

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

Pedagogická fakulta

# Usta ad Albim BOHEMICA



VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ  
V ÚSTECKÉM REGIONU

rok 2009

ročník IX, číslo 1

ISSN 1802-825X

Vydává:

katedra bohemistiky Pedagogické fakulty Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem

Adresa:

České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem

Kontakt:

PaedDr. Ivo Harák, Ph.D.

e-mail: [harak@post.cz](mailto:harak@post.cz)

Editor vydání: Marie Hádková

Technická redakce: Tomáš Suk

Toto číslo recenzovali: PhDr. Ilona Balkó, Ph.D.

Doc. PhDr. Karel Hádek, CSc.

Slovo úvodem k tematicky zaměřenému speciálnímu číslu..	6
Kognitywne podejście w dydaktyce języka ojczystego	9
<i>Mieczysław Balowski</i>	
Co všechno může grafolog nalézt v podpisu?	21
<i>Ivan Bertl</i>	
Intertextovost a středoškolsí studenti aneb „je to nějaký rozbitý“	26
<i>Radka Čapková</i>	
Zvláštnosti vyučování mateřského (ruského) jazyka na zahraničních (českých) vysokých školách.....	34
<i>Jaroslava Celerová</i>	
Vyučování českému jazyku	42
<i>Karel Dvořák</i>	
Dvacetiletí výuky češtině v roli jazyka nemateřského	45
<i>Marie Hádková</i>	
Vlastní jména (zvláště zvířat) v práci s žáky na 1. stupni ZŠ.....	62
<i>Eva Hájková</i>	
Komunikativní kompetence v českých školách.....	69
<i>Jiří Hasil</i>	
Prezentace učebnice Česky krok za krokem 2.....	76
<i>Lída Holá, Pavla Bořilová</i>	
Jak ovládáme naši mateřštinu? .....	83
<i>Darina Hradilová</i>	
Беларуский язык как специфический родной язык.....	94
<i>Inna Kalita</i>	
Podíl biologických a nebiologických faktorů při konstituování mateřštiny .....	103
<i>Karel Kamiš</i>	
Malí cizinci ve škole.....	108
<i>Ludmila Koláčková</i>	
Nespisovné útvary ve vyučování češtiny .....	112
<i>Radomila Kotková</i>	

Faktor motivácie v kontexte osvojovania si výslovnosti cudzieho jazyka.....	118
<i>Zdena Kráľová</i>	
Vzťah verbálnej inteligencie v materinskom jazyku a cudzojazyčnej kompetencie.....	125
<i>Zdena Kráľová</i>	
Modelování řečové produkce.....	130
<i>Martin Lachout</i>	
„Nesnesitelná lehkost“ výuky mateřštiny v cizině.....	151
<i>Marie Maroušková</i>	
Český národní korpus a výuka českého jazyka na české škole – základní, střední, vysoké .....	157
<i>Mira Načeva-Marvanová</i>	
Обучение русскому языку русскоговорящих студентов в чехии .....	166
<i>Lilia Nazarenko</i>	
Od tekstu literackiego do tekstu użytkowego.....	172
<i>Jolanta Nocoń</i>	
Kognitivní lingvistika a její využití ve výuce mateřského jazyka.....	179
<i>Jasňa Pacovská</i>	
Čtenářské strategie.....	185
<i>Kristýna Pavlasová</i>	
K nové maturitě .....	191
<i>Květa Rysová</i>	
Situace a celkový stav dnešní češtiny jako jazyka západoslovanského .....	198
<i>Jaromíra Šindelářová</i>	
Koncepce mediální výchovy .....	210
<i>Dagmar Strejčková</i>	
Specifické prostředky výstavby odpovědí dětských respondentů v mediálním dialogu.....	218
<i>Jindřiška Svobodová</i>	

Současná mladá generace a Evžen Oněgin?.....	227
<i>Zdeňka Trösterová</i>	
Nové metody při záchraně lužické srbštiny.....	233
<i>Zdeněk Valenta</i>	
Promiňte, to je ale nedorozumění!.....	238
<i>Ludmila Zimová</i>	

## **Slovo úvodem k tematicky zaměřenému speciálnímu číslu**

Toto číslo časopisu USTA ad Albim BOHEMICA je věnováno teoretickým i praktickým otázkám výuky mateřským jazykům na počátku 21. století, tedy tématu první mezinárodní vědecké konference, kterou pod názvem *Výuka mateřským jazykům dnes* pořádaly 5. a 6. května 2009 Katedra bohemistiky a Katedra primární jazykové výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

Cílem konference bylo otevřít na mezinárodní úrovni odbornou diskusi o specifických podmínkách výuky mateřštině v období globalizující se společnosti, v době rozvoje médií, komunikačních aparatur a technologií poskytujících bezprostřední audiovizuální komunikační kontakt i na velkou vzdálenost, v době převažujícího řečového kontaktu. Možnosti, které tyto nejnovější technické vymoženosti přináší lidskému komunikování, kladou na jedné straně vysoké nároky např. na rychlost odpovědi (používání mobilního telefonu, elektronické pošty, zapojování do virtuálních diskusí a elektronických konferencí, pohyb ve virtuálních sociálních sítích na internetu atd.), ale na druhé straně – a právě v důsledku tlaku prostředkujících médií – relativizují pojem chyba či prohřešek proti normě jazyka. Důvodem je touha po co nejrychlejším přenosu obsahu sdělení bez ohledu na jeho formální stránku.

Autory statí v tomto recenzovaném čísle, jež je současně sborníkem z výše zmíněné konference, která představovala plodnou odbornou diskusi na evropské úrovni, jsou lingvisté, lingvodidaktikové, didaktikové a studenti postgraduálních doktorských programů zaměřených na teorii vzdělávání v mateřských jazycích z České republiky, ze Slovenska a z Polska. Z různých hledisek se zaměřují na okolnosti výuky češtiny, slovenštiny, ruštiny, běloruštiny, polštiny a lužické srbštiny. Zkoumají a analyzují výuku a aktuální stav těchto jazyků nejen na jejich přirozeném území, ale i v zahraničí. Věnují se otázkám péče o rozvoj komunikační výchovy žáků, studentů a dospělých uživatelů jazyka ve škole i mimo ni; popisují nejnovější úkoly, které stojí před výukou mateřštiny v souvislosti se změnami okolností bytí jejich uživatelů. Pozornost je věnována i těm pomocným disciplínám, které mohou, reflektující osobnost vzdělávaného, poskytovat učitelům nové náměty a impulsy pro práci s žáky a studenty – k těm patří např. i grafologie.

Přáním organizátorů konference je, aby se tento soubor příspěvků, které na ní zazněly či pro ni byly připraveny a které byly recenzenty schváleny, stal inspirativním podnětem k dalším teoretizujícím úvahám i praktickým počínům na poli výuky mateřským jazykům, a to nejen v České republice.

Organizátoři konference

*Poznámka*

Za jazykovou správnost statí a jejich cizojazyčných resumé ručí autor, nikoli redakce. Vzhledem k různorodým národním citačním normám, jichž autoři využívali, a vzhledem k tomu, že redakce chtěla dát prostor i individuálním textotvorným zvyklostem autorů, jsou citace ponechány v naprosté většině případů v autorské podobě. Příspěvky jsou řazeny abecedně podle příjmení autorů.



## **Kognitywne podejście w dydaktyce języka ojczystego**

*Mieczysław Balowski*

Według klasycznych teorii uczenia się zdobywanie wiedzy i umiejętności posługiwania się językiem ojczystym jest automatycznym efektem wyuczonej asocjacji i nie wymaga dodatkowego uczenia się, a jedynie doskonalenia się w zakresie posługiwania się językiem ojczystym. Ten sposób prowadzi do ukształtowania jednej umiejętności produktywnej, tzn. umiejętności opisu, i zawiera proces wyjaśniania, nie zaś logicznego powiązania faktów językowych i pozajęzykowych. Jako przykład można tu przywołać zmniejszenie stopnia umiejętności wypowiedzania się w klasach nauczania początkowego, w których spotykamy się z ponownym procesem asocjacyjnego nabywania wiedzy i umiejętności posługiwania się językiem ojczystym, czy zmniejszenie stopnia umiejętności posługiwania się systemem ortograficznym języka ojczystego podczas pierwszych semestrów nauczania na studiach polonistycznych, kiedy mamy do czynienia z ponownym etapem nabywania wiedzy sposobem asocjacyjnym opartym jedynie na innych zasadach (zjawisko to wyraźnie widoczne jest zwłaszcza w klasach nauczania początkowego): nie skojarzeń komunikacyjnych (jak to miało miejsce w wieku 2–5 roku życia), ale na zasadach systemowych (opis systemu gramatycznego), nie zawsze uświadamianych sobie jako ciąg logiczny, co ma miejsce w klasach 1–3, lub postrzeganych jako proces logiczny, z czym mamy do czynienia na pierwszym roku studiów polonistycznych.

Tej behawiorystycznej koncepcji mechanicznego uczenia się przeciwstawia się koncepcja kognitywna. Pierwsza bowiem akcentuje rolę styczności w czasie bodźców warunkowych (semantycznych) i bezwarunkowych (ekspresywnych). Druga zaś kładzie nacisk na rolę styczności w czasie faktów językowych i pozajęzykowych, czyli uchwycenie zależności pomiędzy zjawiskami językowymi i ich odzwierciedleniem w rzeczywistości pozajęzykowej, związku pomiędzy dwoma zdarzeniami (por. Olchowa, 2008). Sam fakt styczności bodźców warunkowych i bezwarunkowych (zwanych emocjonalnymi) w czasie jest niewystarczający, ponieważ podobne bodźce mogą być wywoływane przez różne czynniki. Trzeba te bodźce odpowiednio umiejscowić w sytuacji językowej, a zarazem pozajęzykowej.

Pozyskiwanie wzorców zachowań językowych oraz ich rozpoznawanie jest skuteczne wówczas, kiedy jest ono przypisane do sytuacji komunikacyjnej, nie do sytuacji systemowej (por. Kemmer, 2006). Natomiast automatyzacja, typowa dla tradycyjnego procesu nauczania języka ojczystego, prowadzi do takiego układu produkcji, który nie wymaga przechowywania w pamięci operacyjnej specyficznej dla danej dziedziny wiedzy deklaratywnej. W tej sytuacji istotne informacje znajdujące się w pamięci deklaratywnej zostają wbudowane w nowe produkcje i podmiot wykorzystuje je w sposób automatyzowany. Następuje więc etap reprodukcji lub – w najlepszym układzie – etap „skromnej” produkcji, z czym spotykamy się w klasach starszych, czyli klasy IV–VI (por. Łuczak – Murdzek, 2001).

Kognitywne koncepcje uczenia się kładą nacisk na inny rodzaj pamięci: pamięć **odtwórczą**, która jest powiązana sekwencją działań, i pamięć **rozpoznawczą**, która jest reprezentacją skutku działań zarówno w rozumieniu informacji zwrotnej, jak też zewnętrznych konsekwencji sensorycznych. Przyjmując tu Langackerowski model interaktywny, możemy powiedzieć, że Bühlerowską zależność pomiędzy rzeczywistością a znakiem (językiem) ujmują trzy czynniki: procesy percepcyjne, procesy konceptualizacyjne (i symboliczne) oraz procesy ideacyjne.

Procesy percepcyjne polegają przede wszystkim na doświadczaniu rzeczywistości i na hipotetycznym rozstrzygnięciu o adekwatności dopasowania poznawanych zmysłami elementów rzeczywistości do elementów językowych (leksyki, zwrotów językowych, a nawet całych zdań czy tekstów), a następnie przeniesienia tych ostatnich do magazynu pamięci deklaratywnej.

Procesy konceptualizacyjne zaś polegają na powiązaniu utrwalonych pojęć, doświadczeń kinetycznych, emotywnych z umiejętnością rozpoznania kontekstu społecznego, kulturalnego, fizycznego i lingwistycznego, w wyniku czego następuje powiązanie pojedynczych pojęć w klasy na podstawie kryterium „dominanta pozajęzykowa, rozpoznana zmysłami, wysoce frekwentowana”. W ten sposób powstają niepełne struktury (zwane też wiedzą potoczną), które jednak wystarczą do pełnej komunikacji w ramach określonej rzeczywistości pozajęzykowej. Tym też różnią się od tradycyjnego nauczania języka ojczystego, polegającego na zdobywaniu wiedzy, wzorowanej na wiedzy naukowej.

Wreszcie trzeci element tego modelu to procesy idealizacyjne, które dotyczą relacji desygnat – znak językowy, a dokładniej określenia zależności pomiędzy

znakiem językowym a jego znaczeniem (por. *Kognitywne podstawy języka...*, 2008). Można tutaj odwołać się – z wielkim zastrzeżeniem – do klasycznej teorii symbolizacji, wypracowanej jeszcze na gruncie strukturalizmu Saussure’a, według którego znak językowy jest bytem o dwóch obliczach (desygnat – element języka), dlatego wywołanie jednego równocześnie powoduje przywołanie drugiego, lub do teorii konceptualizmu Lyonsa, który uważał, że elementy rzeczywistości wyrażamy w języku w postaci pojęć, a „mieć pojęcie [...] znaczy umieć rozpoznawać elementy klasy, do której można w razie potrzeby poprawnie stosować [odpowiadający temu pojęciu – przyp. M.B.] wyraz” (Lyons, 1984, s. 115), czyli że nie istnieje połączenie: desygnat – znak, ale desygnat – pojęcie – znak. Natomiast kognitywiści idą dalej. Np. Wittgenstein w *Dociekaniach filozoficznych* udowodnił, że znak językowy nie jest jedynie znakiem czy pojęciem przechowywanym w umyśle, lecz zbiorem reguł jego użycia. Jako egzemplifikację tego poglądu przytoczę słowa Quine’a:

Ludzie lubią myśleć o znaczeniach wyrażeń tak, jak gdyby były one eksponatami w muzeum idei, na których ponalepiane są odpowiednie terminy. Przekład pomiędzy językami polega na zamianie tych etykietek. Jednakże John Dewey i późny Wittgenstein zwrócili uwagę, że w znaczeniach wyrażeń nie ma niczego więcej niż publiczny użytek, jaki z tych wyrażeń czynimy. Nabywamy umiejętności językowe od innych ludzi dzięki wzajemnym obserwacjom, naśladownictwu i poprawianiu w publicznie obserwowalnych okolicznościach. Kiedy uczymy się znaczenia wyrażenia, poznajemy jedynie obserwowalne cechy zachowania językowego i towarzyszących mu okoliczności (Quine, 1995, s. 249).

Z koncepcji przedstawionej przez powyższych badaczy wynika jednoznacznie, że bez opisanie (i zrozumienia) sposobu konceptualizacji świata przez człowieka oraz zasad działania jego umysłu trudno jest wyobrazić sobie sprawny akt komunikacji międzyludzkiej, ponieważ po pierwsze język jest podstawowym narzędziem werbalizacji myśli człowieka, a po drugie struktura tego kodu ma swoje uzasadnienie w sposobie postrzegania i porządkowania świata przez człowieka. Wyraża się to w „procesualnej koncepcji poznania”, która zakłada, że nie istnieją niezmiennie sposoby konceptualizacji (poznania świata), a zatem nie ma stałej „reprezentacji semantycznej” desygnatów rzeczywistości (por. akt nominacji i metaforyzacji). W ten sposób zwraca się uwagę na rzeczywisty i ideacyjny proces poznania

i odzwierciedlenia go w ludzkim umyśle i w języku. Otrzymujemy więc następujący schemat:

*Rzeczywistość (percepcja) ↔ poznanie (konceptualizacja) ↔ język (idealizacja)*

Powstała w ten sposób interakcja stwarza możliwość lepszego wypracowania u ucznia kompetencji komunikacyjnej, a mianowicie uwzględnia zjawisko styczności materiału językowego, sposobu myślenia i zjawisk rzeczywistości. Należy tu zwrócić uwagę na trzy kolejne, ważne elementy dydaktyki języka ojczystego: powtarzalność, konkretność i jednostkowość. Pierwszy i częściowo drugi ujmują metody dydaktyczne oparte na behawioryzmie, trzeci zaś jest typowy dla metod opartych na kognitywizmie.

Idąc dalej tą drogą współczesna dydaktyka języka ojczystego zwróciła uwagę na powiązanie (w szkole) nauczania językowego z nauczaniem innych przedmiotów (tzw. nauczanie zintegrowane, blokowe lub modułowe), zwłaszcza w klasach młodszych. W wyniku tego odstąpiono w klasach 1–3 szkoły podstawowej od nauczania systemu języka ojczystego na korzyść powiązania go z przedmiotami humanistycznymi (pozajęzykowymi) i nazwano je **nauczaniem zintegrowanym**. Jest to proces dydaktyczny łączący kompetencję komunikacyjną z treściami nauczania wielu przedmiotów, odchodzący od wąsko pojętego nauczania jednopredmiotowego, bazującego na dorobku akademickim jednej określonej dyscypliny naukowej (szerzej patrz: Faliszewska i inni, 2001).

Metodycy współczesnej szkoły polskiej jako powody wprowadzenia nowego nauczania języka ojczystego (w ramach nauczania zintegrowanego) wymieniają m.in.:

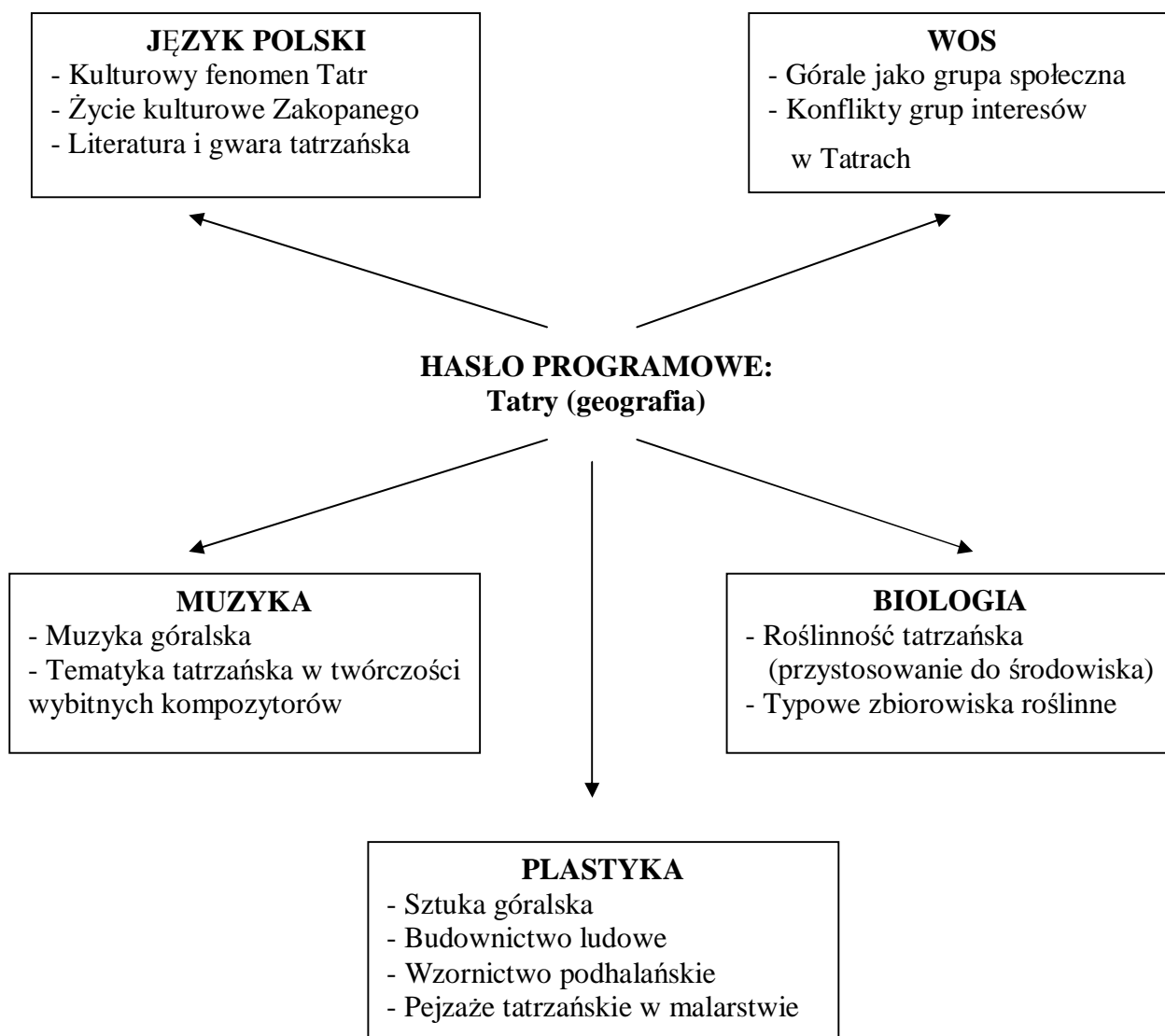
- przekazywanie uczniom spójnej wizji świata,
- odejście od encyklopedyzmu w nauczaniu,
- lepsze przygotowanie do życia,
- integracja szkoły ze środowiskiem lokalnym.

Taka międzyprzedmiotowa integracja w nauczaniu wynika z założeń procesów konceptualizacyjnych i możliwości kognitywnych dziecka w wieku od 7 (niekiedy i od 6) do 9 roku życia. Uwzględnia bowiem nie tylko generacyjny sposób poznawania świata i wyrażania go za pomocą środków językowych, ale także jednostkowy

sposób jego konceptualizacji i powiązania tego sposobu z szerszym środowiskiem społecznym (typ środowisko, w którym dziecko wychowuje się; na płaszczyźnie językowej będą to: gwara, język potoczny, żargony, slangi; bogactwo słownictwa wynikłe z bogactwa kognitywnego dzieci, struktury syntaktyczne nabyte drogą naśladowania swojego środowiska itd.). Wymusza jednak przejście do bardziej specjalizowanego sposobu nauczania języka ojczystego (por. *Międzyprzedmiotowe ścieżki edukacyjne*, 2004).

Z kognitywnymi metodami nauczania mamy do czynienia na wyższych stopniach edukacji: w klasach IV–VI – z nauczaniem blokowym, w gimnazjum – z nauczaniem profilowanym, w szkołach zawodowych (w tym w technikach) – z nauczaniem modułowym (por. *Nauczanie blokowe i zintegrowane...*, 2002). W wszystkich tych przypadkach chodzi o zintegrowanie dydaktyki języka ojczystego z kompetencją komunikacyjną. Chodzi więc o tzw. nauczanie holistyczne (por. Siek-Piskozub, 2005). W wielu przypadkach wykorzystywany jest model łańcucha akcji (zwany modelem poznawczym), który dotyczy interakcji dynamicznych. Trzeba jednak dodać, że tego modelu nie da się zastosować w każdym przypadku (np. w przypadku wielopremiotowego nauczania blokowego). Model ten zakłada, że „prototypowymi uczestnikami w procesie poznawczym nie są *agens* i *patiens*, lecz stymulator i doznający, niemniej jednak często role te nabierają cech typowych dla agensa lub patiensu” (Taylor, 2007, s. 506), „obdarzenie [zaś] stymulatora bądź doznającego cechami agensa stwarza możliwość różnych sposobów konstruowania danej sytuacji” (Taylor, 2007, s. 507). Przyjrzyjmy się jednemu z takich rozwiązań. Jest to przykład połączenia lekcji języka polskiego (nauczania języka polskiego i literatury polskiej) z nauczaniem geografii (zasięg gwary podhalańskiej), wiedzy o społeczeństwie (gwara jako forma komunikacji określonej grupy społecznej), biologii (terminologia botaniczna), muzyki (język pieśni góralskich) i plastyki (życie i twórczość Stanisława Witkiewicza i Witkacego – styl góralski).

*Jednoprzecmiotowy (monodyscyplinary) sposób realizacji programu,  
uwzględniający podejście holistyczne*



(cyt. za: [http://profesor.pl/mat/pd6/pd6\\_h\\_rybicka\\_20060516.pdf](http://profesor.pl/mat/pd6/pd6_h_rybicka_20060516.pdf), 3.05.2009 r., godz. 10.00)

Jeszcze jeden przykład: fragment lekcji przyrody, w którym wykorzystano nauczanie języka ojczystego jako metodę zdobywania i utrwalania wiedzy. Uczniowie musieli najpierw poznać obiekty „etykietek”, które następnie trzeba było wykreślić z tabeli (metoda asocjacyjna).

**Temat: Poznajemy ścieżkę Suchary**

**Motto:**

*Zapach wody, zielony w cieniu, złoty w słońcu,  
W bezwietrzu sennym ledwo miesza się, kołysze,  
Gdy z łąk koniki polne w sierpniowym gorącu  
Tysiącem srebrnych nożyc szybko strzygą ciszę.*

Leopold Staff

**Etap edukacyjny:** nauczanie blokowe: klasy IV–VI szkoły podstawowej, gimnazjum.

*Karta pracy nr 2*

**Wykreślanka**

Wykreśl podane niżej wyrazy związane z bobrem, pozostałe litery czytane poziomo utworzą hasło, które jest kontynuacją pytania: Czy warto było poznać...? Odpowiedź przygotuj na koniec zajęć!

*bóbr, żeremie, tama, nora, kielnia, siekacze, gryzoń, ssak, roślinożerca, pazury, futro, strój*

*bobrowy, kora, pędy, kłaczka, zgryz, ślady, osika, dęby, rewiry, skrom, kanał, olsze*

R	O	S	L	I	N	O	Ż	E	R	C	A
W	G	R	Y	Z	O	Ń	E	Z	E	A	R
O	S	I	K	A	R	L	R	S	W	O	O
K	Ł	Ą	C	Z	A	R	E	L	I	Y	K
E	P	Ś	L	A	D	Y	M	O	R	K	S
Z	R	Z	Y	I	R	O	I	D	Y	N	I
C	C	K	A	N	A	Ł	E	Y	D	Ę	P
A	Z	E	Ś	L	C	F	I	E	Ż	K	A
K	A	S	S	E	R	U	Z	Y	R	G	Z
E	M	I	S	I	B	T	U	C	H	A	U



*Wigierski Park Narodowy*

I	A	R	Y	K	Ó	R	D	E	B	Y	R
S	T	R	Ó	J	B	O	B	R	O	W	Y

(cyt. za: <http://www.wigry.win.pl/scenariusze/12.pdf>, 3.05.2009 r., godz. 10.00)

Nauczanie blokowe więc charakteryzuje się tworzeniem syntetyzująco-analizującego obrazu poznawanego świata. Język jest tu wykorzystywany albo podmiotowo (kiedy jest hasłem programowym) albo przedmiotowo (kiedy jest uzupełnieniem hasła programowego). W każdym jednak przypadku występuje jako element zintegrowany z pozostałymi treściami nauczania (podejście holistyczne).

Innym sposobem wykorzystania metod kognitywnych w ramach nauczania blokowego jest jego powtarzalność połączona z treściami innych przedmiotów humanistycznych. Polega to na kumulacji godzin z danego przedmiotu w krótkim okresie czasu, np. w ciągu semestru lub roku. W niektórych przypadkach spotyka się także nauczanie danego przedmiotu skumulowane w krótszym czasie, np. cały wrzesień uczeń ma na pierwszych dwóch godzinach język polski, drugich dwóch godzinach – historię itd., w październiku zaś powtarza się to z blokiem przedmiotów przyrodniczych, w listopadzie – z blokiem przedmiotów matematycznych itd.. W następnym semestrze sytuacja powtarza się. Jak stwierdzają nauczyciele szkół gimnazjalnych, ten system daje nieprawdopodobnie wysokie wyniki. Uczniowie bowiem zapamiętują z dnia na dzień więcej wiadomości nie tylko dlatego, ale często je powtarzają, ale także dlatego, że dane informacje łatwiej umieścić w naturalnym – z punktu widzenia rzeczywistości pozajęzykowej – środowisku. Potwierdziły to także liczne sprawdziany wiedzy. Rzecz też ma swoje mocne umotywowanie w teorii psychologii uczenia się i poznawania.

Również współczesna koncepcja egzaminu gimnazjalnego czy maturalnego jest wynikiem takiego podejścia. Spójrzmy na egzamin gimnazjalny. Standardy wymagań z zakresu przedmiotów humanistycznych egzaminu ujęte są w dwóch obszarach: (a) czytania i odbioru tekstów kultury (bazowanie na pamięci odtwórczej; reprodukcja) oraz (b) tworzenia własnego tekstu (bazowanie na pamięci rozpoznawczej; produkcja). W pierwszym przypadku uczeń:



- a) „czyta teksty kultury (w tym źródła historyczne) rozumiane jako wszelkie wytwory kultury materialnej i duchowej człowieka, podlegające odczytaniu i interpretacji, zwłaszcza teksty kultury należące do polskiego dziedzictwa kulturowego – na poziomie dosłownym, przenośnym i symbolicznym;
- b) interpretuje teksty kultury, uwzględniając intencje nadawcy, odróżnia fakty od opinii, prawdę historyczną od fikcji, dostrzega perswazję, manipulację, wartościowanie;
- c) wyszukuje informacje zawarte w różnych tekstach kultury, w szczególności w tekstach literackich, publicystycznych, popularnonaukowych, aktach normatywnych, ilustracjach, mapach, tabelach, diagramach, wykresach, schematach;
- d) dostrzega w odczytywanych tekstach środki wyrazu i określa ich funkcje – dostrzega środki wyrazu typowe dla tekstów literackich, tekstów publicystycznych, dzieł sztuki plastycznej i muzyki;
- e) odnajduje i interpretuje związki przyczynowo-skutkowe w rozwoju cywilizacyjnym Polski i świata – odnajduje i interpretuje związki przyczynowo-skutkowe w polityce, gospodarce, kulturze i życiu społecznym;
- f) dostrzega i analizuje konteksty niezbędne do interpretacji tekstów kultury: historyczny, biograficzny, filozoficzny, religijny, literacki, plastyczny, muzyczny, regionalny i wypowiada się na ich temat oraz wyjaśnia zależności między różnymi rodzajami tekstów kultury (plastyką, muzyką, literaturą);
- g) dostrzega wartości wpisane w teksty kultury” (*Informator...*, 2007, s. 9–10);

*W drugim zaś uczeń:*

- a) „buduje wypowiedzi poprawne pod względem językowym i stylistycznym w następujących formach: opis, opowiadanie, charakterystyka, sprawozdanie, recenzja, rozprawka, notatka, plan, reportaż, artykuł, wywiad, ogłoszenie, zaproszenie;
- b) posługuje się kategoriami i pojęciami swoistymi dla przedmiotów humanistycznych i ścieżek edukacyjnych;
- c) tworzy teksty o charakterze informacyjnym lub perswazyjnym, dostosowane do sytuacji komunikacyjnej;

- d) zna i stosuje zasady organizacji tekstu, tworzy tekst na zadany temat, spójny pod względem logicznym i składniowym;
- e) formułuje, porządkuje i wartościuje argumenty uzasadniające stanowisko własne lub cudze;
- f) analizuje, porównuje, porządkuje i syntetyzuje informacje zawarte w tekstach kultury;
- g) dokonuje celowych operacji na tekście: streszcza, rozwija, przekształca stylistycznie;
- h) wypowiada się na temat związków między kulturą rodzimą a innymi kręgami kulturowymi, w tym komentuje powiązania, zwłaszcza między kulturą polską a śródziemnomorską oraz określa te powiązania w różnych obszarach: polityce, kulturze, gospodarce, życiu codziennym, w odniesieniu do przeszłości i w czasach obecnych;
- i) formułuje problemy, podaje sposoby ich rozwiązania, wyciąga wnioski, wypowiada się na temat sytuacji problemowej przedstawionej w tekstach kultury” (*Informator...*, 2007, s. 10–11).

Z powyższego widać wyraźnie, że podstawą działań ucznia jest przekształcanie znaków językowych, ich dopasowywanie do treści pozajęzykowych i właściwe komunikowanie. Wszystko to polega na poprawnym zastosowaniu procesów konceptualizacyjnych (wspartych procesami poznawczymi), których idealizacje znajduje w tekstach albo mu przedstawionych, albo przez niego wytworzonych na podstawie wcześniej wskazanych danych. Tekst więc staje się tutaj podstawową formą komunikacji (por. np. system komunikacji dziecka w wieku 5 lat).

Podobną sytuację można wskazać na poziomie szkolnictwa średniego (por. informator o egzaminie maturalnym wydany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej). Jednak to wymaga osobnego omówienia.

## RESUMÉ

Ve svém příspěvku autor vychází z dosavadních strukturalistických metod výuky v škole a poukazuje na jejich omezenost. Zdůrazňuje psychologické metody jako ty, které by se měly uplatňovat v současné škole. Jejich základním prvkem je teorie poznání, která je přirozená pro žáky a tím by měla být i základem pro stanovení nových způsobů (metod) výuky mateřštiny (ale i jiných předmětů). První krok je vidět v tzv. integrované a mezipředmětové didaktice (*nauczanie integrowane i międzyprzedmiotowe*). Dále autor své úvahy dokládá popisem moderních metod, jejichž využití je možné v základní škole (třídy 1. až VI.) a v gymnáziu (třídy VII. až IX.). Poukazuje na jejich východy ve výuce mateřštiny. Této didaktické metody jsou již vyžadovány i požadavky na žáka, které určují ministeriální předpisy pro provedení závěrečné zkoušky základní školy a gymnázia.

## LITERATURA

FALISZEWSKA, J. – MISIOROWSKA, E. – WÓJCIK, T. – KACPERSKA, J. – CYRAŃSKI, Cz.:

*Nauczanie zintegrowane. Moja szkoła.* Kielce 2001.

*Informator o egzaminie gimnazjalnym przeprowadzanym od roku szkolnego 2008/2009.* Warszawa 2007.

KEMMER, S.:

*Ludzkie poznanie a proces uszczegółowienia zdarzeń.* Kraków 2006.

*Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa.* Ed. E. Tabakowska. Kraków 2008.

LANGACKER, R.:

*Wykłady z gramatyki kognitywnej,* Lublin 1995.

LIBURA, A.:

*Wyobrażenia w języku. Leksykalne korelaty schematów wyobrazeniowych. Centrum – peryferie siły.* Wrocław 2000.

LYONS, J.:

*Semantyka*, Warszawa 1984.

ŁUCZAK, A. – MURDZEK, A.:

*Między nami. Program nauczania języka polskiego dla drugiego etapu edukacyjnego (klasy IV – VI szkoły podstawowej)*. Gdańsk 2001.

*Międzyprzedmiotowe ścieżki edukacyjne. Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 2000–2004. Cz. 1.* Ed. J. Wachnik. Piotrków Trybunalski: Biblioteka Pedagogiczna w Piotrkowie Trybunalskim 2004

*Nauczanie blokowe i zintegrowane przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole.* Ed. T. Jaworski, B. Burda, M. Szymczak, Zielona Góra: Wydawnictwo UZ. Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych 2002.

OLCHOWA, G.:

*Nauczanie języka polskiego jako obcego w trzecim tysiącleciu.* In: *Analytické sondy do textu 3*, Banská Bystrica 2008, s. 229–232.

SIEK-PISKOZUB, T.:

[Holistyczne podejście do nauczania języka. Od teorii do praktyki.](#) In: *Nauka Języków Obcych w Dobie Integracji Europejskiej.* red. K. Karpińska-Szaj, Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM 2005, s. 27–35.

TYLOR, J. R.:

*Gramatyka kognitywna.* Kraków 2007.

WITTGENSTEIN, L.:

*Dociekania filozoficzne.* Warszawa 2005.

## **Co všechno může grafolog nalézt v podpisu?**

*Ivan Bertl*

Grafologie je pomocná metoda, která může v písmu identifikovat celou řadu vlastností pisatele. Podpis je z pohledu grafologa osobnostní zkratkou. V podpisu jsou vlastnosti autora koncentrovány, shrnuty, demonstrovány. Ne náhodou je každý podpis jiný. Jiný ale bývá podpis, kterým se podepisujeme v korespondenci soukromé, jinak se podepisujeme v pracovním styku. Zpravidla se v podpisu liší křestní jméno a příjmení, u žen dochází ke změně grafologických prvků při porovnání dívčího příjmení a příjmení přijatého po sňatku. Ke všem těmto odlišnostem se grafolog může vyjádřit, nejsou náhodné.

V podpisu se odráží během života pisatele to, jakými etapami člověk prochází. Vezmeme-li si jako příklad Napoleona Bonaparta, protože jeho život byl skutečně pestrý a nalezneme v něm údobí rozvoje i naopak etapy zcela beznadějně, můžeme v jeho podpisu objevit odraz všech dnes již dostatečně zmapovaných historických událostí. Deformovaný a jakoby stlačený působí jeho podpis z roku 1798, tedy krátce po jeho nuceném útěku z Korsiky. Naopak tlakově i podtržením zdůrazněná je varianta jeho podpisu z roku 1804, kdy se stává císařem Francie. Další podpisy po roce 1809, resp. 1812, odráží jeho vojenské a politické neúspěchy, především porážku v Rusku. Varianta podpisu po roce 1812 je už jen známkou jeho únavy a deziluze, které prožíval při svém vyhnanství na ostrově Elba.

Součástí výbavy každého grafologa by měla být i etická stránka jeho práce. Proto bývá velice obtížné získat souhlas autorů zkoumaných rukopisů k veřejné prezentaci jejich podpisů. Kdo však své podpisy často prezentovat musí, jsou politici. Můžeme se proto např. věnovat historické přehlídce podpisů prezidentů československého a českého státu. Nalezneme zde Masarykovu zálibu ve věcech duchovních spojenou s jeho racionalitou a výraznou komunikační schopností (v podpisu převažuje horní psací pásmo, písmo má mírný sklon). U dr. Beneše objevíme jeho zálibu v detailech (podpis je poměrně hojně přizdobený). U Antonína Zápotockého objevíme jeho skromnost (strohý zjednodušený podpis), u gen. Svobody nás upoutá jeho ovlivnitelnost (až přílišný sklon vpravo), podpis dr. Husáka svědčí o jeho určité

uzavřenost a silné racionalitě (stojaté a výrazně zjednodušené písmo s uzavírajícím koncovým tahem). Václav Havel má podpis měkký, oblý, pohodový (silná čára s převažujícími oblými tvary).

Pokud máme možnost porovnat v podpisu křestní jméno pisatele a jeho příjmení, výsledkem bude výpověď o jeho prožívání soukromého a pracovního života. Je-li příjmení menší než křestní jméno, nebývá autor v profesním světě výraznou osobností. Je-li tomu naopak, svědčí to o jeho snaze stát se v zaměstnání důležitým a uznávaným člověkem. K tomuto závěru je potřeba porovnat i detaily obou součástí takto provedeného podpisu.

Podobné závěry lze formulovat po analýze dívčího příjmení a jména přijatého ženou po sňatku. Ostrost tahů v novém příjmení může signalizovat ostrost nově prožívaných vztahů. Zmenšení velikosti podpisu může mít příčinu v manželově dominantním chování. Přeškrtnutí nového jména vypovídá o snaze nové jméno opustit či nepřijmout apod.

Zajímavé je i porovnání, pokud je křestní jméno vypsáno v běžném textu s podpisem. Z této komparace pak vyplývá případná sebestylizace autora. Např. je-li jméno vypsáno v běžném textu oblými tvary a podpis sám je vytvořen tahy „úhlovými“, snaží se autor předstírat vlídnost a vstřícnost. Jeho pravé jednání bývá však velice příkré a nekompromisní.

Ke svému závěru potřebuje grafolog prozkoumat mnoho znaků. Odborná literatura jich uvádí více než třicet. Výše uvedený grafologický náhled na podpisy je stručný, snažil se vystihnout jen ty základní výstupy, kterých se grafolog může dobrat po pečlivém studiu písma, které často přirovnávám ke hře „puzzle“. V každém případě bývá názor grafologa na zkoumanou osobnost zajímavý a mnohdy nový. Písmo je zkrátka odrazem našich emocí, intenzity našeho prožívání, naší životní cesty.

## LITERATURA

- ARMSTRONG, M.: *Řízení lidských zdrojů*. Praha 2005.
- ATKINSON, R. L.: *Psychologie*. Praha 2003.
- BARETT, J., WILLIAMS, G.: *Otestujte si své schopnosti*. Praha 1995.
- BENEŠ, M.: *Andragogika*. Praha 2008.
- BERGER, P. I. - LUCKMANN, T.: *Sociální konstrukce reality*. Praha 1999.
- BERTL, I.: *Základy grafologie pro učitele*. Ústí n. Labem 2009.
- BERTL, I.: *Grafologie v pedagogické praxi*. Praha 2009.
- BOILE, N.: *Graphic Gesture Creative Gesture*. London 2004.
- BURKE, P.: *Společnost a vědění*. Praha 2007.
- BURTON, G., JIRÁK, J.: *Úvod do studia médií*. Brno 1997.
- ČERNÝ, J., HOLEŠ, J.: *Sémiotika*. Praha 2004.
- DONNELLY, J. H. Jr.: *Management*. Praha 2004.
- GALLA, K.: *Úvod do sociologie výchovy*. Praha 1967.
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno 2000.
- GIDDENS, A.: *Sociologie*. Praha 1999.
- HÁDKOVÁ, M.: *Čeština z druhé strany*. Ústí n. Labem 2008.
- HAVLÍK, R.: *Úvod do sociologie*. Praha 2002.
- JEŘÁBEK, J.: *Grafologie více než diagnostika osobnosti*. Praha 2004.
- JŮVA, V.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno 1995.
- KALHOUST Z. - OBST, O.: *Školní didaktika*. Praha 2003.
- KOUBEK, J.: *Řízení lidských zdrojů*. Praha 2007.
- KRATOCHVÍL, S.: *Základy psychoterapie*. Praha 2006.
- KULKA, J.: *Grafologie – systém a technické termíny*. Brno 2001.
- KUNCZIK, M.: *Základy masové komunikace*. Praha 1995.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Psychologie zdraví*. Praha 2001.

- LANGMEIER, J. - KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha 2006.
- MALÁ, E. - PAVLOVSKÝ, P.: *Psychiatrie*. Praha 2002.
- MARNE, P.: *Crime and Sex in Chandwriting*. London 1998.
- NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*. Praha 1999.
- NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha 2009.
- OREBSKA, A. - POLANSCY, I. - POLANSCY, J.: *Pismo a ty*. Warszawa 1989.
- PETLÁK, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava 2004.
- PRAŠKO, J.: *Poruchy osobnosti*. Praha 2003.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha 1997.
- PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha 2001.
- PRŮCHA, J.: *Srovnávací pedagogika*. Praha 2006.
- REJHA, P.: *Poznejte své partnery včas*. Praha 2001.
- SAK, P.: *Proměny české mládeže*. Praha 2000.
- SCHÖNFELD, V.: *Učebnice vědecké grafologie*. Praha 1996.
- SOKOL, J. - PINC Z.: *Antropologie a etika*. Praha 2003.
- SVOBODA, M.: *Psychodiagnostická diagnostika dospělých*. Praha 1999.
- ŠNÝDROVÁ, J.: *Psychodiagnostika*. Praha 2008.
- VACÍNOVÁ, T.: *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha 2009.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha 2000.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Základy psychologie*. Praha 2004.
- VÁGNEROVÁ, M. - KLÉGROVÁ, J.: *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha 2008.
- VELIČKOVÁ, H.: *Grafologie cesta do hlubin duše*. Praha 2002.
- VYBÍRAL, Z.: *Psychologie komunikace*. Praha 2005.



## *RESUMÉ*

The contribution endeavours maps elements of graphology with new look an person of the writer - in personals or works the region, post the marriage or the selfconventionalization of author of the signature.

## **Intertextovost a středoškolští studenti aneb „je to ňáký rozbitý“**

*Radka Čapková*

V tomto příspěvku vás chci seznámit s některými dílčími výsledky dotazníkové sondy z roku 2008. Tématem dotazování bylo vnímání intertextovosti (především v reklamních textech) u studentů SŠ. Šetření se zúčastnilo 245 respondentů z pražských gymnázií a středních odborných škol ve věku 15–19 let. Na otázky odpovídalo celkem 145 dívek a 95 chlapců. 121 respondentů studovalo na gymnáziích, 124 na středních odborných školách.

Mezi dotazovanými byli studenti všeobecně, humanitně i technicky zaměřených škol.

Do dvou otázek jsem zařadila několik textů, které jsou založeny na principu intertextuality<sup>1</sup>, a ptala jsem se studentů, co tyto texty mají společného. Vybrané texty nespojoval žánr, společné měly kromě intertextovosti to, že se jednalo o psané texty nacházející se v médiích, konkrétně v novinách, časopisu a na internetu. V první otázce všechny tři texty odkazovaly ke známému filmu, ať už názvem nebo citátem (*Sedm statečných a král Hamilton. Slezte z toho lustru, Švejnare, vidím vás! Marečku, podejte mi dvě pera*). Ve druhé otázce vybrané mediální texty odkazovaly k různým typům pretextu, a to k přísloví (*Starou televizi novým kouskům nenaučíš*), lidové písni (*Ach synku, synku, hajloval-li jsi?*) a známému výroku R. Descarta, případně sv. Augustina (*Provokuji, tedy jsem*)<sup>2</sup>.

Mým cílem bylo zjistit, zda jsou studenti schopni zobecnit základní princip tvorby těchto textů a případně jej i pojmenovat.<sup>3</sup> Zajímalo mě, jaká slova budou pro popis tohoto principu používat. Vycházela jsem z premisy, že označení intertextovost, intertextualita či mezitextové navazování neznají.

---

<sup>1</sup> Intertextualitu (Intertextovost) definujeme ve shodě s J. Homoláčem (1996) jako navazování textu na jiný text nebo soubor textů, který se stane součástí významové výstavby navazujícího textu (např. odkazy k písním, příslovím, aluze na filmy apod.).

<sup>2</sup> Celé zadání pro studenty – viz Příloha.

<sup>3</sup> Rozvoj citu pro vnímání jinotextových vzorů/předloh pro tvorbu vlastního komunikátu můžeme sledovat již u žáků na 1. stupni ZŠ (a mnohdy i dětí ještě mladších) v projevech jejich jazykové kreativity (srov. např. Hájková, 2007), v podmínkách práce s žáky na 2. stupni ZŠ a se studenty na školách středních však půjde již o rozvíjení dovednosti cíleného a záměrného/neintuitivního využití intertextovosti při tvorbě textu.

Na první otázku odpovědělo celkem 226 z celkového počtu respondentů. 19 studentů dotaz nezodpovědělo a 9 jich odpovědělo, že neví. 34 dotazovaných napsalo, že texty nemají nic společného (*Nic společného jsem nezaznamenal. Každý text poukazuje na něco jiného*).

Odpovědi u této otázky byly nejčastěji nějak propojeny s odkazem na filmový žánr, slovo *film* v odpovědích explicitně figuruje celkem 117krát. Získané odpovědi se pohybovaly od nejobecnějších a kusých (*filmy; je to podle filmů*) po konkrétní (*snaží se být podobné filmům/ knihám, kt. jsou notoricky známé*) a kultivované (*navazují na slavné snímky kinematografie*)<sup>4</sup>.

Slovo *film* se často pojilo s dalšími výrazy, které se běžně v souvislosti s intertextovým odkazováním používají. 7 studentů zmiňuje *odkazy na známé filmy, různé odkazy k filmům* apod. 5 respondentů uvádí *inspiraci ve filmovém díle (jsou inspirované filmem; našly inspiraci svých sloganů ve známých filmech; inspirace ve filmovém díle* atd.). V 6 odpovědích studenti zmiňují spojení, propojení či souvislost s filmem (např.: *všechny texty jsou spojeny s filmem; spojitost s filmy; něco společného s filmem*). 10 respondentů při popisu společných rysů používá slovo *úryvek* (např.: *Jsou zde pozměněné úryvky ze známých filmů*). Dalším častým výrazem (celkem 8krát) je i výše zmíněné *použití/používají, využití/využívají* s další specifikací v objektu, např.: *používají filmové názvy, citáty; používají známé a vžité filmové výrazy (nebo název filmu); všechny využívají prvky z filmu; ve všech je použito něco z filmů*. 4krát se setkáme s odpovědí *narážky na (známé) filmy*. Opakovaně jsme zaznamenali sloveso *připomínat (připomínají známé filmy)*, výraz *motiv (zpracované motivy z filmu)* či *slogan (používají slogany z filmů)*, i když použití slova *slogan* zde nepovažujeme za zcela vhodné, stejně jako nespisovného výrazu *hláška*, které studenti užili celkem 22krát (*všechny čerpají ze známých filmových hlášek; jsou to pozměněné hlášky z českých filmů; přepracované hlášky, něco, co lidé znají; napodobenina známých hlášek ze slavných filmů* atd.). Za prvé, slovo *hláška* je dosti vágní, terminologicky nevymezené, a za druhé, i kdybychom tento výraz akceptovali, v případě prvního textu se nejedná o „hlášku“ z filmu, ale o jeho název.

Celkem 15 respondentů při formulování společných rysů použilo termín *parodie*, jeden ze žánrů, který je na principu intertextovosti přímo založen, např.: *jsou to*

---

<sup>4</sup> Odpovědi studentů reprodukuje v přesném znění, včetně pravopisných chyb a stylistických neobratností.

*jakoby parodie; každý z těchto textů paroduje některý z filmů; parodují známou větu z nějakého filmu.* Mezi dalšími odpověďmi se objevilo například: *mají předlohu ve filmech; základ ve známém filmu; návaznost na známý film; do každého je zapleten film apod.*

Určitá skupina respondentů hledala společné rysy v možném umístění textů, mediálním kontextu, např.: *daly by se natisknout do novin; no nevím, asi bych na ně narazila někde v novinách; jsou z časopisu nebo z internetu.* Některé odpovědi vycházely spíše ze zobecňování obsahu textů, byly často založené na asociacích a ne vždy fakticky podpořeny ve všech třech výchozích textech, např.: *peníze; ambice; chamtivost; násilí; mít víc než máme* atd. Jiné vznikaly čistě na základě subjektivního hodnocení textů (např. *totální blbost; kraviny; nelíbí se mi; mají nápad; jsou funny*).

Zajímavé jsou výrazy, které respondenti uvádějí jako synonymum aktualizace daných filmových citátů: *změněné, pozměněné, napodobenina, upravené.* Uvědomují si též funkci zařazení těchto parafrází do daných textů, např.: *parodie na známé věci – určené pro přilákání pozornosti; mají za úkol přilákat pozornost parodováním věcí lidem blízkých; jsou zde použity hlášky z filmů, které se vryly do hlav všech Čechů – snaha zaujmout; vycházejí z nějakého filmu, ale texty jsou přizpůsobeny potřebě propagace; jako nadpisy či slogany použili známé filmové hlášky a názvy filmů – to lépe upoutá čtenáře.*

Jak je patrné z některých odpovědí, tato otázka byla pro studenty relativně obtížná: *Ve všech je část nějakého filmu – A sedm statečných, B nějaký western, C Marečku, podejte mi pero. Trvalo mi asi 10 minut, než jsem na to přišla.* Celkově byla tuto otázku schopno smysluplně (správně) zodpovědět většina dotazovaných, přestože ne vždy použili vhodný výraz (hláška, úryvek) či dostatečně nezobecnili typ pretextu.

Na druhou otázku odpovědělo celkem 215 respondentů, 30 na otázku neodpovědělo vůbec. 8 dotazovaných odpovědělo, že neví, co mají texty společného, 23 explicitně uvedlo, že texty nic společného nemají (*Bohužel ať koukám, jak koukám, nic společného nemají*), případně vyjádřili intenzivní pochybnosti o správnosti své odpovědi. (*Hele já v tom fakt nic společného nevidím. Asi tam budou nějaký básničky nebo přísloví.*). 3 respondentům se podařilo zobecnit společný znak pomocí slova *text*: *úprava známých textů; předělaný známý text; pozměnění textu ve známém textu (píseň, přísloví, výrok).* Některé odpovědi

operující s termínem *text* byly však nepřesné. Následující odpověď např. nevzala v potaz změnu, ke které v textech došlo. Texty neznáme v otištěné podobě, jak vyplývá z této odpovědi: *jsou to rádobý vtípné texty, které známe.*

Oproti předchozí otázce se zde několikrát vyskytlo slovo *výrok*, jehož použití není v tomto kontextu přesné. (*mění zaběhlé výroky pro upoutání; obsahují známé výroky apod.*). Výraz *věta* se nám zde jeví jako vhodnější (i když jsme si vědomi jejího terminologického vymezení na poli syntaxe): *známé pozměněné věty; přetvořené známé věty.*

Opět zde figuruje výraz *hláška*, o jehož problematičnosti už jsme hovořili, např.: *mají v sobě hlášky, které jsou něčím slavné; podobnost s běžně používanými známými hláškami, citáty atd.*

6 respondentů nacházelo společný prvek v zajímavosti titulku, i když v případě prvního textu se o titulek v pravém slova smyslu nejedná, např.: *zaujmu titulkem; poutavý a lehce tajemný nadpis – zajímá mě, o co jde; mají zajímavý nadpis, který mě nutí číst dál.*

Skupina tří dotazovaných zhodnotila jako společný znak, že se jedná pouze o text, který není doprovázen žádnými obrázky: *jenom text; bez obrázku; jsou až moc složité, mnoho textu.* Někteří studenti zohlednili, stejně jako u předchozí otázky, možné umístění textu: *články z médií; daly by se natisknout do novin; myslím, že pocházejí z novin; vše by se mohlo vyskytovat v novinách; případně grafickou realizaci textu: asi že je to psané.*

2 respondenti pracují se slovem *pozměněný* ve spojení s dalšími specifiky: *nadpisy jsou pozměněné známé věci – přísloví, písnička, rčení; pozměnění stereotypu, ale ne naprosté převrácení.* Někteří si též uvědomují funkci aktualizovaných textů: *pozměněná klišé – zaujmu a donutí člověka přečíst vše; zažité výrazy, se kterými pracují ve svůj prospěch.*

5 respondentů popisuje společné rysy textů jako *parodii*, např.: *parodie na něco; parodie na známé věty či výroky; parodie / obměny nějakých citátů, případně o něco razantněji soudí, že zesměšňují skutečné texty; útočí na něco velice známého (pořekadlo...).*

Stejně jako u předchozí otázky, i zde někteří dotazovaní hodnotí texty čistě subjektivně, a to jak negativně (*totální blbost; všechny jsou nudné a otravné*), tak

pozitivně (*vtipné a povzbuzující*) či zvláštním způsobem nejasně (*všechno je to rádo by senzačně stupidní*).

Mnoho respondentů princip intertextovosti vystihlo relativně dobře, ovšem nijak ho nezobecnili, výchozí pretexty vyjmenovávají samostatně, nesnaží se je pojmenovat souhrnně. V této souvislosti se vyskytují podobné výrazy jako v předchozí otázce: *upravený, předělaný, inspirují se, pozměňují, využívají, mají předlohu v ..., skrývají v sobě ..., narážky na... (upravená /zkomolená/ moudra, písně a citáty; inspirují se známými výroky, příslovími, písněmi)*. Opět je patrná snaha zaznamenat funkci daných prostředků v textech, např.: *vytáhnutí známých úsloví, citátů, písní, slova se malinko pozmění a člověku to uvízne v hlavě*.

Někteří studenti pouze identifikovali zdrojové texty, a to buď obecně (*citát, přísloví, písnička, lidová slovesnost*), nebo se snažili doplnit původní znění textů (*B – písnička, A – psa – přísloví, C – Myslím, tedy jsem.*)

Ve velkém množství pokusů o zobecnění ovšem některý z aspektů chybí. Většinou se jednalo o zúžený výběr pouze některého ze zdrojových textů (*použita přísloví; využívají známých českých písniček; obsahují přetvořená pořekadla atd.*), příp. pretext (možná ve snaze o zobecnění) nesprávně pojmenují (*pozměněná moudra*).

Mezi jinými typy zobecnění je výrazně zastoupena skupina odpovědí respondentů, kteří vnímají kritičnost či snahu upozornit na nějaký negativní jev (*narážky, které kritizují něco...; snaží se poukázat na nějaké nedostatky; napadají jistá témata; něco je špatně, je to rozbitý*).

Přestože z odpovědí na druhou otázku je patrné, že nalézt společný rys textů bylo pro dotazované těžší, zdá se, že jsou schopni princip intertextového navazování relativně dobře popsat, naopak zobecnit výchozí zdroj odkazování jim činí větší obtíže. Oproti mému předpokladu se bez termínu *intertextovost* či *aluze* relativně dobře obešli a paradoxně víc postrádali výraz *text*. Ze získaných odpovědí též vyplývá, že není rozdíl v reakcích mezi studenty gymnázií a ostatních středních odborných škol.

Intertextové odkazování patří (nejen) v současnosti k velmi častým postupům tvorby textu. Sami studenti vědomě používají intertextové odkazy ve svých sděleních (viz např. častá citace reklamy na jogurt Müller mix: *Je to nějaký rozbitý*, která se

ve své variaci objevila i v jedné z odpovědí<sup>5</sup>). Domníváme se tedy, že by měl nejen termín *intertextovost*, ale *intertexové odkazování* jako princip tvorby textu najít své místo ve výuce na školách, alespoň na školách středních, a to nejen v hodinách literatury (viz též Hoffmannová, 2002). Studenti by se ale měli naučit aktivně a vhodně používat i termín *text*, ač se jeho význam zdá na první pohled zřejmý a užití automatické. I slangový výraz *hláška* by si možná v jazykových hodinách zasloužil pozornost, zasazení do kontextu ostatních termínů, které se studentům vybaví o poznání méně často a bývají používány nepřesně či nesprávně (citát, slogan, heslo) či se jim nevybaví vůbec (okřídlené spojení, srov. Janovec, 2005).

## RESUMÉ

Some Czech secondary school students are able to describe principle of intertextuality only if the texts refer to the same type of pre-text or genre. If the texts refer to different pre-texts, they tend not to generalize, only describe individual links.

## LITERATURA

ČAPKOVÁ, R.:

*Intertextualita jako prostředek přesvědčování v reklamě*. In: *Metody a prostředky přesvědčování v masových médiích*. Ostrava 2005, s. 39-45.

HÁJKOVÁ, E.:

*Jazyková tvořivost žáků mladšího školního věku*. In: *Eurolitteraria et Eurolingua 2007*, Opera Academiae Pedagogicae Liberecensis, Series Bohemistica. Liberec 2008, s. 290-294.

HOFFMANNOVÁ, J.:

*Teorie dialogu a terminologie pro školu*. In: *Školská jazykovědná terminologie*. Praha : UK PedF 2002, s. 27-31.

---

<sup>5</sup> Nedomníváme se, že odpověď na otázku zde vědomě odkazovala ke zmíněné reklamě, zde se jedná spíše o náhodu. Podle našich zkušeností ji však (nejen) studenti běžně citují s přeneseným významem.



HOMOLÁČ, J.:

*Intertextovost a utváření smyslu v textu.* Praha 1996.

JANOVEC, L.:

*Nevětné frazémy v nové slovní zásobě.* In: Neologizmy v dnešní češtině. Praha 2005, s. 147-158.

*Příloha – materiály zadané studentům:*

**Co mají podle vás společného tyto 3 texty / úryvky textů?**

**Sedm statečných a král Hamilton**

Chaotickou Velkou cenu Austrálie vyhrál McLaren

**Melbourne** – Lewis Hamilton se šťastně vyhnul všem úskalím a přivedl McLaren k premiérovému triumfu roku 2008. Dojelo jen sedm vozů, do cíle se nehodami a troskami na dráze nepropracovalo patnáct jezdců!

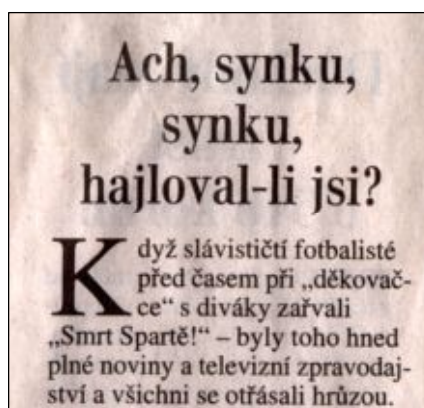




2. A co mají společného tyto 3 texty / úryvky textů?

.....

.....



**Provokuji, tedy jsem**

Chcete jezdit stovkou po městě? Staňte se agentem policie

Řítí-li se po městě stovkou auto, jeho šofér nemusí být jen bezohledný řidič. Může to být „policajt provokatér“. ...

## **Zvláštnosti vyučování mateřského (ruského) jazyka na zahraničních (českých) vysokých školách**

*Jaroslava Celerová*

Ve svém příspěvku jsem se zaměřila na rusko-české studijní skupiny v bakalářském studiu obchodní ruštiny, ve kterých je pro studenty z bývalého Sovětského svazu ruský jazyk v podstatě mateřským jazykem, i když jeho znalost může být rozdílná a odlišné je často i kulturní zázemí. Jsou to studenti, kteří na území České republiky žijí delší či kratší dobu, nebo mají studentské vízum a zde studují. Delší pobyt našich rusky mluvících studentů přispívá k rozvoji jazykových dovedností v češtině a usnadňuje jejich adaptaci v českém prostředí. Českou republiku, v porovnání s jinými evropskými zeměmi, nelze považovat za zemi s dlouhodobější imigrační zkušeností, ani s dlouhodobě prováděnou integrační politikou. V našich smíšených studijních skupinách se setkávají studenti z odlišných kultur a jazyků, a to s sebou přináší potřebu přizpůsobit se těmto podmínkám, reagovat na ně ve způsobu výuky, která má stále více multikulturní charakter. Výuka ruského jazyka v rámci bakalářského studia obchodní ruštiny představuje speciální situaci.

Tím, že studenti z bývalého Sovětského svazu studují ruštinu, si uchovávají zběhlost ve svém mateřském jazyce a vnímavost k vlastnímu kulturnímu dědictví, a udržují si tak pevnou vazbu na kulturu země původu. Díky těmto rusko-českým smíšeným skupinám se studenti navzájem učí komunikovat a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin. Nemohu se nezmínit i o tom, že někdy pociťuji určité napětí mezi těmito studenty, čeští studenti mají pocit, že studium pro rusky mluvící je mnohem lehčí, tím spíše, že většina předmětů je vyučována v ruštině. Nicméně tak snadné to pro cizince není, neboť musí umět komunikovat i v českém jazyce, a zejména pak v odborných předmětech jako je Obchodní jednání a Úřední korespondence hledat vhodné ekvivalenty a stylistické prostředky v českém jazyce. Navíc v těchto předmětech již nestačí pouhá znalost běžného jazyka, je nutné ovládnout specifické fráze a procedurální obraty.

Problém je komplikovanější, jde-li o dva blízce příbuzné jazyky, jako jsou ruština a čeština. Zde je interference mateřského jazyka, a to v obou směrech (čeština –

ruština), obzvláště záladná a boj proti jejím negativním vlivům značně obtížný. V tomto případě neoptimálnějším cílem je dosáhnout tzv. nesmíšené dvojjazyčnosti, tj. toho, aby „v mozku“ studenta koexistovaly a vzájemně se jeden ve druhý převáděly dva různé jazykové systémy, a získat takové řečové schopnosti, při nichž se dodržují normy obou uvedených jazyků. Ve skutečnosti tu můžeme mluvit o smíšené dvojjazyčnosti. V našem případě jde spíše o přenášení zvláštností, charakteristických pro ruský jazyk, do češtiny. Abychom se maximálně vyhnuli tomuto interferujícímu působení, tzv. negativnímu transferu, je třeba vypracovat postup při osvojování systému ruského jazyka v porovnání s českým jazykem, a přispět k tomu, aby studenti byli schopni konkrétní aplikace na danou dvojici jazyků. Domnívám se, že vhodným základem by mohl být konfrontační přístup, byť sebedokonalejší ovšem nezaručuje vymýcení interference. Je známo, že při výuce blízkce příbuznému jazyku je potřebné nejen porovnání systémové (formálně výrazové), ale zvláště funkční. Již V. Mathesius, který byl u nás průkopníkem konfrontačního studia cizích jazyků, připomínal, že má-li konfrontace být užitečná, je třeba vycházet z funkčního hlediska, protože jedině základní sdělovací potřeby (dnes bychom použili spíše komunikativní) jsou společným jmenovatelem pro různé jazyky. Naproti tomu stanovisko posluchače odpovídá směru od jazykových prostředků k odhalení jejich smyslu, jejich dekodování, tedy k významové interpretaci forem. Pro plnost konfrontace je tedy nutné analyzovat jak systémové (výrazové) prostředky, tak i jejich fungování. U našich studentů se již nemusíme zaměřovat na stránku formálně výrazovou, nýbrž musíme dbát především na stránku funkční.

