

Svatava Škodová
Andrea Hudousková (ed.)

Bohemistika 2021

Prostor pro setkávání jazyků,
literatur a kultur

Bohemistika 2021

Prostor pro setkávání jazyků, literatur a kultur

Sborník příspěvků z X. mezinárodního symposia
o češtině jako cizím jazyku

Recenzovali:

doc. PhDr. Ivana Bozděchová, CSc.

doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Motiv na obálce: Josef Jan Škoda



Tento výstup vznikl v rámci programu Cooperatio, poskytovaného Univerzitou Karlovou, vědní oblast LINGVISTIKA, řešeného na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

Praha 2025

Uspořádaly Svatava Škodová a Andrea Hudousková

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© Univerzita Karlova, 2025

© Svatava Škodová, Andrea Hudousková, 2025

ISBN 978-80-246-5805-6 (pdf)

<https://doi.org/10.14712/9788024658056>



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Obsah

Slovo úvodem	7
Čeština jako cizí jazyk v podmínkách Běloruska Aksana Bekasava	10
Mediace a jedno z jejích prvních zpracování v českém kontextu Marie Boccou Kestřánková	20
Komunikační sféry ve výuce češtiny jako cizího jazyka Marie Čechová	34
Komunikační bariéry ve výuce českých dějin a realii Jiří Hasil	44
Sémantické posuny a problémy porozumění při překladu z češtiny německými rodilými mluvčími: pokus o systematizaci Christof Heinz	61
Krajanská periodika v Argentině: místo k upevnování krajanské češtiny Vendula V. Hingarová	75
Dovednost psaní u vyšších úrovní (s přihlédnutím k distanční výuce) Radomila Kotková	87
Genderová (ne)korektnost v češtině viděna z cizí perspektivy Danuta Rytel-Schwarz	95
Funkční styl umělecký a čeština pro jinojazyčné mluvčí: představení výzkumného šetření Kateřina Sachrová	114
Ediční poznámka	133

Slovo úvodem

Desáté mezinárodní sympozium o češtině jako cizím jazyku s názvem **BOHEMISTIKA 2021: Prostor pro setkávání jazyků, literatur a kultur** se uskutečnilo ve dnech 10.–14. 8. 2021. Proběhlo v rámci 64. běhu Letní školy slovanských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a na jeho realizaci se společně podílely Ústav bohemistických studií (od roku 2023 transformován na Ústav bohemistiky pro cizince a komunikace neslyšících), Ústav českého jazyka a teorie komunikace a Ústav české literatury a komparatistiky FF UK.

Sympozium je určeno odborné veřejnosti zájímající se o problematiku češtiny, české literatury a české kultury v mezinárodním kontextu v širším smyslu slova, s důrazem na tři hlavní tematické okruhy: (a) čeština a jiné jazyky, zejména ve vazbě na jazykové kontakty, užívání češtiny nerodilými mluvčími a udržování, předávání a rozpad zděděného jazyka; (b) česká literatura a česká kultura v mezinárodním kontextu, zejména ve vazbě na překlady a pozici české literatury mezi zahraničními čtenáři; (c) jazykové vyučování a učení.

Příspěvky, které na sympoziu zazněly, byly rozděleny do šesti tematických sekcí:

- český svět v zahraničí,
- česká literatura transkulturně,
- čeština konfrontačně,
- čeština ve světě vícejazyčnosti,
- čeština jako mezijazyk,
- český jazyk a literatura v didaktické perspektivě.

Účastníky při zahájení přivítali doc. PhDr. Michal Pullmann, Ph.D., děkan Filozofické fakulty Univerzity Karlovy; Mgr. Jiří Krátký, M. A., vedoucí samostatného oddělení pro krajanské záležitosti MZV ČR;

PhDr. Mgr. Václav Velčovský, Ph.D., náměstek pro řízení sekce operačních programů MŠMT ČR; prof. JUDr. Václav Pavlíček CSc., dr. h. c., předseda správní rady a prezidia „Nadání Josefa, Marie a Zdeňky Hlávkových“; prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc., Ústav českého jazyka a teorie komunikace FF UK; Mgr. Svatava Škodová, Ph.D., ředitelka Ústavu bohemistických studií a Letní školy slovanských studií FF UK.

Na úvod symposia proběhly tři workshopy orientované na výuku a osvojování jazyků v souvislosti s tzv. žákovskými korpusy. První workshop s názvem *Žákovské korpusy a co s nimi* připravila Svatava Škodová a Alexandr Rosen. Druhý workshop Adriana Jana Zasiny *Čeština pro cizince v 21. století aneb Jak uplatnit korpusy v hodinách češtiny*, představující korpusy a práci s nimi v jazykovém vyučování, je dostupný online na platformě YouTube.

Třetí workshop pojmenovaný *NCCU Learner Corpus of Slavic Languages (LCSL)* připravily tchajwanské kolegyně Melissa Shih-hui Lin, Hsiang-lin Yeh, Yi-ling Lin.

Symposia se zúčastnilo 68 účastníků a bylo předneseno 44 příspěvků.

Plenární přednášky reprezentující zahraniční bohemistická zkoumání přednesli Danuta Rytel-Schwarz (*Genderová (ne)korektnost v češtině viděna z cizí perspektivy*), Kateřina Šichová (*Někdo to rád hořké. K intertextualitě v české reklamě*) a Tomáš Glanc (*Lze českou literaturu přeložit?*).

Příspěvky, které na sympoziu zazněly, byly publikovány ve vybraných domácích i zahraničních časopisech. Předkládaný sborník představuje průřez tématy, která byla na sympoziu prezentována. Zahrnuje problematiku jazykovědnou, překladatelskou a didaktickou, v neposlední řadě představuje i češtinu za hranicemi České republiky.

A. *Bekasava* (FF UK, Praha) se ve svém příspěvku věnuje historické a současné situaci výuky češtiny jako cizího jazyka v Bělorusku a na základě průzkumu provedeného mezi studenty modeluje profil zájemce o univerzitní studium češtiny. M. *Boccou Kestřánková* (FF UK, Praha) se zaměřuje na téma mediace v českém prostředí. Přibližuje postupy zpracování mediace, které proběhlo v rámci přípravy Referenčního rámce pro znakové jazyky, speciální prostor věnuje charakteristice obtíží, s nimiž se vypořádával tým zpracovávající mediaci v rámci rámcového projektu. M. *Čechová* (ÚJEP, Ústí nad Labem) podrobně prochází rozmanité komunikační sféry a zvažuje možnosti jejich využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Zaměřuje se přitom na možnosti využití obsahu komunikátů jednotlivých sfér a jejich jazykových prostředků pro systémovou jazykovou přípravu jinojazyčných studentů. J. *Hasil* (FF UK, Praha) se zabývá komunikačními bariérami, se kterými se potýkají studenti oborového

bakalářského a magisterského studia programu *Bohemistika pro cizince*. Příspěvek *Ch. Heinze* (Universität Leipzig) míří do oblasti didaktiky překlada z cizího jazyka do mateřštiny překladatele. Poukazuje na typické sémantické posuny pramenící z neúplného porozumění výchozímu textu a pokouší se o jejich systematizaci, resp. o návrh typologie sémantických posunů. *V. V. Hingarová* (FF UK, Praha) prezentuje krajanská periodika v Argentině jako prostor umožňující upevňování krajanské češtiny. Ve svém textu představuje charakteristické rysy krajanského tisku a definuje, co činí krajanské listy odlišnými od dobového tisku vydávaného v Československu. Dovedností psaní u vyšších úrovní osvojení češtiny se zabývá *R. Kotková* (ÚJOP UK, Praha, Univerzita Ca' Foscari, Benátky). Poukazuje na skutečnost, že u zkoušek je tato dovednost zvládána nejhůře a že nácvik psaní nemá často v učebních materiálech patřičnou oporu. Autorka se ve svém textu zabývá zvl. nácvikem slohového útvaru recenze. Cílem dalšího textu *D. Rytel-Schwarz* (Universität Leipzig) je široce diskutované téma genderové (ne)korektnosti v češtině, kterou autorka nahlíží z perspektivy porovnání s němčinou a polštinou. Zabývá se otázkou, do jaké míry je tento problém řešitelný v rámci jazykového systému češtiny. Soustředí se přitom zvl. na odlišnou produktivitu v přechylování a na užívání generického maskulina. Výzkumným záměrem posledního textu *K. Sachrové* (Západočeská univerzita v Plzni) je popsat potenciál uměleckého textu a jeho využití při výuce cizího jazyka pro dospělé nerodilé mluvčí. Porovnává výsledky vyplývající z analýzy vybraných současných učebních materiálů s požadavky (post)komunikačně a interkulturně zaměřené výuky a s požadavky Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Věříme, že sborník svými podněty přispěje k dalším diskusím v daném oboru a otevře prostor pro nová zkoumání a rozvoj.

Svatava Škodová a Andrea Hudoušková

Čeština jako cizí jazyk v podmínkách Běloruska

Aksana Bekasava

Historie výuky češtiny v Bělorusku

V druhé polovině dvacátého století výuka češtiny v Bělorusku byla součástí slavistického studia na Běloruské státní univerzitě. Od šedesátých let 20. století byla čeština studována jako druhý slovanský jazyk na Ústavu běloruského jazyka nebo na Ústavu ruského jazyka, stejně jako bulharština, polština, ukrajinština, srbština. Výuka trvala jeden nebo dva roky a poskytovala základní znalosti v oboru českého jazyka.

Po osamostatnění státu na Běloruské státní univerzitě na Filologické fakultě vznikl nový obor – Slovanská filologie (od roku 1993) a druhý nový obor – Klasická filologie (od roku 1994). Od té doby se začaly slovanské jazyky studovat jako samostatný obor, a to každý akademický rok jiný jazyk.

Prvním jazykem byla polština, druhým bulharština, potom se čeština začala přednášet jako hlavní obor a nakonec se rozvinula v pětiletý samostatný univerzitní obor. Když začalo Bělorusko uvádět zásady Boloňského procesu do praxe, vytvořilo jiný systém vysokoškolského vzdělávání. Došlo ke zkrácení bakalářského studia na čtyři roky a prodloužení magisterského na dva roky. Studijní plány se mnohokrát měnily, rozšiřovaly se, zkracovaly se. Do studijních plánů byla kromě jazyka zakomponována i literatura příslušné země, historie jazyka a reálie. Od roku 1996 byl přidán druhý slovanský jazyk. Absolventi toho tříletého oboru získávali specializaci „Filolog – učitel slovanského (například, českého) jazyka“. Během více než dvacetileté historie existence oboru a v něm každého konkrétního jazyka měla základní význam výuka jazyka, který by mohli absolventi po ukončení studia uplatnit na vzdělávacích, překladatelských, tlumočnických, diplomatických pracovištích.

Velký význam pro rozvoj oboru Slovanštinový jazyk a literatura a oboru Druhý slovanský jazyk měly mezistátní kulturní dohody, např. mezi Běloruskou republikou a Českou republikou. Mezi řadou českých a běloruských univerzit nebo fakult byly podepsány smlouvy o spolupráci. Postupně se český jazyk začal přednášet na některých jiných vzdělávacích institucích. Dnes se český jazyk jako druhý slovanský jazyk učí také na Běloruské státní pedagogické univerzitě v Minsku, na Mogilevské univerzitě na Filologické fakultě a na jiných běloruských univerzitách. České velvyslanectví spolu se Družstvem přátelství Běloruské republiky, a každá instituce zvlášť, tradičně pořádá velké množství kulturních programů. Jsou to různé poetické večírky, koncerty, promítání filmů, české besedy, jiné zajímavé události, které dávají možnost studentům poslouchat autentickou českou řeč. Ale moderní svět s jeho globálními tendencemi a trendy vyvolává nové otázky.

Současná výuka češtiny v Bělorusku

V současné době se aktuálnost výuky češtiny podstatně zvýšila kvůli velkému zájmu o studium a práci v České republice. Existuje značná poptávka po výuce češtiny se zaměřením na zdravotnickou tematiku. Roste zájem o studium na lékařských fakultách v České republice. Také roste počet lékařů z ciziny, kteří mají zájem o práci v českém zdravotnictví. V tomto případě jako odborníci, kteří absolvovali vysoké školy mimo Evropskou unii, cizinci musejí získat souhlas s výkonem lékařské praxe v České republice. Dále pozorujeme velký zájem o výuku češtiny jako cizího jazyka se zaměřením na technickou tematiku.

V Minsku v současné době kromě Běloruské státní univerzity a jiných státních škol nabízí výuku českého jazyka řada kurzů a škol cizích jazyků, například:

- Kurzy českého jazyka při velvyslanectví České republiky v Minsku
- Vzdělávací kurzy Lider se školou Český táta, které mají akreditaci Ministerstva školství Běloruské republiky
- Centrum slovanských jazyků
- Mezinárodní centrum Spiro
- Jazyková škola Svět bez hranic
- Jazyková škola Lingualend
- Vzdělávací centrum Oskar
- Jazyková škola Streamline

Někteří zájemci plánují studovat češtinu dále v České republice v ročním přípravném kurzu, ale chtějí před tím mít alespoň základní znalosti, které jim nabídnou v jejich mateřském jazyce. Jiní zájemci hned nastupují na střední nebo vysoké školy v České republice. Během posledních let se zvýšil podíl online výuky kvůli epidemiologické situaci. Mnoho studentů se učí online. Ale i v případě distanční výuky se vyskytuje určitý problém organizace studijního procesu.

Nedostatek učitelů a učebnic

Současná výuka češtiny v Běloruské republice má řadu problémů. Především je to problém s nedostatkem učitelů. V těchto programech by měli vyučovat absolventi Filologické fakulty Běloruské státní univerzity či jiných vysokých škol, v lepším případě bohemisté. Bohužel tomu tak vždy není. O práci učitele češtiny pro cizince často projevují zájem Bělorusové – bývalí studenti nebo absolventi českých kurzů nebo univerzit, kteří se vrací do svého státu z Česka a myslí si, že jsou schopni pracovat jako učitelé českého jazyka, protože mluví česky, což je otázkou.

Chybí systém výuky českého jazyka jako cizího pro rusky mluvící studenty kteří mají různou úroveň lingvistického vzdělání, různé schopnosti a znalosti.

Významnou roli v osvojení cizího jazyka hraje systém, podle kterého se uskutečňuje výuka. Prakticky se to vyjadřuje v učebnicích češtiny pro cizince. J. Hasil píše: „Úspěch učebního programu do značné míry závisí na vhodně zvolené učebnici. Nároky na kvalitní učebnice a na další učební pomůcky pro jazykovou výuku v poslední době neobyčejně vzrůstají“. (Hasil, 2007) Najít učebnici, která by vyhovovala optimálnímu výukovému procesu, je velmi důležité. Zvláštní komplikací je nedostatek učebnic češtiny v Bělorusku. Téměř každý učitel češtiny v Bělorusku se setkává s otázkou, jaký systém výuky zvolit, které učebnice používat a kde si učebnice koupit. Dříve se hojně užívala učebnice Český jazyk A. G. Širokovové. Ale v aktuální situaci na práci s tou učebnicí vidíme řadu nedostatků. Učebnice je určená pro studenty 1. a 2. ročníku filologických fakult, proto je příliš náročná pro studenty jazykových kurzů. Texty v ní již většinou neodpovídají současným realitám, ačkoliv některé části lze produktivně používat i nyní. Často se používá učebnice Český krok za krokem, neboť odpovídá požadavkům SERR, navíc poskytuje vysvětlení v angličtině. V poslední době se také aktivně používá učebnice Jitky Cvejnové Český, prosím. Tyto učebnice ovšem zájemci nemohou

koupit přímo v Bělorusku v knihkupectví. To, co lze koupit, jsou pouze některé gramatické pomůcky, malé slovníky. Předpokládáme, že vznik existující situace byl ovlivněn politickými, sociálními a ekonomickými faktory. Jinak se není možné vysvětlit, proč výuka příbuzného jazyka musí probíhat v metodicky omezených podmínkách.

Vliv dvou mateřských jazyků

Závažnou otázkou při výuce češtiny jako cizího jazyka v Bělorusku je ten fakt, že mateřským jazykem studentů je nejen ruština, ale také a běloruština. Můžeme určitě konstatovat, že existuje problém vlivu dvou mateřských jazyků při ovládní češtiny. V případě Běloruska situace s mateřským jazykem je komplikovaná. Dva jazyky běloruský (od 1990 r.) a ruský (od 1995 r.) jsou státními jazyky. V současné době občané častěji mluví rusky, ale mnoho vzdělaných osob různého věku komunikuje v běloruštině. Také v televizi, v rozhlasu, v různých institucích je možné stále slyšet spisovnou běloruštinu. Často studenti pochybují při odpovědi na otázku o mateřském jazyce, dlouho přemýšlí, nad odpovědí, protože „rodný jazyk, mateřský jazyk – je jazyk osvojený v raném dětství, neboť se užívá v rodině a/nebo zemi, kde dítě vyrůstá. Rodný jazyk je prvním jazykem, který dítě osvojí.“ (Šebesta, 2014) Studenti v Bělorusku byli v dětství často v kontaktu s ruštinou i běloruštinou, v později je však více obklopovala ruština. Bělorusky často vůbec neumějí, nebo umějí jen málo. V současné době se aktuálnost běloruského jazyka významně zvýšila kvůli národním protestům po prezidentských volbách v srpnu 2020. Lidé začínají věnovat více pozornosti běloruštině, začínají ji studovat samostatně nebo v kurzu. Proto se můžeme jen domnívat, jak se změní situace s používáním běloruštiny v budoucnu.

Je evidentní, že i v případě pasivní znalosti běloruštiny, má tento jazyk určitý vliv na proces osvojení češtiny. Často se stává, že se české slovo liší ve významu od paralelního ruského slova, zároveň se však významově shoduje s paralelním slovem běloruským, srov. Příloha 1. Stejná situace je i se zvláštními gramatickými jevy. Například, sloveso děkovat v ČJ používáme s 3. pádem neboli dativem (děkuji Vám), v RJ s 4. pádem akuzativem (благодарю Вас), a v BJ s 3. pádem, stejně jako v ČJ (дзякую Вам). Analogických jevů můžeme uvést dost. Předpokládáme, že celostní systém studia počítající komplex jazykových jevů třech jazyků, může být užitečným v studiu češtiny jako cizího jazyka běloruskými studenty. Počet mladých Bělorusů plánujících se učit v České republice

stále roste. Velký význam pro volbu metodiky a systému výuky má zjištění požadavků budoucích studentů k studiu, jejich cílů a plánů.

Průzkum určující cílový profil zájemce o studium češtiny

Za účelem určení cílového profilu zájemce o studium češtiny jako cizího jazyka v Bělorusku jsme uspořádali malý průzkum mezi studujícími češtiny. Výsledky dotazníku a vzorový profil uchazeče o studium češtiny jako cizího jazyka v Bělorusku, uvádíme v Příloze 2.

Cílový profil zájemce a absolventa současných kurzů češtiny jako cizího jazyka v Bělorusku může být stanoven odlišně v závislosti na celé řadě podmínek, a to z hlediska teorie a praxe. To stanovení je důležité a nezbytně na určení metodik a způsobů výuky. Pro upřesnění základních cílů ovládnutí češtinu jsme provedli lokální průzkum prostřednictvím dotazníku, který vyplnili studenti studující češtinu jako cizí jazyk v Běloruské republice. Souhrn základních důvodů studia češtiny, očekávání od studia, preferované formy studia běloruskými studenty uvádíme níže.

Výsledky průzkumu

Do průzkumu se zapojilo 40 studentů jazykové školy Lider. Jednalo se o čtyři studijní skupiny, všichni studenti se označili za Bělorusy mluvící rusky a bělorusky.

Na první otázku o cílech studia češtiny 87,5 % respondentů (35 lidí) odpovědělo, že chtějí studovat v České republice. Pracovat v ČR plánuje 7,5 % (5 osob). Mezi další odpovědi patřilo např. „líbí se mi Česká republika“ a „chci vstoupit na území Česka.“ Druhá otázka se týkala úrovně, které chtějí v češtině dosáhnout. 42,5 % (17 lidí) uvedlo úroveň B2, 30 % (12 osob) potřebuje B1–B2, 22,5 % (9 lidí) B1. Jeden student (2,5 %) uvedl úroveň A2 a jeden (2,5 %) B2–C1. Na otázku o očekávaních od studia 42,5 % všech respondentů (17 lidí) odpovědělo, že chtějí mluvit a psát česky. 18 respondentů (45 %) odpovědělo, že jejich očekávání souhlasí s jejich požádanou úrovní znalosti jazyka. Pět respondentů (12,5 %) nedalo žádnou odpověď na tento dotaz. Podle výsledků průzkumu asi 75 % studentů (30 lidí) nemělo žádnou znalost českého jazyka, když se začínalo učit český jazyk v kurzu, 25 % studentů (10 osob) při vstupu do kurzu disponovalo určitou znalostí. Výuka češtiny v Bělorusku probíhá

v jiném jazykovém prostředí. Tak 62,5 % (25 lidí) již bylo v České republice a 37,5% (15 osob) ještě nenavštívilo Česko. Na otázku, jestli pro je čeština jako cizí jazyk těžká, odpovědělo ANO 25 % (10 respondentů). 35 % respondentů (14 lidí) myslí, že pro ně čeština není těžká vůbec, 35% se domnívá, že je poměrně těžká (14 studentů). 5 % (2 osoby) nedalo žádnou odpověď. Jako nejtěžší jazykové jevy, se kterými se setkávají ve výuce, označila většina studentů, tj. 45% (18 lidí) pády. 12,5% (5 respondentů) neodpovědělo a 12,5 % (5 respondentů) určilo jako nejtěžší oblast gramatiku. 10 % respondentů (4 osoby) ukázalo psaní, 10 % diakritiky a 10 % mluvení. Podle průzkumu 75 % (30 studentů) preferuje vyučování v kurzu a 25 % (10 osob) dává přednost individuální výuce. 45 % (18 studentů) používá podpůrné formy studia mimo kurz, např. dívají se na filmy, na zprávy na internetu, na různá videa. 45 % (18 studentů) nepoužívá dodatečné formy studia vůbec, stačí jim studium v kurzu. 10 % (4 respondenti) nedalo žádnou odpověď na tuto otázku. Na otázku *Jak dlouho studujete češtinu každý týden mimo kurz?* 20 % (8 studentů) odpovědělo, že samostatně studují pouze hodinu za týden. 40 % (16 lidí) studuje jazyk dodatečně doma 2–4 hodiny za týden, stejný počet respondentů studuje 5 a více hodin za týden.

Ačkoliv zkoumaný vzorek studentů není obsáhlý, předpokládáme, že tyto výsledky můžeme považovat za prototypické pro studenty češtiny v Bělorusku, protože stát není velký.

Závěr

Můžeme konstatovat, že v současné době se v Bělorusku zájem o český jazyk zvyšuje. Základní motivací je studium na středních odborných a vysokých školách a kvalifikovaná práce v České republice. Tradičně se zachovává výuka češtiny na Běloruské státní univerzitě, roste ale počet jazykových škol a jazykových kurzů poskytujících výuku češtiny jako cizího jazyka.

V souvislosti s tím jsou ale viditelné problémy, se kterými se studenti a učitelé setkávají během studijního procesu. Především je to problém s nedostatkem kvalifikovaných učitelů, problém s nedostatkem učebnic a v neposlední řadě i problém vlivu dvou mateřských jazyků.

Vzhledem k uvedenému zvýšenému zájmu o český jazyk se v současné době pracuje na vytvoření nového systému výuky češtiny jako cizího jazyka pro běloruské studenty, zvláště pro výuku se zaměřením na zdravotnickou tematiku. Jsou v něm představeny vhodné výklady české

gramatiky v paralele nejen s ruštinou, ale také a s běloruštinou, vysvětlení některých těžších gramatických jevů na základě shody s ruštinou nebo běloruštinou, zajímavá cvičení, praktická práce a také zvláštní část se zdravotnickou tematikou, uvedenou v porovnání s příslušným ruským a běloruským lexikem. Doufáme, že připravený systém se ukáže jako efektivní a užitečný pro rusky a bělorusky mluvící studenty češtiny.

Příloha 1. Lexikální příklady

České slovo	Ruské slovo	Běloruské slovo
tatínek	Папа	тата
vesnice	Деревня	вёска
podlaha	Пол	падлога
lépe	Лучше	лепей
hůř	Хуже	горш
dobře	Хорошо	добра
děkovat	Благодарить	дзякаваць
práce	Работа	праца
pracovat	Работать	працаваць
chlap	Парень	хлопец
těhotná	беременная	цяжарная
červen	Июнь	чэрвень
listopad	Ноябрь	лістапад
oči	Глаза	вочы
neděle	Воскресенье	нядзеля
týden	Неделя	тыдзень
vláda	Власть	улада
kolik	Сколько	колькі
rozumět	Понимать	разумець
osoba	Лицо	асоба
osobně	Лично	асабіста
vědy	Знания	веды
vědět	Знать	ведаць
hodina	Час	гадзіна
káva	Кофе	кава

České slovo	Ruské slovo	Běloruské slovo
květina	Цветок	кветка
východ	Восток	выхад
cukr	Сахар	цукр
omyl	Ошибка	памылка
mýlit se	Ошибаться	памыляцца
chvilinka	Минутка	хвілінка
vidlice	Вилка	відэлец
žádat	Просить	жадаць
choroba	Болезнь	хвароба
kufř	Чемодан	куфр
malovat	Рисовать	маляваць
odpočívát	Отдыхать	адпачываць
odpočinek	Отдых	адпачынак

Příloha 2. **Vzorový profil uchazeče o studium češtiny**

- Chce studovat v České republice na vysoké škole, a to ihned po ukončení střední školy nebo po absolvování ročního intenzivního kurzu v jazykové škole v ČR.
- Nemá žádnou znalost českého jazyka.
- Alespoň jednou byl v České republice.
- Má komplikace s deklinací.
- Myslí, že čeština pro něj není těžká.
- Dává přednost výuce ve skupině.
- Stačí mu studium v kurzu.
- Občas používá dodateční formy studia.
- Studuje češtinu doma (mimo kurz) 1 až 5 hodin za týden.

Literatura

- Barnišinová L. – Ž. Macejová (2021): Slovenský jazyk v dialogach pre zahraničných lekárov, Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, FF, LF.
- Hasil, J. (2007): Učebnice češtiny jako cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Praha: Karolinum.
- Kozlíková, D. – Těšínská, V. (2005): Čeština pro zahraniční studenty lékařské fakulty, Praha: Karolinum Press.
- Mokrošová, I. – et al. (2007): Lékařská čeština, Galen: Karolinum.
- Ochrana, F. (2019): Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu. Praha: Karolinum Press.
- Старжынская, Н. (2008): Методыка развіцця роднай мовы. Мінск: “Вышэйшая школа 2008”.
- Сямешка Л.І. – Шкраба І.Р. – Бадзевіч З.І. (1996): Курс беларускай мовы. Мінск: Універсітэцкае.
- Широкова А. – Адамец П. – Влчек И. – Роговская Е.Р. (1998): Чешский язык. Учебник для I – II курсов. Москва: Высшая школа.
- Žaža, S. (1999): Ruština a čeština v porovnávacím pohledu. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.

Abstract

The aim of this study is to analyze the teaching of Czech as a foreign language in Belarus. In the presented work, we focus on the historical and current situation. Considering the current situation, we examine the demand for Czech language instruction and, based on research conducted among language course students, attempt to determine the target profile of those interested in studying Czech. Based on the survey, we find that the current teaching of Czech in the Republic of Belarus faces several issues, primarily the problem of a lack of qualified teachers and modern textbooks. It is necessary to establish a new system for teaching the Czech language as a foreign language to Russian-speaking individuals who have various levels of education and whose native language is not only Russian but also Belarusian, which also influences the teaching process. In conclusion, we present a summary of assumptions for the development of a sample current system for teaching Czech to foreigners in the conditions of Belarus.

Keywords

Teaching Czech as a foreign language, Slavic studies, language course, demand for education, target profile, linguistic education, native language

Abstrakt

Cílem této studie je analýza výuky češtiny jako cizího jazyka v Bělorusku. V představené práci se věnujeme historické a současné situaci. Vzhledem k dnešní situaci rozebíráme poptávku po výuce češtiny, na základě provedeného výzkumu mezi studenty jazykových kurzů se pokusíme stanovit cílový profil zájemce o studium češtiny. Na základě průzkumu uvádíme, že současná výuka češtiny v Běloruské republice má řadu problémů, především jde o problém s nedostatkem kvalitních učitelů, s nedostatkem moderních učebnic. Je třeba stanovit nový systém výuky českého jazyka jako cizího u rusky mluvících, kteří mají různé úrovně vzdělání a jejichž mateřským jazykem je nejenom ruština, ale také běloruština, jež rovněž ovlivňuje proces výuky. Závěrem uvádíme souhrn *předpokladů* k tvorbě ukázkového aktuálního systému výuky češtiny pro cizince v podmínkách *Běloruska*.

Klíčová slova

Výuka češtiny jako cizího jazyka, slavistické studium, jazykový kurz, poptávka po výuce, cílový profil, lingvistické vzdělání, mateřský jazyk

Mgr. Aksana Bekasava

oksanaprin@seznam.cz

Filozofická fakulta, Univerzita Karlova

Mediace a jedno z jejích prvních zpracování v českém kontextu

Marie Boccou Kestřánková

Hlavním cílem této stati je představit postupy při jednom z prvních zpracování mediace v českém kontextu. V textu vymezujeme pojem mediace, prezentujeme využívané zdrojové dokumenty a vysvětlujeme určité termíny, jejichž chápání se v kontextu mediace odlišuje od jejich běžného nahlížení. Jmenované zpracování mediace proběhlo při tvorbě Referenčního rámce pro znakové jazyky – opora pro tvorbu referenčních popisů českého znakového jazyka (dále RRZJ). Tento dokument zasazujeme do širších souvislostí, tzn. zmiňujeme zaštiťující projekt, jehož je RRZJ jedním z očekávaných výstupů, a uvádíme podmínky pro zpracování kapitoly k mediaci. Prostor věnujeme charakteristice potíží, které se při tvorbě textu k mediaci vyskytovaly, dále přiblížení obsahů týmových diskusí a prezentaci výsledných rozhodnutí, které vedly ke specifickému zpracování mediace v RRZJ.

Naším primárním záměrem je sdílet prostřednictvím tohoto textu odborné výzvy, kterým tvůrčí tým při uchopení mediace čelil, nemáme v úmyslu zvolené postupy prosazovat či je obhajovat. Vnímáme jako součást vývoje dané problematiky, že bude o předložených závěrech diskutováno, že se autoři následujících prací týkajících se mediace budou vymezovat vůči postupům, které zvolil tým pro tvorbu RRZJ. Považujeme za logické, že se budoucí uchopení této jazykové činnosti pravděpodobně bude od našeho odlišovat, neboť bude vycházet z jiné situace. V budoucnu bude možné opatrně čerpat z již rozvinutého, propracovaného systému, komplexních zdrojů, z výsledků moderních vědeckých výzkumů, které v současné době chybí.

1. Základní představení mediace

Cílem této části je vymezit pojem mediace, zasadit mediaci do kontextu Common European Framework of Reference for Languages (dále CEFR) a popsat její postavení vůči ostatním jazykovým činnostem.^{1, 2}

Mediaci lze nahlížet z různých úhlů pohledu. V obecném povědomí se jí rozumí např. pokojné řešení sporů, konfliktů či nedorozumění prostřednictvím třetí nestranné osoby, jejímž cílem je hledání cesty k vzájemné dohodě nebo k řešení sporu. Mediace ale našla své uplatnění i v různých dalších oborech, např. v právu, sociální práci, psychologii a nejnověji také v oblasti vzdělávání. Tato stať se zaměřuje na to, jak je mediace chápána ve výuce cizích jazyků.³

V oblasti výuky cizích jazyků, učení (se) a hodnocení se mezi klíčové dokumenty řadí CEFR (2001), v ČR je používán jeho český překlad SERRJ (2002). SERRJ se zabývá zmíněným učením (se) jazyka, jeho postupným nabýváním, hodnocením a mimo jiné rovněž popisem úrovní jazykové způsobilosti (A1–C2). Tyto úrovně popisují míru ovládnutí jazyka z pohledu kvantitativního (co a kolik toho uživatel jazyka dovede) i kvalitativního (jak dobře to uživatel dovede), poskytují tím alternativní pojetí nahrazující dříve obvykle používané označení začátečník, mírně/středně pokročilý, pokročilý.

Pro zaměření našeho textu je podstatné zmínit, že tento dokument v posledních letech ustoupil od koncepce 4 řečových dovedností, jimiž jsou: čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, ústní projev, písemný projev (k řečovým dovednostem viz např. Hendrich a kol., 1998). Přesněji řečeno, odklon od čtyř řečových dovedností zaznamenává v roce 2018 dodatek Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (2018),⁴ dále CEFR CV. To je důvod, proč se v CEFR

1 Common European Framework of reference for languages (zkratka CEFR), plným názvem Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, je v českém kontextu známý pod názvem Společný evropský referenční rámec, pro který se používá zkratka SERRJ. Tato stať čerpá převážně z anglicky psaných dokumentů, z nichž nebyla část přeložena do českého jazyka, proto odkazujeme na CEFR, nikoli na SERRJ. Pokud se odkaz vztahuje k českému překladu, uvádíme SERRJ.

2 Vzhledem ke skutečnosti, že je stať spojena s projektovou aktivitou vztahující se k českému znakovému jazyku, používáme spojení jazyková činnost, nikoli řečová činnost.

3 V rámci ECML probíhá projekt “Mediation in teaching, learning and assessment” (dále METLA), více viz www.ecml.at/mediation. METLA v rámci své činnosti organizuje workshopy týkající se mediace ve výuce jazyků. Tento článek je inspirován mj. informacemi nabytými během dílny “Mediation in teaching, learning and assessment”, květen 2021.

4 Tento dokument byl finalizován v roce 2020, viz CEFR CV (2020).

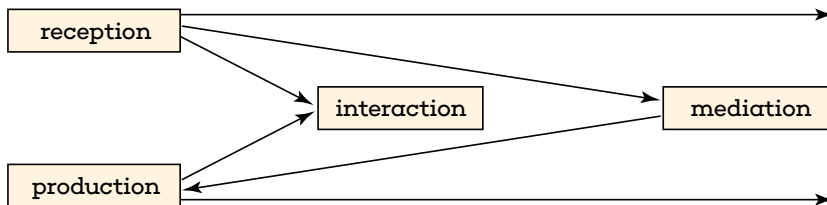


Schéma 1: CEFR, 2001, s. 15

(2001), v SERRJ (2002) řečové dovednosti objevují, od příchodu CEFR CV nikoli.⁵

CEFR CV (2018) nahlíží na jazyk a na jeho používání jako na čtyři vzájemně propojené jazykové činnosti, jimiž jsou: **produkce, recepce, interakce, mediace**. Produkce, recepce, interakce se v CEFR objevují od prvopočátku, naopak role mediace se na úroveň ostatních činností vydělila až v CEFR CV (k tomu oddíl 4).

Mediaci jako jazykovou činnost lze zjednodušeně chápat jako usnadnění nebo umožnění komunikace mezi dvěma stranami, mezi nimiž se při dorozumění vyskytují potíže, případně komunikaci mezi nimi nelze z nějakého důvodu realizovat.⁶ Při jejím zasazování mezi ostatní jazykové činnosti má mediace specifické postavení, neboť se během ní prolínají všechny ostatní jazykové činnosti – v reálných komunikačních situacích nemůže stát samostatně. Přestože zahrnuje všechny tři jmenované činnosti, největší společné průniky sledujeme zejména v případě interakce. Lze na ni proto nahlížet jako na určité rozšiřování nebo prohlubování role interakce. North, B., Piccardo, E. (2016, s. 9) v tomto kontextu hovoří o „prolongation of interaction“, tedy o „prodloužení interakce“.

Schéma 1 znázorňuje provázanost jazykových činností a ilustruje zmíněné „prodloužení role interakce“.

Jak bylo řečeno, mediace nestojí v komunikačních situacích odděleně od ostatních jazykových činností, přesto je v CEFR CV (2018) popisována separovaně. CEFR CV (2018) totiž pro účely popisu jazykových čin-

5 CEFR CV (2018) přinesl celou řadu koncepčních změn, nejen tedy jmenované členění na jazykové činnosti, kam náleží mediace. Byla dále například přepracována foneticko-fonologická kompetence, byl propracován popis úrovně C2, zařazena a popsána úroveň Pre-A1, obsažena samostatná kapitola Kompetence ve znakovém jazyce. Odlišnostem v koncepci se blíže nevěnujeme, zaměřujeme se jen na jeden jev, který je zásadní pro téma této stati.

6 Ke skutečnosti, zda se tato řečová činnost objevovala i v prvních vydáních CEFR, se vyjadřujeme dále v oddíle 4.

ností, hodnocení, výuky atd. předkládá abstraktní modely a konstrukty, které je možné zasazovat do souvislostí a vztahovat k praxi (např. pro tvorbu sylabů, testů, vyučovacích materiálů).

2. Cíle mediace a její členění

V následující části prezentujeme cíle mediace v kontextu vyučování cizího jazyka a vysvětlujeme určité typy mediace, které se ve výuce jazyka projevují.

Obecným cílem mediace je umožnění nebo usnadnění porozumění mezi dvěma stranami. K jejím dílčím cílům náleží:

- vytváření či spoluvytváření významu sdělení (v jazykovém vyučování např. situace, kdy učitel předává studentům informace o jazyce, viz níže a více oddíl 3),
- přenášení sdělení (např. tlumočení, překlad),
- udržování interakce v chodu (např. sledování, že zprostředkování sdělení je funkční, že nedochází k neporozumění),
- zasazování sdělení do společenského kontextu (v jazykovém vyučování např. zprostředkovávání a dodržování kulturních pravidel, zvyklostí), více viz dále.

