

Milé kolegyně, milí kolegové,

v novém čísle časopisu CASALC Review Vám předkládáme pestrý výběr témat, která bezesporu obohatí Vaši každodenní praxi a stanou se inspirací pro Váš další profesní růst. Naše dnešní úvodní slovo bude poněkud delší než obvykle, protože bychom se s Vámi chtěly vydat vstříc nové rubrice našeho časopisu.

Tradičně se na stránkách CASALC Review setkáváme s představováním jednotlivých členských pracovišť. Stejně tak tomu je i tentokrát, ale rády bychom Vás vyzvaly k vytvoření nové rubriky v našem periodiku – sdílení zkušeností s pobyty v rámci programu ERASMUS+. Obzvlášť po období, kdy nám pandemie zkomplikovala možnost setkávání se s kolegy na zahraničních pracovištích, je obnovení těchto kontaktů velmi důležité, a to jak pro akademické i neakademické pracovníky, tak i pro studenty.

Editorky tohoto čísla CASALC Review jsou nadšenými vyznavačkami ERASMUS+ a bez nadsázky můžeme tvrdit, že všechny naše pobyty, ač pouze týdenní, nám v mnohém rozšířily obzory. Nutno dodat, že i když se v první řadě jedná o obohacení odborné, ruku v ruce s ním si z těchto pobytů přinášíme i přidanou hodnotu v podobě hlubšího poznání jiných zemí a jejich kulturního kontextu.

Pro inspiraci přinášíme několik postřehů, o které se s námi podělili studenti a administrativní pracovníci, kteří se mobility zúčastnili v posledním akademickém roce. Většina účastníků mobility ERASMUS+ očekává zlepšení své komunikační kompetence v cizích jazycích, navázání nových přátelství a zdokonalení se ve studovaném oboru.

„Na zlepšení jazykové úrovně průběžně pracuji a znamená to pro mě neustálý proces sebevzdělávání. Při mém prvním výjezdu jsem si uvědomila, že nevádí, že hned všechno člověk nepochytí či neví význam nějakého slovíčka. Důležité je se nebát mluvit, zeptat se a hlavně schovat nějaký ostych a strach z chyb do šuplíku a zkoušet. Každý výjezd pro mě znamená seznámení se s kulturou, s tradicemi a především možnost trénovat jazyk v praxi. Jsem vděčná za to, že se mohu neustále posouvat a vystupovat tak i ze své komfortní zóny“, píše administrativní pracovnice, zabezpečující výjezdy na jednom z našich členských pracovišť.

O svoje očekávání se s námi podělili i studenti: „Očekávám, že si upevním znalosti svého prvního cizího jazyka, angličtiny, v praxi, k čemuž se mimo prostředí internetu příliš nedostanu. Tím si připomenu, že je třeba ovládat slovní zásobu jak pro běžnou denní komunikaci a jednoduché životní úkony, tak pro úroveň akademickou. Pobyt pro mě bude přínosný i ve studiu druhého cizího jazyka, němčiny, kdy po návratu budu snad adekvátně připraven k jazykové zkoušce a odškrtnu si tak poslední požadavek na jazykové vzdělání na škole.“

A co říkají studenti, kteří se už z pobytu v zahraničí vrátili domů? „Tým, že som v rámci programu Erasmus+ vycestoval do susednej krajiny s podobným materin-

ským jazykom, moje očakávania v zlepšení sa v cudzom (anglickom) jazyku neboli priveľké. Avšak trávenie času so spolužiakmi z Rumunska, Rakúska, Švédska a Bulharska, plus vyučovanie v angličtine mi nakoniec po jazykovej stránke dalo naozaj veľa. Cítim sa ‚confident enough‘ plynule konverzovať, vystupovať pred publikom či zúčastniť sa na zahraničných seminároch.“

„Jeden z hlavných dôvodov prečo som šiel na Erasmus bolo práve zlepšenie jazyka. Trochu som sa obával, či budem všetkému rozumieť no hlavne bola u mňa taká tá jazyková ‚bariéra‘ pri rozprávaní. No už po prvom týždni som vedel, že úroveň mojej angličtiny sa určite posunie hore. Dokážem bez problémov plynulo komunikovať s mojim kamarátmi zo zahraničia, ktorých som na Erasme stretol. Ďakujem teda programu Erasmus+, že mi pomohol nie len zlepšiť sa v angličtine, ale aj využiť ju na vytváranie nových priateľstiev“.

Studenti hodnotí svůj pobyt i z hlediska zvládání překážek ve výuce odborných předmětů: „V únoru 2023 jsem odjel na ERASMUS do Belgie. Vzhledem ke skutečnosti, že veškerá jejich výuka od 4. ročníku probíhala v angličtině, tak se nebyl problém s nikým na škole domluvit, pobavit. V tomto ohledu to určitě byla skvělá zkušenost a upřímně můžu říct, že jsem si velice rozšířil obzory.“

A to i co se týká samotné výuky, jelikož jejich systém byl značně rozdílný, tudíž chvíli trvalo, než jsme se aklimatizovali. Zároveň jsme si z části asi ukousnuli trochu větší sousto, jelikož jejich výuka byla velice obsáhlá bez nějakého konkrétního zaměření, tudíž jsme se potkali s předměty úplně mimo naše obory, nicméně i přes to, i když ne možná ideálně, rád věřím v to, že jsme to zvládli.“

Záměrně s Vámi dnes nesdílíme názory vyučujících cizích jazyků na univerzitních pracovištích. Z odborného hlediska je potřeba vyzdvihnout hodnotu získávání nadhledu a schopnost podívat se na svou práci a přístupy k organizaci i samotné výuce jazyků trochu zvenčí, zařadit se do kontextu, ocenit více to, co děláme dobře, a zároveň začít uvažovat o jiných možnostech, které využívají kolegové v zahraničí, a které by nás možná nikdy nenapadly. Ne všechno dobré lze z praktických důvodů přijmout a aplikovat v našich podmínkách, nicméně i tak pohled z jiného úhlu může být inspirativní.

Od kolegů i kolegyně často slýcháme různé nářky a stížnosti, týkající se podmínek na jejich pracovištích; i v takových situacích pokládáme za přínosné, aby se právě tito kolegové či kolegyně vypravili jinam a měli možnost nakonec zjistit, kolik vymožeností nám naše práce poskytuje.

O všechny vaše postřehy z pobytů v rámci programu ERASMUS+ se s ostatními čtenáři CASALC Review jistě rádi podělíte na stránkách v příštích vydáních.

Těšíme se na Vaše příspěvky,

Editorky

Obsah

Studie / Study	4
<i>Dagmar Siegllová: Role models in HEI language learning: Critical incidents as a way to language competences and learner autonomy .</i>	5
<i>Petra Macurová: K výuce slovesného vidu</i>	26
Příklady dobré praxe / Examples of Good Practice	40
<i>Petra Jerbkov: Blended learning jakožto nov realita – Možnosti platformy Moodle pro blended learning ve výuce německého jazyka</i>	41
<i>Dita Machckov: ChatGPT a jeho využití ve výuce ˇetiny pro cizince . .</i>	57
<i>Milena Krhutová, Pavel Sedlcek: Teaching ESP at a Technical University .</i>	70
<i>Petra Jirskov: Moderní audioorln kurz jakož vodn fáze výuky ˇetiny jako cizího jazyka</i>	76
Zprávy / Reports	97
<i>David Kroča, Hana Svobodov: Neni ˇetina jako ˇetina. Pprava budoucích uitel na výuku ˇetiny jako druhého/cizího jazyka na Katede ˇeskho jazyka a literatury PdF MU</i>	98
Recenze / Reviews	102
Review – New to the LSP Classroom: A selection of monographs on successful practices (<i>Markta Dudov</i>)	103



Studie

Study

Role models in HEI language learning: Critical incidents as a way to language competences and learner autonomy

Dagmar Siegllová

Abstract: People interact as part of social encounters within varied educational, professional, or free-time contexts. These interactions breed numerous opportunities to meet people who become an important source of inspiration, motivation, and learning. This text explores critical incidents as an effective means of capturing these interactions for future reflection in the learning process in the context of HEIs' (higher education institutions) language education. Critical incidents are vivid memorable life events that have significance for the person concerned. Retold or rewritten in the form of narratives, they have enjoyed wide application in a range of disciplines from medicine, nursing to education as well-established, tested methodologies. This paper introduces the use of the Critical Incident Cycle (CIC) in the context of a Master's degree course in Business English at Škoda Auto University (SAU) as a tool for enhancing students' reflection on their learning experience to consolidate their language proficiencies and learning.

From the critical incident narratives collected, role models emerged as one of the dominant factors influencing the students' learning and personal growth. This study provides empirical evidence of how the role models in these cases contribute to the formation of young people's ideals, behaviors, and actions vis-à-vis self-development, language and communication skills set, and life-long learning. This paper argues that CIC provides a methodologically robust means for learners to actively enhance their learning outcomes through critical self-reflection of key aspects of their individual learning process.

Key words: critical incidents, role model, personal development, higher education institution, language education, learner autonomy, life-long learning

1 Introduction

Some speculate that artificial intelligence may take over numerous functions in human communication at the time of Industry 4.0. These ideas of course impact how people think about teaching, and learning foreign languages, including policy-makers deciding on future educational strategies in Europe. Tendencies to dispute the 1+2 strategy (Council of the EU, 2014, p. 1) can be traced in some European countries believing that gadgets and applications will be able to largely simulate communication functions in foreign language contact. The job market, however, shows the opposite trend. People-oriented professions tend to take the lead at the time of sophisticated technologies (OECD, 2019) enhancing the urge for efficient international cooperation, intercultural communication, and social cohesion for which strong foreign language skills as part of the professional 21st century

skills set are a prerequisite. Critical Incidents (CIs) – written narrations of real-life situations carrying a significance to a person concerned – cited in this study from the perspective of HEIs students present some ways how this may be achieved. They provide a truly student-centered and context-based approach because each learner reflects on their individual needs, aims and responses to a given situation, in this case the use of English as a foreign language to achieve concrete ends through an autonomously defined strategy. In fact, the reflection that comes from adopting the Critical Incident Cycle (CIC) model described below can clarify the learner's own learning process and thus place learning more under their control as this paper will demonstrate.

1.1 Agents of socialization

Many of the desired skills are learned through socialization. Besides schools, the main agents of socialization are family, free time activities, hobbies, and later work, which are a source of communication situations and linguistic input, and help teach principles of interaction. In these settings, people are influenced by role models – individuals who inspire as an example to be admired, respected, and followed by others for their ideas, behavior, or success.

The term “role models” was first defined by Robert K. Merton (Calhoun, 2010) according to whom people tend to compare themselves with those who are similar or achieved goals that they look up to, and thus, play a role as exemplars for others' aspirations. Role models are therefore important in forming people's personalities, ambitions, and goals, especially for the young. It is parents, siblings, or relatives in families, teachers, and classmates in school, friends in free time activities, peers and instructors, advisors, or coaches pursuing mutual hobbies, and colleagues and supervisors later at work who inscribe into young people's educational and professional career path.

Socialization processes and social interaction, of course, play an inseparable role in foreign language learning and teaching. Efforts to form language teaching approaches to better fit natural social interaction, apply to varied practical contexts, and reflect the variation in individual needs can be traced as language teaching approaches and methodologies developed and where they arrived today. The aim of this paper, therefore, is to contribute to the enhancement of language education by investigating students' language learning from those who form their attitudes and motivation in wider learning contexts.

1.2 Critical incident research

Critical incidents (CIs) represent life situations that catch a person unprepared. As such, they evoke emotions, activate thoughts, assume quick decisions, and incite

an action. Remaining deeply ingrained in memory, they get revisited, re-evaluated and used as experience forming the person's future behavior. As personal narratives, storytelling, anecdotal remarks, or elicited in a dialogue orally or in writing, CIs found use as an established qualitative research method carrying practical implications in multiple disciplines.

The Critical Incident Technique (CIT) used for research purposes and practical implications was first described by John Flanagan in 1954 as a tool for measuring the effectiveness of behaviors in American military practice (Flanagan, 1954). Upon adoption in the field of psychology to study personality and human behavior in varied professions (Flanagan, 1954), the technique was established as a qualitative research method and later spread to other fields, such as psychological counselling, nursing, dentistry, marketing, social work, or educational practice (Butterfield, 2005).

This study draws upon the later application of the CIT in the field of intercultural studies and education (e.g., Apedaile and Schill, 2008; Brislin, 1986; Cope and Watts, 2000; Spencer-Oatey, 2013; Thomas, 2010; Tripp, 1993; Wight, 1995). This research discontinued using CIs as a sole "task analysis tool" and started treating them as an "investigative and exploratory tool" (Butterfield et al., 2005, p. 489), which allowed for taking the CI participant's reflective retrospection into the researcher consideration. This allowed to see CIs as "moments of prime importance" (Cope and Watts, 2000, p. 112) as "turning points in a person's life" (Tripp, 1993). Needless to say that this new approach can prove to be fertile opportunities to enhance, among other things, self-awareness and autonomous learning in real-life, socio-culturally constituted contexts.

This potential for more active learner engagement through CIs was recently introduced in an Erasmus+ international partnership project Critical Incidents in Intercultural Cooperation and Promoting Diversity (CIICPD) conducted between 2020 and 2013 in cooperation with five HEIs: Škoda Auto University in Czechia, Westsächsischen Hochschule Zwickau in Germany, University of Applied Sciences Upper Austria in Austria, University of Siena in Italy, and Seinäjoki University of Applied Sciences in Finland. This project pursued multidisciplinary perspectives of CIs in language education, intercultural communication and diversity management with the aim of developing innovative curricula to be implemented into the schools' programs. Specific topics examined were intercultural studies in Germany, corporate environment in Czechia, business and academic settings in Austria, financial and banking studies in Italy, and language teaching practice in Finland (Sieglová et al., 2023). As part of the intellectual outputs of these HEIs' collaborative efforts, innovative curricula were implemented into the schools' programs and pedagogical and training materials for varied educational and professional practice were brought forward. The Critical Incident Cycle (CIC) (Sieglová,

2023) described below is one of those tools developed for pedagogical use in modern language education.

2 Methodology

This study draws on CIs collected at Škoda Auto University in Mladá Boleslav, Czechia. Material used for the analyses below was taken from a robust database of CIs compiling data since 2016 in a Master's degree program Business English language course, while adopting the new findings and analytical and methodological tools developed within the course of the CIICPD project ran between 2020 and 2023. The objectives of the course are not only to foster the learners' language skills but also to ground them in the language competences and intercultural skills required within the academic setting in their mandatory internships, that is, to cultivate their learner autonomy both in the classroom and beyond.

Using thematic analysis (Attride-Stirling, 2001; Braun and Clarke, 2006; Boyatzis, 1998), approximately 500 CI narrations from the database were first categorized to identify the leading themes through coding, sorting, and classifying data into thematic categories, out of which role models as key contributors to the students' personal development created a separate category. Six sample situations demonstrating the formative role of teachers and job advisors in the students' language learning and personal development were selected for the analysis below to examine the social dynamics of the academic and professional environment between the students and their supervisors. Particular attention was paid to the impact of the role models on language learning, personal growth, and learner autonomy, especially how they promote or impede the process of learning.

2.1 The Critical Incident Cycle

The student CI narrations analyzed below follow a general structure adopting the 3RA tool (report – reflect – reevaluate – act), as described by Spencer-Oatey and Davidson (2013, p. 1). Each student narrative started with a description of the circumstances of the critical moment, including the participants, setting, and scene in which they took place (Report). Then, they accounted for their first-hand reflections, including emotions, interpretations, and moves (Reflect). Finally, they added extended interpretations and their realizations of their own roles and learning (Reevaluate), and how these were reflected in their future decisions, behaviors, and actions (Act). This format, then, allowed for the adoption of the Critical Incident Cycle (CIC) model (Sieglova, 2023) (Figure 1) for the analyses of this study. The potential for greater autonomy afforded by this model is evident in the steps described showing how the students build an understanding of their own learning process grounded in their lived experience.

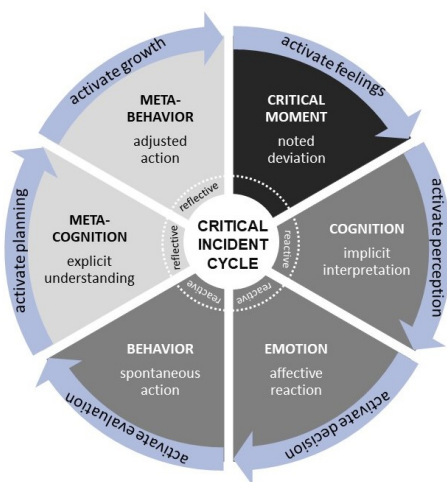


Fig. 1: *The Critical Incident Cycle (Sieglová, 2023)*

What makes CIs in general and these samples in particular valuable is that each CI starts with a series of immediate reactions that respond to a deviation from normality (critical incident) followed by an affective reaction (emotion) derived from an implicit interpretation (cognition) and a corresponding action (behavior) in response to the event. For their emotional intensity, CIs are ingrained in memory, and as such, allow for reassessment and reevaluation in retrospect. That is, upon the immediate series of reactions (emotion – cognition – behavior), the CIs get revisited on a metacognitive and meta-behavioral level. This means that with time, new realizations are made, wider contextual understanding is sought, and explicit interpretations are drawn (metacognition). After that, new decisions and plans, as well as corresponding behavioral adjustments are made and implemented in future actions (meta-behavior). From this perspective, the student CI analyses help shed light on the process of transforming the students' implicit emotional, cognitive, and behavioral reactions, into explicit reasoning, broader understanding, and behavioral adjustments as controlled decisions and actions in the future. Based on this, the CIC model can not only be used as an analytical tool for the students, but also as a didactic tool for the teachers providing an approach to learning that takes learner-centeredness and recasts it as an open-ended enterprise helping the learners identify the learning moments.

3 Data analysis

In order to illustrate individual stages of the students' learning processes, the sample analyses below follow the structure of the CIC model. Upon the reporting

part, in which the students introduce the context of each CI, the analyses focus on the students' descriptions of the critical moment, that is, how they identify their immediate emotions triggered (emotion), perceptions made (cognition), and actions taken (behavior). Then, a discussion of the student reflections follows, pointing out the students' new interpretations, plans and decisions formed (meta-cognition) and behavioral changes implemented (meta-behavior).

3.1 Teachers as role models

Teachers play an important role as guides, moderators, and mentors. They have a great potential to activate motivation for language learning, but, as shown below, may also demotivate. CIC specifically targets this issue of role model pedagogical efficacy. Learners in the course concerned had an opportunity in the form of CI narratives to comment on their learning in relation to role models, pinpoint the dynamics of this relationship, and better identify their own agency while simultaneously using the target language in an explicitly meaningful manner. The analyses below focus on identifying the factors of teachers as role models and their impact on their students' success or failure. The extracts quoted from the students' narratives are kept in italics and left in their raw form for the sake of authenticity. Only minor precision or spelling corrections were made to facilitate intelligibility.

3.1.1 Critical incident 1 – Teacher of economics

The first situation highlights teacher behavior that widely deviated from the expectations of a role model. The incident took place during an economics course as part of a Czech student's Erasmus+ exchange in an English language program in Austria during her bachelor's studies. The student opened her narrative with background information about her language situation within the course (Table 1, Extract 1.1), indicating the source of her struggles in the situation described.

Tab. 1: Critical Incident 1 – Extract 1.1

<i>Extract 1.1: I studied there in English and the whole half a year was again a huge challenge. I adapted myself very good to the new environment and culture as I had all classes with students from all around the world except of Economics, where were only Austrian students whose English level is mostly C2.</i>
--

By comparing her previous experience with using English as a foreign language in non-native environments against the contact with her Austrian classmates in the Economics course, subjectively seen as reaching the native speaker competence levels, the student not only indicated feeling disadvantaged within the class due to her lower language skills, but also revealed her low language self-esteem. This becomes further apparent from an aside comment (Table 2, Extract 1.2) inserted in the reporting part.

Tab. 2: Critical Incident 1 – Extract 1.2

Extract 1.2: *Before I start to describe the critical incident, let me tell you something about myself. My parents invested in my German an English language a lot. I have visited languages schools, went to England many times but unfortunately, I have never learnt so much as I would like to as I a more technical then humanities person. Somehow, I am stuck in B2/C1 level.*

The student's low self-confidence in her language aptitudes reflected in her self-assessment of own competencies inferior to her classmates, then, set the foundation for how she further described and interpreted the incident from the lesson (Table 3, Extract 1.3).

Tab. 3: Critical Incident 1 – Extract 1.3

Extract 1.3: *During the semester we had to write thesis and I was the first student who handed it in. One week later during seminar, the mentor firstly praised me for handing it in so early and for nice wrapping and then he continued to criticize my English. The whole lecture theatre, full of almost 100 students have heard how horrible my English is, that it is nonsense for me to be there and study this subject.*

And indeed, seeing her language skills as a great handicap stands as the first-hand interpretation of her immediate feelings. While perceiving the teacher feedback as stern criticism and a dubitation of her abilities to complete the course, the intense exposure to the lecture hall audience resulted in her feeling of loss of face. This became apparent from the following remarks when she pointed out feeling “*ashamed*” and “*disgraced in front of another students*”. These feelings seem to have further intensified her self-doubt, as found in the upcoming comments on her immediate behavioral reactions. Finding this situation “*difficult to handle*”, the student expressed her disappointment from being unable to take any action as a summary of her immediate reaction in the lesson (Table 4, Extract 1.4).

Tab. 4: Critical Incident 1 – Extract 1.4

Extract 1.4: *I have not done anything. I was completely caught out by that. I had no words which I could have said in that moment.*

Within the metacognitive and meta-behavioral reevaluation of the incident, however, the student brought more context showing a greater ability to self-reflect as well as seek alternative interpretations of the teacher's act, which she elaborated upon in the next part of her writing (Table 5, Extract 1.5).

A few metacognitive realizations can be traced in this section. First, despite her perceived language disadvantage, she found herself to be a generally hard working, result-oriented person, and a successful student determined to make conscious efforts to improve her English skills. This was evident not only from her controlled time-management apparent from the early submission of the assign-

Tab. 5: Critical Incident 1 – Extract 1.5

Extract 1.5: *For comparison I have been quite successful in other subjects. In the end of semester, I learned for the final exams over a month and learnt five economics word every day and I passes the exam on grade 4. I my opinion, he just wanted to give me some motivation through his speech, what should have made me to think about myself and my English. I always persuade myself, that he really wanted me to try harder and improve my English. I think he has not realized what he was saying in that moment and what impact would it have on me and my reputation.*

ment, but also from her quite confident self-assessment of general study results. Second, the student also tried to reevaluate the teacher's critique as a possible effort to motivate her to work harder. Finally, despite feeling offended, she refuted the wrong intentions in the teacher's account.

What is more, this experience seems to result in the student's realizations on meta-behavioral level helping her set up plans and decisions for her future behavior and actions. Despite the offensive nature of the incident, the student found a number of positive effects of the incident on her personal development, as presented in Table 8.

To begin, she reported realizing that the incident made her more resilient to negative feedback and helped her learn to accept criticism (Table 6, Extract 1.6). She also pointed out the need for improving the quality of relationship and communication between teachers and students calling for more respect and diplomacy (Table 6, Extract 1.7), recognizing that a positive atmosphere in the classroom and respect for individual personalities is crucial for maximizing the learning effect for all. In addition, this incident led the student to set up a new plan for a more suitable reaction in analogic situations in the future (Table 6, Extract 1.8). In fact, the situation seems to have activated the student to intensify her studies and could have even contributed to better results in the Economic course (Table 6, Extract 1.9).

Tab. 6: Critical Incident 1 – Extracts 1.6–1.9

Extract 1.6: *I learned that it does not matter how hard you try or how successful you are, there is always going to be someone who will criticize you no matter what.*

Extract 1.7: *If someone want to reproach you your imperfections, he must communicate it in privacy.*

Extract 1.8: *Next time I would behave differently. I should have solved it with the director of University or at least tell him that the mentor behaves inappropriately.*

Extract 1.9: *It really motivated me a little bit to learn more. I learnt a lot for the final exam, which I passed.*

Yet, despite the fact that this situation rather than leading to the student's resignation stirred her self-assertion and activated her intensified efforts, it was no

doubt an example of a rather insensitive approach on the side of the teacher. This affair while deserving a more diplomatic solution, raised numerous questions in the context of language learning, namely, the attitude to and resolution of inaccuracies, the significance of creating a positive learning atmosphere, the importance of respecting students' personality traits and study styles, the meaning of proper feedback, or the need to redefine the relationship between the teacher and student in the area of mutual relationships and communication. This became evident from the student's concluding remark (Table 7, Extract 1.10) showing a deepening self-esteem in her language competences.

Tab. 7: *Critical Incident 1 – Extract 1.10*

Extract 1.10: *I also had to think about my personality and I realized that languages are not the field of study that I am good at.*

Indeed, contrary to realizing her academic strengths, developing an ability to assert her rights and accept criticism, this incident reinforced the student's low initial self-esteem in her language aptitudes and resulted in a conclusion which was, given her academic abilities and results as well as a strong will, detrimental to her language learning potential. Regardless of the fact the context being not an EFL classroom, an approach less concerned with linguistic 'accuracy' and more attuned to learner competency might yield both desirable linguistic results and the enhancement of other professional skills.

3.1.2 Critical incident 2 – English language summer course teacher

An example of good practice took place during a one-week summer English language course in a town in South Moravia. The course teacher was a native speaker of English from Canada. The CI here took place during an evening informal extracurricular activity with the students and other Canadian teachers (Table 8, Extract 2.1).

Tab. 8: *Critical Incident 2 – Extract 2.1*

Extract 2.1: *I remember one evening the main Canadian lector sat next to me and some other Czech students and started to speak to us about our English. He said that we speak very well even if we think it's not a true. He highlighted that we shouldn't care about making mistakes and just speak. Other people will understand us even if we speak with mistakes. The important thing is that we can still have an interesting conversation and fun with them. It had a huge effect on my life.*

During the evening activity, the teacher developed a conversation about the excessive accent on language accuracy which he believed impaired the students' self-confidence in their language skills and resulted in hesitancy to participate in spoken activities. This was further confirmed by the student's following interpretation of the teacher's comments (Table 9, Extract 2.2). In the analytical part of her

narrative the student pointed out the main factor that finally led her to be more proactive in using the language. The activities she found the most effective during the whole course were according to her those informal encounters together with the teachers creating a safe learning atmosphere (Table 9, Extract 2.3).

Tab. 9: *Critical Incident 2 – Extracts 2.2–2.3*

Extract 2.2: *I think this lector spoke to us because he saw we were afraid to talk with them and wanted to change that. He wanted to increase our self-confidence in this area and assure us that we shouldn't be scared to speak with others in English.*

Extract 2.3: *As the most beneficial I see the activities we did together at the evenings when the atmosphere was more relaxed.*

As a result of the conversation between her and the teacher, the student reported a few realizations as well as behavioral changes on the metacognitive and meta-behavioral level implemented in her future beliefs and actions. These were mainly in the area of increased self-confidence (Table 10, Extract 2.4), which helped her gain composure (Table 10, Extract 2.5), and change her attitude toward occasional precision issues (Table 10, Extract 2.6).

Tab. 10: *Critical Incident 2 – Extracts 2.4–2.6*

Extract 2.4: *I should believe more in my skills and not to underestimate myself.*

Extract 2.5: *I've learned to put aside my discomfort and be more relaxed when talking in English with foreigners.*

Extract 2.6: *I sometimes say this to myself just to remind myself that I shouldn't be afraid to speak in English and shouldn't mind doing some minor mistakes.*

A wider impact on her future decisions and actions is evident from the following claims pointing out adopting a more proactive attitude in seeking opportunities for foreign language practice (Table 11, Extract 2.7), which indicated an extended effect of a single incident in broader contexts and sets of activities. What is more, the student became an ambassador of the realizations made while sharing her experience with her social networks (Table 11, Extract 2.8).

Tab. 11: *Critical Incident 2 – Extracts 2.7–2.8*

Extract 2.7: *"without this incident, today [she] wouldn't seek new opportunities to speak in English and to travel abroad,"*

Extract 2.8: *"message among [her] friends who struggle a bit with speaking in English mainly because of their fear of doing grammar mistakes."*

This scenario shows that the educators' method may count as much as their manner. More informal, friendly relationships with students and a more generous attitude to language inaccuracies on the side of the teacher proved to have a great impact not only on the student self-confidence, but also on her willingness to reassess her attitudes and take a more proactive approach to language practice in the future. As shown above, in particular circumstances, language teachers may be able to engage their students more efficiently through words of encouragement delivered as the level of a peer rather than an expert, as well as through casual interactions they as teachers would seek to promote. This means, in addition to developing professional communication skills, an occasional informal chat should stand as an inseparable element of a language classroom.

3.1.3 Critical incident 3 – Business communication teacher

The teacher's approach to a student's self-confidence became the main theme of the next situation, too. This time, the CI happened in a formal setting of an English Business Communications Skills course with a more formal teacher – student relationship. Yet, this situation shows that a professional approach to students reflecting wider social variables can engender similar positive results, as summarized in the extract from the reporting part of the narrative (Table 12, Extract 3.1).

Tab. 12: Critical Incident 3 – Extract 3.1

Extract 3.1: *In the first year of my bachelor studies, I attended a seminar where I had to oppose my classmate's presentation. I got a written form of her presentation in advance and I had to find parts/claims that could be questioned. My classmate had a really good presentation about Italy and as she was partly Italian I didn't believe I could come up with something good that would make her words less truth. Still, I prepared four arguments. After her interesting presentation, I had to speak. Before I started, I apologized about two times for my 'probably stupid ideas' and I read them all real quick and apologized again. The classroom full of people was quiet, then one of my classmates said that those were not that stupid arguments and started to analyze some of my ideas. The teacher added that my arguments could have been quite good, and some of them could have started a really good debate, but I ruined that potential by my own low self-esteem. The teacher told me 'next time, believe in your work more'. It was not a pleasant experience for me, but it was an essential one.*

In this situation, the student self-criticism and lack of self-confidence in her communication and critical thinking skills, which were revealed in her repetitive apologies, hastened performance, and overcritical self-evaluation, in the end negatively affected the positive potential of the student comments. Needless to say that to provide negative feedback, the teacher risked a similar detrimental effect confirming the student self-doubt as in the first CI analyzed above. The teacher, however, took advantage of the peer positive comments to create targeted constructive feedback backed-up by the peer perspective. This resulted in the student acceptance of the teacher feedback, reevaluation of her own attitudes, and a positive change in the metacognitive and meta-behavioral level. This can be read in the concluding remark (Table 13, Extract 3.2).

Tab. 13: *Critical Incident 3 – Extract 3.2*

Extract 3.2: “Nowadays, when I prepare for something, I believe in a happy ending. I don’t create horror scenarios in my head, I don’t question my work right before I have to show it to someone. I believe that my effort was sufficient and if not I don’t call myself stupid. I usually decide to work harder next time, without any self-humiliation. I learned that I should not underestimate myself.”

Teacher behavior along the formality/informality spectrum will always, in fact must be, adjusted and readjusted given the educational requirements. In sum, this situation was an example of a proper student-centered approach and a diplomatic way to critique that lead to a positive change in the student’s self-esteem and her future decisions and actions. It indicates that social context is a tricky but potent variable that can be used not only against but also in favor of the students and a proper choice of format and channel is crucial. Regarding communication skills, public criticism is acceptable if it is adjusted to the student’s personality, delivered in a supportive atmosphere, contrasted with positive feedback, and secured by a social agreement. The student, even though humbled by her poor performance at the moment of her debate, recognized the value of this experience in the form of a changed attitude toward challenge and herself thanks to an agile and professional teacher approach.

3.2 Critical incident 4 – Czech language teacher

Similarly, a subtle teacher approach to not only feedback but also student personality can be traced in the next CI. This time, the situation was set in a Czech language course for foreigners and the student participant who was to deliver a presentation came from Ukraine. The CI introduced below (Table 14, Extract 4.1) is a situation of an unsuccessful first attempt to present a topic in a professional subject by a student non-native speaker of the language of instruction. The narrative includes a description of the student’s emotional feelings of uneasiness at the moment, as well as his firsthand behavioral reaction in the form of an apology to all the participants. This indicates the student’s full awareness of failure. He, at the same time, obviously resigned from seeking any strategy to save his speech.

