází „*Mluvím málo česky.*“

Celkem bylo v každém městě pořízeno přes dvacet dialogů, jejichž analýzou bylo nejen zjištěno to, zda (případně kde nejvíce) čeští mluvčí používají spisovný kód, ale projevíly se i jiné jazykové tendence.

Přestože se čeští mluvčí často snažili přizpůsobit svůj projev jazykové znalosti cizinců, objevovaly se v dialozích i prvky, které mohou porozumění znesnadnit. Konkrétně se jedná o prvky obecné češtiny, dialektismy či přepínání do angličtiny, případně němčiny², jak je uvedeno v následující tabulce, ale také o používání univerbizovaných lexikálních jednotek a překvapivé množství deminutiv, a to nejen v restauraci, kde bychom výrazy jako „gulášek“ a „kávička“ očekávali, ale i při ptaní na cestu (např. „po schodečkách nahoru“) i v dalších situacích.

Z tabulky 1 lze vyčíst, že v Brně a v Olomouci byla téměř polovina dialogů realizována ve spisovné češtině, zatímco v Praze je to necelá čtvrtina. V Praze naopak v téměř polovině dialogů došlo k přepnutí do jinojazyčného kódu, a to nejen v restauračních zařízeních, ale i na úřadech (pošta, banka). Nepřekvapí nás, že se

¹ Název příspěvku je autentický výrok, který při tomto nahrávání zazněl.

² Přepínání do cizojazyčného kódu zahrnujeme mezi prvky, které porozumění ztěžují, jelikož v takovém případě selhává komunikace v češtině. Tento výsledný efekt je pro nás důležitější než fakt, že motivací může být (kromě netrpělivosti) snaha cizinci pomoci.

Tab. 1: *Analýzované dialogy*

Město	Počet dialogů realizovaných pouze ve spisovné češtině	Počet dialogů obsahujících nespisovné prvky	Počet dialogů, v nichž došlo k přepnutí do jinojazyčného kódu	Celkové množství analyzovaných dialogů*
Brno	10	6	6	22
Olomouc	10	11	1	22
Praha	6	9	13	23

* V některých dialogích se objevovaly nespisovné prvky a také došlo k přepnutí do jinojazyčného kódu, proto součet může převyšovat počet analyzovaných dialogů.

nespisovné prvky objevovaly v Praze, zajímavé ovšem je, že nejčastěji se objevovaly v Olomouci. Nejméně jich bylo zaznamenáno v Brně, ale i tam se vyskytovaly. Tyto jevy dokládáme ukázkami z dialogů.

Prvky obecné češtiny a dialektismy

Brno:

ČM: *Český mluvčí (dále ČM):* Běžte na nádraží, jak **jezdijou šaliny**, jak se křižují **šaliny** a jedničkou.

Olomouc:

ČM: **Takle** vám zůstane tramvaj, vy se **votočíte** a máte **takle** ulici, tak **pete** tou ulicí a na **koncu** ste u orloje.

Praha:

ČM: Autobus jede do zoo tam **vocaď**.

Deminutiva

Cizinec (dále C): Osm rohlíků.

ČM: Osm **rohlíčků**. A jiné přání?

C: Ano ...bych čtyři bagety sezam.

ČM: Štyrykrát ... ty jsou devět padesát. A jiné přání?

C: Všechno.

ČM: Tak padesát tři, prosím. Máte dost drobných. Ták áno a je to akorát. Děkuji Vám. Tady jsou **bagetky a rohlíčky**.

Univerbizované lexikální jednotky

C: Nemluvím moc česky. Kde je Mendlovo náměstí?

ČM: Mendlovo náměstí. Chcete jít? To je daleko **Mendlák**.

Přepnutí do angličtiny

C: Dám si zelený čaj.

ČM: Zelený čaj. Ice or hot?

C: Hot and ice.

ČM: Jo jasně. Ok.

(...) Tak prosím.

C: Díky.

ČM: Fifty.

C: Fifty.

C: Prosím, nemluvíš moc česky. Kde je Mendlovo náměstí?
ČM: Mendlovo náměstí. Tak víte co je nejlepší? Jet na nádraží.
C: Dolů jo?
ČM: No, na nádraží.
C: Jo.
ČM: Bahnhof. Nebo ...Sprechen Sie Deutsch?
C: Ne, anglicky.

Možná implementace mluvené češtiny do výuky češtiny jako cizího jazyka

Hypotéza, že čeští mluvčí při komunikaci s cizincem přepínají do spisovného kódu, se nepotvrdila. Toto zjištění v disertaci vyústilo do podoby pracovních listů a metodických pokynů pro učitele a následně byly metodické návrhy zapracovány do online kurzu projektu CZKey (www.mluvtecesky.net), z něž níže publikujeme ukázky.

Jako žádoucí se tedy pro výuku češtiny jako cizího jazyka jeví kromě informování o situačním zakotvení jednotlivých variet jazyka a o existenci rozdílů mezi psanou a mluvenou formou jazyka rovněž

1. rozvíjení dovednosti porozumět klíčové informaci;
2. informování o existenci, vysoké frekvenci a základních způsobech tvoření deminutiv a univerbizovaných lexikálních jednotek;
3. informování o existenci dialektů.

Dovednost porozumět klíčové informaci

Studenti by měli být od začátku svého studia opakovaně upozorňováni na to, že mimo třídu mohou slyšet slova a tvary, které z výuky neznají, a to nejen proto, že je ještě neprobírali, ale také proto, že obecná čeština či regionální dialekt/interdialekt preferuje slova a tvary jiné. Je vhodné zařazovat poslechová cvičení obsahující typické prvky mluvenosti (vyšší frekvence částic, deiktik, zájmen, rektifikace, pauzy, případně regionální prvky apod.³). Při samotném poslechu je nutné vést pozornost studentů pouze k obsahu a porozumění klíčovému informacím, proto se zadání mohou na první pohled jevit jako příliš jednoduchá. Cílem je však rozvoj dovednosti orientovat se ve slyšené promluvě jako celku (globální poslech) a posílení důvěry studentů ve vlastní schopnost porozumět, nikoli dovednost identifikovat a pochopit každé slovo (detailní poslech) či analýza formální stránky promluvy. Za tímto účelem je zde navržen pracovní list založený na poslechu dialogů inspirovaných reálnou komunikací mezi českým mluvčím a cizincem⁴.