Zaměřila jsem se pouze na otázky interference v dílčím plánu, a to v lexikologii a stylistických prostředcích jejich fungování v úřední korespondenci. Např. slovesný vid se v ruštině a češtině přibližně shoduje po stránce formální, ale v jeho fungování jsou větší rozdíly, než se čeští studenti domnívají, kdežto rusky mluvící je berou zcela automaticky. Např. tvar pasiva je v ruštině podmíněn videm, v češtině nikoli, fungování pasivních konstrukcí je však v obou jazycích přibližně stejné, až na mnohem menší rozsah reflexivního neosobního pasíva (jde se) v ruštině oproti češtině. Při konfrontaci je nutno brát v úvahu různé stylové rozvrstvení obou jazyků – analogické formy mohou mít různou stylistickou platnost. Např. přechodníkové vazby v ruštině a jejich následný převod do češtiny. *Учитывая изложенное просим Вас принять необходимые меры. (Bereme v úvahu vysvětlení a žádáme vás, abyste*

*učinili potřebná opatření). Идя навстречу Вашим пожеланиям, согласны снять с поставки эти изделия.(Chcete Vám vyhovět, a proto souhlasíme se zrušením dodávky těchto výrobků). Учитывая Вашу просьбу, мы выясняем возможность запрошенной Вами замены тканей (Vzhledem k Vaší prosbě zjišťujeme možnost požadované výměny tkanin).*

Neshoduje se také poměr spisovného a hovorového jazyka. V ruštině se projevuje hlavně v lexikálním a syntaktickém plánu, téměř vůbec ne v morfologickém, zato v češtině hlavně v plánu fonetickém a morfologickém.. Můžeme se setkat i s tím, že určitá jazyková kategorie nemá v druhém jazyce přímý systémový protějšek, zde je pak na místě uvést, jakým způsobem se tento nedostatek systémového prostředku v druhém jazyce kompenzuje (může se vyjádřit opisem, lexikálně či lexikálně syntakticky). Při překladu z ruštiny do češtiny je třeba snížit vysokou míru syntaktické kondenzace v ruštině a část ruských kondenzovaných útvarů nahradit tvary méně sevřenými. Konkrétně přechodníky nahradit větou vedlejší, přídavné jméno slovesné větou vztaznou, deverbativní tvary – větou vedlejší příslovečnou, trpné konstrukce – vazbou činnou apod. Přídavná jména slovesná v ruštině jsou dokladem toho, že ruština má v určitém ohledu větší sklon k nadbytečnosti (pleonastičnosti), větší výrazové nasycenosti textu. Z hlediska překladatelského můžeme ruská přídavná jména rozdělit na sémanticky plnohodnotná (do češtiny je překládáme přídavnými jmény slovesnými nebo vedlejší větou). Např. «Я внимательно слушал специалистов, выступающих на конференции...» („Pozorně jsem poslouchal odborníky, kteří vystupovali na konferenci“). Dále na sémanticky nadbytečná, do češtiny je většinou nepřekládáme. Např. «Каталог, содержащий названия продуктов». (Katalog s názvy výrobků), podobně i: Вложения, направляемые на развитие экономики (investice do rozvoje ekonomiky). Требования, предъявляемые к студентам (požadavky na studenty). Z uvedeného vyplývá, že adekvátnost překladu nelze ztotožňovat s jeho doslovností. U rusky mluvících studentů se proto někdy objevuje text poněkud těžkopádný, a navíc s narušením sémantických norem (platí to ale i opačně – u českých studentů, kteří překládají z češtiny do ruštiny). V oblasti struktury obchodní slovní zásoby je v češtině sice hodně shod, ale stejně tak i dost rozdílností, týkajících se frekvence jednotlivých strukturních typů, společných oběma jazykům. Termíny vlastně nepřekládáme, nýbrž substituujeme termín cizího jazyka termínem z domácí terminologické soustavy. Např. substantivum s genitivem v ruštině *маржа*

*прибыли* do češtiny překládáme dvouslovným spojením s přívlastkem shodným – *ziskové rozpětí*.

Nekongruentní vazby předložkové (oproti vazbám čistě genitivním): vazby s „для“ nesou pečeť účelovosti, s „по“ – vztahovosti. Např. *сказать для приличия – říci ze slušnosti. Это для меня важно – pro mne je to důležité. По официальным данным – podle oficiálních údajů*. Některé ruské vazby s *по* mohou působit obtíže při hledání vhodného ekvivalentu (jde zejména o pojmenování odborných profesí), např. *электромонтер по освещению (osvětlovací elektromontér)*. Vazby s „от“ mají zápornou účelovou motivaci, např. *таблетки от головной боли (prášky proti bolesti hlavy), лекарство от кашля (lék proti kašli)*. V češtině se rovněž v menší míře vyskytují slova složená ve funkci termínů (kompozita) často bez spojovacích vokálů: *страна-поставщик (dodavatelská země), страна-участница (účastnický stát)*, v těchto dvou případech si obě slova zachovávají svou autonomnost, kdežto následující příklad dokládá, že gramatickou charakteristiku získávají slova tohoto typu jako celek, tedy pouze jejich poslední část - *стоп-цена (konečná cena)*. Při překládání je třeba přihlížet k syntaktickým vztahům mezi členy složenin bez spojovacího vokálu, kdy oba členy mají stejnou, nebo potenciálně stejnou syntaktickou hodnotu *киловатт-час (kilowatthodina)*, dále pak se členem určeným a určujícím (do češtiny se překládají slovními spojeními): *банк-акцептант (akceptační banka), пресс-конференция (tisková konference)*.

Domnívám se, že pro rusky mluvící je typické spoléhat na tzv. provokující blízkost a je příčinou spoléhání na ještě větší než skutečnou blízkost obou jazyků, což je následně zdrojem interferenčních chyb. Typologickým porovnáním obou jazyků odhalíme výraznější analytický charakter ruštiny oproti vyšší odvozovací potenci česťtiny. Např. *взрывчатое вещество (výbušnina), цементный завод (cementárna)* apod. Chyby rusky mluvící dělají např. u slova *манко*, prostě jej foneticky přepíšou, ačkoliv pro toto slovo v ruštině existuje několik termínů (*недостача, недовес, недогрузка, недосылка*) a již vůbec nerozlišují, je-li nutné vyjádřit příčinu vzniku *манка (распушка (vysypání), утечка (vyprýštění), усушка (sesychání), убыль в весе (váhový úbytek)*.

V obchodních dopisech se často používá vsuvek, které studenti znají z běžné řeči, ale nejsou schopni nalézt vhodný ekvivalent v češtině a vůbec si neuvědomují, že mají výraznou funkci, neboť mohou mnoho znamenat pro zmírnění napětí při

vyslovení kritického postřehu, (např. *очевидно* (zřejmě), *вероятно* (pravděpodobně, patrně), *по всей вероятности* (podle všeho), *несомненно* (nepochybně, bezpochyby, jistě), *по-видимому* (zřejmě, patrně, jak je vidět), *бесспорно* (nesporně, nepochybně). Uvedené příklady jsou jen nepatrným zlomkem možných jazykových problémů, z tohoto důvodu je při výuce nutné soustředit se na systematické řešení, vycházet z konfrontační charakteristiky zkoumaných jevů a věnovat pozornost jejich aplikaci na vlastní překlad (z ruštiny do češtiny či naopak).

Zdá se mi, že studenti, kteří se do určité míry adaptovali v českém prostředí, nemají teoretické zázemí zejména v oblasti mezijazykové homonymie. V obou jazycích existuje mnoho párů autosémantických a synsémantických slov, které svou formální totožností nebo podobností a sémantickou odlišností mohou vyvolávat nejruznější komunikativní potíže či dokonce nepochopení. Často se stává, že největším úskalím v překladatelském procesu jsou nikoliv obtížné, často odborné výrazy, ale většinou zdánlivě srozumitelná a zcela jasná slova, která na první pohled nebudí sebemenší podezření. Jsou to tzv. „lexikální pasti“ mezijazykové homonymie a paronymie. F. Čermák homonymum definuje jako „různé jazykové jednotky stejné formy bez významového průniku; různé lexikální jednotky mající stejný L-morfém (lexikální formu) a navzájem nesouvisící významy.“ (Čermák, 1985, s. 238). Rozlišujeme lexikální homonymii úplnou a částečnou, nepravou homonymii, odtud pramení homografie čili grafická homonymie (homogramy), příklady v ruštině: *замок* a *замок*, *мука* a *мукá*, *мою* a *мою*, *дорога* a *дорогá*. Přesto, že se ruština liší od češtiny různou grafickou soustavou, není překážkou vzájemné podobnosti slov, a nemůže být tudíž překážkou homografii. Na rozdíl od češtiny je ruské písmo mnohoznačnější. Ruské souhláskové grafémy jsou většinou čtyřznačné, české nejvíce trojznačné. Samohlásková písmena mohou mít v ruštině vedle významu hlavního i význam vedlejší. V češtině jsou samohláskové grafémy jednoznačné. V důsledku toho sblížuje ruské písmo češtinu s ruštinou po stránce grafické, např. české „*končina*“ je pouze grafickým homonymem k ruskému slovu „*кончина*“ (smrt, skonání), neboť ve výslovnosti se od sebe liší třemi odlišnými znaky: nestejným přízvukem, různou kvalitou samohlásky -o- a jinou kvalitou koncového -a. Homofonie čili fonetická homonymie, identická fonetická realizace dvou nebo více jazykových forem, které se liší zápisem, etymologií i významem (homofony), příklady v ruštině: *компания* a *кампания*, *плод* a *плот*, *везти* a *вести*, *Роман* a *роман*.



Gramatická homonymie – slova, která se shodují ve fonetické nebo grafické podobě pouze v některých tvarech (v české lexikologii se pro tento jev, kdy jedna forma může odpovídat různým pádům či různým osobám, užívá označení morfologická, příp. tvaroslovná homonymie). Příklady v ruštině: *стих от стихотворение* – *стих от стихнуть, лечу от лететь* – *лечу от лечить, три* – *числительное, три от тереть, благодаря* – *деепричастие, благодаря* – *предлог, мороженое* – *ИС, мороженое* – *прилагательное*. Příklad mezijazykových homonym: *бухта* (*záliv, ale i kotouč*), *отказ* (*odmítavá odpověď, zamítnutí*), *подводник*, *устать*, *магазин* (*obchod*), *окурки* (*nedopalky*), *живот* (*břícho*), *ужасный* (*strašný*), *заказ* (*objednávka, zakázka*), *быт* (*způsob života, zvyklosti*), *раковина* (*u mořských živočichů* – *lastura, škeble, ulita; v různých odborných názvech* – *ушная раковина (ušní boltec); дрез, умывadlo, вкусный* (*chutný, dobrý*), *свежий* (*čerstvý*), *свежий воздух, вода* (*čistý*), *выборный* (*volený*), *выборная кампания* (*volební kampaň*), *заставить* (*přinutit, donutit*), *заразить* (*nakazit, infikovat*), *орать* (*křičet, hulákat, řvát*), *пахнуть* (*vonět*), *вонять* (*zapáchat, hovorově – smrdět*). Na příkladech je vidět, že slova stejného původu i významu (jedná se o společný lexikální fond slovanských jazyků) se při dalším samostatném vývoji ruského a českého jazyka významově diferencovala (dokonce mohou vyjadřovat opak). K naprosté diferenciaci mezi oběma jazyky došlo např. u slov: *труп* (*mrtvola*) – *труп* (*туловище*), *запомнить* (*zapamatovat si*) – *zapomenout* (*забыть*), *черствый* (*tvrdý chléb*) – *čerstvý* (*свежий*). Mezijazyková homonymie je výsledkem složitého vývoje jak po stránce formální, tak i obsahové. Při rychlém vývoji kdysi společných významů slov, došlo k svérázným sémantickým změnám. Domnívám se, že účinné je fixovat slova ve slovních spojeních, jež nemohou vyvolávat asociační vztahy. Neexistuje asi jednoznačná „terapie“ jak úspěšně překonávat nedostatky motivované interferencí, ale rozhodně se vyplatí soustavná práce s neustálým mapováním obtíží, které lze při výuce očekávat, ať už v plánu rusko-českém nebo česko-ruském. Rusky mluvící si ne vždy uvědomují, že míra homonymičnosti z hlediska systému i textu je v češtině znatelně vyšší než v ruštině, což je determinováno větší tvarovou vybaveností českého flexivního systému, na rozdíl od ruštiny se vyznačuje větší diferencovaností, specifičností, synonymičností, a zase naopak menší unifikovaností svých koncovek apod.

Zvláště lidé, kteří v Česku žijí několik let a teprve pak se začínají učit česky, jsou pod vlivem podvědomého přenosu českých slov ve zkomolené podobě do ruštiny. Může pak dojít k extrému, kdy taková osoba nemluví ani správně česky, ani správně rusky. Domnívám se, že účinné je vytvořit taková didaktická opatření, aby se podpořil pozitivní transfer, a co možná nejvíce zredukoval transfer negativní.

#### LITERATURA

ČERMÁK, F – FILIPEC, J.:

*Česká lexikologie*. Praha: 1985.

HANUŠOVÁ, S.:

*Hypotézy a teorie vysvětlující proces osvojování cizího jazyka*. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Moodlinka, Brno: 2007

CHODĚRA, R.:

*Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006, 212 s. ISBN 80-200-1213-3.

Jazyk a integrace: [migraceonline.cz](http://migraceonline.cz)

JELÍNEK, S.:

*K některým otázkám bilingvismu (II)*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha: 2008

PRŮCHA, J.:

*Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha, Portál, 2004

ŽAŽA, S.:

*Ruština a čeština v porovnávacím pohledu*. MU FF, Brno: 1990



## *RESUMÉ*

The article deals with specific problems of Russian teaching in the mixed Russian-Czech study groups, in that the students from different cultures and languages meet and it brings the need of adapt to these conditions, answer to them in the way of teaching, that always has more multicultural character. The autoress attends to questions of interference in the partial plan, and this in lexicology and stylistically middles, their functioning in the official correspondence.

## **Vyučování českému jazyku**

*Karel Dvořák*

K hlavním principům vyučování českému jazyku patří princip komunikační. Současná doba je poznamenána zvýšenými nároky na komunikační činnosti. Jak známo, tuto činnost lze rozlišit podle dvojího kritéria: buď dominujícím aspektem je vytváření a předávání nového sdělení – jde o činnost produktivní, nebo naopak o přijímání sdělení – jde o činnost receptivní.

Ve školách se setkáváme především s činností produktivní, pomíjena je činnost receptivní. Studenti pravidelně píšou písemné slohové práce, otázkou zůstává, do jaké míry jsou ve slohu procvičováni. Ve školách se setkáváme především s všestrannými jazykovými rozbory, s rozбором vět a souvětí zahrnujícími především analýzu syntaktickou, morfológickou, lexikální, méně již složku zvukovou. Té by měla být v současné době věnována zvýšená pozornost, především hlasitosti a artikulaci při vyjadřování. Opomíjeno je překročení hranice věty a souvětí – opomíjena je textová analýza, začlenění větných struktur do jazykového propojení. V textové syntaxi jsou to konektory, které spojují větné celky a dodávají nějaký specifický významový prvek. O nich se studenti dozvídají minimálně. Právě konektory se podílejí na vytváření spojitosti a soudržnosti textu. Jako konektory se ze slovních druhů uplatňují mimo jiné především spojky. Těm se studenti na školách učí z paměti, učí se je vyjmenovávat, méně pozornosti však je věnováno tomu, že vyjadřují nejrůznější mezivětné vztahy, vztahy mezi jevy skutečnosti a mezi myšlenkovými složkami. Funkce spojek a předložek má své místo zvláště v kondenzovaných textech, s nimiž studenti přicházejí dnes do styku zvláště při práci s odbornými texty. V sevřených konstrukcích si pisatelé v písemných pracích psaných v odborném stylu neuvědomují významové vztahy, zvláště významové vztahy kauzální, které jsou rozumově náročnější. Kauzální vztahy se učí poznávat především prostřednictvím spojek.

(Zde jenom upozorňuji na požadavek, který je ve školách zcela opomíjen a na který upozorňoval ve svých studiích Karel Svoboda: rozlišoval příčinu a důvod. Je to důležité v jazykové praxi, zejména v projevech publicistických, odborných, zvláště právnických. Jde nejen o poznávání příčinnostních vztahů v objektivní realitě, ale

také o zdůvodňování, argumentaci ve prospěch poznání a jednání. V obou případech se používá spojky „protože“.)

Téměř vůbec jsem se nesešel při studiu písemných prací (i bakalářských) s příslovečným určením zřetele. Vedle spojek, jejichž funkcí je vyjadřovat vztahy mezi slovy a větami, jsou to předložky, jimž je věnována ve školách minimální pozornost a dochází k jejich nedoceňování. V probírání předložek by se měl uplatnit zřetel k praxi. S předložkami se setkáváme zvláště v odborných textech, v kondenzované větné stavbě. S vyšším počtem předložek se setkávám v popisu, zvláště pak ve výkladu vzhledem k počtu spojek. Nejde však jenom o chyby v užívání předložek, ale také o to, že některých předložek studenti užívají málo, takže nevyjádří jistou významovou složku explicitně. Vyjádření tak mívá nižší sdělnou hodnotu. Vyšší počet předložek zvláště ve výkladu (mohu to doložit studiem bakalářských prací) souvisí s odborností textu, z něhož studenti vycházejí. Lze předpokládat, že frekvence předložek závisí na slohových postupech, v nichž je dané téma zpracováno, ale také na myšlenkovém procesu autora textu. Domnívám se, že by bylo užitečné stylizační cvičení, v nichž by studenti uvolňovali kondenzované vyjadřování, užívali náležitých spojek a naopak by vycházeli z textu, ve kterém je vyjádření uvolněno a tvořili sevřenější větnou stavbu a byli přitom nuceni volit náležité předložky.

Jak už bylo řečeno, opomíjena je činnost, kdy student přijímá sdělení. Jde o porozumění textu, porozumění obsahu čteného. Takové porozumění textu ovšem není automatizovanou záležitostí a je třeba studenty na takové čtení připravovat. Zkvalitňovat čtení lze zadáním úkolu, kdy student odpoví po přečtení textu na konkrétní otázku nebo může vyhledat v textu určitý údaj. Vhodná by byla úvodní rozprava o předloženém textu. Zde lze vést studenty i k uvědomění si výstavby odstavců a jejich oddělování a důležitosti odstavcového členění. U studijního čtení dochází k velké příležitosti využívat spolupráce s vyučujícími jiných předmětů.

Pozornost by měla být zaměřena i k syntaktické výstavbě mluvených projevů. Spontánní mluvený text má z hlediska syntaktické stukturace zvláštní charakter. Zde nelze užívat stejné metodiky jako pro text psaný. Důležité je vzít zde v úvahu řadu faktorů, které jsou ve vzájemné souvislosti a součinnosti. Patří sem i vliv situace, kontakt partnerů a další.

Při hodnocení především písemných projevů v maturitních a bakalářských pracích vycházím od nedostatků ve vyjadřování a pokouším se ukázat, jak nedostatky ve vyjadřování souvisí s nedostatky v myšlení. Studium nedostatků ve vyjadřování zejména lexikálněsémantických, syntaktickosémantických a morfologickosémantických může vést k poznatkům, které mohou doplnit a zkvalitnit dosavadní výuku.

V jazykovém vyučování je nutno rozlišovat předmět mysli (skutečnost aktuální nebo i něco neskutečného), předmět mysli omezený na jisté složky, ale ještě bez myšlenkového zpracování – to je věcný obsah a předmět mysli v jistém myšlenkovém procesu. Předmětu mysli v jistém myšlenkovém procesu odpovídá určitá jazyková forma a její sémantická struktura.

Až dosud jsem se zabýval písemnými projevy studentů. Šlo mně o to shromáždit, popsat a roztřídit jazykové prostředky, které v písemném vyjadřování působí těžkosti. Třeba však připomenout, že mluvená a psaná komunikace jsou dnes rovnocennými prostředky veřejného dorozumívání. Tyto formy se navzájem ovlivňují, a proto nelze s nimi pracovat odděleně. Jazyková výchova ve škole neodpovídá zvýšeným nárokům komunikační praxe.

Diskuse o kultuře jazyka představuje téma, které střídavě ožívá nebo ustupuje do pozadí, avšak nemizí. V současné době diskuse opět je živá.

V závěru pouze odkazuji na článek, který vyšel v Deníku v Českých Budějovicích s názvem „ Státní maturita. Zkuste si češtinu na vlastní kůži.“ Jsou uvedeny úkoly, které byly studentům zadány.

## **Dvacetiletí výuky češtině v roli jazyka nemateřského**

*Marie Hádková*

### *Úvod*

Polistopadová situace České republiky přinesla do života naší společnosti výrazné změny. Jednou z nejnápadnějších je jistě všeobecně živější kontakt se zahraničím. - Rok 1989 otevřel hranice nejen pro domácí obyvatelstvo, které začalo hojně využívat možnosti cestování po celém světě a navazování osobních i pracovních kontaktů s nejrůznějšími cizinci, zahraničními firmami, vzdělávacími institucemi, ale i pro cizince přicházející studovat, pracovat či žít do České republiky. Změny geopolitické situace v Evropě na počátku 90. let, v jejichž výčtu nelze vynechat zapojení České republiky do komplexně pojeté mezinárodní spolupráce, a to nejen v rámci evropských struktur (evropské jazykové politiky), přinesly pochopitelně nové úkoly i do oblasti *oboru čeština jako cizí jazyk* a do *praktické výuky češtiny pro cizince* v podobě potřebné reakce na požadavky praxe, již se pokusíme stručně popsat (Hádková 1997).

### *90. léta – období proměny*

Bezprostředně po roce 1989 se podstatně zvýšil počet cizinců, kteří se na různé úrovni potřebovali naučit česky. Proti předcházejícímu období se také změnila jejich skladba, a to nejen národnostní, ale např. i věková. Dříve tvořili nejpočetnější skupinu studenti z tzv. rozvojových zemí, přijíždějící se záměrem studovat v češtině medicínu či jiný obor přednášený na našich vysokých školách. Už na konci 90. let je však skladba cizinců zajímavější mnohem pestřejší. K zahraničním studentům získávajícím znalost češtiny v kurzech jazykové a odborné přípravy pořádaných středisky Ústavu jazykové a odborné přípravy (ÚJOP) a k zahraničním bohemistům, vzdělávaným především Ústavem bohemistických studií FF UK v Praze, ale i v Brně, a k účastníkům letních škol slovanských studií, pořádaných univerzitami v Praze, Brně a v Olomouci, nově přibyli cizinci se zájmem o nabytí specifické komunikační kompetence v češtině. Šlo (a stále jde) o zahraniční studenty-samoplátce, kteří sice získávají odborné vysokoškolské vzdělání

na některých českých vysokých školách v tzv. anglických programech, ale kteří potřebují ovládnout češtinu natolik, aby byli komunikativně úspěšní při uspokojování svých každodenních potřeb v naší zemi. V případě zahraničních studentů-mediků je navíc ovládnutí češtiny nutným předpokladem pro terénní praxi, která tvoří součást pregraduálního i postgraduálního studia většiny oborů, např. pro klinickou praxi - kontakt s českými pacienty, tedy pro úspěšné studium ve vyšších ročnících medicíny.(Hádková 1996) Jejich jazyková příprava se od 90. let už jen malým dílem koná ve střediscích ÚJOP. Někteří frekventanti anglických programů (a je jich většina) nastupují přímo do prvních ročníků vysokých škol, které je mají vybavit i potřebnou znalostí češtiny. V 90. letech však začali do České republiky přijíždět na nejrůznější stáže i zahraniční studenti (filologicky i nefilologicky orientovaní), nejen v rámci programu Erasmus (Hradilová - Svobodová 2009), ale i z USA, Ruska, z Asie atd., kteří obvykle absolvují jeden dva semestry svého univerzitního studia v zahraničí. I oni se během svého pobytu u nás potřebují seznámit s češtinou, která je jazykem jejich vysokoškolského studia i každodenního pohybu po jejím přirozeném území a kontaktu s nejrozmanitějšími nositeli tohoto jazyka. Pro studenty-cizince je proto nutné organizovat krátkodobé intenzivní kurzy češtiny, nejlépe přímo na hostitelských fakultách. Některé vysoké školy si z tohoto důvodu zřídily samostatná pracoviště, která zajišťují jazykovou přípravu jejich potenciálních zahraničních studentů.<sup>1</sup>

Budování komunikační kompetence u těchto cizinců je ovšem třeba chápat v širších souvislostech jejich osobních cílů a aktivit, jež na prvním místě představuje úspěšné oborové studium. Není projevem neochoty učit se česky, preferují-li tito studenti výuku směřující k vybavenosti pro vedení odborného diskurzu. Nejde jim o tzv. základní konverzační témata (volný čas, jídlo, pošta), ale o to, aby mohli rozvíjet své oborové zájmy četbou české odborné literatury a komunikací s těmi českými odborníky, kteří neovládají některý z tzv. velkých jazyků (angličtinu, němčinu, španělštinu, ruštinu či francouzštinu). Důvodem je ovšem i to, že tito cizinci sami ne vždy ovládají některý ze zmiňovaných jazyků na takové úrovni, aby v něm mohli vést

---

<sup>1</sup> V 90. letech a na přelomu tisíciletí byla taková pracoviště např. na Ostravské univerzitě v Ostravě, na Západočeské univerzitě v Plzni, na Technické univerzitě v Liberci. Podobnými programy (např. v rámci kurzů celoživotního vzdělávání či v rámci bohemistických kateder) disponují od 90. let i další univerzity. Za všechny jmenujme Masarykovu univerzitu v Brně, Univerzitu Palackého v Olomouci, Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

odborný diskurz, či ovládají jiný jazyk než onen český odborník (např. studenti ze Španělska, z Turecka nebo ze zemí bývalého Sovětského svazu ne vždy komunikují anglicky, tedy v českých vědeckých kruzích nejčastějším jazykem mezinárodní komunikace).

Vybavit studenta pro vedení odborného diskurzu v cizím jazyce představuje velmi specifický cíl cizojazyčné výuky, který klade na vyučujícího odlišné požadavky ve srovnání s profesní kompetencí učitele cizího jazyka, jehož výuka se odborného stylu nedotkne. Odlišnosti vyplývají z požadavků, jež jsou na tento styl kladeny. Ve výuce češtiny pro cizince (ale i ve výuce jiných vysoce flexivních jazyků jako jazyků cizích) je situace ztížena dopadem způsobu organizace jazykového materiálu při vytváření textu na podoby slov, jejich polohu ve větě atd. Jsou to právě flexí pozměněné slovníkové podoby většiny českých slov, které jsou zcela překvapivé pro cizince, jehož mateřština je jazyk izolačního typu a v jehož prekonceptu fungování jazykového systému takové proměny a jejich dopady na organizaci jazykového materiálu a na porozumění obsahu sdělení očekávány nejsou. Na druhé straně ti mluvčí, v jejichž mateřštině jsou změny vyvolané flexí časté, reflektují ve svém prekonceptu rychlosti postupného nabývání komunikační kompetence ve flexivním jazyce právě tyto jevy jako zcela bezproblémové, což může mít pro komunikaci (a zejména odborný diskurz) zcela fatální následky. Jinými slovy, podcení systémovost jazykové přípravy.

Nelze na tomto místě nepoznamenat, že nejspecifičtější úkolem bohemistiky zkoumající „češtinu z druhé strany“ a úkolem dosud nevyřešeným zůstává vymezení kurikula (syllabu češtiny) pro výše analyzovanou skupinu studentů, a to nejen pro mediky z anglických programů (Hádková 1996), ale např. i pro cizince - studenty uměleckých oborů (např. animace, režie, herectví), cizince – ze zemí bývalého Sovětského svazu, kteří se chtějí vzdělávat v EU v typologicky, areálově i geneticky blízkém slovanském jazyce, tj. v češtině, cizince na výměnných pobytech organizovaných programy Erasmus (EILC kurzy apod.). Tato výuka, i když s obdobnými a dobře srovnatelnými cíli, není a nebyla nazírána jako jednotná a společně řešitelná. Uvedené skutečnosti se projevují jednak národnostně asymetrickým zájmem o studium v českém jazyce (zvyšuje se počet cizinců-rodilých uživatelů slovanského jazyka) a jednak snahou univerzit a vysokých škol snížit požadavky kladené na vstupní úroveň znalosti češtiny.



K novým zájemcům o kurzy češtiny pro cizince (především internátní letní školy) patřila v 90. letech také první vlna potomků emigrantů (repatrianti), kteří se zajímali o jazyk, literaturu a kulturu země svých předků. Často šlo o druhou či třetí „českou“ generaci žijící mimo naše území, mnohdy už s velmi slabým jazykovým povědomím. (Kučera 1990) Výuka těchto zájemců o odstranění deficitu jinak relativně dobře ukotvené komunikační kompetence v češtině směřovala ke dvěma základním cílům:

1) k vytvoření či rozvinutí komunikačních činností (dovedností) spojených s psaným textem, tedy jak s produkcí psaného komunikátu, tak s četbou;

2) k vybudování povědomí o funkční stratifikaci češtiny tak, aby studenti volili adekvátní jazykové prostředky a adekvátní styl (konkurence obecné a spisovné češtiny, ale i lokálních dialektů přežívajících v češtině cizince).

Výuka měla těmto osobám zajistit připravenost pro absolvování jakékoli komunikační situace a role zejména na přirozeném území češtiny a v kontaktu s jejími rodilými uživateli. V naprosté většině případů komunikovali tito mluvčí nespisovnou češtinou, a to podle původního domova a výše vzdělání českých předků. Češtinu si osvojili podobně jako rodilí mluvčí neřízeně, nápodobou řečové činnosti, aniž by se speciálně učili výslovnosti či gramatice. Od rodilých uživatelů češtiny žijících na přirozeném území českého jazyka se odlišili až v okamžiku školní docházky, kdy dítě uvědoměle a pod vedením pedagoga získává řečové dovednosti vázané na psaný text a kdy se také seznamuje (v české škole) s analýzou spisovného českého jazyka, s jeho normou. Výše charakterizovaní, v naší terminologii parciálně bilingvní (Hádková 2008), mluvčí byli bezprostředně po roce 1989 nejčastějšími žadateli o speciální kurz češtiny pro cizince zaměřený „jen“ na získání dovednosti psát, resp. číst nahlas. (Hádková 1998) Z pohledu učitelů češtiny pro cizince přitom představuje získání těchto dovedností největší úskalí, které tvoří celý komplex problémů a které vyžaduje speciální metodické postupy. Z psychologického hlediska je sekundární osvojování grafické soustavy vytvářením asociace grafická podoba - zvuková podoba. Sekundárnost tohoto osvojování (časový odstup) podporuje dominantní postavení zvukové podoby, projevující se asociativním evokováním zvukové podoby jazykových jednotek při tvoření jejich grafických podob (vnitřní artikulace znakového produktu při tichém čtení a psaní). Rychlost vytváření těchto asociací do značné míry souvisí s typem paměti studenta.



Např. nejsnáze si (sekundárně) osvojují grafickou podobu jazyka nositelé zrakového typu paměti. (Beneš 1971)

Výuka těchto osob sice představovala velmi specifický didaktický úkol, přesto zůstala až na výjimky na okraji zájmu odborných kruhů bádajících v oblasti češtiny pro cizince, tj. domácích bohemistů i lektorů češtiny pro cizince.

Velkou skupinu posluchačů jazykových kurzů tvoří od revoluce v roce 1989 (a nejen v 90. letech) i zahraniční lektoři cizích jazyků, podnikatelé, odborní poradci, zástupci nejrůznějších církví a charitativních organizací, kteří mají v České republice pracovat a potřebují se na určité úrovni dorozumět. Z podobných důvodů se učí češtině také imigranti ze zemí bývalého Sovětského svazu, z balkánských zemí či z Vietnamu (Hádková 2001) a z jiných zemí.<sup>2</sup> Jde obvykle o cizince vzhledem k jejich věku a požadavkům těžko zařaditelné do skupinových kurzů - s výjimkou tzv. nízkoprahových kurzů, o nichž pojednáme podrobněji dále.

Potřeba co nejrychleji vybudovat dovednost komunikace v češtině se objevuje nově i u dětí-cizinců. Jde o děti, které následují své rodiče-imigranty a navštěvují českou mateřskou, základní či střední školu. Jejich osobnostní a životní seberealizace je přitom naprosto jednoznačně spjata s efektem výuky vedené v češtině. Skupina těchto dětí je navíc vnitřně strukturována jak legislativně (děti ze zemí EU mají nárok na sedmdesátihodinovou jazykovou přípravku, avšak děti, které z EU nepocházejí, nikoli), tak národnostně a věkově. Výuce češtiny pro děti-cizince se věnují jak dobrovolnické organizace, tak nevládní organizace. Významnou péči poskytuje především MŠMT, a to nejen finanční podporu v podobě projektů zaměřených na tuto cílovou skupinu, ale i organizací odborných seminářů apod. – V tomto textu se nemůžeme podrobně věnovat výčtu a popisu všech aktivit. Připomeňme jen nejvýznamnější projekty a osobnosti zabývající se výukou dětí-cizinců: O rozvoj této oblasti se zasloužila např. M. Čechová, J. Šindelářová a L. Zimová Významný posun v péči o češtinu dětí-cizinců v českém školském systému znamenalo vytvoření distančně dostupného *Manuálu k začleňování dítěte-cizince*

---

<sup>2</sup> K 31.12. 1996 bylo v ČR evidováno 71 001 povolení k zaměstnání cizinců. Legální souhlas k práci získali především Ukrajinci (42 056), Poláci (12 843), občané USA (1 649). Z celkového počtu evidovaných podnikatelů (k 30.06.1996) tvořily cizinci 3% (38 615). Mezi podnikateli zahraničního původu dominují Vietnamci (12 815), Ukrajinci (1 636), Němci (957) a Jugoslávci (864). – Viz Procházková, S.: Mezi zahraničními podnikateli u nás vedou Vietnamci a Slováci (Zemské noviny, 28.05.1997, str. 2).

do českého třídního kolektivu (autorská dvojice I. Cakirpaloglu a M. Hádková - strediskasim.cz), který je výsledkem projektu *Střediska integrace menšin*, projektu ESF. Cílem projektu bylo pomáhat učitelům mateřských, základních a středních škol při zapojování dítěte-cizince do třídního kolektivu a do výukového dialogu vedeného v češtině. Speciální pozornost byla věnována rozvoji specifické složky učitelské kompetence – výuce v jazykově a sociokulturně nehomogenní třídě.

Zvýšený zájem o češtinu se projevuje v 90. letech také v zahraničí. Pro ilustraci uvádíme, že např. v USA studovalo do roku 1989 češtinu kolem dvou set studentů, ale v polovině 90. let to bylo už několik tisíc. Fakulta východoevropských jazyků Pekingské univerzity otevírala od roku 1954 každé čtyři roky studium bohemistiky, ale od roku 1993 je každým druhým rokem ke studiu přijímáno nejméně patnáct studentů. Velký zájem o studium češtiny je možné pozorovat v 90. letech také v Bulharsku. Kolem sedmdesáti studentů bohemistiky měla např. univerzita v Sofii a v Plovdivu, asi čtyřicet studentů je na univerzitě v Blagoevgradu, asi sto posluchačů má také Svobodná univerzita v Burgasu. Čeština se nově učila jako cizí jazyk i na některých bulharských gymnáziích. Tento trend se do současnosti nezachoval. Podobně tomu bylo i na německých univerzitách, i když ty bezprostředně po roce 1989 zaznamenávaly až nebyvalý nárůst počtu posluchačů. V Evropě vznikala i nová bohemistická pracoviště – od r. 1995 lze např. studovat češtinu na univerzitě ve španělské Granadě. Mnohá z těchto pracovišť zaznamenala na přelomu tisíciletí pokles zájmu o češtinu, některá dokonce bojovala o své postavení. O důvodech můžeme mnohdy jen spekulovat.

V současné době (od r. 2006) funguje při MŠMT komise pro výběr lektorů, kteří jsou vysíláni na zahraniční lektoráty (viz i web MŠMT). K péči o krajanské menšiny se připojuje i Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, které rozšiřuje povědomí o českém jazyce a české kultuře díky působení zastupitelských úřadů. K institucím, jež na tomto poli zaujímají již tradiční místo, patří také tzv. česká centra.

### *Přelom tisíciletí – reakce na proměnu*

Popsaný stav byl důsledkem nové geopolitické situace v Evropě, což potvrzovala i skutečnost, že podobný nárůst zájmu byl pozorovatelný také u slovenštiny jakožto cizího jazyka (Pekárovičová 1996) a dalších slovanských jazyků. Tento jev byl

zkoumán i v širších celoevropských souvislostech a otázkám pozice tzv. malých jazyků byla např. věnována pozornost na konferenci o jazykové politice, která se konala v r. 1993 ve Vídni a na níž zazněl požadavek koncepce receptivní vícejazyčnosti. (Finkesnstaedt – Schröder 1992) Nad jazykovou situací v Evropě se zamýšleli také někteří lingvisté z postkomunistických zemí, jejichž jazyků se změněné geopolitické poměry nejvíce dotýkají. František Daneš (Daneš 1995) např. vidí jako příčinu dnešního stavu nejtypičtější jev vyvolaný současnými civilizačními podmínkami – migrací obyvatelstva a i on hledá východisko ve funkční koexistenci jednoho (nebo dvou až tří) jazyků širší národní komunikace (hlavně angličtiny, francouzštiny a němčiny) s jednotlivými národními jazyky, která by byla založena na pocitu několikanásobné identity.

Naznačené nové úkoly pro češtinu nazíranou „z druhé strany“ ovšem nejsou pouze důsledkem „rozšíření Evropy“ o některé z postkomunikastických zemí a jsou patrné v evropském kontextu v jistém slova smyslu i jako ohlas myšlenek J. A. Komenského, a to zejména ve *Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (Common European Framework for Languages)*. Cílem tzv. západoevropských lingvistů se již v 70. letech 20. stol. stalo zkvalitňování výuky cizích jazyků vytvořením takové koncepce, která by umožnila rychlé a efektivní budování požadované komunikační kompetence a která by využívala nových poznatků i materiálních technických prostředků. Těmito úkoly se primárně zabývala *Rada pro kulturní spolupráci při Radě Evropy*. Již v roce 1975 vznikl ucelený projekt pro výuku angličtiny *Threshold Level*. Stanovil prahovou úroveň znalostí, které jsou nutné pro každodenní komunikaci v daném cizím jazyce. Tuto cílovou komunikační kompetenci specifikoval na základě obecně pojaté anticipace komunikačních potřeb určité skupiny dočasných rezidentů. Projekt řídil tehdejší ředitel Lingvistického oddělení cambridgské univerzity J. L. M. Trim spolu s J. A. van Ekem, ředitelem Institutu aplikované lingvistiky utrechtské univerzity. *Threshold Level* je prvním projektem celoevropské koncepce jazykového vzdělávání, nejde však o jedinou práci tohoto druhu.<sup>3</sup> Cíl Rady Evropy byl širší – vypracovat společné osnovy, referenční sylaby pro studenty od úrovně úplný začátečník až po velmi pokročilého nerodilého uživatele určitého jazyka. Takto byl vypracován projekt *Common European Framework (Společný evropský referenční rámec)* pro moderní jazyky, jejich

---

<sup>3</sup> V letech 1989 – 1996 probíhal také jiný projekt: *Modern Languages Project Language Learning for European Citizenship*.

osvojování, vyučování a hodnocení.<sup>4</sup> Ten byl definován v roce 1991.<sup>5</sup> Základním požadavkem byla transparentnost a koherence jazykového vzdělávání v Evropě, a to ve smyslu jeho účelnosti, hodnocení a ověřování. Nejdůležitějším požadavkem bylo právě vytvoření *Společného evropského referenčního rámce*. Jeho cílem je takový systém celoživotního jazykového vzdělávání, který přispívá k osobnostnímu a profesionálnímu rozvoji jednotlivců, k mezinárodní a mezikulturní spolupráci. Tvůrci *Společného evropského referenčního rámce* si položili otázky (později uvedené v jeho textu): čemu studenta naučit, aby byl komunikačně úspěšný v těch komunikačních situacích a rolích, pro které si přeje být připraven, jak mu konkrétně a účinně pomáhat k dosažení požadovaného cíle, jak dosaženou úroveň zaznamenat a obecně ohodnotit tak, aby hodnocení bylo srozumitelné nelingvistům: „*Společný evropský referenční rámec pro jazyky je určen všem, kdo se podílejí na zvyšování jazykové vzdělanosti ve společnosti, tedy žákům a studentům, učitelům a examinátorům, tvůrcům jazykových kurikul a autorům učebnic i institucím, které od svých zaměstnanců vyžadují jazykovou kvalifikaci. Na této publikaci se v rámci dlouhodobého projektu Rady Evropy podílela řada odborníků z oblasti aplikované lingvistiky. Společný evropský referenční rámec má přispět k dosažení srovnatelných programů jazykového vzdělávání a jeho certifikace v rámci celé Evropy. K tomu přispívají podrobné stupnice úrovní ovládnutí jazyka, které se vztahují k různým typům cílových dovedností. Uživatel Rámce je tak postaven před řadu alternativ, z nichž může uvážlivě vybírat dle požadované jazykové kvalifikace.*“<sup>6</sup> Byly tedy definovány tři úrovně ovládnutí cílového jazyka,<sup>7</sup> byly vypracovány deskriptory – modelové věty a testové baterie.<sup>8</sup> Následně vznikl další dokument evropské jazykové politiky - *Evropské jazykové portfolio*, osobní dokument, který si udržuje a aktualizuje sám klient kurzu.

..

<sup>4</sup> Council of Europe: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference (Draft 2 of Framework Proposal)*, Strasbourg. 1996.

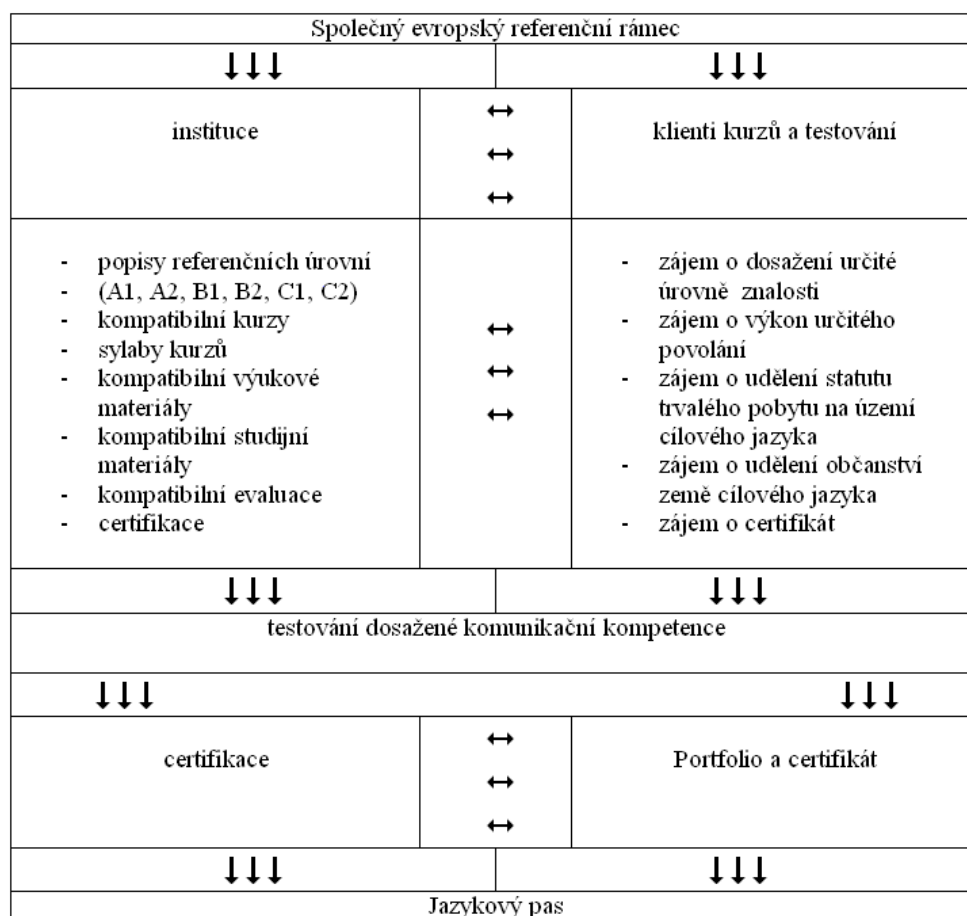
<sup>5</sup> Je výsledkem mnoha velmi rozsáhlých mezivládních jednání, která předcházela formulaci principů ve švýcarském Rüşchikonu.

<sup>6</sup> *Společný evropský referenční rámec*. Olomouc 2002 (citováno z přebalu českého překladu).

<sup>7</sup> Úroveň A (uživatel základů jazyka) rozděluje se do dvou podúrovní: A1 (*Breakthrough*) a A2 (*Waystage*); úroveň B (samostatný uživatel) rozděluje se také do dvou podúrovní: B1 (*Threshold*) a B2 (*Vantage*); úroveň C (zkušený uživatel) taktéž ve dvou podúrovních: C1 (*Effective Operational Proficiency*) a C2 (*Mastery*).

<sup>8</sup> Srov. Code of Practice – ALTE: <http://www.alte.org/> 20.11.2008.

Vzájemnou kooperaci nástrojů evropské jazykové politiky ukazuje schéma:



*První léta nového tisíciletí – čeština (jako cizí jazyk) ve společnosti tzv. velkých jazyků*

V polovině 90. let 20. století tedy stálo před bohemistikou zabývající se „češtinou z druhé strany“ několik úkolů:

- vypracování referenčních popisů pro úrovně definované Rámcem,
- implementace nástrojů evropské jazykové politiky,
- řešení problémů výukové praxe.

Řešení naznačených úkolů bylo započato přípravou referenčního popisu pro prahovou úroveň, tedy vytvářením sylabu pro získání dovednosti komunikovat česky na úrovni B1. Výsledkem je *Prahová úroveň – Čeština jako cizí jazyk*, která vznikla pod vedením M. Šáry (Šára 2001) a byla vytvořena sice zcela podle modelu referenčního popisu vytvořeného pro angličtinu, ale dříve, než byl do češtiny přeložen text *Rámce* a než byly vytvořeny české ekvivalenty *Evropského jazykového*

*portfolia*. V Trimově úvodu je zdůrazněn standardní přístup: „*Zkušenosti prokázaly, že model Threshold level se dá aplikovat stejnou měrou na všechny evropské jazyky bez ohledu na to, o jaký typ jazyka jde a do jaké jazykové rodiny patří. Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk je zvláště vítaným přínosem proto, že rozšiřuje soubor publikací věnovaných prahovým úrovním slovanských jazyků. Díky svému bohatému kulturnímu životu a své poloze uprostřed evropského kontinentu, rovněž díky konzistentní podobě ortografického systému na bázi latinky, představuje čeština bezesporu jeden z nejatraktivnějších a nejpřístupnějších slovanských jazyků.*“<sup>9</sup>

Následně vznikaly na třech českých univerzitních pracovištích nezávisle na sobě referenční popisy dvou podprahových úrovní (A1 a A2) a jedné úrovně nadprahové – B2. Podobně jako v případě B1 čerpaly autorské kolektivy (A2 řešil kolektiv kolem M. Čadské – Čadská 2005 a B2 kolektiv kolem J. Holuba – Holub 2005) z existujících anglických verzí. Popis úrovně A1 byl vytvářen jako svého druhu originál, protože v době, kdy jej kolektiv kolem M. Hádkové (Hádková 2005) připravoval, neexistoval žádný jinojazyčný syllabus pro tuto nejnižší úroveň ovládnutí cizího jazyka.

Pro češtinu se zatím neuvažuje o vypracování popisů pro referenční úrovně C1 a C2, tedy nejvyšších úrovní ovládnutí jazyka podle *Společného evropského referenčního rámce*. Důvodem je to, že zatímco u tzv. jazyků velkých národů – angličtiny, francouzštiny, němčiny aj. – by měl úroveň C dosáhnout např. na sebe dbalý vědec, podnikatel, politik, protože tyto jazyky fungují jako „lingua franca“, u malých jazyků, jakým je i čeština, této úrovně potřebuje dosáhnout jen velmi úzký okruh mluvčích, např. specialista, překladatel, špičkový tlumočník, badatel v oblasti bohemistiky.

Důležité je, že existence popisů A a B umožnila České republice zapojit se do práce Divize moderních jazyků při Radě Evropy, referovat o stavu připravenosti češtiny být plnoprávným evropským jazykem, konfrontovat zkušenosti s popisy jiných tzv. malých jazyků, podělit se o specifika popisů flexivního jazyka.

Situace na domácí scéně „češtiny z druhé strany“ se ovšem mění podstatně pomaleji. Ukázalo se, že je nutno vytvářet nový typ učebnic, kompatibilních s popisy jazykových prostředků požadovaných pro jednotlivé referenční úrovně, protože

<sup>9</sup> Nedomníváme se, že lze češtinu považovat za nejpřístupnější slovanský jazyk. Jistě je výhodou, že využívá latinky, ale její ortografický systém není do takové míry konzistentní, aby to vyrovnalo skutečnost, že jde o slovanský jazyk s nejrozvinutější flexí.



dosud používané materiály tento požadavek, jak ukázaly analýzy formou diplomových prací, nesplňují. O doplnění produkce učebnic v tomto směru se dosud zasloužila L. Holá (*Czech Express*), M. Hádková (*Czech in Thirty Days, Čeština pro azylanty A*) a J. Bischofová s M. Hrdličkou (*Čeština pro azylanty B1*). Smysl kompatibility učebního materiálu a předepsaných jazykových prostředků tkví v tom, že daná učebnice přivede uživatele k získání popsané úrovně, jejíž dosažení (ověřené zkouškou) se zaznamenává do Jazykového pasu.

Rozvoji obecného povědomí o referenčních popisech „češtiny z druhé strany“ výrazně přispěla péče decizní zóny: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky zveřejnilo na svých internetových stránkách referenční popisy A1, A2 a B2. Zákonem byla předepsána znalost češtiny na úrovni A1 pro ty cizince, kteří se ucházejí o získání trvalého pobytu v České republice. K tomuto účelu byl zřízen informační portál Čeština pro cizince:

-[http://cestina-pro-cizince.cz/index.php?hl=cs\\_CZ](http://cestina-pro-cizince.cz/index.php?hl=cs_CZ) (20.11.2008),

který navazuje na referenční popis úrovně A1 organizačními a metodickými postřehy ke zkoušce, jíž se znalost češtiny na této úrovni ověřuje. K tomuto účelu byla vytvořena síť pracovišť, jež ověřují požadovanou znalost češtiny a která disponují proškolenými odborníky.

V současné době nabízejí zkoušky respektující kalibraci úrovní A1 – C2 především ty české vzdělávací instituce, které jsou členy mezinárodních testovacích sdružení, např. Univerzita Palackého v Olomouci (členství v ELC<sup>10</sup>), Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy v Praze spolu s Ústavem bohemistických studií FF UK (členství v ALTE od r. 2009).

---

<sup>10</sup> On line: <http://www.lsss.upol.cz/cz/czcertifikaty.html> (25.11.2008): V roce 2006 vzniklo pod záštitou LŠSS FF UP Národní testovací centrum České republiky Evropského konsorcia pro testování jazykové úrovně moderních jazyků (ve zkratce ECL), zřízené Evropskou unií. Olomoucká LŠSS jako první a jediná v České republice tak nabízí možnost získat mezinárodní certifikát o absolvování zkoušky češtiny pro cizince platný ve všech členských a čekatelských státech EU. Zkouška neobsahuje gramatický test ani překladové úkoly a má čtyři úrovně A-B-C-D se čtyřmi jazykovými dovednostmi: (a) poslech textu s porozuměním, (b) čtení textu s porozuměním, (c) tvorba textu (psaní), (d) komunikace (mluvení).

### *Učitel češtiny pro cizince, dvě koncepce výuky*

Zvláštní a otevřenou otázkou zůstává kvalifikace učitele, který vyučuje češtinu pro cizince. I když už v 90. letech vznikla celá řada odborných statí reagujících na novou situaci češtiny v roli cizího jazyka (M. Hrdlička, J. Hasil, M. Hádková, H. Confortiová, M. Čadská), výuku v kurzech praktické češtiny pro cizince, po nichž byla v 90. letech zejména v Praze opravdu velká poptávka, začali realizovat neaprobovaní vyučující, rodilí uživatelé češtiny. Jako rozhodující se jevil, a to jak ze strany cizinců, tak ze strany učitelů v kurzech, požadavek ovládnutí společného kódu, mediačního jazyka, kterého bude ve výuce využíváno. Tento trend zásadním způsobem ovlivnil výuku češtiny pro cizince. Podobně se projevilo zapojování studentů a dobrovolníků do výuky nabízené nejrůznějšími dobrovolnickými organizacemi. Systémovým řešením bylo zavedení povinných či povinně volitelných disciplín představujících specifika výuky češtiny pro cizince na bohemistických katedrách fakult připravujících učitele, např. na Katedře bohemistiky FF UP v Olomouci byl již v roce 1995 otevřen jednosemestrální seminář Čeština jako cizí jazyk, který vedla autorka tohoto textu.

Situace lektorské základny češtiny jako cizího jazyka vyústila v r. 2003 ve vznik zájmové profesní organizace Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Ta začala sdružovat všechny osoby, které usilují o kvalitní výuku češtiny v roli jazyka cizího, a během pravidelných setkání členské základny významnou měrou rozvinula povědomí o specifiku výuky češtiny pro cizince, a to např. i vydáváním sborníků teoretických statí a praktických námětů pro práci v hodinách. Asociace, zejména na přelomu tisíciletí, sehrála pod vedením Mgr. Jany Čemusové zásadní roli při formování didaktiky češtiny pro cizince.

V tomto období se definovaly dvě větve, odlišující se v názoru na koncepci výuky, kdy podstatou je, zda výuka má, nebo nemá respektovat osobnostní specifika vzdělávaných. Skupina lektorů češtiny pro cizince, jež se utvořila kolem M. Hrdličky, preferuje jednotnou metodiku výuky všech cizinců. Jejich programovým vyjádřením může být např. Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1) autorského kolektivu J. Cvejnová, J. Čemusová, M. Hrdlička, P. Chvojková, M. Kestřánková, J. Lukášová, M. Slezáková, K. Vlasáková:

[http://cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/cest\\_pro\\_ciz\\_final.pdf](http://cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/cest_pro_ciz_final.pdf).

(20.11.2008),



příp. i formulace doporučení lektorům k tzv. nízkoprahovým kurzům – Nízkoprahové kurzy češtiny pro cizince (M. Hrdlička a M. Slezáková, Praha 2007) – projekt spolufinancovaný ESF, státním rozpočtem a rozpočtem hlavního města Prahy. Tyto kurzy jsou určeny všem zájemcům o nabývání komunikační kompetence v češtině. V textu příručky (Hrdlička – Slezáková 2007) nacházíme rady lektorům, např. *Lektoři nízkoprahových kurzů ...musejí mít pedagogické dovednosti, které nesouvisejí pouze s odborností, ale zejména s přístupem ke studentům, ...musejí být herci a mimové* (lektori - pozn. MH) ... (s. 9). V *obecných doporučeních pro lektory/ky* se dočítáme: *...nepanikařte, před přípravou hodiny musíte mít k dispozici zásobu učebních materiálů a nápadů a hodinu si kvalitně promyslet...* (sic - s. 10) Autoři přinášejí i návrhy, jak konkrétně postupovat ve výuce: *...nacvičujte výslovnost poslechem a opakováním a výběrem správné varianty = spojování s kontextem – konkrétní zvuk má význam (např. není stejné jsem a sem)* – (s. 22) ... *Možné problémy studentů: vada sluchu+neschopnost rozlišení hlásek (např. sykavky s, z, š) – lze vycvičit* (s. 40). Kolektiv autorů anticipuje i kolizní situace výuky a přináší jejich přehled, přičemž jsou za rozhodující zdroj krizových momentů výuky považovány profesní kompetence „učitele“ a jeho aktuální psychosomatický stav: *lektor/ka ... je zdravotně/psychicky indisponován/a... má osobní alergii na studenta...je nepřipravený/á ... má malou zkušenost..* (s. 74). Přestože autoři doporučují jednotný přístup ke všem cizincům a jednotnou metodiku výuky, upozorňují na významné problémy, které tento přístup přináší v komunikaci student ↔ student: *...nejsou ochotni (studenti – pozn. MH) vzájemně spolupracovat... mají odlišný přístup k výuce a nejsou schopni se učit stejným způsobem (mají rozdílnou jazykovou úroveň, rozdílné studijní předpoklady...vyjeví se problémy s homogenní skupinou a jedním nebo dvěma studenty mimo tuto skupinu...* (s. 74).

Koncepci diferencované výuky češtiny pro cizince, jež na jedné straně respektuje jednotné cíle cizojazyčného vyučování, jak je definuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky, ale na druhé straně neodhlíží od osobnostních specifik učících se, a to ve formě účinné výukovou reflexe tzv. vstupní předpokladové báze studenta, zastává autorka tohoto textu. Domníváme se, že logicky nelze postupovat stejně, vyučujeme-li osobu, která nemá vytvořeny žádné studijní zvyklosti, nemá zkušenost z výuky dalšího cizího jazyka, a osobu, která ovládá několik cizích jazyků, má vybudovány mechanismy samostudia atd. Výuka takto osobnostně odlišných cizinců

stejnými cestami a společně v jedné studijní skupině, a to např. rodilých uživatelů jazyků češtině geneticky, areálově a typologicky blízkých spolu s uživateli jazyků v tomto smyslu od češtiny velmi odlišných, je z hlediska komunikačního výukového procesu kontraproduktivní. Neměla by být ospravedlňována ani finančními důvody, ani důvody organizačními. Z pohledu učících se, jak ukazují různá dílčí šetření, je zcela jednoznačně diskriminativní proto, že neposkytuje oběma odlišným typům učících se rovné šance, vyvolává pocit méněcennosti a negativně ovlivňuje motivaci k učení se češtině. Nedostatek studijních zvyklostí však není projevem snížené schopnosti ovládnout cizí jazyk, jak se lektoři někdy mylně domnívají.

Je také např. nevhodné, ba dehonestizující, pokud jsou ve skupinách bez studijních návyků využívány ve výuce dospělých sice autentické texty, ale primárně určené dětem, např. slabikáře a vzorové písanky. Nemluvě o tom, že slovní zásoba takových materiálů je ovlivněna původním příjemcem (rodilým uživatelem češtiny, dítětem) a obsahuje velké množství zdobnělin, které jsou v řeči dospělého komické, a tedy opět kontraproduktivní jeho cíli. Hlavním důvodem, proč se i uvedená skupina, kterou tvoří téměř vždy imigranti, azylanté či žadatelé o azyl, potřebuje naučit česky, je snaha o nejrychlejší úspěch na českém trhu práce a možnost adekvátní komunikace v češtině, a to jakožto cesta k samostatnému uspokojování osobních potřeb, resp. potřeb rodiny.

#### *Závěr – prognóza dalšího vývoje péče o češtinu v roli jazyka nemateřského*

Jak se bude „čeština z druhé strany“ vyvíjet v dalších desetiletích, je otázkou. Jistě se bude zvyšovat počet cizinců, kteří chtějí najít v České republice svůj nový domov a kteří budou potřebovat základní jazykovou výbavu, aby se mohli zapojit do společné činnosti spolu s obyvateli komunikujícími česky. Vývoj zahraničních lektorátů patrně nebude výrazně narůstat, což je dáno nejen finančními možnostmi naší země, ale i již stabilizovaným zájmem o češtinu. Zcela jistě bude přibývat distančních (e-learningových) kurzů, protože ty jsou pro jazyk „malého“ národa velmi výhodné díky své distanční dostupnosti – např. udržovací kurzy pro výměnné studenty programu Erasmus, pro zaměstnance nadnárodních firem, kteří na našem území pobývali a získali elementární znalost češtiny, již si přejí udržet či rozvinout.

Z hlediska péče o výuku češtiny pro cizince nelze opomenout dynamický rozvoj speciálně zaměřených doškolovacích kurzů, které nabízejí soukromé i státní instituce a které reagují na potřeby výukové praxe. Jejich kvalita je ovšem závislá na realizátorovi.

Autorka tohoto textu věří, že v řadách lektorů češtiny pro cizince budou i nadále převážně profesionální pedagogové, bohemisté s magisterským stupněm vzdělání. A protože výuka cizinců je didakticky odlišná od výuky rodilých uživatelů, měli by být budoucí učitelé češtiny již v pregraduální přípravě instruováni i k této výuce, pro niž by neměl být jediným kvalifikačním předpokladem požadavek, aby lektor byl rodilým uživatelem češtiny.

### RESUMÉ

The author describes the development of teaching Czech for foreigners from 1989 to present. She depicts the main milestones of development - the reflection of the Common European Framework of Reference for Languages, reference level descriptions for Czech as a foreign language, etc. In order to present the situation of Czech as a foreign language in the Czech Republic she also describes the two concepts of teaching Czech for foreigners - one reflecting and the other not reflecting the prerequisites of the learner

### LITERATURA

BENEŠ, E. a kol.:

*Metodika cizích jazyků*. Praha 1971.

CVEJNOVÁ, J. – ČEMUSOVÁ, J. – HRDLIČKA, M. – CHVOJKOVÁ, P. – KESTŘÁNKOVÁ, M. – LUKÁŠOVÁ, J. – SLEZÁKOVÁ, M. – VLASÁKOVÁ, K.:

*Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)*

ČADSKÁ, M.: a kol.:

*Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2*. Praha 2005.

On line: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk> (20.11.2008).

DANEŠ, F.:

*Perspektivy češtiny*. In: K diferenciaci současného mluveného jazyka (Sborník). Ostrava 1995.

FINKESNSTAEDT, T. – SCHRÖDER, K:

*Sprachen in Europa von Morgen*. Berlin und München, Langenscheidt KG 1992.

HÁDKOVÁ, M. a kol.:

*Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. Praha 2005.

On line: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>.

HÁDKOVÁ, M.:

*Nová role češtiny jakožto cizího jazyka*. In: AUPO Facultas Philosophica Philologica 66, 1996, s. 133-138.

HÁDKOVÁ, M.:

*Vliv flexivnosti češtiny na její výuku jako cizího jazyka*. In: K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka. Praha 1997, s. 44-55.

HÁDKOVÁ, M.:

*Spjatost řečových dovedností s grafickou formou jazyka (na materiálu češtiny)*. In: K problematice výuky češtiny jako cizího jazyka. Praha 1998, s.54-58.

HÁDKOVÁ, M.:

*Čeština ve vietnamské komunitě*. In: Termina 2000 (sborník). Praha 2001, s. 304-308.

HÁDKOVÁ, M.

*Čeština z druhé strany*. Ústí nad Labem 2008.

HÁDKOVÁ, M.:

*Die europäische Sprachpolitik (Evropská jazyková politika). In: Europäische sprachpolitik und Zertifizierung des Polnischen und Tschechischen.* Frankfurt am Mein, 2008, s 40-44.

HÁDKOVÁ, M.:

*Put' k evropejskomu mnogojazyčiju.* In: Jazyk, soznanie, kommunikacija, Vypusk 36. Moskva 2008, s. 100-104.

HOLUB, J. a kol.:

*Čeština jako cizí jazyk – úroveň B2.* Praha 2005.

On line: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>.

HRADILOVÁ, D. – SVOBODOVÁ, J.: *Survival Czech: Kurz pro studenty programu Erasmus na FF UP.* In: Dosahování a hodnocení kvality ve výuce cizích jazyků (Ed. Janebová, E.). Praha 2009, s. 104-121.

HRDLIČKA, M. – SLEZÁKOVÁ, M.:

*Nízkoprahové kurzy češtiny pro cizince.* Praha 2007.

KUČERA, K.:

*Český jazyk v USA.* Praha 1990.

On line: [http://cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/cest\\_pro\\_ciz\\_final.pdf](http://cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/cest_pro_ciz_final.pdf). (20.11.2008),

PEKAROVIČOVÁ, J.:

*K jazykovém komunikácii cudzincov v slovenčine.* In: Sociolingvistické a psychologické aspekty jazykovém komunikácie, 2. diel, Banská Bystrica 1996.

ŠÁRA, M. a kol.:

*Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk.* Strasbourg 2001.

## **Vlastní jména (zvláště zvířat) v práci s žáky na 1. stupni ZŠ**

*Eva Hájková*

Základ učiva jazykové a komunikační výchovy, které učitel zprostředkovává žákům, vychází ze zpracování lingvistických disciplín postihujících jednotlivé jazykové plány. Lze však s úspěchem využít i poznatků dalších jazykovědných oborů, i když v nepoměrně menším rozsahu, nebo přesněji spíše jako dokreslující či motivační poznámky, jimiž učitel ozvláštňuje základní vyučovací obsahy. Mám tím na mysli poznatky z takových lingvistických disciplín, jakými jsou např. etymologie nebo dialektologie či onomastika. Zvláště u posledně uvedeného oboru se chci zastavit.

Onomastice je v pregraduální bohemistické přípravě učitelů věnována zpravidla jen okrajová pozornost, nejčastěji v podobě volitelných, výběrových či nepovinných seminářů, což v praxi znamená, že se s jejím obsahem a metodami seznámí jen část studentů příslušného studijního programu. A přesto právě poznatky z onomastiky mohou být organickou a zajímavou součástí vyučování českému jazyku i na 1. stupni ZŠ.

