

Univerzita Karlova v Praze
Ústav jazykové a odborné přípravy

Sociokulturní kompetence
ve výuce cizích jazyků
(a češtiny pro cizince)

Sborník z mezinárodního semináře



Poděbrady 17. - 18. 6. 2008

Vydal Ústav jazykové a odborné přípravy UK v roce 2008

Vědecký redaktor: Mgr. Jan Podroužek

Uspořádala: PhDr. Milada Čadská, CSc.

Recenzovala: PhDr. Helena Confortiová, CSc.

© Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

ISBN 978-80-87238-00-4

OBSAH

Valentina Bělousova, Nina Vorobjeva Písémné zkoušky z češtiny pro oborové bohemisty: deziderata a zkušenosti	6
Jana Beránková, Dana Zerzánová Využití elektronických opor pro jazykovou přípravu budoucích vojenských profesionálů na UO	11
Jana Čemusová Učíme se taky česky	15
Nelly Davletšina Sociokulturní kompetence v obchodní komunikaci	22
Martin Dvořák Language Acquisition in a Toddler and Factors Affecting its Speed	25
Jiří Dvořák, Daniela Dvořáková Mezikulturní komunikace v jazykovém vzdělávání	30
Marie Hádková Budování sociokulturní kompetence modernizací a elektronizací výukového dialogu	33
Jiří Hasil Realie versus sociokulturní kompetence?	36
Petr Hercík E-learning a prezenční studium z hlediska sociokulturních a psychologických aspektů	40
Milan Hrdlička Sociokulturní dimenze a projekt APLEC	48
Klára Hušková Sociokulturní kompetence ve výuce češtiny u zahraničních mediků	50
Slavomíra Ježková K problematice sociokulturních kompetencí ve výuce románských jazyků	56
Radomila Kotková Jak učíme (a zkoušíme) sociokulturní kompetence?	59
Jana Kozílková Sociokulturní aspekt ve výuce tzv. ostatních jazyků na Univerzitě obrany	64
Marie Krejčová Sociokulturní kompetence jako součást jazykové zkoušky?	69
Ivana Nekvapilová, Ludmila Koláčková Formování sociokulturních kompetencí zahraničních studentů v procesu přípravy na vysokoškolské studium v ČR	75
Milada Odstrčilová Soziokulturelle Lexik und interkulturelle Kompetenz im FSU	79

<i>Teresa Piotrowska</i> Elementy kompetencji socjokulturowej i realiów w starszych podręcznikach języka czeskiego	82
<i>Milada Pravdová</i> Formy a metody rozvíjení sociokulturních aspektů v rámci výuky španělštiny a portugalštiny jako cizího jazyka	87
<i>Eva Roubalová</i> Česká kultura jako součást výuky češtiny v Pekingu	90
<i>Olga Savchenko</i> Vliv jazykové interference na sociokulturní kompetenci	95
<i>Eva Složilová</i> Sociolingvistická a sociokulturní kompetence v diglosní jazykové situaci: implikace pro výuku a testování	98
<i>Mária Šikolová</i> Socio-cultural competence – Is it possible to define and teach it?	106
<i>Žaneta Šlemarová</i> Je možné používat Evropské jazykové portfolio i ve specificky zaměřené výuce jazyka?	112
<i>Jiří Vacek</i> Testing Language Competence in University Non-Philology Doctoral Students	117
<i>Kateřina Vlasáková</i> Sociokulturní kompetence nejen ve zkouškách CCE	119
<i>Martina Žáčková, Dana Špatenková, Alena Hošková</i> Interkulturní kompetence jako součást jazykové výuky v návaznosti na potřeby firem	124
<i>Dana Zerzánová, Jana Beránková</i> Jazyková příprava budoucích vojenských profesionálů na UO	126

ÚVODEM

Elektronická podoba sborníku *Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků (a češtiny pro cizince)* obsahuje příspěvky účastníků mezinárodního semináře, který v Poděbradech ve dnech 17. - 28. června 2008 uspořádal pod stejnojmenným názvem Ústav jazykové a odborné přípravy. Setkání domácích i zahraničních lingvistů, lingvodidaktiků a metodiků k problematice sociokulturní kompetence pokračuje v tradici červnových seminářů, které jsou každoročně věnovány nejrůznějším aspektům jazykové výuky (včetně češtiny pro cizince).

Ve sborníku jsou zařazeny příspěvky autorů, kteří projevíli zájem o publikování svého vystoupení a kteří jeho písemnou podobu odevzdali ve stanoveném termínu. Uveřejněné stati přináší řadu nových poznatků a zajímavých podnětů k danému tématu, v některých případech téma sociokulturní kompetence překračují.

Byla respektována odpovědnost autorů za obsah referátů, a proto jednotlivé příspěvky nebyly ani sjednocovány, ani korigovány. U všech statí byla zachována stylová poloha jednotlivých autorů. Vzhledem k existenci dvojí roviny pravopisné kodifikace současné češtiny bylo respektováno rozhodnutí každého autora, které z dublet kodifikovaných v *Pravidlech českého pravopisu* zvolil. Rovněž způsob uvádění bibliografických odkazů byl ponechán na vůli každého přispěvatele.

červen 2008

Milada Čadská

PÍSEMNÉ ZKOUŠKY Z ČEŠTINY PRO OBOROVÉ BOHEMISTY: DEZIDERATA A ZKUŠENOSTI

Valentina Bělousova, Nina Vorobjeva

Moskevská státní univerzita, Fakulta cizích jazyků a regionálních studií

Bohemistika jako obor se učí na dvou fakultách Moskevské státní univerzity – filologické (FF) a fakultě cizích jazyků a regionálních studií (FCJR).

Základním rozdílem mezi fakultami je zaměření – tradiční filologické pro FF a aplikované pro FCJR. Ale na obou fakultách se sociokulturnímu aspektu věnuje velká pozornost.

Pokusíme se ve svém příspěvku naznačit některé problémy spojené s vytvářením a rozvíjením sociokulturní kompetence studentů s blízce příbuzným mateřským jazykem.

Specifika výkladu sociokulturního aspektu v kursu češtiny pro oborové bohemisty je podmíněna omezeným počtem vyučovacích hodin a nepřímým kontaktem se sociokulturním prostředím (během pětiletého studia naši studenti asi dvakrát absolvují třítydenní až tříměsíční studijní pobyt na českých vysokých školách).

Ač naprostá většina našich studentů se přihlásí ke studiu bohemistiky ze zájmu buď o slavistiku či konkrétně o češtinu, jejich sociokulturní kompetence je minimální a omezuje se na slovanskou příbuznost.

Proto už na prvních seminářích se snažíme obeznámit studenty s českým sociokulturním zázemím v slovanském, celoevropském a světovém kontextu. Poukazujeme na přínos českého národa světovým, evropským, slovanským a ruským dějinám a kultuře (od knížete Rostislava přes Jana Husa a Jana Amose Komenského až po Miloše Formana). Je zajímavé, že studentům jsou některá jména známa, jenže si neuvědomovali jejich český původ.

Tak hned v počátečním stadiu výuky se osvojování sociokulturních znalostí stává efektivním prostředkem ke zvýšení motivace studentů a jejich zájmu o češtinu.

Protože jde o přípravu specialistů, studijní program je sestaven tak, aby vedle studia jazyka měli studenti možnost seznámit se s bohatou kulturou a dějinami českého národa, čili zahrnuje oborové předměty:

Česká kultura - 2 semestry;

České dějiny - 1 semestr;

Česká literatura - 4 semestry.

Dalším zdrojem znalostí jsou rovněž všeobecné a srovnávací předměty, jež jsou součástí studia slavistiky (slovanská filologie, slovanský folklor apod.).

Zmíněné předměty pomáhají studentům orientovat se v historickém a kulturním rámci země, vytvářejí představy o souboru hodnot a o poměrech v české kultuře, otevírají nový pohled na okolní svět daný českým kognitivním modelem. Bez zařazení těchto předmětů do studijního programu bychom sotva mohli hovořit o komplexní přípravě bohemistů. Domníváme se však, že v tomto komplexu oborových předmětů, které vytvářejí základy sociokulturní kompetence, hlavní úloha patří bezesporu jazykovým seminářům. Tady učíme studenty rozumět nejen češtině, ale také mentalitě, myšlení i citění, protože jazyk je sám o sobě faktem kultury a odrazem národa, který tímto jazykem hovoří.

Kultura má vliv na cíle a průběh studia praktické češtiny. Při studiu jazyka v českém sociokulturním prostředí osvojování si kulturních norem, verbálních modelů a obecných hodnot probíhá na způsob mateřského jazyka, čili do určité míry podvědomě.

Když se jazyk vyučuje mimo domácí prostředí, dochází hned k dvojí obtížnosti: jazykové a tzv. podkladové.

Proto je zapotřebí, aby vyučující podpořil jazykovou výuku poskytnutím sociokulturních informací již v počátečním stadiu.

Máme tu výhodu, že učíme filology a studenty jiných humanitních oborů, takže v rámci výuky češtiny disponujeme prakticky neomezenými tvůrčími možnostmi rozvíjet sociokulturní kompetenci studentů, kteří ochotně přistoupí na samostatnou práci v podobě přípravy tematických referátů, dodatečných materiálů, některých zajímavostí, počítačových prezentací aj.

Na druhé straně však musíme vycházet ze stanoveného časového limitu studijního programu i z nutnosti a potřeby co nejrychlejšího a nejintenzivnějšího osvojení jazyka, což nás vede k tomu, abychom vybírali jazykové materiály se sociokulturními informacemi se zřetelem k jejich funkční příznakovosti, jednoduchosti, frekvencovanosti, polyvalenci, eventuálně i souvislosti s vhodným chováním.

Na rozdíl od svých přednášejících kolegů se při práci s jazykovým materiálem omezujeme na prezentaci jednotlivých jednotek a účelový komentář k nim, který by usnadnil studentům chápání a upevnění sociokulturních znalostí.

Využíváme k tomu každé příležitosti, nevyjímáme nejjednodušší texty a vybrané věty z gramatických cvičení, snažíme se využít i psychofyzilogických možností studentů tak, že se učí nazpaměť básně, spojené se svátky, městy a zeměmi.

Osvojování si sociokulturní kompetence se uplatňuje především na základě opozice „podobnost – rozdíl“. Díky tomu, že naše jazyky jsou příbuzné, s podobností problémy nejsou. Příbuznost jazyků je zdrojem interference. O tom se však v tomto příspěvku zmiňovat nebudeme. Skutečnost, že oba jazyky jsou si velmi blízké, způsobuje dost potíží v osvojování rozdílů. Studenti totiž často automaticky přenášejí podobu jazykových jednotek na jazykovou komunikaci.

Je to dáno tím, že blízkost slovanských jazyků vyvolává iluzi blízkosti mentalit slovanských národů. Podobné přecenění blízkosti či spíše podcenění sociokulturních rozdílů se stává pak příčinou komunikačního neúspěchu.

A tu jsme u další složky jazykové komunikace – sociolingvistické.

Zatímco sociokulturní kompetenci získávají naši studenti v rámci několika oborových předmětů, sociolingvistickou si mohou osvojovat jedině na hodinách praktické češtiny.

Aby studenti zvládli komunikaci a aby přitom nedošlo k nedorozumění či nevhodné reakci, důsledně je upozorňujeme na nejdůležitější rozdíly mezi ruštinou a češtinou a na typické komunikativně relevantní a irelevantní chyby v tomto ohledu, které jsou různorodé (např. oslovení, užití osobních zájmen, označení poschodí, váhové míry, intonace, širší užití kondicionálu v češtině apod.). Také se studenti učí nazpaměť hodně dialogů na běžná témata, která jim přibližují český úzus.

Pomáháme jim i tím, že se podle svých sil snažíme na hodinách vzorově a krásně mluvit česky s použitím frazeologických, literárně či kulturně motivovaných jednotek, napodobovat české zdvořilostní konvence.

Dalším problémem, s nímž se naši studenti setkávají je stratifikace českého jazyka, zejména rozdíl mezi spisovnou a obecnou češtinou. Učíme spisovnou češtinu a doporučujeme využívat neutrální funkční styl, protože mimo domácí prostředí se studenti jen stěží naučí rozpoznávat situace k využití té které varianty. Obecná čeština je u nás součástí výuky, i když na začátku studia tvoří jen nepatrnou část. Nespisovné morfologické tvary uvádíme vedle spisovných forem jen pro informaci, abychom nezmátli studenty. V pokročilejší fázi studenti mají specializovaný kurs obecné češtiny, v jehož rámci poslouchají přednášky a probírají texty, což jim poskytuje představy o obecné češtině, nikoli její zvládnutí. Ostatně to ani nepovažujeme za úkol naší výuky, protože je to problematické i v domácím jazykovém prostředí.

Nezbytnou součástí výuky češtiny jsou u nás překladatelské semináře. Cílem těchto seminářů je naučit studenty písemně a ústně překládat z češtiny do ruštiny a naopak. Pozornost je rovněž věnována osvojení odborné (politické, ekonomické aj.) slovní zásoby. To je také značným přínosem k jejich sociokulturní kompetenci, protože vedle terminologie si přitom osvojí běžné vyjadřovací prostředky příslušného funkčního stylu, ustálená slovní spojení jako idiomy, citáty, zkratky a zkratková slova, která patří k všeobecnému povědomí. Přispívají k tomu rovněž texty určené k překladu. Tyto texty vybíráme s ohledem na jejich sociokulturní účelovost.

Kromě toho každý týden některý ze studentů má za úkol přednést politickou, ekonomickou či kulturní zprávu z dění v České republice, která pak poslouží jako námět k diskusi ve studijní skupině. To obohacuje a aktualizuje výuku, a motivuje studenty k tomu, aby pravidelně sledovali česká média, a tím co nejvíce pronikli do tzv. českého kontextu čili českého sociokulturního zázemí.

Další součástí výkladu sociokulturního aspektu jsou české reálie, probírané v češtině. Je to sice zajímavá složka výuky pro studenty, ale dost náročná pro vyučujícího, především z hlediska práce na obsahové náplni tohoto kursu, přípravy a výběru učebnic i dalších učebních materiálů.

Dalo by se říci, že reálie se tak či onak prezentují ve všech učebnicích češtiny pro cizince.

Způsob prezentace i rozsah se mění v závislosti na úrovni a zaměření studia.

Domníváme se, že by cílem učebnice reálií mělo být obeznámení cizince / zahraničního studenta na pokročilé úrovni se sociokulturní kompetencí průměrného Čecha.

Je jasné, že neexistuje ideální učebnice, která by zcela odpovídala potřebám studia reálií, avšak existuje základní, a tou je bezesporu učebnice „Co chcete vědět o České republice“ (autorka Jitka Cvejnová). Tato učebnice poskytuje přehled o zeměpisu, obyvatelstvu, ekonomice, politickém systému, jazyku, dějinách a kultuře České republiky.

Náležitá terminologie, jejíž užití je nezbytné vzhledem k specifice témat, vůbec neztěžuje vnímání látky, protože texty jsou napsány živě a jednoduše. Na hlavní texty navazují dodatečné, které zahrnují různé zajímavosti, díky nimž si studenti často lépe osvojí základní informace. Učebnice přispívá k doplňování a rozšiřování slovní zásoby z výše uvedených tematických okruhů. Česko-český slovníček doplňující texty podněcuje studenty k samostatné práci na hledání přesných ruských ekvivalentů a slouží rovněž k rozvíjení synonymity. Podle potřeby při výuce něco adaptujeme, redukuje nebo rozšiřujeme, rovněž absence ruského překladu a komentáře vyžaduje dodatečné úsilí a přípravu vyučujícího. Hlavní však je, že učebnici máme.