³ Srov. Šonková (2008) a Holá (2008).

⁴ Vzhledem k tomu, že mluvčí nedali souhlas s použitím nahrávek, je třeba vytvořit nahrávky nové, jež budou po obsahové i po jazykové stránce vycházet z přepisů autentické komunikace.

Metodický pokyn k pracovnímu listu 1

Vyučující pro své studenty vybere nahrávky, které odpovídají místu výuky, tedy v Praze nebude použít nahrávky z Olomouce apod. Vysvětlí studentům, že budou poslouchat dialogy a mají označit správnou odpověď. Studenti každý dialog poslouchají nejméně dvakrát, v případě potřeby i vícekrát. Své odpovědi porovnají s komunikačním partnerem a pak je sdělí vyučujícímu, který případně nesprávné odpovědi koriguje. Vyučující studentům neposkytne přepis nahrávek, protože cílem není jazykový rozbor ani fixování nespisovných variant, obzvláště v psané podobě.

Pro ilustraci takového typu cvičení jsou zde prezentovány autentické nahrávky z Prahy, z Brna i z Olomouce. Všechna tato cvičení se hodí k probírání tematického okruhu „orientace ve městě“. Studenti tedy již znají názvy dopravních prostředků, adverbia nahoře, dole, vpravo, vlevo, uprostřed, rovně, blízko, daleko a číslovky do 10.

Ukázka z pracovního listu 1

Poslouchejte dialogy a označte správnou odpověď.

Dialog 1

Která tramvaj jede na Mendlovo náměstí? a) 1 b) 2 c) 3

Dialog 2

Z které stanice jede autobus do zoo?

a) Holešovické nádraží b) Masarykovo nádraží c) Hlavní nádraží

Dialog 3

Která tramvaj NEJEDE na náměstí Hrdinů? a) 4 b) 5 c) 6

Přepis dialogů (odchylky od spisovné výslovnosti jsou explicitně napsány, jak byly slyšeny):

Dialog 1

C: Nemluvím moc

česky. Kde je Mendlovo náměstí?

ČM: Mendlovo náměstí.

Chcete jít? To je daleko Mendlák! Běžte na nádraží, jak jezdí šaliny jak se křižují šaliny a jedničkou.

C: Jeden, jo?

ČM: Jedničkou, ano.

Jedničkou vpravo.

C: Děkuju moc.

Dialog 3

ČM: Orloj ten je až ...dyž budete tady tou cestou furt rovně, jak jezdí ta tramvaj, tak až až až skoro na konci, tak tam je náměstí a tam je orloj.

Můžete jet štvorkou šestkou.

C: Je daleko?

ČM: [Náměstí hrdinů] té (to je) tak chůzou je to tak dvacet minut a tramvajou je to tak deset.

Štyři šest tam jede – náměstí Hrdinů.

Dialog 2

ČM: Stanice Holešovické nádraží. Nádraží Holešovice, nádraží Holešovice a tam je autobus. Vystoupíte z metra, tady do toho metra cé...

C: Tady cé.

ČM: Tady, ano. Nádraží Holešovice – tam vystoupíte a autobus jede do zoo tam vocad'.

Povědomí o existenci, vysoké frekvenci a základních způsobech tvoření deminutiv a univerbizovaných lexikálních jednotek

V analyzovaných nahrávkách mají deminutiva hojně zastoupení, a to v různých komunikačních situacích (obchody, restaurace, popis cesty, dopravní inspektorát aj.). Domníváme se proto, že je vhodné informovat studenty o jejich existenci, vysoké frekvenci i základních způsobech tvoření.

K tomuto účelu lze opět využít dialogů inspirovaných reálnou komunikací mezi českým mluvčím a cizincem, viz pracovní list 2.

Metodický pokyn k pracovnímu listu 2

Vyučující studentům rozdá pracovní list a sdělí jim, že budou poslouchat dialog. Vyzve je k poslechu a označení správné odpovědi. Studenti své odpovědi porovnájí s partnerem. Poté je vyučující vyzve, aby poslouchali ještě jednou a vybrali správné odpovědi v bodu 2.

Pracovní list 2

1. *Poslouchejte dialog. Označte, co je správně.*

Cizinec je

a) ve škole b) v pekařství

2. *Poslouchejte dialog ještě jednou. Označte, co slyšíte.*

a) osm rohlíků b) osm rohlíčků

a) Tady jsou bagetky a rohlíčky. b) Tady jsou bagety a rohlíky.

Přepis nahrávky:

ČM1: Tak prosím?

C: Osm rohlíků.

ČM1: Osm **rohlíčků**. A jiné přání?

C: Ano. (*pauza*) bych čtyři bagety sezam.

ČM1: Štýrykrát, ty jsou devět padesát. A jiné přání?

C: Všechno.

ČM1: Tak padesát tři prosím. Máte dost drobných! Tak, ano, a je to akorát. Děkuji Vám.

ČM2: Tady jsou **bagetky** a rohlíčky.

Takto použité dialogy slouží jako vstup do prezentace problematiky deminutiv. Pozornost studentů je nejprve upoutána na význam, až při druhém poslechu na jazykové jevy. Vyučující studentům vysvětlí, že deminutiva jsou v češtině frekvencovaná a dávají slovům emocionální zabarvení. Často je používáme, když chceme vyjádřit, že máme k něčemu pozitivní vztah. Proto jsou deminutiva v online kurzu projektu CZKey (www.mluvtecesky.net) prezentována v kontextu rodinné oslavy. Studenti nejprve poslouchají gratulaci, kterou říká babička vnučce, a vybírají, které slovo slyší. V následujícím cvičení přiřazují deminutiva k základovým slovům, v dalším cvičení sami píšou k deminutivům základová slova a v posledním cvičení naopak ze základových slov deminutiva tvoří. Studenti jsou upozorněni také na skutečnost, že některá deminutiva mají specifický význam (např. chlebíček).

