

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

Pedagogická fakulta

Usta ad Albim BOHEMICA

rok 2012
ročník XII, číslo 2
ISSN 1802-825X

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Adresa redakce:

Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Katedra bohemistiky

České mládeže 8

400 96 Ústí nad Labem

Kontakt: PhDr. Václav Jindráček

E-mail: jindracek@centrum.cz

Poznámka redakce

Všechny zveřejněné příspěvky prošly recenzním řízením. Za jazykovou správnost statí a jejich cizojazyčných resumé ručí autor, nikoli redakce. Vzhledem k různorodým citačním normám, jichž autoři využívali, a vzhledem k tomu, že redakce chce vytvořit prostor i individuálním textotvorným zvyklostem autorů, jsou citace ponechány v naprosté většině případů v autorské podobě.

O B S A H

Stati a články

K prezentaci prepozic ve výuce češtiny pro cizince Ana Adamovičová	8
Komunikační kompetence – čtení – texty Jana Bischofová	20
Výuka češtiny pro asijské studenty – historie a současnost Markéta Gebhartová – Darina Ivanovová	30
Xenobohemistika? Marie Hádková	44
K didaktice tvůrčího psaní pro cizince Zuzana Hajíčková	57
Ke gramatikalizované prezentaci češtiny jako cílového jazyka Milan Hrdlička	82
Reflexivní dekauzativizace sloves implikujících prostředek činnosti Andrea Hudousková	94
Vidová charakteristika deverbativních adjektiv pasivních Ilona Kořánová	105
Pragmatická kompetence zahraničních studentů češtiny Jaroslav Mašín	116

Recenze

Nad <i>Kapitolami</i> o češtině jako cizím jazyku Michala Kutláková	129
---	-----

Jazykové sloupky

Odkud pochází krůta? Ví starou belu Nemáš bůra? Milan Hrdlička	132
--	-----

Zprávy z konferencí

Ohlédnutí za VI. mezinárodním sympoziem o češtině jako cizím jazyku Barbora Kejvalová – Alena Kotšmídová	139
--	-----

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Stati a články

K PREZENTACI PREPOZIC VE VÝUCE ČEŠTINY PRO CIZINCE

Ana Adamovičová

Úvod

Tento příspěvek má za cíl zamyslet se nad možnými důvody častého chybování při užití adekvátní předložky jinojazyčným mluvčím. Neopírá se o hlubší sondu do výukových materiálů, gramatických příruček a slovníkových hesel, jde spíše o načrtnutí dané problematiky vycházející ze zkušenosti autora a mnohaletého pozorování jistých opakujících se zákonitostí v chybném užití předložek. Pokusí se obecně poukázat na určité nedostatky při popisu předložek a nabídnout některá doporučení pro jejich prezentaci v lingvodidaktické praxi, jejichž dodržením by se snad výskytu některých běžně vžitých chyb mohlo předcházet.

Problematika užití předložek ve výukových materiálech již byla z různých hledisek vícekrát zkoumána (viz Hrdlička 2000 a 2009), jistě si však zaslouží další soustavnější zpracování a analýzu opřenou o konkrétní data vycházející z komplexnosti povahy sledovaného jevu. Důraz přitom má být kladen na: a) frekvenci výskytů předložek, b) frekvenci na škále centrum-periférie jednotlivých běžných nebo ustálených slovních spojení, jejichž součástí jsou předložky, s přihlédnutím k jejich kontextové podmíněnosti, c) analýzu opakujících se chyb ze strany jinojazyčných mluvčích, d) kontrastivní analýzu, je-li možná typologicky i prakticky (řadu chyb lze předpokládat, a tudíž je možné jim předcházet). Na těchto čtyřech faktorech by měl být postaven metodologický přístup k uchopení a prezentaci předložek ve výukových materiálech a při samotné výuce.

1. Frekvence užití prepozic

Jak je již řadu let všeobecné známo, v průměru každým desátým slovem v českém textu je předložka (Těšitelová a kol. 1961). Mezi stovkou nejfrekventovanějších tvarů mluvené češtiny dokumentovaných ve *Frekvenčním slovníku mluvené češtiny* (Čermák a kol. 2007) se v první desítku uvedených tvarů vyskytuje předložka **na**, předložku **z/ze** nalezneme v první čtyřicítce, předložky **za** a **k** jsou hned za ní v první padesátce, zatímco se předložka **pro** umístila v první osmdesátce všech slovníkových tvarů. Podle údajů *Frekvenčního slovníku češtiny* (Čermák a kol. 2004) jsou v první desítku nejčastějších lemmat zastoupeny dokonce čtyři předložky: **v**, **na**, **s/se**, **z/ze** (dále jsou to lemmata *a*, *se*, *být/bejt*, *ten*, *že* a *který/kterej*). K nejfrekventovanějším víceslovným prepozicím patří **v rámci**, **vzhledem k**, **spolu s**, **v případě**, **na základě** a **do konce** (Blatná 2006). V rámci textu se jedna víceslovná předložka vyskytuje zhruba na 10 jednoslovných.

1.1 Obecně rozšířený způsob zpracování a prezentace předložek

Navzdory výše uvedeným údajům svědčícím nesporně o důležitosti těchto malých, avšak nepostradatelných slov, na předložky se jak v odborné, tak v lingvodidaktické praxi, stále jaksi trochu zapomíná. Už před lety si prof. Čermák posteskl: "Na rozdíl třeba od zájmen, číslovek či spojek žádná česká gramatika neuvádí ani plný výčet předložek (podobný osud mají, byť z jiných důvodů, jen partikule)"¹. Je jistě zajímavé srovnání, že zatímco třísvazková *Mluvnice češtiny* (Academia 1986) věnuje předložkám 15 stránek a *Příruční mluvnice češtiny* (Brno, 1995) pojednání o předložkách věnuje jen osm a půl stránky, v *Gramatice srbochorvatštiny* (M. Stevanović, 1979) je výklad o předložkách zahrnut do syntaxe a zabírá celých 320 stránek.

Skutečnost, že českým předložkám doposud nebyla věnována patřičná pozornost a že se jejich výklad často odbývá pouhým formálním výčtem pádů, s nimiž se jednotlivé prepozice pojí, a minimem informací o jejich sémantických charakteristikách, je dle našeho mínění hlavní příčinou toho, proč při jejich výběru cizinci učící se česky stále hodně chybují. Nejde přitom jen o ty nejokatější a často se opakující typy chyb **jsem*

¹ Čermák, F. 1996, str. 31

tady pro studovat, typických pro Neslovany. Z praxe víme, že se často i u Slovanů na pokročilé úrovni znalosti češtiny setkáváme s celou řadou problémů týkajících se jemnějšího odlišení, odstínění významu a správného užití prepozice (máme na mysli především předložky *na*, *pro*, *za* a *k*). Několik monografií věnovaných předložkám (Kroupová, Hrdlička, Blatná) se zřejmě nedostalo do širšího povědomí při tvorbě učebnic. Autoři nejspíš mnohem častěji vycházejí z autoritativních příruček, které předložkám nevěnují patřičnou pozornost. Obecně tedy platí, že předložkám – jak v gramatických příručkách, tak v učebnicích češtiny pro cizince (Hrdlička 2000 a 2009) – není věnována dostatečná a systematická pozornost, výklad je většinou soustředěn na výčet pádových kombinací a průběžné procvičování látky spolu s procvičováním užití jednotlivých pádových koncovek.

2. Proč je užití prepozic tak obtížné?

V anketě o stupni obtížnosti gramatických jevů, kterou v letech 1994-95 mezi zahraničními studenty češtiny provedl M. Hrdlička (2000, s. 11-14), se předložky umístily mezi nejnáročnější gramatickou látku. Pomineme-li přechodníky a druhočíslovky, pak zahraniční studenti hodnotili jako jev obtížnější než prepozice pouze zvládnutí českého aspektu. Hodnocení předložek jako jedné z nejnáročnějších částí české gramatiky přitom neklesalo s dosažením vyšší úrovně znalosti češtiny, vykazovalo naopak trvale vysoké procento.

Toto zjištění může být jen na první pohled překvapivé. Předložky mají totiž, jak se na to v literatuře správně již delší dobu poukazuje (viz hlavně Kroupová 1995, Čermák 1996), příliš komplexní morfologicko-syntakticko-lexikální povahu: mají jak svůj vlastní význam, jsou však navíc i součástí valence slova a pádového systému. Ačkoli se prepozice pojí s pády a vytvářejí s nimi jeden celek, tvrzení o jejich pádové podmíněnosti je problematické, neboť odráží jen formální a povrchní pohled na vzájemnou systémovou provázanost všech jazykových jevů. Vycházíme z předpokladu, že jsou předložky ve většině případů součástí slovní valence, a tudíž jako nejdůležitější se jeví syntagmaticko-kombinatorický aspekt jejich užití, tj. jednak možnosti jejich kolokability, jednak komplexní sémantická povaha jednotlivých syntagmat a dalších spojení.

3. Vymezení komplexní povahy prepozic

Pokusme se nyní vymezit několik aspektů týkajících se komplexnosti užití a významu předložek. Všechny tyto aspekty se podílejí na problémech spjatých s adekvátním užitím prepozic, respektive chybováním při jejich výběru:

1. předložky se tradičně řadily mezi neohebná synsémantická slova. Primární (vlastní) předložky (s výjimkou *k*) mají přitom význam těsně korespondující s významem slovesných předpon (*napsat něco na papír, odejít od rodiny*), sekundární předložky zase s adverbii (*stát vedle + vedle okna; být mimo + mimo provoz; bydlet blízko + blízko školy*);
2. předložky jsou součástí valence verbální (*dívat se na+A.*), adjektivní (*závislý na+L.*) a substantivní (*chut' k+D.*), čímž jsou hluboce zakotveny v morfologicko-syntaktických strukturách české gramatiky;
3. jedna prepozice se může pojit s různými pády (*po+A.*: *po kolena, uši, krk.*; *po+L.*: *po městě, obědě*; *za+G.*: *za úsvitu.*, *za+A.*: *za trest.*, *za+I.*: *za rohem*), což u zahraničního studenta stupňuje pocit nejistoty co do správné koncovky;
4. prepozice jsou součástí víceslovných vazeb (*za předpokladu+G.*, *v souvislosti s+I.*, *bez ohledu na+A.*), v nichž se silně promítá význam ustáleného substantiva při oslabení významu základní předložky;
5. prepozice jsou součástí frazeologických ustálených spojení (*pro jednou, pro mě za mě, padlý na hlavu; vzít za své, jednou za čas*), v nichž původní význam prepozice také bývá oslaben, popřípadě modifikován či deformován;
6. některé prepozice plynule přecházejí k spojovacím výrazům (*kvůli – kvůli tomu, že; pro – a proto, protože, proto, aby; přes – přestože...*);
7. vyznačují se značnou mírou kontextové synonymie (význam zřetele: *k – vůči*, důvod a příčina: *kvůli – pro – z.*, časové a okolnostní významy: *během – za – o – při*, kauzální významy: *na – k – pro*, ap.).

3.1 Na co je třeba klást důraz při prezentaci předložek?

Domníváme se, že v teoretických studiích (ať už gramatikách nebo slovníkových heslech) a praktických aplikacích (v jednotlivých učebnicích, potažmo zřejmě při samotné výuce) výše zmíněným poznatkům není věnována dostatečná pozornost, při výkladu navíc některé body splývají. Zohledněme jednotlivé body ve vztahu k žádoucímu způsobu prezentace předložek.

Ad 1: Na tuto skutečnost je při prezentaci předložek potřeba neustále poukazovat, z ní je možné těžit při vytváření adekvátních cvičení. Zdůrazňování této provázanosti navíc studentům nabídne vzájemně propojený a systematictější pohled na českou gramatiku. Studenti se zde nejdříve seznámí s adverbii (*být blízko, daleko, vedle, naproti*). Už zde se mohou začít vyskytovat chyby při popisu prostředí a umístění jednotlivých předmětů (pokoj, třída). Studenty je na to třeba upozornit – některá adverbia se mohou vyskytovat jako předložky, forma substantiva se pak ale změní! Soustavně je třeba studenty vést k tomu, aby v počátečních stádiích ovládnutí češtiny produkovali jednoduché věty navazující vždy na nominální část věty předchozí: *To je můj pokoj. Nalevo je stůl, vedle je postel, vzadu je knihovna, naproti je křeslo, nahoře je lampa, apod.*

Ad 2: Valence je třeba vždy a systematicky uvádět za verby, adjektivy a substantivy. Tím jednak vedeme studenty k vytváření smysluplných koligací a fungujících syntagmat, jednak velkou měrou přispějeme k zafixování výrazu jako celku.

Ad 3: Studneti se s tímto faktem budou seznamovat postupně v rámci probíraného tématu. Všechny příklady na užití jedné prepozice pojící se s různými pády by měly být uvedeny v souhrnném přehledu (nejspíš na konci učebnice v přílohách), na hodinách v souhrnném opakování probrané látky. Například **po+L.** ve významu časovém se zřejmě vyskytne dříve než **po+L.** ve významu lokálním, jako poslední se objeví **po+A.** Zde je třeba hned zdůraznit vysoké procento idiomatičnosti výrazů, v nichž za předložkou **po** následuje akuzativ: *mít G. po krk, být zamilovaný po uši.*

Ad 4: Víceslovné prepozice, na rozdíl od jednoslovných, jsou členy otevřené produktivní třídy vykazující velký nárůst (je jich už několik stovek). Volně přesahují do

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

frazeologie. Soustavně jim pozornost nebyla dostatečně věnována, slovníky a gramatiky je většinou nezaznamenávají. První monografií opírající se o korpus je práce R. Blatné (2006). Jsou příznačné pro publicistický a odborný styl, na pořad dne se tedy dostanou až ve vyšších kurzech (už i kvůli abstraktní povaze substantiv vstupujících do jejich struktury): *srovnání*, *souvislost*, *ohled* apod. Součástí některých frekventovaných víceslovných prepozic jsou málo frekventovaná substantiva: nejfrekventovanější víceslovnou prepozicí je *v rámci+G.*, je zde třeba, na rozdíl od prepozic *na rozdíl od*, *ve srovnání s*, jejichž komponenty jsou frekventovaná substantiva, vycházet především z významu prepozice jako celku.

Ad 5: U frazémů, stejně jako u víceslovných prepozic, je třeba uvádět výraz jako celek. Význam předložky je součástí významu celého výrazu, jakýkoli jiný přístup je zavádějící, násilný a atomizující. Uveďme jeden příklad za všechny: ve výkladu prepozice *pro* se v SSJČ jako poslední význam vyskytuje *vymezení času* a příklady *pro jednou*, *pro dnešek*. A tak je uživatel ponechán svému osudu a případnému přemýšlení nad uvedenými příklady: *pro jednou to stačí* – **pro dvakrát také?*; *pro dnešek jsme skončili* – **pro zítřek a pro včerejšek také?*; *pro tuto chvíli to stačí* – **pro tu příští chvíli to taky bude stačit?* Kolokační paradigma těchto výrazů je přitom značně omezené: týkají se jen úzkého okruhu lexémů (*jednou*, *dnešek*, *tato chvíle*, *tentokrát*) a vyskytují se v zcela vymezeném, úzkém kontextu (*stačit*, *skončit*), je tudíž nutné uvádět je jako ustálené výrazy, a tak je u prepozice *pro* zbytečné, ne-li chybné, zmiňovat časové významy.

Ad 6: O tuto skutečnost je třeba opřít tvorbu cvičení. Důkladné uplatnění morfologicko-syntaktického přístupu (*pro* – *a proto*; *protože*; *proto*, *aby*) by mělo předcházet vzniku některých běžných chyb.

Ad 7: Zde je třeba zapojit kontextové faktory a kolokabilitu. Pro cvičení je vhodné vybírat autentické příklady z korpusu, obměňováním předložky (*pro x kvůli*; *k x vůči* apod.) procvičujeme navíc morfologicko-syntakticky a kolokačně-kontextový aspekt jejího užití.

4. Příklady z praxe a návrh na lepší organizaci předložek při výuce

Určitě není náhodou, že se pohyb, lokalita a temporalita obecně probírají mnohem soustavněji a více – díky své konkrétní povaze jsou lépe uchopitelné, na ně se snáz názorně poukazuje než na abstraktní významy, které se tak většinou dostávají na okraj systematického zpracování.

Prezentaci předložek při výuce a na ni navazující cvičení je třeba zaměřovat na jednotlivé významové skupiny (čas, pohyb, prostor, účel a další abstraktní významy).

Při prezentaci času je záhodno pracovat s hotovými výrazy: *v létě, v zimě, na jaře, na podzim, po pobědě, o víkendu, o přestávce, na Vánoce, po obědě* apod. Rozčleňování na pádovou koncovku a danou prepozici je mnohem méně efektivní způsob prezentace času než kladení důrazu na ustálenost a formální nezávislost předložkových výrazů s adverbiální funkcí.

Pohyb a prostor (lokace) závisí na verbu, i tady je však mnohem důležitější zafixovat si vazbu *jdu do, jdu na x jsem v, jsem na* než trvat na správné koncovce. Zafixuje-li si student správně *jdu do*, má dostatečně určen směr, a případný výskyt věty **jdu do Praha* je mnohem lépe pochopitelnou (a opravitelnou) chybou než běžný zlozvyk rusky mluvících studentů **jdu v Prahu*. Z hlediska konverzace, potažmo jazykové adekvátnosti a postupného osvojování jazyka, je mnohem důležitější správné užití předložky než koncovky. Předložka udává význam, koncovka ho jen jaksi dovršuje, bez ní se však snáze obejdeme a posupně snáze odstraníme chybnou koncovku než špatně zafixovanou prepozici. Toto zjištění má univerzální charakter, též dobře funguje vykládáme-li české prepozice studentům, v jejichž mateřštině chybí analogický jazykový prostředek (finština, čínština apod.).

Výuka by měla být založena na kladení otázek, čímž se vytváří komunikační rámec, do kterého se snáz zasadí uplatnění jistého gramatického pravidla. Dialogický diskurs jistě má mnohem více výhod než monologický výklad, úmorné drilování a opakování pravidel bez kontextu. Nakolik je důležitá správně položená otázka, tj. správně určený směr, pochopíme též na příkladech *dívat se na knihu, mapu, město x dívat se do*

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

knihy, mapy, města, kde se prvotně valenční schéma *dívat se na+A*. obohacuje o dimenzi pohybu (KAM?)

Kromě otázek KAM? – *do restaurace na oběd*, KDE? – *v restauraci na obědě*, KDY? – *v pondělí v poledne*, které na základě letmého nahlédnutí do různých učebnic češtiny pro cizince při výuce bezesporu zaznívají často, je třeba citlivě postupovat i při zařazení abstraktních struktur, které nejsou tak snadno uchopitelné a prezentovatelné jako struktury lokálně-temporální.

Při prezentaci cíle (účelu) a užití prepozice **na** by neměla chybět následující transpoziční cvičení s užitím infinitivu:

jdu: na oběd – obědvat, na večeri – večeret, na cestu – navštívit kamarády, na kávu – pít kávu, na film – dívat se na film, na operu – poslouchat operu, na diskotéku – tancovat, na hory – lyžovat, na procházku – procházet se, na dovolenou – relaxovat, na kurz češtiny – studovat češtinu /učit se česky.

Infinitiv je výbornou přípravou pro výklad o tvoření příčestí činného. Po zvládnutí préterita je možné navázat na předešlé cvičení a dále ho transponovat užitím spojky *proto*, *abych*: *jdu na kurz češtiny – studovat češtinu – proto, abych studoval/a češtinu.*

Dále je potřeba propojit pohyb s účelem, jde totiž o stejnou valenci:

jdu do kina – (mám) lístek do kina; jdu na koncert – (mám) lístek na koncert; dávám pěnu do vany – pěna do koupele; používám pěnu na holení – pěna na holení; používám vodu po holení – voda po holení.

Kloubení účelu (NA CO?) s místem aplikace je dalším důležitým bodem při výuce:

lak na vlasy, nehty; krém na boty, ruce, obličej; pasta na zuby; taška na nákup; komoda na prádlo; police na knížky.

Obtížnost rozlišení a správného užití prepozic **pro** a **za** cizojazyčným mluvčím je notoricky známá. Není náhodou, že mu A. Trnková (1998) ve své cvičebnici věnuje zvláštní cvičení (cv. 79, stupeň obtížnosti: pro středně až značně pokročilé).

Víckrát jsem si kladla otázku po příčině nadměrného užívání prepozice **pro** v češtině běžného jak pro Slované, tak pro Neslované, na úkor jiných prepozic nebo

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

slovních obrátů. Velmi často slyšíme, že je někdo tady **pro studovat*, **děkuje pro*, **myslí pro* apod. Odpověď na tuto otázku může být spekulativní, mám však “podezření”, že je to jednak tím, že zde rozhodující roli hraje negativní transfér a nedostatečná odstíněnost výkladu: cizinci se poměrně záhy setkávají se syntagmaty *kniha pro vás*, *dárek pro tebe* apod., tj. s adresním užitím prepozice **pro** bez bližšího vymezení významu (který se samozřejmě musí dávkovat), automaticky si to přeloží, zafixují a rozšíří na celou řadu srovnatelných příkladů z vlastních jazyků, nerelevantních ovšem pro češtinu. Roli zde hraje (u Slovanů) i fakt, že prepozici **pro** neznají ze své mateřštiny, a tak se mylně začnou domnívat, že se jejím nadužíváním vyhnou chybě. Potud důvody psychologické, které jsou jistě často na vodě, nelze je ale úplně vyloučit.

Mnohem závažnějším důvodem je však zmíněná nesystematičnost, a tak pro výuku obecně platí všechny výtky, které jsme uvedli pro výklad hesla ve slovnících (nedostatečný důraz se klade na verbální valenci a ustálené kolokace). A hraje zde roli ještě jedna skutečnost: je příliš málo transpozičních cvičení, kterými se upevňuje a prohlubuje znalost sémantiky a gramatiky na základě analogie a souvislosti. Aby se předešlo nežádoucím chybám a jejich fixaci, je potřeba klást otázky, v případě prepozice **pro** – proč. Uveďme příklad:

Je zavřeno. Proč? – Pro nemoc. – Protože je prodavačka nemocná. – Je nemocná, a proto je zavřeno. Proč to píšou? – Protože je to informace pro mě. – Protože mě chtějí informovat. – Proto, aby mě informovali.

Ve výuce by se velmi záhy měla objevit informace o vzájemných souvislostech a užití spojek *protože*, *a proto*, *proto aby* (ne celé paradigma, stačí pro začátek *proto*, *aby* a *proto*, *abych*), které se dá zmínit a procvičovat hned u préterita, což je poměrně brzo.

Také by se poměrně záhy měla objevit informace o užití prepozice **pro** s verby pohybu, respektive o rozdílu mezi užitím prepozic **pro** a **na**: *jít do restaurace na kávu*, *do obchodu pro kávu*. *Jít na nákup* = *nakupovat* (obecně)+ *jít pro rohlíky*, *housky* (jednotliviny).

5. Závěr

Při prezentaci předložek, jako ostatně všech dalších jazykových jevů při výuce češtiny pro cizince, je sice třeba volit atomizující, avšak postupně na sebe navazující výklad látky při zachování celistvého pohledu na danou problematiku a vzájemné propojenosti jednotlivých formálně-významových segmentů. Mnohem více je třeba brát zřetel na kombinatoriku jednotlivých kolokací, typičnost jejich výskytů a jejich frekvenci v úzu. Dominující formální, veskrze paradigmaticky přístup, v němž se “prepozice probírají jen v souvislosti s pádem, bez dostatečného naznačení jejich dimenze významové, jejich příslušnosti k jednotlivým sémantickým celkům”² a bez dostatečného přihlídnutí k ustáleným (víceslovným) a ustáleným (frazologickým) výrazům a valenci mají za následek kumulaci a fixaci těžko odstranitelných chyb při správném užití prepozice.

Výuka by měla probíhat v koncentrických kruzích při přiměřeném, odstupňovaném dávkování látky. Na začátku je lepší mít méně pravidel. Méně pravidel znamená více jistoty a méně chyb. Výjimky, či spíše další a lépe propracovaná pravidla opřená o korpus a úzus, budou časem přibývat. Budou-li však probírány systematicky, s ohledem na kontext, centrum a periférii, případně kontrastivní analýzu, je větší šance na jejich osvojení a správné začlenění do běžného jazykového repertoáru.

² Hrdlička. M. 2009, s. 117-118

Literatura:

- Adamovičová, A. *Prepozice za v češtině a v srbštině: jejich funkce, význam a vzájemný poměr*. In: Korpusová lingvistika. Praha: NLN 2011, s. 144-167
- Blatná, R. *Víceslovné předložky v současné češtině*. Praha: NLN 2006.
- Čermák, F. *Systém českých předložek*. In: SaS 57, 1996, s. 30-46
- Čermák, F. *Linguistic Units and Text Entities: Theory and Practice*. In Actes Euralex' 98 Proceedings, (eds.) T. Fontenelle, P. Hiligsmann et al., Université de Liège, Vol. I-II, 1998, 281-290
- Hrdlička, M. *Předložky ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum 2000.
- Hrdlička, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka – K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum 2009.
- Kroupová, L. *Sekundární předložky v současné spisovné češtině*. Praha: Ústav pro jazyk český, ČSAV 1985

Slovníky a příručky:

- Čermák, F. – Křen, M. *Frekvenční slovník češtiny*. Praha: NLN 2004.
- Čermák, F. a kol. *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha: Karolinum 2007.
- Karlík, P. – Nekula, M. – Rusínová, Z. (eds.) *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: NLN 1995.
- Mluvnice češtiny (2) – Tvarosloví*. Praha: Academia 1986.
- SSJČ, Praha: Academia 1989.
- Stevanović, M. *Savremeni srpskohrvatski jezik*. Beograd: Naučna knjiga 1979.
- Těšitelová, M. – J. V. Bečka – J. Jelínek *Frekvence slov, slovních druhů a tvarů v českém jazyce*. Praha: SPN 1961.
- Trnková, A. *Cvičení z české mluvnice pro cizince*. Praha: ISV 1998.

Resumé

ON THE PRESENTATION OF PREPOSITIONS IN TEACHING CZECH AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with potential reasons of frequent occurrence of incorrect or inadequate usage of prepositions by non-native speakers of Czech. The article is based on author's experiences. It outlines the existing problems by pointing out a certain deficiency in description of prepositions in teaching materials, grammar handbooks and dictionary entries. It offers some recommendations for better presentation of prepositions in linguo-didactic practice. The author believes that following of these recommendations should prevent some currently occurring mistakes.

Klíčová slova: české prepozice/předložky, výklad předložek, předložky ve výuce češtiny pro cizince, význam předložek, běžné chyby v užití správné české prepozice

Keywords: Czech prepositions, interpretation of prepositions, handling prepositions in linguo-didactic training, the meaning of prepositions, common mistakes in correct usage of Czech preposition.

KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE—ČTENÍ—TEXTY

Jana Bischofová

V posledních desetiletích lze v jazykovém vyučování a jeho didaktice sledovat patrný posun od jazykové kompetence ke kompetenci komunikační. Změny v lingvodidaktických koncepcích a vyučovacích metodách se samozřejmě odrazily i v jejich pojmosloví. Základní jednotky gramaticko-překladové a audioorální metody byly vystřídány novými pojmy jako je např. komunikace, význam, text, kontext, diskurz. Došlo k posunu od gramaticko-syntaktických struktur k sémantickým, od kompetence úzce jazykové ke kompetenci komunikační. Původně Hymesův pojem komunikační kompetence označoval schopnost úspěšně kombinovat znalosti lingvistické a sociolingvistické v komunikativní interakci. Postupně tento pojem byl rozšiřován o další kompetence. Dnes nejrozšířenější je pojetí Jana van Eka, jež zahrnuje šest komponentů: kompetenci jazykovou, sociolingvistickou, diskurzivní, strategickou, sociokulturní a společenskou (Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk. Council of Europe, 2001).

Z těchto dílčích komponentů je patrné, že pozornost je nově více upřena na pragmatické funkce jazyka. V srdci jakékoliv diskuse o komunikaci nebo komunikační kompetenci je otázka vzájemného porozumění. Lidé se učí cizí jazyky, aby byli schopni komunikovat s ostatními přijatelným způsobem vzhledem k dané situaci. Právě sociolingvistický a sociokulturní kontext užití jazyka určuje výběr té či oné lingvistické formy nebo jazykové variety. Komunikační kompetence je dána jazykovým i situačním kontextem, je založena na dynamickém procesu dohadování významu mezi účastníky konkrétní komunikační situace. Úspěšnost komunikace záleží na spolupráci všech zainteresovaných. Kompetence se může rozvíjet a hodnotit jen podle dovednosti mluvčího, jak umí adekvátně komunikovat, jak dokáže propojit dovednosti jazykové a komunikační.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

O takto komplexně pojatou komunikační kompetenci, v které k jazykové složce přistupují rozmanité složky extralingvální, se opírá komunikační metoda, v současné době ústřední lingvodidaktický postup. Metodika jazykového vyučování má interdisciplinární charakter. Porozumět jazyku jako lidskému chování v plném sociálním kontextu, v kterém je použit, vyžaduje propojení s řadou dalších disciplin. Lingvisté, metodici, tvůrci učebních materiálů, sociolingvisté aj. participují na konkretizaci komunikační metody.

Komplexně pojímaná komunikační metoda přinesla několik výrazných posunů v pedagogické praxi. (viz H. G. Widdowson 1978; M. Hrdlička 2010 aj.) Zdůrazňuje rovnocenné rozvíjení všech čtyř základních řečových dovedností a vztahuje se jak na ústní, tak i na písemnou podobu jazyka. V centru vyučovacího procesu stojí učící se a nikoliv učitel. Vnější faktory, jako např. obsahové zaměření kurzu, jeho intenzita, národnostní složení frekventantů, jejich věk, vzdělání aj. významně určují volbu učebních materiálů i prezentaci učiva. Odmítnutí čistě mechanického nácviku řečových dovedností vedlo k aktivizaci cizojazyčných mluvčích. Komunikační postupy věnují pozornost užití jazyka k plnění funkcí v souladu s každodenní realitou.

Jakou roli v této lingvodidaktické koncepci zaujímá čtení?

Čtení není jen mechanickým dekódováním zapsaného jazykového projevu. Z hlediska moderní psycholingvistiky je čtení *komplexní dovednost* založená na zpracování řady informací a dílčích dovednostech. Ke znalosti písma daného jazyka přistupuje schopnost uchopit čtený text z různých hledisek – např. pochopit prostý smysl textu (hlavní praktický význam), pochopit význam ve vztahu ke čtenářovým vlastním znalostem a zkušenostem, pochopit přenesené významy, emocionální podtext, odhadovat význam, pracovat s myšlenkovými vztahy uvnitř věty i mezi větami a odstavci aj. Aby čtenář textu porozuměl, dělá rozhodnutí, koordinuje řadu dovedností a strategií, musí k textu přistupovat aktivně.

Čtení je také *selektivní proces*, zahrnuje nejen jazykové znalosti, ale je také výsledkem interakce mezi myšlením a jazykem. Čtenář rozumí čtenému, protože přijímá stimuly, které překračují grafickou podobu písmen a identifikaci jazykových prvků, využívá informací ve své paměti. Dovednost čtení je založena na interakci mezi

lingvistickými znalostmi a znalostmi o okolním světě, má co do činění se čtenářovou reakcí.

Čtení je také chápáno jako *proces ověřování hypotéz* – na základě jistých vodítek čtenář předvídá, co bude v textu následovat. Svě hypotézy si v průběhu čtení ověřuje. Tak jako mluvení, tak i čtení je sociální aktivita, čtenář musí brát v úvahu autora. V ústní komunikaci musíme tolerovat nejasnosti nebo mnohovýznamovost a musíme s nimi pracovat během komunikace. Navíc přihlížíme k významům nevyřčeným nebo jen naznačeným neverbálně. Tak je tomu i při četbě. V průběhu čtení si vyjasňujeme naše chápání textu postupně, odhalování významu mezi autorem a čtenářem je v základě sociální a kulturní akt. Čtenář komunikuje jak s autorem, tak i s textem a jeho charakteristikami. Jedná se o druh identifikace. Čtenář bere v úvahu autora textu, stejně jako autor má při psaní na mysli implicitního čtenáře.

H. G. Widdowson (1978, s.63) spatřuje podstatu čtení v *procesu interpretování*. Dokládá, že čtení je víc než pouhá schopnost spojovat slova a věty se správným lexikálním významem. Tuto schopnost označuje jako pochopení, porozumění jako takové (*comprehending*), ta je však jen předpokladem pro porozumění významu (*comprehension*), jenž je dotvořen komunikační situací. Interpretace se pojímá značně široce a byly vypracovány různé podoby a způsoby interpretování. Jejich třídění je dáno např. intenzívností a soustředěností při interpretaci (např. studium odborných textů), tematickou náplní specifických interpretačních textů (např. novinářská interpretace veřejného projevu, literárněvědná interpretace) nebo hlediskem komplexnosti a particiálnosti (podrobněji viz K. Hausenblas, 1996). V základním významu chápe K. Hausenblas interpretaci jako „jednu z fází každé plně realizované recepce textu“ (s. 36).

Čtení jako komunikační činnost je tradičně řazena mezi receptivní činnosti založené na přijímání nového sdělení. G. H. Widdowson upozornil na stírání hranic mezi činnostmi produktivními a receptivními (1978, s. 57n). Z jeho dělení vychází i K. Šebesta (1999, s. 67) a rozlišuje pojmy psaní a čtení (jestliže mluvíme o užívání jazyka) a písemný projev a základní čtení (mluvíme-li o jazykové normě).

Postavení čtení v jazykové výuce se měnilo podle cílů výuky a podle vyučovacích metod. Dominantní postavení mělo v gramaticko-překladové metodě, malý význam pak v období audio-orálních metod. V metodice se rozlišuje čtení analytické, syntetické,

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

orientační, mluví se o čtení letmém (skimming), selektivním (scanning), o intenzivním čtení, kritickém čtení aj. (viz podrobněji K. Šebesta 1999) Zdůrazňuje se, že je třeba ovládat různé způsoby čtení, které by student používal podle charakteru textu i svého cíle. Je zřejmé, že různé typy čtení se budou praktikovat v různých typech kurzu. Rozhodující bude jazyková úroveň frekventantů i zaměření kurzu a podle něj volba textu.

Četba pomáhá udržovat dosažené znalosti a dovednosti a dále je rozvíjet i v soukromém studiu. Čtení sdílí řadu styčných bodů s dalšími dovednostmi, má pro ně význam podpůrný. Při čtení můžeme snadno uplatňovat komplexní charakter osvojování si jazykových prostředků, a to grafických, fonetických, lexikálních, gramatických, pravopisných i stylistických. Při práci s textem můžeme uplatňovat integraci principu komunikativnosti a systémovosti.

Při současném uplatňování komunikační metody významnou roli v jazykovém vyučování zaujímá text a jeho interpretace (viz sborník příspěvků Učební text- jeho funkce, produkce, percepce a interpretace, Praha 1996). Odborníci se shodují, že je třeba s texty pracovat od počátku výuky. Dobře zvolené texty, žánrově i tematicky rozmanité, jsou vždy motivujícím činitelem, usnadňují osvojování mluvnického a lexikálního učiva, přispívají k procvičení výslovnosti a k nenásilné prezentaci sociokulturních informací.

Text je často používán jen jako prostředek pro procvičení a rozšíření znalostí mluvnického systému a slovní zásoby. Bezpochyby takové typy textů do jazykové výuky patří, mají své opodstatnění zejména v kurzech pro začátečníky. Text se pak většinou stává dokladem určitého mluvnického jevu nebo procvičením slovní zásoby v uměle vytvořeném kontextu. V učebních textech pro začátečníky jsou texty převážně situačního charakteru. Situace jsou voleny tak, aby cizojazyčný mluvčí poměrně rychle a snadno zvládl základní mluvnické a lexikální učivo. Texty by měly zobrazovat každodenní životní situace – např. stránku z jídelního lístku, ze slovníku, z kulturního programu, návod, jak se orientovat v knihovně, inzerát, recept apod. Na tyto výchozí texty pak navazují úkoly praktické povahy, např. vyhledávání informací nebo detailů. V pokročilejší fázi výuky by učební materiály měly nabídnout detailnější osvojení jazykových znalostí i jednotlivých řečových dovedností. Hodiny čtení by měly sledovat jak jazykovou stránku, tak i interpretaci textu, jež samozřejmě přesahuje základní

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

porozumění tištěnému materiálu. Dokladem textů, k jejichž plnému porozumění nestačí jen znalost lexikální a mluvnická, jsou např. texty reklam a vtipů.

Práce s texty nám umožní vyvarovat se nebezpečí zaměřit výuku příliš jednostranně, buď převážně na ústní konverzaci nebo naopak převážně na prezentaci a procvičování gramatiky. Texty nám totiž umožňují věnovat pozornost všem složkám komunikační kompetence. Dobře zvolený text můžeme využít pro řadu cvičení, v kterých věnujeme pozornost všem čtyřem základním dovednostem, které se více méně doplňují a vzájemně se ovlivňují. Poskytují významný materiál pro poslech, mluvení i pro hodiny psaní. Na ukázkových příkladech se student učí pronikat do stavby odstavce, určit hlavní části textu, ústřední a vedlejší téma, učí se, jak spojit jednotlivé části v koherentní celek.

Texty by měly být vždy adresně volené. Pro nižší kurzy jsou vhodné texty přirozené (upravené i neupravené), pro studenty pokročilejší by se mělo jednat o texty neupravené, autentické, žánrově i tematicky rozmanité. Existují různé druhy a typy textů, záleží na principu jejich klasifikaci (viz G. Helbig 1991; F. Uher 1996).

Žánrově a tematicky rozmanité texty jsou v jazykových hodinách aktivizujícím prvkem. Poskytují mnoho přesahů, vnějších (např. na prostředky audioorální) i vnitřních (souvislosti a vztahy napříč tématy, kulturami). Vždy jde o vztah k životu, společnosti, k přírodě, k základním hodnotám civilizace. Široká škála textů jak z hlediska obsahového, tak i formálního nabízí bohaté využití hodin čtení k dosažení jazykové kompetence na širší bázi, jež umožňuje realizovat komunikativní i poznávací cíle jazykové výuky.