Protože uvedená učebnice nezahrnuje některé reálie, v kombinaci s ní používáme k tomuto účelu i jiné učebnice, především učebnici „Čeština pro středně a více pokročilé“ (Autoři: Jana Bischofová, Jiří Hasil, Milan Hrdlička, Jitka Kramářová).

Je to sice jazyková učebnice, ale obsahuje lekce, v nichž je pozornost věnována právě reáliím. Zdařilé texty, vhodné otázky, vtipné náměty pro ústní a písemné projevy, autentické nadstavbové materiály, jmenný a věcný rejstřík – to vše činí tuto učebnici nepostradatelnou při výuce reálií.

Výuce a následující kontrole osvojení reálií přikládáme velký význam, což se projevuje v tom, že probrané reálie bývají zpravidla zvláštní otázkou u ústní zkoušky či testování.

To jsou ale většinou teoretické znalosti. Pokud jde o ověření získané sociokulturní kompetence v praxi, jsou naši studenti odkázáni jednak na vyučujícího, který však je schopen jen imitovat české zázemí, jednak na lektora – rodilého mluvčího, jehož úloha ve vytváření sociokulturní kompetence je značná a hlavně odpovědná, protože prezentuje svou zemi ve všech rovinách.

Český lektorát má na Moskevské univerzitě dlouholetou tradici. Svého času tady působili J. Zimek, J. Vlček, A. Trnková, V. Židlický, D. Pechová, M. Csiriková aj., u kterých jsme se učili, a které vystřídala nová generace L. Michálková, K. Márková, D. Dobiáš, L. Součková, s nimiž úspěšně spolupracujeme.

Z psychologického a pragmatického hlediska jsou mezi vyučujícím a lektorem rozdíly v obeznámení studentů se sociokulturní kompetencí. Tyto rozdíly spočívají v tom, že vyučující vychází z vlastních zkušeností s kontaktem s cizím zázemím, a při výkladu tyto zkušenosti studentům předává. To sice studentům usnadňuje jejich úkol, ale zároveň vede k tomu, že objevení nového světa probíhá pro ně tak trochu pod dohledem a je ovlivněno subjektivním hodnocením vyučujícího. Přístup lektora, pro něhož je tato kompetence přirozená, se pak odráží i ve způsobu prezentace, ponechává akceptování nových znalostí samotným studentům.

Vzhledem k tomu, že v popředí pozornosti je co nejefektivnější osvojování sociokulturního aspektu, v páru vyučující – lektor přesně vymezujeme své úlohy v podání sociokulturních materiálů. Obvykle si výklad rozdělíme tak, že vyučující uvádí studentům ty nejzákladnější znalosti, věcný a stručný komentář, ruské ekvivalenty a asociace, kdežto lektor je omezen jen stanoveným tématem a časem.

Pokud jde o rusko-česká sociokulturní úskalí, nejsou tak závažná, aby překážela vzájemnému porozumění mezi lektorem a studenty, ale pro větší prospěch je dobré, když lektor se orientuje i v ruském sociokulturním prostředí.

Ve snaze vynahradit našim studentům nedostatek českého zázemí nezanedbáváme také aktivity mimo výuku. Spolu s lektory je seznamujeme s českými zvyky a tradicemi, učíme české písně, oslavujeme svátky.

Každý prosinec pořádáme na univerzitě obdobu Mikulášské besídky. Na takovém večírku studenti bohemistiky a jiných oborů a fakult, kde se vyučuje čeština jako cizí jazyk, recitují básně, zpívají písničky, předvádějí inscenace. Přičemž každý takový večírek bývá tematickým a věnuje se českým frazeologismům, zeměpisu, literatuře apod.

Na zprostředkovávání české kultury a jejím přiblížení se podílí také České centrum v Moskvě. Pod záštitou velvyslance České republiky v Ruské federaci každý rok pořádá České centrum studentskou překladatelskou soutěž, a tím jim poskytuje příležitost ověřit si v praxi nejen jazykové znalosti a tvůrčí schopnosti, ale i získanou sociokulturní kompetenci. Díky laskavosti UJOP UK vítěz překladatelské soutěže bývá odměněn pobytem na Letní škole v Poděbradech. Takové akce zpestřují studium jazyka a motivují studenty k zdokonalování sociokulturní kompetence.

Závěrem by se dalo konstatovat, že přes objektivní obtíže v získání a osvojování si sociokulturní kompetence, podmíněné okolnostmi, o nichž jsme se zmínili výše, promyšlený výklad sociokulturního aspektu přispívá k odpovídající komplexní odborné přípravě bohemistů.

Literatura

Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

Olomouc: Univerzita Palackého, 2002

Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2003-2005.

Praha: Akropolis, 2005

Summary

The article investigates certain problems related to the formation and consolidation of sociocultural competence of students speaking a cognate mother language.

It reveals the Czech environment in Slavonic and European context.

The article studies the role of language seminars among special subjects i.e. history, culture and literature, examines sociocultural materials between an instructor and native speaker, concerns perception from a sociocultural aspect, and student motivation.

VYUŽITÍ ELEKTRONICKÝCH OPOR PRO JAZYKOVOU PŘÍPRAVU BUDOUCÍCH VOJENSKÝCH PROFESIONÁLŮ NA UO

Jana Beránková, Dana Zerzánová

Univerzita obrany, Centrum jazykové přípravy

Kombinované studium je v současné době velmi rozšířené, neboť umožňuje zájemcům zvyšovat si v průběhu života svoji kvalifikaci. Tento typ studia má mnoho shodných rysů s prezenční formou, ale má i své specifické stránky.

Shodné jsou například požadavky na přijímací řízení, cíle realizace studijního programu, obsah dílčích, souborných i státních bakalářských zkoušek, ale i standardní délka studia. Lze tedy konstatovat, že kombinovaná forma zahrnuje stejný objem učiva jako prezenční forma, na studenta jsou kladeny srovnatelné požadavky, ale základní odpovědnost za studijní výsledky v tomto případě přebírá sám student, protože kombinované studium je založeno především na řízeném samostudiu, vyžaduje od studentů velkou disciplínu, vytrvalost a předpokládá vysokou motivaci studujícího.

Specifickým rysem kombinované formy je minimální osobní kontakt s vyučujícími, neboť přímá výuka většinou probíhá formou jednoho nebo dvou dvouhodinových seminářů za semestr, kdy jsou studentům poskytnuty základní informace o průběhu a způsobu studia, jsou seznámeni s požadavky k zápočtu a zkoušce, je jim doporučena vhodná studijní literatura, jsou zadány úkoly pro nadcházející studijní období a termíny, dokdy je třeba úkoly splnit a zaslat vyučujícímu, aby je mohl zkontrolovat a na základě případných chyb doporučit studentovi kroky vedoucí k nápravě nedostatků; Dále jsou studenti upozorněni na některá úskalí spojená s osvojováním si studijního materiálu a zároveň mohou prodiskutovat s vyučujícím problematiku, která jim dělá potíže, nebo se podělit s ostatními o své zkušenosti. To znamená, že stěžejní práce leží na samotném studentovi.

V souvislosti s rozvojem komunikačních technologií je pro tuto formu studia stále více využíváno forem e-learningu, což umožňuje studentům komunikovat jak s učitelem, tak se spolužáky elektronickou formou, rovněž mohou okamžitě reagovat na případné problémy a společně je řešit.

Učitel se tedy dostává do nové pozice, stává se *tutorem* a jeho role se od tradiční práce učitele poněkud liší. Hlavním úkolem tutora je hodnotit práci studentů, reagovat na jejich dotazy a samozřejmě vést prezenční semináře a poskytovat individuální konzultace. Tato forma výuky klade vyšší nároky i na samotného vyučujícího, neboť kromě odpovídajícího technického vybavení musí zvládnout potřebné komunikační dovednosti a činnosti spojené s prací s ICT.

Jak již bylo zmíněno výše, pro kombinovanou formu studia je dnes téměř nutností zapojení e-learningu, proto vyučující anglického jazyka přivítali možnost využít *LMS Barborka*, který v r. 2006 UO zakoupila od VŠ báňské v Ostravě, a rovněž *LMS Moodle*, který je na univerzitě k dispozici od r. 2007.

Jelikož *LMS Barborka* se objevil na UO jako první, začali jsme na FEM pro kombinované studium využívat právě tohoto systému. Nejdříve jsme se zabývali subsystémem *Autor*, protože bylo nutno do systému vložit konkrétní předměty a dát jim vhodný studijní obsah, v našem případě to byly studijní opory pro moduly C. Potom následovaly opory pro moduly E a v současné době pracujeme na textech a cvičeních pro moduly V.

Texty jsou voleny tak, aby v co možná nejpřístupnější podobě zprostředkovaly studentovi základní informace o tom, na co má zaměřit pozornost při samostudiu. Snažíme se využívat aktuální autentické materiály, na jejichž základě si studenti mohou uvědomit shodné, ale i rozdílné sociálně kulturní aspekty. Jsou v nich zřetelně vyznačeny výrazy, u kterých lze předpokládat, že se s nimi student doposud nesetkal

nebo je aktivně neovládá. Texty jsou doplněny cvičeními, z nichž velká část je v interaktivní podobě (v programu Hot Potatoes), takže student má možnost okamžitě si zkontrolovat, nakolik daný úsek učiva zvládl. Cvičení, která nejsou interaktivní, jsou studentům zadána k samostatnému zpracování doma a následně jsou odeslána tutorovi ke kontrole. Při tvorbě cvičení jsme čerpali z námětů v komerčních učebnicích, ale samozřejmě jsme vycházeli i z problémů a chyb, které jsme identifikovali u studentů (vhodná forma pozdravu, poděkování, odmítnutí, vysvětlení důvodu).

V závěru každého tematického celku najdeme shrnutí, které má různou podobu, setkáme se např. s testovým cvičením, jazykovým kvízem nebo otázkami, které vyžadují praktickou aplikaci získaných poznatků, neboť studenti jsou vedeni k tomu, aby dokázali vyjádřit své osobní postoje a názory na určitou problematiku.

V běžných klasických učebnicích lze najít modelové jazykové struktury, které slouží jako obecný příklad pro aplikaci jazyka v určité situaci. Tento typ výukových textů a cvičení je nepochybně důležitý, protože umožňuje rozvíjet obecnou slovní zásobu a zároveň dává šanci naučit se vhodným frázím, kterými lze na podobnou modelovou situaci v reálném životě reagovat. Klasické učebnice jsou ale rozsahem učiva omezené, a proto mnohdy končí pouze u nabídky těchto obecných modelových situací a neberou v potaz, že ne všechny obecné fráze a reakce, které se v nich prezentují, jsou vhodné a použitelné ve všech sociokulturních kontextech. Proto kromě výuky jazyka na základě modelových situací, které jsou uváděny v tradičních učebnicích a které v žádném případě nezavrhneme (měly by se stát nedílnou součástí studijních opor i u studentů distančního studia - např. vhodně vybrané a upravené články a cvičení z těchto učebnic lze umístit na web), je žádoucí využít elektronické studijní opory právě k lepšímu pochopení společenského kontextu.

Z klasických textových cvičení jsou z hlediska rozvoje sociokulturní kompetence zřejmě nejvhodnější kontextuální cvičení, kdy se např. může jednat o rozhovor několika aktérů v určité běžné životní situaci. Vzhledem k tomu, že webová studijní opora není tolik omezována co do rozsahu, lze uplatnit např. delší úvod do problematiky či jinak vhodně navodit sociálně kulturní kontext. Na tomto základě pak lze vytvářet různé úlohy pro studenty, může se jednat o práci s větnými celky, kdy student má za úkol vybrat formu vhodné odpovědi na dané otázky, případně může jít o dokončení rozhovoru nebo má vhodně reagovat na žádost atd.

Zajímavým otestováním jazykového citu v určitém jazykovém prostředí může být např. cvičení, kdy je studentům prezentováno několik rozhovorů a oni mají za úkol rozpoznat, kdy udělal některý z aktérů chybu (např. ve formě nepřirozené nebo neadekvátní reakce), a pokusit se v dané situaci tuto chybu napravit, tj. navrhnout, jak by se mělo správně reagovat.

Kromě textových cvičení, která jsou běžná v klasických učebnicích, lze při tvorbě elektronických studijních opor využít i multimédií, zejména audio a videozáznamů, které mohou názorně navodit sociokulturní kontext. Studenti také audio a videozáznamy lépe vnímají, zpravidla je tomu tak proto, že jim kontext zprostředkují podstatně rychleji než zdoluhavé slovní opisování situace.

Při tvorbě elektronických studijních opor lze využít širší spektrum softwaru, od specializovaných aplikací pro tvorbu cvičení (jejichž výstupem může být např. interaktivní html stránka), až po pokročilé LMS nástroje. I v této oblasti závisí kvalita vytvořené opory na použití vhodného nástroje. Pro tvorbu jednoduchých on-line cvičení se nám velmi osvědčil program Hot Potatoes, zejména jeho modul JMatch, ve kterém lze např. vytvořit dvě sady vět, které představují otázky a reakce na ně v různých kulturních prostředích, a úkolem studentů je přiřadit tyto fragmenty významově správně k sobě; popř. lze v modulu JQuiz vytvořit článek, do kterého student doplňuje z více možností nejvhodnější výraz/slovní spojení, přičemž je vhodné akcentovat sociokulturní rozměr této aktivity, tj. nevytvořit obecnou situaci v

neutrálním prostředí, ale situovat ji do konkrétního kontextu tak, aby studenti zvolili pro určitou konkrétní situaci nejvhodnější reakci.

Cvičení ve formě html stránky vytvořené aplikací Hot Potatoes lze používat buď samostatně, tj. umístit je jako nezávislé zdroje na webový server, nebo je lze poměrně dobře integrovat do LMS Barborka, která je používána na Univerzitě Obrany. V Barborce lze např. zadat širší úvod k danému cvičení v Hot Potatoes, tj. zejména navodit sociokulturní kontext, ve kterém se situace bude odehrávat, ať už ve formě úvodního textu, nebo importovaného multimediálního zdroje, např. kratšího videa

Samotní studenti hodnotí studijní opory vesměs pozitivně, protože seznámení se s předepsaným učivem a jeho následné osvojení jen na základě doporučené literatury je pro ně z časových, ale i praktických důvodů velmi náročné, neboť mnozí by se sami jen velmi obtížně v množství doporučené literatury orientovali a mnohdy by ji také problematicky získávali (vzdálenost od místa studia a zdrojů studijní literatury). Navíc jejich pracovní vytížení a soukromý život jim neumožňují soustavné a intenzivní studium.

Studenti kombinovaného studia také kladně hodnotí tu skutečnost, že na rozdíl od tištěných učebnic elektronické opory obsahují i motivační a aktivizující prvky, které pomáhají udržet jejich pozornost a motivují je k dalšímu úsilí. Tímto způsobem lze částečně nahradit i přímé působení učitele.

Další rozvoj reálné komunikace a s tím i spojené sociokulturní kompetence umožňuje v LMS Barborka část Diskuse, kde by studenti mohli vyjadřovat své názory a postoje k zadaným tématům, reagovat na názory tutora i spolužáků (samozřejmě v cizím jazyce), a tímto způsobem by bylo možno alespoň částečně vykompenzovat nedostatek přímé komunikace ve třídě. Proto bychom rádi v příštím roce práci se studenty kombinovaného studia o tuto možnost obohatili.