Lekce 9 - 2: Přání

Kláščina dcera Elena má narozeniny. Je jí 6 let. Poslouchejte, co jí říká babička. Vyberte, co slyšíte.



• Elenko | dneska máš narozeniny! Přežeme ti všechno nejlepší, | stáříčko | Tady máš od nás | přáníčko | a

dáreček
dárek

Obr. 1: www.mluvtecesky.net; kurz A2, lekce 9 Přání: 8/11.

Lekce 9 - 2: Přání

Spojte.

strom	stroměček
dárek	dáreček
beran	beránek
vejce	vajíčko
přání	přáníčko
štěstí	štěstičko
zdraví	-
káva	kávička přáníčko vajíčko dáreček beránek dortíček kafičko
dort	štěstičko zdravičko stroměček
kafe	

Odevzdejte

Váš výsledek: 100%

Obr. 2: www.mluvtecesky.net; kurz A2, lekce 9 Přání: 9/11

Lekce 9 - 2: Přání

Jaká deminutiva můžete slyšet na oslavě nebo v restauraci? Doplňte slova s podobným významem.

Nápověda: guláš, dort, koláč, kávu, pivo, řízek

Babičko, dáš si kafičko?	Babičko, dáš si kávu ?
Tady je to pivečko a řízeček.	Tady je to pivo a ř .
Dáš si koláček?	Dáš si ___ ?
Dáte si dortíček?	Dáte si ___ ?
Dneska máme výborný gulášek.	Dneska máme výborný ___ .



Obr. 3: www.mluvtecesky.net; kurz A2, lekce 9 Přání: 10/11

Lekce 9 - 2: Přání

Doplňte přípony deminutiv **-íček, -ička, -íčko, -eček**.

Například: kafe – kafičko

dort – dort íček

káva – káv ička

strom – strom eček

dárek – dár

přání – přán

chleba – chleb

Odevzdejte Váš výsledek: 100%

Všimněte si: Někteřá deminutiva mají specifický význam. Porovnejte například chleba = chleba, ale chlebiček = chlebiček.



Obr. 4: www.mluvtecesky.net; kurz A2, lekce 9 Přání: 11/11

Podobným způsobem lze prezentovat také **univerbizované jazykové jednotky**.

Povědomí o existenci dialektů

Ve vyučování češtiny jako cizího jazyka jsme se doposud nesetkávali s prezentováním dialektů, ačkoli se v učebnicích objevuje obecná čeština. Někteří vyučující si však stěžují na výlučné zastoupení obecné češtiny jako jediného reprezentanta nespisovného (běžně mluveného) jazyka. Vzhledem ke zjištění, že i ve Foreigner Talk se prvky dialektu vyskytují, byl pro disertační práci navržen pracovní list a níže uvedený metodický postup⁵.

⁵ Inspirací pro tento pracovní list byla učebnice němčiny Schritte international 3 (Hueber, 2007).

Metodický pokyn k pracovnímu listu 3

1. Vyučující studentům ukáže mapu České republiky a ptá se jich, která města znají/navštívili, co tam viděli apod.
2. Vyučující studentům rozdá pracovní list, na němž jsou fotografie památek či typických míst pro vybraná města (např. hrad Špilberk pro Brno, orloj pro Olomouc). Pak studenty vyzve, aby spojili fotografie s názvy. Poté se studentů zeptá, jestli tato místa znají a vědí, kde jsou. Je třeba, aby studenti věděli, které památky jsou na fotografiích zachyceny, aby pak při poslechu mohli identifikovat příslušná slova.

Ukázka z pracovního listu 3 – část 1

Co je na fotografii? Kde je to?

a. kolo a drak

b. hrad Špilberk

c. Národní muzeum

d. orloj

e. náměstí a sloup

f. továrna (fabrika)

g. vysoká věž

h. Pražský hrad

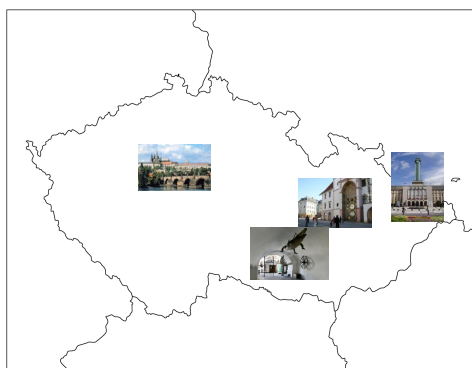
1.



2.



3. Vyučující studentům ukáže mapu České republiky (obrázky i mapu lze najít na internetu) a vyzve je, aby se na ní daná města pokusili najít. V případě potřeby jim pomůže.

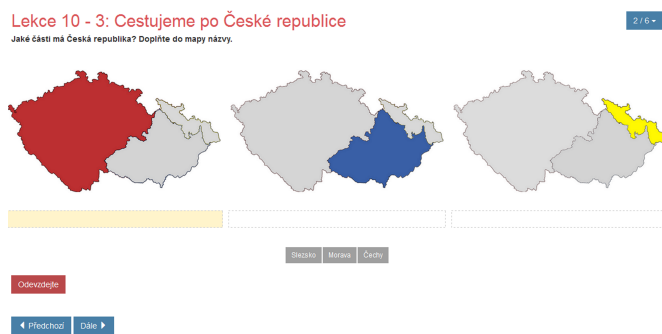


Ukázka z pracovního listu 3 – část 2

4. Vyučující studentům vysvětlí, že uslyší mluvit čtyři lidi a že jejich úkolem je napsat do mapy ke každému městu číslo podle pořadí, ve kterém se o daném městě mluví. Studenti každý text poslouchají nejméně dvakrát. Pokud mají s porozuměním velké potíže, vyučující jim zopakuje klíčová slova, jež se mají pokusit zaslechnout.