Z řečeného je zřejmé, že při mediaci dochází k propojování dimenze sociální (kooperace při přenášení sdělení mezi dvěma stranami), individuální (vlastní interpretace sdělení a jeho předání) a vzdělávací (činnost je součástí procesu jazykového vyučování). Propojení jmenovaných dimenzí sledujeme ve čtyřech oblastech mediace, a to v mediaci mezijazykové, kulturní, sociální, pedagogické. Hranice mezi nimi nejsou pevné, dochází k jejich vzájemnému překrývání a doplňování.

Mezijazyková mediace (cross-linguistic mediation) bývá v praxi někdy zjednodušeně interpretována jako překlad a tlumočení.⁷ Jak překlad, tak tlumočení jsou však pouze jedním, byť důležitým, mezijazykovým mediačním působením. Do této oblasti náleží široká škála činností, které buď vyžadují aktivaci dvou (či více) jazyků, např. využití zdroje v jazyce A k produkci sdělení v jazyce B, nebo se týkají činností v jednom jazyce, např. shrnout text, psaní poznámek v cílovém jazyku (k uplatnění jednoho či více jazyků viz níže oddíl 3). Přestože je ve všech uvedených

7 Překlad a tlumočení v daném textu simplifikujeme, rozumíme jimi převod slova/sdělení/komunikátu z jazyka A do jazyka B. Uvědomujeme si, že tyto pojmy nevnímáme komplexně, nepracujeme např. s principy moderního překladu/tlumočení atd. Naše zjednodušené vymezení termínů slouží pouze k vysvětlení mediace v rámci této stati.

případech prioritní práce s jazykem, funkční využití vícejazyčného repertoáru zahrnuje řadu neverbálních jevů (např. gesta, nákresy).

Přenášení významu z jednoho jazyka do druhého souvisí s **kulturní mediací** (cultural mediation). Tento typ mediace vysvětlujeme na situaci, kdy pro přenesení významu sdělení z jazyka A do jazyka B nestačí doslovný překlad. Pokud má být zachován obsah zamýšleného sdělení, je třeba sledovat důsledky slov zasazených do určitého kulturního kontextu, tzn. je nutné při přemýšlení o významu, při jeho přenášení přecházet z jedné kultury do druhé. Formulování sdělení, myšlenky, pocitu, přenášení významu obrazem je podmíněno kulturními zvyklostmi.

Při **sociální mediaci** (social mediation) má klíčovou roli mediátor, který představuje zásadní sociální aspekt. Mediátor je prostředníkem mezi dvěma komunikačními stranami, komplexně zprostředkovává sdělení, významně se podílí na vytváření výsledného diskurzu. Například v situaci, kdy byl uživatel jazyka konfrontován s pro něj nesrozumitelným sdělením, je úkolem mediátora reformulovat informace, shrnout je, vysvětlit je, zvolit adekvátní žánr výsledného.⁸ Souhrnně řečeno, mediátor vytváří takový výsledný text, který bude pro příjemce přístupný.

V oblasti výuky hovoříme o **pedagogické mediaci** (pedagogic mediation), ve které je nejčastěji (nikoli výhradně) mediátorem sám učitel. Součástí role pedagoga je zprostředkovávat vyučovaným znalosti, usnadnit jim přístup k informacím, podnítit rozvoj myšlení vyučovaných. Učitel je tedy úspěšným mediátorem, pokud dokázal předat obsahy učiva takovým způsobem, který byl příjemcům srozumitelný.

Mediační aktivity však nejsou spojeny jen s vyučujícím, jsou běžně vyžadovány také od žáků či studentů. Jako příklad uvádíme činnosti typu shrnutí textu, překlad, vysvětlení myšlenky, interpretace obrazu.

V současnosti se ve výuce cizího jazyka hojně objevují úlohy, které navozují přirozenou komunikační situaci, která vyžaduje přítomnost mediátora. Úkolem žáka či studenta je plnit roli mediátora (např. na výletě do Německa je třeba skupinu česky hovořících vrstevníků informovat o podmínkách ke vstupu do muzea).

Ve výuce cizího jazyka se obvykle předchází situacím, během nichž frekventant může přejít do jiného než cílového jazyka (např. při výuce němčiny není vítáno, aby uživatel jazyka používal angličtinu během své produkce v němčině). Tento zvyk je logický a pochopitelný, avšak z hlediska mediace diskutabilní.

8 K bližšímu vysvětlení pojmu text v mediaci viz oddíl 3.

Pokud je totiž v praxi funkčně využito nabytých schopností a dovedností v jiných jazycích, může být tento postup účelný. Uvedené lze sledovat v situaci, kdy mediátor zprostředkovává dorozumění mezi skupinami anglicky a německy mluvících. V případě, že je do promluvy v němčině zasazen anglický lexém, který je německy mluvícím příjemcem srozumitelný, není důvod se anglickému slovu vyhýbat. Pokud se i ve vyučovací praxi pojmají aktivity komplexně, sleduje se řada hledisek, jedním z nich je splnění komunikačního záměru. Z tohoto pohledu lze hodnotit pozitivně, pokud student/žák během produkce v němčině použije anglický lexém, kterému příjemce rozuměl – tato strategie napomohla úspěšnému přenosu sdělení.

3. Vybrané termíny spojené s mediační činností

V této části se zaměřujeme na roli mediátora, zmiňujeme, které schopnosti a dovednosti musí mít k úspěšnému naplňování své role, prostor věnujeme rovněž vymezení termínů komunikační strana a text.

V CEFR CV (2018) je mediace metaforicky označována jako „stavění mostů“. Roli mediátora vykonává uživatel jazyka, který „staví mosty“ mezi dvěma stranami komunikace.⁹ Jeho úlohou není hledat podstatu potíží v předávání informací komunikačních stran, nýbrž předávat potřebná sdělení takovým způsobem, který je konkrétnímu příjemci srozumitelný. Tímto způsobem se komunikačním stranám umožňuje dorozumění (např. tlumočení) nebo se usnadňuje jejich vzájemné pochopení (např. předání důležitých informací z diskurzu, vysvětlení sdělení zasazeného do určitého kulturního kontextu).

Komunikační stranou nerozumíme jen komunikanty, ale označení vztahujeme i na nositele sdělení (např. na koncept). Komunikačními stranami rozumíme:

- jednotlivce čili uživatele jazyka,
- skupinu čili množinu uživatelů jazyka,
- komunikát (např. text, promluvu, obraz),
- koncept (např. myšlenku).

9 Jmenované přirovnání efektivně vystihuje naplnění role mediátora, neboť právě on vytváří komunikační kanál mezi dvěma stranami, mezi nimiž komunikace nemůže probíhat, tzn. ocitá se v roli zprostředkovatele sdělení, poskytuje spojení („mosty“) mezi komunikanty. I v případě, kdy je komunikace „pouze“ narušována (tzn. je sice realizovatelná bez mediátora, avšak v přenosu sdělení se vyskytují potíže), stává se mediátor důležitou součástí komunikačního kanálu, přispívá porozumění dvou stran, tedy pomyslnému „stavění mostů“.

Pokud popisujeme situaci, kdy prostřednictvím mediátora komunikují dvě strany, nikoli více stran, lze mediační činnost připodobnit ke vztahu tří veličin. Jednou z nich zastupuje mediátor a zbylé dvě představují komunikant/i, skupina/y, komunikát/y nebo koncept. Vzniknou tedy komunikační triády s mediátorem jako s jedinou konstantní veličinou: uživatel – mediátor – uživatel (např. tlumočení mezi dvěma jedinci), uživatel – mediátor – skupina uživatelů (např. shrnutí informací od nadřízeného), text – mediátor – uživatel (např. překlad), koncept – mediátor – uživatel (např. zprostředkování obsahů učiva učitelem), obraz – mediátor – jednotlivec (např. interpretace významů uměleckého díla) atd.

Z uvedených příkladů je zřejmé, že pro mediaci není podmínkou přítomnost dvou nebo více jazyků. CEFR CV v rámci mezijazykové mediace sice zmiňuje jazyky A a B (např. CEFR CV, 2018, s. 52), North, B., Piccardo, E. (2016, s. 13) hovoří o jazycích 1 a 2, avšak toto označení symbolizuje spíše dvojrozměrnost než výskyt dvou jazyků. Indexy A, B mohou představovat odlišné jazyky (např. čeština a angličtina), varianty jednoho jazyka (např. dialekty jednoho jazyka), různé systémy (český znakový jazyk a český mluvený jazyk, čeština a číselná soustava), zároveň se však pod označení A, B zařazují sdělení, jež jsou realizované v identické řeči. Pro konkrétní představu případů, kdy není třeba užití druhého/cizího jazyka, lze uvést vysvětlení diagramu, matematické rovnice, zápisu chemického vzorce, vyřízení vzkazu, výklad učiva, shrnutí myšlenek v situaci, kdy není důvod měnit typ komunikačního kódu (např. předání určitých informací z odborného textu recipientovi z odlišné profesní sféry).

Odlišné chápání termínů se projevuje i v případě pojmu text. V CEFR CV se užívají varianty jako „source“, „input“ text, následně pak „target“, „output“ text. Vzhledem ke tomu, že CEFR CV (2018) není přeložen do českého jazyka, nelze přejímat osvědčené nebo existující překlady názvosloví. Skutečnost, že je tato stať jednou z prvních, které se vztahují k mediaci v českém kontextu a ve výuce jazyků, není možné inspirovat se ani v jiných česky psaných textech.

V této stati užíváme označení **vstupní a cílový text** – tyto termíny vzešly z odborných diskusí při tvorbě RRZJ, k tomuto dokumentu viz dále oddíl 4.

Vstupní text je „nosičem“ zdrojových informací, přičemž mediátor je recipientem obsažených sdělení. Získané informace mediátor zpracovává do cílového textu, který často mívá (ale nemusí mít) jinou formu než vstupní text (např. změna žánru, stylu, jazykového kódu, řečového

chování). Při předávání cílového textu se mediátor stává produktorem. Obecným označením text v mediaci rozumíme jak písemné či ústní sdělení, tak myšlenku, koncept, obraz. Uvědomujeme si problematičnosti používání termínu text v představeném významu, neboť text v mediaci přesahuje písemně fixovaný komunikát (k odlišnému vnímání textu viz např. Čechová a kol., 2011, Štícha, 2013).

Vzhledem k tomu, že mediátor zpracovává a zprostředkovává širokou škálu textů, umožňuje komunikaci mezi různými typy stran a dotýká se ve všech čtyř oblastech komunikace (veřejné, osobní, profesní, vzdělávací), jsou na něj kladeny vysoké nároky týkající se jeho schopností a dovedností.¹⁰

Už sama tvorba cílového textu je náročnou komplexní činností vyžadující volbu jazykových prostředků, stylu, žánru. Při vzniku cílového textu musí mít mediátor neustále na paměti profil účastníků (vzdělání, věk, handicap), vnímat jejich potřeby a záměry, přitom musí flexibilně přecházet mezi produkcí, recepcí, interakcí.

V mediaci je však tato úloha „pouze“ jednou ze souboru činností, jimž se mediátor neustále věnuje. Mediátor například udržuje komunikaci v chodu a naplňuje dílčí cíle (viz výše), proto musí sledovat, jestli:

- jeho zvolené komunikační strategie podporují porozumění (strany mu rozumějí, jsou motivovány k projevu),
- jeho řízení komunikačních stran je funkční (např. přiděluje role tak, aby byl oběma stranám poskytován dostatečný prostor k vyjádření),
- nevystupuje ze své role (např. se náležitě upozaduje, nevyjadřuje své vnitřní názory a postoje).

Všechny zmíněné jevy jsou úzce spjaty s empatií a s rozvinutou sociokulturní kompetencí. Záleží proto na konkrétních schopnostech a dovednostech mediátora, zda budou účelně vyjádřeny potřebné sociokulturní významy textů, zda bude brán dostatečný zřetel na sociokulturní specifika komunikačních stran atd.

10 Informacemi o škále textů, typech stran a oblastech komunikace hovoříme *obecně* o roli mediátora, řečené nevztahujeme k referenčním úrovním. Pokud bychom hovořili o mediaci na konkrétních referenčních úrovních, bylo by nutné na tuto jazykovou činnost nahlížet z odpovídajícího úhlu pohledu, tzn. podle vymezení jednotlivých referenčních úrovní. Například mediace na úrovni A1 je spojena s jednoduchými předvídatelnými informacemi v krátkých jednoduchých textech atd. Z prezentovaného parametru úrovně A1 plyne, že škála textů nemůže být široká (jak uvádíme v obecném nahlížení na roli mediátora), naopak bude spojována s jednoduchými oznámeními, vývěskami, programy apod. (tzn. škála textů bude značně omezená). Totéž se týká typů stran, oblastí komunikace, míry empatie a sociokulturní kompetence.

4. Potíže a postupy při jednom z prvních zpracování mediace v českém kontextu

V této části se zabýváme zařazením mediace mezi čtyři jazykové činnosti v CEFR CV, prezentujeme vybrané skutečnosti týkající se vzniku RRZJ a představujeme potíže při zpracování kapitoly RRZJ týkající se této jazykové činnosti. Hlavním cílem této části je sdílet zkušenosti, které nabyl tým zpracovávající RRZJ, když vyvíjel danou kapitolu.

Jak bylo řečeno v oddíle 1, mediace se coby jazyková činnost objevuje až v CEFR CV (2018). Její prvky se však v textech a stupnicích vyskytovaly dříve: CEFR (2001) se o ní zmiňuje např. na s. 15, dále se věnuje mediačním činnostem a strategiím na s. 87.¹¹ Přestože o existenci mediace bylo informováno, nebyla pojmána jako jazyková činnost, nebyla komplexně popsána, nebyly pro ni vypracovány stupnice, nenahlíželo se na ni z různých úhlů pohledu. Její pojetí jako jedné ze čtyř jazykových činností, její samostatnou prezentaci (z hlediska mediování textů, konceptů, komunikace, strategií) a její celkový popis přináší až nová koncepce obsažená v CEFR CV (2018).

Tuto skutečnost opětovně zmiňujeme, neboť má zásadní vliv na tvorbu nových, přicházejících dokumentů, které z CEFR a CEFR CV čerpají. Mezi takové dokumenty patří v českém prostředí RRZJ a Referenční popisy českého znakového jazyka pro úrovně A1–B2, oba dokumenty jsou v současnosti vyvíjeny v rámci projektu APIV-A a jsou plánovanými výstupy klíčové aktivity 5.¹²

Už v počátečních pracích na těchto materiálech se čelilo dvěma základním omezením:

- nebyly k dispozici základní zdrojové dokumenty (bylo nutné akceptovat aktuální stav probádání ČZJ, to mj. znamenalo nedostatek odborné literatury, chybějící metajazyk, nedostatečnou terminologii),
- nebylo možné inspirovat se postupy obdobných českých nebo zahraničních projektů (v rámci projektu proběhly řešerše, nebyly nalezeny předcházející analogické aktivity).

¹¹ V SERR (2002) viz např. s. 13, 89.

¹² APIV-A je zkratka pro projekt *Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora*. Probíhá v letech 2019–2022 v rámci Národního pedagogického institutu České republiky, je spolufinancován prostředky Evropské unie. Jak bylo řečeno, hlavní očekávané výstupy jsou dva: RRZJ, Referenční popisy českého znakového jazyka pro úrovně A1–B2. Cílem RRZJ je podat teoretickou bázi pro popis českého znakového jazyka a na základě RRZJ jsou vytvářeny Referenční popisy českého znakového jazyka pro úrovně A1–B2.

V tomto kontextu je třeba rovněž uvést, že v rámci Evropy jsou jednotlivé ZJ různě probádané a v různé míře popsané. Pod záštitou ECML byl v rámci projektu PRO-Sign vytvořen v r. 2016 dokument Sign Languages and the Common European Framework of Reference for Languages (dále PRO-Sign). Tento text je prvním krokem k adaptaci CEFR na znakové jazyky. PRO-Sign se však mediaci nevěnuje.

Z tohoto důvodu byla vytvořena koncepce RRZJ, která se inspirovala CEFR a CEFR CV, tzn. publikací zacílenou na mluvené jazyky, nikoli na jazyky znakové. V případě zpracování produkce, recepce a interakce bylo reálné systémově sledovat zpracování CEFR. K uvedeným třem jazykovým činnostem proto kapitoly v RRZJ obsahují: text prezentující danou jazykovou činnost, všeobecnou stupnici, modelové stupnice a strategie spojené s danou jazykovou činností.

V případě mediace však vyvstala řada potíží a bylo potřeba zvolit jiný postup. V začátcích prací na kapitole se tvůrci textu rozhodovali, zda mediaci do textu RRZJ zařadí, nebo ji vynechají. Připomínáme, že stěženými výstupy klíčové aktivity 5 projektu APIV-A byla tvorba RRZJ a Referenčních popisů českého znakového jazyka pro úrovně A1–B2. Do projektu tedy nebyly zařazeny výzkumné aktivity, které by se zaměřovaly výlučně na jednu jazykovou činnost a v kontextu českého znakového jazyka ji dostatečně probádaly (byla by potřebná např. data související s využitím mediace ve výuce znakového jazyka, s jejím hodnocením atd.). Výsledky zmíněných a jiných výzkumů jsou však pro popis mediace nezbytné.

Řešení komplikovala i skutečnost, že nebylo možné čerpat z odborné literatury týkající se mediace v kontextu výuky psané češtiny (k vysvětlení termínu psaná čeština viz poznámku pod čarou).¹³ To znamená, že chyběly základní zdrojové dokumenty pro psanou češtinu i pro ČZJ a že v projektu nebylo počítáno s jejich tvorbou, proto nebylo reálné postupovat při zpracování mediace stejně jako u recepce, produkce, interakce.

Za účelem, aby kapitola mohla být vytvořena, se uvažovalo o různých cestách k získání nezbytných údajů vztahujících se k mediaci ve výuce ČZJ (např. provedení dílčích výzkumných sond, přeorganizování dílčích kroků, změny harmonogramu). Z diskusí vyplynulo, že při tvorbě tak obsáhlého a komplexního materiálu, jako je RRZJ, je nezbytné klást si cíle, které jsou v době trvání projektu splnitelné a pro uživatele publikace

13 Termín psaná čeština používáme v této stati pro odlišení ČZJ a češtiny pro mluvčí bez sluchového postižení. Užíváme proto ČZJ (český znakový jazyk) a psaná čeština (čeština pro mluvčí bez sluchového postižení). Toto pojmenování přejímáme z úzu v oblasti češtiny pro neslyšící. Termín je užíván např. v textech vznikajících RRZJ.

praktické. V tomto ohledu si autorský tým uvědomoval, že zpracování mediace v celém jejím rozsahu by představovalo:

- velký obsahový nárůst,
- potřebu časového navýšení,
- personální a finanční nároky.

Zmíněný problém velkého obsahového nárůstu úzce souvisí s celkovou sdělností RRZJ. V případě, že by součástí tohoto dokumentu byly výsledky výzkumných aktivit, kapitola by byla jiná než části týkající se produkce, recepce, interakce. To znamená, že ani v tomto případě by nebyla zpracována stejně jako ostatní jazykové činnosti, protože by nutně obsahovala řadu odkazů na nové zdroje, s nimiž by se uživatel k celkovému pochopení musel seznámit. Sdělnost celkového dokumentu by tedy byla výrazně snížena.

Po zvážení různých úhlů pohledu dospěl tým k rozhodnutí, že mediace nebude v RRZJ vynechána, neboť má nezastupitelnou pozici v CEFR CV (je jednou ze čtyř jazykových činností), bude však zpracována v jiné, stručnější podobě, aby bylo její vymezení využitelné v praxi.

Při dalších jednáních k jejímu konkrétnímu uchopení byla zvažována především cílová komunita neslyšících, současný stav probádanosti mediace v mluvených i znakových jazycích v ČR i v zahraničí, praktičnost a využitelnost v nejbližších letech po ukončení projektu.

Odborné debaty ke konkrétnímu pojetí mediace vyústily v následující závěry:

- mediace ČZJ bude obsahovat pouze všeobecnou stupnici,
- deskriptory budou popisovat vybrané jevy, které jsou nejvíce probádané v kontextu ČZJ, jsou nejrelevantnější pro ČZJ a pro situaci v kurzech ČZJ.

Uvědomujeme si, že uvedená rozhodnutí se mohou zdát problematická. Například jevy, které jsou ve všeobecné stupnici popisovány, nemusejí být zastoupeny na všech referenčních úrovních, nelze tedy sledovat např. pokrok při osvojování daného jevu napříč všemi úrovněmi. Je rovněž méně patrné, které jevy jsou významné na všech úrovních a které jen na některých, neboť všechny jevy nejsou rovnoměrně rozvíjeny po celé stupnici. Tato situace je funkčně řešena CEFR CV, který v deskriptorech ve všeobecné stupnici:

- rozvíjí některé oblasti cyklicky od A1 po C2, např. deskriptory týkající se zprostředkování spolupráce mezi skupinami,
- jiné jevy rozšiřuje jen na některých úrovních, např. vysvětlování dat se vyskytuje až od prahové úrovně.

K hlubšímu porozumění všeobecné stupnici následně slouží sada modelových stupnic. Je v nich názorně ukázáno, co je podstatné pro všechny úrovně (např. zmíněné zprostředkování spolupráce mezi skupinami) a které údaje jsou naopak relevantní jen pro některé úrovně (např. oblast vysvětlování dat není pokryta na úrovních A1, A2).

Z uvedeného plyne, že všeobecné stupnici mediace RRZJ chybí jak potřebná opora v současném stavu prozkoumání ČZJ i evropských ZJ, tak opora v modelových stupnicích (modelové stupnice pro mediaci nebyly vytvářeny). Hlubší zpracování mediace však nebylo možné, neboť je třeba pamatovat na praktickou využitelnost mediace v nejbližších letech po vzniku RRZJ, na časové, finanční a jiné limity.

V budoucnosti lze proto očekávat, že dojde na další zpracování mediace, které bude vycházet z odlišné situace. Předpokládáme, že budou k dispozici informace plynoucí z vývoje RRZJ v čase, vyšší probádanost znakových jazyků, případné související (navazující) projekty, zřejmě už bude možné pracovat se sadou modelových stupnic, s texty k mediaci týkající se zprostředkování textů, významů, vztahů atd. Je pravděpodobné, že v současné době budou vznikat nové zdroje týkající se mediace v českém kontextu, tedy nejen v oblasti ČZJ, ale např. také v oblasti češtiny pro cizince.

Vnímáme jako logickou součást vývoje nových odborných témat, že bude diskutováno o předchozích textech (tuto stať nevyjímaje) a o dílčích rozhodnutích týmů zabývajících se podobou problematikou. Popsaný přístup k mediaci lze proto v následujících fázích vývoje pojímat jako jedno z pojetí, které vyplynulo z konkrétní situace. Sdílení zkušeností je báží k dosažení posunů, na dílčí kroky projektů je třeba nahlížet kriticky a poučit se z rozhodnutí, které se v čase ukázaly jako vhodné, méně vhodné nebo nevhodné.

Literatura

- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [online]. Dostupné z [www: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>](https://rm.coe.int/16802fc1bf).
- Council of Europe (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [online]. Dostupné z [www: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>](https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4).
- Leeson, L. – van den Bogaerde, B. – Rathmann, Ch. – Haug, T. (2016): *Sign Languages and the Common European Framework of Reference for Languages*. Gratz: Council of Europe Publishing. [online]. Dostupné z [www: <https://www.cmcl.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf>](https://www.cmcl.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/Common-Reference-Level-Descriptors-EN.pdf).
- Čechová, M. a kol. (2011): *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN.

- Hendrich, J. a kol. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- North, B. – Piccardo, E. – Goodier, T. (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- North, B. – Piccardo, E. (2016): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Mediation in teaching, learning and assessment* [online]. Council of Europe. [online] [cit. 2021-9]. Dostupné z www.ecml.at/mediation.
- SERR (2002): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Štícha, F. (2013): *Akademická gramatika spisovné češtiny*. Praha: Academia.

Použité zkratky

- APIV-A Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora (APIV-A).
- ČZJ český znakový jazyk
- CEFR Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.
- CEFR CV Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.
- ECML European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- METLA Mediation in teaching, learning and assessment
- PRO-Sign Sign Languages and the Common European Framework of Reference for Languages.
- SERRJ Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.

Abstract

This article presents some possible approaches to mediation in the Czech context. The main aim is to share the challenges the team were facing while working on the Framework of Reference for Sign Languages (henceforth referred to as RRZJ) – a base for developing can-do descriptors for Czech Sign Language. First, this document must be put in a broader context: it was realised for the project APIV-A under the auspices of which RRZJ is being developed, we describe the research and practice in the area of mediation (in the Czech Republic). Special attention is given to the explanation of the problems that arose during the process of creating this text, to the outcomes of our discussions and to our decisions that were important for the creation of the chapter about mediation in RRZJ. In the last section of the article, we comment on the problems and limitations of our work. It is not our objective to analyse the given approaches in detail or to defend them. We merely highlight the current state of events in the research of mediation, especially the fact that the first texts about this topic are not rooted

in a well-developed framework or in a large body of literature. It is therefore logical that future approaches to mediation might differ from the approach we took in our study.

Keywords

Mediation, cross-linguistic mediation, communication activity, CEFR

Abstrakt

Stať *Mediace* a jedno z jejích prvních zpracování v českém kontextu představuje postupy při jednom z prvních zpracování *mediace* v českém kontextu. Hlavním cílem textu je sdílet odborné výzvy, jimž tvůrčí tým při uchopení jazykové činnosti *mediace* čelil. Jmenované zpracování *mediace* proběhlo v rámci tvorby Referenčního rámce pro znakové jazyky – opora pro tvorbu referenčních popisů českého znakového jazyka (dále RRZJ). Tento dokument je proto zasazen do širších souvislostí: je zmíněn zaštiťující projekt, jehož je RRZJ jedním z očekávaných výstupů, jsou uvedeny podmínky pro zpracování kapitoly k *mediaci*. Speciální prostor je věnován charakteristice potíží, které se při tvorbě textu k *mediaci* vyskytovaly, dále přiblížení obsahů týmových diskusí a prezentaci výsledných rozhodnutí, které vedly ke specifickému zpracování *mediace* v RRZJ. Problémy a přítomné limity, které při tvorbě textu k *mediaci* uvádíme, komentujeme a zasazujeme do souvislostí. Naším záměrem není předložené postupy podrobně analyzovat, nebo je obhajovat. V textu explicitně upozorňujeme na současný stav zpracování *mediace*, zejména na to, že první texty k *mediaci* nemají v českém kontextu oporu v rozvinutém, propracovaném systému, v dostatku zdrojových dokumentů, v moderních vědeckých výzkumech. Je proto logické, že se budoucí uchopení této jazykové činnosti bude od prezentovaného pravděpodobně odlišovat a že není cílem předkládané postupy doporučovat, nýbrž se podělit o nabyté zkušenosti.

Klíčová slova

Mediace, mezijazyková *mediace*, jazyková činnost, CEFR, SERRJ

Marie Boccou Kestránková

marie.kestrankova@ff.cuni.cz

marie.kestrankova@npi.cz

Ústav bohemistiky pro cizince a komunikace neslyšících, FF UK, Praha
Národní pedagogický institut ČR

Komunikační sféry ve výuce češtiny jako cizího jazyka

Marie Čechová

Budeme procházet různé komunikační sféry se zřetelem na možnosti jejich využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Postupujeme od sféry běžné komunikace přes sféru veřejného styku (administrativní), sféru odbornou, mediální ke sféře estetické se zacílením na obsah komunikátů daných sfér a na účelné začleňování jazykových prostředků v nich, a to v procesu výuky tak, aby byly pokryty cíle komunikačně-stylové i systémové jazykové přípravy studentů.

Vycházíme z předpokladu, že základním dorozumívacím kódem je pro Čecha spisovná čeština, avšak to už v sobě zahrnuje jistý paradox, protože spisovnost nepatří v češtině k základním rysům běžné komunikace, tu nabývá Čech zpravidla postupně se stoupající školní docházkou, počínaje mateřskou školou, tedy institucionálně (na tento úkol školy se mnohdy zapomíná). „Mateřským jazykem“ v původním smyslu slova (viz i R. Adam, 2006–2007) bývá řeč v rodině (nebo v náhradní instituci), která často nese rysy smíšených útvarů, nejčastěji obecné češtiny s regionálními a sociálními odlišnostmi, řidčeji se mluví v rodinách (a to spíše moravských a slezských) dialektem. Komunikační styk ve sféře běžné komunikace se zřídka realizuje normativní/kodifikovanou spisovnou formou; pokud ano, pak často alespoň se zjednodušenou morfologií, běžně obecněčeskou. Popsaná situace přináší cizinci-studentovi přijíždějícímu do Česka značné nesnáze.

Studenti vystudovavší bakalářskou češtinu v zahraničí přiznávají, že se po příjezdu do Prahy na počátku dalšího studia obtížně dorozumívají, protože si osvojovali spisovnou češtinu. Proto někteří teoretikové volí pro počátek studia cizinců vůbec za výchozí útvar obecnou češtinu nebo zjednodušenou formu češtiny, jistý kompromis mezi běžným koiné a spisovnou formou (viz už Poldauf – Šprunk, 1968). Nehodláme mapo-

vat postupy různých příruček při výuce, to už udělali jiní i s kritickým rozbořením, především Milan Hrdlička (2009 a jinde, naposledy 2019).

Dosud však nebyla nalezena univerzální cesta, jak cizince-začátečníka naznačených potíží zbavit, a nevím, zda je to vůbec možné. Jistým východiskem mohou být na počátku studia texty ze sféry běžné komunikace obsahující nejfrekventovanější lexikum (včetně primárních předložek a příslovčí místa a času) a pravidelné nejfrekventovanější tvary sloves a jmen, vše užíváno v kontextu vytvářeném podle syntaktických vzorců vět s využitím sloves, nejčastěji dvouvalenčních (v češtině nejběžnějších), pak jednovalenčních a s nulovou valencí. K tomu může sloužit Frekvenční slovník (Čermák – Křen a kol., 2004) a korpusy češtiny.

Tato cesta je jistě obtížná, protože nalézat texty, které by splňovaly uvedené parametry, není snadné, znamená to vyhledávat v korpusu nejfrekventovanější doklady vybraných jevů a ty zapojovat do přirozených kontextů. Ale za pokus to nepochybně stojí. Některé ustálené či relativně ustalující se vazby a obraty si mohou studenti v kursech opakovaně vkládat do jiných kontextů a osvojovat si je jako prefabrikované, do jisté míry frazeologizované, nebo přímo si je zapamatovávat jako frazémy. Už jinde jsme totiž ukázali, že čeština je mnohem idiomatičtější jazyk, než se předpokládalo (např. Čechová, 2017 aj.). Postupným znáročňováním stavby textu, rozšiřováním lexika a prohlubováním gramatiky se student cvičí v běžné komunikaci spolu s osvojením si základů jazykového systému češtiny. Tak výuka vede spolu s pěstováním komunikačních dovedností a schopností k postupnému systematickému osvojování si jazykového a stylového systému češtiny. Kromě cvičebnice by bylo ovšem třeba, aby student pracoval se základní systematickou mluvnicí češtiny, např. se Základní mluvnicí českého jazyka (V. Styblík a kol.), pokud nebude vypracována obdobná mluvnice pro cizince.

K rozvoji lexika je vhodné využívat i učivo o tvoření slov, především o odvozování, neboť mnohá slova, skupiny slov, některé onomaziologické kategorie (viz zdrobněliny, komparativ a superlativ adjektiv a adverbíí) se tvoří téměř pravidelně paradigmaticky, tedy jako tvary ohebných slov. Z nejfrekventovanějších základních slov lze vycházet při „vytváření“ celých řetězců slov, takže student, pochopivší princip odvozování a po seznámení se se základními onomaziologickými kategoriemi a jejich formanty je schopen porozumět mnoha slovům, s nimiž se dosud nesetkal, ba „tvořit“ až desítky slov, a tak si obohacovat slovní zásobu systematicky, podle příbuznosti formální i sémantické.

V první etapě pokročilého studia (nepočítáme s naprostými začátečníky) předpokládáme pěstování mluveného projevu, jeho zvládnutí

v běžných každodenních komunikačních situacích na koleji, ve škole, na ulici, v dopravním prostředku atd., přitom si studující mohou pořizovat i průběžné zápisy, v počáteční etapě osvojování bez nároku na kodifikační korektnost. Tu lze uplatňovat až v další etapě zvládnání jazyka.

Na rozvíjející se schopnost běžného komunikování může navazovat pěstování komunikace ve sféře veřejného styku (administrativní). Jistě by bylo možné touto sférou u vysokoškoláků studium začínat a tím jim usnadnit vstup do studijních struktur a zapojení se do života na fakultách. Hned na počátku si totiž studenti musí vyřizovat doklady, potřebují zvládnout tvorbu administrativních útvarů, napsat životopis, vyplňovat dotazníky, formuláře, podat přihlášky aj. Avšak tato sféra, ze všech nejméně přitažlivá, převážně formalistní by motivovala jen svou naprostou pragmatičností. Za přirozenější pokládáme přejít k ní od sféry běžněkomunikační, neboť studenti se dorozumívají o každodenních potřebách, a i s úředníky je třeba domluvit se o běžných záležitostech (kdy a kam a na koho se obrátit).

Stylově i jazykově stereotypní typy administrativních komunikátů jsou vhodné pro pochopení a postupné zvládnání výstavby nenáročných (administrativních) písemností. Pomocí jejich analýzy i přípravy se podaří studentům zvládnout vertikální a horizontální členění i tvorbu textu podle textových vzorců, protože jejich prostá, přehledná struktura i větná stavba je v porovnání se stavbou projevů jiných sfér snadněji zvládnutelná. Seznamovat se tady mohou průběžně např. i s některými – v této sféře – frekventovanými jazykovými jevy, jako se systémem zkracování (s tvorbou zkratk, zkratkových slov), s univerbizací i s jejím opakem, multiverbizací¹. Každý student, tedy i cizinec, je postaven před úkol zpracovávat samostatně texty z vlastního studijního oboru. Proto další sférou, kterou musí zvládnout, je sféra odborné komunikace.

Začátek pěstování odborného stylu by měl patřit vyhledávání klíčových slov z nenáročného populárněodborného článku, a to například eliminací, vyškrtáváním slov nenutných pro pochopení podstaty sdělení; zbývající výrazivo je nezbytné pro smysl textu. Tento postup se osvědčil lépe než opačný, přímé vyhledávání slov klíčových. Tato slova mohou studenti, v souladu s větnými strukturami výchozího článku, spojovat do výpovědí, převážně nesložitě stavby, obsahující jednoduché věty a prostá souvětí (z hlavních vět) nebo složené věty o dvou větách, hlavní a vedlejší. Postupně pak se volí stavba komplikovanější podle toho, jak vzrůstá náročnost příčinné souvislosti obsahu, podle níž má postupovat výuka.

1 Postup viz Čechová, 2012, zvl. 2017, s. 227–235.

Tím je připravováno sestavování anotací a rešerší. Od počátku je záhodno oba druhy sekundárních textů odlišovat: anotace naznačují, o čem základní text pojednává, co je tématem, rešerše pak shrnuje, co text přináší nového, k jakým výsledkům dospívá. Zpracovávání anotací a rešerší je základní studijní metoda, kterou by si měl osvojit každý budoucí odborník, neboť bez ní zdárně neobsáhne ve své práci výsledky dosažené svými předchůdci.

Teprve po této přípravě je vhodné přistoupit k tvorbě promyšlených odborných textů samostatných. K tomuto vývodu jsme dospěli po desetiletích zkušeností s výukou cizinců i rodilých mluvčích. Poukažme na to, že učitelé zadávají referáty nejen v nejvyšších třídách základní školy, ale dokonce už na konci prvního stupně. Jak vypadají tyto tzv. referáty? Děti přejímají populárněodborné články často z internetu, nebo z delších vytrhávají jednotlivé věty, „slepují“ je k sobě mnohdy bez souvislostí, protože ty jim nejsou jasné, a proto jim při tom pomáhají zdatnější rodiče. Mohou pak být získané výsledky přínosné? Nechtějme podobným způsobem postupovat u studentů-cizinců.

Po zvládnutí metody vyhledávání klíčových slov a sestavování anotací a rešerší je vhodné přistoupit k zpracovávání nenáročných referátů z tematických oblastí studentům blízkých, podle jejich vlastního výběru. S tím máme dobré zkušenosti, pokud pomineme, že některé věcné informace z referátů studentů mohou být pro některé zúčastněné posluchače náročné. Poučné bylo sledovat, zda se autorům podařilo sestrojít projev bez postupových mezer, bez logických skoků tak, aby byl pochopitelný pro nezasvěcené vnímatele. Někdy první pokusy nevyzněly přesvědčivě, a až po analýze výsledků a doplnění chybějících kroků či po úpravě textové výstavby včetně kompozice i s horizontálním členěním textu bylo možno konstatovat úspěšné zvládnutí. K pochopení podstaty vykládaných jevů jsou přínosné grafy, tabulky, schémata s výstižnými popisky.

Odborný projev, jak analyzovaný hotový, tak připravovaný je výborným odrazovým můstkem pro objasňování a pochopení příčinnostních vztahů (nejen příčinných, ale i účelových, podmínkových a přípustkových) ve větné stavbě i v reálné mimojazykové skutečnosti. V této souvislosti připomínám pozapomenutá, nedocenená dvojdílná skripta Karla Svobody Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení (Svoboda, 1974, 1975), sice zpracovaná na základě analýzy slohových prací českých učňů, ale postihující nejrozmanitější druhy nedostatků při stylizování textů, a proto obecněji využitelná. Autoři textů totiž mnohdy nechápou věcné vztahy mezi jevy a pak je samozřejmě neumějí ani vyjádřit nebo vyjadřují jiné vztahy, než zamýšlejí... Tudíž slohová výchova

odborná (odmítám termín výcvik pro jeho rys mechaničnosti, o tom už psáno jinde) může přispívat jak k hlubšímu poznání větné stavby, tak k chápání věcných souvislostí.