Pro studenty kombinovaného studia stejně jako pro studenty v přímé výuce platí, že vždy do komunikačního procesu vnášejí svou vlastní kulturu ať již při pouhém čtení textu, tak během hovoru s představitelem dané jazykové skupiny. Toto vzájemné prolínání je zdrojem obohacení pro ně samotné i pro ostatní účastníky komunikace.

Literatura

KOPECKÝ, K. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex, 2006. 125 s. ISBN 80- 85783-50-9.

ZLÁMALOVÁ, H. *Úvod do distančního vzdělávání*. Olomouc: 2002. ISBN 80-244-0276-9

REJMÁNKOVÁ, L. *K otázce komunikativní kompetence*. Čestnář č. 5, 11/2000-2001, s.129-135

VOROBEJEV, V. A. *Razvitije sociokul'turnoj kompetencii buduščich učitelej inostrannogo jazyka*. Inostrannyje jazyki v škole, 2003, č. 2, s. 30 – 35

HANDFORD, M. *Developing Sociocultural Competence in the ESL Classroom* [online], 20. dubna 2008, dostupný na <http://www.nottingham.ac.uk/english/nlc/handford.pdf>

FENNER, A.-B.. *Cultural Awareness, From: Fenner & Newby (2000): Approaches to Materials Design in European textbooks*, [online], 4. května 2008, dostupný na <http://www.ecml.at/Documents/projects/forums/CulturalAwareness.doc>

Summary

The article deals with the topic of sociocultural competence in connection with language training of students at the University of Defence (UO) as future military professionals. It concentrates on specific aspects of teaching English language to students of the bachelor study programme, ways of developing their communicative skills and the most frequent problems connected with language acquirement and practical usage in real life.

UČÍME SE TAKY ČESKY

Jana Čemusová

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

Příspěvek *Učíme se taky česky* je zamyšlením nad významem kurzů češtiny pro žadatele o mezinárodní ochranu (dále žadatelé), které jsou pořádány v pobytových střediscích (dále středisko) Ministerstva vnitra ČR, kam jsou žadatelé po svém příjezdu (a po vstupních procedurách v přijímacím zařízení) umístěni.

První část se zabývá prostředím, do kterého se žadatel dostává a kde tráví drtivou většinu svého času při čekání na udělení azylu.

Žadatel a jeho nestandardní životní situaci, ve které se ocitá po příchodu do střediska, je věnována druhá část. V této části se také autorka zamýšlí nad rolí, jakou může hrát v životě žadatele navštěvování kurzu češtiny. Co kurz kromě osvojení si jazyka účastníkovi přináší. Co ho motivuje k účasti v kurzu...

Třetí část patří roli lektora ve výuce češtiny pro žadatele. Jaké nároky klade výuka v tak specifickém prostředí na vyučujícího. Jaké postavení zastává vyučující. Co se od něj očekává. Jaké si může stanovit cíle. Je nutné počítat s častou fluktuací účastníků kurzů, kteří do kurzu průběžně přicházejí a odcházejí jak očekávaně, tak docházku přerušují náhle – často se učitel nedozví proč (opuštění pobytového zařízení s vlastní vůlí, či z důvodu přeřazení, osobní důvody, ztráta motivace, obdržení negativního rozhodnutí v žádosti o udělení azylu...).

Prostředí

Nejdříve je důležité se seznámit s prostředím, do kterého žadatel přichází a kde je nějakou dobu nucen pobývat (délka pobytu se pohybuje od několika týdnů do několika let)¹ .

Je podstatné si uvědomit, že se jedná o zařízení, jež se přibližuje popisu totální instituce, jak ji formuloval Erving Goffman v knize *Asylums*.

Goffman definuje totální instituci jako „místo pobytu a práce, kde je velký počet umístěných jedinců na delší dobu odříznut od širší společnosti, společně veden a uzavřen a kde je oficiálně řízen jejich veškerý život“ (Goffman 1968).

Lidé v urbanizované společnosti mají tendenci vykonávat každodenní činnosti jako spát, jíst a bavit se na oddělených místech a zpravidla během dne bývají v kontaktu s různými sociálními skupinami. Pobytové středisko působí jako totální instituce tím, že jsou tyto činnosti soustředěny na jedno místo a okolo jsou pořád titíž lidé. Pobytová zařízení poskytují žadatelům vše, co je potřebné k životu, a to téměř ve stejném rozsahu, ať jedinec volí přístup k životu aktivní nebo pasivní. Pobytová zařízení jsou totálními institucemi také v tom smyslu, že se zde téměř nic neprodukuje. Vše je soustředěno na provoz samotné instituce.(Uherek)

Žadatel je povinen ve středisku dodržovat ubytovací řád, zaměstnanci pobytových středisek však vůči němu nemají prakticky žádné specifické kázeňské pravomoci. I když žadatel může středisko opouštět a stykat se s příslušníky majoritní společnosti, nestačí to k integraci do prostředí cílové země.

Zde se mohou objevit námitky, že přece žadatel může vycházet ze zařízení, sám si může vařit, cestovat po republice atd. Ale i přes tyto uvedené skutečnosti je zejména společensky izolován od majoritní společnosti, jeho styk s ní je omezen hlavně na pracovníky pobytového zařízení, sociální

pracovníky nevládních organizací, které v zařízeních realizují různé aktivity pro ubytované (sociální a právní poradenství, zájmové kroužky, jazykové kurzy...).

Právě tyto aktivity ale mohou být méně formálním spojením mezi životem v pobytovém zařízení a „tam venku“.

Účastník jazykového kurzu

Žadatele o azyl, kteří pobytové středisko využívají, lze rozdělit do tří skupin.

První skupina jej využívá jako zastávku na cestě ze země původu do dalších států. Tato skupina zde pobývá krátce, Česká republika je pro ni zemí tranzitní a nebuduje si zde k žádným místům nebo institucím hlubší vztah. Azylovou procedurou tato skupina legalizuje svůj pobyt na území České republiky a to jí poskytuje čas k přípravě další cesty. 2)

Druhá skupina využívá pobytové středisko jako zázemí pro výtěžné aktivity na území České republiky. Tato skupina pobývá na území České republiky delší dobu, vytváří si zde k různým místům citová pouta, získává kontakty s místním obyvatelstvem, proniká do místních sociálních struktur, někdy má i zájem zůstat v České republice natrvalo. Jádro této skupiny však tvoří lidé, kteří přijeli pouze za výtěžkem a následně se vrací do země původu. Azylová procedura je pro ně legalizací pobytu.

Třetí skupina je tvořena uprchlíky, kteří vyhovují konvenci z roku 1951. Jejich pohnutky, proč požádali o azyl právě v České republice, jsou různorodé, ale velmi často zde hraje roli otázka přístupu do České republiky ze země původu, sociální kontakty, které zde žadatel měl (známí, příbuzní atd.) a představa přiměřených životních podmínek v demokratickém státě. Skupina si snaží vytvářet pouta k místu pobytu a sociální kontakty s perspektivou do budoucna. Azylová procedura pro tyto žadatele znamená příslib nového života v České republice a legalizaci pobytu v zemi, kde s větší nebo menší pravděpodobností hodlají zůstat.

Každá z uvedených skupin se chová odlišně. Zatímco jedinci z první skupiny jsou soustředěni jen na sebe a svoji skupinu, druhá hledá pracovní příležitost. Ze třetí skupiny pak jsou často účastníci volnočasových aktivit (zájmových kroužků, vzdělávacích kurzů) a lidé, kteří se snaží pochopit společenské dění v České republice a načerpat o tomto státě co nejvíce informací. (Uherek 2002)

Pro žadatele je organizována řada výše uvedených aktivit, ale ne všichni žadatelé tuto možnost využívají, často v těchto aktivitách nevidí jejich smysluplnost. Jejich vlastní aktivita je omezena vzhledem k životním nejistotám souvisejícím s jejich statutem uprchlíka.

Žadatelé, kteří se rozhodli setrvat až do skončení řízení o udělení azylu, často nevědí, jaký jazyk má v daném okamžiku smysl se učit. Jediná činnost, která má zjevně smysl, je jíst, spát a čekat. (Uherek 2002)

Pobytová střediska jsou kolektivními zařízeními a dlouhodobý pobyt v nich je psychicky náročný zejména pro osoby, které jsou zvyklé žít v rodinném prostředí. Rodiny sice získávají vlastní pokoj, ale jednotlivci i rodiny jsou neustále vystaveni jevu, který Goffman nazývá „interpersonal contamination“ (Goffman 1968) – téměř všechny věci, které žadatele o azyl obklopují, jsou používány ještě někým jiným a po někom jiném. I on sám jako by se tak stával součástí instituce. Instituce mu na jednu stranu pomáhá začlenit se do společnosti, na druhou stranu ho svazuje, zbavuje odpovědnosti za vlastní život.

Jednotlivci i rodiny proti tomuto jevu alespoň částečně bojují například tím, že se snaží vystupovat jako co nejautonomnější ekonomické jednotky.

Jiným příkladem „interpersonal contamination“ je fakt, že obyvatelé jednotlivých pokojů společně sdílejí chodby, WC, sprchy a koupelny. Často dochází k nežádoucímu kontaktu se sousedy v době

provádění osobní hygieny a v dalších situacích, kdy je člověk rád sám. Právě žadatelé o azyl ze třetí skupiny, kteří jsou středem našeho zájmu, trpí tímto typem „interpersonal contamination“ nejvíce, protože zůstávají v obytných střediscích nejdéle...

Motivace účastníků kurzů češtiny

Kromě faktu, že v kurzech češtiny se účastník učí česky, osvojuje si sociokulturní dovednosti, seznamuje se s českou kulturou a každodenním životem v české společnosti, je možné najít další přínosy pro účastníka kurzů z hlediska sociologického.

Robert Ezra Park, americký sociolog, jeden ze zakladatelů Chicagské školy sociologie (1864 – 1944), rozpracoval v knize *The City* otázku kombinovaných vlivů různých institucí na život imigrantů. Některé tyto instituce si sami imigranti mezi sebou vytvářejí a rozšiřují tím nejen možnosti včlenění se do nového prostředí, ale také eliminují faktory, které mohou integrační procesy brzdit. Park se rovněž zabýval působením lokálního prostředí na imigrační skupiny a vlivy pracovního prostředí. Ve studii *Community Organization and the Romantic Temper* napsal: „Imigrantské společenství slouží zjevně k tomu, aby umožnilo imigrantovi žít. Životem však míníme něco více než pouhou fyzickou existenci. Člověk je takovým stvořením, že žije jako součást společnosti, žije ve svých přáních, snech a myslích jiných lidí“ (Park 1925). Park jmenuje čtyři základní potřeby imigranta:

„Musí mít místo, kde se cítí bezpečný (1), domov; místo, odkud může odcházet a kam se může vracet.

Musí získávat (2) nové podněty, mít prostor k odpočinku, k novým zážitkům, dojmům.

Musí být uznáván (3); to znamená, že musí patřit do nějaké společnosti, v níž má určitý status, musí patřit k nějaké skupině, v níž něco znamená, tam či onam. Musí být jedincem spíše než pouhou součástí ekonomické a sociální mašinerie.

A konečně (4) musí mít v někom nebo něčem zalíbení, mít důvěrný vztah, třeba i jen k pouhé kočce nebo psovi, vůči kterým pociťuje náklonnost a ví, že je tato náklonnost opětována“ (Park 1967).

A právě kurzy češtiny mohou částečně naplňovat potřeby dvě, tři a čtyři:

Ad 2) Účastník se v kurzu učí nejenom jazyk, ale seznamuje se s dovednostmi a osvojuje si dovednosti, které bude potřebovat v každodenním životě ve společnosti, do které přišel (ať dobrovolně, či nedobrovolně) a ve které chce žít. Prostřednictvím jazyka (nenásilnou cestou) se seznamuje se zvyky, tradicemi, reáliemi, každodenním životem v české společnosti. To, zda azyl dostane a bude mu tedy umožněno žít v České republice, je jiná věc. Předpokládejme, že se účastníci kurzů připravují na integraci / život mimo středisko. Co potřebují? Kromě jazyka také pohybovat se bezpečně a jistě v českém prostředí, vědět, kde si můžou co koupit, kam jít v případě nemoci, sdělit doktorovi, jaké mají problémy. Pokud mají žadatelé děti, musejí si také osvojit způsob komunikace se školou. Zařizují si různá povolení, žádosti – měli by umět vyplnit dotazník..., požádat o pomoc, radu...

V kurzu se účastník seznamuje nejenom s učivem, ale lektor do kurzu přináší svou osobnost, své zkušenosti, které mohou pomoci účastníkům v orientaci (velice často a dobře fungují osobní zkušenosti vyučujícího, který se může stát i rádcem v běžných situacích, se kterými se účastník v novém prostředí setkává a na které nemusí být zvyklý ze země původu). Učitel hraje důležitou roli při motivaci, kdy ji žadatel z nejrůznějších důvodů (např. udělení negativního rozhodnutí) postrádá.

Ad 3) I tato potřeba může být v rámci navštěvování splněna. Žadatel je součástí skupiny studentů/účastníků kurzu, získává status studenta, někam patří, má svá práva a povinnosti. Na něm záleží, zda je přijme a bude naplňovat. Je také vnímán jako individualita (byť v rámci skupiny). Dostává

se do interakce nejenom s vyučujícím, ale také s kolegy v kurzu. Spolupracuje s okolím, vytváří si nové sociální vazby. Má cíl – naučit se jazyk, jeho zvládnutí je krokem na cestě ke vstupu do společnosti, ve které chce žít.

Ad 4) Dostáváme se ke čtvrté potřebě, a to mít důvěrný vztah k něčemu a k někomu. Zde je důležitá role vyučujícího – účastník v jeho osobě nevidí jenom učitele českého jazyka, ale člověka, který je jakýmsi spojovatelem mezi střediskem a životem tam venku. Vyučující, jenž k účastníkům přistupuje jako k normálním lidem v nenormální situaci, nevidí v nich ubožáky,

zločince, osoby, které zneužívají náš sociální systém, ale lidi, kteří se snaží najít opět své místo v pokud možno normálním životě bez násilí, bez pronásledování a s šancemi pro sebe i svoje děti, se stane velice důležitou, ne-li klíčovou postavou v životě žadatelů.

Zde uvádím slova Ernesta W. Burgess: *„Instituce obklopující imigranta jako kostel, škola a sousedská komunita jsou základními kulturními institucemi a přijetí tohoto faktu má dalekosáhlý dopad na politiku a programy v lokálních centrech“* (Burgess 1967).

Velice důležitou, možno říct nezbytnou podmínkou pro integraci cizince je osvojení si jazyka země, do které cizinec přichází s rozhodnutím zde zůstat. Zvládnutí češtiny na příslušné úrovni je jednak důležité pro každodenní komunikaci s ostatními lidmi, ale také pro orientaci ve společnosti, pro komunikaci s úřady ap. Pokud žadatel nezvládá jazyk, není potom schopen porozumět nápisům, oznámením, dokumentům, nemůže pochopit fungování a propojení institucí, se kterými musí komunikovat (což je často obtížné i pro Čecha). Znalost jazyka je neméně důležitá i pro získání práce odpovídající schopnostem žadatele. Pro orientaci ve společnosti je nezbytná také znalost kulturních a sociálních zvyklostí, pochopení společnosti, přizpůsobení se systému společnosti. To všechno napomáhá nejenom řešení problémů, ale i rozvíjení žadatelových schopností, plánování

Toto vše lze považovat za důležité pro motivaci účasti ve vzdělávacích kurzech, zejména jazykových. I přesto, že si důležitost pravidelného navštěvování kurzů většina žadatelů uvědomuje, jen část kurz dokončí (nelze sem zahrnovat ty účastníky, kteří kurzy opouštějí z důvodu odchodu ze střediska). Ztráta motivace může mít řadu důvodů, např. negativní rozhodnutí o udělení azylu, nemoc, ztráta jistot, dlouhá nezaměstnanost atd.