Tab. 14: *Critical Incident 4 – Extract 4.1*

Extract 4.1: *I had a problem with my learned speech circa two years ago. I learned a speech, but word by word, and when I came in front of the audience, I didn’t know anything from my prepared speech. It was very embarrassed. I apologized for it to my classmates and teacher.*

Being able to diagnose the student’s problem and reflect his personality is an important skill a teacher should adopt. She, of course, could have the student failed. But instead, obviously reflecting the core of his problem was not a poor or reckless preparation, but the wrong approach to training presentation skills,

she made a corresponding decision, as evident from the student's description of the following series of action (Table 15, Extract 4.2). Thus, she not only prevented him from failure but also gave him a chance to gain composure and deliver a more controlled speech.

Tab. 15: *Critical Incident 4 – Extract 4.2*

Extract 4.2: *The teacher let me sit down and have a rest for a while. This rest helped me a lot. I became calmer and then I presented my speech safely.*

As a result of this experience, the student made several realizations contributing to his self-development. For example, he admits learning that memorizing speeches may impair awareness of the whole context (Table 16, Extract 4.3) and in combination with a stage fright (Table 16, Extract 4.4), they may result in black-outs. Besides realizations on the metacognitive level, he also suggested adjustment plans for the future laying down relevant strategies to prevent failing his presentations. These included not only strategies for the preparation of the content but also strategies for rehearsals (Table 16, Extract 4.5). The implementation of these strategy plans on the meta-behavioral level, finally, is then evident from the conclusion of his experience (Table 16, Extract 4.6).

Tab. 16: *Critical Incident 4 – Extracts 4.3–4.6*

Extract 4.3: *If a person learns something word for word, then it could happen that if he forgets one word, he doesn't know the whole text.*

Extract 4.4: *Another reason was that I was nervous in front of my classmates.*

Extract 4.5: *I definitely learned from this incident that I shouldn't learn my speeches word by word. If I look at it from today's point of view, then I wouldn't have learned the text directly word by word, but made a content and memorized only the keywords. For example, I would try to say it several times and always in a little differently way.*

Extract 4.6: *Every time from this incident I prepare my speech, but not in whole sentences and I'm not learning it word by word. Now I also care about the preparation of presentations, but I no longer write the full texts. I try to be more calm during individual presentations. However, this is very difficult for me. I can't handle stress as good as I want to, but I'm trying to work on it.*

In sum, this situation showed the significance of a compassionate approach of a teacher to a student not only from the perspective of student personality, but also of study styles and efforts. The fact that the student was able to regain his composure and deliver his presentation at the second attempt indicates that a well-suited, empathetic, and professional approach has a beneficial impact on the student resulting in the development of individual strategies incorporated in their own learning.

3.3 Bosses as role models

Since the students participating in this study were required to undertake a mandatory internship in their fifth' semester of their studies, the second crucial area of their life is their professional training. Besides teachers, their advisors and colleagues from their internships frequently serve role as role models also influencing their language learning. In this section, two situations were selected to demonstrate the role of supervisors in forming the students' motivation and self-confidence in the area of language training.

3.3.1 Critical Incident 5 – A Czech boss

The first incident from an internship chosen for analysis happened in Prague but to a student from a foreign country. Czech was her foreign language which she needed to learn and use for both, professional and personal purposes. Similar to the previous incident, she shares an experience when delivering a presentation, this time, however, as a salesperson presenting products to her customers (Table 17, Extract 5.1).

Tab. 17: *Critical Incident 5 – Extract 5.1*

Extract 5.1: *The incident happened in my first job, five years ago, in a large company in the center of Prague. I had to present luxury cosmetics. I was trained directly by the boss and his wife, who were very strict to me. I was afraid that I couldn't make a good presentation in a foreign language (Czech). My boss told me that he gave me only one attempt and decided to be present at my first presentation, not giving me the opportunity to make a trial version without a client. Afraid to fail, I did an excellent presentation, without making a single mistake.*

Placing the student in discomfort, as described above, was definitely a risk for the manager, as the student due to a lack of self-confidence or stress could fail and thus damage the company image or sales. Her boss, however, properly recognized her aptitudes as well as personality and implemented a corresponding approach. As evident from the student's reflection (Table 18, Extract 5.2), by pushing her out of her comfort zone, she believed he helped her to achieve her potential. She also made further realizations about her reserves (Table 18, Extract 5.3) on the one side, abilities and skills (Table 18, Extract 5.4) as well as ambitions (Table 18, Extract 5.5) on the other.

In the final accounts, the student laid down the positive outcomes from this event proving its extended implementation into her future actions. First, she expressed appreciation of this experience boosting her confidence and efforts in foreign language performance and learning (Table 19, Extract 5.6). She also admitted a strengthened work initiative finding a direct link between the efforts and success in her career path (Table 19, Extract 5.7). Similarly, she noticed this experi-

Tab. 18: *Critical Incident 5 – Extracts 5.2–5.5*

Extract 5.2: *I think that my boss knew that my level of the language was high enough, so he understood that I was embarrassed and need to push for decisive action. He put me in tough conditions to help me unleash my potential and stop being afraid.*

Extract 5.3: *I think that I should have taken the initiative myself and not wait for tough measures.*

Extract 5.4: *I have to admit that I was well prepared for the presentation that day*

Extract 5.5: *It helped me not to lose face. If I blundered, it would be a tragedy for me, because this was my first year abroad and my first job.*

ence advanced her socially (Table 19, Extract 5.8) and gain general self-confidence in her abilities and talents (Table 19, Extract 5.9).

Tab. 19: *Critical Incident 5 – Extracts 5.6–5.9*

Extract 5.6: *I am glad it happened to me. Since then, I have no fear of speaking Czech, freely communicate and work on it.*

Extract 5.7: *I always show initiative in my work, already more than eight chiefs were satisfied with my enterprise.*

Extract 5.8: *This incident helped me become more sociable, self-confident and successful.*

Extract 5.9: *This case showed me that I am able to cope with work in a stressful situation and improvise.*

In comparison to teachers as role models, this situation shows how language learning and communication skills can develop beyond the classrooms. What is more, with regards to the learner autonomy, it invites learners to assess their experience in terms of their own needs. A canny supervisor can provide equivalent service to the student personal development in general, and language and communication skills development in particular. The manager mentioned in this situation showed a great deal of professional intuition and leadership skills in guiding the student through her progress. Being able to properly recognize the student personality and assess her capabilities, he gave her trust and the opportunity to perform, he helped her challenge discomfort, and thus, helped her unveil her potential.

3.4 Critical incident 6 – A British boss

The second situation set in the context of a student internship, and the last analysis in this study, refers to the same student who experienced the criticism during her Erasmus+ study abroad in one of her lessons in economics in Austria analyzed in Critical Incident 1 above. This time, the student shared her language learning

experience from working in a logistics department for an automotive company in the United Kingdom. In the reporting part, she acknowledged her struggles with the British accent in the earlier months of her stay (Table 20, Extract 6.1).

Tab. 20: Critical Incident 6 – Extract 6.1

Extract 6.1: *During my bachelor studies, I signed internship contract with Bentley Motors Ltd. in United Kingdom. As I have never had worked for a company with such a reputation before, I was looking forward to it! I expected from the internship, that I will gain new practical experiences, meet new people, colleagues and improve my language. Before I came to England I learned English during in my high school, in language schools and I used English in communication with people from various countries. My boss Bob was 53-years old man, who was very kind, calm, optimistic, helpful and talkative, had the typical British accent and dialect. First two months I had huge problem to understand. Even though he was native speaker, I could not have understood a word. It took me more than three months to understand at least something.*

In the following reflections, the student further recalled numerous situations when communicating with her boss, deeming his positive nature, personality, and attitudes to employees as the core of her “positive experience” in this case. In the reflective part of her narrative, she pointed out a few strategies she and her boss adopted to find mutual understanding. One of the strategies she identified in her supervisor’s management style was maintaining an informal relationship and communication with his employees which is also evident from her calling him by his first name (Table 21, Extract 6.2) which seemed to help her to ease her communication struggles. Among the other strategies she mentioned in her text were asking for repetition (Table 21, Extract 6.3), taking their communication struggles easy (Table 21, Extract 6.4) or teaching her boss some of her native language in exchange (Table 21, Extract 6.5).

Tab. 21: Critical Incident 6 – Extracts 6.2–6.5

- Extract 6.2: *Bob is optimistic, and more friend than boss.*
- Extract 6.3: *I always asked Bob to speak slowly and to pronounce words more clearly.*
- Extract 6.4: *Even though we had communication problems, we laugh at it.*
- Extract 6.5: *I also tried to teach him some Czech words to make our communication even funnier.*

In her final metacognitive remarks, the student elaborated on the possible reasons for her communication problems, surmising her inexperience in using English in an L1 environment was responsible for her struggles (Table 22, Extract 6.6). This realization led her to define what she believed to be a functional strategy, that is, learning English in a native speaking environment (Table 22, Extract 6.7). She, however, made further realizations related to language learning. For example, she seemed to become aware that making progress in foreign language acquisition

requires a willingness to accept a certain degree of discomfort (Table 22, Extract 6.8), or a reevaluation of the attitude to language precision (Table 22, Extract 6.9).

Tab. 22: *Critical Incident 6 – Extracts 6.6–6.9*

Extract 6.6: *I was not used to speak with native speakers. When I spoke English somewhere else than in school or at the University, I spoke mostly to Russian, Spanish, German or Asian people, whose English is also a little bit tricky like mine.*

Extract 6.7: *I have learned, that the best way how to learn speaking English is to go to England and speak with native speakers. Otherwise we learn just some kind of garbled English, which is a result of foreigners speaking between each other's.*

Extract 6.8: *Sometimes, I have to step out of my comfort zone and face out new challenges.*

Extract 6.9: *These seven months at Bentley completely changed my way of speaking English. I am not afraid to speak, even though I make still many mistakes.*

Based on the concluding remark, the student's communication difficulties at the new workplace in fact made her realize the difference between functional and formal language in practice. She learned the significance of people relationships, leadership approaches, or communication style over language precision.

4 Discussion and conclusions

The CI narratives presented in this paper, while varied in the critical incidents described, all attest to the learners' capacities to thoughtfully engage with key learning moments and draw from those moments insights to develop their own educational practice. They provided the learners with a lived educational experience upon which they broadened their awareness of acquiring language and communication skills. With regards to role models in language learning, the CI narratives, though small, reveal a diversity of experience. The pedagogical utility of the CIs, therefore, lies not in normative classification of an experience but rather in its ability to provide learners with a technique to reflect on, evaluate and build on their experience with a range of implications for modern language education.

To begin, the analyses above adopting the CIC model provided empirical evidence of the complexity of the teacher profession in language education. It was shown that, in order to reinforce the students' learning, teachers need to develop a professional set of skills reflecting upon the ideas of the humanistic methods introduced around the beginning of the new millenium (Richards and Rogers, 1991) which draw upon optimizing the learning atmosphere (suggestopedia), strengthening the bonds between and among learners and teachers (Community Language Learning) or developing learner autonomy and responsibility for one's own learn-

ing (The Silent Way). This means, teachers should receive adequate training not only in didactics or pedagogy, but also in disciplines related to human psyche, in order to be able to create a safe atmosphere in lessons, trustworthy and respectful teacher-student relationships, or apply an individual approach respecting varied personalities and study styles of the learners.

This leads the discussion to the management of formal language mistakes in language education and the role of student self-confidence in foreign language use. First, language teaching practice needs to seek a better balance between precision and efficiency in order to establish a more natural approach to language teaching (Krashen, 1994). This approach, in reverse, helps make realizations and regain their self-confidence in one's language competences. A functional rather than formal approach to teaching languages described in research on second language acquisition (e. g., Firth, 2009; Kurhila, 2005; Markee, 2000) and English as a lingua franca (e. g., Cogo, 2006; Jenkins, 2005; Pullin, 2015; Seidlhofer, 2005) accentuating the use of pragmatic language functions, therefore, seems to be more relevant when preparing students for everyday language use. One way to implement these principles into language education are the holistic concepts turning language from the center of instruction into a means of instruction. These concepts include the Content and Language Integrated Learning (Marsh, 1994; Morgado et al., 2015), Content-Based Instruction (Brinton et al., 1989), or Task-Based Learning (Ellis, 2003).

This study also shows the importance of learning a language beyond classrooms. Besides teachers, it is also advisors who can effectively boost the students' self-confidence and motivate for language learning while showing them the practical value of language knowledge and skills gained in school. Internships, therefore, are a concept that HEIs should incorporate into their programs. Experience gained from practical training can, at the same time, help reveal the students' learning needs. HEIs, as part of the student-centered approach, should take their students as partners and pursue needs analysis studies (Sieglová et al., 2017) when setting up their institutional strategies, defining the learning outcomes, developing their curricula and programs, and choosing methodologies and approaches to their teaching practices.

With learner autonomy in mind, the CIC model presented in this study stands as a potent didactic tool for making the learner a more engaged and active participant of the educational process. Personal narratives incorporating first-hand reactions and interpretations and followed by an extended re-evaluation of related decisions and actions reveals to language learners their linguistic behavior and patterns to be later implemented in the form of controlled and well-regulated linguistic (meta-)behavior into new communication situations. As shown in this research, these outcomes were achieved by students actively and critically assess-

ing situations of their own which can become a source of personalized, context-based learning and material for further language learning activities. CI narratives potentially place the individualization of language learning, acquisition and production in learners' hands. Therefore, they can significantly contribute to developing not only language and communication competences, but also professional growth, learner autonomy and motivation for life-long learning.

To conclude, CIs carry a great potential not only for science but also for practice, as they provide a corpus of material rooted in individual experience, and such individuality is crucial in language learning. For educators, the CIC model introduced in this study offers an approach that extends beyond cultivating learner autonomy as it extends learning outside the classroom and opens learners to the educational possibilities found in work and life. Moreover, the model offers a form of linguistic production that is connected to real life and has tangible, achievable results. It does not, however, have to be limited to language learning. As case studies, CIs can be used for training in areas such as business, travel industry, intercultural studies, or diversity management (e. g., Gaisch et al., 2021; Siegllová et al., 2023; Siegllová et al., 2022; Siegllová and Gaisch, 2023; Siegllová and Příbramská, 2021) and deepen engagement with a given field. Therefore, research and practice in the use of CIs needs further exploration to fully unveil their potential.

References

- APEDAILE, S. & SCHILL, L. (2008). *Critical Incidents for Intercultural Communication: An Interactive Tool for Developing Awareness, Knowledge, and Skills*. Edmonton: NorQuest College.
- ATTRIDE-STIRLING, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research* 1(3), 385–405.
- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
- BRINTON, D. M., SNOW, M. A. & WESCHE, M. B. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House.
- BRISLIN, R. W. (1986). A culture general assimilator: Preparation for various types of sojourn. *International Journal of Intercultural Relations* 10, 215–234.
- BOYATZIS, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BUTTERFIELD, L. D., BORGES, W. A., MALIO, A. S. T. & AMUNDSON, N. E. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954–2004 and beyond. *Qualitative Research* 5(4), 475–497.
- CALHOUN, C. J. (Ed.). (2010). Robert K. Merton: Sociology of Science and Sociology as Science. New York: Columbia University Press.
- COGO, A. & DEWEY, M. (2006). Efficiency in ELF communication: from pragmatic motives to lexico-grammatical innovation. *Nordic journal of English studies* 5(2), 59–94.
- COPE, J. & WATTS, G. (2000). Learning by doing. An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research* 6(3), 104–124.

- COUNCIL OF THE EU. (2014). Conclusions on multilingualism and the development of language competences. *Education, Youth, Culture and Sport Council meeting Brussels 20 May 2014*.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- FIRTH, A. (2009). Doing not being a foreign language learner: English as a lingua franca in the workplace and (some) implications for SLA. In J. MORI & N. MARKEE (Eds.). *International Review of Applied Linguistics*. [Special Issue], 127–156.
- FLANAGAN, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin* 51(4), 327–358.
- GAISCH M., SIEGLOVÁ, D., SOUKUPOVÁ, V., STEJSKALOVÁ, L., VUOKILA, A., ALA-SANKILA, R., MELACARNE, C., SLAVUTZKY, M. & RAMMER, V. (2022). The Potential of Critical Incidents for HEIs' students: A Cross-Cultural Comparison. In *Cross-Cultural Business Conference 2022. Proceedings 2022*, 14–25. Düren, Germany: Shaker Verlag.
- JENKINS, J. (2005). Implementing an international approach to English pronunciation: the role of teacher attitudes and identity. *TESOL Quarterly* 39, 535–543.
- KRASHEN, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. Ellis (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*, 45–77. London: Academic Press.
- KURHILA, S. (2005). Different orientations to grammatical correctness. In K. RICHARDS & P. SEEDHOUSE (Eds.). *Applying conversation analysis*, 143–158. New York: Palgrave Macmillan.
- MARKEE, N. (2000). *Conversation analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- MARSH, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.
- MORGADO, M., COELHO, M., RIBEIRO, M. DEL C. A., ALBUQUERQUE, A. DA SILVA, M. M., CHORO, G., CUNHA, S., GONÇALVES, A., CARVALHO, A. I., RÉGIO, M., FARIA S. & CHUMBO, I. (2015). *CLIL Training Guide: Creating a CLIL Learning Community in Higher Education*. Santo Tirso – Portugal: De Facto Editores.
- OECD. (2019). *OECD Employment Outlook 2019: The Future of Work Highlights*. OECD iLibrary. Available at: <https://doi.org/10.1787/9ee00155-en>.
- PULLIN, P. (2015). Culture, curriculum design, syllabus and course development in the light of BELF. *Journal of English as a Lingua Franca* 4(1), 31–53.
- RICHARDS, J. C. & ROGERS, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHWAB, K. (2018). *The Global Competitiveness Report*. World Economic Forum.
- SEIDLHOFER, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal* 59(4), 339–341.
- SIEGLOVÁ, D. (2023). A multi-disciplinary use of the Critical Incident Cycle: A didactic model for personal growth. *Studies in Applied Linguistics* 1, 41–61.
- SIEGLOVÁ, D., ALA-SANKILA, R., DE MARTINO, M., FASANO, A., FETSCHER, D., GAISCH, M., KLEIN, S., KOTÍK, J., LÖFFELMANNOVÁ, M., POMPELLA, M., RAMMER, V., SOUKUPOVÁ, V., STEJSKALOVÁ, L. & VUOKILA, A. (2023). *Emerging Critical Incident Research in Europe: A multidisciplinary approach*. Prague: Eva Rozkotova Publishers. Available at: <https://cld.bz/6QHonGt>
- SIEGLOVÁ, D. & GAISCH M. (2022). Cross-border tandem cooperation at the tertiary level: Its outputs and their educational potential. *Studies in Applied Linguistics* 1, 65–88.
- SIEGLOVÁ, D. & PRÍBRAMSKÁ, P. (2021). Work Internship Abroad as an Accelerator of Social Mobility and Life-Long Learning. In T. LÖSTER & T. PAVELKA (Eds.). *The 15th International Days of Statistics and Economics. Conference Proceedings*, 913–924. Praha: Melandrium.

- SIEGLOVÁ, D., MARIO RAMMER, V., VUOKILA, A., SOUKUPOVÁ, V., GAISCH, M., ALA-SANKILA, R., STEJSKALOVÁ, L., FETSCHER, D., DE MARTINO, M., KLEIN, S. & POMPELLA, M. (2022). The Potential of Critical Incidents: A Cross-Cultural Comparison. In *Proceedings CCBC 2022*, 235–246. Düren, Germany: Shaker Verlag.
- SIEGLOVÁ, D., STEJSKALOVÁ, L. & KOCUROVÁ-GIURGIU, I. (2017). Optimizing Language Instruction at the Tertiary Level: Student Needs analysis Toward Educational change. *Language Learning in Higher Education* 7(2), 413–433.
- SPENCER-OATEY, H. (2013). *Critical incidents: A compilation of quotations for the intercultural field*. GlobalPAD Core Concepts. Available at GlobalPAD Open House <http://go.warwick.ac.uk/globalpadintercultural>
- TRIPP, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- THOMAS, A. (2010). Culture and Cultural Standards. In ALEXANDER THOMAS, EVA-ULRIKE KINAST & SYLVIA SCHROLL-MACHL (Eds.). *Handbook of intercultural communication and cooperation*, 17–27. Oakville, Connecticut, USA: Vandenhoeck & Ruprecht LLC.
- WIGHT, A. R. (1995). The critical incident as a training tool. In S. M. FOWLER (Ed.). *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Volume 1*, 127–140. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Author

Mgr. Dagmar Siegllová, MEd., Ph.D., e-mail: Dagmar.siegllova@savs.cz, Škoda Auto University
Dagmar Siegllová completed her graduate degree in intercultural communication at the Graduate School of Education at the University of Pennsylvania, US and her doctoral degree in applied linguistics at the Charles University in Prague, Czech Republic. She currently works as the head of the Department of Languages and Intercultural Communication at the Škoda Auto University in Mladá Boleslav, Czech Republic. She teaches English for specific purposes, language management, diversity management and intercultural marketing. She specializes in teaching and training methodologies.

K výuce slovesného vidu

Teaching Verbal Aspect

Petra Macurová

Abstrakt: Tento článek je věnován problematice výkladu slovesného vidu studentům češtiny jako cizího jazyka. V obecné rovině lze říci, že popis a výuka vidu se vyznačuje snahou o krátké a prosté vysvětlení velmi komplikované gramaticko-lexikální kategorie. Tendence ke zjednodušení popisu má navíc spíše vzestupný charakter, přestože nelze tvrdit, že by tento přístup přinášel uspokojivé výsledky. Cílem tohoto příspěvku je ukázat, že je možné zvolit i jiný způsob, tedy zabývat se funkcemi dokonavých a nedokonavých sloves podrobněji. Je vhodné vysvětlit, jak se vidové dvojice tvoří, a následně se zaměřit na vztah vidu a času a užívání perfektiv a/nebo imperfektiv v (a)typických kontextech. Při výuce je třeba klást důraz na to, aby studenti pochopili funkce těchto sloves, byli upozorňováni na frekventované jevy v českém jazyce a řádně si procvičili užívání perfektiv a imperfektiv v určitém kontextu v minulém, přítomném a budoucím čase, aby pak byli schopni v komunikaci zvolit to sloveso, které by zvolil rodilý mluvčí. Ačkoliv předkládaná koncepce nemusí být na první pohled příliš atraktivní, jelikož nekonvenuje současnému trendu omezování výkladu gramatiky, v praxi se ukazuje jako efektivní, přičemž sami studenti tento přístup, směřující k pochopení užívání dokonavých a nedokonavých sloves, velmi oceňují.

Klíčová slova: čas, čeština, didaktika, dokonavé sloveso, nedokonavé sloveso, slovesný vid, vidová dvojice

Abstract: This article is about how to introduce the verbal aspect to students of Czech as a foreign language. In general, it can be said that the description and teaching of verbal aspect is characterized by an effort to provide a short and simple explanation of a very complicated grammatical-and-lexical category. In addition, the tendency to simplify the description has a rather upward character, although it cannot be claimed that this approach would bring satisfactory results. The aim of this article is to show that it is possible to choose another way, i. e. to deal with the functions of perfective and imperfective verbs in more detail. It is appropriate to explain how aspectual pairs are formed, and subsequently to focus on the relationship between aspect and tense and to concentrate on the use of the perfective and/or imperfective verbs in (non) typical contexts. During teaching, it is important to emphasize the understanding of the functions of these verbs by making students aware of the most frequent phenomena. It is also necessary to insist on the correct use of the perfective and the imperfective in different contexts in the past, present and future tenses, so that they can then choose in communication the verb that a native speaker would choose. Although the presented concept may not be very attractive at first impression, as it does not conform to the current trend of restricting the explanation of grammar, experience shows that it proves to be effective, and the students themselves greatly appreciate this approach, which aims at understanding the usage of perfective and imperfective verbs.

Key words: aspectual pair, Czech, didactics, imperfective verb, perfective verb, tense, verbal aspect

1 Úvod

Je dobře známo, že k výkladu a výuce slovesného vidu je přistupováno různým způsobem. Obvykle však pro příslušné metody bývá příznačný zjednodušující přístup, a to jak vzhledem k tvoření vidových dvojic, tak k užívání perfektivních a imperfektivních sloves v kontextu. Je samozřejmé, že zorientovat se ve vidové problematice a uchopit ji zřetelně a srozumitelně, vůbec není snadné. Zmíněné nepřilíží do hloubky směřující pojetí ovšem nepokládáme za šťastné, a to především pokud jsou našimi studenty rodilí mluvčí neslovanských jazyků. V tomto příspěvku bychom rádi ukázali, že i studenti, v jejichž jazykovém systému kategorie vidu chybí, nebo se projevuje velmi omezeně a v podstatě úplně jinak než v češtině, mohou dané problematice dosti dobře porozumět, je-li jí věnována dostatečná pozornost.¹

K aspektu² přistupujeme jako ke kategorii gramaticko-lexikální (Kopečný, 1958, 1962; Poldauf, 1968; Petr et al., 1986, 1987; Nübler, 2017; Esvan, 2017, 2019 ad.), a ve výuce je tedy dán prostor jednak morfologii vidu, vztahu vidu a času, jednak užívání dokonavých či nedokonavých sloves v určitých kontextech. Studenti se nejprve učí vidové dvojice tvořit a následně se zabývají užíváním perfektiv a imperfektiv v přítomnosti. Dále je věnována pozornost způsobům vyjádření budoucího času, posléze se studenti zaměřují na užívání dokonavých a nedokonavých sloves v minulém čase.

V následujících částech se jednotlivým tématům budeme věnovat podrobněji. Předkládaná koncepce je v souladu s popisem slovesného vidu v učebnici češtiny pro italské rodilé mluvčí *Corso di lingua ceca* (Casadei & Esvan & Macurová, 2017).³ Ukázky ze cvičení pocházejí buď z této učebnice, nebo ze *Cvičení z českého jazyka I* (Macurová, 2022), jež uvedenou učebnici doplňují.⁴

Je vhodné zmínit, že výklad aspektu se obvykle časově dotýká konce I. ročníku,⁵ přičemž vstupní úroveň studentů češtiny na počátku akademického roku je nulová. Co se týče užívání dokonavých a nedokonavých sloves v materiálech, jež popis vidu předcházejí, snažíme se o maximální výskyt sloves pouze jednoho vidu v tom smyslu, že se studenti setkávají se slovesem perfektivním nebo imperfektivním

¹ Cílem článku tedy není srovnávat různé metody výuky, nýbrž představit konkrétní způsob výkladu slovesného vidu, který je podepřen dlouholetou praxí a dobrými výsledky.

² Termíny (*slovesný*) *vid* a *aspekt* v tomto článku užíváme synonymně.

³ Výklad aspektu je obsažen v lekcích 10–12 z celkově 27 lekcí (Casadei & Esvan & Macurová, 2017, s. 111–143).

⁴ První díl cvičebnice zahrnuje lekce 1–12, procvičování vidu je věnován prostor i v dílu druhém (Macurová, 2023).

⁵ Případně začátku II. ročníku na VŠ. Vzhledem k nízkým počtům studentů češtiny studijní plán nemalou měrou závisí také na plánu studentů. V ročnících, jež se vyznačují vysokou absencí na přednáškách a seminářích, proces osvojování českého jazyka postupuje pomaleji (výklad je totiž často nutné opakovat).

podle toho, které je v daném kontextu to správné či vhodnější. Nepovažujeme za prospěšné do určité doby používat slovesa jednoho vybraného aspektu a později studentům říci, že některé věty, které si pamatují ze cvičení a z textů (případně z naší konverzace), nezní přirozeně, a nutit je přeučit se již dříve naučené. Je však zřejmé, že stoprocentní užívání určitého slovesa ve svém buď pouze perfektivním, nebo jen imperfektivním tvaru v komunikaci nelze zajistit. Může se tedy stát, a obvykle se to také stane, že studenti „objeví“ nějakou vidovou dvojici sami, jelikož pro jedno italské sloveso jim jsou nabízeny dva české ekvivalenty (aniž by se jednalo o synonyma). V takovém případě je studentům vysvětlen důvod užití toho či onoho slovesa s tím, že se tomuto tématu brzy (typicky za měsíc, za týden) budeme podrobně věnovat. Počet takto nabytých sloves dokonavého a nedokonavého vidu je každopádně velice nízký.

2 Tvoření vidových dvojic

Jak bylo naznačeno výše, výchozím bodem pro výklad kategorie vidu je popis tvoření dokonavého nebo nedokonavého slovesa. Studenti se tedy neučí „jen“ seznamy vidových dvojic, ale zabývají se způsoby, kterými se perfektiva a imperfektiva tvoří. Nejdříve se věnují prefixaci (typ *dělat* – *udělat*, *snídat* – *nasnídat se*) a následně sufixaci (typ *předělat* – *předělávat*, *koupit* – *kupovat*), přičemž studují, které sloveso je slovesem výchozím, zaměřují pozornost na pravidelné i méně pravidelné změny slovesné třídy i na možné modifikace kořenu slovesa.⁶

Počáteční procvičování vidu je logicky spíše mechanického rázu, kdy studenti uvádějí jednu nebo druhou formu daného slovesa. První cvičení je vhodné koncipovat tak, aby jasně ukazovalo na způsob tvoření vidové dvojice, jako je tomu v příkladu (1)⁷, v němž studenti určují perfektivní sloveso, přičemž je mu – podle způsobu tvoření – vyhrazeno první nebo druhé místo v seznamu. Jinou „pomocnou“ variantou může být seznam sloves, který je sestaven tak, že se vychází právě z těch sloves, jež jsou slovesy výchozími i při tvoření vidového protějšku, takové cvičení reprezentuje příklad (2).

(1) *Tvořte vidové dvojice. Doplňte dokonavé sloveso.*

- | | | |
|----------------------|-----------------------|------------------------|
| 1. <i>psát</i> | 3. <i>dělat</i> | 5. <i>platit</i> |
| 2. | <i>kupovat</i> | 4. <i>jíst</i> |
| | | 6. <i>pít</i> |

⁶ V rámci výkladu je samozřejmě pamatováno na slovesa, která vidovou dvojici netvoří (stavová slovesa *být* a *mít*, modální slovesa, slovesa determinovaná a nedeterminovaná ad.), a také na slovesa, která naopak mohou mít dvě perfektiva (*jíst*, *pít*).

⁷ S ohledem na přehlednost tohoto textu konkrétní zdroj (učebnici, nebo cvičebnici) a stranu uvádíme v bibliografii.

- | | | |
|-----------------------|---------------------|-------------------|
| 7. odpovídat | 11. dívat se | 15. usínat |
| 8. vstávat | 12. předělávat | 16. uklízet |
| 9. přepisovat | 13. vystupovat | 17. večeřet |
| 10. organizovat | 14. kouřit | 18. péct |

(2) a) Tvořte vidové dvojice. Napište sloveso opačného vidu. b) Určete vid sloves.

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| 1. dělat | 7. poslat |
| 2. ptát se | 8. ochutnat |
| 3. dívat se | 9. začít |
| 4. přeložit | 10. koupat se |
| 5. snídat | 11. objednat si |
| 6. obědvat | 12. setkat se |

Je patrné, že formám vidových dvojic věnujeme nezvyklou pozornost. Praxe ukazuje, že studenti, kteří se v systému tvoření perfektivních a imperfektivních sloves zorientují, si příslušné dvojice jednak lépe pamatují, jednak jsou často schopni vidový protějšek určitého (pro ně do té chvíle neznámého) slovesa sami vytvořit, a to ať už jeho tvoření jde jedním, nebo druhým směrem (impf.>pf. × pf.>impf.).