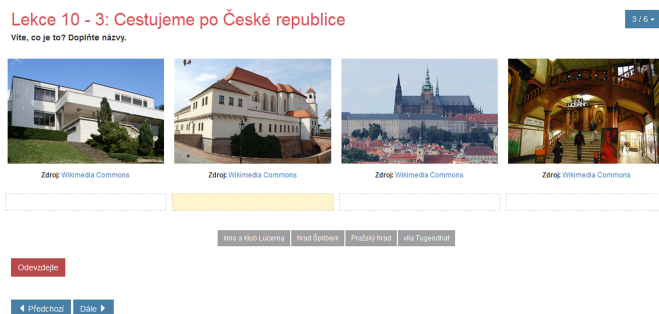
V disertační práci byly navrženy texty k nahrání v dialektu. Realizace takového nahrávání v projektu CZKey se ukázala jako obtížná, proto pro online kurz www.mluvtecesky.net byly vytvořeny aktivity, jež sice na dialekty upozorňují, nicméně jsou pouze tematizovány v rozhovorech. Pro tyto rozhovory byl zvolen kontext cestování po České republice.

Nejprve jsou studenti upozorněni na regionální rozdělení České republiky.



Obr. 5: www.mluvtecesky.net; kurz A2, lekce 10 Cestujeme po České republice: 2/6

Pak přiřazují k fotografiím názvy vybraných míst z Brna a z Prahy.



Obr. 6: www.mluvtecesky.net; kurz A2, lekce 10 Cestujeme po České republice: 3/6

Poté poslouchají dialogy a určují, o kterém městě se v nich mluví. Díky tomu, že se v dialozích hovoří o místech, s nimiž byli studenti seznámeni v předchozích cvičeních, a města jsou zároveň jmenována, nemělo by jim to činit potíže.

Lekce 10 - 3: Cestujeme po České republice

4 / 6

Andrej a Zuzana studují na univerzitě v Hradci Králové. O víkendu navštívili dvě česká města. Kde Andrej a Zuzana byli? Postouchejte dialogy a vyberte, co je správné.

Andrej byl v -

Zuzana byla v Praze

Odevzdejte Váš výsledek: 100%

A: Zuzano, co jsi dělala o víkendu?
 B: Byla jsem u kamarádky v Praze.
 A: Tak to bylo fajn, ne?
 B: Jo, bylo. Šli jsme na procházku po městě a večer jsme tancovali v Lucerně. Znáš ten klub?
 A: Jasně. Taký tam chodím, když jsem v Praze.
 B: A taký ti tak vadí, jak idi v Praze mluví?
 A: Jak to myslíš?
 B: No třeba místo Pražský hrad říkají Pražskej hrad, místo od Staroměstské říkají vod Staroměstský a ještě ke všemu mluví tak krátce. Neříkají „nevím, rohlík, knedlík“, ale „nevim, rohlík, knedlík...“. Nelíbí se mi to.
 A: To máš pravdu, ale já už jsem si zvykl a nevadí mi to.

◀ Předchozí | Další ▶

Obr. 7: www.mluvtecesky.net; kurz A2, lekce 10 Cestujeme po České republice: 4/6

Při druhém poslechu těchto dvou dialogů je pozornost studentů směřována k jazykovým prostředkům.

Lekce 10 - 3: Cestujeme po České republice

5 / 6

Postouchejte dialogy ještě jednou.

Andrej byl o víkendu v Brně. Teď mluví s kolegou v práci. Jaký má problém? Andrej nemohl najít cestu.

Andrej slyšel „Musíte jít tam, jak jezdíjo šaliny.“ Co to znamená? Musíte jít tam, kde jezdí tr

Zuzana byla o víkendu v Praze. Co se jí nelíbilo? Obávení lidí. Jak lidé mluví. Hádka v klubu.

Odevzdejte Váš výsledek: 100%

Zobrazit/Skrýt text

Obr. 8: www.mluvtecesky.net; kurz A2, lekce 10 Cestujeme po České republice: 5/6

Nakonec studenti dešifrují nespisovné výrazy.

Lekce 10 - 3: Cestujeme po České republice

6 / 6

Spojte standardní a nestandardní výrazy.

šalina	-
jezdijó	-
vod	-
Pražskej hrad	-
Nevim.	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"><p>Nevím.</p><p>-</p><p>Nevím.</p><p>od</p><p>Pražský hrad</p><p>jezdí (pl.)</p><p>tramvaj</p></div>

Odevzdejte Váš výsledek: 100%

Všimněte si: V Praze a ve středních Čechách můžete slyšet takzvanou obecnou češtinu. Více o obecné češtině [zde](#). V jiných částech České republiky můžete slyšet různé dialekty. Výrazný je například dialekt, kterým se mluví v Brně nebo v Ostravě. Obecná čeština se ale díky médiím a cestování postupně dostává i do jiných částí České republiky. Naopak tradiční dialekty pomalu mizí.

◀ Předchozí

Dále ▶

Obr. 9: www.mlutvecesky.net; kurz A2, lekce 10 Cestujeme po České republice: 6/6

Závěr

Cílem příspěvku bylo seznámit čtenáře se zjištěním, že v tzv. Foreigner Talk v Brně, v Olomouci a v Praze se objevují prvky nespisovné češtiny, jak bylo ilustrováno nahrávkami, a s návrhem aplikace tohoto poznatku do pracovních listů s metodickými pokyny a později do online kurzu www.mlutvecesky.net.

Jsem přesvědčena, že díky analýze autentických nahrávek a díky následnému lingvodidaktickému zpracování se nám podařilo ještě více přiblížit vyučování češtiny pro cizince běžné každodenní komunikaci. Věřím také, že budou následovat další výzkumy zaměřené na běžně mluvenou češtinu v tzv. Foreigner Talk, tedy nejen na (inter)dialekty, ale např. i na deminutiva, a že výsledky těchto výzkumů budou následně vhodně didakticky zpracovány.

Literatura a prameny

BULEJČÍKOVÁ, P. (2014). *Problematika spisovnosti se zřetelem k výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: FF UK. Nепublikovaná disertační práce.

HOLÁ, L. (2008) Spisovná vs. obecná čeština ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In ŠEBESTA, K., & HÁJKOVÁ, E. (Eds.) *Didaktické studie IV*. Praha: Univerzita Karlova, s. 29–35.