Propria poznávají mladší žáci jako učivo gramatické, jako vlastní podstatná jména v konfrontaci se substantivy obecnými s cílem rozlišit je formálně a osvojit si pravopisné důsledky tohoto rozlišení – psaní velkých a malých písmen. Jsou to nejprve některá zoonyma (např. kočka Micka nebo pes Azor), ale především antroponyma: žáci pracují se jmény svých spolužáků, s nimiž se ve třídě blíže seznamují, navazují sociální kontakty, učí se spolupracovat, respektovat jeden druhého. Současně si mají uvědomit i funkci jména, a to zvláště svého vlastního jména – píšou svou adresu, učí se abecedu a řadí podle abecedy jména svých spolužáků, píšou vlastní jména a procvičují tak tvary velkých písmen jakožto méně frekventovaných grafémů. A právě zde se rýsuje první problém: propria jsou žákům často představována pouze jako materiál pro nácvik pravopisného jevu, není dostatečně zdůrazněno a vysvětleno specifikum vlastních jmen – jejich funkce identifikační a diferenciativní, přestože právě na antroponech lze tyto funkce ve třídě dětem bezprostředně doložit, neboť často navštěvuje jednu třídu více dětí stejného prvního jména (a výjimečně dochází i ke shodám v příjmení). Tuto tendenci k apelativnímu využití proprií podtrhuje i frekvence výskytu určitých jmen v souvislosti

s probíráním dalších pravopisných jevů, což lze snadno doložit analýzou učebnic českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ.<sup>1</sup> Jakmile se ve 2. roč. probírá psaní skupin *dě, tě, ně* a *bě, pě, vě, mě*, objeví se v učebnicích jména Andělka, Naděnka, Běla nebo Bartoloměj apod., tedy jména zřetelně nefrekventovaná<sup>2</sup>, jejichž užití v učebnicích je též zřetelně instrumentální. Ve stejném duchu se pak v souvislosti s probíráním psaní ypsilonu po *h, ch, k, r, d, t, n* a joty po *ž, š, č, ř, c, j, d', t', ň* vyskytnou v těchto učebnicích rovněž nefrekventovaná jména Hynek, Jáchym, Jiřina, Cilka (a pochopitelně i třeba Kateřina a Jiří, jména v současné populaci stále velmi oblíbená) a učitelé jistě zvláště ceněný pes Chytrouš, ve skutečnosti snad ani neexistující. Neutralizace znělosti a spodoba v konfrontaci s pravopisem je trénována sice především na podstatných jménech obecných, nicméně i proprií je hojně využíváno – jména jako Jakub, Václav, David a Zuzka nebo Radka jsou stále v učebnicových textech hojná. Učebnice pro 3. ročník ZŠ pak přinesou v souvislosti s psaním *i/y* po pravopisně obojetných písmenech jména Zbyněk, Přemysl, Libor, Eliška, Alice, Libuše, Liběna, Michal apod., a to opět bez komentáře a vztahu k aktuální frekvenci těchto jmen v populaci. Takové nakládání s antroponymy, tedy bez důsledného objasnění jejich onymického specifika považujeme za nešťastné a nevhodné.

Žáci na 1. stupni ZŠ se dále ještě seznamují s toponymy a učí se formálně zvládnout toponyma svého nejbližšího okolí a názvy nejvýznamnějších míst a objektů kulturní povahy či historických, jejichž znalost se dá u nás obecně předpokládat (Labe, Vltava, Praha, Brno, Karlův most, Hradčany apod.). Diskutovat můžeme o výběru toponym a hlavně o jejich množství v učebnicích, můžeme uvažovat o jejich motivační funkci k podnícení zájmu o místopis, kulturu, historii. Zdá se, že pochopit význam toponym nečiní žákům problémy, i když formální signál – pravopis toponyma nezvládnou. Těžko totiž rozhodneme, zda je to důsledek nerespektování pravopisného pravidla, nebo nepochopení toponyma.

Chci se však vrátit k prvně uvedené skupině proprií, a to k zoonymům a antroponymům, protože jejich podíl v učivu na 1. stupni ZŠ je výraznější. Podnikla jsem šetření mezi žáky na 1. stupni ZŠ zaměřené na vlastní jména tzv. domácích

<sup>1</sup> Srov. HÁJKOVÁ, E. *Vlastní jména v učebnicích českého jazyka na 1. stupni ZŠ*. Onomastika a škola 8, Hradec Králové : Gaudeamus, 2008, s. 99–106, ISBN 978-80-7041-167-4.

<sup>2</sup> Frekvenci jmen lze sledovat v materiálech Českého statistického úřadu přístupných elektronickou cestou, např. na adrese <http://www.mvcr.cz/statistiky/jmena>



mazlíčků. Toto šetření mi poskytlo nejen statisticky zpracovatelné údaje o volbě a frekvenci jmen pro tato zvířata, ale i obraz o vymezení a chápání propriálních zoonym u žáků mladšího školního věku.

Dotazováni byli žáci 2.–5. ročníků náhodně vybraných základních škol z Prahy, Děčína a Opavy.<sup>3</sup> Zpracovány byly odpovědi celkem 304 žáků. Pro možné rozdíly regionální nebo mezi odpověďmi dívek a chlapců byly jednotlivé skupiny odpovědí zpracovávány samostatně, předpokládané rozdíly však nevykázaly. Regionální specifika se neobjevila vůbec, mezi odpověďmi dívek a chlapců jisté rozdíly byly, např. ve vztahu k pavoukům, hadům či myším a psům jakožto potencionálním zástupcům tzv. domácích mazlíčků, tyto rozdíly byly však mizivé, takže pro výsledek šetření zcela zanedbatelné. Šetření proběhlo dotazníkovou metodou – děti odpovídaly na řadu otázek, jimiž byly zjišťovány jejich názory na vymezení skupiny domácích mazlíčků samé a především nejčastější jména, která by děti takovým zvířatům daly včetně názorů na vhodnost, či nevhodnost užití antroponym pro pojmenování zvířat.

Zajímavé byly již odpovědi na otázky po vymezení skupiny domácích mazlíčků. Na základě zkušeností s oblibou tématu o hierarchických vztazích mezi významy slov ve slovní zásobě již u žáků 2. ročníků se dalo předpokládat, že žáci zvládnou vymežit skupinu domácích mazlíčků především vůči zvířatům cizokrajným či divokým, ale i vůči zvířatům domácím. Ukázalo se, že žáci na 1. stupni ZŠ již mají povědomí o tom, co se u nás začíná označovat jako domácí mazlíčci – uvádějí především psy, kočky, (mini)králíky a morčata, dále pak kanárky, papoušky, křečky, myši, potkany, činčily, želvy, pavouky, pískomily, ale i koně. Vymezení této skupiny označují sice nezřetelně, z odpovědí se však dá vyvodit, že limitující je vztah k těmto zvířatům – dětem se líbí, mohou je pohladit, jsou to kamarádi, což v podstatě odpovídá zobecněnému vymezení zvířete chovaného pro potěchu člověka. Současně však je zcela zřetelné, že toto vymezení skupiny zvířat je v dětském povědomí ještě nestabilní, resp. že postižení vztahů mezi různě limitovanými skupinami zvířat vyžaduje takovou míru zobecnění, jež je pro žáka na 1. stupni ZŠ příliš náročná. I žáci, kteří bez problémů odpovídali na otázku po vymezení skupiny tzv. domácích

---

<sup>3</sup> O šetření podrobně referuji in HÁJKOVÁ, E. *Vlastní jména „domácích mazlíčků“ městských dětí*. Slovo o slove 15, Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2009, v tisku.

mazlíčků podle očekávání, uváděli vzápětí na otázku, která z takových zvířat by doma nechovali, nečekaně např. i hrocha, slona či žraloka.

Z hlediska jazykové výchovy byly zajímavé odpovědi na otázky po jménech domácích mazlíčků. Děti se shodovaly v názoru, že zvířeti chovanému doma je třeba dát jméno. Problém mnoha žáků evidentně nastal s označením vlastní jméno. Vycházeli jsme z přesvědčení, že s daným pojmem i termínem žáci již pracovali. Z mnoha dotazníků však vyplynulo, že žáci pochopili dotaz „Kterému zvířeti/kterým zvířatům byste dali/nedali vlastní jméno?“ jako otázku, zda by zvířeti dali své vlastní jméno – příznačné byly v tomto smyslu odpovědi např. „Proč by se měl křeček jmenovat jako já?“ nebo „Je hloupé říkat slonovi Pepo!“ Řada odpovědí také doložila, že žáci chápou termín vlastní jméno výlučně jako antroponymum. Je tedy evidentní, že všichni žáci nechápou označení *vlastní jméno* jako termín. Ten jim supluje buď pouze označení *jméno*, nebo jsou ochotni respektovat takové označení jako termín jen „v češtině“, tj. při hodině českého jazyka, ale mimo ni již nikoli. Tento druhý přístup není ostatně ojedinělý, známe ho třeba i ze vztahu k volbě útvaru národního jazyka ve školní komunikaci: „spisovně se mluví při češtině, zatímco v jiných předmětech se spisovně mluvit nemusí“; nebo v hodnocení pravopisu: „co je chyba v diktátu při češtině se v jiném předmětu tak nebere“. Vypovídá to o nedostatečném pochopení pojmu vlastní jméno, o verbalismu ve výuce českému jazyku. Je to možný důsledek přístupu k propriím jako k apelativům, jak jsem o tom mluvila na začátku svého příspěvku.

Ze souboru jmen, která by na základě uvedeného šetření žáci dali zvířatům chovaným v domácnosti, vyplynulo dále zjištění o charakteru jmen pro domácí mazlíčky. Zvířecí jména typu Azor, Ťapka nebo Micinka, tedy vlastní zoonyma, v něm tvoří přibližně stejně velkou skupinu jako antroponyma, uvedená v základní podobě, nebo jako hypokoristika. Velkou skupinu mezi těmito antroponymy tvoří jména cizího původu. Je pak příznačné, že žáci mnohá tato antroponyma neznají a považují je za zoonyma. V nakládání s antroponymy se naopak již u mladších žáků projevuje jazykové povědomí češtiny jakožto flektivního jazyka – k vlastním jménům cizího původu přejímaným zpravidla v nesklonné podobě vytvářejí žáci podoby na způsob českých hypokoristik – zdrobňováním či zveličením typu Daisy – Daisynka, Daisyna, tedy tvary, jež je možno skloňovat jako slova česká.

Specifickou problematiku představuje pravopis proprií, jež žáci v dotaznících uváděli. Přestože jako hlavní znak vlastních jmen je žákům již od 1. třídy zdůrazňováno psaní velkého počátečního písmene, objevila se řada příkladů zapsaných vlastních jmen s počátečním písmenem malým. Pravidlo o psaní velkého písmene u proprií nebylo tedy u mnohých žáků dostatečně zafixováno. Přejatá vlastní jména pak byla pravopisně silně rozrůzněna a dokládají zásadní nejasnost této stránky proprií. Žákům mladšího školního věku je obtížné zavádět nějaká pravidla pro zápis přejatých jmen, proto je třeba ukázat psaní každého jména jednotlivě.

Bez zajímavosti nejsou ani zjištění o dětských představách role zoonym v rodícím se sociokulturním povědomí českého dítěte. Sem směřovaly dotazy po typickém jménu pro psa a kočku. Neočekávali jsme sice, že současné děti budou uvádět třeba jméno Alík – to je dnes již zjevně generačně vázáno na 50.–60. léta minulého století a zvláště na prostředí vesnické a psa spíše menšího vzrůstu, ale hlavně často neurčité rasy, však přece jen jsme spoléhali na jisté vlivy – např. psích nebo kočičích hrdinů televizních seriálů apod., na jejichž základě by žáci mohli požadovaný typ postihnout. Objevilo se několik psů Rexů (podle rakouského televizního seriálu Komisař Rex) a psů Benji (podle japonského filmu o psím cestovateli, který se přes různé útrapy osudu vrátí ke svému mnoho kilometrů vzdálenému pánovi). Benji evidentně zdatně konkuroval fence s podobným osudem Lasii známé ze starší americké filmové předlohy. Zajímavé může být zjištění, že se v žádné odpovědi neobjevila jména zvířecích hrdinů dětských knížek české provenience – žádný pes Jonatán, kocour Modroočko, Damián, Žluťák či kočka Pitipačka, a tak čest literárním předlohám zachraňoval jenom Ladův Mikeš. Mohli bychom uvažovat o tradičním nečtenářství a o preferenci vizuálního vjemu – tedy vlivu především televize, ale proti tomu mluví i absence nebo jen minimální výskyt jmen jako kocour Garfield (podle americké kreslené grotesky). Problém tedy spíše bude v neschopnosti žáka mladšího školního věku pochopit pojem typické jméno, což je dáno patrně dosud nerozvinutým abstraktním myšlením a nedostatečnou dovedností zobecňovat. Přesto však zjištění, že se jména zvířecích hrdinů českých knížek pro děti a mládež neobjeví nejen tedy jako typická jména, ale že nefigurují ani v seznamu vhodných nebo užívaných jmen pro zvířata sestaveného z dětských odpovědí, je do jisté míry překvapivé a vypovídá

minimálně o potřebě intenzivnější práce s uměleckými texty v hodinách českého jazyka.

Připojme ještě poznámku o očekávaném vlivu reklamy. Ze zkušenosti o silném vlivu různých reklamních textů na děti (často již i na předškoláky), resp. o dětském snadném (?) zapamatování různých reklamních textů a jejich vhodném i méně vhodném intertextovém užití v různých komunikačních situacích jsme předpokládali možný výskyt např. jména Bobík pro psa podle aktuálně zařazované televizní reklamy, v níž je využit motiv konzumace psů v asijské restauraci a zazní jméno Bobík (i v nečeské realizaci Bóbiká). V dětských odpovědích se však jméno Bobík neobjevilo, ačkoli v dodatečných rozhovorech jsme zjistili, že dotazované děti uvedenou reklamu znají a jsou schopny a hlavně ochotny její podstatné posáže citovat, včetně zmíněného jména Bobík. To potvrzuje mimo jiné i názor R. Čapkové o vlivu reklamy na děti (srov. Čapková, 2005), kdy děti reklamy cítují, často i s intonací v reklamě užitou, ale mnohdy vůbec netuší, který produkt reklama propaguje. Zdá se tedy, že dítě nevnímá přesně sémantiku sdělení, ale postihne zvláště formu, zvukovou realizaci reklamy.

Na základě uvedeného šetření (ale jistě i mimo ně) je zřetelné, že poznatků onomastiky je možno s výhodou užít ve vyučování českému jazyku již na 1. stupni ZŠ. Je však třeba volit vhodnou metodu, aby i žáci mladšího školního věku mohli začít pronikat do svébytnosti onymického systému češtiny a aby nezůstali jen u jeho formálních projevů.

## *RESUMÉ*

In teaching Czech in primary school it is advisable to use the methods and knowledge of onomastics. The survey of pets' names brings the information that primary school pupils do not interpret the term proper name correctly, they understand it to be the name of the speaker, they treat it as an antroponym. They choose the names of foreign origin for their pets, while they do not identify the propria among the antroponyms of foreign origin and they treat them as zoonymes. They do not know the ortography of the foreign names. When applying the onomastics to work in primary school it is necessary to choose the appropriate method to allow the

young children to get into the onymic system of Czech and not to stay only with its formal expression.

#### LITERATURA

ČAPKOVÁ, R.:

Intertextualita jako prostředek přesvědčování v reklamě. In *Metody a prostředky přesvědčování v masových médiích*. Ostrava 2005, s. 39-45.

HÁJKOVÁ, E.:

*Vlastní jména v učebnicích českého jazyka na 1. stupni ZŠ*. Onomastika a škola 8. Hradec Králové. 2008, s. 99–106.

HÁJKOVÁ, E.:

*Vlastní jména „domácích mazlíčků“ městských dětí*. In: Slovo o slove 15. Prešov 2009 (v tisku).

ŠRÁMEK, R.:

*Onomastické minimum učitele*. In *Češtinář*. Onomastické vademecum pro učitele. Hradec Králové 2008, s. 13–20.

<http://www.mvcr.cz/statistiky/jmena>

## **Komunikativní kompetence v českých školách**

*Jiří Hasil*

V roce 2003 jsem v časopise Český jazyk a literatura publikoval článek Čeština v českých školách z pohledu celoevropského, v němž jsem vyjádřil přesvědčení, že předmět český jazyk má kromě jiných funkcí také důležitou funkci propedeutickou, a to v tom smyslu, že má žákům napomoci „prošlapat cestičku“ k zvládnutí jazyků cizích. (Hasil, 2003, s. 157–163) Uvedený článek sice vyvolal rozpornou reakci (Krejčová, 2004, s. 218–221), ale tato myšlenka mne neopustila dodnes. Přibližně ve stejnou dobu se připravoval k publikaci „základní obsahově organizační dokument pro české školy“ (Hájková, 2007, s. 9), totiž Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).

RVP ZV definuje klíčové kompetence, které „představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. (...) Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní“ (RVP ZV, s. 6).

Termín kompetence v původním významu označuje „rozsah působnosti nebo činnosti, souhrn oprávnění a povinností svěřených právní normou určitým orgánům nebo organizacím, příslušnost po odborné nebo věcné stránce, funkční nebo služební pravomoc. (...) V oblasti vzdělání jsou kompetence chápány spíše jako soubor schopností, dovedností či postojů“ (Lippmann, 2006, s. 2). „Mít kompetenci

znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj“ (Kompetence, 2007, s. 7).

Mezi výše uvedenými kompetencemi zaujímá centrální postavení kompetence komunikativní.<sup>1</sup> Pojem komunikace „pochází z latinského 'communicare', což znamená někomu něco dát, sdílet něco s někým, vyměňovat si informace“ (Nový – Schroll-Machl, 2003, s. 15). „Pro uskutečnění procesu komunikace jsou důležité určité nástroje nebo prostředky. Jde především o verbální prostředky – řeč a písmo – ale i neverbální prostředky komunikace, jako jsou mimika, gesta apod.“<sup>2</sup> (Nový – Schroll-Machl, 2003, s. 15).

„Učit se uvedeným částem komunikativní kompetence neznamena jenom to, že učitel například při fyzice nedovolí dětem hovořit nespisovně, hrubě nebo moc potichu. Znamená to, že s látkou fyziky učitel učí žáky zároveň kontrolovat svou řeč, vnímat a respektovat situaci, ve které žák o fyzice mluví. Postarat se, aby žákovo vysvětlení sil na páce slyšeli i žáci vzadu, aby použil slov, která znají, a aby nová hned objasnil, aby si promyslel, co vlastně může být spolužákům nejasné, a aby pak objasňoval pěkně krok za krokem a přitom mluvil plynule a spisovně. To umí zpočátku jen málokdo, většina dětí se tomu potřebuje teprve učit, stejně jako se potřebuje učit chápat páku. Podobně jsou klíčové kompetence zapuštěny do výuky v ostatních vyučovacích předmětech. Dobří učitelé jistě některé z částí této kompetence v žácích rozvíjejí, ale nyní by se o to škola měla snažit cíleně a systematicky“ (Kompetence, 2007, s. 8).

Spolu s Evou Hájkovou můžeme též připomenout všeobecně přijímaný názor, že pěstování komunikativní kompetence náleží především vyučovacím předmětům český jazyk a literatura a cizí jazyk (Hájková, 2007, s. 15). A dodejme, že RVP ZV tento názor překonává a vyvrací, rozvíjení komunikativní kompetence je záležitostí

---

<sup>1</sup> Pravděpodobně by bylo i zde vhodnější užívat místo termínu *komunikativní* pojmu *komunikační*, stejně jako dáváme přednost označení komunikační metoda před metodou komunikativní.

<sup>2</sup> Základní průběh procesu komunikace bývá vyjadřován formou komunikačních modelů, např. pomocí komunikačního modelu Laswellova: 1: kdo? (předává sdělení) – komunikátor; 2. Co? (se předává) – sdělení; 3. Jak? (se uskutečňuje přenos) – kanál; 4. Komu? (je orientováno sdělení) – auditorium (posluchačstvo); 5. S jakým efektem? – efektivita (Nový – Schroll-Machl, 2003, s. 15).



všech učitelů a vychovatelů, ale i ostatních nepedagogických školských pracovníků, kuchařky, školníka a uklízečky nevyjímaje.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory (RVP ZV, s. 10). Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace je tvořena dvěma (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk), respektive třemi vzdělávacími obory (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk).

Dovolme si nyní poněkud obšírně citovat z RVP ZV: „Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. (...) Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.

Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech.

Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Vzdělávání v Cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v Další cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A1 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky) (RVP ZV, s. 12-13).

RVP ZV tak skutečně vytváří předpoklady k tomu, aby učitel mateřského jazyka na 1. a 2. stupni ZŠ – kromě jiného – pomáhal svým žákům „prošlapávat onu cestičku“ k zvládnutí cizího jazyka. Znamená to přiměřeně k věku žáků si „hrát s jazykem“, vést žáky k tomu, aby ve svém mateřském jazyce uměli vyjádřit svou myšlenku, aby uměli kondenzovat či naopak rozhojnit své sdělení, aby uměli hledat synonymní vyjádření, aby byli schopni jasně a srozumitelně vyjádřit svou vůli a různé podoby modality a expresivity, tj. aby uměli komunikovat, a to nejen ve svém mateřském jazyce, ale postupně i v jazyce cizím. Jinými slovy učitel má svým žákům napomáhat k tomu, aby si vědomě budovali svou individuální komunikativní kompetenci bez ohledu na Laswellův komunikační kanál, tj. na jazyk.

Tomuto cíli napomáhají nejen různá mluvní cvičení, ale i písemné slohové úkoly. Žáci by ve svém mateřském jazyce měli zvládnout základní slohové postupy a slohové útvary, a to v předstihu před tím, než budou muset obdobné úkoly řešit v rámci výuky cizímu jazyku. Jak má žák dobře zvládnout kupříkladu psaní životopisu, oficiálního dopisu či popisu v cizím jazyce, když mu dělá potíže zvládnout tyto úkoly v mateřštině?

Žák by si měl rovněž v předstihu v rámci výuky mateřskému jazyku osvojit základní lingvistický pojmový aparát, tj. základní terminologii, pochopitelně při respektování zásady přiměřenosti k věku žáka a s ohledem na její funkčnost a nezbytnost. Učitel cizího jazyka se pak může o tyto znalosti opřít při výkladu příslušného gramatického minima (např. v hodinách angličtiny se tak snáze vysvětluje závaznost pořadí subjektu, predikátu a objektu v anglické větě).

Uvědomělá kognitivní znalost mateřského jazyka rovněž umožňuje učiteli cizího jazyka uplatňovat při výuce kontrastivní pohled na cizí jazyk. Dostává se mu tak možnosti prezentovat cizí jazyk na pozadí jazyka mateřského. Právě tento postup je mnohem efektivnější než nejrůznějším způsobem zkarikované podoby komunikativní metody zámořské provenience, pro něž je gramatika téměř vulgárním slovem. Učitel cizího jazyka by měl mít při všech výukových aktivitách na paměti gramatická pravidla, žák ale o tom nemusí mít nejmenší tušení.

V neposlední řadě by vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace měla plnit ještě jeden, podle mého názoru, důležitý úkol. Žák by si měl na pozadí znalosti cizího jazyka a cizí kultury vytvořit pozitivní vztah ke svému mateřskému jazyku, ke své rodné kultuře a ke své zemi. Lze jedině souhlasit s následujícími slovy D. Moldanové: „Důležitou složkou výuky národní literatury (literární výchovy) je učit mladého člověka být občanem, občanem této země, pochopit svou určenost kulturou svého národa i širšího společenství, v němž se tato kultura vyvíjela a s níž se konfrontuje. Měla jsem někdy pocit, že požadavek učit české děti být Čechy, nebo lépe občany České republiky s její multietnickou tváří, je skoro cosi nevhodného, co se ani nesluší říkat nahlas“ (Moldanová, 2005, s. 55). Dodejme, že výchova k občanství musí jít ruku v ruce s výchovou k multietnicitě a vícejazyčnosti (SERR, 2002, s. 4), a to v souladu s jazykovou politikou Rady Evropy. Napomoci tomu může i uvážená implementace Společného evropského referenčního rámce pro jazyky do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace.

Konečně by takto pojatá vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace měla vytvářet u žáků pocit hrdosti na svůj mateřský jazyk a pocit odpovědnosti za jeho současnou i budoucí podobu. Přestože souhlasím s P. Nejedlým, že „čeština jako taková, jako jazyk, existenčně ohrožena není“ (Nejedlý, 2008, s. 226), domnívám se, že by také měla směřovat k tomu, aby nositelé českého národního jazyka uvědoměle postavení češtiny v rámci Evropské unie posilovali a svůj mateřský jazyk odpovídajícím způsobem propagovali.

To, co jsem konstatoval o základním vzdělávání, beze zbytku platí i pro vzdělávání sekundární a i terciální.

Dovolte mi zakončit toto vystoupení ještě jedním citátem z RVP ZV: „Úspěšnost jazykového vzdělávání jako celku je závislá nejen na výsledcích vzdělávání v jazyce mateřském a v cizích jazycích, ale závisí i na tom, do jaké míry se jazyková kultura

žáků stane předmětem zájmu i všech ostatních oblastí základního vzdělávání“ (RVP ZV, s. 13). Jen tak se totiž podle mého přesvědčení podaří naplnit všechny cíle, které RVP ZV stanovil pro oblast komunikativní kompetence v českých školách.

### ZUSAMMENFASSUNG

Der Artikel befasst sich mit der Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen an den tschechischen Schulen, die einerseits die konsequente Kooperation der Muttersprache- und Fremdsprachenlehrer und andererseits die Implementation des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Fremdsprachen in die Erziehungsschulprogramme bedingt.

### LITERATURA

ČECHOVÁ, M.:

*Paradoxně: od jazyka cizího k mateřštině?* ČJL 56, 2005–2006, s. 222–227.

HÁJKOVÁ, E.:

*Český jazyk a školní kurikulum (se zaměřením na 1. stupeň ZŠ)*, Úvaly: ALBRA 2007.

HASIL, J.:

*Čeština v českých školách z pohledu celoevropského*. ČJL 54, 2003–2004, s. 157–163.

KOL.:

*Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP 2007 (dokument dostupný z <http://www.vuppraha.cz/soubory/kkzv.pdf>).

KOL.:

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 7. 2007)*. Praha: VÚP, Tauris 2005 (dokument dostupný z <http://www.vuppraha.cz>).

KOL.:

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc: Univerzita Palackého 2002.

KREJČOVÁ, M.:

*Bude potřebovat učitel cizích jazyků „oporu“ u kolegy češtináře?.* ČJL 55, 2004–2005,

s. 218–221.

LIPPMANN, K.:

*Pomohou nám rámcové vzdělávací programy.* ČJL 57, 2006–2007, s. 1–4.

MOLDANOVÁ, D.:

*Víme, proč učit literaturu?.* ČJL 56, 2005–2006, s. 53–55.

NEJEDLÝ, P.:

*Je čeština jako menší jazyk v ohrožení? (Pohled očima historika jazyka).* NŘ 91, 2008,

s. 225–234.

NOVÝ, I. – SCHROLL-MACHL, S. a kol.:

*Interkulturní komunikace v řízení a podnikání.* Praha: Management Press, 2003.

RYSOVÁ, K.:

*Příprava školních vzdělávacích programů.* ČJL 57, 2006–2007, s. 216–218.

## **Prezentace učebnice Český krok za krokem 2**

*Lída Holá, Pavla Bořilová*

Ve svém příspěvku bychom chtěly představit novou učebnici Český krok za krokem 2 a v souvislosti s tím se zamyslet se i nad některými metodicko-didaktickými problémy, jež může tvorba učebnic češtiny jako cizího jazyka nastolit. Nejprve krátká informace k vlastní učebnici: Český krok za krokem 2 je druhým dílem učebnice NEW Czech Step by Step/Tschechisch Schritt fur Schritt a nese podtituly Czech Step by Step/Tschechisch Schritt fur Schritt /Češskij šag za šagom.

Celý učební komplet se skládá z těchto částí:

1. Vlastní učebnice sestávající z 20 lekcí
2. Dvě CD s nahrávkami především dialogických textů
3. Příloha, která má následující kapitoly:
  - a) Výklad, užití a tabulky pádů
  - b) Klíč ke cvičením
  - c) Textová příloha
  - d) Výběrový česko – anglicko – německo – ruský slovníček , přičemž výhledově počítáme i s překlady do jiných jazyků a jejich zveřejněním na našich internetových stránkách
4. Samostatná osmistránková brožurka Česká gramatika v Kostce 2
5. Internetový Manuál pro učitele

V první části následujícího textu se podrobněji zmíníme o jednotlivých problémech, které jsme při psaní těchto učebních materiálů řešily. Týkaly se zejména stanovení úrovně podle SERR, cílové skupiny/skupin recipientů, problému spisovné vs. obecné češtiny a výuky deklinace substantiv. V další části příspěvku pak přinášíme stručné shrnutí struktury učebnice.

Učebnice Český krok za krokem 2 vznikla na základě oficiálního popisu Prahové úrovně B1 – čeština jako cizí jazyk a dovádí studenty na úroveň B1. Pro tvorbu každé učebnice je samozřejmě primární úvaha o cílové skupině, pro kterou je učební materiál určen, což se ovšem ukázalo jako jedna z nejobtížnějších fází přípravy díla. Učebnici jsme záměrně koncipovaly pro co nejširší publikum. Musely jsme vzít v potaz, že učebnici budou používat skupiny studentů s naprosto odlišnými potřebami, jako jsou například: Slovani/neslovani – univerzitní studenti/neuniverzitní studenti – studenti žijící v ČR/studenti nežijící v ČR. To vše se odrazilo na koncepci učebnice a na kompromisech, které jsme byly nuceny dělat, abychom každé z těchto skupin vyšly maximálně vstříc. To se týkalo např. rozsahu učiva, oblasti sociokulturních reálií, oblasti terminologie – česká nebo latinská? (K poslednímu bodu: kvůli úspoře místa jsme nakonec zvolily terminologii latinskou, ovšem s tím, že na začátku učebnice uvádíme detailní slovníček s oběma variantami a obě varianty se objevují i v hlavních titulcích k jednotlivě probíraným gramatickým jevům). Odlišné potřeby výše zmíněných skupin uživatelů se snažíme reflektovat i při vytváření dalších návazných aktivit, cvičení a doporučení v internetovém Manuálu pro učitele (např. rozšiřující cvičení pro Slovany, důslednější procvičování lexikálních a gram. jevů pro neslovany nebo sociokulturní reálie pro univerzitní studenty).

Další oblastí, která si vyžádala hlubší zamyšlení, bylo používání obecné češtiny. Vzhledem k obecnému úzu ve výuce, prestižnímu charakteru spisovné češtiny a nechuti českých mluvčích akceptovat obecněčeské formy z úst cizinců lze pokládat za vhodné, aby na úrovních A1 a A2 byli studenti seznamováni především se spisovnou podobnou češtinou. Domníváme se však, že již od úrovně B1 by studenti měli být postupně pasivně seznamováni (především prostřednictvím poslechových textů) i s jevy obecné češtiny. Jsme si vědomy toho, že se v této oblasti odchylujeme od SERR, který doporučuje výuku substandardu až od úrovně B2, avšak vzhledem k pozici obecné češtiny v rámci úzu je v tomto případě žádoucí respektovat specifika češtiny jako jazyka s výraznými rysy diglosie. Oporu pro toto tvrzení skýtá také český popis B1, kde se říká: „*V přístupu ke gramatickým, zvláště k morfologickým jevům nebyl zpracovatel veden motivací preskriptivní a nepokouší se stanovit nějakou normu. Snaží se přihlížet, v rámci omezení, která si vynucuje Prahová úroveň, ke skutečnosti, že v češtině existují dvě varianty kódu – spisovný jazyk a jazyk běžně mluvený. V této věci, uvnitř komunity českých mluvčích často emotivně prožívané,*



*nechává zpracovatel uživatelům z řad pedagogů volnost, radí však, aby se řídili funkčními hledisky a vyhýbali se subjektivně hodnotícím soudům a puristickým předsudkům* (Prahová úroveň 2001, s. 256).“ Dalším důvodem pro uvedení obecné češtiny již na úrovni B1 je skutečnost, že studenti často opouštějí studium po dosažení této prahové úrovně a pouštět je takřkajíc „do světa“ bez reflexe obecné češtiny se nám nezdá seriózní. Navíc cizinci, kteří se pohybují na českém území, a to zejména slovanští mluvčí, se běžně seznamují s prvky obecné češtiny, aniž by měli širší povědomí o jejím stylovém a funkčním zařazení. Proto používají obecně české prvky i ve formálních situacích (na úřadě, při hledání zaměstnání apod.), což je ve srovnání s rodilými mluvčími znevýhodňuje. Zařazení těchto prvků do systému a jejich užití v adekvátních komunikačních situacích tak, jak to nabízí naše učebnice, může takovým mluvčím přinést větší užitek, než úplné ignorování obecné češtiny ve prospěch spisovné. Z těchto důvodů zařazujeme promluvy v obecné češtině, a to převážně v posleších s tím, že v prepisech nahrávek jsou jevy a výrazy typické pro běžně mluvený jazyk a obecnou češtinu vyznačeny kurzívou. V žádném případě tedy nenutíme studenty mluvit obecnou češtinou, ale výhradně porozumět takto formulovaným projevům. Studenti jsou navíc soustavně upozorňováni pomocí odkazů na souhrnný přehled základních jevů obecné češtiny, který se nachází v závěru knihy. V tomto přehledu najdou rovněž upozornění na skutečnost, že v Čechách se používá obecná čeština, případně se spisovné varianty s obecnými mísí, zatímco na střední a východní Moravě a ve Slezsku se nespisovné prvky obecné češtiny oproti regionalismům a spisovnému jazyku prosazují jen místy a omezeně.

Další novinkou, kterou učební materiál *Česky krok za krokem 2* přináší, je pokus o alternativní prezentaci paradigmat deklinace českých substantiv. Tato prezentace je výsledkem širšího výzkumu na bázi Českého národního korpusu 2005, který napsání učebnice předcházela. Na základě zakončení v nominativu sg. v N sg. zařadí student substantivum do jedné z deklinačních skupin. Vytvořily jsme tři deklinační skupiny (pro větší přehlednost a názornost používáme tzv. barevné kódování, tj. barevné značení, které pomáhá studentům v orientaci v rodech, které však v textu tohoto článku nelze zachytit):

I. deklinační skupinu tvoří tato substantiva: maskulina zakončená na *konsonant*, feminina zakončená na *-a* a neutra zakončená na *-o* .

II. deklinační skupinu tvoří substantiva zakončená na *konsonanty s háčkem*, *-c\**, *-j*, *-tel\**, *-e/-ě* a feminina zakončená na *-del* a *-ev*.

III. deklinační skupinu tvoří maskulina animata zakončená *-a*, feminina zakončená na *-st\** a neutra zakončená na *-e/-ě* a *-í*. Tato skupina tedy shrnuje tzv. „potížisty“, tj. vzory *předseda*, *kost*, *kuře*, *stavení*.

Asterisky upozorňují na výjimky vypsané pod tabulkou, které jsou však z hlediska systému méně významné a studenti by se je beztak museli naučit. Proto na ně v učebnici upozorňujeme přímo pod tabulkami deklinace v poznámce pod čarou. Několik maskulin zakončených na *-tel*, *-c* (např. *hotel*, *kostel*, *tác...*) patří do I. deklinační skupiny. Podle ČNK (SYN 2005) se však z prvních 500 maskulin zakončených na *-c* skloňuje podle tvrdého vzoru pouze 6 maskulin (*tác*, *plac*, *truc*, *hic*, *punc*, *hospic*). Z prvních 150 slov zakončených na *-tel* se skloňuje podle tvrdého vzoru jen 17 maskulin (z čehož některá jsou vlastní jména jako *Eurotel*, *Intel*, nebo málo frekventovaná slova, např. *dateľ*). Dále většina feminin zakončených na konzont patří do II. deklinační skupiny (často zakončená na háček, *-tel*, *-del* a *-ev*), další patří do III. deklinační skupiny (často zakončená na *-st*). Některá feminina (např. *věc*, *řeč*) však deklinujeme jako *kost* a další (např. *moc*, *pomoc*, *nemoc*, *noc*, *myš*, *smrt*, *sůl*, *paměť*, *zed'*, *odpověď*, *lod'*) v některých pádech kolísají mezi vzory *kancelář* a *místnost* (resp. *píseň* a *kost*).

Deklinační skupiny v podstatě kopírují výhody tradičního dělení na tvrdé a měkké skloňování, ale navíc mají tyto výhody:

1. Zařazení do deklinačních skupin podle koncovek v N sg. je přehledné a do značné míry empiricky zjištělné. Konkrétní poznatek zde tedy předchází abstraktnímu, ne naopak. Jinak řečeno, i ten nejslabší student pozná, že něco končí na háček nebo *-e*, zatímco teoretický abstrakt tvrdých a měkkých souhlásek mu může zůstat nepřístupný, nepochopí ho. Studenti tudíž mají možnost postupovat intuitivněji, což je při řečové realizaci pádových koncovek velmi důležité.

2. Velmi výhodné pro zapamatování a osvojení koncovek G, D a L sg. a A a L pl. je vydělení II. deklinační skupiny, které zastřešuje několik vzorů, a to maskulina (*stroj* a *soudce*), feminina (*růže* a *píseň* + feminina, která končí na *-ev* nebo *-del*) a neutra (*moře*). Vydělení III. deklinační skupiny sice tuto výhodu nepřináší, ale určitým způsobem shrnuje „jedinečné“ a zároveň obtížné vzory *předseda*, *kost*, *kuře*, *stavení*.

3. Patrně největším přínosem je možnost parcelace výuky pádů a její fázování v dlouhodobém procesu akvizice pádových koncovek. Obrazně řečeno, náš postup lze přirovnat k tomu, jako bychom místo dvanácti malých krabiček (vzorů) nabídli studentům tři velké krabice (deklinační skupiny), v nichž je ovšem oněch dvanáct malých krabiček obsažených. Tyto velké krabice ovšem nijak nezamykáme, takže jejich obsah (tj. jednotlivé vzory) mohou studenti kdykoliv uvidět.

Parcelace výuky pádů by se mohla příznivě promítnout do fázování výuky jak z hlediska členění úrovní podle SERR, tak v koncepci cvičení. Např. na úrovni A1 můžou studenti věnovat pozornost osvojování substantiv z I. a II. deklinační skupiny, na úrovni A2 se lze zaměřit i na III. deklinační skupinu, zatímco úroveň B1 již může akcentovat nácvik všech tří deklinačních skupin. (To však v žádném případě neznamená, že by na nižších úrovních substantiva např. ze III. deklinační skupiny nešla používat. Jde pouze o to, že je zde studenty nenutíme deklinovat, a procvičujeme je pouze např. s prepozicemi apod.)

Jádro učebnice tvoří dvacet lekcí, které mají jednotnou strukturu. V intencích cyklické výuky (výuky ve spirále) přináší učebnice opakování gramatické látky, kterou studenti již znají z prvního dílu, ovšem s tím, že se zde oproti prvnímu dílu výrazně rozšiřuje slovní zásoba a prohlubuje se rozvoj komunikačních kompetencí. Postupně narůstá složitost textů a předkládá se na jedné straně komplexnější, ale na druhé straně i v mnoha oblastech i úžeji specifikovaný pohled na slovní zásobu i gramatiku. O narůstání náročnosti textu svědčí například názvy jednotlivých kapitol – v první části se objevují texty na téma bydlení, cestování, práce a zaměstnání, českých tradic, sportu a her a podobně, zatímco v dalších deseti lekcích jsou to témata například O čem (nejen) píšou české noviny, Náš svět – planeta Země, Společnost, hodnoty a my, Investujeme a podnikáme a na závěr i ve dvacáté lekci úryvky z českých literárních děl pod názvem Čteme česky. Každá lekce sestává z 10 stran (s výjimkou 20. lekce, která má stran 12) a je koncipována takto:

1. strana: V záhlaví téma zastřešující prvních 7 stran lekce. Strana se zaměřuje na vstupní konverzaci na dané téma. Pomocí elicitace se ověřuje a upevňuje to, co již studenti v rámci daného tématu znají.

2. strana: Text na dané téma, který slouží především k nácviku a rozvíjení dovednosti čtení a jako východisko pro nácvik dovedností mluvení i psaní, dále pak také jako podklad jednak k lexikálnímu rozboru, jednak ke gramatickému výkladu.

Texty jsou adaptované a jejich výběr se řídil dvěma kritérii: snahou o zajímavé, aktuální téma a vhodností pro výklad gramatického jevu, který se v dané lekci probírá.

3.strana: Práce s textem obsahující aktivity a cvičení zaměřené na porozumění čtenému textu, na rozvíjení mluvených i psaných dovedností na základě textu nebo i na lexikálně či lexikálně-gramatické procvičování jevů spjatých s vstupním textem.

4. – 7. strana: Opakování nebo výklad gramatických jevů a jejich procvičení.

8. – 9. strana: Čeština pro každý den. Představuje víceméně samostatnou část, která může (ve většině případů), ale také nemusí vnitřně souviset s tématem lekce. Tento oddíl je zaměřen na procvičení komunikačních kompetencí v základních komunikačních situacích, např. na téma V restauraci, Orientace, Cestování, Pracovní pohovor, Na návštěvě apod., ale i v dalších komunikačních kontextech, např. témata Diskuse nebo hádka, Počítač a internet, Auta a automobilisté, Školství a vzdělání, Česká státní správa a další. Budou ji akcentovat zejména lidé žijící v ČR.

10. strana: Tato strana nabízí prostor, kam si může student vypsát slovíčka, kolokace, fráze apod. a samostatně si je přeložit do svého jazyka. Může se přitom opírat o abecedně řazený výběrový slovníček v příloze konci učebnice.

Na poslední stránce najde student také výčet probraných jevů, který slouží jeho autoevaluaci. V tomto hodnocení převažují dovednosti, zároveň jsme však nerezignovaly na tradičnější reflexi gramatického progresu a uvádíme zde i body čistě gramatické.

Věříme, že nová učebnice bude skutečně dalším úspěšným krokem k češtině a přinese užitek studentům i vyučujícím.

## RESUMÉ

The study presents a new textbook of Czech as a foreign language entitled *Česky krok za krokem 2* (Czech Step by Step 2). The textbook consists of several parts (the textbook, 2 CDs, a Grammar Supplement, a booklet *Czech Grammar in a Nutshell* and an internet Teacher's Manual) and it is the second volume of *New Czech Step by Step/Tschechisch Schritt für Schritt*.

The contribution focuses on the problems the authors had to solve during writing it, which was mainly the regard for the future users of the book (Slavonic/Non-Slavonic recipients, university/non-university students, people living/not living in the Czech republic), the use of colloquial Czech and also an attempt to inovate the traditional approach to the Czech declension.

The final part of the study deals with the structure of individual lessons of the book.

## LITERATURA

HOLÁ, L. - BOŘILOVÁ, P.: *Česky krok za krokem 2*. Praha 2009.

*Prahová úroveň. Čeština jako cizí jazyk, Council of Europe, November 2001*

## Jak ovládáme naši mateřštinu?

### **Několik poznámek k prohrěškům proti kodifikaci v současné publicistice.**

*Darina Hradilová*

1 Vztah platné kodifikace a aktuálního uživatelského úzu je problémem, kterému je dlouhodobě věnována pozornost odborných kruhů (za všechny např. Svobodová 2009, Cvrček 2008, Sgall 2004, Daneš 1997) a kterému je dokonce věnován zájem laické veřejnosti – soudě dle textu *Befeleme Y se veze*, který byl zveřejněn v Lidových novinách (Orientace 7. 3. 2009).

1.1 Cílem našeho příspěvku je nahlédnout danou problematiku optikou uživatele. Tedy zjistit, do jaké míry jsou producenti písemných komunikátů obeznámeni s platnou kodifikací, zda jsou schopni respektovat její zásady a aplikovat je v praxi. Dále se zaměříme na to, zda jsou zdrojem obtíží při vytváření psaných komunikátů spíše jevy striktně kodifikací vymezené (tedy zda se dopouštíme tzv. školských chyb), nebo zda je problémem spíše adekvátní a korektní užívání jazyka pro efektivní dosažení komunikačního cíle. Instrumentem pro hodnocení kvality jazykového projevu je zpravidla kvantifikace jeho nedostatků, které posuzujeme vzhledem k jeho ideální podobě, která by měla plně odpovídat platné kodifikaci. Zjednodušení kodifikace, po němž někteří lingvisté volají, by pak v zásadě snížilo nároky, které klademe na kvalitu písemného komunikátu, a v důsledku toho by větší množství textů mohlo být chápáno jako kvalitnější.

1.2 Pro účely této studie jsme vytvořili databázi prohrěšků proti kodifikaci, které se vyskytly v současných publicistických textech.<sup>1</sup> Materiálová báze pro analýzu byla vytvořena excerpcí jazykových nedostatků z běžného denního tisku. Vybrána byla periodika z okruhu tzv. seriózních, tj. Lidové noviny a Právo<sup>2</sup>, i z okruhu bulvárních tiskovin, tj. deník Aha! Toto zastoupení zdrojů bylo motivováno snahou postihnout prameny kontrastní v přístupu k jazykovému ztvárňování informací; u seriózního

---

<sup>1</sup> Na vytvoření materiálové báze se podílela Dagmar Volnohradská, studentka 3. ročníku jednooborové české filologie se zaměřením na editorskou práci ve sdělovacích prostředcích.

<sup>2</sup> Při volbě pramenů jsme se snažili o rovnováhu v rámci možného příklonu jednotlivých periodik k levé či pravé straně politického spektra.

periodika předpokládáme zodpovědnější přístup ke kodifikaci i technicky propracovanější systém korektur. Vybraná periodika byla sledována po dobu jednoho měsíce v celém svém rozsahu, LN tedy i v jejich přílohách. Publicistické komunikáty jako zdroj jazykového materiálu jsme zvolili proto, že je u nich apriori předpokládána vysoká jazyková úroveň; kromě toho mají nezanedbatelný vliv na utváření jazykové normy a jazykového povědomí recipientů. Rozhodně nebylo naším úmyslem vyjadřovat se k úrovni jednotlivých tiskovin; naším prioritním záměrem bylo vytvořit typologii prohrěšků proti kodifikaci a pokusit se o posouzení míry jejich závažnosti. Dalším výstupem takto koncipované analýzy chyb by mělo být zjištění, zda má smysl usilovat o zjednodušení kodifikace.

1.3 Současná kodifikace poměrně přesně definuje spisovnou výslovnost, tvarosloví a ortografii, méně striktní je v oblasti syntaxe a stylistiky. Vzhledem k tomu, že se naše studie zabývá psanými komunikáty, ponecháváme stranou kodifikaci výslovnostní a jako závazné kodifikační příručky ve shodě s obecně vžitou praxí pro tuto práci chápeme Pravidla pravopisu<sup>3</sup> (2009), Příruční mluvnici češtiny (1997) a konečně Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (2003; dále jen SSČ).

2 Ze sledovaného materiálu bylo excerpováno celkem 669 jazykových nedostatků, které jsme se pokusili typologicky utřídit. Na základě práce s excerpty jsme však byli nuceni konstatovat, že na první pohled zcela banální rozbor jazykových nedostatků, přináší poměrně zásadní metodologické obtíže.

Významný metodologický problém spatřujeme v tom, jak chápat chybu, ev. prohrěšek proti kodifikaci. Jak bylo uvedeno výše, ne vše je jednoznačně kodifikováno a mnohé jevy lze posuzovat pouze s ohledem na vžitý uživatelský úzus. Ovšem i v případech striktně podléhajících kodifikaci lze při typologickém řazení jazykových nedostatků váhat; to především tehdy, jedná-li se o jevy pomezí, zařaditelné do různých typových skupin, nebo jedná-li se o jevy sice typologicky jednoznačné, ovšem zjevně způsobené nikoli neznalostí jazykové normy, ale jinými faktory. V důsledku toho zavádíme a rozlišujeme následující kategorie: a/ prohrěšek; b/ jazyková neobratnost; c/ technická chyba.

---

<sup>3</sup> Plné znění názvu uvádíme v seznamu odborné literatury.



2.1 Prohřešek chápeme jako zcela transparentní nedodržení platné kodifikace. Vzhledem k možnostem kodifikace a k výše uvedeným kodifikačním příručkám, uvažujeme v dané kategorii primárně o prohřešcích ortografických.

2.1.1 Vedou-li se diskuse o problematice pravopisu, resp. možnostech jeho zjednodušení, bývá na prvním místě zmiňována problematika správného zápisu měkkého a tvrdého *i*. Poněkud paradoxně byla v celém souboru více než šesti set excerpt záměna *i/y* doložena pouze ve dvou případech.

- *To není pravda, mi jsme jim nabídli, že nemusíme být na úvodu jmenovitě.* (Právo, 11. 4.

2008, s. 2, ZPRAVODAJSTVÍ)

- *Od vlaku k autobusům vedly fanoušky policejní těžkooděnci.* (Právo, 30. 4. 2008, s. 15, REGION MORAVA A SLEZSKO)

Typově se od sebe oba příklady zásadně odlišují: zatímco v prvním případě se jedná o nesprávný zápis tvaru osobního zájmena *my*, který při grafickém zápisu může interferovat s dativním tvarem zájmena *já*, v případě druhém se jedná o nesprávný zápis v koncovce slovesného tvaru, čímž je porušena shoda podmětu s přísudkem.

Podobného charakteru jako záměna *i/y* je nesprávný zápis *s/z* ať už v pozici prepozice, nebo prefixu. Jejich záměna v grafickém zápisu je stejně jako v případě *i/y* způsobena jejich nerozlišováním v mluveném projevu, které je v citovaných příkladech zapříčiněno asimilací znělosti. Nepoučený pisatel tak má tendenci zapsat takový grafém, jenž odpovídá slyšenému zvuku.

- *I tato asistence je velmi efektivní, protože kvalitní poradce nepomáhá pouze z výběrem správného úvěru...* (LN, 1. 4. 2008, s. II, BYDLENÍ)

- *...výrobci raket změnili technologické složení výpletů, takže tenisté mohou dávat větší rány z vyvinutím menšího úsilí.* (LN, 26. 4. 2008, s. 17, SPORT)

- *A nejen to, táta s dcerou shlédlí v přímém přenosu Velkou cenu formule 1 z Bahrajnu...* (Aha!, 8. 4. 2008, s. 7, AKTUÁLNĚ)

Jakkoli je výrazně jednodušší pravidlo pro psaní *s/z* v prepozici (řídí se pouze vazbou na pád), v excerptovaném materiálu bylo doloženo více prohřešků v této

oblasti, než v komplikovanějším psaní s-/z- v prefixu, kde je korektní podoba prefixu vázána na sémantiku daného výrazu.

Záměna skupin *-mně-* a *-mě-* v psané podobě je opět způsobena jejich nerozlišením v mluveném projevu. Ve zkoumaném vzorku se nevyskytly prohřešky v psaní těchto skupin v adverbiích typu *příjemně*, *soukromě* apod., ale všechny doložené nesprávné zápisy se vztahovaly k deklinaci zájmena *já*.

- ...*takže mě tahle soutěž docela prospěla.* (LN, 4. 4. 2008, s. 23, SPORT)
- *Jenže mě se s nimi dobře rozehrávalo...* (Právo, 26. 4. 2008, s. 28, SPORT)

Na rozdíl od výše uvedených prohřešků, které byly způsobeny rozdíly mezi zvukovou a grafickou podobou sledovaných jevů, lze následující nesprávné zápisy zdůvodnit uživatelskou neznalostí. Obě skupiny prohřešků pak spojuje fakt, že správné kodifikované tvary daných jevů se odvozují od jejich historické podoby.

- ...*prostě už je v base, tak co by jsme jí dovolovali mluvit s novináři...* (LN, 3. 4. 2008, s. 10, NÁZORY)
- ...*budete muset opravdu nad hlavu jako kapitán pozvednout Stanleyův pohár, aby jste tu svou legendu potvrdil.* (LN, 7. 4. 2008, s. 21, SPORT)

Pisatel, který si není jistý kodifikovaným tvarem, má tendenci hledat v jazykovém systému pomocné analogické formy, které nesprávně nachází v prezentním paradigmatu slovesa *být*, tj. *my jsme*, a proto *my by jsme*, ačkoli správné tvary jsou dány podobou někdejšího aoristu.

Významná a charakterově zcela svébytná skupina prohřešků proti kodifikaci je představována chybnou distribucí interpunkčních znamének. Této třídě jednoznačně dominuje chybné psaní čárky, čímž rozumíme její vynechání, dále nadbytečné psaní tam, kde není na místě, a konečně její chybné umístění.<sup>4</sup>

- *Je pravda (,) že v minulosti ne všechny komise měly výsledek, někdy...* (LN, 1. 4. 2008, s. 5, DOMOV)
- *Už ze zkušenosti víte, že na nových nabídkách můžete jenom vydělat (,) a proto berete všechny, které přicházejí.* (Aha!, 18. 4. 2008, s. 15, ZAHRANIČÍ)

---

<sup>4</sup> V následujících citacích z excerpaného materiálu používáme tuto grafickou symboliku: (,) = chybějící čárka; \_ = nadbytečná, nebo nesprávně umístěná čárka.

- *První část slova rík (vládce), pochází zřejmě z keltštiny a připomíná latinské rex – král. (LN, 3. 4. 2008, s. 12, ZAJÍMAVOSTI)*

- *Čekáte souboj Googlu s Microsoftem, než se Seznamem? (LN, 25. 4. 2008, s. 16, BYZNYS)*

- *„Vzhledem k situaci se ale na toto téma budou určitě bavit (,)“<sup>1</sup> podotkl Lubas. (LN, 3. 4. 2008, s. 2, POLITIKA)*

K chybné distribuci čárek zpravidla dochází při užití konjunkce *a* v poměru jiném než slučovacím, analogicky potom také při použití spojek *a proto* nebo *a tedy*. Z hlediska četnosti výskytu v našem souboru excerpt je dalším jevem činícím obtíže oddělení vložené vedlejší věty čárkou, a to zejména na jejím konci. Nadbytečné čárky se vyskytují zejména ve větách, které obsahují srovnání uvozené částicí *než*. Ve sledovaném vzorku excerpt byly doloženy i chyby v distribuci ostatních členicích znamének, tedy v nenáležitém užívání dvojtečky, středníku, spojovníku a pomlčky. Zaznamenáno bylo též nesprávné užívání tečky, a to zejména v souvislosti s výskytem řadových číslovek a zkratk.

Z dalších jevů, v nichž se hojně chybuje, je nutno jmenovat dělení slov, při němž není respektován morfemický šev. Domníváme se, že příčinu tohoto jevu lze spatřovat v technokratickém nakládání s textem, který je formátován automaticky, aniž byl pečlivě korektorsky zpracován.

2.1.2 Jako prohřešky proti normě morfologické klasifikujeme zejména nesprávně generované jmenné nebo slovesné tvary. Domníváme se, že při zvažování charakteru jednotlivých jazykových nedostatků musí být velmi citlivě zhodnocena příčina vzniku dané chyby. Proto do této kategorie řadíme zejména ty tvary, které vznikly na základě nesprávného povědomí o existenci tvarových dublet, dále na základě chybného vnímání životnosti a na základě interference spisovné češtiny a jejích méně prestižních variet. Neřadíme sem ty nedostatky, které sice prvoplánově mohou být posuzovány jako prohřešky morfologické, s ohledem na zvážení mechanismu jejich vzniku je pak klasifikujeme jako technické chyby<sup>5</sup>. Následující příklady uvádíme pouze selektivně, zejména s ohledem na jejich frekvenci a na závažnost vztaženou k cíli této práce.

---

<sup>5</sup> O tzv. technických chybách, příčinách jejich vzniku a jejich klasifikaci bude pojednáno dále.

• ... praktik, které na ni měly být vykonány, obsahuje také rozsáhlý policejní protokol. (Právo, 25. 4. 2008, s. 8, ZPRAVODAJSTVÍ)

Nesprávná a nedůsledná deklinace zájmena *ona* je jedním z nejčastějších prohřešků vůči jazykové normě vůbec. Paradigma uvedeného zájmena přitom rozhodně nepatří k obtížným a nevykazuje žádné nepravidelnosti či anomálie. Frekvenci této chyby lze snad přičítat snaze o absolutní zjednodušení jazykového systému při zásadní ztrátě jazykového citu a zejména povědomí o vázanosti jednotlivých tvarů na konkrétní pád a z toho plynoucí specifickou sémantiku. Jinak totiž nelze vysvětlit skutečnost, kdy v jednom komunikátu autor exkluzivně používá pouze jednoho tvaru, tedy *ji/ni*, nebo *jí/ní* bez ohledu na jeho konkrétní postavení. Analogicky je tato chyba přenášena i k zájmenům přivlastňovacím do pozic, kde kvantita koncovky rozlišuje tvarovou sémantiku.

• Nesmí snižovat důstojnost svojí ani toho, ... (Aha!, 15. 4. 2008, s. 8, AKTUÁLNĚ)

• Zatímco GPS určí vaší polohu ... (Právo, 26. 4. 2008, s. 3, ZPRAVODAJSTVÍ)

Z pohledu frekvence je dalším zdrojem častých prohřešků v oblasti tvarosloví existence paradigmat, která vykazují jisté abnormality.

• Šlo o konkurenci pro třídu kněžích. (Právo, 19. 4. 2008, s. 15, ROZHOVOR)

• ... odsoudí zneužívání nezletilých knězi ... (Právo, 15. 4. 2008, s. 9, ZE ZAHRANIČÍ)

V obou uvedených příkladech byly chyby způsobeny nepravidelnostmi v kodifikovaném paradigmatu substantiva kněz. Kodifikovaný plurálový tvar *kněží* i celé jeho paradigma (2. *kněží*, 3. *kněžím*, 4. *kněze*, 5. *kněží*, 6. *kněžích*, 7. *kněžím*) nekoresponduje s obvyklým tvořením plurálu v rámci typu *muž*, podle něhož je tvořeno singulárové paradigma; nominativ plurálu pak formálně splývá s adjektivními tvary. Mluvčí, resp. pisatel vycházející z běžného úzu a běžné zkušenosti pak má tendenci tvořit plurálový tvar *knězi* (jako *muži*) a podobu *kněží* analogicky řadí k podobným tvarům adjektivním.

Třetím nejfrekventovanějším jevem z hlediska chybovosti je rozlišování životných a neživotných paradigmat, resp. povědomí o možnosti tvorby životných a neživotných tvarů v souladu s kodifikací.

- ... očkování proti nebezpečnému pneumokokovi. (*Aha!*, 9. 4. 2008, s. 7, AKTUÁLNĚ)

SSČ (2003, s. 137<sup>6</sup>) uvádí pouze jediný kodifikovaný tvar dativu sg., a to *pneumokoku*. Citovaná podoba *pneumokokovi* odkazuje k paradigmatu životných jmen, což může být důsledkem buď toho, že jej uživatelé jakožto živý organismus v zásadě správně chápou životně, nebo že si jeho mluvnickou životností/neživotností nejsou jisti, neboť u sémanticky velmi blízkých lexémů *vir* nebo *bacil* kodifikace připouští jak tvary životné, tak i neživotné.

2.1.3 Vzhledem k charakteru kodifikace v oblasti syntaktické, která zdaleka není tak komplexní a striktní jako preskribce ortografická a morfologická, nelze všechny jazykové nedostatky v tomto plánu jednoznačně hodnotit jako prohřešky proti kodifikaci, resp. normě. Jak už jsme uvedli výše, pro oblast větné skladby navrhuje rozlišení prohřešků a tzv. formulačních neobratností.

Do první skupiny tak řadíme jevy, které jsou mluvnicemi charakterizovány jako nepravidelnosti větné skladby a jsou zcela přesně vymezeny; máme tedy na mysli zejména anakolut, kontaminaci a atrakci, nezáměrnou elipsu a anomálie slovosledu, které se týkají tzv. druhé pozice.<sup>7</sup>

- *Za mého působení na ministerstvu jsem na nebezpečnou situaci v úseku fondů způsobenou nekompetentní prací náměstka Marka Mory a Romana Hvězdy, tehdejšího ředitele programu Výzkum a vývoj pro inovace, tehdy VAVPI, kritizoval.* (*Právo*, 1. 4. 2008, s. 2, ZPRAVODAJSTVÍ)

- *Na lidovecké straně může se premiér možná opřít o Kalouska.* (*Právo*, 1. 4. 2008, s. 6, PUBLICISTIKA)

2.2 Formulační neobratnosti chápeme jako jevy, které nejsou v zásadním rozporu s normou a nejsou popsány kodifikací, ovšem výrazně ztěžují, někdy až znemožňují, porozumění danému komunikátu. Tyto jevy se koncentrují zejména v oblasti syntaxe

---

<sup>6</sup> Pod heslem „kok“.

<sup>7</sup> S pravidlem tzv. druhé pozice (jež je obsazována gramatickými slovy) rodilí mluvčí v podstatě nejsou teoreticky seznamováni, neboť toto pravidlo ovládají přirozenou kompetencí.

a stylistiky. V našem souboru excerpt jsou reprezentovány zejména hromaděním nominálních konstrukcí a dále předimenzovanými komunikáty s příliš komplikovanou a nepřehlednou větnou, resp. souvětnou skladbou.

Graf č. 3: Četnost nedostatků syntaktického charakteru

- *Soudce tyrana kočky obětí žhářského útoku. (Právo, 7. 4. 2008, s. 5, ZPRAVODAJSTVÍ)*

2.3 Velmi zásadní skupinou jazykových nedostatků jsou tzv. technické chyby, které nevznikají z neznalosti jazykové normy, a v textech přetrvávají díky nepozornosti a nedostatečné korektuře. Jedná se o nejrůznější překlepy, tedy záměny písmen, eventuálně jiných grafických znaků, opakování týchž lexémů, nebo naopak vynechávání slov. Jak bylo uvedeno výše, některá z těchto pochybení by mohla být řazena do kategorie prohřešků, a je tedy nutno pečlivě posoudit mechanismus jejich vzniku. Dále do této skupiny řadíme nedostatky typografického rázu, jimiž rozumíme zejména vynechání, nebo znásobení mezery, a ponechávání neslabičných spojek a předložek na koncích řádků. Velké množství těchto pochybení je způsobeno snahou tvůrce textu o jeho dodatečné úpravy, kdy změna jednoho tvaru nutně vyžaduje změnu tvarů dalších, která už ovšem není provedena.

Na hranici této kategorie a prohřešků (viz 2.1) se podle našeho soudu nachází dělení slov, které může být – dle způsobu zpracování textu – technickou záležitostí.

- *Právě kvůli nim jich většina do Amerika přišla. (LN, 3. 4. 2008, s. 9, SVĚT)*
- *Italové vidí ve své zemi ršzné problémy ... (LN, 10. 4. 2008, s. 9, SVĚT)*
- *... objevili kapičky skla, ve kterých byly byly uzavřeny bublinky vzduchu ... (LN, 3. 4. 2008, s. 16, VĚDA)*
- *Počet volných pracovních ( ) dosáhl ... (Právo, 9. 4. 2008, s. 19, TRHY A EKONOMIKA)*

3 Sumarizací výsledků provedené analýzy jsme dospěli k závěru, že nejhojněji se vyskytujícími jazykovými nedostatky v současných publicistických komunikátech jsou prohřešky proti ortografické normě. Jejich zjednodušení by tedy na první pohled mohlo výrazně ulehčit uživatelům při tvorbě kvalitních, a tedy bezchybných textů. Posouzením frekvenčního zastoupení jednotlivých typů ortografických prohřešků jsme však zjistili, že v jejich struktuře výrazně dominují jevy, o jejichž zjednodušení

se příliš neuvažuje; naopak ty jevy, které jsou obecně pokládány za komplikované, nebyly v našem souboru excerpt nijak hojně zastoupeny. Mezi většinou doloženými prohřešky jsou navíc významně zastoupeny jevy, které mohou být klasifikovány i jako chyby technického rázu. Z celkového počtu 395 pravopisných pochybení připadá totiž 184 na dělení slov, které je nezřídka prováděno automaticky. Prohřešky pravopisné jsou z hlediska frekvence následovány chybami technickými. Prohřešky morfologické a syntaktické pak představují kategorie výrazně menšinové. Z charakteru a četnosti dotazů v Jazykové poradně Ústavu pro jazyk český lze však soudit, že nejvýraznější obtíže mají uživatelé jazyka právě v oblasti morfologie.

Závěrem tedy konstatujeme, že uživatelé, resp. tvůrci analyzovaných textů, jsou velmi dobře obeznámeni s jazykovou normou i platnou kodifikací, snad s výjimkou interpunkce. K tvorbě kvalitnějších komunikátů (z pohledu respektování kodifikace) by podle našeho soudu přispělo ne zjednodušení kodifikace a tedy zdánlivě schůdnější zacházení s jazykem, ale pečlivější a preciznější přístup k nakládání s jazykem, jazykovou normou i kodifikací, jímž by byla eliminována pochybení typu technických chyb či formulačních neobratností.