3 Funkce slovesného vidu

Obdobně jako se úžeji zabýváme příslušnými tvary dokonavých a nedokonavých sloves, zaměřujeme se dosti podrobně také na vlastní funkce perfektiv a imperfektiv. Popis užívání sloves určitého vidu rozdělujeme na tři části, a to podle jednotlivých forem kategorie času, s nímž je – jak známo – aspekt úzce spjat. V následujících oddílech se tedy budeme postupně věnovat funkcím aspektu v přítomnosti, způsobům vyjádření budoucího času a funkcím slovesného vidu v minulém čase.

3.1 Funkce slovesného vidu v přítomnosti

Co se týče sloves v přítomném tvaru, rozlišujeme několik zásadních kontextů. Nedokonavým videm bývá označován opakovaný děj, případně děj, jenž má obecnou platnost, jako tomu je v příkladech (3) a (4).

(3) Každé ráno **vstávám** kolem osmé.

(4) Na jaře **se** příroda **probouzí**.

Dále pak imperfektiva denotují děj v průběhu, což je znázorněno příklady (5) a (6).

(5) Ahoj! Co **děláš?** – **Dívám se** na televizi.

(6) Je neděle, **ležím** v posteli a venku **sněží**.

Prézentní forma dokonavých sloves nejčastěji označuje děje, které patří k dějům budoucím, ale může vyjadřovat také děje opakované, a to zejména v případech, kdy je popisován sled několika po sobě jdoucích událostí, jak lze pozorovat v příkladech (7) a (8):

(7) Co děláš ráno? – **Vstanu, uvařím si** kávu a **zapnu** počítač.

(8) Pokaždé, když **se vrátí** z hospody, **sedne si** na gauč a **usne** u televize.

Tato funkce dokonavých sloves v učebnicích češtiny nebývá zmiňována, přestože užívání perfektiv při popisu sekvence událostí je dosti frekventovaný jev. Případná substituce dokonavých sloves za slovesa nedokonavá je navíc v tomto kontextu značně diskutabilní.⁸

Při procvičování sloves, která se v určitém kontextu uplatňují, je vhodné připravit úlohy, v nichž se studenti ihned neseťkávají se všemi typy dějů zároveň. Dále platí, že procvičované věty by měly být jasné, co nejpřirozenější a – minimálně v první fázi – by neměly být mnohoznačné.

Příklady (9)–(11) reprezentují jedno takové cvičení, v němž je třeba zvolit dokonavé, nebo nedokonavé sloveso. Studenti se zde soustředí na události obecně platné a události opakované, jež můžeme sledovat ve větách (9a)–(9c), přičemž si všímají často užívaných adverbii (např. *obvykle, většinou, často, běžně* atd.), příslovečných určení (zejména časových) apod.

(9a) Dnes už lidé (*nepíšíou / nenapíšíou*) dopisy.

(9b) V sobotu většinou (*pomůžu / pomáhám*) doma.

⁸ Příklady z literatury, korpusu a internetu ukazují, že imperfektiva se v řetězci událostí uplatňují spíše ve vzácnějších kontextech, např. chce-li vypravěč naznačit, že postava, o níž se hovoří, pocituje určité zdravotní či psychické obtíže, příp. se nachází v podnapilém stavu apod. Podrobněji k užívání nedokonavých sloves ve vyprávění sekvence událostí viz Esvan (2013).

(9c) *My na Vánoce nikdy (neděláme / neuděláme) rybí polévku.
Nechutná nám.*

Dalším typem kontextu jsou v tomto cvičení události mimočasové, nežádka uvedené výrazy *pokaždé když / vždycky když* apod., které jsou ilustrovány příklady (10a), (10b) a (10c).

(10a) *Pokaždé když (vaří / uvaří) guláš, (jím / sním) dva talíře.*

(10b) *Vždycky když (peču / upeču) borůvkový koláč, má radost jako malé dítě.*

(10c) *Pokaždé když jdu do knihkupectví, něco si (koupím / kupuju).*

V neposlední řadě studenti pozorují vyjádření sekvence událostí, již reprezentují příklady (11a) a (11b):

(11a) (Myju / Umyju) nádobí, (vařím / uvařím) kávu,
..... (sednu / sedám) si na gauč, za chvíli si (lehnu / lehám) a hned (usnu / usínám).

(11b) *Když přijdu z práce, (myju / umyju) si ruce a (vařím / uvařím) si kávu i čaj.*

Na výše uvedených příkladech lze dobře vidět, že prezentní tvary dokonavých sloves se nutně nemusí týkat událostí budoucích, které do tohoto cvičení vůbec nezahrnujeme.

S futurálním významem perfektivních sloves se studenti setkávají v jiném cvičení, v němž se učí rozlišovat kontexty právě probíhajících dějů, jež můžeme identifikovat v příkladech (12a)–(12c), a událostí budoucích, případně v budoucnosti dokončených, které jsou znázorněny příklady (13a)–(13d).

(12a) (Čtu / Přečtu) ten článek už hodinu a stejně ho nechápu.

(12b) *Já to přece vím! Proč mi to znovu (opakuješ / zopakuješ)?*

(12c) *Co to máš? Co se (učíš / naučíš)?*

(13a) *Musíte se to (učit / naučit) do příštího týdne.*

(13b) *Ted' nemám čas, (obědvám / naobědvám se) později.*

(13c) (*Peču / Upeču*) bábovku, co říkáš?

(13d) *Díky, ten román si* (*čtu / přečtu*) rád.

Zatímco volba slovesa je v některých případech usnadňována užitými komplementy sloves (jako jsou výrazy *už hodinu* v příkladu (12a) nebo *znovu* v příkladě (12b), tedy v typech vět, které označují průběh či opakování; nebo naopak příslovečná určení *do příštího týdne* v příkladu (13a) či *později* v příkladě (13b), která poukazují na budoucí děj), studenti si všímají také případů, jejichž význam je zřejmý, ovšem užití dokonavého nebo nedokonavého slovesa není podporováno dalšími jazykovými prostředky, obdobně jako v příkladech (12c) a (13c), (13d).

Ve cvičeních, která studenti následně vypracovávají, jsou pak přirozeně uplatňovány všechny studované varianty zároveň. Počáteční omezení procvičování dané problematiky na dva až tři kontexty se ukazuje být výhodné a v rámci usnadnění ovládnutí užívání příslušných sloves je také dosti efektivní. Značně nápomocný je také fakt, že v těchto cvičeních studenti aktivně nečasují, ale slovesa „pouze“ vybírají – mají tak možnost se plně soustředit na kontext, v němž se dané sloveso užívá.

3.2 Vyjadřování futura

Jakmile je probráno užívání dokonavých a nedokonavých sloves v přítomnosti, věnujeme pozornost způsobům vyjadřování událostí budoucích. Zaměřujeme se především na užívání přítomných forem perfektiv a futurálních tvarů imperfektiv⁹.

Jak už bylo zmíněno, dokonavá slovesa poukazují na budoucí děj, přičemž zdůrazňují jeho dokončení, jako je tomu v příkladu (14).

(14) *Zítra si přečtu tvůj článek.*

V případě, že dokončení děje lze označit za faktor sekundární, jelikož jeho dovršení není možné (příp. je málo pravděpodobné), užíváme sloveso nedokonavé v budoucím čase, tak jako bylo užito v příkladu (15).

(15) *Večer budu číst Vojnu a mír.*

Opisné futurum se užívá také v situacích, kdy chybí důvody pro zdůraznění dokončení určitého děje, protože podstatný je děj sám o sobě; významný může být

⁹ Nedokonavá slovesa mohou budoucnost vyjádřit také svou přítomnou formou, ovšem těmito tvarům se zde vzhledem k jejich neproblematičnosti nebudeme věnovat (srov. např. (a) *Příští pondělí je Mikuláš* nebo (b) *Zítra spím u Jakuba*). Lze však poznamenat, že italofonní studenti s tímto užitím imperfektiv potíže nemají, komplikovanější je pro ně spíše užívání futurálních forem tam, kde ve svém jazyce přirozeně užívají právě přítomný čas (např. *Zítra půjdu do kina – Domani vado /⁹⁹ andrò al cinema*).

také způsob, jakým událost proběhne. Tyto kontexty můžeme v uvedeném pořadí pozorovat v příkladech (16) a (17).

(16) *Dobrý den. **Budete obědvat?***

(17) ***Budete platit** kartou nebo hotově?*

Jak je dobře známo, nedokonavá slovesa v budoucím čase se uplatňují také tehdy, chceme-li vyjádřit události opakované nebo děj v průběhu, obdobně jako je tomu při užívání imperfektiv v přítomtu, srov. příklady (18) a (19):

(18) *Každý den **budu pít** mléko a **cvičit**.*

(19) *Až **budeš číst** tento dopis, budu už v letadle.*

Cvičení futura koncipujeme mírně odlišně než procvičování vidu v přítomtu. Studenti nejdříve zkoumají kontexty ve cvičeních, v nichž je použito buď dokonavé (3.2.1), nebo nedokonavé sloveso (3.2.2), přičemž tato slovesa časují příslušným způsobem.

3.2.1 Užívání perfektiv

Obdobně jako u procvičování užívání vidu v přítomtu, studenti přemýšlí nad budoucím a mimočasovým významem, jenž může být zprostředkován dokonavým slovesem. Tentokrát se však ve větách nachází méně indikátorů (jako jsou např. výrazy *pokaždé/vždycky když*), pomocí nichž lze určitý význam snadněji určit. Je patrné, že zatímco v příkladech (20a) a (20b) jsou předkládány věty odkazující více či méně do budoucna, věty v příkladech (21a) a (21b) futurální význam nenesou.

(20a) *Možná o tom někdy (ona) (napsat) knížku.*

(20b) *(já) (dát si) trošku slivovice, ta mi určitě (udělat) dobře.*

(21a) *Strašně milujou řízky. Vždycky (sníst) všechno, co (ty) (usmažit)!*

(21b) *Když (oni) (dostat) do ruky noviny, hned si je (přečíst).*

3.2.2 Užívání imperfektiv

Při procvičování opisného futura studenti pracují s větami, jež poukazují na budoucí události trvající v čase, obdobně jako v příkladech (22a) a (22b), a také sledují kontexty, které naznačují opakující se děj, případně mají obecnou platnost, což je ilustrováno příklady (23a) a (23b).

(22a) *Knížky si kupuju pořád, ale je (číst) asi až
(být) v důchodu.*

(22b) *(ona, neg.) (kouřit), (neg.) (pít) a (držet)
dietu.*

(23a) *Vždycky se moc těší na léto, jak si (oni) (kupovat) točenou
vanilkovou zmrzlinu.*

(23b) *Když si (vy) (čistit) zuby, tak (neg.) (mít) kazy.*

Dále je třeba všimnout si situací, u nichž není natolik podstatné, zda děj bude či nebude dokončen, jelikož důležitý je děj samotný, jako je tomu v příkladech (24a), (24b) a (24c).

(24a) *Na víkend se těší, protože ráda vaří a teď (ona) (vařit) pro celou
rodinu.*

(24b) *Jestli (být) hezky, (my) (grilovat).*

(24c) *Ty (neg.) (snídat)? – Ne, nemám hlad.*

Jakmile si studenti procvičí užívání perfektiv a imperfektiv odděleně, pracují na cvičeních, v nichž se vyskytují slovesa jak dokonavého, tak nedokonavého vidu, a musí tedy volit mezi časováním přítomných forem perfektiv a tvořením opisného futura imperfektiv.

3.3 Funkce slovesného vidu v minulém čase

Při studiu užívání dokonavého a nedokonavého vidu v minulém čase reflektujeme převážně, ovšem nikoli výlučně, kontexty, se kterými jsme se setkali v předchozích částech (za jiných časových podmínek).

Perfektivní slovesa se vyskytují především v situacích, kdy se hovoří o událostech v minulosti dokončených, jako v příkladu (25), zejména pak pokud mluvíme o událostech jdoucích v řadě za sebou, které znázorňuje příklad (26).

(25) *Právě jsem se vrátil z Itálie.*

(26) *Co jsi dělal ráno? – Vstal jsem, vypil jsem kávu a osprchoval jsem se.*

Imperfektiva se pak užívají v případech, že jsou označovány události, jež se opakují, či je lze označit za obvyklé, tak jako je tomu v příkladě (27), a také děje, které lze charakterizovat jako děje v průběhu, což je možné pozorovat v příkladu (28).

(27) *Vždycky pil hořkou kávu.*

(28) *A kde byla Eva? – Uklízela v kuchyni.*

Je důležité říci, a nebývá to zvykem, že nedokonavá slovesa odkazují také k událostem dokončeným a neopakovaným, u nichž se však dovršení děje nezdůrazňuje – podstatný je zde děj sám o sobě, nebo se klade důraz na způsob, jakým probíhal, případně na trvání děje v čase.¹⁰ Tyto kontexty reprezentují příklady (29), (30) a (31).

(29) *Diplomku jsem psal v roce 1989.*

(30) *Dáš si polévku? – Děkuji, už jsem večeřel.*

(31) *Jedl jsi někdy chobotnici?*

Velice vhodné je také ihned zmínit, že u sloves *vidět*, *slyšet* a *číst* je nedokonavé sloveso prakticky povinné, pokud se jím vyjadřuje určitý kulturní zážitek, což ukazují příklady (32)–(34):

(32) *Viděl jsi film Jméno růže?*

(33) *Viděli jsme Prahu, Brno a Olomouc.*

(34) *Kdo z vás četl Kunderu?*

Příklady (29)–(34) představují zcela běžné užívání nedokonavých sloves, na něž však studenti nebyvají upozorňováni. Jejich nahrazení slovesem dokonavým je ale

¹⁰ V této souvislosti je třeba co nejdříve upozornit na rozdílný způsob vyjádření trvání děje za přítomnosti komplementů v akuzativu: (i) užívání perfektiv ve spojení s předložkou *za* + Ak. (*Diplomku jsem napsal za tři měsíce*) oproti (ii) užití imperfektivních sloves + Ak. (*Diplomku jsem psal tři měsíce*). V této souvislosti nediskutujeme o užívání dokonavých a nedokonavých sloves v odlišných kontextech, ale o faktu, že daná slovesa, perfektiva či imperfektiva, mohou být rozvinuta pouze komplementem v příslušné formě.

možné jen v prvním a posledním případě, přičemž v příkladu (29) pocítujeme určité vyzdvížení dokončení děje, v příkladě (34) se význam dokonce mění, tedy zda jsme četli něco od Kundery, nebo všechno. Na tomto místě lze uvedené příklady konfrontovat s modifikovanými příklady (29')–(34'):

(29') *Diplomku **jsem napsal** v roce 1989.*

(30') *Dáš si polévku? – Děkuji, už ^{???}**jsem se navečeřel**.*

(31') ****Snědl jsi** někdy chobotnici?*

(32') ****Uviděl jsi** film *Jméno růže*?*

(33') ****Uviděli jsme** Prahu, Brno a Olomouc.*

(34') *Kdo z vás **přečetl** Kunderu?*

Tyto zvláštní případy, v nichž se užívají imperfektiva, je dobré procvičit zvlášť a ukázat studentům ty nejběžnější kontexty, které je potřeba si pamatovat. Jedná se zejména o užívání sloves *jíst, pít, snídat, obědvat, večeřet, vidět, číst* ad. Srov. příklady (35a)–(35c), kde jsou studenti vybízeni k užití nedokonavého slovesa.

(35a) *Ty jsi ten film vážně ještě nikdy (neviděl / neuviděl)?*

(35b) *Terezo, dáš si něco? Měli jsme svíčkovou, ještě zbylo. – Ne, děkuju, už jsem (obědvala / se naobědvala).*

(35c) *Vypadáš hrozně! Co jste včera (pili / vypili)? – Ani nevím, pivo, víno, slivovici...*

Velice vhodné je pokračovat cvičením, v němž se naopak uplatňují slovesa perfektivní, a opět prezentovat ty nejběžnější případy užití. Srov. příklady (36a)–(36c):

(36a) (*jedl jsi / najedl ses*), nebo máš ještě hlad?¹¹

(36b) *Jak (jsi spal / ses vyspal)?*

¹¹ Skupiny sloves *jíst – najíst se, sníst a pít – napít se, vypít* z počátku bývají obzvlášť problematické (v minulém čase více než čase přítomném). Je vhodné vyčlenit jim samostatné cvičení, ve kterém jsou reflektovány rozdíly v užívání perfektiv oproti imperfektivu a také odlišný význam jednotlivých dokonavých sloves.

(36c) *Vždyť jsem měla jen 15 minut zpoždění, proč jsi na mě (nečekal / nepočkal)?*

Do těchto cvičení lze vložit i věty, které nejsou v minulém čase a připomenout či doplnit znalosti studentů o další fráze, jež povolují jen jeden vid, častěji vid dokonavý, jako je tomu v příkladech (37a)–(37d).

(37a) *Chtěl bych tě (prosit / poprosit) o pomoc.*

(37b) *Končím za hodinu, (čekáš / počkáš) na mě?*

(37c) *Jak se to (řekne / říká) česky?*

(37d) *Ještě jedno? – (platíme / zaplatíme).*

Od zvláštních případů následně přecházíme ke cvičením zaměřeným na trvání události v čase, často signalizované komplementy *za hodinu, za týden* apod., a dokončení události v určitém čase, jež může být doplněno prostým časovým určením v akuzativu. Tyto případy demonstrují příklady (38a)–(38c).

(38a) *(učila / naučila) se na zkoušku za tři dny. – Tomu nevěřím!*

(38b) *2 hodiny mi (popsal / popisoval) svoji dovolenou v Portugalsku.*

(38c) *Celou noc (pili / napili se) a (hráli / zahráli) karty.*

Dále se studenti zabývají v kontexty, v nichž lze vymezit události opakované a události jednotlivé / v minulosti dokončené, které je možné identifikovat v příkladech (39a)–(39c).

(39a) *Na chatě jsme vždycky (pili / vypili) jen domácí slivovici.*

(39b) *Pojď sem, (kupovala / koupila) jsem ti něco dobrého!*

(39c) *Vždycky jsem si (dal / dával) kafe v té kavárně u pošty, ale (zavřeli / zavírali) ji.*

Je vhodné vyčlenit také cvičení zaměřené na situace, v nichž existují dvě možnosti, přičemž významový rozdíl je patrný na první pohled, obdobně jako v příkladech (40a) a (40b), a diskutovat se studenty o příslušném významu.

(40a) *Když (vystoupil / vystupoval) z metra, (okradli / okrádali) ho.*

(40b) *Včera se hodně (opil / opíjel) a na přednášce pak
(usnul / usínal).*

Teprve poté, co studenti zvládnou tato jednodušší cvičení, soustředí se na výběr perfektiva nebo imperfektiva ve všech kontextech. Úspěšnost ve zvládnutí souhrnných úloh je dosti vysoká a výsledky jsou velmi výrazně lepší, než když studenti ihned pracovali se cvičeními, v nichž se setkávali se všemi kontexty zároveň.

4 Závěr

Je patrné, že studentům není zastírán fakt, že kategorie vidu je problematikou komplexní. Zároveň jim však žádným způsobem není naznačováno, že by jí snad neměli porozumět – naopak! Výklad je poměrně obsáhlý a je koncipován tak, aby studenti postupně pronikali do systému tvarů i významů dokonavých a nedokonavých sloves a následně je byli schopni užívat ve funkcích, které přirozeně mají. Současně je kladen důraz na to, aby si studenti užívání toho či onoho vidu náležitě procvičili, a to především v souvislostech, jež jsou v jazyce vysoce frekventované.

Procvičování aspektu začíná vypracováním cvičení spíše „technického“ charakteru, tedy tvořením vidových dvojic. Posléze se v souladu s výkladem přistupuje k úlohám orientovaným na užívání perfektiv a imperfektiv v přítomném, budoucím anebo minulém čase, přičemž je zaměřována pozornost na užití dokonavého či nedokonavého slovesa v typických (případně i atypických) kontextech. Studenti se v jednotlivých cvičeních soustředí např. na rozlišení událostí jednotlivých a dějů opakovaných, vnímají trvání události v čase, pozorují také výskyt určitých komplementů (zejména času a způsobu) ve větě, rozeznávají budoucí a mimočasový význam slovesa, vymezují řetězce událostí, všímají si i dalších zvláštních případů. Nejprve jsou cvičení omezena na dva až tři kontexty a až po jejich zvládnutí se přechází k úlohám komplexním. Ačkoliv prezentovaný přístup není běžný, praxe ukazuje, že tento způsob pomáhá porozumět užívání dokonavých a nedokonavých sloves i studentům se spíše průměrným jazykovým talentem.

Bibliografie

- CASADEI, L. & ESVAN, F. & MACUROVÁ, P. (2017). *Corso di lingua ceca*. Milano: Hoepli.
- KOPEČNÝ, F. (1958). *Základy české skladby*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KOPEČNÝ, F. (1962). *Slovesný vid v češtině*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- ESVAN, F. (2013). À propos de l'usage de l'imperfectif dans la narration de séquences d'événements en tchèque. *Romano-Bohemica – Journal for Central European Studies* (2/2013), s. 53–66.
- ESVAN, F. (2017). Vid a čas v kontextu. In KARLÍK, P. & NEKULA, M. & PLESKALOVÁ, J. (Eds.), *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. Dostupný na: [https://www.czechency.org/slovník/VID%20A%20%C4%8C%C4%8C%20V%20KONTEXTU](https://www.czechency.org/slovník/VID%20A%20%C4%8C%C4%8C%C4%8C%20V%20KONTEXTU)
- ESVAN, F. (2019). L'aspetto verbale. In ESVAN, F. & PERISSUTTI, A. M. & TROVESI, A. *Grammatica ceca*. Milano: Hoepli, s. 188–242.

- MACUROVÁ, P. (2022). *Esercizi di lingua ceca. Volume 1. Livelli A1–A2. Cvičení z českého jazyka. Díl 1. Úroveň A1–A2*. Limena: libreriauniversitaria.it edizioni.
- MACUROVÁ, P. (2023). *Esercizi di lingua ceca. Volume 2. Livelli B1–B2. Cvičení z českého jazyka. Díl 2. Úroveň B1–B2*. Limena: libreriauniversitaria.it edizioni.
- NÜBLER, N. (2017). Vid. In KARLÍK, P. & NEKULA, M. & PLESKALOVÁ, J. (Eds.), *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. Dostupné na: <https://www.czechency.org/slovník/VID>
- PETR, JAN ET AL. (1986). *Mluvnice češtiny II. Tvarosloví*. Praha: Academia.
- PETR, JAN ET AL. (1987). *Mluvnice češtiny III. Skladba*. Praha: Academia.
- POLDAUF, I. & ŠPRUNK, K. (1968). *Čeština jazyk cizí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Zdroj příkladů

Corso di lingua ceca (2017): př. (1), s. 120; př. (3)–(8), s. 117; př. (14)–(19), s. 127; př. (25)–(28), s. 137; př. (29)–(34), s. 138.

Esercizi di lingua ceca. Volume 1. Livelli A1–A2. Cvičení z českého jazyka. Díl 1. Úroveň A1–A2 (2022): př. (2), s. 174; př. (9a), (9b), (10a), (10b), (11a), (11b), s. 177; př. (9c), (10c), (12c), s. 178; př. (12a), (12b), (13a)–(13d), s. 179; př. (20a)–(21b), s. 190; př. (22a)–(24c), s. 191; př. (35a)–(35c), s. 205; př. (36a)–(36c), (37a)–(37d), s. 206; př. (38a)–(38c), s. 207; př. (39a)–(39c), s. 208; př. (40a), (40b), s. 210.

Autorka

Mgr. Petra Macurová, Ph.D., e-mail: petra@macurova.net, Università di Napoli L'Orientale
Petra Macurová vyučuje český jazyk na univerzitě L'Orientale v Neapoli. Absolvovala doktorské studium na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, s výukou češtiny v Itálii má více než 10letou praxi. Její hlavní odborné zájmy spadají do oblasti textové lingvistiky, především v rámci srovnávací analýzy českého a italského jazyka. Zabývá se také audiovizuálním překladem. Je spoluautorkou učebnice češtiny pro italofonní studenty a autorkou cvičebnice českého jazyka, již lze považovat za rozšíření zmíněné učebnice.



Příklady dobré praxe

Examples of Good Practice

Blended learning jakožto nová realita – Možnosti platformy Moodle pro blended learning ve výuce německého jazyka

Blended learning – a new reality – Moodle platform options for blended learning in German tuition

Petra Jeřábková

Abstrakt: Blended learning se ve dvou posledních desetiletích stal z možnosti na liberalizaci a individualizaci vzdělávání nutností podmiňující dosažení vzdělávacích cílů. V důsledku toho je nutné realistické posouzení možností jednotlivých platform, které mohou být použity pro tvorbu on-line studijních opor. Platforma Moodle se z pohledu odborného i z pohledu studujících ukázala jako dobře využitelný nástroj pro tvorbu takové opory provázející volitelné předměty německého jazyka na FMV VŠE, jak ukazujeme na konkrétních příkladech v rámci výzkumného šetření. Je však nutné vzít v potaz i některé nevýhody této platformy, které je možné suplovat za pomoci jiných nástrojů, a zvýšenou pracovní zátěž vyučujících, kteří on-line opory pro své kurzy vytvářejí.

Klíčová slova: blended learning, jazyková příprava na vysoké škole, Moodle, německý jazyk

Abstract: In the last two decades, blended learning has evolved from being an option for liberalization and individualization in education to a necessity determining the achievement of educational goals. In consequence to this, it is necessary to assess individual platforms that can be used for creating online study supports realistically. Moodle platform has proved to be a usable tool for creating such support accompanying optional subjects in German at the Faculty of International Relations at University of Economics, as shown on specific examples. However, it is necessary to also consider some disadvantages of this platform that can be replaced by means of different tools and increased workload of teachers who build online support for their courses.

Key words: learning, language preparation at universities, Moodle, German

Úvod

V teoretické části studie se zabýváme fenoménem blended learning v průběhu posledních dvou desetiletí, přičemž jednotlivé trendy dáváme do souvislosti s děním na Fakultě mezinárodních vztahů Vysoké školy ekonomické v Praze¹. Cílem praktické části studie je kriticky zhodnotit možnosti on-line výukové platformy Moodle, která byla na VŠE zavedena v roce 2022 pro potřeby blended learning, a to na konkrétním příkladu dvou na sebe navazujících volitelných předmětů německého jazyka.

¹ Dále jen FMV VŠE.

1 Blended learning: Od optimismu k realismu

Pojmu blended learning se spolu s množstvím jiných termínů používá pro způsob výuky, který kombinuje elementy on-line učení s jinými. V posledních dekádách se významové pole pojmu ustálilo na kombinování předností face-to-face výuky s prvky on-line učení, které učícím se umožňuje pracovat na části kurikula v individuálně určeném čase a prostoru on-line (Kich, 2016). Takto definovaného pojmu se v této studii přidržíme.

Různé formy kombinování *synchronní* a *asynchronní* výuky mají dlouhou předdigiální tradici. Norberg, Dziuban a Moskal (2011) vidí prapočátek blended learning již v raném středověku, kdy vydávání tištěných knih umožnilo *asynchronní* učení. S rozvojem technologií pak vznikly nové možnosti a nespočet variant mixu obou složek. Technologie přinesly vizi osvobození učení od tříd a učeben, a tudíž jeho liberalizaci a individualizaci. V desátých letech 21. století lze dle autorů vnímat převažující optimismus, kdy hlavním společným motem provázejícím zavádění kurzů blended learning byla flexibilita, individualizace a spolupráce. Již v desátých letech do tohoto optimismu zasahuje kritika, neboť vyvstávají pochybnosti o kvalitě zejména on-line části kurikula či se objevuje obava z degradace akademiků do role pouhých průvodců či facilitátorů. Norberg, Dziuban a Moskal však blended learning s využitím technologií vidí jako novou realitu, o čemž dle jejich názoru svědčí i razantní nárůst počtu blended learning kurzů i výzkumy o vyšší spokojenosti studujících i vyučujících při této formě výuky (2011).

Desátá léta 21. století na VŠE provázelo v duchu popsaného trendu vytváření a zavádění fakultativních e-learningových opor jednotlivých kurzů. Co se týče výuky německého jazyka, pak šlo zejména o tvorbu souboru e-learningových cvičení k samostatné přípravě studujících na zkoušky, jakož i zavádění elektronického testování a evaluace.

Všeobecně optimistický postoj k blended learning a využívání technologií ve výuce byl dle našeho názoru revidován pandemií Covid 19, kdy byla celá výuka převedena do on-line prostředí. Došlo ke konfrontaci představy, že vzdělávání za pomoci technologií přejde značnou měrou do režie vzdělávaných a povede k jeho liberalizaci, s realitou problémů, které pandemie ukázala, a to: (1) nedostatečnou obeznamenost učitelů i žáků s technologiemi a jednotlivými platformami, které je možné k distanční výuce nasadit, a nedostatečnou vybavenost technikou, (2) nejednotnost v užívání on-line platform v rámci jedné školy, která mátlá žáky i jejich rodiče (obojí srov. např. Rokos & Vančura, 2020), a (3) vyloučení některých žáků z distanční výuky, což platilo v době první vlny pandemie dle zjištění České školní inspekce pro 9500 žáků základních a středních škol (Pavlas et al., 2020), dle šetření Agentury pro sociální začleňování (Charvát et al., 2020) existovaly lokality, kde bylo v Česku z distanční výuky vyloučeno i více než 50 % žáků, přičemž

jako důvody byly shledány nedostatečná motivace a komunikace ze strany rodin i samotných žáků a nedostatky v materiální vybavenosti, které za normálních okolností dokáže suplovat škola. Více autorů v důsledku těchto zjištění hovořilo o prohloubení rozdílů v přístupu ke vzdělávání kvůli nárokům na počítačovou gramotnost či financování potřebné elektroniky (srov. např. Helbig, 2021).

Pandemie nejen odkryla problémy, ale přinesla i pozitivní změny. Prvním pozitivním efektem byla akcelerace technické vybavenosti škol i rodin a skokový posun v obeznámenosti s technologiemi, a to i díky finanční podpoře ze strany státu. Co by se jinak na školách zavádělo roky a po dlouhých diskusích, bylo zavedeno téměř přes noc. Pandemie dále ukázala směr, kterým by se mělo vzdělávání ubírat. Po pandemii je nutné dle našeho názoru blended learning vnímat nikoliv s přehnaným optimismem jako krok k osvobození vzdělávání od prostoru a času, prostředek k individualizovanému demokratizovanému vzdělávání, ale zcela realisticky jako nezbytnou podmínku toho, aby bylo vůbec možné dosáhnout základních vzdělávacích cílů. Střízlivý přístup je podmínkou realistické a pragmatické diskuse o blended learning a o vhodnosti jednotlivých platform a nástrojů. Pandemie rovněž ukázala, že nově nabytou počítačovou gramotnost je třeba dále rozvíjet stejnou rychlostí, s jakou se vyvíjejí samy technologie, a to nejen u učitelů, ale i u žáků, neboť se tradované přesvědčení, že mladá generace je s internetovými platformami velice dobře obeznámena a zvládá práci s nimi intuitivně, ukázalo jako mylné.

Na VŠE v Praze byla v době pandemie Covid 19 k nahrazení prezenční výuky nasazena platforma MS Teams. Zde probíhala synchronní on-line výuka, komunikace, sdílení materiálů, neformální testování i zadávání úkolů. Platforma umožňuje komunikaci skupiny v týmu, ale má také chat umožňující i komunikaci 1:1. V době pandemie se tato platforma více než osvědčila. V rámci synchronní on-line výuky bylo možné nahradit bezmála všechny činnosti, které byly vyučující zvyklí provádět v rámci prezenční výuky, a to i v jazykovém vyučování. Bylo možné zaznamenat i určité výhody. Například funkce Breakout rooms umožňující v rámci synchronního on-line vyučování vytvoření náhodných i plánovaných různě velkých týmů pro skupinovou práci je ve virtuálním prostředí daleko ekonomičtější, než vytváření skupin v učebně, kdy studující tendují ke stále stejným skupinám a případné přesuny jsou spojeny s hlukem a ztrátou času. Platforma si tedy našla vzhledem k výše řečenému velkou akceptaci a vyučující ji hojně využívají i v době popandemické, a to např. k rychlé neformální komunikaci se studujícími, ke sdílení materiálů, individuálním konzultacím, zadávání úkolů, testování, videohovorům s kolegy či jako místa pro odevzdávání studentských prací.