Vedle přístupu komunikačního je v jazykovědném bádání velká pozornost věnována stavbě textu a jeho interpretaci. Mezi texty důležité místo v jazykovém vyučování zaujímá i vhodně zvolený literární text jako typ komunikace. Otázka využívání literárních textů v jazykovém vyučování je diskutována z mnoha různých, často protikladných, hledisek. Proti zařazování literárních textů se často uvádí argument, že literární text v tématu i jazyce je kreativně modifikován pro potřeby autora. I využití literárních textů pro prezentaci sociokulturních aspektů není jednoduché a zcela jednoznačně přínosné. Vyžaduje velkou promyšlenost v přípravě vyučovací hodiny. Je třeba více než v práci s jiným textem brát v úvahu individuální, etnické, třídní, kulturní rozdíly frekventantů jazykového kurzu, klást si otázku, jak budou cizojazyční mluvčí způsobilí k interkulturnímu dialogu. Vzhledem k žánrové a tematické rozmanitosti

literárních textů je naštěstí z čeho vybírat. Existuje mnoho způsobů jak využít literární text v jazykovém vyučování. (viz G. Lazar 1993; C.J.Brumfit and R.A. Carter 1986; M. Čechová a kol. 1996 aj.)

Pokusme se zamyslet nad otázkou, proč literární texty mají své neoddiskutovatelné místo v jazykovém vyučování, jak zapadají do koncepce komunikační metody, jak mohou přispět k získání komunikační kompetence.

Podstatou literatury, jako ostatně všeho umění, je jistý komunikační proces, v kterém figuruje jako v jiných komunikačních aktech autor – zpráva – adresát – kontext – kód – kontakt. Každý z těchto faktorů je spojen s odlišnou funkcí jazyka. Na kontext je zaměřena funkce referenční, jež podává zprávu o mimojazykové realitě. Funkce emotivní (expresivní) vyjadřuje postoj mluvčího k obsahu sdělení. Orientace na adresáta je typická pro funkci volní (apelativní). Tyto tři základní funkce vyplývající ze samé podstaty jazyka rozšířil R. Jakobson (viz F. Čermák 1997, s.101) ještě o další tři - o metajazykovou funkci zaměřenou na kód a o funkci fatickou, orientovanou především na společenský kontakt. Poslední funkcí je funkce estetická, která sice není omezena jen na literaturu, ale ve slovesném umění je funkcí primární. J. Mukařovský (1966) a další badatelé (např. R. Jakobson 1970; W. Iser 2004 aj.), dostatečně prokázali, že literární (básnický) útvar je jazyková promluva, u níž sice na prvním místě v hierarchii funkcí stojí funkce poetická, avšak najdeme v ní realizované celé komunikační schéma.

Jako každá promluva i básnická je složená ze slov a vět a plní tak funkci referenční. Slova a věty literárního textu vyprávějí příběhy, popisují situace, hovoří „o něčem“. Zároveň plní funkci expresivní i funkci apelativní. Adresátem může být jak skutečný čtenář, tak i abstraktní představa recipienta. V lyrice je sdělení často minimalizováno na pouhé odkazy, podněty k zamyšlení, k prožitku, ke vzpomínce apod. Převaha poetické funkce v uměleckém textu silně apeluje na vnímatele, aby zaujal postoj vůči čtenému nebo poslouchanému textu.

Poetický systém neužívá žádného principu organizace jazykového materiálu, jenž by nebyl potenciálně jako jistá tendence obsažen v samotném jazykovém systému. Avšak to, co bývá v jazyce často pouhou okrajovou záležitostí, se v poetickém kódu stává jedním ze základních pravidel, rozšiřujícím daný jazykový jev do oblastí mnohem širších.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

V literárních textech můžeme sledovat jistý „dobyvatelský“ vztah k jazyku, jenž je dán překračováním hranic jazykového jevu. Pro básnický jazyk jsou běžnou záležitostí obrazná vyjadřování, avšak nejsou omezena jen něj. Obrazná pojmenování i různé typy frazémů nacházíme hojně v publicistickém, věcném stylu i v sdělovacím jazyce každodenní komunikace, kde výstižně vyjadřují referenční vztah k aktuálním otázkám a situacím. J. Mukařovský (1966, s. 209) hovoří o posunutí těžiště. V projevech sdělovacích je pozornost soustředěna především na vztah mezi pojmenováním a realitou, kdežto básnické pojmenování je určeno v první řadě způsobem svého sémantického zasazení do kontextu.

Při práci s textem je třeba si všímat jistých signálních podnětů (např. titul, obrázek grafická úprava, informace o autorovi, o literárním směru aj.), které nám dešifrování významu usnadní. Z hlediska komunikačního procesu tyto složky zaměřující se na kontakt s vnímatelem plná funkci fatickou.

Význam se vždy realizuje konfrontací básnického kódu se systémem reálných významů, tvořícím tu odkazový kontext, podklad pro funkci referenční. Danému reálnému jevu přísluší nekonečné množství konkrétních prožitků. A předmětem prožitku může být i jazyk. Jisté slovo je pocíťované jako neutrální nebo expresivně zbarvené apod. Využívají se různé jazykové variety. – jazyk spisovný, nespisovný, knižní, hovorový, slang aj. Básnická struktura vždy aktualizuje některý z ohromného množství potenciálně existujících významů dotyčného jevu. Probíhá modifikace významu na ose syntagmatické.

Srovnání jevů doprovázejí pocity blízkosti, shody, kontrastu, podobnosti či nepodobnosti. Tyto pocity jsou běžnou součástí našeho prožívání světa a mají proto své ustálené reálné významy. „Vnímatel“ dosazuje své konkrétní prožitky. Doplnění míst je vyšší stupeň zaměření na adresáta. Adresát literární komunikace nemůže být pouhým čtenářem nebo posluchačem, nevystačí ani s rolí dešifrovatele básnické struktury. Jeho úkolem je nejen prisuzovat jisté reálné významy jednotlivým složkám díla, ale i přijímat nové informace, včetně poetické. Jeho úkolem je prostě konkretizovat text v jeho účinnosti. Adresát literárního komunikačního aktu vystupuje v procesu interpretace jako osobnost s jistým životním názorem, se specifickým přístupem k realitě. Podle W. Isera

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

(2004) je literatura vždy reakcí na skutečnost. „To znamená, že literatura je vždy již interpretací a jako taková se stává ústředním paradigmatem našich reakcí na svět.“ (s. 26)

Neexistuje dichotomie jazyka a literatury. Je nemožné izolovat jakýkoliv jev jazyka, který by exkluzivně patřil jen literárnímu textu. To však neznamená, že jazyk literárního textu je užíván způsobem, který může být označen jako literární. C. J. Brumfit (1986, s. 8) poznamenává, že literární text je téměř jediný kontext, kde různé jazykové variety mohou být promíchány a přesto jsou akceptovány na rozdíl od jiných druhů textů, kde se sleduje dodržování určitých slohových charakteristik. Jazyk literárních textů uvolňuje významovou rozmanitost, kterou s sebou slova ve svých rozdílných kontextuálních užitích nesou. Mezi všemi formami slovní komunikace má jazyk básnický velkou sugestivní moc. Podle J. Mukařovského vládne v básnickém pojmenování rovnováha mezi vlastním významem a významem přeneseným. „Tím, že básnické pojmenování má stejně daleko k oběma těmto krajním pólům, lze vysvětlit jeho působení na vývoj pojmenování v jazyce vůbec: udržuje a osvěžuje v jazykovém povědomí obě síly, které řídí významový pohyb jazykového znaku: je zároveň automatizující (viz básnická obrazová klišé) i disautomatizující, subjektivizující i objektivizující a zabraňuje tak slovu ustrnout v některé z těchto krajností. I prostřednictvím básnického pojmenování uplatňuje tedy estetická funkce - jež jeho zvláštní ráz podmiňuje - svou praktickou dosažnost“ (s. 218).

Cílem tohoto příspěvku bylo zamyslet se nad rolí čtení v komunikační metodě a nad významem práce s texty, včetně literárních, v jazykovém vyučování. Závěrem lze konstatovat, že čtení je především sociální a interaktivní proces, v kterém text a jeho autor spolu s kontextem dohromady rozhodují o povaze a kvalitě našeho porozumění, naší interpretace. Pečlivě vybrané texty včetně literárních mohou posílit gramatické, lexikální, stylistické, kulturní znalosti studentů a jejich zájem o jazyk. Texty nabízejí především autentický kontext pro jazyk, nepřebornou škálu zajímavých a kulturně podnětných témat a možnost všimnout si různých jazykových funkcí. Práce s texty otvírá dveře k setkání s různými funkčními styly i mnohotvárností jazyka, nabízí možnost rozvinout jazykové znalosti jak na úrovni úzu, tak i na úrovni užití. A v neposlední řadě je to pozvání k dynamické interakci s textem, s autorem, s vyučujícím, s ostatními účastníky kurzu i s okolním světem.

Literatura:

Brumfit, C. J.- Carter, R. A. *Literature and Language Teaching*. Oxford.: Oxford University Press 1987.

Čechová, M. a kol. *Komplexní jazykové rozbor*y. Praha: SPN 1996.

Čermák, F.. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace 1997.

Hausenblas, K. *Od tvaru k smyslu textu*. Praha: FF UK 1996.

Helbig, G. *Vývoj jazykovědy po roce 1970*. Praha: Academia 1991.

Hrdlička, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni 2010.

Iser, W. *Teorie literatury – Aktuální perspektiva*. Brno-Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR 2004.

Jakobson, R. Hledání podstaty jazyka. In: *Dvanáct esejí o jazyce*. Praha: Mladá fronta 1970, s. 29- 45.

Lazar, G. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press 1993.

Mukařovský, J. Dvě studie o básnickém pojednání. In: *Studie z estetiky*. Praha: Odeon 1966, s. 208 – 220.

Prahová úroveň – Čeština jako cizí jazyk. Council of Europe 2001.

Šebesta, K. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum 1999.

Uher, F. Učební text a komunikační aktivita žáků. In: *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze 1996, s.139 – 145.

Widdowson, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press 1978.

Resumé

COMMUNICATIVE COMPETENCE – READING - TEXTS

The paper deals with the role of reading and texts in communicative language teaching. A great variety of texts offers many possibilities to focus on grammar, vocabulary and culture and to introduce all four language skills into the classroom. Most importantly, it generates enthusiasm for classroom interaction.

Klíčová slova: komunikační kompetence, čtení, text, sociokulturní kontext, diskurz, interpretace

Keywords: communicative competence, reading, text, sociocultural context, discourse, interpretation

VÝUKA ČEŠTINY PRO ASIJSKÉ STUDENTY – HISTORIE A SOUČASNOST

Markéta Gebhartová

Darina Ivanovová

Během posledních pěti let se kurzů pořádaných Ústavem bohemistických studií FF UK (stážistické kurzy, program Česká studia, bakalářské a magisterské studium) účastní vedle již “tradičních” Japonců, Korejců, Vietnamců a trvale početné skupiny ruský mluvících studentů stále více studentů z Číny. Tento fakt nás vedl k tomu blíže se podívat pod pokličku studia češtiny jako cizího jazyka u východních Asiatů. Abychom mohli lépe porozumět tomu, co tyto studenty přivádí ke studiu jazyka malého evropského národa a jak jim pomoci v jeho pochopení a praktickém využití, nahlédneme trochu do historie oboru (jako vyučující Ústavu bohemistických studií FF UK se podrobněji věnujeme historii výuky češtiny jako cizího jazyka na UK). Pokusíme se zároveň shrnout současnou situaci, navrhnout dle našeho hlediska optimální metody výuky a případně otevřít následnou diskusi k tomuto tématu. Při letmém pohledu by se náš výběr skupin studujících mohl jevit nahodilý. Kritériem volby byl mimo jiné charakterově blízký sociokulturní rámec, typologicky naprosto odlišný první jazykový kód a podobné chybování při osvojování češtiny.

Historie výuky češtiny jako cizího jazyka

Před druhou světovou válkou nebyla výuka češtiny u zahraničních studentů systematicky řešena, zvládnutí jazyka bylo pokládáno za samozřejmost a bylo záležitostí jednotlivce. Situace se po válce změnila. Tehdy začali přijíždět studenti takřka z celého světa a bylo nutné pro ně zajistit výuku českého jazyka. Na návrh slovanského semináře byl v akademickém roce 1947/1948 v rámci tehdejší Filologické fakulty UK (dnes Filozofická fakulta UK) jako první pověřen funkcí lektora češtiny pro cizince Miloš Sova.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Lektorát češtiny pro cizince vznikl na fakultě až roku 1952 při katedře českého jazyka. Zpočátku zajišťoval výuku češtiny u cizích posluchačů všech pražských vysokých škol. V první polovině 50. let v rámci soudružské pomoci zemím socialistického bloku či osvobozujícím se bývalým koloniím rozvojového světa přijížděli další studenti, pro které byla čeština jen zprostředkujícím jazykem při získávání dalšího, především vysokoškolského vzdělání. V této vlně přijížděli z východní Asie ve větším počtu Korejci a Číňané. Byla používána především přímá metoda výuky, která však byla považována jen za nouzovou, a byla kombinována s metodou studentského tlumočníka. Vzhledem k vysokému počtu studentů z Číny a Koreje byli někteří studenti přesunuti mimo Prahu, například do Mariánských Lázní nebo do Unčína u Teplic v Čechách (určen výhradně pro přípravu čínských studentů). Učitelé za svými studenty dojížděli. V akademickém roce 1956/1957 byla zřízena samostatná katedra češtiny pro cizince na Fif UK. V téže době již působil lektor češtiny (kmenový pracovník nově vzniklé katedry) v Pekingu.¹ Katedra zajišťovala ve spolupráci s katedrou českého jazyka a katedrou české literatury výuku jak zahraničních bohemistů, tak nebohemistů, tj. studentů jiných oborů než češtiny. V souvislosti s narůstající důležitostí oboru si učitelé začali vytvářet vlastní lingvodidaktické metody výuky češtiny jako cizího jazyka. Výuka probíhala taktéž za použití zprostředkujícího jazyka, byl kladen důraz na to, aby vyučující byli vzděláním nejen bohemisté, ale aby znali i několik světových jazyků a seznámili se alespoň s jedním jazykem asijským či africkým.²

Neustále narůstající počet zahraničních studentů byl pak v roce 1961 důvodem pro založení Univerzity 17. listopadu. Univerzita sestávala ze tří fakult. První z nich byla Fakulta jazykové přípravy, která se zabývala výukou češtiny pro cizince, druhá byla Fakulta tropického zemědělství, která se záhy stala součástí Vysoké školy zemědělské v Praze 6 – Suchdole, třetí byla Fakulta společenských věd, na které studovali čeští studenti v oborech tlumočnictví – překladatelství. Pod Fakultu jazykové přípravy spadalo šest výukových středisek (Dobruška, Hamr na Máchově jezeře, Houšťka, Mariánské Lázně, Teplice, Holešov na Moravě). Univerzita 17. novembra byla založena i na Slovensku.

¹ Už rok před vznikem katedry je v Seznamu přednášek Fif UK uveden obor “Čeština pro čínské a korejské studenty bohemistiky”.

² V zimním semestru školního roku 1956/57 se vyučovalo v šesti začátečnických kurzech: pro studenty čínské, bulharské, německé, rumunské, arabské a indické, také pro anglicky mluvící a francouzsky mluvící studenty.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Univerzity společně pořádaly pro své vyučující každý rok v září metodologické semináře. Univerzita 17. listopadu zanikla k 30. 9. 1974, zřejmě z finančních důvodů (vysoké náklady na provoz, nejistá návratnost investic). Fakulta jazykové přípravy se přeměnila v Ústav jazykové a odborné přípravy UK, který nejprve patřil pod Pedagogickou fakultu UK, následně pod rektorát UK a posléze začal fungovat samostatně. Souběžně s metodou využívající zprostředkujícího jazyka se znovu intenzivněji začala používat přímá metoda, na jejímž základě byl vytvořen učební materiál K. Hronové Úvodní audioorální kurz češtiny pro výuku zahraničních studentů³. V normalizačním období byla samostatná katedra češtiny pro cizince na FF UK⁴ zrušena a oddělení češtiny pro cizince fungovalo v rámci katedry českého jazyka. V únoru 1978 byl zřízen Ústav slovanských studií UK, který vznikl sloučením oddělení češtiny pro cizince při Katedře českého a slovenského jazyka FF a katedry Letní školy slovanských studií, jehož název byl v roce 1991 změněn na Ústav bohemistických studií FF UK.

Roku 1988 bylo založeno Oddělení českých a slovenských studií na Hankuk University v Soulu, tedy rok před Sametovou revolucí, která vyvolala boom zájmu o češtinu a českou kulturu po celém světě. V roce 1991 vznikl samostatný obor čeština na Tokijské univerzitě cizích jazyků a v roce 1992 se začala čeština vyučovat na Mongolské státní univerzitě v Ulánbátaru. Taktéž se výrazně proměnilo složení studentů češtiny studujících v ČSR, nově například přijížděli studenti z USA, a naopak ustal zájem o češtinu například z ČLR a KLDR, tedy ze zemí (stále) socialistického bloku.

Aktuální situace

Podle údajů Českého statistického úřadu bylo k 30. 9. 2011 hlášeno k trvalému či dlouhodobému pobytu v České republice 5095 Číňanů, 1229 Japonců, 1156 Korejců, 56055 Vietnamců a 5576 Mongolců (k 31. 12. 2010).

Už z těchto údajů je zřejmé, že vietnamská komunita či menšina je z asijských komunit na našem území tou největší. Její postavení je výjimečné i mezi ostatními národnostními menšinami žijícími na území ČR, početně silnější jsou jen slovenská a ukrajinská menšina. Vietnamská lidová republika vysílala své studenty a pracovníky do

³ Vydáno v roce 1974. Znovu vydáno v roce 1994, ÚJOP UK v Praze.

⁴ V Seznamu přednášek FFUK na rok 1970/71 již tuto katedru nenajdeme.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

tehdejšího Československa už od 70. let 20. století, řada z nich se do své vlasti už nevrátila, zejména po změně režimu v roce 1989. V dnešní době tedy už vstupují na české vysoké školy vietnamští studenti narození v Česku, kteří ovládají češtinu (svůj druhý jazyk) na úrovni jazyka mateřského. Faktem je, že češtinu v písemné formě ovládají daleko lépe než vietnamštinu, protože absolvovali české základní i střední školy. Často jsou jedinými z rodiny, kdo díky své perfektní znalosti jazyka plní funkci prostředníka v úředních záležitostech. Zde můžeme připomenout paralelu s tureckými imigranty v Německu či alžírskými imigranty ve Francii.

Ve druhé polovině 90. let 20. století se proto české základní a střední školy začaly potýkat s problematikou začlenění jinojazyčných žáků a studentů, což vyvolalo potřebu vytvoření nových výukových materiálů češtiny jako cizího jazyka.

Zde bychom se zmínili o ZŠ Meteorologická v Praze 4, kde se stylem pokus-omyl dopracovali k nejefektivnější metodě výuky češtiny. Po roce byly vietnamské děti schopné plynně mluvit a rozumět výuce. Učitelé využívali Základní kurz pro Vietnamce od ing. Tunga, překladové slovníčky základních pojmů ZŠ, soubor karet nakladatelství Fortuna *Co už umím* a *Poznávej lidi a život v zemi, v níž žiješ* (oba tituly existují ve vietnamské mutaci) a *Učme se česky I. a II.* od dr. M. Hanzové. Vyučujícím ZŠ je dnes nápomocný i portál inkluzivní škola.cz, který je zaměřen na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému. Byl vytvořen občanským sdružením META (sdružení pro příležitosti mladých migrantů).

Didaktice češtiny jako cizího jazyka pro žáky základních škol se věnuje například Akcent college ve svém 35 hodinovém kurzu pořádaném v rámci studia k prohlubování kvalifikace. Dalším z rozsáhlých didaktických výzkumů je projekt Katedry českého jazyka a literatury Technické univerzity v Liberci *Inovace vzdělávání v oboru čeština jako druhý jazyk*, který se věnuje shromažďování a popisu písemných i mluvených projevů nerodilých mluvčích. Didakticko-praktický kurz nabízí Kabinet češtiny pro cizince FF MU. Na FF UK a PedF ZČU lze didaktiku češtiny jako cizího jazyka studovat ve formě seminářů v rámci studia bohemistiky.

Vrátíme-li se od Vietnamců k ostatním výše zmíněným asijským komunitám v ČR, většina zájemců o studium češtiny je z řad dospělých. Motivace ke studiu češtiny je různorodá. Od podnikatelských aktivit na území ČR, sloučení rodiny, tedy sňatek, po

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

studium na vysokých uměleckých a technických školách. Další zájemci, kteří nejsou zahrnuti ve statistice SČÚ, jsou studenti bohemistiky na tokijské, soulské a pekingské univerzitě přijíždějící na dlouhodobé i krátkodobé stáže. Cizinci žijící dlouhodobě nebo trvale v ČR a zájemci ze zahraničí mohou pak češtinu jako cizí jazyk studovat v akreditovaných bakalářských programech na FF UK v Praze v Ústavu bohemistických studií, na FF MU v Brně v Kabinetu češtiny pro cizince, na PedF UJEP v Ústí nad Labem na katedře bohemistiky a v soukromé Akcent College v Praze. Navazující magisterské studium nabízí pouze Ústav bohemistických studií FF UK. Na Univerzitě Palackého v Olomouci jsou každoročně otevírány kurzy češtiny, je zde pořádán i přednáškový cyklus *Didaktika češtiny pro cizince*. Také na Ústavu jazyků a společenských věd FD ČVUT jsou organizovány kurzy češtiny pro zájemce o studium na této vysoké škole. Ústav se v roce 2005 ujal realizace projektu dvousemestrální intenzivní výuky vietnamských uchazečů o studium (na základě smlouvy mezi ČVUT a vietnamským Ministerstvem školství). Pro uchazeče o studium na své vysoké škole pořádá jednosemestrální a dvousemestrální přípravné kurzy češtiny i Vysoká škola ekonomická v Praze, stejně jako například i Katedra českého jazyka FF Ostravské univerzity. Letní školy jsou pořádány v Praze (a to na dvou pracovištích, FF a UJOP UK), v Brně na FF MU, v Olomouci na FF UP, v Plzni na PeF ZČU a v Českých Budějovicích na FF JU. V tomto výčtu se zmiňujeme pouze o vysokoškolských pracovištích, češtinu jako cizí jazyk lze samozřejmě studovat i v celé řadě jazykových škol a institucí. Například v Ústavu jazykové a odborné přípravy UK, v jazykové škole Akcent International House Prague, Caledonian School, Tutor, Jazykový institut Praha CZ Lingua nebo Czech Language Training aj. Specifické postavení zaujímá občanské sdružení Klub Hanoi, které ve spolupráci se společností InBit ČR v rámci projektu Integrovaná vzdělávání vietnamských migrantů (projekt je podpořen Evropským sociálním fondem) pořádá kurzy češtiny, pro které jsou vypracovány zvláštní materiály, jež je možné stáhnout z internetu. Cílem těchto kurzů je úspěšné složení zkoušky z českého jazyka na úrovni A1 Společného evropského referenčního rámce. K výuce češtiny pro Vietnamce jsou k dispozici i metodické pokyny. Do programů zabývajících se výukou češtiny pro cizince můžeme zahrnout také vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísni, v jehož rámci

vznikl Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky⁵ a pokračování tohoto Manuálu učebnice Český den⁶.

Přehled a stručná historie východoasijských pracovišť

V Japonsku na Tokijské univerzitě cizích jazyků, založené v roce 1899, lze studovat bohemistiku v rámci ruských a východoevropských studií od roku 1991. Každý rok je přijímáno 15 studentů ke čtyřletému studiu, obor absolvovalo již celkem asi 250 studentů. Po jeho absolvování mohou studenti pokračovat ve studiu doktorském. Na Univerzitě v Kóbe na Fakultě mezikulturních vztahů je nabízen bohemistický seminář a kurzy češtiny. Češtinu lze studovat i na některých privátních jazykových školách, nejdelší tradici ve výuce češtiny má Asahi Culture Centre, kde od 70. let 20. stol. působil známý bohemista a zakladatel bohemistického oddělení na Tokijské univerzitě cizích jazyků profesor Čino. Důležitou roli v šíření povědomí o České republice má také České centrum sídlící v Tokiu, které pořádá mnoho kulturních a společenských akcí pro širokou veřejnost.

V Jižní Koreji na Hankuk University of Foreign Studies, sídlící nedaleko Soulu v Yonginu, bylo v roce 1988 založeno Oddělení českých a slovenských studií. Oddělení je součástí Fakulty středoevropských a východoevropských studií. Jedná se o jediné jihokorejské akademické pracoviště, kde je možné se věnovat bohemistice jako hlavnímu studijnímu oboru. Studovali zde prakticky všichni, kteří se dnes věnují češtině, včetně specialistů na českou problematiku v největších korejských firmách Hyundai, Kia, Daewoo, Samsung, LG. Momentálně zde studuje kolem 150 studentů. Československo bylo pro Korejce až do roku 1988 velkou neznámou, ač již před tímto rokem byla v překladech uvedena některá díla české literatury. Dějinnou shodou okolností byl právě rok 1988 rokem konání XXIV. letních olympijských her v Soulu a rokem uvedení románu Milana Kundery Nesnesitelná lehkost bytí. Obojí se stalo předmětem zájmu široké veřejnosti a přitáhlo její pozornost k tehdejšímu Československu.

⁵ Čemusová J., Dolečková P., Štindlová B., Štindl O.: *Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky. Handouty*. Praha: Člověk v tísní o.p.s., Projekt Varianty, 2005

⁶ Matula, O.: *Český den. Učebnice a manuál pro učitele*. Praha: Člověk v tísní o.p.s., Projekt Varianty, 2007

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

V Číně je možné studovat češtinu v Pekingu. V roce 1949 tam vznikl Pekingský institut cizích jazyků, který byl v roce 1994 přejmenován na Pekingskou univerzitu zahraničních studií, zde působí v rámci Institutu evropských jazyků a kultur Katedra bohemistiky. Čeština se vyučuje od roku 1954, z politických důvodů byla výuka v 60. letech přerušena, obnovena byla pak v roce 1971. Třída češtiny je otevírána nyní každé dva roky, jednou je přijímáno 16, podruhé 12 studentů. Jak vyplývá ze samotného názvu institutu, největší motivací a pomocníkem při studiu je česká kultura. Od roku 2009 je nabízena čeština také na soukromé Komunikační univerzitě v Nanjingu (založena 2004) v kombinaci média – jazyk.

V Japonsku na Tokijské univerzitě cizích jazyků, založené v roce 1899, lze studovat bohemistiku v rámci ruských a východoevropských studií od roku 1991. Každý rok je přijímáno 15 studentů ke čtyřletému studiu, obor absolvovalo již kolem 250 studentů. Po jeho absolvování mohou studenti pokračovat ve studiu doktorském. Na Univerzitě v Kóbe na Fakultě mezikulturních vztahů je nabízen bohemistický seminář a kurzy češtiny. Češtinu lze studovat i na některých privátních jazykových školách, nejdelší tradici ve výuce češtiny má Asahi Culture Centre, kde od 70. let 20. stol. působil známý bohemista a zakladatel bohemistického oddělení na Tokijské univerzitě cizích jazyků profesor Čino. Důležitou roli v šíření povědomí o České republice má také České centrum sídlící v Tokiu, které pořádá mnoho kulturních a společenských akcí pro širokou veřejnost.

V Jižní Koreji na Hankuk University of Foreign Studies, sídlící nedaleko Soulu v Yonginu, bylo v roce 1988 založeno Oddělení českých a slovenských studií. Oddělení je součástí Fakulty středoevropských a východoevropských studií. Jedná se o jediné jihokorejské akademické pracoviště, kde je možné se věnovat bohemistice jako hlavnímu studijnímu oboru. Studovali zde prakticky všichni, kdo se dnes věnují češtině, včetně specialistů na českou problematiku v největších korejských firmách Hyundai, Kia, Daewoo, Samsung, LG. Momentálně zde studuje kolem 150 studentů. Československo bylo pro Korejce až do roku 1988 velkou neznámou, ač již před tímto rokem byla v překladech vydána některá díla české literatury. Dějinnou shodou okolností byl právě rok 1988 rokem konání XXIV. letních olympijských her v Soulu a rokem vydání románu

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Milana Kundera Nesnesitelná lehkost bytí. Obojí se stalo předmětem zájmu široké veřejnosti a přitáhlo její pozornost k tehdejšímu Československu.

V KLDŘ studuje na katedře bohemistiky v Pchongjangu pravidelně 4 až 5 studentů v pětiletých cyklech, každý rok jsou severokorejským bohemistům nabízena 4 stipendia na LŠSS.

V Číně je možné studovat češtinu v Pekingu. V roce 1949 tam vznikl Pekingský institut cizích jazyků, který byl v roce 1994 přejmenován na Pekingskou univerzitu zahraničních studií, kde v rámci Institutu evropských jazyků a kultur působí Katedra bohemistiky. Čeština se vyučuje od roku 1954, z politických důvodů byla výuka v 60. letech přerušena, obnovena byla pak v roce 1971. Studium češtiny je otevíráno nyní každé dva roky, jednou je přijímáno 16, podruhé 12 studentů. Jak vyplývá ze samotného názvu institutu, největší motivací a pomocníkem při studiu je česká kultura.

Od roku 2009 je nabízena čeština také na soukromé Komunikační univerzitě v Nanjingu (založena 2004) v kombinaci média – jazyk.

V Mongolsku absolvovalo od roku 1992 více než 100 bohemistů studium na katedře slovanských studií Mongolské státní univerzity v Ulánbátaru. Každoročně se také tři mongolští studenti mohou zúčastnit LŠSS v Praze.

Specifika jednotlivých skupin

Japonští studenti

U japonských studentů je třeba vycházet z faktu, že japonština patří do diametrálně odlišné jazykové skupiny. Je řazena mezi jazyky izolované. Začínající student se tedy ocitá, stejně jako student korejský, vietnamský či čínský, v jiném světě, nejen jazykovém, ale i sociokulturním, myšlenkovém. Výhodou je, že dnes již většina Japonců ovládá alespoň na základní úrovni angličtinu, jejíž svět i gramatika jsou češtině přeci jenom bližší. Japonština má poměrně složitý systém písma, používá dvě japonské abecedy (hiragana, katakana) a znakové písmo přejaté z Číny (kandži), které může mít navíc více čtení. Vzhledem k tomu, že japonština má relativně malý počet hlásek a omezené kombinatorické možnosti, činí na fonetické úrovni japonským studentům problémy výslovnost izolovaných souhlásek, nedokáží vyslovit ji, je, dy, di, du a další, pletou si r a l, v a b. Výhodou může být to, že japonština rozlišuje hlásky znělé a neznělé, taktéž

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

krátké a dlouhé samohlásky. Typologicky japonština patří mezi aglutinační jazyky, používá různé partikule nesoucí rozličné funkce, které mohou být přirovnány k našim předložkám, pádům, spojkám. Není však čistě aglutinačním jazykem, má totiž bohatou flexi sloves a přídavných jmen. Slovosled je pevný, sloveso stojí vždy na konci věty. Další zvláštností japonštiny je používání čtyř stylů – zdvořilého, důvěrného, uctivého a skromného. V lexiku můžeme najít mnoho slov z angličtiny, ovšem mnohdy ve změněné podobě, což nás přivádí k poznatku, že využití internacionalismů při výuce není vhodné. Ze sociokulturního pohledu jsou Japonci jiní než Korejci či Číňané. Vzhledem k tomu, že japonský svět je více než jedno století ovlivňován “západní” kulturou, zbytečné předsudky, pravidla a tabu, která brání některým studentům v sebevyjádření, jsou opravdu minimální. Zároveň je však třeba se vyrovnat s tím, že i japonští studenti, podobně jako Číňané či Vietnamci, mají problémy s ústním vyjadřováním: i oni dávají totiž přednost projevu psanému před mluveným. Případné problémy japonských studentů v komunikaci většinou tedy pramení z rozdílného jazykového vyjádření mentálních procesů.

Korejští studenti

Korejština je též řazena k jazykům izolovaným, někdy také do rodiny jazyků altajských. Typologicky patří mezi jazyky aglutinační, což ukazuje vysoký počet gramatických morfémů řazených za sebou a připojovaných ke kořeni slova, přičemž každý morfém má jednu gramatickou funkci. Nejdůležitějším slovním druhem je sloveso, které bývá ve funkci predikátu na konci věty. V dnešní době používá korejština převážně hláskové písmo vedle čínských znaků, které používala více než dvě tisíciletí, jejichž znalost je dnes však víceméně pasivní. Korejci jsou také zběhlí v používání latinky, což souvisí s povinnou výukou angličtiny na korejských školách. Ve fonetické oblasti činí korejským studentům největší obtíže hlásky c, v, f, z, j, ř, ž, měkké souhlásky, nerozlišují mezi r a l. Výhodou je, že stejně jako japonština rozlišuje korejština znělé a neznělé souhlásky. V gramatické oblasti se jako problematické jeví rozlišování rodů, flexe a časování, které v korejštině neexistuje. V lexiku je množství sinokorejských výrazů, v dnešní době přibývají stále nová foneticky modifikovaná slova z angličtiny. Právě proto je taktéž nevhodné do výuky zařazovat internacionalismy. Sociokulturní aspekty komunikace jsou

pro Korejce velmi důležité, snad nejvíce z námi probírané východoasijské skupiny. Vztahy pracovní, rodinné i školní jsou v korejské společnosti založeny na principu nadřízenosti a podřízenosti, které se projevují v chování, jednání i jazykové rovině. Při studiu jazyka jsou studenti spíše neaktivní, nesamostatní, stejně jako ostatní Asiaté raději píšou a spoléhají na kontinuální pomoc vyučujícího.

Vietnamští studenti

Zařazení vietnamštiny do jazykové skupiny je stále diskutované. Patří patrně do austroasijské jazykové rodiny, mezi jazyky khmérské. Z hlediska typologie se řadí mezi jazyky polysyntetické. Jako jediný z námi zmiňovaných asijských jazyků užívá latinku doplněnou o diakritiku sloužící k zaznamenávání tónu. Vietnamština je totiž jazykem tonálním a monosylabickým, jehož základní stavební jednotkou je gramaticky samostatná slabika, jež se rovná slovu. Už tato jazyková fakta poukazují na výslovnostní potíže vietnamských studentů při zvládnání fonetické stránky češtiny. Navíc vietnamština nezná některé naše konsonanty a neexistují v ní souhláskové skupiny. Rozličné výslovnostní problémy závisí také na typu dialektu mluvčího, vietnamština má dialekty tři. Z pohledu morfologického vietnamština nezná flexi, jedná se o jazyk izolační. Slovosled je pevný a od češtiny se často liší. Vietnamština nerozlišuje adjektiva a adverbia, tato skutečnost je taky častým zdrojem chyb. Využívá celou škálu osobních zájmen a oslovení v závislosti na společenském postavení, vztahu a vzájemném respektu mluvčího a posluchače. V lexikální oblasti je řada výpůjček z čínštiny – což vyplývá z historie Vietnamu, jenž byl tisíc let pod nadvládou Číny. Přestože je v posledních letech zcela běžná výuka angličtiny na vietnamských středních školách, nelze se na znalost angličtiny při výuce dalšího cizího jazyka spolehnout. Z hlediska sociokulturního se stejně jako o ostatních Asiitech i o Vietnamcích obecně mluví jako o lidech uctivých, pilných, velmi přizpůsobivých. Je pro ně přirozené koexistovat v kolektivu a také se na podporu kolektivu spolehnout (v České republice například působí řada vietnamských organizací). Vietnamci jsou zvyklí na spolupráci ve skupině, avšak výlučně ve skupině etnicky homogenní. Jiná už je situace vietnamských dětí, které prošly českými základními školami. Z tohoto pohledu lze říci, že sami Vietnamci nejsou iniciátory prolínání etnických skupin.

Čínští studenti

Čínština patří mezi sino-tibetské jazyky. Klasická čínština byla jazykem izolovaným a vyvíjela se směrem k polysyntetičnosti. Zachycuje se ideografickým písmem, jeden znak odpovídá jednomu monosylabickému morfematickému základu. Spisovná čínština nezná znělostní protiklady, vokalickou délku ani některé české hlásky. Vzhledem k rozloze Číny nelze však paušalizovat, některé dialekty například znělostní protiklady mají. Většina čínských slov je jednoslabičná nebo dvojslabičná, proto čínští studenti často komolí víceslabičná česká slova. Odlišná je i intonace české věty, v čínštině melodie pomáhá rozlišovat význam jednotlivých slov. Otázkou je, zda je při osvojování češtiny absence morfologie v čínštině výhodou. Čínština nezná pojem slovního druhu ani nevyjadřuje gramatický rod. Kvůli odlišnému chápání času je pro čínské studenty velmi těžké vyjádření času a vidu českých sloves. Čínština má, podobně jako ostatní zmiňované jazyky, striktní pořádek slov ve větě (podmět stojí vždy před slovesem, předmět následuje za slovesem). Zde je pak patrný jasný transfer, kdy při tvoření české věty studenti trvají na vyjadřování podmětu. Potíže mohou samozřejmě nastat i v lexikální rovině s ohledem na absenci českých ekvivalentů některých čínských slov, a naopak. Stejně jako u japonštiny, korejštiny či vietnamštiny, ani u čínštiny používání internacionalismů nepřispívá k ulehčení výuky. Čínským studentům češtiny činí často potíže i samotné písmo, protože nejsou zvyklí na fonetický přepis řeči. Jedinou formou latinizovaného zápisu je v Číně mezinárodní transkripce pinyin, která k zápisu používá formu tiskacího písma, z čehož vyplývají potíže čínských studentů při čtení psací formy latinky. Sociokulturní aspekt hraje, stejně jako u ostatních asijských studentů, důležitou roli. Z celé řady odlišností bychom zmínili někdy až nemístný obdiv k autoritám, neochotu vyjádřit vlastní názor, tíhnutí ke kolektivismu. Čínští studenti se rádi účastní hromadných akcí – studenti proto při výuce mají rádi společné aktivity a kolektivní hry a neradi vystupují sami za sebe. Učitel musí být opatrný při veřejném kritizování čínských studentů, protože často mají až takřka panický strach z takzvané “ztráty tváře” a veřejná kritika je považována za největší potupu a trest. Čínští studenti jsou velcí vlastenci, a proto je paradoxem, jak často nekriticky přejímají vše západní. Vše to, co by evropský intelektuál považoval za plytké, je pro ně znakem vyrovnání se standardům západní

konzumní společnosti (studenti například rádi uvádějí jako svoji nejčastější a nejoblíbenější volnočasovou aktivitu nakupování v obchodních centrech).