### *ZUSAMMENFASSUNG*

In diesem Beitrag beschäftigen wir uns mit der Problematik der Orthographie und deren möglichen Vereinfachung. Diese Vereinfachung beobachteten wir durch die Analyse der in der heutigen Publizistik erscheinenden Fehler und Verstöße gegen die sprachliche Norm. Die Analyse führten wir auf Grundlage der cca 700 sprachliche Defekte durch, die aus publizistischen Texten exzerptiert wurden. Wir unterschieden drei Kategorien der Defekte: Verstöße gegen die Kodifikation (betreffen Orthographie, Morphologie und Syntax), sprachliche Ungeschiktheiten (btr. Syntax und Stilistik) und technische Fehler. Wir kamen zu folgendem Ergebnis: die Sprachbenutzer sind mit der Kodifikation ziemlich gut geschult und für die Produktion der qualitativ vollen Texte wäre zu dem bedeutenden Beitrag nicht ihre Vereinfachung, sondern sorgfältige Behandlung mit der Sprache.



## PRAMENY

Lidové noviny: XXI – č. 77–102 (1.–30. 4. 2008)

Právo – 18 – č. 77–102 (1.–30. 4. 2008)

Aha! – 3 – č. 77–102 (1.–30. 4. 2008)

## LITERATURA

CVRČEK, V.:

*Regulace jazyka a Koncept minimální intervence.* Praha: Nakladatelství lidové noviny: Ústav Českého národního korpusu, 2008.

CVRČEK, V.:

*Spisovnost a její zdroje.* Slovo a slovesnost, 67, 2006, č. 3, s. 46–60.

ČÁP, J.:

*Befeleme Y se veze.* In Lidové noviny, Orientace 7. 3. 2009, s. 19-20.

DANEŠ, F. (ed.):

*Český jazyk na přelomu tisíciletí.* Praha: Academia, 1997.

FILIPEC, J.:

*Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost.* Praha: Academia, 2003.

*Internetová jazyková příručka* dostupná z <http://prirucka.ujc.cas.cz>

*Jazyková poradna* dostupná z [www.ujc.cas.cz](http://www.ujc.cas.cz)

KARLÍK, P.:

*Příruční mluvnice češtiny.* Praha: Lidové noviny, 1997.

*Pravidla českého pravopisu s kompletním zapracováním dodatku MŠMT ČR.* Brno: Computer Press, 2009.

SGALL, P.:

*Čeština bez příkras.* Jinočany: H& H, 1992.

SGALL, P. - PANEVOVÁ, J.:

*Jak psát a nepsat česky: naše čeština a naše nešvary.* Praha: Karolinum, 2004.

SVOBODOVÁ, J.:

*Spisovná čeština jako fenomén dnešní doby.* In Sborník z konference Čeština – jazyk slovanský 3. Ostrava, OU 2009.

ŠRÁMEK, R. (ed.): *Spisovnost a nespisovnost dnes.* Brno: Masarykova univerzita, 1996.

## **Беларуский язык как специфический родной язык**

*Inna Kalita*

В истории белорусского языка тяжело найти период, когда он не ассоциировался с вопросом политического характера, а его изучение воспринималось бы как непроблемный вопрос, как изучение любого другого языка.

При высоком методическом уровне белорусской школы, чему способствуют обязательные для каждого учителя открытые уроки, богатый выбор методической литературы, интернет-порталы, а также постоянный контроль, обучение белорусскому языку в школе всегда остаётся проблемным вопросом в силу отстранённости языка в общей системе. При статусе государственного, язык реализуется в большей мере в функциях: *символической, знаковой, идентификационной, эстетической*, но не в главной – *коммуникативной*.

Современная белорусская ситуация несёт отпечаток постколониального советизма, но также свидетельствует о том, что даже краткий период постсоветской минибеларусизации был импульсом к переоценке себя в национальных межконтекстах и дал толчок к возврату к корням. Этот возврат, как и большинство культурных явлений в Беларуси, не носит массовый характер, не охватывает ни всё, ни большинство населения, не инициирован сверху, не поддерживается властями. Процесс начался за несколько лет до распада СССР, после распада приобрёл более острый характер; в сознании народа связан с БНФ, не принёсшим в популяризацию языка того, к чему стремился, а скорее наоборот, многих отпугнул; сегодня этот процесс выстраивается в новую парадигму. Многие радикалы 90-х годов переменяли тактику, пришли к простому решению – просто жить своей жизнью, просто быть белорусом.

*Дакладна магу сказаць, што ў сярэдзіне 90-х мяне непакоіў стан беларускай мовы і я адчуваў глыбокую нацыянальную абразу ад зьмены дзяржаўнай сымболікі. ... Мабыць, тады і адбылася канчатковая рэвалюцыя ў*

*маім сэрцы. Тады я быў моўным радыкалам – паўсюль і заўжды толькі па-беларуску. Сёньня стаў спакайнейшы.”* (Салаш: 2009)

И хотя каждый, кто сегодня *просто беларус*, говорит о том, что это тяжело, каждое звучащее белорусское слово и есть реальный вклад. Через язык проходит стратификационная граница *свой – чужой*, имеющая в Беларуси специфические очертания: русский язык не ощущается чужим основной массой населения, этому способствует традиционный подход школьного обучения, унаследованный от советской школы. Роль школы велика, а для белорусского языка белорусская школа не является родным домом, т.к. большинство школ Беларуси – школы с русским языком обучения.

Как в такой ситуации беларус может прийти к осознанию себя как беларуса? Этот вопрос рассмотрим на примере документально-художественного проекта “*Як я стаў беларусам*”, инициированным сайтом [www.budzma.org](http://www.budzma.org), привлекающим к себе культурно-просветительской ориентацией. Проект представляет истории людей, осознавших свою национальность как идентификатор. Полуироничное высказывание *беларусами не рождаются – ими становятся*, в действительности отражает современную ситуацию, поэтому данный проект является лишь подтверждением того, что для становления национальной идентичности необходимо создавать условия, он также ведёт к мысли о необходимости реальной языковой политики, неотделимой от государственной, а также даёт возможность проанализировать причины и импульсы, способствующие формированию стратификационных границ между идентичностью советской, где русское занимает определяющую позицию и собственно-национальным самовосприятием. Практически все, участвовавшие в проекте, пришли к самоосознанию *самостоятельно*, редко это случилось в детском или подростковом возрасте. Преодолев различного рода барьеры, одни восприняли этот процесс как естественный, для других он был большой работой, преодолением и ломкой окружающих стереотипов: общественных, семейных, школьных. Некоторые респонденты говорят об открытии родного языка как «новой планеты», некоторые пришли к языку с позиции «анти», начав с неприятия и отрицания.

Многие из опрошенных говорят о влиянии своих предков, с которыми они либо жили в детстве, либо бывали у них на каникулах:

*“Мабыць, і вяртаньне да мовы адбылося для мяне проста і безбалесна – я яе чуў яшчэ ад бабулі немаўлём, і калі прамаўляў нейкі вершык на ўроку белліту ў Пячах у трэцяй клясе (адзіны год, калі я вывучаў мову празь літаратуру), я адчуваў, што гэта маё. Тады перад вачыма якраз паўставала бабуля.” (Салаш: 2009)*

*“У нашай сям’і барацьба за душу малалетняга менчука ў першым пакаленні трывала з моманту, як я навучыўся чытаць. Народжаная ў Капыльскім раёне бабуля гаварыла з намі выключна па-беларуску, наракала ўвесь час маці, што “з маскалём пабралася” і ўвесь час старалася распавядаць мне пра вясковае жыццё. Калі я збіраўся да школы і начапляў на спіну бліскучы чэшскі “ранец”, бабуля падыходзіла і ці то з недаверам, ці то нават з жахам у голасе пыталася: “Табе не муляе, унучак? ... Гэта “муляе” ў мяне назаўсёды засталася ў памяці.” (Жалткоў: 2009)*

*“Я нарадзілася ў тыповай беларускай вёсцы, сярод людзей з натуральнай прастанароднай беларускай мовай. ... Найцікавайшай рэччу для мяне былі кнігі і прырода. І мае сямейнікі. У мяне была вельмі харызматычная бабка, якая па-беларуску гаварыла мудрэй за Коласа.” (Курс: 2009)*

*“... Баба Жэня была маёй першай настаўніцай беларускай мовы і беларускай гісторыі. Дзякуючы бабулі, я пачаў разумець, што я – не проста савецкі хлопчык Вова. Што ў мяне ёсць іншая Радзіма – зямля, дзе гавораць на той мове, на якой гаворыць мая бабуля, тая зямля, на якой людзі пабудавалі Сафійскі сабор і Спаса-Ефрасіннеўскую царкву. Усё гэта дрэнна стасавалася з песенькай, якая тады часта гучала з рэпрадуктараў: “Мой адрас – не дом і не ўлица, мой адрас – Советский Союз.” (Арлоў: 2009)*

Наряду с авторитетом старших поколений своей семьи, опрошенные говорят о роли культурных влияний, где в первую очередь называют книги, в том числе учебники, вышедшие во время постсоветской белорусизации:

*“Мне больш важнымі падаюцца першыя прабліскі беларускасьці. Пачынаючы ад першай кнігі, прачытанай самастойна па-беларуску – “Людзей слухай, а свой розум май” – яшчэ ў годзе 1983-м, калі я жыў Пячах, і перачытанай годзе ў 1987 у Астраўцы, куды наша сям’я з ГДР прыехала на вакацыі да сваякоў. Былі і пошукі ў годзе 1985–1986-м кніг пра Беларусь у*

жаўнерскай бібліятэцы ў вайсковай частцы ГСВГ (Групы савецкіх войскаў у Германіі). Тады я знайшоў нейкага беларускага пісьменьніка. Сёньня мне здаецца, што гэта быў Зьмітрок Бядуля.” (Салаш: 2009)

“Я вучыўся ў школе па “бел-чырвона-белых” падручніках” (Валабуеў: 2009)

“Урэшце канчаткова паўплывала кніжка Леаніда Дайнекі “След ваўкалака” – я вырашыў, што я беларус.” (Осіпаў: 2009)

“Відаць, прысутнасць бабці і яе кпіны прымусілі маці набыць кніжачку Васіля Віткі і пачаць штовечар чытанкі перад сном казак і вершыкаў па-беларуску.” (Жалткоў: 2009)

“Было шмат нашых кніжак: Пысін, Караткевіч, Танк, Чорны...” (Курс: 2009)

Одним их видов культурного просвещения и импульса к национальной самоидентификации, многие назвали современную им музыку, белорусские песни. Это средство не новое, оно зарекомендовало себя уже не однажды в истории, поэтому его можно обозначить как *традиционное*. Белорусские (а также многочисленные примеры национальных возрожденцев в широком славянском контексте) писатели, этнографы 19 – начала 20 века обращаясь к фольклору и народной песне, приходили к осмыслению, и часто это способствовало созданию новой классики нового времени (“Бандароўна”, “Магіла льва” и др.). Сегодня в обновлённом виде, этот ракурс способствует формированию иного взгляда на белорусский язык, который, благодаря белорускому песенному материалу, а иногда песням, уже ставшим классикой, играет роль активатора национального сознания:

“Калі я вучыўся ў 10-м класе, у наш горад прыехаў ансамбль “Песняры”. Тады ён яшчэ называўся “Лявоны”. Я быў прасунутым школьнікам, слухаў *Beatles, Rolling Stones* і даволі скептычна паставіўся спачатку да нейкіх там “Лявонаў”. ... Я пайшоў туды з сябрамі. Канцэрт складаўся з двух аддзяленняў – у адным спяваліся беларускія песні, а ў другім — песні з рэпертуару “Бітлоў”. З гэтага канцэрту я ўжо вяртаўся іншым чалавекам. Два тыдні, напэўна, ува мне гучала “Александрына”. (Арлоў: 2009)

“Менавіта знаёмства з рокерамі ... дала мне тую, пазарэз неабходную дозу беларускай культуры, сучаснай, злой, сьцёбнай, бяз “скоцкага сур’ёзу”, бяз скідак на “недаразьвітасьць”, якая памагла мне выстаяць. ... Не “рушнічочкі,

*васілёчкі”, а Сыс, Глёбус, Дубавец. Цяпер я сыходзіла на канцэрт NRM – і мне было шкада тых, хто застаецца. ... Я знайшла сваіх герояў, якія сьпявалі для мяне ў пра мяне.”* (Гардзейчык: 2009)

Авторы отмечают как положительную, так и отрицательную роль школы и учителей, говоря либо о профессионализме или, наоборот, назнании предмета; о роли армии, где встретившись с людьми других национальностей, осознали себя как иного: *“Былі і размовы зь сябрамі-грузінамі, якія нявольна прымусілі мяне зразумець, што я ня ведаю роднай мовы”* (Салаш: 2009) Некоторые назвали причины психологические: *“Калі казаць рацыянальна, дык чыннікам было нежаданне маўчаць, калі бачыш нейкую несправядлівасць і яе энергічнасць. А “Белоруссия” – гэта несправядлівасць.”* (Валабуеў: 2009)

Для многих импульсом стали непредвиденный случай, субъективные впечатления, как, например, приезд археологической экспедиции в родную деревню, чернобыльские переселенцы-одноклассники, желание быть не таким, как все, или получение паспорта:

*“ – Я прыйшоў атрымліваць пашпарт. Так атрымалася, што разам з мамай. Быў 1985 год. Чыноўніца пашпартнага стала будзённа задавала пытанні. Калі яна запаўняла графу “нацыянальнасць”, я ні секунды не вагаўся і адказаў: “Беларус!”*

*Адразу ў цішы кабінету прагучаў кінематаграфічны, добра пастаўленым голасам крык маёй мамы: “Юрчка, падумай, гэта ж на ўсё жыццё!”* (Вінаградаў: 2009)

На основе причин, вызвавших к языку интерес, можно строить систему PR-технологий, которая может лечь в основу языковой политики. В современных условиях, когда исследователи теоретической базы языкового планирования соглашаются с тем, что эта область весьма специфична и необходим учёт всех макси- и мини-составляющих каждой конкретной ситуации, а также того, что языковое планирование – компетенция не только лингвистов, но составляющая целого комплекса государственной политики.

*“Лингвист со своей грамматикой и лексикой может предлагать что угодно, если нет методов, которые обеспечили бы внедрение его программы. Исследование этого вопроса лежит в русле действия средств*



*массовой информации и больше подошло бы, пожалуй, специалисту в области рекламы, чем в области языка. В конечном счёте решения принимаются носителями языка, последней инстанцией в этом деле.”* (Хауген: 1975)

В современных условиях это кажется недостаточным. Новый дискурс диктует новые способы поведения, поэтому, политика должна быть направлена на «стачивание острых углов», минимализацию дискомфорта противостояния, внедрение новых технологий, способствующих менее болезненной ампутации элементов советской матрицы. В таком контексте Э. Хауген намного раньше обозначал такие возможности: *“Заинтересованные организации могут разработать систему поощрений и санкций от субсидий и премий писателям до ликвидации потенциальных языковых конкурентов путём официальных декретов.”* (Хауген: 1975)

Невозможно создать единую модель языковой политики, тяжело её создать и для каждой отдельной конкретной ситуации, т.к. необходимо учесть разные, противостоящие, очень сильные факторы. Невозможно создать идеальную модель, которая бы удовлетворяла всех, кого коснётся языковая политика, т.к. каждое современное государство в разной мере полинационально, инонациональные субъекты, относящиеся к разным возрастным категориям, по-разному относятся к культуре-хозяину. Однако на результатах подобных опросов можно разрабатывать ценностные системы, которые могут лечь в основу государственной языковой политики.

## RESUMÉ

### **Běloruština jako specifická mateřština**

Článek analyzuje vztahy Bělorusů k jazyku z lingvokulturologického hlediska. V historii běloruského jazyka je obtížné najít období, ve kterém by nebyl jazyk vnímán jako součást politiky. Na příkladu dokumentárně-uměleckého projektu Jak jsem se stal Bělorusem, který inicioval [www.budzma.org](http://www.budzma.org) se analyzují motivy, které napomáhají uvědomění národní identity. Výsledky podobných anket autorka navrhuje přijímat jako systém hodnot, který by se mohl stát základem státní jazykové politiky.

### **Belarusian like a specific mother language**

Article shows how Belarusian people relate to their mother language from viewpoint of linguistics and culture. In the history of Belarusian it's difficult to find any period in which language would not be perceived as a part of policy. For instance, documentary project *How I hold the Belarusian* what was the initiative of [www.budzma.org](http://www.budzma.org). They analyse reasons in order to help understand better and make aware of people identity. The event of forms the author suggests to accept like appraisal plan which could lay the foundation of national language policy.

### **Беларуский язык как специфический родной язык**

В статье затронут лингвокультурологический аспект отношения белорусов к языку. В истории белорусского языка тяжело найти период, когда язык не ассоциировался с политикой. На примере документально-художественного проекта *“Як я стаў беларусам”*, инициированным сайтом [www.budzma.org](http://www.budzma.org), анализируются мотивы, способствующие осознанию своей национальной идентичности. Результаты подобных опросов автор предлагает учитывать как ценностную систему, способную лечь в основу государственной языковой политики.

### *LITERATURA*

Арлоў, У.: *“Песняры” мяне далучылі да беларускага нацыянальнага космасу*, [online], [cit. 2009-05-4]. Dostupné na WWW: <http://budzma.org/belarus/uladzimir-arlow-pyesnyary-myanye-daluchyli-da-byelaruskaha-nacyyanalnaha-kosmasu.html>

Валабуеў, А.: *На мяне паўплывала пачуццё справядлівасці*, [online], [cit. 2009-05-4]. Dostupné na WWW: <http://budzma.org/belarus/alyakseyey-valabuyew-na-myanye-pawplyvala-pachuccyo-spravyadlivasci.html>

Вінаградаў Ю.: *Духоўны выбар*, [online], [cit. 2009-05-4]. Dostupné na WWW: <http://budzma.org/belarus/yury-vinhradaw-dukhowny-vybar.html#more-9320>

Гардзеичык, В.: *Насуперак усяму*, [online], [cit. 2009-05-4]. Dostupné na WWW: <http://budzma.org/belarus/volha-hardzyeychyk-charlotte.html#more-7877>

Жалткоў, І.: *Я выбраў больш роднае*, [online], [cit. 2009-05-4]. Dostupné na WWW: <http://budzma.org/belarus/ihar-zhaltkow-ya-vybraw-bolsh-rodnae.html>

Каліта, І.: *Кантэкстуальнае вывучэнне замежнай літаратуры ў курсе нацыянальнай* in

Sborník z mezinárodního semináře *Vyuka národní literatury v evropském kontextu*; PF UJEP, Ústí nad Labem, 2004.

Каліта І.: *Literatura jako způsob poznání světa* in Sborník z mezinárodního semináře *Vyuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*; PF UJEP, Ústí nad Labem, 2006.

Каліта, І.: *Праблемы і асаблівасці развіцця беларускай стылістычнай сістэмы* in *Co všechno slovo znamená*, PF UJEP, Ústí nad Labem, 2007.

Каліта, І.: *Нацыянальныя асаблівасці літаратурнай адукацыі* in Sborník z mezinárodního didaktického semináře III. *Literární výchova jako cesta k četbě*, PF UJEP, 2008.

Каліта, І.: *Кантэкстуальнае вывучэнне замежнай літаратуры ў курсе нацыянальнай* in

Sborník z mezinárodního semináře *Vyuka národní literatury v evropském kontextu*; PF UJEP, Ústí nad Labem, 2004.

Каліта І.: *Literatura jako způsob poznání světa* in Sborník z mezinárodního semináře *Vyuka národní literatury v mezipředmětových vztazích*; PF UJEP, Ústí nad Labem, 2006.

Каліта, І.: *Праблемы і асаблівасці развіцця беларускай стылістычнай сістэмы* in *Co všechno slovo znamená*, 2007.

Каліта, І.: *Нацыянальныя асаблівасці літаратурнай адукацыі* in Sborník z mezinárodního didaktického semináře III. *Literární výchova jako cesta k četbě*, PF UJEP, 2008.

Курс, С.: *Аскепкі прачытанага і ўбачанага склаліся ў мазаіку*, [online], [cit. 2009-05-4]. Dostupné na WWW: <http://budzma.org/belarus/svyatlana-kurs-askyepki-prachytanaha-i-wbachanaha-sklalisya-w-mazaiku.html>

Осіпаў, І.: *Я знайшоў адабранае*, [online], [cit. 2009-05-4]. Dostupné na WWW:  
<http://budzma.org/belarus/ivan-osipaw-ya-znayshow-adabranaye.html>

Салаш, С.: *Я адкрыў новую плянэту*, [online], [cit. 2009-05-4]. Dostupné na  
WWW: <http://budzma.org/belarus/syarhyey-salash-ya-adkryw-novuyu-plyanetu.html#more-9482>

Хауген, Э.: *Лінгвістыка і языковое планирование* - М., 1975, [online], [cit.  
2009-05-4]. Dostupné na WWW:  
[http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/Article/Hayq\\_Ling.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Article/Hayq_Ling.php)

## **Podíl biologických a nebiologických faktorů při konstituování mateřštiny**

*Karel Kamiš*

### *Úvod*

Evoluční kořeny lidského chování už u dětí v raném dětství dokládají, že jsou od narození *intuitivními* lingvisty, řečníky, psychology, biology, fyziky, mechaniky i ekonomy biologicky vše plynoucí z toho, jaké existují vrozené funkční systémy mozku výše uvedeným vlastnostem odpovídající a po narození dítěte rozvíjející se učením v reflexologickém pojetí lidské ontogeneze.

Výsledkem biologické evoluce mozku jsou i jeho *citový* a *sociální* mozek. Mentalizace spolu s řečí umožňují dětem prostřednictvím svého sociálního mozku poznávat, že vědomí mají i druzí lidé (*Vím, že víš, že vím*). A právě vědět, že i ti druzí mají vědomí, je nutnou podmínkou morálního rozhodování dětí/školáků ve škole. Lze vycházet jak z nesobecké pomoci nepříbuzným příslušníkům vlastní skupiny dětí/žáků, tak z vysoké míry spolupráce v různých žákovských skupinách. Ve školním prostředí mentalizace i sebeuvědomování žáků probíhají převážně verbálně, tj. prostřednictvím jejich individuálních mateřštin.

Způsob vidění a chápání skutečnosti je ve velké míře takovým, jakým je, právě proto, že řečovějazykové návyky předurčují určité výběry interpretace v návaznosti na sociální, etnické, kulturní, náboženské, politické a další podmínky života účastníků komunikace, a tím i na výskyt komunikačních bariér s nimi spjatých. Z hlediska biolingvistického lze upřesnit, že aktivace řečových, myšlenkových, pamětních a dalších center mozku biologicky zajišťujících komunikaci je dána už mateřskou řečí či jazykem, které určují způsob, jakým uživatelé řeči/jazyka vnímají a interpretují fonemické zvuky mateřštiny, či její písmena v CNS.

Používání mateřštiny podmiňuje pojetí světa, a to tím, že pojmově, terminologicky a slovně determinuje chápání času, prostoru a kauzality. Tím řeč majority a etnik podmiňuje jejím uživatelům přístup ke světu a k organizaci chování v něm. Různé společenské skupiny k vyjadřování stejných potřeb nepoužívají týchž řečově/jazykových prostředků. Proto každý jazyk a každá mateřská řeč jsou

sociálním jevem, který je spjatý s určitou skupinou lidí a je základem jazykové, řečové a sociální diferenciaci společnosti.

*Jazyk* (langue) a *řeč* (parole) mají zcela zásadní význam v procesu socializace dítěte v raném dětství, v předškolním věku a následně v mladším školním věku, a to ve smyslu: 1. České dítě si osvojuje jazyk a řeč uvnitř určité sociální vrstvy a speciálně prostřednictvím své rodiny. 2. Samu skutečnost si dítě osvojuje prostřednictvím jazyka společnosti a řeči rodiny. 3. Dítě si v rodině osvojuje především určitý sociálně specifikovaný řečový kód. U českého dítěte primárně obecně český, dnes již minimálně nářeční a zčásti spisovný. 4. Souběžně s osvojováním řeči dítě přejímá nápodobou i zakotvené normy používání řeči. Rovněž struktura rolí v rodině má významný vliv na kognitivní vývoj dítěte. Z těchto důvodů se stává prvotní řečová a jazyková zkušenost raného dětství vázaná na rodinné prostředí rozhodující pro další sociální růst dítěte. Různé společenské skupiny k vyjadřování stejných potřeb nepoužívají týchž jazykových a řečových prostředků. Proto každý jazyk a každá mateřská řeč jsou společenským jevem, který je spjatý s určitou skupinou lidí a je základem jazykové, řečové a sociální diferenciaci společnosti.

### *Emoce*

Nerodíme se jako tabulky nepopsané, nýbrž jako tabulky již předem popsané našimi vývojovými dějinami, tj. *fylogenezí*. Následně *ontogeneze* našich individuálních schopností a dovedností je podmíněna i aktivním vztahem k zevnímu prostředí, a to od nitroděložního vývoje po celý další život. Nedílnou součástí tohoto vývoje je utváření citového života dítěte. S vývojem jeho kognitivních funkcí se souběžně vyvíjejí složitější emoce a pocity. V rámci etického rámce interakce na českých školách lze kultivovat na verbálním podkladě morální emoce v těchto skupinách univerzálně platných pro jednotlivá společenství: 1. První skupina zahrnující „*hněv, hnus a pohrdání*“ druhé žáky morálně odsuzuje – rozšíření hnusu do sociální a morální domény má za důsledek např. segregaci lidských skupin. 2. Druhou skupinou zahrnující „*pocity viny, znepokojení a hanby*“ soudíme sebe samé. Náš pocit hanby vychází z přesvědčení, že je něco v nepořádku s námi samými. Prožíváme jej obvykle tehdy, jestliže naše překročení morálních příkazů způsobilo jiným lidem trápení. 3. Třetí skupina zahrnuje „*soucit*“ s potřebou pomoci trpícímu jedinci. 4. Čtvrtá skupina pak „*vděčnost, úžas a pocit vznešenosti*“ (v náboženstvích

při emocionálním prožívání vysoce kultivované spirituality).

### *Etika deontologická a utilitaristická*

Morální dilema typu „*zadusit matkou plačící dítě ve sklepě obsazované vesnice*“ dokladující vietnamskými veterány, jak k tomu docházelo v tunelech i ve sklepech, v nichž se v průběhu vietnamské války rodiny i s plačícími dětmi skrývaly.

1. Uvedené „*kruté*“ morální dilema vychází z toho, že někteří lidé považují zabití vlastního dítěte za správné, pokud jeden lidský život zachrání životy celé skupiny. A právě utilitaristická etika vychází z toho, že morální jednání je takové jednání, jehož důsledkem je co největší dosažitelná míra štěstí pro co největší počet lidí. V tomto případě platí, že musíš zabít vlastní dítě, pokud tento čin zachrání život většímu počtu lidí. Neosobní morální rozhodnutí aktivují ty korové oblasti mozku podílejících se na „*chladném*“ rozhodování, že zadusit plačící dítě ve sklepě obsazované vesnici je správné. 2. Jiní lidé naopak mají za to, že zabít vlastní dítě se nesmí v žádné životní situaci, a to i za cenu ztráty života dítěte a i životů celé ukrývající se skupiny lidí včetně matky dítěte. To dokladuje např. Kantova etika povinnosti opírajíc se o jím vymezený kategorický imperativ a vycházející z autonomie praktického rozumu a schopnosti vůle určovat vlastní chtění pouze na základě vlastního apriorního zákona nezávislého na žádných vnějších podmínkách. V tomto případě z etického hlediska platí, že za žádných okolností nesmíš zabít vlastní dítě. Osobní morální rozhodnutí uvádějí do činnosti vývojově starší emoční a sociální části mozku zděděné po našich vývojových předcích. Z principu autonomní morálky Kant vyvozuje kategorický imperativ: 1. „*Jednej tak, jakoby se zásady tvého jednání a tvá vůle měly stát všeobecným přírodním zákonem.*“ 2. „*Jednej tak, aby tvá vůle mohla považovat sama sebe za všeobecně zákonodárnou.*“ 3. „*Jednej tak, aby ses choval k lidství jak v osobě své, tak v osobě druhého, jako k účelu, nikdy jako k prostředku.*“ Jde o dokázání toho, jak se evoluce biologická s kulturní podílejí na možnostech humanizace lidského jedince v jeho fylo/ontogenetickém vývoji. Zde lze zvažovat o tom, že spor mezi Kantovou deontologickou etikou a etikou utilitaristickou je sporem dvou *úrovní funkční architektury lidského mozku*. Rovněž podle *Katechismu katolického náboženství* „*Páté přikázání Boží*“ přikazuje, „*Nezabiješ!*“ (Naučení: Neškod' bližnímu nikdy ani na duši, ani na těle! Chraň se též bližního proklínat nebo mu zlořečit! Také je hřích, zvířata bez potřeby trápit nebo bez příčiny zabíjet – vyjma právem usmrcuje vojn ve válce nepřítele, neboť odpovědnost před Bohem nese ten,



kdo válku způsobil; vojínovi, který je povolán do boje, žehná jak jeho rodná matka, tak i matka církev). Tento hřích uznávají všechny teologie, což se vesměs týká pouze členů vlastní skupiny. Rovněž „*pocit čistoty a nečistoty*“ je ve většině náboženství zásadní. Pro rasisty jsou nečistí příslušníci odlišné rasy, a to se týká i dětí Romů, cizinců a reemigrantů v jiném prostřední, než představuje jejich domov (viz civilizační boj vyšší německé árijské rasy s ničtelskou rolí nižších ras v průběhu 2. světové války).

### *Závěr*

Nesobecký způsob myšlení, cítění a jednání ve prospěch druhých jako mravní princip, dále spolupráce a individuálně i náboženství „Nezabiješ!“ jsou základními součástmi lidství v nás. Na to citlivě reagují schválená Kurikula Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní i základní školní vzdělávání ve vzdělávacích oblastech týkajících se etiky: A. Jazyk a literatura; jazyky cizí; člověk a jeho svět i společnost; umění a kultura; výchova k občanství. B. Průřezová témata, z nich nejvýstižněji pak výchova k myšlení v EU včetně výchovy multikulturní. A na těchto principech staví i naše jazyková a literární výchova v předškolním a mladším školním věku na Katedře primární jazykové výchovy na PF UJEP v Ústí nad Labem při interakci dětí romských, cizinců i reemigrantů při překonávání interkulturních bariér.

### *RESUMÉ*

Unselfish idea, sentiment and act on the behoof of second like moral tenet, further cooperation and distributively and religion (Unappropriated!) are basic part of humanness in us.

### *LITERATURA*

KAMIŠ, K.:

*Čeština a romština v Českých zemích. Překonávání komunikačních bariér v multietnickém společenství.* Acta Universitatis Purkynianae, 41. Studia Linguistica VI. Ústí nad Labem 1999.

KAMIŠ, K.:

*Lokálové konstrukce ve struktuře věty.* AUP 90. SL. Ústí nad Labem 2003, s. 5-25.

KAMIŠ, K.:

*Kognitivní mechanismy osvojování mateřštiny dítětem v předškolním a v mladším školním věku z hlediska biolingvistického.* In Slovo o slove. Roč. 13. Prešov 2007, s. 169-173.

*Katechismus katolického náboženství.* Olomouc, 1949.

KOUKOLÍK, F.:

*Proč se Dostojevskij mýlil? O vědomí, empatii, altruismu, lásce, zlu a religiozitě.* Galén 2007. S. 14, s. 26-69, s. 25-31, s. 63, s. 92-114, s. 115.

## **Malí cizinci ve škole**

*Ludmila Koláčková*

Učitelé českého jazyka jsou zpravidla během studia na vysoké škole připravováni na výuku českých žáků (rodilých mluvčích) či romských dětí, které se narodily či vyrůstaly před zahájením povinné školní docházky na českém území. Avšak podle Statistické ročenky školství navštěvovalo ve školním roce 2007/2008 základní školy v České republice bezmála 13 000 dětí-cizinců<sup>1</sup>. Jejich výuka se od práce s českými dětmi výrazně liší. Od 1. 1. 2008 vstoupila v platnost novela školského zákona, kterou se mění přístup cizinců ke vzdělávání a školským službám<sup>2</sup>. Podle této normy nemají školy právo posuzovat při přijímání dětí cizinců oprávnění jejich pobytu na území České republiky. V této situaci musí učitelé řešit stále častěji značné problémy se začleňováním malých cizinců do výuky a do žákovských kolektivů.

Jako nejčastější problémy žáků-cizinců uvádí M. Hádková sociální adaptaci, hledání vlastní identity a jazykovou bariéru (*Hádková, 2008, str. 22*).

Přístup českých škol ke vzdělávání cizinců dosud není jednotný<sup>3</sup>. Situace je velmi komplikována tím, že se učitelům při jejich odborné přípravě nedostalo potřebných vědomostí a nejsou připraveni metodicky. Problém škola musí řešit velmi rychle – při nástupu malého cizince do školského zařízení. Učitelé v praxi jsou tedy odkázáni na vlastní zkušenosti a schopnosti. Významnou pomoc jim může poskytnout absolvování kurzu *Čeština z druhé strany* Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV) či kurzů Ústavu jazykové a odborné přípravy (ÚJOP).

Jak řeší problematiku začleňování malých cizinců do výuky učitelé na základních školách v malých městech? Zabývala jsem se tím, jak je tato situace řešena v okrese Vyškov. Okresní město Vyškov (třicet tisíc obyvatel) leží jihovýchodně od Brna v regionu, který není atraktivní z hlediska možnosti pracovního uplatnění. Vzhledem k tomu, že sami obyvatelé regionu za prací dojíždějí do Brna, není Vyškovsko atraktivní pro imigranty.

---

<sup>1</sup> Statistická ročenka školství 2007/2008. Dostupné z <http://www.uiv.cz/clanek/705/1534>

<sup>2</sup> Více: [www.mpsv.cz/cs](http://www.mpsv.cz/cs)

<sup>3</sup> O zájmu pedagogů o otázku práce s cizinci svědčí i dotazy na v poradně Školského vzdělávacího a informačního portálu <http://app.edu.cz>

K 1. 1. 2008 zde bylo registrováno pouze 864 cizinců<sup>4</sup>. V průběhu ledna 2009 bylo osloveno šest základních škol ve Vyškově a sedmnáct základních škol v působnosti MěÚ Vyškov. Cílem šetření bylo zmapovat počet dětí-cizinců na základních školách v regionu, zjistit, jaká je jejich úspěšnost při integraci do vyučovacího procesu<sup>5</sup>. Dalším úkolem bylo dokumentovat, jak se na práci s nimi připravovali učitelé, jakých materiálů a možností vzdělávání využili. Návratnost vyplněných dotazníků byla téměř dvoutřetinová, z odpovědí vyplynulo, že malí cizinci navštěvují pouze školy v okresním městě.

Dotazník zahrnoval deset otázek, které se týkaly věku dítěte, jeho předchozích zkušeností s mateřskou školou, znalostí zprostředkovacího a mateřského jazyka, motivace k učení v rodině, klasifikace v českém jazyce, zapojení do kolektivu českých dětí a speciální přípravy učitelů češtiny, jejich spolupráce se Střediskem integrace menšin (SIM) či využívání služeb tutorů, které střediska poskytují.

Z odpovědí učitelů vyplynulo, že ZŠ ve Vyškově navštěvuje 20 cizinců. Jedná se o děti ve věku 7 – 11 let, jejich národnost je vietnamská (85%) a slovenská (15%). Slovenské děti nepovažovali učitelé za cizince a informace o nich do dotazníků nevyplňovali. Následující údaje se tedy týkají pouze dětí vietnamské národnosti.

Všichni tito žáci se narodili v České republice, deset dětí (59%) navštěvovalo mateřskou školu. S češtinou se tedy setkávají od narození, bez problémů se dorozumívají s okolím, a proto ani jedno z nich nenavštěvovalo vstupní kurz češtiny.

Zprostředkovací jazyk neovládá žádné z dotazovaných dětí, vietnamštinu všechny používají ke komunikaci s rodinou.

Děti jsou ve svých rodinách pozitivně motivovány k učení – třinácti (77%) z nich rodiče zajistili soukromé doučování, o sedm (41%) pečuje najatá „česká babička“.

V předmětu český jazyk jsou všichni vietnamští žáci hodnoceni podle klasifikačního řádu známkou stejně jako jejich čeští spolužáci, není nutné žádné zohlednění. Šest (35%) prospělo „výborně“, jedenáct (65%) se známkou „chvalitebně“.

---

<sup>4</sup> Podklady z evidence obyvatel Ministerstva vnitra uvádějí počty obyvatel ve všech obcích ČR Dostupné z <http://web.mvcr.cz/archiv2008/sprava/informat/cetnost/obce.html>

<sup>5</sup> Situaci cizinců na základních školách se zabývala ve své diplomové práci v roce 2003 P. Vykoukalová.

Třináct (77%) malých cizinců se zapojuje ve volném čase do aktivit ostatních dětí, pouze jeden sedmiletý chlapec má ve škole svého „patrona“ z řad spolužáků, který mu pomáhá s češtinou a při kontaktu se spolužáky.

Na otázku, zda absolvovali učitelé češtiny speciální přípravu pro práci s cizinci, všichni (100%) odpověděli záporně, současně však uvádějí, že necítí potřebu nějaký kurz či seminář navštěvovat. Rovněž nepocitují nutnost kontaktovat středisko SIM či žádat o služby tutora, který by jim při s žáky-cizinci asistoval. Malí Vietnamci nejsou jako cizinci chápáni spolužáky ani učiteli, vzhledem k tomu, že u nás děti vyrůstají, jejich podmínky pro školní práci jsou na dobré úrovni.

Problematika začleňování žáků-cizinců není tedy ve Vyškově aktuální, protože tyto děti jsou žáky zdejších škol jen ojediněle. Jiná situace je jistě v blízkém okresním městě Blansku, které je v posledních letech dočasným domovem početné mongolské komunity. Provedení obdobného šetření v této lokalitě by určitě přineslo odlišné závěry a zajímavé by bylo srovnání pocitů žáků, jiné by určitě byly názory vyučujících na potřebu odborné pomoci a vzdělávání pedagogů v této oblasti.

Výsledky našeho malého průzkumu na Vyškovsku jsou však velmi pozitivní, ukazují, že malí cizinci jsou ve škole spokojení a úspěšní, hodnoceni jsou jako bezproblémoví a nemají potíže se začleňováním do třídních kolektivů.

## RESUMÉ

This article offers an overview of information related to foreign pupils at primary schools in the Czech Republic. The author presents the scope of foreign pupils education as an inseparable part of the process of their integration into the Czech Republic. The example of *small foreigners* integration in the town of Vyskov is also given here.

LITERATURA

HÁDKOVÁ, M. – ÇAKIRPALOGLU, I.:

*Manuál pracovní skupiny Čeština pro cizince.* Praha: 2008.

PRŮCHA, J.:

*Multikulturní výchova. Příručka nejen pro učitele.* Praha: TRITON 2006.

VYKOUKALOVÁ, P.:

*Multikulturní vzdělávání v podmínkách nizozemské a české školy.* Diplomová práce. Brno:

MU 2003.

## **Nespisovné útvary ve vyučování češtiny**

*Radomila Kotková*

Vyučování mateřskému jazyku a jazykové komunikaci je jednou z nejdůležitějších složek vyučovacího procesu. Hlavním cílem vyučování mateřskému jazyku je, aby si žák/student osvojil spisovný jazyk v mluvené i psané formě (receptivní i produktivní dovednost u obou forem), protože dobrá úroveň jazykové kultury patří k základům všeobecné vzdělanosti a odvíjí se od ní další vzdělávání. K tomuto cíli se směřuje všemi složkami vyučování českému jazyku (jazyková, komunikační a slohová a literární výchova), ale hlavní podíl má jazyková výchova.

Už v rámci základní školy je jazyková výchova pojímána komplexně a je reflektován fakt, že osvojování spisovného jazyka nemůže proběhnout úspěšně bez toho, aniž by žák byl seznámen s rozvrstvením jazyka, s rozdíly stavby nespisovných útvarů a spisovné češtiny a samozřejmě také s jejich rozdílnou funkcí. „V Jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy.“<sup>1</sup> Výše uvedené také směřuje k tomu, aby se žáci svůj mateřský jazyk naučili chápat a používat jako „bohatý mnohotvárný prostředek k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů“<sup>2</sup>

Těžištěm jazykové výuky by měl být spisovný jazyk (podmiňovací způsob je použit, protože ani při jazykové výuce mateřského jazyka není zřejmě vždy 100% používáno jen jazyka spisovného), proto již v 2.období prvního stupně základní školy můžeme očekávat, že žák „rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary“<sup>3</sup>, obecná poučení o jazyce jsou zařazena do učiva 2.stupně základní školy. Například v učebnici Český jazyk pro 8.ročník základní školy (Styblík 2005, str. 7-8) se přehledně a srozumitelně vysvětlují základní pojmy „spisovný jazyk“, „nářečí“, „obecná čeština“ a následují cvičení obsahující texty v pěti nářečích a v obecné češtině, které se mají převést do spisovného jazyka.

---

<sup>1</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 7. 2007), VÚP Praha 2005, str.12.

<sup>2</sup> Tamtéž.

<sup>3</sup> Tamtéž, str. 15.



Mezi nespisovnými útvary českého jazyka má obecná čeština zvláštní postavení. Z nadnářečních útvarů nejvíce proniká do mluvených i psaných projevů a silně ovlivňuje povědomí o jazyce. Vedle uměleckých děl se stále více prosazuje v oblasti veřejné komunikace, dokonce i publicistiky (více viz Spisovnost a nespisovnost 2004). Při sledování českých televizních a rozhlasových pořadů se často setkáváme s kombinováním spisovné a nespisovné češtiny, především u tzv. talkshow (Čmejrková, 2006), stejně tak umělecké filmy nemají spisovné dialogy, spíše převládá nespisovnost. Také v běžné oficiální komunikaci se na velké části území Česka setkáme s obecnou češtinou (viz např. Alexová, J.; Davidová, 2004). V české jazykovědě je tento problém (někdy nazývaný až jazykovou diglosií, či schizofrenií (Vybíral 2004)) dlouhodobě diskutován. Přestože v učebnicích v části obecných výkladů o jazyce není obecné češtině většinou věnován větší prostor, v jazykové i komunikační výchově se pracuje se spisovným jazykem, prvky obecné češtiny jsou v písemném i mluveném projevu žáků prezentovány jako chybné a usiluje se o jejich odstranění.

V jazykové výchově na střední škole se k tématu nespisovných útvarů vrací již jen zkratkovitě (a někdy nedostatečně), předpokládá se zřejmě, že tato problematika je dostatečně jasná. Např. V Českém jazyku pro 1. ročník gymnázií se zmiňuje funkce obecné češtiny jako interdialektu (Kostečka 2005, str.24) a uvádí 4 slova jako příklad charakteristických hláskových obměn nářečí. Opomíjí se tak morfologické odlišnosti obecné češtiny, které také silně ovlivňují hovorový jazyk a vyskytují se často i v písemném projevu studentů. Následuje cvičení na slovácké nářečí. Problematika obecné češtiny je výstižněji opakována v Českém jazyku pro 1. ročník středních škol (Čechová 2007, str.13), protože zmiňuje specifičnost tohoto jazykového útvaru a také důležitou skutečnost, že „ovlivňuje i spisovný jazyk“. Po výkladu také zadává studentům úkol vyjmenovat rozdíly mezi češtinou spisovnou a obecnou.

Ve vyučování češtině jako cizímu jazyku se díky současné jazykové situaci (viz výše) musíme zabývat asi jediným z nespisovných útvarů - obecnou češtinou. Velmi diskutovaný problém je zařazení obecné češtiny do vyučování. Přestože je nesporné, že cizinec se má učit spisovnému jazyku, v komunikačních situacích (alespoň na velkém území Čech) se setkává také s češtinou obecnou (v některých situacích možná i převážně). Rozbory českého národního korpusu dokonce mohou vyústit až k citaci „Spisovná čeština tak svou prestiž nemůže v současné době opřít ani

o prioritní postavení v komunikaci ani o literární produkci“ (Cvrček, 2007, str.175). Takže pasivní nezvládnutí důležitých prvků obecné češtiny může cizinci -uživateli jazyka výrazně zkomplikovat komunikaci a může vést k úplnému neporozumění.

Zařazení obecné češtiny do vyučování češtiny jako cizího jazyka je významný lingvodidaktický problém. Jak do učení tak morfologicky složitého flexivního jazyka, jakým je čeština, efektivně a účelně zařadit další varianty koncovek a tvarů obecné češtiny? Zvláště když je běžný neslovanský student „zastřen“ už škálou koncovek spisovného jazyka? V současné praxi (i s ohledem na učebnice) se uplatňuje názor učit obecnou češtinu až „po důkladném zvládnutí gramatického a lexikálního repertoáru spisovného jazyka, které vyžaduje minimálně tři čtyři roky usilovného a soustavného studia.“ (Adamovičová, Pešička 2006, str.82). Domnívám se ale, že pokud se student pohybuje na území Čech, je s obecnou češtinou konfrontován dříve.

Většina učebnic češtiny pro cizince, ale seznámení s obecnou češtinou odsouvá „na neurčito“. Z učebnic pro mírně pokročilé vůbec ji nezmiňuje Communicative Czech (Intermediate Czech), Chcete ještě lépe mluvit česky nebo Čeština pro pokročilé. Pouze New step by step má v závěru vtipný informativní exkurz do oblasti obecné češtiny(str.221).

Po včasnějším zařazení volají i někteří zahraniční bohemisté (Gladrowová 1995), nebo se navrhuje zařazení některých frekventovaných jevů z OČ do jazykového standardu (např.Townsend 1995).

S tímto problémem didaktikům češtiny jako cizího jazyka příliš nepomůže ani Společný evropský referenční rámec pro jazyky, protože se v něm nepočítá s podobným útvarem v rámci národního jazyka jako je obecná čeština. Referenční popisy češtiny podle SERR se snaží tuto situaci řešit, ale zůstává mnoho otázek a nejasností.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Více Kotková, R.: Obecná čeština (součást sociokulturní kompetence) a SERR. In: Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a SERR, ed.G.Balowska, M.Čadská, Praha - Ratiboř 2008.

## Závěr

Když se díváme na otázku nespisovnosti ve vyučování češtiny jako mateřského jazyka a jako cizího jazyka, vidíme, že cílem a těžištěm výuky je v obou případech jazyk spisovný, ale na obou výukách také ze závažných důvodů participuje nespisovnost, především obecná čeština. Ve výuce češtiny jako mateřského jazyka postupujeme od nespisovnosti ke spisovnosti a ve výuce češtiny jako cizího jazyka je to naopak- od spisovného jazyka se dostáváme k dalším vrstvám.

Ve výuce mateřského jazyka je problém spisovnosti a nespisovnosti lépe zvládnutý, protože uvádí do souvislostí a zařazuje do systému to, co žáci/studenti už (alespoň z velké části) ovládají. V didaktice češtiny jako cizího jazyka rozvrstvení českého jazyka komplikuje didaktické cíle i postupy. Výrazně se do této problematiky promítá nedořešenost situace obecné češtiny v rámci českého jazyka. Ale musíme zde počítat se významným faktorem komunikačních potřeb studentů češtiny a odpovědně se touto otázkou zabývat.

## *RESUMÉ*

In teaching Czech as a first and as a second language significantly participated basic Czech. Reflects the current situation in which it is applied more basic Czech. In teaching Czech as a mother tongue is this problem solved better, students give to the system, what they already know. The including basic Czech in the teaching Czech as a foreign language is a more serious methodological problem. When a learner of Czech language (learning only standard language) meets with colloquial Czech, it can lead to a complete misunderstanding. This situation should be solved. Czech descriptions of reference levels try to solve this discrepancy - some features of basic Czech is included to Level B1, Level B2 contains basic Czech completely (Introducing basic Czech is even assumed on Level A1), but the contemporary textbooks streamed to lower levels do not deal with basic Czech.

LITERATURA

ADAMOVIČOVÁ, A. - PEŠIČKA, J.:

*Běžně mluvený jazyk ve výuce češtiny pro cizince. Sborník AUČJ 2005-2006.*  
Praha 2006,  
s. 81-86.

ALEXOVÁ, J. - DAVIDOVÁ, H.:

*Spisovnost a nespisovnost v komunikaci u informační přepážky.* In: *Spisovnost a nespisovnost. Zdroje, proměny a perspektivy.* Brno 2004, s.260-265.

CVRČEK, V.:

*Rozdíl mezi psanou a mluvenou češtinou- kde je místo obecné češtiny?* Sborník AUČJ 2006-2007. Praha 2007, s. 171-180.

ČMEJRKOVÁ, S.:

*Spisovnost a nespisovnost. Sborník AUČJ 2005-2006.* Praha 2006, s. 59-80.

GLADROWOVÁ, A.:

*Napětí spisovnost- nespisovnost při studiu češtiny jako cizího jazyka.* In: *Spisovná čeština a jazyková kultura 2.* Sborník z olomoucké konference 23.-27.8.1993. Praha 1995, s. 333-335.

KOTKOVÁ, R.:

*Obecná čeština (součást sociokulturní kompetence) a SERR.* In: *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a SERR,* ed.G.Balowska, M.Čadská, Praha - Ratiboř 2008.

LUKÁŠOVÁ, J.:

*Obecná čeština z pohledu studentů - českých i nerodilých mluvčích.* Sborník AUČJ 2006-2007. Praha 2007, s.181-188.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání(se změnami provedenými k 1. 7. 2007).* Praha 2005.

TOWNSEND, Ch., E.:

*Vztah cizince-češtináře k nespisovné češtině.* In: *Spisovná čeština a jazyková kultura 2.* Sborník z olomoucké konference 23.-27.8.1993. Praha 1995, s.336-338.

VYBÍRAL, P.:

*Obecná čeština nejen na Moravě.* In: *Spisovnost a nespisovnost. Zdroje, proměny a perspektivy.* Brno 2004, s. 87-92.

### UČEBNICE

Bischofová, J.- Hasil, J.- Hrdlička, M.- Kramářová, J.:

*Čeština pro středně a více pokročilé.* Praha 1999.

Confortiová, H.-Turzíková, M.:

*Čeština pro pokročilé.* Praha 1999.

Čechová, M. - Kraus, J. - Styblík, V. - Svobodová, I.:

*Český jazyk pro 1.ročník středních škol.* Praha 2007.

Holá, L.:

*New Czech Step by Step.* Praha 2004.

Kostečka, J.:

*Český jazyk pro 1. ročník gymnázií,* Praha 2005.

Remediosová, H.- Čechová, E. *Chcete mluvit česky?* 8.vydání, Liberec 2005.

Rešková, I.; Pintarová, M.: *Communicative Czech (Intermediate Czech).* Praha 1998.

Styblík, V. a kol. : *Český jazyk pro 8. ročník základní školy.* Praha 2005.

## **Faktor motivácie v kontexte osvojovania si výslovnosti cudzieho jazyka**

*Zdena Kráľová*

### 1. Úvod

Prehľad zistení relevantných štúdií v oblasti výskumu cudzojazyčnej fónickej kompetencie, ktorý ako prvý spracoval R. C. Major (1987), identifikoval dve základné premenné vo vzťahu k cudzojazyčnej výslovnosti – vek začiatku osvojovania si cudzojazyčnej výslovnosti a medzijazykovú interferenciu materinského jazyka. Pomerne silná závislosť bola zistená pri dĺžke pobytu v anglicky hovoriacej krajine (napr. Asher – García, 1969; Flege – Liu, 2001).

Sociálne a afektívne faktory sú všeobecne považované za potenciálne prediktory kvality cudzojazyčnej zvukovej performancie (Flege, 1987). Niekoľko výskumov potvrdilo pozitívny vplyv intenzívnej komunikačnej interakcie s rodenými hovoriacimi na úroveň cudzojazyčnej výslovnosti (napr. Purcell – Suter, 1980; Thompson, 1991). Vplyv postojoyých a motivačných faktorov nebol doteraz jednoznačne dokumentovaný (Thompson, 1991; Moyer, 1999), hoci integratívna orientácia zameraná na dosiahnutie autentickej cudzojazyčnej výslovnosti zaznamenala pozitívnu koreláciu (Purcell – Suter, 1980).

Spomedzi mimojazykových faktorov bola najčastejšie analyzovaná zvukovo-imitačná schopnosť, často dávaná do súvislosti s kvalitou hudobného sluchu (Purcell – Suter, 1980; Thompson, 1991) a typ osobnosti z hľadiska extroverzie (Suter, 1976), takisto bez jednoznačných záverov. V súvislosti s kvalitou cudzojazyčnej fónickej performancie autori nezriedka venovali pozornosť aj rodovým diferenciam (napr. Asher – García, 1969; Thompson, 1991), s rovnako kontradiktórnymi zisteniami.

Kým výskum faktorov cudzojazyčnej (fónickej) performancie sa spočiatku orientoval najmä na subjektovo závislé činitele, neskôr sa do centra pozornosti výskumov dostali aj subjektovo nezávislé premenné. Zistenia mnohých výskumov však neboli konzistentne replikované, preto by si zabezpečenie validity a reliability

výskumu či vyslovenie presvedčivých tvrdení vo viacerých prípadoch vyžadovalo ďalšie kvantitatívne i kvalitatívne relevantné skúmanie.

## *2. Motivácia k osvojeniu si cudzojazyčnej výslovnosti*

Motivácia je v psychológii definovaná ako procesuálna stránka zamerania a energetizácie správania a motív ako vnútorná príčina (determinanta) správania (Ďurič – Kačáni a kol., 1992). Motivácia, resp. snaha naučiť sa cudzí jazyk a pozitívny vzťah k cudziemu jazyku a jeho kultúre (často súvisiaci so sociálnou dynamikou vzťahov L1 a L2) sa všeobecne pokladajú za pozitívnejšie pôsobiace faktory než donedávna priorizovaný faktor veku (napr. Suter, 1976). R. C. Gardner a W. E. Lambert (1972) vymedzujú integratívny a inštrumentálny aspekt motivácie. Ako príklad integratívnej motivácie uvádzajú jedinca učiaceho sa cudzí jazyk s cieľom úspešne komunikovať s rodenými hovoriacimi v danom jazyku a ako príklad inštrumentálnej motivácie uvádzajú úsilie dosiahnuť určitý profesijný alebo sociálny cieľ. Pritom integratívna (osobná, vnútorná, vzťahová) motivácia je považovaná za silnejšiu než motivácia inštrumentálna.

V osvojovaní si cudzieho jazyka podstatnú úlohu zohráva emocionálny vzťah, hoci jeho vplyv možno len ťažko dokumentovať. Najmä pri výslovnosti je dôležitý vzťah subjektu a objektu. Jedinec imituje výslovnosť inej osoby najmä vtedy, keď sa s ňou pozitívne identifikuje. Spojenie citov a myslenia zvyšuje kvalitu vnemu i produkcie, preto má kladný vzťah k cudzojazyčným komunikantom alebo ku krajine jednoznačne stimulujúci efekt.

J. E. Flege – M. J. Munro – I. R. A. MacKay (1995) klasifikujú typy motivácie a uvádzajú príklady jednotlivých typov na základe komunikačných potrieb hovoriaceho:



Typy motivácie      Tabuľka 1

<b>Determinant / Cieľ</b>	<b>Intrinzičný (interný)</b>	<b>Extrinzitný (externý)</b>
<b>Integratívny</b>	osobnostný rast, kultúrne obohatenie	niekto iný chce (z integratívneho dôvodu), aby sa subjekt naučil L2
<b>Inštrumentálny</b>	praktický cieľ, napr. profesionálny	niekto iný chce (z inštrumentálneho dôvodu), aby sa subjekt naučil L2

Motivácia, resp. potreba naučiť sa cudzí jazyk alebo postoje učiaceho sa k cudziemu jazyku, či inojazykovej skupine sa v súčasnosti pokladajú za výraznejšie pozitívne faktory než donedávna priorizovaný faktor veku. Pričom integratívna (osobná, vnútorná, vzťahová) motivácia je zvyčajne silnejšia ako motivácia inštrumentálna, pri ktorej chce hovoriaci pomocou cudzieho jazyka dosiahnuť určitú výhodu, najčastejšie profesionálnu alebo sociálnu.

N. Segalowitz a E. Gatbonton (1977, s. 86) v súvislosti s motiváciou pripomínajú nezanedbateľný vplyv sociálnej dynamiky vzťahov L1 a L2 a predpokladajú, že subjekt sa usiluje dosiahnuť autentickú výslovnosť v L2 najmä vtedy, ak jeho komunita považuje ovládanie daného cudzieho jazyka za „prestížne a pozitívne indikujúce úroveň inteligencie a vzdelania“. Opačným prípadom je snaha o zachovanie si „prízvuku L1“ v L2 kvôli zachovaniu etnickej identity v societe s L2 ako dominantným jazykom.

So stupňom autenticity v cudzojazyčnej výslovnosti môžu súvisieť i diferencie osvojovania si cudzieho jazyka v detskom a dospelom veku. R. M. Cochrane (1977) predpokladá, že deti majú väčšiu tendenciu napodobňovať reč osoby, s ktorou sa pozitívne identifikujú. Hypotézu, že deti pociťujú väčší sociálny tlak než dospelí vyslovovať v L2 autenticky obhajuje J. Schumann (1978). Jeho tvrdenie, že deti majú

väčšiu potrebu plne participovať v cudzojazyčnom prostredí, však zatiaľ nebolo presvedčivo argumentované.

Výsledky výskumu skôr poukazujú na fakt, že úsilie o dobrú cudzojazyčnú výslovnosť nevedie automaticky ku kvalitnej výslovnosti. Predpoklad, že premenná „profesijná motivácia“ vysoko koreluje s autentickou výslovnosťou v L2 sa experimentálne nepotvrdil (Moyer, 1999). S. Oyama (1976) a I. Thompson (1991) medzi stupňom cudzieho prízvuku v L2 a danou motiváciou nezistili žiadnu závislosť.

Vzhľadom na množstvo komponentov (kognitívnych, afektívnych a behaviorálnych) motivácie k učeniu sa cudzieho jazyka ju nemožno analyzovať ako jednoduchý konštrukt (Semmar, 2006). Y. Semmar (2006) identifikuje a charakterizuje motivačnú zložku učenia sa angličtiny ako cudzieho jazyka pomocou metód štatistickej analýzy. Rozlišuje len dve subkategórie motivácie: intrinzickú, ktorú stotožňuje s integratívnou, a extrinzitnú, ktorú stotožňuje s inštrumentálnou motiváciou. Na základe výsledkov analýzy extrinzitný typ motivácie hodnotí ako dominantný.

Motivácia ako faktor učenia sa cudzieho jazyka doposiaľ nebola experimentálne dostatočne kvantifikovaná. Vo väčšine prípadov subjekty hodnotili vlastnú motiváciu a postoj k autentickej výslovnosti v L2 (Suter, 1976; Moyer, 1999). Vzhľadom na množstvo sprievodných premenných je tiež problematické vyjadriť exaktnú koreláciu motivácie a úrovne cudzojazyčnej výslovnosti (Gras, 1983).

### 3. Závěry

Výskum premenných súvisiacich s kvalitou cudzojazyčnej zvukovej kompetencie a performancie je neľahká úloha a jeho výsledky nie sú vždy úplne uspokojivé. Jedným z najväčších metodologických úskalí je problematické vymedzenie predmetu a metód čiastkových analýz, najmä z dôvodov interaktívnej komplexnosti charakteristík podieľajúcich sa na výslednom efekte – cudzojazyčnej výslovnosti.

Percepčná analýza rodených hovoriacich má subjektívny charakter, no s lingvisticky neškolenými komunikantmi sa v cudzojazyčnej komunikácii stretávame pravdepodobne najčastejšie. „Laické“ hodnotenie je možné interpretovať systémovo, prípadne overiť experimentálne. Výslovnostné odchýlky dotýkajúce sa segmentálneho podsystému, ktoré sú pravdepodobne percepčne výraznejšie a

konkrétnejšie než suprasegmentálne javy, sú zvyčajne zaznamenávané vo vyššom počte. Ich komunikačná hodnota však býva nižšia ako pri prozodických javoch, čo znamená, že práve suprasegmentálne divergencie viac zasahujú do intralingválnej zóny jazyka a rušia komunikáciu s väčšou intenzitou (podrobnejšie Kráľová, 2005).

Performancia je moment, v ktorom sa jazyk ako potenciálne invariantný a všobecný fenomén spája s aktuálne variantným a individuálnym – rečou. Externolingválny rozmer cudzojazyčnej fónickej kompetencie tak vzhľadom na dynamický systém interakcie človek – okolie ponúka omnoho väčšiu variabilitu a difúznosť javov. Teoretické i empirické závery potvrdzujú, že inojazyčná výslovnosť je komplexný a komplikovaný fenomén. Nie vždy je možné atomizovať jeho zložky a tak detailne spoznať celok. Napriek tomu by bolo alibizmom vzdať sa možnosti vhodných zovšeobecnení a zistení aplikovateľných v didaktickej praxi.

## RESUMÉ

The author investigates the influence and interrelatedness of the motivational variable, usually considered significant in foreign language acquisition, especially in acquiring the phonological subsystem of a foreign language.

## KEY WORDS

foreign language – pronunciation – motivational variable

## LITERATURA

Asher, J. J. – García, R. The optimal age to learn a second language. In: *The Modern Language Journal*, 53/1969, s. 334 – 341.

Cochrane, R. M. *The Acquisition of /r/ and /l/ by Japanese Children and Adults Learning English as a Second Language*. University of Connecticut: Ph.D. thesis. 1977.

Ďurič, L. – Kačáni, V. a kol. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1992. 574 s.

Flege, J. E.: The production of “new“ and “similar“ phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. In: *Journal of Phonology*, 15/1987, s. 47 – 65.

Flege, J. E. – Munro, M. J. – MacKay, I. R. A. Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. In: *Journal of the Acoustical Society of America*, 97/1995, 3125 – 3134.

Flege, J. E. – Bohn, O. S. – Jang, S. The effect of experience on non-native subject’s production and perception of English vowels. In: *Journal of Phonetics*, 25/1997, s. 437 – 470.

Flege, J. E. – Liu, S. The effect of experience on adults’ acquisition of a second language. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 23/2001, s. 527 – 552.

Gardner, R. C. – Lambert, W. E. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1972.

Gras, M. *Integrative attitude and difficulties second language learners encounter in comprehending formal speech*. University of Texas: Ph.D. dissertation, 1983.

Kráľová, Z. *Slovensko-anglická zvuková interferencia*. Žilina: Fakulta prírodných vied v Žiline, 2005. 100 s.

Major, R. C. Foreign accent: recent research and theory. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 25/1987, 185 – 202.

Major, R. C. *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

Moyer, A. Ultimate attainment in L2 phonology. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 21/1999, s. 81 – 108

Oyama, S. The concept of the sensitive period in developmental studies. In: *Merill-Palmer Quarterly*, 25/1979, s. 83 – 102.

Purcel, E. T. – Suter, R. W. Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. In: *Language Learning*, 30/1980, s. 271 - 187.

*Quick Placement Test*. Trial Version 2A. Test of English. University of Cambridge, Local Examinations Syndicate and Oxford University Press.

Segalowitz, N. – Gatbonton, E. Studies of the non-fluent bilingual. In: Hornby, P.: *Bilingualism: Psychological, Sociological, and Educational Implications*. New York: Academic Press, 1977.

Semmar, Y. An exploratory study of motivational variables in a foreign language learning context. In: *Journal of Language and Learning*, 5/2006, s. 118 - 132.

Schumann, J. Social and psycholinguistic factors in second language acquisition. In: Richards, J.: *Understanding Second and Foreign Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1978.

Suter, R. W. Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. In: *Language Learning*, 26/1976, s. 233 – 253.

Thompson, I. Foreign accents revisited: the English pronunciation of Russian immigrants. In: *Language Learning*, 41/1991, s. 177 – 204.

## **Vzťah verbálnej inteligencie v materinskom jazyku a cudzojazyčnej kompetencie**

Zdena Kráľová

### *Úvod*

Osvojovanie si (cudzieho) jazyka je komplexný proces tvoriaci dôležitú súčasť kognitívneho a sociálneho vývoja človeka. U každého človeka existujú určité potencie pre osvojenie si cudzieho jazyka, ktoré sú však determinované nielen jeho fyziologickými a psychickými funkciami, ale i vplyvom jazykového a mimojazykového prostredia. N. Segalowitz (1997) uvažuje o troch základných predpokladoch individuálnych diferencií v cudzojazyčnej kompetencii:

1. flexibilita v narábaní s jazykovým systémom;
2. senzitivita na podmienky komunikačného procesu;
3. coping interferenčných vplyvov jazykových systémov.

Pravdepodobne neexistuje jediná množina faktorov, ktorá definitívne reprezentuje varietu špecifickej performancie. Existuje nespočetne veľa determinátorov cudzojazyčnej kompetencie a príčin ich variability. U jednotlivcov sa tieto premenné môžu kombinovať rôznym spôsobom a s rôznym výsledným efektom. Na druhej strane u jednotlivcov môžu pretrvávať určité konzistencie. Meranie, kvantifikácia, diagnostika a predikcia vplyvov sú nevyhnutné podklady na vytvorenie stratégie rozvoja vybranej schopnosti či zručnosti.