Vyučující však během pandemie používali nejen na VŠE ještě další on-line nástroje, které v různých ohledech naplňovaly jejich potřeby a s nimiž byli zvyklí pracovat již dříve. Po pandemii, kdy jednou z konstatovaných výhod bylo právě nepřehled-

né množství používaných platform, se objevila snaha o sjednocení a vytvoření jednotné strategie umožňující nejen výhody blended learning, ale i bezproblémový přechod k on-line výuce, kdyby to situace znovu vyžadovala. Začala se vést diskuse o vhodnosti jednotlivých nástrojů i o jejich vhodném mixu.

Dle našeho názoru je nutné mít k dispozici nástroj/e k naplnění minimálně tří funkcí (1) převedení výuky do on-line synchronní podoby, (2) vytvoření elektronické opory kurzu, která umožňuje studujícím zvládat část kurikula on-line a (3) dosažení bezproblémové on-line komunikace.

Je třeba se tázat, zda je některá platforma schopna zvládat všechny tyto funkce, či zda je vhodné naopak i v rámci naplnění jedné z nich jednotlivé platformy kombinovat. V odborné diskusi převládá názor, že je spíše vhodné využívat výhod více platform. Někteří autoři dospívají k názoru, že je účelné kombinovat jednotlivé nástroje i pro jednu z funkcí, jak jsme si je zde definovali, jako např. komunikaci. Heinrich, Thomas a Kahu (2022) v rámci této diskuse dospívají k závěru, že je vhodné používat ke komunikaci se studujícími v distančním vzdělávání či blended learning kromě komunikace v LMS Moodle či MS Teams i jiný neformální komunikační prostředek nevlastněný univerzitou, přičemž se jim jako vhodný jeví Discord, který slouží neformální komunikaci, zachovává komunitu i po skončení kurzu a vede do jisté míry k větší odvaze ve vzájemné komunikaci všech zúčastněných stran. K podobnému názoru dospívají i např. Sleeman et al. (2020) doporučující integraci sociálních sítí.

Přílišné zmnožování platform a komunikačních nástrojů je však dle našeho názoru v rozporu s popandemickým voláním po jednotné strategii. Z našeho pohledu je také nutné vycházet z konkrétních podmínek, kdy v některých případech zejména zcela distanční výuky je pocit „bytí s“ stěžejní a neformální komunikační platforma tomu může být nápomocna. V rámci blended learning je ale možné tohoto pocitu dosáhnout uspokojivě v prezenční části výuky a zmnožení komunikačních platform by mohlo vést studující k pocitu, že jim stále někde něco uniká.

VŠE se v této diskusi přiklonila jednoznačně na stranu jednotné strategie a hledal se nástroj k naplnění funkce (2). Pro naplnění první funkce se, jak již bylo řečeno, osvědčila platforma MS Teams. Škola využívala a doposud využívá studijní systém INSIS, který sloužil nejen k administraci studia, ale umožňoval i testování, odevzdávání kvalifikačních prací i vytváření e-learningových opor. Tento systém byl dlouhodobě kritizován pro uživatelskou nepřístupnost a v době pandemie nedokázal naplnit nároky druhé funkce, jak jsme ji definovali.

Systém INSIS měl být proto zachován pouze pro potřeby administrace studia a testování. Pro naplnění druhé funkce byl postupně implementován LMS Moodle. K zavádění LMS Moodle jakožto další platformy, kterou je nutné ovládnout, panovala mezi vyučujícími jistá rezistence. Vyučující měli často pocit, že platforma MS Te-

ams jejich potřebám plně vyhovuje a osvědčila se i v mnoha věcech, které nabízí LMS Moodle. Pro všechny ostatní potřeby se zdál INSIS jako nástroj nikoli ideální ale dostačující. Jako prostředek komunikace se rovněž osvědčil chat v platformě MS Teams pro méně formální rychlou komunikaci a pro formální pak elektronická pošta.

Tato rezistence může mít původ v přetížení vyučujících, jisté únavě z technologií, kterou přinesla pandemie, nedostatečné obeznámenosti s možností nově zaváděného systému či v nedostatečné finanční motivaci. Ačkoli lze očekávat, že s větší obeznámeností s touto platformou vzroste i její akceptace, je tato rezistence i důvodem pro praktické prověření možností efektivního využití platformy.

Aplikace Moodle má v jazykovém vyučování dlouhou tradici i odbornou reflexi. Strasser (2011) ukazuje, jak je možné použít nástrojů Moodle pro rozvoj všech řečových dovedností, Vlčková (2013) dokumentuje, že studující Moodle hojně využívají k přípravě na zkoušky. Netík (2017) dokládá, že vyučující ZŠ i SŠ s Moodle pracují nikoliv pouze pro zadávání domácích úkolů, ale i v rámci prezenční výuky AJ, ač nikoliv pravidelně a denně, a to nejčastěji k upevnění slovní zásoby a gramatiky.

Nelze se domnívat, že samotné užití Moodle ve výuce jazyka je zázračným prostředkem k zajištění vyšší efektivity a motivace vyučujících i studujících. Vše se odvíjí od kvality on-line zprostředkovaného obsahu, jak zdůrazňuje například Ayan (2015), spolu s prevencí plagiátorství a vytvořením vhodného systému zpětné vazby. Zásadní je rovněž dostupnost technické podpory pro vyučující i studující (srov. např. Sanchez & Hueros, 2010).

Všechny tyto kvality jsou nezbytnou podmínkou nejen efektivity ale i motivace k práci s Moodle. Motivační efekt však mají i navýsost pragmatické skutečnosti, jak zjistily Aikina a Bolsunonovskaya (2020). Jako nejčastější důvod motivace k práci s e-learningem v Moodle ve výuce AJ na vysoké škole respondenti v jejich výzkumu v otevřených otázkách uváděli body navíc, které mohli za tuto práci získat (92 %), zásadní pro ně byla také určitá pohodlnost, když mohli k práci používat mobil nebo tablet (72 %), důležitá byla i zpětná vazba ze strany učitele (60 %), stejně jako přehlednost organizace poskytovaného materiálu (59 %). Naproti tomu jen menšina oceňovala možnost skupinové práce (30 %). Jako demotivující shledávali technické problémy, stanovené termíny odevzdání a chybovost v automatické opravě testů. Jako demotivující ze strany učitelů je vnímána další pracovní zátěž, technické problémy, obtížný boj s plagiátorstvím či nechut' některých studujících pracovat on-line. Vyučující si naopak cenili možnosti vkládat doplňující materiál a automatické opravy testů (obojí 85 %). Je zajímavé, že vyučující si cenili možnosti skupinové práce daleko více než studující (65 vůči 30 % u studujících). 50 % vyučujících v otevřené otázce uvádělo jako motivační faktor finanční odměnu spojenou s implementací Moodle do výuky (Aikina & Bolsunonovskaya, 2020).

Praktická část naší studie je rovněž příspěvkem do diskuse o možnostech využití Moodle v jazykových předmětech, a to z pohledu odborného i z pohledu studujících s cílem tyto možnosti kriticky zhodnotit.

2 K možnosti efektivního využití LMS Moodle pro jazykovou výuku na VŠ

K vývoji Modular-Object-Oriented-Dynamic-Learning-Environment s akronymem Moodle přivedla jeho autora Martina Dougiamase jeho vlastní zkušenost s distančním vzděláváním, když žil v sedmdesátých letech v západní Austrálii ve vzdálenosti téměř 1000 km od nejbližší školy bez dostupných počítačů a se školou byl ve spojení pouze díky radiovému signálu. Ideou autora bylo vzdělávání osvobozené od školních tříd, demokratizace vzdělávání a počítačové gramotnosti a individualizace, tedy přizpůsobení potřebám vzdělávaného. Je rovněž kladen akcent na vytváření komunit. (The Moodle Story) Vnímáme zde silný sociální akcent a soulad s idejemi pedagogického konstruktivismu.

První verze Moodle byla zveřejněna v roce 2002 a od té doby probíhá kontinuální vývoj a rozšiřuje se počet uživatelů, který byl v červenci 2023 372 000 000 uživatelů. (The Moodle Story) LMS (Learning Management System) Moodle je platformou pro tvorbu e-kurzů, a to jak pro distanční vzdělávání, tak asynchronní blended learning. Je to virtuální prostředí, které umožňuje on-line management výuky v podobě vytvoření virtuální podoby kurzů. Aplikace slouží k tvorbě a ukládání multimediálního obsahu, funguje jako prostředí ke spolupráci v rámci kurzu, k vypracovávání úkolů a vkládání studentských artefaktů, jako prostředí ke komunikaci, testování, feedbacku a známkování.

Případnému argumentu, zda se nejedná o více než dvacetiletou zastaralou platformu lze čelit protiargumentem kontinuálního vývoje aplikace i stále rostoucím počtem uživatelů. LMS Moodle je možné vidět jako aplikaci, která se osvědčila v čase a stala se jednou z nejužívanějších platform.

Zamýšleným cílem zavedení práce s platformou Moodle na VŠE bylo kromě vytvoření e-learningové opory všech předmětů v jednotném prostředí i dle rétoriky vedení *zreálnění* domácí přípravy studujících, kdy akreditovaný předmět o váze tří ECTS kreditů počítá s celkovou studijní zátěží 78 hodin za semestr, přičemž na prezenční výuku připadá z tohoto penza 26 hodin. Domácí přípravou včetně přípravy na zkoušku či zápočet by měl studující tedy strávit 52 hodin. A ambicí školy bylo, přesunout většinu této dotace do samostatné práce s využitím Moodle. Ponechme stranou, zda je tato ambice reálná a nevedla by k přetížení studujících, ale i pedagogů, kteří musejí výukový materiál tvořit, soustředme se na zásadní otázku, zda je možné považovat práci v Moodle za přínos pro rozvoj cizojazyčné

kompetence a na možnosti jednotlivých nástrojů Moodle, jejichž nasazení ve výuce je možné pokládat za účelné.

Cílem praktické části studie je tedy kriticky zhodnotit možnosti LMS Moodle pro vytvoření smysluplného e-learningu jakožto domácí přípravy pro dva kurzy *Německá komunikace pro studium a praktický život* pro úroveň B1 a B2 dle SERRJ, které na sebe volně navazují o váze tří ECTS kreditů s dotací 12 × 90 min.

Kurzy byly akreditovány jako volitelné předměty zaměřující se na komunikaci v německém jazyce a prodělaly genezi v souladu s výsledky výzkumu² vzdělávacích potřeb studujících, kteří velmi často vyjíždějí na vzdělávací pobyty a odborné praxe v rámci Erasmu do zemí německého jazyka. Z výsledků tohoto výzkumu vyplynulo, že studující po dlouhém učení pouze odborného jazyka postrádají schopnost komunikovat v jazyce obecném v situacích každodenního studentského i profesního života. Dalším cílem, který byl při tvorbě těchto kurzů sledován, bylo i prohloubení gramatické kompetence, která vykazuje v posledních letech u studujících na počátku studia značné nedostatky, které jim znemožňují studijní úspěch v náročných povinných kurzech odborné hospodářské němčiny. Ty se ale zaměřují již jen na typické gramatické struktury odborného jazyka a na opakování není čas.

Kurzy tedy cílí jednak na studující plánující studijní či pracovní pobyt v zemi německého jazyka, a jednak slouží i jako doplněk povinných předmětů, volně na sebe navazují, přičemž první kurz se věnuje tématům jako život, cestování, práce a studium v zemích německého jazyka, studentský život, plány do budoucna a aktuální dění. Druhý kurz se věnuje interkulturním rozdílům, tabuizovaným tématům v rozdílných kulturách, současnému filmu a televizní tvorbě, literatuře, vzdělávání apod. V kurzech se pracuje s větším množstvím textu než v kurzech odborného jazyka, klade se důraz na osvojování slovní zásoby v kontextu. Rozvíjejí se všechny řečové dovednosti s akcentem na mluvení. Studující získávají i množství informací o kultuře a reáliích zemí německého jazyka a tipů pro další osvojování jazyka. Stobodový zisk je rozdělen na deset bodů za aktivní práci v prezenční výuce, deset bodů za práci v Moodle, dvacet za esej a šedesát připadá na ústní zkoušku.

2.1 Moodle z pohledu vyučující

Při tvorbě e-learningu pro jazykový předmět je třeba uvážit, jaký materiál je možné do on-line prostředí vkládat, aby nedošlo k porušení autorského zákona. Neboť on-line sdílením umožňujeme další šíření, což je z tohoto hlediska nepřijatelné. Pokud existuje nějaká učebnice v elektronické verzi, je možné v Moodle sdílet odkaz do knihovny školy, pokud tato zakoupila příslušnou licenci. Je možné rovněž sdílet odkazy na všeobecně dostupné materiály na internetu, jako na články či videa. Jestliže můžeme v prezenční výuce použít články z časopisů, jejich další

² Výzkum byl proveden v roce 2019 v rámci interního rozvojového grantu.

šíření on-line je nelegální. Řešením je sdílení pouze osobně vytvořeného materiálu, pokud jsme ochotni rezignovat na ochranu vlastních autorských práv. To vyžaduje autorský potenciál a vynaložení času na tvorbu testů/cvičení, gramatických přehledů, textů, úloh na porozumění apod.

Do Moodle je možné vkládat/vytvářet tzv. činnosti³ a studijní materiál⁴. Z možností tematického členění či členění dle týdnů výuky jsem zvolila možnost tematických modulů. Moodle dovoluje postupné odkrývání/zviditelňování obsahu. Studujícím každý týden přibýly odkryté nové úlohy, které měli vypracovat, to sice znemožňuje individuální tempo ve vypracování úkolů, rozhodla jsem se však raději pro benefit přehlednosti a pravidelnosti vzhledem k tomu, že platforma byla nová i pro studující.

Pro Moodle výše představených předmětů jsem vytvořila následující obsah⁵: Jednalo se (1) o gramatické přehledy ve formě prezentací, které byly využívány i ve výuce k výkladu a procvičení. Prezentace byly v prostředí Moodle sdíleny jako *soubor*, což studujícím umožňuje jejich stažení a použití i mimo kurz. Prostřednictvím prezentací si studující měli látku zopakovat a poté si ověřit znalost v další činnosti *testu* (2). V nastavení testů byla zvolena možnost opakovaného provedení, cílem čehož bylo studující motivovat k lepšímu výsledku a případnému opětovnému učení z prezentace. V Moodle dále studující vytvářeli *slovníky* (3) k probíraným tématům. Studující měli do slovníků vkládat hesla vztahující se k probíranému tématu jako např. studentský život v podobě slovníkových hesel včetně kolokací. K tématu tak vznikl společný slovníček s novou slovní zásobou. Studující museli vložit heslo, které se doposud neobjevilo, což je nutilo projít celý dosavadní slovník. Slova hledali v textech, které měli k tématu k dispozici. Cílem činnosti bylo rozvíjení lexikální kompetence a práce s textem. Podobnou společnou činností jako slovník je (4) *wiki*. Studující měli například vkládat německé idiomy s vysvětlením a příkladem užití a uvést ekvivalent ve vlastní řeči. Cílem bylo nejen rozvíjení lexikální kompetence, ale i uvědomění kulturních specifik, shod a rozdílů v národně heterogenních skupinách. Jako další činnost byl zvolen *úkol* (5) v podobě psaní textu. Zde se jednalo například o napsání krátkého novinového článku na základě známého lexika a statistických dat či shrnutí textu. Studující úkol plnili po činnosti v prezenční výuce – po tzv. tréninku psaní, kdy byli seznámeni s vhodnou strukturou textu a frázemi. Poté pracovali s příkladem vypracovaného konkrétního zadání, v němž měli najít chyby a text na základě daných kritérií ohodnotit. Následně pak v rámci domácí přípravy v Moodle sami napsali obdobný text. Cílem bylo rozvíjení řečové dovednosti psaní. Další činností v Moodle bylo *fórum* (6). Činnost umožňuje otevírání témat k diskusi nebo sdílení tipů apod. Studující měli

³ Jako například: anketa, databáze, slovník, wiki, chat, průzkum, fórum apod.

⁴ Jako například: soubor, složka, URL, stránka apod.

⁵ Některé druhy zadání byly použity opakovaně vždy s jinými tématy.

psát své příspěvky do diskuse, ale i reagovat na příspěvky ostatních. Cílem bylo opakování slovní zásoby, tříbení schopnosti argumentace, otevřenosti k cizímu názoru, vyjadřování souhlasu a nesouhlasu i k získání věcných poznatků. Dalším druhem *úkolů* byla nahrávka textu (7). Studující si měli přečíst a poslechnout text namluvený rodilým mluvčím, pak část textu sami namluvit s co možná nejlepší výslovností a odevzdat v Moodle ve formě zvukového záznamu. Byli vyzváni k opakování porovnání s originálem a případnému dalšímu pokusu. Cílem byl nácvik správné výslovnosti a rozvíjení řečové dovednosti mluvení. Posledním ze zde představených zadání byla příprava na ústní prezentaci on-line nastudovaného tématu (8). V Moodle bylo využito sdílení *URL* on-line zdrojů. Činnost prováděli poté, co v prezenční výuce proběhl brainstorming na téma Jak docílit úspěchu při prezentování. V Moodle pak měli k dispozici shrnutí výsledku brainstormingu a další tipy pro úspěšné prezentování. Ve vyšším kurzu si studující měli například prostřednictvím videí Easy german, která jsou volně dostupná na youtube.com a často se věnují mezikulturním rozdílům, připravit referát k tématu interkulturní komunikace, který pak přednesli v prezenční výuce, na tuto činnost navazovaly diskuse.

Jak bylo uvedeno výše, je pro zdar práce v Moodle nutné zavedení systému zpětné vazby, kterou je možné provést v prezenční výuce, kdy jsem si například před prezenčním vyučováním přečetla studenty vytvořené fórum a o jednotlivých příspěvcích či tipech se studujícími hovořila, zhodnotila, co jsem sama považovala za zajímavé či přínosné a k tématu vyzvala studující. Podobně lze hovořit i po splnění zadání slovník či wiki. Zpětnou vazbu je možné provádět i v Moodle. U fóra mi chyběla možnost rychle reagovat na jednotlivé příspěvky odpovědí typu „líbí se“ či „smích“ pomocí emotikonu. Je možné reagovat jen celou odpovědí, což je při velkém množství příspěvků zdouhavé. Zpětná vazba u úkolu s nahrávkou proběhla jednak individuálně v Moodle, kdy bylo studentům sděleno, na jaké jevy by se měli zaměřit, avšak také v prezenční výuce, kdy byly nejčastější chyby ve výslovnosti hromadně napravovány. Automatické opravy testů v Moodle je možné vytknout, že Moodle ukáže při opravě pouze jedno možné správné řešení, ačkoli byla vložena všechna možná řešení, to vede ke zmatku studujících. Bylo by sice možné vložit všechny možné odpovědi do *obecné reakce*, to však znamená další komplikaci při tvorbě testů. Opravování psaného textu je v Moodle velmi svízelné, v aplikaci nelze odevzdané texty snadno revidovat a je daleko výhodnější studující vyzvat, aby svůj text odevzdali v MS Teams, kde je možné korekturu textu provést zcela bez problémů. Moodle umožňuje odevzdávání studentských artefaktů i prostřednictvím činnosti *workshop*, která dovoluje náhodné či záměrné přidělení rolí, kde si studující mohou hodnotit svoji práci navzájem. Tuto činnost jsem také pokusně zavedla, později však od ní upustila. Vyučující je nucen zadat kritéria hodnocení a hodnotit nejen všechny artefakty, ale i studentská hodnocení. Studující jinak tendují k tomu, že hodnotí práci svých kolegů a kolegyně pouze pozitivně. Autoři považovali často za významné pouze mé hodnocení a hodnocení studentské ani nečetli. Z mého

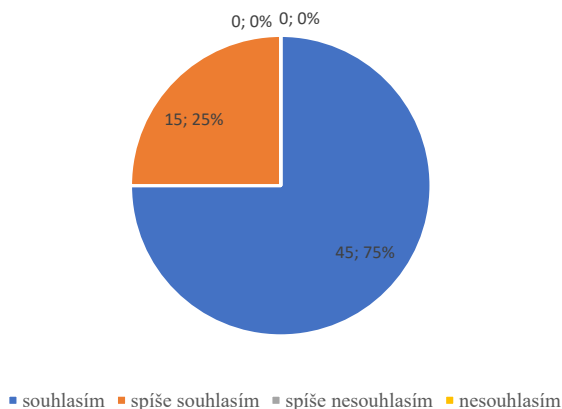
pohledu tak byla práce s workshopem neúměrně extenzivní vzhledem k jejímu efektu.

Práci na vytváření obsahu pro Moodle je možné zvládnout po zaškolení relativně lehce a intuitivně. Náročná na čas je samotná tvorba obsahu, to však platí i pro jiné on-line aplikace. Aplikace nabízí mnoho možností pro vytváření kreativních a přínosných zadání.

2.2 Moodle z pohledu studujících

Studující hodnotili práci v Moodle prostřednictvím anonymního on-line dotazníku, přičemž se zúčastnilo 60 respondentů z celkových 76. Dotazníkové šetření tedy mělo uspokojivou téměř osmdesátiprocentní návratnost. Cílem bylo zjistit, zda se jim domácí práce v Moodle jeví jako přínosná, jak hodnotí studijní zátěž a jak hodnotí jednotlivá zadání z hlediska jejich přínosu a zábavnosti. Tato dichotomie byla použita s intencí si ji jako takovou uvědomit, neboť studentské evaluace hodnotí na VŠE pouze přínos předmětů, avšak studující mají dle naší zkušenosti tendenci do tohoto hodnocení projektovat právě i skutečnost, zda je předmět bavit. Obtížné předměty vyžadující úmorné učení pak mohou být hodnoceny hůře, ačkoli jsou ve svém výsledku velice přínosné. Tomuto nebezpečí jsem se chtěla vyhnout, abych získala přesnější obrázek, a zajímalo mě rovněž, jak budou respondenti tuto dichotomii vnímat. V otevřených otázkách pak vyjadřovali svá doporučení.

V první otázce respondenti hodnotili přínos domácí práce v Moodle v čtyřstupňové škále. Všichni respondenti dali pozitivní odpověď, přičemž naprostá většina vnímala práci v Moodle jako jednoznačný přínos (obr. 1).



Obr. 1: Hodnocení přínosu práce v Moodle ($n = 60$)

V druhé položce byla hodnocena studijní zátěž jako nedostatečná, přiměřená či přetěžující, přičemž 59 respondentů hodnotilo zátěž jako přiměřenou. Pouze jednou byla zátěž hodnocena jako přetěžující. Nikdo neuvedl, že by studijní zátěž považoval za nedostatečnou.

U položek hodnotících přínos a zábavnost jednotlivých zadání jejich vyhodnocení oddělují podle úrovně kurzu, který respondenti absolvovali.

Ve skupině úrovně B1 respondenti hodnotili zadání z hlediska přínosu v následujícím pořadí: nácvik psaní, prezentace s gramatikou, gramatické testy, příprava na ústní prezentaci se stejným hodnocením jako fóra, wiki, slovníky a jako nejméně přínosný se respondentům jevil úkol s nahrávkou. Respondenti hodnotili jednotlivá zadání pětibodovou škálou, přičemž pět bylo nejlepší hodnocení. Průměrné hodnocení bylo v této skupině 4,21. Nejlépe hodnocené zadání – nácvik psaní získalo průměrnou známku 4,72, nejhůře hodnocená nahrávka vlastního projevu získala 3,59. Dále viz tabulka 1.

Tab. 1: Hodnocení zadání z hlediska přínosu (skupina úrovně B1 $n = 29$)

1. Nácvik psaní	4,72
2. Prezentace s gramatikou	4,65
3. Gramatické testy	4,51
4.–5. Fóra	4,42
4.–5. Příprava na ústní prezentaci	4,42
6. Wiki	3,75
7. Slovníky	3,63
8. Nahrávka	3,59

Hodnocení z hlediska zábavnosti pořadí promíchalo (tab. 2). Zábavnost zadání byla až na malou výjimku hodnocena nižší známkou než přínos. Průměrná známka všech zadání byla 3,69. Největší rozdíl byl u prezentací s gramatikou – 1,14 bodu. Největší korelace zábavnosti a přínosu byla u wiki a slovníků. Jako nejméně zábavné i přínosné viděli respondenti zadání, v němž měli namluvit část textu. Po přímém dotazu při osobním setkání někteří respondenti uváděli, že pro ně bylo nepříjemné slyšet vlastní hlas a nedokonalosti v projevu a že přílišnou snahou a mnohými opakováními pokusů ztratili mnoho času.

Ve skupině respondentů, kteří absolvovali kurz úrovně B2, bylo u obou hledisek hodnocení odlišné pořadí než u skupiny s nižší úrovní znalosti (tab. 3). U hodnocení z hlediska přínosu to bylo sestupně: gramatické testy, příprava na ústní prezentaci, nácvik psaní, prezentace s gramatikou, fóra, nahrávka, wiki a slovníky. Průměrná známka všech zadání byla rovněž vyšší než průměrná známka u hodnocení zábavnosti, a to 4,17 oproti 3,57.

Tab. 2: *Hodnocení zadání z hlediska zábavnosti (skupina úrovně B1 n = 29)*

1. Fóra	4,12	−0,3 ⁶
2. Gramatické testy	4,03	−0,48
3. Nácvik psaní	3,97	−0,75
4. Příprava na ústní prezentaci	3,95	−0,47
5. Wiki	3,8	+0,05
6. Prezentace s gramatikou	3,51	−1,14
7. Slovníky	3,42	−0,21
8. Nahrávka	2,71	−0,88

⁶ Rozdíl mezi hodnocením přínosu a zábavnosti.

Tab. 3: *Hodnocení zadání z hlediska přínosu (skupina úrovně B2 n = 31)*

1. Gramatické testy	4,78
2. Příprava na ústní prezentaci	4,52
3. Nácvik psaní	4,46
4. Prezentace s gramatikou	4,42
5. Fóra	4,02
6. Nahrávka	3,88
7. Wiki	3,72
8. Slovníky	3,57

Hodnocení z hlediska zábavnosti i v této skupině zamíchalo pořadím (tab. 4). Jako nejzábavnější se respondentům jevila příprava na ústní prezentaci, na druhém místě je fórum. Největší korelaci mezi vnímáním přínosu a zábavnosti vidíme u nahrávky. Toto zadání je vnímáno skupinou s pokročilejší znalostí jako mírně přínosnější a významně zábavnější než u skupiny s úrovní B1. Vysokou korelaci má u skupiny s úrovní B2 i například hodnocení fór. Největší rozdíl je naopak u gramatických testů a prezentací.

Tab. 4: *Hodnocení zadání z hlediska zábavnosti (skupina úrovně B2 n = 31)*

1. Příprava na ústní prezentaci	4,16	−0,36
2. Fóra	3,79	−0,23
3. Nahrávka	3,72	−0,16
4. Gramatické testy	3,61	−1,17
5. Nácvik psaní	3,51	−0,95
6. Prezentace s gramatikou	3,33	−1,09
7. Wiki	3,22	−0,5
8. Slovníky	3,19	−0,38

V otevřených otázkách, které se ptaly na to, zda bylo nějaké konkrétní činnosti moc, respondenti odpovídali negativně, to koreluje i se zjištěním o přiměřenosti zátěže. Podobně respondenti v naprosté většině ani nic nepostrádali. V obou sku-

pinách se objevil požadavek na více gramatických testů 2+3 a v každé skupině se objevil jeden požadavek na více úloh na psaní s odbornou zpětnou vazbou. V poslední otevřené otázce, která vyzývala k libovolnému jinému sdělení, respondenti uváděli, že jim práce v Moodle připadala zajímavá a oceňovali pestrost a promyšlenost zadání. Objevila se pouze jediná výtka jednoho respondenta k nepřehlednosti platformy.

2.3 Diskuse

Z pohledu pedagožky je možné platformu v jazykových kurzech hodnotit jako přínosnou i přinášející uspokojení, k čemuž přispěly i pozitivní ohlasy u studujících, které bylo možné vnímat již během prezenční výuky. Některé činnosti jako například slovník či wiki jiné platformy nenabízejí. Díky aplikaci Moodle je možné rozvíjet všechny řečové dovednosti, některé nástroje je možné ovládat snadno a intuitivně jako např. slovník, wiki či fórum. Jiné, jako například tvorba testů, vyžadují více času. Činnost workshop lze z mého pohledu využít pro studující s pokročilejší znalostí, v jejichž textech nebude třeba tolik korektur. Pro opravu textu se však jeví výhodnějším používat jinou platformu.

Pro tvorbu obsahu pro Moodle je nutný autorský potenciál a rezignace na ochranu vlastních autorských práv. Je nezbytné počítat s vyšší pracovní zátěží, zejména dokud nedojde k automatizaci jednotlivých úkonů. S vyšší pracovní zátěží je však třeba počítat i nadále, pokud se e-learning v Moodle nemá stát jakousi konzervou, která bude v nezměněném stavu fungovat mnoho let. Technická podpora je na škole sice k dispozici, ale nejedná se o vyučující jazyků, nelze tedy počítat z její strany s plným pochopením specifik jazykové výuky.

Studující práci s platformou rovněž považovali v naprosté většině za přínosnou a nepřetěžující. Z hodnocení zábavnosti lze odhadnout i vyšší uspokojení, jak o něm hovořili výše citovaní autoři. Ačkoli bylo z mé strany bodovým ziskem hodnoceno splnění nikoli kvalita jednotlivých výsledků, studující odváděli práci na velmi dobré úrovni, což svědčí o jejich vnitřní motivaci.

Jednotlivá zadání byla hodnocena jako přínosná s průměrnými známkami 4,21 u skupiny s B1 a 4,17 u skupiny s B2. Zábavnost v obou skupinách dostala nižší průměrnou známku, avšak i tak tendující k horní hranici 3,69 (B1) a 3,57 (B2). Jen zábavnost jediné činnosti se dostala pod střední hodnocení 3, a to u nahrávky ve skupině s úrovní B1 – 2,71. Důvody, jak je vnímali respondenti, byly uvedeny výše. Všimněme si však ještě rozdílu v hodnocení respondentů s vyšší úrovní znalosti, která obdobnou činnost vnímala jako přínosnější (mírně) i zábavnější (významně). Lze se domnívat, že studující s vyšší úrovní znalosti mají menší ostych před ústním projevem i vlastním hlasem, neboť jsou schopni dosáhnout lepšího výsledku nebo jsou na podobnou činnost již zvyklí. Tuto domněnku potvrzuje i lepší hod-

nocení činnosti příprava na ústní přednes v této skupině než ve skupině s nižší úrovní znalosti. Toto zjištění je důvodem k lepšímu vysvětlení, proč pedagog vnímá tyto činnosti za důležité, a zdůraznění, že s chybami se počítá a že nejde o dokonalost, ale o snahu chyby diagnostikovat a v následné práci pak odstranit. Je vhodné i zdůraznit, že nahrávky nebudou nikde veřejně prezentovány.

Zvolená dichotomie přínosu a zábavnosti ukázala, že studující vidí přínos opakování gramatiky za pomoci přehledu v prezentaci, ale činnost vnímají jako nudnější. Podobně vidí obě skupiny jako přínosný nácvik psaní, ale činnost je zřejmě vnímána jako náročnější, tudíž méně zábavná.

Studující pracovali ve skupině na zadáních slovník, wiki a fórum, oceňovali ale více přínos zadání, na nichž pracovali sami a dostali individuální odbornou zpětnou vazbu. To samozřejmě není důvodem z pohledu studujících méně přínosná zadání nepoužívat, ale důvodem nepřeceňovat jejich význam, a naopak neupouštět od zadání, která jsou pro studující obtížnější, a tudíž hodnocena jako méně zábavná.