Doporučované výukové metody

Ač jsme si vědomi faktu odlišnosti jednotlivých výše zmiňovaných jazykových skupin, můžeme při výuce češtiny jako cizího jazyka používat jisté společné přístupy a metody. Ze široké škály metod lze vybírat pro jednotlivé oblasti jazyka ty nejvhodnější. Například v současné době poměrně zavrhaná metoda drilu je v podstatě jedinou možnou a nejefektivnější při výuce fonetiky, lze ji využít i při osvojování paradigmat či slovesné valence. Z vlastní zkušenosti s výukou čínských studentů můžeme potvrdit, že jedině neustálým, někdy až stereotypním opakováním lze nacvičit správnou výslovnost. Úskalím se jeví fakt, že asijské studenty rádi spoléhají na všemocnost této metody na úkor praktické komunikační aplikace jazyka. Pro rozdílnou či kolísavou znalost angličtiny a absenci internacionalismů v některých zmiňovaných jazycích⁷ není možné využít zprostředkujícího jazyka. Proto se jako jedinou možnou jeví přímá metoda výuky. V ní se využívá názorné vysvětlování (obrázky, fotografie), vysvětlování opisem (střecha je čepice domu), pomocí synonym, antonym a tak dále. Domníváme se, že pro začátečníky by byl velmi vhodný audioorální kurz v rozsahu 50 – 60 vyučovacích hodin, který by předcházel následné práci s textovou učebnicí. V začátcích se tento kurz jeví jako nejefektivnější pro nácvik fonetiky, získání základní (i když omezené) slovní zásoby a pochopení základních jazykových kategorií. O existenci takového kurzu jsme se již výše zmiňovali (začátek 70. let), v nynější době vznikají jeho modifikace na pracovištích, kde jsou vyučovány početné skupiny asijských studentů. Přínosem v oblasti přímé metody je učebnice Jitky Cvejnové *Česky, prosím start*⁸. Také se nám osvědčila učebnice Ondřeje Štindla *Easy Czech Elementary*⁹, která sice využívá zprostředkujícího jazyka (angličtiny), ale je metodicky velmi dobře koncipována a cyklické opakování probíraných jevů zejména asijským studentům velmi vyhovuje. Opravdu důležitou se jeví komunikativní metoda. Asijské studenty mají obecně sklon k pouhému memorování

⁷ Například japonština, jak už bylo zmíněno, internacionalismy ve svém lexiku má, ovšem v natolik pozmeněné podobě, že je často jinojazyčný mluvčí ani nerozezná.

⁸ Cvejnová, J.: *Česky, prosím start. Přípravná učebnice a písanka*. Praha: Karolinum 2011.

⁹ Štindl, O.: *Easy Czech Elementary*. Praha: Akronym, 2008.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

paradigmat, obvykle na tuto metodu nejsou ani zvyklí a mají zábrany (jak jsme výše uvedli, tento fakt vyplývá z daných sociokulturních aspektů) se verbálně projevovat a vyjadřovat svůj názor. Je u nich také zřejmá disproporce mezi mluveným a psaným projevem, čemuž je možné předcházet právě masivnějším využitím komunikativní metody. Při nácviu dialogů v běžných komunikačních situacích je důležité studentům jazykově homogenních skupin dát možnost spolupráce s mluvčím mimo tuto skupinu. Opravdu důležitým u asijských studentů se jeví sociokulturní rozměr výuky, který můžeme pojmut jako výuku reálií či exkurzí do různých oblastí kultury.

Konstatujme na závěr, že bychom svým příspěvkem – který je spíš nástinem problematiky výuky asijských studentů – radi dali impuls k širší diskusi. Uvítali bychom možnost podělit se na jakékoli platformě o společné zkušenosti s ostatními kolegy vyučujícími češtinu přímou metodou v národnostně homogenních skupinách studentů.

Literatura:

Hasil, J.: Jubilejní rok 2007 anebo Ohlédnutí za šedesátiletou historií výuky češtiny pro cizince na UK FF v Praze. In *Přednášky z 51. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: FFUK, 2008, s. 200-227.

Janková, E.: Jazykové a sociokulturní aspekty při výuce čínských studentů. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2005-2006*. Praha: Akropolis, 2005, s. 87-90.

Kučera, O. - Ťulpíková, P.: Jazyková a sociokulturní úskalí při výuce čínských studentů. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2005-2006*. Praha: Akropolis, 2005, s. 91-100.

Löwensteinová, M.: Korea: jazyk a sociokulturní aspekty při vyučování. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2005-2006*. Praha: Akropolis, 2005, s. 101-110.

Tirala, M.: Jazykové a sociokulturní aspekty při výuce japonských studentů. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2003-2005*. Praha: Akropolis, 2005, s. 81-86.

Vlčková, L.: Několik poznámek k výuce vietnamských studentů. In *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2005-2006*. Praha: Akropolis, 2006, s. 153-161.

Resumé

TEACHING CZECH TO ASIAN STUDENTS – HISTORICAL OVERVIEW AND CURRENT SITUATION

This article deals with East Asian students of Czech as a foreign language. It starts with a historical overview on foreign students in Czechoslovakia, later the Czech Republic, and describes the current situation of Czech as a foreign language in the Czech Republic and universities abroad (Japan, South Korea and China). The paper also briefly focuses on the linguistic typology of the languages and their socio-cultural background, revealing specific topics of teaching Asian students a second language (Czech) and recommends appropriate methods that can be used.

Klíčová slova: čeština jako cizí jazyk, výuka asijských studentů, historie oboru čeština jako cizí jazyk, metody výuky češtiny jako cizího jazyka, sociokulturní aspekt výuky češtiny jako cizího jazyka

Key words: Czech as a foreign language, teaching Asian students, history of Czech as a foreign language, methodology of Czech as a foreign language, socio-cultural aspects of teaching Czech as a foreign language

XENOBOHEMISTIKA?

Marie Hádková

Úvod

K úvahám, které v tomto textu předkládáme, nás inspiroval článek Juraje Dolníka *Lingvistická xenoslovakistika* (Dolník, 2011), v němž autor formuloval argumentačně podloženou a komplexně analyzovanou konkretizaci xenologie a xenolingvistiky na oblast slovakistiky, a to jak na studia slovenštiny v roli jazyka mateřského, tak na bádání o slovenštině v roli jazyka nemateřského, tj. cizího. Východiskem Dolníkovy pojetí (a v návaznosti na ně i pojetí našeho) je opozice vlastní : cizí, která s sebou logicky přináší otázku, jak definovat „vlastní“ a „cizí“, jak identifikovat „vlastní“ a „cizí“, resp. jak přistupovat k „vlastnímu“ a k „cizímu“. Ani jedna z těchto otázek pochopitelně není nová ani ve filozofii, ale ani v lingvistice. Odpovědi nacházíme v nejrůznějších vědních oborech, v nejrůznějších dobách, vždy však formulované v souvislosti s kontextem svého vzniku. – „Protiklad vlastné: cudzie je odedávna komponentom výkladov vzťahov medzi jednotlivcami, aj menšími či väčšími spoločenstvami vrátane etník a národov, ale súčasný stav rozvinutosti sociálnych kontaktov nad rámcom istého etnika, národa aj štátu stimuloval kfokusácii pojmu cudzosť ako prizmy nazerania na sociálne kontakty a interakcie na rozličnej úrovni.“ (Dolník, 2011, s. 25)

Přijmeme-li dobovou podmíněnost zkoumání cizosti a jinakosti, a to zejména v jazyce, nabízí se otázka, zda je v současné době vhodné či snad potřebné formulovat objekt zájmu xenobohemistiky. Domníváme se, že odpověď přináší aktuální geopolitickosociální postavení České republiky, s nímž úzce souvisí jak postup nositelů češtiny, tj. jejích rodilých uživatelů, při identifikaci tzv. cizích prvků či cizích kombinací prvků vlastních, tak přístup rodilých mluvčích jiného přirozeného jazyka, tj. cizinců, k češtině.

Rozsah tohoto textu nám nedovoluje věnovat se podrobně oběma aspektům, jež v objektu zájmu xenoslovakistiky definuje J. Dolník: „*Do referenčního rámca xenolingvistiky s kultúrxenologickým pozadím sa včleňuje lingvistická xenoslovakistika, ktorá aplikuje pojem cudzosti na skúmanie slovenského jazyka. Jej doména sa dá rozčleniť v duchu „my ako cudzí“ a „cudzosť v našom prostredí“, tj. na základe dvojperspektívneho xenologického nazerania na slovenčinu: inakosť tohto jazyka interpretovaná ako cudzosť a inaké v nej interpretované ako cudzie. Kľúčový metodologický význam má otázka, kto je interpretom inakosti, a teda z akého zorného uhla sa interpretuje inakosť ako cudzosť.*“ (Dolník, 2011, s. 26) Jádrem našich úvah bude především to, co Dolník označuje „*my jako cudzí*“ (Dolník, 2011, s. 26). Aspektu „*cudzosť v našom prostredí*“ se v tomto textu dotýkáme jen okrajově.

Identifikace xenosu (obecně)

Ve svých následujících úvahách se opíráme o Dolníkovu pojetí pojmu xenos – „*jav, vnímaný ako cudzí, pričom cudzosť funguje ako parameter, na základe ktorého interpret navodzuje istý vzťah k tomuto javu. Špecifikácie tohto vzťahu sú rozmiestnené v rozpätí od extrémneho odmietania po fascináciu...*“ (Dolník, 2011, s. 26) Vycházíme z jím naznačeného rozdělení těchto jevů (xenosů) na pozitivní a negativní: „*Skúsenosti zo sprotredkúvania slovenčiny ako cudzieho jazyka a z kontaktov Slovákov s Neslovákmi už určite poskytujú poznatky, z ktorých sa už dá vytvoriť prvotný inventár slovenskojazykových xenosov. Na prvotnú orientáciu posluži ich usporiadanie podľa – pracovne vyjadrené – pozitivnosti a negativnosti xenosov, pričom treba počítat s tým, že jazykové javy a prejavy sa vnímajú ako viac alebo menej výrazne xenosy. Registrácia jazykových xenosov stimuluje otázku ich motivácie.*“ (Dolník, 2011, s. 27)

Díky rozpoznání „*cizího, ne vlastního*“ si uvědomujeme „*naše, vlastní*“ – Jak připomíná H. G. Gadamer (a to v souvislosti s polemikou s E.Lévinasem, na niž ve své ediční poznámce upozorňuje J. Sokol): „*...prostřednictvím druhého nebo jiného se můžeme jistým způsobem setkat sami se sebou.*“ (Gadamer, 1999, s. 20).

Je ovšem logické, že xenosy v oblasti komunikace identifikuje jedinec v kontaktu s jiným jedincem, v určitém kontextu kulturním, politickém, společenském, dobovém, ale vždy i v přímé souvislosti se svou osobnostní charakteristikou, svými předpoklady

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

k řečovému chování, svou životní zkušeností v nejobecnějším slova smyslu, svým náboženským a filozofickým ukotvením i svou aktuální pozicí v určitém společenství jiných podobně definovatelných jedinců. Tímto nevyčerpávajícím způsobem jsme se pokusili popsat to, co snad můžeme s jistou nadsázkou nazvat „osobnostní profil interpreta cizosti“, tj. onoho lidského činitele, který registrované kategorizuje a rozhoduje, co mu je/není vlastní či cizí. Nejde nám o kategorizaci veškerého chování, ale pouze o chování řečové. Osobnostní filtr pak v našem přístupu činíme zodpovědným za hodnocení patřičnosti/nepatřičnosti vzhledem k okolnostem komunikování, jimiž míníme každý z prvků komunikačního aktu. Podavatel v roli autora sdělení totiž anticipuje potenciální průběh komunikačního kontaktu a na základě toho modifikuje své komunikační chování tak, aby mohl dosáhnout svého záměru. Volba vychází z jeho osobnostních možností, tzn. jak z míry ovládnutí komunikačního kódu, tak z povědomí o vzájemné provázanosti jednotlivých okolností komunikace, která je, jak bývá tradičně připomínáno v literatuře věnované komunikační úspěšnosti, ovlivňována právě kontextem takového komunikačního spojení.

Identifikace xenosů v konkrétním řečovém chování

Komunikační kontakt rodilých uživatelů určitého přirozeného jazyka vyrůstajících a vzdělávaných v prostředí tohoto jazyka se výrazně odlišuje od kontaktu rodilého a nerodilého uživatele, příp. od kontaktu dvou nerodilých uživatelů, pro něž určitý přirozený jazyk představuje komunikační kód s označením *lingua franca*.

Rodilí uživatelé mohou, ale nemusejí registrovat neočekávanost, ba i nepatřičnost, neadekvátnost v komunikačním chování svého protějšku nebo v tzv. informační konzervě. Ne všechny takové momenty však označí jako „cizost“. Mohou, ale nemusejí zaznamenat porušení sociálních, komunikačních či jazykových norem a v této souvislosti celkově hodnotit řečové chování svého komunikačního partnera, resp. na tomto základě posuzovat i jeho osobnost. V kontaktu dvou rodilých uživatelů také může, ale nemusí být registrován „cizí“ prvek ve smyslu využití jazykové výpůjčky z jiného přirozeného jazyka (ale např. i z jazyků umělých), která je/není srozumitelná oběma účastníkům a kterou alespoň jeden kategorizuje jako cizí. Takový komunikační kontakt může být poznamenán určitým šumem na hranici semikomunikace, ale vždy je doprovázen

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

formulací postoje toho účastníka, který „cizí“ prvek zaregistroval. – Cizost se v tomto případě rozpadá na „mně cizí“ a „nám cizí“. Tato dichotomie by si na tomto místě jistě zasloužila podrobnější výklad, ale to překračuje cíl tohoto textu.

Identifikace xenosů v komunikačním chování nerodilého uživatele určitého přirozeného jazyka je, zdá se, pro lingvistu i pro běžného rodilého uživatele primárně velmi jednoduché, protože jde o identifikaci odlišností od jeho vlastního chování, jež považuje za adekvátní pro daný komunikační kontakt. Vzhledem k potenciálnímu výskytu odlišností od obvyklé kombinatoriky prvků zajišťujících komunikační spojení (zejména v oblasti jazykové komunikace) je ze strany rodilého uživatele modifikována škála hodnocení na ose vhodné ↔ nevhodné, přijatelné ↔ nepřijatelné, správné ↔ nesprávné. Hodnocení může být dokonce redukováno na srozumitelné/nesrozumitelné.

Xenosy v cílovém cizím jazyce

Budování a nabývání komunikační kompetence v češtině jakožto jazyce nemateřském lze podle našeho názoru nahlížet jako jednu z ústředních otázek xenobohemistiky. Podobně jako lingvistická xenoslovakistika, která podle J. Dolníka „aplikuje pojem cudzosti na skúmanie slovenského jazyka“ (Dolník, 2011, s. 26), lingvistická xenobohemistika reflektuje, jak cizinec přijímá to, co snad lze s jistou nadsázkou označit v češtině jako „naše vlastní“. Je zcela logické, že nerodilí mluvčí určitého přirozeného jazyka, komunikující v jeho prostředí či jeho prostřednictvím, jsou téměř nepřetržitě konfrontováni s jinými způsoby komunikačního chování. Cizinec, který se učí česky, se tedy pochopitelně setkává s cizostí, tj. s pro něj překvapivými či neočekávanými jazykovými prostředky či jejich kombinacemi. Ne všechny způsoby komunikačního chování či ne všechny způsoby zvnějšňování obsahu lidského vědomí hodnotí jako očekávané či očekávatelné. Mnohými je překvapen, ba zaskočen. Jsou mu zejména na počátku procesu nabývání komunikační kompetence v češtině cizí. Vysvětlení můžeme hledat již v samotném významu slova cizost – *neznámost, přespolnost* (Jungmann, 1835, s. 242), *příslušnost k jinému celku, národu, nepříbuznost, jinonárodnost ... nezvyklost, neobyčejnost...* (PSJČ, 1935-1937, s. 266).

V obecné rovině lze jednotlivé prvky či jejich kombinace, které určitý konkrétní a po stránce osobnostní charakteristiky modelovatelný lidský jedinec (nerodilý uživatel

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

češtiny) právě v češtině pociťuje jako cizí, pro něj nezvyklé či neobvyklé, také označit termínem *xenos*. Východiskem metodiky češtiny pro cizince (tj. xenobohemistiky v širokém slova smyslu) by pak měla být identifikace *xenosů*, tj. toho, co cizinec učící se česky objevuje jako cizí či jiné, a to zejména během této výuky, již nahlížíme jako cílené, záměrné a řízené rozšiřování cizincových předpokladů ke komunikaci. Domníváme se, že identifikace těchto momentů je pro oblast lingvodidaktiky klíčová, protože ovlivňuje rychlost a kvalitu procesu nabývání dovednosti komunikovat dalším přirozeným jazykem.

Během výuky cizímu jazyku, ale samozřejmě i během jakéhokoli kontaktu s nemateřským jazykem či s jeho mluvčími se setkávají sémiotické systémy (přirozené jazyky) i kognice osob tohoto procesu se účastnících, tj. jejich jazykové obrazy světa, jejich způsoby kategorizace světa vnějšího i jejich individuálního světa vnitřního, jejich způsobů zvnějšňování obsahů vědomí. Míjíme na jedné straně mateřštinu učícího se, již nazýváme jako jazyk výchozí, a na druhé straně cílový cizí jazyk. I když mateřština studenta není ve výuce činnostně aktivní např. proto, že učitel komunikuje jen jazykem cílovým nebo že je ve výuce využíván mediační kód (přirozený jazyk, který není mateřštinou učících se), je mateřský jazyk učícího se latentně přítomen neustále – srov. již J. A. Komenský: „*Mateřský jazyk se stále vtírá do mysli a přisvojuje si právo dávat zákony ostatním, nově do mysli přicházejícím, jako by byl on sám nejdokonalejší normou a normou pro ostatní ...*“ (Komenský, 1964, s. 95)

Nepodceňujeme-li vliv mateřského jazyka na průběh nabývání komunikační kompetence v cizím jazyce, můžeme přímo ve výuce pozorovat projevy nečekaného, cizího a překvapujícího, tj. *xenosů*. Nejvýznamnější jsou např. námi již dříve popsané (Hádková, 1997) a dobře pozorovatelné odlišnosti výuky češtině v roli jazyka cizího, je-li příjemcem vyučování (učícím se) *Slovan*, *Neslovan*, či *Neslovan* se zkušeností s flexivním jazykem. Zmíněná diferenciací odráží především nejnápadnější vztah mezi výchozím a cílovým jazykem, např. v souvislosti s inherentním střetáváním dvou znakových systému, dvou vnitřně organizovaných soustav prostředků jazykového vyjadřování, dvou typologicky více či méně odlišných jazyků vykazujících shody i rozdíly.

Při vymezování míry cizosti, již zaznamenává cizinec učící se česky a již můžeme chápat jako projev vzdálenosti mezi výchozím a cílovým jazykem, nejde ovšem jen o

typologickou charakteristiku aktuálně zastoupených jazyků, ale např. i o vzájemný vztah sociálních a komunikačních norem, jež řídí řečové chování v obou jazycích. Na to upozorňuje i J. Dolník: „*V súvislosti so zápornými xenosmi môže sa napríklad aplikovať fenomén ohrozenia viažuci sa na cudzosť: pri osvojovaní si slovenčiny istý jej jav sa môže interpretovať ako výrazný záporný xenos, pretože pri danom jave učiaci sa subjekt môže mať pocit ohrozenia vlastnej kognitívnej inteligencie pestovanej vo vlastnom kultúrnom prostredí (ide teda o kultúrne determinovaný pocit, čiže pocit jednotlivca ako reprezentanta danej kultúry).*“ (Dolník, 2011, s. 27)

Edukační realita, edukační procesy a identifikace xenosů v cizím jazyce

Na efektivitu výukového procesu působí významně jednak edukační realita – „*každá skutečnost (situace), objektivně se vyskytující v lidské společnosti, v níž probíhají určité edukační procesy a fungují zde nějaké edukační struktury*“, jednak edukační procesy – „*všechny lidské činnosti, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje.*“ (Průcha, 2009, s. 14) Jistý typ okolností identifikace pro nás relevantních xenosů tedy můžeme modelovat právě ve vztahu k edukační realitě a v souvislosti s edukačními procesy reflektovanými ve zkušenostním kontextu podavatele (lektora kurzu češtiny pro cizince) a příjemce (klienta takového kurzu). V našem pojetí (Hádková, 2008) jde především o modelování komunikačního kontextu, jímž rozumíme modelování pozice konkrétního výukového komunikačního procesu (výuky češtiny pro cizince) v kontextu ostatní výuky, ostatních příbuzných, obdobných, vzájemně evidentně či diskrétně svázaných komunikačních procesů, jež absolvoval jak podavatel, tak příjemce/příjemci (lektor a učící se cizinec). Výsledkem modelování je model s vysokým stupněm homomorfie, a to model-generalizace deskriptivního typu. Nízká informační hodnota modelu však nezpochybňuje jeho opodstatněnost v rámci našeho náhledu na výukovou komunikační situaci. Důvodem je v praxi patrný vliv srovnávání výuky češtiny pro cizince s výukou jiných cizích jazyků (na straně lektora) a srovnávání učení se češtině jako nemateřskému jazyku s učení se jiným jazykům (na straně klienta kurzu). I z tohoto důvodu je ovšem vhodné modelovat také „komunikační“ prostředí (komunikační kód/komunikační kódy, jež obklopují učícího se v mimovýukové situaci), v němž výuka probíhá. Primárně jde o opozici výuka

na přirozeném území cílového cizího jazyka a vně tohoto území. Takto vzniknuvší model vykazuje vysoký stupeň izomorfie a je deskriptivní. Prvky homomorfie spatřujeme v tom, že v takto nastaveném modelu nejsou v úplnosti reflektovány všechny potenciálně možné a v praxi zaznamenatele případy (kombinatorika modelů ostatních prvků), např. výuka vně historického území cílového jazyka, přičemž podavatelem (vyučujícím) je rodilý uživatel cílového jazyka, ovšem neznalý mateřštiny učících se a vyučující v mediačním jazyce, jímž není jeho mateřština – jako konkrétní příklad by mohla sloužit např. výuka češtiny, již realizuje český lektor (nesinolog) v Číně, a to s využitím mediační angličtiny. Postihnout veškeré možnosti skýtané kombinatorikou podavatel/příjemce a tento aspekt komunikačního kontextu by ovšem přesahovalo možnosti tohoto textu.

Xenos v prekonceptu cílového cizího jazyka

Budování komunikační kompetence v cílovém cizím jazyce je na straně učícího se vždy, a to zejména děje-li se v jazykově heterogenní skupině, úzce svázáno s jeho prekonceptem nově nabývaného jazyka. „*Prekoncepty organizují a zobecňují minulou zkušenost a vztahují ji k současnosti, umožňují interpretovat současnost na základě minulých zážitků; zároveň umožňují predikci budoucnosti ...*“ (Kalhous – Obst, 2002, s. 54) Identické rysy prekonceptu podtrhuje i L. Müllerová: „*Prekoncepty jsou tedy individuálními charakteristikami učícího se jedince ... jsou utvářeny všemi dosavadními vlivy a zkušenostmi, které na něj působily po celý jeho předchozí život.*“ (Müllerová, 2002, s. 99) Obecně řečeno, jde o očekávání, která jsou vlastní nabývajícimu subjektu a která se týkají nově nabývaných způsobů zvnějšňování obsahů jeho vědomí, fungování nabývané znakové soustavy ve smyslu kombinatoriky jejích prvků, tj. ve smyslu vztahu jejích prvků k jimi zastupované realitě i ke všem způsobům zvnějšňování obsahů vědomí, které jsou nabývajícimu subjektu již vlastní.

Je evidentní, že prekoncept jazyka reflektuje cizincem identifikovatelné xenosy minimálně. Podobně jako prekoncepty obecně totiž představuje produkt cizincova zkušenostního kontextu. Učící se neidentifikuje žádný xenos, tj. nemůže žádný ze způsobů zvnějšňování hodnotit jako xenos, dokud se s ním nesetká či na něj není upozorněn. „Očekávání“ spojená s kategorií životnosti a personičnosti typická pro Slovany usilující o nabytí komunikační kompetence v dalším slovanském jazyce lze

hodnotit v souladu s náhledem J. Dolníka jako pozitivní xenostereotyp: „*Utváření této kategorie (kategorie životnosti a personičnosti – pozn. MH) je ve slovanských jazycích výsledkem jejich samostatného historického vývoje. Na počátku stojí nesytemový synkretismus G/Asg. m. u některých názvů bytostí vyvolaný potřebou odstranit synkretismus N/Asg. m., v němž splývají pád činitele a pád přímého objektu, jejichž lišení je v jazycích s volným slovosledem velmi důležité. ... V sg m. spojuje dnes všechny slovanské jazyky synkretismus N/A u substantiv neživotných a G/A u substantiv životných.*“ (Běličová, 1998, s. 28) Takže ti cizinci učící se česky, jejichž mateřština nepatří mezi slovanské jazyky a kteří ani nemají zkušenost s některým ze slovanských či flexivních jazyků, neprojevují podobná „očekávání“, ba naopak. V tomto případě jde o záporný xenostereotyp, v jehož důsledku jsou slovanské jazyky obecně považovány za obtížné (srv. i Dolník, 2011, s. 27). Neslované jsou nutností odlišovat maskulina životná od neživotných často doslova zaskočení, podobně jako tím, že koncovka v češtině kumuluje několik významů, či alternacemi hlásek (výsledky palatalizací) apod. Tyto jevy tedy představují část toho, co některé slovanské jazyky alespoň prvoplánově sblížuje, tj. xenoprofil slovanských jazyků, jenž je na základě xenosů identifikovaných Neslovanů dobře modelovatelný, srov. i J. Dolník: „*Na základe zistených xenosov sa môže skonštruovať xenoprofil slovenčiny, resp. jej xenoprofily, v ktorých je vyhradené miesto aj pre predsudky a stereotypy.*“ (Dolník, 2011, s. 27)

Didaktická reflexe xenosů v cílovém cizím jazyce

Jedna koncepce didaktiky češtiny pro cizince vysvětluje odlišnou rychlost a efektivitu výuky v homogenních skupinách Neslovanů a Slovanů nejčastěji právě typologickou, areálovou či genetickou blízkostí výchozího a cílového jazyka. Mezi učiteli češtiny pro cizince je dobře známo a povětšinou i ve výuce reflektováno, že nelze stejnými cestami přivádět k ovládnutí češtiny, resp. slovanských jazyků rodilého mluvčího např. jazyka izolačního typu a jazyka flexivního typu. – Neslovanům, kteří se nikdy neseťkali s jiným flexivním jazykem, je na počátku výuky nutno osvětlovat řadu nových pojmů. (Hádková, 1997) Nový není pro studenta jen materiál cílového slovanského jazyka, ale nové jsou i jisté obecně lingvistické znalosti nutné pro popis a fungování flexivního jazyka. Učitel si musí položit otázku, bez čeho se z metajazyka

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

(tedy ze všech oněch popisných, výkladových a teorií užívaných prostředků, termínů, zachycujících popis normy a podstaty jazyka) nebude ve výuce moci obejít. Při výběru je nezanedbatelná také skutečnost, že u Neevropanů nemůže být většinou využito ani tradičního evropského mluvnického myšlení, tedy znalosti terminologie pocházející z latiny. Na zmíněné skutečnosti musí sice brát učitel ohled, ale na druhé straně nelze zaměřit úvodní hodiny jen na systém lingvistické terminologie. Selektace materiálu musí být provedena v souladu s komunikativními potřebami cizinců, tedy s cíli kurzu. Mezi ty nemůže patřit teoretická znalost jazykových prostředků (ani jejich terminologie) přímo nezakládající schopnost řečové činnosti (srov. i Kořenský, 1985, s. 43). Nelze na tomto místě pominout ani skutečnost, že se u studentů velmi často setkáváme s neochotou osvojit si nezbytnou terminologii. Důvod je jasný – cizinec nechápe, že se mu takto usnadní a urychlí pochopení struktury jazyka, kterému se chce naučit, obvykle má zájem jen o to, aby se naučil řeči, učení se o jazyce je pro něj „ztrátou“ času. Nedůvěra k terminologii, tj. k pochopení struktury jazyka, je u cizinců mluvících anglicky jakožto cizím jazykem posilována i skutečností, že jí nebylo třeba ke zvládnutí běžně mluvené angličtiny.

Slované podobné problémy na počátku výuky nemají, protože jsou vyučeni ve flexivní mateřštině a bývá jim též blízké „evropské gramatické myšlení“. Obecněji můžeme konstatovat, že menší potíže na počátku výuky slovanským jazykům v roli jazyka cizího mají i ti cizinci, kteří se již dříve seznámili s některým flexivním jazykem. Zpravidla nemají tendenci ignorovat koncovky, protože již vědí, že u flexivního jazyka mohou koncovky kumulovat hned několik významů. Ani fakt, že měnicí se formy slov do jisté limitují produkci textů jen s pomocí překladového slovníku, pro ně není ničím novým. Obvykle nepodléhají falešnému dojmu, že lze komunikovat bez znalosti koncovek. (Na tomto místě ovšem připomínáme, že výše uvedené platí jen v omezené míře pro rodilé uživatele bulharštiny a makedonštiny, tj. jazyků s velmi oslabenou jmennou flexí.)

Ukazuje se tedy, že u flexivních jazyků je nejobtížnější počáteční fáze u těch zahraničních studentů, jejichž mateřština není flexivní a kteří ani nemají znalost jiného flexivního jazyka. Musejí se na počátku vyrovnávat s větším množstvím negativních xenosů, např. nejen s typologicky velmi odlišným systémem, ale též s terminologií, které

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

je k jeho popisu třeba. Navíc vzhledem k náročnosti flexe nastupuje u těchto studentů později možnost bezprostřední komunikace s rodilými mluvčími (v češtině navíc ztížena diglosií) a možnost práce s autentickými texty. Tato skutečnost omezuje pozitivní zpětnovazební motivaci studentů a mnohdy vede k rezignaci na flexi. Popsaná specifika by se měla odrazit v přístupech k výuce i ve studijních materiálech.

V učebnicích pro Neslovany je – vzhledem ke způsobu vyjadřování gramatických vztahů, který znají ze svých mateřštin – nutné nejdříve vysvětlit podstatu typologických rozdílů a pak teprve prezentovat paradigmatické modely. Vhodným se nám jeví srovnávání způsobu vyjádření v mateřském a cílovém jazyce (konfrontace analytického a syntetického vyjádření) se záměrem ukázat, jak podstatné jsou koncovky pro porozumění. Velká pozornost musí být věnována fixování forem, ale jako nevhodné se nám jeví pouhé drilování. Výhodnější jsou podle našeho mínění problémově formulované úkoly, např. *užijte ve větě ve všech možných kontextech tvar maminky*. Nedomníváme se, že lze úspěšně využít celostního pojetí deklinace (prezentace celých paradigmat). Přikláníme se k pojetí necelostnímu, které zajišťuje postupnost jednotlivých kroků (správné tvoření formy, její identifikace a schopnost zpětného vytvoření tvaru výchozího – slovníkového, správné užití formy v kontextu věty).

Cílem učebnice určené úplným začátečníkům by též mělo být pomoci studentovi překlenout z psychologického hlediska málo uspokojující a pro další studium málo motivující prvotní fázi (nedostatek komunikativní úspěšnosti, schopnosti produkovat texty jen s užitím dvojjazyčného slovníku atd.). Zdolání počáteční etapy má totiž rozhodující význam pro další studium flexivního jazyka, protože neochota učit se koncovkám může vést k opomíjení flexe. Je nutno si uvědomit, že i když je jakási komunikace možná i v nominativech a infinitivech, zkušenosti říkají, že je-li toto stádium učení prvním, pak je i konečným.

V učebnicích pro Slovany není nutné vysvětlovat podstatu a význam flexe, stačí se soustředit na difference paradigmat. Není nutné fixovat tvoření forem, a proto se jako výhodnější jeví celostní pojetí deklinace, které umožňuje, aby si student vytvořil celkový obraz o shodách a rozdílech paradigmat. Počáteční fáze studia flexivního jazyka není pro Slovana zdaleka tak obtížná jako pro Neslovana, protože může zpravidla velmi brzy dosáhnout komunikativní úspěšnosti. Je také možné rychleji přejít k práci s autentickými

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

texty. Pro potřebnou lingvistickou terminologii postačí překladový slovník. Zvláštní pozornost je však třeba věnovat vysvětlení vztahů jednotlivých útvarů národního jazyka (napětí spisovnost – nespisovnost), protože ve všech slovanských jazycích není situace stejná.

Přechodnou skupinu mezi oběma výše popsány mi tvoří Neslované se znalostí jiného flexivního jazyka. Domníváme se, že jejich přístup k novému flexivnímu jazyku se podobá přístupu Slovanů – je ovlivněn minulou zkušeností. Není jim třeba vysvětlovat podstatu flexe, je vhodné využít již nabytých znalostí, avšak eliminovat možný vznik negativního transferu. Velmi výhodnými se jeví trilaterální učebnice založené na kontrastivním typologickém přístupu. Příkladem je učebnice Ch. E. Townsenda *Czech through Russian* (Slavice Publisher, Columbus, Ohio, USA 1981, 263 s.). Tento typ konfrontační učebnice zaujímá jistě zvláštní místo mezi jazykovými učebnicemi, ale takto pojaté kontrastivní zaměření umožňuje vícerovinný pohled na dva navzájem si blízké, ale od mateřštiny studenta velmi odlišné jazyky. Domníváme se, že uvedením mezijazykových homonym postihujících v souvislostech asymetrii sémantických vztahů mezi paralelními výrazovými jednotkami se eliminují možné interference. Opět jde o reflexi xenosů.

Závěr

Pokusili jsme se naznačit možný objekt xenobohemistiky. Soustředili jsme se především na oblast „my jako cizí“, v níž navíc spatřujeme jádro xenolingvistiky. Domníváme se, že zejména identifikace xenosů během výuky češtiny pro cizince, jejich analýza a výuková reflexe mohou znamenat významný přínos lingvodidaktice, a to nejen týkající se výuky češtiny či slovanských jazyků v roli jazyků nemateřských. Důvodem je především to, že na základě poznání těchto souborů „cizostí“, jež jsou výsledkem aktivní lidské činnosti osob modelovatelných po stránce jejich mateřského jazyka, věku, pohlaví, znalosti jiných cizích jazyků apod., lze přispět efektivitě výuky. Lingvodidaktika čerpající z přístupů xenolingvistiky a formulující objekt zájmu xenobohemistiky totiž konstituuje nejvýhodnější vztah mezi osobnostními vklady do výuky a efektem, který zúčastněným osobám výuka přináší. Jím je co nejkomplexnější komunikační kompetence pro anticipovatelné komunikační situace a role.

Literatura:

BĚLIČOVÁ, H.: *Nástin porovnávací morfologie spisovných jazyků slovanských*. Praha: Karolinum 1998. 222 s.

HRDLIČKA, Milan: *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV 2002. 150 s.

CHODĚRA, Radomír: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia 2006. 209 s.

KALHOUS, Zdeněk – OBST, Otto a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál 2002. 447 s.

KOMENSKÝ, Jan Amos: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Sv. 3. Nejnovější metoda jazyků. Praha: SPN 1964. 424 s.

DOLNÍK, Juraj: Lingvistická xenoslovakistika. In: *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach*. Eds. Ľ. Žigová – M. Vojtech. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava 2011, s. 26 – 33.

GADAMER, Hans-Georg: *Člověk a řeč*. Praha: Oikoymenth 1999. 160 s.

HÁDKOVÁ, Marie: Vliv flexivnosti češtiny na její výuku jako cizího jazyka.

In: *K některým problémům výuky češtiny jako cizího jazyka*. Ed. M. Čadská. Praha: ÚJOP UK 1997, s. 44 – 55.

HÁDKOVÁ, Marie: *Čeština z druhé strany*. Ústí nad Labem: PF UJEP 2008. 223 s.

JUNGMANN, Josef: *Slovník česko-německý*, díl I., Praha 1835.

KOŘENSKÝ, Jan.: Typy gramatických popisů a výuka češtině jako cizímu jazyku. In: *Čeština jako cizí jazyk*. Ed. J. Tax. Praha: UK 1985. 195 s.

Příruční slovník jazyka českého, díl I, Praha: Státní nakladatelství. 1935-1937.

MÜLLEROVÁ, Lenka: Řízení učebních činností (jako aktivní konstrukce poznání žáků). In: *Acta Universitatis Purkynianae 85. Studia pedagogica*. Ústí nad Labem: UJEP 2002, s. 99 a n.

STEWART, William A.: Structural mimicry in decreolization and its effect on pseudocomprehension. In: *English across Cultures, Cultures across English*. Eds. O. García – R. Otheguy. Berlin: Walter de Gruyter 1989, s. 263 – 281.

Resumé

XENOBOHEMISTICS?