Tento způsob výuky také může vést k lepší připravenosti budoucích bakalářů a magistrů na zpracování závěrečných prací. Jejich úroveň, nejen prací cizinců, ale i Čechů, bývá nedostatečná, a to často z důvodů uvedených výše. Ani student zvládnuvší materii nemůže být úspěšný, pokud nezvládl výstavbu textu a jeho kompozici, větnou a souvětňnou stavbu a kodifikaci spisovné češtiny.

Odbornou sféru zastupují komunikáty popisného, a především výkladového postupu. Na nich studenty naučíme zvládat jejich výstavbu. Méně náročné texty popisné bývají založeny na průběžném tématu: téma jejich zpracování bývá stálé, jemu jsou připisovány různé vlastnosti, přisuzovány různé děje. Pisatel stojí před problémem stereotypně neopakovat tatáž pojmenování daného předmětu nebo jevu, což je náročné, chce-li a musí-li usilovat o odbornou přesnost, a tedy vyjadřovat se terminologicky. Zvažuje opakování pojmenování, jeho ekvivalenty, náhradu jiným označením nebo odkazovacím výrazem zájmenné povahy či jeho vypuštění, tedy elipsu. Jestliže autor řeší spor mezi odborností a pestrostí vyjádření, pak rozhodující je odborná preciznost.

U výkladových textů názorně předvádíme postup od tématu výpovědi k jejímu rématu, z hlediska novosti od známého (východiska) k novému sdělení, k jeho jádru. To se aplikuje nejen na stavbu výpovědi, ale celého odborného komunikátu výkladového, založeného na příčinnostních vztazích. Jeho výstavba by měla být logická, zajišťovaná tematicko-rematickou výstavbou bez skoků, náhlých přerušování, ale také bez zbytečných návratů a opakování.

Odborné texty kromě uvedeného využijeme k tomu, co nebývá doceňováno v přípravě kvalifikačních prací, ale co přispívá k pochopení komunikátu, nebo naopak brzdí jeho snadné přijetí – totiž u psaných/tištěných projevů k zvládnutí horizontálního a vertikálního členění. Proto je třeba posuzovat texty hotové i připravovat se studenty texty rovněž po stránce jeho členění na odstavce (a kapitoly) i grafického odstiňování důležitosti sdělení, vztahů nadřazenosti a podřazenosti, odlišování řeči a metařeči typem, velikostí písma, řádkováním, rozprostíráním textu v ploše atd. Choulostivým místem horizontálního členění je návaznost odstavců. U odborných textů by měla být hranice mezi nimi neostrá, žádoucí je plynulý, měkký přechod mezi odstavci. Na členění textů nezapomínáme ani u mluvených projevů. Při přednesu posuzujeme využívání pomlk, síly hlasu i dalších zvukových kvalit.

Ve výuce zpravidla není dost času na analýzu celých rozsáhlých textů s jejich dělením na kapitoly, tudíž pracujeme s ukázkovými příklady, např. sledujeme následnost kapitol a formulace jejich názvů v bakalářských a diplomových pracích (buď frekventantů kursu, souhlasí-li s tím, nebo anonymních) a předvedeme vady v následnosti jejich kapitol, ve výstižnosti jejich pojmenování. Od věci není ani rozbor názvů diplomových či bakalářských prací co do výstižnosti obsahu a smyslu, ale také co do délky a syntaktické složitosti (měly by být stručné, krátké, aby si je čtenář snadno zapamatoval).

Na rozdíl od administrativních písemností a často i od odborných bývají pro studenty přitažlivější rozmanité projevy mediální, a to psané i mluvené. V této sféře se však kombinují v různých poměrech útvary/žánry založené na objektivních a subjektivních faktorech, na neosobním informování i subjektivně-emocionálním přístupu k posuzované skutečnosti. Publicistika usiluje o persvazi, o ovlivňování adresátů, ale obsahuje vedle vlastních útvarů publicistických v užším slova smyslu, tj. útvarů analytických, založených na postupu hodnoticím informačně-úvahovém (úvodníky, komentáře, sloupky apod.) také útvary informativní, tj. zpravodajství (pokud není vyčleněno jako samostatné), a smíšené útvary publicisticko-umělecké. Přísné členění a oddělování těchto tří zón, jejich odlišení, rozpoznávání hranic mezi nimi, není pro běžné studenty rozhodující, podstatná je práce s publicistickými projevy všeho druhu, ovšem budoucí odborníky-bohemisty, zvláště předpokládané publicisty, vedeme sice hlavně k jejich tvorbě, ale také k rozeznávání jejich odlišností.

Zpočátku lze pracovat s různými, studentům blízkými, nejběžnějšími projevy a útvary ze sociálních sítí, s jejich charakteristikou; analýzou lze předvést jejich mnohdy až zarážející nízkou úroveň.

Studium projevů mediální sféry lze zahájit sledováním rozšířených zpráv novinových i rozhlasových a televizních, z nich připravovat přehledné informace a doplňovat je vlastními postřehy, komentáři s hodnocením. Při tom odlišovat výpovědi podle komunikačního záměru autorů, všimnout si jejich úsilí o emocionálně i stylově neutrální vyjadřování s cílem ponechat na vnímateli, aby si vytvořil vlastní názor, sledovat však také pravý opak, emocionálně expresivní působení na adresáta, dokonce mnohdy vypjaté, až agresivní, pozorovat, jak publicisté skutečnost přizpůsobují svému záměru, i ji zastírají a zkreslují. Studenti nalézají a identifikují způsoby, jak se obojího dosahuje: volbou druhů vět nejen podle komunikačního záměru, ale i podle jejich členitosti (např. dvojčlenné věty oznamovací × neslovesné výpovědi zvolací, věty

tázací, řečnické otázky aj.), výběru lexika stylově i emocionálně neutrálního × příznakového i grafických prostředků (tečky, středníky, čárky za větou × vykřičníky a otazníky v kombinaci, jejich hromadění).

Podobně jako tomu je při analýze stavby textu podle tematicko-rematických posloupností, jak jsme ukázali u projevů odborných, také u sféry mediální můžeme představovat působení různých dalších stylově-komunikačních jevů. Tak např. k zneurčitění sdělení vede užívání polopřímé řeči i neznačené přímé řeči, jejíž začlenění může příjemce zmást nebo alespoň znejistit, protože někdy je nesnadné rozpoznat, kdo je × není autorem výroku, podobně jako volba slov citoslovečného a částicového charakteru, vyjadřujících cizí mínění (asi, snad, prý...). Studenti mohou zjišťovat, jak autoři obratnou manipulací s fakty zastírají pravdu, např. neúplnými nebo překroucenými informacemi, a hledat, v čem je podstata úspěchu jejich manipulativního tlaku, toho, že adresát přijímá jejich (byť skrývané) stanovisko. Mohou sledovat reakce čtenářů/posluchačů na takovéto projevy, na to, jak adresát přijímá tzv. hoaxy (nepřesné, zkrslené informace, polopravdy smíchané se lží), phishingy (phishingové útoky na příjemce, falešné zprávy např. o odkazu majetku od milionářů), fake/fejky (šíření různých nápodob, plagiátů). Blíže o tom např. J. Kraus (Kraus, 2016–2017).

Nejvyšší metou ve sféře publicistické je dosažení schopnosti stylizovat publicisticko-umělecké texty, jako jsou reportáže a fejetony. Jejich tvorba studenty zpravidla zaujme, protože čerpá z jejich bezprostřední zkušenosti a vychází z jejich osobnostního potenciálu. Avšak i na tyto útvary je třeba studenty připravit. Osvědčily se rozhovory s lidmi na ulici, ve školách, na pracovištích. Před zadáváním reportáží se procvičí dílčí činnosti a dovednosti potřebné k jejímu zpracování: popis prostředí, charakteristika osoby, vedení dialogu.

Fejeton lze zařadit u studentů schopných neotřelého vidění světa a jeho podání, nezbytná je osobitost v přístupu k pozorovanému i vtipnost, vítaný je humor. Rozhodně není žádoucí nutit k tomuto útvaru všechny frekventanty, fejeton se totiž přibližuje nejsubjektivnější sféře komunikace, a to sféře umělecké. I pouhé analyticko-syntetické rozbory fejetonů bez vlastní tvorby jsou pro frekventanty přínosné.

Protože studenti běžných kursů ani budoucí bohemisté nejsou cíleně školeni umělecky, předpokládáme, že se výuka spíše než na dosažení uměleckosti v pravém slova smyslu orientuje na neotřelé sdělování zážitků, takže tuto sféru lze označovat jako zážitkovou (viz Štěpáník, 2020). V ní lze zúročit všechny dosud dosažené poznatky i schopnost individuálního zobrazování světa. Oceníme studenty s uměleckým viděním

i vyjadřováním, ale nenutíme k tvorbě všechny. U cizinců, stejně jako u Čechů, se osvědčily pokusy s tvorbou esejistických textů, s rozmanitou mírou estetičnosti, publicističnosti a odbornosti, podle individuálních předpokladů a zájmů frekventantů. Pozitivní zkušenost s imitací stylu spisovatelů jsme získali už před mnoha lety u českých středoškolských studentů: pracovali s chutí a s výsledky vystupovali před ostatními (viz Čechová, 1998), někteří učitelé s tím měli úspěch i u cizinců (viz o tom Čechová, 2017).

Pochopitelně působivosti textů umělecké sféry se věnují převážně literární disciplíny, pokud jsou součástí studia, avšak ani složka jazykově-komunikační by se neměla vyhýbat práci s texty této sféry. Pro kursy cizinců (stejně jako pro výuku Čechů) jsou umělecké texty vhodné jak k recitaci, tak k tichému předčítání zaměřenému na získávání uměleckých zážitků z krásného slova. Recitace je vítaným prostředkem pěstování fonetické stránky projevu, nejen výslovnosti, přízvukování, ale i celkového kultivovaného vystupování s ovládnutím mimiky, gestiky, posturiky.

Výběr textů z umělecké sféry pro práci v kursech cizinců si zaslouží zvláštní péči, protože prostřednictvím ukázek autorů a jejich děl si může student učinit představu o stavu a přitažlivosti české literární kultury. Proto je třeba pro výuku vybírat texty sice vysoké umělecké úrovně, texty spíše, alespoň zpočátku studia, ze současné literatury, které jsou zároveň pro běžné studenty přístupné formou a přitažlivé obsahem a jsou příslibem bohatých estetických zážitků.

Závěrem

Pokusili jsme se ukázat, jak postup výuky podle komunikačních sfér, od nejběžnějších projevů k složitějším, spojovaný s charakteristikou, výkladem a osvojováním si jazykových a stylizačních prostředků může studenty vést nenásilně k zvládnutí praktické komunikace v různých oblastech společenské komunikace a v různých komunikačních situacích, ale i nenásilně je vést k vytváření systému poznatků. Uvedený postup tak může být přirozenou cestou i k rozšiřování integrovaného komunikačně-stylového a jazykového poznání.

Literatura

- Adam, R. (2006–2007): O nejvlastnější mateřštině. In: *Český jazyk a literatura* 57/5, s. 234–246.
- Cvrček, V. (2020): *Registry v češtině*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Čechová, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: Nakladatelství ISV.
- Čechová, M. (2012): *Řeč o řeči*. Praha: Academia.
- Čechová, M. (2017): *Život s češtinou*. Praha: Academia.
- Čechová, M. a kol. (2008): *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Čermák, F. – Křen, M. a kol. (2004): *Frekvenční slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Hoffmannová, J. a kol. (2016): *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Praha: Academia.
- Hrdlička, M. (2009): *Gramatika a výuka češtiny pro cizince*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hrdlička, M. (2019): *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském*. Praha: Univerzita Karlova.
- Jedlička, A. a kol. (1970): *Základy české stylistiky*. Praha: SPN.
- Kraus, J. (2016–2017): Češtinářovy problémy s hoaxem, phishingem, fejkovými hodinkami a nejen s tím vším. In: *Český jazyk a literatura* 67/1, s. 1–5.
- Poldauf, I. – Šprunk, K. (1968): *Čeština jazyk cizí*. Praha: SPN.
- Štěpáník, S. (2020): *Školní výpravy do krajiny češtiny*. Plzeň: Fraus.
- Styblík, V. a kol. (2004): *Základní mluvnice českého jazyka*. Praha: SPN.
- Svoboda, K. (1975): *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení*. I. Praha: SPN.
- Svoboda, K. (1976): *Stylizační výcvik ve spisovné češtině a rozvoj myšlení*. II. Praha: SPN.

Abstract

The paper goes through various communication spheres with regard to the possibilities of their use in teaching Czech as a foreign language. It proceeds from the sphere of ordinary communication through the sphere of public relations (administrative), the professional, media and aesthetic spheres, with aiming at the content of the discourse of the given spheres and at the effective integration of language means in them in the process of teaching, so as to cover the communication-style and systemic language training of students.

Keywords

Czech, foreign language, student, sphere of common, administrative, professional, media and, experience communication

Abstrakt

Příspěvek prochází různé komunikační sféry se zřetelem na možnosti jejich využití ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Postupuje od sféry běžné komunikace přes sféru veřejného styku (administrativní), sféru odbornou, mediální ke sféře

estetické se zacílením na obsah komunikátů daných sfér a na účelné začleňování jazykových prostředků v nich, a to v procesu výuky tak, aby byly pokryty cíle komunikačně-stylové i systémové jazykové přípravy studentů.

Klíčová slova

čeština, cizí jazyk, student, sféra komunikace běžné, administrativní, odborné, mediální, zážitkové

prof. PhDr. Marie Čechová DrSc.
m-cechova@seznam.cz

Komunikační bariéry ve výuce českých dějin a reálií

Jiří Hasil

Studijní plán aktuálně platné akreditace bakalářského studijního programu Bohemistika pro cizince na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze obsahuje kromě jiných povinně oborových předmětů (obecně lingvistických, lingvistických, literárně vědných, literárně historických a podle zvoleného modulu i dalších) též povinné oborové předměty České reálie a Přehled českých dějin a povinně volitelný předmět Čtení z moderních českých dějin.¹ I ve studijním plánu navazujícího magisterského studijního programu Bohemistika pro cizince najdeme mezi povinně oborovými předměty předmět Současné reálie ČR a mezi povinně volitelnými Vybrané kapitoly z české kultury a historie 19. a 20. století.²

V akademickém roce 2019–2020 a 2020–2021 jsem měl možnost výše uvedené předměty (s výjimkou Současných reálií ČR, které nebyly realizovány) vyučovat. Pro přesnost též uvedme, že tyto předměty si mohli zapisovat dle své volby i studenti kurzů pro stážisty a postgraduanty, tj. zahraniční studenti bohemistiky a jiných humanitních oborů, kteří v této době studovali na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Jmenované akademické roky byly silně ovlivněny pandemií covidu-19, která výrazně poznamenala výuku ve všech typech českých škol. Na vysokých školách začal letní semestr akademického roku 2019–2020 téměř normálně, ale již po čtrnácti dnech přišel zákaz výuky ve školách a vysoké školy se musely urychleně přeorientovat na distanční výuku. Celý zimní i letní semestr akademického roku 2020–2021 včetně zkouškového období probíhal v podmínkách uzavření vysokoškolských budov. Veškerá výuka (s vý-

1 <https://www.ff.cuni.cz/studium/studijni-obory-plany/studijni-plany/> (staženo 2. 8. 2021)

2 Tamtéž.

jimkou některých laboratorních cvičení na některých vysokých školách) byla převedena do elektronické podoby.³

Hlavním cílem předmětu Přehled českých dějin je seznámit studenty s uzlovými body českého a československého kulturně historického vývoje, a to ve středoevropském kontextu. Tato skutečnost by měla studentům napomoci k pochopení současného života v České republice a k hlubšímu pochopení české reality a českých reálií. Dalším cílem je i rozšíření jazykové kompetence studentů, jejich schopnosti číst s porozuměním odborné, především historické, texty a na základě toho for-

3 Upřesněme si některé základní pojmy.

Kontaktní (prezenční) výuka rozumíme výuku, kdy jsou žáci/studenti i učitelé přítomni ve škole a výuka probíhá „z očí do očí“ v reálném čase a v reálném prostředí školní budovy.

Nekontaktní (dálková) výuka probíhá na dálku a může mít různé podoby. Nekontaktní výuka může probíhat v reálném čase, tj. podle rozvrhu hodin, nebo v čase jiném. Při nekontaktní výuce může učitel učit ze školy i ze svého domova a žáci mohou být též v domácím prostředí či na koleji nebo i jinde. Nejprimitivnější formou je způsob, kdy učitel v papírové podobě zanechává žákům úkoly v mrtvé schránce (vrátnice školy) a vyzvedává si zde i jejich žákovská řešení. O něco sofistikovanější je využití emailové komunikace mezi učitelem a žákem.

Distanční výuka pak považujeme za účinný podtyp výuky nekontaktní. Jejím základním principem je užití počítačové techniky ve výuce a dálkového spojení mezi učitelem a žákem/studentem. K tomuto spojení je možno využít různých elektronických platform, například MOODLE nebo GOOGLE DRIVE, jejichž pomocí lze studentům předávat texty ke studiu, powerpointové prezentace, videa, ale i pracovní listy, úkoly, testy vyhodnocované ručně učitelem nebo automaticky. Jejich pomocí lze též evidovat studijní výsledky a studijní aktivitivy studentů.

On-line výuka je podtypem nekontaktní výuky, která se nejvíce blíží výuce kontaktní. Za použití moderních komunikačních technologií lze konat výuku v reálném čase i v čase mimo oficiální rozvrh hodin. On-line výuku lze též zaznamenávat a student si pak příslušné lekce může přehrát či zopakovat v čase, který bude jemu nejvíce vyhovovat. Učit on-line můžeme ze školy, z domova i odjinud, stejně tak studenti se mohou připojovat odkudkoli, a to i bez ohledu na hranice států i kontinentů. Pokud je výuka konána z domácího prostředí, musíme mít na paměti, že tím dáváme nahlédnout i do svého soukromí, pokud ovšem nepoužijeme simulovaného pozadí, které ovšem velmi často vysílá obraz „seká“. Nejčastěji užívanými platformami pro on-line výuku jsou SKYPE, ZOOM, GOOGLE MEET, MICROSOFT TEAMS, MOODLE a další. Je možno ji i kombinovat s výukou distanční. Jsme přesvědčeni, že on-line přednáška je kvalitativně plně srovnatelná s přednáškou kontaktní, pomocí chatu, sdílení obrazovky a dalších technických možností lze studentům poskytnout i plnohodnotnou náhradu zápisu na tabuli a promítání powerpointových prezentací při výuce. V případě seminární výuky je možno po překonání jistého ostychu a technických problémů (vypínání a zapínání mikrofonů a kamer) též velice dobře simulovat výuku kontaktní. Studenti mohou klást vyučujícímu otázky, mohou diskutovat mezi sebou, přednášet referáty i předvádět vlastní powerpointové prezentace apod. Všichni zúčastnění na distanční výuce musejí ale počítat s tím, že technika občas může selhat, setkáváme se s přetížením sítě, s výpadky přenosu, ze záhadných důvodů nemusí jít zapnout mikrofon či vypnout kamera apod. Jsou to ale problémy marginální v porovnání s tím, co nám počítačové technologie nabízejí. Bez nich by uzavření škol bylo stoprocentní a fatální. Viz Hasil, 2021, v tisku.

mulovat vlastní myšlenky. Přehled českých dějin je zaměřen na otázky formování české státnosti, jejího historického vývoje a proměn a na její prolínání se státností československou. Zvláštní důraz je tudíž kladen na dějiny 19. a 20. století. Při charakteristice hlavních historických etap vystupuje do popředí role kultury, aby tak pro zahraniční studenty vynikly souvislosti s vývojem jazyka, literatury, umění, vědy a školství. České a československé dějiny jsou zároveň ve výkladu zasazovány do kontextu evropského a zvláště středoevropského vývoje. Historicko-geneticky je objasňována problematika vztahů česko-slovenských, česko-německých a česko-židovských.

Dvouseměstrální předmět Přehled českých dějin je dotován dvouhodinovou přednáškou a hodinovým seminářem realizovaným ve sledovaném období ve dvou paralelních skupinách. Přednáška byla zaměřena na výklad české historie, semináře na vývoj české kultury. Výuka byla vedena kombinovaně. Před on-line přednáškou prostřednictvím ZOOMu studenti obdrželi e-mailem podklad k přednášce, který byl též uložen v MOODLU. Podklad obsahoval jednak stručný obsah přednášky a doporučení ke sledování dostupných videí především na YouTube, jednak odkaz na stránky v doporučených učebnicích. Osvědčilo se užívání kvalitních středoškolských učebnic českých dějin i některých učebnic určených pro druhý stupeň základních škol (s ohledem na jazykovou kompetenci především čínských studentů). Studentům bylo pravidelně doporučováno sledování vybraných dílů seriálu České televize Dějiny udatného českého národa, které v účinné zkratce a s humorným nadhledem přibližují divákům – dospělým i dětským – uzlové body českého kulturně-historického vývoje. Pro vyspělé studenty bylo určeno doporučení sledovat například vybrané díly televizního cyklu Historie.cs, v němž přední čeští historici a další odborníci z humanitních věd diskutují o zvoleném tématu z české historie. Studenti též byli upozorněni na veřejné přednášky předních českých historiků, které jsou přístupné na YouTube, například profesorů Jana Royta, Františka Šmahela, Petra Čorneje, Josefa Žemličky a dalších. Studenti též obdrželi odkazy na česká umělecká díla reflektující historické události, například na Smetanovy opery Braniboři v Čechách a Libuše, na jeho symfonickou báseň Tábor apod. Samotná přednáška se uskutečňovala on-line a studenti vždy v jejím závěru měli příležitost klást přednášejícímu dotazy.

I před seminářem dostávali studenti prostřednictvím MOODLU a e-mailu pracovní listy, které po vyplnění vraceli vyučujícímu. Pracovní listy sloužily především k ověření průběžné přípravy studentů na výuku a také jako doklad o účasti na výuce. Semináře probíhaly on-line v ZOOMu

a studenti v nich pomocí powerpointové prezentace referovali o významných etapách českého umění, o vybraných uměleckých dílech a významných umělcích. Prezentace následně sdíleli pomocí elektronické pošty.

Cílem předmětu Čtení z moderních českých dějin je rozšířit znalosti studentů v oblasti moderních českých dějin, tj. pozornost je soustředěna na české dějiny konce 19. století a na dějiny století 20. a počátku 21. století. Studenti jsou seznamováni s prací českých historiků i s českými historickými prameny. Dalším cílem je prohloubit schopnosti studentů číst s porozuměním autentické české texty – historické, kulturní, uměnovědné i beletristické. V této souvislosti je třeba si uvědomit nutnost detailní práce s textem, totiž vést studenty k tomu, aby v konkrétních příkladech rozklíčovali přesný význam lexikálních jednotek a gramatických jevů a aby byli schopni co nejpřesnějšího překladu textu do svého mateřského jazyka. Studenti musí být vedeni k tomu, aby dokázali náležitým způsobem pracovat se slovníky a analyzovat konkrétní přesný význam českých homonym či polysémantických výrazů v závislosti na daném kontextu, například slova *zlomek*, *svědčit*, *obrat*, *být oddán* apod.

Čtení z moderních českých dějin je vyučováno formou dvouhodinového semináře. V době koronavirového uzavření vysokých škol probíhal seminář kombinovaně. Studenti týden před seminářem dostávali prostřednictvím MOODLu a e-mailu probíraný text,⁴ aby se mohli připravit na následující seminář. Měli se naučit text číst a dbát na náležitou českou výslovnost a najít si ve slovníku neznámé výrazy. Ne vždy se tak ale dělo. Distančně též dostávali pracovní listy, jejichž pomocí bylo možno ověřit, jak danému historickému textu porozuměli a zda jsou schopni text interpretovat a jeho obsah zařadit do příslušného kulturně-historického kontextu. To bylo ale pro studenty velmi náročné. Ukazuje se, že zde nestačí zkušenosti z nácvičku tzv. čtení s porozuměním tak, jak se provádí v hodinách praktického jazyka, ale že je třeba studenty vést k pečlivé práci s textem jako celkem i k detailní práci s jednotlivými komponenty textu lexikálními, gramatickými i pragmatickými, a to v duchu nově se koncipující vědní disciplíny, totiž didaktiky odborného jazyka. Nedávno o ní hovořila v Nitře Lucia Šukolová.⁵ Seminář probíhal on-line v ZOO-

4 V tomto semestru byly studentům zadány úryvky například ze životopisu T. G. Masaryka (převzatého z Abecedy českých reálií – viz níže), z jazykového zákona z roku 1920, z Čapkovy Epištoly k Sudetským Němcům, z Československo-sovětské smlouvy o vzájemné pomoci a poválečné spolupráci z r. 1943, z ministerské vyhlášky o výši odměn domovníkům, z československé socialistické ústavy z r. 1960 a z projevů československých prezidentů Klementa Gottwalda („Právě se vracím z Hradu...“ z r. 1948) a Václava Havla (novoroční projev z r. 1990 „Naše země nevzkvétá“).

5 Blíže viz Šukolová, 2020, s. 169–176.

Mu a snahou vyučujícího bylo co nejvíce jeho podobu přiblížit výuce kontaktní. Po přečtení textu studenti odpovídali na otázky vyučujícího, které se zaměřovaly nejen na celkové pochopení textu, ale i na náležité pochopení jednotlivých lexikálních jednotek i slovních spojení, studenti byli vyzýváni k diskuzi nejen mezi studentem a učitelem, ale i k diskuzi mezi sebou. Při kontrole pracovních listů se ukázalo, že někteří studenti, nejen čínští, odpovědi vykopírovávají buď přímo z analyzovaného textu, nebo z internetových zdrojů, aniž by textu porozuměli.

Cílem předmětu České reálie je seznámení studentů se základní charakteristikou České republiky. Úvodní hodiny jsou věnovány charakteristice pojmu reálie a jeho vztahu k sociokulturní kompetenci mluvčího. Jedn hodinová přednáška je věnována především tzv. zeměvědným poznatkům,⁶ tj. geografii České republiky, obyvatelstvu, hospodářství, zemědělství, terciální sféře, státnímu zřízení ČR, politickému systému v ČR, učlenění státu, dělbě moci, ústavě ČR, ale i životnímu stylu a české kultuře. Na přednášku navazuje jedn hodinový seminář, který je zaměřen především na tzv. lingvoreálie. Neodmyslitelným cílem předmětu je rozšířit slovní zásobu studentů v daných oblastech a prohloubit jejich sociokulturní kompetenci v češtině. Studenti jsou rovněž ve stručnosti seznámeni se stratifikací češtiny a s jejími regionálními (nářečními) rozdíly a na regionální etnografická specifika.⁷

Výuka Českých reálií byla rovněž organizována kombinovaným způsobem. Studenti distančně dostávali pracovní listy a výuka probíhala formou on-line prostřednictvím ZOOMu. V seminářích byl věnován dostatečný prostor studentům, jejich dotazům i postřehům a srovnání reálií českých s reáliemi zemí původu studentů, někteří z nich v průběhu semestru pobývali v Praze na koleji, jiní byli ve svých domovských zemích. Vyučující též studentům doporučil k samostudiu elektronický portál Abeceda českých reálií,⁸ který byl vytvořen na Filozofické fakultě UK díky grantové podpoře Ministerstva kultury ČR nazvané NAKI II č. DG16P02B018.⁹

Studenti musí být při výuce těchto předmětů vedeni k tomu, aby respektovali v českém jazyce zásady komunikační sféry odborné a aby k práci s českými odbornými texty přistupovali s odbornou precizností,

6 Podrobněji viz Hasil, 2002, detailněji pak Hasil, 2011.

7 Blíže viz Hasil, 2004.

8 Portál je veřejně přístupný na adrese: <https://abczech.cz/> (naposledy staženo 10. 8. 2021).

9 Blíže o portálu Abeceda českých reálií a o jeho didaktickém využití viz např. Hasil, 2018, s. 84–88 a Hasil, 2019, s. 35–42.

kteřá je i v centru pozornosti didaktiky odborného jazyka, a jak o ní na tomto sympoziu hovořila Marie Čechová. Všechny předměty, o nichž tu hovoříme, jsou zaměřeny na rozvoj především perceptivních dovedností, jiné předměty na dovednosti produktivní, například Produkce a percepce odborného textu v navazujícím magisterském programu.

Přejděme nyní k hlavnímu tématu tohoto příspěvku.

Především je třeba si uvědomit, že existuje jistý rozdíl mezi výukou těchto disciplín v reálném českém jazykovém prostředí a výukou probíhající mimo toto prostředí. Student při pobytu v českém jazykovém prostředí má totiž jedinečnou šanci doslova se ponořit do českého sociokulturního prostředí, má šanci daleko intenzivněji prožívat český jazyk a českou kulturu než ten, kdo tuto šanci nemá. Platí to zejména o českých reáliích, celou řadu poznatků si tak student může osvojit přirozeným pobytem v českém prostředí a má i šanci verifikovat naučená fakta z výuky v reálném životě. Na druhé straně je třeba mít na paměti, že v českém sociokulturním prostředí – tedy v České republice – výuka probíhá v heterogenních skupinách z hlediska národnostního složení studentů i z hlediska jejich úrovně ovládnání českého jazyka. Na zahraničních bohemistických pracovištích probíhá výuka ve skupinách do značné míry homogenních.

Učitel české historie, kultury a reálií pro cizince se tak neustále pohybuje „mezi Skyllou a Charybdou“. V jedné studijní skupině má totiž studenty s různou znalostí české kultury a českého jazyka. Na jedné straně to jsou studenti, kteří mají velmi dobré povědomí o kultuře a historii evropské, resp. křesťansko-židovské, na druhé ti, jejichž znalosti v této oblasti jsou téměř nulové. V době covidové pandemie navíc někteří studenti žili v Česku, jiní ve svých, často velmi vzdálených, domovech, což heterogenost skupiny ještě umocňovalo. A učitel svůj výklad musí přizpůsobit těmto skutečnostem a volit i takové studijní materiály a pomůcky, které by byly přínosné pro všechny studenty. Je nezbytné proto neustále fakta o české historii, kultuře a reáliích zasazovat do středoevropského a evropského kontextu. V každém případě je třeba respektovat i jazykovou kompetenci studentů a přizpůsobit jí i lexikální a gramatické prostředky výkladu. V případě nekontaktní výuky se propast mezi oběma skupinami studentů a komunikační bariéra mezi učitelem a studentem a mezi studenty navzájem prohlubují.

V průběhu distanční výuky se jednoznačně ukázalo (a platí to i pro výuku kontaktní), že přesvědčivým důkazem, jak studenti pochopili obsah výuky, je průběžná učitelova kontrola vypracovaných a vrácených pracovních listů.

Vzhledem k tomu, že výuka probíhala distančně, bylo studentům doporučeno při vypracovávání odpovědí na úkoly z pracovních listů užívat dostupných slovníků a dalších elektronických informačních zdrojů. Ostatně řada studentů neměla žádnou nebo velmi omezenou možnost pracovat s pomůckami tištěnými. Bylo jim ale doporučeno pracovat se získanými informacemi kreativně, tj. aby získané informace ověřili i z jiných zdrojů a hlavně, aby se pokusili o vlastní interpretaci a o psaní odpovědí vlastními slovy. Pro řadu asijských studentů (ale nejen jich) byl ale tento požadavek zcela nepochopitelný, a proto i nerespektovaný. Například v předmětu Čtení z moderních českých dějin tito studenti „slepě“ vykopírovali odpovědi z analyzovaného textu bez jakékoli nutné úpravy. Ve studentčině odpovědi na otázku, co je branná moc jsme pak četli vybranou češtinu počátku 20. století:

Branná moc: Československá branná moc jest povolána k tomu, aby hájila trojání, celistvosti a svobody republiky Československé proti nepřátelům zevnějším, jakož i spolupůsobila při udržování pořádku a bezpečnosti uvnitř státu. Může jí býti též použito k pomocným službám při pohromách, ohrožujících život a majetek.

Jindy studenti přebírali odpovědi z Wikipedie (nebo i z internetových slovníků). Zde ale naráželi na problémy homonymie či polysémie českých slov a napsali první uvedený význam bez ohledu na kontext, v němž bylo výrazu užito. Příkladem může být vysvětlení výrazu *panský kočí* užitého v životopisu Tomáše Garrigua Masaryka, ale i výklad výrazů *zlomek*, *být oddán něčemu* a podobně:

Panský kočí: Panský Kočí je řidič vysokého politika nebo úředníka. Otec T. G. Masaryk byl od roku 1849 panský kočí.¹⁰

Samotný frazeologizovaný výraz *panský kočí* působil značná nepochopení a jeho vysvětlení byla mnohdy velmi kuriózní:

Panský kočí: To je řidič vysokého politika nebo úředníka.

Panský kočí: Panský kočí je osoba ovládající zvířata táhnuocí vůz.

Panský kočí: Dětská písnička od Jaroslava Uhlíř a Zdeňka Svěráka.

Dokladem doslovného převzetí informace z wikipedie je i vysvětlení, co je bankovka. Tutéž odpověď jsme zaznamenali několikrát:

Bankovka: Bankovka neboli cenný papír s určitou peněžní částkou je bezúročný platební prostředek, vydávaný centrální bankou. Bankovkami se zabývá sběratelský vědní obor označovaný jako notafilie.

10 Zde i jinde uvádíme příklady v autentické podobě, tj. i s případnými chybami a dalšími jazykovými nedostatky.

Jiné doslovné převzetí z Wikipedie dokumentuje i následující ukázka. Styl odpovědi vůbec neodpovídá studentčině jazykové kompetenci v češtině, navíc důkazem tohoto převzetí jsou i ponechané intertextové odkazy v textu:

Guillaume de Machaut: byl francouzský básník a hudební skladatel. Působil jako sekretář Jana Lucemburského a poté jeho dcery Jitky, stáří strávil v Remeši, kde byl kanovníkem. Jako básník dosáhl již za života evropské proslulosti, byl učitelem Deschamps a ovlivnil Chaucera. Je nejvýznamnějším hudebním skladatelem 14. století, čelným reprezentantem stylu ars nova a zároveň jedním z nejstarších hudebních skladatelů, o nichž se dochovaly podrobnější životopisné údaje.

Machaut byl neobyčejně plodný autor. Dochovalo se 80 tisíc veršů a jeho poezie byla populární až do 15. století. Byl vzorem dalším básníkům včetně Eustacha Deschamps a Chaucera. Podle francouzského literárního historika Gustava Lansona byl „tkalcem rýmů“^[4] a „miniaturistou slov“.

Z dalších příkladů je patrné, že student zvolil pro vysvětlení význam homonyma zcela neodpovídajícího danému kontextu:¹¹

Úloemek: Jde o ulomenou – nikoliv uříznutou – větvičku jehličnaté či listnaté dřeviny, úlomky symbolizují spojení myslivce s přírodou.

Ostruha: zahloubená pata hráze nebo zahloubená patní zídka za vývarem, sloužící k prodloužení průsakové dráhy pod hrází a k ochraně proti vymílání.

Vědro: Stará česká dutá míra, 1 vědro = 4 soudky, tj. 61,117l; moravské vědro = 56,59 litru.

V následujícím semináři v rozhovoru s příslušnými studenty vyšlo najevo, že vůbec netuší, co do pracovního listu napsali (*pata hráze, průsak, dutý, soudek*).

Svým způsobem cenné, i když nepřesné, byly odpovědi formulované samotnými studenty:

Odejít na odpočinek: znamená umřít.

Akademická dráha: je výuka na vysoké škole.

Akademická dráha: vzdělání nebo akademická práce, která připravuje člověka na delší vývoj.

Akademická dráha: Kritéria vyzkoumání a studování (nejsem si jistá).

Vyskytly se i odpovědi, které svědčí o tom, že student z informačního zdroje vybral informace sice fakticky správné, ale vztáhl je ke zcela jiné události či faktu, nebo jich užil zcela ahistoricky, tj. bez ohledu na časové zařazení dané události:

11 Zde je třeba uvést, že pracovní list obsahoval i fotografie daných předmětů.

Kde a kým byla založena první (a dosud existující) katedra českého jazyka na světě? První katedra českého jazyka byla založena na FFUK. V roce 1950 byl vydán nový zákon o vysokých školách, který podstatným způsobem reformoval vysokoškolské studium, zrušil akademický senát a také podle sovětského vzoru zaváděl místo stolic, vázaných na osobu profesora, instituci kateder. Při té příležitosti byly ustaveny Katedra českého jazyka, obecného jazykozbytu a fonetiky, vedl Bohuslav Havránek.

Na mnohé otázky odpovídali studenti příliš obecně, takže jejich odpověď postrádala jakoukoli výpovědní hodnotu:

Co je austroslavismus? Byl politický koncept a program.

Korunovace: je slavnostní ceremoniál

Řada odpovědí byla věcně správná, ale studenti se při vlastní stylizaci dopouštěli četných chyb, především pravopisných a morfologických:

Rok 1867 je důležitým bodem tohoto období. Je to rozdělení Rakouské říše do Rakouské Maďarské monarchie nebo tzv. rakousko-uherské vyrovnání. I když České země na rozdíl od Maďarska nedostaly autonomii, to porovnání povzbudilo české politiky pro zahájení rozsáhlé kampaňi za uznání českého statního práva a rozšíření dualismu v rakousko-uhersko-český trialismus.