Individuálne rozdiely v efektívnosti osvojovania si cudzieho jazyka sú okrem individuálnych a nadindividuálnych daností ovplyvnené aj špeciálnymi cudzojazyčnými schopnosťami. Je nepochybné, že tzv. jazykový talent pozostáva z mnohých závislých či nezávislých jazykových schopností a zručností. Podľa M. Malíkovej (1993) jadro cudzojazyčných schopností tvoria:

1. fonematický sluch;
2. verbálna pamäť;
3. gramatické myslenie.

Ako súčasť jazykového vývoja jednotlivca treba brať do úvahy jazykové i mimojazykové činitele, ktoré síce vnášajú do výskumu značnú subjektivitu a

variabilitu, nemožno ich však ignorovať, rovnako ako sa im nemožno vyhnúť v reálnej jazykovej existencii.

#### *Verbálna inteligencia v materinskom jazyku*

Uskutočnilo sa viacero experimentov, ktoré mali zistiť vplyv inteligencie na osvojovanie si cudzieho jazyka. Väčšina z nich nepotvrdila priamo úmerný vzťah IQ a úroveň cudzojazyčnej kompetencie. Bilingvizmu (multilingvizmu) sa v počiatočnom období skúmania pripisovalo skôr negatívne pôsobenie, čo neskôr viedlo k druhej krajnosti. Hoci inteligencia nie je jediným spoľahlivým indikátorom cudzojazyčnej kompetencie, určitá kognitívna skúsenosť v spojení s motiváciou môže u dospelého učiaceho sa kompenzovať, či dokonca prevýšiť podvedomé a spontánne osvojovanie si cudzieho jazyka u dieťaťa.

Na základe predchádzajúcich výskumov je odôvodnené predpokladať, že kontext primárneho jazykového systému (materinského jazyka) je jedným z najpodstatnejších prediktorov cudzojazyčnej kompetencie. Medzi špeciálne faktory, o ktorých sa predpokladá, že ovplyvňujú výslovnosť v cudzom jazyku, možno zaradiť napríklad verbálnu inteligenciu nielen v cudzom, ale i v materinskom jazyku.

Inteligenciu človeka predstavuje komplex mnohých zložiek, v podstate autonómnych faktorov. I. Ruisel (1999) usudzuje, že v implicitnom chápaní inteligencia predstavuje značne komplexný, multidimenzionálny pojem, ktorý sa výrazne presadzuje v rôznych ľudských činnostiach. Má inštrumentálny charakter a podmieňuje úspešnosť človeka nielen pri teoretických mentálnych manipuláciách, ale aj v praktických aktivitách každodenného života.

Pri vymedzovaní povahy inteligencie psychológovia často rozlišujú tri druhy inteligencie: abstraktnú, praktickú a sociálnu. Postupne vznikali konštrukty osobnej, sociálnej, emočnej, morálnej a ďalších čiastkových foriem inteligencie. O komplexnejšie štúdium problematiky sa výrazne zaslúžil R. J. Sternberg (1985) triarchickou koncepciou inteligencie a H. Gardner (1985) mnohonásobnou koncepciou inteligencie, ktorá rozlišuje sedem variet inteligencie (verbálnu, matematicko-logickú, priestorovú, kinestetickú, hudobnú, interpersonálnu a intrapersonálnu).

Viacfaktorová teória L. L. Thurstonea (1947) identifikuje deväť základných faktorov štruktúry inteligencie, ktoré nazýva prvotnými mentálnymi schopnosťami:



schopnosť postihovať verbálne vzťahy, plynulosť slov, schopnosť manipulovať so vzťahmi v priestorovej dimenzii, perцепčné schopnosti, schopnosť manipulovať s číslami, pamäť, všeobecná schopnosť usudzovať, schopnosť usudzovať indukzívne a schopnosť usudzovať deduktívne.

Od polovice 20. storočia sa v jazykovede posilňuje orientácia na parolovú lingvistiku a v didaktike cudzích jazykov sa na základe komunikačného prístupu natoľko nezdôrazňuje správnosť a presnosť realizácie, ale predovšetkým jej adekvátnosť v danej komunikačnej situácii. Silnejúci vplyv požiadaviek každodenného života sa tak odráža v potrebe získavať poznatky s vysokou mierou aplikovateľnosti v praxi a výskumy sa snažia identifikovať set psychometrických schopností, ktoré vysoko korelujú s požiadavkami reálneho života (napr. Schaie, 1983). K týmto schopnostiam okrem indukzívneho myslenia a priestorovej orientácie patrí aj verbálna inteligencia, ktorá je vo forme verbálnej komunikácie jednou zo základných profesných zručností stanovených pre 21. storočie.

Verbálna inteligencia sa orientuje na schopnosť narábať so slovami, pojmami a symbolmi. T. Buzan (2002) ju vymedzuje ako schopnosť narábať s písmenami/hláskami a slovami spočívajúcu v ich kombinácii do vyšších celkov a ako rozsah/obsah mentálneho slovníka jednotlivca. Verbálnu inteligenciu považuje za významný prediktor pracovnej, spoločenskej i osobnostnej úspešnosti a v jej rámci diferencuje lexikálnu, frazeologickú, naratívnu a konceptuálnu zložku inteligencie. Niektoré pramene uvádzajú ako osobitné podtypy verbálnej inteligencie ústnu a písomnú komunikáciu.

Jazyk ako produkt vyššej psychickej činnosti je neodmysliteľne spojený s procesmi myslenia a odráža realitu jednotlivca. Verbálne intelektové úlohy sú preto dôležitou súčasťou testových batérií hodnotiacich inteligenciu. Uskutočnilo sa viacero experimentov (napr. Malíková, 1992; Bialystock, 1997), ktoré zisťovali vplyv inteligencie na osvojovanie si cudzieho jazyka. Väčšina z nich priamo nepotvrdila úmerný vzťah IQ a celkovej úrovne cudzojazyčnej kompetencie. Bilingvizmu (multilingvizmu) sa v počiatočnom období skúmania pripisovalo skôr negatívne pôsobenie, čo neskôr viedlo k druhej krajnosti.

Inteligencia je komplex najvšeobecnejších rozumových schopností, ktoré sú prítomné v každej činnosti intelektovej, a to verbálnej i neverbálnej. Aj keď sa jazyk považuje za verbálnu zručnosť, predpoklad, že ho možno rozvíjať len

prostredníctvom verbálnej inteligencie, nie je úplne správny. Nie všetky schopnosti z komplexu inteligencie sú relevantné pre tú-ktorú oblasť. Verbálna inteligencia môže silnejšie korelovať pri jazykovo-analytických operáciách, kým pri akusticko-auditívnej interakcii v cudzom jazyku je táto závislosť pravdepodobne nižšia. Hoci inteligencia nie je najspoľahlivejším indikátorom úspešnosti osvojovania si cudzích jazykov, určitá kognitívna skúsenosť v spojení s motiváciou môže u dospelého učiaceho sa kompenzovať, či dokonca prevýšiť podvedomé a spontánne osvojovanie si cudzieho jazyka u dieťaťa.

### Záver

Výskum premenných súvisiacich s kvalitou cudzojazyčnej kompetencie a performancie je neľahká úloha a jeho výsledky nie sú vždy úplne uspokojivé. Jedným z najväčších metodologických úskalí je problematické vymedzenie predmetu a metód čiastkových analýz, najmä z dôvodov interaktívnej komplexnosti charakteristík podieľajúcich sa na výslednom efekte – rečovej performancii v cudzom jazyku. Externolingválny rozmer cudzojazyčnej kompetencie tak vzhľadom na dynamický systém interakcie človek – okolie ponúka veľkú variabilitu a difúznosť javov. Teoretické i empirické závery potvrdzujú, že jazyková kompetencia nielen v cudzom, ale aj v materinskom jazyku, je komplexný a komplikovaný fenomén.

### RESUMÉ

The study assessed the relation between the verbal intelligence in the native language and the overall competence in a foreign language. The findings reported may be important for the learning and teaching not only the second languages but also the mother tongue itself.

### LITERATURA

BIALYSTOCK, E.:

The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. In: *Second Language Research*, 13/1997, s. 116 – 137.

BUZAN, T.:

*The Power of Verbal Intelligence*. New York: Harper Collins, 2002. 240 s.

GARDNER, R. C.:

*Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

MALÍKOVÁ, M.:

Factors in Successful Foreign Language Learning. In: *New Trends in teaching Modern European Languages*. Nitra, 1992.

MALÍKOVÁ, M.:

*K otázkam cudzojazyčných schopností. Rečový sluch*. Nitra 1993. 130 s.

RUISEL, I.:

*Inteligencia a osobnosť*. Bratislava 1999.

SCHAIK, K. W.:

*The Seattle longitudinal study. A 21-year of psychometric exploration in adulthood*. In: Schaik, K. W.: *Longitudinal studies of adult psychological development and behaviour*. New York: Guilford Press, 1983.

SEGALOWITZ, N.:

Individual Differences in Second Language Acquisition. In: de Groot, A. M. B. – Kroll, J. F: *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. 338 s.

STERNBERG, R. J.:

*Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

THURSTONE, L. L.:

*Multiple-Factor Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1947.

## **Modelování řečové produkce**

*Martin Lachout*

### 1. Úvod

*Lidská řeč je spolu se schopností logického myšlení jednou z nejúžasnějších schopností tvora zvaného homo sapiens. Řeč pro nás ale přitom vlastně představuje jakousi pomyslnou kostru myšlení. Mnozí vědci dokonce zastávají názor, že by myšlení nebylo bez řeči vůbec realizovatelné (srov. např. Vygotskij, 1971).*

S řečí jsme konfrontováni nejen ve svém osobním, ale i v každodenním profesním životě. Z lingvistického hlediska o ní víme mnohé, ale zamysleli jsme se někdy také nad tím, jak vlastně samotný proces řečové produkce probíhá? Jedná se o proces, který si uvědomujeme ve všech jeho fázích nebo jsou některé jeho fáze naším vědomím neovlivnitelné? Lze do jeho průběhu libovolně zasáhnout a ovlivnit tak jeho výslednou podobu nebo se jedná o proces uzavřený, tvořený automatismy?

Výzkum produkce a percepce lidské řeči se začal systematicky a intenzivně rozvíjet teprve na počátku 19. století, kdy byla na základě diagnostikovaných řečových poruch, tzv. afázií, popsána dvě mozková centra, Brocovo a Wernikovo, zodpovědná za tvorbu a zpracování řeči. Současná neurologie a neuropsychologie však již prokázaly, že se na produkci a percepci řeči nepodílí pouze tato dvě zmiňovaná centra, nýbrž podstatně rozsáhlejší, vzájemně propojené mozkové oblasti. Zkoumáním cerebrálních (mozkových) oblastí se zabývá interdisciplinární obor *neurolingvistika*. Výzkumu lidské řeči se však věnuje i další interdisciplinární obor, a sice *psycholingvistika*. Ta se mj. pokouší vytvořit např. modely procesů, které by demonstrovaly celý průběh řečové produkce počínaje stanovením řečového záměru, až po finální produkci výpovědi.

Řeč jako prostředek mezilidské komunikace plní vedle své komunikativní funkce i funkci kognitivní, je tedy symbolickým procesem, s jehož pomocí provádíme své myšlenkové operace. Zkoumání této kognitivní funkce, zejména pak specifikace abstraktních jazykových zákonitostí, které si osvojujeme a používáme nevědomě, je předmětem zájmu lingvistiky. Lingvistické analýzy popisují na jedné straně tvary jazykových jednotek, tzn. jejich gramatickou strukturu, na straně druhé pak jejich

význam, tedy jejich strukturu sémantickou. Mentální systém, který umožňuje realizaci skutečného používání jazyka, je pak předmětem zkoumání interdisciplinárního oboru psycholingvistiky. Lingvistické analýzy jazykových rovin nezahrnují žádné modality inputu (z *angl. vstup*) ani outputu (z *angl. výstup*), ty jsou zkoumány právě v rámci psycholingvistických výzkumů zaměřených na receptivní a produktivní zpracování řeči. Výzkumy zaměřené na receptivní zpracování řeči si kladou otázky, jakým způsobem je lidským vědomím vnímána souvislá promluva, jak je možné z ní vydělit jednotlivé fonémy, slabiky, morfémy a jejich význam, větné struktury nebo smysl celých vět. Klíčové otázky se týkají zejména charakteristiky různých úrovní zpracování a jejich vzájemné interakce. V případě řečové produkce se zkoumání zaměřuje na to, jakým způsobem jsou plánovány a koncipovány myšlenkové obsahy, aby poté bylo možné vyjádřit je pomocí gramatického *kódování* ve formě vět, fonologicky je realizovat a nakonec je v poslední fázi i artikulovat. Lidská řečová komunikace představuje komplexní proces (srov. Nebeská, 1992). Ten v sobě zahrnuje na jedné straně jevy, které můžeme pozorovat na základě zkoumání, na straně druhé i jevy, které přímo pozorovat nemůžeme. Řečová komunikace se skládá z jednotlivých dílčích procesů, které jsou podmíněny uskutečněním nebo splněním některých z podmínek, faktorů. Jedná se v zásadě o dva procesy. Z hlediska mluvčího jde o proces kódování, tedy o převod myšlenky, informace do společného a oběma, tj. mluvčímu i posluchači, srozumitelného, resp. přijatelného kódu. Této myšlence předchází komunikativní záměr mluvčího a jeho motivace.

Z hlediska posluchače se jedná o opačný proces, o proces *dekódování*, tzn. o rozšifrování daného jazykového kódu. Faktory ovlivňující komunikaci jsou rovněž dva: *kvalita prostupnosti kanálu* (například šum při telefonování a snížení prostupnosti) a *sdílený stupeň znalostí* užívaného jazyka. Úspěšné kódování a dekódování je umožněno pouze na základě znalostí společného jazykového systému - jazykového kódu (srov. Wode, 1993).

Řečová komunikace probíhá bipolárně. Jedná se o složitě strukturovaný soubor jevů, za jehož jádro se považuje:

4. *produkce řeči*
5. *percepce řeči*
6. *společenská hlediska řečové komunikace*
7. *mentální předpoklady řečové komunikace*
8. *text jako výsledek produkce řeči i jako východisko její percepce*
9. *situační, mentální a jazykové činitele řečové komunikace*
10. *normy stanovené pro komunikaci (Nebeská, 1992, 41).*

Klíčovými složkami řečové komunikace jsou především *řečová produkce* a *řečová percepce* (srov. Čermák, 2001), které si zde přiblížíme.

Produkce promluvy je celkovým výsledkem spojení dílčích výsledků řady psychických a jazykových operací, jež se opírají o provedení dílčích analýz tématu, možností, způsobů a forem, které má mluvčí k dispozici. Produkce promluvy je na svém počátku motivována záměrem produktora, kdy je jeho myšlenka převedena pomocí slov a gramatických pravidel v artikulační (v případě mluvení) nebo grafomotorický (v případě psaní) mechanismus. Výsledek tohoto procesu, tzv. output, představuje tedy ve své finální podobě sled grafematických resp. akustických znaků.

V případě řečové percepce se jedná o sensorický příjem inputu parolové formy promluvy ve formě akustických nebo vizuálních signálů, které v našem vědomí porovnáváme s již existujícími a v mozku uloženými informacemi (s inventářem fonémů, grafémů, slov...), jimž je pomocí osvojených gramatických pravidel přiřazen význam. Výsledkem tohoto procesu je poté opět tzv. koncept, tedy myšlenka.

Modul, který tento proces uvádí, je označován jako procesor. Procesor pro zpracování řeči operuje s již existujícími jazykovými vědomostmi. Tyto jazykové vědomosti se skládají na jedné straně ze znalostí lexikálních, tzn. ze slov uložených v našem mentálním lexikonu, a na straně druhé ze znalostí gramatických, které si můžeme představit jako jakousi sbírku pravidel.

V rámci řečové percepce rozlišujeme *rozpoznávání slov*, tedy rozpoznávání vyslechnutých nebo přečtených slov a *zpracování vět*.

Při zpracování řeči je vyslechnuté nebo přečtené větě přiřazena syntaktická struktura, která umožňuje odhadnout význam celé věty. Jak důležitá je pro interpretaci výpovědi syntaktická, případně fonetická analýza, je dobře patrné na víceznačných větách jako např.:

*V Srbsku shořel autobus českých turistů.*

*Pachatel znásilnění v Morkovicích uniká.*

*Kořata sežraly myši.* – zde je víceznačnost způsobena gramatickou chybou.

*Pokousaný policista podnapilým cyklistou.* (nadpis z novin)

*Spánek zavinil oheň.*

Zabýváme-li se zkoumáním zpracování řeči, měli bychom se nejprve zamyslet nad následujícími aspekty: primárně je potřeba si uvědomit, zda se jedná právě o produkci nebo percepci řeči. Kromě toho musíme rozlišovat, na které z lingvistických rovin se budeme pohybovat: fonologie, prozódie, sémantika, pragmatika, syntax, morfologie.

V této kapitole se dále zaměříme především na řečovou produkci, která žákům (studentům) způsobuje, spolu s percepcí mluveného projevu, nezdědka nemalé obtíže, a to i přesto, že disponují kvalitními lingvistickými znalostmi.

Řečová produkce (dle F. de Saussura *parole*) představuje komplexní proces, jehož output, tedy konkrétní projev, je podřízen značným individuálním vlivům. Tak mají například velikost a stav artikulačních orgánů, ale i kontext, v němž je promluva realizována, zásadní vliv na celou produkci artikulované promluvy. Jednu a tutéž promluvu můžeme totiž zašeptat, zakřičet nebo zahuhňat. Produkovaná promluva bude stále tatáž, lišit se bude pouze její akustický output.

Každá produkce tedy představuje složitou přeměnu nalezeného či zvoleného slova respektive pojmenování v základním tvaru – tedy lemmatu – do tvaru textového (tj. tvaru upraveného pod vlivem flexe), vyhovujícího daným podmínkám a potřebám, a tedy mj. i přechod od identifikace základního pojmenování k jeho zasazení do celkové struktury promluvy. Tento proces v sobě zahrnuje mimo jiné také přechod od významu ke smyslu a od lemmatu k plně gramatickému tvaru.



Především v souvislosti s jazykovým pojmenováním můžeme uvést zejména dvě ze základních psychických činností, které nacházejí svůj význam i v jazykovém výrazu, *klasifikaci a kvalifikaci*.

Klasifikací rozumíme zařazování nových skutečností do některé třídy nebo k některému typu. Klasifikace má převážně objektivní povahu, opřenou o širokou konvenci a konsenzus.

Naproti tomu kvalifikace, je povahy subjektivní a většinou individuální. Oba procesy se však promítají vedle aktuálního textového výrazu mluvčího i do systémových distinkcí jazyka, srov. užití členů v němčině nebo angličtině, téma – réma v aktuálním členění, denotace – konotace apod.

Produkce promluvy z hlediska vztahu k motivaci promluvy, resp. její intenci (která může být především volní nebo emocionální), je tedy věcí čistě psychologickou. Psycholingvistickou se stává až ve fázi selekce, výběru nejazykových pojmenování (ta musí odpovídat možnostem jazykové segmentace světa kolem mluvčího), popř. ve fázi organizace textu podle aktuálnosti, důrazu apod. (plánování).

Z tohoto hlediska mluvíme o třech fázích produkce jazyka: o *konceptualizaci, formulaci a artikulaci* (srov. Levelt, 1989; Dietrich, 2007), o nichž pojednáme později.

Abychom mohli vůbec nějakou promluvu vytvořit, musíme nejprve převést nelingvistickou myšlenkovou reprezentaci do reprezentace artikulační. Za tímto účelem musíme vybrat vhodná slova, ta v jednotlivých lingvistických rovinách upravit podle pravidel osvojené gramatiky a dané formy nakonec převést do akusticko-motorické podoby. Při řečové produkci probíhá ve velmi rychlém sledu řada dílčích procesů. Tyto dílčí procesy však zatím není stále možné pozorovat přímo. Proto je při psycholingvistických výzkumech testování konkrétních dílčích tezí ve srovnání s testováním percepce řeči daleko složitější, mnohdy dokonce až nemožné. U percepce řeči je cíl, tedy samotná promluva, která má být interpretována, předem stanoven. Pronesu-li například větu: *Student čte knihu* – mohu si jako recipient k této větě vytvořit řadu mentálních reprezentací – *Student čte. Student čte skriptu, čímž se učí. Student sedí a čte. Student drží knihu a čte. Mladík je zabrán do četby knihy...atd.*

U řečové produkce naopak nikdy nelze předem předpovědět, která promluva bude ve kterém kontextu pronesena. Možnost nahlédnout do dílčích procesů nám

umožňují přeřeknutí, která bývají mnohdy předmětem psycholingvistických zkoumání. Budeme-li pozorněji vnímat promluvy, které byly proneseny v naší přítomnosti, zjistíme, že k přeřeknutím dochází daleko častěji, než bychom původně předpokládali.

Vzhledem k tomu, že není možné pozorovat dílčí procesy řečové produkce přímo, musíme si proces řečové produkce demonstrovat pomocí modelů.

## *2. Modely řečové produkce*

### **2.1. Obecně o modelech**

Pracujeme-li s modely, měli bychom si nejprve ujasnit, co model z psycholingvistického hlediska vlastně představuje. Modelováním řečové produkce rozumíme poznávací proces, během něhož se dílčí hypotézy o produkci a percepci a jevch souvisejících průběžně korigují v závislosti na našich prohlubujících se poznatcích. Některé poznatky jsou získány pozorováním, některé experimentálními metodami, jiné jsou výsledkem zobecňování poznatků již známých nebo jejich zařazení do nových souvislostí.

Model obvykle vychází z nějakého originálu. Tak jako je například Langweilův model Prahy věrným obrazem reálně existujícího města, představuje i model řečové produkce snahu o to, zobrazit vše, co se v daném procesu odehrává. Na rozdíl od zmíněného Langweilova modelu však nemůžeme jednotlivé komponenty řečové produkce (procesory) vidět. Dodnes totiž přesně nevíme, jak onen „originál“ vlastně vypadá. Různí vědci se proto pokoušeli originálu alespoň co možná nejvíce přiblížit. Protože řečová produkce je velmi komplexní proces, zaměřuje se většina modelů především na určité dílčí aspekty řečové produkce a neobjasňuje proto všechny detailní otázky. Z toho důvodu je důležité, abychom si při svých argumentacích vybrali vždy správný model.

V psycholingvistických modelech zpracování řeči zaujímají centrální postavení trvale uložené informace a pravidla, které jsou jinak předmětem zkoumání lingvistiky. Při zkoumání porozumění řeči musí být řešeny i další úlohy, jako například problematika rozpoznávání řeči, slov, významů, vět apod. Na základě fonologických jednotek, které jsou rozpoznávacím systémem detekovány v řečovém signálu, musí být dané slovo nejprve identifikováno v mentálním lexikonu, který v sobě obsahuje

veškeré znalosti a vědomosti uživatele o jemu známých slovech daného jazyka. Potřebné informace z mentálního lexikonu může mluvčí vyvolat rychlostí v řádu milisekund. Systém analýzy vět musí následně odhalit význam, který je řečové promluvě přiřazen. K tomu dochází na základě komplikované syntaktické a sémantické analýzy.

Během řečové produkce je aktivován konceptuální systém pro plánování myšlenkových obsahů a vytvoření konceptuální struktury. Pro formulaci a verbalizaci této struktury je nejprve využito mentálního lexikonu, následně systému gramatického kódování, který je zodpovědný za strukturu vět. Následuje fáze fonologického plánování a artikulace. V případě řečové produkce rozlišujeme v zásadě dva typy modelů. *Kontextově senzitivní modely* se vztahují na celkovou komunikativní situaci řečové produkce a sledují vliv sociálních a sociologických faktorů. Tyto modely se tedy hodí k vytváření popisu komunikace mezi jednotlivci daného společenství. Nejsou však vhodné k popisu zpracování jednotlivých slov. Na rozdíl od kontextově senzitivních modelů se *autonomní modely* zabývají pouze procesy řečové produkce jednotlivců, přičemž se vychází z toho, že tento proces je pro všechny stejný. Pomocí těchto modelů se psycholingvistika snaží vysvětlit, jak mluvčí své výpovědi generuje a produkuje. Díky nim je tedy možné popisovat zpracování jednotlivých slov, nikoli však celkovou komunikativní situaci (srov. Rickheit, 2003, s. 216).

V této kapitole se budeme věnovat pouze autonomním modelům. Jako autonomní jsou označovány tyto modely z toho důvodu, protože sledují zpracování řeči zcela nezávisle na kontextu. Základní premisou těchto modelů je, že tento proces řečové produkce představuje u člověka tzv. *invariantní proces*, tzn. že probíhá u všech lidí a ve všech situacích identicky. Je tedy zcela jedno, zda svou výpověď zakřičíme nebo naopak zašeptáme, proces řečové produkce zůstává týž, i když se mění jeho motorická realizace. Kromě toho se u autonomních modelů vychází z faktu, že syntaktická reprezentace je zcela nezávislá na kontextu promluvy a že je generována na základě jejího významu.

Jak lze rozpoznat, jak má model řečové produkce vypadat, když nejsou jeho dílčí procesy přímo pozorovatelné? Existují dvě možnosti, jak takový model vytvořit.

1. *způsob*: Vycházíme z pozorování. Například přeřeknutí vznikají tak, že dochází k záměně jednotlivých podobných hlásek – \*žlička, \*verlyba, \*holinky místo *hodinky*... Z tohoto zjištění lze odvodit model, v němž bude zachycena ta rovina procesu, na níž jsou hlásky řazeny podle existujících pravidel v určitém pořadí. Tato cesta je tedy cestou od pozorování k modelu.

2. *způsob*: Na základě teoretických znalostí předpokládáme, že sémanticky příbuzná slova s řadou shodných sémantických znaků jsou v mentálním lexikonu uložena blízko sebe. Tato premisa by se nyní měla odrazit i v konstruovaném modelu řečové produkce. V našem modelu tedy budeme vycházet z toho, že slova jako *kos*, *straka*, *výr* a *kachna* jsou v mentálním lexikonu uložena blíže sebe než například lexémy *kos* a *buldozer*. Tento model nyní musíme verifikovat, případně falzifikovat pomocí testování. Podaří-li se nám získat na základě experimentu data, která podpoří naši původní hypotézu, hovoříme o tak zvané pozitivní evidenci. Tento postup je tedy postupem od teoretické premisy k modelu, přičemž je takový model podpořen empirickými daty (srov. Rickheit, 2003).

## 2.2. Garrettův model

Model řečové produkce podle M. F. Garretta (1980; 1987) patří k nejvýznamnějším modelům řečové produkce a vyznačuje se dvěma charakteristickými rysy – *serialitou* a *modularitou*. Serialitou se označuje premisa, že jednotlivé dílčí procesy řečové produkce probíhají v posloupném sledu, tedy po sobě, jeden za druhým. Jinými slovy to znamená, že zpracování následujícího procesu začíná teprve v momentě, kdy byl předcházející proces zcela zpracován – output vyšší roviny představuje zároveň input pro rovinu nižší.

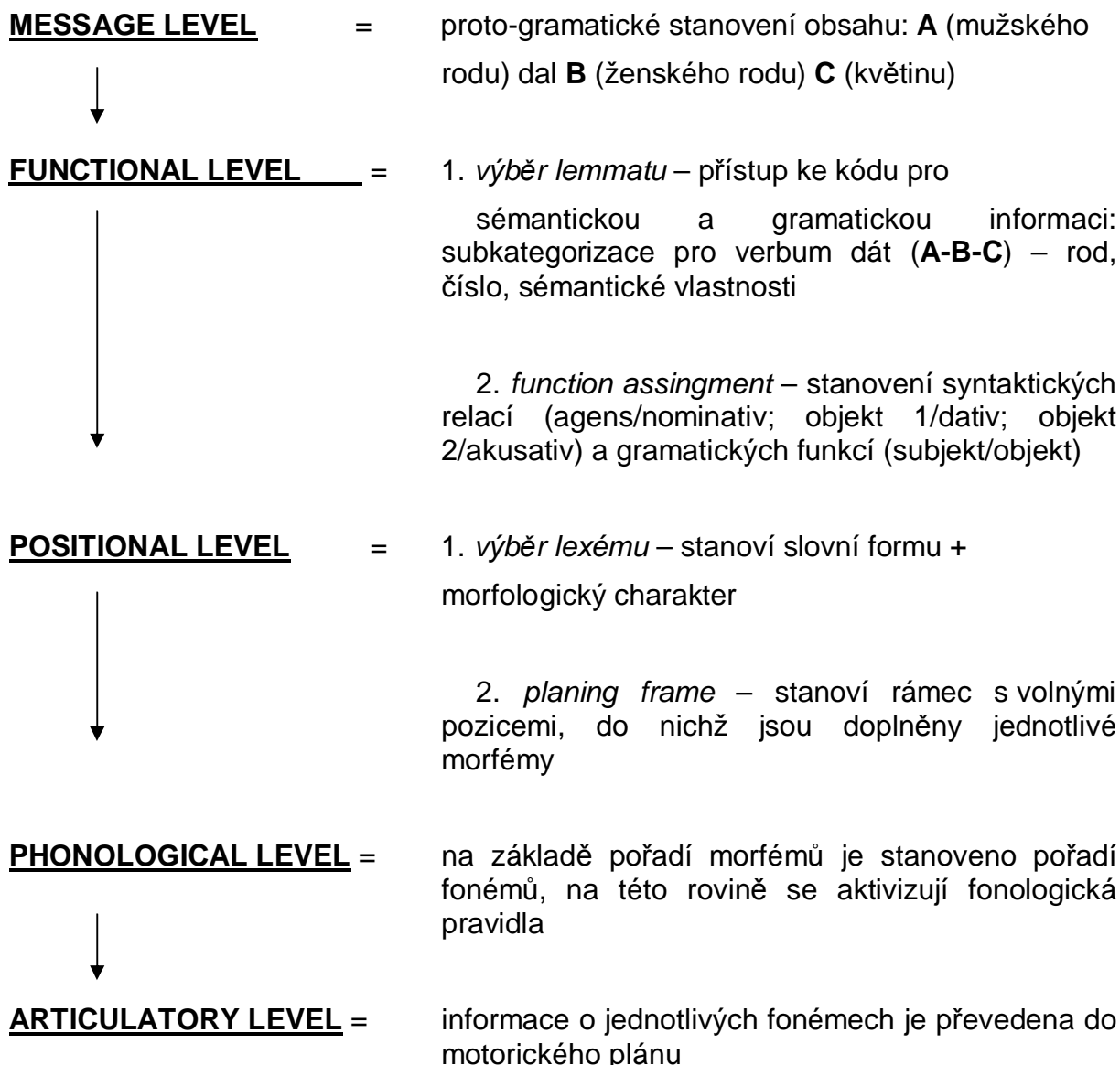
Premisa modularity se naproti tomu netýká konkrétního průběhu procesů řečové produkce, nýbrž zpracování v průběhu jednotlivých dílčích procesů (modulů). Zahrnuje v sobě mimo jiné následující vlastnosti (Fodor, 1983):

4. *domain specificity*: modul je omezen na specifický input
5. *mandatory processing*: modul nemá žádné informace o relevanci inputu
6. *informatically encapsulated*: modul pracuje výhradně zdola nahoru
7. *speed*: modul pracuje nevědomě, velmi rychle

8. *fixed neural architecture*: modul lze přiřadit stanovené nastíněné mozkové struktuře.

Garrettův model zahrnuje 5 dílčích procesů, které probíhají, jak již bylo řečeno, sériově, jeden po druhém. Na každé úrovni projde přesně specifikovaný input přesně specifikovaným procesem. Outputem každého procesu je právě probíhající reprezentace a slouží jako input pro následující proces. Níže je znázorněn Garrettův (1980) model na základě věty: *On jí dal květinu*.

Promluva: ***On jí dal květinu.***



Tento model v principu předpokládá, že je nejprve reprezentována nejazyková preverbální výpověď. Tato reprezentace není tvořena lingvistickými prvky. Preverbální reprezentace jako například *Dívka si rozčesávala své dlouhé vlasy* je jistě nejprve obraznou reprezentací, zatímco preverbální reprezentace výroku *Hlavou jí probíhají šťastné vzpomínky* je v naší mysli reprezentována jiným způsobem. Tyto preverbální výpovědi musejí být nejprve proměněny do verbálních výpovědí. Následně je u nich pomocí lexikálních záznamů (tedy význam a gramatické vlastnosti slov) vytvořena syntaktická reprezentace, která vychází ze slovesa. A nakonec jsou

tyto převedeny ve fonologickou a artikulační reprezentaci. Jak tento proces probíhá, je patrné z Garrettova modelu. Na konci každé úrovně je výsledná reprezentace. Reprezentace na výběru lemmatu by tedy musela vypadat asi následovně:

**On (A) jí (B) dal květinu (C).**

**A** (3 pers. sing. mask.; pron; agens);

**B** (3 pers. sing. fem.; pron; recipient)

**C** (rostlina, sing, m.; nomen; thema)

**dát + A** (subj.; nom); **B** (obj; dat); **C** (obj; akk)

Jak je vidět, nemáme na této úrovni ještě žádné informace o slovní formě nebo o morfologických vlastnostech jednotlivých komponent. Předpoklad seriality a modularity dokonce explicitně vylučuje, aby byly informace o následující úrovni předávány na úroveň předcházející. To znamená, že morfologické informace jsou přístupné teprve na následující úrovni (Positional Level). Na této úrovni už naopak nemáme přístup k sémantickým a gramatickým informacím úrovně výběru lemmatu.

### 2.3. Leveltův model

Model řečové produkce J.M. Levelta (1989) je považován za jeden z nejdetailnějších modelů zpracování produkce řeči a je dodnes používán pro objasnění empirických zjištění. Leveltův model lze považovat za nástupce Garrettova modelu. Také v tomto modelu se předpokládá serialita a modularita dílčích procesů.

Levelt člení proces řečové produkce do tří základních stupňů (modulů), které označuje jako konceptualizaci (*conceptualizer*), formulaci (*formulator*) a artikulaci (*articulator*). V rovině konceptualizace je stanoven obsah projevu, to znamená, že se zde rozhoduje o tom, „co má být řečeno“. Přitom se bere zřetel na očekávání posluchače a zároveň dochází k volbě druhu mluvního projevu, tedy například, zda se má jednat o otázku, o žádost, o rozkaz apod. Tentýž záměr řečové promluvy můžeme totiž vyjádřit různými modalitami například: „*Mluv pomalu!*“ nebo „*Mohl bys prosím mluvit pomalu?*“. Kromě toho se musíme na úrovni konceptualizace



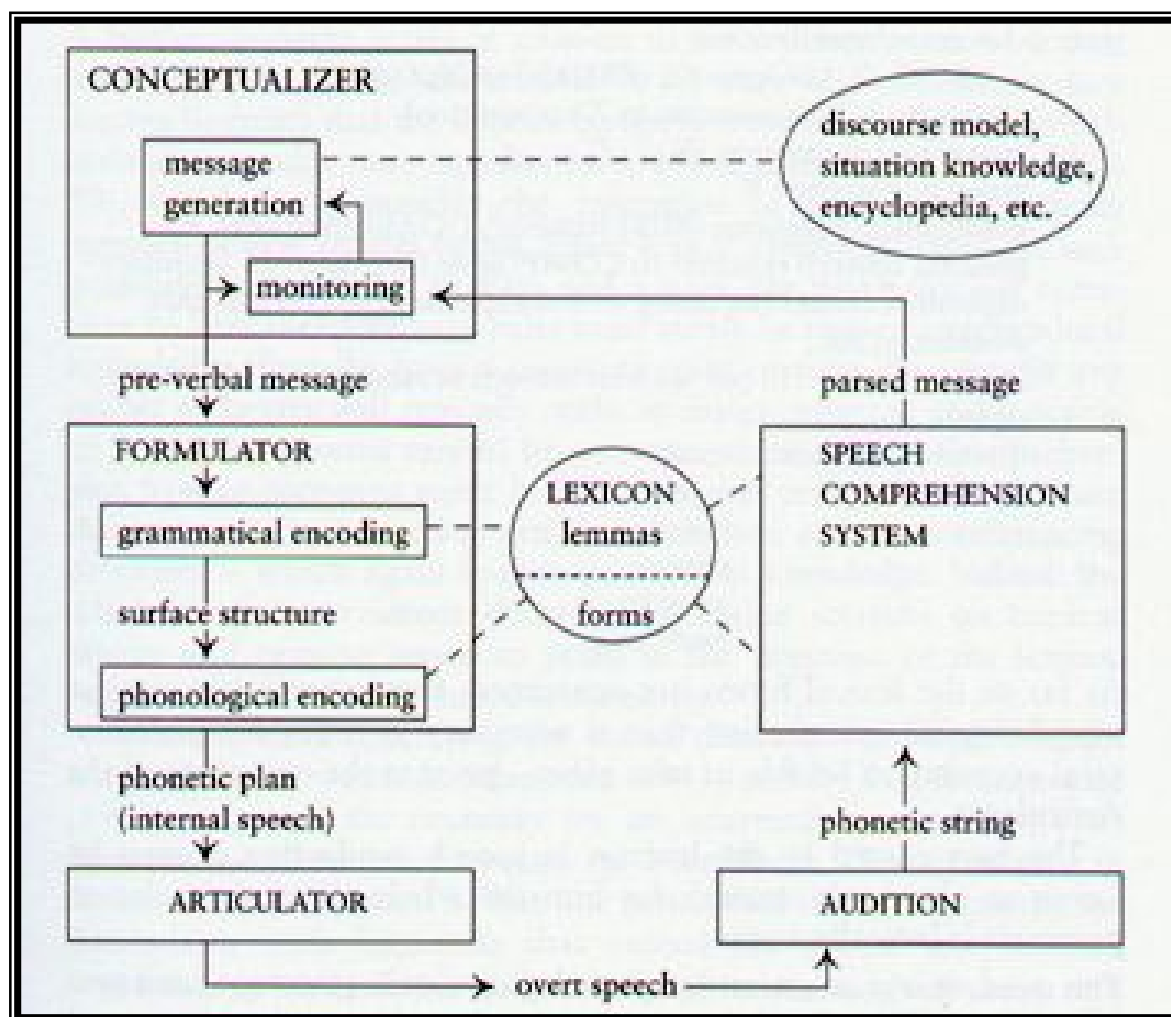
rozhodnout, jakým jazykem budeme vlastně mluvit. To je relevantní především u bilingvních osob, u nichž volba jazykového kódu není na počátku jasně stanovena.

Rovina formulace je tvořena dvěma úrovněmi – rovinou gramatického kódování a fonologického kódování. V rovině gramatického kódování dochází k transformaci konceptuálních struktur (rozumějme obsahu plánované promluvy) ve specifickou jazykovou strukturu pomocí vybraných lemmat. Do této fáze tedy patří především aktivace osvojených lexikálních záznamů (stop) uložených v mentálním lexikonu každého z nás (mám zde na mysli mentální lexikon zdravého jedince s normálním vývojem řečových schopností) a tvorba syntaktických struktur. V rovině fonologického kódování jsou vybrané lexikální jednotky asociovány s artikulovatelnými fonologickými jednotkami. Z repertoáru osvojených slabik jsou lexikálním záznamům přiřazeny příslušné slabiky, přičemž je každé slabičné struktuře přiřazen příslušný foném. Outputem roviny formulace je tzv. povrchová struktura výpovědi.

Během fáze artikulace nakonec dochází k převodu abstraktní jazykové interpretace v konkrétní motorickou aktivitu, která je realizována pohyby rtů a jazyka, napětím hlasivek a v neposlední řadě i patřičným způsobem dýchání. Následný kontrolní mechanismus překontroluje, zda celá promluva proběhla zcela bezchybně.

Na produkci řeči se významnou měrou podílí rovněž dlouhodobá paměť, která však není v Leveltově modelu zachycena. Dlouhodobá paměť je složena ze dvou částí, z gramatického modulu, v němž jsou uložena gramatická pravidla, a z lexikonu, v němž jsou uložena slova se svými významy a gramatickými vlastnostmi (lemmaty) a odpovídajícími slovními formami (lexémy).

Jednotlivé komponenty tohoto procesu jsou zachyceny na zobrazeném Leveltově modelu:



Leveltův model (Levelt, 1989)

Všechny tři makrostopně (*konceptualizace, formulace a artikulace*) se vyznačují specifickými vlastnostmi.

Mezi fází konceptualizace a formulace probíhá hranice potenciálního uvědomování si přechodu mezi oběma procesy. Úžasnou vlastností procesů řečové produkce je jejich rychlost, s níž probíhají. Při normálním tempu řeči vyprodukuje až 15 fonémů za vteřinu, v průměru je to 10-12 fonémů za vteřinu. To tedy znamená, že jsme schopni za jednu jedinou vteřinu vyslovit v průměru asi dvě slova. Procesy syntaktické stavby, fonologického kódování, fonetické specifikace nebo artikulace však již probíhají příliš rychle na to, než abychom je mohli podrobit naší vědomé kontrole. Procesy konceptualizace tedy ještě zpravidla můžeme podřídit kontrole našeho vědomí, zatímco procesy formulace již nikoli.

Leveltův model řeči je stejně jako model Garrettův příkladem seriálně modulárního modelu řečové produkce. Levelt stejně tak jako Garrett předpokládá, že jednotlivé procesy probíhají postupně za sebou. Mezi jednotlivými předchozími a následujícími úrovněmi tedy neexistují žádné procesy zpětných vazeb.

Řečová produkce probíhá, jak již zaznělo, s neobyčejnou rychlostí. To je dáno tím, že větší část této produkce je plně zautomatizovaná, tedy bez vědomé kontroly nad tímto procesem. Když se ještě jednou zaměříme na Leveltův model, zjistíme, že kontrola vědomí směrem ze shora dolů ochabuje. Na úrovni konceptualizace je přítomna ještě velká míra kontroly vědomí, relativně silná kontrola vědomí může do jisté míry probíhat ještě i na počátku formulace. To můžeme pozorovat zejména tehdy, mluvíme-li cizím jazykem. Právě tehdy využíváme vědomé kontroly řeči, mluvíme pomaleji, děláme více pauz apod. Vědci provedli pozorování dospělých a dětí, kdy se obě skupiny probandů učily cizí jazyk za stejných podmínek. V oblasti syntaxe a sémantiky dosáhli dospělí daleko lepších výsledků než skupina dětí. Na druhé straně byla pro dospělé velkým oříškem rovina fonologie. To tkví velmi pravděpodobně v tom, že rovina fonologie je vysoce zautomatizovaná, zatímco roviny syntaxe a sémantiky ještě do jisté míry podléhají kontrole našeho vědomí (srov. též kapitolu věnovanou neurolingvistice).

Ve fázi formulace se pracuje podle Leveltova modelu na jedné straně pomocí tak zvaného kódování gramatického a na straně druhé pomocí tzv. kódování fonologického. Při gramatickém kódování dochází k aktivaci záznamů, které jsou uloženy v našem mentálním lexikonu. Těmito záznamy rozumíme veškeré informace o gramatických a fonetických attributech slovních jednotek. Odlišujeme přitom tak zvaná lemmata od forem. Lemmata jsou záznamy z lexikonu spolu se svým významem a svou syntaxí. Lemmata však zatím ještě nedisponují žádnou fonologickou specifikací (formou). Záznam z mentálního lexikonu spolu se svou fonologickou specifikací je nazýván lexémem. K fázi gramatického kódování patří rovněž výstavba syntaktické struktury. Tato syntaktická struktura by samozřejmě nemohla vzniknout zcela bez lemmat. Záleží totiž na slovesu a jeho valenci, jakou syntaktickou strukturou se bude zamýšlená věta vyznačovat. Jak tento proces ale přesně probíhá, není prozatím zcela jasné. Doposud neexistují studie, na jejichž základě by bylo možné vysledovat časový průběh tohoto řádově milisekundy trvajících procesu.

Levelt dále předpokládá, že jednotlivé procesy řečové produkce jsou pod stálou kontrolou tak zvaných „monitorů“. Ty fungují v zásadě tak, že zamýšlená nebo již realizovaná promluva je kontrolována systémem porozumění řeči (Speech-Comprehension System). Hlavním úkolem těchto monitorů je co možná nejdříve odhalit chyby, k nimž během produkce řeči došlo a ty pokud možno okamžitě opravit. Tyto opravy se v rovině konceptualizace a formulace projevují jako delší pauzy ve větách, v rovině artikulace pak jako opravení přeřeknutí.

Původní Leveltem zastávaná teorie serielnosti, tedy jinými slovy posloupnosti průběhu konceptualizace, formulace a artikulace řeči, bývá doplňována názorem, že její jednotlivé části jsou v případě delší promluvy zpracovávány pokaždé na různých stupních. To tedy znamená, že nemusí být jeden článek nejprve v jednom stupni dokončen, aby bylo teprve pak možné přejít k článku dalšímu. Různé části jedné promluvy jsou tedy zpracovávány na několika stupních zároveň. Zatímco je tedy první část věty již artikulována, jsou následující části dané věty formulovány nebo koncipovány.

Na úrovni konceptualizace hrají významnou roli rovněž pragmatické fenomény. Mluvčí musí rozhodnout, které části koncepční struktury mají při mluvení představovat tematické popředí, a které rématické pozadí, tedy jinými slovy musí rozhodnout o tom, co bude v pozdějším textu tvořit téma a co réma. V rámci konceptualizace Levelt navíc rozlišuje determinanty linearity (serielnosti) vztahující se k obsahu a k procesu, tedy k pořadí, v němž se jednotlivé prvky ve větě vyskytnou. K determinantám linearity vztahujícím se k obsahu patří to, že události jsou zpravidla uváděny v takovém pořadí, v jakém se ve skutečnosti odehrály. To by v podstatě odpovídalo přirozenému pořádku slov, v jehož rámci však může dojít z jakýchkoli důvodů (například stylistických) k nejrůznějším odchylkám. Determinanty linearity vztahující se k procesu mají v zásadě co do činění s ekonomickým využíváním pracovní paměti. Naše pracovní paměť (mám zde na mysli pracovní paměť zdravého člověka) je vybavena tak zvanou krátkodobou pamětí, v níž jsou uložena slova, která mají být právě v daný moment zpracovávána. Kapacita této paměti se v průměru pohybuje kolem 7 slov. Za normální se považují hodnoty lišící se o dvě slova, a to jak směrem nahoru, tak i dolů. Malé děti a pacienti, kteří jsou postiženi Brocovou afázií, disponují výrazně omezenější kapacitou krátkodobé paměti. Abychom svou pracovní paměť a pracovní paměť našeho partnera

v komunikaci nepřetěžovali, neměli bychom tuto hranici 7 plus mínus 2 slova překračovat (srov. Sternberg, 2002).

Všechny doposud jmenované aspekty konceptualizace patří podle Levelta k tomu, co on sám nazývá makroplánování. Od něho odlišuje mikroplánování verbálního projevu. K mikroplánování patří faktory, které přispívají k identifikaci referenta, tedy kupříkladu otázka: mám na tomto místě říci „*on*“ nebo raději „*Jan Novák*“.

Další stupeň, který navazuje na mikroplánování, je tzv. gramatické kódování. Tento stupeň je ve srovnání s konceptualizací daleko lépe prozkoumán. Gramatické kódování je prvním vyloženě jazykovým dílčím procesem řečové produkce. Skládá se ze dvou částí: z aktivace lemmatu z mentálního lexikonu (při normální produkci jsou během jedné vteřiny aktivována až 3 lemmata) a z výstavby syntaktické struktury. Výslednou strukturu gramatického kódování nazývá Levelt „povrchová struktura“. Rozumí tím sémantický a syntaktický, ale stále ještě ne fonologicky specifikovaný řetězec morfémů.

Vzhledem k tomu, že tato povrchová struktura již představuje input pro fonologické kódování, musí obsahovat znaky, které budou odkazovat na odpovídající uloženou formu dané informace. Sem patří například takové znaky jako je pád, číslo, rod, způsob atd. Tyto znaky nazývá Levelt diakritika (nejedná se o diakritické znaky v lingvistickém pojetí). Kromě toho musí být tato povrchová struktura zároveň i prozodicky specifikována. To je důležité proto, aby bylo možné na následujícím stupni zvolit odpovídající větnou melodii a správné rozložení důrazu.

První dílčí proces gramatického kódování spočívá podle Levelta v aktivaci lemmat, zatímco fonologická podoba lexikálních jednotek bude aktivována až na dalším stupni, fonologickém kódování.

Druhý dílčí proces slouží k výstavbě syntaktické struktury. Zde se Levelt opírá o teorii Kempena a jeho kolegů, kterou vyvinuli v rámci tzv. procedurální gramatiky (Kempen, Hoenkamp, 1987). Jejich teorie vychází z předpokladu, že volba syntaktické struktury je výrazně determinována výběrem lexikálních item (elementů). Například verbum „darovat“ vyžaduje v syntaktické struktuře věty jak objekt v dativu, tak i objekt v akuzativu. Naproti tomu sloveso „obdarovat“ již jen objekt v akuzativu.

Aktivace lemmat a výstavba syntaktické stavby věty jsou centrálními procesy celého gramatického kódování. Každý z dílčích procesů lze ještě dále členit na menší subprocesy.

Třetí komponenta řečové produkce zpracovává výsledek předchozích komponent, tedy sémanticky a syntakticky již daný řetězec morfémů, které se nacházejí v takovém pořadí, v jakém mají být proneseny. Tato struktura musí být ještě fonologicky specifikována. Jednotlivým lexikálním prvkům musejí být přiřazeny odpovídající fonémy ve správném pořadí (vyvoláním fonologické specifikace daných lemmat z mentálního lexikonu) a promluva musí být ještě doplněna modely větné melodie a důrazu, v závislosti na tom, pro jaký akt promluvy se rozhodneme, např. intonace otázky, rozkazu apod. Jinými slovy musíme řetězec lexikálních prvků doplnit prozodickou strukturou. Toto fonologické kódování se týká rovněž jazykových jednotek větších než jednotlivá slova (tzv. fonologické fráze, celé věty).

Významný vliv na fonologické kódování má rovněž tempo řeči. Při vysokém tempu dochází často k silné redukci (v němčině například ve členech, v koncovkách apod.) nebo k asimilaci či k dalším jevům.

Posledním stupněm řečové produkce je převedení fonologické reprezentace do artikulačních pohybů, tedy samotné koordinace a provedení komplikovaných pohybů. Samotné fázi artikulace již psycholingvistika nevěnuje takovou pozornost jako fázím předchozím. I zde však lze zaznamenat několik zajímavých momentů. Ani v tomto bodě totiž neprobíhají všechny procesy zcela mechanicky, i v případě této mechanické fáze dochází k plánování. Zkusíme-li například přečíst text nahlas, zjistíme, že děláme před víceslabičnými slovy delší pauzy než před slovy jednoslabičnými. Z toho lze usuzovat na to, že počet slabik, které následují, ovlivňuje kvalitu pauz. Proto lze předpokládat, že i artikulace slov je nejprve naplánována, již hotové slovo se dostane do jakési „artikulační nárazníkové zóny“ a teprve potom dochází k vlastní artikulaci. Plánování řečové motoriky se vyznačuje obrovskou komplexností. Motoriku mluvidel v mateřském jazyce vědomě nijak neřídíme, přesto jsme ji schopni v případě neoptimálních podmínek (například ortodontických obtíží nebo i při zcela obyčejném cucání bonbónu) vědomě ovládat tak, aby se výsledná akustická podoba námi produkovaného slova (řeči) i přes nepřízeň okolností co nejvíce přiblížila artikulaci normální. Každý z nás si jistě uvědomuje, jak vědomě ovlivňujeme motoriku při cizojazyčném projevu.

Leveltův ani Garrettův model však nejsou zdaleka jedinými psycholingvistickými modely řeči, s nimiž by současná psycholingvistika pracovala. Stejnými teoriemi se zabývali a zabývají i mnozí další psycholingvisté, jako například W. Butzkamm aj. Podstatou procesu řečové produkce se mimo již zmiňovaného J.M. Levelta zabýval i významný ruský psycholingvista A.A. Leontjev, jehož model řečové produkce by zde neměl být opomenut.

#### **2.4. Leontjevův model**

Podle A.A. Leontjeva (1991) představuje řeč integrativní součást lidské činnosti. Stejně tak jako ostatní lidské činnosti se řečová činnost člověka vyznačuje charakteristickou strukturou a svým zaměřením na dosažení cíle a stejně tak jako každá jiná lidská činnost se i řečová činnost skládá ze tří stránek: začíná motivem a plánem a končí jistým výsledkem, textovou produkcí. Mezi jednotlivými složkami se nachází složitý systém konkrétních činností a operací vedoucích k dosažení cíle. Leontjevův model řečových činností je tvořen těmito etapami:

##### I. Vnitřní etapou = „mluvním konceptem“

1. *vznikem řečového záměru* (motivů, na jehož základě chce mluvčí cosi sdělit)
2. *výstavbou vnitřního programu* (všeobecného obsahu); mluvčí si vytváří hrubý plán obsahu své výpovědi, který je předpokladem pro to, aby byla pozdější promluva plynulá.
3. *vnitřní gramaticko-sémantickou realizací výpovědi*; mluvčí vybírá ty jazykové prostředky, s jejichž pomocí bude chtít vyjádřit své intence. V případě cizího jazyka jsou to ty prostředky, které má mluvčí zautomatizované a které ovládá.

##### II. Vnější etapou = jazyková formulace a vlastní zvuková realizace

4. *řečově-motorickou realizací* - dochází k foneticko-intonační realizaci předem stanoveného syntakticko-morfologického plánu.
5. *kontrolní etapou* - mluvčí kontroluje - na základě reakce partnera v procesu komunikace – zda se mu podařilo u něho dosáhnout svého komunikativního záměru a zda tento partner bude muset případně projev produktora doplnit nebo korigovat.



Kromě těchto seriálních modelů existují však i jiné druhy modelů, a sice tak zvané modely konekcionistické. Ty se od seriálních modelů liší tím, že v nich jednotlivé procesy neprobíhají po sobě, nýbrž paralelně. Jim však v této kapitole pozornost nevěnujeme.

### 3. Didaktická východiska

Dovednost správného a pohotového ústního vyjadřování patří spolu s dovedností dešifrování mluveného projevu rodilého mluvčího k nejobtížnějším řečovým dovednostem. Proto se při osvojování cizího jazyka jako pozitivní ukazuje tzv. artikulačně-motorický kanál, kdy žáci při osvojování nové lexiky nebo gramatických syntagmat nový materiál nahlas vyslovují (srov. Hendrich, 1988). Tím dochází k aktivaci jednotlivých fází řečové produkce, jak jsme si je naznačili v případě Leveltova modelu, a zároveň i k aktivaci kontrolních monitorů.

Při učení se cizím jazykům někdy dochází k nedostatečnému zautomatizování Leontjevovy třetí etapy přípravné vnitřní fáze (*vnitřní gramaticko-sémantická realizace výpovědi*). Dojde-li v některé z úrovní fáze mluvního konceptu výpovědi k chybě nebo vyskytne-li se v některé z nich nějaký nedostatek, měl by mluvčí ovládat takové strategie, které mu pomohou tyto nedostatky překonat.

Pro překonání jazykového deficitu má mluvčí k dispozici mimo jiné tzv. *kompensační strategie* (ty jsou součástí strategických kompetencí), s jejichž pomocí, jsou-li jednotlivé techniky dobře zautomatizovány, může vzniklý deficit zastříh. Efektivně aplikované kompenzační strategie činí komunikaci přirozenou, pro recipienta bez rušivých fenoménů (srov. Lachout, 2005). Je tedy zapotřebí vést žáky k tomu, aby se zprvu vyjadřovali jednoduše a přitom jazykově pokud možno správně. Častou chybou, které se mluvčí v cizím jazyce dopouštějí, je totiž snaha o vnitřní překládání výpovědi formulované v mateřském jazyce. A právě v takovém případě dochází na úrovni formulace – gramatického kódování – k selhání. Opakované ztroskotání při tvorbě cizojazyčného mluveného projevu má za následek demotivaci a u mnohých mluvčích i inhibici v další komunikaci. V praxi se běžně setkáváme s jedinci, kteří jsou při formulaci své promluvy v cizím jazyce natolik svázáni s mateřštinou, že se od ní nedokáží odpoutat, a raději nepromluví, jen aby neudělali chybu. Snahou učitele cizích jazyků musí být tyto inhibice odblokovat. Přístup žáků k cizojazyčné řečové produkci je však individuální. Na druhé straně spektra existují

jedinci, kteří nemají zábrany v cizím jazyce komunikovat, bez ohledu na to, zda je jejich projev správný či nikoli. I takové žáky je však třeba do jisté míry usměrňovat.

Při učení jazyků musíme věnovat dostatek času intenzivnímu nácviku a opakování. To se přitom týká jak automatizace dovedností, tak i automatizace znalostí jednotlivostí. Během této fáze si náš mozek vytváří paměťové stopy, kterých bude poté využívat i v budoucnu. Proto musí být nácvik řečových dovedností skutečně důkladný, obě zainteresované strany, tedy učitelé i učiteli se, se musí obrnit značnou dávkou trpělivosti.

Ústní projev v cizím jazyce by měl kromě jazykové správnosti působit rovněž plynulým a přirozeným dojmem. Co se plynulosti týče, neměl by být ani příliš váhavý, ani překotný. Žáci by se měli naučit vyjadřovat v cizím jazyce spíše o něco pomaleji, čímž získají čas na kontrolu jednotlivých fází svého projevu pomocí monitorů, a případné nedostatky v promluvě tak budou moci eventuelně eliminovat, bude-li to v dané fázi promluvy ještě možné. Z hlediska přirozenosti bychom měli klást důraz na nácvik vhodného použití uzuálních jazykových prostředků a na osvojení pro daný jazyk běžných obrátů (jazykových klišé-ustálených frází).

Při korekci chyb při nácviku cizojazyčné řečové produkci je třeba postupovat velmi taktně a v žádném případě bychom neměli lpět na absolutní jazykové správnosti. Takový postup by byl kontraproduktivní a působil by na žáky spíše inhibičně.

## LITERATURA

BUTZKAMM, W.: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2002.

ČERMÁK, F.: *Jazyk a jazykověda*. Praha 2001.

DIETRICH, R.: *Psycholinguistik*. Stuttgart 2007.

FODOR J.: *The modularity of mind*. Cambridge 1983.

GARRETT, M. F.: Levels of Processing in Sentence Production. In: B. Butterworth (Ed.). *Language Production*. Vol 1. London: Academic Press 1980.

HENDRICH, J.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha 1988.

KEMPEN, G. - HOENKAMP, E.: An Incremental Procedural Grammar for Sentence Formulation. In: *Cognitive Science*, 11, 1987, s. 201-208.

LACHOUT, M.: *Kompenzační vyjadřování jako problémová komunikativní dovednost ve vztahu k neurolingvistickým a psycholingvistickým aspektům osvojování cizího jazyka.*

Praha 2005.

LEONTJEV, A.A.: *Sprache - Sprechen - Sprechfähigkeit.* - Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 1991.

LEVELT, W.: *Speaking – From Intention To Articulation.* Cambridge 1989.

NEBESKÁ, I.: *Úvod do psycholingvistiky.* Praha 1992.

RICKHEIT, G.: *Psycholinguistik / Psycholinguistics - Ein Internationales Handbuch.*

Berlin 2003.

STERNBERG, R. J.: *Kognitivní psychologie.* Praha 2002.

WODE, H.: *Psycholinguistik.* Hueber 1993.

## **„Nesnesitelná lehkost“ výuky mateřštiny v cizině**

*Marie Maroušková*

Zejména dvě poznámky Marie Čechové mě inspirovaly k napsání tohoto příspěvku. Jedna se týká dvojjazyčné kvalifikace toho, kdo chce češtinu vyučovat v cizině, druhá toho, na co by se měla zaměřit výuka zvukové podoby mluveného projevu. Čechová konstatuje: „... přišla na počátku 90. let nabídka od pana profesora [Schmidta] z Zittau, abych vyučovala češtině studenty oboru překladatelství na vysoké škole, kterou pan profesor založil a na niž se stal rektorem. Tehdy jsem si uvědomila, že to je úkol pro mne neakceptovatelný: nejsem oborem germanistka, nikdy jsem neučila češtině začínající cizince, a tak jsem nabídku odmítla, třebaže mě potěšila.“ (Čechová 2004:9)

Zde se zdůrazňuje, že zodpovědný vysokoškolský učitel by při výuce své mateřštiny v cizině měl mít komunikační kompetenci v obou jazycích i kulturách: V mateřském, který ovládá nikoli pouze intuitivně, ale který zná a ovládá jako bohemista, a v tom jazyce, jímž mluví jeho studenti na zahraniční univerzitě. I tento jazyk by měl ovládat na téměř bilingvní úrovni (nejméně C2) a rovněž ho jako obor vystudovat. Dovede-li se vyučující pohybovat ještě také v oboru didaktiky cizích jazyků, pak by vyhověl i dalším kritériím modelu vyučujícího češtiny pro cizince, protože „... osoba vyučující češtinu pro cizince s nedostatečnou pedagogickou přípravou fatálně zasáhne průběh výuky, a tím i obraz češtiny v očích učícího se.“ (Hádková 2008:74)

Moje poznatky se týkají převážně zkušeností s dlouhodobou výukou češtiny v oboru překladatelství na vysoké škole v Německu, ale i s výukou v prázdninových kurzech. Pro úplnost si dovoluji podotknout, že jsem vystudovala bohemistiku a germanistiku na FF UK a na UJEP mám přednášky a semináře z didaktiky cizích jazyků. Domnívám se, že teprve právě to a zároveň výzkumy v oblasti analýzy chyb a výzkumu postojů mi mohou otevřít cestu k úvahám o „nesnesitelné lehkosti“ výuky češtiny v cizině.

Dnes bych se soustředila na výuku zvukové podoby češtiny na zahraniční univerzitě. Je třeba si především uvědomit, že rozlišit všechny složky, které při

posuzování něčí výslovnosti hodnotíme, je neobyčejně obtížné. Protože v našem komplexním hodnocení se obráží nejen dojem, kterým na nás působí eventuální odchylky od normálního rozpětí v realizaci fonémů a celkové intonace a její regionálně, generačně nebo jinak podmíněné zvláštnosti a jiné jevy suprasegmentální, ať už jsou takové odchylky zapříčiněny individuálně, regionálně, sociálně nebo cizojazyčnou interferencí. Zároveň však naše komplexní hodnocení bere v úvahu i dojem, kterým na nás působí i hlas mluvčího sám (jeho zabarvení) a celková kultura projevu.

Důležité je dále uvědomit si, kdy výslovnost může na sebe upoutat naši pozornost. Je to jednak proto, že nějakým způsobem ztěžuje dosažení komunikačního efektu, zatímco se octne mimo naši pozornost, jestliže umožňuje bezvadné fungování komunikace. Jednak může upoutat naši pozornost proto, že výslovnost je prvním a komplexním indikátorem o osobě mluvčího. A dále – což bylo dobře známo už antické rétorice – víme, že zvuková realizace projevu také nesporně značnou měrou přispívá k účinku řeči na posluchače.

Na co se tedy při výuce zvukové podoby češtiny jako oboru v Německu soustředit, aby studium bylo efektivní, nosné a časově ekonomické. Vodítkem nám může a má být Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Ten vedle obecných kompetencí stanovuje SERR kompetence komunikativní, a to (a) lingvistickou, (b) sociolingvistickou a (c) pragmatickou kompetenci.

V rámci lingvistické kompetence se zde rozlišují čtyři kompetence, které odpovídají v zásadě tomu, co v české terminologii Pražské školy označujeme jako jazykové prostředky: (1) Lexikální a sémantická kompetence – slovní zásoba. (2) Gramatická kompetence – mluvnická stavba jazyka. (3) Fonologická a ortoepická kompetence – zvuková podoba jazyka. (4) Ortografická kompetence – písmo a pravopis. Nás zde bude zajímat především fonologická a ortoepická kompetence.

Fonologická kompetence je zde definována dosti stručně, avšak poměrně vágně, a to jako „involvování znalostí a dovedností vnímání a produkce mluvené formy jazyka“. Co však každého odborníka zarazí, je definice toho, co je v SERR považováno za kompetenci ortoepickou. Za cíl se tu považuje (a) znalost pravopisu (sic!), (b), schopnost používat slovníku, (c) znalost významu psaných forem, obzvláště interpunkčních znamének pro členění věty a intonace a (d) schopnost

odvodit z kontextu víceznačnost (homonyma, syntaktické ambikvity apod.). Každý český student ale ví, že ortoepie se vztahuje na mluvený a nikoli na psaný jazyk. A tudíž znamená něco jiného: „V naší lingvistické tradici se rozlišuje mezi ortofonií, tj. spisovnou výslovností jednotlivých segmentálních i prozodických prvků fonologické soustavy, a ortoepií, tj. spisovnou výslovností požadovanou pro jednotlivé významové jednotky. Ortofonie tedy stanoví, jak se má např. daná hláska vyslovit, ortoepie pak určuje, v kterých případech se má tato hláska vyslovovat.“ (Maroušková 1988:162)

Na co se tedy konkrétně soustředit? Vidíme, že SERR poskytuje pouze ne vždy dostatečně jasný rámec, v němž se může výuka pohybovat. Aby však dospěla k nějakému konkrétnímu cíli, je potřeba rámec naplnit konkrétními fakty pro konkrétní jazyky: výchozí a cílový.