The author was inspired by J. Dolník (Linguistic Xenoslovakistics, Dolník, 2011). She focuses on formulation of xenobohemistics as a new part of linguistic studies dealing with the Czech language. Her combining the results of xenology and xenolinguistics in foreign language didactics results in specifying the precepts in teaching Czech for foreigners. From her point of view xenolinguistics helps to answer some of the questions typical for didactics of foreign languages (and Czech for foreigners). These problems reflect differences noticed in the process of building the communicative competence in foreign languages when teaching speakers with different mother tongue. The aim is to show what influences the effectiveness of foreign language teaching.

Klíčová slova:

Čeština pro cizince, prekoncept, komunikační kompetence, xenoslovakistika, xenolingvistika, xenologie, xenobohemistika

Key words:

Czech for foreigners, preconcept, communicative competence, xenolinguistics, linguistic xenoslovakistics, xenology, xenobohemistics

K DIDAKTICE TVŮRČÍHO PSANÍ PRO CIZINCE

Zuzana Hajíčková

Následující studie vychází z kurzů tvůrčího psaní pro zahraniční studenty českého jazyka, které autorka vede v Praze na Ústavu bohemistických studií FF UK a na Ústavu jazykové a odborné přípravy UK, středisku Albertov. Pokouší se jí přispět k vytvoření didaktiky tohoto předmětu, která dosud není vypracována. Opírá se přitom o vlastní zkušenosti z výuky, obecné postupy tvůrčího psaní, platné jak pro rodilé, tak nerodilé mluvčí, dále o poznatky z didaktiky tvůrčího psaní pro studenty němčiny a angličtiny jako cizího jazyka, o techniky vzešlé v americké provenienci pro rodilé uživatele a o podněty z populárních kurzů určených široké veřejnosti. Autorka se domnívá, že v daném předmětu lze navázat na tradici české stylistiky a jazykové kultury, jakož i na moderní pojetí slohové a komunikační výchovy.

Cílem studie je představit tvůrčí psaní jako **metodu osvojování cizího jazyka**. Toto pojetí se odlišuje od tvůrčího psaní pro rodilé, jehož cílem má být především pěstování osobitého autorského stylu.¹ Dále chce ukázat, že je metodou syntetizující a aktivizující a že odpovídá současným trendům českého i evropského vzdělávání.

Co je tvůrčí psaní obecně?

Definice tvůrčího psaní (TP)² není jednotná, ani jediná. Je předmětem, metodou, souborem technik a postupů, komplexním procesem. Vyznačuje se interdisciplinarnitou: Spojuje v sobě prvky literární teorie, historie a kritiky, estetiky, didaktiky a psychologie,

¹ Srovnej Fišer, 2001, s. 21.

² Autoři, zabývající se tvůrčím psaním, užívají termín psaní tvůrčí (např. zde citovaní Dočekalová, Dubová, Fišer, Flajšar, Skorunka, Studený), tvořivé (Andrášová, Eliašová, Zajícová), nebo kreativní (zejména němečtí autoři a učitelé německého jazyka, např. von Werder, Martens a Matušková). Zde se přidržujeme první možnosti.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

inspiruje se podněty literární, slohové, výtvarné, hudební a dramatické výchovy.³ Využívá řadu postupů a organizačních forem vedoucích k výuce a rozvoji klíčových dovedností, jež napomáhají celistvému rozvoji osobnosti.

TP podporuje osobnostní, sociální a umělecký rozvoj. Je prostředkem sebevyjádření, poznávání sebe sama i ostatních, pochopení okolního světa, zákonitostí textů a jejich možností. Vede k tvořivému a kritickému myšlení. Soustředí se na hravý princip vyučování, tedy na radost ze hry s textem a jazykem a na radost z učení. Tím motivuje k dalšímu samostatnému studiu. TP je procesem dynamickým a interaktivním, složeným z různě strukturovaných činností (dle funkce i stupně náročnosti), jež vedou k tvorbě textů. Podle některých pojetí mají mít tyto texty převážně literární (umělecký) charakter.⁴

Historie oboru TP

Tvůrčí psaní jako metoda i předmět vzniklo v USA počátkem 20. st., kde se vyučovalo v rámci vysokoškolského studia pro rodilé mluvčí. Od té doby zde byla vydána řada odborné literatury a učebnic, proběhly stovky výzkumných projektů k rozvoji odborného psaní a byla zřízena mnohá poradenská centra, opět se zaměřením na rodilé. Teorie TP přejala z americké oblasti pojmy brainstorming (A. F. Osborn), mind-mapping (W. J. J. Gordon) a clustering (G. J. Rico).⁵

K dalšímu rozvoji oboru docházelo v německé didaktice již od přelomu 60. a 70. let 20. st., a to včetně výuky němčiny jako cizího jazyka (DaF-Unterricht).⁶ I zde proběhly výzkumy o metodě a předmětu TP.

V České republice vznikaly od 90. let popularizační kurzy určené široké veřejnosti, pro studenty dále vysokoškolské kurzy a semináře na gymnáziích. Též požadavky Národního programu rozvoje vzdělávání z roku 2001 a RVP ZV (2004), RVP G (2007) vycházejí metodě tvůrčího psaní ve výuce češtiny vstříc.⁷ Předmět TP (či

³ Viz např. Skorunka, 2006, s. 12, Fišer, 2008, s. 78.

⁴ Např. viz Eliašová, 2005, s. 95, Dočekalová, 2006, s. 10.

⁵ Fišer, 2001, s. 23–30.

⁶ Tamtéž.

⁷ Např. semináře či ateliéry Literární akademie v Praze, PF UJEP v Ústí nad Labem, Slezské univerzity v Opavě, FFMU v Brně aj., anebo je tvůrčí psaní začleněno do výuky jako jedna z doplňkových metod, či

metoda) se však znovu týkal pouze rodilých mluvčích češtiny. TP zaměřené na nerodilé probíhá v současnosti v ČR v rámci výuky cizích jazyků jako němčiny a angličtiny,⁸ a sice od primárního po terciární vzdělávání. Z rozsáhlých rešerší autorky vyplývá, že kurzy TP pro zahraniční studenty češtiny (v rámci výuky ČCJ), ať už na území ČR, či mimo něj, zřejmě organizovány nejsou.

Pojetí tvůrčího psaní ve výuce ČCJ

Tvůrčím psaním ve výuce ČCJ máme na mysli proces, během něž text vzniká, ne jeho pouhý výsledek. Tento proces sestává z přípravné fáze, vlastního psaní, reflexe textu, návazné diskuze a jeho další redakce a prezentace. Představený proces však v našem pojetí nevede pouze k tvorbě „uměleckých textů“. I při TP lze psát útvary svou podstatou „neumělecké“, jako jsou texty prostěsdělovacího a administrativního stylu, formuláře, složenky, reklamační dopisy, žádosti, strukturované životopisy aj. Takové útvary je možné psát zábavným a hravým způsobem. Tvůrčí psaní má proto vést k praktickému zvládnutí oficiálních dokumentů i k dovednosti psát žánry ostatních stylů (uměleckého, žurnalistického, reklamního, vědeckého), a to skrze tvůrčí proces.

Tvůrčí psaní směřuje k tvorbě obsahově i formálně soudržných celků, a to jak jednoduchých a krátkých na úrovni vět, tak i složitých a rozvitých na úrovni textů. Aby studenti získali dovednost psát delší a souvislé projevy, je třeba nejprve ji nacvičit, a to sestavováním jednoduchých vět a větných částí. I tento nácvik spadá pod tvůrčí psaní.

Tvůrčí psaní pro cizince musí nutně rozlišovat jazykové úrovně adresátů, má-li navazovat na jejich již nabyté znalosti a rozvíjet je. Je proto zapotřebí vztáhnout je k šířeji platnému rámci. Tím by měl být Společný evropský referenční rámec EU. Vezmeme-li v úvahu jednotlivé úrovně A1 až C2, navrhuji vytvořit nejprve didaktiku pro A2 až B2. Na nejnižší úrovni totiž mohou studenti psát texty velice nesnadno.⁹ Zapojení principů tvůrčího psaní sice není vyloučeno, avšak „psaní“ se zde soustředí více na hru s grafikou slov, na izolované věty (lze využít např. jednoduché básnické formy,

by dle RVP ZV a RVP G mělo být: Studenti jsou vedeni k „*tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní*“, RVP ZV, 2004, s. 24, resp. k „tvořivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem“, RVP G, 2007, s. 14).

⁸ Viz např. výuka Andrášové, 2005 a Flajšara, 2005.

⁹ Psaní pro úroveň A1 směřuje k jednoduchým větným konstrukcím, ne k tvorbě vyšších celků. Viz všeobecná stupnice úrovně A1 pro písemný projev: „Dokáže psát jednoduché, izolované fráze a věty.“ (SERR, s. 63), resp. „Dokáže napsat krátký, jednoduchý text na pohlednici.“ (SERR, s. 31).

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

gramaticky zaměřené psaní, doplňování slov či jejich částí do textu, tedy postupy uplatňované i pro úroveň A2). Úrovně A2 až B2 umožňují psát kratší či delší sevržené texty a využít hravé postupy jak před samotným procesem psaní, tak během něj. Zároveň lze od uživatelů jazyka těchto úrovní vyžadovat, aby s jazykem úspěšně experimentovali. K tomu je nutným předpokladem minimální jazyková báze, tedy zvládnutí úrovně A1. U úrovní C1 a C2 je dle mého soudu možné řídit se publikacemi určenými rodilým mluvčím, případně je mírně upravovat. Jednotlivé fáze procesu lze přitom zachovat. Navíc od úrovně C1 se již počítá s psaním všech stylů, i pro akademické účely, tj. psaním odborným.¹⁰ Příprava na odborný vědecký styl sice v kurzu TP není vyloučena (např. žánr výkladu, eventuelně esej), ale vyžaduje od lektora značnou kreativitu i specializaci studentů.

TP ve výuce ČCJ se řídí doporučeným okruhem témat pro úrovně A2 – B2, které podporují rozvoj komunikačních kompetencí v situacích, na něž se tito uživatelé mají připravit. Pro úrovně A2 – B2 to znamená následující tematické oblasti osobního, veřejného, pracovního a studijního života: osobní údaje, dům a domov – okolí, každodenní život, volný čas a zábava, cestování, mezilidské vztahy, péče o tělo a zdraví, vzdělání, nakupování, jídlo a nápoje, služby, různá místa, jazyk, počasí.¹¹ Témata lze samozřejmě volit i z dalších oblastí s ohledem na komunikativní potřeby studentů, Rámec nabízí pouze možnost výběru, není však striktním předpisem.

Tématem této studie také není tzv. gramatické psaní. Pro nácvik gramatiky na všech jazykových úrovních lze principy TP využít, a proto uvedeme některé postupy, avšak hlavním cílem je zvládnutí gramatiky, ne tvůrčí psaní.

Závěrem chci podotknout, že Rámec pojímá psaní jako cíl (produkt), nezaměřuje se na proces. V TP nám však o proces jde, a to takový, který zohledňuje cíle Rámce. Je s podivem, že v Rámci je škála žánrů pro jednotlivé úrovně, které by měli jejich uživatelé ovládat, značně širší, než uvádějí a požadují české příručky k jednotlivým úrovním. České adaptace Rámce omezují psaní na několik žánrů souvisejících především s administrativním stylem, pro A2 až B1 jsou to pouze vyplnění formuláře, formální a

¹⁰ Globální stupnice pro C1 (SERR, Tabulka 1, s. 24): „Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složité tématy, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.“

¹¹ SERR, s. 47, 54.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

neformální dopis, jednoduchá písemná informace (popis událostí, zážitků, životopis, jednoduché vypravování), pro B2 vedle těchto žánrů (samozřejmě s požadavkem celkově vyšší náročnosti) navíc dovednost psaní poznámek a shrnutí.¹² Tento přístup rozšiřujeme o další žánry, neboť stanovisko adaptací se nám jeví příliš omezené. Jednoduché texty více žánrů lze psát už od nižších úrovní, navíc by vznikl těžko překlenutelný skok mezi požadavky na úrovně A2 – B2 a C1 – C2.

TP pro rodilé a pro cizince – styčné body a odlišnosti

Tvůrčí psaní obecně vede k tvořivému a originálnímu myšlení jedince a rozvoji vyjadřovacích schopností jako jsou jazykový cit, slovní zásoba, znalost funkčních stylů a žánrů, a to bez ohledu na jeho původ. Rodilí mluvčí však vždy disponují relativně vysokou mírou jazykové vybavenosti, kdežto cizinci se s jazykem teprve seznamují.

Tvůrčí psaní pro rodilé jakožto vysokoškolský předmět či popularizační kurz je disciplínou, při níž vznikají nejrůznější literární texty směřující primárně ke čtení veřejností. „Z pohledu ryze profesního je autor člověk, který píše v prvé řadě proto, aby jeho díla četli ostatní. Odkrývá své nitro a duši a očekává určitou zpětnou vazbu od svých čtenářů.“ (Dočekalová, 2006, s. 10) TP pro cizince o čtení textů širokou veřejností takto neusiluje, ani nevede ke vzniku pouze tzv. literárních textů (podle našeho stanoviska). Odezva na písemné texty se sice nevyklučuje, naopak je žádoucí, ale TP pro cizince nemá ambici vychovávat potenciální spisovatele.

Vztah slohové výchovy a TP

Co se týče společných rysů TP pro cizince a slohové výchovy (v českém pojetí), existuje na obou stranách zřejmá souvislost s osvojováním znalostí funkčních stylů a žánrů včetně funkčně stylového rozvrstvení slovní zásoby a rozšiřováním slovníku. Žáci základních a středních škol, procházející slohovou výukou, jsou však nesrovnatelně lépe jazykově i kulturně vybaveni, pouze své znalosti a dovednosti zdokonalují.

¹² Srovnej SERR, s. 21–102, Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2, 2004, s. 111, Prahová úroveň – Čeština jako cizí jazyk, 2001, s. 217–218, Čeština jako cizí jazyk – úroveň B 2, 2005, s. 180.

V současnosti se prosazuje trend komunikační a slohové výchovy, která oproti ustrnulé školské slohové výchově vyzdvihuje princip tvořivosti.¹³ Komunikační a slohová výchova navíc, jak je z části názvu patrné, směřuje k budování komunikační kompetence. Pro ni využívá výsledky příbuzných věd.¹⁴ Důraz na tvořivost a komunikační kompetenci tvoří styčný bod s TP pro cizince. Postupy takto pojeté komunikační a slohové výchovy se dají aplikovat v TP pro cizince, v upravené a zjednodušené podobě. Didaktika TP pro cizince proto může na slohovou výchovu navazovat, navíc didaktika slohové výchovy je v českém prostředí podrobně vypracována a bylo by škoda její poznatky nevyužít, uvážíme-li, že základní principy psaní jsou totožné.¹⁵

TP pro cizince i komunikační a slohová výchova představují podobné předměty. Ty mohou vedle sebe stát jako dva předměty výukové, či jako metoda tvůrčího psaní užitá v komunikační a slohové výchově na straně jedné a předmět tvůrčí psaní pro cizince na straně druhé. V obou případech směřují k budování komunikační kompetence ve všech funkčních stylech.

Výhody TP pro cizince

Přínos tvůrčího psaní ve výuce ČCJ se v mnohém shoduje s pozitivními účinky tvůrčího psaní pro rodilé mluvčí:

TP je metodou aktivizující, tj. aktivně zapojující studenty do procesu učení, jež má pozitivní dopad na rozvoj psychických procesů osobnosti, rozvíjí jejich myšlení (tvůrčí, analyticko-syntetické, induktivně-deduktivní a divergentní). Využívá didaktické hry, soutěží, modelových situací, studentských dialogů, práci s textem, monologu učitele,

¹³ Komunikační a slohová výchova nemá opominout rozlet fantazie, myšlení a tvořivosti žáka. Dále má naplňovat kritéria řečové kultivovanosti, postulovaná na konferenci o jazykové kultuře v Liblicích 1976, jimiž jsou kritérium komunikační, soulad s normou a zejména tvořivý způsob užívání jazyka. (Čechová, 1998, s. 14–15) Čechová (1998, s. 84) též uvádí: „Pěstování tvořivosti pokládáme za jeden z hlavních úkolů vyučování, a to zvláště tzv. výchov (literární, hudební, výtvarné), avšak je úkolem i jazykového vyučování.“

¹⁴ „Teorie slohového vyučování se mnohdy nemůže spokojit s výsledky dosavadní stylistiky, zorné pole slohového vyučování se rozšiřuje o aspekty další, zvláště aspekt sociolingvistický a psycholingvistický (vedle pedagogického), neboť při tvorbě textů, o nichž jde u žáků při slohovém vyučování především, se tyto aspekty zřetelně uplatňují. [...] Tomu vyhovuje současný trend věd zabývajících se různými stránkami jazyka a řeči [...] z hlediska komunikačního [textová lingvistika, pragmatika, rétorika].“ (Čechová, 1998, s. 50.)

¹⁵ Lze využít např. problémovou metodu, stylizační cvičení, textová cvičení aj. (Čechová, 1998, s. 122, 125–138 a další pasáže.)

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

střídá organizační formy výuky (skupinovou, párovou, frontální výuku – v případě výkladu).

TP se vyučuje v menších skupinách (cca 12 lidí). V nich se lépe pracuje, navozuje se otevřená, přátelská atmosféra, studenti se mezi sebou i s učitelem lépe poznají a důvěra mezi nimi se vytvoří rychleji. Práce v menší skupině studenty zbavuje obav, stresu a jiných negativních psychických bloků, které by znemožňovaly proces psaní v jakékoliv jeho fázi. Tvořivé prostředí podněcuje i méně nápadité jedince, zbavuje je strachu z neúspěchu a tvůrčí myšlení u nich navíc pěstuje. To platí samozřejmě i pro ty kreativnější.

TP umožňuje individualizaci a diferenciaci výuky, tj. rozlišovat osobnosti studentů, zohledňovat jejich odlišné potřeby a požadavky na výuku, učební i tvůrčí potenciál i svébytné vnímání světa. Co se tak týče přihlížení k Rámci (tj. dodržení obsahu a rozsahu slovní zásoby, gramatiky a míry ovládnání dalších rovin jazyka), lze požadavky na jednotlivé úrovně překračovat s ohledem na schopnosti a zájem studentů.¹⁶

Zároveň TP napomáhá studentům respektovat rozdílnosti mezi sebou a svými kulturami, vede je ke vzájemné spolupráci za určeným cílem. Jedinečným rysem TP pro cizince je skutečnost, že se téměř vždy sejde kulturně různorodá skupina, která přímo vybízí k mezikulturnímu dialogu a vytváření vzájemné tolerance. Nejméně pestrá myslitelná situace by nastala v národnostně homogenní skupině při konfrontaci s učitelem – rodilým Čechem, v níž by byly tyto pozitivní vlivy částečně utlumeny.

TP podporuje kooperativní učení, nebo jej využívá. Mezi jeho znaky patří spolupráce, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost celé skupiny za výkon jednotlivce, vzájemná reflexe efektivity skupinové práce, rozvoj interpersonálních a skupinových dovedností, jako jsou sebepoznání a poznávání druhých, (sebe)důvěra, jasnost komunikace, akceptování ostatních a konstruktivní řešení.¹⁷

TP je vhodné pro každého (cizince). Dovednost psaní si může osvojit více či méně každý student, tj. minimálně zvládnout teoreticky i prakticky tvarosloví, větnou skladbu, pravopis, slovosled, kompoziční i stylové znaky žánrů (slohových útvarů), vybudovat si obstojnou slovní zásobu pro typické situace. Tvůrčí psaní navíc vede k rozvoji kreativity,

¹⁶ Např. i Andrášová (2005, s. 91) vyzývá k možnosti nabízet žákům více jazykového materiálu, k čemuž se autorka přiklání také.

¹⁷ Ke kooperativnímu učení viz Kasíková, 2007, s. 184.

ač jsou zapotřebí jisté vlohy jedince, to znamená k hledání alternativ, nových způsobů řešení.

Tvůrčí psaní svou vázaností na grafický systém jazyka stojí v úzkém vztahu ke čtení, vede k hlubšímu pochopení textu, jeho struktury i obsahu, a proto rozvíjí i dovednost čtení a porozumění čtenému.¹⁸ Tím přispívá i ke kritickému myšlení, tj. čtení mezi řádky, vyvozování závěrů, rozpoznání manipulativního, ironického a podobného charakteru sdělení. Pozitivně ovlivňuje mluvení, např. možností dramatizace dialogů, ale především rozvojem slovní zásoby a jejím pevnějším zachycením v paměti.

Tvůrčí psaní pro cizince pomáhá podstatnou měrou při osvojování jazyka a jeho principy lze uplatnit již od samého počátku výuky: při seznamování se strukturou a pravidly jazyka (slovo tvorbou, frazeologií, funkčně-stylovým rozvrstvením slovní zásoby, gramatikou, pravopisem, stylistikou) i s kulturou jeho nositelů. Podporuje vytvoření kompetence komunikativní i sociokulturní.

TP je jednou z motivačních metod v jazykové výuce. Svou podstatou směřuje k probuzení většího zájmu o jazyk. Studenti jej pak rychleji zvládají, reflektují jeho zákonitosti i vlastní nedostatky a potřeby, což je vede k zodpovědnému a samostatnému učení.¹⁹ „Experimentální zacházení s jazykem zbavuje žáka strachu z chyby, a tudíž mu dodává odvalu k určitému riskování, což vede k rychlejšímu úspěchu v cizím jazyce.“ (Andrášová, 2005, s. 107) Přílišné dbání na gramatickou správnost svazuje a brzdí jak v ústní, tak písemné komunikaci, vytváří bariéry, které se nesnadno překonávají.

V neposlední řadě odpovídá TP pro cizince (a též pro rodilé mluvčí) současnému trendu národního vzdělávání zakotvenému v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize),²⁰ a to interdisciplinarity, variabilitou a orientací na rozvoj kompetencí.²¹ Důrazem na rozvoj kompetencí,²² ale i vyzdvižením hravého a estetického užívání jazyka, je též v souladu se Společným evropským referenčním rámcem.²³

Obecné klíčové kompetence definované v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy a gymnázia se dělí na kompetenci k učení, řešení problému, kompetenci

¹⁸ Viz Matušková, 2005, s. 102.

¹⁹ Zmiňují i další autoři, např. Martens, 2005, s. 16.

²⁰ Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s. 37 a 64.

²¹ Co se týče terciárního vzdělávání konkrétněji: „Soustředí se na výchovu ke kritickému a tvůrčímu myšlení [...]“ (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001, s. 64.)

²² SERR, s. 13–14.

²³ SERR, s. 57.

komunikativní, sociální a personální, občanskou a pracovní (resp. podnikavosti).²⁴ Kompetence požadované Společným evropským referenčním rámcem pro jednotlivé úrovně jsou obecné kompetence jako znalosti, dovednosti, existenciální kompetence (tvořená osobnostními rysy, postoji a temperamentem) a schopnost učit se, a komunikativní jazykové kompetence, chápané jako spojení složky lingvistické, sociolingvistické a pragmatické.²⁵

Tyto dílčí dovednosti v sobě TP může spojovat, a přispívat tak k osobnostně-sociálnímu a etickému rozvoji jak formou výuky, tak i výběrem témat. Z výše uvedených kompetencí se však TP soustředí především na kompetenci komunikativní, sestávající ze složky lingvistické, sociolingvistické a pragmatické.²⁶

Výzkum přínosu i nevýhod TP

Výše uvedené pozitivní účinky tvůrčího psaní se opírají nejen o poznatky z výuky pedagogů, ale jsou potvrzeny také výzkumem. Přínos postupů metody TP byl experimentálně v ČR ověřen ve výuce němčiny jako cizího jazyka na 2. stupni ZŠ roku 1999. Ve výzkumu se porovnávala schopnost textové produkce mezi účastníky tvůrčího psaní a žáky takovouto výukou nedotčenými. Autorka výzkumu, H. Andrášová (2005, s. 65–67), došla na jeho základě mj. k následujícím závěrům:

„Promyšlená volba tématu pro psaní ve smyslu přibližování učební komunikace ke skutečné komunikaci sociální má pozitivní vliv jak na obsahovou, tak i na jazykovou stránku písemného projevu žáka. Tvořivé psaní žáky lépe inspiruje k vyjádření vlastních myšlenek. Tvořivé psaní podporuje samostatnost, vynalézavost a originalitu žáka (např. práce se slovníkem, skloubení obsahu s grafickou úpravou, originální pojetí tématu apod.). Postupným zkracováním instrukcí učitele a zvyšováním možnosti volby tématu i způsobu jeho zpracování se otevírá prostor pro rozvoj žákovy samostatnosti a vynalézavosti. Ukazuje se, že při tvořivém psaní žáci často spontánně překračují probranou slovní zásobu, a to buď pokusem o vytváření vlastních [...] slov, nebo jejich vyhledáváním ve slovníku. Nepotvrdila se častá tvrzení odpůrců tvořivého psaní, že

²⁴ RVP ZV, 2004, s. 14, resp. RVP G, 2007, s. 9.

²⁵ SERR, s. 9–14 a s. 103–133.

²⁶ K jednotlivým kompetencím viz SERR, s. 13. Pod sociolingvistickou kompetencí spadá též znalost funkčně stylového rozvrstvení slovní zásoby, viz SERR, s. 120–122.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

tvořivé psaní podceňuje jazykovou správnost, a žáci se proto dopouštějí většího množství zejména lexikálních a gramatických chyb. Spolu se snahou o originalitu ve vnější úpravě se žáci při tvořivém psaní zpravidla snaží i o originalitu ve vyjadřování. Tato originalita sice s sebou přináší nebezpečí chybné volby nebo užití jazykových prostředků, přesto je přínosem pro budování žákova citu pro jazyk. Uplatnění vlastní fantazie a originality dává příležitost všem žákům, tedy i žákům prospěchově slabším, dosáhnout určitého úspěchu. Pocit i jen dílčího úspěchu mnohé žáky výrazně motivuje k další práci. Výsledné práce tvořivého psaní jsou [...] dostatečným důkazem toho, že žáky práce bavila a uspokojovala, že k ní přistupovali nejen jako k povinnosti.“

Podle jiného výzkumu, který proběhl na Slovensku v roce 2003 (Eliašová, 2005, s. 85–96) a zaměřil se na tvůrčí psaní ve výuce rodnému (slovenskému) jazyku, mají techniky TP v jazykové výuce tyto pozitivní účinky: Výrazně zvyšují motivaci studentů, přinášejí do výuky zpestření, a tím osvěžení, zvyšují radost z práce, mění pohled studentů i učitele na povinný vyučovací předmět, zvyšují tvořivost studentů, schopnost přemýšlet o sobě a o druhých, motivují studenty kladně a nenásilně, pozitivně působí na rozvoj řečových dovedností, přispívají k demokratizaci vztahů (tj. ke spolupráci, toleranci a respektu), vzbuzují vyšší zájem o jazyk, aktivizují slabší studenty (díky společné práci), pěstují ve studentech hrdost na vytvořené dílo, vedou k procvičování gramatických jevů neformálním a zajímavým způsobem, odbourávají bariéry mezi učitelem na straně jedné a studenty na straně druhé nebo mezi studenty, vedou k vyššímu zájmu učitele o osobnost svěřenců, rozšiřují slovní zásobu, podporují kompenzační strategie (synonymní vyjádření, opisy aj.).

Na druhou stranu zmiňuje slovenský výzkum i omezení a negativa metody a jejích technik: Ty vyžadují mnohem více času na přípravu lekcí i provedení jednotlivých úkolů přímo v hodině. Protože je těžké dodržet časový limit 45 minut a zároveň tematický plán hodiny, doporučuje se minimálně dvouhodinová lekce, tedy 90 minut. TP může být do výuky zařazeno pouze jako doplňkový předmět, jenom tvůrčím psaním nelze jazyku naučit. Problematickým se jeví též hodnocení textů a způsob jejich opravy. A konečně učitel nesmí věnovat příliš času zahřívacím aktivitám, neboť pak buď nelze včas dokončit fázi samotného psaní, nebo jsou studenti před přikročením k vlastní tvorbě textu příliš unavení, takže původní cíl hodiny je v obou případech ztracen. Pokud by se učitel snažil

tempo fáze vlastního psaní příliš urychlit, byl by na studenty vyvíjen nepřiměřený tlak, který by se stal (psychickou a tvůrčí) brzdou. (Poznámka autorky)

Obdobné výzkumy pro výuku ČCJ se mi nepodařilo přes rozsáhlé rešerše najít. Lze však předpokládat, že výzkum výhod a nevýhod tvůrčího psaní ve výuce ČCJ by přinesl obdobné závěry.²⁷

Potřebují cizinci TP?

Rozhodně ano. Tvůrčí psaní pomáhá rozvíjet tvůrčí a kritické myšlení, a to je žádoucí u každého člověka. Navíc dovednost psaní často zůstává ve výuce cizích jazyků zanedbávána (a studenti pak dostávají písemné domácí úkoly, než aby si psaní procvičili přímo v hodině). Pokud se tato činnost zdá příliš nudnou, je třeba pojmout ji jinak a použít tvůrčí přístup.

Je pravda, že při osvojování cizího jazyka je kladen důraz na komunikativnost. To snad vyvolává dojem, že písemné vyjadřování je méně důležité. Avšak psaní je komplexní činnost (stejně jako mluvení), která ústní řečovou produkci posiluje – nehledě na ostatní pozitivní přínosy – a rozhodně by nemělo zůstat stranou. Co se týče „komunikativnosti“, pak o všech tématech, o kterých lze komunikovat ústně, lze též psát.

Má-li však mít TP dlouhodobý efekt, je nutné věnovat se mu systematicky. Záleží na lektorovi a jeho možnostech, zda studentům nabídne oddělený, specializovaný seminář, či zařadí TP přímo do jazykové výuky.

TP a gramatika – gramatické psaní?

TP může být využito i při procvičování gramatiky, sledují se tak dva cíle při psaní textu: nejen budování dovednosti psaní, ale paralelně i nácvik určitého gramatického jevu inovativním postupem. Tento druhý cíl však výrazně převládá.

Možnosti gramaticky zaměřeného tvůrčího psaní jsou např. tyto: cvičení na transformaci, doplňování z nabídky jevů, vytváření větných struktur dle vzoru. Osvědčené postupy uvádějí, že nácvik gramatiky má být spojen 1. s výběrem jednoduchých témat a známé slovní zásoby (další nová slova se již nepřibírají, neboť

²⁷ Prvním, který se zabýval podobným psáním ve výuce ČCJ, ač se nejednalo přímo o metodu psaní tvůrčího, byl výzkum Mgr. Dagmar Toufarové, prezentovaný na semináři Nové trendy v didaktice českého jazyka, konaném 9. 9. 2011 na PedF UK v Praze.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

důraz není kladen na rozšiřování slovníku, ale na gramatický jev), 2. s nenáročnou textovou formou, jako jsou např. dopis, inzerát, krátké vyprávění či pohádka, 3. kratšími bloky psaní a 4. rychlou kontrolou.²⁸

Druhy tvůrčího psaní

Podle didaktického přístupu lze vyčlenit tyto druhy tvůrčího psaní, jež se vzájemně prolínají a představují nedokonalé modely bez nároku na úplnost:²⁹

- psaní orientované na formu,
- psaní orientované na pisatele,
- psaní orientované na čtenáře,

- osobní tvořivé psaní,
- literární (poetické) psaní,
- heuristické psaní,

- reproduktivní,
- reproduktivně-produktivní,
- volné.

Při osobním psaní se dostává do popředí osobnost žáka, jež se zaměřuje na sebereflexi a autobiografické psaní. Literárním psaním se myslí tvorba dle literární předlohy. Heuristické psaní cílí na poznávací a myšlenkový proces, na nastínění myšlenek a představ či pojmů k danému tématu, přičemž výsledkem není vnitřně provázaný text, nýbrž soubor představ (myšlenek).

Psaní reproduktivní je zaměřené na ortografii, reproduktivně-produktivní na reprodukci textu s možností volby. Volným psaním se rozumí psaní bez předlohy. První dva typy představují činnosti řízené po celou dobu učitelem (a pracovními listy apod.) a jsou určené zejména začátečníkům a méně pokročilým studentům. Během nich si

²⁸ O možnostech gramatického psaní více Dubová, 2005, s. 97–106.

²⁹ Andrášová, 2005, s. 68–69, třetí dělení převzato z Kasta, 1999.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

nacvičují produkci textu od jeho nejnižších stavebních jednotek, od slov po větu, a poté od vět po text. Volné psaní je určeno pokročilejším, ale je možné přistoupit k němu již od méně pokročilých. Sice mu také předchází přípravná fáze pod vedením učitele (zaměřená na vnější i vnitřní formu textu – jeho adresáta, perspektivu a funkci), po ní však následuje víceméně samostatná práce studentů a učitel již jen sleduje, případně poradí. Záleží na učiteli, jaký přístup si zvolí jako vhodnější.

Reprodukované psaní – pro začátečníky (A1, A2)³⁰

- psaní majuskulí do textu, z něž učitel odstranil všechna počáteční písmena,
- dosazení správných hlásek (s diakritickými znaménky aj.) za ty, jež učitel nahradil jiným symbolem,
- doplnění vynechaných částí slov,
- doplnění informací do formuláře,
- diktáty ve dvojicích (např. zády k sobě – studenti si vzájemně předčítají identický text se střídavě vynechanými slovy a ta do textu doplňují).

Reproduktivně-produktivní psaní – (A2, B1, B2)³¹

(představuje typy cvičení zaměřené na větné modely, členění tématu a rématu, spojky a prvky vytvářející vnější formu textu – jeho koherenci, kohezi, eventuelně stavební plány)

- doplnění a transformace předložených struktur:
- převedení hesel z formuláře do vět,
- doplnění kostry textu sestávajícího pouze ze spojek pomocí slov a slovních spojení z nabídky,
- dokončení vedlejších vět k zadaným spojkám a větám hlavním,
- rekonstrukce původního textu rozepsaného bez konektorů do izolovaných vět, doplnění těchto konektorů,
- převedení textu do jediné věty s využitím co nejvíce spojovacích a odkazovacích prostředků.

³⁰ Dle Kasta, 1999.

³¹ Tamtéž.

Fáze procesu psaní a jejich časová dotace

Nyní uvedme několik metodických postupů začlenění TP do výuky:

Doporučený postup v hodině pro nerodilé, a to pro vysokoškolské studenty angličtiny v rámci semináře (dle Flajšara, 2005, s. 113):

- odstranění psychických bloků,
- hledání tématu,
- produkce první verze textu,
- kritická diskuze o textu,
- jeho revize.

V semináři se průběžně čtou a analyzují ukázky původních anglických, publikovaných textů různých žánrů a práce studentů.

Doporučený postup v hodině pro rodilé, a to slovenské žáky v rámci jazykového vyučování (dle Eliašové, 2005, s. 94):

- zahřívací aktivity,
- psaní,
- prezentace textů (závěrečné předčítání) a zpětná vazba.

Úlohy je nutné obměňovat 1) z hlediska náročnosti jazykové, stylistické, obsahové, koncepční a časové, 2) z hlediska tematické adekvátnosti a aktuálnosti.

Doporučený postup pro výuku němčiny jako cizího jazyka (dle Andrášové, 2005, s. 46) v rámci jazykové výuky:

- přípravná fáze,
- produkční fáze,
- kontrolní fáze včetně hodnocení, diskuze, redakce textů a jejich prezentace.

Vymezení se vůči těmto postupům

První postup je určen nerodilým mluvčím, avšak předpokládá se již značná pokročilost jazyka (zde anglického), studovaného na vysoké škole. Druhý postup je určen rodilým mluvčím a týká se zdokonalování jejich kompetencí v mateřštině, a to na základní škole. Pro cizince studující český jazyk ale vycházíme z úrovní nižších (vymezených úrovněmi A2 až nanejvýš B2), proto se nám první postup jeví příliš složitý, byl by myslitelný jedině pro úroveň B2, zvláště co se týče hledání tématu v každé hodině. To je pro nositele základů a mírně pokročilé dost obtížné, jeví se vhodnější zadání učitelem, který zná a respektuje znalosti svých svěřenců, ať už přímo v hodině, či před ní (pak se studenti mohou dopředu připravit). Druhý postup je příliš zjednodušený, ale v principu správný. Jednotlivé fáze hodiny nelze sice přísně předepisovat, ani dodržovat (někdy je téma příliš časově náročné, či skupina není disponována), logickou návaznost však ano. Třetí postup odpovídá v podstatě postupu TP ve výuce češtiny pro cizince, jednotlivé fáze jsou však v přehledu zhuštěné. V tabulce uvádím možné varianty, které se mi osvědčily.

Autorce se v kurzech – vysokoškolských seminářích – pro úroveň A2 až B2 osvědčil tento postup: Na první hodině je představena jejich náplň a podmínky. Probíhá debata o žánrech a tématech, která se budou psát. V té se však přihlíží ke vstupním (resp. výstupním) úrovním studentů. Pro nižší úrovně je vhodné žánry a témata z větší části předepsat a zbývající hodiny ponechat na přání. Témata mají respektovat požadavky Rámce a možnosti studentů. Mohou být představena dosti široce, aby si z každé tematické oblasti mohli vybrat jeden její aspekt (v anketě a podobně). Aby se neztratili v šíři tématu, lze v jednotlivých hodinách zadat např. osnovu, z níž mohou vycházet. O tématech lze samozřejmě diskutovat průběžně. V závěru první hodiny by měl být napsán a společně opraven krátký text.

V následujících lekcích se střídají hodiny „dlouhého“ a „krátkého“ psaní: V prvním případě se vychází z 20-30minutové přípravy za vedení vyučujícího (zopakování a rozšíření slovní zásoby k danému tématu s využitím pracovních listů, seznámení s formálními znaky zvoleného textu, audiovizuální podněty), poté následuje asi hodinové samostatné, párové, či skupinové psaní. Texty opraví učitel po výuce. V další hodině jsou pak společně čteny (dobrovolně) a následuje diskuze. V této spíše

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

„diskuzní hodině“ se snažím závěrem o psaní kratšího textu (s odpovídající přípravnou fází), který by mohl být ihned společně opraven. Opravené texty studenti doma přepíší. Nejzdařilejší příspěvky jsou na konci kurzu prezentovány ve sborníku nebo časopisu, případně jinak. Takový způsob prezentace studenty výrazně motivuje. V poslední hodině si své nejlepší práce předčítají, spolu s vyučujícím o nich hovoří, hlasují o tom, která je nejvíce zaujala, a vyjadřují se k průběhu celého kurzu.