Jiné odpovědi byly úsměvné, například:

Co je skriptorium? spolek pro nekomerční vydávání odborné literatury

Úlomek: zůstatek něčeho, třeba míče

Nákončí: něco na konci

Ostruha: detail přidělaná k boty u jezdcí

Fragment: uryvek třeba z života nebo knihy

Jakou smrtí zemřel Mistr Jan Hus? Spálení

Jakou smrtí zemřel Mistr Jan Hus? Uhořet k smrti

Kdo především bojoval v revoluci roku 1848 na pražských barikádách? Josef Kajetán Tyl

Zcela výjimečně byly odpovědi naprosto nesrozumitelné:

Náušnice: Náušnice su nakit koji se nosi na ušima.

Pro ilustraci uvedme v příloze anonymizované pracovní listy akceptované (A₁ – Přehled českých dějin, A₂ – Čtení z moderních českých dějin) a neakceptované (B₁ – Přehled českých dějin, B₂ – Čtení z moderních českých dějin).

Na rozdíl od pracovních listů, při jejichž zpracování, jak již bylo řečeno, studentům bylo dovoleno používat nejrůznější informační zdroje, při vypracovávání zápočtových testů bylo studentům opakovaně zakázáno elektronické informační zdroje používat, a to nejen z důvodu dodržování

etického kodexu Univerzity Karlovy.¹² Především ale šlo o to, zjistit, co skutečně studenti vědí a jak dovedou se získanými informacemi pracovat. Je třeba ale konstatovat, že studenti tuto skutečnost nebyli schopni pochopit a při vyplňování zápočtového testu „pilně“ vykopírovali údaje z Wikipedie. Takové odpovědi ale nebyly akceptovány a studenti museli test opakovat. V době distanční výuky jediným verifikačním momentem byl velmi krátký časový úsek, který byl studentům dán. Po jeho uplynutí museli studenti testy poslat e-mailem učiteli a překročení této doby bylo vyučujícím penalizováno.

Uvedené příklady snad dostatečně přesvědčily, že studium předmětů, jimž jsme v tomto příspěvku věnovali svou pozornost, je pro zahraniční bohemisty velmi náročné a obtížné. V podmínkách přijímacího řízení na obor Bohemistika pro cizince se uvádí, že studenti bakalářského i navazujícího magisterského studijního programu mají ovládat český jazyk na úrovni B2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Při studiu české historie i českých reálií a předmětu Čtení z moderních českých dějin zvláště studenti ovšem pracují s autentickými texty, které vyžadují znalosti praktického českého jazyka na úrovni C1–C2, respektive v mnohých ohledech se tyto znalosti Společnému evropskému referenčnímu rámci vymykají.

Dalším závažným problémem, s nímž je třeba se vypořádat, je intertextovost analyzovaných textů a studijních materiálů, jejich idiomatičnost, užívání nejrůznějších aluzí, klišé a floskulí, jejich závislost na historickém a kulturně společenském kontextu. Jako příklad může sloužit úvod novoročního projevu Václava Havla z roku 1990. Zdánlivě banální a pro českého člověka zcela srozumitelná věta „Naše země nevzkvétá.“ je sice pro cizince po prvním přečtení (význam slova *vzkvétat* si někteří studenti ověřili ve slovníku) rovněž srozumitelná, ale proč V. Havel zvolil právě tuto formulaci, zahraniční studenti bohemistiky nechápali. Učitel jim musel vysvětlit, na co zde V. Havel odkazoval, jaké byly novoroční projevy jeho předchůdců ve funkci prezidenta republiky atd.

A přesto se s takovými texty studenti musejí vypořádat. Pro jejich budoucí profesní život jsou totiž tyto dovednosti nezbytné. Překonání těchto komunikačních bariér je vedle osvojení si potřebných a nezbytných poznatků z české historie a českých reálií jedním z cílů těchto předmětů. Na textech historických i textech z českých reálií si studenti osvojují techniku precizní práce s odbornými texty, kterou později ve svém profesním životě mohou uplatnit i v práci s odbornými texty z ji-

12 Viz <https://cuni.cz/UK-9490.html> (naposledy staženo 10. 8. 2021).

ných oborů, např. s texty právníkými, politologickými, technickými, ale i lékařskými a dalšími.¹³ Uvedené předměty tak v neposlední řadě plní i důležitou funkci propedeutickou.

Příloha A₁

Přehled českých dějin

Seminář A + B (29. 10. a 30. 10. 2020)

Pracovní list 3 (má dvě strany)

Jméno, příjmení: xz

Seminář: B

Románská kultura

1. *Prohlédněte si prezentace, jež jsou v příloze e-mailu, kterým vám byl zaslán tento pracovní list.*
 - a. *Jaký tvar má půdorys rotundy a baziliky?*

Půdorys rotundy vypadá jako jeden kruh plus půlkruh.
Bazilika jsou obdélníkového půdorysu, které mohla být jedno- i více-
lodní.
 - b. *Co je skriptorium?*

Skriptorium je stavba, kde mniši opisovali knihy, byla vznikala při klášterech.
 - c. *Co je iniciála?*

Iniciála je první písmeno slova, které je výrazně odlišeno od ostatního textu velikostí, barvou nebo tvarem. Obvykle bývá na začátku stránky, kapitoly nebo odstavce.
 - d. *Z jakého materiálu byly stavěny hrady a církevní stavby?*

Materiál pro hradů a církevní jsou kamenné.
 - e. *Co je chorál?*

Chorál je jednohlasý zpěv, zpíváný většinou větším počtem osob. Texty chorálů bývají často latinské, buď převzaté z Bible nebo mají charakter modlitby. Chorál je původně duchovní písní, využíval se však též jako píseň bojová, demonstrující odvahu vojsk.
2. *Poslechněte si na YouTube dvě nejstarší české písně:*
 - a. *Hospodine pomiluj ny*
<https://www.youtube.com/watch?v=Esf-9zK1y14>

13 Tento text částečně vychází z autorova příspěvku předneseného na mezinárodní konferenci Slovenčina (nielen) jako cudzí jazyk III, která se konala ve dnech 1.–2. 2. 2021 v Bratislavě – viz Hasil, 2021.

- https://www.youtube.com/watch?v=JsOy_MP8TAK
- b. *Svatý Václave*
<https://www.youtube.com/watch?v=a0a-SfDgLFI>
https://www.youtube.com/watch?v=ru_YE-SAVTU
3. *Podívejte se na YouTube na záběry ze Svatováclavské pouti ve Staré Boleslavi v den státního svátku 28. 9. 2020 (za zpěvu chorálu Svátý Václave je odnášena lebka sv. Václava):*
https://www.youtube.com/watch?v=nV9qHs_fKNQ

Příloha A₂

Čtení z moderních českých dějin

Pracovní list 10 (má tři strany)

11. 12. 2020

Jméno, příjmení: YY

1. Vytiskněte si na seminář dne 11. 12. 2020 úryvek z ústavy z roku 1960:
Hlava čtvrtá
Prezident republiky
(...)
2. Přečtete uvedený text ústavy nahlas a dbejte na náležitou výslovnost.
3. Odpovězte na otázky (týkají se textu ústavy ČSSR z r. 1960):
 - a. *Kdo může být zvolen prezidentem republiky?*
Prezidentem republiky může být zvolen každý občan volitelný za poslance Národního shromáždění.
 - b. *Kým je prezident republiky volen?*
Volený Národním shromážděním jako představitel státní moci.
 - c. *Může se prezident republiky zúčastnit zasedání vlády?*
Ano.
 - d. *Kdo jmenuje předsedu vlády ČSSR?*
Prezident republiky
 - e. *Jak dlouhé je funkční období prezidenta republiky?*
Prezident republiky je volen na období pěti let.
 - f. *Může prezident republiky zároveň poslancem Slovenské národní rady?*
Nemůže.
 - g. *Kdo vykonává povinnosti prezidenta republiky, pokud prezident republiky nemůže své povinnosti vykonávat?*
Přísluší výkon jeho funkcí vládě.

4. Vytiskněte si na příští hodinu novoroční projev prezidenta Václava Havla z roku 1990 – viz:
<http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/novorocni-projev-prezidenta-vaclava-havla-z-1-ledna-1990/>
5. Poslechněte si tento projev na YouTube, můžete si zapnout i anglické titulky – viz: <https://www.youtube.com/watch?v=i3OK650epuo>
6. Poslechněte si dva pořady o Václavu Havlovi:
<https://www.youtube.com/watch?v=CcHs58hezN0>
<https://www.youtube.com/watch?v=FUU7JiClTrU>

Příloha B₁

Přehled českých dějin

Seminář A + B (17. 12. a 18. 12. 2020)

Pracovní list 9 (má dvě strany)

Jméno, příjmení: NN

Seminář: A

Tereziánské a Josefínské reformy

1. Odpovězte na otázky:

a. *V které době vládla Marie Terezie?*

Vládla v době habsburské dynastie.

b. *Byla Marie Terezie korunovanou českou královnou?*

Ano

c. *Kdo byl otcem Marie Terezie?*

Byl císař Svaté říše římské Karla VI.

d. *Jak se jmenoval manžel Marie Terezie?*

Jmenoval se František I. Štěpán Lotrinský.

e. *Měl Josef II. děti?*

Měl dvě dcery s Isabelou Parmskou.

f. *Byl Josef II. korunovaným českým králem?*

Byl nekorunovaný český král.

2. Poslechněte si Historii.cs:

<https://www.ceskatelevize.cz/porady/10150778447-historie-cs/217411058220018-marie-terezie-matka-dynastie>

<https://www.ceskatelevize.cz/porady/10150778447-historie-cs/210452801400024/>

3. Odpovězte na otázky:

- a. *Kdo založil v Čechách vojenskou pevnost Terezín?*
Založil Josef II.
 - b. *Umožňoval Toleranční patent Josefa II. úplnou náboženskou svobodu?*
Neumožňoval úplnou náboženskou svobodu.
 - c. *Čemu se věnoval František Štěpán Lotrinský?*
Věnoval se financí.
 - d. *Kdo byl Jan Fischer z Erlachu?*
Byl rakouský barokní architekt, stavitel a designér.
 - e. *Jakému uměleckému oboru se věnoval Matyáš Bernard Braun?*
Věnoval se barokním sochařství.
 - f. *Kdo byl Karel Škréta?*
Byl nejvýznamnější český barokní malíř 17. století.
 - g. *Kdo byl Jan Dismas Zelenka?*
Byl český skladatel, jeden z nejvýznamnějších kompozitů období vrcholného baroka.
 - h. *Co víte o Bohuslavu Matěji Černoorském?*
Narodil se 16. února roku 1684 v Nymburce. Byl český hudební skladatel, minoritský kněz, varhaník a hudební pedagog, reprezentující období kulminace české barokní hudby.
 - i. *Kdo byl Bedřich Bridel?*
Byl český barokní spisovatel, básník, jezuitský misionář.
 - j. *Čím se proslavil František Antonín Míča?*
František Antonín Míča vynikl jako autor první české opery. V roce 1730 zkomponoval italskou operu *Lórigine di Jaromeritz in Moravia*, která zazněla i v překladu do češtiny, je považována za první operu provozovanou v českém jazyce.
 - k. *Kde a kým byla založena první (a dosud existující) katedra českého jazyka na světě?*
První katedra českého jazyka byla založena na FFUK. V roce 1950 byl vydán nový zákon o vysokých školách, který podstatným způsobem reformoval vysokoškolské studium, zrušil akademický senát a také podle sovětského vzoru zaváděl místo stolic, vázaných na osobu profesora, instituci kateder. Při té příležitosti byly ustaveny Katedra českého jazyka, obecného jazykozbytu a fonetiky, vedl Bohuslav Havránek.
4. Zájemci se podívají na následující videa:
<https://www.youtube.com/watch?v=S0B3ojQtgP4>
<https://www.youtube.com/watch?v=1oMfAMF594k>
<https://www.youtube.com/watch?v=G6Yg1A0ba88>

Příloha B₂

Čtení z moderních českých dějin

Pracovní list 5 (má dvě strany)

5. 11. 2020

Jméno, příjmení: AA

1. Přečtete si text jazykového zákona, který jsem vám poslal, a odpovězte na následující otázky:

a. *Vyjmenujte „mocnosti spojené a sdružené“.*

Československo.

b. *Proč se text jazykového zákona ČR odvolává na smlouvu podepsanou 10. 9. 1919 v St. Germain-en-Laye?*

Protože Saintgermaninská smlouva byla podepsána v St. Germain en Laye Rakousko a 27 spojenců a zástupců přidružených stran. Ta byla jednou z mírových smluv podepsaných po skončení první světové války, a jazyková zákona ČR byla jenom malá část.

c. *Kolik zemí tvořilo v letech 1918–1938 Československo?*

Celkem 5 a později 4.

d. *Kde se nachází Podkarpatská Rus?*

Je dnešní ukrajinské Zakarpatské oblasti.

e. *Jaké postavení v rámci Československa měla Podkarpatská Rus?*

Podkarpatská Rus stala součástí Československa jako autonomní země s vlastním sněmem, který měl mít zákonodárnou moc b otázkách místní samosprávy, školství, náboženství.

f. *Jak si představujete, že vypadá „jazyk československý“?*

Podle mě byl úřední jazyk tohoto multi-národní stát. Byl to jazyk, které potvrdil normální povození československého politického systému, soudního systému a školství.

g. *Které národnosti a jazykové menšiny žily v tehdejší Československu?*

Němčina, Němci a Pruské národnosti, Ukrajinština a Ukrajinci, Slovenština a Slovaci.

h. *Co jsou „království a země na říšské radě zastoupené“?*

Země, které bylo rozděleno od Rakouska – Uherska.

i. *Jaká ustanovení platila ve výuce?*

Ve školách lidé národní menšiny můžou používat své jazyky.

j. *Ve kterém jazyce (v kterých jazycích) se v době 1918–1938 fungoval soud v soudním okrese Liberec?*

Jazyk Československý

2. Poslechněte si krátké pořady České televize:
<https://edu.ceskatelevize.cz/video/399-masarykova-analyza-prvni-svetove-valky>
<https://edu.ceskatelevize.cz/video/1274-sudety-1918>
3. Přečtěte si na příští týden nový text: Karel Čapek – Epištola k Sudetským Němcům – viz:
<http://d.johannesville.net/capek-83-od-cloveka-k-cloveku-iii-?page=351>

Literatura

- Hasil, J. (2002): Lingvorealie. In: *Přednášky z XLV. běhu Letní školy slovanských studií* (ed. J. Hasil). Praha: Univerzita Karlova, s. 53–63.
- Hasil, J. (2004): V Čechách se pije pivo, na Moravě víno aneb K prezentaci Moravy v učebnicích češtiny pro cizince. In: *Studia Moravica II, AUPO, Fac. Phil., Moravica II*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 145–150.
- Hasil, J. (2011): *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*. Ústí nad Labem: UJEP.
- Hasil, J. (2018): Využití internetového portálu Abeceda českých reálií ve výuce češtiny pro cizince. In: *Slavjanskij mir jazyk, literatura, kul'tura*. Moskva: Maks Press, s. 84–88.
- Hasil, J. (2019): *Využití internetového portálu Abeceda českých reálií ve výuce češtiny pro cizince s ukázkami*. In: *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія*, 20, s. 35–42.
- Hasil, J. (2021): Výuka českých reálií, kultury a historie on-line. V tisku.
- Šukolová, L. (2020): Nemecký jazyk ako odborný jazyk v diplomacii. In: *Odborný cudzí jazyk: teória a prax* (ed. E. Zelenická). Nitra: Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, s. 169–176.

Elektronické zdroje

- <https://abczech.cz/>
<https://cuni.cz/UK-9490.html>
<https://www.ff.cuni.cz/studium/studijni-obory-plany/studijni-plany/>

Abstract

The author deals with communication barriers that students of Bohemistics, specializing in Czech studies, have to overcome when studying subjects that introduce Czech history and Czech culture to foreigners. This study is particularly challenging for students during the COVID-19 pandemic, when only distance learning was possible. The author considers the completion of tasks contained in worksheets to be significant, as they provide important feedback for teachers.

In a section of the contribution, the author mentions characteristic shortcomings that students commit when working on worksheets. It is stated that the study of these subjects requires a deep knowledge of practical Czech language skills corresponding to levels C1–C2 according to the Common European Framework of Reference for Languages.

Keywords

Czech history, cultural studies, study, communication barrier, command of the Czech language

Abstrakt

Autor se zabývá komunikačními bariérami, které musejí studenti oborového studia Bohemistiky pro cizince překonávat při studiu předmětů seznamujících s českou historií a českými reáliemi. Toto studium je pro studenty zvláště náročné v době covidové pandemie, kdy bylo možno konat výuku pouze distanční formou. Autor považuje za významné vypracovávání úkolů obsažených v pracovních listech, které jsou pro učitele důležitou zpětnou vazbou. V části příspěvku autor uvádí charakteristické nedostatky, jichž se studenti při vypracovávání pracovních listů dopouštějí. Konstatuje, že studium těchto předmětů vyžaduje hluboké znalosti praktického českého jazyka, které odpovídají úrovni C1–C2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Klíčová slova

České dějiny, české reálie, studium, komunikační bariéra, ovládnání českého jazyka

PhDr. Jiří Hasil, Ph.D.

jiri.hasil@ff.cuni.cz

Ústav bohemistiky pro cizince a komunikace neslyšících, FF UK, Praha

Katedra bohemistiky, PF UJEP, Ústí nad Labem

Sémantické posuny a problémy porozumění při překladu z češtiny německými rodilými mluvčími: pokus o systematizaci

Christof Heinz

Tento příspěvek se věnuje specifické oblasti v rámci zprostředkování češtiny jako cizího jazyka, totiž problematice didaktiky překladu z češtiny do němčiny. Zpochybňuje běžný („laický“) názor, že překlad z cizího jazyka do mateřštiny je často považován za méně problematický ve srovnání s opačným směrem, překladem z mateřského do cizího jazyka. Praxe z didaktiky překladu však ukazuje, že se oba typy překladu liší především druhem typických posunů. Pro nerodilé mluvčí překlad z cizího jazyka představuje převážně problém při porozumění cizojazyčného výchozího textu. Při posuzování kvality překladu a jeho korektuře se tedy očekávají jiné typy chyb než u českých rodilých mluvčích. V tomto příspěvku se zkoumají na konkrétním materiálu studentských překladů typy chyb, které se v nich vyskytují, v souvislosti s direkcionality, směrem překladu. Článek pojednává o postavení překladu v moderní didaktice, popisuje vyučovací situaci v binacionálním studijním programu mezikulturní komunikace a translace *čeština – němčina*, zkoumá vliv direkcionality na překlad a analyzuje chyby na konkrétním materiálu studentských překladů. Na závěr se z toho odvozují dopady pro metodiku výuky překladu ve smíšených česko-německých skupinách.

1. Postavení překladu ve výuce cizích jazyků

Postavení překladu v moderní didaktice cizích jazyků je poněkud marginalizováno, což se odráží i v poměrně nízkém uplatnění a je do jisté míry důsledek toho, že často vyvolává asociace se zastaralou metodou „gramatika a překlad“. Za jedinou vhodnou pomůcku při osvojování cizího jazyka se překlad dnes už delší dobu nepovažuje, svou funkci

ve výuce cizích jazyků ale stále ještě plní. Dají se vymezit tři úkoly, ke kterým může překlad i v současných didaktických přístupech sloužit:

- Roli jazykové činnosti překládání jako nástroj hájí např. Mraček (2017). Vidí v něm vhodný prostředek nejenom ke kontrole správného porozumění cizojazyčnému textu, ale třeba také k integrovanému procvičování dílčích (receptivních i produktivních) dovedností. Především ale zdůrazňuje motivační aspekt překladatelských cvičení, které jsou vázány na konkrétní komunikační a sociální situace, a tím jsou pro studenty mnohem více motivující než cvičení izolovaných, z kontextu vytržených vět.
- Druhý pohled na překlad by se dal nazvat „interní“ nebo „automatický“ překlad v raných fázích osvojování cizího jazyka, kdy konceptualizace výpovědi stále probíhá v jazyce mateřském, a interní překlad pak slouží jako mezikrok před vlastní formulací v jazyce cizím, viz např. již Weinrich (1967: 9-10). Tento jev se však považuje za nežádoucí a měl by se v dalších fázích překonat.
- akceptované místo i v současné didaktice má pochopení překladu (anebo přesněji procesu „překládání“) jako vlastní (pátá) dílčí dovednost, která se nedá zredukovat na kombinaci z porozumění výchozího textu (čtení) a produkci cílového textu (psaní), ale vyžaduje od uživatele cizího jazyka vlastní „překladatelské“ kompetence.

Právě tyto specificky překladatelské dovednosti by se měly zprostředkovávat v rámci didaktiky překladu, která je nezbytnou součástí jazykové výuky češtiny ve studijním programu „mezikulturní komunikace a translace čeština – němčina“, která se podrobněji popisuje v následující kapitole.

2. Překlad a didaktika překladu v rámci mezinárodního studijního programu Mezikulturní komunikace a translace čeština a němčina

Mezinárodní studijní program s dvojitým diplomem Mezikulturní komunikace a translace čeština – němčina se nabízí od roku 2014 jako bakalářský obor ve spolupráci dvou ústavů: Ústavu západní slavistiky na univerzitě v Lipsku (Německu) a Ústavu translologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

Cílem studijního programu je připravovat studenty na překladatelskou činnost v praxi a vybavit je dovednostmi pro profesionální vykonávání této profese. V rámci výuky češtiny jako cizího jazyka je

proto osvojování jazyka úzce spjaté se specifickými překladatelskými kompetencemi, které tvoří nezbytnou součást studijního plánu. Překlad v takovém typu studia nutně musí mít centrálnější postavení než v „obyčejné“ jazykové přípravě.

Struktura studia je rozložena tak, aby studenti v průběhu studia strávili povinně jeden rok na partnerské univerzitě v zahraničí a navštěvovali předměty spolu se svými zahraničními spolužáky. Právě praktické překladatelské předměty se proto učí ve smíšených skupinách, kde

vyučování překladatelských předmětů má proto brát v úvahu oba směry překladu, z cizího jazyka do mateřštiny (L1-překlad) stejně jako z mateřštiny do cizího jazyka (L2-překlad). Pro vyučujícího je proto klíčové anticipovat a tematizovat potíže, které při překládání pro jednotlivé skupiny vznikají. Problém direkcionality tak nastane nejen při posuzování kvality překladu a analýze posunů a chyb, ale i v samotné metodice vyučování, kde se do jisté míry mají zohledňovat oba směry překladu rovnocenně.

3. Direkcionality a její vliv na překlad a na didaktiku překladu

Definice pojmu direkcionality se týká směru překladu. Tím se označuje fakt, že jeden ze dvou jazyků, výchozí nebo cílový, je mateřština překladatele/překladatelky nebo tlumočnicka/tlumočnice. Podle toho, který jazyk to je, se rozlišuje tzv. „mateřský“ překlad (používají se i pojmy „native“ nebo „L1-překlad“), kde mateřština překladatele/tlumočnicka je cílovým jazykem překladu, nebo naopak překlad „nemateřský“ („non-native“ nebo L2 překlad), kde jeho/její mateřština zaujímá roli výchozího jazyka. Tato definici se uvádí u Apfelthalera (2019), který navazuje na předchozí definice třeba u Bybee Lonsdale (2011): „the term directionality is usually used in research on translating and interpreting into a translator’s or interpreter’s non-native language, which is often at least implicitly contrasted with translating and interpreting into the native language.“

Diskuze ohledně direkcionality se pohybují hlavně kolem otázky kvality. V raných fázích vědeckého zkoumání direkcionality převládá často ještě špatná pověst nemateřských překladů, která souvisí s očekáváním lepší kvality mateřských překladů. L2-překlady by měly být vyhrazeny jen při výjimečných případech (nedostatek překladatelů, nižší požadavky na kvalitu).

Právě toto kritérium nedostatku překladatelů hraje důležitou roli v jazykové dvojici čeština-němčina (viz např. Heinz–Michálková 2020), poněvadž se vyskytuje jednostranně: zatímco v českém prostředí přes oslabenou pozici němčiny jako cizí jazyk na základních a středních školách je stále ještě dostatek překladatelů pro němčinu, v německém prostředí nedostatek profesionálních překladatelů s němčinou jako mateřštinou je běžný jev.

Tato sociolingvistická situace má i dopady pro kurikula: pro studenty češtiny jako cizího jazyka hraje L2překlad zpravidla jen marginální roli, zatímco pro české studenty němčiny jako cizího jazyka L2překladu do němčiny má i pro jejich budoucí profesí centrální význam.

Ale je tomu tak opravdu? V poslední době translátologická zkoumání čím dále tím více zpochybňují zjednodušený pohled, který přímočaře spojuje směr překladu s otázkou kvality. Apfelthaler (2019: 153) v té souvislosti mluví o „native-speakerism“, který je „unquestioning belief in a special and privileged status of mother tongue competence to the disadvantage of others“. Empirické zkoumání reality však ukazuje, že:

- rozdíly nejsou v celkové kvalitě překladu ale v klasifikaci typických chyb,
- L2-překlady častěji vykazují výrazové nepřesnosti v cílovém textu, které většinou ale neohrožují srozumitelnost (a proto při korektuře často bývají považovány za lehké chyby),
- L1-překlad na rozdíl od toho vyazuje častěji vážné odchylky od obsahu výchozího textu (sémantické posuny), působené neporozuměním výchozímu textu (právě tento typ chyb je v korektuře považován za hrubou chybu, která má i větší váhu při známkování).

Analýza si klade následující otázky.

- Které chyby se skutečně vyskytují? (deskriptivní analýza překladu): dá se sledovat opravdu rozdíl mezi mateřskými a nemaleřskými překlady, co se typů chyb týče?
- Čím jsou způsobené / jak se dají vysvětlit? (popis kognitivního procesu překladu)
- Jak se jim dá zabránit? (didaktický pohled)

4. Analýza chyb a hodnocení kvality překladu

Před samotnou analýzou konkrétních příkladů chci zdůraznit, že posouzení kvality překladu (translation quality assessment) a lingvistická analýza chyb se nemusí vždy rovnat. Analýza chyb určitě představuje

součástí posouzení kvality překladu, ale to zohledňuje i jiné faktory kromě jazykové správnosti. V neposlední řadě je zde rozhodující splnění překladatelské zakázky a komunikativní funkce výchozího textu (tzv. „skopos“), které mají přednost před čistě formální a občas dokonce i obsahovou správností. Samozřejmě se ve většině případů oba faktory vzájemně doplňují tak, že (formální i obsahová) správnost je předpokladem pro realizaci komunikativního cíle. V tomhle smyslu třeba House (2015) zdůrazňuje, že „there are two steps in translation evaluation: firstly analysis, description and explanation; secondly, judgements of value, socio-cultural relevance and appropriateness.“ Analýza chyb je sice součástí analýzy kvality překladu, posouzení kvality překladu se ovšem nedá zredukovat na sčítání chyb. Colina (2019) v tomto smyslu vyzdvihuje přednost pragmaticko-komunikativní roviny: „The basic measure of quality is that the textual profile and function of the translation must match those of the original, the goal being functional equivalence between the original and the translation.“

Analýza kvality překladu se soustředí na funkční aspekty cílového textu (tzv. „skopos“), a na splnění komunikativní funkce určené v překladatelské zakázce a na relevantnost informace a srozumitelnost pro příjemce z cílové kultury.

Oproti tomu se lingvistická analýza překladu soustředí především na výrazovou správnost v cílovém jazyce a klasifikuje chyby podle lingvistických rovin, např. již Köhler (1975) dělí chyby způsobené interferencí na syntaktické a sémantické.

Pro následující analýzu jsem zvolil poněkud hrubé klasifikace chyb do 4 skupin:

- čistě ortografické chyby, včetně interpunkce (O/I)
- čistě gramatické chyby: špatné koncovky, špatný rod, posuny v gramatických kategoriích (G)
- „výrazové“ chyby: porušení stylistických norem a běžných kolokací (V)
- sémantické posuny: změna v předané informaci (S)

Právě při posuzování kulturní adekvátnosti centrální posuny pragmatické a porušení textových konvencí jsme zde nezahrnuli.

5. Příklady z praxe výuky překladu z češtiny do němčiny

Zkoumaný materiál pro typologii chyb pochází z překladatelských cvičení, která studenti odevzdávají pravidelně během semestru. Výhoda je ve velkém množství materiálu, ale jednotlivé překlady mezi sebou nelze dobře srovnávat, protože vznikly při různých nekontrolovaných okolnostech.

5.1 Kvalitativní vyhodnocení: typologie chyb

Tyto překlady proto dovolují pouze kvalitativní vyhodnocení a sestavení předběžné typologie chyb, ale lze z nich vyvodit podrobnější kvantitativní výsledky.

5.1.1 Typické chyby v L2-překladech

Typické chyby v L2-překladech představují většinou chyby, které vznikají při produkci cílového textu (označeny jsou proto produktivní chyby).

a) zvolený ekvivalent neodpovídá stylistickým normám/ běžným kolokacím v cílovém jazyce

Tento typ chyb spočívá v jemných stylistických a kolokačních rozdílech, které se objevují v cílovém textu a bývají většinou výsledkem nejistoty při volbě vhodného ekvivalentu v cílovém jazyce. Uvedu některé příklady:

Výchozí text: *v Bergenu v roce 2023 slavnostně otevřou nejdelší tunel pro cyklisty a pěší na světě?*

Překlad: *in Bergen im Jahr 2023 der längste Tunnel der Welt für die Radfahrer und Fußgänger geöffnet wird?*

Zvolený německý ekvivalent „geöffnet“ pro český „otevřou“ sice neodpovídá očekávanému „eröffnen“, rozdíl spočívá ve výběru špatné, anebo v tomto případě žádné přípony, je ale tak malý, že srozumitelnost cílového textu pro rodilé mluvčí není ohrožena.

Stejně je tomu u dalšího příkladu, kde se výběr neobvyklého ekvivalentu netýká afixu ale kořene slova.

Výchozí text: *Poslouží vám jako příručka plná tipů, k níž se budete vracet bez ohledu na roční období.*

Překlad: *Die Publikation gibt Ihnen viele Tipps, zu denen Sie in der Zukunft unabhängig von der Jahreszeit zurückkehren können.*

Zde vede doslovný překlad českého *vrátit se* německým ekvivalentem *zurückkehren* k porušení očekávané normy, která by v takových kontextech spíš vyžadovala lexém *zurückgreifen*.

Výchozí text: *Pod režijním vedením Alice Nellis se uskuteční v sezoně 2021/2022.*

Překlad: *Die von Alice Nellis regierte Aufführung wird in der Saison 2021/2022 realisiert.*

Zde je porušena nejen stylistická rovina, odvozené adjektivum „regiert“ od substantiva „Regie“ se v němčině ztotožňuje se slovesem „regieren“ ve smyslu „vládnout“, a dochází tím k neporozumění. Kromě toho zde není změna konstrukce ani nutná, poněvadž v němčině existuje paralelní konstrukce „unter der Regie von“. Daný příklad odhaluje snahu vyhýbat se konstrukcím v mateřském jazyce, o kterých si překladatel není jist, zda v cílovém jazyce existují, a tím představuje příklad nepřímého vlivu mateřštiny.

b) zvolený ekvivalent neodpovídá textovým konvencím cílového jazyka

Výchozí text: *Víte, že ...*

Překlad: *Wissen Sie, dass...*

Porušení textových konvencí představuje příklad, kde v českém výchozím textu nadpis před vyjmenovanými kuriózními fakty zní: „víte, že“. Doslovný překlad zde sice zachovává sémantické i gramatické vlastnosti, v němčině se ale v takovém kontextu objevuje spíš ekvivalent v minulém čase, tedy „Wussten Sie“ nebo „Wussten Sie schon, dass...“. Z L2-překladů byl ve stu procentech studentských prací doslovný překlad, zatímco u L1-překladu se většinou objevovaly gramatické posuny ve prospěch textového obvyklosti. Znalost textových konvencí cílového jazyka tohoto typu se u nemateřských překladatelů dá docílit většinou pomocí využívání paralelních textů, na co při omezeném času v rámci zkoušky často nezbývá čas.

Ve všech ukázaných příkladech platí, že splnění komunikativní funkce a srozumitelnost cílového textu je zpravidla neohroženo.

5.1.2 Typické chyby v L1-překladech

Typické chyby v L1-překladech na rozdíl od toho vznikají při recepci výchozího textu (receptivní chyby). I u tohoto typu chyb najdeme různé podskupiny podle jazykové roviny, na které došlo k neporozumění. Jsou to především roviny lexikální a gramatická, které se v některých případech i vzájemně kříží:

a) receptivní chyby působené neporozuměním lexikálního významu

Výchozí text: *Jeho poznatky o oběhovém systému sice výrazně přispěly k úspěšným operacím plic a srdce.*

Překlad: *Seine Bemerkungen zum Kreislaufsystem trugen wohl zu erfolgreichen Herz- und Lungenoperationen bei.*

Zvuková podobnost výchozích lexémů „poznatky“ vs. „poznámky“ vede k aktivaci špatného konceptu, který se do kontextu ale hodí.

Výchozí text: *Na dlouhých 44 let zde naposledy v Československu vystupuje klavírista Rudolf Firkušný.*

Na hranici mezi lexikálními a gramatickými chybami: časový význam předložky „na“ spolu s nepochopením lexikálního významu temporálního adverbia „naposledy“ zapříčinilo různé varianty odchýlení od předané informace.

Překlady: *In den langen 44 Jahren der Festivalgeschichte der Tschechoslowakei treten hier nicht zuletzt auf der Pianist Rudolf Firkušný.*

Nach 44 langen Jahren ist der Klavierspieler Rudolf Firkušný zum letzten Mal in der Tschechoslowakei aufgetreten.

In den späten 1940er Jahren stieg zum letzten Mal in der Tschechoslowakei der Pianist Rudolf Firkušný ein.

b) receptivní chyby působené nerozpoznáním gramatické struktury (neporozumění na gramatické rovině)

Čistě gramatické jsou na rozdíl od toho receptivní chyby, které jsou jednoznačně způsobené neporozuměním gramatické struktury.

Týkají se především nepochopení syntaktické struktury v případech, kde se ve výchozích českých textech vyskytuje předmět na prvním místě a čeština tedy vykazuje pořadí větných členů OVS. Němčina tuto možnost sice dovoluje, je přitom ale kontextově silněji omezená a tím příznakovější.

Výchozí text: *Avizované Mistry pěvce norimberské Richarda Wagnera nahradí Tristan a Isolda stejného skladatele.*

Překlad: *Der angekündigte Nürnberger Sänger Richard Wagner wird Tristan und Isolde desselben Komponisten ersetzen.*

Výchozí text: *Nedávno zahájené výstavy Milana Grygara a Josefa Bolfa (...) doplňuje nová výstava Jitka Hanzlová: Tišiny.*

Překlad: *Die kürzlich eröffnete Ausstellung Milan Grygars und Josef Bolfas (...) ergänzt die neue Ausstellung Tišiny von Jitka Hanzlová.*

Zajímavé je, že v českých textech je určení větných členů na základě morfologických tvarů jednoznačně možné. Špatná interpretace syntaktické struktury je proto částečně způsobena nerozpoznáním morfologických vlastností slovních tvarů.

V druhém případě je věta v cílovém textu gramaticky správná, na rozdíl od českého originálu ale určení podmětu a předmětu není na základě morfologické podoby možné, a proto dovoluje dvojí interpretaci. V takových případech, kde podmět a předmět jsou morfologické nerozpoznatelné, je v němčině default-interpretace prvního větného členu jako podmět, nikoli předmět. Pravděpodobnost nesprávné interpretace zvoleného větného ekvivalentu je tím mnohem větší než správná interpretace prvního větného členu jako předmětu.

Další gramatický jev, který vede k nepochopení gramatické struktury je význam českého instrumentálu. Zde nejistota vůči pádové funkci vede často k interpretaci větného významu, která je v rozporu s původním významem. Následující dva příklady slouží k znázornění toho jevu:

Výchozí text: *Během koncertu, kterým zároveň začne čtyřletý projekt Musica non grata, zazní díla...*

Překlad: *Während des Konzerts, das mit dem vierjährigen Projekt Musica non grata beginnt...*

Výchozí text: ...*druhou třetinou se na financování festivalu podílejí Ministerstvo kultury České republiky a Hlavní město Praha.*

Překlad: ... *am zweiten Drittel der Finanzierung beteiligen sich das Kulturministerium der Tschechischen Republik und die Stadt Prag.*

Zatímco produktivní chyby v L2-překladech neměly vliv na věcný obsah výchozího textu a v nejhorším případě ohrožovaly nebo znesnadňovaly srozumitelnost, typické receptivní chyby v L1-překladech znamenají zpravidla vážnou změnu v předané informaci a představují tím sémantické posuny.