Schritte international 3. (2007). Mnichov: Hueber Verlag.

ŠONKOVÁ, J. (2008). *Morfologie mluvené češtiny. Frekvenční analýza*. Praha: NLN.

Elektronické zdroje

www.mlutvecesky.net

Autorka

Mgr. Petra Bulejčíková, Ph.D., e-mail: petra.bulejcikova@seznam.cz

Autorka vystudovala obor český jazyk a literatura s učitelským zaměřením na FFUK v Praze. V roce 2014 dokončila doktorské studium na ÚČJTK FF UK. Zabývá se metodikou výuky (mimo jiné byla metodičkou ve státním integračním programu) a podílí se na tvorbě učebnic, doplňkových a metodických materiálů. Je spoluautorkou obsahu pro úroveň A1 a A2 online kurzu www.mluvtecesky.net. V současné době vyučuje v kurzech češtiny pro cizince na UK v Praze a metodiku výuky v oboru Čeština jako cizí jazyk na vysoké škole AKCENT College, s. r. o.



Zprávy

Reports

Informace o novém referenčním popisu češtiny pro úroveň A1, A2

Jitka Cvejnová

Dne 1. července 2015 uveřejnil Národní ústav pro vzdělávání na svých webových stránkách¹ nový referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úrovně A1, A2. Základním účelem materiálu je vymezit jazykový obsah pro zkoušky z češtiny na příslušných úrovních pro migranty, aby bylo možné zajistit opakovatelnost a reprodukovatelnost výsledků těchto zkoušek a zároveň přizpůsobit tyto zkoušky jazykovým potřebám migrantů. Mimo to je určen učitelům připravujícím migranty na zkoušky, tvůrcům učebních materiálů příslušné úrovně a dalším zájemcům o češtinu jako druhý jazyk.

Vzniklá práce je kolektivním dílem deseti autorů² pod vedení PhDr. Jitky Cvejnové. Materiál prošel dvěma recenzemi na území České republiky (doc. Milan Hrdlička, CSc., PhDr. Mgr. Kateřina Vodičková, MA, PhD.) a jednou zahraniční recenzí (Dr. Waldemar Martinyuk z Jagellonské univerzity v Krakově, expert Rady Evropy a bývalý ředitel Centra moderních jazyků v Grazu). Popis byl představen také Jednotce jazykových politik Rady Evropy ve Štrasburku jako publikace splňující kritéria její jazykové politiky vůči migrantům a napomáhající jazykové integraci migrantů. Jedná se zároveň o jednu z prvních publikací o češtině jako o druhém jazyku ve smyslu definicí, kterými se od devadesátých let minulého století rozlišuje v aplikované lingvistice mezi cizím jazykem a druhým jazykem³.

Publikace se více než předchozí referenční popisy češtiny opírá o sociologický výzkum potřeb migrantů⁴. Publikace také více těží z výsledků české korpusové lingvistiky, i když hledisko frekvence lexikálních jednotek bylo pouze pomocným hlediskem při vytváření popisu. Naopak základním hlediskem se stalo při vymezování gramatických kategorií příslušných jednotlivých úrovní.⁵ Konečně byly do publikace zařazeny konkretizované deskriptory řečových dovedností, které výstižněji a konkrétněji popisují požadované dovednosti (*can do statements*) uchazečů než strohé a velmi abstraktní popisy Společného evropského referenčního rámce.

¹ http://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/?p=referencni-popis-cestiny&hl=cs_CZ

² V abecedním pořadí: Jitka Cvejnová, Ondřej Geppert, Dita Golková, Zuzana Hajíčková Petra Honzáková, Petra Chvojková, Jitka Kubíčková, Jitka Lukášová, Kateřina Romaševská, Kateřina Šormová,

³ Viz např. Richards, L. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 3rd edition. London: Longman

⁴ Leontieva, Y., Ezedinne, P., & Plačková, A. (2013). *Životní styl, jazykové znalosti a potřeby ukrajinských a vietnamských migrantů v ČR*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

⁵ Bartoň, T., Cvrček, V., Čermák, F., Jelínek, T., & Petkevič, V. (2009). *Statistiky češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny/Ústav českého národního korpusu.

V této části se autoři publikace inspirovali německým referenčním popisem Profile Deutsch⁶.

Publikace se skládá z deseti kapitol, které zachycují požadované dovednosti v různých rovinách jazykového materiálu. První a druhá kapitola jsou věnovány vlastnímu popisu požadovaných dovedností, tedy výrokům „*can do statements*“. Třetí kapitola shrnuje textové žánry využitelné v úlohách pro jednotlivé řečové dovednosti. Čtvrtá až šestá kapitola zahrnují požadavky na osvojení slovní zásoby v širším slova smyslu⁷. Požadované osvojení gramatiky je obsaženo v sedmé kapitole. Požadavky na ovládnutí zvukové stránky a osvojení si relevantních pravopisných jevů jsou začleněny do osmé a deváté kapitoly. Poslední kapitola poukazuje na potřebné sociokulturní kompetence uchazeče.

Autoři by uvítali, kdyby se tento materiál stal výchozím materiálem pro výuku migrantů na příslušných úrovních. Jeho cílem je poskytnout teoretickou oporu všem, kteří se výukou v této oblasti zabývají. Vzniklý materiál může být rovněž inspirací pro tvůrce jiných referenčních popisů vycházejících z odlišného specifikačního zaměření.

Literatura

- BARTOŇ, T., CVRČEK, V., ČERMÁK, F., JELÍNEK, T., & PETKEVIČ, V. (2009). *Statistiky češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny/Ústav českého národního korpusu.
- GLABONIAT, M., MÜLLER, M., RUSCH, P., SCHMITZ, H., & WERTENSCHLAG, L. (2005). *Profile Deutsch*. Berlin/München: Langenscheidt-Verlag.
- LEONTIEVA, Y., EZEDINNE, P., & PLAČKOVÁ, A. (2013). *Životní styl, jazykové znalosti a potřeby ukrajinských a vietnamských migrantů v ČR*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- RICHARDS, J. C., SCHMIDT, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 3rd edition. London: Longman.