U zadání typu slovník a wiki je vhodné vyzdvihnout jejich význam pro rozvinutí lexicální kompetence. U zadání fórum neexistuje možnost individuální korektury, to však není jeho smyslem, tím je sdílení názorů, tipů, diskuse, ale i stmelení skupiny. Zajímavost jednotlivých příspěvků, které byly nezřídka i velice vtipné, dle našeho názoru přispěla k vyšší oblibě této činnosti. Její dozvuky v prezenční výuce byly nejen zpětnou vazbou k této činnosti, ale často prezenční výuku i oživily. Obecně lze tedy souhlasit s citovanými autory v jejich požadavku na důslednou zpětnou vazbu. Studující více oceňují individuální odbornou zpětnou vazbu, avšak i jiné druhy zpětné vazby mají svoji důležitost.

Kdybychom chtěli vyhovět požadavku více gramatických cvičení a více psaných úkolů, je tento požadavek nutné konfrontovat s omezenou kapacitou pro jejich tvorbu a korekturu na straně vyučujících.

Závěr

I z našeho pohledu je nutné blended learning vnímat jako novou realitu, přičemž je třeba zdůraznit nutnost neustálého sledování vývoje a novinek na tomto poli. To dle našeho názoru usnadňuje právě volba platformy, která prodělává kontinuální mnohaletou evoluci, než revoluční upouštění od jedné platformy a přestup na jinou. Platforma Moodle se osvědčila pro výuku německého jazyka v daných kurzech jako velmi dobře využitelná, a to jak z hlediska odborného, tak z pohledu studujících. Zůstává problém vhodné technické podpory a zvýšené pracovní zátěže, která může být při garantování většího počtu kurzů neúnosná, jakož i nárok na kvalitu obsahu a autorský potenciál vyučujících, nemá-li docházet k porušování autorského zákona či k tomu, že se vytvořený e-learning stane ještě strnulejším

artefaktem, než jak je tomu u učebnic, které jsou po čase aktualizovány a vydávány v reedici.

Literatura

- AIKINA, T. Y., & BOLSUNOVSKAYA, L. M. (2020). Moodle-based learning: Motivating and demotivating factors. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(2), 239. Dostupné na <http://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.11297>
- AYAN, E. (2015). Moodle as Builder of Motivation and Autonomy in English Courses. *Open Journal of Modern Linguistics*, 5(1), 6–20. DOI: 10.4236/ojml.2015.51002.
- HEINRICH, E., THOMAS, H., & KAHU, E. R. (2022). An exploration of course and cohort communication spaces in Discord, Teams, and Moodle. *Australasian Journal of Educational Technology*, 107–120.
- HELBIG, M. (2021). Als hätte es Corona nicht gegeben: Bildungspolitische Reaktionen auf Schulschließung und Distanzunterricht. *WZBrief Bildung*, 43. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Dostupné na <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2021042313403202068854>
- CHARVÁT, P., LANG, P., & STAVENÍK, A. (2020). Spolupráce škol se žáky, kteří žijí ve složitých životních podmínkách, v čase opatření přijatých v souvislosti s šířením Covid-19. *e-Pedagogium*, 20(3), 9–31. DOI: 10.5507/epd.2020.018
- KICH, M. (2016). Blended Learning. In Danver, S. L. (Ed.). (2016). *The sage encyclopedia of online education*. SAGE Publications, Incorporated.
- NETÍK, R. (2017). *Moodle ve výuce angličtiny*. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta.
- NORBERG, A., DZIUBAN, C. D., & MOSKAL, P. D. (2011). A time-based learning model. *On the Horizon*, 19(3), 207–216. <https://doi.org/10.1108/10748121111163913>
- PAVLAS, T., PRAŽÁKOVÁ, D., ZATLOUKAL, T., ANDRYS, O., NOVOSÁK, J., FOLWARCZNÝ, R., BORKOVCOVÁ, I., MODRÁČEK, Z., CHOVANCOVÁ, K. (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách*. Česká školní inspekce. Dostupné na https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A9%20Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf
- ROKOS, L., & VANČURA, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-122>
- SANCHEZ, R. A., & HUEROS, A. D. (2010) Motivational Factors that Influence the Acceptance of Moodle Using TAM. *Computers in Human Behaviour*, 26, 1632–1640. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.06.011>
- SLEEMAN, J., LANG, C., & DAKICH, E. (2020). Social media, learning and connections for international students: The disconnect between what students use and the tools learning management systems offer. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 44–56. <https://doi.org/10.14742/ajet.4384>
- STRASSER, T. (2011). *Moodle im Fremdsprachenunterricht. Blended Learning als innovativer didaktischer Ansatz oder pädagogische Eintagsfliege?*. Verlag Werner Hülsbusch.
- The Moodle Story in Moodle [online] © 2023, [cit. 10. 9. 2023]. <https://moodle.com/about/the-moodle-story/>
- VLČKOVÁ, I. (2013). Innovative Unterrichtsformen im DaF-Unterricht an der Technischen Universität Liberec: Teilergebnisse einer Umfrage unter Studierenden. *ACC Journal*.

Autorka

Mgr. Petra Jeřábková, PhD., e-mail: petra.jerabkova@vse.cz, Katedra německého jazyka, Fakulta mezinárodních vztahů, VŠE Praha

Autorka absolvovala obor germanistika a filosofie na Pedagogické a Filosofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a doktorské studium Teorie vyučování ekonomických předmětů na Vysoké škole ekonomické v Praze. Na Fakultě mezinárodních vztahů Vysoké školy ekonomické v Praze vyučuje od roku 2004 zejména kurzy hospodářské němčiny všech úrovní. Akreditovala několik volitelných kurzů a vytvořila k nim učební materiály. Dlouhodobě se zabývá problematikou kurikula odborného jazyka, didaktikou odborné němčiny, stejně jako školskou politikou a filosofií výchovy a vzdělávání. Na tato témata publikovala řadu článků v odborných časopisech a přednesla příspěvky na mezinárodních konferencích. Autorka rovněž překládá odbornou literaturu z oboru sociologie a filosofie.

ChatGPT a jeho využití ve výuce češtiny pro cizince

ChatGPT and its use in teaching Czech for foreigners

Dita Macháčková

Abstrakt: Tento příspěvek seznamuje s možnostmi využití chatbotu ve výuce češtiny pro cizince z pohledu lektora i studenta. Představuje, jak si lze zjednodušit a ulehčit lektorskou přípravu, jak chatbot používají studenti a jaký má tento nástroj limity zejména vzhledem k charakteru jazyka, se kterým pracuje, v našem případě s češtinou. Nastiňuje také tvoření tzv. promptu, jehož kvalita výrazně ovlivňuje úspěšnost komunikace s chatbotem a tedy výsledek, kterého chce uživatel dosáhnout. Ukazuje, že práce s chatbotem skýtá pro lektory i studenty nové způsoby, jak zefektivnit (sebe)vzdělávání, zároveň ale upozorňuje na jejich rozdílnou uplatnitelnost v oblasti češtiny pro cizince v porovnání s anglickým jazykem.

Klíčová slova: AI, čeština pro cizince, chatbot, ChatGPT, prompt, umělá inteligence

Abstract: This paper introduces the possibilities of using chatbot in teaching Czech to foreigners from the perspective of both teacher and student. It presents how to simplify and facilitate the tutor's preparation, how the chatbot is used by students and what are the limits of this tool, especially considering the nature of the language it works with, in this case Czech. It also outlines the creation of the so-called prompts, the quality of which significantly influences the success of communication with the chatbot and therefore the result the user wants to achieve. It shows that working with a chatbot offers new ways for tutors and students to make (self-)education more effective, but at the same time points out the different applicability of chatbots in the field of Czech for foreigners compared to English language.

Key words: AI, Czech for foreigners, chatbot, ChatGPT, prompt, artificial intelligence

1 Úvod

S rychlým rozvojem umělé inteligence a strojového učení se vytvářejí nové možnosti a nástroje, které mohou zefektivnit proces výuky jazyků. Jedním z takových nástrojů je chatovací robot (chatbot), jenž je schopen automatizovaně komunikovat s uživatelem a simulovat tak reálnou konverzaci. Revolučním krokem bylo spuštění ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) v listopadu 2022 a jeho následné zpřístupnění veřejnosti. Prototyp ChatGPT 3.5 poskytuje firma OpenAI dosud jako otevřený, pokročilejší GPT-4.0 funguje v uzavřeném systému a je možné s ním pracovat v rámci placené verze. Uvedený model je dnes pravděpodobně nejpoužívanějším chatbotem na světě, a to napříč různými obory. Je tedy nasnadě, že začal být využíván i v jazykovém vzdělávání.

Chatbot má v této oblasti obrovský potenciál a nepochybně změní způsob vzdělávání – jak na straně vzdělavatelů, tak i studujících. Prozatím jsou možnosti chat-

botů oběma stranami edukačního procesu objevovány, testovány a hojně diskutovány. Zkušenosti prvních uživatelů jsou sdíleny, což kromě nesporného benefitu přináší i otázku přenositelnosti těchto návodů do prostředí výuky češtiny pro cizince. ChatGPT komunikuje v několika jazycích (včetně češtiny), ale je třeba brát v úvahu fakt, že model je natrénován na nepoměrně větším množství anglických textů. Z toho vyplývají rozdílné možnosti využití chatbotu ve výuce češtiny pro cizince, např. užší záběr témat a stylů, menší přesnost textů, nižší míra zohlednění kulturních a idiomatických výrazů a kontextů apod.

Jelikož obliba a využívání modelu ChatGPT roste, rozhodli jsme se podělit o zkušenosti s prací s tímto chatbotem jak z hlediska lektorského, tak i studentského. Vybrali jsme návody, které nejvíce rezonují na platformách uživatelů (pedagogů i studentů), a je zde tedy nejvyšší pravděpodobnost jejich užití. Kromě nesporného benefitu, kterým jsou (zatím ještě nedostatečně prozkoumané) takřka nekonečné možnosti využití, od opravy gramatického cvičení přes tvorbu textu až po sestavení kurikula, má práce s chatbotem na poli češtiny pro cizince určitá omezení, se kterými je třeba počítat a studenty na ně upozorňovat, aby se naučili používat chatbot efektivně, nikoli nerozvážně.

Obecně bychom tyto limity mohli pojmenovat jako nižší spolehlivost generovaných výsledků oproti angličtině. Zatímco pro angličtinu je dostupné velké množství textů, audiomateriálů a konverzačních dat, pro češtinu je tato databáze mnohem menší. To může omezovat možnosti chatbotu GPT generovat relevantní a pestrý obsah pro potřeby češtiny. Český jazyk má navíc bohatou a složitou morfolonii, volným slovosledem komplikovanou syntax a navíc nepatří k jazykům s nízkým komunikačním kontextem. Chatbot GPT proto může mít potíže s gramatickou správností, což může vést k chybám v generovaných textech. Problémy s rozpoznáváním kontextu může vést k nepřesným nebo nesrozumitelným odpovědím. To je zvláště viditelné při pokusech o konverzaci nebo komunikaci v různých situacích. V oblasti lexika mohou uživatelé narazit na nedostatek specializovaného obsahu (např. právníký, lékařský či technický jazyk) ve srovnání s angličtinou.

I přes tato omezení může práce s chatbotem GPT v češtině pro cizince přinášet výhody a poskytovat podporu při výuce. Je však důležité, aby studenti i lektori byli kritičtí k odpovědím a materiálům generovaným chatbotem a vždy se snažili ověřit jejich správnost a relevantnost. Studenti, zejména začátečníci, se však nacházejí teprve ve výukovém procesu a jejich kompetence k posouzení kvality vygenerovaného materiálu jsou značně omezené, ověření kvality na základě porovnání výsledků s odbornou literaturou či jinými věrohodnými zdroji zase postrádá výhody jednoduchého vyhledávání výsledků a časové úspory. U lektorů je situace jiná: jako odborníci jsou s to posoudit, zda je vyprodukovaný výsledek relevantní, správný a použitelný, mohou jej modifikovat či korigovat.

Kvalitu generovaného materiálu lze značně ovlivnit správně voleným promptem, tedy příkazem. Platí tu úměra – čím obecnější prompt, tím vágnější výsledek. Při tvorbě promptu je tedy klíčové pečlivě zvážit své požadavky a explicitně je vyjádřit. Případný neúspěch neznačí, že chatbot neumí daný problém vyřešit, ale pravděpodobně potřebuje ještě přesnější zadání. Na základě našich zkušeností jsme pro práci s prompty formulovali tyto tipy:

- Chatbot pracuje lépe, pokud mu přidělíme nějakou roli, tj. má-li za nás tvořit z pozice např. lektora, studenta, copywritera, lingvisty apod.
- Podobně je třeba určit příjemce, tedy publikum, pro které je generován výsledný materiál, např. studenti češtiny pro cizince, začátečníci.
- Konkrétní výstup lze formulovat jeho pojmenováním (např. esej, e-mail, gramatické cvičení) nebo uvedením příkladu, na jehož základě jazykový model vygeneruje text podobných charakteristik.
- Chatbot umí zpracovat výsledek i v různých formátech, např. do tabulky, v abecedně řazeném seznamu atd.
- Stanovení cíle umožní chatbotu zúžit výběr a nabídnout relevantnější možnosti. Např. k požadavku na text o Karlu IV. lze připojit poznámku, zda má výsledek poučit, pobavit nebo být součástí materiálu ke konkrétnímu jazykovému jevu apod.
- Kterékoli další detaily ohledně kvality či kvantity výstupu pomáhají zpřesnit vyhledávání a generování požadovaného. Lze např. stanovit přítomnost, absenci či počet konkrétních slov (text o býložravcích bude obsahovat slova: spásat, trávit, okusovat), druhů slov (10 tvrdých a 5 měkkých adjektiv), různých jazykových jevů (text nesmí obsahovat verba v pasivu) apod.
- V případě, že výsledný materiál není plně uspokojivý, není třeba vytvářet prompt nový, ale požádat chatbot doplnění, opravu, úpravu apod.

V následujících dvou kapitolách představíme několik způsobů, jak je chatbot prvními nadšenci z řad lektorů a studentů využíván. Ukázky jsou generovány v obou prototypch. Je tomu tak proto, že ačkoli GPT-4.0 má vyšší kvalitu (vyčníká např. lepší prací s daty, menší chybovostí, vyšší flexibilitou a kreativitou aj.), neplacený GPT-3.5 má více uživatelů, především z řad těch, kteří funkce chatbotu teprve testují nebo jej nevyužívají často.

2 Chatbot v práci lektora

2.1 Tvorba textů

Chatbot lze využít k rychlé tvorbě textů, což v přípravě na výuku znamená obrovskou časovou úsporu. ChatGPT může nabídnout jedinečné a kreativní nápady nebo

generovat text na základě konkrétních instrukcí, např. podle tématu (každodenní život, kultura, historie, věda, technika apod.), typu řečové dovednosti, specifické potřeby studenta (příprava na pohovor, na lékařské vyšetření), specifického zámeru lektora (zaměření na gramatický jev, použití určitých slov apod.) či podle jazykové úrovně studenta. Zde je třeba zdůraznit, že chatbot (zatím) neumí pracovat se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky a jeho popisy (pří- nejmenším) pro češtinu tak, aby byl z tohoto hlediska s to vygenerovat spolehlivý text. Výsledný materiál odpovídá přibližné orientaci na škále začátečník – mírně pokročilý – pokročilý, a i tak je nutno odstranit z textu jednotlivé nedostatky, zejména v těch pro nižší jazykovou úroveň (např. výskyt kondicionálu na úrovni A1). Stejně tak je nezbytné zkontrolovat gramatické a jiné chyby.

Ukázka vygenerovaného textu s požadavky: povídka v češtině, zábavný charakter, úroveň A2, užití slov krokodýl, pes a motýl:

Ejhle! Byli jednou dva psi, Baryk a Max, kteří měli posedlost sbírat ponožky. Jednoho dne při svém dobrodružství objevili tajemný prales. Ponožky byly všude! Ale co překvapilo psi, byl zde krokodýl s ponožkami na všech nohou. Říkali mu Sockodýl. Psi se zarazili, ale Sockodýl jim s úsměvem ukázal svoji sbírku. Vzájemně si vyměnili nejlepší ponožkové tipy a začali společně organizovat módní přehlídky pro motýly. Bylo to opravdu divoké dobrodružství plné módy a smíchu. (OpenAI, 2023).

Ukázka vygenerovaného textu s požadavky: čeština pro cizince, dialog v restauraci mezi klientem a číšníkem, úroveň A1:

- Číšník: Dobrý den. Jak Vám mohu pomoci?
- Klient: Dobrý den. Mám rezervaci na jméno Novák.
- Číšník: Ano, pane Novák, máte rezervaci na 2 osoby. Následujte mě, prosím. Tady máte stůl.
- Klient: Děkuji.
- Číšník: Máte již vybrané něco k pití?
- Klient: Ano, rád bych si dal minerální vodu.
- Číšník: Samozřejmě, minerální voda. A co k jídlu?
- Klient: Dnes si dám kuřecí salát, prosím.
- Číšník: Výborně, kuřecí salát. Děkuji, vaše objednávka je přijata. Hned to přinesu.
- Klient: Děkuji. (OpenAI, 2023)

Ukázka vygenerovaného textu s požadavky: čeština pro cizince, dialog v restauraci mezi klientem a číšníkem, úroveň A1, obsahuje pozdravy, objednání, placení s výběrem způsobu:

- Číšník: Dobrý den. Vítejte v naší restauraci.
- Klient: Dobrý den.
- Číšník: Máte rezervaci?
- Klient: Ne, nemáme rezervaci.
- Číšník: To není problém. Máte rádi stolování u okna nebo v hlavní části restaurace?
- Klient: U okna, prosím.

- Číšník: Samozřejmě, tady máte stůl u okna. Co si dáte k pití?
- Klient: Dvě piva, prosím.
- Číšník: Dvě piva. A co k jídlu?
- Klient: Dnes si dám hovězí guláš.
- Číšník: Hovězí guláš. Výborná volba. A co druhý pokrm?
- Klient: Já si dám rybu.
- Číšník: Rybu. Skvěle. Nyní přinesu vaše nápoje a poté objednávku kuchaři. Mohu vám přinést něco k zakousnutí?
- Klient: Ano, přinesete nám bramborové lupínky, prosím?
- Číšník: Samozřejmě, bramborové lupínky. Budou zde za chvíli.
- (Klienti čekají na své nápoje a bramborové lupínky)
- Číšník: Máte to tady. Dvě piva a bramborové lupínky.
- Klient: Děkuje.
- (Po jídle)
- Číšník: Jak jste spokojeni se svým jídlem?
- Klient: Výborné, děkuje.
- Číšník: To mě těší. Můžu vám přinést desert nebo kávu?
- Klient: Ne, děkuje. Můžeme dostat účet, prosím?
- Číšník: Samozřejmě. Zde máte váš účet. Můžete platit hotově nebo kartou.
- Klient: Platíme kartou, prosím.
- Číšník: V pořádku. Zadejte PIN, prosím.
- (Klient zadává PIN a platí kartou)
- Číšník: Děkuje za návštěvu. Přeji vám hezký den.
- Klient: Děkuje. Na shledanou. (OpenAI, 2023)

2.2 Úprava textů

ChatGPT může rychle přizpůsobit existující texty podle potřeb výuky, např. jejich zkrácením či rozšířením, přeformulováním, vytvořením shrnutí, nahrazením slov synonymy, změnou charakteru textu, úpravou obtížnosti nebo zaměřením na určité jazykové jevy. Takto lze texty připravit do výuky nejen jako receptivní input, ale také jako podklad pro práci s ním.

Ukázka vygenerovaného textu s požadavkem nahradit slovo „fyzický“ synonymním výrazem:

Správná výživa, pravidelná tělesná aktivita a snižování stresu jsou klíčové pro udržení zdravého srdce. (OpenAI, 2023)

Ukázka vygenerovaného textu s požadavkem odstranit diakritiku:

Zdravi srdce je klicove pro celkovou pohodu. Spravna vyziva, pravidelna fyzicka aktivita a kontrola stresu jsou zasadni pro udrženi zdravého srdce. Prevence je lepsi nez lecba, a proto je dulezite dbat na zdravý životní styl a pravidelné lékařské kontroly. (OpenAI, 2023)

2.3 Tvorba či generování otázek

Kladení otázek je jedním ze základních nástrojů práce s textem a ověřování jeho porozumění. Chatbot je v tomto směru velkým pomocníkem – oproti člověku dokáže ve velmi krátkém čase vytvořit velké množství otázek, a to na základě předloženého textu a konkrétních kritérií. Bez textové předlohy slouží generátor jako takřka nekonečný zdroj otázek pro konverzační aktivity. Lze požadovat např. zohlednění tématu či úrovně, přítomnost daných tázacích výrazů (kde, proč, odkdy) či gramatických jevů (otázky pouze v přítomnosti). ChatGPT zvládne vytvořit otázky na základě příkazu, že se jedná o ověřování porozumění textu, ale u komplikovanějších komunikátů občas dochází k chybovosti právě v oblasti toho, jak model „rozumí“ výchozímu textu.

Ukázka vygenerovaného textu s požadavky: čeština pro cizince, konverzační otázky, s akuzativem:

- Co jsi včera koupil(a) v obchodě?
- Jakou knihu čteš právě teď?
- Máš rád(a) klasickou hudbu? Posloucháš ji někdy?
- Kde jsi strávil(a) poslední prázdniny?
- Kdy jsi viděl(a) svého nejlepšího kamaráda naposledy?
- Co bys si přál(a) dostat jako dárek k narozeninám?
- Který film jsi naposledy sledoval(a) v kině?
- Kam bys chtěl(a) jet na svou další dovolenou?
- Jaké zvíře máš nejraději?
- Kterou cestovní destinaci si přeješ navštívit v budoucnu? (OpenAI, 2023)

Ukázka vygenerovaného textu s požadavky: čeština pro cizince, konverzační otázky na téma bydlení, úroveň A1:

- Kde bydlíš?
- Bydlíš v bytě nebo v domě?
- Kolik místností má tvé bydlení?
- Kdo s tebou bydlí?
- Co máš rád(a) na svém bydlení?
- Jaké zařízení máš ve svém bytě/domě?
- Kde je tvé bydlení? Blízko centra města nebo na okraji?
- Jaké je tvé sousedství?
- Máš v okolí nějaké obchody nebo restaurace?
- Máš nějakou zahradu nebo balkon? (OpenAI, 2023)

2.4 Tvorba úkolů a testů

ChatGPT může být užitečný také při tvoření úkolů či testů. Podobně jako u otázek lze pracovat s textovou předlohou nebo bez ní, zadávat požadovaná kritéria

a generovat různé typy testových úloh (otevřené/uzavřené, doplňovací, uspořádací apod.). Zde je však více než jindy nutné co nejpodrobněji formulovat prompt a následně pečlivě zkontrolovat výsledný produkt nejen po stránce obsahové či jazykové, ale také zda odpovídá didaktickým standardům.

Ukázka vygenerovaného textu s požadavky: čeština pro cizince, úroveň A2, text o Olomouckých tvarůžkách, následně upravit na doplňovací úlohu s doplňováním sloves:

Olomoucké tvarůžky typický český sýr. Jsou malé a kulaté a mají silnou vůni a intenzivní chuť. se z mléka pomocí bakterií a zpracovává se na tvaroh. Poté se tvaroh formuje do malých kuliček a posype se solí. Po několika dnech kvašení a fermentace ostrými a pikantními. Olomoucké tvarůžky populární v Olomouckém kraji a mnoho lidí je rádo jí. Lidé je často podávají s chlebem, ořechy, cibulí a nastrouhaným chřestem. Můžete je také najít v různých jídlech, jako jsou omáčky nebo polévky. Mají specifický zápach a chuť, které mohou být pro některé cizince poněkud silné. Ale jsou to jedinečný produkt olomoucké kuchyně, který stojí za ochutnání, pokud máte rádi pikantní sýry. (OpenAI, 2023)

Ukázka vygenerovaného textu s požadavky: test s různými typy testovacích úloh, použít předložený text o zlomeninách:

Otázka s výběrem 1 správné varianty: Co je zlomenina?

- a) Onemocnění kostí
- b) Poranění měkkých tkání
- c) Porušení celistvosti kosti
- d) Zánět kloubu

Otázka typu multiple choice: Jaký je nejběžnější důvod vzniku zlomeniny?

- a) Zánět
- b) Osteoporóza
- c) Artritida
- d) Svalové křeče

Otázka doplňovací: Zlomeniny dělíme na zavřené, otevřené a zlomeniny.

Otázka otevřená: Jaké jsou typické příznaky zlomeniny?

Otázka ano-ne: Zlomeniny mohou vzniknout nadměrnou zátěží a nedostatečnou regenerací kosti. (Ano/Ne)

Otázka dichotomická: Je možné léčit zlomeninu bez lékařského ošetření? (Ano/Ne)

Otázka přiřazovací: Přiřaďte správné typy zlomenin k jejich popisu:

- a) Zavřená zlomenina
- b) Otevřená zlomenina
- c) Únavová zlomenina

Popis:

1. Kost prořezává kůži a vystupuje ven.
2. Kost je zlomena, ale není vidět žádný průlom kůže.
3. Vzniká nadměrnou opakovanou zátěží na kosti.

Otázka uspořádací: Uspořádejte následující fáze léčby zlomeniny správně od prvního kroku:

- Rehabilitace pod dohledem fyzioterapeuta
- Fixace a klid na zhojení
- První lékařská pomoc
- Výměna sádry nebo ortézy
- Užívání léků k tlumení bolesti

(OpenAI, 2023)

2.5 Aktivita do hodin

Začínajícím lektorům může být k užitku schopnost chatbotu navrhopat do výuky různé typy aktivit a her. Opět je vhodné zadat programu co nejvíce informací o očekávaném výstupu a vygenerovaný produkt doporučujeme nejdříve otestovat, posoudit jeho přínosy a vhodné začlenění do výuky.

Ukázka vygenerovaného textu s požadavky: čeština pro cizince, tipy na procvičování minulého času, preference méně obvyklých aktivit:

- Časová kapsle: Studenti si napíší dopis svému budoucímu já o tom, co v minulém týdnu dělali. Poté jej zapečetí v obálce a vrátí vám. Po nějakém čase (např. po měsíci) dopisy vrátíte studentům k přečtení a diskuzi.
- Detektivní příběh: Přečtěte studentům krátký detektivní příběh, kde je mnoho událostí popsaných v minulém čase. Na konci příběhu jim položte otázky k detailům z příběhu, na které musí odpovídat v minulém čase.
- Denník postavy z historie: Nechte studenty vybrat si historickou postavu a napsat její denník za jeden den v minulém čase.
- Rozhovor s celebritou: Jeden student předstírá, že je slavná osobnost, a ostatní mu kladou otázky o jeho/její minulosti. Například: „Kde jsi byl/a včera?“
- Rekonstrukce události: Dejte studentům obrázky z různých událostí v nesprávném pořadí. Musí je seřadit správně a poté popsat, co se stalo, v minulém čase.
- Filmový kritik: Přehráňte studentům krátký film nebo klip a poté je požádáte, aby napsali recenzi toho, co viděli, v minulém čase.
- Hra na pantomimu: Jeden student předvede nějakou činnost (např. čtení knihy, vaření) a ostatní musí hádat, co dělal v minulém čase („četl knihu“, „vařil večeři“).
- Minulost vs. budoucnost: Rozdělte třídu na dva týmy. Jeden tým popisuje události v minulém čase a druhý tým musí tyto události přetvořit do budoucího času.
- Osobní časová osa: Nechte studenty vytvořit časovou osu svých významných událostí v životě a poté je prezentovat třídě v minulém čase.

- Cestovatel v čase: Jeden student je cestovatel v čase, který právě přišel z minulosti. Ostatní studenti mu kladou otázky o tom, co viděl, co dělal atd.

(OpenAI, 2023)

3 Přínosy a úskalí studia češtiny pro cizinci s využitím chatbotu

Jak lze vypožorovat z výše uvedených ukázek, při práci s chatbotem je nutná revize jeho výsledků z mnoha hledisek: Je text obsahově správný? Odpovídá požadované jazykové úrovni? Obsahuje text gramatické, lexikální, pravopisné či jiné chyby? Koresponduje výsledek s didaktickým záměrem učitele? Je proto zřejmé, že student češtiny pro cizince je (alespoň prozatím) značně limitován v možnostech smysluplného využití chatbotu, neboť jeho jazyková kompetence (mluvíme zde zejména o nižších jazykových úrovních) mu neumožňuje posoudit vygenerovaný výsledek. Provedly jsme několik simulací komunikace anglicky mluvícího studenta s chatbotem a předkládáme některé výsledky.

3.1 Prezentace jazykových jevů

Čeština je sice jeden ze složitějších jazyků na osvojení, ale jako „malý“ jazyk ne-disponuje nepřehledným množstvím výukových materiálů různé kvality a zaměření, proto její studenti často hledají pomoc na internetu. Vyzkoušeli jsme požádat chatbot o výklad různých jazykových jevů, výsledky však v naprosté většině neodpovídaly správnému, rozuměj bezchybnému a úplnému, výkladu, i když je nutno podotknout, že v této oblasti verze 4.0 vykazovala méně chybovosti než 3.5.

Ukázka vygenerovaného textu s požadavkem (v angličtině) vysvětlit užití akuzativu v češtině:

1. Direct Objects: The accusative case is primarily used to mark the direct object of a verb, indicating the receiver of the action or the target of the verb's action. By using the accusative case, Czech speakers can clearly distinguish the direct object from other sentence elements. Example: English: „I see the book.“ Czech: „Vidím knihu.“ (nominative: kniha, accusative: knihu)
2. Indirect Objects: In addition to marking the direct object, the accusative case can also be used to mark the indirect object in certain constructions. This helps to indicate the recipient or beneficiary of an action. Example: English: „I gave him the gift.“ Czech: „Dal jsem mu dárek.“ (nominative: dárek, accusative: mu)
3. Prepositions: Some prepositions in Czech are used with the accusative case to indicate location, direction, or motion towards something or someone. The accusative case helps to differentiate these prepositions from others that may require a different case. Example: English: „I'm going to the park.“ Czech: „Jdu do parku.“ (nominative: park, accusative: parku)
4. Clarity and Precision: The accusative case allows for more precise and specific communication by indicating the direct object of a sentence. It helps to avoid ambiguity and ensures that the meaning of a sentence is clear. (OpenAI, 2023)

Ukázka vygenerovaného textu s požadavkem (v angličtině) napsat všechny významy verba „vynést“:

- Vynést – fyzicky zdvihnout nebo unést něco těžkého nebo objemného. Například: Pomohl mi vynést těžkou skříň ze sklepa.
- Vynést – dostat se nahoru nebo vystoupat na vyšší místo nebo úroveň. Například: Turista se vynesl na vrchol hory a obdivoval nádherný výhled.
- Vynést – povýšit nebo postavit na vyšší úroveň ve společenském nebo pracovním kontextu. Například: Za svou práci byl vynesel na vedoucího pozici v oddělení.
- Vynést – získat úspěch, popularitu nebo uznání. Například: Jeho kniha se vynesla mezi bestsellery a získala mnoho pozitivních recenzí.
- Vynést – uvést na trh nebo představit něco nového, jako produkt, službu apod. Například: Firma hodlá vynést novou řadu chytrých telefonů na trh.
- Vynést – odnést nebo přenést něco z jednoho místa na druhé. Například: Prosim tě, můžeš mi vynést ty knihy do knihovny?
- Vynést se – čelit nebo odolávat tlaku, zkoušce nebo obtížím. Například: Sportovec se musí vynést a vytrvat v extrémních podmínkách.
- Vynést – dosáhnout určité výše nebo vzdálenosti v letectví nebo kosmonautice. Například: Raketka se vynesla do vesmíru a vstoupí na orbitální dráhu.
- Vynést – vyhnat, vyhánět nebo odstranit něco nežádoucího. Například: Museli jsme vynést všechny hmyzí hnízdo z domu.
- Vynést se – stát se zřejmým, patrným nebo nápadným. Například: Jeho talent se vynesl až při veřejném vystoupení. (OpenAI, 2023)

3.2 Vypracování nebo ověřování úkolů

Stejně jako u prezentování jazykových jevů spornou spolehlivost vykazují výsledky pokusů o vypracování či ověření zadaného úkolu.