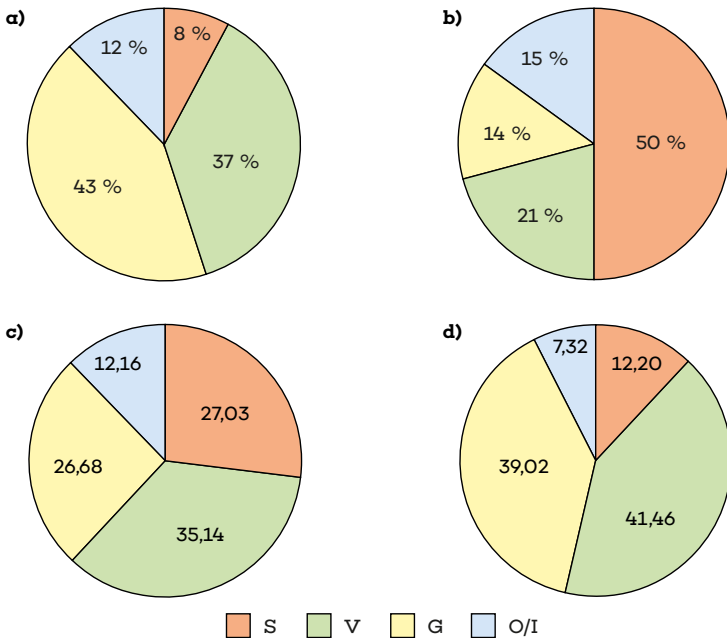
5.2 Pokus o kvantitativní vyhodnocení

Kvantitativní vyhodnocení si klade za cíl zjistit, zda intuitivní korelace mezi směrem překladu (direkcionality) a typy chyb (produktivní chyby jako porušení stylistických a kolokačních norem versus receptivní chyby jako sémantická změna) lze sledovat i na základě statistických dat. K vyhodnocení se braly v úvahu jenom překlady, které jsou do jisté míry srovnatelné, tj. vznikly za stejných, standardizovaných okolností. Jako datový základ proto fungovaly pouze překlady, které vznikly při překladatelských zkouškách, kde byl standardizován čas zpracování stejně jako délka zpracovaných textů i možnost konzultace. Do vyhodnocení se počítaly zkoušky z předmětu Překlad z češtiny do němčiny z letních semestrů 2019, 2020 a 2021 (celkem 36 prací, z těch 15 ve směru L1 do L2 (L1 = čeština), 9 ve směru L2 do L1 (L1 = němčina), dále 7 bilingvních (L1= čeština i němčina), pro které představuje překlad z češtiny do němčiny překlad z jednoho do druhého mateřského jazyka, a konečně 5 s mateřštinou jinou než je čeština a němčina, studenti překládali z jednoho cizího jazyka do druhého.

Pro analýzu byla zvolena klasifikace chyb popsaná ve 4. kapitole, tedy rozdělení chyb do 4 skupin: 1) sémantické posuny: změna v předané informaci (S), 2) „výrazové“ chyby: porušení stylistických norem a běžných kolokací (V), 3) gramatické chyby (G) a 4) čistě ortografické chyby, včetně interpunkce (O/I).

Výsledky kvantitativního vyhodnocení jsou prezentovány v grafech 1–4.

I když je celkový počet zkoumaných prací ještě poměrně nízký, přesto vykazuje první zajímavé tendence, které by se mohly potvrdit i ve výzkumech většího rozměru.



Graf 1-4: a) Směr L1 (cz) → L2 (de): Češi/Češky; b) Směr L2 (cz) → L1 (de) Němci/Němky; c) Směr L1 (cz) → L1 (de): bilingvní; d) Směr L1 (cz) → L2 (de): L1 - ru/sk/en/vn

- Směr překladu L1 → L2 (Češi): zde převažují skupiny výrazových a gramatických chyb, které dohromady zodpovídají za necelých 80 % chyb, zatímco sémantické posuny zde činí pouhých 7 %.
- Směr překladu L2 → L1 (Němci): zde je situace zcela obrácená: v těch příkladech je 50 % chyb způsobeno sémantickými chybami, výrazové a gramatické chyby tvoří dohromady pouze 35 %.
- Směr překladu L1 → L1 (bilingvní): zde je podíl sémantických chyb 27 %, stejně jako podíl výrazových a gramatických chyb s 60 % zhruba mezi oběma skupinami, což potvrzuje očekávání, že se u bilingvních překladů střídají produktivní chyby typické pro L2-překladaatele i receptivní chyby typické pro L1-překladaatele.
- Směr překladu L2 → L2 (jiné národnosti): výsledek je i zde mezi oběma skupinami a) a b), ale blíží se spíše k skupině a) (čeští překladaatelé). Vysvětlení může spočívat v tom, že většina z nich má za mateřštinu jiný slovanský jazyk (ruština, slovenština), což jim ulehčuje porozumění výchozího textu.

Závěr: dopady pro metodiku vyučování překladu

Jak ukazují uvedené příklady, hypotéza o různých typech chyb se potvrdila. Na bázi kvalitativního i kvantitativního vyhodnocení se projevuje tendence, že celkový počet chyb je sice větší v L2-překladech, ale většinou neohrožuje srozumitelnost cílového textu, zatímco typ „vážných“ chyb, které spočívají v posunu předané informace se vyskytuje výrazně častěji v L1-překladech. Všeobecná kvalita L2-překladů nemusí být nižší.

Perspektivy pro didaktiky

Tyto perspektivy otevírají výsledky pro didaktiku překladu, zejména pro překladatelská cvičení ve smíšených skupinách. Výsledek, že potíže při překladu a následně i typické posuny v překladech silně závisí na směru překladu, by na první pohled mohl sloužit jako argument pro zrušení smíšených skupin a pro procvičování jednotlivých dílčích dovedností ve vlastních skupinách podle mateřštiny. To by ale jednak ohrožovalo integrativní pohled na translatologické dovednosti jako ucelenou činnost, která spojuje receptivní i produktivní dovednosti pod jedním komunikativním účelem (nemluvě o organizačních problémech jako ten, kam zařadit bilingvní účastníky, nebo ty s jinou mateřštinou než češtinou a němčinou). Jednak ale práce ve smíšených skupinách má i výhodu, že studenti různých mateřštin se navzájem doplňují a učí se jeden od druhého. Aspekt týmové práce je zde velmi důležitý i z toho důvodu, že i v praxi často na větších zakázkách pracuje překladatelský tým. To by zase otevřelo otázku, zda má smysl nechat studenty pracovat nad překlady v tandemech. Tam ale zase hrozí problém, že ve smíšených tandemech každý převezme ten „lehčí úkol“ namísto toho, aby pracoval na zdokonalení a překonání svých slabin. Jednoduché didaktické pokyny se tedy odvozovat nedají, přesto zprostředkování překladatelských dovedností ve smíšených skupinách umožňuje vyučujícím aplikování celé řady kreativních a nestandardních forem práce.

Literatura

- Apfelthaler, M. (2019): Directionality. In: *Routledge Encyclopedia of translation studies*. 3rd edition (ed. M. Baker, G. Saldanha). London, New York: Routledge, s. 152–156.
- Beeby Lonsdale, A. (2011): Directionality. In: *Routledge Encyclopedia of translation studies*. Second edition (ed. M. Baker, G. Saldanha). London, New York: Routledge, s. 84–88.

- Colina, G. (2019): Quality, translation. In: *Routledge Encyclopedia of translation studies*. 3rd edition (ed. M. Baker, G. Saldanha). London, New York: Routledge, s. 152–156.
- Heinz, Ch. – Michálková, B. (2020): Übersetzungsprobleme und Lösungsstrategien bei muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Übersetzungen ins Deutsche. In: *Acta Universitatis Carolinae. Philologica* 3/2020 (ed. P. Mračková Vavroušová, V. Kloudová, M. Šemelík). Praha: Univerzita Karlova, s. 53–62.
- Hejwowski, K. (2006): *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: wydawnictwo naukowe PWN.
- House, J. (2015): *Translation quality assessment past and present*. London: Routledge.
- Juhász, J. (1970): *Probleme der Interferenz*. München: Hueber.
- Köhler, F. H. (1975): *Zwischensprachliche Interferenzen. Eine Analyse syntaktischer und semantischer Interferenzfehler des Deutschen im Russischen*. Tübingen: Narr.
- Kupsch-Losereit, S. (2004): Interferenz in der Übersetzung. In: *Übersetzung: Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung* (ed. H. Kittel a kol.). Berlin – New York: de Gruyter Mouton, 1. Teilband. s. 543–550.
- List, G. (2010): Fehler beim Verstehen. In: *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung* (ed. D. Cherubim). Berlin – New York: Niemeyer, s. 253–265.
- Mraček, D. (2017): Translace jako dílčí řečová dovednost. In: *Překlad jako didaktický nástroj ve výuce cizích jazyků*. Hrdinová, E. M. a kol: Olomouc: Univerzita Palackého, s. 102–116.
- Nord, Ch. (2009): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Tübingen: Groos.
- Shatury, A. A. (2016): Problematika vyučování překladu z češtiny do arabštiny pro egyptské bohemisty. In: *Čeština jako cizí jazyk*. VIII. Sborník příspěvků z VIII. mezinárodního sympozia (ed. I. Starý Kořánová, T. Vučka). Praha: Univerzita Karlova, s. 55–61.
- Thome, G. (2004): Typologie der Übersetzungsschwierigkeiten aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: *Übersetzung: Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung* (ed. Harald Kittel a kol.). Berlin – New York: De Gruyter Mouton, 1. Teilband. s. 436–446.
- Weinreich, U. (1967): *Languages in Contact*. London, The Hague, Paris: Mouton.

Abstract

Translation poses different tasks on the translator depending on the directionality of translation. Translation into the mother-tongue is often regarded as less problematic than the opposite direction. Examples from teaching practice, however, show that both directions do not differ that much in quality but in different types of changes in equivalence. Translations into the mother-tongue often suffer from semantic inequivalences, caused by incomplete comprehension of the original text – a type of mistakes often regarded as “severe”.

The paper’s aim is to systemize semantic inequivalence: it suggests a typology, analyzes their frequency, sustainability and difficulty of avoidance. Its material is based on students’ translations of non-literary texts within the binational study programme “Intercultural communication and translation between Czech and

German”, conducted in cooperation between Leipzig University (Germany) with Charles University Prague.

Keywords

Translation didactics, Czech as a foreign language, translation competence, directionality, non-native translation, error analysis, translation quality assessment

Abstrakt

Překlad klade na překladatele různé požadavky v závislosti na direkcionalitě, poměru mezi jazyky výchozího a cílového textu. Překlad z cizího jazyka do mateřštiny je často považován za méně problematický ve srovnání s opačným směrem. Praxe z didaktiky překladu však ukazuje, že se oba typy překladu liší především druhem typických posunů. Překlady z cizího jazyka častěji vykazují sémantické posuny, které pramení z neúplného porozumění výchozímu textu – a které bývají při posouzení kvality často považovány za hrubé chyby.

Příspěvek se pokouší o jejich systematizaci: navrhuje typologii sémantických posunů, analyzuje jejich frekvenci a trvalý výskyt, obtížnost se jim vyhýbat. Opírá se o materiál získaný ve výuce překladu českých neliterárních textů do němčiny v rámci mezinárodního bakalářského studijního programu na Lipské univerzitě v kooperaci s Ústavem translatologie FF UK.

Klíčová slova

Didaktika překladu, čeština jako cizí jazyk, překladatelské dovednosti, direkcionalita překladu, nemateřský překlad, analýza chyb, posouzení kvality překladu

Christof Heinz

christof.heinz@uni-leipzig.de

Institut für Slavistik, Universität Leipzig

Krajanská periodika v Argentině: místo k upevnování krajanské češtiny¹

Vendula V. Hingarová

Příspěvek si klade za cíl stručně představit česká periodika vydávaná vystěhovalci ve 20. století v Argentině. Jednalo se o 26 periodik psaných převážně v českém jazyce, které vycházely v letech 1907–1961. To, co činí krajanské listy odlišné od dobového tisku vydávaného v Československu, je jejich kulturní a částečně i jazyková pestrost, která byla odrazem kontaktu přistěhovalců s jinými usazenými evropskými i mimoevropskými národy v Argentině. Tento mezikulturní kontakt je nejzřetelnější v reklamních a inzertních částech periodik, která se stala místem, kde se formovala písemná podoba argentinské češtiny. Ta je charakterizována pronikáním španělštiny do českého lexika a rozvolňováním normy češtiny.

Odborná literatura k českým periodikům z Latinské Ameriky, kterých je odhadem kolem 40 titulů, je omezena na několik dílčích studií a souhrnné soupisy (Štědroňský, 1958; Duben, 1976; Formanová – Gruntorád – Příbáň, 1999). První odbornou prací zaměřenou výlučně na krajanský tisk v Jižní Americe je španělsky psaný článek o počátcích tisku v Argentině a Brazílii z roku 1983 (Baďurová, 1983), druhou pak nedávno vydaná odborná publikace *Česká a slovenská periodika v Argentině*, která kromě historické sondy do dějin krajanské žurnalistiky zahrnuje podrobný soupis českých a slovenských periodik se základními faktografickými údaji a je prozatím nejkomplexnější studií ke krajanskému tisku. (Hingarová, 2021).

1 Tento článek vznikl v rámci programu Cooperatio, vědní oblasti Literatura na FHS UK.

Vývoj krajaňského tisku v Argentíně

Češi a Slováci se do Argentiny začali stěhovat na počátku 20. století, v masovém měřítku pak v meziválečném období. Jejich počet se pohyboval mezi 40 000 až 50 000 osob (Botín, 2002).

České a slovenské vystěhovalce do Argentiny přilákaly lepší ekonomické výhledy, vysoké výtěžky a hospodaření na vlastních pozemcích. Pro mnohé bylo vystěhovalectví do zámoří cestou, jak se vymanit ze společenských a rodinných vazeb anebo se vyhnout vojenské službě.

Počátky české krajaňské žurnalistiky v Argentíně se datují od roku 1907, kdy byl založen první krajaňský list *Slavia* v návaznosti na existenci první české spolkové organizace Slavia (založené roku 1903). List vycházel jak rozmnožený rukopis (tzv. hektograficky) a je zaznamenáno jen šest čísel. Krajaňský tisk se rozvíjel v Buenos Aires intenzivněji po roce 1923.

V letech 1923–1926 se do Argentiny přistěhovalo 11 000 vystěhovalců z Československa (Dubovický, 1989).

V roce 1923 byly založené dva krajaňské listy *Jihoaňerický Čechoslovák* a *Argentinský Týdeník*. Zřízení prvního tištěného krajaňského listu českých přistěhovalců komentovaly přední buenosaireské listy, které gratulovaly československé kolonii k prvnímu periodiku.² Tento list se stal hlavním krajaňským mediem až do druhé světové války.

Nová přistěhovalcká vlna, která po roce 1923 početně významně rozšířila dosavadní krajaňskou obec v Argentíně, rozvíjela existující krajaňské instituce a zakládala nové. Stránky krajaňských listů se staly platformou pro prezentaci různých názorových skupin krajanů, nástrojem pro jejich sjednocování a rozvoj krajaňských center v různých oblastech v Argentíně. Staly se i mocenským nástrojem k vytváření hierarchie v rámci krajaňské společnosti a krajaňským vydavatelům a redaktorům se v ní dostávalo výsadního postavení.

Období rozmachu krajaňského tisku lze vymezit rokem 1925 a 1939. V této době bylo založeno 13 dalších titulů, které vycházely většinou jako čtrnáctideníky, v případě *Jihoaňeričana* jako týdeník. Většina listů vycházela v Buenos Aires, kde sehrál specifickou roli i krajaňský dělnický tisk (Hingarová, 2021).

V rámci českých listů se začaly postupně publikovat také slovensky psané texty. Od roku 1929 vydávala slovenská komunita, která tvořila

2 „Argentinský tisk o našem časopise“, *Jihoaňerický Čechoslovák*, 1923, č. 11.

více než polovinu československých přistěhovalců, vlastní list *Slovenský Lud*.

V Buenos Aires vycházelo v letech 1925–1938 devět titulů krajaňských a dělnických novin a dva obrazové časopisy. Ročně tak bylo na výběr mezi 3–5 tituly krajaňského tisku, po roce 1931 se počet navýšil na 5–7 titulů. V roce 1927 dosahoval náklad krajaňských novin přes 9000 výtisků, o dekádu později se počet výtisků na jednotlivé vydání navýšil na cca 14 000 kusů (Hingarová, 2021). Čtenáři se rekrutovali především z hlavního města, dále z argentinských provincií (Chaco, Córdoba, Santa Fé, Mendoza, Comodoro Rivadavia a Misiones) a v malé míře i ze sousedních zemí (Uruguay a Paraguaye).

Jak napovídají názvy některých periodik *Jihoaamerický Čechoslovák*, *Jihoaamerické ilustrované listy*, měl krajaňský tisk vycházející v Buenos Aires ambice stát se i tiskem krajanů v celé Jižní Americe.

Páteří krajaňského tisku byl od roku 1923 *Jihoaamerický Čechoslovák*, který po začátku roku 1925 vycházel pod zkráceným názvem *Jihoaameričan*. V roce 1926 byl založen *Věstník Československý*, od roku 1927 pak také *Jihoaamerické ilustrované listy* a *Československý dělník*.

Od roku 1927 vydávalo Dělnické sdružení noviny *Dělnické listy*, které kriticky sledovaly situaci dělníků v Evropě i v Jižní Americe a agitovaly za zapojování československých dělníků do argentinských i krajaňských levicových organizací. List byl později v důsledku restrikcí argentinské vlády vůči levicovému tisku vydáván pod novým názvem *Obrana*. V redakci listu od počátku pracovali slovenští redaktori, kteří psali články ve slovenštině a prosazovali hlas Slováků v Argentině a v československé kolonii. Vnášeli do listů česko-slovenskou dimenzi, aniž by se redakce vůči národnostním otázkám nějak vymezovala. Dělnický tisk se stal důležitou platformou pro zakotvení slovenské žurnalistiky v Argentině. List přestal vycházet v roce 1936 v důsledku věznění levicových redaktorů (Hingarová, 2021). Ovšem záhy ho nahradil nový dělnický list *Svornost*, který vycházel ze všech dělnických listů nejdéle – celých osm let. List se politicky angažoval za španělské občanské války a organizoval pro postižené sbírky a za druhé světové války se pak angažoval na pomoc okupovanému Československu. Avšak pro svou komunistickou orientaci ho v roce 1943 argentinské úřady zastavily.

V roce 1931 byl založen ještě list *Nová Doba*, který se udržel nejdéle ze všech krajaňských listů.

V provincii Chaco na severu Argentiny se ve 20. letech 20. století uchytilo s pěstováním bavlny několik krajanů a jejich úspěch přilákal stovky kolonistů především z moravského a slovenského venkova. Ve

30. letech československá kolonie v Sáenz Peña čítala kolem 5000 osob, které žily rozptýlené po vzdáleném okolí na 500 samostatných farmách Čechů a Slováků (Kazinour, 1938). Krajané se zasadili o zřízení několika československých škol a založili dva zemědělsky orientované krajané listy: *Venkov Čákeňský* a *Obzor* a jeden dětský časopis *Našim dětem* (Hingarová, 2021).

Třicátá léta ukončila masivní vystěhovalectví z Československa. Na začátku 40. let 20. století dosáhla krajaná komunita svého maximálního počtu 50 000 osob. Toto číslo zahrnovalo i pět tisíc válečných emigrantů a utečenců. V předvečer druhé světové války vycházely v Buenos Aires nadále krajané listy *Nová Doba*, *Slovenský Lud*, *Svornost* a *Žihoameričan*. V reakci na události v Československu začaly vycházet odbojové tisky na podporu okupované vlasti. Jednalo se o čtyři tituly: *Sjednocení* založené federací československých spolků, *Svobodné Československo* zřízené z iniciativy angažovaných krajanů a *European Correspondent*, později přejmenovaný na *Československý zpravodaj*, vydávaný úředníky československého vyslanectví v české, slovenské, španělské a anglické verzi.

Příznačné pro krajaný tisk bylo, že ač se definoval jako národnostní a politicky se neangažoval, přesto zaujal postoj k politickým a válečným proměnám v Evropě. Politizace krajané tisku během druhé světové války přinesla řadu nových konfliktů a další názorové rozvrstvení krajané komunity, které se odráželo i v její tiskové produkci.

Žihoameričan se od počátku okupace dostal pod vliv německých fašistických zpravodajských redakcí a přinášel proto zprávy z perspektivy německých okupantů. Byl považován za národní ostudu, neboť byl jediným proněmeckým listem vydávaným v češtině ve svobodném světě.

V *Nové Době* vycházela v závěru války rusínská příloha, která referovala v rusínštině o situaci na Podkarpatské Rusi.

V poválečném období vycházelo v Buenos Aires sedm krajané listů, ovšem doba přinesla pro československou kolonii nové výzvy a úskalí. V Argentině posiloval politickou moc fašistický režim Juana D. Peróna, který dával Slovanům za vinu zavlečení komunistických vlivů do Argentiny. Slovanské spolky začaly být omezovány ve svých aktivitách. Zásadní změnu pro slovanský politický i krajaný tisk přinesl vládní dekret upravující tiskový zákon z ledna 1944, který výrazně omezil svobodu tisku a zavedl vládní dohled a kontrolu nad všemi tiskovinami. S posilováním peronistického režimu pocítili vydavatelé listů perzekuční opatření argentinských úřadů. V důsledku nástupu komunismu v Evropě přestala většina krajané listů stejně vycházet – některé argentinské úřady přímo zakázaly, jiným odebraly výhodný poštovní tarif, další listy

zanikly spíše v důsledku nepříznivého vývoje argentinského trhu, který se promítl do zdražování tiskových nákladů.

Jediným krajanským listem, který ustál přelomové události na konci 40. let 20. století, se stala *Nová Doba*. Její výhodou bylo, že nebyla napojena na žádný krajanský spolek a vydavateli Kotasovi se tak podařilo proplout i výraznými Perónovými restrikcemi. Avšak list vycházel nadále ve značně zredukovaném formátu a kvalitě a bez politických ambicí.

Léta 1947–1949 se stala pomyslnou křižovatkou, kdy zanikla většina krajanských listů, a zároveň byly založené nové protikomunistické exilové listy. Jednalo se o list *Tisková služba*, založený u příležitosti ustavení Rady svobodného Československa ve Washingtonu, který vedli pracovníci československého vyslanectví, kteří po únoru 1948 požádali v Argentině o azyl. Druhým listem byl *Rozhled*, který vedli političtí emigranti, ovšem jen po dobu dvou let, než zanikl. A konečně třetí byl katolický list *Velehrad*, který navázal na dříve vydávaný stejnojmenný list. Vydával ho františkánský exulant Jeroným Kadlec a proměnil ho v kulturně náboženský list, který informoval o činnosti katolické církve v exilu. Poslední krajanský list přestal vycházet v roce 1961. Tímto rokem skončila éra česky psaného tisku v Argentině.

Vymezení krajanského tisku

Krajanský tisk v Argentině můžeme vymezit jako publikační aktivitu českých a slovenských vystěhovalců, která se rozvíjela výlučně ve spojitosti s první generací vystěhovalců v první polovině 20. století, přesněji mezi druhou a pátou dekádou 20. století. Jeho vznik byl motivován především ideály národnostními, dále pak sociálními a jazykovými potřebami českých a slovenských přistěhovalců.

První česky psaná periodika sama sebe pojímala jako česká, po vzniku Československa jako československá, tedy noviny určené Čechům a Slovákům, přestože je řídili obvykle česky mluvící redaktoři. Mnohé česky psané listy zařazovaly slovenské přílohy a zvaly ke spolupráci slovenské redaktory (Hingarová, 2021).

Krajanský tisk v Argentině se profiloval národnostně, nepoliticky a širokou společenskou angažovaností, rovněž se vyznačoval obsahovými a formálními specifiky.

Krajanské listy se vymezovaly hlavně národnostně a jazykově. Byly určené pro rodilé mluvčí češtiny, tedy pro všechny české krajany bez rozdílu. Neočekávalo se, že ho budou sledovat cizojazyční mluvčí (tedy

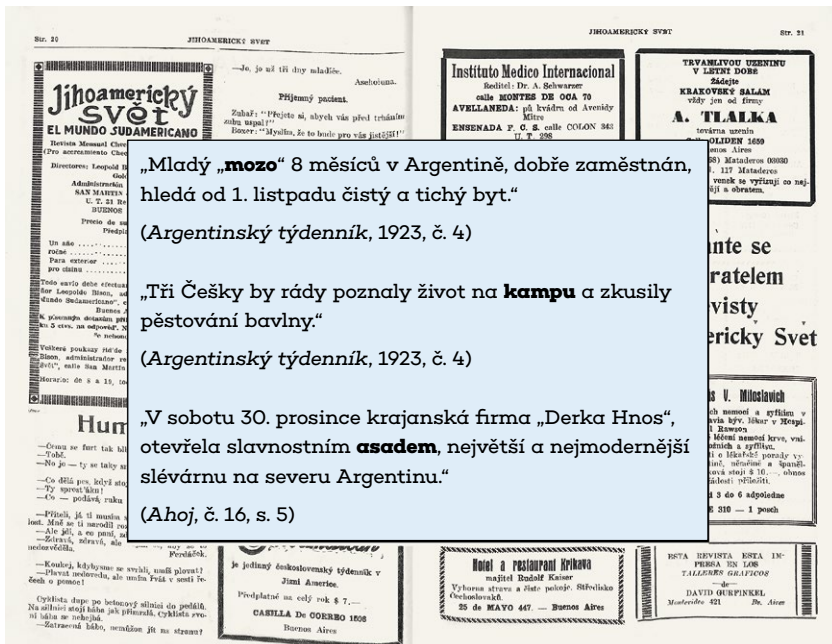
jiné národnosti než Češi a Slováci), jak to bylo běžné v případě německy, anglicky a španělsky psaných listů, které četli i mnozí čeští přistěhovalci. I když některé krajanské tituly odebírala hrstka čtenářů v sousedních jihoamerických zemích či i v Československu, listy tedy neměly výraznější společenský dopad mimo krajanskou komunitu v Argentině.

Předválečné krajanské listy v Argentině se deklarovaly jako politicky neutrální listy a neměly ambice zapojovat se do politických debat týkajících se záležitostí ve staré či nové vlasti. Jedinou výjimkou byly některé dělnické listy, které hlásaly levicové a komunistické názory. Teprve až během druhé světové války se krajanské listy výrazně zpolitizovaly, a to většinou doleva.

Úlohou krajanského tisku bylo uchovávat živé české tištěné slovo, jakož i kulturu a hodnoty domovské vlasti. Čeština byla pro většinu z první generace přistěhovalců z meziválečného období jediným plně srozumitelným jazykem po celý jejich život. Mnozí sice četli španělsky psaná periodika, ovšem novinářské španělštině většinou obtížně rozuměli, neboť byla výrazně odlišná od jazykového repertoáru, který si osvojovali při každodenní interakci se španělsky hovořící společností, nehledě na kulturní a společenské reálie, kterým se první přistěhovalci učili rozumět až po příchodu do nové vlasti. Krajanské listy tak udržovaly mnohé čtenáře v určité národnostní uzavřenosti (a oddalovaly v jistém smyslu jejich integraci), ač přistěhovalci žili v mnohonárodnostní společnosti.

To, co činí na první pohled krajanské listy odlišné od dobového tisku vydávaného v Československu, je jejich kulturní a částečně i jazyková pestrost, která byla odrazem kontaktu přistěhovalců s jinými usazenými evropskými i mimoevropskými národy v Argentině. Tento mezikulturní kontakt je nejzřetelnější v reklamních a inzertních částech periodik. Ty se vyznačují širokými nabídkami bankovních, obchodních i zdravotních služeb prostřednictvím německých, holandských, britských, jugoslávských a dalších podniků. Texty inzerce se staly příklady jazyka, ve kterém docházelo k formování krajanské argentinské češtiny. Pro dnešního čtenáře jsou tyto části nápadné především příklady míchání španělštiny s češtinou, viz Obrázek 1.

Listy prostřednictvím inzerátů od krajanských živnostníků a obchodníků pomáhaly rozvíjet krajanskou ekonomickou strukturu. Referovaly o krajanských živnostnících a podnicích a prostřednictvím bohaté inzerce jednak získávaly část zdrojů na pokrytí svých nákladů a také pomáhaly budovat a udržovat povědomí o činnosti a úspěších činnorodých krajanů. Inzerující krajanské podniky nabízely krajanům z domoviny osvědčené zboží i služby, které poskytovaly v jejich rodné řeči.



Obrázek 1 Jazykový transfer španělštiny do češtiny v krajanském tisku

Krajanské listy se odlišovaly od tiskové produkce ve vlastní obsahovými, formálními i jazykovými specifiky. Obecně je pro krajanský tisk příznačné míchání zpráv s různou informační hodnotou, a to po celou dobu jeho fungování, jak je podrobně popsáno na americkém krajanském tisku (Jaklová, 2010). Rovněž žánrový repertoár byl u krajanských listů v Argentině značně skromnější, přičemž převažovalo stručné světové zpravodajství, beletrie na pokračování, dopisy čtenářů, a méně pak žánr eseje či komentáře.

Příznačný pro krajanský tisk v Argentině je omezený výběr autorských a redakčních článků. Tato skutečnost byla dána nedostatkem redaktorů, menšími nároky čtenářů, jakož i nízkým rozpočtem periodika. List ve většině případů řídil jeden redaktor, který byl mnohdy i vydavatelem a administrátorem listu (Hingarová, 2021).

Krajanskí redaktori se rekrutovali z krajanské komunity a novinářské řemeslo se učili až v Argentině, což se promítalo do kvality, nejistého rozpočtu i krátkého života mnohých listů. Většina krajanských listů vznikla jako svépomocný podnik jedince či skupiny nadšenců, kteří

byli vedeni vlastními ideály a méně schopnostmi zajistit ekonomickou udržitelnost listu.

Omezený rozpočet listu minimalizoval nároky na obsahovou i textovou kvalitu a různorodost.

Krajanské listy přebíraly většinu příspěvků z jiných zdrojů, zpravodajství od tiskových agentur, drobné informační zprávy a zajímavosti z českých listů z vlasti. Autorské příspěvky se omezovaly na úvodníky a na komentáře krajanských záležitostí, nepravidelně pak listy publikovaly poděpisy čtenářů a příspěvky svých spolupracovníků. Krajanské zpravodajství se také stalo předmětem komentářů, kritik a polemik mezi konkurenčními listy.

Z jazykového hlediska jsou pro krajanskou žurnalistiku příznačné časté pravopisné a tiskové chyby (Jaklová, 2010, s. 272). Zřízení prvních krajanských listů přinášelo také obtíže s tiskem české diakritiky. První listy se tiskly španělskými linotypy a trvalo delší dobu, než si tiskárny zajistily ty české. Sazeci obvykle neuměli česky, což se odráželo v hojných překlepech a jiných jazykových nepřesnostech daných technickými nedostatky. Čtenáři však byli velkorysí a nevěnovali tomu přílišnou pozornost.



Obrazek 2: Transfer španělštiny do českých textů je nejpatrnějších v inzerátch a lokálních oznámeních



Obrázek 3: Španělština pronikala do novinových textů v oblastech, které byly klíčové pro ekonomický rozvoj krajanů (zde španělská zkomolenina slova cosecha (česky sklizeň) v zemědělském listu pro československé farmáře v Chaco).

Omluvy za nedostatečnou jazykovou formu tak přicházely spíše ze strany vydavatelů. Snad jediný zaregistrovaný podnět ke kultivaci českého jazyka v krajauském tisku je evidován ze strany československého vyslanectví v Buenos Aires, které nejrozšířenějšímu krajauskému listu zajišťovalo z vlastních zdrojů jazykového korektora.

Pro krajauský tisk je dále příznačné, že se v něm v různé míře projevovaly odchylky od spisovné normy, která se časem stále více rozvolňovala pronikáním nestandardních prvků, a to zejména v oblasti morfologické a částečně i lexikální, jak je detailně popsáno zatím jen u severoamerických krajauských listů (Jaklová, 2010). Vliv jazykového kontaktu se španělsky mluvící společností se nejnápadněji projevoval ve slovníku reklam, inzerátů a krajauských oznámení.

Zavádění španělštiny do krajauského tisku je jedinečným příkladem postupné integrace přistěhovalců do španělsky mluvící společnosti. Zprvu se španělština v listech téměř neobjevovala. S postupem času cítili redaktoři potřebu informovat i španělsky hovořící veřejnost o důležitých událostech v Československu.

S nárůstem krajauských listů ve 30. letech se zvyšovalo napětí jak mezi vydavatelem novin, tak krajanými i spolky a vydavatelé začali své názory o situaci v československé krajauské obci vyjadřovat prostřednictvím španělsky psaných noticiek a kratších úvodníků.

„A laskavé čtenáře ve vlasti, kteří jsou zvyklí na tisk bezvadný, bez chyb, prosíme, aby nám mnohé prominuli. Neodstatek potřebných typů, nesrozumitelnost jazyka českého sazečům a konečně i vliv cizího jazyka na vyjadřování se samotným spolupracovníkům listu, budiž nám omluvou.“

(Jihoamerické ilustrované listy, 1927, č. 1, s. 14)

Obrázek 4: Pronikání španělštiny do česky psaných krajanských listů.

Redaktoři si uvědomovali časté překlepy, chyby, jakož i nedostatečné tiskovou úpravu článku v krajanských periodikách. List Jihoamerický ilustrovaný list cílil i na čtenáře v Československu a redakce cítila potřebu omluvit nedostatky krajanského tisku.

Tato praxe patrně sloužila jako jedna ze strategií k vyřizování vzájemných účtů a španělsky psanými články se dotýční jakoby obraceli k vyšší autoritě, k argentinské veřejnosti a úřadům, které se měly dozvědět o událostech v rámci československé komunity a stát se tak jejich posluchačem a imaginárním arbitrem.

Na konci 30. let, kdy došlo k velkým světovým politickým událostem, a argentinská politická scéna podporovala fašistické režimy v Evropě, prodemokraticky smýšlející vydavatelé krajanských novin usilovali o to, aby i jejich listy přinášely informace o válečných událostech v okupovaném Československu z jejich perspektivy. Tato potřeba přispěla k tomu, že španělština začala zaujímat vedle češtiny důležité místo v tisku Čechů a Slováků v Argentíně. Španělské texty tvořily v několika listech až polovinu obsahu.

Po válce, v důsledku upevňování moci fašistické vlády J. D. Peróna, začaly španělsky psané články v krajanských a později i exilových novinách hrát klíčovou roli. Perónův režim zavedl restriktce vůči levicovým a slovanským organizacím a hrozila jim cenzura a nucené ukončení činnosti. Vydavatelé se snažili vyvarovat konfrontace s argentinskými úřady, takže začali pravidelně používat dvojjazyčné tituly a španělské podtituly hlásající politickou orientaci a začali také hromadně zavádět španělské úvodníky. Španělské texty nebývaly obvykle překladem jiného původního česky psaného článku a cílily na argentinské úřady, aby tak zřetelně deklarovaly politickou – neutrální, demokratickou či profašistickou – orientaci listu.

Závěrem

Dobový tisk je jedinečným svědectvím formování české přítomnosti v Jižní Americe. Tisková produkce z tohoto dalekého koutu zeměkoule nabízí cenný historický jakož i jazykový materiál o počátcích a vývoji českého přistěhovalectví i poválečného exilu v Argentině.

Tisk v Argentině 20. století byl jazykově rozmanitý a odpovídal mnohokulturnímu a sociálnímu složení země. Vedle argentinských listů stála v čele pozornosti cizojazyčná periodika krajaných komunit, která měla značnou sledovanost.

Krajaný tisk fungoval lokálně v rámci Argentiny s mírným přesahem do sousedních zemí. Krajaný tisk byl vesměs jen jednogenerační záležitostí a zanikl na začátku 60. let 20. století. Totéž platilo i o českých exilových listech, které vycházely krátce po roce 1949, a staly se jen slabou jiskřičkou v pounorové exilové produkci.

Literatura

- Bađurová A. (1983): Comienzos de la historia de las revistas de compatriotas checoslovacos en América Latina 1902–1923. In: *Ibero-Americana Pragensia* 17, s. 279–289.
- Botík, J. (2002): *Slováci v argentínskom Chacu. Historický a etnokultúrny vývin pestovateľov bavlny. Los Eslovacos en el Chaco Argentino*. Bratislava: Slovenské národné muzeum.
- Duben, V. N. (1976): *Český a slovenský tisk v zahraničí: 1945–1975*. Washington: vlastní nakladatelství.
- Dubovický, I. (1989): Formování českého a slovenského etnika v Argentině. In: *Češi v cizině* 4, Praha, s. 121–132.
- Formanová, L. – Gruntorád, J. – Příbáň, M. (1999): *Exilová periodika. Katalog periodik českého a slovenského exilu a krajaných tisků vydávaných po roce 1945*. Praha: Nakladatelství Ježek ve spolupráci s Libri prohibiti.
- Hingarová, V. (2014): Periodizace českého (československého) vystěhovalectví v Argentině. In: *Argentina napříč obory: současné pohledy*. Olomouc: UPOL, s. 157–186.
- Jaklová, A. (2010): *Čeχοamerická periodika 19. a 20. století*. Praha: Academia.
- Jaklová, A. (2006): *Národnostní a sociálně-ekonomická sebereflexe českých přistěhovalců v čeχοamerických periodikách 19. a 20. století*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky.
- Kazimour, K. (1937): *Památník československé kolonie v argentinském Čaku 1912–1937*. Presidencia Roque Sáenz Peña: Venkov Čákeňský.
- Štědrónský, F. (1958): *Zahraníční krajané noviny, časopisy a kalendáře do roku 1938*. Praha: Národní knihovna.
- Zajícová, L. (2011): *Český jazyk v Paraguayi*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci.
- Hingarová, V. (2017) The Czech and Slovak Emigration to Argentina in the Archive of the Náprstek Museum in Prague. In: *Ibero-Americana Pragensia* XLV/1. Praha: Karolinum, s. 101–118.

Abstrakt

V letech 1907–1961 vycházelo v Argentině 26 krajanských periodik v českém jazyce. Studie představí charakteristické rysy krajanského tisku a definuje, co činí krajanské listy odlišné od dobového tisku vydávaného v Československu. Kulturní a částečně i jazyková pestrost listů je odrazem mezikulturního kontaktu přistěhovalců s jinými usazenými evropskými i mimoevropskými národy. Jazykový kontakt se španělsky mluvící společností se v listech projevoval španělskými výpůjčkami především v reklamních a inzertních částech periodik, později celými španělskými články.