Často se v souvislosti s poklesem motivace užívá termín „uprchlická nostalgie“ (označuje se jím stav, kdy žadatel tráví ve středisku dlouhou dobu bez zaměstnání, nečinností a žije tzv. od jídla k jídlu, bez perspektivy zlepšení jeho situace jak po stránce materiální, tak po stránce psychické), přílišná náročnost kurzu, či naopak nedostačující úroveň, neodpovídající náplň kurzů – pro účastníka nevhodně zvolená témata. Odlišný styl prezentace kurzů, nepochopení očekávání ze strany realizátorů kurzů, neschopnost/nechuť se učit, nízká koncentrace, „má vůbec cenu se učit místní jazyk, když nevím, zdali získám azyl a budu zde žít“, dlouhodobá nejistota způsobená dlouhou azylovou procedurou, psychická únava. Další otázkou je, zda pojetí volného času je stejné pro všechny žadatele.

Nostalgičkému chování se málokterý uprchlík vyhne. Podle Charlese Zwingmanna není nostalgické chování pouze reakcí na prostorové oddělení od některých referenčních objektů, ale souvisí s celkovou orientací osobnosti ve vztahu k času. Člověk se obrací do minulosti (retrojekce). Přebujelá retrojekce, „tj. nostalgická reakce nastává tehdy, když existence v přítomnosti (realitě) je nepříjemná nebo bolestná a/nebo projekce nenabízí odpovídající uspokojení, protože nějaká překážka (skutečná nebo smyšlená) blokuje postup k cíli“ (Zwingmann 1973). Proto je důležité vytvářet prostředí, v němž žadatel o azyl, stejně jako azylant, vyhlídky do budoucnosti, které si buduje přítomným chováním, neztrácí. (Uherek 2002)

Nebo je problém spíše na druhé straně? Nedostatečný profesionální přístup, velké počáteční nadšení ze strany jak vyučujících, tak sociálních pracovníků, které nevystačí na dlouhodobou a soustavnou práci s klienty (nebezpečí vyhoření, přílišná osobní zainteresovanost, ztráta objektivního pohledu na problematiku bez profesionální přípravy; neznalost prostředí uprchlických zařízení, očekávání a potřeb ze strany klientů).

Úroveň výuky je často nevyvážená, neodpovídá požadavkům účastníků. Příčin může být řada, heterogenní skupiny (z hlediska vstupní úrovně znalosti jazyka, přístupu k výuce, věku, sociálního původu), nedostatečná motivace ze strany účastníka kurzu, ale i ze strany vyučujícího, nedostatečná připravenost vyučujícího, dostupnost kurzů. V pobytových zařízeních probíhají kurzy češtiny, kdy se většinou jedná o kurzy pro začátečníky, které nemohou uspokojit potřeby zájemců, kteří díky svému dlouhému pobytu v pobytovém zařízení již češtinu ovládají na určité úrovni a potřebují kurz pro vyšší úroveň.

Na jedné straně je jasné, že znalost místního jazyka je pro integraci do společnosti nezbytná. Tuto skutečnost si klienti uvědomují. Na druhé straně v minulosti nebyly, i přes snahy ministerstev a dalších zainteresovaných institucí, vytvořeny takové podmínky, které by zajistily kvalitní, efektivní a zejména kontinuální výuku. Důvodů bylo hned několik. Jednak důvody tzv. technického rázu – zajištění kurzů v místě pobytu klientů (problém s finančními náklady na dopravu, které si klient nemohl ze svých příjmů dovolit), dále zajištění kvalitních a připravených lektorů (často výuka byla/je zajištěna učiteli se základních škol, kteří nemají s výukou češtiny jako cizího jazyka žádnou zkušenost, nebyli pro tuto výuku odborně připraveni, nevědí si rady se sociokulturními odlišnostmi svých studentů).

Učitel

Zde je důležitá role učitele, který je s žadateli v častém kontaktu. Někdy přebírá i roli sociálního pracovníka, psychologa, rádce... Zde se naskytá otázka, zda by učitel měl výše uvedené role přijímat / zastávat? Proč ne? Proč ano?

Na základě zkušeností mých kolegů chci upozornit na níže uvedená nebezpečí, která mohou vzniknout z přebírání rolí učiteli nepříslušejících:

Nedostatečný profesionální přístup (učitel není odborník v psychologii, těžko odhadne příčiny problémů, s kterými uprchlíci přicházejí, zejména pokud nemá zkušenosti), velké počáteční nadšení ze strany pracovníků – učitelů, které nevystačí na dlouhodobou a soustavnou práci s uprchlíky (nebezpečí vyhoření, přílišná osobní zainteresovanost, ztráta objektivního pohledu na problematiku bez profesionální přípravy; neznalost prostředí uprchlických zařízení, očekávání a potřeb ze strany klientů, očekávání ze strany učitelů – na základě zkušeností ze standardních kurzů a s tím i stejná očekávání – neuvědomění si odlišné situace, ve které se účastník kurzu nachází).

Jaký by tedy měl být učitel jazykových kurzů v pobytových střediscích? Empatický, znající své kompetence, flexibilní, pod pravidelnou supervizi, s možností konzultovat problémy s odborníkem, člověk, který přináší účastníkům kurzu nejenom vědomosti, ale seznamuje je a pomáhá účastníkům osvojovat si sociokulturní kompetence (jak zdravit, co udělat při návštěvě v české rodině, jak se orientovat ve městě, jak získat potřebné informace...), je jakýmsi prvním průvodcem

Závěr

Proč v názvu slůvko *taky*? I když v předcházejícím textu se bráním tomu, aby učitel zastával funkci sociálního pracovníka, psychologa, ubytovatele atd., stejně to je často on, který seznamuje velice nenásilnou formou nově příchozí se zvyky, každodenním životem v nové společnosti. Právě výuka jazyka

země, do které jsem přišel a chci tady žít, je nenásilnou cestou, jak si dovednosti potřebné pro správné fungování v nové společnosti (a také pro integraci) osvojit přirozeně. Zde je obsaženo to slůvko TAKY.

Při psaní příspěvku jsem vycházela zejména ze svých zkušeností s výukou v pobytových zařízeních pro žadatele o mezinárodní ochranu, s výukou v různých dalších typech jazykových kurzů (individuální, skupinová, univerzitní, firemní výuka). Také jsem využila poznatky svých kolegyní a kolegů z podobných kurzů.

Poznámky:

1) Azylové řízení je v České republice procedurou, jejíž délka případ od případu kolísá. Může trvat několik týdnů nebo měsíců. Jsou známy případy žadatelů, kterým byl azyl udělen velmi rychle, ale většinou se jedná o delší proces, který probíhá déle než jeden rok. Pokud žadatel o azyl tuto dobu žije v soukromí a má zaměstnání, velmi často u něho akt udělení azylu kontinuálně navazuje na předchozí proces adaptace na podmínky v České republice. Pokud naopak do této doby setrval v pobytovém středisku Ministerstva vnitra, jde o kvalitativní změnu, životní předěl. Azylant se vrací do společenského života ze zařízení, které svými rysy v některých ohledech připomíná goffmanovskou totální instituci.

2) Tato skupina se vzhledem ke vstupu České republiky do Evropské unie v roce 2004 a vstupu do tzv. shenghenského prostoru v roce 2007 s počteně snižuje.

Literatura

Burgess E. W. : Can Neighborhood Work Have a Scientific Basis? In: Park R. E. – Burgess E. W. – McKenzie R. D. (eds): *The City*. Chicago:University of Chicago Press,1967.

Goffman E.: *Asylums. On the Social Situation of the Mental Patients and Other Inmates*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd., 1968.

Integration Rights and Practices with Regard to Recognised Refugees in the Central European Countries. Geneva, UNHCR, Bureau for Europe, 2000.

Jahoda, M., Lazarsfeld, P., Zeisel.H.: *Marienthal (The Sociography of an Unemployed Community)*. London:Tavistock Publications 1972.

Jeřábek, H.: *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1992.

Jeřábek, H.: *Průzkum, elaborace a analýza zdůvodnění - metodologie pro individuální vyšetřování a typologické zobecňování*.(www)

Jeřábek, H.: *Paul Lazarsfeld a počátky komunikačního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997.

Park R. E. : *The Romantic Temper*. In: Park R. E. – Burgess E. W. – McKenzie R. D. (eds): *The City*. Chicago, London, University of Chicago Press, 1967.

Uherek Z., Procházková H. : *Education Programmes for Refugees. Research Report for the United Nations High Commissioner for Refugees - Branch Office for the Czech Republic*. Praha: Institute of Ethnology, 2002.

Uherek, Z: *Integrace azylantů.Výzkumná zpráva pro Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky, Oddělení pro Českou republiku*. Praha: Etnologický ústav Akademie věd České republiky, Oddělení etnických studií, 2002.

Uherek, Z.: *Společenská integrace migračních skupin – základní pojmy a problémové okruhy*.

<http://www.migraceonline.cz/e-knihovna/?x=1957538>

Whyte, W.F.: *Street Corner Society*. Chicago, Chicago University Press. 4th ed..

Whyte, W.F.: *Learning from the Field. A Guide from Experience*. London: SAGE.

Zwingmann, Ch: *"Heimweh" or "Nostalgic Reaction": A Conceptual Analysis and Interpretation of a Medico-Psychological Phenomenon* (Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1959).

Summary

The Author's report addresses the role of the teacher in the language teaching process for asylum seekers in refugee housing in the Czech Republic. What Czech courses give to the participants in addition to mastering the language. What demands this special kind of learning – teaching process makes on teachers.

SOCIOKULTURNÍ KOMPETENCE V OBCHODNÍ KOMUNIKACI

Nelly Davletšina

Moskevská vysoká škola mezinárodních vztahů, Moskva

Po zapojení MGIMO k Boloňskému procesu v r. 2002 se provádí velká práce, zaměřená na adaptaci programů výuky cizích jazyků k úrovni celoevropských kompetencí a také zpracování výukových materiálů, především učebnic a konverzačních příruček, odpovídajících novým požadavkům. Zároveň s tím naše univerzita jako učitelské a vědecké středisko s všeobecně uznaným jménem v oblasti jazykové přípravy studentů, kde se vyučuje celkem 52 cizích jazyků, včetně češtiny, má zájem o dodržování svých tradic a osvědčených metod v rámci ruské metodické školy.

Tyto dva směry stanoví podle našeho názoru základní paradigma, v němž se má projednávat otázka výuky sociokulturních kompetencí a uspořádání příslušných učebních materiálů.

Jak vyplývá z požadavků Rady Evropy, jde o dosažení takové úrovně lingvistických dovedností, které by mohly být používány v praktické činnosti, v konkrétních komunikačních situacích a sloužily by jako základ rozvoje a zdokonalení jazykových znalostí během celého života. Dlouholeté zkušenosti svědčí o tom, že při komunikaci s cizinci lidé snadno odpustí gramatické a lexikální chyby, což je nedostatkem jazykových poznatků, jsou ale velmi citliví k porušení sociokulturních norem veřejné komunikace.

Pokládáme proto za velmi důležité, že se do popředí zájmu vyučovacího procesu dnes dostává osobnost studenta, jeho schopnost komunikovat s představiteli různých kultur a národností. K tomu je zapotřebí vybavit ho všestrannými poznatky kulturních a historických tradic, lidových zvyků a obyčejů, způsobu chování a zdvořilostních konvencí. Jedním z důležitých prostředků k dosažení tohoto cíle je výuka reálií, která se zavádí na naši univerzitu od příštího roku jako samostatný kurz. Zároveň s tím v rámci tzv. aspektů tradičně přistupujeme od III. ročníku k výuce odborných cizojazyčných dovedností s přihlédnutím k odborné specializaci studentů: na fakultě mezinárodních ekonomických vztahů je to ekonomický překlad a obchodní korespondence (4 hodiny týdně).

Těmto aspektům odpovídá učebnice *Čeština pro obchodní komunikaci* zpracovaná na katedře jazyků Střední a Jihovýchodní Evropy MGIMO v roce 2004. Je určena posluchačům češtiny bakalářského a magisterského studia, a také všem zájemcům o český jazyk k nábídku dovedností písemné a ústní komunikace v oblasti dnes atraktivní sféry obchodu a podnikání.

Když se podíváme do oddělení jazykových učebnic v knihkupectvích v Rusku, zjistíme, že v porovnání s podobnými učebnicemi v angličtině, němčině, španělštině či francouzštině učebnice pro obchodní komunikaci a odborný překlad ve slovanských jazycích včetně češtiny jsou spíše výjimkou. Příčinu takového stavu vidíme jednak v nedostatečné rozpracovanosti této sféry veřejné komunikace, jednak ve skutečnosti, že velká část korespondence v zahraničním obchodě se dnes vyhotovuje v angličtině. Není divu, že partneři ze slovanských zemí se často domlouvají anglicky. Se slovní zásobou někdy nevystačí, chybí také znalost jazykových a sociokulturních norem a takový dialog zní někdy docela nepřírozeň. Nesmíme však zapomínat, že zpracování a překlad různých obchodních dopisů, ekonomických, komerčních a finančních dokladů a materiálů, získávání a předávání obchodní informace, vedení obchodních jednání, sepsání obchodní smlouvy, schopnost volné konverzace při neoficiálních setkáních, komunikace v běžných životních situacích vyžaduje znalosti a dovednosti v mateřském jazyce obchodního partnera.

Abychom mohli mluvit o dosažení sociokulturní kompetence v obchodní komunikaci, musíme se především soustředit na osvojení norem, pravidel a forem komunikace v této odborné sféře. Co se týče

posledních, patří k nim prezentace, obchodní beseda, jednání, obchodní dopis, kontrakt. Nyní se podívejme, jak se projevují tyto normy a pravidla na příkladu obchodního dopisu.

Protože písemný obchodní styk patří do oblasti funkčního stylu ekonomického, má ustálený postup a ustálenou slovní zásobu, v níž se uplatňuje obchodní a ekonomické názvosloví a do které částečně zasahuje i právní norma. Sloh obchodního dopisu má být logický, přehledný, srozumitelný, stručný a přirozený.

Probereme-li řadu obchodních dopisů z posledních desetiletí, shodneme se na tom, že to, co bylo považováno za zdvořilý tón, zde bylo nahrazeno úřední neosobní strohostí. To mělo řadu příčin, vyplývajících ze způsobu hospodaření a direktivního plánování. V nových podmínkách tržních vztahů dochází k demokratizaci stylu a přirozenějším normám a pravidlům vyjadřování. Odesílané zprávy musejí být formulovány stručně a mají obsahovat jen to, co je třeba sdělit. Dopis má být uspořádán tak, aby adresát neměl potíže se zjištěním, oč vlastně jde. Obchodní sloh však zůstává vcelku věcný a přesný, nebývá v něm vyjádřena subjektivita, pisatel nehovoří, kromě zvláštních případů, za svou osobu, nýbrž za podnik. Proto se zpravidla užívá slovesných a zájmených tvarů v 1. a také 2. osobě množného čísla. To umožňuje vyjadřovat názor skupiny lidí, určitého kolektivu: *Sdělujeme Vám; Dovolujeme si tímto oznámit*. Od takovýchto úvodů však je možno ustoupit, protože čtenář přece vidí, že mu chceme něco sdělit. Jak je vidět, vyjadřování českých obchodních partnerů se formulují na rozdíl od ruštiny se zaměřením na 1. osobu, na mluvčího, což má za následek širší využívání osobních konstrukcí: *To nemáme - Этого нет; Zde si můžete prohlídnout vzorky - Здесь можно осмотреть образцы*. Českým úvodním formulacím na začátku dopisu odpovídají v ruštině přechodníkové vazby: *Odvoláváme se na Váš dopis - Ссылаясь на Ваше письмо*.