Autorka

PhDr. Jitka Cvejnová, e-mail: cvejnova@a-contact.cz, Národní ústav pro vzdělávání, Praha.

Autorka se zabývá přípravou zkoušek z českého jazyka pro trvalý pobyt.

⁶ Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H., & Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch*. Berlin/München: Langenscheidt-Verlag.

⁷ Kapitoly mají název Obecné pojmy, Jazykové funkce a Specifické pojmy.

Zpráva ze XIV. mezinárodní konference CercleS: Enhancing Learner's Creative and Critical Thinking: The role of Language Centres

Markéta Denksteinová

V pozdním létě roku 2016 se 148 zástupců jazykových center ze mnoha koutů Evropy setkalo na jihu Itálie na XIV. mezinárodní konferenci CercleS, aby sdíleli své zkušenosti a výsledky svých výzkumů na poli rozvoje kreativity a kritického myšlení studentů v terciárním stupni vzdělávání a roli jazykových center v této oblasti pod křídly letošního pořadatele University della Calabria v jihoitalském městě Cosenza.

O úvodní přednášku se postaral všem přítomným dobře známý David Little z Trinity College Dublin. Ve svém projevu se zamýšlel nad synergii univerzitního výzkumu vyučování a učení samotného. Obsahovou náplň konference pak tvořily příspěvky jednotlivých přednášejících ve třech tematických oblastech.

- Výzkum aplikovaný v pedagogické praxi
- Multikulturní hlas studentů
- Mezinárodní hlas jazykových center

V první sekci bylo možné diskutovat nad 18 příspěvky z již uskutečněných či probíhajících výzkumů v oblasti výuky cizích jazyků, převážně výuky angličtiny jako druhého jazyka. Vyskytly se ovšem i příspěvky týkající se výzkumu například v oblasti výuky a hodnocení akademického psaní ve švédštině či implementace výuky CLIL ve výuce francouzštiny.

Příspěvky ve druhé oblasti se týkaly především rozvoje interkulturní komunikační kompetence studentů v terciární oblasti vzdělávání. Celkem 21 přednášek představilo nové metody a postupy v této oblasti. Jednotlivá témata byla velmi inspirativní pro posluchače a vyvolala bohatou diskuzi po jednotlivých přednáškách i po skončení v neformálním prostředí.

Třetí tematická oblast se zaměřila na současnou situaci a rozvoj jednotlivých jazykových center. Diskutovalo se jejich současné postavení na univerzitní půdě a jejich směřování a strategický rozvoj v blízké budoucnosti v celkem 19 příspěvcích.

O druhou hlavní přednášku, zajímavě umístěnou uprostřed konferenčního programu, se postaral Manuel Célio Conceiao z portugalské univerzity Universidade do Algarve, představitel Evropské rady pro jazyky. Ve své velmi netradiční, přímočaré řeči definoval současné problémy spojené s internacionalizací a strategií rozvoje jazykových center evropských univerzit a úskalí cizojazyčné kompetence studentů

v terciárním stupni vzdělávání. Svým projevem rozhodně vzbudil pozornost všech účastníků a vyvolal velmi otevřenou následnou diskuzi.

Důležitou součástí letošního programu bylo generální shromáždění CercleS a volba nového prezidenta a členů Executive Board. Koordinační výbor (pracovní skupina zástupců z národních asociací) důstojným způsobem poděkoval za dlouholetou práci odstupující prezidentce Gillian Mansfield a přivítal v úřadu novou prezidentku Lilianu Sczuka-Dornu z Technologické univerzity Poznaň. Do Executive Board Cercles byla též nově zvolena zástupkyně České republiky Andrea Koblížková, vedoucí Jazykového centra Univerzity Pardubice.

Závěrem lze říci, že bohatý doprovodný program v unikátní scénérii jižní Itálie podpořil nejen diskuzi při posterové sekci umístěné v prostorách starobylého hradu či diskuzi jednotlivých neformálních ohniskových skupin, ale hlavně chuť všech účastníků sdílet své zkušenosti, podělit se o problémy a obohatit své portfolio o nové nápady. Velký dík patří organizačního týmu University della Calabria. Za dva roky se budeme těšit na setkání a sdílení nových zkušeností v polské Poznani.



Obr. 1: Nově zvolený výbor CercleS: Carmen Argondizzo, Marta Estella Clota, Liliana Sczuka-Dorna, Heidi Rontu a Andrea Koblížková. Na snímku není členka výboru Catherine Chabert. Foto: Michele Belsito

Autorka

Mgr. Markéta Denksteinová, e-mail: marketa.denksteinova@upce.cz, Jazykové centrum Univerzity Pardubice

Autorka se zaměřuje na výuku angličtiny pro informatiku a elektrotechniku. V současnosti se věnuje výzkumu v oblasti podpory výuky jazyků prostřednictvím multimediálních technologií, sociolingvistiky a interkulturní komunikační kompetence.

Letní stáž pro učitele FLE na Université Lumière Lyon 2

Lada Bosáková

Ve dnech 20. června–13. července tohoto roku se v Lyonu uskutečnila stáž pro učitele francouzštiny, organizovaná *Mezinárodním centrem pro francouzská studia*¹, které ve stejné době hostilo na letní škole i studenty FLE. Hlavním cílem této stáže bylo seznámit její účastníky s novými směry a postupy ve výuce uplatňovanými v současnosti ve Francii, umožnit výměnu pedagogických zkušeností, upevnit a prohloubit jejich praktické dovednosti při práci na přípravách i ve výuce a poskytnout jim hlubší vhled do společensko-politických témat současné Francie.

Program stáže tvořilo několik modulů:

- *Obecná didaktika a aktualizace znalostí*
- *Francouzština pro specifické a akademické účely FOS-FOU*
- *Projektová výuka*
- *Tvorba výukových materiálů*
- *Možnosti využití IT při výuce*
- *Divadlo a FLE*

Výuka probíhala ve dvou tříhodinových blocích denně, což představovalo 30 (!) hodin výuky týdně, tedy časově dosti náročný program, vezmeme-li v úvahu, že bylo třeba pracovat i nad rámec kurzů. Poměrně malý počet stážistů (10) vyžadoval ze strany účastníků maximální nasazení a zároveň umožnil vytvořit v krátkém čase dobrý kolektiv.