Klíčová slova

Krajanský tisk, Argentina, 20. století, české noviny v zahraničí, jazykový kontakt

Abstract

In 1907–1961, 26 Czech-language newspapers were published in Argentina. The paper introduce the characteristic features of the immigrant press and define what makes the immigrant newspapers different from the contemporary press published back in Czechoslovakia. The cultural and partly linguistic features in the newspapers reflects the intercultural contact of immigrants with other settled European and non-European inigrant communities in Argentina. Language contact with Spanish-speaking societies was manifested in the newspapers by Spanish-language borrowings, primarily in the advertising and advertising sections of the periodicals, and later by entire Spanish-language articles.

Keywords

Expat press, Argentina, 20th century, Czech newspapers abroad, language contact

Vendula V. Hingarová

vendula.hingarova@fhs.cuni.cz

Katedra jazyků a literatur, FHS UK

Dovednost psaní u vyšších úrovní (s přihlédnutím k distanční výuce)

Radomila Kotková

Psaní je jednou ze čtyř dovedností, které musí studenti cizího jazyka zvládnout. Je to ale produktivní dovednost, kterou studenti v praxi tolik nevyužívají, proto někdy bývá ve vyučování „Popelkou“. Pokud zadáme úkol ze psaní jako domácí, méně motivovaní nebo zaměstnaní studenti ho často nevypracují. Nemusí to však být jenom důsledkem nedostatku času studenta, ale i důsledkem nedostatečné přípravy k zadanému úkolu – v širokém zadání se studenti „ztrácejí“, nemají žádný nápad, nebo se bojí množství gramatických chyb.

Výzkumy SLA¹ potvrzují, že pokrok v dovednosti psaní přímo závisí na učení v institucionálních podmínkách (u ostatních dovedností to až tak přímočaré není). Velký vliv má samozřejmě také to, jakou metodickou přípravu psaní získal student ve svém mateřském jazyce, což může být velmi různorodé. V učebních materiálech nemá nácvik psaní často dostatečnou podporu², měli bychom tedy nácvik psaní do výuky zařadit, jak nám to jen časové možnosti dovolí.

Zvláště na vyšších úrovních jsou na produktivní dovednosti kladeny vysoké nároky, co se týká obsahu i formy, proto především psaní bývá u zkoušek jednou z nejhůře zvládnutých dovedností. Na úrovni B2 a C1 by se student cizího jazyka měl vypořádat se složitějšími texty různých žánrů, musíme se tedy zaměřit na porozumění žánrům a osvojení charakteristik různých typů textů. Zároveň vyjadřování složitějších a abstraktních obsahů vyžaduje dobré strukturování textu a specifické jazykové prostředky. Přestože jich už student má poměrně široký rejstřík, stále ještě potřebuje naši pomoc.

1 Např. Archibald, 2001, s. 153–174, a Tsang – Wong, 2000, s. 34–45.

2 Situaci se snaží změnit např. učebnice Čeština pro cizince B2 (Kestřánková a kol., 2013), kde se v oddílu Psaní v každé kapitole uvádí struktura různých textů.

V příspěvku představím lekci, která se věnuje nácvičku psaní recenze, protože je to útvar požadovaný na úrovni B2 kvůli nutnosti vyjádření sofistikovanějšího hodnocení, pro studenty je atraktivní svou praktičností, mohou si lehce představit, že podobné texty mají využití např. pro internetová fóra, školní časopis nebo jejich další studium v češtině. Lekce nácvičku psaní recenze prošla také vývojem, protože byla realizována ve dvojích odlišných případech. V rámci semestrálních intenzivních kurzů na středisku Albertov (tehdy) ÚJOP UK Praha byl nácviček psaní zařazen do výběrového semináře Psaní. V tomto případě jsem měla se studenty celé 2 vyučovací hodiny na prezentaci tohoto typu textu a následně vlastní psaní recenze. Danou lekci jsem však musela upravovat pro studenty bakalářských a magisterských kurzů na Univerzitě Ca' Foscari v Benátkách, protože zde je časová dotace mnohem menší (4 hodiny týdně), a tak na lekcích proběhlo jen uvedení do tématu, kdežto vlastní recenzi psali v rámci domácí přípravy. Hodnocení psaných textů podle zadaných kritérií je součástí hodnocení zkoušky z češtiny (za daný ročník), proto není nebezpečí, že by studenti práci neodevzdali. Také to, že jsou studenti lingvisté, hrálo roli, soustředili jsme se hned od začátku na recenzi uměleckého díla.

Nácviček psaní probíhá v těchto fázích:

1. Prezentace typu textu (čtení, porozumění)
2. Porozumění funkčním charakteristikám a osvojení struktury textu (analýza čteného textu)
3. Prezentace/opakování jazykových prostředků
4. Tvorba osnovy textu
5. Vlastní psaní (ve školních/domácích podmínkách)
6. Následné aktivity

Nyní se postupně budeme detailněji věnovat všem fázím nácvičku psaní textu.

1. Prezentace typu textu

První seznámení s recenzí už proběhlo v některé z předchozích lekcí.³ Četli jsme recenzi o uvedení dvou oper C. Orffa v Národním divadle, jedná se o adaptovaný text s úkoly na porozumění (Ano/Ne). Tyto úkoly

3 V učebnici Čeština pro cizince B2 (Kestřánková, 2013) je psaní recenze zařazeno v lekcí 5 u tématu kultura, ale bohužel žádný čtecí text ve formě recenze zde není. Také pro slabší studenty ještě v této fázi výuky může být na recenzi kulturní události brzy, nemají dostatečn

byly zaměřeny především na porozumění implicitnímu hodnocení, což je také jednou ze specifik úrovně B2.⁴

Samotnou lekci Náviku psaní zahajují powerpointovou prezentací spojenou s elicitací znalostí, které studenti již mají alespoň ze svého mateřského jazyka. Ptám se studentů na jednotlivé informace a potom postupně zobrazuji informace na slidu prezentace. Moje zkušenost je, že studenti díky otázkám většinu z informací dokáží sestavit.

2. Porozumění funkčním charakteristikám

<i>Na co se píšou recenze a proč?</i>	na divadlo, film, hotel, telefon atd. pomůžou nám rozhodnout se, jestli věc koupit, jít na akci
<i>Jaká musí být recenze?</i>	užitečná, srozumitelná, zajímavá, obsahuje hodnocení
<i>Co je v recenzi? (stručná osnova)</i>	titulek, základní informace, o čem dílo je, hodnocení, závěr

U poslední otázky se můžeme opřít o přečtenou recenzi. Pokud si studenti nic nevybavují, podívají se znovu na text, který také mohou mít v prezentaci, např. s podtrženými nebo barevně vyznačenými částmi, které prezentují strukturu.

3. Prezentace/upevnění jazykových prostředků

Opět se snažím dozvědět se od studentů, které jazykové prostředky – lexikální i gramatické můžou použít. Pohybujeme se na úrovni B2, proto moc jednoduché struktury neuvádíme. Studenti vítají, že si lexikum i různé vazby připomeneme a opravdu se je pak snaží v textu použít. Zároveň jsou rádi, že se dané gramatické struktury neučí jen pro test z gramatiky, ale mají pro ně praktické využití.

vyjadřovací prostředky. Můžeme tedy v této lekci psát text v podobě zprávy (jako jsou v lekci 5 v oddíle Čtení) a recenzi nechat na později. Ukázkový text recenze je dobré vytvořit na nějaké aktuální téma.

- 4 Např. 1. Autor oceňuje, že se v operách zpívá a mluví česky. 2. Autorovi se líbí styl opery Chytračka. 3. Aktualizace v Měsíci i Chytračce se povedly. 4. Olgu Jelínkovou v roli Chytračky hodnotí autor dobře. (V otázkách jsou použity jazykové prostředky, které také později uvádím v nabídce pro vlastní psaní hodnocení, studenti by je tedy měli mít v čerstvé paměti.)

<i>Jaká slovesa používáme, když mluvíme o autorovi a jeho tvorbě?</i>	složit, vzniknout, vytvořit, inspirovat apod. často se používá pasivum složené
<i>Jak vyjadřujeme názor?</i>	podle mě/ podle mého názoru, domnívám se, připadá mi apod.
<i>Jak hodnotíme?</i>	je + Adj. (úspěšný, zdařilý, povedený atd.), hodnotím + Adv. (kladně, pozitivně, záporně...) ne/líbí se mi, oceňuji + Ak, ne/povedlo se...
<i>Můžeme také hodnotit srovnáním. Jak?</i>	ve srovnání s + Instr., oproti + D, je + komp. + než.
<i>Jak napíšeme závěr (shrnutí hodnocení, doporučení)?</i>	stojí za + Ak, nenechte si ujít, je/není vhodné pro + Ak apod.

4. Přípravná fáze pro vlastní produkci – tvorba osnovy

V další fázi (pokud časová dotace dovoluje) si společně se studenty vytvoříme osnovu k recenzi opery, kterou jsme četli, a tuto osnovu následně modifikujeme na osnovu textu, který budeme psát. Pro začátek psaní a pro studenty, kteří nejsou oborovými bohemisty nebo lingvisty, můžeme například zvolit lehčí typ recenze – recenzi restaurace/kavárny. Při tvorbě osnovy mohou pro změnu studenti pracovat ve dvojicích nebo menších skupinkách.

Osnova

Recenze opery	Recenze restaurace
<ul style="list-style-type: none"> • Místo, autor, předchozí tvorba (představa o díle) • Předloha, stručný děj/téma • Výtvarná stránka • Aktualizace předlohy (postavy) + její hodnocení • Hudební stránka, výkony zpěváků • Závěr: celkové hodnocení, doporučení 	<ul style="list-style-type: none"> • Místo (majitel) • Koncept restaurace (bistro, luxusní, pizzerie...) • Prostředí • Jídlo • Obsluha • Ceny, další služby • Závěr: celkové hodnocení, doporučení

Pro slabší studenty, nebo pro úsporu času můžeme osnovu vytvořit sami (nebo například vytvořit body osnovy, které studenti zkusí seřadit). Pro studenty blížící se úrovni B2 jsou dané úkoly dobře zvládnutelné.

5. Vlastní psaní recenze

V rámci učebního 90minutového bloku (v kurzech na ÚJOP UK) by měly předchozí přípravné fáze trvat přibližně polovinu či trochu menší část daného času (kolem 30 až 40 minut), aby na psaní zůstalo minimálně 30 minut. Zbylý čas můžeme využít na hodnocení (texty, které budou hotovy dříve, individuálně opravíme a poskytneme studentům zpětnou vazbu) a prezentaci hotových textů.

6. Následné aktivity

Jak jsem psala výše, některé z recenzí můžeme ve třídě prezentovat, studenti si je mohou podle dříve uvedených požadavků na recenzi navzájem zhodnotit (Je recenze užitečná, zajímavá?) a vymyslet, jak text zlepšit. Mohou také vymýšlet zajímavé titulky.

Téma je dobré následně také využít pro nácvik mluvení – nácvik argumentace. Studenti ve dvojici nebo skupince diskutují, jestli by si předmět/akci z recenze vybrali a mají vysvětlit proč ano, či ne. Mohou se také navzájem pokusit přesvědčit o opaku. Také nácvik argumentace se nám hodí pro rozvoj dovedností na úrovni B2 a studenti budou znovu aktivně používat doporučené jazykové prostředky.

Pro pokročilejší studenty můžeme téma ozvláštnit tím, že budou psát recenze na různá témata a pak si navzájem recenze číst jako hádanku (aniž by se v recenzi přímo řeklo, o jaký výrobek/akci se jedná).

Specifika distanční výuky

V minulých dvou akademických letech jsme kvůli pandemii větší část výuky realizovali distanční formou, tudíž i většinu přípravných fází nácviku studenti absolvovali samostatně v domácích podmínkách. Výuková prezentace posloužila stejně dobře, jen byla opatřena audiokomentáři, které měly studenta provázet místo vyučujícího. Byl zde zachován postup elicitace znalostí – student měl k dispozici otázku a odpovědi měl postupně rozklikávat až poté, co se nad odpovědí sám zamyslí, případně si sám odpoví. Podobným způsobem byla do prezentace zahrnuta i analýza textu (recenze menšího rozsahu). Student se v prezentaci vrací k dříve přečtené recenzi a analyzuje její jednotlivé části po obsahové stránce.

<i>Co je obsahem odstavců? (viz základní informace atd.)</i>	Základní informace: režisér, jméno filmu
Do českých kin vstupuje snímek původem mexického scenáristy a režiséra, tvůrce s mimořádným citem pro výtvarnou stránku filmu Guillerma del Tora <i>Tvář vody</i> .	

Ve výukové prezentaci byly také otázky k diskusi, na které si studenti měli připravit odpověď a kterým jsme se věnovali při videokonferenci. „Drahý“ společný čas tak byl lépe využitý a charakteristika i způsob výstavby textu se tímto způsobem znovu zopakovaly.

Zamyslete se nad předchozí recenzí (úkol na 19. 3.)

- Je recenze jasná a srozumitelná?
 - Postupuje autor podle obvyklé struktury (viz slide 4)?
 - Chybí vám tam nějaká základní informace?
 - Chybí vám hodnocení některé složky?
 - Byla by pro vás taková recenze užitečná? Proč ano/ne?
-

Dále můžeme např. pro sdílení studentských textů využít webové platformy, ale vždy musíme zvážit specifika třídy a to, jestli vzájemné hodnocení nebo oprava textů nemohou být pro studenty nějakým způsobem nepřijemné.

Uvedené postupy z distanční výuky (podklady pro samostatnou práci, kterou zužitkujeme i následně pro interakci ve třídě) mohou být užitečné i při návratu k prezenční výuce, ušetří nám to čas. Nesmíme ovšem zapomenout dát prostor na případné dotazy.

Závěr

Nácvik psaní by na žádné z jazykových úrovní neměl být zanedbáván. Důležitou složkou nácviku produktivního psaní je seznámení s výstavbou textu a jazykovými prostředky, které je možné pro daný žánr a téma využít. To studenta v jeho produkci významně podporuje. Zvyšuje se tím nejen lexikální a gramatická správnost textu, ale také bohatost a informační kvalita textu.

Seznamování se strukturou připravovaného textu by mělo být aktivní, studenti mohou využívat znalosti a strategie ze svého mateřského jazyka. Při seznamování i následujících aktivitách dochází k propojování dalších dovedností (čtení, mluvení), což odpovídá komplexnímu učení se cizímu jazyku a rozvíjí studentovu jazykovou kompetenci komplexně.

Navíc se tvorba kvalitnějších textů může následně odrazit i na zvýšení studentovy motivace.

Literatura

- Adamovičová, A. – Holub, J. a kol. (2005): *Čeština jako cizí jazyk: Úroveň B2*. Praha: MŠMT.
- Čechová, M. (1998): *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV.
- Archibald, A. (2001): Targeting L2 writing proficiencies: Instruction and areas of change in students' writing over time. In: *International Journal of English Studies* 1/2, s. 153–174. [online]. Dostupné z www: <<https://revistas.um.es/ijes/article/view/48251/46221>>.
- Kestřánková, M. a kol. (2013): *Čeština pro cizince B2*. Praha: Edika.
- SERR (2002): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sochorová, M. – Kantorek, P. (2009): *Český jazyk v kostce pro SŠ*. Praha: Fragment.
- Tsang, W. K. – Wong, M. (2000): Giving grammar the place it deserves in process writing. In: *Prospect* 15/1, s. 34–45. [online]. Dostupné z www: <<http://hdl.handle.net/1959.14/307951>>.
- Tribble, Chr. (1996): *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Abstract

As is demonstrated by exams results, writing is one of the most difficult skills for higher level students to master, as high expectations are put on students of higher levels regarding productive skills, that involve form and content. Nevertheless, the practice of writing often does not get sufficient support in teaching materials, or not enough time is allocated for teaching writing. This should be changed and more attention should be paid to the practice of writing. After a brief theoretical introduction, this article will present the lesson that deals with the practice of writing a review. The lesson was intended for students of level B2 (or C1) and was conducted in two courses of different intensity, length and students composition, one in face to face and also in distance learning conditions.

Keywords

Language learning and teaching, SLA, writing, review

Abstrakt

Na produktivní dovednosti jsou na vyšších úrovních kladeny vysoké nároky, co se týká obsahu i formy, proto u zkoušek bývá především psaní jednou z nejhůř

zvládnutých dovedností. Přesto nemá nácvik psaní často v učebních materiálech dostatečnou podporu, nebo na něj při vyučování není dost času. Tuto situaci bychom měli změnit a psáním se více zabývat. V článku bude po stručném teoretickém úvodu prezentována lekce, která se zabývá nácvikem psaní slohového útvaru recenze. Lekce je určená pro studenty úrovně B2 (případně C1) a byla realizována ve dvojích podmínkách různých kurzů, v rámci prezenční i distanční výuky.

Klíčová slova

Jazykové učení a vyučování, cizí jazyk, dovednost psaní, recenze

Mgr. Radomila Kotková, Ph. D.

radomila.kotkova@unive.it

Ústav jazykové a odborné přípravy UK Praha,

Università Ca' Foscari Venezia

Genderová (ne)korektnost v češtině viděna z cizí perspektivy

Danuta Rytel-Schwarz

Genderová korektnost v češtině je v dnešní době široce diskutované téma. Názory na jazykovou nerovnost, resp. diskriminaci žen v jazyce jsou diametrálně odlišné. Je to téma, které vzbuzuje emoce nejenom u uživatelů / uživatelék jazyka, ale také u odborníků / odbornic – jazykovědců a jazykovědkyň, od kterých se očekává řešení problémů existujících mezi jazykovou normou, územ a ideologií. Vzniká otázka, do jaké míry je ten problém řešitelný v rámci jazykového systému češtiny. Když se podíváme na češtinu jako cizí jazyk, genderová otázka nabývá zvláštního významu. Můj příspěvek přináší komentář k používání rodových protějšků (mužských i ženských podob) v češtině ve srovnání s polštinou a němčinou. Soustředím se hlavně na odlišnou produktivitu v přechylování a na užívání generického maskulina. Zejména mě bude zajímat, jak tyto rozdíly ovlivňují mezikulturní komunikaci. Gender a jazyk, gender v jazykovém systému, genderově korektní jazyk – o to půjde v mém příspěvku.

Téma genderu je tak komplexní, že mohu podat pouze krátký přehled o tom, do jaké míry dovoluje český jazykový systém texty formulovat tak, aby se všechny osoby, pro které jsou dané texty určené, cítily osloveny stejnou měrou. Ihned vyvstává otázka, zda je to vůbec možné a kolik svobody nám povolí gramatický korzet, ve kterém je tento flektivní jazyk sešněrován. Příspěvek nebude rukověti praktického užívání genderově korektního jazyka, nýbrž nabídne pohled na český jazyk a na genderovou problematiku ze dvou perspektiv. Z perspektivy dvou jazyků sousedních zemí, polštiny a němčiny, možná lépe řečeno z mého pohledu, polsko-německé bohemistky, která často tyto tři jazyky střídá. Prostřednictvím kontrastivního popisu bych chtěla signalizovat, že očekávání kladená na genderovou korektnost mohou být v jazyce odlišná – odlišná ve vztahu

k uživatelkám a uživatelům daného jazyka, ale také v rámci jazykového společenství. O téměř žádném jiném jazykovědném tématu se v široké veřejnosti tak intenzivně a emocionálně nediskutuje jako o tvoření a užívání feminativ, které se dostávají přitom často do „napětí mezi územ, normou a ideologií“, jak vhodně charakterizoval lingvista Scheller-Boltz. (Scheller-Boltz, 2018) Je to téma, které vzbuzuje emoce nejenom u uživatelů / uživatelů jazyka, ale také u odbornic / odborníků – jazykovědkyň a jazykovědců, od kterých se očekává řešení problémů. Chtěla bych na začátek jen podotknout, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT) nejen bere genderovou problematiku na vědomí, ale snaží se její řešení podpořit. V roce 2010 byla (jen krátce) na webových stránkách Ministerstva zveřejněna příručka „rovného jazykového pojednávání žen a mužů“ Jany Valdové, Blanky Knotkové-Čapkové a Pavly Paclíkové.¹ Příručka vyvolala bouřlivou diskusi. I když se nestala oficiální směrnicí pro genderově neutrální vyjadřování, určité poukázala, že problém čeká na vyřešení. Od dubna 2017 do března 2020 realizovalo Ministerstvo s podporou Evropské unie projekt „Genderová rovnost – Optimalizace institucionálního zabezpečení genderové rovnosti na MŠMT“.² Debata o genderové vyváženosti jazyka v Německu je už o mnohem dál a to proto, že se na spoustě míst rovnocenné pojmenování osob všech pohlavních identit praktikuje (ovšem způsob označení se pořád mění: bylo už to mimo jiné lomítko, podtržítka, hvězdička a v poslední době dvojtečka). Nicméně tyto návrhy nepatří ještě do pravidel němčiny a mají nejenom příznivce, ale hodně odpůrců. Pokud jde o politiku – Spolkový sněm (Bundestag) 24. 06. 2021 odmítl žádost AfD proti používání „sogenannten **gendergerechten Sprache** durch die Bundesregierung“ (takzvaného genderově vhodného jazyka federální vládou).³ V polské politice není na rovině ministerstva teď ta správná doba na řešení obdobných problémů. Polský ministr školství a vědy Przemysław Czarnek řekl 10. listopadu roku 2020 v polském rozhlasu: „Gender to ideologia marksistowska, jest fałszywą wizją człowieka. Jestem po stronie naukowców, którzy stwierdzają, że to nie jest żadna nauka“⁴ [Gender je marxistická ideologie, je to falešná vize člověka. Jsem na straně vědců,

1 https://data.idnes.cz/soubory/studium/a100125_bar_gender_prirucka.pdf

2 <https://www.msmt.cz/ministerstvo/projekt-genderova-rovnost>

3 <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2021/kw25-de-gendergerechte-sprache-846940>

4 <https://wiadomosci.dziennik.pl/polityka/artykuly/8003958,przemyslaw-czarnek-men-gender-nauka-uczelnie-kosciol.html>

kteří tvrdí, že to není žádná věda.]⁵ Názory ministra Czarneka na roli ženy v rodině a ve společnosti raději tady uvádět nebudu.

Přirozené jazyky svými historickými, kulturními a politickými spojitostmi se vyrovnávají na tomto poli s řadou rozdílných problémů. V mém příspěvku se soustředím na dvě následující témata:

- aktuální tendence přechylování (moce) a asymetrie v systému rodů ve vztahu k biologickým pohlavím;
- aktuální role generického maskulina.

Bude mě zajímat, do jaké míry mají vliv rozdílné přístupy k označení dvou (popř. tří) pohlaví pomocí prostředků jazyka na mezikulturní komunikaci.

Přechylování (moce) – slovtvorné prostředky specifikující pohlaví

Pod pojmem *přechylování*, také *moce*, se chápou odvozeniny substantiva rodu ženského od maskulina nebo naopak, s cílem přizpůsobit genus přejímanému sexu, tj. biologickému rodu označovaného. Přechýlená substantiva se používají pro označení zvířat a osob (srov. např. Fleischer – Barz, 1995, s. 182–185). Klasické odvozeniny vznikají sufixací názvu osoby v maskulinu:

malíř – malířka / malarz – malarka / Maler – Malerin

Opačný směr je ve všech jazycích spíše vzácný:

vdova – vdovec / wdowa – w dowiec / Witwe – Witwer

Jelikož hrají přechýlená maskulina pouze marginální roli, nechám je v mém příspěvku stranou. V tomto případě neexistují značné rozdíly mezi porovnávanými třemi jazyky.

V češtině se tvoří téměř pravidelně feminina pomocí derivace (přechylování / moce). Produktivita této onomaziologické modifikační kategorie mě překvapila při prvním kontaktu s češtinou během studia bohemistiky v Polsku. Jako rodilá mluvčí polštiny, která tehdy neměla ponětí o tzv. feministické lingvistice, jsem vnímala dvojité personální pojmenování zaměstnání a pozic čistě jazykovědně bez ideologických kontextů. To však vzbudilo můj zájem, proč dva blízce příbuzné jazyky, které mají

5 Český překlad v hranatých závorkách v celém příspěvku: Danuta Rytel-Schwarz.

k dispozici téměř identické slovtvorné prostředky, je používají tak odlišně. Než přistoupím ke značným rozdílům v přechylování mezi češtinou a polštinou, chtěla bych krátce srovnat slovtvorné sufixy. Mluvnice současné češtiny (např. Trávníček, 1951, s. 252–258, Havránek – Jedlička, 1981 [1. vydání 1959], s. 120–121, Šmilauer, 1971 [1. vydání 1968], s. 77–79, Mluvnice češtiny 1, 1986, s. 304–308, Čechová a kol., 2000, s. 110–111, Štícha a kol., 2018, s. 515–519) řadí k produktivním sufixům tyto čtyři následující:

- ka – členka, děkanka, doktorka, inženýrka, právnička, profesorka, řidička atd.
- ice / -nice – dělnice, odbornice, tajemnice, účastnice, úřednice atd.
- yně / -kyně – kolegyně, chirurgyně, dramaturgyně, poslankyně, soudkyně atd.

Z těchto tří sufixů se v centru systému přechylování nachází nejčastější sufix *-ka* a užívání ostatních sufixů je většinou omezeno na maskulina s určitými sufixy. To potvrzuje *Velká akademická gramatika spisovné češtiny*: „Mezi těmito sufixy je z hlediska produktivity značný rozdíl. Zatímco doložených přechýlených jmen tvořených sufixem *-ka* jsou stovky, deriváty na *-yně/-kyně* a *-ice* se počítají v řádu desítek [...]“ (Štícha a kol., 2018, s. 516)

Čtvrtý produktivní sufix *-ová*, např. *krejčová*, *správčová*, *šéfová*, *švagrová*, (zastaralé pro pojmenování manželek: *doktorová*, *učitelová*, *profesorková*) se u apelativ (obecných jmen) používá jen zřídka. Tento sufix je produktivní u proprií (vlastních jmen).

Další sufixy, mj.: *-na* / *-ovna* / *-evna* / *-ezna* (*kněžna*, *královna*, *carevna*, *princezna*); *-esa* (*baronesa*) hrají marginální roli a už nejsou produktivní.

Přechýlené formy mohou být kromě toho tvořeny konverzí (paradigmatickou derivací), např. *magistr* / *magistra*, *průvodčí* (deklinovány jednou jako maskulinum, jindy jako femininum).

Již ve starších českých gramatikách bylo zdůrazněno: „Přechylování substantív [substantiv] je v našem jazyce [v češtině] od nejstarších dob [...] velmi živý jev. Tomu nasvědčuje tvoření nových a nových dvojic, skoro veskrze feminin vedle starších maskulin, jako *starostka*, *doktorka*, *poslankyně*, která původně nebyla, protože jich nebylo věcně potřebí. [...] Je proto proti duchu jazyka užívání muž. podoby na označení žen, jako *paní* nebo *slečna doktor*, *poslanec*, *starosta* ...“ (Trávníček, 1951, s. 1044) Trávníček komentuje tehdy chybějící, popř. kontroverzní formy feminin: *soudkyně* k *soudce*; *radka* / *rádkyně* / *radová* k *rada* (Trávníček, 1951, s. 253) a *ministřyně* k *ministr*. Jak je obtížné se sjednotit na jedné formě, ukazuje velmi dlouhá diskuze o přechylování mužského podstatného jména *rada*,

kteřá trvá již minimálně od roku 1932. Shrnutí diskuze uvádí Anna Černá v časopise *Naše řeč*. (Černá, 2001, s. 52-53). Omezení tvorby přechýlených forem ve všech českých gramatikách, které vyšly po akademické *Mluvnici češtiny*, buď nejsou vůbec zmíněné nebo to jsou velmi krátké poznámky, např. „Přechylují se především názvy osob (jen některé charakterizační názvy zůstávají nepřechýlené: *chytrák, miláček*) [...]“ (Mluvnice češtiny 1, 1986, s. 304).

Lexikální mezery lze stanovit v českém jazykovém systému jen zřídka: „V češtině chybí ženský protějšek *mistra* jako uznání odborné kompetence, srov. též *učenec, doyen*. Maskulina postrádají názvy rolí a profesí *chůva, hospodyňka, šička, kosmetička, letuška* aj.“ (Valdrová 2018: 99) O užívání některých feminin, která nejsou kodifikovaná, se v současné době diskutuje; např. *hostka / hostkyně* pendant feminina k maskulinu *host*. Miloslav Vondráček zkoumal a vyhodnotil na základě vybraných příkladů z Českého národního korpusu poměr výskytu maskulinních forem a femininních derivatů. Jako „substantiva s omezeným přechylováním“ mohl označit:

- „Substantiva s přechylováním limitovaným jazykovými faktory“, např. *host – hostka, potomek – potomkyně, sourozenec – sourozenka / sourozenkyně*. K tomu patří také řada pojmenování nositelů vlastností, např. *lenoch – lenoška, opilec – opilka*.
- „Substantiva s přechylováním ovlivněným mimojazykovými faktory“, např. *voják – vojákyně / vojačka, důstojník / důstojnice, pedikér – pedikérka, prostitut – prostitutka model – modelka, hostes – hosteska, zdravotní sestra – zdravotní sestr / zdravotní bratr*
- „Substantiva s relativně neomezeným přechylováním“, např. *pacient – pacientka*. (Vondráček, 2011, s. 577–597)

Zmíněný krátký přehled ukazuje, že čeština nejenom disponuje velkým potenciálem přechylovat, nýbrž ho i využívá. To potvrzuje srovnání s polštinou.

I když ve slovtvorném systému polštiny je více produktivních slovtvorných sufixů, které mohou vytvářet feminina z maskulin, vystává s přechylováním řada problémů a o této kategorii více než sto let diskutují jazykovědkyně a jazykovědci, stejně jako uživatelky a uživatelé jazyka. Nejproduktivnější a s velkým odstupem nejdůležitější sufix je stejně jako v češtině sufix *-ka* – *nauczycielka* (učitelka), *lekarka* (lékařka), *policjantka* (policistka).

Také další produktivní polské sufixy uplatňované při přechylování mají s českými sufixy společný původ. Tato shoda má ovšem jeden záluždný háček, neboť distribuce sufixů obou jazyků není často stejná:

-ica / -yca (ojedinělý sufix) – *robotnica* (dělnice); *pracownica* (pracovnice);
-ini / -yni – *sprzedawczyni* (prodavačka), *dozorczyni* (domovnice), *zwycięzczyni* (vítězka);
-owa (v této funkci je ojedinělý) – *szełowa* (šéfka), *krawcowa* (švadlena).

Další sufixy: mj. *-na / -owna / -ówna*, *-ina / -yna* (*księżna*, *królowa*, *barońowna*, *hrabina*; *-anka* (*koleżanka*) hrají marginální roli.

Tyto sufixy představují v podstatě jediný společný znak mezi polštinou a češtinou v tomto ohledu, neboť tvoření a použití přechýlených forem v polštině podléhá řadě omezení. V praxi se často netvoří feminina, i když by to bylo možné, popř. existující se nepoužívají. To je zvláště často případ při označení povolání a titulů. Čím vyšší je společenský prestiž označeného povolání, tím častěji chybí pendant v podobě feminina. Podle tohoto pravidla dochází v polštině k pravidelnému přechylování pouze u tzv. tradičních ženských povolání jako *kucharka* (kuchařka), *kelnerka* (číšnice), *sekretarka* (sekretářka), *sprzątacza* (uklížečka). Tituly se neodvozují, místo toho se používají analytické konstrukce, např. *pani* (paní) + maskulinní forma, která se potom však nedeklinuje: *pani dyrektor* (,paní ředitel‘), *pani profesor* (,paní profesor‘), *pani psycholog* (,paní psycholog‘), *pani inżynier* (,paní inženýr‘).

Jako důvody pro tuto asymetrii se nezmiňuje pouze historicky podmíněná nerovnost v profesním životě mezi muži a ženami, ale také čisté jazykové podmínky. Některé argumenty, které se v Polsku rády užívají, nejsou při srovnání s češtinou únosné a pro mě jako bohemistku jsou pouze těžko pochopitelné. Zde uvádím pár příkladů:

Zdrženlivost v používání přechýlených feminin se v Polsku odůvodňuje především tím, že sufixy feminin jsou v polštině multifunkční, jako např. sufix *-ka*. Tento sufix tvoří také deminutiva a z toho důvodu nemohou být přechýlené formy na *-ka* vnímány jako seriózní. Forma *profesorka* by asociovala spíše maskulinum *profesorek* (profesůrek) než maskulinum *profesor*. Tato argumentace však není přesvědčivá, pokud se porovná polština s češtinou. Také v češtině je sufix *-ka* polysemní a je velmi produktivní jak při tvoření deminutiv, tak při tvoření feminin. Početné české odvozeniny se sufixem *-ka* mají v polštině jen maskulinní analogická pojmenování. Z nutnosti jsou v česko-polském slovníku (Siatkowski – Basaj 1991) stále znovu uváděny maskulinní formy většinou s doplněním *kobieta* (žena), vzácně *pani* (paní), např.:

děkanka – (kobieta) dziekan
inženýrka – (kobieta) inżynier

psycholožka – (kobieta) psycholog

doktorka – 1. (*vědecká hodnota*) doktor, 2. *pot. (lékařka)* (pani) doktor, (kobieta) lekarz, lekarka, 3. (*manželka doktora*), *pot.* doktorowa [ten ekvivalent není správný – i v češtině se v tom významu používala dnes už silně zastaralá forma paní doktorová]

profesorka – (*univerzitní*) (kobieta) profesor, (*středoškolská*) profesorka

Poslední příklad jasně ukazuje, že jsou tyto asociace vyvolány především u zaměstnání s vyšší společenskou prestiží.

Jana Valdřová upozorňuje ve své knize *Reprezentace ženství z perspektivy lingvistiky genderových a sexuálníh identit* na to, že také v češtině určitá maskulina mohou konotovat vyšší status než feminina. Ve svém zdůvodnění však nepřipisuje vinu sufixu *-ka*, nýbrž „statusové hierarchii“ obecně. Jako příklady uvádí mj. rodové dvojice: *čtenář – čtenářka, divák – divačka, učitel – učitelka, vědec – vědkyně* (Valdřová, 2018, s. 108–113). U posledního příkladu odkazuje Valdřová na článek „Feminismus nebyl a není problém jazykový“ z novin *Mladá fronta Dnes*, ve kterých autor článku, Milan Machovec, „... odmítal v roce 2000 výraz *vědkyně*, neboť mu připomínal *věštkyni* ...“ (Valdřová, 2018, s. 113). Hierarchizované hodnocení dvou forem nelze z mého pohledu zobecňovat a přeceňovat. Asociaci *vědkyně – věštkyně* u známého českého filozofa bych chtěla interpretovat spíše jako individuální a možná jako koketerii, o to více, protože se v tomto případě nejedná o vědecký článek, ale o polemiku v deníku. Femininní pendant *vědkyně* k maskulinu *vědec* je v českém jazyce již dlouho kodifikován a má v současné slovní zásobě češtiny pevné místo. V Novém reprezentativním korpusu SYN 2020 má slovo *vědkyně* (200 výskytů) často pozitivní atributy: *slavná, brilantní, špičková* aj. Frekvence je v tomto subkorpusu ve srovnání s formami maskulina pouze 1 : 50. V InterCorpu ve verzi 13⁶ se vyskytuje *vědkyně* 35krát. Polské překladové ekvivalenty jsou převážně maskulina: *naukowiec* (více než 70%), např.:

Evropské vědkyně nepochybně k tomuto procesu přispívají. – Europejskie kobiety naukowcy bez wątpienia przyczyniają się do tego procesu (—EUROPARL)

Jako druhý důležitý argument pro řídké užívání přechýlených feminin v polštině je zmíněna skutečnost, že potenciální deriváty v lexiku jsou již obsazené a moce by vedla k homonymii, např.:

6 <https://kontext.korpus.cz>

marynarz (námořník) – *marynarka* (sako; námořnictvo)
pilot (pilot; řídicí letadlo) – *pilotka* (druh čepice)
tokarz (soustružník) – *tokarka* (soustruh)
dplomata (diplomat, státní úředník) – *dplomarka* (diplomatka; aktovka bez držadla)

Tato argumentace se též oficiálně používá. Dané vysvětlení je ve stanovisku komise Polské jazykové rady při prezídiu Polské akademie věd (Rada Języka Polskiego, 2002)⁷.

Také v českém jazykovém systému se vyskytují homonymní odvozeniny, jak bylo uvedeno výše *dplomarka* 1. státní úřednice; 2. aktovka bez držadla. Ukázkový případ je slovo *občanka*: 1. *občanka* přechýlená forma k maskulinu *občan*; 2. univerbizovaná forma k *občanský průkaz*. Fenomény polysémie a homonymie nelze od jazyka odmyslet.