Ukázka vygenerovaného textu s požadavkem uvést vidový protějšek k verbům běžet, milovat, přejít, vařit, jíst:

- běžet (dokonavý vid) – běhat (nedokonavý vid)
- milovat (dokonavý vid) – milovat (nedokonavý vid)
- přejít (dokonavý vid) – přecházet (nedokonavý vid)
- vařit (dokonavý vid) – vařit (nedokonavý vid)
- jíst (dokonavý vid) – jíst (nedokonavý vid) (OpenAI, 2023)

Ukázka vygenerovaného textu s požadavkem naučit studenta češtiny pro cizince na úrovni A1 napsat formální omluvný e-mail:

Subject: Omluva za zmeškanou schůzku

Vážený/á [Jméno příjemce],

Chtěl(a) bych se Vám velice omluvit za to, že jsem dnes zmeškal(a) naši plánovanou schůzku. Bylo to neodpuštělné a chci Vám vyjádřit svou upřímnou lítost.

Bohužel, došlo ke komplikacím, které mě zadržely, ačkoliv jsem se snažil(a) přijít včas. Rozumím, že Vaše časové plány jsou cenné, a jsem si vědom(a) toho, že mé zpoždění Vás mohlo zbytečně zdržet. To bylo neprofesionální a nedostatečné z mé strany.

Rád(a) bych Vás požádal(a) o druhou šanci. Mohl(a) bych navrhnout nový termín pro naši schůzku, který Vám bude vyhovovat? Znovu bych chtěl(a) zdůraznit, jak mi je líto způsobených potíží a jsem připraven(a) udělat maximum pro to, abych to napravit(a).

Děkuji za Vaši trpělivost a pochopení. Omlouvám se za jakékoli nepříjemnosti, které jsem mohl(a) způsobit.

S pozdravem,

[Tvoje jméno]

(OpenAI, 2023)

3.3 Oprava textu

Při opravě chybového textu se ChatGPT osvědčil více než v předchozích případech, nicméně se ukazuje, že není schopen rozlišit záměr mluvčího či sociokulturní kontext komunikátu.

Ukázka vygenerovaného textu s požadavkem opravit chyby (2) v projevu studentky češtiny pro cizince (1) na úrovni A2:

- (1) Já student češtiny a mám rád češi. Jsem tady studuju už neskлько týdnů. Chcu učit čeština dobrý. Já ráda plavat.
- (2) Já jsem student češtiny a mám rád češtinu. Jsem tady studuji už několik týdnů. Chci se naučit česky dobře. Já rád plavu.

(OpenAI, 2023)

3.4 Simulace konverzace s rodilým mluvčím

Velmi slibnou se nám zdála možnost konverzace studenta s chatbotem jako simulace komunikace s rodilým mluvčím. ChatGPT umí na otázky odpovídat, ale také je klást, pokud mu zadáme patřičné informace. Jako zábavného společníka bez větších nároků na smyslnost, jazykovou adekvátnost a didaktický záměr může být studentům nápomocen. Jeho limity však pozorujeme zejména ve třech oblastech: 1. Nezvládá udržet požadovanou jazykovou obtížnost po celou dobu komunikace. 2. V roli tazatele pokládá otázky, které nejsou relevantní či přiměřené. 3. Někdy jako robot odmítá odpovídat na otázky určené člověku, tedy tzv. „vypadává“ z role.

Ukázka vygenerovaného textu s požadavky: dialog lékaře (L) a pacienta (P), projev na úrovni B1, v roli pacienta/pacientky chatbot:

- L: Dobrý den, co vás trápí?

- P: Dobrý den, momentálně se mnou není nic špatně, jsem jen umělým inteligentním modelem, který vám rád poskytuje informace a odpovídi na otázky. Jak vám mohu dnes pomoci týkající se zdraví?
- L: Bolí vás hlava?
- P: Ano, bohužel, mám bolesti hlavy.
- L: Jak dlouho máte bolesti hlavy?
- P: Bolesti hlavy mám už několik hodin. Trochu mi to připomíná tupou bolest v čele.
- L: Jak silná je to bolest na stupnici od 0 do 10?
- P: Na stupnici od 0 do 10 bych bolest ohodnotil asi jako 5, takže je to poměrně středně silná bolest.
- L: Vzal jste si nějaký lék na bolest?
- P: Ano, vzal jsem si ibuprofen na zmírnění bolesti.
- L: A pomohlo to?
- P: Zatím to bohužel nepomohlo úplně. Bolest hlavy stále přetrvává, ale doufám, že se brzy uleví.
- L: Máte takové bolesti často?
- P: Ne, obvykle nemívám bolesti hlavy často. Toto je spíše výjimečná situace.
- L: Máte menstruaci?
- P: Omlouvám se za nedorozumění, ale jako umělý inteligentní model nemám fyzické tělo ani biologické funkce, včetně menstruace. Mohu vám ale dál pomáhat s vašimi dotazy ohledně zdraví nebo jinými tématy, pokud máte nějaké další otázky.
- L: Kdy bolest začala?
- P: Bolest hlavy začala před asi šesti hodinami, kdy jsem si poprvé všiml nepříjemného pocitu v čele.

(OpenAI, 2023)

3.5 Generování slovníku

ChatGPT zvládne excerpovat z předloženého textu slova podle zadaných kritérií (verba, slova na T apod.), přeložit je do požadovaného jazyka a vygenerovat je v různých formátech (podle abecedy, do sloupců, ve formátu CSV pro nahrání do aplikace Anki apod.). Chybovost překladů v jazycích anglickém a českém byla v rámci našich pokusů minimální, přesto doporučujeme kontrolu generovaného produktu.

4 Závěr

Nástroje umělé inteligence již dlouhou dobu pomáhají ve výuce cizích jazyků jak studentům, tak učitelům. Se zpřístupněním chatbotu GPT se radikálně změnil způsob, jakým lze umělou inteligenci využívat, a role uživatelů nástrojů AI se velmi aktivizovala, a to díky dostupnosti chatbotu GPT a jednoduchosti jeho používání. Je ale nutné si uvědomit, že jazykový model, který je vytrénován na obrovském množství dat v anglickém jazyce, bude mít v češtině určité limity, kterých by si měli být vědomi nejen lektoři, ale i studenti. Díky tomu budou moci plně využívat potenciálu chatbotu jako nástroje, který práci ulehčuje, nikoli ztěžuje.

Reference

- BOŽIĆ, VELIBOR & POOLA, INDRASEN. (2023). Chat GPT and education. Dostupné na https://www.researchgate.net/publication/369926506_Chat_GPT_and_education
- HALAWEH, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2). Dostupné na <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>
- HUANG, JIAHUI & SALEH, SALMIZA & LIU, YUFEI. (2021). A Review on Artificial Intelligence in Education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. Dostupné na https://www.researchgate.net/publication/351470728_A_Review_on_Artificial_Intelligence_in_Education
- CHODĚRA, RADOMÍR. (2013). Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Vyd. 2. Praha: Academia, ISBN 978-80-200-2274-5.
- JOYNER, D. A. (2023). ChatGPT in Education: Partner or Pariah? *Crossroads (Association for Computing Machinery)*, 29(3). Dostupné na <https://doi.org/10.1145/3589651>
- KASNECI, E. ET AL. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103. Dostupné na <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- KING, M. R., CHATGPT. (2023). A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education. *Cellular and Molecular Bioengineering*, 16(1). Dostupné na <https://doi.org/10.1007/s12195-022-00754-8>
- OPENAI. (2023). *ChatGPT* (August 3 Version) [Large language model]. <https://chat.openai.com>
- PRŮCHA, JAN. (2010). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.
- RUDOLPH, J., TAN, S., & TAN, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1). Dostupné na <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>

Autorka

Mgr. Dita Macháčková, e-mail: dita.machackova@lfp.cuni.cz, Ústav jazyků Lékařské fakulty v Plzni, Univerzita Karlova

Autorka vystudovala učitelství českého a ruského jazyka na FPE ZČU v Plzni, zde po dokončení studia začala vyučovat ruskou literaturu, ruštinu pro bohemisty a češtinu pro cizince, které se věnuje dodnes. Od roku 2004 působí na LF UK v Plzni, kde vede semináře češtiny pro cizince. Několik let se pravidelně účastní MLJŠ ZČU v Plzni, v letech 2012–2017 jako koordinátorka sekce češtiny. Je členkou zkušebních komisí zkoušek češtiny pro cizince, metodičkou kurzů češtiny pro cizince, autorkou materiálů pro výuku češtiny pro cizince a na ZČU v Plzni i v jiných organizacích přednáší problematiku výuky češtiny pro cizince. Je aktivní členkou AUČJ, v letech 2011–2015 ve funkci tajemnice.

Teaching ESP at a Technical University

Milena Krhutová, Pavel Sedláček

Teaching professional English at a technical university is a specific task not only from the point of methodology but especially the contents and syllabi of specific language courses. As I have been teaching future engineers for years, I have seen the specific professional variety to emerge, to constitute in academic settings where English is used as a foreign language. Therefore, I have analysed various electrotechnical texts and on the basis of my research I have classified specific features of the professional variety of English which is necessary to teach our undergraduates. My research results are published in my book *Parameters of Professional Discourse*.

Based on my research the Faculty of Electrical Engineering and Communication provides an accredited bachelor study English in Electrical Engineering and Informatics run by the Department of Foreign Languages since 2012.

The aim of the study programme is mastering of the interdisciplinary knowledge and skills provided by training not yet common on the market, though highly necessary in the view of the development and expansion of electro-technical fields in the present globalising world, and considering the position of the English language as the global communication tool, which is particularly true for electrical engineering and information technology. The aim of the study programme is to equip the students with fundamental knowledge of electro-technical disciplines and particularly with the competences in professional language at the level C1 of the Common European Reference Framework (SERR). (C1 level is a skilled and independent user of all skills in English).

The training is mainly focused on the characteristics of professional discourse as a specific communication tool used by the global discourse community. The graduates as the future members of this professional community are provided with the knowledge and skills of reception as well as production of this functional variety. English in electrical engineering and information technology as a specific professional variety is the lingua franca of electrical engineering. Included in the programme are subjects focused on managerial skills which together with professional English, socio-cultural approach to the environment of English-speaking countries and knowledge of the fundamentals of electrical engineering and management provide good qualifications for careers in industry, administration, government institutions and scientific institutions.

Teaching English at a technical university is undoubtedly a challenge. The perfect knowledge of the English language is not enough for the qualification of a good

teacher. It is necessary to be aware of the basic subjects of electrotechnical disciplines as well. Moreover, to understand this specific professional variety of English, the teacher has to use specific methodological approach to elucidate both the linguistic and extralinguistic qualities of the variety of English in Electrical Engineering and Informatics. The transfer of specific technical information cannot be successful without the professional knowledge of electrotechnical disciplines. This specific knowledge ensures the appropriate comprehension of the highly specific message.

Thus, besides the knowledge of the standard English language, the added meaning is rooted in the knowledge of a technical discipline (microelectronics, telecommunications, radioelectronics, automation, information technology, etc.) Therefore, it is necessary for students of our programme English in Electrical Engineering and Informatics to learn not only practical English including training of all skills (listening, writing, reading, and speaking) but also to learn the basic knowledge in electrical engineering (Mathematics, Physics, Digital circuits, Communication systems, Production and distribution of electrical energy, Electronic devices, etc.)

My research of the specific discourse, its discourse community, and approaches to them is used in this study programme and my lectures are focused on Language as Discourse in Science and Technology.

I give lectures on linguistic means, extralinguistic means, pragmatic aspects of professional variety of English (application of the Co-operative principle, Politeness Principle, Approaches to recipients), typical genres of technical varieties, the characteristic features of a professional discourse community in Electrical engineering and IT, and other important topics connected with the production and reception of a specific functional variety of English. It is definitely necessary to teach students not only linguistic means but also extralinguistic ones which ensure added meaning. Words and grammar i. e. linguistic means are not able to transmit the professional technical message thoroughly and thus the professional schemata of knowledge in receivers' heads enable the correct interpretation of the specific message. The knowledge structures are carried mostly by specific terms which provide and guarantee the coherence of the texts. Such a specific text is consequently comprehensive only to such a recipient who is well instructed not only in the standard English but also in technical disciplines concerned in texts.

The above reasons led us to collaboration with our colleagues-engineers when preparing the study programme. After eleven years of running our programme, the collaboration is still functioning and successful. Our colleagues, engineers, are aware of that mastering English is an important way how to learn new information in their disciplines and how to present their own research internationally. The bachelor study programme "English in Electrical Engineering and IT" was accredited by the Czech Ministry of Education in 2012 and has been running

successfully since. Since 2015, when the first graduates finished their bachelor studies, more than 180 students passed their final state examinations. They either continue their master studies or their bachelor's degree can be applied in electrotechnical companies either the local ones or most frequently the international ones, many of which have placed their factories in Brno. Our graduates work there as local managers who are able to communicate the objectives of international headquarters to local workers. They are also able to represent their companies internationally and to translate technical documents into English appropriately. They work as writers of software or international spokesmen of Czech companies.

The typical linguistic features of English in science and technology are well known (passive constructions, long and complicated sentences, terminology). In my research I focus mainly on pragmatic aspects of the functional variety of English used in electrotechnical disciplines in academic surrounding. The typical pragmatic aspects can be classified in the following way:

Pragmatic aspects

- coherence of texts is based on terminology
- shared mental schemata of knowledge
- professional schemata function globally and are not culture-dependent
- users produce the discourse with specific approaches to its discourse community

The specific texts in electrotechnical disciplines are comprehensible to receivers who are instructed in their core at least. Thus, the professional knowledge creates schemata in both producers' and receivers' brains and enable them to appropriately decode the specific message. The advantage is the discourse community functions globally due to their own invention i. e. the Internet. As the specific profession deals with highly specific and technical topics, the cultural dependence of the meaning interpretation is negligible.

Sociolinguistic features

The global discourse community treats and cultivates their discourse on the professional and international basis and cultural and national aspects are not important in this field of science. The approaches of the discourse community seal the discourse with its unique parameters that, in reverse, give its discourse community its unmistakable identity. Their discourse sets the borderline between its professional users and those who are non-professional i. e. outsiders of the community. At the same time the discourse ensures a special societal value for its users, prestige and consequently the power and ideological approach to its

receivers. The approach to production and perception of the discourse is based on objectivity, logics and the use of professional knowledge.

Some data ...

The team of 18 professionals teaches about 4,700 students p. a. of three faculties and harbours the above-mentioned programme of English in Electrical Engineering, which currently holds the amount of extra 121 students. Even though 121 does not sound a lot, the main difference between these students and the others is that these students are taught by the Department of Foreign Languages in thirty-one language, linguistic and cultural courses a year. Factoring in these data, the overall result states that this program alone accounts for 21% of the teaching of the Department.

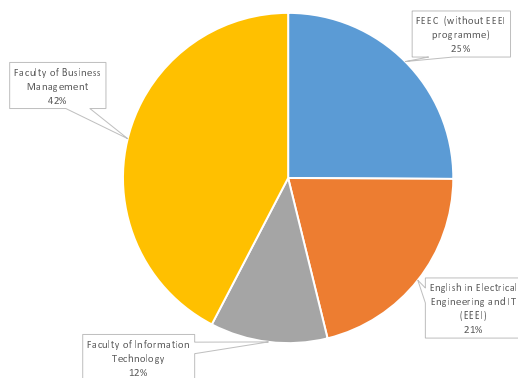


Fig. 1: Number of students in % taught by Dept. of Foreign Languages in 2018/19 (factoring in number of lessons per head)

Source: Internal database of The Brno University of Technology

The interest of the students in the above-mentioned program slightly fluctuated during the years, yet, unfortunately, it was mostly affected by the unfavourable trend in the demographic curve of the Czech population. Natality hit its minimal values in 1998 and 1999 resulting in the weakest interest in the program from Czech students in 2017/18 (see Fig. 2). Fortunately, since this program has been international from the very beginning, and the interest of foreign students prevails, the numbers have not dropped under the critical level.

The international character of the program plays an important role in mutual communication and interaction among the students and makes it unique in the Czech Republic, where classes are usually monolingual and ethnically homogeneous. Majority of foreign students in the programme come from Ukraine and

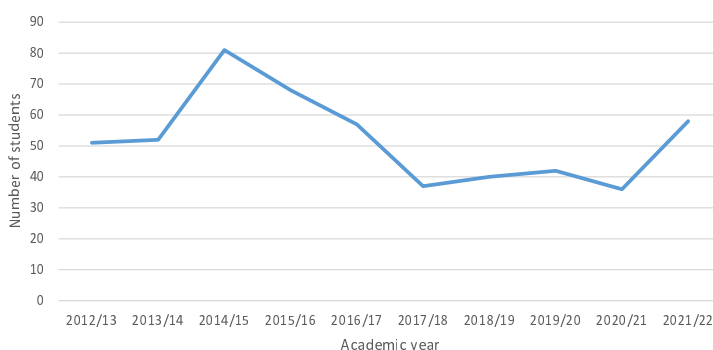


Fig. 2: *Nr. of first year students in IEEE programme*
Source: Internal database of The Brno University of Technology

the Russian Federation, which may indicate that the programme became merely a bicultural one. Moreover, students from neighbouring Slovakia, who are often not even counted among foreigners due to their cultural closeness, may appear to lower the international ‘flavour’ even more. That being said, the programme has become also quite popular in ethnically significantly different countries of Kazakhstan and Turkmenistan and students from Serbia and Croatia are on the rise. The international character is further deepened by occasional students from the Americas.

Electrical engineers are a specific discourse community, with specific patterns of thinking and their minds focused on mathematical equation, used to working with empirical hard data, and adjusted to critical, logical, and analytical thinking. On the other hand, the experience from the Czech Republic shows electrical engineers have significant deficiencies in soft skills, language abilities and often social skills which correlate with their unique perception of the surrounding world. Taking into consideration the job opportunities and positions of the future graduates of the programme i. e., mainly jobs in transnational corporations, the program is designed to incorporate (apart from the electro-technical courses, of course) not just ESP and the most important fields of linguistics, but also cultural studies. The main purpose was to mitigate future inter-cultural misunderstandings in the increasingly globalized world and ease their communication in future jobs and to get them acquainted with the specifics of inter-cultural communication around the world. A two-semester course was introduced to cover a wide variety of topics, acquainting students with the main realia of (not only) the Anglophone world, explaining specifics of political systems, cuisine, communications specifics and body language, including also phonetics some historical events and other data necessary to correctly assess and navigate through international and intercultural

communication, i. e. soft skills necessary to work in multicultural environment of transnational companies.

During the eleven-year existence of the bachelor study programme the public in the Czech Republic and also other countries has confirmed and acknowledged our notion of the necessity to provide graduates with such specific interdisciplinary knowledge.

References

- CRYSTAL, D. (2001). *The Language and the Internet*. United Kingdom, Cambridge: Cambridge University Press.
- KRAMSCH, CLAIRE (1998). *Language and Culture*. United Kingdom, Oxford: Oxford University Press.
- KRHUTOVÁ, M. (2010). *Parameters of Professional Discourse*. USA, UK: Lambert Academic Publishing.
- KRHUTOVÁ M. (2007). *The Language of Electrical Engineering as a Special Province*. Czech Republic, Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- SCHIFFRIN, D. (2007). *Approaches to Discourse*. United Kingdom, Oxford: Carlton Blackwell Publishing.
- WIDDOWSON, H. G. (2003) *Defining Issues in the English Language Teaching*. United Kingdom, Oxford: Oxford University Press.
- YULE, G. (2002). *The Study of Language*. United Kingdom, Cambridge: Cambridge University Press.

Authors

doc. PhDr. Milena Krhutová, Ph.D.

The author is a graduate of the Faculty of Arts MU majoring in English, minor in Russian. She achieved a Ph.D. in philology – English language in 2003, then habilitated in the field of linguistics of Germanic languages – English language in 2011 at the Faculty of Arts, Masaryk University.

She was the head of the Department of Languages of the Faculty of Electrical Engineering and Communication Technologies Brno University of Technology for twenty-eight years. At present she is the guarantor of the bachelor's study program English in Electrical Engineering and Informatics, which was accredited based on her own research on professional English in science and technology in 2011 and is still ongoing. Her main focus is on the pragmatic aspects of professional English, the style of science and technology and the functions of professional language. She is the author of publications both abroad and in the Czech Republic, presented her research at many conferences in Europe, the USA and Canada, managed several language education projects for students and teachers. She was awarded the Brno University of Technology commemorative medal for teaching activities in 2018.

Mgr. Pavel Sedláček

The author is a lecturer with twenty plus years of experience. He was trained in geography, namely regional geography an urban development, and English studies with accent in cultural studies, especially North America studies. His career started at the Department of Geography, Faculty of Science at Masaryk University in Brno, where he focused on a comparative study of Canadian and Czech cities. Fifteen years ago, he transferred to the Department of Foreign Languages at the Faculty of Electrical Engineering, Brno University of Technology with the aim to promote cultural studies there. Since 2010 he has been actively lecturing several courses in Department's own study program called English in Electrical Engineering and Informatics, then the first philological program at a technical university in the Czech Republic. Currently he is participating in launching a new program called English for Practice in Electrical Engineering and Communication Technologies.

Moderní audioorální kurz jako úvodní fáze výuky češtiny jako cizího jazyka

The Modern Audio-oral Course as an Introductory Phase of Learning Czech as a Foreign Language

Petra Jirásková

Abstrakt: Moderní audioorální kurz je ukázkou dobré praxe, tedy způsobu výuky češtiny jako cizího jazyka zavedeného v intenzivních kurzech na Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy. Příspěvek nejprve popisuje historická východiska, na nichž je audioorální přístup vystavěn. Jedná se především o společensko-politickou situaci ve Spojených státech a v Evropě v průběhu 20. století, zvýšenou možnost pohybu zboží i osob díky technologickému pokroku, a tím vším způsobenou potřebu ústní komunikace ve více jazycích. Stručně zde popisujeme americkou audio-lingvální metodu výuky jazyků a její evropskou paralelu, metodu strukturně-globální audio-vizuální. Zásadní rysy jejich designu následně nacházíme také u *Úvodního audioorálního kurzu* (Hronová, 1971) a u *Kurzu českého jazyka pro azylanty* (Čemusová et al., 2004), které pro nás vytvářejí spojnicí mezi zmíněnými metodami výuky jazyků a naším moderním audioorálním kurzem. Popis této vstupní fáze výuky češtiny jako cizího jazyka se zaměřuje na její základní složky, tedy vizualizaci, práci s výslovností, zapojení drillu, přístup k prezentaci gramatiky a syntaxe. Důležitým bodem je prezentace technické stránky kurzu, která ovlivňuje a usnadňuje jak přípravu výukových a metodických materiálů, tak práci přímo ve výuce i domácí přípravu studentů. Nelze opominout ani nutnou kvalitní přípravu lektorů na výuku v audioorálním typu kurzu. Právě zkušenosti lektorů jsou hybateli celého procesu, proto jsme od nich získávali zpětnou vazbu, na základě které došlo ke zhodnocení průběhu kurzu. Díky tomu jsme získali jak výčet pozorovaných benefitů, tak řadu poznámek směřujících k možným rizikům i omezením práce s audioorálním způsobem výuky u dnešních studentů.

Klíčová slova: audio-lingvální metoda, audioorální kurz, čeština jako cizí jazyk, strukturně-globální audio-vizuální metoda, technologie, vizualizace

Abstract: The modern audio-oral course is an example of good practice, i. e. a method of teaching Czech as a foreign language introduced in intensive courses at the Institute for Language and Preparatory Studies at Charles University. The paper first describes the historical background on which the audio-oral approach is built. These include the socio-political situation in the United States and Europe during the 20th century, the increased possibility of traveling of goods and people due to rapid technological development, and the resulting need for oral communication in multiple languages. We briefly describe the American audio-lingual method of language learning and its European parallel, the structural-global audio-visual method. Subsequently, we also find the essential features of their design in the course called *Úvodní audioorální kurz* (Introductory Audio-Oral Course, Hronová, 1971) and the course called *Kurz českého jazyka pro azylanty* (Czech Language Course for Asylum Seekers, Čemusová et al., 2004), which for us form a link between the aforementioned language learning methods and our modern audio-oral course. The description of this initial phase of learning

Czech as a foreign language focuses on its basic components, i. e. visualization, pronunciation work, drill involvement, and approach to grammar and syntax presentation. An important point is the presentation of the technical aspect of the course, which influences and facilitates both the preparation of teaching and methodological materials, as well as work directly in the classroom and students' home preparation. The necessary quality preparation of lecturers for teaching in an audio-oral type of course cannot be overlooked. Experienced lecturers are the drivers of the whole process, so we received feedback from them to evaluate the course. Thanks to this, we obtained a list of observed benefits as well as a number of remarks directed to possible risks or limitations of working with audio-oral teaching method for today's students.

Key words: audio-lingual method, audio-oral course, Czech as a foreign language, structural-global audio-visual method, technology, visualization

Úvod

Audioorální kurzy jsou nedílnou součástí historie výuky češtiny jako cizího jazyka u nás. Jejich vznik byl motivován politickými a sociálními faktory, neboť naplnily potřebu zapojení studentů z jazykově i geograficky vzdálených oblastí do výukového procesu. To platilo jak pro studenty připravující se na studium na českých vysokých školách v rámci Ústavu jazykové a odborné přípravy zahraničních studentů (dnes Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy), tak i pro klienty integračních center. Design těchto kurzů, jejich výukové postupy a obsah byly založeny na metodách výuky jazyků, které kladou důraz na vizualizaci, mluvení, výslovnost a schopnost základní komunikace v cizím jazyce. Jedná se zejména o inspiraci americkou audio-lingvální metodou a francouzskou metodou strukturně globální audio-vizuální. V současnosti se Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy (ÚJOP UK) ke konceptu audioorálních kurzů (AOK) vrací, ale důvody již nejsou pouze či převážně praktické. Metodický záměr znovuzavedení těchto kurzů vychází z aktuálních poznatků o fungování paměti, motivaci a zahrnuje také využití technologických možností, jejichž implementace do lekcí i do domácí přípravy studentů je v dnešní době velmi snadná a podporuje přínosnost celého konceptu.

V následujícím textu nejprve charakterizujeme dvě zmiňované zásadní metody stojící za vznikem audio-orálně-vizuálního přístupu k výuce. Následně shrneme východiska a podobu dvou dříve frekventovaně využívaných AOK, totiž Úvodního audioorálního kursu češtiny pro výuku zahraničních studentů (Hronová, 1971) z dílny ÚJOP UK a učební a zároveň metodický materiál Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky (Čemusová et al., 2004), který byl vytvořen v rámci projektu Varianty pod záštitou Člověka v tísní. Dotkneme se i navazující učebnice Český den (Matula, 2007), která je již rozdělena na materiál pro studenty a materiál pro učitele. Především se však budeme věnovat designu a struktuře i okolnostem vzniku moderního audioorálního kursu, který je v současné době

prvním krokem v seznamování s češtinou v intenzivních kurzech češtiny jako cizího jazyka na ÚJOP UK.

Metody stojící v pozadí audioorálních kurzů

Vývoj metod výuky jazyků nebyl ovlivněn pouze výzkumem v oblastech psychologie, lingvistiky a kulturní antropologie. Nepřehlédnutelným faktorem byly změny v oblastech, které s jazykovou výukou zdánlivě přímo nesouvisely. Larsenová-Freemanová – Anderson (2014) zmiňují populační pohyby mezi jednotlivými zeměmi, jež nutně vedly k rozvoji multilingvismu. Ve dvacátém století se jedná především o migrační vlny do Severní Ameriky v období před oběma světovými válkami, které vedly k rychlému rozvoji výuky angličtiny jako cizího jazyka a postupnému přenosu zaváděných učebních postupů i na další cizí jazyky. Reakcí na bouřlivý rozvoj výuky angličtiny jako cizího jazyka a její rozšiřování po světě v nové roli *lingua franca* bylo posilování výuky francouzštiny, která tuto roli zastávala dříve.

Dalším z externích faktorů ovlivňujících proces výuky jazyků byl technologický pokrok. Tento fenomén důkladněji vysvětluje Hendrich et al. (1988), když vyzdvihuje nové možnosti využití telekomunikačních prostředků a také rostoucí rychlost a pohodlnost dopravy. To vyvolalo zintenzivnění mezinárodních kontaktů nejen pro vlády nebo firmy, ale i pro běžné občany, a tím vzrostla potřeba vzájemného dorozumění. Dalším technologickým prvkem, který se záhy dočkal implementace do výuky jazyků, byla, jak praví Darian (1972), možnost kvalitního nahrávání zvukových záznamů.

Na politickou objednávku tedy téměř paralelně vznikly dvě typově blízké metody, které vycházely vstříc dobovým požadavkům na dorozumění jako hlavní cíl jazykové výuky a zároveň využívaly novinky ze světa techniky pro posílení učebního efektu. První z nich je americkou vládou podpořená metoda audio-lingvální založená na behavioristické psychologii a pojetí lingvistiky v duchu amerického deskriptivismu, a v reakci francouzské vlády krátce na to vytvořená strukturně globální audio-vizuální metoda vycházející z evropského strukturalismu a v psychologii orientovaná směrem k celostnímu pojetí v duchu gestaltismu.

Audio-lingvální metoda

Audio-lingvální metoda (dále ALM) navazovala na americký armádní program výuky jazyků známý jako *Army Specialized Training Program* (dále ASTP), jehož struktura a náplň vycházely podle Dariana (1972) z děl a názorů předních amerických lingvistů té doby, především ze strukturalistických konceptů Leonarda Bloomfielda. V jeho pojetí si student má osvojit tisíce morfémů prostřednictvím opakování. Protože se Spojené státy staly po druhé světové válce světovou velmo-

cí a zemí, do které začaly proudit tisíce zahraničních studentů, vyvstala potřeba vytvořit kvalitní univerzální program výuky angličtiny jako cizího jazyka, a postupnou modifikací ASTP tak vzniká základ pro audio-lingvální metodu výuky jazyka.

Ve Friesově (1957) textu se dočteme, že by obsah pro výuku jazyka měl být v rámci ALM vybírán na základě dvou hledisek – užitečnosti a pravidelnosti pro produkci a frekvence pro recepci. Autor také klade důraz na omezenou slovní zásobu i redukované množství strukturních vzorců, které jsou studentům představovány. Cílem výuky jazyka v duchu ALM bylo dosáhnout ovládnutí zvukového systému jazyka, neboť to je fáze, kterou si podle Frieze (1957, s. 3) v mateřském jazyce ani neuvědomujeme: „...to understand the stream of speech, to hear the distinctive sound features and to approximate their production.“ Hendrich et al. (1988) popisuje, že v pojetí ALM je jazyk souborem návyků, cílem jazykové výuky má být mluvěč, který si uvědomuje, co říká, a nepřemýšlí nad tím, jak to říká, protože využívá nadřilované modelové struktury. Důležitou součástí výuky je práce se zvukovými nahrávkami, a to jak ve třídě, tak v tzv. jazykové laboratoři.

Strukturalistická deskriptivní lingvistika prosazuje podrobný srovnávací strukturní popis studovaného jazyka a mateřského jazyka studentů jako stěžejní pomůcky pro učitele. Ve výuce samotné je však podle mnoha autorů (srov. Brooks, 1960; Hendrich et al., 1988; Larsenová-Freemnová – Anderson, 2014; Richards – Rodgers, 2001) mateřský jazyk eliminován, proto není výjimkou, že studenti zpočátku nerozumí slovům a větám, které se učí, a cílový jazyk je v maximální míře používán také v rámci instrukcí. Vlivem behavioristického přístupu k učení je na studenty pohlíženo jako na organismy, které se prostřednictvím tréninku naučí novému jazykovému chování a mají přitom jen minimální kontrolu nad obsahem učiva, tempem a způsobem výuky. Audio-lingvální metoda je založená na vůdčí roli učitele, který je podle Richardse – Rodgerse (2001; srov. též Larsenová-Freemanová – Anderson, 2014) v lekcích dominantní osobou, je modelem cílového jazyka, řídí směr a tempo výuky, sleduje a opravuje výkony studentů a udržuje pozornost studentů prostřednictvím různých forem drillu.