Je na učiteli, aby zvážil dobu potřebnou pro celý proces psaní. Žádná z jeho fází nesmí být urychlena, protože pak nepřinese kýžený efekt. Protože rozvaha může být mylná a lekce může probíhat z různých důvodů pomaleji, doporučuji rozložit psaní do více lekcí a žádnou z etap nevynechávat. Dle konkrétní situace učitel rozhodne, zda ve psaní mají studenti pokračovat doma (a v další lekci se texty budou prezentovat, rozebírat a upravovat), či zda si mají opatřit další informace v příručkách, které včlení do dopsání textu v následující lekci.

U úrovně B2 již jsou psány složitější texty, na jejichž zhotovení leckdy nemusí 60 minut stačit. V takových případech je proto dobré věnovat se důkladné přípravě a psaní po několik lekcí, maximálně však po tři, přičemž studenti dostávají i domácí práci.

V kurzu též učitel studenty připravuje na postupné osvojování komunikační kompetence a na jejich samostatnost, proto jednotlivé úkoly odstupňovává co do obtížnosti, organizačních forem výuky, i míry jeho pomoci. Zprvu řídí proces celý, postupně nechává studenty pracovat co nejsamostatněji.

Studenti by měli být do procesu psaní zapojeni ve všech jeho fázích, tj. spoluvytvářet či spolurozhodovat – např. v přípravné fázi o směřování tématu, způsobech jeho zpracování, o podnětech a jejich rozvíjení apod. Je však nutné najít správnou míru mezi pokyny učitele a přáním studentů, jako ostatně ve výuce vůbec.

Je vhodné, aby si studenti 1. před produkcí textu vybavili potřebnou slovní zásobu za pomoci učitele, který ji může i patřičně usměrnit či rozšířit o typické izolované výrazy a fráze, 2. při psaní vzájemně pomáhali, využívali další podpůrné materiály jako např. slovníky, gramatiky, pravidla pravopisu, encyklopedie, internet, tisk, beletrii aj., případně se obraceli na učitele.

Po zhotovení textu by měli být připraveni na jeho (dobrovolnou!) prezentaci, na korekturu textu a skupinovou diskuzi o chybách v jednotlivých jazykových rovinách, na

přepřerování (přepsání textu) a jeho další prezentaci (např. ve formě studentského sborníku, časopisu, výstavky apod.). Učitel by měl dokázat připravit studenty na vzájemné kritické předčítání, tedy vytvořit přátelskou atmosféru, při níž jsou studenti ochotni nejen před skupinou vystoupit, ale také umí přijímat pochvalu a kritiku.

Podněty

Psaní textů je složitým procesem, který vyžaduje plnou koncentraci studentů, využití jejich znalostí, zkušeností, dovedností a schopností.³² Velmi podstatnými pro úspěšné psaní jsou v tomto procesu právě podněty, neboť vyvolávají inspiraci.

Má-li být metoda TP efektivní, musí být již na začátku zvolen podnět pro studenty poutavý, neotřelý, který bude náležitě podán. Jinak proces psaní ztroskotá v samém počátku. Návazné fáze psaní, či přípravná jazyková cvičení, též vyžadují nápadité úkoly, podporující kreativitu pisatele tak, aby stimulovaly jeho asociativní a obrazné myšlení.

Množství podnětů je nepřehledné. Silně stimulujícími však bývají nonsensové a absurdní texty, dadaistické hříčky, obrázkové příběhy, konkrétní poezie,....³³ Obecně lze rozlišovat smyslové vjemy zrakové (obrazové a textové), sluchové (nejrůznější zvuky a hudba), hmatové, čichové, chuťové a jejich kombinace. Podnětem může být obraz, jednotlivé slovo, slovní spojení, rčení, citát, celý delší text, filmová, hudební či divadelní ukáзка, neobvyklá atmosféra či nezvyklé prostředí v učebně (zapálení svíček v místnosti, její zatemnění, využití rekvizit a jejich rozmístění po třídě – např. hromada novin, plakátů a časopisů s určitým tématem, přemístění nábytku, netypické oblečení učitele aj.). (Zajícová, 2005, s. 75–83) Podnět může být návazně rozveden do komplexnější podoby, jako jsou asociogram, cluster, tvorba hypotéz (Matušková, 2005, s. 104).

Je žádoucí podněty v hodinách obměňovat. Učitel tak předejde stereotypnosti kurzu a ztráty zájmu ze strany studentů. A především jim pomůže nacvičit kompetenci psaní co nejdříve. Podněty by měly zároveň respektovat jazykovou náročnost a druh cílového textu, a tím i jazykovou úroveň uživatelů (např. textový podnět rychleji pomáhá

³² TP vyžaduje ‚[...] zapojit do řešení úloh celou osobnost studenta, využít jeho zkušeností, uplatnit jeho intelektuální úsilí, obrazotvornost, pozornost i emocionální procítění situace [...]‘. (Eliašová, 2005, s. 95)

³³ ‚[...] zcela kontraproduktivní je naopak psaní z donucení či na otřepaná a nudná témata typu: Co jsem dělal o prázdninách (víkend, včera, o Vánocích, ...). Zdroje inspirace mohou a mají být nejrozmanitější, mezi nejúčinnější patří kuriózní, paradoxní a obdobná témata – vyvolávající rozporuplné názory, vzrušenou debatu aj.‘ (Skorunka, 2006, s. 12–20)

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

vybavit si slovní zásobu než podnět pouze hudební). Rozmanitost podnětů také vychází vstřícně osobnostem studentů, někteří preferují stimuly obrazové, jiní textové.

Kromě podnětů coby prvotních impulzů, které učitel pro psaní textů před lekcí připravuje, se vyčleňují i podněty, jež vznikají přímo během lekce. Ty by neměl dávat jen učitel, ale i studenti a zejména studenti. Učitel jim má být průvodcem – rádcem, který se v nich snaží inspiraci vyvolat a čeká, že nápad v ideálním případě vysloví studenti sami. Pokud se tak vždy a hned nestane, učitel přesto setrvává v této strategii. Cílem kurzu je totiž dovést studenty k rozvoji jejich tvůrčího myšlení a jeho zachycení do kultivované písemné podoby, ne k rozvoji tvůrčího myšlení učitele.

Psychické bloky a jejich odstranění

Bloky, které je třeba odstraňovat, často plynou z obavy z chyb a špatného hodnocení textu, z nedostatku slovní zásoby, chybějících kompenzačních strategií, ze studu prezentovat se před skupinou. Ty musí odstraňovat učitel coby dobrý psycholog i pedagog, často stačí vysvětlit kritéria hodnocení, upravit organizační formy vyučování, začlenit užívání učebních pomůcek a vysvětlit přínos skupinové prezentace textů (umění přednesu, vzájemná inspirace, radost z pochvaly, umění argumentace při nesouhlasu aj., rovnocennost účastníků kurzu,...). Bloky se mohou objevit i při psaní, když student neví, jak pokračovat dál. Tehdy se doporučuje popsat potíže ve formě básně, prózy či skupinového brainstormingu.³⁴ Takový popis může přinést nový podnět a pomoci v pokračování psaní původního textu, přinejmenším však vznikne nový text, v němž studenti odkryjí své potřeby, obavy a podobně. Na ně poté může učitel reagovat vhodným výběrem impulzů a témat do další lekce – a samozřejmě studenti také. Bloky mohou nastat před přikročením k vlastnímu psaní, neboť student nebyl dostatečně stimulován, či potřebuje zajímavější podnět kvůli nižší míře své imaginace. Tento blok lze odstranit vhodnou časovou dotací tvůrčích technik v přípravné fázi, opět pečlivým výběrem podnětů, úkolů, organizačních forem výuky a využitím kreativnějších členů ve skupině, kteří méně nápaditým pomohou.

³⁴ Lutz von Werder, 2000, s. 124–136..

Jednotlivé fáze TP

Přípravná fáze

Přípravná fáze může probíhat 1. v dané hodině ve třídě s učitelem, aniž by studenti dopředu znali téma a měli možnost nastudovat si patřičnou slovní zásobu, nebo 2. již doma před psaním jako úkol zadaný učitelem (studenti shromažďují informace potřebné pro text, pořizují si záznamy, fotografie, navštěvují zadané místo a pozorují ho apod.), nebo 3. v rámci hodiny, avšak mimo učebnu (jako podnětu je využito nezvyklého prostředí – čajovny, parku, sportovního areálu apod.).

Psaní

Během vlastního procesu psaní je důležitá atmosféra. Studentům musí být ponechán prostor rozvíjet svou kreativitu, ale zároveň mají sledovat daný úkol. Učitel tak musí najít správnou míru mezi korigováním jejich činnosti a volností. Přizpůsobuje se vždy dané situaci a typům studentů, zasahuje v momentě, kdy je třeba, ale tak, aby studenty příliš nesvazoval a pomohl jim jen v nutné míře. Některé vede více, jiné méně, někteří vedení téměř nepotřebují.

Při psaní má učitel na zřeteli kromě formální a věcné stránky projevu také jeho kulturu, zejména od úrovně B1, tj. úrovně samostatných uživatelů. Vycházíme-li z tradice pražské lingvistické školy,³⁵ pak jsou určujícími prvky kultivovaného projevu vhodnost jazykového vyjádření vzhledem k funkci projevu, komunikačnímu cíli a adresátovi, situační a kontextová přiměřenost, srozumitelnost a účinnost projevu. K vytvoření takového textu vedou studenta jeho nabyté znalosti a zkušenosti, odražené v komunikační kompetenci. Z hlediska stylistiky to znamená umět vybrat odpovídající soubor jazykových prostředků (registr) oficiálních, formálních, neformálních, familiérních apod.³⁶ S takovýmto výběrem se v Rámci však počítá až od úrovně B2, české adaptace tyto prostředky uvádějí již od úrovně A2.³⁷

³⁵ Spisovná čeština a jazyková kultura, 1932.

³⁶ Hoffmannová, 1997, s. 60.

³⁷ Srovnej SERR, s. 122, Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2, 2004 (stylové charakteristiky slovní zásoby na různých místech publikace).

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Prezentace textů

Texty prezentují studenti vždy dobrovolně, k předčítání před kolektivem je nelze nutit. Zvláště v počátku kurzu, když se ještě příliš neznají. Prezentace může při psaní kratšího textu probíhat v téže hodině, či v následující. Vede studenty k zlepšení přednesu, pomáhá zapamatovat si mluvené, dále ke schopnosti vnímat druhého, vcítit se do jeho myšlenkového směřování, respektovat druhého, když mluví. Pro studenty je prezentace zajímavá ve srovnávání odlišných uchopení tématu a může být v mnohém inspirativní pro další psaní. Vede je též k tolerantnosti jiných názorů. Po prezentaci každého jednotlivého textu by měla proběhnout diskuze o všech jeho rovinách, a to o silných i slabších stránkách textu. Diskuzi řídí citlivě učitel, aby se nikdo necítil dotčen, ale naopak aby studenty podpořil v další práci.

Oprava textů

Opravovat texty lze společně se studenty, případně je může opravit učitel sám, nebo oba postupy střídát. Pro studenty nejpřínosnější je způsob první, kdy sami aktivně reflektují jazyk, své znalosti i slabiny a vzájemně si pomáhají. Znamená to však věnovat velkou část hodiny diskuzi a opravě. Výsledkem je však precizování dovednosti psaní, uvědomění si vlastních nedostatků a trvalejší zafixování vhodnějších obrátů, proto není třeba časem šetřit. Otázkou je, co má učitel opravovat, resp. v čem má opravu vyžadovat. Dle mého názoru je nejužitečnější celková korektura (učitel však s předstihem studentům vyloží, že červená v opraveném textu neznamena nic špatného, nemá je demotivovat) s vyznačením nejpodstatnějších chyb pro danou úroveň, a to gramatických, formálních a případných stylistických (obsahových) nedostatků, které mají při přepsání odstranit, aby se jich tak pro příště vyvarovali. Celkovou korekturou též nevedeme studenty v omyl, že neopravené pasáže jsou bezchybné, když chybné budou (a bude se jednat např. o chyby plynoucí ze snahy studentů používat ještě neznámé struktury).

Hodnocení textů a klasifikace

Při hodnocení textu vzniklého metodou tvůrčího psaní hodnotíme formu textu, tj. jeho kompoziční prvky (řazení témat v čase a prostoru – chronologické, retrospektivní, rámcové, prolínání více dějových linií, koláž), obsah (tj. jeho téma a myšlenkovou

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

nápaditost), jazyk (jeho adekvátnost vzhledem k obsahu, formě a invenci ve slovní zásobě).

Učitel musí práci studentů usměrňovat (průběžně, dle potřeby jen v určitých fázích, či ve všech). Nesmí být spokojený s jakýmkoliv texty, musí komentovat práci studentů tak, aby se sice nebáli z neúspěchu a nebyli příliš svázaní, ale aby dbali na splnění úkolů (obsahu, žánru aj.), nápaditost, jazykovou vytríbenost. Je nutné nechat je pracovat na textu i po jeho napsání, aby jej tedy doma přepracovali či dokončili za pomoci dalších příruček, nebo je podrobit společnému okomentování v hodině (doporučení ostatních účastníků i lektora), nasměrovat je při procesu psaní či po něm, když je třeba text přepracovat (stylisticky, gramaticky, pravopisně aj.). Je žádoucí, aby studenti text přepisovali i několikrát, dokud nebude výsledná podoba adekvátní. (Doporučení Eliašové, Andrášové a jiných).

S pravidly klasifikace musí být studenti obeznámeni před zahájením kurzu, aby byli zbaveni bloků plynoucích ze strachu ze špatné známky. Výhodou vysokoškolského semináře je, že není třeba klasifikovat práce známkou, ale postačí komentář učitele a ostatních spolužáků, vystavení nejlepších prací či jejich publikování apod. Požadavkem pro udělení atestace je tak v mých kurzech plnění jeho pravidel: Pravidelná účast, aktivní práce v hodině, plnění úkolů (např. domácí příprava slovní zásoby, vyhledání informací na internetu aj.), přepisování textů a odevzdání jejich definitivní, opravené podoby.

Přepsání textů

Je třeba studentům vysvětlit, že přepsání textů není bezúčelné. Sice nepatří k příliš zábavné části a nárokuje si čas, přináší však své plody. Pomáhá upevnit si správný pravopis, uvědomit si vhodnější či korektní varianty, trvaleji je uchovat v paměti a zautomatizovat jejich používání v další praxi, ať už v mluvené, či psané komunikaci.

Závěrem

Dovednost psaní může být zdokonalována pomocí jednoduchých technik, jako jsou zvládnutí organizační struktury textů, práce s jazykovými příručkami, editování

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

(opravné čtení a přepisování), předčítání, vedení statistiky častých chyb, využití kompenzačního vyjadřování, případně další, které se ukáží jako praktické.³⁸

Přehled slohových postupů, stylů a žánrů pro úroveň A2 – B2

Pro A2:

- slohový postup informační, popisný, vyprávěcí,
- styl: prostěsdělovací, administrativní, umělecký,
- žánry: krátké vzkazy, poznámky a zprávy, formuláře, životopis, úřední dopis, soukromý dopis, e-mail, jednoduchý popis (událostí a zážitků, vnější charakteristika), vyprávění příběhu prostým výčtem, jednoduché básně, navíc vůči SERR: komiks,
- písemným podnětem může být krátký text,
- tématem jsou osobní potřeby (rodina, lidé, místa, práce a zážitky ze studia),
- výsledný text je jednoduchý, s prostým výčtem,
- student umí zachovat stavbu dopisu, konvenční formulace, uvést data a užívat velká písmena ve jménech a názvech.³⁹

Pro B1:

- slohový postup informační, popisný, výkladový, vyprávěcí,
- styl: prostěsdělovací, administrativní, umělecký, (publicistický),
- žánr: viz A2 + pojednání a zprávy z oboru, popis pocitů, líčení, vyprávění příběhu (i smyšleného – např. pohádka, bajka), (novinové zprávy),
- písemným podnětem mohou být krátké texty (textové pasáže),
- tématem jsou věci „mě dobře známé“ a předměty „mého zájmu“, i smyšlené skutečnosti,
- výsledný text je krátký a souvislý, s lineárním charakterem,
- student umí zachovat stavbu dopisu, konvenční formulace, uvést data a užívat velká písmena ve jménech a názvech, užívá interpunkční znaménka.⁴⁰

³⁸ Srovnej též Matušková, 2005, s. 103–104.

³⁹ Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2, 2004, s. 111. Na rozdíl od SERR, s. 122, i zde můžeme zavádět alespoň částečně výrazy neformálního charakteru a formy hovorové či některé nespisovné, jež uvádí i samotná česká adaptace Rámce.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Pro B2:

- slohový postup informační, popisný, výkladový, vyprávěcí, reklamní,
- styl: prostěsdělovací, administrativní, umělecký, publicistický, reklamní,
- žánr: viz A2, B1 + recenze (knihy, filmu, hry), navíc vůči SERR: novinový článek, reportáž, reklama,
- písemným podnětem mohou být nejrůznější typy věcných a uměleckých textů,
- tématem jsou věci „mého zájmu“, resp. široké rozpětí témat, i smyšlené skutečnosti,
- výsledný text je podrobný, souvislý, členěný logicky a dle úzu žánru, s argumentací, detaily a shrnutím,
- student zachovává zvyklosti mezi formálním a neformálním jazykem, užívá interpunkční znaménka.⁴¹

Literatura:

Andrášová, H. *Tvořivé psaní v němčině*. Brno: Marek Konečný 2005.

Čadská, M. a kol.: *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A2*. Praha: ÚJOP UK, MŠMT 2004.

Čechová, M. – Chloupek, J. a kol.: *Stylistika současné češtiny*. Praha: ISV 1997.

Čechová, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV 1998.

Dočekalová, M. *Tvůrčí psaní pro každého 2. Naučte se vyprávět příběhy! Jak se píše povídka, novela a román?: praktická cvičení*. Praha: Grada 2009.

Dočekalová, M. *Tvůrčí psaní pro každého. Jak psát pro noviny a časopisy, jak vymyslet dobrý příběh: praktická cvičení*. Praha: Grada 2006.

Dubová, J. Tvůrčí psaní ve výuce německé gramatiky. In: *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk 2005, s. 97–109.

Eliašová, V. Tvorivé písanie v jazykovej výučbe. In: *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk 2005, s. 85–96.

⁴⁰ Prahová úroveň – Čeština jako cizí jazyk, 2001, s. 217–218. Na rozdíl od SERR, s. 122, i zde můžeme zavádět alespoň částečně výrazy neformálního charakteru a formy hovorové, či některé nespisovné, jež uvádí i samotná česká adaptace Rámce.

⁴¹ Čeština jako cizí jazyk – úroveň B2, 2005, s. 180–181.

- Fišer, Z. Role tvůrčího psaní ve vysokoškolském vzdělávání. In: *My, ty, oni, aneb Tvůrčí psaní na PdF MU*. Brno: Masarykova Univerzita 2008, s. 71–81.
- Fišer, Z. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido 2001.
- Flajšar, J. Tvůrčí psaní v angličtině pro nerodilé mluvčí. In: *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk 2005, s. 113–117.
- Fremdsprache Deutsch 2 (Arbeit mit Texten)*, 1990, Goethe-Institut.
- Havránek, B. – Weingart, M. (eds.). *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Melantrich 1932.
- Hoffmannová, J. *Stylistika a... Současná situace stylistiky*. Praha: Trizonia 1997.
- Holub, J. a kol.: *Čeština jako cizí jazyk – úroveň B2*. Praha: UK ÚBS, Tauris 2005.
- Kasíková, H. – Dittrich, P. – Valenta, J. Individualizace a diferenciací ve škole. In: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2007, s. 153–164.
- Kasíková, H. Kooperativní učení. In: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2007, s. 183–188.
- Kast, B. *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt, Goethe-Institut 1999.
- Martens, L. *Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht: Einführung ins Thema, Textbeispiele und didaktisierte Schreibanlässe für das Schreiben von Geschichten*. Brno: Masarykova univerzita 2005.
- Matušková, T. Kreativní psaní v jazykových cvičeních při přípravě budoucích učitelů německého jazyka. In: *Tvůrčí psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk 2005, s. 102–112.
- Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha)*, MŠMT, ÚIVV. [cit. 2011-08-10]. Dostupný: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.
- RVP pro gymnázia*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2011-11-15]. Dostupný: <http://old.vuppraha.cz/soubory/RVPG-2007-07_final.pdf>.
- RVP pro základní vzdělávání*, Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2011-08-10]. Dostupný: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
- SERR pro jazyky*. [cit. 2011-08-10]. Dostupný: <<http://www.msmt.cz/mezinarnodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>.
- Skorunka, F. *Úvod do tvůrčího psaní*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta 2006.

Studený, J. *Drama jazyka: teorie a praxe tvůrčího psaní*. Pardubice: Univerzita Pardubice 2003.

Šára, M. a kol.: *Prahová úroveň – Čeština jako cizí jazyk*. Praha: UK ÚBS, KOLF FF, ÚJOP UK, Council of Europe Publishing 2001.

Valenta, J. Komplexní rozvoj osobnosti žáka ve vyučování. In: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada 2007, s. 263–280.

von Werder, L. *Einführung in das kreative Schreiben*. Milow, Berlin: Schibri-Verlag 2000.

Zajícová, P. K systematické integraci tvořivého psaní do vyučování jazyku. In: *Tvořící psaní – klíčová kompetence na vysoké škole*. Brno: Doplněk 2005, s. 75–83.

Resumé

ON DIDACTIC OF CREATIVE WRITING FOR FOREIGNERS

There is introduced the method of creative writing in the article, that leads to writing skills development during the acquirement of the Czech language as the foreign one, and its further positive impacts. The written expression is a complex activity, fundamental for communication competency's elicitation. There are connected consolidation, verification and word-stock extension within, which regard to the Czech language stratification and functional styles, the knowledge of the signs of the particular composition formations (i.e. formal characteristics and conventional use of the language phrases) and the mastering of the Czech language grammatical rules. But the didactic of the subjects is not developed. The article therefore wants to show, that the creative writing is required for foreigners and the current method. To create a didactic teaching creative writing in the Czech language for foreigners can still live on the general procedures (for native and non-native users of the language), especially in teaching German as a foreign language. Further on techniques of American origin, knowledge of teaching Czech and Slovak as mother tongue and suggestions of the popular courses for the general public. Undoubtedly it can build on the tradition of Czech stylistics and language culture and modern education of stylistic and communication.

Klíčová slova: tvůrčí psaní, čeština jako cizí jazyk, didaktika

Keywords: creative writing, Czech as a foreign language, didactic

KE GRAMATIKALIZOVANÉ PREZENTACI ČEŠTINY JAKO CÍLOVÉHO JAZYKA

Milan Hrdlička

Probíráme-li se relevantními charakteristickými rysy nejrůznějších vyučovacích metod cizích jazyků, dospějeme nutně k již dobře známému závěru zásadního významu, a sice, že způsob lingvodidaktického popisu a prezentace mluvnické roviny cílového jazyka

¹ (včetně jejího procvičování a testování) představují jeden z bázových momentů², vůči nimž se jednotlivé lingvodidaktické přístupy a koncepce vymezují.

Vzhledem k šíři i dostatečnému zmapování dané problematiky shrneme stávající poznatky jednou větou. Z diachronního pohledu na dlouhou historii a pozoruhodný proces geneze vyučovacích metod vyplývá, že se v lingvodidaktickém přístupu ke gramatice setkáváme s poměrně pestrým spektrem koncepcí.

¹ Pokládáme za vhodné přičinit na tomto místě malé pojmoslovné vysvětlení. „Translatologický“ termín *cílový jazyk* užíváme se zavedeným lingvodidaktickým termínem *cizí jazyk* jako synonymní, a to ze dvou důvodů. Dilem proto, abychom alespoň částečně omezili četnost výskytu onoho běžně užívaného (a námi plně respektovaného) odborného pojmenování, dílem z toho důvodu, že se nám dané „netradiční“ vyjádření jeví v jistém smyslu jako výstižnější, jednoznačnější.

V lingvodidaktice totiž jde (zastáváme alespoň názor, že by mělo jít – není-li ovšem naším záměrem prezentovat češtinu defektní, pidginizovanou) vždy toliko o jednu a tutéž češtinu. Je tedy zcela lhostejno, zda prezentovanou mluvčímu rodilému (čeština jako mateřský jazyk) či nerodilému, jinojazyčnému (čeština jako cizí, event. jako druhý jazyk). V této záležitosti záleží tudíž čistě na úhlu pohledu uživatele, kdežto (nahlíženo z perspektivy oboru čeština jako cizí jazyk) čeština je pro rodilého mluvčího vždy jazykem výchozím, zatímco pro mluvčího nerodilého (čili s jiným mateřským jazykem než českým) vystupuje v roli jazyka cílového.

U vědomí nutnosti zachování alespoň určité pojmoslovné jednoty a kázně v daném oboru však není naší ambicí uplatnění onoho inkriminovaného pojmenování jakkoliv prosazovat.

² Mezi další podstatné faktory patří preferované řečové dovednosti, role mateřštiny ve výuce, míra respektování komunikačních potřeb a priorit mluvčího, postavení vyučujícího ve vyučovacím procesu, práce s chybou, zřetel k mimojazykové dimenzi apod.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Mluvnice cílového jazyka bývá totiž jednak přeceňována (např. v metodě gramaticko-překládové)³, jednak nedoceňována (např. v metodě přímé)⁴, vedle názorů a přístupů kompromisní povahy (např. metoda audioorální) se vyskytují rovněž pojetí negující roli mluvnické složky jazyka (např. metoda přirozená), kde se pokládá její zastoupení ve výuce cizího jazyka dokonce za nežádoucí až škodlivé (viz Hrdlička, 2009).

Pro oblast našeho zájmu, čili pro popis a prezentaci naší mateřštiny jinojazyčným mluvčím, je v současnosti podstatná skutečnost, že by měla (klademe záměrně důraz na kondicionál) situaci uspokojivě řešit komunikační metoda⁵. V náležitě chápané a aplikované komunikační metodě totiž zaujímá komplexně a komunikačně pojatá gramatika (příznačný je vyvážený zřetel ke stránce formální i funkční)⁶ významné a nezastupitelné místo, jeví se jako účinný prostředek vytváření schopnosti adekvátního řečového chování mluvčího. Prezentace mluvnice v komunikační metodě ostatně plně odpovídá třem jejím základním charakteristickým rysům. Co se *komplexnosti* týče, odkazujeme na poznámku číslo pět (viz níže); pokud jde o *adresnost*, vychází se z komunikačních potřeb a priorit jinojazyčného mluvčího, respektuje se jeho mateřský jazyk i úroveň kompetence v cizím jazyce a další relevantní rysy mluvčího (věk, vzdělání apod.); *užitečnost* komunikační metody, resp. prezentace gramatiky cílového jazyka pak stavíme do protikladu k formalismu, samoúčelnosti, nepraktičnosti jazykové, resp. komunikační průpravy (srov. blíže Hrdlička, 2009).

³ V tomto smyslu lze oprávněně uvažovat o tom, že je v ní mluvnická složka v podstatě cílem, nikoliv prostředkem cizojazyčné průpravy.

⁴ V určitých metodách (sugestopedická, Assimil aj.) se prezentace gramatiky omezuje na pouhý (někdy dosti povrchní) komentář k vybraným mluvnickým jevům v probíraném textu.

⁵ Důvody jsou nasnadě: na rozdíl od nevyváženosti předchozích vyučovacích metod cizích jazyků, resp. jejich jednostranné orientace pouze na některé řečové dovednosti, se komunikační metoda vyznačuje komplexním přístupem. Ten je možné chápat jako souborné (přitom ale diferencované) a v ideálním případě rovnocenné utváření a rozvíjení všech čtyř základních řečových dovedností, jednak jako vyváženou pozornost cíleně věnovanou jak dimenzi jazykové, tak rovněž všem relevantním faktorům mimojazykovým.

Ostatně: sílící kritika především audioorální metody v 60. letech 20. století (zejména v USA a ve Velké Británii) se stala jedním z rozhodujících impulzů pro vznik tzv. komunikačně-pragmatického obratu se zásadními důsledky jak v oblasti lingvistiky, tak lingvodidaktiky.

⁶ Jako doklad daného přístupu uvedeme následující elementární případ: podle našeho soudu by kupř. prezentaci slovesa *být* a s tím spojené poučení o zásadách zdvořilosti (tedy zde tykání a vykání) měla provázet informace o zásadách nabízení tykání v českém prostředí, čili ono jednoduché základní schéma: tykání nabízí žena muži, starší mladšímu, nadřízený podřízenému.

Obdobným způsobem, jako se modifikovala a vyvíjela role mluvnice ve vyučovacích metodách cizích jazyků, se v průběhu staletí proměňoval i sám pojem gramatika⁷ (srov. Helbig 1991, Černý 1996, Čermák 2001 aj.). My budeme v této souvislosti uvažovat na jedné straně především o mluvnici jako jedné z bazových vlastností (struktury) jazykového systému (*langue*), přesněji řečeno o gramatické rovině přirozeného jazyka (s důrazem na češtinu), na straně druhé pak o formálním popisu a o lingvodidaktickém zachycení fungování a užívání zmiňované systémové složky jazyka ve společenské komunikaci (jde tedy v podstatě o „lingvodidaktický popis“ *parole*).

Zastavme se na chvíli před pojednáním o vybraných otázkách zpracování mluvnické látky ve výuce češtiny pro cizince a připomeňme si, o jaký cíl by nám mělo ve výuce naší mateřštiny jinojazyčným mluvčím přednostně jít.

Jistě se v naprosté většině shodneme v názoru, že onou strategickou metou by mělo být dosažení jisté požadované kvality cizincovy globálně pojímané komunikační kompetence⁸, čili – stručně řečeno – o náležitou znalost jinojazyčného kódu zasazenou do široce koncipovaného komunikačního rámce⁹. Netřeba jistě zdůrazňovat, že jde o úlohu nelehkou, časově mnohdy velmi náročnou, ale bezesporu reálnou a splnitelnou. V tomto směru se tedy řadíme mezi pedagogické optimisty.

V čem náš pozitivní postoj spočívá? Z čeho vychází? O jaké premisy se opírá? Při pojednání o podobě a roli gramatiky v moderně koncipované výuce češtiny pro cizince, reprezentované komunikační metodou, vycházíme z následujících tří momentů.

⁷ Pojmenování *gramatika* má původ v řeckém *gramma* (písmeno); sousloví *tekhne grammatikē* znamenalo dovednost, resp. způsob spojování (užívání) dotyčných grafických symbolů. Ve středověku se gramatika stala jedním ze sedmi svobodných umění (*septem artes liberales*), nežádka pokládáným za nejdůležitější. V období rané scholastiky byla mluvnice v zásadě synonymem pro latinský jazyk. Ve 20. století N. Chomsky de facto ztotožňuje gramatiku se syntaxí; mnohdy se v souvislosti s gramatikou uvažuje o internalizované znalosti jazykového kódu v řečových centrech lidského mozku.

⁸ Připomínáme její strukturu podle van Eka (1993): skládá se z kompetence jazykové (zdůrazňuje se náležitá znalost jazykového kódu, tedy i roviny mluvnické), sociolingvální, diskurzivní, strategické, sociokulturní a společenské.

⁹ Tento požadavek je ostatně plně v souladu s ideami a cíli evropské jazykové politiky EU, v níž je mimo jiné kladen důraz na aktivní znalost cizích jazyků (plurilingvismus neboli mnohojazyčnost), a to z několika závažných důvodů, mezi něž patří umožnění evropské integrace, spolupráce, porozumění, umožnění mobility pracovní síly s odpovídajícím uplatněním na trhu práce aj.

A. Mluvnice jako nezastupitelná integrální¹⁰ a efektivní součást procesu učení se cizímu jazyku

Na základě odborných poznatků i dlouholetých zkušeností z vyučovací praxe můžeme odpovědně konstatovat, že se náležitě zpracovaný a aplikovaný popis mluvnického systému cílového jazyka jeví jako velmi účinný prostředek, který umožňuje, urychluje a usnadňuje proces nabývání znalosti jinojazyčného kódu (cestou učení se jazyku).

Znalost mluvnice studovaného jazyka (aplikovatelných, srozumitelných a naučitelných pravidel) umožňuje mluvčímu podstatným způsobem zjednodušit celou řadu operací, které jsou nezbytné pro formulování (pro zakódování předmětně-pojmového obsahu sdělení) výpovědí i pro jejich aperceptivní dekodování a interpretaci. Čermák (2001) v této souvislosti poukazuje na skutečnost, že se podstatně lépe učí ve vazbě na něco (podobného, protikladného, nadřazeného, sousedního apod.), v závislosti na poučce a že se lépe uchová v paměti jazykový materiál (informace) organizovaný, strukturovaný, uspořádaný, nikoliv náhodný, pouze mechanicky seřazený.

¹⁰ Gramatické roviny jazyka je věnována pozornost i ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (2002, s. 116), kde se rozlišuje šest stupňů gramatické správnosti:

A1 – Ovládá jen v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět, které jsou však součástí osvojeného repertoáru /.../; A2 – Používá správně některé jednoduché struktury, ale přitom se systematicky dopouští elementárních chyb – např. má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou shodu. Nicméně je stále jasné, co se pokouší vyjádřit. /.../; B1 – Komunikuje přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Chyby se objevují, ale je jasné, co chce vyjádřit. /.../ Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorů v rámci snadno předvídatelných situací /.../; B2 – Ovládá dobře gramatiku: jen občas se dopouští malých nebo nesystematických chyb a mohou se objevit menší nedostatky ve větě stavbě, ale nejsou časté a mohou být zpětně opraveny /.../ Ovládá gramatiku v relativně vysoké míře. Nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění. /.../; C1 – Dodržuje důsledně vysoký stupeň gramatické správnosti; zřídka se dopouští chyb a chyby jsou sotva postřehnutelné. /.../; C2 – Dokáže důsledně ovládat gramatiku jazyka v její komplexnosti, i když věnuje pozornost něčemu jinému (např. promýšlení dalšího sdělení, sledování reakce jiných).

B. Mluvnice jako popsatelný, sdělitelný systém strukturních (formálních, jazykových) a řečových (funkčních) pravidel

Vyjdeme-li z tvrzení, že gramatika „jako taková“ s jistou mírou nadsázky vlastně „neexistuje“ (v obecné rovině jde totiž o pojem dosti vágní, gramatika se postupem času výrazně specializovala a diferencovala), ale že se vyskytuje v celé řadě různých podob (viz Čermák 2001)¹¹, oceníme zamyšlení Kořenského (1985) nad otázkou, který z gramatických popisů je pro moderní lingvodidaktiku nejvhodnější. Podle našeho soudu je jím jednoznačně komunikačně koncipovaná gramatika didaktická, ovšem náležitě chápaná a aplikovaná (srov. dále).

Jak tedy v oblasti výuky cizích jazyků na gramatiku nahlížet? S jistým zjednodušením lze uvést, že zhruba do šedesátých let dvacátého století se v lingvodidaktice na mluvnici pohlíželo jako na množinu morfologických a syntaktických pravidel cílového jazyka (mluvnice se tedy redukovala na tvarosloví a skladbu). Převládal názor, že se pro náležitou znalost jinojazyčného kódu postačuje těmto pravidlům naučit. S kritikou audioorální metody (a potažmo behaviorismu) a s uplatňováním globálního přístupu ke společenské komunikaci prostřednictvím přirozeného jazyka se však začalo stále výrazněji zdůrazňovat (Hymes 1972, Widdowson 1981 aj.), že je rovněž nutná znalost pravidel a zvyklostí (úzu) jejich společenského užívání.

Nestačí tedy pouze schopnost mluvčího produkovat gramaticky, resp. jazykově správné věty¹² (v jistém směru „abstraktně“, „obecně“), ale z důvodu realizace smysluplné komunikace, která působí v daných podmínkách dojem obvyklosti, přiměřenosti, je nezbytné, aby je mluvčí vytvářel s ohledem na relevantní komunikační

¹¹ Autor rozlišuje (tamtéž, s. 29n.) gramatiku performační (řekli bychom korpusovou), systémovou, diachronní, synchronní, univerzální, teoretickou, kontrastivní (srovnávací), jednojazykovou, preskriptivní, deskriptivní, onomaziologickou (funkční), sémazilogickou, strukturní, systémovou (systémickou), generativní (transformační), stratifikační, funkčně-generativní a tzv. tradiční.

¹² Doplníme jeden výmluvný příklad mechanického aplikování gramaticky správných pravidel na neznámé lexikální výrazivo z nedávné doby. Jedna z kolegyně z ÚBS při probírání vokativu zadala domácí úkol s tím, aby mírně pokročilí zahraniční bohemisté tvořili vokativ od náhodně zvolených jmen v kalendáři. Jedna Japonka pak mimo jiné uvedla následující příklad: *památko zesnulýchu*. Oslovení je po formální stránce správné, systémové, avšak vinou značné neznalosti češtiny absurdní.

faktory (srov. již tradiční tuzemské pojetí subjektivních a objektivních slohotvorných činitelů).

C. Mluvnice jako naučitelný (osvojitelný) systém jazykových a řečových pravidel

Netřeba jistě zdůrazňovat skutečnost, že mluvnický systém přirozeného jazyka (v případě češtiny nadto silně flektivního) je velmi složitý. K jeho lingvodidaktickému popisu tak zdaleka nepostačuje omezený soubor pravidel (kupř. v případě esperanta je základních mluvnických pravidel pouze šestnáct¹³): gramatika přirozeného jazyka se totiž na rozdíl od jazyka umělého (např. volapük 1879, ido 1907, okcidental 1922, novial 1928 aj.), který tíhne k přímočaré jednoduchosti a pravidelnosti, vyznačuje – kromě jiného – řadou výjimek, odchylek, nepravidelností, zkrátka „nedokonalostí“ všeho druhu¹⁴.