Ze své bohaté zkušenosti v této souvislosti upozorňuje Čechová: „V počáteční etapě osvojování češtiny by mělo jít především o mluvenou formu komunikace – o produkci a recepci mluveného „slova“, proto je nezbytné zaměřit se zvláště na výslovnost těch fonémů, kterými se liší jazyk mateřský od jazyka studovaného, u německých studentů zvláště na odlišnost znělých a neznělých souhlásek.“ (Čechová 2004:12)

Avšak ukazuje se, že samotné srovnání fonologických systémů češtiny a němčiny bohužel nevede ke kýženému výsledku. Abychom se vyhnuli nějaké „dojmologii“, doplnili jsme ve své výuce srovnání fonologických systémů ještě také moderní analýzou chyb, ale především výzkumem hodnotících postojů, které zaujímají rodilí čeští mluvčí k výslovnosti češtiny, jaká se líne z úst německých studentů češtiny.

Je známo, že výsledek komunikace je výsledkem velmi komplikovaného spolupůsobení faktorů a podmínek komunikace, přičemž se na výsledku jako činný faktor podílí nejen mluvčí, ale i posluchač. Přitom je důležitá nejen jejich vlastní sociální determinace, nýbrž i vzájemný vztah partnerů komunikace, subjektivní postoj posluchače k mluvčímu a k předmětu komunikace. Tím vším je určováno očekávání posluchače a podstatně i jeho reakce na informaci zprostředkovanou komunikačním aktem. (Konkrétnější popis výzkumu viz zejména též Maroušková 2004.)

Kombinace poznatků ze všech zmíněných oblastí nám potom pomůže zaměřit se při nácviku na ty jevy, které jsou v jejich produktivní oblasti pro české rodilé mluvčí při

poslechu rušivé – myslím, že jsou to právě ty jevy, jejichž správná realizace může vést ke komunikaci s komunikačním efektem.

Můžeme přitom dojít k některým známým, ale také k některým překvapivým zjištěním. Podívejme se na ně podrobněji.

Čistě teoreticky by z hlediska porovnání fonologických subsystémů češtiny a němčiny v oblasti vokalismusu neměli mít němečtí studenti problémy žádné: všechny české vokalické fonémy má němčina také. Ty se však foneticky mohou různě realizovat, což může být (a také je) zdrojem chyb. Německé dlouhé vokály jsou s výjimkou [a:] a [ɛ:] zavřené a napjaté, české otevřené. Recepce studentům potíže vcelku nečinila. Ty nastaly až při vlastní produkci, a to zejména v souvislosti s distribucí dlouhých vokálů v českých slovech. V němčině se dlouhé vokály vyskytují pouze v přízvučných slabikách a němečtí studenti proto neumějí vyslovit v nepřízvučných slabikách dlouhou samohlásku. Chybují buď tak, že vokál zkrátí, nebo přesouvají přízvuk na slabiku s dlouhým vokálem. Za rušivé to při výzkumu považovalo pouhých 45% českých posuzovatelů, kteří zde projevovali poměrně velkou míru tolerance.

Porovnáváme-li fonologické subsystémy v oblasti konsonantismu, pak se obecně považují za obtížné ty, které v daném jazyce neexistují. To platí tehdy, pokud se to týká výuky na úrovni do B2. Na vyšších úrovních jsou pak nejobtížnější ty jevy, které se liší svou fonetickou realizací, ačkoli se jako fonémy vyskytují v obou jazycích.

Soustředíme se nejprve na obtíže při výslovnosti českých fonémů v němčině neexistujících. Za jednu z největších obtíží při výslovnosti češtiny se často považuje konsonant *ř*, který němčina nemá. Z hlediska percepce nečinil studentům větší potíže ani ve své znělé, ani v neznělé podobě. Při produkci však k potížím dochází, nácvik je zdlouhavý a výsledky nepřesvědčivé. Ale jak ukazuje náš průzkum, při komunikaci to rodilého mluvčího ruší jen málo, téměř všichni čeští posuzovatelé tu projevili pro chybnou výslovnost *ř* vysokou míru tolerance, a to až 95%! Další z českých fonémů, které se v německých slovech nevyskytují, je české znělé *ž*, které němečtí studenti substituují neznělým *š*, a to ojedinele i při percepci, velmi často při vlastní produkci. Seznam obtíží předvídatelných na základě srovnání fonologických systémů doplňují všechny tři palatály *t'*, *d'*, *ň*. Jejich chybná výslovnost jako spojení s *j* je rekurentní. A to častěji ve spojení s *ě* (\*njegdo, tjelo), asi proto, že jsou v němčině zvyklí v cizích



slovech jako např. *Cognac* vyslovovat *ň* jako [ko'njak]. Méně často chybují ve spojení českých palatál s *i* (\*podjívej se).

Avšak nejzávažnější obtíže výslovnosti českých souhlásek, na něž upozornila ve své poznámce také Čechová, nevyplývají se srovnání fonologických souhláskových subsystémů. Vyplývají z rozdílů ve fonetické realizaci fonémů vyskytujících se jak v českém, tak i německém inventáři. To platí jak pro oblast jejich recipování, tak i produkování. Jedná se tu především o dvojice souhlásek, které běžně nazýváme znělostními páry. To, co je pro českého mluvčího vzájemně odlišuje, je mu jasné už z jejich označení „znělostní“ pár. Potíže německých studentů vyplývají z toho, že protiklad jednotlivých dvojic necítí jako rozdíl znělostní. Znělost, tj. spoluúčast hlasivek na artikulaci jednoho ze členů daných dvojic, je pro ně jen jedním – a to navíc jen průvodním a fakultativním – rozlišujícím znakem protikladů fortisovost vs. lenisovost, která může pak navíc u fortisových být doprovázena ještě přídechem. Němečtí studenti proto neumí „slyšet“ rozdíl např. mezi slovy *ten* – *den*, „slyší“ dvakrát *den*. Rozdíl ve znělosti není pro ně dostatečně signifikantní. To, že rozdíl „neslyší“, vede k tomu, že se ve vlastní produkci dopouštějí nepřesností a chyb. Jak analýza chyb, tak i výzkum postojů rodilých mluvčích ukazují, že nedostatky v této oblasti jsou nejzávažnější a pro rodilého českého mluvčího při poslechu nejrušivější.

Dokážeme-li se tedy na příkladu nácviku správné české výslovnosti češtiny na zahraničních univerzitách (ale i školách a školkách) koncentrovat na to, co se v rámci výzkumu prokázalo jako nejzávažnější – a splňujeme-li také ostatní zde výše zmíněné požadavky kladené na zodpovědného pedagoga – pak můžeme s úspěchem směřovat k „nesnesitelné lehkosti“ výuky češtiny v cizině.

## RESUMÉ

“The Unbearable Lightness of Czech as a Foreign Language Teaching” might be achieved as long as the teacher not only can practically use both languages but also if he or she has graduated from language studies and knows foreign language didactics in theory and in practice. If he or she can utilize research results in the area of comparison of phonological systems of both languages, modern error analysis, and research of evaluation approaches of native speakers to foreigner’s pronunciation then he or she could reach some really interesting conclusions that might significantly improve the teaching process.

## LITERATURA

ČECHOVÁ, M.:

*Několik postřehů k osvojování češtiny cizinci.* In: Studienkolleg, Sonderheft, Zittau 2004, s. 9-13.

HÁDKOVÁ, M.:

*Čeština z druhé strany.* Ústí nad Labem 2008.

MAROUŠKOVÁ, M.:

*K výzkumu hodnotících postojů k „cizí“ výslovnosti.* In: Studienkolleg, Sonderheft, Zittau 2004, s. 37-42.

MAROUŠKOVÁ, M.:

*Zvuková podoba cizího jazyka z didaktického hlediska.* In: Hendrich, J. (ed.) *Didaktika cizích jazyků.* Praha: SPN 1988, s. 158 – 174.

*Společný evropský referenční rámec pro jazyky – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc a portál MŠMT ČR.

## **Český národní korpus a výuka českého jazyka na české škole – základní, střední, vysoké**

*Mira Načeva-Marvanová*

*data → informace → znalost →  
kompetence*

(Model DIKW/Teorie informace, Zins 2007, 479)

Brzy uplyne již 10 let od spuštění největší a unikátní elektronické informační databáze češtiny – Českého národního korpusu, který začal vznikat v Ústavu Českého národního korpusu FF UK v Praze v polovině 90. let minulého století a byl spuštěn na konci roku 2000.<sup>1</sup>

Pro účely výuky českého jazyka jako jazyka mateřského zatím zůstává nejvhodnější verze původního on-line manažera Bonita s českým (a anglickým) jazykem uživatelského rozhraní korpusového manažeru, který je k dispozici ke stažení. Je možno též používat (aspoň na počátku) i obě kratší CD-ROM verze korpusu SYNEK a LITERA.

Co přinesl Český národní korpus svým vznikem české i mezinárodní jazykovědné a jazykově smýšlející veřejnosti, ve které zaujímá jedno z předních míst rovněž česká škola?

(1) Především osobní a snadný přístup k odborně zpracovaným elektronickým textům českého jazyka, a to:

- jak psaného, tak i mluveného jazyka
- jak současné, tak i staré a obrozenecké češtiny

---

<sup>1</sup> Korpus je přístupný on-line, pro přístup je zapotřebí jen osobní registrace na adrese <http://korpus.cz/bonito/index.php> (nebo na <http://ucnk.ff.cuni.cz/bonito/index.php>) a instalace korpusového manažera Bonito na PC. Existuje již také i testovací verze přímého webového přístupu k části korpusů ÚČNK na adrese <http://ucnk.ff.cuni.cz/corpora> s novou verzí manažera Bonito 2, který nepotřebuje instalaci, jeho jazyk rozhraní je však pouze angličtina. Zatím však není zcela adekvátní původnímu manažeru Bonito (nabízí však některé zcela nové funkce např. Word Sketches).

- jak češtiny literární, tak i češtiny publicistické, vědecké, administrativní, např. ve vyvážených synchronních korpusech ČNK, dále též češtiny osobní korespondence) atd.

(2) Dále, a to hlavně – ČNK přinesl v případě současného (synchronního) jazyka se vznikem tzv. velkých korpusů SYN2000, SYN2005 a SYN2006 – přístup k obrovskému objemu jazykového materiálu. Podobný rozsah dat byl zcela nepředstavitelný v době dopočítačové. Momentálně je celkem v dispozici databáze 500 000 000 textových slov a to, konkrétněji:

- v korpusu SYN2000 – 100 000 000 textových slov,
- v korpusu SYN2005 – dalších 100 000 000 textových slov,
- v korpusu SYN2000PUB – 300 000 000 textových slov,
- rovněž byla spuštěna i prozatímní nereprezentativní souhrnná verze uvedených synchronních korpusů SYN2000, SYN2005 a SYN2000PUB pod jménem

SYN – obsahuje celkem 500 textových slov (nově i s lemmatizací).

Jsou k dispozici také dvě CD-ROM zkrácené verze, které lze používat na počátku výuky a jsou velice vhodné pro práci především s mladšími žáky. Jejich velikost je:

- v korpusu SYNEK – 10 000 000 textových slov (CD-ROM vzorek na základě databáze SYN2000),
- v korpusu LITERA – 2 750 000 slov (CD-ROM vzorek na základě databáze SYN2000 –výběr z beletrie)<sup>2</sup>.

Následující tabulka (1) porovnává rozsahové parametry jednotlivých synchronních korpusů ČNK<sup>3</sup>. Poslední sloupec uvádí pro srovnání rovněž parametry BNC<sup>4</sup>, ke kterému se vrátíme v závěru.

---

<sup>2</sup>Viz Kocek, J., Kopřivová, M., Kučera (eds.) 2000; Šulc 1999, 48-62; 2007; Čermák F, Blatná R. et al.2005; též <http://korpus.cz>, zde a nadále pro všechny statistické údaje, týkající se ČNK.

<sup>3</sup>Korpusová lingvistika, jako většina počítačově založených oborů používá svoji vlastní pracovní mezinárodní terminologii, a to jednak z důvodů jednoznačnosti a její ustálenosti v mezinárodním plánu, jednak z důvodů následné nejen národní, ale i nadnárodní povahy a použití elektronických korpusových produktů.

<sup>4</sup>BNC (British National Corpus) má 100 000 000 textových slov, tj. je srovnatelný s korpusy ČNK podobného rozsahu. Zahrnuje texty sice z let 1960 – 1994, 94 % z nich však pochází z období 1985 – 1993 (viz BNC v bibliografii; též Thomas 2005:1).

(3) Připomeňme ještě obsahová vyváženost tří velkých korpusů, tj. jaké je procentuální žánrové zastoupení vložených textů, viz tabulku (2):

- ve verzi SYN2000 je to

60 % publicistika – 25 % odborná literatura – 15 % beletrie.

Korpus je reprezentativní a vyvážený. Obsahuje texty hlavně z období 1990-1999.

- v následující verzi SYN2005 je to

40 % beletrie – 27 % odborná literatura – 33 % publicistika.


Korpus je reprezentativní. Skládá se z publicistických textů z období let 2000 – 2004.

- ve verzi SYN2006PUB je zastoupena výhradně publicistika z let 1989 – 2004.

Korpus je nereprezentativní, tj. nenabízí celkovou databázi češtiny, a je po žánrové a textově typologické stránce vymezený.

(4) Korpus LITERA (z r. 2003) představuje z korpusového hlediska menší výběrový korpus sestavený z děl beletrie – zastoupeni jsou J. Gruša, O. Hofman, B. Hrabal, M. Kundera, M. Macourek, V. Páral, J. Škvorecký, I. Klíma aj. (tj. především autoři současní nebo autoři druhé poloviny 20. století, ale také např. i K. Čapek).

Tabulka (1)

							
	SYN2000	SYN2005	SYN2006 PUB	SYN	SYNEK	LITERA	BNC
<u>word</u> (slovní tvar v textu)	1 763 813	1 778 142	2 554 069	3 977 295	517 042	229 376	776 058
<u>lemma</u> (základní tvar slova)	891 713	852 142	1 381 900	2 412 514	198 177	84 000	676 184
<u>tag</u> (značka pro morfolog. popis slov a tvarů)	2019	3039	2685	2783	1886	1773	tag 62 ambtag 92
<u>doc</u> (dokumenty)	233 797	132 353	1 218 300	1 584 288	21 691	78	(4054)
<u>s</u> (věty)	7 639 321	7 945 998	22 339 344	37 897 629	741 515	241 105	6 052 197

Tabulka (2)

SLOŽENÍ (VYVÁŽENOST) VELKÝCH SYNCHRONNÍCH KORPUSŮ						
	SYN2000	SYN2000		SYN2006		LITERA
publicistika	60 %	33 %		100 %		-
odborná literatura	25 %	27 %		-		-
beletrie	15 %	40 %		-		100 %

Podrobnější složení korpusu SYN2000 (cf. ČDS 1-2, 2001, 3) ukazuje tabulka (3):  
Tabulka (3)

SLOŽENÍ KORPUSU SYN2000		
próza 11,02 %, literatura faktu 2,60 %, poezie 0,81 %, drama 0,21 %, jiné imagitivní texty 0,36 %,	životní styl 5,55 %, technika 4,61 %, sociální vědy 3,67 %, vědy o umění 3,48 %, přírodní vědy 3,37 %,	ekonomie a řízení 2,27 %, právo a bezpečnost 0,82 %, víra a náboženství 0,74 %, administrativa 0,49 %, publicistika 60 %.

Vedle své jazykové databáze, korpus představuje jedinečný informační a referenční zdroj českého jazyka. Zkusme zde pojmenovat některé z jeho hlavních referenčních funkcí:

- synchronní korpusy ČNK představují jedinečný referenční zdroj všech morfologických tvarů,

- představují referenční zdroj frekvence nejen jednotlivých slov, vedle všech jejich tvarů, také frekvence jednotlivých slovních druhů a frekvence vnitřního specifického dělení slovnědruhových typů, tj. frekvence všeho toho, co standardní frekvenční slovníky nezahrnují do svého výkladu,

- dále představují jedinečný referenční zdroj gramatického (morfologického) popisu českých slov a slovoform pomocí morfologických značek (tagů),

- korpusy jsou rovněž velmi pohodlný referenční zdroj retrogradní,

- referují rovněž identifikaci každého vyhledávaného slova nebo výrazu: v případě knižních publikací např. jméno autora, díla, nakladatele, roku vydání a překladatele v případě překladové literatury, žánrového zařazení publikace; v případě denního tisku a periodik – název konkrétního vydání, jeho číslo nebo datum publikace. Všechny výskyty mají ještě další korpusové údaje k identifikaci jako např. číslo pozice, číslo opusu, číslo dokumentu aj.

Jaké jsou možnosti aplikace práce s ČNK při výuce češtiny a jak vnímají svoji zkušenost s ČNK sami žáci, studenti a učitelé?

Bezesporu práce s ČNK je pro školáky a studenty zajímavá a atraktivní, rovněž inspirativní, přitom z práce registrační, snadno přerůstá v práci analytickou a tvůrčí, tj. ve znalost a kompetenci. Podněcuje hlavně k hlubšímu vnímání mateřštiny – jazyka, tak známého, ale i neznámého. Vedle klasických a nesporně nezastupitelných, většinou tištěných příruček, učebnic, cvičebnic, gramatik a slovníků umožňuje aktivně využívat elektronicky zpracovanou největší databázi českého jazyka. V neposlední řadě i změna místa a způsobu výuky českého jazyka z tradiční školní třídy do počítačové pro děti a mládež atraktivní učebny přináší svá nesporná pozitiva. Napomáhá ke zvyšování zájmu k tomu tak důležitému (ba dokonce i nejdůležitějšímu) předmětu školního kurikula. Vede k tomu, aby studující sami



vyhledali, objevili a zhodnotili danou jazykovou informaci, aby mohli tuto informaci připravit a prezentovat svým spolužákům, učitelům nebo vyučujícím.

Korpus má své užití i při tvůrčí literární a literárně vědecké činnosti. Nabízí možnosti ověřit si, jak fungují slova ve svém kontextu, v jakém okolí se vyskytují, jaké mají varianty, jak tyto varianty realizuje úzus.

Žádný slovník nemůže poskytnout tento druh informace v takovém rozsahu, jak to nabízí ČNK, nejde však o zdroj „konkurující“ běžné lexikografické produkci, ale naopak o zdroj koreferenční, který již od té doby své existence, by neměl zůstat utajován současné školské mládeži.

ČNK nabízí rovněž i možnost sestavit si vlastní subkorpuse s nadefinováním v něm zastoupených autorů, vydání, žánrů a stylů, provádět textologické výzkumy, sledovat vývoj jednotlivých autorů v různých jejich dílech atd.

Mezi příkladové oblasti a konkrétní studijní nebo procvičovaná témata, z jednotlivých lingvistických rovin, které lze vděčně a úspěšně studovat, procvičovat nebo analyzovat pomocí ČNK, na různých stupních školské a vysokoškolské výuky češtiny např. patří – viz tabulku (4):

Tabulka (4)

TEMATICKÉ NÁVRHY PRO CVIČENÍ S KORPUSEM		
pravopis	vyjmenovaná slova	ZS <sup>5</sup>
	cizí slova a jejich pravopisné varianty	ZS, SS, VS/U
	slova s cizí příponou	ZS, SS, VS/U
	čárky a spojky	ZS, SS, VS/U
tvoření slov	kořen a základ slova	ZS, SS, VS/U
	předpony a přípony	ZS, SS, VS/U
	produktivní a neproduktivní přípony	ZS, SS, VS/U
	kompozita	ZS, SS, VS/U
morfologie	slovní druhy	ZS, SS, VS/U
	specifikace slovních druhů	ZS, SS, VS/U
	popis morfologických kategorií forem	ZS, SS, VS/U
	výskyt a tvoření přechodníku	ZS, SS, VS/U
	varianty u koncovek	ZS, SS, VS/U
	kořenové alternace samohlásek	

<sup>5</sup> ZS – základní škola; SS – střední škola; VS – vysoká škola; U – univerzita

	deklinace substantiv	ZS, SS, VS/U
	časování sloves	ZS, SS, VS/U
	skloňování posesivních adjektiv	ZS, SS, VS/U
	výskyt duálových tvarů u zájmen, číslovek, adjektiv a substantiv	ZS, SS, VS/U
lexikologie	sémantika a polysémie	ZS, SS, VS/U
	homonymie	ZS, SS, VS/U
	expresivnost vs. neutrálnost	ZS, SS, VS/U
	výskyt vulgarismů	ZS, SS, VS/U
	terminologie	ZS, SS, VS/U
kolokace a frazeologie	použití idiomatických výrazů	ZS, SS, VS/U
	použití frazémů	ZS, SS, VS/U
	ustálené předložkové vazby	ZS, SS, VS/U
	volné kolokace	ZS, SS, VS/U
syntax	větné členy	ZS, SS, VS/U
	větné struktury pravidelné	ZS, SS, VS/U
	případy inverze	SS, VS/U
	použití spojek	ZS, SS, VS/U
	vedlejší věty	ZS, SS, VS/U
stylistika	funkční styly a jejich charakteristické rysy ve psaném a mluveném jazyce	ZS, SS, VS/U
textová lingvistika	horizontální členění textu	VS/U
	odstavce	VS/U
	textové konektory	VS/U
textologie	sledování a analýza textologických parametrů konkrétních autorů, literárních děl, vydání	SS, VS/U
otázky spisovného jazyka a prvky obecné češtiny v psaných textech	tendence sblížení a rozdělování	SS, VS/U
	morfologické aspekty	SS, VS/U
	lexikální stránka	SS, VS/U
dějiny jazyka	morfologické rysy češtiny doby starší, humanistické a obrozenecké	ZS, SS, VS/U
	lexikon češtiny doby starší, humanistické a obrozenecké	ZS, SS, VS/U

A na závěr jedno „korpusové“ srovnání, týkající se parametrů ČNK a BNC. Vraťme se opět k tabulce (1). Pochopitelně s ohledem na typologické rozdíly mezi především izolací angličtinou a bohatě flektivní češtinou (s relativní absencí, resp. přítomností flexe), číselné údaje statistických parametrů BNC jsou zřetelně nižší. Nejzřetelněji je to vidět u morfologického značkování (tagů), kde pro češtinu je zachycen počet

morfologických značek popsaných forem v rozsahu 2019 – 3039, a pro angličtinu 62 – 92 (v případě formálně dvojznačných tvarů). Počet wordů (slovoform) je v ČNK více než dvojnásobný, počet lemmat (základních tvarů slov) přibližně o 200 000. Při výuce angličtiny (jako jazyka mateřského, i jako jazyka cizího) jsou už řadu let aplikovány studijní programy, zadání a úkoly s BNC, čeština se svojí mnohem složitější typologickou strukturou, kde je jen pro příklad o 33krát více různorodých tvarů slova by dokázala využít ČNK ve školní třídě a v již běžných počítačových učebnách českých škol, jak lze předpovědět, nejen o 33krát víc.

ČNK představuje první velký národní korpus flektivního jazyka a česká škola – základní, střední, vysoká a univerzitní má tu velkou výsadu mít ho ke své dispozici.

### RESUMÉ

The Czech National Corpus (ČNK) is the first complex of big synchronic corpora of a fleective type language in Europe. The corpora offer a large scope of data for their use in native language teaching. This contribution claims that there is a broad range of synchronic corpora providing a number of topics from all levels of Czech in which the application of CNC data is not only useful but also highly advisable.

### LITERATURA

*BNC = British National Corpus.* Dostupný z <http://www.natcorp.ox.ac.uk>.

*ČNK = Český národní korpus.* ÚČNK FF UK. Praha. Dostupný z <http://ucnk.ff.cuni.cz>.

*ČNK. Vzorky českého jazyka a literatury – korpusy SYNEK a LITERA, 2001.* ÚČNK, Praha. CD-ROM.

ČERMÁK, F. - BLATNÁ, R. et al.:

*Jak využívat Český národní korpus.* Praha 2005.

KOCEK, J. - KOPŘIVOVÁ, M., - KUČERA, K. (eds.):

*Český národní korpus – úvod a příručka uživatele.* Praha 2000.

*Korpusová lingvistika a čeština.*[tematické číslo]. Čeština doma i ve světě, 1-2, 2001.

ŠULC, M.:

*Experimentujeme s češtinou. Jak pracovat s korpusem českého jazyka ve školách i mimo ně.* Praha 2007.

ŠULC, M.:

*Korpusová lingvistika. První vstup.* Praha 1999.

THOMAS, J.:

*An Introduction to the use of Corpora in Teaching and Studying English. Exploring the British National Corpus with the Word Sketch Engine.* – Workshop ICT4ELT, Brno, FI MUNI, May–June, 2005, 1–10. (<http://fi.muni.cz/ICT4ELT>).

ZINS, C.:

*Conceptual Approaches for Defining Data, Information, and Knowledge.* Journal of the American Society for Information Science and Technology 58, 2007, 479–493.

## **Обучение русскому языку русскоговорящих студентов в Чехии**

*Lilia Nazarenko*

Чехии проживает довольно многочисленная русская диаспора. В чешских высших учебных заведениях обучается большое количество русскоязычных студентов, в том числе по специальностям «русский язык и литература», «русский язык для коммерции и предпринимательства», «русский язык для туризма и бизнеса» и под. Студенты, для которых русский язык является родным, составляют значительный процент от общего количества студентов, обучающихся по названным специальностям. При этом специфика преподавания русского языка русскоязычным студентам в Чехии, несомненно, отличается от таковой в России. Дело в том, что уровень владения родной речью русскоязычного населения Чехии отражает закономерный процесс интерференции родного языка и языка страны проживания, т.е. чешского языка. Все чаще в вуз приходят дети иммигрантов, которые посещали начальную и среднюю школу уже в Чехии, поэтому их знания системы русского языка, особенно грамматики, весьма ограничены, и их невозможно сравнить со знаниями их сверстников в России. Это обусловлено тем, что в чешских школах русскоязычные учащиеся, естественно, не получают систематических знаний русской грамматики, т.к. в качестве иностранного языка они выбирают английский, немецкий, или иной язык. У русских, постоянно проживающих в иноязычной среде, сужаются сферы употребления родного языка, и стилистически он обедняется до бытового внутрисемейного применения. Выйдя за рамки разговорной речи, некоторые учащиеся испытывают сложности в применении элементов различных функциональных стилей языка, например деловой речи, публицистики или научного стиля. Конечно, степень владения родным языком русских, проживающих в Чехии, очень индивидуальна и зависит от многих факторов: от длительности проживания в стране, от места и времени обучения в средней школе, состава семьи и т.д. Однако стилистическая ограниченность родного языка является, несомненно, следствием двуязычия. В ситуациях, когда моноязычная личность использует различные

функциональные стили родного языка в зависимости от ситуации и сферы общения, двуязычная личность зачастую применяет иностранный язык, в нашем случае это чешский. Билингвизм русскоговорящих студентов создает определенные проблемы в преподавании русского языка в Чехии.

Изучение вопросов билингвизма в современной лингвистике представляет собой центральную проблему целого направления, получившего название “контактная лингвистика”, или “contact linguistics” (Goebel 1986). В лингвистической литературе существуют различные понимания термина билингвизм. Одни ученые считают билингвами тех, кто усвоил второй язык в естественной среде параллельно с родным языком, другие считают билингвами всех тех, кто изучил иностранный язык в учебном заведении (т. наз. искусственный билингвизм). Известно, что около 70% населения земного шара в той или иной степени владеют двумя или более языками. У.Вайнрайх (Weinreich) определяет билингвизм или двуязычие как практику попеременного пользования двумя языками (Вайнрайх 1979: 22). Не вызывает никакого сомнения тот факт, что изучение русского языка русскоязычными студентами в Чехии происходит в условиях русско-чешского билингвизма. Другое смежное явление, которое непосредственно влияет на процесс обучения этой аудитории русскому языку – межъязыковая интерференция. Термин “языковая интерференция” (interference) был введен лингвистами, принадлежащими к Пражской школе (Weinreich 1953, Haugen 1957), и называет процессы отклонения от норм контактирующих языков в условиях двуязычия. Иммигрантская среда является благоприятной почвой для возникновения контакта языков, так как в коммуникации по очереди используются два языка: родной (русский) и язык страны проживания (чешский). Спектр русско-чешских билингвов широк и простирается от идеальных билингвов до лиц, делающих первые попытки изъясниться на новом языке. Основами идеального двуязычия являются, прежде всего, образование и социальная мобильность, часто оба фактора действуют совместно. Каждый двуязычный носитель индивидуален, прежде всего, по своей способности преодолевать языковую интерференцию. В ситуации русско-чешского билингвизма интерференция происходит в двух направлениях. Это, с одной стороны, перенос явлений русского языка на чешский язык, а с другой стороны, перенос явлений чешского языка на родной

русский язык как следствие недостаточной дифференциации этих явлений. При обучении русскому языку студентов-билингвов приходится преодолевать интерференцию второго типа.

Вайнрайх в своей работе *Languages in Contact* (Weinreich 1953) различает фонетическую, грамматическую и лексическую интерференции у билингвов. У русскоязычных учащихся мы не наблюдаем случаев чешско-русской фонетической интерференции, большинство учащихся имеют правильное русское произношение. Однако часто на занятиях русского языка преподаватель сталкивается с чешско-русской лексической интерференцией в речи русскоязычных студентов. Например: *Это был сон Екатерины II* (под влиянием чешского *sen – мечта*). *В нём отразилась целая палета чувств* (под влиянием чешского *paleta*). *Это был известный архитект* (под влиянием чешского *architekt*).

Но самой серьезной проблемой в обучении русскому языку русскоговорящих студентов является чешско-русская грамматическая интерференция. Согласно Вайнрайху, грамматическая интерференция возникает тогда, когда правила расстановки, согласования, выбора или обязательного изменения грамматических единиц, входящие в систему языка S, применяются к примерно таким же цепочкам элементов языка C, что ведет к нарушению норм языка C (Вайнрайх 1972: 33) Чаще всего грамматическая интерференция проявляется на синтаксическом уровне. По мнению Н.Б. Мечковской, на этом уровне интерференция преодолевается труднее всего (Мечковская 1983: 173). Типичной проблемой русскоязычных студентов при обучении русскому языку являются ошибки в глагольном управлении, т.е. неправильная реализация синтаксической сочетаемости глагола посредством подчинительной связи. Примеры: *кружится мне голова* (ср. *točí se mi hlava*); *просить соседа о помощь* (ср. *prosit souseda o pomoc*); *работать на переводе* (ср. *pracovat na překladu*); *извиниться преподавателю* (ср. *omluvit se učiteli*); *бояться о сыне* (ср. *bát se o syna*). Таким образом, перед преподавателем русского языка стоит непростая задача преодоления чешско-русской интерференции в речи русскоязычных студентов.

Особую значимость для этой цели приобретает изучение всех явлений языка неотрывно от их функционирования и применения в речи.



Функциональный подход в обучении грамматики русского языка способствует более глубокому и органичному осознанию сущности языка. Преподаватель формирует у учащихся представление о языке как средстве коммуникации, состоящем из специфических единиц, которые обладают своими функциями, структурой, значением и своеобразным употреблением в речи. При этом учащиеся должны осваивать не изолированные явления, а совокупность единиц всех уровней языка в их взаимосвязи, чтобы лучше выражать свои мысли в различных ситуациях и сферах социальной деятельности. Функциональный подход требует внимательного отбора и организации лингвистического материала, осмысления роли, назначения и использования в речи языковых единиц.

Реализация функционального подхода неразрывно связана с системным освоением языка, так как именно при употреблении языковых единиц в речи, актуализируются и проявляются их сложные системные связи и отношения. Считаем важным при обучении установление межуровневых и внутриуровневых языковых связей. В основе такого анализа лежат связи, обеспечивающие образование сложного из простого. Под системным изучением лексики, морфологии и синтаксиса предполагается, во-первых, актуализация их внутриуровневой системности, а во-вторых, межуровневое взаимодействие языковых единиц. Например, несомненную эффективность имеет изучение морфологии на синтаксической, т.е. текстовой основе. Это значит, что изучение отдельных морфологических категорий происходит на базе примеров их реализации в тексте. Считаем, что необходимо делать упор на изучение коммуникативного синтаксиса как основы овладения русским языком в его функциональном аспекте. Именно на синтаксическом уровне все языковые единицы, в том числе и лексические, полностью реализуют свои функции. Коммуникативный подход может вывести учащихся на новый уровень общения: от интуитивного владения языком к осознанному, умелому использованию предложений разной структуры и семантики при решении различных коммуникативных задач. Обучение направлено не только на построение предложений, но и на создание текстов, в которых предложения выполняют различные функции. Учащиеся должны последовательно научиться различать простые и сложные предложения, их виды, употреблять

многообразные синтаксические конструкции в собственном тексте. Особое значение имеют специальные комплексы упражнений, направленные на преодоление чешско-русской интерференции в синтаксическом управлении.

В последние десятилетия несколько по-новому трактуется понятие «владеть языком», которое связано не только с уровнями коммуникативной компетентности, но и с иными потребностями учащихся. К таким потребностям относятся овладение культурной грамотностью, развитие культурно-речевого вкуса, необходимость вступать в диалог культур. Поэтому в учебный процесс целесообразно включать такой вид материала, как художественные и поэтические тексты. Поэтический текст может и должен активно использоваться при обучении синтаксису русского языка в силу следующих причин: 1) простое предложение в поэтическом тексте представлено большим количеством лаконичных и многофункциональных структурных вариантов;

2) поэтический текст, как правило, требует не просто медленного, но многократного прочтения, а это способствует тщательному анализу разных уровней его языковой организации; 3) поэтический текст легко запоминается в силу своей ритмической организации, благодаря чему происходит обогащение речи учащихся совершенными речевыми образцами. У учащихся формируется сознательное отношение к проявлениям сходства и различия в структуре простого предложения русского и чешского языков на основе таких форм учебной работы, как перевод оригинальных поэтических текстов с русского языка на чешский язык, сопоставление собственного перевода с профессиональным, а также обратный перевод поэтического текста с чешского языка на русский и сопоставление его с авторским оригиналом. Работа с поэтическим текстом играет важную роль не только в обучении русскому языку, но и в лингво-культурном развитии учащихся. Поэтический текст как речевой продукт выражает специфические особенности русской речи, демонстрирует образные средства языка и одновременно является культурной ценностью, воплотившей духовное наследие русского народа.

Реализация функционального и системного подходов в изучении лексики, морфологии и синтаксиса должна обеспечить эффективное формирование и развитие лингвистической и коммуникативной компетенции учащихся. Коммуникативная компетентность воплощается в способности к грамотному

общению в разных социокультурных сферах, к оценке произведений вербальной культуры и оценке собственной коммуникативной компетенции, то есть умения видеть и исправлять собственные ошибки в процессе коммуникации.

#### LITERATURA

Вайнрайх, У.:

*Одноязычие и многоязычие*. In: Новое в лингвистике. Вып. 6, Москва 1972, s.25-60.

Виноградов, В.А.:

*Интерференция*. In: Лингвистический энциклопедический словарь. Москва 1990.

Goebl, H.:

*Problems and Perspectives of Contact Linguistics from a Romance Scholar's Point of View*. In: Language Contact in Europe. Proceedings of the Working Groups 12 and 13 at the XIII<sup>th</sup> International Congress of Linguistics, August 29 - September 4, 1982, Tokyo, Tübingen 1986, s.125-150.

Haugen, E.:

*Language Contact*. In: Reports for the Eighth International Congress of Linguists. Oslo 1957, s.253-261.

Мечковская, Н.Б.:

*Языковой контакт*. In: Общее языкознание. Минск 1983.

Weinreich, U. :

*Languages in Contact*. New York 1953.

## **Od tekstu literackiego do tekstu użytkowego**

### **O pewnym typie zadań z języka ojczystego**

*Jolanta Nocoń*

Jednym z najważniejszych zadań nauczania języka ojczystego (o ile nie najważniejszym) jest rozwój językowy ucznia. Istotę tego procesu rozumiem podobnie jak Waldemar Martyniuk jako poznawanie i stosowanie coraz większego wyboru sposobów rozumienia i tworzenia tekstów: "Momentem rozwoju językowego jest moment zrozumienia nowego znaczenia wyrażonego językowo oraz moment stworzenia takiego znaczenia" (Martyniuk 2002: 29). Oznacza to, że rozwój językowy dokonuje się m.in. poprzez redagowanie przez ucznia zróżnicowanych gatunkowo tekstów.

Wywołałam bardzo szeroki i złożony problem dydaktyczny, w artykule zajmę się jednak stosunkowo niewielkim zagadnieniem – moim zdaniem niezwykle istotnym, chociaż przez nauczycieli często lekceważonym. Chodzić mi będzie o sposób rozwijania na lekcjach języka ojczystego umiejętności tworzenia specyficznego typu tekstów<sup>1</sup> – tzw. tekstów użytkowych. Abstrahując od najróżniejszych lingwistycznych typologii uniwersum mowy, pod tym terminem rozumięć będę, zgodnie zresztą z tradycją dydaktyczną, te formy wypowiedzi językowych<sup>2</sup>, które mają charakter wybitnie utylitarny (Bar 1982: 79). Są to głównie gatunki potoczne i urzędowe, wiele z obszaru korespondencji prywatnej i publicznej, takie jak m.in.: zaproszenie, podziękowanie, życzenia, gratulacje, ogłoszenie, zawiadomienie, zażalenie, reklamacja, podanie, list motywacyjny, ale także notatka oraz reklama itp.

Teksty tego typu przynależą do dyskursów pozaszkolnych – potocznego, rodzinnego, urzędowego, administracyjnego, handlowego itd. – usytuowanie lekcyjne jest więc dla nich nienaturalne, a kontekst komunikacyjny, w którym muszą zaistnieć, sztuczny. Co istotne, wzorce gatunkowe tych tekstów przyswajane są nie tylko

---

<sup>1</sup>W artykule problem ten ujęty zostanie od strony praktycznej (wykonawczej), a nie teoretycznej.

<sup>2</sup>Określenie *forma wypowiedzi* należy do metajęzyka dydaktyki przedmiotowej i jest synonimiczne z *gatunkiem tekstu*. Zadaniem szkoły jest rozwijanie sprawności wypowiadania się zarówno w mowie, jak i w piśmie, co wymaga od ucznia poznania swoistych cech wyróżniających daną formę od innych (tzn. wzorca tekstowego), rozpoznania możliwości praktycznego jej stosowania (przestrzeni dyskursywnej), uświadomienia realizowanych w niej funkcji pragmatycznych oraz celu, jakiemu ona służy w aktach komunikacji społecznej (Bar 1982: 78).

w szkole, ale nabywane także w codziennych interakcjach komunikacyjnych – uczeń radzi sobie z zapraszaniem, przepraszeniem, składaniem życzeń niezależnie od tego, czy był tego uczonej w szkole. Poza tym większość tekstów użytkowych to formy proste, niezłożone, niewielkich rozmiarów. Co zatem szkoła ma tu do zrobienia?

Teksty, o których mówimy, towarzyszą człowiekowi w życiu codziennym i umożliwiają mu wchodzenie w specyficznego typu interakcje komunikacyjne (nieoficjalne i oficjalne) z innymi ludźmi oraz instytucjami. Ze względów użytecznych sprawne posługiwanie się tymi formami staje się więc koniecznością – ułatwia życie i pozwala zaspokajać podstawowe potrzeby społeczno-komunikacyjne. Stąd też, wydaje się, tak mocny akcent w szkolnych dokumentach programowych na kształcenie tego typu kompetencji tekstotwórczych na lekcjach języka ojczystego<sup>3</sup>. Siłą rzeczy, szkoła koncentrować się będzie na wykonaniach tych tekstów w wersji pisemnej (choć nie może pomijać realizacji mówionych, z czym ma problemy wielu uczniów) oraz na nadawaniu wzorcom tekstowych charakteru skodyfikowanego (poprzez ich ukonwencjonalniony opis *a priori*).

Jednak zarówno w podręcznikach szkolnych, jak i na lekcjach tekstom użytkowym poświęca się niewiele uwagi. W przekonaniu nauczycieli to wzorce tekstowe łatwe do przyswojenia i odtworzenia (szczególnie na tle innych)<sup>4</sup>, mało skomplikowane, schematyczne – nie wymagają więc wielu ćwiczeń; ponieważ powstające teksty są krótkie, zatem nie bardzo nadają się także do rozwijania kompetencji językowej. Dodatkowo dewaluuje te formy w oczach nauczycieli i to, że poruszana w nich tematyka oscyluje wokół tzw. życiowych doświadczeń ucznia, a nie treści kulturowo-literackich.

Na lekcjach języka ojczystego teksty użytkowe sytuuje się w opozycji do tekstów “nieużytkowych” – tzn. do takich szkolnych form wypowiedzi, jak m.in. rozprawka, charakterystyka bohatera literackiego, opis przeżyć wewnętrznych, interpretacja

---

<sup>3</sup>Poziom opanowania umiejętności tworzenia tekstów użytkowych sprawdzany jest podczas egzaminów na zakończenie szkoły podstawowej i gimnazjum, co także podkreśla ważność (w przekonaniu władz oświatowych) tego zadania edukacyjnego. Można więc powiedzieć, że egzamin wymusza uczenie tych form. Ponieważ pozaszkolne doświadczenia komunikacyjne uczniów różnią się, a co za tym idzie i ich kompetencje tekstotwórcze nie są jednakowe, zadaniem szkoły staje się także wyrównanie tych kompetencji do oczekiwanego na egzaminie poziomu.

<sup>4</sup>Egzamin gimnazjalny pokazuje co innego – wprawdzie zdecydowanie lepiej uczniowie radzą sobie z tworzeniem krótkich tekstów użytkowych niż z redagowaniem długiego wypracowania, ale i tu wyniki nie są zachwycające – “łatwe” wzorce gatunkowe przez wielu gimnazjalistów nie są opanowane nawet schematycznie (raporty poegzaminacyjne można znaleźć na stronie [www.cke.edu.pl](http://www.cke.edu.pl)).

porównawcza i podobne – tworów sztucznych w tym sensie, że w komunikacji pozaszkolnej w postaci uczonej na lekcjach nie występują. W szkole jednak uważane są za bardziej wartościowe, bo w ich konkretyzacjach ujawnia się nie tylko poziom opanowania przez uczniów złożonych kompetencji tekstotwórczych<sup>5</sup>, ale także uczniowska wiedza kulturowo-literacka (teksty te są bowiem na “poważne” tematy mające związek z poznawanymi w procesie nauczania-uczenia się tekstami kultury). Na tym tle teksty użytkowe uchodzą za mało atrakcyjne edukacyjnie i dla ucznia, i dla nauczyciela<sup>6</sup> – wyróżnia je *in minus* nieciekawa tematyka i sztywna forma, a w fazie wykonawczej odtwarzanie a nie tworzenie, schematyzm a nie kreacja.

Czy aby naprawdę? Chciałabym w tym miejscu zaprezentować pewien typ zadań dydaktycznych prymarnie ukierunkowanych na kształcenie umiejętności redagowania tekstów użytkowych, ale które jednocześnie (1) aktywizowałyby uczniów twórczo, a także (2) integrowałyby kształcenie językowe z kształceniem kulturowo-literackim. Chodziłoby tym samym po pierwsze o to, aby uruchamiane przez zadanie czynności wykonawcze poruszały wyobraźnię ucznia, były więc dla niego atrakcyjne, bo ciekawe i nieschematyczne, przy tym jednak pozwalały doskonalić określone kompetencje tekstotwórcze (w tym przypadku związane z tworzenia tekstów użytkowych). Zakładam ponadto, że skuteczność edukacyjna tego typu zadań powinna się ujawniać się nie tyle w postaci pamięciowego opanowania wzorca tekstu (a następnie w jego mechanicznym odtwarzaniu, a nawet swoistym kalkowaniu z podstawianiem wymiennych elementów treści), ale w elastycznym posługiwaniu się nim, tzn. w swobodnym dostosowywaniu konwencjonalnych modeli tekstowych do zmieniających się w zadaniu czynników pragmatycznych, sytuacyjnych, kognitywnych i stylistycznych, a nawet w przekształcaniu kanonicznego wzorca gatunkowego.

Jeśli chodzi o drugie założenie, to mam na myśli takie zadania, które przeciwdziałałyby tendencji do izolowania w procesie nauczania-uczenia się merytorycznie niejednorodnego materiału nauczania z języka ojczystego. Musiałyby to więc być zadania scalające proces analizy i interpretacji czytanego na lekcji tekstu

---

<sup>5</sup>Wykształcenie tych kompetencji to jedno z najważniejszych zadań nauczyciela języka ojczystego.

<sup>6</sup>Zapomina się o tym, że w odróżnieniu od sztucznych szkolnych form wypowiedzi teksty użytkowe pozwalają “wyrwać kształcenie językowe z izolacji od życia i potrzeb uczniów i zbliżyć do żywej mowy żywych ludzi, przeprowadzać je w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, realizując autentyczne cele uczestników kształcenia.” (Bakuła 1997: 60).

kultury z redagowaniem przez ucznia tekstu użytkowego<sup>7</sup>. Integrację<sup>8</sup> rozumiem przy tym nie jako mechaniczne zestawianie ze sobą treści literackich i językowych, ale taki ich układ, który miałby charakter funkcjonalny, tzn. otwierał te treści na siebie, tak aby wzajemnie się wspierały, zespałał je w naturalną całość, pokazywał wzajemne powiązania i uwarunkowania, a jednocześnie wspomagał rozwój prymarnych kompetencji literackich (czytelniczo-odbiorczych) oraz językowych (tekstotwórczych). Zatem zadania, o których tu mowa, musiałyby zmuszać ucznia do przemyśleń nad problemami poruszonymi w tekście literackim, wzbudzać przeżycie, pozwalać doświadczać wartości, jednym słowem wspierać proces interpretacji i prowadzić do lepszego rozumienia czytanego tekstu.

Poniżej wybór przykładowych zadań tego typu<sup>9</sup>:

(1) Pan Kleks rozpoczyna nabór nowych uczniów do Akademii. Prosi o pomoc w zredagowaniu reklamy swojej niezwyklej szkoły. Pomóż mu.

(2) Adaś Niezgódka trafia do Psiego Raju. W imieniu chłopca napisz do Pana Kleksa kartkę pocztową z pozdrowieniami. Nie zapomnij podzielić się swoimi wrażeniami.

(3) Kubuś Puchatek chce urządzić przyjęcie urodzinowe dla Kłapouchego. Pomóż mu zredagować zaproszenie dla przyjaciół ze Stumilowego Lasu.

(4) Mały Książę po powrocie na swoją planetę postanowił wysłać kartkę z życzeniami do Róży. Czego może jej życzyć? Ułóż tekst życzeń.

(5) Ania Shirley nazwała panią Linde kobietą "niezgrabną, tłąstą i bez wyobraźni". W imieniu dziewczynki zredaguj przeprosiny. Użyj słownictwa charakterystycznego dla Ani.

---

<sup>7</sup>Jak pisze Henryk Kurczab "W edukacji polonistycznej integracja dotyczy scalania (...) działów występujących w programie nauczania. Chodzi zarówno o związki merytoryczne, jak i dydaktyczne. Pierwsze z nich polegają na wzajemnym powiązaniu i scalaniu różnorodnych treści zasadniczych działów nauczania języka polskiego w celu ukazania go jako całości, drugie natomiast na związkach dydaktycznych, obejmujących sposoby wyzyskiwania wiadomości pochodzących z jednego działu przy realizacji pozostałych działów. Związki treściowe dotyczą poznawania rzeczywistości językowo-literackiej i kulturowej, natomiast związki funkcjonalne wiążą się ściśle z jej przekształcaniem i przejawiają się w umiejętnościach o charakterze kompleksowym." (Kurczab 1987: 99).

<sup>8</sup>Na temat integracji w nauczaniu języka polskiego zob. Wantuch 2005.

<sup>9</sup>Pomysłodawcami zadań są studenci filologii polskiej (fakultet pedagogiczny) Uniwersytetu Opolskiego oraz słuchacze podyplomowego studiów filologii polskiej dla nauczycieli przedmiotów humanistycznych..



(7) Daj się namówić na mały żart – ułóż ogłoszenie do gazety, w którym Pan Cogito:

- a) obwieszcza o zgubieniu swej duszy i prosi o pomoc w jej odzyskaniu,
- b) proponuje sprzedaż swej duszy na korzystnych warunkach.

(8) W imieniu jednego z bohaterów “Zemsty” – Cześnika lub Rejenta – napisz podanie do sądu o rozstrzygnięcie sporu o mur graniczny.

(9) Zredaguj tekst obwieszczenia, w którym przekażesz rozkaz Kreona o zakazie grzebania zwłok Polinika.

Cechą wyróżniającą zaprezentowane powyżej zadania jest zmiana typowych dla tekstów użytkowych zewnętrznych warunków sytuacyjno-kontekstowych: formy funkcjonujące w realnym życiu codziennym zostają przeniesione w fikcyjny świat wewnątrztekstowy. Aby zabieg tego typu był dydaktycznie funkcjonalny, konieczne jest dobranie takich zadaniowych czynników wykonawczych, które uprawomocniałyby wykreowaną sytuację komunikacyjną, tzn. pozbawiały ją sztuczności – w innym przypadku będzie można mówić co najwyżej o jeszcze jednym ćwiczeniu szkolnym funkcjonującym na zasadzie *sztuka dla sztuki*.

W prezentowanych zadaniach proces ten dokonuje się poprzez postawienie ucznia w roli bohatera literackiego i usytuowania go wewnątrz fikcyjnego świata przedstawionego, (niejako w “codzienności” tego świata). Tym samym aby poprawnie wykonać zadanie, nie wystarczy udana konkretyzacja wzorca tekstowego – wymagana jest jeszcze dogłębna znajomość tekstu literackiego, i to nie tyle literalna, co na poziomie interpretacyjnym. Tekst uczniowski w wymiarze treściowym musi pozostawać w zgodzie z ideą, przesłaniem, myślą, stylistyką, konwencją itp. *contextu* literackiego – trudno przecież pisać ogłoszenie w imieniu Pana Cogito bez odkrycia założeń estetyki ironii albo życzenia dla Róży bez zrozumienia jej roli w nie tylko w życiu Małego Księcia, ale i dla warstwy ideologicznej całego utworu. Można więc powiedzieć, że zadania tego typu wspomagają nie tylko rozwój specyficznych umiejętności tekstotwórczych, ale także wspierają proces odbiorczy – odsyłając do tekstu literackiego, zmuszają do dodatkowych przemyśleń i domysleń, odkrywania jeszcze nieodkrytego, zanurzenia się w fikcyjnym świecie po raz kolejny.

Należałoby także podkreślić, że jeszcze jedną wyraźnie dostrzegalną cechą charakterystyczną tych zadań jest ich ludyczność (wchodzenie w rolę i kreacja

wyobrażeniowa fikcyjnej rzeczywistości to podstawy dziecięcej zabawy), stąd też wydają się one być szczególnie przydatne w szkole podstawowej i ewentualnie w gimnazjum (choć nie musi to być regułą). Jeśli spojrzeć na ich “zabawowość” z perspektywy psychologicznej, to niezwykle cenna edukacyjnie okazać się może zdolność omawianych tu zadań do rozwijania wyobraźni (niezbędnej w procesach poznawczych) i empatii (koniecznej w kontaktach społecznych). Poza tym zadania tego typu pokazują teksty użytkowe w nowej, interesującej perspektywie, są ciekawe (nie nudzą), twórcze (zapobiegają uschematycznieniu wykonań tekstowych), raczej więc zachęcają, a nie zniechęcają. Może więc warto byłoby częściej sięgać po nie na lekcji?

### STRESZCZENIE

Tekst poświęcony jest rozwijaniu na lekcjach języka ojczystego umiejętności redagowania tzw. tekstów użytkowych – gatunków o charakterze utylitarnym, funkcjonujących w takich dyskursach, jak np. dyskurs potoczny, rodzinny czy też urzędowy. W artykule omówiony został pewien typ zadań dydaktycznych, które mogą być wykorzystane w tym celu w procesie nauczania-uczenia się. Zalety tych zadań to przeciwdziałanie odtwórczym konkretyzacjaom schematycznych ze swej natury wzorców tekstowych oraz integracja kształcenia językowego z kulturowo-literackim.

### LITERATURA

BAKUŁA, K.:

*Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej dydaktyki.* Wrocław 1997.

BAR, J.:

*Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.* Opole 1982.

KURCZAB, H.:

*Kształcenie językowe a nauczanie integrujące.* In: Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego 7. Katowice 1987.

MARTYNIUK, W.:

*Rozwijanie kompetencji językowej jako nadrzędny cel kształcenia.* In: "To lubię!" Podręcznik do języka polskiego dla klasy I liceum. Książka nauczyciela. Kraków 2002.

WANTUCH, W.:

*Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego.* Kraków 2005.

## **Kognitivní lingvistika a její využití ve výuce mateřského jazyka**

*Jasňa Pacovská*

Odborníků, kteří se zabývají souvislostmi didaktiky mateřského jazyka s kognitivní lingvistikou, je v českém prostředí zatím poskrovnu. Pokud se tyto snahy objevují, bývají většinou považovány za nežádoucí novátorství v pohledu na jazyk. Kognitivní přístup k jazyku je přijímán nelibě, protože bývá konfrontován s tradičním strukturalistickým přístupem. Neprávem se totiž tyto dva směry chápou jako vzájemně se vylučující, nikoliv se doplňující, což by bylo na místě. Proto je velmi potěšitelné, že se na konferenci věnované problematice výuky mateřským jazykům sešlo několik příspěvků zabývajících se touto tematikou.<sup>1</sup>

Kognitivní lingvistika se jako transdisciplinární obor začíná v českém prostředí rozvíjet počátkem devadesátých let v Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Bylo by ale poněkud zaslepené odvolávat se pouze na tuto půdu. Je třeba zmínit také práce, které jsou významným inspiračním zdrojem kognitivně a, dodejme, kulturně lingvisticky ukotvených výzkumů, např.: Igor Němec, Jan Horálek a kol. Slova a dějiny (1980) či Horálkovy sloupky (jazykové eseje) z roku 2002. Také je třeba uvést některé slovníky, zejména Jungmannův Česko-německý slovník, Hallerův Český slovník věcný a synonymický, etymologické a frazeologické slovníky.

A protože se jedná o obor transdisciplinární, ležící na průsečíku několika disciplín, jak již bylo výše uvedeno, je kognitivní lingvistika přátelská vůči jiným disciplínám a také vůči uživatelům mateřského jazyka. Z oborů s ní nejvíce spřízněných jde hlavně o psychologii, sociologii, etnografii, folkloristiku, ale taky o neurovědy a teorii umělé inteligence. O přátelskosti vůči uživatelům, což je spojení převzaté od Laury Jandové, americké představitelky kognitivní lingvistiky / slavistiky, se zmíníme níže v souvislosti s jejími možnými aplikacemi na výuku mateřského jazyka.

Není v možnostech tohoto příspěvku vyčerpávajícím způsobem popsat témata a metody této disciplíny, proto náš pohled výrazně zúžíme.

---

<sup>1</sup> Srov. např. příspěvky K. Kamiše, M. Balowského aj. publikované v předloženém sborníku.

Ústředním pojmem kognitivní a kulturně zaměřené lingvistiky je jazykový obraz světa. Zkoumajíce jazykový obraz světa přispíváme k fixaci kulturní paměti národa, zachování historické continuity, společenské etiky a morálních jistot. Odhalujeme, jak lze posilovat národní, etnickou či krajevou hrdost a sebevědomí. Jedná se tedy o hodnoty, jejichž naplnění by mělo být posláním výuky každého mateřského jazyka.

Učitel k těmto hodnotám může směřovat jednak prostřednictvím přístupu ke slovní zásobě a také prostřednictvím komunikace se studenty. Je třeba ukázat, že pro porozumění není klíčový tzv. slovníkový význam, jak bývá vysvětlen ve výkladových slovnících, který je vystaven na základě objektivních a verifikovatelných vlastností pojmenovávaného jevu, ale tzv. kognitivní význam.

Jde o přístup ke slovní zásobě, který se projevuje v běžné každodenní komunikaci, v textech obsahujících klišé, ve folklorních textech, v reklamách, sloganech, v anekdotách, ve frazeologii, ve všeobecně známých textech.

Domníváme se, že stěžejním přístupem v didaktice češtiny má být funkční přístup k jazyku. Postupně se v domácí didaktice začíná zdůrazňovat komunikační výchova odvíjející se od akcentace dorozumívací funkce jazyka. Tento trend je velkým přínosem, proto je třeba v něm pokračovat a současně zdůrazňovat jeho provázanost s komunikační a kognitivní funkcí jazyka. Má výraznou motivační funkci, můžeme tedy (viz výše) hovořit o přátelskosti vůči uživatelům jazyka.

Jazyk je třeba studentům představovat jako prostředek poznávání světa, je třeba odhalovat vzájemnou podmíněnost jazyka – světa a světa a – jazyka. Je třeba na konkrétních příkladech ukazovat, jak mateřský jazyk ovlivňuje naše poznávání světa a jak svět, v němž žijeme, ovlivňuje jazyk. Takovým již klasickým příkladem provázanosti světa a jazyka je existence několika pojmenování sněhu u Eskymáků, zatímco v angličtině je pouze jedno. To platí ovšem pro běžné mluvčí, jejichž způsob života nepředpokládá žádné speciální zkušenosti se sněhem. Ti nevnímají rozdíly v různých typech sněhu, zatímco profesionální lyžaři, i angličtí, jsou na tato odlišnosti citliví, čemuž odpovídají i různá pojmenování pro sněh.

Koncepce jazykového obrazu světa je založená na jazykových a kulturních stereotypech. Stereotyp je obrazem reality v lidském vědomí, který neodpovídá objektivnímu poznání, ale je pro něj podstatná subjektivní generalizace, podstatné jsou emoce a hodnotící postoje.

Do popředí vystupují konotativní složky významu (viz výše), které jsou porovnávány s denotativními složkami významu (tradiční lexikální význam). Takto je posilováno sepětí jazyka / řeči s kulturou a s historií českého národa. Součástí přístupu je také etymologie a slovtvorba, práce s různými typy textů, zejména slovníky a jazykovými příručkami.

Lexikální význam se zaměřuje na denotační složku významu a ukazuje přesné vymezení prvku / slova v lexikálněsémantickém systému jazyka<sup>2</sup>. Pro kognitivní přístup jsou podstatné konotační složky významu. Postihují to, *co je s daným výrazem spjato v konceptuálním systému rodilých mluvčích, co se evokuje při jeho užití, a co tedy na tomto základě modifikuje postoj mluvčích k denotátu a dává např. možnosti k metaforickým konceptualizacím* (Vaňková a kol. 2005, s. 28).<sup>3</sup> Kognitivní lingvistika se zabývá těmi složkami významu, v nichž je ukotven společenský a kulturní kontext. Zahrnují lidskou zkušenost, prožívání a hodnotovou orientaci. To jsou aspekty studia mateřského jazyka, které by se měly stát součástí výuky (např. o slovní zásobě).

Tento přístup umožňuje přirozenou formou upozorňovat na stereotypy v podobě předsudků, pomáhá eliminovat jejich nežádoucí společenské důsledky, stejně tak vede k pěstování nepředsudečných postojů vůči postavení mužů a žen, což jsou témata, s nimiž se velice těžce vyrovnávají tvůrci učebních textů.

Cílem takto kognitivně orientované výuky mateřského jazyka je vzbudit u studentů touhu po odhalování významů slov, nejen těch denotativních, ale i konotačních. Studenti se učí vnímat expresivitu jazykových výrazů, pozorovat kolokace, obrazná pojmenování, zejména metaforiku, která není pouhou literární ozdobou, ale je jedním z principů našeho vyjadřování. Souhrnně můžeme říci, že tento pohled na jazyk by měl vést ke zdokonalování komunikačních schopností, tj. schopnosti adekvátně vyjádřit komunikační záměr a porozumět sdělení komunikačních partnerů. Nabízí se také značné možnosti usouvztažnění jazykového vyučování s literární výchovou. Koncepce předpokládá integraci komunikační výchovy (nahradí tradiční sloh) a gramatického učiva.

---

<sup>2</sup> Např. *tchyně* je podle výkladové slovníku matka manžela nebo manželky.

<sup>3</sup> Např. *tchyně* bývá charakterizována jako žena, která je zlá, autoritativní, žárlí na manželku svého syna / manžela své dcery, snaží se ovlivnit chod jejich domácnosti, zasahuje do výchovy vnoučat aj.

Kognitivní přístup spoluutváří nebo modifikuje témata výuky. Střežovým tématem je studium vzájemného ovlivňování jazyka a přirozeného světa, které se vyjevuje hlavně v oblasti lexika. Z hlediska učebních metod jsou preferovány způsoby interakce pedagogů a studentů, které směřují ke vzájemnému poznávání, jež je předpokladem porozumění.

Nepovažujeme za vhodné předkládat jednoznačné návody pro zavádění kognitivně orientované výuky češtiny. Ty musí učitel volit v souladu s konkrétními tématy, na základě aktuální situace a svých osobních možností. Vyučování by mělo směřovat k uvědomění si, že v jazyce je integrita našeho společenství, že jazyk umožňuje sdílení, spolubytí. Je to zaměření na cíle, které jsou jakoby v rozporu se současnými většinovými společenskými trendy zdůrazňujícími orientaci na prosazení se ve světě, na individuální výkon, na uspokojování materiálních potřeb, na budování „charismatické image“...

Z hlediska komunikace se žáky je podstatou výuky dialog, který spočívá v individuálním přístupu ke studentům a je oproštěn od pedagogických stereotypů. Individuální přístup ke studentovi je založen na poznávání studenta, na diagnostikování jeho schopností, dovedností, stávajících znalostí apod. Toho lze dosáhnout např. použitím nástrojů kognitivní psychologie (Mareš, 1998; Sternberg, 2002), nejlépe však, protože se zabýváme poznáváním, které se děje v rámci jazykového vyučování, dialogem. V dialogu a prostřednictvím dialogu se otevírají velké poznávací možnosti. Vyjevuje se téma, intence komunikačního partnera, rozvíjí se sebepoznání a reálné sebepojetí. Realizace těchto možností předpokládá ochotu naslouchat spjatou s vnímavostí, otevřeností, přátelstvím obou komunikačních partnerů. Dialog se neslučuje s tendencí ovládnout partnera, ale je založen na úsilí *dozvědět se to, co se skutečně týká předmětu dialogu* (Palouš, 1997, s. 9). K tomuto cíli směřuje sepětí didaktiky mateřského jazyka s kognitivní lingvistikou.



## RESUMÉ

In this contribution we are focusing on cognitive linguistics and didactics of mother tongue. Our aim is to present cognitive linguistics and didactics as interwoven approaches. We reflect the concept of a stereotype. In this context, meaning becomes the crucial question; the delimitation of not only its denotative component, but also of the meaning given by experience that can be captured as connotations are involved. We observed how a language stereotype can enter into specific teaching, mainly into the teaching of the mother tongue. The fundamental prerequisite for the removal of prejudices and undesirable rigidity in education is a dialogue concept of teaching. We want to show how cognitively oriented linguistics can be inspirational for a dialogical concept of education.

## LITERATURA

HALLER, J. a kol.:

*Český slovník věcný a synonymický, 1.- 4. díl.* Praha 1969-1980.

HORÁLEK, J.:

*...nejde jen o slova.* Chomutov 2002.

JANDA, L.:

*Kognitivní lingvistika.* In: *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I.* Praha 2004, s. 9-58.

JUNGMANN, J.:

*Slovník česko-německý I – V.* Praha 1989.

MAREŠ, J.:

*Styly učení žáků a studentů.* Praha 1998.

NĚMEC, I. – HORÁLEK, J. a kol.:

*Dědictví řeči.* Praha 1986.

PALOUŠ, R.:

*Příspěvek k reflexi fenoménu výchovy dnes.* In.: Hledání učitele. Praha 1996, s. 5-15.

STERNBERG, R. J.:

*Kognitivní psychologie.* Praha 2002.

VAŇKOVÁ, I. a kol.:

*Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky.* Praha 2005

## **Čtenářské strategie**

*Kristýna Pavlasová*

Porozumění textu se dostává do popředí zájmu školské veřejnosti, protože je poptávka ze strany společnosti po tomto druhu „umění“ vysoká. Záměrně užívám slova umění, neboť určitá tvůrčí invence je při procesu porozumění textu nutná. Přesto nejde o schopnost, se kterou se musí žák narodit. Část, a mnohem větší je však záležitostí učení, volby strategií a cviku, které žáka mohou přivést ke čtenářské dovednosti.

Vraťme se ale k oné poptávce společnosti. Jak se taková poptávka projevuje? V jakých činnostech každodenního života se setkáváme s textem a orientace v něm nám pomáhá tuto záležitost účinněji řešit?

Zákony, pravidla a řády, smlouvy, obchodní podmínky – člověk je každou vteřinu účasten právního řádu, velmi často sám aktivuje dodržování tohoto řádu, reaguje na připomínky společností, které po něm vyžadují splnění závazků. Všude zde se bez přečtení textu neobejdeme.