Jak popisují Richards – Rodgers (2001), ALM byla kritizována (podobně jako přímá metoda) právě za přílišnou závislost na učiteli a velmi omezenou možnost ovlivňovat průběh výuky ze strany studentů. Jedinou teorií učení v pozadí ALM bylo přesvědčení, že „practice makes perfect“. Dalším problematickým momentem je podle autorů důraz na perfektní lingvistickou znalost, avšak absence požadavku na jakékoliv pedagogického povědomí na straně učitele.

Strukturně globální audio-vizuální metoda

Evropskou paralelou ALM byla strukturně-globální audio-vizuální metoda (dále SGAV) původem z Francie. Podle Ivanové (2006, srov. také Hrdlička, 2009) podal

první formulace zásad metody SGAV v polovině 50. let 20. století profesor Fonetického ústavu na univerzitě v Záhřebu Petar Guberina. Spolu s Paulem Rivencem z *l'Ecole normale de Saint-Cloud* a Reymondem Renardem z *Université de Mons* v Belgii jsou považováni za zakladatele této metody. Hrdlička (2009) také zmiňuje rok 1962 a vůbec první publikovaný jazykový kurz založený na této metodě s titulem *Voix et images de France*.

Metoda SGAV vychází z evropského pojetí strukturalismu založeného na teoriích Ferdinanda de Saussurea a jeho žáka Charlese Ballyho, přičemž se zaměřuje na diachronní pohled a na parolovou složku jazyka. Podle autorů metody, tedy Rivence a Guberiny (Rivenc, 2013) je mluvený jazyk jazykem ponořeným do reality (*plonge dans la réalité*) a vnímaným všemi smysly (*comportement polysensoriel*). Užší sepětí s gestaltismem¹ se projevuje v globálním pojetí jazyka, jehož součástí jsou vztahy mezi mluvčími, gesta, mimika, materiální prostředí, v němž se rozhovor odehrává, i kulturní a sociální prostředí mluvčích. Jako hlavní cíl výuky Rivenc (2013) ve svém textu vyzdvihuje důležitost předání celkového dojmu. Autoři metody hledají cestu, jak zprostředkovat komunikační situaci v její celistvosti. Audiovizuální technika nebyla v té době ještě na tak vysoké úrovni, aby bylo možné k ilustrování situací využít film. Za účelem vizualizace byl využit ilustrátor Pierre Neveu, který si podle Rivencových slov (2013) osvojil metodologii výuky SGAV a kreslil komiksové obrázky synchronizované se zvukovým záznamem situace.

Globální zaměření metody SGAV je podle Ivanové (2006) patrné v jejím přístupu k výslovnosti. Nejdůležitější a prvotní charakteristikou jazyka je zde zvuk v proudu řeči, intonace a rytmus. Fenclová (2003, srov. též obdobně Hendrich et al., 1988) mluví o globálním vnímání zvuku a nadřazenosti melodie jazyka, rytmu, včetně intonace a suprasegmentů jednotlivým hláskám.

Pokud jde o výukové postupy, Ivanová (2006) se vyjadřuje o učiteli jako o technikovi, který přesně konstruuje výuku. Student nemá stejně jako u ALM na průběh a obsah výuky téměř žádný vliv. Učitel většinou mluví s celou třídou, skupinové a párové aktivity nejsou podporovány. Kritika metody SGAV podle Ivanové (2006) směřovala ke striktnímu omezování slovní zásoby a témat, neboť to mohlo velmi rychle vést k zastarávání obsahu a omezené možnosti adaptace na aktuální témata. Dalším výrazným negativem byla monotónnost vyplývající z přísných pravidel pro průběh lekcí. Důsledkem je také velmi malá autonomie studentů v situacích mimo rámec toho, co bylo prezentováno ve výuce. Ve snaze o prezentaci pravidelných a nejfrekventovanějších jevů jazyka je vyučován jazyk v jistém ohledu umělý.

¹ Gestaltismus – postupuje od celkového pohledu k částem, přičemž celek nepovažuje za pouhý souhrn jednotlivých částí. (Gestaltismus – Sociologická encyklopedie (cas.cz))

Audioorálně zaměřené kurzy v českém prostředí

Úvodní audioorální kurz češtiny (1971)

Koncem 50. let 20. století začaly podle Hronové (1993) na české vysoké školy mířit větší skupiny zahraničních posluchačů s jiným než filologickým zaměřením. Studium jazyka pro ně nebylo cílem, ale prostředkem k získávání nových znalostí, což vedlo k rozvoji oboru čeština jako cizí jazyk. Ustaluje se výběr klíčových gramatických jevů a také posloupnost a způsob jejich podání. Začíná se zohledňovat funkčnost a frekvence jevů a také jejich pravidelnost. V tom lze spatřovat paralelu ke způsobu výběru vyučovaných jevů v rámci ALM či SGAV. První učebnice češtiny jako cizího jazyka využívaly zprostředkovací (mediační) jazyk. V polovině 60. let 20. století však došlo ke změně „v národnostním složení a vstupním jazykovém standardu zahraničních studentů.“ (Hronová, 1993, s. 10) Přijížděli studenti, kteří neměli žádný společný jazyk nejen mezi sebou navzájem, ale ani s učitelem. Vystala potřeba vytvoření učebnic vhodných pro všechny tyto studenty, bylo nutné upustit od využívání zprostředkovacího jazyka a také od konfrontačního přístupu blízkého americkému deskriptivismu. Nová dvojrole češtiny jako prostředku i cíle jazykové výuky ve spojení s podněty nových vyučovacích metod (ALM a SGAV) vedly v roce 1971 ke vzniku *Úvodního audioorálního kurzu* autorky Karly Hronové a navazující učebnice *Čeština pro cizince – Základní kurs* (Hronová, Flíčková, Oherová, 1972).

Úvodní audioorální kurz byl koncipován jako desetidenní intenzivní kurz s časovou dotací pěti vyučovacích hodin denně (vyučovací hodina má 45 minut). Počítalo se také s každodenním řízeným domácím opakováním v délce jedné až dvou hodin. Hronová (1993) popisuje, že základním posláním AOK byl nácvik zvukové stránky češtiny a rychlá možnost každodenní komunikace v českém jazykovém prostředí a mezi studenty navzájem. Protože účastníci kurzu mířili na české vysoké školy, byla součástí výuky češtiny také akademická čeština a odborná terminologie. Autorka výslovně odkazuje na potíže studentů *Voix et images de France* při práci s odborným textem, kterým proto chtěla vědomě a aktivně předcházet. V rámci AOK byla důsledně oddělována akustická stránka od stránky grafické, neboť i ta mohla být v jazyce studentů odlišná a vyžadovala nácvik. Proto se prezentace zvukové podoby slov v doprovodu obrázků ukázala jako jediný možný společný první krok výuky češtiny. Záměrem podle Hronové (1993) také bylo zabránění negativnímu transferu, k němuž by mohlo dojít vlivem odlišné korespondence grafém-foném v češtině a v jazyce studentů.

V předmluvě k *Úvodnímu audioorálnímu kurzu češtiny pro výuku zahraničních studentů* (Hronová, 1990; předmluva datována 1983) se dočteme, že prioritou kurzu je nejen zvuková stránka jazyka, studenti také získají první představu o gramatické stavbě české věty, což usnadní osvojování gramatiky v následujících etapách výuky. Gramatika není v AOK vykládána, objevuje se lexikálně v textech a studenti

jsou vedeni k pozorování a vnímání flexe, postřehnutí pravidelností a následně k analogii. Díky tomu docházelo u studentů k odstranění bariéry v kontaktu s okolím, odstranění obav z jazyka a získání odrazového můstku pro další učení.

Můžeme zde sledovat obdobné prostředky i cíle jako v ALM/SGAV, totiž nácvik segmentálních a suprasegmentálních složek výslovnosti, automatizace základních frází pro výuku a mezilidský kontakt a vytvoření průpravné fáze gramatiky. Obdobně jako v ALM/SGAV se pracovalo s omezenou slovní zásobou a písemná forma jazyka nastupovala do výuky až v pozdější fázi. Důležitou vlastností kurzu však byla, na rozdíl od kurzů striktně vedených podle materiálů ALM/SGAV, jeho flexibilita. Bylo možné ho různě adaptovat dle potřeb studentů a jednotlivá témata na sebe nenavazovala, takže nebyl problém, když se student připojil do výuky se zpožděním několika dnů. To bylo pro první dny výuky velmi praktické. Pokud jde o výukové materiály, jmenuje Hronová (1993) vizuální podklady v podobě obrazové učebnice pro studenty, sady diapozitivů k promítání během výuky a diafilmu ke gramatickým cvičením. Akustickou stránku jazyka zprostředkovávaly magnetické záznamy textů, lexika a gramatických konverzací a magnetický záznam fonetických i gramatických cvičení. Učitelé měli k dispozici program AOK včetně libreta nahrávek textů, lexika, gramatických pasáží a konverzací, sborník fonetických cvičení s metodickým pokynem a libreto, soubor gramatických cvičení včetně libreta a metodického pokynu, metodický pokyn k případnému zařazování nácviku psaní a také překlad všech rozhovorů do 13 jazyků.

Kurz českého jazyka pro azylanty (2004) a Český den (2007)

Na začátku 21. století můžeme zaznamenat pozvolný, ale trvalý nárůst počtu cizinců v ČR (ČSÚ, Vývoj počtu cizinců podle typu pobytu², sledované roky 2004 až 2011) a také nárůst počtu udělených azylů (ČSÚ, Počet udělených azylů³, sledované roky 2004–2011). Stále více cizinců je také evidováno na úřadech práce (ČSÚ, Zaměstnanost cizinců podle postavení v zaměstnání⁴, sledované roky 2004 až 2022). Všechny tyto faktory zvyšovaly poptávku po výuce češtiny, neboť ovládnutí jazyka je nejen jednou ze základních podmínek integrace, ale také důležitým předpokladem pro nalezení adekvátního zaměstnání. Již v roce 2001 se jedním ze vzdělávacích programů organizace Člověk v tísni stal projekt *Varianty*⁵, v rámci něhož vznikly výukové materiály pro češtinu jako cizí jazyk, a to *Kurz českého jazyka pro azylanty* (Čemusová et al., 2004a, b) a navazující *Český den* (Matula, 2007a, b). Součástí obou učebnic je manuál pro učitele, který vysvětluje autorský výukový záměr, popisuje žádoucí průběh hodiny a práci s jednotlivými cvičeními.

² Pozn.: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

³ Pozn.: https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_rizeni_azyl

⁴ Pozn.: https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_zamestnanost

⁵ Pozn.: <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty>

V obou případech je zdůrazněna nutnost přizpůsobit obsah, rozsah i tempo výuky možnostem a potřebám dané studijní skupiny.

Kurz českého jazyka pro azylanty (Čemusová et al., 2004a) je doplněn *Manuálem pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky* (Čemusová et al., 2004b), jenž lektora kurzem provází. Kurz je určen nejen účastníkům bez znalosti latinky, ale i bez znalosti jakéhokoliv písma, počítá se skupinou maximálně 12 studentů různého jazykového pozadí, věku, vzdělání, motivace apod. Na rozdíl od výše popisovaného AOK zde „výuka není založena na čtení a psaní, počítá však s tím, že by si studenti v průběhu kurzu měli latinku v rámci možností osvojit.“ (Čemusová et al., 2004, s. 4b) Čtení a psaní by proto mělo být zapojováno do každé hodiny, a to postupně v podobě nácviku rozpoznání, realizace a zápisu hlásek, slabik, krátkých a následně delších slov. Ačkoliv je v pokynech kladen důraz také na nácvik správné výslovnosti, nejedná se o hlavní cíl výuky, tím je postupné jazykové zvládnutí základních praktických komunikačních situací. Ty jsou zahrnuty ve třech navazujících modulech rozdělených vždy do osmi tematických okruhů. Na rozdíl od AOK zde na sebe témata navazují, a počítá se tedy se znalostmi obsaženými v předchozích lekcích.

Přes některé odlišnosti můžeme sledovat také podobnost se způsobem výuky typickým pro AOK, a to nejvýrazněji v prvním modulu. Obsahově se dbá na užitečnost témat a jejich blízkost konkrétní životní zkušenosti studentů. Proto je lektor nabádán k jejich modifikaci podle aktuálního složení skupiny. Pro výuku má učitel k dispozici převážně obrazové, částečně také textové handouty. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky z hlediska jeho schopnosti poradit si bez zprostředkovacího jazyka, neboť se počítá s tím, že studentům chybí jednotný komunikační jazyk, respektive že se tímto jazykem má stát obdobně jako v AOK právě čeština. Učitel je nabádán ke zřetelné a hlasité artikulaci, zapojení gest, scének, využití prostředí třídy. Důležitými povahovými rysy jsou trpělivost, empatie, flexibilita schopnost účastníky pozitivně motivovat. Cílem výuky není předávání gramatických znalostí, zpočátku jsou zahrnuty pouze gramatické formy potřebné pro realizaci krátkých každodenních komunikačních situací, k jejichž ilustraci je někdy využíván komiks, tak jako tomu bylo v případě SGAV. Ve druhém modulu se již setkáme s podklady pro systematictější výklad gramatiky a také množství textových doplňků k obrazovému materiálu roste.

Učebnice *Český den* (Matula, 2007a), která již deklaruje postup studentů k úrovni A1 podle SERRJ, na výše popsaný výukový materiál v mnoha ohledech metodicky navazuje. Jak autor popisuje v manuálu k učebnici (Matula, 2007b), výuka nové slovní zásoby probíhá prostřednictvím triády vizualizace – pantomimické předvedení situace lektorem – sborové opakování dialogu po učiteli. Po tomto nácviku následuje práce ve dvojicích, což je základní způsob interakce doporučovaný autorem pro tento kurz. K pochopení gramatických pravidel jsou účastníci kurzu dová-

děni důrazem na vnímání pravidelností, uplatňování analogie, indukci, díky níž si sami doplňují navržené gramatické tabulky. Míra výkladu gramatiky je ponechána na uvážení učitele v závislosti na schopnostech a potřebách skupiny.

Oba kurzy jsou realizovány bez zapojení technické podpory, což bylo jednak způsobeno nedostatkem financí, ale je to pochopitelné i vzhledem k cílové skupině, která patrně v době vzniku kurzů nedisponovala technickými prostředky k přehrávání nahrávek apod. V porovnání s možnostmi výuky popisovanými v ALM, SGAV či AOK Hronové (1971) to však představuje limity, především pokud jde o možnost opakování a drilování výslovnosti, dialogů a celkově v oblasti samostatné domácí přípravy.

Moderní audioorální kurz

Zmiňované kurzy založené na vizualizaci a převážně (*Úvodní audioorální kurz češtiny*, 1971) nebo částečně (*Kurz českého jazyka pro azylanty*, 2004) inspirované výukovými postupy ALM a SGAV metody, byly vytvořeny především v reakci na společenskou potřebu, tedy z praktických důvodů. V obou případech šlo o vyřešení situace, v níž se ve třídě setkávají mluvčí různých jazyků, v některých případech bez znalosti latinky nebo písma vůbec, mnohdy bez jakéhokoliv společného jazykového základu. Na ÚJOP UK jsme uvažovali nad tím, zda má i pro naši cílovou skupinu, studenty z celého světa, u nichž ale předpokládáme znalost jak latinky, tak alespoň základní znalost angličtiny jako společného dorozumívacího jazyka, smysl zařazení audioorálního segmentu do plánu výukových programů. Podporou nám byly aktuální výzkumy na poli zapojování audio-vizuálních segmentů do výuky (Ball et al., 2021; Montero Perez, 2022; Ruck, 2022) i naše vlastní zkušenosti z výukové praxe. Abychom zjistili relevantnost tohoto přístupu přímo pro naši cílovou skupinu, oslovili jsme poté, co počáteční fáze výukového programu proběhla, deset lektorů a uskutečnili s každým z nich strukturovaný rozhovor. Hledali jsme odpovědi na následující otázky:

- *Jak vnímají výuku založenou na vizualizaci a ústním drilu sami učitelé?*
- *Jaké v ní spatřují benefity pro studenty?*
- *Jak vnímají její náročnost jak pro studenty tak pro lektora.*

V následujícím textu představíme základní prvky, na kterých byl náš moderní audioorální kurz (MAOK) vystavěn. V části věnované učitelům shrneme výstupy z rozhovorů.

Základní charakteristika kurzu

Audioorální kurz jsme na ÚJOP UK zavedli po několikaleté pauze opět do výuky na začátku akademického roku 2021/2022 jako úvodní část jak v programech přípra-

vujících zahraniční studenty ke studiu na českých vysokých školách v češtině, tak i v intenzivních kurzech pro veřejnost. K tomuto rozhodnutí nás vedla bohatá lektorská zkušenost celého týmu, a to v oblasti výuky bez zprostředkovacího jazyka i zapojování cílených lekcí výslovnosti. Podmínkou byla kreativní práce s vizualizací a také možnost a schopnost využít technologie podporující a obohacující výuku. Kurz je rozvržen do čtyř intenzivních dnů po čtyřech výukových hodinách a následně pokračuje v dalších třech dnech vstupními hodinami, na které již navazuje práce s učebnicí podle naplánovaného sylabu. Zahrnuje tato témata:

- DEN 1: Seznamování a profese
- DEN 2: Škola a třída – objekty, pozice
- DEN 3: Škola a třída – popis
- DEN 4: Město
- DEN 5: Opakování
- DEN 6: Jídlo a pití
- DEN 7: Rodina

Na přípravě kurzu se podílely kromě autorky článku také Mgr. Barbora Štindlová, Ph.D., zástupkyně ředitelky ÚJOP UK pro studium, a PhDr. Zdena Malá z Metodického a odborného centra ÚJOP UK.

Vizualizace

Základním prvkem metod ALM, SGAV i obou kurzů popsaných v předchozích kapitolách je vysoká míra vizualizace, jejímž účelem je jednak eliminace zprostředkovacího jazyka, jednak posílení míry zapamatování. V počáteční fázi výuky se ještě nepotýkáme s abstraktními slovy či s komplikovanými a neobvyklými životními situacemi. Proto je využití obrázků pro zprostředkování významu přirozenou cestou. Pokud ale chceme zároveň přispět k lepšímu zapamatování, je nutné vizuální stránku výukového materiálu hlouběji promýšlet. Ballstaedt (2009) upozorňuje na omezenou kapacitu krátkodobé paměti, která je podle něj lépe schopná uchovat obrázky didakticky redukované na relevantní komponenty, jednoduché ikony raději než detailní fotografie. Zároveň doporučuje využití vizuálních konvencí (silné a slabé čáry, šipky, spojnice atd.). S tím korelují i aktuální poznatky o podpoře schopnosti si informace díky zapojení audio-vizuální stimulace rychleji a snáze zapamatovat (Ball et al., 2021).

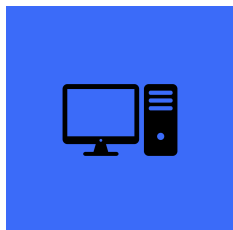
Vzhledem k těmto poznatkům jsme jako základní vizuální prvek zvolili jednoduchou ikonu⁶, která snadno podpoří vytvoření paměťového spoje mezi vizuálním signálem a českým slovem či frází. V případě substantiv jsme aplikovali konvenční

⁶ Zdrojem ikon je on-line databáze ikon thenounproject.com v licencované verzi.

barevné kódování pro rody (světle modrý podkres pro slova rodu mužského životného, tmavě modrý pro mužská neživotná, červený pro ženský rod a zelený pro rod střední, viz Obr. 1, 2, 3, 4). Studenti jsou tak vedeni k vnímání spojitosti mezi slovy téže barvy dříve, než dojde ze strany učitele na práci s rodovou diferenciací například v souvislosti s používáním adjektiv. Další uplatněné podbarvení slouží k rozlišení analogických frází v rámci formálního (vykání, hnědá) a neformálního (tykání, žlutá) dialogu (viz Obr. 5, 6).



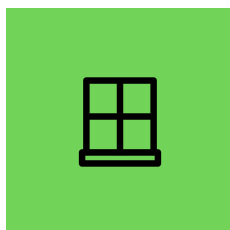
Obr. 1: *DOKTOR*
(rod mužský
životný)



Obr. 2: *POČÍTAČ*
(rod mužský
neživotný)



Obr. 3: *DOKTORKA*
(rod ženský)



Obr. 4: *OKNO*
(rod střední)



Obr. 5: *A vy?*
(vykání)



Obr. 6: *A ty?*
(tykání)

Studenti si prostřednictvím těchto ikon osvojují zásobu slov a fráze, které postupně skládají do jednoduchých vět, primitivních popisů a základních dialogů. Záhy tak jsou na ikonami ztvárněném podkladu schopni samostatně a z paměti vyprodukovat krátkou informaci o sobě nebo o druhé osobě (Obr. 7) či realizovat ve dvojici „předkreslený“ dialog (Obr. 8).

Vizualizaci lze využít také pro podporu správné výslovnosti. Díky ikonám, které představují různé postavení rtů při výslovnosti samohlásek, dokážeme například studenty rychle naučit správně vyslovit komplikované či dlouhé české slovo/frázi (Obr. 9).



Obr. 7: POPIS OSOBY

*To je prodavač, to není student. On pracuje v obchodě, nestuduje ve škole.
On má hezký bílý stůl a malou židli.
On má nové auto, ale nemá kolo.*

Výslovnost

Stěžejním aspektem výše připomínaných metod výuky jazyků a jazykových kurzů byl důraz na práci s výslovností. Eliminace textové složky omezuje negativní transfer vznikající odlišnou korespondencí grafém-foném v češtině a v jazyce studentů. Jak popisuje Hronová (1993), studenti prostě opakují, resp. snaží se zopakovat to, co slyší, nikoliv přečíst to, co vidí napsané. Práce s výslovností v MAOK je zmíněna již v předchozí podkapitole. V rámci seznamování s novou slovní zásobou i nácvičku vět či dialogů je dále uplatňováno chórové opakování, při němž je učitel jazykovým vzorem. Díky „davovému pocitu“ vlastní nenápadnosti se většina studentů snaží vyslovovat skutečně zřetelně a nahlas, a tím dochází k nastavení mluvidel do správné polohy a osvojování základních návyků potřebných pro výslovnost češtiny. Kromě toho jsou do výuky zařazovány tzv. fonetické sprchy, tedy několikaminutové bloky zaměřené přímo na výslovnost konkrétních hlásek, a to v souladu s potřebami dané skupiny studentů. Slouží jednak k specifičtější zaměřené práci s artikulací, jednak k odpočinku od paměťové zátěže.



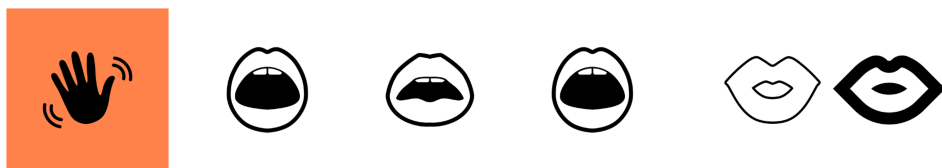
Obr. 8: DIALOG

Ty jsi učitel? – Ne, já nejsem učitel, jsem student.

Kde studuješ? – Studuju ve škole.

Pracuješ? - Ne, nepracuju.

Máš zelený batoh? – Ano, mám zelený batoh.



Obr. 9: A-E-A-OU / NA SHLEDANOU

Dril

Pro cílovou skupinu začátečníků, kteří mají navíc osvojované informace zpracovávat nikoliv formou zápisků a slovníčků, ale pouze ve vlastní paměti, je stěžejním výukovým postupem dril. S touto formou práce v hodině je však nutné zacházet kreativně, střídát různé techniky a formy drilu, pracovat s menšími i většími skupinami studentů, zapojovat modulaci hlasu apod. Inspiraci nalezneme napří-

klad v popisu ALM u Richardse – Rodgerse (2001, s. 61–63) nebo u Larsenové-Freemanové – Andersona (2014, s. 67), ne všechny jejich ukázky jsou však snadno přenositelné na flektivní jazyk, jakým je čeština. Přesto máme k dispozici mnoho cest, jak dril variovat, aby výuka nebyla pro studenty ani pro učitele jednotvárná a nudná.

Gramatika a syntax

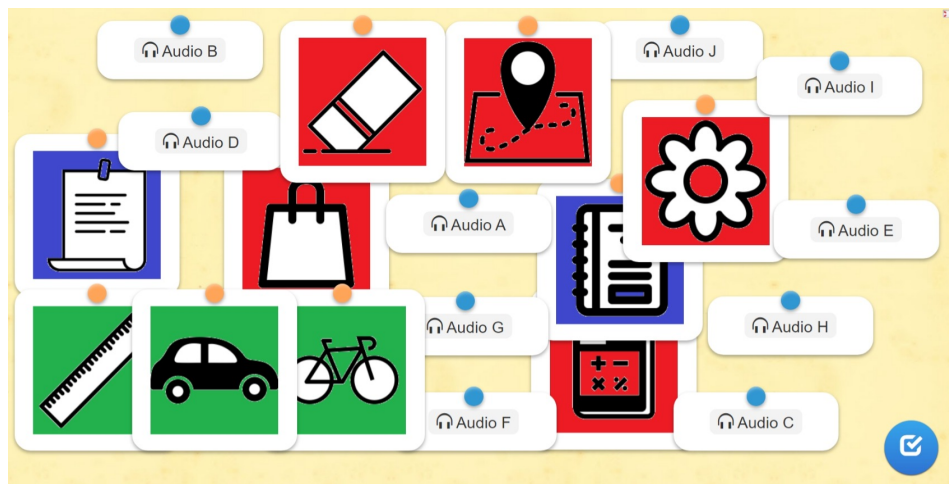
Gramatika není v rámci MAOK vykládána, přesto je studentům nabídnut základní vhled do jejích pravidel, a to prostřednictvím zmiňovaného barevného kódování vztaženého k rodu substantiv, jehož praktický význam vzroste při seznamování s adjektivy a přivlastňovacími zájmeny. Dále jsou zapojena slovesa *vidět* a *mít* s objektovou vazbou. Studenti pracují také s konjugací sloves, a to v rámci dialogů, kdy mluví o sobě a vzájemně si pokládají otázky. V těchto případech mají lektori k dispozici celá konjugáčn1 schémata, záleží na jejich zkušenosti se skupinou, do jaké míry je využijí. Již na této bazální úrovni si studenti osvojují také spojky *a*, *ale*, *nebo*, které zapojují do konverzací. Práce s otázkovo-odpověďovým drilem přináší první vhled do fungování českého slovosledu, respektive aktuálního členění větného. Studenti se učí na otázku „*Co je ve třídě?*“ odpovídat větou „*Ve třídě je počítač.*“, nikoliv „*Počítač je ve třídě.*“.

Technická stránka

Dosavadní popis MAOK využívaného na ÚJOP UK v mnoha ohledech koresponduje s rysy AOK Hronové (1990a, b) či autorského týmu Čemusová et al. (2004a, b). Výrazný posun však nastává v oblasti využití technologických nástrojů dnešní doby. Zatímco zmíněné kurzy pracují s papírovou učebnicí nebo tištěnými handouty, učitel MAOK má k dispozici všechny vizuální podklady v elektronické podobě, což především znamená, že je může variovat podle potřeb dané skupiny a sdílet na interaktivní tabuli (případně i promítat přes datový projektor) v rámci lekce. Připravené on-line tabule jsou popsány v metodickém plánu, lektor tedy ví, jak má každou z nich studentům prezentovat. Součástí práce s tabulí je dále možnost pohybovat na ní s jednotlivými obrázky, vytvářet varianty frází či dialogů, seskupovat obrázky k sobě na základě společných rysů apod. Všechny obrázky má také učitel k dispozici ve formě jednotlivých souborů, takže si je může vytisknout a použít pro další variaci práce s nimi fyzicky přímo ve třídě.

Technologický pokrok zjednodušuje také práci s poslechem a výslovností, a to jak v hodině, tak při domácí přípravě studentů. Ačkoliv představuje primární mluvní vzor lektor, je pro studenty užitečné slyšet i jiné mluvčí. To nám umožňují výukové aplikace pracující se zvukem, jako například LearningApps (learningapps.org), ve kterých jsou k MAOK vytvořena interaktivní cvičení. Zvuková stopa je zde namluvená člověkem (nikoliv robotem) a je možné nahrát vlastní obrázky. Díky tomu

mají studenti k dispozici stejné ikony jako na výukových tabulích a upevňují si paměťové propojení mezi obrázkem a vysloveným slovem či frází (Obr. 10), aniž by bylo nutné přidávat psanou formu.

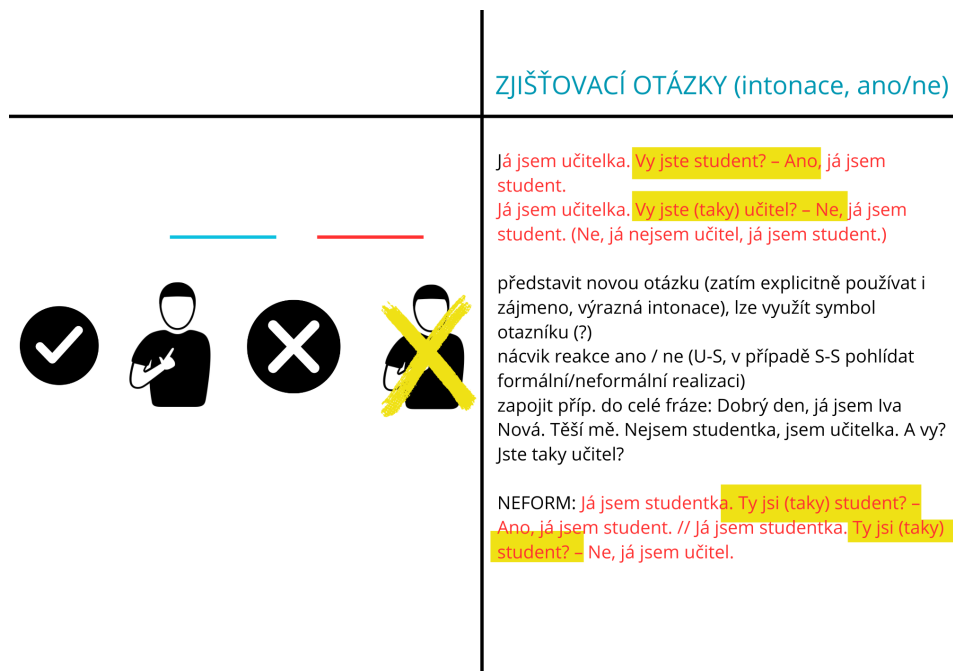


Obr. 10: *LEARNING APPS*
spojení slova a zvuku

Práce s lektory – metody a výsledky

Výuka v průběhu AOK musí probíhat svižným tempem, lektor by neměl váhat a přemýšlet nad tím, co říct, co který obrázek znamená nebo jak přesně má znít daný dialog. Kromě toho je velkým přínosem pro celý koncept, pokud lektor důvěřuje v pozitivní efekt audioorální výuky a dokáže svým naladěním motivovat studenty. K zajištění obou jmenovaných podmínek je potřeba s lektory před jejich zapojením do MAOK pracovat, a to na dvou rovinách. Jednak jim poskytnout školení a semináře, během kterých se seznámí s výhodami i úskalími metody, s celkovým konceptem kurzu včetně jeho technické stránky a variantami praktického průběhu výuky (formy drilu, práce s obrázky, fonetické sprchy atd.). Během takového setkání mají učitelé možnost klást otázky a vyjádřit své pochyby či obavy.

Druhým krokem je poskytnutí metodické podpory přímo pro jednotlivé výukové dny, respektive jednotlivé stránky připravených on-line tabulí. Ta spočívá v textovém plánu přímo navázaném na vizuální stránku (Obr. 11), v němž se lektor dozvídá, jaký slovní obsah se k dané tabuli váže a v jakých krocích ho může studentům zprostředkovat. Zkušenější lektori mají možnost si plán i vzhled tabulí upravit, neměli by se však odchylovat od původního autorského záměru.