Modul obecné didaktiky, který zahájila C. Carlo, byl odrazovým můstkem pro zamýšlení nejen nad různými přístupy uplatňovanými ve 20. století při výuce jazyků ve vztahu k současnému, pragmatickému přístupu, ale též nad tím, jaké je dnes místo učitele při výuce (role doprovázejícího – *accompagnant*). Nejdůležitější otázkou bylo, jak přivést studenta k vlastní odpovědnosti za studium cizího jazyka, jak na něj přenést co největší díl aktivity pro co nejvyšší efektivitu v učení. Mme Carlo otevřela velký prostor pro diskusi, která byla o to zajímavější, že účastníci stáže přijeli do Lyonu z různých koutů světa: Číny, Alžíru, Ghany, Velké Británie, České republiky, Austrálie, i z různých institucí, jako je např. univerzitní jazykové centrum nebo lyceum. E. Rousseau-Gadet navázala na C. Carlo s detailním přehledem testů a diplomů v rámci FLE, ale hlavně s bohatou nabídkou velkých tradičních vydavatelství zaměřených na FLE, jako je Clé International, Hachette, PUG a poměrně

¹ CIEF: Centre International d'Études françaises

nově též EMDL. Z porovnání různých titulů (frekventanti stáže měli učebnice fyzicky k dispozici a mohli si je důkladně prostudovat) vyšla velmi dobře učebnice Totem (Hachette) a čerstvé Editio (Didier 2016). Modul obecné didaktiky pak zakončil F. Violay několika příspěvky nazvanými „*La France remise en question*“, jimiž otevřel debatu nad velkými společenskými, hospodářskými a politickými tématy, která hýbou současnou Francií, a velmi pohotově doplnil svá témata i o „brexit“.

Modul projektové výuky vedený Sylvie Robert měl zcela praktickou dimenzi: tvorbu fotorománu. Stážisté s pomocí „palubního deníku“ (*Journal de bord*) sledovali etapy své práce od počátečních obav a pochyb přes různé těžkosti a nedostatky času až po závěrečnou satisfakci. Učitelé se tu ocitli v roli studentů, a mohli tak na vlastní kůži zakusit, jaké je to být „na druhé straně“.

Modul Tvorba výukových materiálů patřil, jak se shodla většina stážistů, k nejpraktičtějšímu, a tudíž nejužitečnějšímu. Claire Martel, neobyčejně vitální dáma, v něm neúnavně a s nadšením pedagogy seznamovala s velkým množstvím aktivit zaměřených na herní prvky a tvořivost. Následovala debata a zamyšlení nad tím, co a v jaké podobě vyhovuje každému z učitelů v kontextu jeho výuky. V závěrečné fázi všichni pracovali na tvorbě vlastních materiálů (didaktizace audia, videa, textu, kresby, fotografie atp.) s důrazem na jasné a jednoznačné zadání.

Modul FOS a FOU vedený Chantal Parpette, spoluautorkou několika klíčových publikací², byl hlubokou sondou do problematiky FOS-FOU (analýza konkrétního kontextu a možností, které nabízí, sběr materiálu a veškeré technické a finanční potíže, jež ho zpravidla provázejí, propojenost s frankofonním prostředím, reálná perspektiva využití FOS, bez níž tento výukový program ztrácí smysl, atd.). Mme Parpette všem pomohla vyjasnit pojem francouzština pro specifické účely, který bývá nejen u nás často zaměňován s tím, co bychom mohli jejími slovy nazvat spíše „tematickou francouzštinou“ (francouzštinou jednotlivých oborů). Představila FOS jako velmi proměnlivou formu, která získává svoji podobu teprve pro zcela konkrétní účel a kontext, v němž hraje důležitou roli „naléhavá potřeba“ a „nedostatek času“ nutící vyučujícího vybrat do výukového programu jen to nej důležitější.

V modulu IT ve výuce se stážisté měli možnost seznámit s programy používanými ve frankofonním prostředí, vyzkoušet si je (např. střih audio a video sekvencí, konvertování mp4 na mp3, tvorba dotazníku) a prozkoumat možnosti webových stránek, z nichž se dají čerpat výukové materiály pro FLE. Pokud stážisté nepracovali v počítačové učebně, ale na vlastních noteboocích, vyučující tohoto modulu E. Rousseau-Gadet a J.-F. Grassin byli nuceni potýkat se např. s čínštinou nebo češtinou – tohoto nelehkého úkolu se však zhostili s velkou trpělivostí a humorem.

² J.-M. Mangiante, Ch. Parpette, *Le Français sur objectifs spécifiques et l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette 2004; Ch. Parpette, J. Stauber, *Réussir ses études d'économie-gestion en français*, PUG 2014.

Příjemnou změnu v rámci všech modulů představovalo Divadlo a FLE, tedy spojení, které se ve výuce francouzštiny u nás objevuje jen zřídka. Všichni si vyzkoušeli řadu aktivit od relaxačních cvičení, cvičení na koncentraci a neverbální i verbální komunikaci po jednoduché dialogy, krátké scénické výstupy, improvizaci, pantomimu a dokonce i zpěv. Eric Cotro a Frédérique Richaud kladli velký důraz na zpětnou vazbu, na komentáře zúčastněných, rozbory, možnosti využití, případná úskalí a obtíže. Přestože k tomuto modulu všichni zprvu přistupovali jako k modulu „odpočinkovému“ a brali jej trochu na lehkou váhu, nakonec se shodli na tom, že aktivity spojené s divadlem pomáhají učitelům nastolit příjemnou, uvolněnou atmosféru, přispívají k soudržnosti a solidaritě v rámci skupiny, výrazně napomáhají zmapovat terén, tj. lépe poznat studenty jako jednotlivé osobnosti, a zvýšit tím efektivitu výuky.