Přesný soupis přechýlených označení osob, popř. substantiv, u kterých přechylovat nelze, není znám, popř. není kodifikován. Polské slovníky nepodávají u většiny maskulin žádné informace o tom, jak má být pojmenování maskulin užíváno pro pojmenování žen. Tuto mezeru uzavírá do jisté míry slovník čtyř autorek *Słownik nazw żeńskich polszczyzny* [Slovník ženských pojmenování v polštině] vydaný Agnieszkou Mołocha-Krupa v roce 2015. Jsou v něm dokumentovány přechýlená feminina v polštině. Vedle feminin, která jsou pevně zakotvena v současné slovní zásobě, přináší slovník početné neologismy, o kterých se diskutuje v médiích. Řada těchto lemmat, která jsou označena ve slovníku jako »nierejestrowany« (neregistrovaná), musí bojovat o akceptanci u Polek a Poláků. České femininní ekvivalenty patří oproti tomu k neutrální slovní zásobě, jsou kodifikované a mohou se používat bez omezení, např.:

- (?) *inżynierka* – inženýrka
- (?) *kierowczyni* – řidička
- (?) *ministra* / *ministerka* – ministryně
- (?) *nurkini* / *nurczyni* – **potápěčka**
- (?) *skoczkini* – skokanka
- (?) *świadkini* – svědkyně
- (?) *wydawczyni* – vydavatelka
- (?) *dziekanka* – děkanka
- (?) *kanclerka* – kancléřka

7 https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1046:forma-eska-rzeczownika-qmarynarzq&catid=44&Itemid=145

Proč se vydala čeština a polština s ohledem na tvoření a používání přechýlených forem dvěma rozdílnými cestami, je těžké říct. Zřejmě na češtinu mělo vliv pravidelné tvoření feminin v jazykovém systému němčiny a polštinu více ovlivnily tendence v ruštině. Pravděpodobně hrály také roli kulturní rozdíly obou společností. Česká společnost byla ve svém jádru občanská, polská společnost byla velmi dlouho formována aristokratickou a katolickou tradicí. Třebaže se situace v posledních letech v polštině změnila a používá se hodně nových femininních odvozenin⁸, katolická církev v Polsku pevně lpí na konzervativních vzorech.

O problému asymetrie jmenného rodu a sexu se diskutuje již hodně dlouho velmi intenzivně. Při diskusi, kterou započal v roce 1901 Roman Zawiliński v časopise *Poradnik Językowy*, se v první polovině minulého století vyslovilo velmi mnoho polských jazykovědců (o dost méně jazykovědkyň) pro používání feminativ a jako vzor uvedli český přístup.

Antonina Obrębska, která se ujala slova v diskusi o neměnnosti mužských označení povolání u pojmenování ženských profesí, napsala:

„Oczywiście o przyszłości tego typu wyrażen przesądzać niepodobna. Dalsze fakty przyniesie nam czas, a rozstrzygnie ogół mówiących.“ (Obrębska, 1933, s. 187) [Zajisté se nedá budoucnost těchto forem předpovědět. Další fakta nám přinese čas a společenství uživatelů jazyka rozhodne.]

Diskuze pokračuje dále. O 86 let později (25. 11. 2019) v oficiálním vyjádření Rady polského jazyka čteme:

„Sporu o nazwy żeńskie nie rozstrzygnie ani odwołanie się do tradycji (różnorodnej pod tym względem), ani do reguł systemu. Dążenie do symetrii systemu rodzajowego ma podstawy społeczne; językoznawcy mogą je wyłączenie komentować. Prawo do stosowania nazw żeńskich należy zostawić mówiącym, pamiętając, że obok nagłaśnianych ostatnio w mediach wezwani do tworzenia feminatywów istnieje opór przed ich stosowaniem.“ (Rada Języka Polskiego, 2019)⁹ [Spor o feminativa nebude moci rozhodnout ani odvolávání se na různé tradice, ani na pravidla jazykového systému. Snaha rodového systému o symetrii má společenské základy; lingvisté ji mohou nanejvýš komentovat. Právo používat ženská označení se má přenechat

8 Přechýlená feminina se používají pravidelně např. v ženském časopise *Wysokie Obcasy* – týdenní příloha novin *Gazeta Wyborcza*.

9 https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1861:stanowisko-rjp-w-sprawie-zenskich-form-nazw-zawodow-i-tytulow_

uživatelům jazyka s ohledem na fakt, že vedle výzev k tvoření feminativ, která v poslední době proběhla v médiích, existuje také protest proti jejich užívání.]

Nehledě na často emotivní genderové diskuze a s tím spojenou ideologii, mají v polštině uživatelky a uživatelé jazyka občas potíže, jak správně použít označení daného povolání nebo funkce ženy, neboť je s femininními nesklonovanými substantivy (jako *profesor*, *doktor*, *inżynier* atd. v nesklonované formě při použití u ženských pojmenování) v polském jazykovém systému spojena řada problémů, popřípadě existují lexikální mezery. Tak např. není nesklonovaná forma v predikativní funkci ustálená:

Pani Volfová je známou profesorkou. – ? *Pani Wolf jest znanym profesorem.* / ?
(*Pani*) *Wolf jest znaną profesor.*

Ještě více problémů se vyskytuje při použití femininních nesklonovaných substantiv v plurálu:

profesorky – ? *panie profesor*, ? *panie profesorki*, * *panie profesorz*

Na existenci problému nepoukazuje jen živá diskuze v tisku a jiných médiích, ale dokládají to také početné otázky k tomuto tématu kladené jazykovým poradnám (*Poradnie Językowe*) při polských univerzitách. Otázky začínají často „Mám problém ...“, „Moje pochybnosti se týkají ...“, „Mám dilema ...“, „Existuje nějaká nestrannost?“

Absence přechýlených feminativ je jasně patrná, pokud se příklady srovnají v paralelním korpusu. Pro ilustraci použijí české femininum *svědkyně*, které se vyskytuje v paralelním korpusu InterCorp v13 – Czech u 179 příkladů. V 84,2 % odpovídá tomuto českému femininu v polštině maskulinní forma *świadek*. U některých případů je sexus vyjádřen pomocí jiných prostředků, jako pronomina, femininní formy verb nebo lexému *kobieta*, např.:

Jestli se případ dostane k soudu, budu ji muset povolat jako svědkyni. – *Jeżeli dojdzie do rozprawy, będzie musiała powołać ją na świadka.* (cs:Fieldingova-Damy_zG_A:00)

Svědčce už odpověděla. – *Świadek odpowiedziała na pytanie.* (cs:Fieldingova-Damy_zG_A:00)

Ta *svědkyně* se jmenovala Frenchy. – Ten *świadek* to **kobieta**, prawda? – Francuzeczka. (cs:Brown-Zavist:00)

V Amsterdamu jste měl **svědkyni**, oznámil Harry vrahovi. – W Amsterdamie świadkiem zabójstwa była pewna **kobieta** – powiedział Harry mordercy (cs:Irving Rok_vdovou:00)

Častěji je ze **svědkyně** v paralelních příkladech jednoduše udělán muž, např.:

*Mohla by vaše ctihodnost nařídit **svědkyni**, aby odpověděla na otázku? – Czy Wysoki Sąd mógł by polecić **świadkowi**, by **udzielił** odpowiedzi na pytanie?* (cs:Fieldingova-Damy_zG_A:00)

*Ty a ta tvoje **svědkyně!** – Ty i ten twój świadek!* (cs:Fieldingova-Damy_zG_A:00)
*Domnívám se, že **svědkyně** dala jasně najevo, že byla „ve sprše“. – Myślę, że **świadek** całkowicie **wyjaśnił** ... że **był** pod prysznicem.* (cs:_SUBTITLES:113036_1of1)

Jediný polský příklad, ve kterém se vyskytla feminativní forma, je:

*Mohla bys bejt **svědkyně** Jehovova. – Możesz być **światkową** (sic! świadkową) **jechowy**.* (cs:_SUBTITLES:113036_1of1)

Pro srovnání se jedná u 101 příkladů, které jsou v Polském národním korpusu, u feminina *świadkowa* jen o dva významy: 1. *svědkyně na svatbě* nebo 2. *svědkyně Jehovova*. Žádný příklad nepojmenovává prostřednictvím této formy svědkyni určité události. Ve Slovníku ženských pojmenování v polštině navrhované přechýlené slovo *świadkini* (podle českého vzoru) se v Polském národním korpusu vůbec nevyskytuje.

Srovnání češtiny s němčinou vede ke zjištění, že oba jazyky mají při tvoření specifických slovních párů s ohledem na sexus hodně společných rysů. Petr Nádeníček (2013) vidí v přechylování společnou cestu češtiny a němčiny. Přechylování je v současné němčině samozřejmost. Jediný produktivní sufix uplatňovaný při přechylování je sufix *-in*. Skoro pravidelně, poměrně bez problémů, se mohou tvořit femininní pojmenování osob.¹⁰

Pokud srovnáme německé ekvivalenty k již výše zmíněným příkladům českých feminativ, můžeme konstatovat, že většina z nich je v obou jazycích tvořena paralelně. Bez omezení se používají následující německé ekvivalenty:

10 Suffixy cizího původu jako *-(eu)se (Friseurse)*, *-esse (Baronesse)*, *-isse (Diakonisse)*, *-essin (Prinzessin)*, *-ine (Heroine od Heros)*; *-e (Cousine)*; *-sche (Pastorsche)* hrají jen marginální roli a jsou z části nahrazeny produktivním sufixem *-in*.

- **se sufixem -in**, např.: *Dekanin* (děkanka), *Ingenieurin* (inženýrka), *Juristin* (právníčka), *Professorin* (profesorka), *Fahrerin* (řidička), *Arbeiterin* (dělnice), *Spezialistin* (odbornice), *Teilnehmerin* (účastnice), *Beamtin* (úřednice), *Kollegin* (kolegyně), *Chirurgin* (chirurgyně), *Dramaturgin* (dramaturgyně), *Richterin* (soudkyně)
- pomocí substantivizace adjektiv a participií, např.: *Angestellte* (zaměstnanec, zaměstnankyně), *Abgeordnete* (poslanec, poslankyně)

Existují ovšem případy, ve kterých není překlad zcela jednoduchý. Jisté problémy vznikají např. u feminina *členka* (podle slovníku Duden *das Mitglied* může být maskulinum nebo femininum). V paralelním korpusu (InterCorp v13 – Czech) odpovídá českým příkladům feminina *členka* (1270) německé neutrum *das Mitglied* v 93,3%. V některých případech se bez širšího kontextu nemůže stanovit, zda se v konkrétním případě jedná o ženu či o muže, např.:

Jste dlouho **členkou** Institutu? – „Seit wann gehören Sie diesem Institut an?“
fragte er. (cs: Asimov-Roboti_usvitu:00)

Mohla jsem být **členkou** jezdeckého klubu. – Ich hätte auch Mitglied in einem Reitverein sein können. (cs: brown-chut_lasky:00)

Pokud jde o přesnost, pomoc se vyhledává v jednoznačných formulacích, např.:

Všechny **členky** Strany byly stejné. – Die Frauen aus der Partei waren sich alle gleich. (cs:Orwell-1984:00)

Také v německých paralelních příkladech k českému slovu *doktorka* se ne vždy v němčině používají feminina: ve 33,1% se slovo zkracuje na *Dr.*, ve 28,3% se používá v maskulinní formě *Doktor* (s nebo bez *Frau* (*paní*) / *Fräulein* (*slečna*) / *Kollegin* (*kolegyně*)), v 18,4% se překladatelé/překladatelky rozhodli/rozhodly pro slovo *Ärztin* (lékařka/doktorka), např.: „Bogert má pravdu,“ řekla **doktorka** Calvinová. – „Bogert hat recht,“ sagte **Dr.** Calvin. (cs:asimov-ja_robot:00)

Čeho jste **doktorka**? – Und was für ein **Doktor** sind Sie? fragte er. (cs:brown-chut_lasky:00)

Já jsem přece pro něho udělala všecko, paní **doktorko**. – Ich habe doch alles für ihn getan, Frau **Doktor**. (cs:konsalik-soudni_znal:00)

Bez patřičné péče může Joel zemřít, vysvětlovala **doktorka**. – Ohne angemessene Behandlung kann Joel sterben, erklärte die **Ärztin**. (cs:allende-mestone-tvoru:00)

Poslední příklad, kterým se chci v této souvislosti zabývat, je femininum *tajemnice* jako pendant k maskulinu *tajemník*. Ve srovnání se slovním párem *sekretářka* – *sekretář*. Informace ve slovnících mohou být klamné.

Ve *Slovníku spisovného jazyka českého, 1960–1971*¹¹ jsou pojednána feminina společně s maskuliny a mohlo by dojít k závěru, že by se tyto páry mohly lišit pouze v genu (rodu), to znamená, že by měly pojmenovávat stejnou profesi a mají stejný sociální status:

tajemník, -a m. (6. mn. -cích) (**tajemnice**, -e ž.) **1.** úředník n. funkcionář vyřizující agendu i růz. jiné záležitosti (jednotlivce, ústavu, organizace, spolku ap.); vysoká úřední a politická funkce v někt. státech; **sekretář 1:** t. ministra, ředitele; vědecký t. ústavu; redakční t.; generální t. [...] *tajemníková, -é žena tajemníka (R. Svob.); ...

sekretář, -e m. (živ.) (**sekretářka**, -y ž.) (z lat. zákl.) **1.** tajemník: státní s.; generální s. OSN; vědecký s. **2.** hadilov píšář (zool.); [...]

Je to skutečně tak, jak sugerují obě slovníková hesla, že se v češtině jedná o slova se stejným významem? Je to správně, že tato slova byla v česko-německých slovnících přeložena stejnými ekvivalenty?

- *tajemník*, *sekretář* jako *Sekretär* (m)
- *tajemnice*, *sekretářka* jako *Sekretärin* (f)

Příklady z *Českého národního korpusu* nemohou tuto symetrii potvrdit, dokonce jsou s ní v rozporu. Omezím se zde pouze na hrubé srovnání kolokací: Nejvyšší frekvenci má u maskulina *tajemník* s velkým odstupem přívlastek *generální*, u feminina *tajemnice*, jak vidíte na snímku obrazovky, toto slovo se nejčastěji používá se substantivem *úřad*. Přívlastek *generální* má opět nejvyšší frekvenci u lemmatu *sekretář*. *Sekretářka* se nejčastěji vyskytuje v kombinacích s *paní*, *kancelář*, *osobní*, *bývalý*, *slečna* aj.

Asymetrie v rodových protějšcích jsou patrné také v překladových ekvivalentech (z Trequ z korpusu InterCorp v 13 –Czech):

tajemník – Generalsekretär (47,4%), Sekretär (25,6%), Staatssekretär (6,8%) ...

tajemnice – Sekretärin (84%), Generalsekretärin (3,8%), Staatssekretärin (1,9%) ...

sekretář – Sekretär (76,6%), Staatssekretär (10,2%) ...

sekretářka – Sekretärin (93,3%), Sekretariatskraft (1%), Chefsekretärin (0,9%) ...

11 <https://ssjc.ujc.cas.cz>

Zřejmě jsou poměry ve vztahu maskulinum a feminativum posunuté. Setkáváme se zde se silnou disproporcí. Tyto významové rozdíly popř. difference ve stylu nejsou ve slovnících doposud zaznamenány.

Tvoření přechýlených slovních forem se zdá být v němčině častěji blokováno než v češtině. Fleischer – Barz (1990: 183) uvádí mezi omezení v používání sufixu *-in* sloužícímu k přechýlení gramaticko-strukturní, sémantické a pragmatické důvody. Uvádím zde jen jeden případ, ve kterém nelze sufix *-in* z gramaticko-strukturních důvodů kombinovat s maskulinními odvozeninami. Toto omezení platí pro maskulina, která jsou zakončena na příponu *-ing*, jako *Ankömmling*, *Flüchtling*, *Neuling* (ten/ta přichází, uprchlík / uprchlice, nováček).

Zvláštnost v češtině představují ženská příjmení. Podle českých právních předpisů muselo mít příjmení ženy koncovku, která stojí v souladu s českým jazykovým systémem. Příjmení se přechylují pomocí sufixu *-ová* (*Michálek – Michálková*, *Novák – Nováková*); adjektivní koncovka u příjmení žen je *-á* (*Veselý – Veselá*, *Kopecký – Kopecká*). Také zdvojená příjmení se přechylují např. *Mračková Vavroušová*. Dříve bylo podle zákona ustanoveno několik výjimek, ve kterých mohla v Česku také žena beze změny používat příjmení muže (prostřednictvím svatby nebo registrovaného partnerství). Zákon byl již změněn a došlo k dalším uvolněním. Češky nemusí přidávat ke jménu *-ová*, bylo o tom rozhodnuto 02.06.2021, kdy Sněmovna České republiky tuto změnu schválila. Nyní je příliš brzy spekulovat o tom, kolik žen této možnosti využije.

Koncovka *-ová* se často také připojuje k zahraničním ženským příjmením:

*Německá kancléřka Angela Merkelová se v sobotu večer sešla s ruským prezidentem Vladimírem Putinem ve vládním zámku Meseberg severně od Berlína.*¹²

Vzácně je jméno originálu zachováno nepřechýlené.

*Německá kancléřka Angela Merkel navštívila minulý pátek Prahu, aby s nejvyššími představiteli České republiky diskutovala budoucnost evropské ústavní smlouvy.*¹³

Skutečnost, že přechýlené formy jsou v současné době upřednostňované, ukazují doklady v Českém národním korpusu, ve kterém se

12 https://www.denik.cz/ze_svetu/merkelova-se-sesla-putinem-jednali-nejen-o-situaci-na-ukrajine-a-syrii-20180818.html

13 <https://euractiv.cz/section/budoucnost-cu/news/merkel-jednala-v-praze-o-evropsk-stavn-smlouv/>

vyskytuje jméno Angela Merkelová více než 26krát častěji oproti Angela Merkel.

Pro srovnání uvádím situaci v polštině. Zde je k maskulinním formám na *-ski, -cki* pravidelně tvořena femininní odpovídající forma na *-ska, -cka*: *Kowalski – Kowalska; Nowicki – Nowicka*. Ve všech ostatních případech se používají také pro ženy maskulinní formy. V minulosti používané femininní formy na *-owa, -ina* (pro vdané ženy), *-anka* (pro svobodné ženy) se dnes v polštině skoro vůbec nepoužívají. Je zajímavé, že jsou stále znovu slyšet hlasy, podle kterých má tato v dnešní době zastaralá forma znovu ožít. Podobná konstrukce historicky existovala v němčině: Katharina von Bora byla např. po svatbě známá také jako *Lutherin*. Tato tendence se v němčině trvale neprosadila.

Vratme se nyní ještě krátce k českému jazykovému systému. Kromě přechylování stojí k dispozici také další prostředky, aby bylo možné při udání příslušnosti k různým skupinám osob diferencovat ženy a muže. Ke gramatickým prostředkům patří femininně označená adjektiva, zájmena a základní číslovky, kromě toho je ve větě ženský rod vyznačen určitými afixy slovesa (préteritum, kondicionál, participia).

V poslední době se diskutuje o zrušení „ypsilonu“. Problém tvrdého „y“ ponechám stranou, i když to není problém jenom českého pravopisu, ale souvisí také s genderovou tematikou.

Genderové teorie jsou různorodé, názory na genderově korektní jazyk jsou opravdu rozporuplné. Snaha o *jazykovou korektnost* má své zastánce, ale také odpůrce. Rozlišný stav viditelnosti obou popř. třech pohlaví se především ukazuje v praxi. Jazykové systémy s tím následně musí bojovat.

K debatě o genderu patří téma *generického maskulina*, které je v podstatě ve všech třech jazycích zakotveno (výjimečně *generického feminina*). Diskuze o tomto tématu trvá v Německu už přibližně 40 let. Zajímavá publikace k této problematice je kniha Luise Pusch(ové) *Das Deutsche als Männersprache* [Němčina jako mužský jazyk] z roku 1984.

Aktuální role generického maskulina

Toto téma je v Německu stále ještě aktuální a generické maskulinum je především v plurálové formě stále rozšířené. V Česku a Polsku pocítují generické maskulinum stále ještě rodilí a rodilé mluvčí jako objektivní neutrální pojmenování obou pohlaví: ženy jsou často jen myšleny jako součást. Tak je to např. na internetových stránkách některých univerzit,

pokud je řeč o studentech.¹⁴ Ve všech třech zemích se generické maskulinum emocionálně obhajuje. Např. Peter Eisenberg (do roku 2005 profesor německého současného jazyka na Postupimské univerzitě) k „debatě o genderové hvězdičce“ v roce 2018 v berlínském deníku *Tagesspiegel* poskytl příspěvek „Finger weg vom generischen Maskulin!“ [Prsty pryč od generického maskulina!], ve kterém píše:

„Nichts gegen eine geschlechtergerechte Sprache, doch das generische Maskulinum darf nicht angetastet werden. [...] Denn gerade das generische Maskulinum ist eine in der Sprache tief verankerte, elegante und leistungsstarke Möglichkeit zur Vermeidung von Diskriminierung.“¹⁵ [Nic proti genderově korektní řeči, generického maskulina se ale nesmíme dotknout. [...] Neboť právě generické maskulinum je v jazyce hluboce zakotvená elegantní a produktivní možnost k vyvarování se diskriminaci.]

František Čermák napsal v publikaci *Morfematika a slovo tvorba češtiny* (2011), že vedle názvů přechýlených označujících osoby ženského pohlaví mají zvláštní postavení maskulina. Vyjádřil se k tomu takto:

„Substantivum mužského rodu si však téměř vždy zachovává – vedle vlastní maskulinní platnosti – i nadrodovou funkci (bezpříznakovou) označování (podle potřeby) obou rodů zároveň, bez rozdílu či rozlišení.“ (Čermák, 2011, s. 79)

Akademická gramatika spisovné češtiny Františka Štíchy a kol. se vyjadřuje ke generické funkci maskulina následujícím způsobem:

„Genderová politická korektnost (např. studentky a studenti místo generického student) je ve svém důsledku kontraproduktivní, neboť se tak jen více upozorňuje na různost pohlaví tam, kde by tato různost měla zůstat spíše bez povšimnutí.“ (Štícha a. kol. 2013, s. 152)

V polštině je generické maskulinum hodně rozšířené. V oficiálním stanovisku vyjádření Rady polského jazyka čteme:

„Stosowanie feminatywów w wypowiedziach, na przykład przemienne powtarzanie rzeczowników żeńskich i męskich (Polki i Polacy) jest znakiem

14 O používání generického maskulina na vysokých školách srov. Rytel-Schwarz, 2022, s. 216–219.

15 <https://www.tagesspiegel.de/wissen/debatte-um-den-gender-stern-finger-weg-vom-generischen-maskulinum/22881808.html>

togo, že movníci czuju potrzebu zwiększenia widoczności kobiet w języku i tekstach. Nie ma jednak potrzeby używania konstrukcji typu Polki i Polacy, studenci i studentki w każdym tekście i zdaniu, ponieważ formy męskie mogą odnosić się do obu płci.¹⁶ [Používání feminativ ve vyjádřeních, například střídající se opakování feminin a maskulin (Polky a Poláci) je znamením pro to, že mluvčí mají potřebu zvýšit viditelnost žen v jazyce a v textech. Neexistuje ovšem nutnost používat konstrukce typu *Polky* a *Poláci*, *studenti* a *studentky* v každém textu a v každé větě, neboť maskulinní formy se mohou vztahovat na obě pohlaví.]

Používání generického feminina v oficiálním použití jako v základních stanovách Lipské univerzity je v Německu výjimka.¹⁷ Ani v Česku ani v Polsku mi toto není známé.

Zůstává ještě třetí pohlaví. Jak adresování třetího pohlaví naše jazyky v dlouhodobém horizontu změní, se dnes ještě nedá předvídat. Toto jazykové označení se nachází stále ještě v experimentální fázi. Německý jazyk je v každém případě určitý průkopník, který se tímto problémem vážně zabývá.

Z krátkého přehledu vyplývá, že všechny tři jazyky budou s používáním genderově korektního jazyka nadále bojovat. Z vlastní zkušenosti se mi zdá cesta k genderové korektnosti v polštině ještě nejdelší.

Literatura

- Čechová, M. a kol. (2000): *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV.
- Čermák, F. (2011): Morfematika a slovtvorba češtiny. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Černá, A. (2001): Radová. In: *Naše řeč* 84/1, s. 52–53.
- Fleischer, W. – Barz, I. (1995): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*, Tübingen: Niemeyer.
- Havránek, B. – Jedlička, A. (1981): *Česká mluvnice*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mluvnice češtiny 1* (1986) (ed. M. Dokulil – K. Horálek – J. Hůrková – M. Knappová), Praha: Academia.
- Nádeníček, P. (2013): Movierung – ein gemeinsamer Weg des Tschechischen und Deutschen? In: *Bilingualer Sprachvergleich und Typologie: Deutsch – Tschechisch* (ed. M. Nekula – K. Šichová – J. Valdřová). Tübingen: Stauffenburg/Julius Groos, s. 95–109.
- Obrębska, A. (1933): Uwagi o pani doktor. In: *Język Polski*, s. 185–187.

16 https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1861:stanowisko-rjp-w-sprawie-zenskich-form-nazw-zawodow-i-tytulow

17 Více k tématu generického feminina srov. Rytel-Schwarz, 2014.

- Pusch, L. F. (1984): *Das Deutsche als Männersprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Rosen, A. – Vavřín, M. – Zasina, A. J. (2020): *Korpus InterCorp – čeština, verze 13 z 1. 11. 2020*. Ústav Českého národního korpusu, FF UK, Praha 2020. Dostupné z WWW: <https://kontext.korpus.cz>.
- Rytel-Schwarz, D. (2014): *Czy rodzaj żeński może być używany w funkcji generycznej?* In: *Proměny polonistiky: Tradice a výzvy polonistických studií* (ed. M. Benešová – R. Rusin Dybalska – L. Zakopalová). Prag: Karolinum, s. 180–186.
- Rytel-Schwarz, D. (2022): *Gender(un)gerechtigkeit. Drei Sprachen, drei Perspektiven* (Deutsch, Tschechisch, Polnisch). In: *Gender Studies im Dialog. Transnationale und transdisziplinäre Perspektiven*. (ed. A. Artwińska – J. Schulze-Fellmann). Bielefeld: transcript Verlag, s. 205–222.
- Scheller-Boltz, D. (2018): *Feminativa im Spannungsfeld von Usus, Norm und Ideologie: Ein polnisch-russischer Vergleich*. In: *Österreichische Beiträge zum Internationalen Slavistikongress 2018 in Belgrad* (ed. P. Deutschmann – I. Mendoza – T. Reuther – A. Woldan). Frankfurt a.M.: Peter Lang, s. 105–130.
- Siatkowski, J. – Basaj, M. (1991): *Słownik czesko-polski*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Słownik nazw żeńskich polszczyzny* (2015) (ed. A. Małocha-Krupa). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Šmilauer, V. (1971): *Novočeské tvoření slov*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Štícha, F. a kol. (2013): *Akademická gramatika spisovné češtiny*, Prag: Academia.
- Štíha, F. a kol. (2018): *Velká akademická gramatika spisovné češtiny 1*. Praha: Academia.
- Trávníček, F. (1951): *Mluvnice spisovné češtiny 1*. Praha: Slovanské nakladatelství.
- Valdrová, J. (2018): *Reprezentace ženství z perspektivy lingvistiky genderových a sexuálních identit*. Prag: Sociologické nakladatelství Slon.
- Valdrova, J. – Knotková-Čapková, B. – Paclíková, P. (2010): *Kultura genderové vyváženého vyjadřování*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z WWW: https://data.idnes.cz/soubory/studium/a100125_bar_gender_prirucka.pdf.
- Vondráček, M. (2011): *Kapitoly o rodu a životnosti substantiva*. In: *Kapitoly z české gramatiky* (ed. F. Štícha). Praha: Academia, s. 568–652.

Abstract

Gender correctness in Czech language is a widely discussed topic nowadays. Opinions on linguistic inequality or discrimination against women in language are diametrically different. It is a topic that arouses emotions not only in female language users, but also in male and female linguists, who are expected to solve the problems existing between language norm, usage and ideology. The question arises to what extent the problem can be solved within the linguistic system of Czech. When we look at Czech as a foreign language, the gender issue takes on a special significance. My paper provides a commentary on the use of gender counterparts (both masculine and feminine forms) in Czech in comparison with Polish and German. I focus mainly on the different productivity in gender inflection and on the use of generic masculine. In particular, I am interested in how these differences affect intercultural communication.

Keywords

Gender, gender equity, feminativa, gender inflection, feminist linguistics, generic masculine

Abstrakt

Genderová korektnost v češtině je v dnešní době široce diskutované téma. Názory na jazykovou nerovnost, resp. diskriminaci žen v jazyce jsou diametrálně odlišné. Je to téma, které vzbuzuje emoce nejenom u uživatelů / uživatelék jazyka, ale také u odborníků / odbornic – jazykovědců a jazykovědkyň, od kterých se očekává řešení problémů existujících mezi jazykovou normou, území a ideologií. Vzniká otázka, do jaké míry je ten problém řešitelný v rámci jazykového systému češtiny. Když se podíváme na češtinu jako cizí jazyk, genderová otázka nabývá zvláštního významu. Můj příspěvek přináší komentář k používání rodových protějšků (mužských i ženských podob) v češtině ve srovnání s polštinou a němčinou. Soustředím se hlavně na odlišnou produktivitu v přechylování a na užívání generického maskulina. Zejména mě bude zajímat, jak tyto rozdíly ovlivňují mezikulturní komunikaci.

Klíčová slova

Gender, genderová korektnost, feminativa, přechylování / moce, feministická lingvistika, generické maskulinum

Prof. Dr. Danuta Rytel-Schwarz

rytelkuc@rz.uni-leipzig.de

Institut für Slavistik, Universität Leipzig

Funkční styl umělecký a čeština pro jinojazyčné mluvčí: představení výzkumného šetření

Kateřina Sachrová

„Jazyk a literatura tvoří neoddělitelný pár, protože jeden je inkarnací druhého.“

Jean Peytard, francouzský didaktik

Úvod

Využití uměleckého funkčního stylu by mělo být významnou součástí výuky českého jazyka, ať už jde o výuku češtiny jako jazyka mateřského, či o výuku češtiny jako cizího, popř. druhého jazyka v českých a zahraničních institucích. Umělecký styl, potažmo umělecký text je především důležitým prostředkem schopným vypovídat o kultuře na pozadí daného jazyka. A je to právě sociokulturní složka, která je v současnosti v souvislosti s výukou cizích jazyků ve středu pozornosti. V době, kdy dochází ke změnám technických podmínek výuky a ke změnám podmínek mezilidské komunikace, kdy jsou studenti zvyklí vnímat nepřeborné množství podnětů a reagovat na ně (vliv internetu, multimediálních prostředků apod.), hledají vyučující, didaktici, metodici a autoři učebních materiálů nové způsoby, jak studenty motivovat a usnadnit jim akvizici českého jazyka. Domníváme se, že i estetická funkce textů může být tím správným motivačním faktorem, neboť estetický prožitek vhodně doplňuje proces učení a efektivně aktivizuje každého studenta.

1. Vymezení funkční stylistiky ve vztahu k výuce cizího jazyka

Dříve, než se v této stati dostaneme k popisu vlastního výzkumu, je třeba vymezit základní oblasti, které jsou klíčové pro teoretický podklad šetření.

Funkční styl je vymezen jako funkce jazykového projevu (parole) a je určen konkrétním cílem tohoto projevu. Česká funkční stylistika připisuje v procesu utváření stylu nejsilnější vliv právě funkci textu, resp. komunikačnímu cíli. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále jen SERR) nedefinuje jednotlivé funkční styly, jejich charakteristika je naznačena v jednotlivých částech Rámce.¹

Co se týče klasifikace funkčních stylů, v naší práci vycházíme ze *Současné stylistiky* (Čechová – Krčmová – Minářová, 2008, s. 98), kde jsou jako primární čili základní vymezeny následující funkční styly:

- prostěsdělovací (běžnědorozumívací),
- odborný,
- administrativní,
- publicistický,
- řečnický,
- umělecký.

Funkce, která je vlastní uměleckému stylu, nebo také stylu umělecké literatury, je funkce estetická. Vedle estetické (poetické) funkce mohou být zastoupeny i funkce vzdělávací, výchovná, zábavná. Jádrem uměleckého stylu je literární dílo, které považujeme za svébytný typ komunikátu. Stylové normy v textech uměleckého stylu jsou spjaty s literárními druhy a žánry. Typická je modifikace slohových postupů a útvarů. Umělecké vyjádření se vyznačuje subjektivitou, emocionalitou, expresivitou.

V prakticky zaměřené výuce cizích jazyků stojí učení o literárních žánrech a práce s poetickým textem na pozadí. Ve všeobecně a prakticky pojetém vyučování češtiny často není vymezený dostatečný prostor pro hlubší seznamování s uměleckým textem, literaturou dané země, uměleckým jazykem apod., a to z různých důvodů – časové možnosti jsou často omezené, potřeby studentů spíše praktické a leckdy chybí i motivace (ať už ze strany učitele, nebo ze strany studentů) k práci s tímto stylem. My

1 „Termín *funkční styl* je použit ve smyslu systematických rozdílů mezi stylovými vrstvami jazyka, které jsou charakteristické pro různé kontexty. Konceptně se jedná o velmi široký pojem, který může obsáhnout to, co je zde pojednáno v rámci učebních úloh (4.3), typů textů (4.6.4) a makrofunkcí (5.2.3.2).“ (SERR, 2002, s. 122).

se však domníváme, že umělecký funkční styl je pro výuku jazyka stejně důležitý jako ostatní styly. Souhlasíme s K. Hausenblasem, který ve své stati o komplexních a simplexních stylech zmiňuje důležitost postavení uměleckého stylu mezi styly ostatními. Podle něho nejsou styly uměleckého vyjadřování odtrženy od vyjadřování mimouměleckého, naopak, stavějí na něm, přičemž využívají celého rozmanitého bohatství útvarů, které byly vytvořeny a jsou nově vytvářeny v komunikační praxi a modifikují je pro své cíle. (Hausenblas, 1996, s. 86).

Jednou z klíčových otázek implementace literatury do vyučování cizích jazyků je selekce vhodných literárních textů. Touto otázkou se zabírají mnozí didaktici. My se přikláníme ke klasifikaci I. Lenčové (2005, s. 37–39) a doporučujeme pro výuku následující literární druhy a žánrové formy:

- klasickou poezii,
- poezii nonsensu,
- zvukovou, vizuální či gramatickou báseň,
- pohádku,
- bajku,
- populární píseň,
- krátkou prózu,
- lidovou píseň, hádanky,
- pořekadla a přísloví,
- úryvky z dobrodružné či fantastické literatury,
- životopisnou literaturu,
- historický román,
- deník.

Pro jednotlivé znalostní úrovně lze obecně doporučit vhodné literární druhy a žánry: studenti se znalostí na úrovni A1 a A2 mohou pracovat s říkankami, krátkými básněmi (nejen dětskými), s textem písně, popř. s jakýmkoliv krátkým adaptovaným textem. Na úrovni B1 a B2 lze zařadit ukázky životopisného románu, detektivky, historického románu, povídky. Od úrovně C1 může vyučující studentům nabídnout jakoukoliv poetickou (básně s metaforami, frazeologismy apod.) či prozaickou ukázkou v originální podobě. Nicméně zdůrazňujeme, že tato doporučení platí spíše obecně. Vždy záleží na obtížnosti textu (z lexikálního, gramatického a syntaktického hlediska), popř. na jeho rozsahu: u některých ukázek může pokus o zjednodušení nebo zkrácení výrazně narušit strukturu a celistvost, která je pro daný text důležitá. Dále platí, že kupříkladu některé vhodně zvolené prozaické ukázky mohou být srozumitelné i pro začátečníky (viz Froulíková, 2008). Naopak

práce s jednoduše napsanou bajkou vyžadující doprovodnou interpretaci a diskusi může působit potíže i pokročilejším studentům.

Hlavní myšlenkou našeho výzkumu je tvrzení, že stylistika je jedním ze základních kamenů studia jazyka, a zároveň prostředníkem mezi literaturou a jazykem. Souhlasíme s Desbois (2009, s. 20), že stylistika pomáhá překonat konflikt mezi učením (se) jazyku a učením (se) literatuře. Umožňuje studentům lépe poznat potenciality a využití jazyka, kterému se učí. Zahrnutí literatury jakožto zdroje nepřeborného množství různých stylů tedy vytváří ve výuce jazyka prostor pro stylistiku. Nesmíme zapomenout, že i literární text je komunikativního charakteru: vypovídá o něčem, hovoří k někomu (např. Miko, 1970), a proto by v komunikačně pojaté výuce češtiny jako cizího jazyka měl zaujmout své místo.

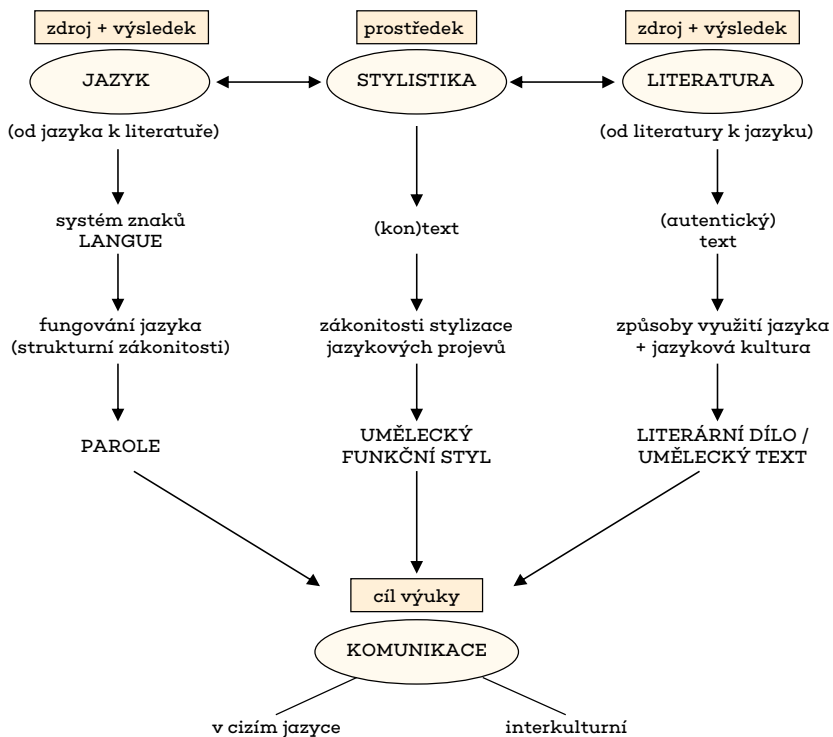
Na následujícím schématu jsme vystihli vzájemný vztah mezi jazykem, stylistikou a literaturou v procesu výuky, jejímž cílem je komunikace v cizím jazyce a komunikace interkulturní. Každou oblast jsme pro lepší názornost rozepsali na základě jejích charakteristik, a to takovým způsobem, aby všechny vyjmenované roviny postupně vedly k jednotnému cíli. Zároveň by mělo ze schématu být patrné, že jak jazyk, tak i literatura mohou být současně zdrojem a výsledkem učení.