Sebevzdělávání, učení se – je málo pracovních pozic, kde by nebyl podporován osobnostní a odborný růst lidí. Ale nejen v práci žije člověk. Mnoho odborníků se rekrutuje z řad amatérů a lidí, kteří se zabývají svými koníčky tak důkladně a systematicky, takže i mimo svůj profesní život a kariéru dosahují vysoké úrovně odbornosti. A to aniž by je někdo nutil. Sebevzdělávání si bez čtení nelze představit.

Návody – užívání mnoha pomocníků v domácnosti, kanceláři, v autě i venku vyžaduje jejich ovládnutí. Bez návodů a bezpečnostních pravidel bychom se nevyvarovali chyb a zranění. I tady nám správné porozumění textů může výrazně pomoci.

Všeobecný rozhled – běžnou každodenní orientaci v dění kolem nás si v mnoha případech budujeme z textu. Získáváme velké množství informací, které bychom měli roztřídit a zařadit do systému, který jsme si již v hlavě vytvořili.

Manipulace – v neposlední řadě máme možnost alespoň částečně odhalit manipulaci díky přečtení textu a následného rozboru jazykových jevů i

mimojazykových skutečností. Tématem mé diplomové práce byly manipulativní způsoby verbální komunikace. Zkoumala jsem promluvy a texty, které měli za cíl ovlivnit posluchače či čtenáře. Určité jazykové jevy se opakovaly a ukázalo se, že mohou být nositeli onoho manipulativního podtextu. Z tohoto faktu vyplývá, že bychom se mohli manipulaci částečně bránit, kdybychom tyto jevy znali a uměli je analyzovat. Druhá část diplomové práce byla zaměřena na oblasti manipulace (politika, reklama, sekty atd.) a jejich charakteristiky.

V těchto jevech, které řešíme v každodenních situacích, je samozřejmě obsaženo mnoho segmentů a dílčích operací, jež ovlivňují úspěšné zvládnutí této situace. Čtení textu je jedním, nikoli jediným způsobem, jak se v situaci zachovat a obstát v ní. Na druhou stranu si ale myslím, že právě správné porozumění textu může pomoci tolik, že stojí za to mu věnovat pozornost a učit jej žáky.

Že si to nemyslím jen já, ale mnoho dalších lidí z odborné i laické veřejnosti, se projevuje několika způsoby.

- občanská sdružení – PAU, Prázdninová škola Lipnice, Kritické myšlení (zde bych upozornila na upravenou verzi Bloomovy taxonomie na porozumění textu. Hladiny myšlení byly zachovány a převedeny do operací a činností s textem, což je velmi přínosné pro učitele, kteří chtějí své žáky koncepčně vést ke čtenářským dovednostem.)

- inspirace ze zahraničního výzkumu a literatury
- výzkumy u nás (témata disertačních prací blízka tomuto tématu)
- mezinárodní průzkumy, zejména PISA

PISA – 2000, 2003, 2006, testovány byly matematické, přírodovědné a čtenářské dovednosti

Porozumění textu bylo zkoumáno ve třech rovinách – vyhledávání informací, interpretace textu a hodnocení textu. Naši žáci skončili celkově ve čtenářské dovednosti pod průměrem výsledků žáků zemí, které se průzkumu účastnily. Nejlepší výsledky prokázali v interpretaci textu, nejhůře pak ve vyhledávání informací. Zajímavým poznatkem, který tento průzkum přinesl, byla větší úspěšnost v úlohách zaměřených na oblast osobní, horší pak v úlohách z pracovního prostředí.

Celkově výsledky těchto výzkumů přináší velké množství informací o našich 15letých žácích, problémem však zůstává, že jsou cíle těchto průzkumů nastaveny jinak, než aby odpovídaly situaci v našem školství, a proto je interpretace výsledků velmi sporná. Náš domácí průzkum však neprobíhá, takže není možné mít relevantnější informace.

Čtení s porozuměním, čtenářská dovednost nebo i jiné termíny, které s k tomuto tématu vztahují, označují stále ještě širokou oblast. Moje disertační práce se zabývá konkrétnějším celkem, a tím jsou čtenářské strategie. Chtěla bych upozornit na nejednotnou terminologii v oblasti čtení s porozuměním. Mnoho termínů je převzato z cizích jazyků a překladem došlo k překrývání definic, užívané termíny jsou i běžně užívanými slovy s nejasně vymezeným obsahem, dochází k přenášení významů atd.

Pojem čtenářské strategie se vyvíjel od počátečního významu slova strategie, užívaného ve vojenství, přes poznávací strategie až po definici pojmu čtenářská strategie. „*Čtenářská strategie je záměrný, zaměřený postu, který kontroluje a modifikuje čtenářovu snahu dekódovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu.*“ (Bean 2000; Barry 2002; Afflerbach, Pearson, Paris 2007)

Takovéto přístupy k textu lze dělit do určitých skupin podle fází čtenářského procesu, podle typu čtení nebo podle přístupu k učení z textu.

- Dělení strategií podle fází čtenářského procesu:

přípravné, vytvářející významy, shrnující

- Dělení strategií podle typu čtení:

kurzorické, selektivní, studijní...

- Dělení strategií podle přístupu k učení z textu:

povrchové, hloubkové

V literatuře nalezneme mnoho pokusů o sepsání seznamu čtenářských strategií, uvádím zde 8 základních strategií dle Tompkinsonové.

- předpovídání (*predicting*)
- propojování informací (*connecting*),
- vizualizaci (*visualizing*)

- kladení otázek (*questioning*)
- identifikaci hlavních myšlenek (*identifying the big ideas*)
- vytváření souhrnů (*summarizing*)
- kontrolování (*monitoring*)
- hodnocení (*evaluating*)

V této podobě jde stále ještě o obecnější postupy, pod které je možno zahrnout více metod a postupů. Pro učitele v praxi by takové dělení mohlo mít spíše orientační užitek. Jako velmi přínosný považuji seznam praktických metod O. Hausenblase, který vydal v Kritických listech.

- analogie (Porovnáváme nové informace s již známými.)
- grafické organizátory (Grafy nebo tabulky, ve kterých uspořádáváme významy slov, abychom si ujasnili vztahy mezi pojmy.)
- psaní poznámek
- psaní pro učení (Vedeme si záznamníky, deníky, zápisy z pokusů, výzkumné zprávy, poznámky, shrnutí.)
- záznamy o učení
- průvodce předvídáním (Vybavujeme si dosavadní znalosti a představy a pomáháme si odstranit mylné koncepty.)
- shrnování
- nakukování (Používáme náznaků z textu, aby se vyjasnilo, jak jsme věc chápali doposud.)
- předběžné probírání
- otázky a odpovědi (Zaměřujeme se na to, kde hledat odpovědi: v textu i v dosavadní znalosti.)
- problémové situace (Problémy nastolujeme, aby se rozvinuly důvody k četbě.)
- myšlení nahlas
- vzájemné učení
- řízené čtení

- glosování
- předvídání z klíčových slov

V závěru u výčtu postupů, jak je možné s textem pracovat, bych chtěla znovu upozornit na potřebu práce s textem. S textem nejen didaktickým, ale také běžně užívaným. Žáci se bez čtenářské dovednosti nebudou moci dále vzdělávat, řešit běžné záležitosti svého života. Mělo by být naším úkolem, nás učitelů, tyto dovednosti v nich koncepčně a uvědoměle rozvíjet.

### RESUMÉ

This paper contributes to the topic of reading strategies, reading literacy and motivations for exploring this topic. There are the results of international research (PISA) introduced and basic terminology mentioned. Reading strategies are defined and at the end of this paper some reviews of reading strategies (basic and more practical) are written.

### LITERATURA

AFFLERBACH, P.- PEARSON, P. D. - PARIS, S.:

*Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why it matters.* In Mokhtary, K. - Sheorey, R. (eds). *Reading Strategies of First and Second Language Learners: See How They Read.* Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, 2007, s. 125–146.

BARRY, A. L. *Reading strategies teachers say they use.* *Journal of adolescent and adult literacy*, 2002, roč. 46, č. 2, s. 132–141.

BEAN, T. W.:

*Reading in the Content Areas: Social Constructivist Dimensions.* In Kamil, M. L. - Mosenthal, P. B. - Pearson, P. D. - Barr, R. (eds). *Handbook of Reading Research.* (Vol. 3). USA : Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 629–644.

HAUSENBLAS, O.:

*Které strategie pro čtení s porozuměním používáte?*

<http://www.kritickemysleni.cz/prectetesi.php?co=texty/strategieprocteni>



MAŇÁK, J. - ŠVEC, V.:

*Výukové metody*. Brno 2003.

NAJVAROVÁ, V.:

*Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Brno 2008. (disertační práce)

PASCH, M. et al.:

*Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha 2005.

PAVLASOVÁ, K.:

*Manipulativní způsoby verbální komunikace*. Brno 2002. (diplomová práce)

STRAKOVÁ, J.:

*Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha 2002.

## **K nové maturitě**

*Květa Rysová*

Současné střední školství prochází etapou reforem. Za připomenutí stojí zejména zavedení Rámcového vzdělávacího programu (RVP) místo původních osnov a příprava státní maturity. Cílem mého příspěvku proto bude zejména zhodnotit stav příprav na novou maturitu, neboť v tisku se objevují různé protichůdné, často zavádějící informace, na něž společnost CERMAT pověřená MŠMT přípravou státní maturity ne vždy adekvátně a dostatečně reaguje.

Původní téměř jednotný státem řízený systém vzdělávání je v současné době nahrazován školními vzdělávacími programy (ŠVP), které vycházejí z celostátního RVP, ale mají značnou volnost ve výběru učiva i vyučovacích metod. Na základních školách a nižších stupních gymnázií se podle vlastních ŠVP pracuje plošně od školního roku 2007/2008, na středních školách vstoupí nový systém výuky v platnost v září roku 2009. Nové vzdělávací programy umožňují učitelům mimo jiné přesuny učiva z jednotlivých ročníků do jiných, spojování tradičních předmětů v jeden širší celek, projektové vyučování, nabízejí moderní formy práce. Jsou však velmi náročné na samotné vytvoření. Učitelé musí rozhodnout o organizačních formách výuky, např. v rámci českého jazyka a literatury (ČJL) stanovit, zda pokračovat v propojení učiva jazykového, slohového a literárního či předmět rozdělit na část jazykovou a literární. Dále musí určit, které učivo bude závazné pro všechny žáky, které přesunou do případných výběrových seminářů a které zcela eliminují. Zároveň musí s ředitelem školy dohodnout co nejvýhodnější hodinovou dotaci předmětu, stanovit způsob výuky průřezových témat vycházejících obecně z RVP a určit, které z takzvaných klíčových kompetencí budou v rámci předmětu rozvíjeny.

Druhou velkou reformu středního školství představuje zavedení nové státní maturity, která by podle novely školského zákona z roku 2007 měla vstoupit v platnost ve školním roce 2009/2010. S návrhy změn maturitní zkoušky, které postupně předkládá společnost CERMAT, zatím učitelé ani žáci nebyli příliš spokojeni (srov. K. Rysová: Nová maturita pod drobnohledem, ČJL 59, 2008/2009, s. 1n). V následujících řádcích se tedy pokusím shrnout, jaký je stav příprav

na maturitní zkoušku z ČJL za poslední rok a co je možné vnímat jako pozitiva a negativa oproti situaci v předchozích letech. Učitelům i veřejnosti totiž stále chybí dostatek nových informací, nepřináší je ani webové stránky CERMATu, ačkoliv na ně CERMAT často odkazuje (během podzimu 2008 spustil CERMAT nový informační portál pro studenty i pedagogy – [www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz)).

ČJL je povinným maturitním předmětem pro všechny studenty středních škol. Zkouška z ČJL je pojata jako komplexní, tj. skládá se ze tří částí – didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky, a je připravována ve dvou variantách – základní a vyšší úroveň.

Didaktický test ověřuje formou uzavřených a otevřených úloh poznatky z mluvnice, slohu a literatury. Aktuální ukázky těchto testů pro základní i vyšší úroveň zveřejněné na informačním portálu [www.novamaturita.cz](http://www.novamaturita.cz) však nepřináší oproti doposud zveřejňovaným testům, které byly odbornou veřejností několikrát kritizovány, žádné pozitivní změny. Nadále ověřují v příliš velké míře schopnost porozumět přečtenému textu a pracují s typy úkolů, u nichž často nelze dospět k jednoznačnému řešení (srov. *Které z následujících tvrzení je svým obsahem nejvíce v souladu s výchozím textem?*). V oblasti literární komunikace jsou didaktické testy naopak stále příliš konkrétní, tj. požadují znalost určitého autora a určitého díla, ač je to v přímém rozporu s cíli nově vytvářených ŠVP. Některé úkoly jsou obsahově nevyvážené – srov.:

*Poprvé se estetika autora/ky projevila v povídce *The Mark on the Wall* (1917, *Skvrna na zdi*, č. 1982). Autor/ka v ní odvážně zboural/a „lešení“ tradiční prózy, tj. zápletku a charakteristiku postav, a pokusil/a se literárně ztvárnit chaotický proud vědomí. Imprese, vzpomínky a volné asociace pocitů a myšlenek krouží kolem skvrny na zdi (ve skutečnosti je to hlemýžď lezoucí po zdi). Autor/ka používá tohoto bodu v prostoru jako leitmotiv, kterým dává řád beztvaré tříšti proudu vědomí. Vnější realitu převádí do vědomí, nezajímá ho/ji objektivní skutečnost, ale stavy vědomí vnímajícího subjektu.*

*(Slovník anglicky píšících spisovatelů, upraveno)*

### Úloha 32

Co znamená zkratka č. užitá ve výchozím textu?

- A) časopis
- B) česky
- C) číslo
- D) čteno

### Úloha 33

Výchozí text nejspíše popisuje poetiku:

- A) A. E. Poea
- B) E. Brontëové
- C) G. G. Byrona
- D) V. Woolfové

Oba úkoly jsou hodnoceny dvěma body, ačkoli první vyžaduje pouze prostou logickou úvahu, zatímco druhý poměrně hlubokou znalost anglicky psané literatury.

Na stále se opakující nedostatky didaktických testů reagují i samotní studenti – část z nich (náhodný výběr 50 škol – G, SOŠ a SOU) byla testována v dubnu 2009 v rámci ověřování adekvátnosti nové maturity pro jednotlivé typy středních škol. Bezprostřední reakce studentů se naprosto shodují s výtkami učitelů, na něž však bohužel společnost CERMAT nereaguje (srov. „V testech z češtiny, které jsme si zkoušeli ve škole, byly nejednoznačně zadané otázky, odpovědi byly často věci názoru. Vůbec nic nevypovídaly o našich znalostech [...]“ – *Mladá fronta Dnes*, 16.4. 2009, s. A5).

Druhou část komplexní zkoušky z ČJL představuje písemná práce. Zatím nebyla testována v podobě, v níž se připravuje, ačkoliv naostro bude prověřována již v příštím roce. Původní tzv. strukturovaná práce při testování na školách zcela propadla, a tak ji CERMAT nahradil klasickou písemnou prací. Cílem písemné práce je „ověřit, zda žák dokáže vytvořit smysluplný, souvislý a soudržný text, který je funkční v dané komunikační situaci“ (*Maturitní zpravodaj 2*, s. 2). Zadání má být tvořeno samostatným názvem textu, nebo výchozím textem a požadovaným způsobem zpracování, tj. vymezením útvaru v rámci funkčního stylu.

Témata budou zadávána centrálně, žák bude moci volit vždy z 10 navrhovaných témat. Výrazným dělítkem základní a vyšší úrovně má být podle CERMATu zvládnutí eseje v rámci vyšší úrovně maturitní zkoušky. To by však mohlo fungovat pouze v případě, že by si žák pro tuto úroveň musel povinně zvolit formu eseje. Setrvá-li možnost vybrat si i jiné slohové útvary, pak esej zůstane pro svoji obtížnost zřejmě na okraji zájmu žáků a jako pomyslné dělítko mezi nižší a vyšší úrovní maturitní zkoušky nebude fungovat.

Rozsah písemné práce byl stanoven na minimálně 200 slov u nižší úrovně a 250 slov u vyšší úrovně, s konceptem se nepočítá, žáci mohou užívat Pravidla českého pravopisu. Podstatně se oproti současnému stavu snižuje doba vypracování písemné práce z 240 minut na 60 minut u základní úrovně a na 90 minut u vyšší úrovně. CERMAT zároveň připustil, že hodnocení slohové práce je „poměrně složitý proces a je zřejmé, že zcela objektivní nemůže být nikdy“ (*Maturitní zpravodaj 2*, s. 3). Proto zavádí hodnocení dvěma hodnotiteli, učiteli příslušné střední školy, kteří však musí projít odborným školením a získat patřičný certifikát, který je bude k hodnocení opravňovat. Hodnotit se bude ve třech oblastech:

1) vytvoření textu podle zadaných kritérií, tj. zda text odpovídá zadání, požadovanému stylu a útvaru

2) funkční použití spisovného jazyka, tj. zda výběr konkrétních jazykových prostředků odpovídá komunikační situaci a zda jsou správně užity z hlediska pravopisného, morfologického a lexikálního

3) kompoziční výstavba, tj. jak je text členěn na jednotlivé části, jaká je souvislost mezi větnými celky, jaká je koherence textu.

Pokud práce nesplní kritérium č. 1, text se nebude dále hodnotit.

U písemné práce se tedy jako problematické jeví zejména snížení času na její vypracování a požadovaný rozsah – zvláště s ohledem na náročnost slohových útvarů, jako je např. esej. Naopak kladem nového pojetí maturitní písemné práce je zavedení druhého hodnotitele – zvyšuje to objektivnost hodnocení práce.

Poslední část maturitní zkoušky z ČJL – tzv. dílčí ústní zkouška – testuje praktické komunikační dovednosti a přiměřenou analýzu a interpretaci uměleckého a neuměleckého textu. Řídí se metodickými pokyny CERMATu, ale odpovědnost za přípravu a průběh zkoušky nese příslušná střední škola. Ta musí vždy do 30. září

příslušného školního roku stanovit seznamy literárních děl, z nichž si žáci podle CERMATem určených kritérií zvolí 20 titulů v rámci základní úrovně, popř. 30 titulů pro vyšší úroveň. Tento seznam vybraných titulů musí odevzdat do 31. března řediteli školy.

Při ústní zkoušce obdrží žák pracovní list, na jehož základě se bude celá zkouška odvíjet. Pracovní listy si může připravit sama škola, případně může využít pracovních listů z tzv. banky CERMATu (buď jako inspiraci k dopracování, nebo jako hotový materiál). Ukázky tří pracovních listů zveřejnil CERMAT na svých webových stránkách – poprvé s rozpracovaným obecným zadáním. Ve srovnání s původním pouhým naznačením, jak má pracovní list vypadat (srov. obecná struktura ústní zkoušky), je ukázka pracovního listu konkrétnější, propracovanější. Některé úkoly jsou však diskutabilní – srov. úkol v ukázce k neuměleckému textu získaného pravděpodobně z přebalu knihy *Spalovač mrtvol – charakterizuj stylovou výstavbu textu, vysvětli smysl technických údajů v závěru textu* (Nakladatel: Odeon, ISBN: 80-2071127-9, Formát: 144 stran, 20x13 cm, česky, vázaná vazba, 200 gr., Rok vydání: 2003).

Co přesně chápou autoři CERMATu pod stylovou výstavbou textu? Požadují od žáka charakteristiku funkčního stylu nebo charakteristiku stavby textu? Chtějí vysvětlit, co znamená ISBN, formát, nakladatel, nebo mají uvedené technické údaje směřovat studenta k určení typu neuměleckého textu?

Domnívám se, že by pracovní listy připravené CERMATem měli učitelé získat s předstihem, aby posoudili jejich kvalitu a vhodnost pro svoji školu, či aby měli čas prodiskutovat s CERMATem případná sporná zadání úkolů či jiné nejasnosti. Většina škol totiž zřejmě počítá s tím, že pro ústní maturitní zkoušku využije právě materiálů z banky CERMATu, neboť příprava vlastních pracovních listů je časově velmi náročná.

Objektivita hodnocení ústní zkoušky má být zaručena přítomností dvou hodnotitelů. V obou úrovních zkoušky se kromě složky vědomostní (tj. na základní úrovni charakteristika uměleckého a neuměleckého textu, na vyšší úrovni analýza opět uměleckého a neuměleckého textu a k tomu literárněhistorického / obecně kulturního kontextu díla a porovnání textů) bude hodnotit také jazyková úroveň žákova projevu, tedy zda je jeho vyjadřování v souladu s jazykovými normami a jazykovou kulturou.

Je pochopitelné, že na nový způsob maturitní zkoušky by měli být učitelé pečlivě a důkladně připraveni. Bohužel s přípravnými semináři k jednotlivým zkouškám se počítá až od září roku 2009, přičemž generální zkouška nové maturity povinná pro všechny střední školy bude na školách probíhat již na přelomu září a října 2009. Není divu, že učitelé i žáci mají obavy, zda lze vše stihnout v uvedených termínech.

Došlo tedy v průběhu mnohaletých příprav nové státní maturity z ČJL i přes některé přetrvávající nedostatky k pozitivnímu posunu? Klad vidím především v zavedení dvou hodnotitelů písemné práce – současné hodnocení jedním vyučujícím nemusí být vždy objektivní. Pozitivní je rovněž důraz na hodnocení úrovně vyjadřování žáků při ústní zkoušce. Naopak jako nepřiliš vhodné se jeví určité typy úkolů v didaktickém testu a na pracovních listech – zejména ty, které jsou obsahově nevyvážené, zaměřené pouze na porozumění textu, zadané nejednoznačně nebo v rámci literární části příliš konkrétně (požadovaná znalost konkrétního autora a konkrétního díla), neboť to je v přímém rozporu s cíli RVP. V oblasti písemné práce není ideální razantní zkrácení času na vypracování, zvláště v případě, že se na vyšší úrovni maturitní zkoušky počítá s formou eseje.

Jako velký nedostatek současného stavu přípravy nové maturity vidím neuvážené rozvržení času – proškolení učitelů i maturitní generálka jsou plánovány až na rok samotného spuštění státních maturit. Vzhledem k tomu, že se na novém modelu maturity začalo pracovat v roce 1997, považuji tento krok za nezvládnutý. Učitelé i studenti potřebují na změny dostatečnou přípravu a klid, ale toho se jim v příštím školním roce zřejmě dostávat nebude.

## LITERATURA

Ilustrační testy a zadání. Dostupné z WWW: <http://www.novamaturita.cz> [cit. 2009-05-01].

Maturitní zpravodaj. Dostupné z WWW: <http://www.novamaturita.cz> [cit. 2009-05-01].



## *ZUSAMMENFASSUNG*

Der Artikel beschäftigt sich mit der Problematik des gegenwertigen tschechischen Schulwesens. Die Autorin bewertet vor allem das lange vorbereitete neue Staatsabitur und zeigt auf die Vorteile und Nachteile der neuen Abiturauffassung.

## **Situace a celkový stav dnešní češtiny jako jazyka západoslovanského**

*Jaromíra Šindelářová*

Mnohé středoevropské jazyky jsou vzhledem k nedávným společenským změnám a integračním procesům ovlivňovány řadou dynamických jevů, tzv. substandardizací. Tento termín pak chápeme ve shodě s F. Danešem jako „*vztah standardního neboli spisovného jazyka a variet stojících mezi ním a dialekty*“ (Daneš, 1997, s. 13). Tyto substandardy pak ovlivňují jazykovou normu a vedou k jazykovým změnám, neboť pronikají do ústní i písemné komunikace.

Současná jazyková situace<sup>1</sup> na našem území je důkazem toho, že český národní jazyk je výrazově značně bohatý jazyk. Za jeho specifický rys, kterým se odlišuje od ostatních slovanských i dalších evropských jazyků, lze považovat to, že se jeho spisovná forma (někdy označovaná termínem standardní jazyk<sup>2</sup>) neuzívá k běžnému dorozumívání. Psaná a mluvená podoba češtiny je z dnešního pohledu totiž natolik odlišná, že i jazykovědci si kladou otázku, zda jazyk psaný a mluvený představuje jeden jazyk, dva mody téhož jazyka, nebo dvě různé jazykové varianty. V českém prostředí však k tomuto rozdílu přistupuje i odlišnost mezi spisovným jazykem a různými obměnami nespisovnými.<sup>3</sup> Obecná čeština<sup>4</sup> je hodnocena jako nejvýznamnější interdialekt, který v českém prostředí funguje v úloze „*třetího standardu*“ (Chloupek, in: Čechová, 1997, s. 43). Ačkoliv nemá jednotnou ani stabilní normu, dochází k její expanzi ze středočeského centra na západní a zčásti i střední Moravu. Vzhledem k tomu, že ji užívá většina domorodých českých mluvčích při běžně mluvené komunikaci na celém území Čech a značné části Moravy, aspiruje tedy na celonárodní nespisovný útvar, čímž se vzdaluje své původní interdialektické

---

<sup>1</sup> Jazykovou situací rozumíme ve shodě s A. Jedličkou (1974, s. 35) užívání a rozložení jazyků a jejich útvarů na určitém území: „*Členové jazykového (event. komunikativního) společenství užívají v jazykové komunikaci mezi sebou různé útvary a formy, na něž se člení jazykový celek danému jazykovému společenství vlastní.*“ Současným jazykem pak míníme jazyk nebo řeč tří žijících generací.

<sup>2</sup> Srov. s pojetím H. Gladkové (Gladkova, 2002, s. 343–370), která věnovala v rámci širšího slovanského kontextu pozornost i češtině.

<sup>3</sup> Varianty však nacházíme i v mnoha jiných jazycích.

<sup>4</sup> Chápeme ji ve shodě s B. Havránkem (1936–1938) ve významu „*všeobecně užívané řeči*“, nikoliv v jejím původním významu jako protikladu vyššího, kultivovanějšího spisovného jazyka, tedy jako „*řeči obecných, tj. prostých, neurozených občanů*“, „*obecného lidu*“ bez vyššího vzdělání.

podstatě. Konkurence spisovné a obecné češtiny, někdy posuzovaná jako specifický případ jazykové diglosie,<sup>5</sup> vzbuzuje tedy v českém jazykovém prostředí stále větší pozornost.

Obecná čeština tvoří v západní části našeho území útvar, který tvoří základ *běžné mluvy*, zatímco na východě převládají nářečí či interdialekty moravské a slezské, i když už i tam (zejména ve větších městech) ovlivňuje obecná čeština běžnou městskou mluvu. Ve shodě s F. Danešem označujeme termínem *běžně mluvená čeština* „repertoár všech různých, různorodých jazykových prostředků (nespisovných, ale zčásti i spisovných, resp. společných), kterých se užívá v situacích, v nichž se nepředpokládá závazné užívání spisovného jazyka“ (Daneš, 1997, s. 15). Souhlasíme s jeho názorem, že jde o rozsáhlou nejednotnou, nehomogenní řečovou oblast, která vykazuje vysoký stupeň variantnosti pod vlivem lokálních, regionálních, generačních, sociálních aj. parametrů. Jde jednak o oblastní rozdíl mezi Čechami a Moravou se Slezskem, jednak o tzv. míšení (přepínání) kódů, tj. forem standardních s nestandardními,<sup>6</sup> jež jsou v současné jazykové komunikaci stále aktuálnější. Proto lze pokládat vliv substandardu ve vlastním systému standardu jak za aktuální jev, tak i za problém i vývojový faktor (Daneš, 1997, s. 15).

Ani v současnosti neexistuje jednotný názor jazykovědců na místo, rozsah užití a komunikační roli obecné češtiny či běžně mluveného jazyka, výstižněji běžné mluvy (termíny označujeme soubor jazykových prostředků užívaný při běžně mluvené komunikaci, jež nejsou v analytické praxi jazykovědy termínu obecná čeština zřejmě příliš vzdáleny, viz Chloupek, in: Čechová, 1997, s. 44) v naší jazykové kultuře.

Abychom zjistili situaci a skutečný celkový stav dnešní češtiny ve vyučovací praxi na základních a středních školách v Česku, rozhodli jsme se provést výzkum, ve kterém jsme sledovali podíl obecněčeských a spisovných prostředků v mluvených projevech pedagogů a žáků v konkrétních vyučovacích předmětech (český jazyk, matematika, tělesná výchova) na pěti typech škol (na 1. stupni ZŠ, na 2. stupni ZŠ, na gymnáziích, střední odborných školách a středních odborných učilištích).

Šetření, na kterém se podíleli také studenti PF UJEP v rámci své pedagogické praxe, jsme realizovali ve školním roce 2007/2008 v šesti českých regionech, a to

<sup>5</sup> Podrobněji viz Daneš, 1987.

<sup>6</sup> O vývoji vztahu mezi standardní a nestandardní formou jazyka (zejména obecnou češtinou) viz podrobněji např. Chloupek, 1986, sb. Spisovnost a nespisovnost dnes, 1996; sb. Spisovnost a nespisovnost, 2004.

v kraji Jihočeském, Karlovarském, Libereckém, Plzeňském, Středočeském a Ústeckém.

Celkově se výzkumu zúčastnilo 30 škol (12 základních, 18 středních), 95 pedagogů (30 pedagogů ze ZŠ, 65 pedagogů ze SŠ) a 980 žáků (400 žáků na ZŠ, 580 žáků na SŠ), přibližně tedy 200 žáků z každého kraje). Ve vyučovacích hodinách byly pořízeny profesionálním diktafonem nahrávky mluvených projevů učitelů a jejich žáků a pomocí prepisovací sady pak byly zaznamenány do počítače a následně zpracovány.

Ve svém šetření jsme se zaměřili především na jevy hláskoslovné a tvaroslovné, pozornost jsme věnovali např. užití fonému *í* místo *é* v kmeni českých slov a v koncovkách (*mlíko, starý město, velkýho pána...*), protetickému *v-* před *o-* (*vokno, von, vodpadat...*), *ej* místo *íly* (*cizej, starej, mladejch..*), zániku *-l* v příčestí minulém po souhlásce (*krad jsem, on přived...*), unifikované konc. *-ma* v instrumentálu pl. všech typů sklonění (*svýma kamarádama, vašima časopisama...*), unifikovaným tvarům adj. v nom. pl. (*mladý kluci, dobrý knihy...*) apod.

V rámci slovní zásoby jsme zaznamenávali výrazy jako např. *drbat* (ve významu pomlouvat), *akorát* (ve významu jen, přesně) a expres. výrazy jako *mamina; hajzl, chcípák* (o člověku) apod.

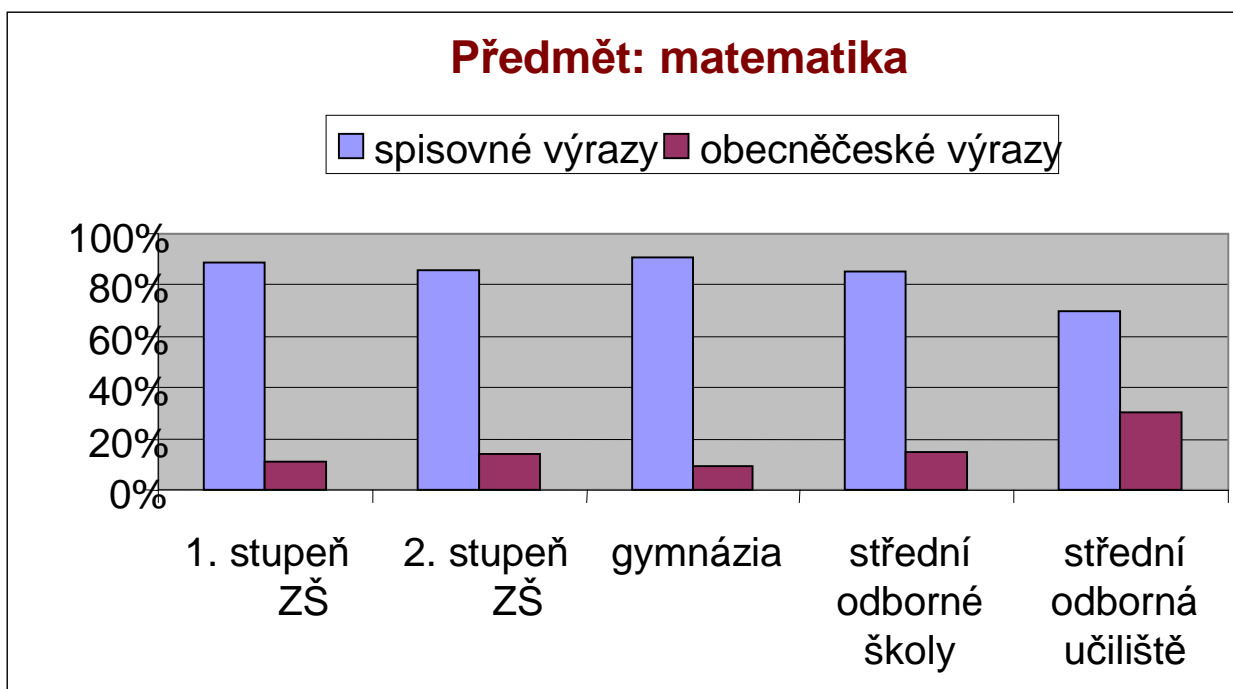
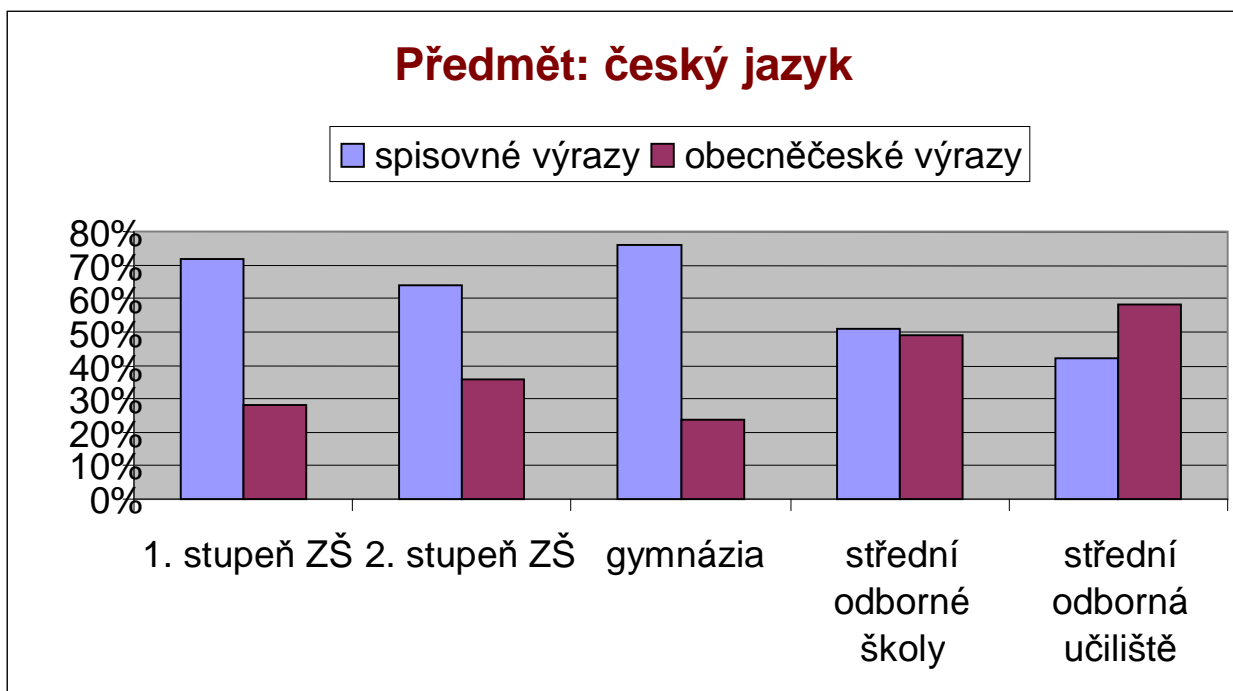
Výsledky mluvených projevů žáků ve vybraných předmětech na různých typech škol jsme se pokusili přehledně zaznamenat do několika sloupcových grafů (viz níže).

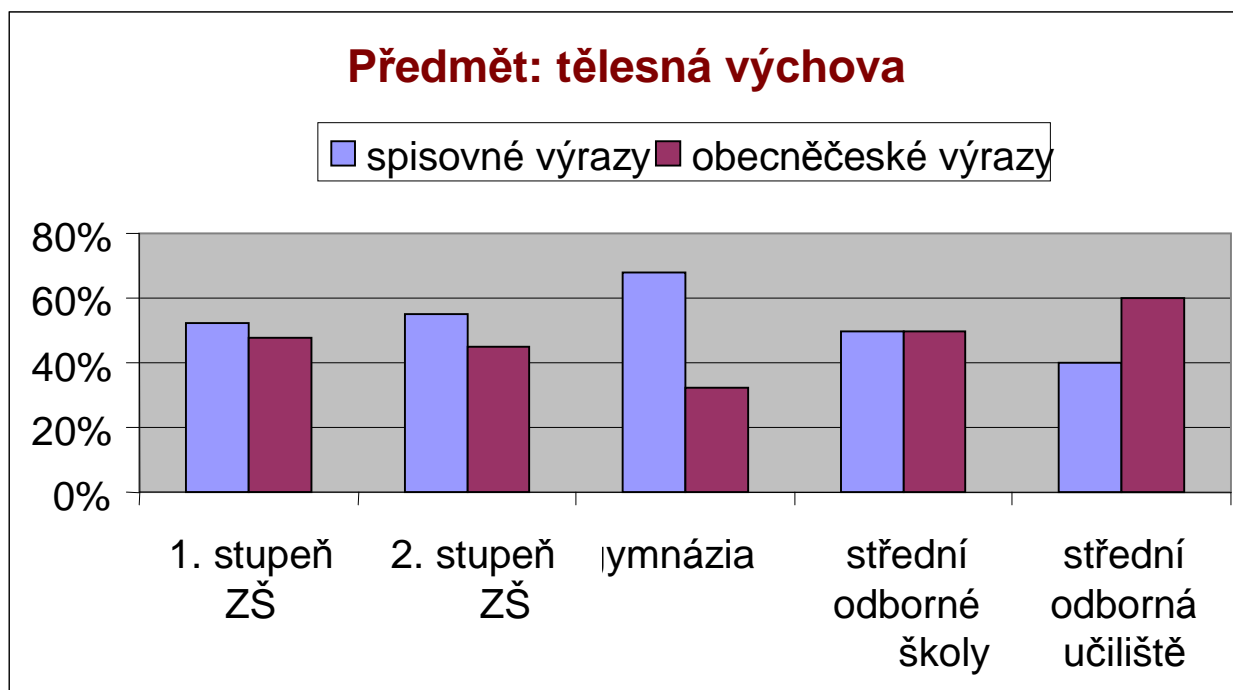
V předmětu český jazyk převažuje na základních školách a gymnáziích spisovná forma, zatímco na středních odborných školách (dále jen SOŠ) se podíl spisovných a obecněčeských výrazů vyrovnává a na středních odborných učilištích (dále jen SOU) dokonce obecněčeské podoby převažují.

Zcela odlišná je situace v matematice. Žáci mají zafixované odborné výrazy ve spisovné formě (srov. např. aritmetický průměr, rovnostranný trojúhelník, pravý úhel apod.), a tak při jejich ústním vyjadřování spisovný jazyk na všech typech škol zcela převládá.

Téměř v rovnováze je podíl spisovné a obecné češtiny v předmětu tělesná výchova na základních a středních odborných školách. Na gymnáziích pak převládají

spisovné výrazy, opačně je tomu na středních odborných učilištích, neboť tam se častěji vyskytují jevy obecněčeské.



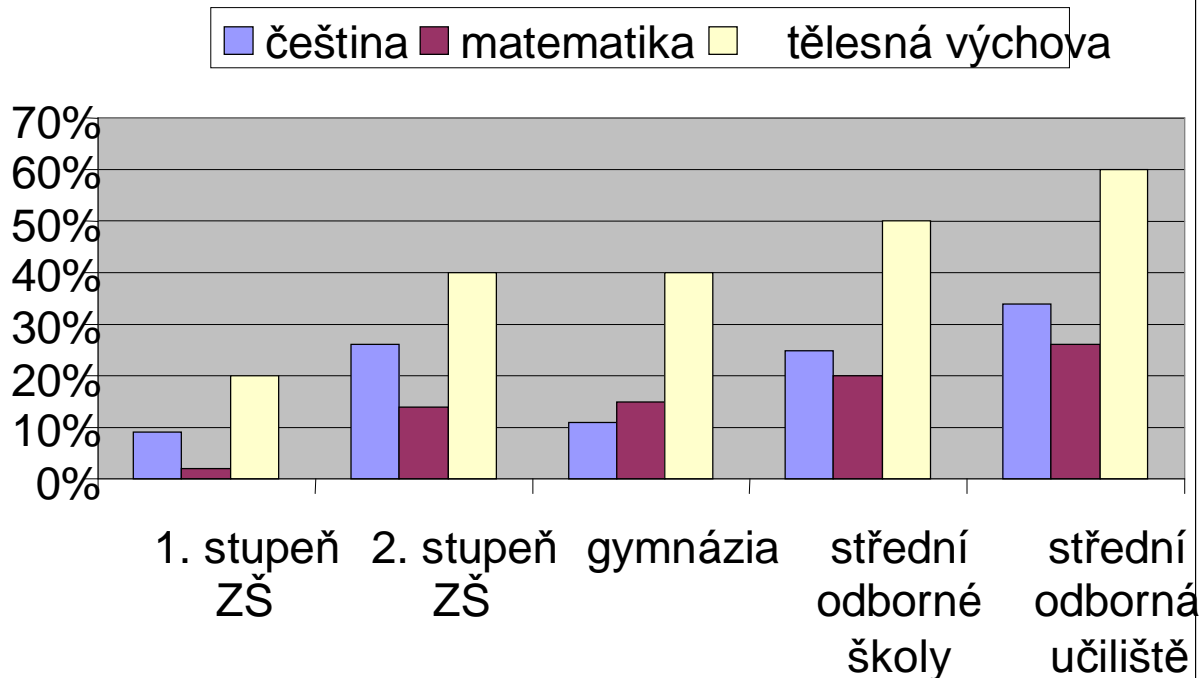


Cílem našeho výzkumu bylo sledovat také podíl obecněčeských výrazů v mluvě pedagogů, a to ve stejných předmětech a na shodných typech škol.

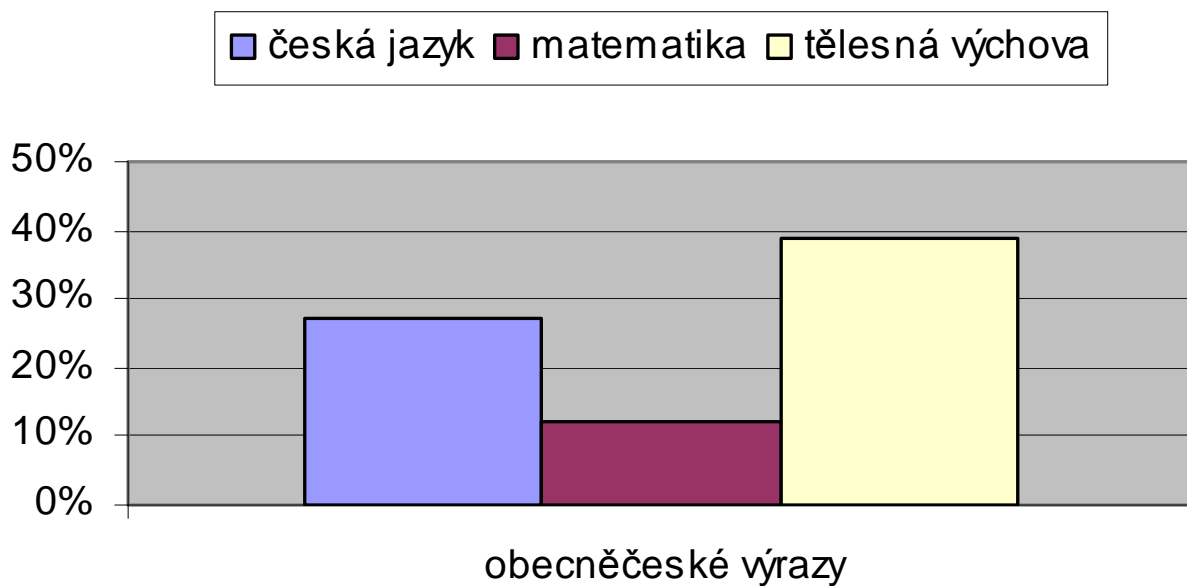
Následující graf zcela jasně ukazuje, že učitelé užívají obecnou češtinu nejčastěji v hodinách tělesné výchovy a nejméně v matematice, a to na všech typech škol. Ve výuce mateřského jazyku pak tvoří obecněčeské prvky nejmenší procento výskytu na 1. stupni ZŠ a na gymnáziích, nejvíce na SOU pak na 2. stupni ZŠ a nakonec na SOŠ.



## Obecněčeské výrazy v mluvě učitele ve všech předmětech na školách



## Celkový přehled



Poslední graf pak znázorňuje celkový pohled na užívání obecné češtiny žáky i jejich pedagogy ve třech vyučovacích předmětech na základních a středních školách. Nejvíce obecněčeských prvků jsme zaznamenali v hodinách tělesné výchovy (39%), o něco méně ve výuce mateřského jazyku (27%) a nejméně v matematice (12%).

Z provedené sondy mapující jazykovou situaci v českém školském prostředí vyplývá, že ústní komunikace ve školní třídě je ovlivňována obecněčeskými prvky, ale stále převažuje vyjadřování spisovné (srov. s výsledky výzkumu J. Svobodové a kol. u vzorku 424 žáků škol na severu Moravy a Slezska, blíže viz Svobodová a kol., 1997; Svobodová, 2008/09, s. 182–183).

Užívání obecné češtiny či běžné mluvy ve vyučovacím procesu na základních a středních školách je problémem, jenž pramení z nepřehledné situace v české lingvistické praxi, která se v minulých letech běžně mluvenému jazyku systematicky a v dostatečné míře nevěnovala. Svůj podíl na současném stavu češtiny na základních a středních školách má i nedostatečná připravenost pedagogů, absence metodických zásad užití a prezentace tohoto typu jazyka ve výuce rodilých (ale i nerodilých) mluvčích.

## RESUMÉ

The aim of this contribution is to characterize contemporary language situation of Czech like West Slavonian, to show the spread and the way of usage of Czech language and its variety, the relationship between the language and its variety and usage of common Czech in the contemporary communication at basic and secondary schools.

## LITERATURA

АТАБЕКОВА, А.:

*Языковое оформление специальных знаний: полипарадигмальный лингводидактический анализ.* Материалы международной конференции „Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе“. Москва 2008, с. 23–29.

BERTL, I.:

*Základy grafologie pro učitele.* Ústí nad Labem 2009.

ČERMÁK, F. – SGALL, P. – VYBÍRAL, P.:

*Od školské spisovnosti ke standardní češtině: výzva k diskusi.* Slovo a slovesnost, 2005, roč. 66, č. 2, s. 103–115.

ČERMÁK, F. – SGALL, P.: *Výzkum mluvené češtiny: jeho situace a potřeba.* Slovo a slovesnost, 1997, roč. 58, s. 15–25.

DANEŠ, F.:

*Pojem „spisovného jazyka“ v dnešních společenských podmínkách.* In: Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a školské praxe. Praha 1988, s. 21-28.

DANEŠ, F.:

*Situace češtiny: perspektiva i retrospektiva.* In: Spisovná čeština a jazyková kultura. J. Jančáková et al. (eds.). Praha 1993, s. 23-31.

ČECHOVÁ, M. a kol.:

*Stylistika současné češtiny.* Praha 2003.

ČECHOVÁ, M. – KRČMOVÁ, M. – MINÁŘOVÁ, E.:

*Současná stylistika.* Praha 2008.

ČECHOVÁ, M.:

*Komunikační a slohová výchova.* Praha 1998.

ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V.:

*Čeština a její vyučování.* Praha 1998.

ČEPIČKOVÁ, I.:

*Strategie podporující dynamické pojetí výuky studentů.* In sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí Cesta Rámcového vzdělávacího programu do škol konané dne 13. září 2006 v Ústí n/L. Ústí nad Labem 2006, s. 31–34.

ČMEJRKOVÁ, S.:

*Spisovnost a nespisovnost.* In: Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (2005–2006). Ed. B. Štindlová – J. Čemusová. Praha 2006, s. 59–80.

ČMEJRKOVÁ, S. – DANEŠ, F.:

*Jazyk malého národa*. Slovo a slovesnost, 1993, roč. 54, s. 19–30.

GADAMER, H. G.:

*Člověk a řeč*. (Výbor textů.) Uspořádal J. Sokol. Praha 1999.

GLADKOVA, H.:

*Vzestup a krize symbolických funkcí slovanských standardních jazyků*. In: Obdobja 20. Slovenski knjižni jezik – aktualna vprašanja in zgodovinske izkušnje. (Ob 450-letnici izida prve slovenske knjige). Ljubljana 2002, s. 343–370.

HÁDKOVÁ, M.:

*Čeština z druhé strany*. Ústí nad Labem 2008.

HÁJKOVÁ, E.:

*K otázce kultury jazyka*. Český jazyk a literatura 29, 1978/79, s. 205–211.

HÁJKOVÁ, E.:

*Die tschechische Sprache im Europakontext*. In: Modularisiertes Studium und Schlüsselqualifikationen. Schriftenreihe der Mediathek des Sprachenzentrums, Heft III, herausgeben (eds) von Gerhard Meiser und Ingrid Stude, Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, (Salle) März 2008, s. 49–64.

HASIL, J.:

*Čeština v českých školách z pohledu celoevropského*. In: Český jazyk a literatura, roč. 54, 2003/2004, č. 4, s. 157–163.

HAVRÁNEK, B.:

*Mluvnická kodifikace spisovné češtiny*. In: Studie o spisovném jazyce. Praha 1963, s. 119–124.

CHLOUPEK, J.:

*Dichotomie spisovnosti a nespisovnosti*. Brno 1986.

CHLOUPEK, J.:

*Spisovná čeština jako formální varieta národního jazyka.* In: Spisovnost a nespisovnost dnes. Sborník prací PF MU v Brně, sv. 133, řada jazykovědná a literární č. 27. Brno 1996, s. 33–35.

JEDLIČKA, A.:

*Spisovný jazyk v současné komunikaci.* Praha 1974, 1978.

JIRÁK, J.:

*Diskuse o užívání spisovné češtiny z hlediska medializace veřejné a soukromé komunikace.* In: Naše řeč, roč. 89. Praha: 2006, s. 15–20.

KOŘENSKÝ, J.:

*Komunikace a čeština.* Jinočany 1992.

LIGOŠ, M.:

*Učitel' ako rozhodujúci činiteľ výchovy a vzdelávania v škole.* In: *Disputationes scientificae universitatis catholicae in Ružomberok*, 1, 2001, č. 2, s. 24–29.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R.:

*Moderní didaktika českého jazyka se zaměřením na jazykovou, komunikační a slohovou výchovu.* Ostrava 2008.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R.:

*Komunikační výchova na ZŠ očima učitelů českého jazyka.* In: Slovo a obraz v komunikaci s dětmi. Komunikace jako klíč k dětem a mládeži. Ostrava 2008, s. 166–170.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R.:

*Lze vyučovat mateřštinu komunikačně?* In: Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Olomouc 2008, s. 213–219.

PANELOVÁ, J.:

*Na co jsme pyšní a čemu zůstaneme věrni.* In: Možnosti a meze české gramatiky. Ed. J. Štícha. Praha 2006, s. 153–166.

SGALL, P.:

*K vývoji výzkumu obecné češtiny.* In: Spisovnost a nespisovnost. Zdroje, proměny a perspektivy. Ed. E. Minářová – K. Ondrášková. Brno 2004.

*Spisovnost a nespisovnost. Zdroje, proměny a perspektivy.* Ed. E. Minářová – K. Ondrášková. Brno: PdF MU 2004, 399 s.

STĚPANOVA, L.:

*Česká a ruská frazeologie: Diachronní aspekty.* Olomouc 2004.

SVOBODOVÁ, J.:

*Normy školské komunikace.* In: sbor. z konference v Českých Budějovicích Komunikace – styl – text. České Budějovice 2006, s. 219–224.

SVOBODOVÁ, J.:

*Já, my a spisovnost.* In: Český jazyk a literatura, č. 4, ročník 59 / 2008–2009. Praha: SPN 2009, s. 180–184.

SVOBODOVÁ, J. – FRYDRYCHOVÁ, M. – HÖFLEROVÁ, E.:

*Vztah žáků a studentů k mluvené češtině.* In: Regionální revue, 2. Ostrava: Marketingová laboratoř 1997, s. 38–46.

ŠINDELÁŘOVÁ, J.:

*Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu.* Ústí nad Labem 2008.

ŠINDELÁŘOVÁ, J.:

*Varianty českých frazémů – specifikum češtiny jako jazyka západoslovanského.* In: Aspekty jazykovedné a literárnovedné II. Ed. V. Kováčová, D. Baláková, J. Šindelářová. Ružomberok 2009, s. 138–152.

TAHAL, K.:

*Prostá úvaha o obecné češtině.* In: Meddelanden fran Slaviska institutionen, Nr. 36/1, Bohemistik i Stockholm, Studier i sprak och literatur. Stockholm: Stockholms universitet 2000, s. 7–51.

## **Koncepce mediální výchovy**

*Dagmar Strejčková*

Dnešní svět je nasycen velkým množstvím podnětů, které se k nám dostávají vlivem masových médií. Mají nejrůznější podobu – obrázků, zvuků i výpovědí pronesených přirozeným jazykem. Média produkují nejrůznější obsahy, od zpravodajství po zábavu, a dochází ke stále obtížnější orientaci v tom, co je zpráva, co osvěta, co zábava a co pouhá výplň času, která má udržet čtenářovu, posluchačovu či divákovu pozornost. Je nutné si uvědomit, že čím více se média stávají samozřejmou a vlivnou součástí našich životů, tím méně si jejich vliv uvědomujeme.

Stále zřetelněji se tedy objevuje potřeba takové kompetence jednotlivce, která mu umožní využívat média ke svému prospěchu a současně se bránit jejich případným neblahým dopadům, tj. soubor poznatků o médiích a dovedností nakládat s nimi, jež tvoří ucelenou a vnitřně provázanou oblast základní výbavy moderního člověka – mediální gramotnost. Proto se rovněž stává po celém světě stále běžnější součástí všeobecného vzdělání výchova k životu s médii – mediální výchova<sup>1</sup>

Podle nejpoužívanější definice zahrnuje mediální gramotnost „schopnost získávat, analyzovat, hodnotit a komunikovat mediální sdělení rozličných typů.“<sup>2</sup>

Podle Jana Jiráka bývá mediální gramotností zpravidla chápán soubor poznatků a dovedností, potřebných k orientaci v málo přehledné a neprůhledně strukturované nabídce mediálních produktů, jež vytváří prostředí, v němž se pohybuje současný člověk. Jinými slovy to znamená, že mediální gramotnost zahrnuje dvě skupiny:

poznatky potřebné jednak k získání kritického odstupu od médií, jednak poznatky umožňující maximální využití potenciálu médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy, aktivního naplnění volného času apod.,

dovednosti, jež dovolují a usnadňují tento kritický odstup, jakož i maximální kontrolu vlastního využívání médií.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Mičienka, M. – Jirák, J. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál 2007, s. 7 - 9.

<sup>2</sup> Aufderheide, P. Conference report from National Media Literacy Leadership Conference. Washington, DC: Aspen Institute 1993.

Odpořed' na otázku, co znamená být mediálně gramotný, přinesla v roce 1998 The National Communication Association ve shrnující zprávě s názvem „The Speaking, Listening, and Media Literacy Standards and Competency Statements for K- 12 Educations“. Podle této zprávy musí mediálně gramotný jedinec:

vykazovat znalosti a porozumění tomu, jak lidé používají v jejich osobním a veřejném životě média,

pochořit vzájemné vztahy mezi publikem a mediálními obsahy,

porozumět faktu, že mediální obsahy jsou produkovány v sociálním a kulturním kontextu,

být si vědom komerční povahy médií,

mít schopnost používat média ke komunikaci s různými publiky.<sup>4</sup>

Cestou, jak dosáhnout mediální gramotnosti, je mediální výchova. Mediální gramotnost je tak rámcovým cílem mediální výchovy, která je obecně chápána jako výchova k orientaci v masových médiích, k jejich využívání a zároveň k jejich kritickému hodnocení. Za hlavní cíle mediální výchovy se obecně považují:

přiblížit, jak fungují mediální texty;

vysvětlit, jak se podílejí na vytváření významů;

vyložit, jak fungují mediální organizace;

popsat, jak se publikum zmocňuje mediálních produktů, technologií a institucí a dodává jim význam.<sup>5</sup>

Úkolem mediální výchovy tedy je, aby se témata a rozvoj mediální gramotnosti stala součástí veřejné diskuse. V České republice se úvahy o mediální výchově vedou od poloviny devadesátých let dvacátého století a v současné době je toto téma diskutováno zejména v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, který začleňuje mediální výchovu jako průřezové téma, které se tak stává nedílnou součástí základního vzdělávání. Jako průřezové téma se mediální

---

<sup>3</sup> Mičienka, M. – Jiráek, J. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál 2007, s. 9.

<sup>4</sup> *The Speaking, Listening, and Media Literacy Standards and Competency Statements for K- 12 Educations* [online]. c1998 [citováno dne 10. 4. 2009]. Dostupné z <<http://www.natcom.org/nca/Template2.asp?bid=269>>.

<sup>5</sup> Jiráek, J. *Proč potřebujeme mediální výchovu*. [online]. c2006 [citováno dne 10. 4. 2009]. Dostupné z <<http://www.rvp.cz/clanek/282/540>>.



výchova implementuje rovněž do výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol. Rámcový vzdělávací program tak nabízí propojení na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, která se týká zejména vnímání mluveného i psaného projevu, jeho stavby, rozličných typů obsahů a uplatňování odpovídajícího výběru výrazových prostředků. Mediální gramotnost tak přispěje k osvojení si základních pravidel veřejné komunikace, dialogu a argumentace.<sup>6</sup>

Mediální výchova sleduje zejména dva základní cíle. Jedním z nich je utváření a pěstování kritické reflexe médií a jejich obsahů u příjemců. Touto oblastí se zabývá tzv. kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy. Předpokládá se, že žáci pochopí základní principy a mechanismy fungování médií, které budou tvořit nezbytný základ pro schopnost kritického přijímání a posuzování mediálních sdělení. Na základě těchto znalostí a schopností budou lépe chráněni před potenciálním zneužitím masových médií. Teoretický základ tohoto směru mediální výchovy je tzv. kritická teorie masových médií, která tvoří součást kulturních studií. V centru pozornosti kriticko-hermeneutického směru jsou skutečná média, s jejichž produkty se jedinci dostávají do každodenního styku. Tato tradice kritické analýzy médií a obsahu jejich sdělení je typická zejména pro kontinentální Evropu, skandinávské země a Kanadu.<sup>7</sup>

Důležitými pojmy tohoto směru je kritický přístup a interpretace mediálního sdělení. Tato kritická reflexe, analýza a interpretace mediálních sdělení je zaměřena zejména na rozbory zpravodajství, reklamy či zábavných pořadů. Kritický odstup od obsahu sdělení žáci získají na základě zkoumání mechanismů produkce, distribuce a recepce konkrétních mediovaných sdělení a poznáním jejich cílů a záměrů. Přitom je rovněž důležité, aby žáci reflektovali mediální sdělení, jež vycházejí z jejich vlastního kulturního prostředí. Ve sděleních komunikovaných prostřednictvím masových médií se odrážejí právě i stereotypy, mýty, kulturní symboly, zažitá vzorce chování a jednání, jakož i zvnějšku vytvářený úhel pohledu na sociální realitu a proces její interpretace.<sup>8</sup> Pokud se žáci naučí tyto faktory rozeznávat, dokážou si pak uvědomit vlastní kulturně formované procesy myšlení, myšlenkových omezení, předsudků či

---

<sup>6</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. c2005, s. 94 [citováno dne 10. 4. 2009].

Dostupný z <<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>>.

<sup>7</sup> *Heslář: Mediální výchova*. In: *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 41-43.

<sup>8</sup> Burton, G. – Jiráček, J. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister & Principal 2001, s. 185 – 200.

stereotypů. Dalo by se říci, že tento směr mediální výchovy je ve své podstatě od druhého cíle, tj. konceptu learning-by-doing, neoddělitelný.<sup>9</sup>

Druhým základním cílem mediální výchovy je praktická příprava jednotlivce na využívání médií. Tento koncept se nazývá tzv. learning-by-doing, dovednostní větev mediální výchovy. Žáci se v rámci tohoto pojetí učí vyhledávat informace a realizovat vlastní myšlenky a nápady za pomoci vlastní mediální produkce. Mohou se učit vytvářet webové stránky, fotografie, digitálně natočený film, psát vlastní novinové články do školního časopisu apod. Tato dvě shora uvedená pojetí mediální výchovy se označují jako tradiční přístup k mediální výchově.<sup>10</sup> Vzhledem k postupnému prorůstání masových médií do společnosti (zejména tisku, rozhlasu a televize) byla zformulována východiska tohoto přístupu. Dle McQuaila mají členové publika u těchto tradičních prostředků masové komunikace jen velmi omezenou možnost aktivně se podílet na utváření mediálního prostoru.<sup>11</sup> Základní ideou tohoto směru je myšlenka, že žáci si nejlépe osvojí potřebné poznatky o fungování médií tím, že se sami podílejí na tvorbě různých druhů mediálních sdělení. Takto prakticky orientovaná koncepce mediální výchovy je rozšířena zejména ve Spojených státech amerických, což souvisí s celkovým odklonem amerického školství od učení se poznatkům a s dostupným technickým zázemím ve školách.<sup>12</sup>

#### Zamýšlený výzkum mediální výchovy

Cílem mnou realizovaného výzkumu je zejména zjištění koncepce mediální výchovy, její porovnání s koncepcemi ve vybraných zahraničních oblastech a následné srovnání koncepce mediální výchovy s její realizací ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Dalším dílčím cílem je porovnat kurikulární záměry mediální výchovy s praktickou realizací mediální výchovy na školách z pohledu absolventů základních škol.

---

<sup>9</sup> Heslář: *Kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy*. In: *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 43.

<sup>10</sup> Heslář: *Mediální výchova*. In: *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 41-42.

<sup>11</sup> McQuail, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál 2007, s. 59.

<sup>12</sup> Heslář: *Kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy*. In: *Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií*, 2004, roč. 4, č. 8, s. 43-44.

## 1. Výzkum projektové formy kurikula

Výzkum koncepce mediální výchovy bude založen na obsahové analýze kurikulárních dokumentů. Zejména se bude jednat o strategický dokument vzdělávací politiky – Bílou knihu (2001), koncepční dokument Standard základního vzdělávání (1995), jakož i o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a rámcové vzdělávací programy pro jiné typy škol. Výběr zahraničních koncepcí je volen dle výsledků výzkumů organizace UNESCO z roku 2001.<sup>13</sup> Výzkum byl uskutečněn prostřednictvím zaslanych dotazníků, analyzovány však byly i tištěné a internetové materiály vztahující se k mediální výchově v jednotlivých zemích.

Jedním z autorů, který charakterizoval převažující trendy mediální výchovy v určitých oblastech je James Brown. Podle Browna lze s využitím výsledků výzkumu organizace UNESCO charakterizovat modely mediální výchovy dle geografických a sociokulturních podmínek: USA, Kanada, Velká Británie a Austrálie. Dále budou analyzovány kurikulární dokumenty ve vybraných evropských zemích.<sup>14</sup>

V této první fázi výzkumu bude použita metoda obsahové analýzy písemných dokumentů orientovaná kvalitativně, resp. nekvantitativně.<sup>15</sup> Řešitelka provede rozbor obsahu textů s cílem vyhledat, shromáždit a přehledně formulovat a interpretovat dostupné informace, které se týkají mediální výchovy. Základní významovou jednotkou bude pojem *mediální výchova*. Vzhledem ke kvalitativně orientované obsahové analýze nebude cílem kvantifikace významové jednotky.

Asi nejčastěji používanou výzkumnou metodou projektového kurikula je obsahová analýza kurikulárních dokumentů. Kurikulum je u této metody studováno jako text, který zachycuje určité pojetí (paradigma) vzdělávání, jeho cíle, obsah a další konstitutivní prvky. Mým úkolem je provést interpretativní analýzu kurikulárních dokumentů. Předpokládám vytvořit si určitý kategoriální systém, který mi umožní postihnout strukturu kurikula a případně jeho další charakteristiky.

Lze vysledovat systém cílových kategorií projektovaného kurikula: cíl a obsah vzdělávání, formy uspořádání učiva, podmínky vzdělávání, projektované pojetí,

---

<sup>13</sup> *Final Report from Youth Media Education Survey 2001* [online]. c2002 [citováno dne 10. 4. 2009]. Dostupné z <[http://portal.unesco.org/ci/en/file\\_download.php/](http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/)>.

<sup>14</sup> Brown, J. *Media Literacy Perspectives*. In: *Journal of Communication*. Winter 1998, vol. 48, no. 1, s. 45.

<sup>15</sup> Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000, s. 117.

projektované vědomosti, projektované dovednosti, projektované postoje a zájmy apod.