To však v žádném případě neznamená, že by se nutně muselo jednat o systém nenaučitelný – empirická zkušenost potvrzuje v řadě případů pravý opak. Domníváme se tedy, že jde především o kvalitu a podobu lingvodidaktického zachycení mluvnické látky a o metodu jejího (adresného) předání jinojazyčnému mluvčímu (srov. např. nároky na mluvnickou poučku v učebních materiálech češtiny pro cizince, Hrdlička 2009).

V oblasti výuky češtiny pro cizince však, bohužel, narážíme na mnohdy zásadní nesoulad mezi rovinou teoretickou (požadavky na komunikačně koncipovaný popis cílového jazyka aj.) a mezi její aplikací ve vyučovací praxi. V tomto smyslu zmíníme dva základní problémy mající výrazný vliv na současnou nepříliš uspokojivou situaci.

¹³ Odkazujeme na bližší informaci od Černého (1996), který uvádí, že se u sloves užívá pouze šest koncovek, např.: infinitiv: *esti*, čas přítomný *estas*, čas minulý *estis*, čas budoucí *estos*, způsob podmiňovací *estu*, rozkazovací *estu*. Slovesné osoby se pak rozlišují zájmeny. V mluvnici esperanta neexistují žádné výjimky; slovní zásoba je převzata ponejvíce z románských a částečně i z germánských jazyků.

¹⁴ Vysvětlení je prosté: přirozený jazyk oproti jazyku umělému (jako cíleně vytvořenému konstrukt) vzniká neřízeně, vyvíjí se spontánně, neplánovitě. Přirozený jazyk je ovšem jedním ze základních atributů národa, přísluší k určitému jazykovému společenství, je úzce spjat s národní identitou, kulturou, má přirozeného nositele (je jazykem mateřským). Proto je „nahrazení“ přirozených jazyků umělými jen těžko představitelné (stranou ponecháváme otázku bohatosti, stylové propracovanosti takového jazykového kódu).

Pokud jde o aplikaci komunikační metody v oblasti češtiny jako cizího jazyka, setkáváme se s některými problémovými skutečnostmi.

O zjevné nejednotnosti (ba o kontroverzích) tuzemského přístupu k dané vyučovací metodě výmluvně svědčí jednak její rozkolísaný název (*komunikační* oproti méně vhodnému *komunikativní*, viz Hrdlička 2009), jednak – a to především – její různé (a nezdůvodnitelné) uplatnění ve vyučovací praxi.

Vedle tradičně malé pozornosti věnované psané komunikaci, nezdůvodnitelně též zvukové rovině jazyka (i diskutabilnímu začleňování kolokviálního výraziva), jde o různé podoby a různě vyhraněné tendence k *agramatičnosti*¹⁵ – míníme jí, stručně řečeno – snahu o přílišné (až zavádějící) zjednodušení a neuvážené omezení množství mluvnické látky, o cílené a nepatřičné potlačování role gramatické složky ve vyučovacím procesu.

Hned při této příležitosti dlužno poznamenat, že rozlišujeme dílčí, omezenou, „provizorní“ agramatičnost, vědomě a kvalifikovaně aplikovanou např. na popis mluvnického systému češtiny jako cizího jazyka A1, viz Hádková – Línek – Vlasáková, 2005, s. 2n., (na který následně navazují roviny vyšší s patřičným důrazem na zvládnutí mluvnice naší mateřštiny) od globálního strategického přístupu k lingvodidaktické prezentaci gramatiky českého jazyka pro jinojazyčné mluvčí.

Sklony k agramatičnosti se s odlišnou intenzitou a různým způsobem (máme na mysli např. již zmíněnou neadekvátní redukci a simplifikaci mluvnického učiva, či dokonce jeho defektní prezentaci) projevovaly v osmdesátých a zejména v devadesátých letech minulého století, kdy po listopadu 1989 zájem o český jazyk ze strany jejích nerodilých uživatelů zaznamenal nebývalý nárůst. Řada vyučujících se v onom období domnívala – i vinou prakticky nepropracované metodiky oboru – že k získání náležité úrovně komunikační kompetence v češtině postačuje především dril a komunikace s rodilým mluvčím. Docházelo proto jak k nekritické aplikaci postupů vhodných pro jazyky analytické (zejména pro angličtinu), nikoliv flektivní, tak k pokusům ve

¹⁵ Tento termín není vhodné zaměňovat s lékařským termínem agramatismus, jímž se rozumí porucha schopnosti gramaticky správného vyjadřování (tedy dysgramatismus).

vyučovacím procesu gramatický systém „obejít“. Komunikační metoda se tím stávala synonymem pro přístup povrchní, nesystémový.

V odborné literatuře (v daném období ovšem velmi sporé) jsme se nesetkali s explicitní formulací výše popsané koncepce, zmíněná tendence se nicméně velmi zřetelně a jednoznačně vyrozumívá dílem z dobových učebních materiálů, dílem z některých reakcí na dobovou situaci¹⁶. Je evidentní, že byl rozšířen názor, že je komunikační (tehdy častěji komunikativní) metoda v zásadě agramatická a že je třeba (i s ohledem na neuspokojivé výsledky z vyučovací praxe) ji „modernizovat“, což mělo spočívat v podstatně větším začlenění mluvnice do výuky.

Kupř. Holá (2001, s. 7) v tomto smyslu v předmluvě k jistému učebnímu materiálu uvádí: „*Učebnice je založena na gramaticko-komunikativní metodě...*“, podobně (odhlížíme od nepatřičného pojmosloví) se vyjadřuje rovněž Kramářová (2002, s. 5): „... *jedinou vhodnou cestou ve výuce češtiny je skloubení gramatické a komunikativní metody v učebních materiálech.*“ Jak je v těchto ukázkách patrné, jedná se o zásadní nedorozumění. Mluvnice cizího jazyka (pochopitelně náležitě prezentovaná) tvoří nedílnou součást komunikační metody; ta se vyznačuje komunikativností mimo jiné právě z toho důvodu, že je v ní gramatika zastoupena adekvátním způsobem, nikoliv proto, že by tomu bylo právě naopak.

Dalším závažným problémovým faktorem se stal v učebnicích češtiny pro cizince **formalismus**, tedy přednostní (a často téměř výlučná) pozornost věnovaná toliko stránce formální (tedy tvoření a úzce pojatému užití forem gramatických kategorií a jevů), nikoliv však již dimenzi řečové, funkční. Jeden příklad za všechny: cizinec se kupř. naučí, že po předložce *do* následuje jméno v genitivu, netuší však zpravidla (z důvodu chybějících instrukcí jejího řečového uplatnění), kdy má ve významu dynamickém směřovém (pohyb někam), event. finálním (pohyb někam s určitým cílem, záměrem) užit právě tuto primární prepozici a kdy konkurenční předložku *na*, event. *pro* s akuzativem.

¹⁶ Srov. např. výmluvný název příspěvku Čechové *O potřebě integrace komunikační a systémové výuky* (1994), která zaujímá ke zmiňovanému stavu kritický postoj.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

V důsledku toho se pak snadno dopouští chyby, srov. frekventovaná vyjádření typu *Jdu do fakulty, do koncertu* aj.

Mohli bychom v této souvislosti doložit celou řadu dokladů absence komentáře k užití gramatických forem či případů, kdy je poučení vágní, nepřesné, zavádějící, obtížně využitelné (srov. tvrzení typu „*V češtině se osobní zájmena ve spojení se slovesy obvyčejně neužívají*“, Confortiová – Cvejnová – Čadská (2003, s. 580). Z prostorových důvodů ale zájemce o tuto problematiku odkazujeme na výsledky naší sondy (viz Hrdlička, 2009) a konstatujeme, že se – bohužel – v mnohých učebních materiálech češtiny pro cizince doposud dostatečně neprojevují základní principy komunikačně-pragmatického obratu ze sedmdesátých let dvacátého století.

Jakou cestou se tedy v dané oblasti ubírat? Jak dále postupovat? Jakým způsobem utvářet a rozvíjet komunikační kompetenci jinojazyčných mluvčích učících se češtinu? Doufáme, že se nám podařilo alespoň částečně naznačit, že je nutné postupovat od (relativní) agramatičnosti ke gramatikalizované prezentaci cílového jazyka, že je třeba přecházet od formalismu ke komunikační (funkční) prezentaci (nejen) gramatických kategorií a jevů. K tomuto cíli vede podle našeho soudu řada cest, nabízí se mnoho možností. Výsledná podoba moderní lingvodidaktické prezentace mluvnice českého jazyka by měla vycházet z typologie jinojazyčných mluvčích, z úrovně jejich komunikační kompetence v češtině a z řady jejich relevantních charakteristik (výchozí jazyk, věk, vzdělání aj.). To je ideál. Zásadní otázkou ovšem zůstává, do jaké míry je daný úkol proveditelný (srov. i situaci světových jazyků), je-li to vůbec v silách a v časových možnostech zainteresovaných odborníků.

Domníváme se v této souvislosti, že je zapotřebí vypracovat mimo jiné nově koncipovanou gramatiku českého jazyka pro cizince (o její podobě a zásadách viz Hrdlička 2011). Leccos už v tomto směru bylo podniknuto (odkazujeme zde na naše práce o lokálních a jiných prepozicích, o aspektu, o číslovkách i na další relevantní studie), ale to se nám jeví jako pouhý počátek. Jsme přesvědčeni, že je nutné soustředit se na hlubší rozpracování teorie didaktické gramatiky a využívat tvůrčím způsobem i různé

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

alternativní způsoby zpracování gramatiky naší mateřštiny (máme na mysli kupř. chybovou analýzu, signální gramatiku, teorii interlanguage apod.).

Je ovšem třeba rozlišovat mezi jinojazyčnými zájemci, a to minimálně z následujícího hlediska. Na jedné straně je zapotřebí uvažovat o „tradičních“, filologicky zaměřených zájemcích o získání komunikační kompetence v českém jazyce, a tam je zcela namístě patřičná odborná, kognitivně pojatá průprava.

Na straně druhé je však nutno respektovat, že zdaleka ne všichni zájemci o češtinu jsou filologové (a dospělí). Je proto nutné promýšlet i určité „netradiční“ cesty k postžení podstaty mluvnického systému a jeho řečového fungování. Je třeba pokoušet se překonat nechuť studujících ke gramatice, její nezáživný a málo efektivní výklad a procvičování. Jsme v této souvislosti potěšeni, že můžeme zmínit některé zdařilé případy přiblížení podstaty některých gramatických kategorií a jevů.

Rádi v této souvislosti konstatujeme, že zde můžeme připomenout alespoň některé zdařilé pokusy „alternativního“ popisu podstaty vybraných mluvnických kategorií. Bezesporu mezi ně patří výstižný příměr Poldaufa a Šprunka (1968), že perfektivní sloveso děj „fotografuje“ (děj je koncentrován, shrnut, lze si jej představit jako „bod“), zatímco imperfektivní verbum děj „filmuje“. Dále připomínáme vizuální (v tomto případě barevné) odlišování mluvnického rodu substantiv (Holá, 2001) či osobitou metodu (viz Matula, 2007), jak poznat podstatné jméno rodu mužského životného: autor doporučuje představit si, zda má daný objekt srdce – pokud ano, jde o maskulinum životné (*student, pes* aj.), pokud nikoliv (*dům, stůl* aj.), jde o výraz neživotný.

Pokládáme za užitečné podobné inspirativní, nevšední a vyučovací praxí ověřené případy shromažďovat a lingvodidakticky více využívat (pochopitelně pouze v určitých typech kurzů), jsme totiž přesvědčeni, že mohou mít pro jisté typy jinojazyčných mluvčích svůj význam¹⁷.

Co říci závěrem? Rádi bychom vyjádřili přesvědčení že se (viz název příspěvku) vydáváme správnou cestou. A že ta nám přinese v dohledné době hmatatelné výsledky,

¹⁷ V některých gramatikách se můžeme setkat s dalšími zajímavými vysvětleními: např. v případě genitivu singuláru neživotných maskulin se v případě osad, obcí užívá koncovky *-a* v případě měst, s nimiž jsme měli dlouhodobé styky: *do Betléma, Jeruzaléma, Říma* aj. (srov. Poldauf – Šprunk 1968).

keré vyučujícím a především jinojazyčným mluvčím usnadní a zefektivní studium gramatického systému naší mateřštiny.

Odborná literatura:

Čechová, M. O potřebě integrace komunikační a systémové výuky. *Český jazyk a literatura* 44, 1994, s. 158-162.

Čermák, Fr. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum 2001. (3. vyd.)

Černý, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia 1996.

van Ek, J. A. *Objectives for Foreign Languages Learning I, II*. Strasbourg: Council of Europe Press 1993.

Hádková, M. – Línek, J. – Vlasáková, K. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. Praha: MŠMT ČR, Tauris 2005.

Helbig, G. *Vývoj jazykovědy po roce 1970*. Praha: Academia 1991.

Hrdlička, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum 2009.

Hrdlička, M. O podobě mluvnické češtiny pro jinojazyčné mluvčí (v tisku 2011).

Hymes, D. H. On Communicative Competence. In: *Sociolinguistics*. Baltimore: Penguin Books 1972, s. 269-293.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Univerzita Palackého v Olomouci 2002.

Košenský, J. Typy gramatických popisů a výuka češtině jako cizímu jazyku. In: *Čeština jako cizí jazyk I*. Praha: Ústav slovanských studií FF UK 1985, s. 38-46.

Kramářová, J. Výuka češtiny jako cizího jazyka na Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Několik poznámek o metodách práce se zaměřením na používané učební materiály. *Czech Language News*, n. 18, 2002, s. 4-6.

Poldauf, J. – Šprunk, K. *Čeština jazyk cizí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1968.

Widdowson, H. G. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Crédif/Hatier 1981.

Učební materiály:

Confortiová, H. – Cvejnová, J. – Čadská, M. *Učebnice češtiny pro výuku v zahraničí. I.-III. díl.* Praha: Karolinum 2003.

Holá, L. *Czech Step by Step. A Basic Course in the Czech language for English Speaking Foreigners.* Praha: Fragment 2001.

Matula, O. *Český den.* www.varianty.cz (2007)

Resumé

ON GRAMMATICALISATED PRESENTATION OF CZECH AS A FOREIGN LANGUAGE

The approach to grammar and its role in teaching is one of the basic elements constituting the differences between various methods of teaching foreign languages. Grammar is often both under- and overestimated, sometimes it is even regarded as detrimental. For the linguodidactic description of the grammatical system of a foreign language, the communicative method is optimal. In the author's perspective, studying grammar is an integral part of language acquisition; it is a describable and learnable system of formal and speech rules. In teaching Czech for foreigners, agrammatical and formalist tendencies have appeared (with attention to the formal, not the speech aspects). It is therefore necessary to keep finding new ways of describing grammatical categories and phenomena. A communicative description of these phenomena will facilitate the foreigners' acquisition of Czech grammar.

Klíčová slova: čeština jako cizí jazyk, komunikační metoda, lingvodidaktika, mluvnické
Keywords: Czech as a foreign language, communicative method, linguodidactics, grammar

REFLEXIVNÍ DEKAUZATIVIZACE SLOVES IMPLIKUJÍCÍCH PROSTŘEDEK ČINNOSTI

Andrea Hudousková

Úvod

Cílem článku je postihnout syntaktická a sémantická omezení reflexivní dekauzativizace sloves, která ve své sémantické struktuře implikují prostředek činnosti. Smyslem naší analýzy je tedy zodpovědět na otázku, proč lze v příkladu (1) dekauzativizovat strukturu (a) na strukturu (b), zatímco v příkladu (2) to možné není.

1. a. Petr (nechtěně) zlomil rybářský prut.
b. Petrovi se zlomil rybářský prut.
2. a. Petr (nechtěně) přesekl rybářský prut.
b. *Petrovi se přesekl rybářský prut.

Ukážeme, že možnosti tvoření a interpretace reflexivních dekauzativů úzce souvisejí s významem slovesa a jeho sémantickými participanty. Domníváme se, že stanovení přesných podmínek, za kterých je reflexivní dekauzativizace přípustná, přispěje k objasnění jednoho z aspektů syntaktické reflexivizace v češtině obecně. Tato analýza rovněž může být přínosem pro výuku češtiny jako cizího jazyka, a to v lepším porozumění polyfunkčnosti české klitiky *se*, syntaktickým a sémantickým pravidlům jejího užití a s tím související interpretaci výsledných struktur.

1. Charakteristika reflexivních dekauzativ

Reflexivní dekauzativa jsou slovesa lexikálně odvozená od kauzativ. Při derivaci je z intenčního pole slovesa odstraněn sémantický participant kauzátor.¹ Zatímco kauzativní slovesa tedy vyjadřují akční mutaci, tj. změnu, která je způsobena externím původcem, dekauzativa vyjadřují prostou mutaci bez zřetele k jejímu původci.^{2,3} Jak ukazuje příklad (3), kauzátor je možné potenciálně vyjádřit ve formě instrumentálu. Naproti tomu živého původce děje, agens, ve formě instrumentálu vyjádřit nelze.⁴

- (3) a. Vítr / Petr rozbil okno.
b. Okno se rozbilo (větrem / *Petrem).

Tranzitivním protějškem slovesa *zavřít se* v příkladu (3b) je tranzitivní sloveso *zavřít*, které má v pozici subjektu participant se sémantickou rolí kauzátor nebo agens, resp. živého či neživého původce děje.

Důležité je, že věta (3a) se může stát výchozí strukturou pro větu (3b) pouze za předpokladu, že argument *Petr* je interpretován jako bezděčný původce, tj. původce neúmyslně způsobeného děje, nikoli jako původce záměrné činnosti. Tento významový rozdíl je naznačen v příkladu (4).

- (4) a. Petr (při montáži) nešťastnou náhodou rozbil okno.
b. Petr schválně / záměrně rozbil okno.

1 Kauzátozem se rozumí neživý původce děje. K jeho bližšímu vymezení viz oddíl 2.

2 Tato dekauzativa se někdy označují jako inchoativa v širokém smyslu. Srov. např. Grepl–Karlík, 1998, s. 36–7.

3 K dekauzativizaci neslouží pouze reflexivizace, i když ta je prostředkem nejproduktivnějším. Na derivaci dekauzativ se podílejí také různé kmenotvorné formanty, produktivní typy *-it / -nout*, *-it / -ět* a neproduktivní *-it/-at*, jako v příkladech (i)–(iii).

(i) a. Sklepmistr dobře zchladil víno.

b. Víno zchladlo.

(ii) a. Soda bělí košile.

b. Košile zbělely sodou.

(iii) a. Indigo modří látku.

b. Při použití indiga látka zmodrá.

Výše uvedeným derivačním typům se v tomto článku nevěnujeme.

4 Toto omezení platí pro reflexivní struktury obecně, srov. též reflexivní formu slovesnou v příkladu (i). (i) O tomto zákonu se hlasovalo (*senátory).

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Děje, které jsou agentem způsobeny neúmyslně, mohou být vyjádřeny reflexivními strukturami typu (5), v nichž je původní agens potenciálně vyjádřen ve formě dativu a interpretován jako expirient, tj. jako proživatel (negativních aspektů) děje.

(5) Petrovi se rozbilo okno.

Věta (5) tedy může být interpretována následujícími dvěma způsoby.

a) Okno se rozbilo z neznámé příčiny a Petr je interpretován jako posesor okna, příp. beneficent děje.⁵

b) Okno se rozbilo v důsledku Petrova neúmyslného zavinění, Petr je expirientem děje.⁶ Na druhé straně je zcela vyloučena následující interpretace.

c) Petr rozbil okno úmyslně, je tedy agentem děje.

Z tohoto sémantického omezení vyplývá kontrast mezi příklady (6) a (7).

(6) Petrovi se rozpáraly kalhoty.

(7) *Petrovi se zašily kalhoty.

Věta (6) může být opět interpretována jako struktura s dekonkretizovaným kauzátozem, nebo jako děj neúmyslně způsobený. Naproti tomu věta (7) nepřipouští žádnou z těchto interpretací, neboť sloveso *zašít* implikuje úmyslného původce děje (agens) a nikoli bezděčně způsobený děj. Roli tu navíc hraje ještě další sémantické omezení, které zmíníme v oddíle 4.

2. Dekompoziční pojetí sémantických rolí

Sémantická rovina věty se zpravidla popisuje na základě intence slovesa⁷ a sémantických rolí jeho participantů. Sémantické role participantů se v jednotlivých

5 Beneficientem se rozumí participant, v jehož ne/prospěch se děj koná.

6 Srov. následující formulaci ze Skladby češtiny: „... často jménem v Dat [je vyjádřena] osoba nebo zvíře, jíž tento objekt patří a která je na daném ději nějak „zainteresována“.“ (Grepl – Karlík, 1998, s. 143). V oddíle 2 vymežíme sémantickou roli dativního argumentu na základě elementárních sémantických rysů.

7 Intencí slovesa se rozumí schopnost slovesa vyžadovat sémantické participanty jistého druhu a v určitém počtu. Tato schopnost vyplývá z lexikálního významu slovesa a ve spojení s valencí slovesa je základním předpokladem vytváření větných struktur (srov. např. MČ 3, 1987; Grepl – Karlík, 1998).

gramatických koncepcích vydělují na základě různé míry abstrakce.⁸ V tomto ohledu je inspirativní klasifikace a charakteristika sémantických rolí na základě elementárních sémantických rysů v pojetí Reinhartové (2002).

Reinhartová tvrdí, že základní sémantické role participantů jsou založeny na kombinaci dvou elementárních sémantických rysů, a to $[\pm c]$ a $[\pm m]$. Rys $[\pm c]$ vyjadřuje schopnost sémantického participantu způsobit změnu, zatímco rys $[\pm m]$ relevantnost jeho mentálního stavu. Na kombinaci těchto rysů je založeno pět základních sémantických rolí zachycených v tabulce (8).

(8)

	$[+c]$	$[-c]$
$[+m]$	agens	expirient
$[-m]$	instrument	patiens
---	kauzátor	---

Jak ukazuje tabulka, agens je v pojetí Reinhartové chápán jako kombinace kladných hodnot rysů $[+m, +c]$, jedná se tedy o participant, který vědomě působí změnu. Expirient (proživatel) je charakterizován souborem rysů $[+m, -c]$, tj. jedná se o vědomý participant, který nezpůsobuje změnu. Instrument je založen na kombinaci rysů $[-m, +c]$, tzn. je to nevědomý participant, jenž způsobuje změnu. Patiens je definován zápornými hodnotami obou rysů, $[-m, -c]$. Konečně kauzátor je charakterizován pouze kladnou hodnotou rysu $[+c]$, tj. schopností působit změnu, bez ohledu na to, zda jeho mentální stav je pro způsobení této změny relevantní, či nikoli.

3. Syntaktické testy agentivity a kauzativity

Přítomnost agentu a kauzátoru ve větné struktuře lze zjišťovat pomocí syntaktických testů uvedených v příkladech (9)–(11).⁹

8 Např. Grepl – Karlík (1998) uvádějí devatenáct sémantických rolí, funkční generativní popis jich vyděluje pět (konatel, patiens, adresát, původ, výsledek).

9 Srov. např. Reinhartová – Siloniová (2005).

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

- (9) a. Petr_[+m, +c] schválně / záměrně rozbil okna v domě.
b. *Tsunami_[+c] schválně / záměrně rozbilo okna v domě
- (10) a. Petr_[+m, +c] rozbil okno, aby se dostal do bytu.
b. *Tsunami_[+c] rozbilo okna, aby se dostalo do bytu.
- (11) a. Petr_[+m, +c] rozbil okno železnou tyčí.
b. Tsunami_[+c] rozbilo okna mohutnou přívalovou vlnou.

Jak dokládají příklady (9) a (10), způsobová adverbia *schválně / záměrně* a účelové věty s *aby* lze využít pouze ve strukturách obsahujících agens ([+m, +c]), nikoli kauzátor ([+c]). Naproti tomu instrumentálové určení prostředku testuje pouze přítomnost rysu [+c] ve struktuře, a proto je jeho užití možné ve větě (11a) s agentem i ve větě (11b) s kauzátorem v pozici subjektu.

Z výše uvedeného vyplývá, že dekauzativa, jež ve své sémantické struktuře neobsahují kauzátor s rysem [+c], nelze kombinovat s instrumentálovým určením prostředku, které přítomnost tohoto rysu předpokládá. Odtud vyplývá rozdíl mezi tranzitivními agentními strukturami (a) a dekauzativními strukturami (b) v příkladech (12) a (13).

- (12) a. Petr_{[+m, +c]/[+c]} rozbil okno železnou tyčí.
b. Petrovi_[+m, -c] se rozbilo okno (*železnou tyčí).
- (13) a. Petr_{[+m, +c]/[+c]} si rozpáral kalhoty nožem.
b. Petrovi_[+m, -c] se rozpáraly kalhoty (*nožem).

Argument *Petr* ve větách (a) může být interpretován jednak jako úmyslný původce děje, tj. agens s rysy [+m, +c], nebo jako bezděčný původce děje, tj. kauzátor s rysem [+c]. Pouze struktura s druhou interpretací může být předmětem reflexivní dekauzativizace. Touto operací je ze struktury odstraněn rys [+c], a tudíž vyjádření prostředku ve formě instrumentálu již není možné. Bezděčný původce děje je v dekauzativní struktuře vyjádřen ve formě dativu a interpretován jako expirient, tj.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

participant charakterizovaný rysy [+m, -c]. Rys [+m] je charakteristický pro participanty označující živé entity, proto nelze v těchto strukturách ve formě dativu vyjádřit neživý objekt, srov. příklad (14).

(14) Petrovi / *průvanu se zabouchly dveře.

4. Slovesa implikující ve svém významu prostředek

Z předpokladů uvedených v oddílech 2 a 3 dále vyplývá, že dekauzativizovat nelze slovesa, která určení prostředku implikují svým významem.¹⁰ Jedná se například o tato slovesa: *zašít (jehlou a nití)*, *přeříznout (nožem, pilou)*, *useknout (sekerou)*, *vykopat (lopatou, krumpáčem)*, *ustříhnout (nůžkami)*.¹¹ Dekauzativní konstrukce založené na těchto slovesech jsou negramatické i v případě, že vyjadřují neúmyslně způsobený děj, jak dokládají příklady (15) a (16).

(15) a. Petr_{[+m, +c]/[+c]} překopl telefonní přípojku.

b. *Petrovi se překopla telefonní přípojka.

(16) a. Petr_{[+m, +c]/[+c]} uřízl horolezecké lano.

b. *Petrovi se uřízlo horolezecké lano.

Stejným způsobem fungují tato slovesa i v kombinaci s názvy oblečení a částí těla, jak ukazuje příklad (17).

(17) a. *Petrovi se rozstříhl svetr (nůžkami).

b. *Petrovi se usekl palec (sekyrou).

Naproti tomu slovesa, která určení prostředku, a tedy ani kauzátor neimplikují, reflexivní dekauzativizaci připouštějí, jak dokládají příklady (18) a (19).

¹⁰ Viz ESC, 2002, s. 371.

¹¹ Srov. např. Grepl – Karlík, 1998, s. 253–4; Běličová, 1990, s. 118.

(18) a. Petr_[+c] si (nedopatřením) roztrhl kalhoty.

b. Petrovi se roztrhly kalhoty.

(19) a. Petr_[+c] si (nešťastně) zlomil ruku.

b. Petrovi se zlomila noha.

5. Reflexivizace sloves implikujících určení prostředku

Slovesa implikující určení prostředku, a zároveň tedy i sémantickou roli s rysem [+c] lze také reflexivizovat, výsledkem však nejsou dekauzativní struktury, ale reflexivní forma slovesná (dále RFS), příp. tzv. mediopasivum, jak dokládají příklady (20) a (21).

(20) Petrovi / pro Petra se šije nový oblek (nerezovou jehlou a elastickou nití).

(21) Petrovi se obleky dobře šijí nerezovou jehlou a elastickou nití.

Ve větě (20) se jedná o dekonkretizaci agentu, agentní sémantická role s rysy [+c, +m] však ve struktuře zůstává syntakticky zachována.¹² Struktura (20) má tedy náležitou interpretaci děje úmyslně způsobovaného agentem, jak dokládá možnost vložení adverbí *záměrně / schválně* i účelové věty s *aby* v příkladu (22).

(22) a. Petrovi se záměrně šije nový oblek.

b. Petrovi se šije nový oblek, aby měl co na sebe do tanečních.

Dativní argument *Petrovi* nese v těchto strukturách sémantickou roli recipientu, jak dokazuje možnost jeho nahrazení předložkovým spojením *pro Petra*.

Poněkud odlišná je struktura v příkladu (21), v níž se vyjadřuje dispozice proživatele, vyjádřeného ve formě dativu, k (úmyslnému) vykonávání děje. V této struktuře již sémantická role agentu není přítomna, jak dokládá negramatičnost agentních

¹² K detailní interpretaci a syntaktickému popisu těchto struktur v češtině viz Medová (2008), Hudoušková (2010).

testů užitých v příkladu (22). Možnost vyjádřit prostředek činnosti v instrumentálu však dokazuje přítomnost kauzativního rysu [+c] ve struktuře.¹³ Rys [+m] je nesen dativním argumentem s rolí experientu. Jako v případě dekauzativ platí, že tento argument vyjadřuje pouze živé entity, jak ilustruje příklad (23).

(23) Petrovi / *elektronickému přístroji se v prašném prostředí pracuje obtížně.

6. Přínos analýzy pro výuku češtiny jako cílového jazyka

Popis podmínek, za kterých může dojít k reflexivní dekauzativizaci, lze pro potřeby výuky češtiny jako cílového jazyka shrnout do následujících pouček.

a) U dekauzativ (obecně, nejen reflexivních) lze ve formě instrumentálu vyjádřit pouze neživého, nikoli živého původce děje, jak ukazuje příklad (24).

(24) a. Děti znehybněly strachem / *otcem.

b. Strom se zlomil větrem / *Petrem.

b) Dativní argument vyjadřující proživatele, tj. participanta zainteresovaného na ději, může být vyjádřen pouze substantivním výrazem označujícím živé entity, srov. reflexivní dekauzativum a mediopasivum v příkladech (25a), resp. (25b).

(25) a. Petrovi_[+m, -c] / *Větru se rozbilo okno.

b. Petrovi_[+m, -c] / *Tomu šicímu stroji se pánské obleky šijí obtížně.

c) Prostředek ve formě instrumentálu lze vyjádřit pouze, obsahuje-li věta agens či kauzátor, tj. participant vědomě či nevědomě působící změnu, srov. věty v příkladu (26).

(26) a. Petr_{[+m, +c]/[+c]} rozbil okno kladivem.

b. Tsunami_[+c] rozbilo okna mohutnou přívalovou vlnou.

¹³ Jak argumentuje Hudousková (2010, 2011), kauzativní rys je nesen právě klitikou *se*. V případě RFS a mediopasiva tedy klitika *se* nese rys [+c], zatímco u dekauzativ je tento rys reflexivizací zcela odstraněn ze sémantické struktury slovesa. Tento rozdíl vyplývá z toho, že v prvním případě se jedná o operaci syntaktickou, zatímco ve druhém o operaci lexikální. Blíže srov. Reinhartová – Siloniová (2005), Marešková (2004) a Hudousková (2010).

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

c. *Okno prasklo / se rozbilo kladivem.

d) Slovesa implikující ve své struktuře prostředek nelze dekauzativizovat, jak ukazuje příklad (27);

(27) *Chléb se (náhodou) nakrájel.

e) Reflexivní struktury založené na slovesech implikujících prostředek jsou interpretovány jako reflexivní forma slovesná s dějovým významem, nebo jako mediopasivum vyjadřující dispozici proživatele k vykonávání děje, srov. příklad (28a), resp. (28b).

(28) a. Chléb k polévce se už krájí.

b. Čerstvý chléb se mi krájí špatně.

Je zřejmé, že důkladný popis významové a formální struktury reflexivních dekauzativ a jejich sémantických participantů, jakož i sémanticko-syntaktických omezení na ně kladených umožňuje formulaci pravidel, která jinojazyčným mluvčím může usnadnit tvoření a interpretaci uvedených struktur.

7. Závěr

V tomto článku jsme popsali sémantická a syntaktická pravidla reflexivní dekauzativizace v češtině. Ukázali jsme, že touto operací je ze sémantické struktury slovesa zcela odstraněn participant se sémantickou rolí kauzátora, přesněji sémantický rys [+c]. Z tohoto důvodu se reflexivní kauzativa nemohou kombinovat s instrumentálovým určením prostředku, který přítomnost tohoto sémantického rysu ve struktuře předpokládá. Dalším důsledkem je, že slovesa, která ve svém významu prostředek činnosti implikují, nemohou podléhat reflexivní dekauzativizaci, neboť ve výsledné struktuře by docházelo ke konfliktu mezi inherentně obsaženým určením prostředku a absencí rysu [+c]. Poukázali jsme na to, že reflexivizace tohoto typu sloves

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

vede ke vzniku odlišných struktur, tj. reflexivní formy slovesné a mediopasiva, které rys [+c] obsahují. S tím je samozřejmě spojena i odlišná interpretace těchto struktur.

Na závěr jsme upozornili na to, že rozbor syntaktických a sémantických pravidel tvoření reflexivních dekauzativ provedený v tomto článku může být přínosem pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Vyučujícím umožní formulaci jasných lingvodidaktických pouček. Jinojazyčným mluvčím pak usnadní tvoření a interpretaci reflexivních struktur formálně stejných či podobných, ale významově různých.

Literatura:

Bauer, J. – Grepl, M. *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN 1980.

Běličová, H. Sémantická struktura situace versus valenční pole predikátu (K problému participantů implikovaných sémantikou predikátu). *Slavia* 59, 1990, s. 113–121.

Encyklopedický slovník češtiny. Praha: NLN 2002.

Grepl, M. – Karlík, P. *Skladba češtiny*. Olomouc: Votobia 1998.

Hudousková, A. *Reflexive Clitics in Czech*. Olomouc: Dizertační práce 2010.

Hudousková, A. Mediopasivum a kompoziční pojetí agentu. In: *Bohemica Olomucensia* 2. Olomouc: UP 2011, s. 106–116.

Marelj, M. *Middles and Argument Structure Across Languages*. Utrecht: Ph.D. Thesis 2004.

Medová, L. *Reflexive Clitics in Slavic and Romance. A Comparative View from an Antipassive Perspective*. Princeton: Ph.D. Thesis 2008.

Mluvnice češtiny 1–3. Praha: Academia 1986–1987.

Příruční mluvnice češtiny. Praha: NLN 1995.

Reinhart, T. The Theta system – an overview. *Theoretical Linguistics* 28, 2002, s. 229–290.

Reinhart, T. – Siloni, T. The Lexicon-Syntax Parameter: Reflexivization and Other Arity Operations. *Linguistic Inquiry* 36, 2005, s. 389–436.

Resumé

REFLEXIVE DECAUSATIVIZATION OF VERBS INVOLVING INSTRUMENT

The paper deals with syntactic and semantic restrictions on the reflexive decausativization of verbs involving instrument in their meaning. More concretely, the paper aims to answer two related questions: First, why instrument cannot be expressed in the potential instrumental position of reflexive decausatives. Second, why the verbs that involve instrument in their meaning cannot undergo reflexive decausativisation. The puzzle is resolved on the basis of the decomposition of semantic roles into elementary semantic features (according to Reinhart, 2002), which allows to describe properly the meaning of verbs and their participants. The paper reaches the conclusion that the semantic role of instrument implies the presence of the causative feature which is however completely suppressed in decausative structures. Nevertheless, it is shown that reflexivization of verbs involving instrument is possible, though with different interpretation – that of the reflexive verbal form or mediopassive. Finally, it is pointed out how this analysis may contribute to teaching Czech as a foreign language. On one hand, it brings forward precise formulation of conditions under which the derivation is acceptable. On the other, it makes the interpretation of the resulting structures easier for foreigner speakers.

Klíčová slova: reflexivizace, dekauzativa, sémantické role, instrument, reflexivní forma slovesná, mediopasivum, čeština jako cizí jazyk

Keywords: reflexivization, decausativization, semantic roles, instrument, reflexive verbal form, mediopassive, Czech as a foreign language

VIDOVÁ CHARAKTERISTIKA DEVERBATIVNÍCH ADJEKTIV PASIVNÍCH

Ilona Kořánová

Úvod

Deverbativní adjektiva pasivní (dále DAP) patří mezi ty slovesné deriváty, které mají zřetelnou vidovou charakteristiku získanou ze svého motivujícího slovesa. Jejich prezentace v učebnicích češtiny pro cizince probíhá zpravidla v rámci výuky opisného slovesného pasiva, z něhož tato adjektiva vznikají. Tento přístup má své opodstatnění v převládající sémaziologické metodě výuky jazyka, tedy ve výukovém postupu od formy k významu. Studenti jsou na DAP jako na zvláštní skupinu adjektiv upozorňováni až poté, kdy se dozví, jak se v češtině tvoří opisné pasivum. Už samotná podstata slovesného vidu jako kategorie lexikálně-morfologické však naznačuje, že tato metoda s sebou přináší i řadu problematických bodů:

- První úskalí spočívá v tom, že DAP tvoří živou součást jak mluveného, tak psaného jazyka ve všech stylech, studenti se s nimi tedy setkávají při recepci mluvených i psaných textů velmi brzy
- Naproti tomu užití opisného pasiva se v češtině omezuje převážně na psaný jazyk, navíc především na jeden styl, a to na styl odborný, z toho důvodu se tato slovesná kategorie probírá mezi posledními
- V duchu sémaziologického přístupu se DAP uvádějí do podkapitoly slovesných a pasivních derivátů, akcentuje se prezentace formálních prostředků
- V důsledku tohoto postupu není sémantická funkce vidového příznaku u DAP dostatečně zdůrazněna, pozornost studentů se obvykle zaměřuje především na správné tvoření formy, na něž se také klade největší důraz
- Cílem tohoto článku je z kvantitativního hlediska zhodnotit vidový sémantický příznak DAP v současné psané češtině. Získané poznatky mohou napomoci např. při tvorbě učebních materiálů pro studenty češtiny jako cizího jazyka.