Na druhé straně upozornit čtenáře na některou věc se dá těmito obraty: *Všimněte si prosím; Důležité je pro Vás, že...*. Takové formulace zvyšují zájem čtenáře o obsah informace a mohou být vyjádřeny tázacími a zápornými větami v nevlastní funkci: *Co to znamená ve Vašem případě? Nemohli byste nám sdělit místo Sdělte nám*, a také oznamovacími větami místo podnětných při vyjádření prosby, například: *Budeme od Vás potřebovat technické doklady místo Vyžadujeme technické doklady* nebo místo důraznějšího: *Technické doklady musejí být zaslány*. Rozkazovací tón se může negativně projevit na průběhu plnění obchodních transakcí. V další části dopisu musíme mít na mysli stanovisko příjemce, předem vyvracet jeho argumenty a uvádět důvody, které by ho mohli ovlivnit. V každém případě má být obchodní dopis napsán zdvořile. Pro vyjádření prosby, přání, doporučení nebo rady je charakteristické užívání podmiňovacího způsobu: *Žádáme, abyste nám zaslali; Rádi bychom Vám oznámili*. Velmi rozšířené jsou obraty jako *rádi bychom*, nebo *rádi* plus slovo v osobní formě, také *jsme rádi, že...*, které dodávají projevu zdvořilejší, laskavější tón. Při vyjádření zdvořilé zdrženlivosti si pomáháme modálními slovesy: *Chtěli bychom poukázat; K tomu Vám můžeme sdělit*.

V reklamacích, upomínkách a urgencích, zejména pokud jde o první případ, máme vycházet z předpokladu, že závada vznikla bez zlého úmyslu, nedopatřením. Abychom vyjádřili svůj osobní vztah k jednání a k činům druhé strany, můžeme, ale nemusíme použít způsobu podmiňovacího: *Prosíme, abyste zjistili; Naléhavě Vás žádáme*. Zároveň s tím se aktivně užívá trpný rod ve formě zvrátneho a opisného pasiva: *Cena je stanovena; Placení se provádí*. Ale příliš časté jeho užívání dodává projevu naprosto úřední, někdy až byrokratický charakter. Větné konstrukce s pasivem jsou však nepostradatelné a účelné při sepsání protokolu, zápisech obchodních besed a jednání.

Při vyhotovení obchodního dopisu zachováváme způsob psaní adresy platný v ČR, t.j. na prvním místě se uvádí název podniku, a teprve po něm zeměpisná adresa. V úvodních osloveních uvádíme název funkce nebo jméno adresáta, přičemž název funkce při oslovení úřední osoby je na rozdíl od ruských řečových zvyklostí zdvořilejší formou, než využití jména. Srovnejte: *Vážený pane řediteli! Vážená paní*

Vysušilová! Text dopisu končíme závěrečnou pozdravnou formulí, kde se používají tyto pozdravné doložky: *S úctou; S pozdravem; S přátelským pozdravem* a jiné. Kromě toho každý podnikatel v ČR je povinen uvádět údaje o své firmě: název, sídlo, místo podnikání, identifikační číslo, a také údaj o zápisu v obchodním rejstříku.

Spolu s lingvistickou informací obsahují texty obchodních dopisů extralingvistickou, mimojazykovou informaci. Jejimi nositeli jsou lexikální jednotky, které mají národní a kulturní sémantiku. Jsou to různé pojmy podnikatelské činnosti, názvy podniků a firem, komerčních dokumentů a funkcí, zboží, služeb atd. (výběrové řízení Czechinvest, dodávkový příkaz, zakladatelská listina, vedoucí delegátské sítě, broušené sklo), které se nedají přeložit jednoduchými synonymickými záměnami. Tady můžeme mluvit o tak zvaném lexikálním pozadí, které mají jazykové ekvivalenty v obou jazycích. Patří sem řada termínů, včetně cizího původu, které odrážejí dnešní realie tržní ekonomiky (živnostenské oprávnění, přepravní dispozice, rozhodčí řízení, úpadkový zákon, restituce, kompetence). K takovým reáliím patří také zapojení české ekonomiky do Evropské unie, o čemž nám vypovídají takové pojmy, jako *národní rozvojový plán, strukturální fondy nebo fond soudržnosti*.

Z toho vyplývá, že při výuce ekonomického překladu a obchodní korespondence se musí přihlížet ke specifickým, vyplývajícím z národních zvyklostí a norem u obou obchodních partnerů, k lingvistickým reáliím, k stejnému pojmání a chápání jednotlivých pojmů a termínů v obou jazycích. Teprve potom můžeme mluvit o vzájemném porozumění, nezbytném pro úspěšnou spolupráci a podnikání. Není náhodou, že profesionální byznysmani dávají přednost práci s kvalifikovanými tlumočníky i v těch případech, když poměrně dobře ovládají jazyk partnera. To jim umožňuje neodpoutávat se od předmětu jednání při překladu lingvorealii, odborné frazeologie nebo slangu. Z téhož důvodu se všechny dokumenty připravují ve dvou jazycích, pokud to není možné, podepisují smlouvu v jednom jazyce, a teprve potom dělají překlad a notářsky ho ověřují. Některé dokumenty musejí být autentické: plná moc, platební příkaz a jiné, spojené finančními a bankovními úkony. To klade velké požadavky na úroveň jazykového vzdělání a sociokulturní kompetence obchodních partnerů.

Summary

This report intends to highlight means of developing social and cultural competence of the students in teaching economic translation and business correspondence at the Moscow State University of International Relations.

This teaching course starts from the 3rd year (the fifth term) and combines some of the most current stimulating ideas from the world of business with a strong task-based approach and emphasis on national features and sociocultural norms of business communication in the Czech and Russian languages.

The course book "The Czech language for Business Communication" is designed to meet these needs and to bring the real world of international business into the language teaching classroom. It is divided into 15 topic-based units.

This report describes the structure and the contents of the units and makes suggestions on how to use the unit material to develop sociocultural and communicative competence of students preparing for a career in international business.

LANGUAGE ACQUISITION IN A TODDLER AND FACTORS AFFECTING ITS SPEED

Martin Dvořák

Masarykova univerzita v Brně

As language acquisition and learning represent prerequisites for the successful integration of an individual in a language community and his/her functioning within it, they attract a lot of scientific attention. Furthermore, modern-day trends such as globalization, the Internet, production outsourcing, and multiculturalism require that the individual be able to interact with others in a variety of situations and contexts calling for multilingualism.

This paper focuses on several idiosyncrasies of early language development and those of my son's exposure to two languages (English and Czech) as I have observed them in him over the course of 30 months (starting with his birth).

Protolanguage and Cooing Stage

Halliday (1978) uses the term *protolanguage* to refer to the first communicative system an infant develops, which consists of the child's own sounds subsequently dropped for the adult system. Despite being abandoned later on, the *protolanguage* serves the purpose that any other language does, i.e. that of interaction between its user and the surroundings. The acquisition of the adult language that follows is typical of the differentiation between the *pragmatic function* (requiring a response) and *mathetic function* (requiring no response).

In spite of being seemingly insignificant, the cooing stage during which the infant – being only capable of producing vowels – resorts to its *protolanguage*, marks the first linguistic interaction between the infant and the parent and thus has a pivotal impact on future language development in that it teaches the child the basic principles of turn-taking. That is, the infant learns to tell the moments when the parent speaks, i.e. when the infant is expected to listen to what is being said, from those when the infant may take over. The strategies facilitating the process through which the infant becomes familiar with turn-taking are, for instance, those of the well-known 'peek-a-boo' games.

In regard to other games which stimulate the infant's language development, most mothers usually invent and utilize their own. My wife, for instance, when doing her regular feet-straightening exercise with our daughter, who initially found it mostly disagreeable, began to develop rapport with her by slowly counting out loud the individual strokes the exercise consisted of. Soon, our daughter joined her with her own language and even began to take pleasure in the activity. Eventually, the "dialog" taking place between the two developed into the following form:

Mom: Lindulko, musíme si zase zacvičit. Já vím, že to nemáš ráda, bude to ale trvat jen chvíli.

Mom: Ták, a jedná, dvě,

Linda: eee

Mom: tři

Linda: eee

Mom: čtyři

Linda: eee

...

By inventing the game, not only did my wife make the activity more bearable and less annoying for all of us, but she finally even succeeded in preventing our daughter from crying during the exercise by providing her with an object of language-based pleasure. Moreover, the game represented the very first communication activity that taught our daughter the turn-taking fundamentals.

Babbling Stage and After

At the stage of babbling (between the age of six and nine months), the infant produces a wider range of sounds combining vowels and consonants. What appears to reinforce the language-learning process at this stage is the parents' positive reactions to the combinations whenever these resemble actual words – an activity, subsequently, conducive to the infant abandoning phones that are not present in the language of exposure.

What plays a crucial role in the child's language development later on is the child's imitation of audio and visual representations occurring in the vicinity. Needless to say, it is chiefly the sounds originating in the sources of the infant's interest that the infant can learn to imitate most quickly. These sounds gradually become the expressions he/she deploys when referring to the sources themselves, be it 'moo' for a cow, 'gagaga' for a duck, 'brmbrm' for an airplane, the clicking sound of a PDA for the device itself, 'zzzz' for a drill, or 'eeeh' for a grass mower.

Example:

Me: Damian, what does a cow say?

Damian: Moo.

Me: Yeah, exactly, moo. And what does a cat say?

Damian: [iiaa]

Me: Yeeah!

However, what I found quite astounding when my son, 15 months old, started using what one might call the first words in English (other than those denoting the various sounds mentioned above) was his precision in preserving the original number of syllables in words consisting of fewer than four syllables and in systematic contractions of those consisting of four or more syllables into three-syllable segments. Thus, for instance, when referring to a telephone or TV set (in English), he usually used 'tetete'. When referring to a rotor (of a helicopter) (in English), he used 'jojout', 'bambaaoo' for Czech 'brambora' (potato in English). However, whenever referring to a helicopter (in English), he used the contraction of 'kakaka' and 'bibibi' when asking for a jelly baby. Therefore, at this stage he, in my opinion, manifested much greater skill in mastering the prosodic patterns of both languages than that of word formation or phoneme production.

At the time when children becomes capable of producing words, or rather what resembles these, their language begins to revolve around and serve the limited number of for-the-child-crucial functions and their vocabulary and grammar are affected accordingly. Halliday (1973), delineates seven categories present in the child's early communicative system reflecting these functions: *instrumental* (I want), *regulatory* (do as I tell you), *interactional* (me and you), *personal* (here I come), *heuristic* (tell me why), *imaginative* (let's pretend), and *representational* (use of language to convey facts).

Here are a few utterances illustrating the individual categories as they have been produced by Damian:

Instrumental: [ju: bibibi]! (I want a jelly baby.); [jediəu wo:djəub pik ap] (I want to pick up the radio from the wardrobe.)

Regulatory: *Daddy, daddy, here, here!* (Daddy, come here quickly!) – notice the urgency being expressed quantitatively, i.e. by repetition, rather than lexically; *Cover you.* (Please cover me.); *Keep it car broken.* (I want you to keep the car broken.)

Interactional: *Mommy you going out.* (Mommy and I are going out.)

Personal: *You better and better.* (I am getting better and better.); *You angry.* (I am angry.)

Heuristic: *Yellow button used for?* (What is the yellow button used for?); *Red light flashing why?* (Why is the red light flashing?); *Inside tulip big thing name?* (What is the name of the big thing inside the tulip?)

Imaginative: *Papa Bear, big bowl, too hot.* (Papa Bear had a big bowl which was too hot.); *Make-believe fire.* (Let's set a make-believe fire.)

Representational: *Thinking fan turn on how.* (I am thinking about how to turn on the fan.); *Pajamas putting on Mommy.* (Mommy is putting my pajamas on me.); *Hurt foot.* (My foot hurts.)

One of the primary factors affecting the speed at which the infant learns the language at this stage appears to be the situational context. In other words, the more interesting and thought-provoking the immediate context of situation, the extralinguistic reality of the environment,, the more motivation exists (there is) to master the expressions and grammar related to it. In other words, the more interesting and thought-provoking infants find the immediate context of situation, the extralinguistic reality surrounding them, the more motivated they are to master the expressions and grammar related to it. As Damian was fascinated at everything moving, spinning, making a lot of noise, and appearing and disappearing, his very first comprehensible expressions became those of *loud, noise, noisy, big [bi:g], propeller, spinning [pini:ɔ], coming out [kamin aut], fast, smoke, fire, over there [odəde:], here.*

The first vocabulary acquired by the infant tends to be first organized in what Scollon (1976) brands *vertical constructions*. In other words, the child produces a single utterance over several turns:

Damian: Look!

Me: What at?

Damian: Watch.

Me: What watch?

Damian: Mommy gave me.

The vertical constructions like the one above subsequently turn into the so-called *horizontal structures* (the horizontal structure created from our example above would have the form “*Look at the watch that Mommy gave me.*”)

As the example above suggests, the transitions from the vertical constructions to the horizontal structures would probably not take place if it were not for the interlocutor exhorting the child to elaborate on the child's original ideas. One might, therefore, come to the conclusion that this very exhortation provides the child with the basic concept of clauses and utterances incorporating more than one notion.

Emotionally Charged Situations – An Effective Way of Learning and Practicing

Another factor affecting the speed at which the infant learns and subsequently deploys language is the infant's emotions or those of other speakers in the vicinity. That is, it is always those expressions that have been uttered in an emotionally-charged atmosphere that children tend to remember best and use actively. Hence, just as some children literally reiterate their parents when talking back, Damian, for instance, proves to be almost proficient when it comes to scolding his sister for what she is not supposed to do. In such situations, he uses the exact copies of the expressions he heard from his irritated parents when being reprimanded or when witnessing his sister in a similar situation.

Linda reaching for a wall socket:

Damian: *Never ever must you touch the socket!*

Linda reaching for a bell, Damian's favorite toy:

Damian: *Don't you touch the bell! Never ever!*

Situations like these are not a long way off from the ones we experience whenever we accidentally mutter an expression falling into the category of swear words and, consequently, regret having done so as our child keeps repeating it with the precision of an articulate orator. Not only does the accompanying emotion put far more emphasis on the expression than there would be under other circumstances, but the extralinguistic reality (gestures and events accompanying the utterance) render the situation unique enough for it to be remembered for a long time in the future.

Emotionally-charged situations also deserve special attention in that they allow one of the inherent features of language – a limited number of lexemes being utilized for the purpose of generating an unlimited number of utterances – to surface and become salient. That is, infants are often capable of coming up with meaningful expressions they have never heard before mainly when outraged or struck by frenzy. My wife and I, for instance, spent quite some time pondering the possible source of our son's violent language (Czech) targeted mainly towards his sister, which he used whenever he was jealous of her. However, his recent use of "*Slice Linda!*" dispelled all our suspicion that the source might be one of our relatives since I was the only person speaking English with him, and was sure that in front of him (in his presence) I had never mentioned slicing as a means of revenge on someone

Peculiarities of Language Acquisition in Infants Exposed to More than One Language - Language Games and Calques

Apart from situations charged with negative emotions, early language also thrives in those where children engage in language games they themselves have invented. Provided the child is in some control of two or more languages, the possibilities are more or less endless. Damian, for instance, has recently contrived a game in which he teases me with neologisms created through a combination of an English lexeme and a Czech suffix marking diminutives (most frequently *-ík*). Thus he comes up with all kinds of novel expressions such as *tub-ík*, *shower-ík*, *bread-ík*, and *bed-ík*, enjoying my annoyance.