Výukový program byl obohacen o rozmanité doprovodné akce: komentovanou prohlídku Lyonu a jeho Muzea výtvarných umění či návštěvu L'Institut Lumière, degustaci francouzských sýrů a vín nebo víkendové výlety do Annency, Ardèche a Avignonu, kde právě probíhal renomovaný divadelní festival.

Letní stáž v Lyonu, pomíneme-li některé nedostatky administrativního rázu a nevyhovující ubytování, se vydařila. Její organizátoři budou nicméně muset v příštích letech zvážit časovou dotaci, jelikož program byl dost přetížený i vzhledem k tomu, že stážisté za sebou právě měli školní či akademický rok. Rozhodně se však podařilo sdružit učitele z několika zcela odlišných zeměpisných a institucionálních kontextů, a umožnit jim, aby se naučili a vyzkoušeli si něco nového, vyměnili si zkušenosti a porovnali – někdy značně odlišné – podmínky, v nichž pracují. To vše stážistům napomohlo k tomu, aby se podívali na vlastní výuku z odstupu a z odlišných úhlů pohledu a podrobili ji řadě otázek, na něž se odpovědi stále hledají.

Autorka

PhDr. Lada Bosáková, Ph.D., e-mail: lada.bosakova@fsv.cuni.cz

Autorka vystudovala francouzský jazyk a literaturu a český jazyk a literaturu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Od roku 2002 působí jako odborná asistentka v Kabinetu jazykové přípravy na FSV UK v Praze, kde vyučuje obecnou a odbornou francouzštinu.

Požadavky na znalost českého jazyka

V první polovině roku 2016 proběhl sociologický průzkum, ve kterém členská pracoviště CASAJC shromažďovala na svých univerzitách informace o vstupních požadavcích na znalost českého jazyka zahraničních studentů o studium v českých studijních programech, o nabízených službách pro studenty, o studijních požadavcích na prokázání znalostí českého jazyka v průběhu studia a existenci jazykové politiky školy. Dotazník připravila a jeho výsledky zpracovala Mgr. Pavlína Ďurišová z Univerzity obrany v Brně. Bylo osloveno 33 členských pracovišť CASAJC, 19 pracovišť zasláný dotazník vyplnilo.

Z průzkumu vyplynulo:

1. Uchazeči ze zahraničí o studium v českých studijních programech na vybraných VŠ zpravidla musí před zahájením studia prokázat určitou znalost českého jazyka.
2. Mezi nejčastější způsoby prokázání znalosti českého jazyka při přijímacím řízení patří doložení certifikátu požadované úrovně a složení zkoušky formou písemného testu a ústního pohovoru.
3. Zahraniční studenti, kteří si vybrali studium v českém studijním programu, studují většinou společně s ostatními studenty.
4. Závěrečnou práci zahraniční studenti nejčastěji zpracovávají v českém nebo anglickém jazyce.
5. Pouze na některých vybraných VŠ je od zahraničních studentů vyžadováno složení zkoušky z českého jazyka v průběhu studia.
6. Mezi nejčastější služby zaměřené na zvyšování komunikačních kompetencí zahraničních studentů v českém jazyce patří kurzy českého jazyka jednotlivých úrovní v průběhu celého studia a jazykové konzultace v průběhu studia dle potřeby studenta.
7. Většina dotazovaných vysokých škol má jasně stanovenou jazykovou politiku ve vztahu ke studiu zahraničních studentů a na některých mají i samostatná pracoviště, která zabezpečují a koordinují služby zaměřené na zvyšování komunikačních kompetencí v českém jazyce pro zahraniční studenty.

Podrobné výsledky průzkumu najdete na www.casajc.cz v sekci Dokumenty.

Redakce

Pečeť kvality

Týmu z Centra jazykového vzdělávání MU stojícímu za webem *mluvtecesky.net* bylo uděleno ocenění Pečeť kvality za nejkvalitněji realizovaný projekt z Výzvy 2013 Programu celoživotního učení/podprogramu Leonardo da Vinci – Multilaterální projekty / Přenos inovací. Ocenění na slavnostním vyhlášení v Brně 19. 10. 2016 převzala hlavní řešitelka projektu PhDr. Ivana Rešková, Ph.D., a jeho koordinátorka Ing. Martina Ježková.

Portál *mluvtecesky.net* vyvinutý v rámci projektu CZKey – *Online Platform for Learning Medical Czech* nabízí příležitost pro studium obecné i odborné češtiny prostřednictvím internetu. Kurzy na úrovni A1 a A2 poskytují nástroje pro kohokoliv, kdo se chce začít učit jazyk od základů. Pro pracovníky ve zdravotnictví – nerodilé mluvčí – je specificky určena část kurzu na úrovni B1, jehož součástí jsou lekce věnované lékařské terminologii a komunikačním situacím, které mohou nastat v souvislosti s výkonem lékařské praxe nebo v medicínském prostředí. Portál je k dispozici v pěti rovnocenných jazykových mutacích, a to v českém, anglickém, německém, polském a slovenském jazyce.



Obr. 1: Na snímku z předávání cen Martina Ježková a Ivana Rešková. Foto: archiv M. Ježkové

Redakce

CASALC Review, 2016/2017, roč. 6, č. 1

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

Editorky čísla:

PhDr. Ivana Rešková, Ph.D. (Masarykova univerzita)

PaedDr. Marta Rybičková, Ph.D. (Masarykova univerzita)

Redakce a redakční rada:

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

PhDr. Marie Hanzlíková (Univerzita Karlova v Praze),

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

Ing. Andrea Koblížková, Ph.D. (Univerzita Pardubice)

Mgr. Ludmila Koláčková, Ph.D. (odpovědná redaktorka, Univerzita obrany v Brně),

PaedDr. Marta Rybičková, Ph.D. (redaktorka, Masarykova univerzita)

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

doc. PhDr. Helena Šajgalíková, Ph.D. (Ekonomická univerzita v Bratislave)

PhDr. Anna Zelenková, Ph.D. (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 tištetné podobě, elektronická verze čísla je uveřejněna na webových stránkách 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 31. října 2016.