Zdroj dat

Data pro tento výzkum jsem získala ze stamilionového korpusu současného psaného jazyka SYN2010, kde jsou proporčně zastoupeny texty z beletrie (40%), odborné literatury (27%) a publicistiky (33%), u posledních dvou jmenovaných především z let 2005 až 2010.

Postavení adjektiv v korpusu

Podle Kopřivové (2006) zaujímají adjektiva v českém národním korpusu pozici třetího nejfrekventovanějšího slovního druhu po substantivech (asi 30 %) a slovesech (asi 15 %). V SYN2010 představují adjektiva asi 11 % výskytů a z tohoto celkového počtu DAP zaujímají podíl asi 9 %.¹

V první stovce nejfrekventovanějších lemmat adjektiv v korpusu (srov. Bartoň et al 2009) najdeme především primární adjektiva, mezi nimi se nacházejí i 4 slovesné deriváty, z toho dva odvozené z přičestí minulého: *bývalý* (*šéf, ministr*), *minulý* (*týden, rok*) a dva z přičestí trpného: *takzvaný* a *spojený* (*státy, národy*).

Slovesný vid a metoda zkoumání

Vid lze charakterizovat jako sémantický příznak českého slovesa, který je přítomný zpravidla již v jeho lexikálněsémantické struktuře a znamená ne/přítomnost omezení trvání děje/stavu. (Srov. Karlík, 2004) Jelikož slovesný vid je kategorie binární, je vidový příznak dvojí, imperfektivní nebo perfektivní.

Deverbativní adjektiva pasívní a jejich vidový příznak můžeme zkoumat v zásadě dvojím způsobem: paradigmaticky nebo syntagmaticky. Paradigmatický přístup bude znamenat vytvoření skupin deverbativních adjektiv se stejným vidovým příznakem podle četnosti jejich výskytu a jejich následné porovnání s párovými adjektivy opačného vidového příznaku. Syntagmatický přístup znamená přístup kombinatorický, tedy zkoumání kolokací DAP daného vidového příznaku.

¹ Za laskavou pomoc při získávání uvedených dat děkuji doc. Vladimíru Petkevičovi, CSc.

Třídění dat

DAP se tvoří z pasivních participií. Ta jsou v maskulinu zakončena zpravidla na *-n*, řídčeji na *-t*. Podle Čermáka (1990) je tvorba těchto adjektiv téměř automatická. Z korpusu SYN2010 byla jednoduchým dotazem získána lemmata adjektiv zakončených na *-ný* a *-tý* a seřazena podle četnosti jejich tokenů (výskytů). Tento seznam byl dále podroben přesnějšímu třídění.

1/ ze seznamu byla vyčleněna adjektiva primární (tj. synchronně nedovozená) zakončená na *-ný*, *-tý*

2/ ve výběru byla ponechána pouze adjektiva odvozená z pasivního participia. To znamená, že adjektiva, která svůj původ v pasivním participiu nemají zcela zřetelný, např. *potřebný*, *příslušný*, *odlišný* (srov. *odlišený /odlišovaný*), *platný*, *přístupný*, *záchranný* (srov. *zachráněný/zachraňovaný*), *ochranný* apod. do výběru zařazena nebyla

3/ vzhledem ke specifičnosti významu sufixu *-telný*, který vyjadřuje schopnost a možnost, nebyla zařazena ani adjektiva zakončená tímto sufixem (např. *viditelný*, *neuvěřitelný*, *přijatelný* ap.)

Další kritéria třídění se týkala rozdělení lemmat DAP do tří skupin podle jejich vidového příznaku:

A/ Do první skupiny byla zařazena adjektiva odvozená z perfektivních sloves, která mají imperfektivní vidový protějšek, spolu s perfektivy tantum (např. *povedený*) a adjektivy, která jsou silně zastoupená i ve své substantivizované podobě (např. *dovolený*, *postižený*)

B/ Do druhé skupiny byla zařazena adjektiva odvozená z imperfektivních sloves, která mají perfektivní vidový protějšek, spolu s imperfektivy tantum (např. *očekávaný*, *vedený*) a adjektivy, která jsou silně zastoupená ve své substantivizované podobě (např. *označovaný*)

C/ Ve třetí skupině jsou adjektiva odvozená ze sloves obouvidých.¹

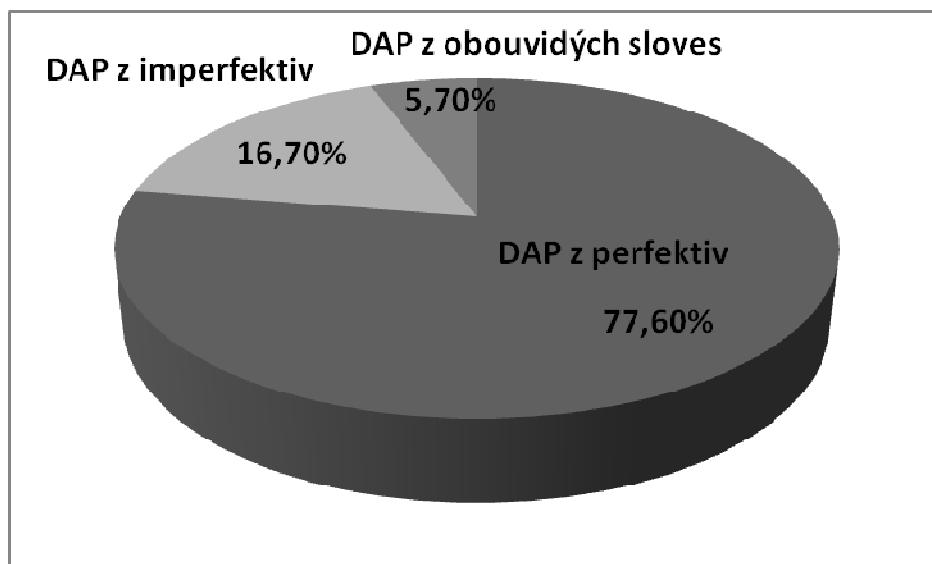
¹ Termín označující sloveso, které nemá jednoznačný vidový příznak, používají lingvisté v několika variantách: sloveso *obouvidé* (M.Dokulil, J.Kuchař 1977), *obojvidé* (F.Kopečný 1962), nebo *obouvidové* (A. Stich v kapitole Přídavná jména odvozená ze sloves, Mluvnice češtiny 1986).

Hranice výběru

Rozsah zkoumaného materiálu byl vymezen podle hodnoty výskytu nejčtenějšího DAP v korpusu: Je to adjektivum *otevřený*, jeho tvary mají v korpusu celkem 14962 výskytů. Do našeho výběru byla zařazena všechna lemmata DAP, jejichž počet tokenů v korpusu SYN2010 je vyšší než 350, což ve vztahu k nejčtenějšímu adjektivu představuje 2,3%.

Tímto způsobem bylo získáno celkem 595 lemmat DAP, jež byla podrobena kvantitativní analýze.

Uvedené tři skupiny lemmat jsou představeny v následujícím grafu:



Graf 1 vyjadřuje v procentech úhrnnou frekvenci tokenů jednotlivých skupin

A/DAP z perfektivních sloves (celkem 448 lemmat)

Podívejme se na 10 nejfrekventovanějších lemmat doplněných o jejich časté kolokace jmenné a adverbialní: 1.otevřený (*dveře, okno, oko; doširoka, dokořán otevřený*), 2.spojený (*státy, národy*), 3.daný (*chvíle, situace, případ; normativně daný*) 4.uvedený (*příklad, případ, důvod*), 5.vzdálený (*konec, místo, příbuzný; nepřilíš, kilometr vzdálený*), 6.zmíněný (*zákon, případ, článek; zmíněný výše, posledně*), 7.určený (*místo, příspěvek, doba; určený blíže, předem*), 8.připravený (*plán, směs, scénář; předem*,

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

pečlivě připravený), 9.vybraný (*peníze, místo, druh; náhodně, namátkou vybraný*), 10.omezený (*počet, možnost, množství; omezené ručení, časově, lokálně omezený*)

Adjektiva s vidovým příznakem dokončenosti patří do třídy výsledku (adjektiva rezultativa) (Čermák 1990). Součástí jejich významové složky představuje informace o tom, že činnost vyjadřovaná jejich motivujícím slovesem je ukončena.

B/DAP z imperfektivních sloves (celkem 105 lemmat)

Deset nejfrekventovanějších lemmat v této skupině představují následující adjektiva: 1.zvaný, 2.chráněný, 3.používaný, 4.očekávaný, 5.požadovaný, 6.nečekaný, 7.milovaný, 8.vedený, 9.placený, 10.psaný. Typické jmenné a adverbialní kolokace DAP imperfektivních: chráněný (*území; památkově, patentově chráněný*), používaný (*metoda, materiál; běžně, nejčastěji používaný*), milovaný (*žena, osoba; můj/moje milovaná*), placený (*práce, stání; hodinově placený*), psaný (*pravidlo, slovo, text; ručně, latinsky, anglicky psaný*), opakovaný (*výzva, manželství; opakovaná diaspora*), mletý (*maso, pepř*), sušený (*ovoce, švestky*), vařený (*brambory omaštěné, vejce vařené natvrdo*), pečený (*brambory, kuře nadívané, maso*), hraný (*film, celovečerní snímek, tvorba*)

Adjektiva s vidovým příznakem neomezení v čase patří do třídy proces a stav (adjektiva actionis et stativa) (Čermák 1990).

Imperfektivní podoba adjektiva akcentuje samotnou přítomnost děje (*placený* versus *neplacený*, *psaný* versus *mluvený*) trvání děje (*chráněný, milovaný, sledovaný, uznávaný, připravovaný*) jeho opakování (*označovaný, opakovaný, zmiňovaný, nazývaný*) způsob přípravy nebo zpracování, nikoli výsledek (*tvořený, mletý, zdobený, sušený, vařený, hraný*).

Rozdíl mezi oběma skupinami DAP (z perfektiv a z imperfektiv) je skutečně velmi výrazný a v mnohém překvapivý. Porovnáme-li totiž poměr DAP z perfektiv vůči DAP z imperfektiv (78:17)² s procentuelním poměrem výskytů (tokenů) perfektivních a imperfektivních sloves v korpusu (35:64),³ vyvstává zde zřejmý nesoulad. Přesnější výsledky poměru mezi perfektivou a imperfektivou u sloves a následně jejich DAP získáme porovnáním lemmat (do statistiky lemmat se totiž nepromítá vysoká frekvence tvarů

² Perfektivní vidový příznak je vždy uveden jako první.

³ Srov. Bartoň et al (2009), údaje jsou získané ze SYN2005.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

slovesa *být*, jako je tomu ve statistice tokenů): lemmata DAP (75:18), lemmata sloves: (53:45). Mezi lemmaty obou slovních druhů perfektiva převažují, stále však existuje zřetelně více perfektivních pasivních derivátů vůči imperfektivním nežli perfektivních sloves (typů) vůči imperfektivním.

C/ DAP odvozená ze sloves obouvidých (celkem 42 lemmat)

Z celkového počtu 42 lemmat DAP z obouvidých sloves pouze dvě pocházejí z českého základu: *jmenovaný* a *věnovaný*. Ostatní motivující slovesa jsou utvořená z cizího základu kmenotvornou příponou *-ova-*.

Příklady častých kolokací DAP obouvidých:

plánovaný (*výstavba, termín, akce; původně, centrálně plánovaný*), *specializovaný* (*firma, prodejna, obchod; úzce, vysoce specializovaný*), *komplikovaný* (*situace, vztah; poměrně, velmi komplikovaný*), *organizovaný* (*zločin, gang; odhalování organizovaného zločinu*), *integrováný* (*obvod, systém, plán*), *jmenovaný* (*zdroj, člen, vláda; posledně, nově jmenovaný*), *kvalifikovaný* (*pracovník, dělník, člověk; vysoce kvalifikovaný, nedostatek kvalifikovaných*)

Kopečný (1962) charakterizuje obouvidá slovesa jako vidově neurčitá, ambiguální. Dokulil, Kuchař (1977) k tomu dodávají, že značná část přejatých sloves si zachovává svou cizost a s domácími formanty se nespojuje. Teprve při větší míře zdomácnění se tato slovesa vidově diferencují, a to tak, že se jen příponou tvořená slovesa hodnotí jako pouze nedokonavá a k nim se pomocí domácích předpon přitváří dokonavý protějšek. Jak uvidíme dále, tato pozorování se daty získanými z korpusu u DAP úplně nepotvrzují.

Vedle toho se valná část cizích sloves spojuje i s domácími prefixy, které nemají pouze příznak prostě vidový a základní význam slovesa obměňují.

Přehled DAP ze sloves obouvidých seřazených podle frekvence v SYN2010

Poznámka: pokud DAP využívá českého prefixu s tendencí prostě perfektivizační, je tento prefix uveden jako první (bez ohledu na jeho četnost) **tučně**. DAP bez schopnosti vázat prostě perfektivizační prefix mají poznámku v závorce („nemá“). Následují prefixy, u nichž se k vidovému příznaku přidružuje ještě další význam, kterým se pozměňuje lexikální význam základového slovesa. Prefixy cizího původu jsou uvedeny *kurzívou*.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

1. plánovaný (**na-**, roz-, za-), 2. specializovaný (nemá, *de-*), 3. komplikovaný (**z-**), 4. organizovaný (**z-**, pro-, pře-, na-, *re-*, *dez-*), 5. integrovaný (**z-**, *de-*), 6. jmenovaný (**na-**), 7. kvalifikovaný (nemá, pře-, *dis*, *re-*), 8. věnovaný (nemá), 9. orientovaný (**z-**, pře-, *dez-*, *des-*), 10. definovaný (**na-**, před-, pře-, vy-, za-,) 11. kombinovaný (**z-**, **s-**, pře-, na-, pro-, *re-*), 12. izolovaný (**od-**, za-), 13. registrovaný (**za-**, pře-), 14. regulovaný (**z-** *pouze však v jednom z významů*, pře-, na-, do-, *de-*), 15. realizovaný (**z-**, *de-*), 16. inspirovaný (nemá), 17. kultivovaný (**z-**, **zre-**, pře-, *re-*), 18. informovaný (nemá, po-, *dez-*), 19. strukturovaný (*re-*), 20. aplikovaný (nemá), 21. nominovaný (nemá), 22. stabilizovaný (nemá), 23. improvizovaný (**z-**), 24. instalovaný (**na-**, před-, *re-*), 25. rekonstruovaný (**z-**), 26. formulovaný (**z-**, **na-**, pře-), 27. motivovaný (nemá), 28. koncentrovaný (**z-**, *de-*), 29. situovaný (nemá), 30. autorizovaný (nemá), 31. modifikovaný (nemá), 32. respektovaný (nemá), 33. diskutovaný (nemá, pro-), 34. favorizovaný (nemá), 35. adresovaný (nemá), 36. falšovaný (**z-**), 37. stylizovaný (nemá), 38. financovaný (**za-**, pod-, pro, pře-, *re-*), 39. automatizovaný (**z-**), 40. datovaný (*ante-*, *anti-*), 41. šokovaný (**vy-**), 42. garantovaný (nemá).

Můžeme tedy konstatovat, že v korpusu SYN2010 byly nalezeny následující formy DAP především cizího původu:

- 1) bez prefixů (*věnovaný, inspirovaný, aplikovaný, nominovaný, stabilizovaný*)
- 2) DAP s prefixy pouze cizího původu (*specializovaný, strukturovaný, datovaný*)
- 3) DAP s prefixy českého a cizího původu (např. *kvalifikovaný, orientovaný, kultivovaný* aj.)
- 4) DAP spojená s prefixy čistě vidovými (např. *plánovaný, komplikovaný, organizovaný*)
- 5) DAP spojená pouze s těmi prefixy, které jim kromě čistě vidového příznaku dodávají i další sémantický rys (např. *kvalifikovaný, informovaný, regulovaný, diskutovaný*)

Ke skupinám 4 a 5 je přitom třeba poznamenat, že stále platí, že tato adjektiva i v případech, kdy jejich prefigované prostě vidové podoby jsou silně zastoupené, mají výraznou převahu ve svých původních neprefigovaných tvarech.

Tabulka 1: Zastoupení DAP ze sloves obouvidých v korpusu podle slovtvorné podoby

DAP bez prefixu	39867	90,30%
DAP s prefixem cizího původu	269	0,60%
DAP s prefixem s tendencí prostě vidovou	1884	4,30%
DAP s prefixem měnícím lexikální význam	2114	4,80%
	44134	100,00%

Z tabulky 1 je patrné, že DAP s prefixem představují pouhých 10% všech DAP cizího původu. Poměr DAP s prostě vidovým prefixem je vůči neprefigovaným formám pouhých 5 % k 95 %.

Vidový příznak DAP z obouvidých sloves

Vidový příznak obouvidých DAP je stále pouze naznačený, není plně ustálený. Nelze o nich proto mluvit jako o DAP s vidovým (perfektivním či imperfektivním) příznakem ve stejném smyslu jako u DAP odvozených od vidově jednoznačných sloves. Toto tvrzení lze ilustrovat na kolokaci DAP s adverbium *předem*, které svým významem ve spojení DAP (např. *předem připravený*) akcentuje omezení trvání. Z tohoto hlediska je lexikálně synonymní s perfektivním vidovým příznakem. *Předem* významově posiluje, v mnohých případech přímo zdvojuje časovou informaci, kterou s sebou přináší perfektivní příznak: Děj vyjádřený DAP s perfektivním příznakem již proběhl nebo proběhne *před* dějem jiným, a tudíž je ukončen. Kolokace *předem* plus DAP s perfektivním příznakem se v SYN2010 vyskytuje v 98% případů (celkem 1444 kolokací).

Nejvýraznější zastoupení kolokace adverbium *předem* s perfektivním DAP jsou tato: (seřazená podle četnosti výskytu): *předem 1.daný, 2.připravený, 3.stanovený, 4.určený, 5.prohraný, 6.domluvený, 7.nastavený, 8.promyšlený, 9.ztracený, 10.vybraný*.

Zbývající dvě procenta (celkem 29 kolokací) představují spojení adverbium *předem* s DAP z imperfektiv. V této podobě sledované kolokace je nejvíce zastoupeno DAP z imperfektiva tantum *očekávaný*, dále imperfektivní DAP *připravovaný* a *předpokládaný*. Nelze tedy říci, že by se adverbium *předem* nikdy nespojovalo s DAP s imperfektivním příznakem, ale jeho tendence posilovat v tomto spojení perfektivní význam je u DAP českého původu velmi výrazná.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

DAP odvozená od sloves vidově nejednoznačných se však v případě spojení s adverbium *předem* chovají jinak. Z celkového přehledu všech kolokací těchto DAP je zřejmé, že častěji se s ním pojí neprefigovaná DAP (61%), oproti DAP s prefixem (39%). Výrazně je to patrné na jednom z nejméně frekventovaných DAP cizího původu, adjektivu *plánovaný* a jeho variantě *naplánovaný*. Kolokací *předem naplánovaný* je 27, *předem plánovaný* 13. Podobně je tomu i u dvojice *zorganizovaný/organizovaný*. Zde je výskyt zkoumané kolokace dokonce vyrovnaný (2/2)

Příklady ze SYN2010: "Vypadá to na *předem*< *plánovanou*> *loupež*," nebo "Jde o *předem plánovaný* a <*organizovaný*> *krok*," V obou případech dávají uživatelé přednost pouze lexikalizovanému vyjádření předčasnosti: *předem plánovaný* a *organizovaný* před použitím prefigovaného adjektiva *naplánovaný* a *zorganizovaný*.

Další argument pro konstatování, že vidový příznak DAP odvozených od vidově nejednoznačných sloves je slabý a není dostatečně stabilizovaný, můžeme pozorovat na jejich spojení s českými prefixy.

Jak je z tabulky 1 patrné, prefigovaných DAP s tendencí prostě vidovou je v této skupině pouhých 4,3%. Přibližně stejně velké množství je DAP s prefixem měnicím lexikální význam (4,8%).

Podívejme se na několik příkladů, kdy prefix sémanticky modifikuje význam základu:

- Prefix **od-** připojený k základu *izolovaný* vyjadřuje především posílený, resp. zdvojený význam vyjádřený základovým DAP: *oddělený od něčeho*. *Dveře s podivnou klikou za sebou ukrývaly zvukotěsnou místnost < odizolovanou> i od signálů mobilních operátorů*.
- Prefix **na-** ve spojení s DAP *definovaný* ve větě *Pracovní postup vychází z již <nadefinovaných> vlastností* v sobě zároveň obsahuje sémantický rys hromadění, velké míry činnosti.
- Předpona **před-** dodává významovému základu význam předčasnosti ve větě: *V nástrojové liště jsou již <předdefinované> tři typy odstavců - zarovnání vlevo, na střed a vpravo*.
- Samotné užití prefixu bývá motivováno synonymem českého původu s tímž prefixem, které tvoří synonymní pozadí při tvorbě nového DAP: *V duchu si představovala kontrastní jezdecké šaty <nakombinované> z černé a bílé*. Předpona **na-** v DAP

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

podobného významu (*namíchané*) má význam mícháním/kombinováním připravit za účelem dosažení určitého efektu.

Přehled českých prefixů, které se účastní na modifikaci DAP cizího původu: (číslo v závorce udává, u kolika různých lemmat DAP se prefix vyskytl)

do- (2) (doplnění), *na-* (9) (1.velká míra, 2.nastavení podmínek), *od-* (oddělení), *po-* (postupnost), *pod-* (malá míra), *pro-* (4) (důkladnost), *pře-* (11) (1.provedení ještě jednou, jinak; 2. velká míra činnosti), *před-* (2) (činnost časově předcházející jiné), *roz-* (rozdělení), *s-* (směr dohromady), *vy-* (3) (vyjmutí odněkud), *z-* (14) (změna stavu), *za-* (5) (1.začlenění někam; 2.uzavření)

Skupina obouvidých DAP představuje kategorii, která podléhá největšímu vývoji a změnám. Tvorba prefigovaných DAP cizího základu s domácími formanty představuje produktivní slovotvornou oblast. Srov. např. prefigované formy DAP *financovaný*: *podfinancovaný*, *profinancovaný*, *zafinancovaný*, *refinancovaný*, *přefinancovaný*. Ne každý výsledek tohoto tvoření se každému líbí, někdy působí neobratně či neuměle a z toho důvodu se daný typ sloves a DAP z nich odvozených stává terčem kritiky jazykových puristů. Je však třeba konstatovat, že jde o jednu z výrazných oblastí živého jazykového tvoření.

Závěr

Vidový příznak deverbativních pasivních adjektiv vychází z motivujícího slovesa, přesněji řečeno z jeho trpného přičestí. Vyjadřuje ne/omezení trvání děje nebo stavu daným slovesem vyjadřovaného. Ve většině případů se dá jednoznačně určit u DAP ze sloves původem domácích. Složitější je situace u DAP odvozených od vidově nejednoznačných sloves. Tato DAP se spojují s českými prefixy, které zpravidla pozměňují význam cizího základu a přispívají k větší míře jejich perfektivního příznaku, nikoli však jednoznačně, což ilustruje kolokace s adverbium *předem*. Rovněž volba jednotlivých prefixů podle jejich významu připojovaných k danému základu je v řadě případů neustálená. Výsledky statistické analýzy ukazují, že mezi DAP se stabilním vidovým příznakem existuje zřetelně více perfektivních pasivních derivátů vůči imperfektivním nežli je existující poměr perfektivních sloves (typů) vůči imperfektivním. Hledáním možných příčin této skutečnosti se budu dále zabývat.

Literatura:

- Bartoň, T. - Cvrček, V. - Čermák, F. - Jelínek, T. - Petkevič, V. *Statistiky češtiny*. Praha: NLN/Ústav českého národního korpusu 2009.
- Čermák, F. *Syntagmatika a paradigmatica českého slova II*. Praha: UK 1990.
- Dokulil, M. - Kuchař, J. Slovtvorná charakteristika cizích slov. *Naše řeč* 60, 1977, s. 169-184.
- Karlík, P. Pasivum v češtině. *Slovo a slovesnost* 65, 2004, s. 83-112.
- Kopečný, F. *Slovesný vid v češtině*. Praha: Nakladatelství ČSAV 1962.
- Kopřivová, M. *Valence českých adjektiv*. Praha: NLN/Ústav českého národního korpusu 2006.
- Mluvnice češtiny*. Praha: Academia 1986.

Resumé

THE ASPECT OF DEVERBATIVE PASSIVE ADJECTIVES

The aspect of a deverbative passive adjective (DPA) originates from its verb, ie. from the passive participle. In most cases we can determine the aspect of DPA from verbs which originate from Czech. The situation is more complicated when it comes to DPA originating from foreign verbs. These DPA are combined with Czech prefixes. That usually leads to a change in the meaning of the foreign base and contributes to a higher degree of the perfective aspect. However, in general terms their aspect remains ambiguous. This can be illustrated by the collocation of DPA with an adverb *předem* “in advance”. The choice of prefixes connected to a given foreign base can in many cases lead to instability of the meaning. Results of our statistical analysis show that the ratio of percentages of perfective DPA to imperfective DPA is 77,6 to 16,7. This strikingly prevailing percentage of perfective DPA will be studied further.

Klíčová slova: slovesný vid, deverbativní adjektiva pasívní, perfektivní slovesa, imperfektivní slovesa, obouvidová slovesa, prefixy

Keywords: verbal aspect, adjectives derived from passive participle, perfective verbs, imperfective verbs, biaspectual verbs, prefixes

PRAGMATICKÁ KOMPETENCE ZAHRANIČNÍCH STUDENTŮ ČEŠTINY¹

Jaroslav Mašín²

Úvod

Všichni jsme se setkali s promluvy cizinců, které působily neobvykle. Je to způsobeno tím, že mluva každého jazykového společenství je odlišná. Mluva cizinců může být interpretována v některých situacích jako nezdvořilá. V takovém případě mluvíme o mezikulturním nepochopení. Je důležité si uvědomit, že rozdíly v mluvě jsou ovlivněny nejen kulturními rozdíly, ale i rozdíly v používání jazyka jednotlivými mluvčími.

1. INTERLANGUAGE PRAGMATICS

Součástí komunikační kompetence, což je schopnost studenta používat jazyk a rozumět jazyku, je i kompetence pragmatická. Barron (2003) pragmatickou kompetenci chápe jako znalost jazykových prostředků, kterými daný jazyk disponuje k vyjádření ilokučních sil, znalost sekvenčních aspektů mluvních aktů a znalost vhodného použití jazykových prostředků pro danou situaci.

Pragmatické kompetenci je ve zkoumání osvojování cizího jazyka věnována pozornost od 80. let 20. století. Od té doby vznikla ve světě řada studií, které se touto problematikou zabývají. Při osvojování češtiny jako cizího jazyka nebyla zatím pragmatické kompetenci věnována velká pozornost.

Zkoumání mezijazyka (interlanguage), tedy toho, co studenti produkují při osvojování cizího jazyka, bylo na konci 20. století obohaceno o zkoumání interlanguage pragmatics. Interlanguage pragmatics bylo definováno jako studium používání a

¹ This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2012.

² Hankuk University of Foreign Studies.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

osvojování pragmatické znalosti nerodilými mluvčími v cizím jazyce. Zaměřuje se především na ilokuční a zdvořilostní dimenzi v produkci mluvních aktů. Objektem studia je používání jazyka v jeho autentickém diskursu.

Mezijazyk (interlanguage) je výsledkem různých vlivů a zdrojů. V případě interlanguage pragmatics u zahraničních studentů Barron (2003) uvádí 3 důležité jevy, které ho ovlivňují. Jsou to:

1. Pragmatický přenos (pragmatic transfer), což je přenos vzorů ze studentova mateřského jazyka do jeho mezijazyka. Elementy studentova prvního jazyka, jako například zdvořilostní pravidla a formulace, jsou často přenášeny do studentova mezijazyka.

2. Pragmatické zevšeobecňování (pragmatic overgeneralisation) – je to strategie, kterou studenti komunikující v cizím jazyce, vybírají formy a funkce. Tyto formy a funkce jsou pro ně velmi automatizované a snáze použitelné. To znamená, že studenti se snaží používat co nejjednodušší konstrukce. Následkem toho mohou být jednoduché formy používány i v případech, kde jsou vhodnější komplexnější formy.

3. Chyby vyplývající z učebního procesu (teaching-induced errors). To jsou chyby v pragmatické kompetenci ovlivněné formálními instrukcemi. Patří sem například používání nevhodných výukových materiálů. V mnoha výukových materiálech jsou učební texty, které neodpovídají živému jazyku a autoři učebnic (rodilí mluvčí) je vytvořili pouze na základě své intuice.

Při analýze jazykových projevů studentů je ale často těžké rozhodnout, čím přesně byla daná chyba způsobena.

Významným oborem studia jsou mezijazykové realizace různých mluvních aktů. Studie, které se zabývají touto problematikou, berou jako základ výpovědi rodilých mluvčích. A ty potom porovnávají s výpověďmi studentů a všímají si rozdíly. V čem se tedy odlišují výpovědi rodilých mluvčích od studentů daného jazyka? Podle Barron (2003) se odlišují: ve výběru formulací, kterými realizují mluvní akty, ve formě a obsahu.

Pragmatická kompetence studentů se rozvíjí při výuce jazyka ve třídě a v interakci s rodilými mluvčími. Je jasné, že rozvoji pragmatické kompetence se nevěnuje při výuce tolik pozornosti jako gramatice. Je to dáno tím, že výuka pragmatiky není tak propracována jako výuka gramatiky, protože je velmi těžké vyučovat detailní aspekty

pragmatické kompetence. Tím je také ovlivněna zpětná vazba. Učitelé zpravidla upozorňují studenty na jejich gramatické chyby, ale nedostatky v pragmatice opravovány nejsou.

2. VÝZKUMNÁ ČÁST

V následující části našeho příspěvku se budeme věnovat praktickému výzkumu a budeme zkoumat konkrétní projevy mezijazyka zahraničních studentů, kteří se učí česky. Bude nás zajímat, jak zahraniční studenti dokážou v češtině vyjádřit poděkování a vděk. Zkoumáním vyjádření vděku u studentů, kteří studovali angličtinu, se v USA zabývali Eisenstein a Bodman (1993). V našem zkoumání vyjdeme z této studie a na závěr porovnáme výsledky našeho zkoumání s výsledky, ke kterým došli Eisenstein a Bodman (tamtéž). Jejich výzkumný dotazník jsme ve své práci upravili pro české podmínky.

K získání dat bylo použito dotazníků obsahujících celkem 11 situací. Situace spojovalo to, že v nich dotazovaní měli vyjádřit poděkování a vděk. Účastníci výzkumu byli požádáni, aby ke každé situaci napsali krátký dialog mezi tím, kdo dává dar nebo nabízí pomoc, a tím, kdo dar, laskavost, pochvalu nebo službu přijímá.

V našem výzkumu se nebude jednat o pouhou analýzu jednoho mluvního aktu, ale o analýzu diskursu. Konverzace již dnes není považována za pouhý řetěz nezávislých ilokučních sil. Mluvní akty jsou vztaženy k jiným mluvním aktům, a jsou tedy součástí kontextu. Analýza mluvních aktů je zkoumána ve spojení s interakcí, protože mluvní akty mají ilokuční a interakční hodnotu. V našem zkoumání se zaměříme na používání jazyka v sociálním prostředí a na interakci mezi mluvčími. Bude nás zajímat nejen to, jak mluvčí vyjadřují vděk, ale také promluvy, které předcházejí samotnému poděkování nebo následují po poděkování. To znamená například prosba nebo návrh pomoci. Samotný akt poděkování a vyjádření vděčnosti je tedy v některých situacích odsunut do pozadí.

Podle Eisensteina a Bodmana (1993) může mít vyjádření vděku v jazyce různou škálu, od jednoduchých ritualizovaných automatizovaných vět po delší komunikační celky, které střídavě pronášejí ten, kdo dává, a ten, kdo přijímá dar, laskavost, pochvalu nebo službu. Některé situace vyžadují kreativní odpověď, odezvu. Těmito delšími celky vyjadřujeme v komunikaci pozitivní emoce. Jak uvidíme v následujících příkladech, ne všichni zahraniční studenti byli schopni použít v daných situacích adekvátní reakce.

3.1 Rodilí mluvčí

V první fázi výzkumu byly dotazníky rozdány rodilým mluvčím češtiny. Účastníci výzkumu byli lidé různého pohlaví, věku i profese. Z odpovědí rodilých mluvčích vidíme, že často nepoužili jen slovo *děkuji*. Použití samotného slova *děkuji* je v řadě případů nedostatečné, proto rodilí mluvčí vyjádřili svůj vděk delšími promluvami. Naše data ukazují, že mluvčí mohou vyjádřit svou vděčnost různými způsoby. Na druhou stranu se často uchylují ke konvenčnímu vyjadřování. V následující části budeme hledat společné rysy odpovědí.

V situaci číslo 10 odpověděla většina rodilých mluvčích podobným způsobem. Na pochvalu nového kabátu reagovali tak, že poděkovali a dodali informaci o jeho nízké ceně. Je to pravděpodobně projev toho, že v českém prostředí neumíme přijmout lichotku od druhého člověka, anebo rádi zdůrazňujeme to, že daná věc byla výhodnou koupí.

1. – A: *...byl asi drahej, vid'?* B: *No právě, že ani ne.*
2. – A: *Krásný kabát.* B: *Díky, a stál jen 1000 korun. Povánoční sleva.*
3. – A: *To je hezký kabát. Moc ti sluší.* B: *Děkuju, děkuju. To je ze sekáče.*

V situaci číslo 5, 9 a 11 rodilým mluvčím nevadilo požádat druhého o pomoc, nebo nabídnout druhému pomoc a potom nabízenou pomoc přijmout, např.

1. *...je to hloupé po tak dlouhé době, ale volám ti zjištěně.*
2. *Prosím tě, proč volám. Nemohla bych tě poprosit o laskavost.*

Jak vidíme, rodilí mluvčí zpravidla v prosbě použili kondicionál. Kondicionál použili i v replice vyjadřující vděčnost, např.

1. *To by bylo skvělý.*
2. *Děkuju. To bych asi fakt využil.*

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Zajímavé jsou reakce v situaci číslo 6. Jsou kultury, ve kterých manžel manželce v situaci 6 děkuje. Na druhou stranu jsou kultury, ve kterých je manželčina práce považovaná za samozřejmost a poděkování manžela by dokonce bylo považováno za nevhodné. Jak je to v české kultuře? Výsledky z dotazníků ukazují, že čeští muži by v dané situaci poděkovali. Odpovědi českých žen, které se zúčastnily výzkumu, jsou různé. Spojuje je ale to, že jejich reakce mají negativní nádech. Manželky tuhle práci vykonávají, ale velice nerady. A to dávají ve svých odpovědích najevo.

1. *Manžel neřekne nic.*

2. *A: No to je dost, už nemám v čem chodit.*

B: Jo, tak proč si něco nevyžehlíš?

3. *A: Jsi hodná, zlato. B: Co mi zbývá, že?*

3.2 Nerodilí mluvčí

Ve druhé fázi výzkumu byl stejný dotazník rozdán i studentům, kteří studují češtinu ve Studijním středisku ÚJOP Albertov. Výzkumu se zúčastnilo 20 studentů, kteří nevěděli, co je cílem výzkumu. Byli to studenti z devíti zemí, např. z USA, Číny, Ruska atd. připravující se na zkoušku B1 nebo B2. Jednalo se o studenty, kteří žijí v Praze. Ve Studijním středisku ÚJOP Albertov studovali v době výzkumu minimálně 3 měsíce. V našem výzkumu jsme dotazníky od rodilých mluvčích vzali jako vzor a na jejich základě jsme klasifikovali odpovědi studentů. Zdůrazňujeme, že se studenti tedy pohybovali v českém prostředí minimálně tři měsíce a mohli ze svého pobytu v tomto prostředí těžit.

Pragmatická kompetence je zcela jasně závislá na sociálním a kulturním prostředí. Podle Barron (2003) z toho vyplývá, že čím větší a kvalitnější je při učení cizího jazyka jazykový vstup, tím lepší výsledky v osvojování pragmatické kompetence by měl student mít. V současné době neexistuje dostatek studií, které se zabývají vztahem mezi pragmatickou kompetencí studentů a délkou jejich pobytu v zemi, ve které se daným jazykem mluví.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Celkem v 32% odpovědí zahraničních studentů se objevila nějaká gramatická chyba, které by se studenti na dané úrovni již měli vyvarovat. Pro náš výzkum nepovažujeme gramatické chyby, které přímo nebrání porozumění, za důležité.

Vedle gramatických chyb se v dotaznících vyskytly i lexikální problémy. Chyby ve výběru lexika mohou často bránit porozumění, takové příklady nepovažujeme za komunikačně úspěšné, viz následující příklad:

A: Tak to je milé od tebe děkuji moc.

B: Jsem rád, že se ti to políbilo. Chtěl jsem, abys byla šťastná na narozeniny.

Odpovědi studentů byly srovnatelné s odpověďmi rodilých mluvčích především v situaci 1, 2, 4 a 10. V situaci 1, ve které byly odpovědi studentů hodnoceny téměř stoprocentně jako adekvátní, byla vyžadována jednoduchá automatizovaná odpověď. Naopak situace, které vyžadovaly komplexnější promluvu, byly problematické.

V situaci 10 studenti za kompliment poděkovali. Někteří ale na rozdíl od rodilých mluvčích zdůraznili, že kabát nebyl levný.

1. *A: Kolik stálo?*

B: Myslím, že kabát stálo 10000 Kč.

A: Moc moc drahý!

B: Víím, ale mám kabát a je ti ještě zima.

2. *A: Ty to máš nový kabát, jo? Moc ti sluší, viděla jsem v časopisech, ale to je moc moc drahý.*

B: Že jo? Mě se taky líbila, dostala jsem od přítel, on je bohatý a hodný.