Last but not least, every parent bringing up his child in a multilingual way cannot overlook the child's use of semantically incorrect expressions that came into existence as calques (loan words, or rather word-for-word translations) originating in one of the other spoken languages.

Examples:

Rozbijeme ten klacek. – We will break up the stick.

Zlomili jsme to auto. – We have broken the car.

Peru nádobí. – I am washing the dishes.

Conclusion

The process of language acquisition in an infant and its speed appear to be affected by multiple factors. This paper only attempted to touch on some of these, such as 'peek-a-boo' games, the infant's motivation depending on the immediate context of situation, factors that can be described in terms of Halliday's seven basic functions early language strives to fulfill, as well as the emotions expressed on the part of speakers' accompanying language use, and language games the children invent to amuse themselves. Other languages that the child is exposed to also appears to have a significant impact in the early stages of the language development of the infant. This influence seems to be particularly manifest in calques that the multilingual infant tends to create.

Bibliography

Halliday, M. A. K. (1973). *Exploration in the Functions of Language*. London: Arnold.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Baltimore, MD: University Park Press.

Scollon, R. (1976) *Conversation with a One Year Old*. The University Press of Hawaii, Hawaii.

Summary

The paper focuses on the factors affecting the speed at which a toddler acquires language, chiefly new expressions and collocations. A special attention is paid to the individual functions of the child's early language as described by M.A. K. Halliday (instrumental, regulatory, interactional, etc.) and the situations determining these. It also aims to point out idiosyncrasies of the acquisition process in terms of the infant's exposure to two different languages – a major one (spoken by most of the members of the infant's community) and the minor one (spoken by one of his/her parents only). Besides the theoretical background, the paper presents author's practical examples and authentic recordings.

MEZIKULTURNÍ KOMUNIKACE V JAZYKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Jiří Dvořák, Daniela Dvořáková

Univerzita obrany, CJP,
Masarykova univerzita v Brně, CJP

Úvod

Změny, ke kterým dochází v Evropě i ve světě, mají podstatný vliv i na jazykovou přípravu. Členství České republiky v Evropské Unii a NATO klade důraz na integraci, spolupráci, kompatibilitu a interoperabilitu. Příprava jazykově vybavených profesionálů je spojena mimo jiné s odstraňováním komunikačních bariér a lexikálním přístupem k jazykovému vzdělávání.

Komunikační bariéry

Při odstraňování komunikačních bariér je třeba se zaměřit nejen na možné problémy v oblasti jazykové způsobené nedostatečnou komunikační kompetencí, jazykovou interferencí nebo informační bariérou způsobenou nedostatečnou znalostí předmětu komunikace, ale i na bariéry vyplývající z nedostatečné spolupráce nebo kulturních rozdílů komunikujících.

V rámci vysokoškolské jazykové přípravy je kladen důraz nejen na rozvoj všech řečových dovedností, ale i na rozvoj znalostí neязыkového charakteru, zejména v rámci osvojování terminologie specializací. Nedostatky v komunikační kompetenci jsou odstraňovány prezentacemi studentů na dané téma, brífinky, souhrnem zpráv o nejnovějších událostech v politice, vojenství, ekonomice, ekologii a psaním esejí.

Jazyková interference je častou příčinou chyb. Takto produkované chyby jsou však nutným mezistupněm při učení se jazyku. Rozlišení typu chyb je důležité. V případě, že student učiní chybu a je přesvědčen, že se vyjadřuje správně, nebo vyprodukuje-li chybu úmyslně s očekáváním opravy ze strany učitele, je zpětná vazba nutná. Bez této zpětné vazby a opravy ze strany učitele může student nabýt přesvědčení, že se vyjadřuje správně. Naopak nadměrné opravování chyb způsobených nepozorností nebo stresem brání plynulosti projevu.

Problém nedostatečné znalosti předmětu komunikace lze řešit v podmínkách omezené časové dotace pro výuku cizích jazyků na školách nefilologického zaměření důrazem na motivaci studentů a autonomní učení. Z vlastní zkušenosti můžeme konstatovat, že aktivní a samostatná účast studentů na procesu učení zlepšuje jejich schopnost diskutovat i na „abstraktní“ témata. E-learning, četba textů a domácí příprava lexika jim pomáhá docílit souvislosti a ucelenosti promluvy i v oblastech, které nebyly předmětem jejich zájmu.

Spolupráce studentů ve třídách je podporována tzv. „role-plays“ (např. velitel zjišťuje příčiny havárie vojenského vozidla), diskusemi ve skupinách s cílem shromáždit argumenty „pro“ a „proti“ a řešením případových mini-studií na dané téma (např. úkol naplánovat vybudování tábora pro uprchlíky včetně zdůvodnění rozmístění prvků tábora a přípravy vojensko-civilní spolupráce).

Lexikální přístup k jazykovému vzdělávání

Každý jazyk má jiný přístup k popisu reality, protože vychází z rozdílných asociací. Pochopení těchto odlišností v přístupu k realitě nám pomáhá v mezikulturní komunikaci jak na úrovni obecného, tak i odborného jazyka.

Lexikální jednotky můžeme rozdělit na jednotlivá slova, sdružená slovní pojmenování, frazeologická slovní pojmenování a ustálené větné konstrukce. Osvojování slovní zásoby studiem izolovaných slov je zastaralé. Pozornost je věnována důležitým nebo frekvenčním kombinacím adjektivum-substantivum (economic revitalisation), verbum-substantivum (set a goal), substantivum-substantivum (information warfare). Je důležité, aby studenti byli schopni rozpoznávat tato sdružená slovní pojmenování, aktivně si je zaznamenávali a snažili se je přenést do své aktivní slovní zásoby. Přitom se nemusí jednat vždy o nové výrazy, ale i o takové, které jsou transparentní a srozumitelné, většinou však pouze z důvodu znalosti významu jednotlivých slov. Ustálené větné konstrukce pomáhají organizovat slovní promluvu i psaný text a pomáhají studentům vyvarovat se chyb vyplývajících z odlišné struktury mateřského jazyka. Dodržování syntagmatického principu, tzn. soustavné práce se slovními spojeními a větami, je důležitým pravidlem při procvičování a upevňování lexika.

Interjazyková teorie tvrdí, že nedokonalá produkce cizího jazyka vyplývá z přechodného jazykového systému, který se nachází někde uprostřed mezi dvěma skutečnými jazyky. Pro specifický česko-anglický interjazyk byl Donem Sparlingem zaveden termín „Czenglish“. Vznik lexikálních chyb je často zapříčiněn buď neznalostí již zmíněných ustálených vazeb (close cooperation, nikoli narrow cooperation; conference fee, nikoli conferential charge; harmful substances, nikoli harming substances, apod.), nebo špatnou prací se slovníky. Uživatel slovníku se zpravidla spokojí s prvním slovníkovým ekvivalentem v seznamu a nepátrá po tom, zdali je užití slova v daném kontextu vhodné. Je také potřeba zdůraznit, že např. terminologie specializací má často nové, odlišné významy, a proto je nezbytné více zkoumat slovní sémantiku. Nová slovní spojení, jako např. environmentální bezpečnost, kolaterální škody, zelená munice, atd., tvoří nový koncepční model, který je dokladem toho, že kromě specializace vědních disciplín dochází také k překrývání terminologie více oborů a vytváření odborného lexika společného pro skupiny oborů.

Písemný projev

Z rozsáhlé problematiky písemného projevu bychom rádi upozornili pouze na některé aspekty, se kterými se setkáváme v písemných projevech studentů a akademických pracovníků. Příklady nepřesností jsou následující:

- absence logické návaznosti mezi jednotlivými odstavci způsobená nedostatečným plánováním a přípravou;
- chybí výrazy typu such as, as it follows, a pod., které odkazují na výčet většího počtu jevů;
- chyby v psaní velkých písmen (Faculty of economics and management);
- při přenášení zkratk do cílového jazyka v originále chybí vysvětlující celý název, popř. doslovný překlad (USAREUR NATURA 2K – United States Army Europe NATURA 2 000);
- příliš častý výskyt konstrukce s „of“ při snaze vyjádřit české genitivní konstrukce (procedures of decontamination of personnel x personnel decontamination procedures). V případě akceptovatelnosti jak genitiva, tak „of-konstrukce“ je ovlivňujícím faktorem princip důrazu na konci, tzv. end-focus, jenž upřednostňuje umístění důležitějších jednotek ke konci substantivní fráze (military's expenditure s důrazem na „expenditure“, expenditure of the Army s důrazem na „Army“);
- časté užívání podstatných jmen slovesných v češtině (...zabezpečení provedení...) ovlivňuje písemný projev v angličtině, která upřednostňuje nominální vazby;

- příliš časté užívání výrazu „problem“, jež v anglickém čtenáři evokuje myšlenku, že je dotyčný pisatel poněkud „problematickou“ osobou;
- chyby ve slovosledu (And the last, very warning statistics you can find in this article);
- chyby způsobené tzv. „false friends“ (eventually x if necessary, actual x topical, military technique x military vehicles);
- chybné použití „what“ místo „which“ ve vztažných větách.

Závěr

Pochopení odlišností jazykových systémů a jejich přístupů k realitě přispívá společně s odstraňováním komunikačních bariér, lexikálním přístupem k jazykovému vzdělávání a uvědomováním si vlastních chyb v procesu učení ke zlepšení mezinárodní a mezikulturní komunikace.

Literatura

Bouzek, J. Jak se domluvit s jinými. Praha, 2008.

Byram, M. Language Teaching and European Integration: Teaching Culture for a Lingua Franca. In Selected Papers from the Second British Studies Conference. Prague, 18-20 October, 1996.

Lewis, M. Implications of the Lexical Approach. In Perspectives No 6. Prague, 1995.

Sparling, D. Jak se vyhnout čechismům v angličtině. Praha, 1989.

Janíková, V. Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků. Brno, 2007.

Janíková, V. Osvojování cizojazyčné slovní zásoby. Brno, 2005.

Klímová, B., Kacetl, J. A Concise Guide to Academic Writing in the English Language. Hradec Králové, 2004.

Hopkinson, Ch. Faktory působící při lingvistické interferenci v cizojazyčné komunikaci. In K cizojazyčné řečové komunikaci ve sféře podnikání. Ostrava, 2004.

Summary

Political and social changes result in increased mobility and demand for language training with a focus on communicativeness and specialization.

The paper deals with the effect of intercultural communication on language training, a lexical approach to vocabulary acquisition and common mistakes made in writing by students and academic staff.

BUDOVÁNÍ SOCIOKULTURNÍ KOMPETENCE MODERNIZACÍ A ELEKTRONIZACÍ VÝUKOVÉHO DIALOGU

Marie Hádková

UJEP Ústí nad Labem, Katedra bohemistiky

Sociokulturní kompetence představuje významnou složku všeobecných kompetencí studenta a uživatele jazyka, které však bývají někdy vyčleňovány samostatně, ne jako součást komunikativní kompetence, a to v závislosti na pojetí jazykového znaku a na způsobu zkoumání řečové činnosti, jakož i v závislosti na tradiční pojetí jazykového vyučování vůbec. Zásadní význam pro míru začlenění sociokulturní kompetence do výuky cizího jazyka na určitém území může mít i politický kontext, v němž výuka probíhá, a to jak kontext výchozí země, tak kontext území, na němž se cílovým jazykem mluví. To je nejlépe patrné ze způsobu výběru a míry informací podávaných zahraničním studentům o Československu a českým studentům např. o anglofonních zemích v předlistopadovém období.

Oblasti sociokulturní kompetence se podrobně věnuje v současné době jediný normativní dokument užívaný v cizojazyčné výuce, a to Společný evropský referenční rámec pro jazyky. V jeho textu nacházíme vnitřně detailně strukturované obecné kompetence, v nichž lze najít oddíly odpovídající tomu, co je v jiných pramenech označováno jako reálie (směřující k poznávání kultury a historie jiného národa, k posilování interkulturní a multikulturní senzitivity a tolerance) a lingvoreálie (přispívající k poznání různorodosti jazyků¹): *Znalosti okolního světa (ať jsou dosaženy prostřednictvím zkušeností, vzdělání nebo informačních zdrojů atd.) zahrnují:*

- *různá místa, instituce a organizace, osoby, předměty, události, procesy a operace v různých oblastech užívání jazyka...Pro studenta určitého jazyka jsou nesmírně důležité faktografické znalosti týkající se země nebo zemí, v nichž se jazyk používá, např. jejich geografické, demografické, ekonomické a politické charakteristiky a rysy, které se týkají jejich životního prostředí;*
- *třídy jednotek (konkrétní/abstraktní, živý/neživý atd.) a jejich vlastnosti a vztahy časově prostorové, asociativní, analytické, logické, příčina/následek atd.)...²*

Rámec podtrhuje význam znalosti určité společnosti a její kultury, a to nejen v oddíle 5.1.1.2 *Sociokulturní znalosti*, ale též v oddíle 5.1.1.3 *Interkulturní způsobilost*³, kde se uvádí: *Znalosti, uvědomění a pochopení vztahu (podobností a výrazných odlišností) mezi „výchozím světem“ a „světem cílového společenství“ vytváří interkulturní způsobilost. Je však zapotřebí zmínit, že interkulturní způsobilost zahrnuje regionální a sociální různorodost obou světů. Dále je tato uvědomělost obohacována uvědomováním si také těch kultur, které přesahují rámec kultur spjatých s mateřským a cílovým jazykem studenta. Toto širší pojetí uvědomělosti pomáhá oba světy kontextově začlenit. Kromě objektivních znalostí zahrnuje interkulturní způsobilost uvědomování si toho, jak je každé společenství pojímáno jinými společenstvími, což často nabývá podoby národních stereotypů.*

V našem textu nazíráme sociokulturní složku, součást širších kompetencí studenta, jako klíč ke komunikační úspěšnosti, a to především na tzv. podprahových úrovních ovládnutí jazyka, pro něž je příznačný relativně omezený repertoár jazykových prostředků a pravidel jejich kombinování. Klademe si proto otázku, jak nejlépe a nejefektivněji (a pokud možno i bez mediačního jazyka, který může

¹ Reálie a lingvoreálie – srov. např. Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha 2006. S. 89.

² Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc 2002. S. 104.

³ *Ibid.*

v důsledku sémantických diferencí zastírat pravou odlišnost) přiblížit studentům češtiny pro cizince potřebné penzum informací.

K naplňování těchto cílů mohou ve výuce velmi dobře sloužit nejen nejnovější technologie, k nimž patří CDROM, DVD, videokazety, audiokazety, interaktivní tabule, ale i záznamy speciálně vyrobené pro výuku v kurzech (např. doplňující materiály k učebním textům), dokonce i záznamy pořízené ad hoc mobilním telefonem či digitálním fotoaparátem, tedy lektorem zcela individuálně vytvořené a použité materiály.