## *2. Výzkum realizované formy kurikula mediální výchovy*

Na základě této analýzy kurikulárních dokumentů bude sestaven dotazník pro učitele, kterým bude zjištěna konkrétní realizace mediální výchovy na českých základních školách, tj. zjištění jednotlivých koncepcí bude východiskem k sestavení podrobného dotazníku pro učitele, který zjistí, jaká koncepce mediální výchovy je jednotlivými učiteli zvolena, tj. jaká je realizace mediální výchovy.

Znamená to tedy, že ex post (s časovým odstupem) budu zjišťovat podmínky či okolnosti, za nichž bylo kurikulum realizováno. Předpokládané je omezení na základní školy Jihomoravského kraje. Zjištění realizace mediální výchovy bude založeno na dotazníkovém šetření a následném rozhovoru s vybranými skupinami učitelů. Metodami v této fázi výzkumu tak bude dotazník a interview s učiteli. Předpokládám, že na základě dotazníkového šetření vznikne několik skupin učitelů, kteří mediální výchovu implementují stejným způsobem. S vybranými reprezentanty z každé této skupiny bude proveden hloubkový rozhovor. Výsledky dotazníku budou vyhodnoceny statistickými metodami.

V poslední třetí fázi výzkumu se chci zaměřit na mediální výchovu z pohledu žáků. Cílem této fáze bude porovnat kurikulární záměry mediální výchovy s praktickou realizací mediální výchovy na školách z pohledu absolventů základních škol. Výzkumnou metodou bude dotazníkové šetření provedené na výběrovém vzorku studentů 1. ročníku středních škol, tj. „čerstvých“ absolventů základní školy. Předpokládám, že existuje nesoulad mezi kurikulárními požadavky a pedagogickou praxí.

Získané poznatky mohou být východiskem pro případnou úpravu kurikula, pro praxi či pro přípravu učitelů, kteří mají mediální výchovu do výuky implementovat.

Spontánní, intuitivní osvojení mediální gramotnosti bez systematizace získaných poznatků je prakticky vyloučené. I proto je dnes mediální problematika běžnou součástí kurikul všeobecného vzdělávání téměř ve všech zemích, které žijí ve stavu plné mediální saturace.

## RESUMÉ

The article deals with the media education as the theme of RVP ZV (Frame Educational Programme of Primary Education). It is engaged in the intended research of the media education. The research theme is aimed at the comparison of the conception and the realization of the media education. The way out of the conception of the media education is firstly analysis of the curriculum documents contents and the comparison with the foreign curriculum documents. The realization of the media education will found based on the questionnaire and consequently on the interview with teachers.

**Příspěvek vznikl jako výsledek řešení projektu číslo MUNI/41/051/2009 s názvem Mediální výchova jako průřezové téma RVP ZV, který byl financován v roce 2009 Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity.**

## LITERATURA

AUFDERHEIDE, P.:

Conference report from National Media Literacy Leadership Conference. Washington, DC: Aspen Institute 1993.

BROWN, J.:

Media Literacy Perspectives. In: Journal of Communication. Winter 1998, vol. 48, no. 1, s. 45.

BURTON, G. – JIRÁK, J.:

Úvod do studia médií. Brno 2001, s. 185 – 200.

Final Report from Youth Media Education Survey 2001 [online]. c2002 [citováno dne 10. 4. 2009].

Dostupné z <[http://portal.unesco.org/ci/en/file\\_download.php/](http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/)>.

GAVORA, P.:

Úvod do pedagogického výzkumu. Brno 2000, s. 117.

Heslář: Mediální výchova. In: Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií, 2004, roč. 4, č. 8, s. 41-42.

Heslář: Kriticko-hermeneutická větev mediální výchovy. In: Revue pro média: časopis pro kritickou reflexi médií, 2004, roč. 4, č. 8, s. 43-44.

JIRÁK, J.:

Proč potřebujeme mediální výchovu. [online]. c2006 [citováno dne 10. 4. 2009].

Dostupné z <<http://www.rvp.cz/clanek/282/540>.

McQUAIL, D.:

Úvod do teorie masové komunikace. Praha 2007.

MIČIENKA, M. – JIRÁK, J.:

Základy mediální výchovy. Praha 2007.

The Speaking, Listening, and Media Literacy Standards and Competency Statements for K- 12 Educations [online]. c1998 [citováno dne 10. 4. 2009]. Dostupné z <<http://www.natcom.org/nca/Template2.asp?bid=269>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. c2005 [citováno dne 10. 4. 2009].

Dostupný z <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=367>

## **Specifické prostředky výstavby odpovědí dětských respondentů v mediálním dialogu**

*Jindřiška Svobodová*

O Zájem o studium dětské komunikace je v současné době v kontextu naší i zahraniční lingvistiky značný, velmi podnětné impulzy přicházejí například ze Slovenska (Slančová, 1999, 2008), pozornost je ovšem převážně věnována komunikaci realizované v domácím prostředí a nebo v prostředí školy (Křivohlavý – Mareš, 1990). V tomto článku se chceme zaměřit na jiný typ komunikační situace, a to na rozhovory dětí předškolního a mladšího školního věku uskutečněné v mediálním prostředí. Východiskem pro analýzu se staly přepisy devíti vydání pořadu Neviňátka odvysílaného televizní stanicí Nova na podzim minulého roku. Pořad byl vysílán vždy v neděli v podvečerním čase, po uvedení devíti relací (od 7. 9. 2008 do 9. 11. 2008) ho ale televize stáhla z vysílacího schématu. Celková dotace pořadu byla 20 minut, získali jsme tedy přibližně 180minutový záznam, z následné analýzy jsme pak vyloučili ta vydání pořadu, ve kterých vystupovaly děti starší deseti let (věk pozvaných respondentů se pohyboval mezi 13 - 17 roky), jejichž komunikační a kognitivní kompetence výrazně přesahovaly možnosti dětí předškolního a mladšího školního věku.

1. Celkovou podobu komunikační situace zásadně ovlivnila skutečnost, že realizované rozhovory patří mezi řízené mediální dialogy (ke klasifikaci dialogů blíže např. Müllerová – Hoffmannová, 1994, s. 53 – 55). Komunikace tedy neprobíhala spontánně, ale byla regulována moderátorkou, která vždy v souladu s dramaturgickým záměrem celého pořadu vybírala téma a také určovala, které z pozvaných dětí bude odpovídat. Formálně tak probíhající komunikační proces mohl připomínat školskou komunikaci, záměrem moderátorky ovšem nebylo prověřit úroveň znalosti respondenta, ale především pobavit třetího, de facto pasivního účastníka komunikace – televizního diváka. A právě tato trojsměrnost komunikačního procesu, kdy spolu dva komunikují „pro třetího“, výraznou měrou ovlivnila tematickou skladbu pořadu. Děti se v řízených dialozích vyjadřovaly k veřejné společenské a politické situaci; předpokládaný komický účinek měl být postaven na kontrastu reality „světa dospělých“ a její reflexe očima dětí. Zda se podařilo tvůrcům pořadu tento



komunikační záměr naplnit, není pro nás podstatné, zásadnější je skutečnost, že moderátorka dětem pokládala otázky, které přesahovaly jejich kognitivní možnosti a často byly nad rámec jejich komunikačních zkušeností a kompetencí. V další části tohoto příspěvku se chceme zaměřit na sledování způsobů, jakými se děti při konstituování odpovědí vyrovnávají s tímto deficitem.

2. Ve všech realizovaných dialozích byla evidentní ochota respondentů kooperovat, ačkoli pokládané otázky často významně přesahovaly jejich komunikační a kognitivní možnosti (blíže k tomu např. Nebeská 1992, s. 67 - 68). Při analýze odpovědí dětských respondentů jsme vysledovali určité specifické tendence ve způsobech jejich vytváření a právě těmito specifickým se budeme věnovat v následujících oddílech.

2.1 Ještě před zahájením podrobnější analýzy jsme předpokládali, že v odpovědích dětí bude běžné opakování některé lexikální jednotky, která byla použita v otázce moderátorky, a na tento jev jsme se také zaměřili. Při práci s přepsanými texty se ale ukázalo, že děti jsou při vytváření odpovědí velmi kreativní, doslovné opakování tak není příliš frekventované a přistupují k němu zpravidla pouze v těch případech, kdy odpověď neznají, nejsou si jí jisti a nebo prostě pouze potřebují čas, aby si ji promyslely. Opakování pak v těchto případech plní nejpravděpodobněji podobnou funkci jako zaplněné hezitační nebo formulační pauzy:

(1) *M: co je největší trest / podle tebe?*

*- největší trest je...*

*M: Jak se pozná čmáranice od obrazu?*

*- čmáranice je...*

Při opakování často dochází k slovnědruhovým posunům, děti se snaží ze známého předmětu řeči vyvodit odpověď na otázku, která přesahuje jejich dosavadní kognitivní rámec, jejich jasně patrná snaha kooperovat s moderátorkou vede k improvizaci:



(2) *M: co to je sňatkový podvodník/ co myslíš Kájo?*

- že třeba podvádí v něčem

*M: a proč se tomu říká sukničkář/\_hele?*

- nevim

- protože vyrábí třeba sukně

- třeba džínový

- sukničkář bere jenom ty největší barbíny/ v sukničkách

*M: a co umí ten pan Knížák? co myslíš?*

- hodně čte knihy/ protože to je pan K n í ž á k

V otázkách moderátorky, jejichž celkový smysl jim uniká, se pak děti také snaží zachytit známé lexikální jednotky, kterou použijí ve své odpovědi, ačkoli tím dochází k významovým posunům; v následujících ukázkách dochází dokonce ke vzniku svérázných vyjádření majících povahu paronym:

(3) *M: proč je to Nobelova cena?*

- protože to je nóbl cena/ nóbl/ prostě je to slyšet nóbl

*M: a co je polygamie?*

- politická / politická grafická svatba?

2.2 Při koncipování odpovědí děti navíc velmi často aktivizují svůj dosavadní kognitivní rámec a snaží se použít již dříve získané informace v novém kontextu. Právě v těchto případech dochází k poměrně komickým situacím, které vedou k naplnění původního záměru tvůrců pořadu pobavit televizního diváka. Děti totiž buďto spojují nespojitelné a nebo si málo obvyklý výraz neosvojí zcela správně, ačkoli jej vlastně dokáží použít v adekvátním kontextu:

(4) *M: kde by se běhaly ty závody/ takhle dokola ty běhy?*

- *na Praze 10// nebo v Pekingu*

*M: co to je bory?*

- *máme řekla/ že je to vězení*

*to se zpívá v naší hymně o vězení?*

- *nó, v Čechách je padouků padouchů docela dost// takže jo*

(5) *M: jak se pozná na někom/ že je někdo zblblý alkoholem?*

- *když někdo udělá bouračku/ tak se mu vždycky vezme ten dech/ aby se zjistilo/ kolik přepil promilí*

Tendence k aktualizaci a dalšímu použití vlastní zkušenosti nebo vědomosti je vůbec pro vytváření odpovědí dětí příznačná. Komunikace probíhá ve skupině, a ačkoli se moderátorka zpravidla obrací na jednoho konkrétního respondenta, děti, které mají pocit, že se mohou k nastavenému tématu také vyjádřit, tak činí i bez vyzvání a spontánně vstupují do hovoru svých komunikačních partnerů. Tak se stává, že mezi respondenty dojde k výměně názorů a při argumentaci děti velmi často používají právě svoji vlastní zkušenost:

(6) *M: no a když vidíš tady teroristu/ největšího na světě/ co myslíte// má rodinu?*

- *ehm ne*

- *takovýhle dědek nemůže mít rodinu*

- *může// můj děda má taky rodinu*

2.2.1 Aktivizace vlastní zkušenosti a používání konkrétních příkladů jsou typické i v případech, kdy moderátorka děti vyzývá, aby vysvětlily nějaký pojem. Ukázalo se, že v tomto věku je schopnost abstrakce značně omezená a děti mnohem častěji při objasňování nebo vysvětlování sahají po konkrétním příkladu vycházejícím z jejich vlastní zkušenosti:

(7) *M: a co to je to DNA Terezko?*

- *DNA jako...*

- *vzorek*

- *...vzorek ...eeee...třeba moje máma s tátou měli mě/ a já má dycky jednoho toho rodiče vzorek na sobě*

- *od mamky mám krev/ a od táty nevím*

- *já krev vod mámy*

- *já mám vod mámy a vod táty // voči vod mámy a vod táty mám závislost na počítačích*

Ještě častější jsou dokonce případy, kdy se děti explicitně odvolávají na blízkou autoritu, kterou pro ně představují rodiče či prarodiče (*mamka říkala, že ... babička mi vyprávěla, že ...*) a nebo jejich názory přijímají za své a používají v odpovědích:

(8) *M: a tátu by nebavilo přispět na olympiádu?*

- *my sami máme málo peněz*

*M: proč?*

- *protožeeee abych si užil víc života/ pak když už sou děti/ tak je samý trápení*

U dětských respondentů se také projevuje tendence přijímat za své názory, které získávají z masových médií, při formulaci odpovědí se na ně dokonce odvolávají (*já jsem to jednou viděla ve zprávách, já to vidím skoro každéj den v novinách, nejmladší dítě se porodilo v Guinnessově světě rekordů*).

2.3 Vedle předpokladu o opakování lexikálních jednotek jsme k analýze textů přistupovali ještě s jednou výchozí hypotézou, a to že děti budou při formulaci odpovědí přejímat syntaktickou konstrukci užitou v otázce. Ale ani předpoklad syntaktického paralelismu v odpovědích dětí nebyl další analýzou potvrzen.

2.3.1 V případě otázek, ve kterých moderátorka použila tázací „proč“, respondenti pravidelně naplňovali vzorec ustálené replikové dvojice a svou odpověď začínali výrazem „protože“. Prokázala se při tom velmi silná tendence elidovat v odpovědích právě tu část výpovědi, ve které by pouze opakovali to, co už řekla moderátorka:

(9) *M: proč se to nesmí?*

- protože je to zakázaný

*M: vyměnila by sis se mnou srdce?*

- ne

*M: proč?*

- protože byyych vůbec pak nežila

Podobné eliptické výpovědi vznikají v naprosté většině replik, které jsou odpovědi na otázku požadující konkrétní odpověď:

(10) *M: komu bys dal Nobelovu cenu?*

- no tomu/ kdo třeba vymyslel třeba ...eeeeuu... lék proti smrti nebo proti rakovině

*M: a co to zařídí/ že těma rukama hýbeš?*

- mozek

Podobně jako v oddíle 2.2.1 i zde se navíc ukázalo, že děti při hledání nejvhodnější odpovědi velmi často sahají po konkrétních příkladech anebo začnou vyprávět „příběh“, pokud by odpověď byla složitější. Takováto reakce obvykle následovala po široce koncipované otázce, na kterou už nestačila krátká odpověď, ale očekávalo se širší rozvedení. V odpovědi se pak velmi často objevuje částice *třeba*, která v těchto případech signalizuje, že jde pouze o jednu z možností.

(11) *M: co to je zneuctil?*

- že bych ji třeba nepohřbil anebo bych ji pohřbil na skládce

*M: a k čemu to je politikovi vědět/ že je Sněžka v Krkonoších?*

- no třeba kdyby si chtěl zaject někam zalyžovat s rodinou

(12) *M: co to znamená/ když se řekne někomu to osladím?*

- že třeba ... něco mu udělá, třeba von mu něco udělá..ten.... a pak ten druhej/ když mu něco udělá/ tak von mu to osladí a to znamená/ že mu něco udělá taky

M: a myslíš/ že už se ženili Adam s Evou?

- ne/ protože ti ani.... ti ani svatbu..ti ani svatbu nevymysleli

- nó tak to byl jejich ...ááá ... nápad/ první člověk to vymyslel/ oba dva to vymysleli // snědli jabka otrávený anebo šli do zahrady/ kde byl had a řek jim – snězte oba dva ty jabka a voni pak umřeli z těch jablek

2.4 Na závěr tohoto oddílu se ještě jednou vracíme k tomu, co bylo zmíněno hned v jeho úvodu. Ačkoli volba témat byla podřízena celkovému záměru pořadu, tedy snaze pobavit především televizního diváka, a moderátorka zcela vědomě porušovala konverzační maximu relevance, děti vždy kooperovaly a snažily se odpovídat, ačkoli nezřídka musely improvizovat:

(13) M: kde myslíš/ že se perou peníze?

- v Český národní bance

M: v čem to perou?

- no právě/ aby se nezničily// to právě nevím

- v aviváži

M: a od čeho jsou špinavé ty peníze vlastně/ že se perou?

- no tak od ...emmm... od různých věcí, to sou jako věci prostě, toleto tričko se za pět dní taky ...euuummm..., že bude špinavý

M: Penězům to trvá jak dlouho/ než se umažou?

- ehmm taky to může trvat jen třeba chvíličku/ třeba když ti omylem spadnou do bláta

M: jak to vypadá// když někdo pere peníze?

- musí opatrně

3. Získaný materiál nám umožnil vysledovat určité specifické tendence při konstruování odpovědí dětí předškolního a mladšího školního věku. Moderátorce se dařilo v průběhu všech komunikačních událostí vytvářet ve studiu pozitivní atmosféru, děti se nebály odpovídat a kooperovaly i v případech, kdy odpověď na otázku neznaly. V této analýze jsme se zaměřili právě na ty případy, ve kterých moderátorka vědomě překračovala kognitivní rámec dětských respondentů, a jistě by bylo zajímavé porovnat výsledky analýzy mediálního dialogu dětí této věkové kategorie s výsledky získanými při práci se staršími respondenty.

### RESUMÉ

This paper deals with the ways of construction of the pre-school and junior school aged children's answers in the television NOVA programme *Neviňátka* (The Babes). The questions put in that programme usually exceeded the children's communicative competence and their current empirical framework. In spite of that the children cooperated and activated their current experience. In the text the most frequent tendencies of producing the answers to those questions are summed up, as for example the use of a familiar lexical unit or a unit with the familiar phonemic structure, paraphrase of the parents' opinion and/or application of own experience. At the pre-school aged children the limited ability of conceptualisation and of the use of metaphorical expressions has been proved.

### LITERATURA

HOFFMANNOVÁ, J.:

*Mluvení za druhého*. In J. Hoffmannová – Müllerová, O. – Zeman, J. *Konverzace v češtině v při rodinných a přátelských návštěvách*. Praha 1999, s. 126-144.

KESSELOVÁ, J.:

*Lingvistické štúdie o dialogu detí*. Prešov 2001.

KLIMOVIČ, M.:

*Komunikácia detí v televíznej relácii Táraninky.* In Kralíček, L. (ed.): *Hovorená podoba jazyka v médiách.* Nitra 2008, s. 309–317.

KŘIVOHLAVÝ, J. - MAREŠ, J.:

*Sociální a pedagogická komunikace ve škole.* Praha 1990.

MÜLLEROVÁ, O. – HOFFMANNOVÁ, J.:

*Kapitoly o dialogu.* Praha 1994.

MÜLLEROVÁ, O.:

*Řeč dospělých v komunikaci s dětmi.* In Jaklová, A. (ed.): *Člověk – jazyk – text.* České Budějovice 2008,

s. 135-140.

NEBESKÁ, I.:

*Úvod do psycholingvistiky.* Praha 1992.

SLANČOVÁ, D.:

*Reč autority a lásky. Reč učitelky materské školy orientovaná na dítě – opis registra.* Prešov 1999.

## **Současná mladá generace a Evžen Oněgin?**

### **K místu ruské klasiky v českém prostředí**

*Zdeňka Trösterová*

Pro vědu jako oblast lidské činnosti je typická směna paradigmat, přístupů ke světu a metodologických zorných úhlů jeho zkoumání. Některé epochy ve vývoji lidstva dávají přednost analytickému zkoumání, jiné zdůrazňují syntézu, jedny vyzdvihují diskontinuitní jednotky v jejich jakoby soběstačnosti, jiné zdůrazňují význam jejich zapojení do vyšších celků a spolu s tím posuny v jejich obsahu. Vezmeme-li jako příklad oblast zkoumání lidského jazyka, stačí připomenout z poslední doby směnu úzce strukturalistického přístupu, zaměřeného především na „objekt“, přístupem antropocentrickým, který klade větší důraz i na subjekt zkoumání buď v dimenzích obecně lidských vlastností lidského mozku (např. psycholingvistika, kognitivní lingvistika) nebo i z hlediska badatele jako individua. Podobně při výuce jazyků (především cizích) dochází ke směně zásadních přístupů, jak je reprezentovaly např. metody překladové, důraz na komunikativní složku jazyka, v poslední době důraz především na aspekt kulturologický.

Jazyk má být prostředníkem k pochopení cizích kultur, vedle realizace potřeby domluvit se (která se nyní bere jako jaksi samozřejmá) se má v jazykové výuce promítnout schopnost „uchopení světa“ v jeho složitosti, mnohoaspektovosti, různosti. To se týká – sice v nestejně míře, ale společně – jak výuky mateřského jazyka, tak výuky jazyků cizích. Při výuce cizím jazykům se právě při zdůrazňování tohoto aspektu ve větší míře prosazuje jazyk mateřský, protože jen v něm jsou učící se schopni vstřebat kulturologické informace na náležité úrovni, nikoli jen jako „papouškování“ z paměti naučených frází o jednotlivých literárních dílech atd.

A stejně jako dochází ke směně vědeckých paradigmat, jako dochází např. v krásné literatuře ke směně literárních směrů, tak v obecném zaměření na kulturu dochází ke směně zájmu o jednotlivá kulturní centra, geografické oblasti apod. V posledních desetiletích tak můžeme pozorovat zvýšený zájem např. o Afriku, ale i Jižní Ameriku, Dálný Východ atd. U nás se to např. v současnosti projevuje četnými překlady z japonské literatury.



Kulturologická orientace je ovšem podmíněna nejen „imanentním“ pohybem, ale i historickými zkušenostmi toho kterého národa, politickou orientací té které doby apod. U nás se v současnosti obecně projevuje reakce na doby nedávno minulé, kdy byla oficiální kultura orientována na kulturu ruskou, či snad spíše „ruskou v sovětském pojetí“, takže vznikla určitá přesycenost, daná nikoli nízkými kvalitami ruské kultury, ale způsobem jejího výkladu, zjednodušováním, stavěním do role „etalonu“, primitivizací. Došlo k odklonu od kultury ruské, ale jednostranně se přešlo ke kultuře americké, ovšem vlivem masmédií většinou ne k jejím vrcholům, ale dílům průměrným až podprůměrným, pokud můžeme soudit třeba podle u nás v televizi promítaných amerických filmů (i když existují samozřejmě vynikající americké filmy, americká literatura atd.).

V souladu s působením zákona „akce – reakce“ však v poslední době překvapivě znovu začíná narůstat zájem o ruskou kulturu, a to u mladé generace – samozřejmě ne plošně, ale hlavně v intelektuálním prostředí. V divadlech se inscenuje ruská klasika, většinou s režisérskými záměry „nově ji přečíst“, díla ruských autorů se stávají podkladem pro moderně pojaté filmy (srov. u nás např. filmy podle knih Dostojevského - *Idiot*, *Karamazovi* – většinou díla, která si získala zájem odborné kritiky i veřejnosti). Vracejí se i taková díla, která byla u starší generace vlastně zprofanovaná, ale díky tomu obecně (i když povrchně, nikoli z vlastního čtenářského zážitku) známá. Mám konkrétně na zřeteli Puškinova *Evžena Oněgina*, který se u nás nejen znovu vydává v knižní podobě (a novém překladu M. Dvořáka), ale i jeho inscenaci jako divadelní hry a nové a nové inscenace Čajkovského stejnojmenné opery. Mám z poslední doby osobní zážitek z ústeckého Činoherního studia, kde s upraveným básnickým textem *Evžena Oněgina* hostovalo vloni Divadlo Petra Bezruče z Ostravy (tato inscenace získala cenu Nadace českého literárního fondu roku 2007 za divadelní a rozhlasovou tvorbu pro režiséra Jana Mikuláška<sup>1</sup>, uvedla ji

<sup>1</sup> Laudatio přednesl Jakub Škorpil: „Můžete říct, že Jan Mikulášek je kulturní barbar. Zkrátil totiž celého Evžena Oněgina na cirká 100 minut. Můžete říct, že postrádá soucit. Protože většina postav jeho inscenace jsou směšné karikatury. Můžete i říct, že si moc neporadil s pojetím hlavní postavy. Neboť ten malátný, přiospalý – oblomovský – Evžen, to že je vášnivý romantický hrdina? A můžete říct, že se jako režisér podbízí klipové generaci. Staví především na stříhu, šetří slovem a je úsečný. Můžete ale také říct, že je dokonalý adaptátor. Vystihl totiž nejen ducha předlohy, ale především její srdce. A můžete s klidem říci, že Jan Mikulášek je romantik. Protože jeho Oněgin je především o lásce, o velké tragické lásce. Jan Mikulášek ... dokonale pracuje s herci. Protože právě na pozadí přesných karikatur vyniknou odstíněnější a jemně podehrané výkony Oněgina a Taťány. To všechno můžete říci, připustit, konstatovat, uznat – to všechno si o Mikuláškově Oněginovi můžete myslet. Ale pokud budete mít to štěstí Evžena Oněgina ostravského Divadla Petra Bezruče vidět, jedno budete vědět a cítit s naprostou jistotou – je to bezpochyby vynikající inscenace.“ <http://www.bezrucy.cz/aktuality/>

rovněž Česká televize 2. program 17. 4. 2009). Hlediště Činoherního studia bylo do posledního místa zaplněno vesměs mladými lidmi. Režijní pojetí bylo netradiční a bylo zajímavé sledovat, jak mladí diváci reagují. Od vstupních scén, kdy se zdálo, že půjde spíš o parodii na klasického *Evžena Oněgina* (a diváci to s potěšením přijali a reagovali bezprostředním smíchem) až ke scéně finální, kdy se celkové klima na jevišti i v hledišti diametrálně změnilo a z frašky se stala tragédie, zcela současná a diváky bezprostředně zasahující. A tak „nevadilo“, že kostýmy byly stylizovány jako záměrně nevkusné, že herec představující Oněgina byl ostříhán dohola, že Lenskij s Olgou se smáli oním šíleným smíchem, který známe jako smích Mozartův z Formanova filmu *Amadeus*. Přesto, a možná i právě proto (že se hra vyvinula jinak, než dával začátek tušit) jsme ve finální scéně zažili okamžik, kdy publikum „ani nedýchá“ a zcela se s pocity hlavního hrdiny ztotožní – a pak odmění herce tím, čemu se říká bouřlivý potlesk.

Podobný zážitek mám i z inscenací opery *Evžen Oněgin*. Jednak to byla v ústeckém Severočeském divadle opery a baletu kultovní inscenace, která divadlu přinesla uznání v celostátním měřítku (na pražském Festivalu hudebního divadla Opera 2003, obnovená premiéra v sezóně 2007-2008), jednak se k této opeře vracejí pravidelně světové, evropské i české a slovenské operní domy. Evropskou proslulost získalo např. poslední nastudování *Evžena Oněgina* v Salzburgu, které ho pojalo jako drama lidského „míjení se“.<sup>2</sup> Na květen r. 2009 se připravuje premiéra této opery v Košicích, kde je šéfem opery Peter Dvorský (ostatně jemu svého času právě role Lenského z této opery otevřela cestu do světa).

A nejen to, árie z opery znějí na koncertech – a zase paradox. Byla jsem svědkem interpretace finálního duetu Oněgina a Taťjany dvěma mladými umělci (český barytonista Jakub Pustina, polská sopranistka Katarzyna Mackiewicz), kteří měli asi

---

Režisér použil dramaturgie J. Janovského a překladu M. Dvořáka, hlavní role hráli T. Dastlík a T. Vilišová.

<sup>2</sup> A takové drama má obecně lidskou platnost od dob antiky po současnost, srov. u soudobého amerického autora Philipa Rotha: „Až o čtyři roky později, v padesátém čtvrtém, se téměř srazili před nádražím Grand Central, postáli spolu ruku v ruce a během krátkého rozhovoru stačili znovu rozdmýchat onu původní zázračnou touhu, kterou v sobě navzájem probudili ve dvaadvaceti a osmnácti, a pak šli každý svou cestou zdrcení jistotou, že nic tak statisticky nepravděpodobného jako toto náhodné setkání se už nemůže opakovat. ... Nedokázal myslet na nic jiného než na to, že to mohlo dopadnout jinak – závěrem, proti němuž skutečnost s převahou hlasovala. Ohromilo ho, jak v něm stále žije a on žije v ní, a poprvé ve vlastním životě, mimo četbu klasického řeckého dramatu, zřetelně jako nikdy předtím si uvědomil, jak snadno může něčí život dostat úplně jinou podobu a jak náhodně se osud vytváří... a na druhé straně, jak náhodná se může zdát sudba, když běh věcí nikdy nemůže skončit jinak, než končí.“ Roth, P., *Lidská skvrna*, přel. Jiří Hanuš, Praha, Volvox Globator, 2005, s. 104.

dojem, že je třeba rusky zpívaný text přiblížit posluchačům (i když ti byli, jak to u oper bývá, vesměs spíše ze střední a starší generace a dobře se orientovali i bez průvodního slova). A mladý operní pěvec, asi aby si „nezadal“, ale i proto, že je vždy velmi bezprostřední, obsah opery reprodukoval záměrně zlehčujícím tónem. Ale příběh a samozřejmě geniální Čajkovského hudba dovedly oba interprety k vysoce přesvědčivému dramatickému výkonu. A posluchači byli uneseni.

Ale na Puškinově *Evženu Oněginovi* lze demonstrovat i jiné problémy. Celé generace čtenářů (a nejen čtenářů, i těch, kteří dílo nikdy nečetli, ale zprostředkovala jim je školní výuka) se na hlavního hrdinu dívaly jako na „zbytečného člověka“, jak zněl český překlad ruského sousloví „lišnij čelovek“. Souvisí to s jedním jediným klíčovým slovem, v daném případě opravdu *klíčovým*, s ruským slovem „skuka“. Již v době Puškinově většina Puškinových současníků toto slovo ve vztahu k Oněginovi interpretovala jako „nuda“. Z toho také vznikla četná nedorozumění. Ale jak ukázal ruský lingvista A. B. Peňkovskij, který této problematice věnoval značnou část své knihy, která v ruském prostředí byla „lingvistickým bestsellerem“, rozbor dobových dokladů přesvědčivě dokládá, že šlo o slovo mnohoznačné a nejméně rovnocenným významem k „nudě“ byl „smutek, stesk, sklíčenost“, tedy to, co známe z dnešní ruštiny jako „toska“.<sup>3</sup> Pokud vezmeme celé pojmové pole, pak sem bude patřit i *spleen*, *chandra*, převzaté z cizích jazyků jako poněkud módní výrazy pro tentýž světový názor a postoj. Připomeňme, že Puškin a jeho současníci byli „Evropany“ ve vlastním slova smyslu, seznámenými nejen s cizími jazyky, ale i s celou evropskou kulturou, počínaje jejími antickými kořeny po jejich současnost a soudobé literární směry, které „hýbaly světem“. Jejich vztah k představitelům těchto jimi milovaných

<sup>3</sup> Слов. Пеньковский, А. Б., *Нина, Культурный миф золотого века русской литературы в лингвистическом освещении*, Издание второе, исправленное и дополненное, Изд. «Индрик», Москва 2003, с. 243: «В свое время Белинский, встав на защиту Онегина от не в меру строгих критиков и впавшей в заблуждение читательской публики, счел необходимым посвятить целую страницу своей апологии 1-ой строфе романа и всю силу своей иронии, доходящей до сарказма, потратил на то, чтобы убедить своих оппонентов в том, что, отправляясь к умирающему дяде за наследством и не проливая при этом родственных слез, Онегин не совершает ничего безнравственного. Однако, увлеченный полемикой с хулителями Онегина, Белинский упустил при этом из виду один чрезвычайно важный момент, свидетельствующий в пользу его подзащитного. Он не указал, что Онегин, принимая доставшиеся ему как единственному наследнику владения дяди (не отказываясь же ему от этого дара судьбы!), но не находя в душе своей скорбного отклика, проявляет самое высокое нравственное чувство и, стыдясь, ужасаясь и страдая, сам оценивает свое будущее поведение как «низкое коварство». Но этот комплекс эмоций и столь жесткая самооценка абсолютно не совместимы со *скукой*. 1-я строфа романа вводит не *скуку*, которая предполагает равнодушие, а кипящую мыслью и чувством *тоску*. В черновой рукописи здесь читается – *мука*. ... То же можно сказать и о большинстве употреблений слова *скука* в романе в целом.»

literatur a směrů šel tak daleko, že např. Puškin po smrti lorda Byrona nechal sloužit pravoslavnou zádušní mši „za upokoj jeho duši“. Pohledy na čest a odpovídající chování se diametrálně lišily od dnešních, např. souboj, i když šlo o zakázanou záležitost, byl věcí cti a nebylo dost dobře možné se mu vyhnout, ale z druhé strany v obecném povědomí ani zabití soka v souboji, pokud byla dodržena všechna pravidla, nebylo přijímáno společností jako vražda. Oněgin tak byl zřejmě někdo jiný, než jsme si zvykli na něho nahlížet. A než nás tak naučila na něho nahlížet sovětská literární věda – i když je fakt, že už od dob Puškinových to byla literární postava kontroverzní a každý z kritiků ho interpretoval podle vlastního postoje. Tak tedy – *povrchní, lehkomyšlný, unuděný, žijící na úkor jiných, představitel „lišních ljuďej“ – nebo vzdělaný, rozčarovaný, proživší milostnou tragédii, která ho poznamenala na celý život, hluboce smutný, neschopný se vymanit ze začarovaného kruhu?* Celé generace puškinologů hledají odpověď na podobné otázky, naposled níže jmenovaná kniha A. B. Peňkovského. A i sám autor, Puškin, měl ke svému hrdinovi ambivalentní vztah, jak ukazují mnohé verze románu a jeho částí, které pak do konečné podoby díla nevešly.

A bylo by vlastně zajímavé, který „z Oněginů“ by byl bližší dnešním průměrným mladým lidem, jak se s nimi setkáváme např. na středních školách. Možná by měli větší pochopení pro toho unuděného Oněgina, protože dnešní doba vidí právě v nudě nepřítele číslo jedna. Akčnost, flexibilita – to jsou dnešní zaklínadla. Nebo by to byl ten druhý Oněgin, který se liší od vžitého pohledu na něj, Oněgin s tragickými podtóny, nepřijímající dobu a společnost, v níž je mu souzeno žít – vždyť i tento postoj je dnešním mladým lidem vlastní.

Nemyslím si, že v české škole by se měl konat nějaký „masový návrat“ k ruské kultuře. Ale myslím si, že pohled na svět, jak ho mladým přece jen zprostředkuje škola, by měl být trochu vyrovnaný. A že vždy záleží na učiteli mateřského jazyka, v širším pojetí i literatury – pokud on má k ruské kultuře vztah, asi ho přenesse i na mladé lidi, ne plošně, ale na ty, v jejichž duších bude problematika „ruského vidění světa“, ať už reprezentovaná Puškinem, Dostojevským, Tolstým, Čechovem nebo dalšími – nějak rezonovat.

## РЕЗЮМЕ

Статья посвящена вопросу о смене парадигм в научном, художественном, культурологическом и дидактическом восприятии мира. В чешской среде, где под влиянием политической ситуации 2-й половины XX века преобладала ориентация на русскую, но скорее «советскую» культуру, произошел однонаправленный сдвиг к культуре американской, представляемой в СМИ, к сожалению, не в ее лучших произведениях. Поэтому – на новом уровне – ощущается возврат интереса к вершинам русской культуры. Более подробное внимание в статье уделяется «Евгению Онегину» .

## LITERATURA

Dohnal, J. *Číst Čechova „klasicky“ nebo jinak?* Opera Slavica XVIII, 3, 2008, s. 54-56

*Jak čtete ruské klasiky.* Příspěvky z konference věnované 100. výročí úmrtí A. P. Čechova. Ed. R. Hříbková a M. Hrabalová. Praha: Národní knihovna ČR – Slovanská knihovna 2005

Коровин, В. И. *Наблюдения над эпитетом в романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин».* Русский язык в центре Европы 11, APC Банска Бистрица 2008, s.26-36

Лотман, Ю. М. *Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин».* Комментарий. Ленинград 1983

Набоков, Н. *Комментарий к роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин».* СПб 1998

Пеньковский, А. Б. *Нина, культурный миф золотого века русской литературы в лингвистическом освещении.* Издание второе, исправленное и дополненное. Москва: Изд. «Индрик» 2003

[www.jakubpustina.cz](http://www.jakubpustina.cz)

## **Nové metody při záchraně lužické srbštiny**

*Zdeněk Valenta*

Lužičtí Srbové, odhady uvádějí asi 45 tisíc osob, žijí na jihovýchodě bývalé NDR a sídlí ve dvou dnes již navzájem teritoriálně oddělených jazykových ostrovech – ve spolkové zemi Sasko v regionu Horní Lužice v okolí Budyšina a ve spolkové zemi Braniborsko v regionu Dolní Lužice severně od města Chotěbuz. V uvedených dvou regionech nalezneme i dvě odlišné formy lužické srbštiny - hornolužickou, kterou dnes hovoří asi 75% uživatelů jazyka, a mizející dolnolužickou, jež vzhledem k osobitostem historického vývoje a značným odlišnostem kodifikovány jako samostatné spisovné jazyky (jak např. ve školství, tak i v tisku).

Padesát let existence lužickosrbského školství v době NDR, při vši dobré vůli, nedokázalo odvrátit postupující jazykovou asimilaci. Samozřejmě, že počet zúčastněných na výuce lužické srbštiny v době do politického převratu byl vyšší: Jednalo se asi o pět tisíc školáků. Po převratu jejich počet klesl asi na tisíc sedm set. Ale při záchraně malého jazyka kvantita není vždy rozhodující.

Faktem ovšem také je, že většina školáků – totiž ti, kteří nenavštěvovali lužickosrbské třídy, ale absolvovali lužickou srbštinu v tzv. B-třídách jako cizojazyčný předmět – se nenaučila lužickou srbštinu během deseti let do takové míry, aby ji mohla aktivně používat, takže ji pochopitelně po opuštění školních lavic zavrhla.

Aby se zabránilo další asimilaci, je proto víc než potřebné odkrývat nové cesty ke vzdělávání mladé generace, které by vedly k aktivní dvojjazyčnosti. V Lužici dnes existuje šest lužickosrbských základních škol (odpovídají 1. stupni ZŠ v ČR) a několik „středních“ škol (odpovídají 2. stupni ZŠ). V Budyšině a Chotěbuzi pak působí Lužickosrbské gymnázium. Kromě toho se na některých školách vyučuje lužické srbštině jako dalšímu jazyku. Jazyková hranice je však dnes již značně nejasná. Existuje mnoho smíšených rodin a tedy i jednotlivců s částečnou nebo pasivní znalostí jazyka. Proto je důležitá i předškolní výchova. Kromě lužickosrbských mateřských škol se začalo v devadesátých letech minulého století s budováním sítě školek a školních skupin, které náležejí k projektu „Witaj“ (Ahoj).



Projekt „Witaj“ má za cíl zahájit nové způsoby jazykového vzdělávání již v předškolním věku. Pomocí metody dlouhodobé imerze se nabízí dětem z německých rodin lužická srbština jako druhý jazyk. Název projektu tu už vyjadřuje: Zájem každého rodného domu je vítán. S projektem „Witaj“ jsou ve školce položeny základy dvojjazyčnosti, které se mají následně rozvíjet ve škole. První podněty a zásadní zkušenosti čerpali Lužičtí Srbové v této souvislosti z praxe vzdělávacích center v Bretani zvaných DIWAN, které tam fungují již téměř 40 let. Tento bretaňský projekt se stal inspirací nejen pro Lužické Srby, ale také pro Katalánce či Basky ve Španělsku.

Nehledě ke všeobecným výhodám, jaké jednotlivci nabízí dvojjazyčnost, je dlouhodobým cílem projektu „Witaj“ zachovat a šířit jazyk Lužických Srbů a dovést lužickosrbskou sídelní oblast ke skutečné dvojjazyčnosti.

Jednou z neefektivnějších metod pro úspěšnou dvojjazyčnost je postup podle principu „Jedna osoba – jedna řeč“. Té by se mělo využívat už v prvních letech života dítěte. Není to prokázáno jen vědecky, ale je to po celém světě rozšířená praxe. Samotná Lužice má s tím už své dlouholeté zkušenosti: Dítě obklopuje v rodině lužická srbština a z okolního prostředí – prostřednictvím médií, literatury a kontaktu s německými lidmi – vstřebává německý jazyk. Oba jazyky se později rozvíjejí ve škole na úrovni mateřského jazyka. Toto zvýhodnění, přijmout druhý jazyk jaksi mimochodem, měly dosud až na výjimky jen děti z lužickosrbských rodin. Projekt „Witaj“ vedený Lužickosrbským školským spolkem, který je uznán spolkovými zeměmi Sasko a Braniborsko, poskytuje nyní stejnou šanci i dětem z národnostně smíšených rodin či jen německých rodin. Lze tedy získat aktivní dvojjazyčnost v němčině i lužické srbštině.

Stejně tak jako matka jedná s dítětem ve svém jazyce, využívá tzv. Witaj-učitelka s dětmi konsekventně jedinou řeč – lužickou srbštinu. Tento přístup se opírá o již zmíněný základní princip osvojení si jazyka, který formuloval roku 1913 francouzský jazykovec Ronjat, a to: „Jedna osoba – jedna řeč“. To je dáno tím, že dítě spojuje s každým jazykem určitou osobu a k té osobě váže dítě také emocionální vztah. Jenom tak bude schopno rozeznávat jazyky. Psychologie k tomu dodává: Dítě se jazyk neučí, ale učí se kontaktu se svým prostředím. Osvojování si jazyka je výkon, který znamená, že dítě napodobuje své prostředí.

Ve srovnání s výchovou dětí v jednojazyčných školách vyžaduje uplatňovaná metoda imerze, aby se učitelka věnovala jednotlivému dítěti intenzivněji, pokud jde o jeho jazykové zdokonalení. Vždyť obsahy se nepřekládají, ale vše se vysvětluje gestikulací a mimikou, opakováním, užitím her a dalšími názornými způsoby. Učitelka by měla také hledět na rozdílné jazykové schopnosti v rámci skupiny. To ovšem vyžaduje více času.

S politickým převratem v r. 1989 se nedosáhlo jen odstranění Berlínské zdi a železné opony, oddělující západ a východ, ale umožnilo se i Lužickým Srbům navázat kontakty s národy, které byly v podobné jazykové situaci a které se sebevědomím a nasazením dokázaly zastavit asimilační proces. Jako se to podařilo již zmíněným Bretoncům.

V březnu 1991 navštívil poprvé lužickosrbskou školu v Pančicích-Kukowě bretaňský učitel Robert Pellen ze západofrancouzského města Brest. Jednalo se o první výměnu zkušeností na poli dvojjazyčného vzdělávání. Úspěch Bretonců na poli obrození jazyka, kteří dokázali během dvaceti let vybudovat svůj vlastní školský systém od mateřských školek až po gymnázia, Lužické Srby přesvědčil a stal se pro ně motivací.

Historickým dnem pro projekt „Witaj“ byl první březen 1998, kdy se ve vesnici Žyłow v Dolní Lužici zavedla první pracovní skupina „Witaj“ s dvanácti dětmi v předškolním věku. Do té doby nebylo v Žyłowě dolnolužické srbštiny využíváno ani v mateřské škole, ani ve škole. V Dolní Lužici je lužická srbština vůbec nejohroženější. Obecně se mluví o 5000 mluvčích, nejčernější odhady mluví dokonce o 2000 mluvčích, přičemž nejmladším je kolem 45 let. V prvním pololetním intenzivním kurzu v Chotěbuzi se musely nejdříve samotné učitelky pro lužickosrbskou mateřskou školu jazykově zdokonalit. Mezitím vychovává sedm učitelek celkem 54 dětí podle metody imerze. V následujících letech se ještě zvýšil zájem o tyto lužickosrbské mateřské školy, takže se musela kapacita školky rozšířit. Dnes plní mateřská škola v Žyłowě víceméně funkci centra, kde se předávají zkušenosti s bilingvním vzděláváním u jiných pracovních skupin „Witaj“ nejen z Dolní Lužice.

K mateřské škole „Witaj“ v Žyłowě se brzy připojily další školky, které se odhodlaly k metodě imerze. V r. 1998 to byla školka s osmi dětmi v Myšecích u Hodžije v evangelické Horní Lužici, v r. 1999 školka s dvanácti dětmi v Němcích u Wojerec a



školka s deseti dětmi v Rowném ve střední Lužici. Následovaly školky v Njeswačidle a Radworu v Horní Lužici. Také přímo v Budyšíně dvě školky vychovávají podle metody imerze. Od r. 2000 vznikly v ohrožené Dolní Lužici další tzv. „Witaj“ skupiny: ve Wětošowě dvě, v Ochozy a Janšojcích jedna.

V současnosti se vychovává v 19 „Witaj“ školkách asi 300 dětí z národnostně smíšených nebo ryze německých rodin. Lze říci, že zájem o Witaj narůstá. Paradoxně je nejtěžší získat rodiče v oblastech, kde je lužická srbština více méně přítomná, jako v oblasti Slepého ve střední Lužici, ale i v Radworu a Pančicích v katolické Horní Lužici. Někteří rodičové přisuzují lužické srbštině nízkou prestiž, ačkoliv mají sami lužickosrbské kořeny. Bojí se „sorabizování“ svých dětí, které zásadně odmítají. Naproti tomu jsou vstřícnější někteří Němci původem ze vzdálenějších částí Německa, např. se přistěhovali ze západu za prací. Ti jsou otevření dvojjazyčnosti s lužickou srbštinou, protože v tom spatřují vrata do východní Evropy. Samozřejmě není k dvojjazyčnosti nikdo nucen. Nejdůležitější podmínkou ve výchově podle metody imerze je dobrovolné rozhodnutí pro „Witaj“, neboť dítě je potřeba pozitivně ovlivňovat v procesu nabývání dvojjazyčnosti.

Lužickosrbský sídelní prostor obývá asi 250 tisíc obyvatel. Z toho asi jedna pětina připadá na Lužické Srby. V lužickosrbském sídelním prostoru, kde jsou lužická srbština a němčina úředními jazyky, je totiž jen nepatrný díl obyvatelstva dvojjazyčný. To jsou především lidé s lužickosrbským rodinným zázemím. S projektem „Witaj“ se spojuje vize, že se Lužice jednou stane skutečně dvojjazyčnou. To však není věc jen Domowiny či samotných Lužických Srbů. Je potřebná spolupráce od obcí až ke spolkovým vládám. Saský státní ministr pro vědu a umění Hans Joachim Meyer v r. 2002 prohlásil: „Doufám, že se dvojjazyčnost stane příznačnou pro německo-lužickosrbský region, když Němci budou na lužickosrbskou svéráznost hledět jako na společné kulturní bohatství.“

## PRAMENY A LITERATURA

<http://www.witaj-sprachzentrum.de/>

PAWLIKEC, B.:

*Staw wuwica projekta Witaj za rewitalizaciju serbšćiny.* In: Pitannja sorabistiki. Lvov: IS UL 2002, s. 157-161.

*WITAJ-projekt w pěstowarnjach Hornjeje a srjedźneje Łužicy – mjezybilanca a zhladowanje do přichoda / Das WITAJ-Projekt in Kindertagesstätten im Freistaat Sachsen – Zwischenbilanz und Ausblick in die Zukunft.* Budyšin: Domowina, Rěčny centrum Witaj / Witaj-Sprachzentrum 2008

## RESUMÉ

The Sorbian residential area is inhabited by approximately 250 thousand people. One fifth of them are the Sorbians. In the Sorbian residential area, where the official languages are Sorbian and German, only an insignificant number of the inhabitants is bilingual. These are mainly people with Sorbian background.

One of the most effective methods for successful bilingualism is to follow the "One person - one language" principle. This should be applied in the first years of the child's life. It is not only scientifically proved, but it is also a worldwide praxis. Lusatia itself has its long time experience: In their family, children are surrounded by the Sorbian language and from the surrounding environment - via medias, literature and contact with the Germans - they absorb the German language. Both languages are further cultivated on the mother tongue level at school.

## **Promiňte, to je ale nedorozumění!**

*Ludmila Zimová*

Poněkud nezvyklý název našeho příspěvku se opírá jednak o zkušenosti vysokoškolského pedagoga, jednak o sledování české mediální komunikace posledních let. Chceme se alespoň stručně dotknout dvou sice dílčích, ale podle našeho mínění nikoli okrajových aspektů výuky českému jazyku na středních školách, a to 1. jazykové a komunikační výchovy ve vztahu k odborné komunikaci, 2. práce s aktuálními jazykovými komunikáty, jež obsahují prostředky, které svědčí o tom, a) že vývojová dynamika se netýká jen slovní zásoby, ale také roviny syntagmatické a syntaktické a b) že analýza nedostatků a prohřešků z aktuálních veřejných komunikátů může ukázat, jaké jsou jejich příčiny a jak jim předcházet.

Ad 1. V souvislosti s tím, že možnost studovat na vysoké škole má stále více absolventů jakékoli střední školy, s ohledem na stále rostoucí počet specializovaných bakalářských studijních oborů (a tedy i vysokoškoláků) a vzhledem k pravidlům financování středních a vysokých škol přicházejí na některé vysoké školy i studenti méně komunikačně zdatní, jimž zvládnutí odborné komunikace, ať už v podobě psané (při studiu odborné literatury, psaní seminárních, bakalářských a diplomových prací), nebo v podobě mluvené (v komunikaci na seminářích, cvičeních nebo při zkouškách) činí nemalé potíže.

Příčinu svých potíží obvykle vysvětlují tím, že „na střední škole měli jen literaturu, že gramatiku skoro neprobírali a jednou, někdy dvakrát za rok psali nějaký sloh“, obvykle nějaké vypravování, fejeton nebo úvahu. Není důvodu jim – alespoň podle jejich zápolení s odbornou komunikací – nevěřit.

Potíže nastávají už při studiu odborné literatury. Její texty jsou informačně i stylizačně hutné, nelze je číst zběžně ani rychle, je třeba je studovat, porozumět napsanému. K tomu je pochopitelně zapotřebí osvojit si především odborné názvosloví příslušného oboru, ale nejen to. Na takových oborech, jako je např. medicína, práva, ekonomie nebo přírodní vědy, tyto požadavky určitě nikdo zpochybňovat nebude, ale v oborech společenskovedních? Když se mluví o jazyce a literatuře?

Rozvíjení odborné komunikace a zdokonalování se v ní, a to jak v podobě mluvené, tak psané, mají za úkol především vysoké školy. Ty však, pokud nejde o studijní programy, jejichž součástí je komunikace s veřejností, tuto složku většinou opomíjejí, popř. profesně omezují (např. na komunikaci lékaře nebo zdravotní sestry s pacientem, sestavování právnických dokumentů, tvorbu mediálních, reklamních či administrativních textů apod.).

Podceňování schopnosti porozumět intelektuálně a jazykově náročnějšímu textu a dovednosti takový odborný text vytvořit se totiž ukazuje jako jedna z možných příčin budoucího studijního nezdaru. Proto soudíme a naše zkušenosti to potvrzují, že je opravdu žádoucí, aby střední školy v rámci výuky nejen českému jazyku, ale také ostatním předmětům věnovaly více pozornosti požadavkům náležité recepce a produkce odborných komunikátů, pojmové přesnosti, jazykové správnosti, systematičnosti, přehlednosti a srozumitelnosti, a to jak ze strany učitelů, tak studentů.

Základy, na nichž může ve své odborné komunikaci vysokoškolák stavět a dále je rozvíjet a zdokonalovat, mu musí poskytnout střední škola: tj. 1. z hlediska komunikačního neredukovat představu o odborném vyjadřování jen na nezbytnou přítomnost substantivních termínů<sup>1</sup>, 2. patřičně rozvíjet i složku slovesnou a adverbialní, 3. ukázat odlišnost syntaktické stránky odborných projevů psaných a mluvených (sklon přebírat skladbu výchozího psaného odborného projevu a zařazovat slova a termíny, jimž student nerozumí, do vlastního mluveného projevu, např. v případě odborného referátu, je obrovský, podobně jako nerozlišování uvolněné a sevřené větné stavby a jejich prostředků), 4. probrat kompozici projevů s ohledem na uplatňování popisného a výkladového postupu, základních myšlenkových postupů, a to v souvislosti s využíváním rozmanitých prostředků ve službách obsahové souvislosti a skladební návaznosti (koherence), oproti neuspořádanému, výčtovému a heslovitému vyjadřování, ne nepodobnému výpiskům a poznámkám, 5. vést studenta k tomu, aby si ve svém autentickém odborném projevu uvědomoval, k jakému adresátu se obrací, jaké u něho předpokládá znalosti a v případě mluveného projevu i to, jak adresát reaguje, 6. ukázat rozdíly mezi vyjadřováním o tomtéž „u kafe“, v médiích a v odborném textu.

---

<sup>1</sup> Mají-li totiž studenti v 1. ročníku charakterizovat vlastnosti odborného jazykového projevu, zmůžou se obvykle právě jen na přítomnost termínů.

Schopnost umět se vyjadřovat stručně a srozumitelně, přitom odborně a jazykově správně, a to v mateřském jazyce, považujeme za jeden z nezbytných předpokladů rozvoje vědy a vzdělanosti u nás. Jinak by se totiž mohlo stát to, co známe zatím jen ze sdělovacích prostředků: totiž uvádění obsahů sdělení i komunikačních záměrů na „pravou míru“, protože adresát učinil z vysloveného nebo napsaného jiné závěry, než mluvčí při tvorbě svého projevu předpokládal.

Ad 2 a) Poznatky o vývojové dynamice současné češtiny jsou důležitou součástí jazykové a komunikační výchovy na středních školách. Jsou dokonce jedním z výstupů explicitně uvedených v jazykovém učivu RVP pro gymnázia. Umožňují studentům uvědomovat si: 1. jak se jazyk v komunikaci proměňuje a že se bude vyvíjet i v průběhu jejich života, 2. že i oni jsou nejen svědky, ale také aktivními účastníky jazykového vývoje, 3. jaké postoje zaujímají k jazyku a jeho proměnám, ke kodifikaci a úloze jazykové kultury v životě jazykového společenství i jich samotných, 4. jak snadno jsou ve své komunikaci ovlivňováni výrazovými prostředky a vyjadřovacími stereotypy, zejména mediální a reklamní komunikace, 5. že k jazykovým a textovým inovacím je třeba přistupovat diferencovaně, a to nejen s ohledem na vyjadřovací potřeby uživatelů jazyka, ale také s přihlédnutím k jazykovému systému a jeho vnitřnímu vývoji, 6. že mnohé inovace, které se zprvu jeví jako prohřešek proti platné kodifikaci, si běžní uživatelé jazyka vůbec neuvědomují.

Dynamika syntaktické stavby současné češtiny se projevuje mimo jiné 1. v ústupu zvratného posesiva *svůj*, 2. ve stylovém hodnocení některých typů nepravých vět vztažných, 3. ve slovnědruhových přechodech v závislosti na fungování základních slovních druhů ve větě<sup>2</sup>, 4. v ústupu některých slovesných nebo jmenných vazeb a ve vzniku vazeb nových<sup>3</sup>, 5. ve vytlačování některých předložek jinými, 6. v pronikání předložek do původně bezpředložkových vazeb<sup>4</sup>, 7. v užívání sloves předmětových (často kauzativních) ve větných konstrukcích bezpředmětových<sup>5</sup>, 8. v šíření adverbialních neologismů ve funkci adverbiale zřetele, způsobu, místa nebo

<sup>2</sup> Konjunkcionalizace, prepozicionalizace, partikulizace.

<sup>3</sup> A to buď beze změny lexikálního významu, nebo v souvislosti se vznikem významu nového (tzv. neosémantismu): *vazba, kontakt* na někoho.

<sup>4</sup> Např.: *signál, důkaz* (něčeho) → *signál, důkaz o* (něčem) a naopak: *diskutovat o* (něčem) → *diskutovat* (něco), *zmínit* (něco) → *zmiňovat se o* (něčem), *modlit se* → *modlit se o* (něco), *lhát* → *lhát o* (něčem), *nasvědčovat* (něčemu) a *svědčit o* (něčem) → *nasvědčovat o* (něčem).

<sup>5</sup> Někdo/něco *zdražuje* (něco) → něco *zdražuje* (stává se drahým): *Řetězce zdražují potraviny. Potraviny zdražují*. Podobně: *Spekulativní kapitál posiluje korunu. Koruna posiluje*.

prostředku, 9. ve slovosledu otázek přímých a nepřímých a bohatě rozvitých atributů, 10. v nárůstu eliptičnosti v určitých komunikačních sférách (elidovány jsou jak doplnění objektová: patient, adresát, příjemce, tak adverbialní: místo, způsob, čas<sup>6</sup>).

Považujeme proto za velmi důležité, aby učitel do své výuky zařazoval mimo jiné i aktuální doklady z veřejných mluvených i psaných projevů, na nichž lze ukázat 1. proměnlivost jazykového úzu a jazykových a stylových norem, 2. variantnost a slohovou diferenciaci a dynamiku výrazových konkurentů, 3. porušování jazykových a stylových norem v důsledku jejich nedostatečné znalosti, zejména právě s ohledem na diferenciaci gramatických prostředků a jejich necitlivé užívání, 4. četné vyjadřovací stereotypy a nadměrný sklon k užívání módních slov a slovních spojení (Zimová, 2008) a aby vedl studenty k tomu, aby hledali a formulovali jazykově správná a komunikačně vhodnější řešení.

Ad 2. b) K chybám a prohřeškům současné veřejné komunikace patří např.: 1. nenáležitě utvoření složeného pasivního tvaru nebo nevhodné užití opisného pasiva, 2. nenáležitá adjektivizace participia trpného<sup>7</sup>, 3. nerespektování mluvnické shody v plurálu u takových slov jako jsou *osobnosti, děti, státy, kteří ...*, 4. užívání slov (nejen cizího<sup>8</sup>, ale domácího<sup>9</sup> původu) v rozporu s jejich kodifikovaným lexikálním významem, a to z neznalosti nebo z důvodu manipulace s adresátem, 5. preference posesiva 3. osoby před reflexivem, 6. falešné skladební dvojice, zeugma, anakolut, kontaminace a atrakce.

Poznávání jazykových inovací a stylizačních prohřešků, pochopení, proč k nim dochází, jejich akceptace nebo zdůvodněné odmítnutí pomáhá studentům inovace

<sup>6</sup> *Premiér oznámil (komu), že fakultní nemocnice se nebudou privatizovat. Sýkora zatím nedorazil (kam). Říkali (komu), že jste nemocný, ale nevypadáte (na co, jak). Vondra letí (kam) bez mandátu pokračovat (v čem).* Srov. Zimová, (1995, s. 92 – 114).

<sup>7</sup> *Na severu Makedonie, kde žije početná albánská komunita, byly z bezpečnostních důvodů přerušeny předčasné parlamentní volby.* Preference dlouhého tvaru participia, aniž jsou vzaty v potaz potencionální významové rozdíly mezi oběma tvary, může způsobit nezřídka víceznačnost sdělení. To ukázaly studentské úpravy souvětí s nepravou větou vedlejší vztahnou: *Také dnes napadla radikální skupina policistu, který byl zraněn. ...policistu, který byl zraněn, ... policistu a ten byl zraněn, ale také napadla (již) zraněného policistu.*

<sup>8</sup> Např. slovo *odaromatizovat* něco ve významu zbavit zápachu, nikoli vůně (aroma), tedy namísto slovesa *dezodorizovat*.

<sup>9</sup> Např.:dnes v různých kontextech nadužívané sloveso *užít si* v jednom ze svých významů „něco příjemně prožít, zažít“ proniká i do kontextů, které jsou s tímto významem přímo v rozporu: *Honem do postýlky a spánek si hezky užijeme.* Podobně sloveso *bavit se* dnes často nahrazuje slovesa *diskutovat, jednat, hovořit o něčem*, tedy nikoli ve významech kodifikovaných: *nalézat v něčem* 1. zábavu, potěšení nebo 2. příjemné rozptýlení, 3. s potěšením si vypravovat, 4. ztrácet čas, zdržovat se.

uvážlivěji posuzovat a ve veřejných projevech je citlivěji užívat, v případě stylizačních nedostatků se jich umět vyvarovat, a tak v budoucnu přispívat ke kultivaci veřejné komunikace.

Tím, že učitel studentům ukáže, jak a v čem se projevují základní vývojové tendence současné češtiny, dává jim do budoucna schopnost lépe jazyku porozumět, poučeně s ním zacházet, pečovat o něj a umět jeho potenciálu všestranně a ku prospěchu využívat.

K individuálnímu kultivovanému projevu jakožto cíli komunikační výchovy lze dnes bezpochyby přispět i za pomoci poučeného vyhledávání, poznávání a odstraňování chyb a nedostatků v projevech jiných. Učit se z chyb ostatních a neopakovat chyby druhých je totiž jednou z univerzálních vzdělávacích metod.

## *RESUMÉ*

In diesem Beitrag werden zwei Aspekte des Tschechisch-Unterrichts an vierjährigen Gymnasien und Fachoberschulen betrachtet: 1. die Fachkommunikation und Vorbereitung dafür, 2. öffentliche Kommunikate als Quelle a) der Entwicklungsdynamik der Gegenwartsprache, und b) Fehler und Mängel in der Satzformulierung. Es ist notwendig im Zusammenhang mit der steigenden Zahl der Hochschulstudierenden größere Aufmerksamkeit der Vorbereitung für die Fachkommunikation einschließlich des Fachliteraturstudiums zu widmen.

Es wird auch notwendig den Studierenden beizubringen: a) was für einen Unterschied zwischen Fehler und Mangel gibt, b) was man tun soll, um Sprachmängel vorzubeugen bzw. zu eliminieren, c) wie Sprachentwicklungstendenzen im Text zum Ausdruck gebracht werden.

Es werden absichtlich nur einige syntagmatische und Satzbau betreffende Spracherscheinungen behandelt. Mit Hilfe von authentischen Beispielen aus öffentlichen Texten wird gezeigt, wie Erkenntnis von Fehlern, Mängeln, Unregelmäßigkeiten und verschiedener Innovationen im Satzbau zur besseren Aneignung der Sprache beiträgt und infolge dessen auch Kommunikation kultiviert.



LITERATURA

CUŘÍN, F. – NOVOTNÝ, J.:

*Vývojové tendence současné spisovné češtiny a kultura jazyka.* Praha 1981.

ČECHOVÁ, M. a kol.:

*Čeština – řeč a jazyk.* Praha 2000.

ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V.:

*Čeština a její vyučování. Didaktika českého jazyka pro učitele základní a středních škol a pro studenty učitelství.* Praha 1998.

ČMEJRKOVÁ, S.:

*Osudy zvrátneho zájmena svůj.* Naše řeč, roč. 86, 2003, č. 4, s. 181-206.

DANEŠ, F. – KRAUS, J.:

*K současnému stavu jazykové kultury a kultury dorozumívání vůbec.* Naše řeč, roč. 76, 1993, č. 3, s. 139-141.

DANEŠ, F. a kol.:

*Český jazyk na přelomu tisíciletí.* Praha 1997.

GREPL, M. – KARLÍK, P.:

*Skladba češtiny.* Olomouc 1998.

HRDLIČKOVÁ, H.:

*K některým otázkám dynamiky češtiny z hlediska vyučování.* In: *Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a široké praxe.* Praha 1988, s. 161-166.

CHROMÝ, J.:

*O nazírání a vnímání jazykového vývoje, zejména nedávného.* Naše řeč, roč. 91, 2008, č. 2, s. 68-79.

JANOVEC, L.:

*K projevům jazykových vývojových tendencí v současné češtině.* Naše řeč, roč. 90, 2007, č. 2, s. 57- 66.



KOSTEČKA, J.:

*Do světa češtiny jinak. (Didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi).*

Jinočany 1993.

SGALL, P. – PANEVOVÁ, J.:

*Jak psát a jak nepsat česky.* Praha 2004.

SVOZILOVÁ, N.:

*Jak dnes píšeme / mluvíme a jak hřešíme proti dobré češtině.* Jinočany 2000.

ZIMOVÁ, L.:

*Několik poznámek k jazykovědné terminologii v pomocných knihách o češtině.* In: Sb. Pedagogické fakulty UK a Jazykovědného sdružení ČR. Školská jazykovědná terminologie. Praha, 2002, s. 120-125.

ZIMOVÁ, L.:

*Centrum a periferie v syntaxi.* In: Okraj a střed v jazyce a v literatuře. Ústí nad Labem 2003, s. 126-134.

ZIMOVÁ, L.:

*Skladba mluvených projevů z hlediska spisovnosti.* In: Spisovnost a nespisovnost. Zdroje, proměny a perspektivy. Brno 2004. s. 156-162.

ZIMOVÁ, L.:

*Začarované kruhy ve výuce syntaxe na filologických katedrách pedagogických fakult.* In: Syntax a jej vyučovanie. Nitra 2005, s. 146-156.