Jak jsme viděli výše v otázkách 5, 9 a 11 použili rodilí mluvčí kondicionál. U zahraničních studentů to bylo jiné. Ve všech třech situacích 5, 9 a 11 použil kondicionál pouze 1 student z Ruska, ve dvou situacích ze tří ho použili dva studenti z Ruska a v jedné situaci ho použil jeden student z Ruska, jeden z Číny a jeden z USA. Většina studentů zpravidla použila verbum *moct* v přítomnosti. Verbum *moct* je prostředkem vyjádření modality, ale formu kondicionálu považujeme za zdvořilejší. Kondicionál představuje vyšší stupeň zdvořilosti než prostá otázka, protože přímota dotazu oslabuje

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

nevyslovenou podmínkou typu „kdyby vám to nevadilo/ nepůsobilo problém.“ (Hirschová, 2006).

1. *Můžeš mi pomáhat?*
2. *Můžu momentálně u tebe bydlet?*

V tomto případě tedy studenti vybírají formu, která je pro ně automatizovaná a lépe produkovatelná. Jedná se tedy o příklad chyby vlivem pragmatického zjednodušení a generalizace. Následkem toho jsou jednoduché formy používány i v případech, kde jsou zapotřebí komplexnější formy a kde je vhodnější vyjádřit modalitu jiným způsobem. Zahraniční studenti se více zaměřují na obsah (předání samotných informací) než na způsob promluvy. Proto jsou prostředky, které vyjadřují modalitu, považovány studenty při předávání informací za nepodstatné a fakultativní. Zároveň se podle Barron (2003) studenti spoléhají na pragmatické vyjádření, které již před tím úspěšně používali. To znamená, že pokud dříve žádali o něco bez použití kondicionálu, je nyní pro ně těžké začít používat kondicionál.

Kondicionál studenti používají pouze v automatizovaných spojeních, která se učili během svého studia. Studenti tedy nemají problém používat konstrukci *chtěl bych*.

Kondicionál často nerodilí mluvčí nahradili slovem *prosím*, jehož použití je pro ně jednodušší, protože slovo *prosím* lze volně připojit k větě.

1. *Prosím! Pomůžete mi, já nevím nic o počítač.*
2. *Mám problém. Můj počítač nefunguje, a potřebuju internet. Muže tvůj manžel opravit počítač. Kdy má čas, prosím.*
3. *Poprosím, muze vas manžel se divat na moj počítač.*

V odpovědích rodilých mluvčích slovo *prosím* nenajdeme. Rodilí mluvčí používali pouze konstrukci *prosím tě, mohl bys...*, kterou chápeme jako oslovení.

Dalším prostředkem vyjádření zdvořilosti v situacích 5 a 9 je použití negace ve zjišťovací otázce. Podle Hirschové (2006) nabízí záporná forma adresátovi možnost navázat zápornou odpovědí, tj. odmítnout. Adresátovi se tímto způsobem signalizuje, že na vyhovění žádosti si tazatel nečiní nárok a že i odmítnutí bude akceptováno.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Rodilí mluvčí použili negaci ve zjišťovací otázce v 65 %. V porovnání s rodilými mluvčími ji zahraniční studenti použili mnohem méně, pouze v 29 % případů. Zajímavé ale je, že negaci ve zjišťovací otázce používali téměř výhradně rusky mluvící studenti. To znamená, že studenti z ostatních zemí vůbec nedokážou negaci ve zjišťovací otázce použít.

Situace číslo 9, ve které máte starého známého, kterého jste již dlouho neviděli, požádat o laskavost, dělala často studentům problémy. 36 % studentů odpovědělo, že takovou žádost považuje za neslušnou a daného známého by tedy nekontaktovalo. Naopak rodilí mluvčí ani jednou v dotazníku neodpověděli, že takovou žádost považují za nevhodnou, známého by o laskavost požádali.

V situaci číslo 6 většina zahraničních studentů poděkovala a použila oslovení *miláčku* nebo *zlatíčko*. Ironické reakce jako u českých žen v jejich odpovědích nenajdeme.

21% studentů ve svých odpovědích zcela ignorovalo situaci číslo 3, protože jim činila problémy. Odpovědi ostatních studentů jsou velmi krátké a nejsou zcela adekvátní oficiální situaci. Z toho vyplývá, že studenti mají problém vytvořit oficiální pracovní dialog se svým nadřízeným. Je to způsobeno tím, že se s takovou situací během svého pobytu a studia v České republice nesetkávají.

Odpovědi nerodilých mluvčích byly celkově kratší než odpovědi mluvčích rodilých. Průměrný počet slov v jedné odpovědi je u rodilých mluvčích 22, 8, u zahraničních studentů 14, 4. Důležité ale je, že rodilí mluvčí používali slova a slovní spojení, která jsou běžně používaná v hovorové češtině anebo používali originální slovní spojení. Tím vyjadřovali upřímnost a srdečnost.

Např.: *Nějak mi blbne počítač a jsem z toho na nervy. (situace 5)*

Je to trochu hloupé po tak dlouhé době, ale volám ti zjištěně. (situace 9)

Nech si čvachtat. (situace 4)

To neva, založím tě. (situace 8)

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Nerodilí mluvčí používali na rozdíl od rodilých mluvčích originální spojení a hovorové konstrukce velmi málo (Eisenstein - Bodman, 1993). Srdečnost bylo možné u zahraničních studentů pozorovat v situaci 7. To je situace, která nabízí jednoduché, automatizované reakce.

A: Prosím vás. Ztratíte jednu rukavici. Tady je.

B: Moc vám děkuju, jste tak hodná.

Z odpovědí zahraničních studentů cítíme srdečnost jen omezeně. Naopak jejich dialogy působí stroze, odtažitě a neupřímně. Pokud se studenti snažili používat taková hovorová spojení, jejich repliky nebyly zcela vhodné pro danou situaci. Jedná se o typickou chybu studentů, kteří se učí cizí jazyk. Studenti si zapamatují nějakou formu, která jim v cílovém jazyce dobře zní, a tu pak používají i tam, kde to není vhodné.

Situace: Jsou Vánoce a váš kamarád vám dá dárek. Vy to rozbalíte a najdete tam novou tašku nebo svetr.

A: To je síla.

Následující příklad je příkladem pragmatického přenosu ze studentova mateřského jazyka, v tomto případě angličtiny, protože student pocházel z USA. Pokud jeho odpověď přeložíme do angličtiny, uvidíme, že na rozdíl od češtiny je taková reakce v angličtině typická.

A: Mnn, nic nic. Dobře, mám problem. Já jsem odstěhoval z bytu, a teď potřebuju byt. A proto, zeptám ti, jestli máš místo v bytě pro mě.

B: Ano Ano, kamarád odstěhoval z bytu minulý měsíc, a potřebuju někdo.

A: Výborný, já jsem tvůj člověk!! (situace 11)

B: Yes, yes, my friend has just moved from the flat last week and I need somebody.

A: Great, I'm your man!!

Odpovědi rodilých mluvčích vyvolávají otázku, jestli by bylo dobré, kdyby se zahraniční vyjadřovali originálně a srdečně jako rodilí mluvčí. Pokusy o srdečnost a originalitu ve vyjadřování a případné napodobování rodilých mluvčích můžou totiž vést k negativnímu hodnocení mluvy cizinců rodilými mluvčími. Ti negativně hodnotí, pokud

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

cizinci ztrácejí svoji identitu a snaží se za každou cenu přiblížit rodilým mluvčím. Negativně jsou zejména hodnoceny projevy hrubosti, napodobování slangu a velmi neformálního způsobu komunikace.

Odpovědi studentů jsme rozdělili podle pragmatické úspěšnosti do několika kategorií. Počet procent odpovědí ke každé situaci ukazuje následující tabulka:

- Odmítnutí – student odmítl na tuto otázku odpovědět, protože se mu zdála nevhodná
- Nepochopení – student zadanou otázku nepochopil
- Neadekvátní – studentova odpověď je v dané situaci nevhodná, neslušná, problematická
- Chyba – v odpovědi je závažná chyba, především ve výběru lexika
- V pořádku – odpověď studenta obsahuje chyby nebo pragmatické nedokonalosti, které by však byly rodilým mluvčím pochopeny
- Jako RM – odpovědi mají blízko k odpovědím rodilých mluvčích

	Odmítnutí	Nepochopení	Neadekvátní	Chyba	V pořádku	Jako RM
1.			7%			93%
2.			7%	7%	50%	36%
3.	21%		29%		29%	21%
4.		21,5%	21,5%		28,5%	28,5%
5.		21,5%	21,5%	7%	7%	42,5%
6.	7%	14,5%	7%		14,5%	57%
7.			27%	9%	18%	45,5%
8.		9%	18%	9%	27%	27%
9.	36,5%		36,5%		9%	18%
10.		9%	18%		18%	55%
11.		18%	9%		27%	45,5%

Z tabulky vidíme, že odpovědi studentů jsou převážně hodnoceny jako výborné a dobré, protože studenti dokážou vyjádřit ilokuční sílu. K podobnému závěru dochází i Eisenstein a Bodman (1993). I oni hodnotí většinu odpovědí respondentů jako úspěšnou.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Výjimkou jsou především situace 3 a 9, o kterých jsme mluvili výše. Situace 3 dělala studentům problémy, protože se s ní během studia a života v České republice nesetkávají. Situace 9 je zase situací, na kterou studenti odmítli odpověď, protože se jim zdála nevhodná. Poměrně velká neúspěšnost byla také v situacích 5 a 8.

Závěr

V našem výzkumu jsme nastínili, jaké neúmyslné nedostatky mají zahraniční studenti v pragmatické kompetenci. Na základě získaných dat jsme odpovědi studentů převážně hodnotili jako adekvátní, to znamená, že studenti dokážou vyjádřit ilokuční sílu. K vyjádření ilokučních sil ale používají jiné prostředky než rodilí mluvčí, protože jejich jazyková kompetence je omezená. Výběr odlišných jazykových prostředků vede k tomu, že odpovědím zahraničních studentů chybí především originalita a srdečnost.

Výzkum konkrétně ukázal, jakým způsobem je možné ve výuce obohatit komunikační kompetenci studentů. Naše studie odhalila, že studenti nedokážou v komunikaci použít kondicionál, přestože ho znají. Měli bychom tedy zahraniční studenty vést k používání zdvořilé žádosti *Mohl bys/ Nemohl bys...* tak, aby se stala automaticky používanou konstrukcí jako konstrukce *Chtěl bych...*

Literatura:

BARRON, A. *Acquisition in interlanguage pragmatics: learning how to do things with words in a study abroad context*. Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co. 2003.

EISENSTEIN, M. - BODMAN, J. Expressing Gratitude in American English. In KASPER, G. - BLUM-KULKA, S. (eds.). *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press 1993, s. 64 – 77.

HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc: Univerzita Palackého 2006.

SEARLE, J. R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. London: Cambridge University Press 1974.

Resumé

PRAGMATIC COMPETENCE OF FOREIGN LEARNERS OF CZECH LANGUAGE

In the first part, the article talks about the role of Pragmatics in Second Language Acquisition and the phenomena that can influence learners' Interlanguage Pragmatics are described. The latter part introduces the research that took place in the Institute for Language and Preparatory Studies at Charles University Study Centre Albertov in Prague in winter 2010. The questionnaires with 11 situations were handed out to 20 learners of the Czech language. The learners were asked to write small dialogs to each situation. Learners' answers were afterwards compared with answers written by native speakers. The results of the research showed that foreign language learners usually do not have problems with expressing illocutionary act in their dialogs. However, the difference in answers among learners and native speakers is in the selection and use of language means.

Klíčová slova: pragmatická kompetence, vyjádření vděčnosti, rodilí mluvčí, zahraniční student češtiny, dotazníkový výzkum

Keywords: interlanguage pragmatics, pragmatic competence, expressing of gratitude, native speakers, learners of czech language, questionnaire research

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Příloha: *Dotazník*

1. Byli jste nakupovat, teď nesete těžkou tašku a nějaký člověk vám otevře dveře od domu, ve kterém bydlíte.
2. Jsou Vánoce a váš kamarád vám dá dárek. Vy to rozbalíte a najdete tam novou tašku (nebo svetr).
3. Zavolá vás váš šéf, jste trošku nervózní, protože nevíte, co se děje. Posadíte se v jeho kanceláři a on vám řekne, že poletíte na konferenci do New Yorku.
4. Přijdete na návštěvu ke kamarádovi do jeho nového bytu. Potom společně večeříte. Co budete říkat?
5. Doma vám nefunguje počítač. Vy víte, že manžel vaší kolegyně v práci rozumí počítačům. Co řeknete?
6. Vaše manželka vám v neděli vyžehlí košile.
7. Jedete metrem, ztratíte rukavici. Nějaká paní vás na to upozorní. Co řekne? Co řeknete vy?
8. Kamarád vám navrhne, že můžete jít na oběd. Vy ale nemáte před výplatou dost peněz.
9. Známy, kterého jste už dlouho neviděl, pracuje v Národním divadle. Vy chcete pro svoji přítelkyni jako dárek lístky na premiéru nové opery. Rozhodnete se, že zavoláte tomu kamarádovi.
10. Máte nový kabát, ve kterém přijdete do práce. Co říkají kolegové a co říkáte vy?
11. Musíte se odstěhovat z bytu. A najednou nemáte kde bydlet. Řeknete to svému kolegovi. On vám nabídne pomoc. Co řekne a co řeknete vy?

RECENZE

Nad Kapitoly o češtině jako cizím jazyku

Michala Kutláková

Ve druhé polovině roku 2010 byla na knižní trh uvedena publikace Milana Hrdličky *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Jedná se o soubor autorových vybraných příspěvků vztahujících se k problematice prezentace a popisu češtiny jako jazyka cizího, cílového; soubor, ve kterém se zamýšlí nad lingvistickými a lingvodidaktickými otázkami spojenými s oborem čeština jako cizí jazyk i s výukou češtiny pro cizince.

Jednotlivé příspěvky jsou, jak Milan Hrdlička uvádí ve svém úvodním slově, až na výjimku jednoho příspěvku přetištěny v původní podobě. (Samozřejmě se jedná o vynechání klíčových slov, anotací nebo resumé.) Přehlednosti celé publikace napomáhá uspořádání jednotlivých textů do osmi tematických kapitol.

Milan Hrdlička je odborné veřejnosti znám především autor vyjadřující se k otázkám prezentace gramatiky češtiny jako jazyka cizího; dovolíme si na tomto místě připomenout např. jeho vynikající monografii *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka* (Hrdlička, 2009); není proto překvapující, že je celá řada příspěvků otištěných v tomto výběru věnována právě gramatice.

Nyní přejdeme k jednotlivým kapitolám. V příspěvcích úvodní kapitoly (*Obor čeština jako cizí jazyk a čeština pro cizince*) autor vymezuje pojmy/obory čeština jako cizí jazyk a čeština pro cizince a v souvislosti s tímto hovoří též o pojmech jazyk mateřský, cizí a druhý. Dále se vyjadřuje k zařazení oboru čeština jako cizí jazyk v rámci disciplín zabývajících se jazykem, didaktikou a komunikací, přičemž poukazuje na komplexní charakter této disciplíny a pozitivně hodnotí její rozvoj a vývoj, který zaznamenala v posledních letech na jednotlivých bohemistických pracovištích.

Ve druhé kapitole (*Komunikační metoda a čeština jako cizí jazyk*) se čtenář seznámí se dvěma příspěvky přinášejícími informace o komunikační metodě, jejich

kořenech a charakteristikách. Hrdlička přitom upozorňuje na mnohdy neadekvátní chápání, uchopení této metody: „*Předně je nutno zdůraznit, že je v našem prostředí komunikační metoda chápána v silně redukované a deformované podobě. Označení „komunikační“ je tak v praxi často synonymem „lehkého, bezproblémového, povrchního, rychlého, bezbolestného“.* (Hrdlička, 2010, s. 45) Jedním dechem přitom dodává: „*Jedním ze závažných nedostatků bývá neuspokojivá situace v prezentování mluvnice.*“ (tamtéž s. 45) Při charakterizaci komunikační metody se dotýká i dalších problémů spojených s její aplikací v praxi; jsou to např. chybějící typologie zájemců o češtinu jako cílový jazyk nebo začleňování běžně mluvené řeči do výuky češtiny pro jinojazyčné mluvčí.

V pořadí třetí kapitola (*Stratifikace českého jazyka a čeština jako cizí jazyk*) přináší příspěvky zabývající se stratifikací našeho národního jazyka a dopady/vlivy této situace na výuku češtiny pro cizince. Má být prezentována také nespisovná čeština? Pokud ano, pak v jaké podobě a kdy? Právě nad těmito a dalšími otázkami se Milan Hrdlička zamýšlí. V těchto příspěvcích nechybí teoretické vymezení základních pojmů spojených s danou problematikou ani praktičtěji zaměřené pojednání o prezentaci stratifikace češtiny v učebnicích češtiny pro cizince včetně pojmenování nejčastějších nešvarů, kterých se autoři učebnic dopouštějí.

Do čtvrté kapitoly (*Gramatika a čeština jako cizí jazyk*) jsou soustředěny články věnované vybraným otázkám role a prezentace mluvnice ve výuce češtiny jako cílového jazyka, důraz je přitom kladen i na roli gramatiky při utváření komunikační kompetence mluvčích.

Za zásadní považuje Milan Hrdlička náležitou prezentaci české mluvnice cizincům, taková prezentace by měla být komplexní, systematická, bez přílišného/nežádoucího zjednodušování. Ve svých úvahách se dotýká i otázek výběru a řazení mluvnické látky v učebnicích češtiny pro cizince a nevyhýbá se ani ožehavým tématům, jakými jsou např. výklad aspektu jinojazyčným mluvčím.

Zřejmě v duchu zásady komplexnosti, která je vlastní komunikační metodě, jíž je Hrdlička zastáncem, je do této publikace zařazena také pátá kapitola (*Sociokulturní dimenze a čeština jako cizí jazyk*) v níž jsou příspěvky věnované sociokulturním

aspektům. V rámci dvou článků pojednává autor o sociokulturní kompetenci, vlivu národního charakteru na národní jazyk a také o vymezení pojmu český národní jazyk.

Jak napovídá název šesté kapitoly (*Vybrané lingvodidaktické otázky a čeština jako cizí jazyk*), dočte se zájemce o problematice lingvodidaktické. Pozornost je věnována nejen způsobům nabývání znalosti cizího jazyka, kdy je upozorněno na koncepci tzv. přechodového jazyka neboli teorii interlanguage, ale i výstavbě kurzu češtiny pro jinojazyčné mluvčí a způsobům selekce (jazykové) látky.

O významu, který Hrdlička připisuje českým předložkám, svědčí i skutečnost, že je celá sedmá kapitola (*České prepozice a čeština jako cizí jazyk*) zaměřena právě na předložky. Tomuto tématu věnoval Milan Hrdlička již spoustu pozornosti - známá je jeho monografie *Předložky ve výuce češtiny jako cizího jazyka* (Hrdlička, 2000). V tomto výběru však uvádí příspěvky zaměřené především na prepozice místní a časové. Vrací-li se v rámci jednotlivých příspěvků k téže problematice – např. předložkám místním, vždy přináší jiný, nový aspekt daného tématu a tím prohlubuje povědomí čtenáře.

Poslední část výběru (*Jazykové sloupky*) přináší autorovy kratší práce vztahující se k různým tématům – např. číslovce pět, českému imperativu či Čapkovým M/mlokům a svědčí tak o autorově širokém rozhledu.

Jak jsme již uvedli na začátku naší recenze, jedná se o publikaci obsahující výběr z autorovy předchozí tvorby. Jednotlivé články uspořádané dle tematické souvislosti tvoří reprezentativní přehled příspěvků, kterými Milan Hrdlička obohatil odbornou literaturu věnovanou tématu čeština jako cizí jazyk/čeština pro cizince.

Rádi bychom podtrhli jeden z podstatných rysů tohoto výběru - a sice jeho komplexnost. Přestože se autor věnuje především tématu popisu a prezentace mluvnické látky jinojazyčným mluvčím (což je patrné také ze zaměření valné části zde otištěných příspěvků), dotýká se v tomto svém výběru širokého repertoáru témat spojených s oborem čeština jako cizí jazyk i čeština pro cizince.

Publikaci *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku* můžeme doporučit nejen čtenářům z řad odborné veřejnosti, ale i běžným čtenářům se zájmem o daný obor. Myslíme si, že tento výběr dostojí přání autora a přispěje k rozvoji oboru čeština jako cizí jazyk i čeština pro cizince.

JAZYKOVÉ SLOUPKY

Odkud pochází krůta?

Milan Hrdlička

Pátrání po původu mnohých pojmenování bývá záležitostí nejen mimořádně zajímavou a vzrušující, ale i poučnou. Motivace vzniku některých lexémů je nezdídká roztodivná; roli, jak známo, mohou sehrávat nejrůznější faktory. Jeden z takových případů si nyní stručně přiblížíme.

Mezi pojmenování s nevšedními osudy bezesporu patří i slovo *krůta*. Jeho etymologie je – nazíráno z komparatistického hlediska – skutečně pozoruhodná.

Odkud tedy vlastně *krůta* pochází?

Máme-li v této souvislosti na mysli jednotku slovní zásoby (nikoliv onoho exoticky vyhlížejícího opeřence), pak můžeme s jistotou konstatovat, že se v českém jazyce jedná o označení německého původu, konkrétně prý z německého nářečního *Grutte*, který byl odvozen od pojmenování *Truthahn* (krocán) a potažmo *Truthenne* (krůta), viz J. Rejzek, *Český etymologický slovník*, Praha: LEDA 2001, s. 316. Autor slovníku (tamtéž) ještě dodává, že *trut* se zpravidla vysvětluje jako citoslovce, které krůta vydává (*Hahn* je kohout, *Henne* pak slepice).

Dostí podivné vzezření a v minulosti evidentně nejasná, snad až tajemná provenience zmiňovaného kura se proto více než výmluvně odráží i v jeho některých cizojazyčných ekvivalentech.

Tak kupř. v angličtině má výraz *krůta* paralelu ve slově *turkey*. Uvedený lexém zjevně ukazuje na domnělý turecký původ (srov. identickou hláskovou podobu: *Turecko – Turkey*).

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Ve francouzštině (a v řadě dalších jazyků, např. v ruštině, polštině, ukrajinštině, gruzínštině aj.) se zase prosadila hypotéza o indickém původu: francouzsky *dinde* znamená, doslovně přeloženo, „z Indie“ (*d'Inde*), srov. následně ruské *ind'juk*, *indějka* atd.

A do třetice: portugalsky hovořící mluvčí pro změnu situují daného, dříve mnohdy rituálně obětovaného tvora, do Latinské Ameriky, konkrétně do Peru – odtud i totožné portugalské označení.

Jaké je ale skutečné místo původu *krůty*? Domníváme se, že teď už naprosto nic nebrání tomu, abychom ho na závěr prozradili. S odvoláním na internetovou encyklopedii Wikipedia uvádíme, že domestikace krůty, resp. krocana divokého, započala Aztéky již před zhruba třemi tisíci lety ve Střední Americe, přesněji řečeno na území dnešního Mexika. Kolem roku 1519 se pak díky španělským kolonizátorům dostává krůta i do Evropy.

JAZYKOVÉ SLOUPKY

Ví starou belu

Milan Hrdlička

Problematika řečového vyjádření záporu – ať členského, či větného – i komunikační funkce nesouhlasu, odmítnutí, zákazu aj. představuje zajímavou a významnou součástí komunikační kompetence mluvčího. Netřeba jistě zdůrazňovat, že tato citlivá oblast patří mezi základní témata spadající do řečové etikety, nedílné součásti dnes tolik zdůrazňované sociokulturní dimenze společenské komunikace. A právě neznalost, nedoceňování nebo nerespektování pravidel řečového (a potažmo společenského) chování může vést k více či méně závažným nedopatřením a může se ze strany partnera v komunikaci setkat s nedobrou odezvou.

Řečová realizace zdvořilosti bývá jemně propracovaná a odstíněná v mnohých jazycích, zejména asijských. Tak kupř. v korejštině není slušné vyjádřit neochotu, odmítnutí, nesouhlas přímo. Explicitní vyjádření negace se v oficiální komunikaci totiž pokládá za nevhodné. Nechce-li např. oslovená osoba jít na filmové představení a hodlá-li svoje odmítnutí tlumočit kultivovaným způsobem, na otázku *Nešla byste do kina?* odvěti nikoliv něco na způsob *Ne, nešla*, jak by bylo možné v našich zeměpisných šířkách očekávat, nýbrž *Ano, nešla*.

Co se jazykové, resp. formální stránky negace týká, činivá mnohým neslovanským mluvčím potíže náš dvojitý zápor (např. *Neví nic*), který tyto uživatelé nezřídka pokládají za nelogický. Pokud totiž – nazíráno jejich optikou – kupř. dotyčná osoba *Neví nic* (srov. anglický ekvivalent *He knows nothing, He doesn't know anything*), pak vlastně *Ví něco* (srov. určité případy s dvojitým záporem v češtině, který má ve výpovědi pozitivní význam: *Nebyla nehezká = Byla docela hezká*).

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

V komunikační sféře lexikálního vyjadřování záporu se, stejně jako v řadě jiných případů (přesněji řečeno komunikačních funkcí výpovědi), setkáváme s dosti bohatou a strukturovanou konkurencí prostředků. Ty se pochopitelně v určitých podstatných aspektech od sebe navzájem liší a alespoň omezená část jinojazyčných mluvčích by postupem času mohla být o některých z nich poučena. Ony rozdíly můžeme nalézt jak v expresivitě, razanci záporu, tak v jeho dobovém (generačním, regionálním aj.) užívání, v jeho odlišné stylové platnosti apod.

Chceme-li tedy vyjádřit onu původní výpověď alternativním způsobem (*Neví nic*), můžeme pracovně vyčlenit zhruba tři okruhy možností.

Za první ty, které vyznívají (relativně) mírně: *ví houby* (zde hraje roli úzus, lexém *houby* však má negativní platnost i v některých jiných kontextech: *je to na houby = není to k ničemu; houby s voctem = nic; To je houby kamarád = to není žádný/dobry kamarád* apod.), *ví starou bačkoru* (dnes už méně časté), *ví starou belu*. V tomto posledně uvedeném, částečně ustupujícím spojení, jsme se setkali s dvojitým vysvětlením jeho původu.

Již několikrát citovaný J. Rejzek (2001, s. 75) s odvoláním na Machkův *Etymologický slovník jazyka českého* (Praha 1968, 2. vydání) konstatuje, že se snad může spatřovat souvislost se starým vyjádřením *bela* (peníze) „srov. dnešní *bélka* ‘veverka’, její kůže fungovala jako platidlo“. Na základě ústního podání od kolegy J. Holuba je nám známo, že by *bela* mohla mít souvislost s kartami, neboť se tímto pojmenováním označuje kombinace svrška a krále.

Za druhé by šlo o spojení poněkud expresivnější povahy: *ví kulový* (zde rovněž usuzujeme na možnou motivaci v kartách, srov. *kulové eso*), *ví pendrek*.

Za třetí by se pak jednalo o jednoznačné vulgarismy: *ví hovno*, *ví prd* (*prdlajs*, *prdlačku*), o jejichž řečové distribuci se jistě není třeba příliš šířit.

V této souvislosti upozornujeme, že se některé z uvedených lexémů vyskytují v komunikaci s podstatně širším „záporovým“ uplatněním, srov. spojení typu *má, umí, dělá, vidí* aj. *kulový, prd, hovno*.

JAZYKOVÉ SLOUPKY

Nemáš bůra?

Milan Hrdlička

Snad v každém jazyce se setkáváme s kolokviálními pojmenováními platidel a určitých nominálních hodnot, resp. finančních částek. Výjimkou tedy pochopitelně není ani čeština.

V českém jazyce se snad odedávna vyskytovaly běžněmluvené „neoficiální“ výrazy (srov. názvy jako *krejcar*, *zlatka* apod.) jak pro některé soudobé národní měny (z posledních desetiletí zmíníme alespoň označení pro americký dolar – *doláč*, německou marku – *mařena*, francouzský frank – *frantík* a rakouský šilink – *šilas*, *šilenec*), tak samozřejmě i pro českou korunu (koruna – *kačka*). Tyto i jiné analogické výrazy vznikaly dílem deformací (záměrným komolením) původního oficiálního názvu finančního oběživa, dílem vytvořením výrazu vztaženého ke zvukově podobnému, již existujícímu pojmenování pro označení jiného denotátu.

Pokud jde o českou měnu, půjde nám tentokrát především o nespisovná lexikální označení platidel a o výrazy pro určité číselné (finanční) hodnoty.

Pro české peníze bylo užíváno mnoho nejrůznějších pojmenování; některá se zánikem některých mincí (např. padesátník – *padík*) i bankovek (např. dvacetikoruna – *dvacka*; padesátikoruna – *pajska*, *půlkilo*) mizí a zase naopak vznikají označení nová (viz dále).

Někdy je označení bankovek motivováno jejich grafickou podobou, uměleckým ztvárněním (zobrazená osobnost – *Masaryk* = 5.000 Kč; *Smetana*; *Palacký* = 1.000 Kč aj. nebo objekt – *Hradčany* = 100 Kč), jindy jsou – zejména pro číselné hodnoty – užívána pojmenování, jejichž původ bývá nezřídka velmi zajímavý. V tomto smyslu jsou dlouhodobě nejužívanější následující lexémy: *bůra* (5 Kč), *pětka* (10 Kč), *kilo* (100 Kč),

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

litr – talíř – tác (1000 Kč), poznamenáváme, že se pro tutéž hodnotu, ovšem pouze v plurálu, užívalo i apelativum *klacek* nebo *hadr* (*Koupil to za pět klacků/hadrů*), a *meloun –mega* (1 000 000 Kč).

Jak zmíněná kolokviální pojmenování vznikla?

Co se nejnižší uvedené hodnoty týká (*bůr*), v *Českém etymologickém slovníku* J. Rejzka (Praha: Leda 2001, s. 98) se uvádí, že jde o argotický výraz, jehož původ není příliš jasný. Výraz měl dříve různé varianty (*bůra, burek, bora, borek*), přičemž se vychází z německého argotického výrazu *bor* („hotové peníze“), dále rovněž „z něm. *Bargeld* tv. z *bar* „holý, obnažený“ /.../ a *Geld* „peníze“.

Pokud jde o lexém *pětka*, jeho původ je následovný. V bývalém Rakousku-Uhersku existovala až do roku 1892 měla *zlatý*, která se dělila na 100 dílů. Poté byla v důsledku měnové reformy zavedena nová měna, a to s označením *koruna*. Bývalá a nová měna se vyměňovaly v poměru jedna ku dvěma; transakce bankovky s hodnotou 5 zlatých na bankovku s hodnotou 10 korun (tedy desetikorunu) tak dala vznik dodnes hojně užívanému výrazu „*pětka*“. Ten u nás skutečně zdomácněl a běžně se vyskytuje i pro označení násobků příslušné hodnoty (*Pivo tam stojí jenom dvě pětky* apod.).

Neoficiální název pro bankovku ve výši 100 Kč (*stokoruna*) i pro příslušnou sumu je vcelku zřejmý. Vedle lexému *stovka* je hojně rozšířen lexém *kilo* (a jeho příslušné násobky: *pětikilo* – pětisetkorunová bankovka, *pět kilo* – cena/hodnota odpovídající sumě pěti set korun). Motivace vzniku daného pojmenování je evidentní, jde o často využívané označení měrové jednotky (komponent „*kilo*–“ však označuje veličinu řádově vyšší, srov. např. *kilometr* = tisíc metrů, *kilogram* = tisíc gramů apod.).

Pro označení hodnoty ve výši 1000 Kč (tedy *tisíc*) se dříve užívalo označení *talíř* (shoduje se jak počáteční písmeno, tak počet grafémů) a *tác* (patří do téže lexikální oblasti), v současnosti však převažuje lexém *litr* (*Koupil si nový mobil za tři litry; Koupil si novýho mobila za tři litry*). Původ onoho vyjádření lze snad částečně spatřovat v opětovné inspiraci měrovou jednotkou (viz výše), v tomto případě objemovou.

Konečně nejvyšší suma – milion – má svou nespisovnou paralelu jednak v delší dobu užívaném slově *meloun* (*Postavil si vilu za dvacet melounů*), kde se shoduje jak

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

počet grafémů, tak počáteční písmeno, jednak v poměrně novém lexému *mega*. Ten se v komunikaci používá pro označení něčeho mimořádně velkého, velkolepého, atraktivního. V druhém případě bychom tak mohli vidět motivaci v oblasti IT (*megabite*) a byznysu (*megastore; megaparty; megakoncert; megashow* aj.).

Znalost uvedených názvů jistě nemusí patřit do výbavy průměrně pokročilých zahraničních bohemistů, na druhou stranu je však nutno podotknout, že je užívání daných lexémů v současnosti velmi živé, a to v celé řadě komunikačních situací.

ZPRÁVY

Ohlédnutí za VI. mezinárodním sympoziem o češtině jako cizím jazyku

Barbora Kejvalová, Alena Kotšmídová

Ve dnech 15. až 20. srpna 2011 bylo v Praze v průběhu jubilejního 55. běhu Letní školy slovanských studií uspořádáno již VI. mezinárodní symposium o češtině jako cizím jazyku. Konalo se v rámci akce Filozofické fakulty Univerzity Karlovy „Rok svobody slova“ a záštitu nad ním převzal rektor Univerzity Karlovy Václav Hampl.

Debatovat o češtině v zahraničí a představit své příspěvky přijely tři desítky předních českých i světových bohemistů (Bulharsko, Finsko, Itálie, Korea, Mongolsko, Německo, Polsko, Rakousko, Švýcarsko, Ukrajina).

Slavnostní zahájení proběhlo v Malé aule staroslavného Karolina. Uvítací projevy proslovili prorektor Univerzity Karlovy Ivan Jakubec, děkan Filozofické fakulty UK Michal Stehlík, představitelé Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy Jindřich Fryč a Ministerstva zahraničních věcí České republiky Bořek Lizec, ředitel Ústavu bohemistických studií FF UK Milan Hrdlička a ředitel Letní školy slovanských studií FF UK Jiří Hasil. Následovala prohlídka reprezentačních prostor Karolina, k níž všechny hosty pozval profesor Ivan Jakubec.

Samotná jednání, na nichž jednotliví účastníci sympozia představili ostatním kolegům své referáty, se však odehrávala v hlavní budově FF UK. Byly stanoveny tři tematické okruhy:

1. Zkušenosti z implementace tzv. boloňského procesu do výuky češtiny pro cizince;
2. Česká kultura a její reflexe v sociokulturní kompetenci studentů češtiny pro cizince;
3. Čeština jako jazyk pro 21. století.

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

Co se týče prvního tématu, podělili se přispěvatelé o to, jaké změny, potíže a výhody přineslo zavedení boloňského procesu do výuky češtiny pro cizince. Referáty o sociokulturní kompetenci studentů češtiny pro cizince rozpoutaly mimo jiné debatu o vhodnosti využívání materiálů s folklorní tematikou a o koncepci učebních materiálů vůbec. Ve třetím okruhu představili čeští pedagogové vyučující češtinu v cizích zemích i zahraniční odborníci své koncepce výuky češtiny jako cizího jazyka a upozornili na konkrétní jazykové jevy, které činí jejich studentům největší potíže.

Kromě každodenního zasedání byl pro účastníky symposia připraven také kulturní program. Ve čtvrtek tak navštívili společně se studenty probíhající Letní školy slovanských studií komorní koncert v sále Martinů v Lichtenštejnském paláci. Koncert byl věnován památce dlouholetého ředitele LŠSS a ÚBS, významného českého bohemisty a historika moderních dějin Jana Kuklíka a byl během něj představen právě vydaný sborník „Psáno do oblak“ věnovaný jeho nedožitému životnímu jubileu.

Týden strávený úvahami nad českým jazykem v zahraničí vyvrcholil na zámku v Lužanech, kde byli účastníci symposia přijati představiteli nadace „Nadání Josefa, Marie a Zdeňky Hlávkových“ v čele s předsedou správní rady nadace Václavem Pavlíčkem. V honosných prostorách zámku proběhla beseda o poslání a úkolech LŠSS a na základě všech pronesených příspěvků byly zformulovány závěry symposia. Účastníci se mimo jiné shodli na tom, že vlivem zavádění boloňského procesu dochází k úbytku hodinové dotace seminářů, čímž studenti ztrácejí možnost praktického procvičování jazyka, a bylo by tedy vhodné provést dílčí úpravy. Ke shodě došlo i v otázce nutnosti zprostředkovávat zahraničním studentům českého jazyka také kulturu naší země, neboť se ukázalo, že bez získání sociokulturní kompetence nelze cizí jazyk nikdy zcela ovládnout. V osvojování sociokulturní kompetence přitom hraje důležitou roli i studentovo domácí kulturní prostředí. Neexistuje tedy žádný univerzální návod, jak kulturu představovat. S tím souvisí také další bod závěru, a sice potřeba vytvořit učebnici českého jazyka určenou pro studenty ze slovanských zemí, která na trhu chybí.

Dobrou zprávou je fakt, že zájem o studium českého jazyka a literatury mezi zahraničními studenty stoupá, což dokládá i dlouhodobě vysoký počet studentů Letní školy slovanských studií - letos se jich zúčastnilo více než 180. Je proto potřeba nadále rozvíjet partnerské vztahy mezi univerzitami a pracovat na zkvalitnění výukových

Usta ad Albim BOHEMICA XII, č. 2

programů na ÚBS FF UK. Konkrétním závěrem pro LŠSS byla diskuse o možnosti otevřít v jejím rámci speciální překladatelské semináře. Padl zde také návrh diferencovat zájemce o letní kurzy českého jazyka do různých měst České republiky podle úrovně jejich znalostí, přičemž do Prahy by z důvodu přístupnosti archivů a knihoven za účelem bádání mířili přednostně ti nejpokročilejší z nich.

Všechny referáty budou uveřejněny ve sborníku, který je po skončení sympozia tradičně vydáván. Dá se očekávat, že myšlenky zformulované a prodiskutované během VI. mezinárodního sympozia o češtině jako cizím jazyku budou přeneseny do reality, povedou ke zkvalitnění výuky češtiny pro cizince a že podobně plodných debat se dočkají i účastníci dalšího, v pořadí VII. sympozia.