Využívání svým druhem názornin (informačních konzerv) není ovšem ve výuce jazyka nikterak novým jevem, ba naopak. Nové jsou jen snadno dostupné a vysoce moderní technologie a jednoduše ovladatelné přístroje umožňující zcela bezproblémové pořízení videozáznamu. Jinak jejich využívání zcela odpovídá požadavku názornosti, který formuloval již J. A. Komenský, v jehož díle čteme: *prvním charakteristickým znakem nejlepší metody jazyků bude, nebude-li oddělovat studium věcí a slov.*⁴ Tato zásada nabývá nyní ve výuce cizímu jazyku ve smyslu budování sociokulturního minima zásadního významu, protože při analýze a prezentaci společenské komunikace je důležitý pojem společenského kontaktu. – Třetí osoba pozoruje kontakt mezi dvěma nebo více lidmi (nezúčastněně) jako „věc“. Konfrontuje své zkušenosti s prezentovaným a často bez nutnosti porozumět verbálnímu sdělení zaznamenává odlišnosti a je na ně připravena, až sama vstoupí do zobrazovaného prostředí, role atd. Při takovém pozorování je možno zapojit najednou sluch a zrak, a tak využívat jistého stupně sémiotické heterogenosti mluvené řeči doprovázené mimikou, gestikulací, prostorovou distancí partnerů, představením prostředí komunikace, rituálů apod. Filmové sdělení (videozáznam) je vhodné proto, že nepracuje jen s jazykovým kódem. V odborné literatuře bývá tradičně vymezována pětice základních kódů vytvářejících jednotlivé vrstvy filmového sdělení: pohyblivé obrazy, hudbu, reálné zvuky (hluky, ruchy), verbální jazyk ve zvukové (mluvené) formě, verbální jazyk ve formě psané (nápis).⁵

Záznamy využitelné ve výuce lze vytvářet či rozdělovat podle různých kritérií, která lektor akcentuje. Návodem mohou být některé otázky z oddílu *Užívání jazyka a uživatel/student jazyka* Rámce:

- *Mohu předvídat oblasti, ve kterých se moji studenti budou pohybovat, a situace, které budou muset řešit? Pokud ano, jaké role budou zastávat?*
- *S jakými lidmi budou muset jednat?*
- *Jaké budou jejich osobní a profesní vztahy a v rámci kterých institucí?*
- *Jakými předměty se budou muset zabývat?*
- *Jaké úlohy budou muset plnit?*
- *Za jakých podmínek budou muset jednat?*
- *Jaké znalosti okolního světa nebo jiné cizí kultury k tomu budou potřebovat?*
- *Jaké trvalé hodnoty jim mohu předat, ať už bude jejich další životní dráha jakákoliv?*
- *Jak může učení jazyku co nejlépe přispět k jejich osobnímu a kulturnímu vývoji zodpovědného občana v pluralitní demokratické společnosti?*⁶

Inspirativní pro tvorbu názornin ve formě komplexního záznamu komunikační události je zejména tabulka Rámce přibližující vnější kontext užívání jazyka⁷, kde čtenář nalézá modelový seznam míst

⁴ Komenský, J. A.: Nejnovější metoda jazyků. Praha 1964. S. 164.

⁵ Lewicky, B. W.: Wprowadzenie do wiedzy o filmie. Wrocław 1964. S. 105 – 124.

⁶ Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc 2002. S. 46.

komunikace, institucí, osob, předmětů, událostí, úkonů a textů, a to navíc kombinatoricky pojatý ve vztahu k osobní, veřejné, pracovní a vzdělávací oblasti.

Záznamy můžeme rozdělovat i podle jejich časové platnosti:

- 1) záznamy s trvalou platností – časově neomezené,
- 2) záznamy s omezenou časovou platností – časově omezené.

Do první skupiny zařazujeme např. záznam návštěvy u lékaře, záznam pracovní porady, semináře, vysokoškolské přednášky, záznam významných rodinných událostí, jako je např. svatba atd.

Do druhé skupiny řadíme např. aktuální zpravodajské relace, předpovědi počasí.

Domníváme se, že zařazování videozáznamu reálných komunikačních situací realizovaných rodilými uživateli cílového jazyka a odehrávajících se v zemi cílového jazyka má sice své opodstatnění z výše uvedených důvodů i ve výuce na území cílového jazyka, ale je zcela nezbytné především ve výuce vně tohoto území (v našem případě v zahraničních lektorátech češtiny). Hlavním důvodem k představení reálné komunikace přitom není jen snaha o adekvátní zapojení obecné češtiny, která bývá mezi důvody na prvním místě, snaha vybavit cizince příslušnou sociokulturní kompetencí, o níž nám šlo v tomto příspěvku, ale i prevence tzv. kulturního šoku, který vyvolává tenzi, odmítnutí, dezorientaci, pocit ztracenosti, překvapení a bezmoci.⁸

Rozpracování výše naznačených témat by jistě poskytlo nejen obohacení vlastní výukové praxi, ale i materiál k dalším analýzám vazby jazyka a jeho společenství.

Summary

This text is concerned with the possibilities of making use of various electronic devices in foreign language instruction. For overall success in communication it is necessary to possess information about norms of behaviour which are common during the communicative process when being carried out on the home ground of the language in question, including knowing the rules of social contact, roles played by the speakers communicating with each other as well as gestures, facial expressions and other forms of nonverbal communication. These aspects of sociocultural competence should have their place in language learning.

⁷ Ibid. S. 50-51.

⁸ Casal, I.I.: Construyendo la competencia intercultural. Madrid 2003.

REÁLIE VERSUS SOCIOKULTURNÍ KOMPETENCE?

Jiří Hasil

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav bohemistických studií

Dnes již velmi dobře víme, že ovládnutí cizího jazyka s sebou nese i nutnost orientovat se rovněž v prostředí, v němž se tímto jazykem, pro nás cizím, komunikuje. Jak zdůraznila Milena Bočánková, „naučit se cizímu jazyku nestačí a je nutno zvládnout i interkulturní dimenzi komunikačního procesu“¹, chce-li se člověk stát jeho úspěšným a plnoprávným účastníkem. Mluví se v této souvislosti o reáliích, lingvoreáliích, jindy také o sociokulturní kompetenci mluvčího. Tyto a ještě i další termíny užíváme velmi často, ale přesně je definovat dokážeme jen stěží. Pokusme se nastínit jejich definici a vztah mezi nimi.

Pojem **sociokulturní kompetence** se v lingvodidaktice objevil především v souvislosti s pracemi profesorů Trima a van Eka, jež se staly ideovým základem jednotné jazykové politiky Rady Evropy, která se stala základní teoretickou bází společné jazykové politiky Evropské unie. Podle van Eka je obecnějším cílem jazykového vzdělání „připravenost ke kooperativnímu sociálnímu chování, což znamená účast na řešení problémů a rozhodování, tolerance vůči menšinám, a ochota zapojovat se, zaujímat stanoviska, diskutovat, což často znamená omezit a potlačit strach a zábrany komunikovat.“²

Celkovou komunikativní kompetenci si van Ek představuje jako strukturu složenou z následujících šesti součástí: kompetence jazykové, sociolingvistické, diskursivní, strategické, sociokulturní a společenské neboli sociální.³ Právě kompetence sociolingvistická, sociokulturní a sociální jsou založeny na vysoké znalosti široce chápaných reálií. Například důležitou součástí sociolingvistické kompetence „je ovládnutí společenských rolí, jako například známý – známý, neznámý – neznámý, přítel – přítel, soukromá osoba – úřední osoba, zákazník – poskytovatel služby apod. Ale také ovládnutí psychologických rolí, například nepříznaková neutrálnost ve vztahu osob, formálnost, rovnost či solidarita, sympatie a antipatie apod.“⁴ **Sociokulturní kompetenci** představuje „znalost reálií, tradic, mravů, společenských rituálů, způsobů chování, typických postojů. Obecně jde o to, abychom uměli chápat a přijímat, co druzí lidé cítí, mít schopnost empatie, neodmítat přijmout osoby s rozdílným společenským a etnickým pozadím a vyhnout se stereotypům, nemotornosti a ztrnulosti, osvojit si pozitivní postoj vůči cizímu prostředí a nenechávat se ovlivňovat předsudky.“⁵ Společenská kompetence představuje „umění vycházet s druhými a být v jejich společnosti aktivní. Jde jednak o motivace a postoje, jednak o určité techniky. Měli bychom umět překlenout rozpaky při vzájemném styku, umět udržovat zájem partnera, fungovat jako hostitel, vést 'fatickou' komunikaci, tj. konverzovat tak, aby proces společenského styku nevázl. Musíme zvládnout celou škálu formulí od zdravení, představování se, představování druhých, vyprávění anekdot, vtipů apod. Musíme také zvládnout speciální taktiky pro dosažení cíle: dovést vysvětlovat, přemlouvat, objasňovat svůj postoj, vyjednávat – a přitom se druhého nepřijemně nedotknout.“⁶

¹ Bočánková Milena, Interkulturní vztahy ve výuce obchodního jazyka, in: Cizí jazyky, č. 9 - 10, roč. 41 / 1997 - 1998, s. 161.

² Citováno dle Šára Milan, Učíme se učit češtině – proměna představ o jazykové kompetenci, in: kol., Přednášky z XLII. běhu Letní školy slovanských studií, I. díl Přednášky z jazykovědy, Desk Top Publishing UK FF, Praha 1999, s. 104. (Šára se opírá o práci Jana van Eka Objectives for Foreign Language Learning, I. + II., Council of Europe Press, 1993.)

³ Podrobněji viz Šára – d. cit. v pozn. 2.

⁴ D. cit. v pozn. 2, s. 105.

⁵ Tamtéž.

⁶ D. cit. v pozn. 2, s. 106.

Co obsahuje sociokulturní kompetence pro češtinu jako cizí jazyk bylo podrobně rozepsáno v popisech pro jednotlivé úrovně A1 až B2.⁷

Tzv. **reálie** jsou již dlouhá léta považovány za nedílnou součást jazykové výuky. Již v roce 1985 Antonín Bytel konstatoval, že „termín reálie je velmi vágní, neboť pod něj lze zahrnout leccos: od konkrétní reality českých knedlíků a lokálnosti zbažené 'plzně' přes jevy související s kulturou (Švejk a 'švejkovina') až po symboly uzlových bodů národních dějin (Bílá Hora – bělohorská porážka, Mnichov - mnichovská zrada)“⁸. František Čermák reálie obecně definoval jako „úhrn věcných znalostí a informací o společnosti, jejím životě a zvycích, prostředí, historickém pozadí, institucích apod., které jsou relevantní při studiu cizího jazyka“⁹.

Domníváme se, že termín **reálie** je třeba nejen z hlediska teoreticko-výzkumného, ale i z hlediska didaktické aplikace, strukturovat a rozlišit jeho tři roviny, a to takto:

A/ Reálie vnější, mimojazykové, neboli **zeměvěda**, tj. soubor poznatků charakterizujících zemi či země, jejichž jazyk učíme jako jazyk cizí (anebo ho studujeme – pro nás to bude Česko a čeština), a to z hlediska historického, kulturního a kulturně historického, geografického, včetně politického a ekonomicko-sociálního uspořádání, z hlediska účlenění státu a jeho státního zřízení, z hlediska životního stylu, tradic, zvyků, práva, národnostního složení, náboženského vyznání obyvatel, národní mentality atd., což jsou jevy, jež se přímo neodrážejí v jazyce, ale jsou pro získání dobrých znalostí daného jazyka jako cizího nezbytné. Pochopitelně, že bychom sem mohli zařadit i řadu dalších poznatků například z oblasti sportu, umění, vědeckého poznání a jeho vývoje, školství, systému zdravotního zabezpečení, podnikání a rozvoje jednotlivých průmyslových odvětví a zemědělství, z oblasti turistických zajímavostí a atraktivit atd., atd.

B/ Reálie vnitřní, jazykové, neboli **lingvoreálie**, které představují nesmírně široký okruh faktů odrážejících se přímo v jazyce, především ve slovní zásobě, frazeologii a idiomatice, ve stylistickém ztvárnění komunikátů i ve vlastním komunikativním aktu. Jsou to jazykové jednotky velmi obtížně přeložitelné do druhého jazyka nebo vůbec nepřeložitelné a také další jevy, které umožňují či naopak znesnadňují sociální komunikaci v daném jazyce a různě tuto komunikaci modifikují. Týkají se jak složky verbální, tak i neverbální. Problematika lingvoreálií je nesmírně důležitá a potřebná, ale také obtížná a dosud málo propracovaná. K jejímu rozpracování jsou nezbytné znalosti z oblasti sociolingvistiky a psycholingvistiky.

Pokusme se dále ve stručnosti alespoň naznačit jemnější strukturaci lingvoreálií¹⁰; patří sem:

I/ Lingvoreálie extralingvální, jež jsou tvořeny řadou poznatků verbální i neverbální povahy: tj. proxémikou, kinesikou, komunikačními strategiemi (volba tempa řeči, přerušování promluvy...), řečovou etiketou (znalost a náležité užívání různých variant pozdravů, pronášení přípitků a různých přání i forem kondolence, zvládnutí náležitého užívání vykání a tykání a také užívání titulů, znalosti formální úpravy dopisů, jejich úvodních i závěrečných frází, oslovení a dalších náležitostí, a to včetně psaní podpisů i normované úpravy dopisů úředních, psaní adres atd.).

⁷ Podrobně viz jednotlivé popisy úrovní a také viz Hasil Jiří Sociokulturní kompetence jako součást popisů úrovní českého jazyka, in: Bohemistika, roč. VI, 2006, č. 3, s. 173 – 192.

⁸ Bytel Antonín, Několik poznámek k tzv. reáliím, in: J. Tax a kol., Čeština jako cizí jazyk I. Materiály z první metodologické konference Ústavu slovanských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, Univerzita Karlova, Praha 1985, s. 27 - 28.

⁹ Čermák František, Jazyk a jazykověda, Pražská imaginace, Praha 1997, s. 376.

¹⁰ Podrobněji viz Hasil Jiří, Lingvoreálie, in: kol., Přednášky z XLV. běhu Letní školy slovanských studií, Univerzita Karlova, Praha 2002, s. 53 – 63 a také Holub Jan a kol., Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2, MŠMT ČR, Praha 2005, s. 184 – 187 (tuto pasáž zpracoval autor tohoto příspěvku).

II/ **Lingvoreálie intralingvální** představující značně rozsáhlý komplex jazykových jednotek především lexikální povahy, ale i faktů z oblasti frazeologie a idiomatiky atd. Zjednodušeně by se snad dalo říci, že jejich zvládnutí je především záležitostí zvládnutí dostatečného množství lexikálních jednotek, slovníku, ale ve skutečnosti jde o záležitost komplikovanější. Jsou to totiž ty lexikální jednotky, u kterých Kostomarov a Vereščagin vedle jejich základního významu rozlišují ještě jejich kulturní dimenzi (a mluví pak o tzv. bezekvivalentním lexiku)¹¹; M. Balowski mluví o jejich tzv. kulturním kódu.¹² Ve výkladových slovnících, ale i ve slovnících překladových ve velké většině najdeme jen jejich základní význam, který může být značně rozdílný od jejich skutečného významu, a tudíž i zavádějící - např. frazeologický výraz mít kliku jak známo znamená „mít štěstí“. Za intralingvální reálie považujeme například: archaismy a historismy (fěrtoch, velké prádlo, domovní důvěrník, brigáda socialistické práce, jezdit na chmel...), časová historická určení (Bílá Hora, za první republiky, za Husáka, po sametu...), lokální určení (Kulaťák, sejít se na Zelňáku, skončit v Bohnicích), tradice (tradiční zvyky, obyčeje, lidové tance, písně, jevy související se školní docházkou, názvy známek atd., jakož i názvy součástí tradičních lidových krojů, hudebních nástrojů, tradičních řemeslnických i rolnických náradí, náradí, která tvoří součást vybavení domácností atd.), názvy jídel, nápojů a pochoutek (nejen tradiční lidová jídla, ale i jídla současné moderní gastronomie), politicky motivované jazykové jednotky (představující živou a poměrně početnou vrstvu, kterou tvoří jednotky historicky podmíněné, často mající „krátkou životnost“, ale zato velkou frekvenci zvláště v publicistice a žurnalistice), literárně či kulturně motivované jednotky (Tak nám zabili Ferdinanda, pivo ze sedmého schodu, Nepřepínej, Kája Mařík, Hlustvisihák), zkratky a zkratková slova, a konečně i frazeologické a idiomatické jednotky.