Obr. 11: PLÁN pro lektory

Díky strukturovaným rozhovorům vedeným s deseti lektory, kteří se na realizaci kurzu podíleli, jsme získali další cenné informace o průběhu, možných benefitech i úskalích MAOK. Jednalo se o dvě skupiny studentů s rodným jazykem slovan-ským a osm jazykově heterogenních skupin studentů z geograficky i/nebo jazykově vzdálených oblastí (románské a germánské jazyky, asijské jazyky, arabština a další). Považujeme za důležité, aby si v dalších ročnících byli všichni vyučující vědomi možností, které tento přístup nabízí, a mohli jich tak záměrně využít. Totéž platí i pro rizika, jimž lze předcházet nebo je alespoň redukovat, pokud o nich víme.

V rozhovoru byl nejprve dán lektorům otevřený prostor pro celkový popis průběhu kurzu, vlastních zkušeností, postřehů a závěrů, k nimž došli. Poté odpovídali na otázky, jaké vidí v tomto způsobu výuky benefity a jaká úskalí, a dále, jak je výuka náročná pro lektora a jak pro studenta.

Výpovědi lze rozdělit do několika tematických okruhů.

Mluvení

- Výuka je velmi interaktivní, studenti okamžitě a stále mluví, což zvyšuje jejich motivaci k dalšímu učení. Už po prvním dnu jsou schopní sami reagovat a použít jednoduché české věty.
- U mnohých studentů je evidentní nadšení z rychlého pokroku.
- Vlivem neustálého zapojení mluvení se studenti postupně přestanou bát promluvit i mimo třídu.

Výslovnost

- Díky chórrovému nácviku studenti mluví nahlas a zřetelně artikulují.
- Důraz na výslovnost bez psané formy nevede k takové míře automatizace správné artikulace, že by studenti v dalším studiu už ve výslovnosti nechybovali. Přesto je pozitivní vliv na výslovnost patrný a studenti jsou více schopní uvědomění si chyb a sebeopravy.

Práce se skupinou

- Tento přístup umožňuje jednotnou práci s velmi různorodou skupinou (úrovní, národnostně apod.) a sjednocení základních znalostí. Učitel také získá základní povědomí o schopnostech a dosavadních znalostech jednotlivých studentů.
- Ve skupinách skutečných úplných začátečníků byla výuka velmi dobře přijímána, pro studenty představovala adekvátní paměťovou i intelektuální zátěž a přinášela i velkou míru nadšení z pokroku. Mnozí studenti však přijíždějí tzv. předučením, lektor s nimi tedy nezačíná od nuly a po počátečním nadšení z neobvyklého způsobu výuky začínají projevovat netrpělivost, neboť mají pocit příliš pomalého pokroku. V takovém případě je pro učitele náročné udržet pozornost a nasazení studentů, zaměřuje se více na práci s výslovností a kreativnější práci s připraveným materiálem.
- Někteří lektori vypověděli, že díky permanentní společné práci vzniká rychleji než obvykle třídní soudržnost, týmový duch a dochází k utužení kolektivu.

Gramatika

- Studenti si tvoří zásobárnu slov, na kterých může lektor v pozdějších fázích výuky demonstrovat pravidla a využívat aha momentu či indukce.
- Někteří studenti neprojevovali při pozdějším výkladu gramatiky s učebnicí žádné postřehnutí návaznosti na obsah úvodního kurzu. Jiní studenti byli schopní „předpochopení“ gramatických jevů, které se v úvodním kurzu objevovaly, a dokázali z nich později těžit. Objevovali se i jednotlivci, kteří si pravidla

velmi rychle odvodili a byli frustrovaní, pokud jim je lektor v daný moment nevysvětlil.

- Díky důrazu na zřetelnou výslovnost koncovek ve větách typu „*To je židle. – Vidím židli.*“ jsou někteří studenti zvyklí věnovat koncovkám v češtině zvýšenou pozornost a následně snáz odhalovat některá pravidla užití flektivních slovních druhů.

Náročnost pro lektora

- Pokud jde o připravené materiály, ty práci lektora velmi usnadňují, jasné ho vedou a zároveň mu umožňují přizpůsobit obsah dané skupině, byť jen v omezené míře. Lektor se však s materiály musí předem dobře seznámit, a to včetně významu jednotlivých ikon, protože výuka musí probíhat svižně a bez váhání a přemýšlení nad tím, co říct.
- Výuka je pro vyučujícího náročná na hlas a koncentraci, je neustále aktivní a musí sledovat mnoho detailů zároveň.
- Učitel musí studenty motivovat, přesvědčit je svým přístupem, že se jedná o dobrý vstup do výuky jazyka.

Náročnost pro studenta

- V souvislosti s jazykovým pozadím studentů a také s mírou předučení se objevily rozdíly v názoru na paměťovou náročnost. Zatímco pro úplně začátečníky z jazykově vzdálených oblastí bylo někdy obsahu k zapamatování příliš mnoho, pro slovansky mluvící, a navíc případně i předučené studenty by bylo potřeba objem slovní zásoby rozšířit.
- Neustálý dril a chórové opakování mohou vést k tomu, že studenti přestanou vnímat, co říkají, a pouze automaticky opakují zvuk bez propojení s obsahem.

Shrnutí výstupů z rozhovorů s lektory – diskuse

Z diskusí s lektory, kteří se svou třídou prošli MAOK, vyplývá, že studenti tento v dnešní době ne příliš obvyklý výukový model přijímají bez námitek či údivu, a to mimo jiné i díky připravenosti lektorů, kteří vědí, co v které části lekce dělat, a dokážou studenty motivovat k aktivní účasti na jednotlivých činnostech. Studenti od první lekce mluví, učí se zřetelně vyslovovat a zmírňují se také jejich obavy z nového jazyka, neboť jsou záhy schopni samostatně pojmenovávat věci kolem sebe, produkovat krátké fráze nebo vést jednoduchý dialog. Pozornost studentů se netřísťí, jsou stále vtahováni do účasti v lekci a výuka je podle slov lektorů velmi svižná, a dokonce zábavná pro obě strany, tedy pro lektora i studenty kurzu. Lektor může častou celoskupinovou práci také aktivně využít k budování soudržnosti třídy.

V průběhu MAOK také studenti „sbírají“ materiál pro další práci v lekcích s učebnicí. Mohou stavět na zautomatizovaných frázích, odhalovat analogie a cestou generalizace docházet samostatně k některým gramatickým pravidlům. To má díky „aha momentům“ pozitivní dopad na zapamatování a schopnost vyvozená pravidla aktivně použít.

Je však nutné mít na paměti, že ne všichni studenti budou schopni samostatného vhledu do zákonitostí jazyka, ať už je důvodem naprostá odlišnost češtiny od jejich mateřského jazyka, nebo navyklý způsob uvažování, který nevede k analýze a následné generalizaci jevů. Zde jim lektor může pomoci prostřednictvím seskupování obrázků například v korelaci se jmenným rodem. Na druhé straně se v dnešní době setkáváme s velkým počtem studentů, kteří již v rámci samostudia nebo krátkého jazykového kurzu získali základní povědomí o češtině a náplň MAOK pro ně může být v některých částech triviální nebo zdánlivě triviální. Je pak na práci lektora přesvědčit tyto účastníky kurzu o dalších benefitech, jako je důraz na výslovnost hlásek i větné melodie, automatizace základních frází či možnost odvodit si základní gramatická pravidla.

Vstupní segment v podobě MAOK se tak jeví jako ideální a nejpřínosnější pro začátečníky z jazykově vzdálených oblastí, kterým přináší největší benefity v podobě intenzivního seznámení s výslovností, automatizace praktické slovní zásoby potřebné pro bazální komunikaci ve škole i mimo ni a motivaci do dalšího učení díky počátečnímu rychlému pokroku. U některých dochází také k vytvoření předpokladů o fungování jazyka, které budou v dalším průběhu výukového programu lektorem potvrzeny nebo modifikovány. U ostatních skupin studentů, tedy předučených nebo těch, jejichž jazyk je češtině typologicky blízký, je nutné zaměřit se na ty benefity MAOK, které jsou pro danou skupinu relevantní, ať už je to vytvoření jednotného společného základu pro celou třídu či důraz na typické chyby ve výslovnosti, který přispěje k tomu, že si je studenti nebudou přenášet i do vyšších úrovní znalosti jazyka.

Pokud lektor zná možné přínosy i rizika tohoto výukového přístupu, může s nimi aktivně pracovat, posilovat pozitiva a eliminovat či omezovat možná úskalí, nebo je alespoň očekávat a nebýt jimi zaskočen.

Závěr

Současný přístup k výuce jazyků není doktrinální, rozhodujícím faktorem se tak nestává metoda a její jasné dané rysy, postupy a techniky. Již nejdeme cestou zavrhování jedné metody a adorování druhé. Velký vliv na to, co a jak se v lekcích učí, mají studenti, účastníci kurzů. Vždy je alespoň v určité míře možné přizpůsobit obsah i průběh výuky jejich cílům, potřebám a možnostem. To vede lektory a instituce zaměřené na jazykovou výuku k výběrové práci s designem známých

metod výuky jazyků, k volbě toho nejlepšího a nejvhodnějšího právě pro danou cílovou skupinu.

Částečný návrat k výukovým metodám poloviny dvacátého století a na ně navazujícím audioorálním kurzům se zdá být i v dnešní době smysluplný, neboť jeho základní rysy podporují rychlý nástup mluvení a intenzivní práci studentů s novým jazykem. Díky upozadění psané složky v MAOK je zabráněno negativní interferenci ve vztahu grafém-foném, a na první místo se tak u studentů dostává snaha zopakovat co nejpřesněji to, co říká učitel. Vědecké poznatky o fungování paměti ukazují, že důležitými faktory vedoucími k lepšímu zapamatování jsou opakování, vizualizace a motivace. Všechny tyto aspekty u audioorálně zaměřených kurzů nacházíme. Tímto vstupem pomáháme studentům vytvořit si pevný základ slovní zásoby a frází, na kterých mohou stavět své další učení nejen lexikálně, ale i v oblasti gramatiky. Jejím porozumění pomáhá jak možnost odkazovat k pamětně zpracovaným, ale dosud neanalyzovaným frázím, větám, dialogům, tak prostě množství materiálu, se kterým lze v gramatických výkladech pracovat. Velkou přidanou hodnotou MAOK je využívání v současnosti běžně dostupných výukových platforem a aplikací, a to jak pro zprostředkování vizuální a zvukové stránky lekcí, tak pro variaci práce s navrženým výukovým materiálem. Přes všechny tyto výhody nepovažujeme za možné, aby výuka probíhala formou AOK po delší dobu. Přínosný se jeví MAOK jako první kontakt s novým jazykem. Předpokládanou funkčnost celého konceptu je nutné ověřit výzkumem zaměřeným jak na studenty, jejich pokrok v učení a motivaci, tak na lektory. Ti mohou srovnávat svou předchozí praxi, v níž se od prvních lekcí využívala učebnice, s průběhem MAOK. Zároveň jsou to právě oni, kdo je přítomen ve třídě a je manipulátorem celého dění. Jejich postřehy z průběhu výukového procesu jsou proto pro zhodnocení kurzu velmi cenné.

Literatura

- BALL, F., SPUERCK, I., & NOESEL, T. (2021). Minimal interplay between explicit knowledge, dynamics of learning and temporal expectations in different, complex uni- and multisensory contexts. *Attention, perception & psychophysics*, 83(6), 2551. <https://doi.org/10.3758/s13414-021-02313-1>
- BROOKS, N. (1960). *Language and language learning: theory and practice*. New York: Harcourt Brace & Company.
- ČEMUSOVÁ ET AL. (2004a). *Kurz českého jazyka pro azylanty*. [online]. Člověk v tísni. Dostupné na <https://www.clovekvtsni.cz/manual-pro-ucitele-ceskeho-jazyka-pro-cizince-bez-znalosti-latinky-ucebnice-1050pub>
- ČEMUSOVÁ ET AL. (2004b). *Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky*. [online]. Člověk v tísni. Dostupné na <https://www.clovekvtsni.cz/manual-pro-ucitele-ceskeho-jazyka-pro-cizince-bez-znalosti-latinky-92pub>
- DARIAN, S. G. (1972). *English as a foreign language: history, development and methods of teaching*. Norman: University of Oklahoma Press.
- FENCLOVÁ, M. (2003). *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta.

- FRIES, C. C. (1957). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan.
- HENDRICH, J. ET AL. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HRDLÍČKA, M. (2009). *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum.
- HRONOVÁ, K. (1993). *Čeština jako cizí jazyk. Vstupní kurz a základní gramatika*. Praha: Karolinum.
- HRONOVÁ, K. (1990). *Úvodní audioorální kurs češtiny pro výuku zahraničních studentů: text pro vyučující*. Praha: Karolinum.
- IVAN, M. (2006). La méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.). *Dialogos (Bucharest, Romania)*. 7(14), 16–21. Dostupné na the-audio-visual-and-structuro-global-method_Content%20File-PDF.pdf (cuni.cz)
- LARSENOVÁ-FREEMANOVÁ, D. A ANDERSON, M. (2014). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- MATULA, O. (2007a). *Český den: kurz českého jazyka pro azylanty navazující na Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky*. [online]. Člověk v tísni. Dostupné na https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/cesky_den_ucebnice.pdf
- MATULA, O. (2007b). *Český den: manuál pro učitele*. [online]. Člověk v tísni. Dostupné na <https://www.clovekvtsni.cz/manual-pro-ucitele-ceskeho-jazyka-pro-cizince-bez-znalosti-latinky-92pub>
- MONTERO PEREZ, M. (2022). Second or foreign language learning through watching audio-visual input and the role of on-screen text. *Language Teaching*, 55(2), 163–192. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000501>
- RICHARDS, J. C. A RODGERS, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. [online]. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511667305.001
- RIVENC, P. (2013). Charles Bally et Petar Guberina, inspireurs audacieux de la didactique moderne des langues. *Synergies Espagne. Sylvains les Moulins: Gerflint*, 6(6), 145–159. Dostupné z: https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul_Rivenc.pdf
- RUCK, J. (2022). Elementary-level learners' engagement with multimodal resources in two audio-visual genres. *The Language Learning Journal*, 50(3), 328–343. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1752291>

Autorka

Mgr. Petra Jirásková, e-mail: petra.jiraskova@ujop.cuni.cz, ÚJOP UK, Vratislavova 29/10, 128 00 Praha 2. Vystudovala obor Český jazyk a literatura na FF UK v Praze, v současné době pokračuje v navazujícím doktorském studiu tamtéž. Již během studií začala působit jako lektorka češtiny pro cizince v jazykových školách a v kurzech pro účastníky programu Erasmus na FSV UK. Několik let také působila na ČVUT v Praze, kde metodicky a obsahově připravila předmět Akademické psaní, který také sama vyučovala. Od roku 2017 pracuje v Metodickém a odborném centru ÚJOP UK jako koordinátorka metodických kurzů češtiny jako cizího jazyka a jejich lektorka, od roku 2020 je vedoucí tohoto centra. V rámci metodiky se věnuje především tématům výuky bez zprostředkovacího jazyka, mluvení a využívání obrázků ve výuce. Je autorkou podcastu *Hezky česky s ÚJOP UK* by Petra Jirásková, který je určený studentům češtiny pro cizince.



Zprávy

Reports

Není čeština jako čeština.

Příprava budoucích učitelů na výuku češtiny jako druhého/cizího jazyka

na Katedře českého jazyka a literatury PdF MU

David Kroča, Hana Svobodová

Katedra českého jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity (PdF MU) se zaměřuje nejen na přípravu budoucích vyučujících češtiny, ale snaží se rozvíjet i jejich kompetence pro práci s jazykově (i kulturně) heterogenními skupinami, a to jak po stránce pedagogické a didaktické, tak také organizační, sociální a interkulturní.

Katedra nabízí tři prezenční studijní programy. V bakalářském studijním programu *Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání* se zde k 1. 10. 2023 připravovalo na své budoucí povolání 329 studujících. V navazující magisterském studiu lze studovat dva programy: *Učitelství českého jazyka a literatury pro základní školy* (123 studujících) a *Učitelství českého jazyka a literatury pro základní školy a se specializací na žáky s odlišným mateřským jazykem* (32 studujících). Tento program byl akreditován již v roce 2016, první studující nastoupili v akademickém roce 2017/2018. Pro absolventy magisterských učitelských programů češtiny nabízí katedra také program celoživotního vzdělávání, jímž mohou získat kompetence pro práci s žáky s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ): *Specifika výuky českého jazyka a literatury se zaměřením na žáky s odlišným mateřským jazykem*. Katedra rovněž vypisuje volitelný předmět pro celou univerzitu *Specifika výuky žáků s odlišným mateřským jazykem* a akreditovaný kurz *Úvod do výuky žáků s odlišným mateřským jazykem*.

Pro podporu dalšího vzdělávání budoucích i současných pedagogů je v rámci aktivit katedry třeba zmínit pásmo webinářů na podporu integrace a vzdělávání jedinců s OMJ¹, jehož cílem bylo poskytnout pedagogickým pracovníkům, studentům vysokých škol a dalším zájemcům o tuto tematiku základní vhled do výuky češtiny a rovněž do problematiky začleňování žáků s OMJ do českého vzdělávání. Vytvoře-

¹ Pásmo webinářů na podporu integrace a vzdělávání jedinců s OMJ PdF MU [online]. 2022 [cit. 2023-9-20]. Dostupné z: Pásmo webinářů pro podporu integrace a vzdělávání jedinců s OMJ | Pedagogická fakulta MU (muni.cz)

na a realizována byla také různá diskusní setkání², výuková pásma a workshopy³, které stejně jako webináře vznikaly za podpory PdF MU.

Cílem zmiňovaného jedinečného studijního programu *Učitelství českého jazyka a literatury pro základní školy a se specializací na žáky s odlišným mateřským jazykem* je pak vytvořit ucelenou koncepci vzdělávání jedince s OMJ s důrazem na porozumění jazyku v pedagogické komunikaci. U studujících je tak rozvíjena schopnost spolupracovat, kriticky uvažovat a diskutovat nad problematikou jedinců s OMJ a jejich výukou. Posluchači programu se učí pracovat s různými nástroji, s jejichž pomocí si mohou výuku jedinců s OMJ přímo vyzkoušet. V praxi taktéž mohou ověřovat účinnost materiálů, které sami vytvořili. Vlastní zkušenosti studující programu nabývají jak v rámci spolupráce se zahraničními univerzitami, tak i v kurzech češtiny jako druhého jazyka⁴, ve kterých za supervize pedagogů katedry sami aktivně vyučují.

Pro přípravu budoucích pedagogů češtiny a jejich odborný rozvoj je rovněž důležitá zkušenost s postupy ve výuce v zahraničí, proto katedra dlouhodobě podporuje spolupráci se zahraničními univerzitami (Univerzita Greifswald, Univerzita Regensburg, Univerzita Lublaň). Spolupráce s Univerzitou Greifswald přinesla studujícím navazujícího magisterského programu možnost podílet se přímo na výuce posluchačů bohemistiky v Německu. Z této výuky vznikala (a stále vznikají) inspirativní videa⁵. Spolupráce s Univerzitou Regensburg se rozvíjí nejen při tvorbě výukových materiálů, ale i formou odborných exkurzí. Studenti a pedagogové katedry vyjeli do Řezna v roce 2022, a to společně i s několika učiteli z praxe. Během týdenního vzdělávacího pobytu se účastnili workshopů, univerzitních seminářů i pracovních setkání.

Jedním z hmatatelných výstupů přípravy budoucích češtinářů je v rámci projektu *Otevřená výzva 2* vytvořena originální učebnice češtiny jako druhého/cizího jazyka na úrovni A1+ (díl 1) a A2+ (díl 2) s názvem *Cestou necestou*. Učebnici spoluvytvářeli sami studující navazujícího magisterského programu se specializací na žáky s OMJ za odborného vedení členů katedry i odborných konzultantů

² Diskusní setkání k tematice výuky žáků s OMJ PdF MU [online]. 2022 [cit. 2023-9-20]. Dostupné z: Diskusní setkání k tematice výuky žáků s OMJ | Pedagogická fakulta MU (muni.cz)

³ Aktivita spojené s podporou výuky a integrace nejen žáků s OMJ PdF MU [online]. 2022 [cit. 2023-9-20]. Dostupné z: Aktivita spojené s podporou výuky a integrace nejen žáků s OMJ | Pedagogická fakulta MU (muni.cz)

⁴ Viz Kurzy češtiny jako druhého jazyka na Pedagogické fakultě MU [online]. 2022 [cit. 2023-9-20]. Dostupné z: Kurzy češtiny jako druhého/cizího jazyka na Pedagogické fakultě MU | Pedagogická fakulta MU (muni.cz)

⁵ Záznam online výuky studujících KČJL a studujících Institutu für Slavistik Univerzita Greifswald viz Výuka na Univerzitě Greifswald [online]. 2023 [cit. 2023-9-20]. Dostupné z: Výuka_Greifswald_sestih_4K.video5 (muni.cz)

ze spolupracujících univerzit. Cílem projektu bylo připravit uživatelsky přívětivou učebnici především pro náctileté, která před snahou obsáhnout všechny gramatické jevy dané jazykové úrovní dává přednost bezprostředním komunikačním cílům a využívá i prvků běžné mluvy. Důležitým tematickým elementem, který učebnici odlišuje od stávajících učebních textů, je také zaměření na české a moravské reálie, od nichž se odvíjejí přirozené situace i dialogy.

Od roku 2023 je na katedře realizován další projekt v programu Otevřená výzva 3 s názvem *Rozvoj komunikačních kompetencí v jazykově heterogenních třídách*. Záměrem projektu je inovovat přípravu studujících k rozvoji jejich kompetencí pro práci s jazykově (i kulturně) heterogenními skupinami. Mezi výstupy projektu patří úprava studijních plánů a sylabů předmětů, proškolení týmu pedagogů zejména v oblasti nenásilné komunikace, formativního hodnocení a bezpečného prostředí ve výuce. Zdůraznit je třeba vytvoření e-learningu, inovace praxe a spolupráce s dalšími pracovišti včetně zahraničních univerzit.



Obr. 1: Exkurze studentů a pedagogů Katedry českého jazyka a literatury v Řezně

Studující všech uvedených programů na Katedře českého jazyka a literatury PdF MU mají možnost čerpat inspiraci a metodologickou podporu nejen na tradičních přednáškách a seminářích, ale rovněž na mnoha webinářích, konferencích, kulatých stolech a diskusních setkáních. Inovace výuky směřuje rovněž k tomu, aby se studující naučili propojit běžnou výuku češtiny s jazykovou přípravou jedinců s OMJ v heterogenní třídě. Nedílnou součástí všech výše zmíněných inovativních procesů, aktivit a výstupů je rovněž podpora příjemného a motivujícího prostředí. Ta je vnímána jako nezbytný předpoklad pro úspěšné a pozitivní změny, které pak mohou absolventi přenášet i do vlastní pedagogické práce.



Obr. 2: Tvorba učebnice *Cestou necestou* v rámci předmětu *Didaktika českého jazyka pro žáky s OMI*

Autoři

doc. PhDr. David Kroča, Ph.D., e-mail: kroca@ped.muni.cz, Katedra českého jazyka a literatury PdF MU
Působí jako vedoucí katedry. Doktorské studium a habilitační řízení v oboru česká literatura absolvoval na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Zabývá se teorií literatury, zejména teorií dramatu, genologií a interpretací. V letech 2023/2024 je hlavním řešitelem projektu *Rozvoj komunikačních kompetencí v jazykově heterogenních třídách* (OTVŘ-4115731570), jehož záměrem je posílit a inovovat přípravu budoucích učitelů směrem k rozvoji jejich kompetencí pro práci s jazykově (a kulturně) heterogenními skupinami.

Mgr. Hana Svobodová, Dr. phil., e-mail: svobodova.kcj@ped.muni.cz, Katedra českého jazyka a literatury PdF MU

Působí na katedře jako odborná asistentka. Ve vědecké práci se zaměřuje na vývoj spisovné češtiny, historickou mluvnici, sociolingvistiku, dialektologii a dlouhodobě se věnuje problematice výuky češtiny jako druhého/cizího jazyka. Působí také jako administrátorka, examinátorka a hodnotitelka Zkoušky z českého jazyka a reálií pro účely udělování státního občanství ČR na ÚJOP UK Praha. V letech 2022–2023 byla hlavní řešitelkou projektu *Otevřená výzva II Jak na žáky s odlišným mateřským jazykem* (projekt OTVŘ-4115701570).



Recenze

Reviews

Review – New to the LSP Classroom: A selection of monographs on successful practices

VRÁNOVÁ, M. (Ed.) (2023). *New to the LSP Classroom: A selection of monographs on successful practices*. Wilmington/Malaga: Vernon Press

As the title suggests, the volume *New to the LSP Classroom: A Selection of Monographs on Successful Practices* was published with the intention of giving the newcomer a map to navigate them through the complicated territory of Language for Specific Purposes. The metaphor of the map permeates most chapters and allows the authors to examine the different contexts in which LSP teachers work. The authors analyse the identities of LSP instructors, seeing them as a specific university community with demarcated territories somewhat hostile to occasional trespasses. The map metaphor is reinforced by the ethnographic approach that some authors in the volume adopted to uncover the unspoken assumptions of particular professional communities. In a way, the map metaphor refers to the classic ESP methodology book by Hutchinson and Waters (1987), where ESP teachers are compared to dwellers in a strange and uncharted land, in another way, however, it enables a shift from the traditional definition of LSP as a learner-centred approach towards the neglected agent – namely, the teacher. The marginalisation of the LSP teacher, a result of the prevailing emphasis on learners' needs in the past few decades, is another shared motive in the volume. As the authors emphasise, the teacher will always remain the key figure in the classroom and as such a careful analysis of the roles of LSP teachers, their identities and their private universes need to be mapped with a nearly ethnographic precision.

Mapping of the LSP territory starts with Kakoulli Constantinou and Papadima-Sophocleous in Chapter 1 where they focus on the professional education needs of LSP teachers. The results of their study concur with other researchers, highlighting the scarcity of opportunities for LSP education. The study also forms certain parameters on which LSP teacher education could be founded, some of which correspond to the findings of previous research studies (e. g., needs analysis or authenticity of materials and tasks).

The problem of insufficient training is confirmed by a survey conducted by Bereczky. In Chapter 2, Bereczky shows that students' expectations of the LSP teachers to be knowledge providers gives them a sense of inadequacy. Consequently, most LSP teachers are open to consulting subject teachers. That the contact, not to say collaboration, is often very difficult is revealed by Bereczky's respondents who describe the position of language teachers at university as "second class citizens" (p. 40). Bereczky thus speaks of an identity crisis where the role of the LSP practitioner as described in the literature clashes with real-life conditions.

What was described by Bereczky is fully exposed in Chapter 3, aptly called “Being a legal alien”, where Vránová describes professional communities in academia as being exclusive and secretive, denying, or at least complicating, access to outsiders. Employing an ethnography-inspired approach to make sense of the community of subject teachers, she finds a way in by turning not to the teachers but to the students. Drawing on her own experience, Vránová claims that students are more open to cooperation, thus seeing them as an unexpected ally in the secretive academic environment.

Like the other chapters, Chapter 4 by Lázár takes the teacher-centred approach to discuss the LSP methodology. Lázár deals with the problem of demotivation of students in LSP classes through research she conducted among teachers. She sees this as a logical step since a large number of studies have found that learners attribute their demotivation mostly to their teachers. Lázár discusses the topic through the identities of LSP teachers and concludes that it is authenticity that teachers value most in this regard – the ability to motivate students through their own genuine enthusiasm.

In Chapter 5, Rubio describes his own experience with designing a new language program in a business institution, where he enjoyed a certain curricular freedom. Although Rubio’s objective was to be innovative, he nonetheless felt the lack of a textbook that would have navigated him through the LSP territory. Consequently, he shares numerous activities that other LSP teachers will find useful in their classes.

The scarcity of methodological guidelines is also the concern addressed in the following chapter, where Rodríguez and López Risso describe their ESP course. When designing the course, the authors turned to sociolinguistics for methodological support. The result is a modern course with up-to-date activities based on three precepts – multilingualism, language change and language contact. In their course, they do not shun away the native language; rather they view students’ L1 as a scaffold for learning L2. Moreover, they encourage students to compare languages to observe how they changed and make students aware of lexical borrowings to demonstrate cultural contacts between societies. The authors are convinced that activities of this kind help students go beyond the classroom and to make links between the content of the classroom and the world beyond.

The two following chapters share techniques intended to inspire new LSP instructors. In Chapter 7, the activities are primarily focused on promoting students’ willingness to communicate. In Chapter 8, Abbate shares practical and easy-to-use activities based on lexical approach strategies. Her focus is on social reading in CLIL settings, offering an overview of online tools allowing students to share their notes and comments on a given text, facilitating the co-construction of meaning.

In Chapter 9, Bercuci and Chitez analyse the challenges Romanian students face in writing in English. Their analysis discusses the transition from the Soviet to the Anglo-American writing culture, and their results, on which they make their recommendations to ESP instructors teaching writing, are, of course, relevant for other countries from the former Eastern Bloc.

Chapter 10 also focuses on writing, in which Sloodmaekers describes the development of a writing program as part of a French for Specific Purposes course. Unlike many textbooks that concentrate on essay writing, Sloodmaekers offers strategies for writing reports, summarising texts, and interpreting graphs, which are genres that fit real-life purposes. The author's approach highlights individualised, process-oriented support in writing, emphasising constant revision as the path to the desired outcome.

In the final chapter, Kóris presents an online collaboration project between Hungarian and American universities aimed at developing students' intercultural competence, critical thinking, and communication skills. By following the concept of learning-by-doing, the author sees the biggest asset of the project in promoting learner autonomy and developing intercultural competence through the interaction with culturally different people and gaining insight into different perspectives and worldviews.

The international project described above shows that territory crossing should not be viewed as an undesirable thing. Throughout the volume, the map metaphor points to unknown territories hostile to outsiders although the LSP teachers would like to lower the barriers between their own community and that of subject teachers. It is in Kóris's chapter, where the boundaries are finally crossed. Though it might take some time to overcome other barriers, the volume aims to remove one barrier within the LSP community itself: by encouraging collaboration and networking, the volume envisions a strong LSP community, where more experienced educators will share their experiences with newcomers to the field. And the volume does exactly that – by sharing inspiring ideas and practical activities, barriers gradually disappear.

Author

Markéta Dudová, PhD, e-mail: dudova.marketa@sci.muni.cz, Masaryk University Language Centre
The author teaches English for Specific Purposes at the Faculty of Science. In her research, she deals with metaphors in science, visual thinking, and the use of literature in ESP.

CASALC Review, 2023, roč. 13, č. 2

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

Editori čísla:

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

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

Redakce a redakční rada:

PhDr. Miluša Bubeníková, Ph.D. (Univerzita Karlova)

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

Mgr. Alena Holá (Univerzita Karlova)

PhDr. Tatiana Hrivíková, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislave)

Mgr. Šárka Kadlecová, Ph.D. (Univerzita Karlova)

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

Mgr. Ivana Mičínová, Ph.D. (Panevropská univerzita)

Mgr. Pavel Reich, Ph.D. (Mendelova univerzita v Brně)

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

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

Adresa časopisu:

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

e-mail: CasalcReview@cjv.muni.cz, webová stránka: <https://journals.muni.cz/casalc-review>

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

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

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

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

Časopis vychází v tištěné a elektronické podobě.

ISSN 1804-9435 (print)

ISSN 2694-9288 (on-line)

CASALC Review. Vydává Česká a slovenská asociace jazykových center na vysokých školách – CASAJC. Reg. č. MK ČR E 20207. Vycházejí 2 čísla ročně. Technická redakce: Jiří Rybička, Marta Holasová. Grafický návrh obálky Ludvík Kuchař. Tisk zajišťuje Papír a tisk, s. r. o., Kolískova 473/15, 602 00 Brno. Časopis je distribuován členům CASAJC.

Číslo vychází 20. prosince 2023