2. Podnět k výzkumu a cíle

K uskutečnění výzkumu² nás vedla otázka týkající se potenciálu uměleckého textu využitelného při výuce cizího jazyka: co všechno může v současné době vedle své estetické funkce umělecký styl ve výuce nabídnout? I přesto, že se autoři moderních učebnic snaží s uměleckým textem pracovat (ať už je pojatý jako cíl jazykové výuky, tj. vést ke schopnosti stylového rozlišování v percepci či produkci textu, či jako prostředek: texty určené k nácvičku gramatiky apod.), často ustupuje do pozadí před „prakticky využitelnými“ styly a jim odpovídajícími slohovými útvary.³

2 Celý výzkum včetně teoretického pojednání je podrobně popsán v monografii *Umělecký styl ve výuce češtiny pro dospělé jinojazyčné mluvčí* (Sachrová, 2020).

3 Jako příklad „prakticky využitelného“ funkčního stylu můžeme uvést prostředředovací styl, jehož ukázky nalezneme v každém učebním materiálu, nejčastěji v podobě dialogů (formálních i neformálních). Dále např. studenti, kteří se připravují na zkoušku k získání českého občanství, se seznamují v hojnější míře s administrativním stylem – zajímají je náležitosti formální korespondence, profesního životopisu apod. Využitelnost odborných a publicistických textů (vztahujících se přímo k oborovému zaměření studentů češtiny, jinojazyčných zaměstnanců českých firem apod.) není třeba podrobněji popisovat.



Obrázek 1: Stylistika jako prostředník mezi literaturou a jazykem

V našem výzkumu jsme se rozhodli zmapovat situaci týkající se využití uměleckého funkčního stylu ve výuce češtiny pro jinojazyčné mluvčí a porovnat výsledky vyplývající z analýzy současných učebních materiálů s požadavky (post)komunikačně a interkulturně zaměřené výuky a s požadavky Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen SEER). Teoretický základ našeho šetření tvořily z velké části studie a zkušenosti zahraničních didaktiků cizích jazyků (Peytard, 1982; Riquois, 2010; Desbois, 2009; Peytard, 1991; Aiala – de Mello, 2015; Heid, 1985; Zappador Guerra, 2017; Cariboni Killaner, 2011; Cudak, 2004; Maley – Duff, 1978; Finch, 2003; Hong Chen, 2009; Lenčová, 2005), dále pak práce českých didaktiků, kteří se zabývají rolí uměleckých textů v procesech jazykové výuky (Kyloušková, 2007; Skopečková, 2010; Sachrová, 2014; Mašín, 2011; Starý Kořánová, 2012; Sůvová – Vlha, 2013; Janíková a kol., 2011). V neposlední řadě jsme čerpali z teorií vztahujících

se k funkcím a významům učebnic, učebnicových textů a ostatních učebních materiálů (zejména Červenková, 2011; Průcha, 1998). Za úkol jsme si dali odůvodnit důležitost využívání uměleckého funkčního stylu, a napomoci tak ke zefektivňování výuky českého jazyka pro dospělé cizince.

Jako hlavní cíl výzkumného šetření jsme stanovili ověřování souladu textového obsahu učebnic s odpovídajícími požadavky na interkulturně-komunikační kompetence cizojazyčných studentů. Dílčím cílem bylo prozkoumat textový obsah vybraných učebních materiálů z hlediska zahrnutí útvarů uměleckého funkčního stylu a výsledky porovnat s požadavky vymezenými SERR, s potřebami a postoji vyučujících (na základě dotazníkového šetření) a s kritérii vycházejícími z popsaných didakticko-lingvistických teorií. Před zahájením výzkumného šetření jsme si položili následující otázky:

- a) Mohou současné učebnice českého jazyka cizinci posloužit k tomu, aby se seznámil s českou kulturou, literaturou a jejími autory?
- b) Mohou současné učebnice českého jazyka cizinci posloužit k tomu, aby se seznámil s útvary uměleckého funkčního stylu?

3. Výzkumné šetření

Výzkumný vzorek tvořilo 49 publikací, které jsou dostupné na českém trhu a jsou aktivně využívány učiteli českého jazyka pro cizince, ať už jako hlavní, či doplňkový výukový materiál. Do celkového počtu zkoumaných učebnic jsme zahrnuli i jednotlivé součásti učebnicových setů a výsledky analýzy jsme rozdělili podle znalostních úrovní tak, abychom pokryli funkčně-stylovou charakteristiku učebnicových textů pro všechny vyučované úrovně, tedy A1–C1. Úroveň C2 jsme se rozhodli vynechat, protože se jí žádná ze zkoumaných učebnic nevěnuje, navíc tato úroveň nebyla dosud pro češtinu jako cizí jazyk popsána.

Tabulka 1: Přehled analyzovaných učebních materiálů se zkratkami⁴

Č.	Název učebnice	Úroveň	Zkratka
1.	Čeština Expres 1	A1/1	ČEX1
2.	Čeština Expres 2	A1/2	ČEX2
3.	Čeština Expres 3	A2/1	ČEX3

4 Pro snazší orientaci v interpretaci dat a v poznámkách k některým učebnicím jsme každé publikaci přiřadili zkratku. Aby nedošlo k záměně učebnic se stejným či podobným názvem, uvádíme u některých publikací i rok vydání nebo jméno autora.

Č.	Název učebnice	Úroveň	Zkratka
4.	New Czech Step by Step	A1–A2	NCSBS
5.	New Czech Step by Step – Activity book	A1–A2	NCSBS act
6.	Čeština pro středně a více pokročilé	B2–C1	ČPSVP
7.	Čeština pro středně a více pokročilé – pracovní sešit	B2–C1	ČPSVP prac
8.	Czech for Foreigners	A1–A2	CFF
9.	Adam a Eva v českém ráji	A1–B1	AaE
10.	Mluvme česky gramatika	A1–A2	MČg
11.	Mluvme česky konverzace	A1–A2	MČk
12.	Mluvme česky čítanka	A1–A2	MČč
13.	Communicative Czech Elementary	A1	CCE
14.	Communicative Czech Elementary workbook	A1	CCE work
15.	Communicative Czech Intermediate	A2–B1	CCI
16.	Communicative Czech Intermediate workbook	A2–B1	CCI work
17.	Česky krok za krokem 1	A1–A2	ČKZK1
18.	Česky krok za krokem 1 pracovní sešit/1	A1–A2	ČKZK1 prac1
19.	Česky krok za krokem 1 pracovní sešit/2	A1–A2	ČKZK1 prac2
20.	Česky krok za krokem 2	B1	ČKZK2
21.	Česky krok za krokem 2 pracovní sešit/1	B1 (s možným přesahem)	ČKZK2 prac1
22.	Česky krok za krokem 2	B1	ČKZK prac2
	Pracovní sešit/2	(s možným přesahem)	
23.	Čeština pro cizince A1 a A2	A1–A2	ČPC A1+A2
24.	Čeština pro cizince A1 a A2 cvičebnice	A1–A2	ČPC A1+A2 cvič
25.	Čeština pro cizince B1	B1	ČPC B1
26.	Čeština pro cizince B1 cvičebnice	B1	ČPC B1 cvič.
27.	Čeština pro život (vyd. 2006)	B2	ČPŽa
28.	Čeština pro život (vyd. 2012)	B2	ČPŽb
29.	Nebojte se češtiny	B1	NsČ
30.	Žijeme v Česku, umíme česky	A1	ŽČUČ
31.	Čeština pro cizince (Hronová, Turzíková) ⁵	A1	ČPC Hron

5 Zde uvádíme jména autorek pro odlišení od publikací s velmi podobným či totožným názvem.

Č.	Název učebnice	Úroveň	Zkratka
32.	Čeština pro pokročilé (Confortiová, Turzíková) ⁶	B2	ČPP
33.	Česky prosím I	A1	ČP1
34.	Česky prosím II	A2	ČP2
35.	Česky prosím II pracovní sešit	A2	ČP2 prac
36.	Česky prosím III	B1	ČP3
37.	Česky prosím III pracovní sešit	B1	ČP3 prac
38.	Čeština pro začátečníky krok za krokem	A1–A2	ČPZ KzK
39.	Čeština pro začátečníky krok za krokem workbook		ČPZ KzK work
40.	Basic Czech I	A1	BC1
41.	Basic Czech II	A2–B1	BC2
42.	Basic Czech III	B1–B2	BC3
43.	Mluvíme česky. Samouk.	A1-?	MČS
44.	Čeština pro cizince B2 učebnice	B2	ČPC B2
45.	Čeština pro cizince B2 cvičebnice	B2	ČPC B2 cvič
46.	Zahrada českého jazyka. Čtyři roční období.	A2–B1 (mírně až středně pokročilí)	ZČJ
47.	Čeština pro rusky hovořící	A2–B2	ČRH
48.	Česká čítanka ⁷	A2–B2	ČČ
49.	Čeština pro začátečníky (Kaska) ⁸	Neuvedeno (začátečníci až pokročilí)	ČPZ Kaska

Pro zohlednění různých úrovní komunikační kompetence jsme se rozhodli učebnicové materiály rozdělit do tří skupin (viz tab. č. 2): začátečníci a mírně pokročilí (A1–A2), mírně až středně pokročilí (A2–B1) a pokročilí (B2–C1), a to zejména z toho důvodu, že jde o nejčastěji uváděné rozpětí úrovní. Někteří autoři (především starších učebnic) nepracují s klasifikací úrovní podle SERR (A1–C2), ale uvádějí pouze, zda je učebnice určena pro začátečníky, pokročilé studenty apod. (např. NCSBS). Z toho důvodu některé učebnice mohou kupříkladu přesahovat danou úroveň nebo pokrývat více než dvě úrovně (např.

6 Zde uvádíme jména autorek pro odlišení od publikací s velmi podobným či totožným názvem.

7 Učebnice byla pro výzkum využita jen částečně. Vysvětlení viz níže.

8 Učebnice byla pro výzkum využita jen částečně. Vysvětlení viz níže.

A2–B2 v případě učebnic ČČ a ČRH). V tomto případě jsme za úroveň směrodatnou k přiřazení ke skupině považovali výstupní nebo nejvyšší uvedenou úroveň.

V našem výzkumu jsme se setkali i s učebnicemi, které se natolik vymykalý běžnému pojetí učebních materiálů, že jsme se rozhodli je do vlastní analýzy nezahrnout. Považujeme však za důležité tyto materiály alespoň zmínit vzhledem k tomu, že obsahují ukázky uměleckého funkčního stylu, a jsou tudíž součástí předmětu našeho zkoumání. Jedná se o materiály ČČ a ČPZ Kaska.⁹

4. Výsledky výzkumného šetření a závěry

4.1 Využití textů uměleckého funkčního stylu v jednotlivých úrovních

Na základě provedené analýzy jsme ve 47 učebnicích (tj. 31 učebních materiálů, nepočítáme-li jednotlivé části učebnicových setů) našli celkem 306 ukázek¹⁰ uměleckého funkčního stylu. Jednalo se jak o ucelené texty, tak o fragmenty větších celků, započítána byla např. samostatná ukázka poetismů (s uvedením zdroje, tj. básně, ze které pocházejí), předmluva k románu či refrén písně. Vzhledem ke skutečnosti, že jsme v rámci každé skupiny podle úrovně zkoumali odlišný počet učebnic (převažovali učebnice pro začátečníky, viz tab. č. 2), stanovili jsme průměrný počet ukázek na jednu učebnici v každé skupině.

Z přehledu uvedeného v tab. č. 2 vyplývá, že nejvíce ukázek bylo nalezeno v učebních materiálech určených studentům v úrovních A2 a B1, tj. mírně a středně pokročilým. Je třeba si uvědomit, že tato průměrná hodnota je vyšší zejména díky učebním materiálům ZČJ a AaE, ve kte-

9 Doplnkový materiál *Česká čítanka* je souborem adaptovaných textů českých autorů, a nelze jej tudíž počítat mezi běžně koncipované učebnice. Jedná se však o velmi cenný výukový materiál, jež je třeba v naší práci zmínit. Kaskova *Čeština pro začátečníky* je též specifický materiál obsahující celkem zhruba 190 ukázek anekdot, hádanek a historek, a není proto možné takto vysoký počet zahrnout do interpretace výstupů obsahové analýzy, aniž by nezkresloval výsledky. V případě anekdoty se navíc jedná o specifický typ textu, u něhož nelze jednoznačně stanovit příslušnost k uměleckému funkčnímu stylu.

10 Vzhledem k relativně velkému počtu ukázek jsme si vědomi, že mohlo dojít k chybě ve sčítání textů, a proto jsme i pro potřeby pozdějších procentuálních výpočtů stanovili toleranci chyb měření +/- 5 % (možná odchylka ve výpočtech). Tato odchylka nemá vliv na výsledky měření a vyvození závěrů.

Tabulka 2: Počet ukázek uměleckého funkčního stylu v učebnicích podle úrovní

Skupina podle úrovně	Počet učebnic (učebnicových setů)	Počet nalezených ukázek	Průměrný počet ukázek uměleckého funkčního stylu na 1 učebnici
A1–A2	15	138	9.2
A2–B1	8	115	14.4
B2–C1	8	53	6.6

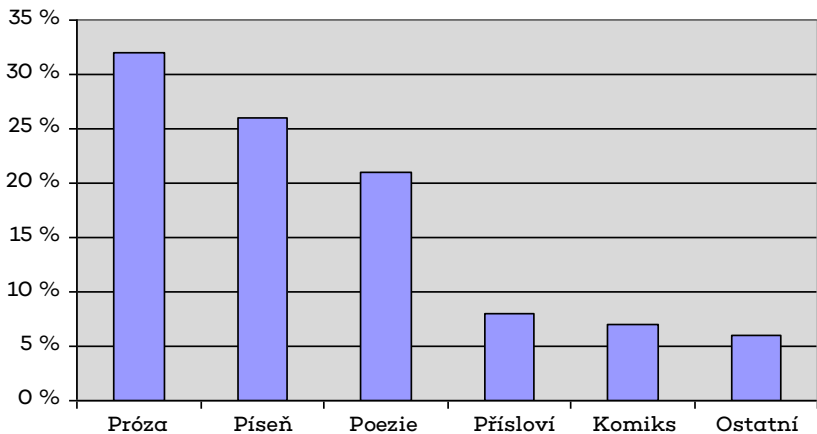
rých se vyskytuje velké množství uměleckých ukázek (28 a 29). Průměrné počty jsou tedy spíše vyrovnané. Vezmeme-li v úvahu doporučení SERR pro češtinu jako cizí jazyk, očekávali bychom největší zastoupení ukázek uměleckého stylu ve skupině B2–C1. Jak jsme ale zjistili, ani rámcový popis vyšších znalostních úrovní češtiny přímo nedoporučuje s těmito ukázkami pracovat, je zde pouze konstatováno, že „student na úrovni B2 bude ovládat cílový jazyk natolik, aby mohl číst a vychutnat celou řadu povídek, románů, básní apod. (...) k tomu dojde, i když studenti nebudou ke čtení literárních děl speciálně připravováni.“ (Holub a kol., 2005, s. 213).

4.2 Zastoupení literárních druhů a některých žánrových forem v analyzovaných učebnicích

V další části analýzy nás zajímalo zastoupení literárních druhů a žánrů v textech zkoumaných učebnic (celkový přehled viz výše). Nejhojněji zastoupena byla próza (99 ukázek, tj. 32 %), dále žánr píseň (81 ukázek, tj. 26 %) a jako třetí nejhojněji zastoupená oblast byla poezie (68 ukázek, tj. 21 %). Méně zastoupena byla přísloví (25 ukázek, tj. 8 %) a komiks (22 ukázek, tj. 7 %). Do položky ostatní jsme zahrnuli anekdoty, aforismy, hádanky a žánr dramatu (19 ukázek, tj. 6 %). Výsledky jsou znázorněny v Grafu 1.

4.1 Zastoupení prozaických žánrů v analyzovaných učebnicích

Na základě zjištění, že autoři učebních materiálů nejčastěji zařazují literární ukázky prozaické, jsme se zaměřili také na zastoupení jednotlivých



Graf 1: Zastoupení literárních druhů a některých žánrových forem v analyzovaných učebnicích

prozaických žánrů. Ačkoliv jsme analyzovali učebnice pro dospělé uživatele, nejčastěji zastoupeným žánrem byla **pohádka** (25 ukázek, 27 %). Pohádka jakožto žánr folklorního původu je primárně určena dospělým (např. Mocná – Peterka a kol., 2004, s. 473), ačkoliv mezi ukázkami v učebnicích se vyskytují i pohádky, které jsou v českém prostředí prezentovány především dětskému čtenáři. Zamysleme-li se nad důvodem tohoto výběru, dojdeme k logickému závěru, že pohádka jakožto útvar vyznačující se eliptičností, opakováním motivů, pevnou narativní výstavbou, rozsahem a uceleností vyhovuje potřebám cizojazyčné výuky pro začátečníky a mírně pokročilé studenty. Dětské pohádky jsou navíc vhodné díky svým nekomplikovaným jazykovým prostředkům a mnohdy i existující verzi v jiných jazycích, přičemž autoři didaktických materiálů je využívají právě pro jejich snadnou adaptovatelnost na nižší jazykovou úroveň.

Druhým nejčastěji zařazovaným literárním žánrem je **povídka** (16 ukázek, 17 %). Setkali jsme se také s poddruhem detektivní povídky (5 ukázek, 5 %), jehož zastoupení jsme spočítali zvlášť. I v tomto případě lze odůvodnit častou volbu žánru povídky pro jazykovou výuku. Podobně jako v pohádce, i v povídce je kladen důraz na naraci, dále pak na popis (blíže např. Mocná – Peterka a kol., 2004, s. 516). Výrazným rysem povídky je krátký rozsah, což umožňuje, podobně jako v případě pohádky, umístit povídkový text do učebních textů, aniž by muselo dojít k jeho větším úpravám. Hojnější zastoupení právě detektivní povídky

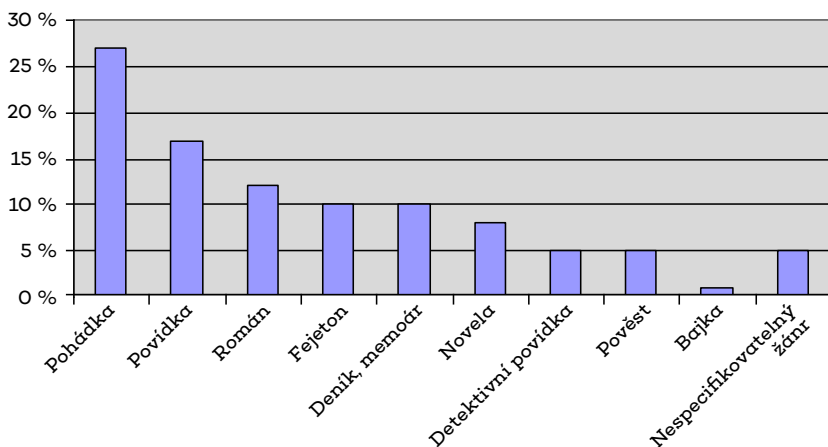
může být způsobeno širší popularitou tohoto žánru obecně mezi čtenáři beletrie (např. ve srovnání s venkovskou prózou), a proto je autory učebnice považována jako motivující prvek. Oblíbenost povídky souvisí i s konkrétním spisovatelem, jehož dílo je v učebnicích nejčastěji prezentováno, a to s K. Čapkem.

Třetí nejčastěji zařazovaný žánr je **román** (11 ukázek, 12 %). Na rozdíl od povídky a pohádky, v případě románu museli autoři vždy zvolit pouze úryvek z rozsáhlejšího díla. Román je považován za „nejuniverzálnější žánr novodobé epiky, zaměřený na čtenáře, jenž se v něm uplatňuje také jako téma a hledisko“ (Mocná – Peterka a kol., 2004, s. 576). A je to právě univerzálnost románu, která v jazykové výuce, resp. v práci s textem, nabízí široký potenciál.

Procentuální zastoupení dalších útvarů je znázorněno v Grafu 2. Do položky „nespecifikovaný žánr“ jsme zařadili prozaické ukázky, u nichž autoři učebnice neuvedli zdroj a u nichž se nám nepodařilo žánr identifikovat.

Obsahová analýza učebnicových textů poskytla podklady, díky kterým můžeme zodpovědět klíčové otázky položené na začátku výzkumného šetření. Odpovědi lze shrnout následovně:

ad a) Pouze malé množství učebnic (22 % z celkového počtu zkoumaných publikací) může cizinci posloužit k tomu, aby se seznámil s českou kulturou, literaturou a jejími autory, a to omezeně (u ukázek jsou uváděny pouze základní údaje, tj. jméno autora, název díla, popř. rok



Graf 2: Zastoupení prozaických žánrů v analyzovaných učebnicích

vydání). Zbylé publikace k tomuto účelu sloužit nemohou, neboť neobsahují žádné ukázky uměleckého funkčního stylu, popř. jich obsahují nedostatečné množství.

ad b) Seznámení s útvary uměleckého funkčního stylu (včetně stylistického poučení) umožňuje pouze jedna analyzovaná učebnice (ČPSVP). S žánrem pohádky, povídky a balady seznamuje také pouze jeden učební materiál (ČPC B2). Ostatní učební materiály obsahují umělecké ukázky bez teoretického poučení o stylu/žánru či bližších informací o autorovi ukázky.

4.2 Doplnující části výzkumu

Obsahovou analýzu učebnicových textů jsme doplnili explorativní metodou dotazování, a to z důvodu získání co možná nejkompexnějších výzkumných výsledků. Zjišťovali jsme, jaké jsou zkušenosti, potřeby a postoje vyučujících češtiny jako cizího jazyka ve vztahu k využití uměleckého funkčního stylu ve výuce. Z kapacitních důvodů nelze v naší stati interpretovat výsledky této části výzkumu. Dále je třeba alespoň zmínit část analýzy, ve které jsme se zabývali autentičností textových materiálů. Vzhledem k tomu, že jde o velice rozsáhlé téma (v teoretické i praktické rovině), nemůžeme zde výsledky prezentovat. V neposlední řadě byl součástí analýzy i diachronní pohled na danou problematiku (porovnání počtu uměleckých ukázek ve starších učebnicích s ukázkami v učebnicích vydaných po r. 2010). Doplnující částí bylo pojednání o konkrétních autorech, jejichž díla jsou v učebnicích pro cizince použita nebo prezentována. Výše zmíněné aspekty a části analýzy jsou podrobně popsány v monografii *Umělecký styl ve výuce češtiny pro jinojazyčné mluvčí* (Sachrová, 2020).

5. Zhodnocení výsledků

V teoretickém pojednání jsme vysvětlovali význam funkční stylistiky ve výuce češtiny a vymezili její roli jako prostředníka mezi literaturou a jazykem. V pozdějším výzkumu, jehož součástí byla analýza učebnic a dotazníkové šetření mezi učiteli, jsme zjistili, že funkčně-stylistické hledisko je v praxi spíše opomíjeno.

Vezmeme-li v úvahu textovou stránku učebnic, můžeme konstatovat, že převažují texty uměle vytvořené, reprezentující převážně prostěsď-

lovací styl, tj. styl projevů běžného každodenního styku, a to takovým způsobem, aniž by tyto texty byly z hlediska stylistiky charakterizovány a vymezeny vůči textům jiných stylových funkcí. Z našeho pohledu tedy v současných učebních materiálech chybí „překlenovací můstek“, který by spojoval výuku jazyka s výukou literatury využívající potenciálu tohoto jazyka a se seznamováním s kulturními (uměleckými) realitami naší země.

Na základě zaznamenaných zkušeností učitelů¹¹ a poznatků získaných analýzou jimi využívaných učebních materiálů je zřejmé, že v současnosti výuka češtiny pro cizince **nepočítá s literaturou jako s nedílnou součástí výuky cizího jazyka, a není tudíž nutné využívat stylistiku** jako prostředek, který by napomáhal k překonání pomyslného konfliktu mezi učením (se) jazyku a učením (se) literatury (srov. Desbois, 2009).

Dalším z důležitých obecných zjištění vyplývajících z analýzy námi vybraných učebních materiálů bylo, že při tvorbě učebnic **není význam stylu učebnicového textu dostatečně zohledněn**: není využít potenciál těchto textů a jejich schopnost nepřímo informovat studenta o kulturních (literárních) realitách, dále pak schopnost seznamovat s různými textovými typy, popř. funkčně-stylovou škálou těchto textů. Při tvorbě učebnic, potažmo učebnicových textů, by měly být vždy respektovány jejich funkce, a to především motivační, hodnotová, diferenciativní, sebevzdělávací, výchovná a normativní (Červenková, 2011, s. 18–21).

6. Doporučení pro vyučovací praxi

Pro potřeby analýzy jsme učebnice rozdělili do čtyř skupin podle počtu uměleckých/literárních ukázek: učebnice s nulovým počtem ukázek, učebnice s malým počtem ukázek (1 až 9), učebnice s vyšším počtem ukázek (10 až 20) a učebnice bohaté na ukázky uměleckého funkčního stylu (21 a více). Nejčastěji zastoupeny byly učebnice s malým počtem těchto ukázek, což považujeme za nedostatečné. Abychom odůvodnili toto tvrzení, pokusili jsme se obecně stanovit optimální počet ukázek uměleckého funkčního stylu v učebnicích češtiny: minimálně jedna ukázka uměleckého funkčního stylu by se měla vyskytovat v každé lekci učebnice. Takové zastoupení považujeme za dostatečné.

11 Z výše zmíněných kapacitních důvodů zde neprezentujeme konkrétní výsledky dotazníkového šetření.

Nejprve jsme posoudili strukturu učebnic a zjistili průměrný počet lekcí, popř. tematických celků: zkoumané materiály nejčastěji obsahují 10–20 lekcí.¹² Každá lekce je ucelenou jednotkou, která by svým obsahem měla prověřovat všechny jazykové dovednosti, přičemž by uživatelé učebnice měly být prezentovány mj. i kulturní realie na pozadí cílového jazyka. Literární ukážka by se mohla stát jakousi syntézou nových poznatků o jazyce, popř. demonstrovat praktické fungování probraného gramatického jevu či slovní zásoby v textu. Ve struktuře lekce by mohla zaujmout místo na začátku jakožto úvodní text (poslechové cvičení), nebo lekci zakončit, popř. sloužit jako cvičení/aktivita v průběhu lekce. Pokud se tedy vrátíme k našemu tvrzení, že každá lekce by měla obsahovat alespoň jednu uměleckou/literární ukážku, za dostatečný počet ukázek považujeme průměrně 10–20 textů na učebnici, tj. jednu ukážku na lekci nebo tematický celek. Jak bylo uvedeno, mezi zkoumanými učebnicemi se vyskytovaly i materiály bohaté na ukázky uměleckého funkčního stylu. Jestliže tedy za dostačující počet ukázek považujeme 10–20 ukázek na učebnici, tj. jedna ukážka v každé lekci, počet 21 a více ukázek může označit jako nadstandardní, nikoliv však nežádoucí.¹³

Co se týče časového hlediska, které považujeme v analýze učebnic za problémový aspekt, záleží vždy na individuálním rozvržení a hodinové dotaci kurzu, pro který jsou jednotlivé učebnice určeny. Za důležité považujeme seznamovat studujícího s uměleckým funkčním stylem průběžně, a zároveň zachovávat kontinuitu učiva. Dále je třeba integrovat umělecký funkční styl do výuky tak, aby byl její pevnou součástí, nikoliv pouze zpestřením na konci kurzu.

Autorům učebních materiálů doporučujeme využívat potenciálu uměleckého stylu, tj. vybírat texty různých literárních druhů a žánrů včetně poezie, písňových textů, komiksů, útvarů lidové slovesnosti apod. (podrobněji viz kap. 1). Tyto texty je třeba začleňovat do struktury lekcí v učebnicích češtiny pro cizince tak, aby byly co nejvíce využity k osvojování jazykových jevů a získávání komunikačních kompetencí. U ukázek je třeba vždy uvádět jméno autora, popř. dílo či zdroj, ze kterého ukážka pochází. Jsme přesvědčeni, že vhodným začleněním literárních a jiných

12 Zde bychom rádi poukázali na relativnost zjištěných výsledků vzhledem k rozdílnému počtu lekcí v učebnicích a také vzhledem k délce kurzu, pro který jsou materiály určeny.

13 Velké množství uměleckých/literárních ukázek je žádoucí tehdy, jsou-li tyto ukázky vhodně a adekvátně využity k prezentaci učiva. Jinými slovy, práce s takovými ukázkami by neměla být na úkor práce s texty jiných funkčních stylů, jejich začlenění by mělo odpovídat schopnostem a potřebám studentů, a především daným výukovým cílům.

uměleckých ukázek do struktury lekcí nedojde ke komplikacím způsobeným nedostatečným množstvím času určeného k naplnění všech cílů v dané vyučovací jednotce.

Předchozí doporučení souvisí i se zadáváním pestré škály úkolů a instrukcí, aby byly takové texty využity k co nejkomplexnější práci s jazykem, tj. nejen k nácviku čtení a motivaci k dalšímu učení. Úkoly a instrukce by měly být uváděny ve srozumitelné a jednoznačné podobě, aby umožnily i samostatnou (mimoškolní) práci uživatele učebnice. Dále je vhodné pomocí instrukcí a pouček naznačit jinojazyčnému studentovi, jakým způsobem může nově získané dovednosti a znalosti využít v praxi.

Co se týče našich doporučení pro učitele českého jazyka pro nerodilé mluvčí, platí zde v podstatě stejné zásady jako pro autory učebnic, a to z toho důvodu, že učitelé jsou také potenciálními autory učebních materiálů, pokud si např. tvoří vlastní pracovní listy apod. Nedoporučujeme vyučujícím omezovat se pouze na jednotvárná doplňovací cvičení a nahrazování modelových vět. To ovšem neznamená, že odmítáme drillovací cvičení, která zaujímají v osvojování mluvnice své opodstatněné místo. Umělecký funkční styl svým charakterem nabádá ke kreativě, což umožňuje zařazovat aktivity vedoucí k tvořivosti a samostatnosti studentů a v neposlední řadě poskytuje dostatečný prostor k interkulturní komunikaci, která k výuce cizích jazyků neodmyslitelně patří.

Literatura

- Aiala, R. – De Mello, R. (2015): Le texte littéraire en classe de français langue étrangère (FLE). In: *Revista Letras Raras* 4/1, s. 9–19.
- Cariboni Killander, C. (2011): Poetry in foreign language teaching. Aspects of major challenge. In: *Proceedings of the International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*, Madrid, 14–16 november 2011, s. 18–26.
- Cudak, R. (2004): The Poetic Text in Teaching a Foreign Language. In: *Canadian Slavonic Papers / Revue Canadienne des Slavistes* 46/1–2, s. 101–110.
- Čechová, M. – Krčmová, M. – Minářová, E. (2008): *Současná stylistika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Červenková, I. (2011): *Užívání učebnic v činnostech žáků na 2. stupni základních škol*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Desbois, A. (2009): *Pour une didactique de la stylistique en classe de français langue étrangère*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble III.
- Finch, A. (2003): Using poems to teach English. *English Language Teaching* 15/2, s. 29–45.
- Froulíková, L. (2017): Poezie, hudba a výtvarné umění ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In: *Krajiny češtiny* 9/2017, s. 71–74.
- Heid, M. (1985): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe Institut.

- Hausenblas, K. (1996): *Od tovaru k smyslu textu. Stylistické reflexe a interpretace*. Praha: Univerzita Karlova.
- Holub, J. a kol. (2005): *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2*. Praha: MŠMT a nakl. Tauris.
- Hong Chen, R. (2009): Pedagogical Approaches to Foreign Language Education: A discussion of poetic forms and culture. In: SFU Educational Review 3, s. 49–57.
- Janíková, V. a kol. (2011): *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Kyloušková, H. (2007): *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lenčová, I. (2005): *Literární text v cudzojazyčnej edukácii*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Maley, A. - Duff, A. (1978, 1982): *Drama techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mašín, J. (2011): Jak pracovat s literárním textem – Bohumil Hrabal (ukázka). In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis, s. 187–190.
- Miko, F. (1970): *Text a štýl*. Bratislava: Smena.
- Mocná, D. – Peterka, J. a kol. (2004): *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka.
- Nedbalová, M. (2015): *Literární texty a jejich adaptace ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Univerzita Karlova.
- Peytard, J. (1982): *Littérature et classe de langue*. Paris: Crédif – Hatier.
- Peytard, J. (1991): Variations de l'écriture, ou la littérature comme enseignement de la langue. In: *Cahiers de l'ASDIFLE*. [online]. Dostupné z [www: <fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier3_Peytard.pdf](http://www.<fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier3_Peytard.pdf).
- Průcha, J. (1998): *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- Reilly, N. (2012): *What is the Role of Poetry in Second Language Learning and Teaching? Research in Second Language Acquisition*. [online]. Dostupné z [www: https://www.slideshare.net/NataliaReillyPhD/reilly-poetry-in-sla](http://www.slideshare.net/NataliaReillyPhD/reilly-poetry-in-sla).
- Riquois, E. (2010): Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile. In: *11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures*. Genève: Université de Genève, s. 247–251.
- Sachrová, K. (2014): Využití poezie v hodinách češtiny pro cizince. In: *Čeština jako cizí jazyk VII. Materiály ze VII. symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Univerzita Karlova, s. 182–192.
- Sachrová, K. (2020): *Umělecký styl ve výuce češtiny pro dospělé jinojazyčné mluvčí*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Skopečková, E. (2010): *Literární text ve výuce anglického jazyka. Specifické aspekty didaktiky anglicky psané literatury ve výuce anglického jazyka v kontextu současných proměn české vzdělávací soustavy*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- SERR (2002): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Starý Kořánová, I. (2012): *Česká čítanka: adaptované texty a cvičení ke studiu češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Akropolis.
- Sůvová, P. - Vlňa, L. (2013): *Obraz Doriany Graye. Čeština pro cizince. Adaptovaná četba s audioknihou – MP3*. Tábor: Sova Libris.
- Škodová, S. (2012): *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Zappador Guerra, D. (2017): Using Poetry to Teach Fundamentals of Italian Language: catching two pigeons (or more) with a fava bean. [online] [cit. 2017-03-31]. Dostupné z: <https://www.linkedin.com/pulse/using-poetry-teach-fundamentals-italian-language-two-zappador-guerra>

Abstract

The aim of this research was to describe the potential of the belles-lettres style in Czech as a Foreign Language education for adult learners. Although authors try to include literary texts in modern textbooks, this style is in retreat in comparison with other functional styles that are generally considered more practical (e.g. administrative or scientific styles). In this research, we decided to analyse and describe the role of the belles-lettres style in Czech as a Foreign Language learning and teaching. We analysed the textual content of contemporary teaching materials and then compared the results of the analysis to the demands of (post) communicative and intercultural language learning and to the requirements of the Common European Framework of Reference for Languages. The theoretical background was based on the experience of foreign language didacticians and on research focused on the role of literary texts in the process of language education, in both Czech and other languages. We also followed on from theories related to the functions of textbooks, their content and other teaching materials. Our target was to justify the usage of the belles-lettres style and to increase the efficacy of Czech as a Foreign Language teaching for adult learners.

Keywords

Belles-lettres style, textbooks, Czech for foreigners, language teaching, stylistics

Abstrakt

Výzkumným záměrem bylo popsat potenciál uměleckého textu využitelného při výuce cizího jazyka pro dospělé nerodilé mluvčí. I přesto, že se autoři moderních učebnic snaží s uměleckým textem pracovat, často ustupuje do pozadí před „prakticky využitelnými“ styly a jim odpovídajícími slohovými útvary. V našem výzkumu jsme se rozhodli zmapovat situaci týkající se využití uměleckého funkčního stylu ve výuce češtiny pro jinojazyčné mluvčí a porovnat výsledky vyplývající z analýzy současných učebních materiálů s požadavky (post)komunikačně a interkulturně zaměřené výuky a s požadavky Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Teoretický základ našeho šetření tvořily studie vypracované na základě zkušeností zahraničních didaktiků cizích jazyků, dále pak české i zahraniční výzkumy zaměřené na roli uměleckých textů v procesech jazykové výuky. V neposlední řadě jsme čerpali z teorií vztahujících se k funkcím a významům učebnic, učebnicových textů a ostatních učebních materiálů. Naším cílem bylo především odůvodnit důležitost využívání uměleckého funkčního stylu, a napomoci tak ke zefektivňování výuky českého jazyka pro dospělé cizince.

Klíčová slova

Umělecký funkční styl, učebnice, čeština pro cizince, výuka jazyků, funkční stylistika

Mgr. Kateřina Sachrová, Ph.D.

sachrova@ujp.zcu.cz

ÚJP Západočeská univerzita v Plzni

Ediční poznámka

Za obsah svých studií zodpovídají autoři. Jazyková redakce jednotlivých příspěvků se omezila především na pravopisné otázky a do textů zasahovala jen v těch případech, kdy bylo třeba podpořit jejich celkovou srozumitelnost. Sborník prošel recenzním řízením, v němž jej oba recenzenti doporučili k vydání.

24. května 2024

Editorky