C/ **Komplexně chápané reálie**, představují souhrn reálií vnějších a vnitřních. Výčet těchto jevů, které lze zahrnout pod pojem komplexně chápaných reálií, není zdaleka vyčerpávající, ale všechny tyto jevy jsou důležité pro bezchybnou a bezporuchovou komunikaci, tj. jak pro oblast produkce, tak i percepce v procesu komunikačního aktu. Jejich neznalost pak může vést ke komunikačnímu šumu, ba dokonce i ke znemožnění celého procesu komunikace. Reálie můžeme ve skutečnosti považovat za katalyzátor každé jazykové komunikace. Jejich znalost nám doslova otevírá dveře do nové komnaty, komnaty, kde se hovoří pro nás cizím jazykem.

Klíčovým dokumentem Evropské unie, jímž se řídí její jazyková politika, se stal Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Český překlad tohoto dokumentu¹³ uvádí ve druhé kapitole, že „komunikativní jazyková kompetence se dá chápat jako propojení několika komponent: lingvistické, sociolingvistické a pragmatické.“¹⁴ Lingvistické kompetence „zahrnují lexikální, fonologické, syntaktické znalosti a dovednosti a další dimenze jazyka chápaného jako systém.“¹⁵ Sociolingvistické kompetence „se vztahují k sociokulturním podmínkám užívání jazyka. Svou vnímavostí ke společenským konvencím (zdvořilostním pravidlům; normám řídícím vztahy mezi generacemi, pohlavími, třídami a sociálními skupinami; jazykové kodifikaci určitých základních rituálů v životě společenství) ovlivňují sociolingvistická komponenta naprosto veškerou jazykovou komunikaci mezi představiteli různých kultur, i když si

¹¹ Vereščagin E. M., Kostomarov V. G., Lingvističeskaja problematika stranovedenija v prepodavaniji ruskogo jazyka inostrancam, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, Moskva 1971, s. 12 n.

¹² Balowski Mieczysław, Kulturní kódy v české publicistice, in: kol., Pocta 650. výročí založení Univerzity Karlovy v Praze. Sborník příspěvků přednesených zahraničními bohemisty na mezinárodním sympoziu v Praze 20. – 26. srpna 1998, I. díl, Univerzita Karlova, Praha 1998, s. 11 – 20.

¹³ kol., Společný evropský referenční rámec pro jazyky, Univerzita Palackého, Olomouc 2002 (překlad J. Ivanová, A. Lenochová, J. Linková, Š. Šimáčková).

¹⁴ D. cit. v pozn. 13, s. 13.

¹⁵ Tamtéž.

účastníci komunikace často její vliv neuvědomují.¹⁶ Pragmatické kompetence se týkají funkčního využití jazykových prostředků (vytvářením jazykových funkcí a aktů promluvy) a čerpají přitom ze scénářů a rutinních forem interakčních výměn. Jde zde také o zvládnutí jazykové promluvy, koherence a koheze, rozpoznání typů a forem textů, ironie a parodie. V případě této komponenty je sotva nutné zdůrazňovat, nakolik je důležitý vliv interakce a různých kulturních prostředí, ve kterých se takové schopnosti vytvářejí. Tento vliv je ještě větší než v případě lingvistické komponenty.¹⁷ Rámeček se detailněji věnuje popisu výše uvedených komponent především v páté kapitole.¹⁸

Společný evropský referenční rámec pro jazyky chápe, jak je z výše uvedeného patrné, sociokulturní kompetenci jako součást (komponentu) kompetence sociolingvistické, a to s určitými přesahy do kompetence pragmatické.

A jak tedy máme chápat vztah sociokulturní kompetence k široce chápaným reáliím? Podle našeho názoru široce chápané reálie (se svou složkou zeměvědnou i se složkou lingvoreálií) tvoří nezbytný vědomostní základ pro zvládnutí sociokulturní kompetence, již budeme chápat především jako dovednost a schopnost aktivně užívat adekvátních prostředků cizího jazyka ve vhodných kulturně společenských situacích. Termíny sociokulturní kompetence a reálie nemůžeme klást do protikladu, ale musíme je vidět v jejich daném hierarchickém postavení a zároveň i v různých rovinách poznávacího procesu – reálie jako vědomost, sociokulturní kompetence jako dovednost.

Summary

The author focuses on the relation between two linguodidactic terms – sociocultural competence and so coll. life and institutions (reálie in Czech).

¹⁶ Tamtéž.

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ D. cit. v pozn. 13, především s. 103 – 111, s. 120 – 123 a také 136 – 137 a 150 – 153.

E-LEARNING A PREZENČNÍ STUDIUM Z HLEDISKA SOCIOKULTURNÍCH A PSYCHOLOGICKÝCH ASPEKTŮ

Petr Hercik

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

Při porovnávání e-learningu s prezenční formou studia je důležité si uvědomit, že vzdělávací výstupy jsou v e-learningu ovlivňovány jinými faktory než ve formě prezenční. Je to například rozvržení e-learningového kurzu (zda jde o čistě on-line formu, blended learning – zařazení tutoriálů atp.), hodnotící metody, kvalita použité aplikace, pomocí níž byl kurz vytvořen, ale i systému pro řízení výuky, schopnosti a dovednosti studujícího při práci s ICT a v neposlední řadě tutorův pedagogický přístup. Při porovnávání vzdělávacích výstupů je v případě e-learningu potřeba také zahrnout posouzení sociokulturních a psychologických aspektů celého vzdělávacího procesu. Studující, který bude úspěšný v prezenční výuce, může být mnohem méně úspěšný v e-learningu a naopak.

V e-learningu mnohem více nabývá na významu vzdělávací model andragogiky, v jehož centru stojí studující, jemuž jsou poskytnuty specifické podmínky ke studiu (Knowles, 1998), a principy, které musejí být obzvláště v této formě vzaty v úvahu: vysvětlit dospělým studujícím, proč je důležité se danou problematikou naučit – obzvláště důležité je ukázat studujícím cestu informacemi v e-learningovém kurzu, který je vystaven po spirále a kde má svůj význam vycházet neustále z toho, co jsem se naučil v jeho předchozí části; vztahovat téma studia na zkušenosti studujících – obzvláště v e-learningových diskuzních fórech je vhodné nechat studující, aby se podělili o své zkušenosti s ostatními; zadávat studujícím takové úkoly, které jsou přiměřené jejich společenské roli a odpovědnosti; předkládat studujícím problémy k řešení a ne jen obsah ke studiu, problémy přiblížit reálným situacím, protože dospělý studující se učí lépe, může-li využít studované ve svém každodenním životě; motivovat studující – nespoléhat jen na motivaci z vnějšku (např. vyšší postavení v případě, že kurz dostudují), ale správnou motivací v nich vyvolat vnitřní motivaci (např. uspokojenost s tím, že dokázali zvládnout určitý úsek studia); nevnucovat studujícím svou vůli a nepoučovat je, navíc pokud jsou studující stále ještě závislí ze své předchozí zkušenosti na učitelově vedení, musí jim studium umožnit proměnu ze závislosti na sebeurčení. V dnešní informační době však často výsledky posunu ze vzdělávacího modelu, v jehož centru stojí učitel a který je stále v prezenční formě studia tak častý, na model se studujícím ve svém centru, stagnují. Odkládání či potlačování tohoto posunu však zpomalí naše schopnosti naučit se novým technologiím a získat kompetitivní výhodu. Jak můžeme očekávat, že budeme schopni analyzovat a syntetizovat takové množství informací, které se nám dnes dostává, jestliže se obrátíme na někoho jiného (v našem případě poskytovatele vzdělávání), aby určoval co, jak a kdy by se mělo učit. Ačkoli naši potomci už často nemusejí být ovlivněni zaujatostí a požadavky pedagogů, většina dnešních dospělých si jednoduše tento luxus dovolit nemůže. Abychom uspěli, musíme se odnaučit být závislí na učiteli jako centru vzdělávacího procesu. Musíme převzít sami zodpovědnost za to, abychom vyhověli našim vzdělávacím potřebám a požadovat po těch, kteří nám vzdělávání poskytují, to samé. Abychom znali naše požadavky, musíme vědět, jak zpracovávat informace. (Conner, 2004).

Bez ohledu na studijní formu, je pro vzdělávání dospělých příznačný rovnocenný vztah mezi učitelem a žákem založený převážně na kooperaci. Učitel zpravidla vystupuje jako průvodce procesem učení a jeho osobnostní znaky nemusí sehrávat rozhodující roli. Nicméně dospělí žáci posuzují nezřídka kriticky odborné i další předpoklady učitele a vycházejí přitom z více nebo méně určitého pojetí učitelské role. (Paulík, 2003)

Prvním a zřejmě jedním z největších rozdílů mezi oběma formami studia ve vztahu vyučující-studující je fakt, že v e-learningové formě spolu jasně přímo nesouvisí aktivita tutora a úspěšnost studujících (Jiang & Ting, 1998) – úspěch studujícího závisí především na jeho vlastním aktivním a zodpovědném přístupu k samostudiu. V prezenční formě záleží nejen na aktivitě a zodpovědném přístupu ke studiu, ale velmi důležitou roli zde hraje aktivita vyučujícího, použitá metodika a umění zaujmout.

Na druhou stranu aktivní přístup studujících ke studiu závisí v obou formách studia na jejich aktivní podpoře vyučujícím (Jiang & Ting, 1998). To potvrzuje konstruktivistický názor, že studující se lépe učí prostřednictvím sociální konstrukce významů, obzvláště při postupné výstavbě studijního procesu vyučujícím, který během něho studujícího vede a podporuje. (Wittrock, 1986)

Vyučující v prezenční formě i tutor e-learningu musejí poskytnout dospělým studujícím tzv. interní soukromí. Soukromí online studujících stejně jako studujících v prezenční třídě může být ohroženo v diskuzích, při práci ve skupinách, a proto je nutné respektovat jejich osobní studijní zónu. (Pratt, 2008) Tento klíčový rozdíl mezi andragogikou a pedagogikou by měl být příznačný pro způsob, jakým by měl vyučující postupovat, aby k jejímu ohrožení nedošlo.

Tutorem e-learningu nemusí být nutně pedagogický pracovník a v tom tkví hlavní rozdíl od prezenční formy studia, kde je tento požadavek zřejmý a nutný. Zatímco v prezenční formě je to právě vyučující, kdo předává informace, instruuje a motivuje studující, řídí celý vzdělávací proces, v e-learningu je to systém pro řízení výuky a kurz sám, který za něj tyto funkce vykonává, přičemž tutor hraje pouze roli konzultanta, sociálního a psychologického poradce. Společným rysem je pouze dobrá znalost vyučované problematiky.

Společné jsou i další principy platné ve vzdělávání dospělých. Oba vyučující jednoznačně musejí dbát na atmosféru, která panuje v obou formách studia. Dospělí studující se všeobecně lépe učí v atmosféře, která není zastrašující, podporuje experimentování a ve které se používají různé styly učení. Dospělí studující často zažívají rozpolcenost a úzkost ve vztahu ke studiu. (Smith, 1990) Vzdělávání dospělých je úspěšné, pokud jsou vyučující schopni přijmout interpretaci vlastních zkušeností studujícími za platnou a uznat ji jako základní aspekt, který ovlivňuje změnu a je respektován jako potenciální zdroj učení. Vyučující by se měl vzdát části své kontroly nad vzdělávacím procesem a plánovací činností a podělit se o ně se studujícími (Brundage & MacKeracher, 1980). Tyto momenty jsou obzvláště důležité, ovšem méně snadno realizovatelné v e-learningové formě studia.

V prezenčním studiu se jeho účastníci seznamují s pravidly práce často až v jeho průběhu: jakým způsobem komunikovat s ostatními studujícími, s vyučujícím, co se od nich očekává, jak dlouho čekají studující na pomalejší kolegy atp. V e-learningu by měl tutor stanovit jasná pravidla¹ výše zmíněného ihned na začátku studia, aby předešel případným problémům, neboť zde pravidla z průběhu studia nemusí vyplynout jasně. Nicméně, tutor musí být připraven z daných pravidel ustoupit, popř. je přizpůsobit, pokud zjistí, že není možné je pro většinu studujících dodržet.

Bez ohledu na studijní formu je ve vzdělávání dospělých příznačný rovnocenný vztah mezi učitelem a žákem založený převážně na kooperaci. Učitel zpravidla vystupuje jako průvodce procesem učení a jeho osobnostní znaky nemusí sehrávat rozhodující roli. Nicméně dospělí žáci posuzují nezřídká kriticky odborné i další předpoklady učitele a vycházejí přitom více nebo méně z určitého pojetí učitelské role.

Forma komunikace v obou formách studia je velmi odlišná. Mluvený projev v přímém kontaktu v prezenční formě studia je v e-learningu nahrazen použitím e-mailu a diskuzních fór, která jsou součástí systémů pro řízení výuky. V obou formách studia je však důležitá velikost studijních skupin tak, aby

skutečně každý účastník měl možnost zúčastnit se diskuze a aby vyučující skupinu zvládl (Arbaugh, 2000). V obou formách studia jde vlastně o podobnou formu moderování, kdy vyučující musí dohlížet na dodržování pravidel diskuze, určený obsah diskuze a na řízení diskuze vhodným udělováním slova jednotlivým účastníkům. Aby byly obě formy studia po stránce efektivnosti komunikace srovnatelné, je nutné, aby byli studující v e-learningu zařazeni do menších spolupracujících skupin, což studujícím poskytuje příležitost učit se nejen ze studijních materiálů, ale také jeden od druhého. Jakožto forma studia e-learning nemusí nutně podporovat stejně intenzivní socializaci jako prezenční studijní prostředí. Nicméně ze zkušeností vyplývá, že vazby a přátelství, která se zformují online, se rovnají a jsou stejně silná jako ta zformovaná prezenčně. (Stacey, 2003)

Studující v obou formách studia dodržují určitá pravidla komunikace. Jako v jakékoli jiné situaci, i zde platí pravidlo „chovej se k druhým tak, jak chceš, aby se oni chovali k tobě“. Může být zjednodušeno, ve skutečnosti stačí jedno slovo: respekt. Studující si musejí být vědomi, že se během studia objeví situace, kdy budou nesouhlasit s tím, co bylo řečeno nebo vyvěšeno v online diskuzi. Samozřejmě, že nejen nemusejí souhlasit, ale ani by neměli předstírat, že souhlasí. Ovšem e-learningová studující musí být obzvláště opatrní, i když vyslovují konstruktivní kritiku. Někdo si může komentář nebo myšlenku nesprávně vyložit, pokud nejsou vysloveny prezenčně jako v tradiční studijní situaci. Například, studující může vytvořit komentář, na který však ostatní necítí potřebu reagovat. Nicméně jestliže studující vyvěsí stejný komentář znovu, ale užije velká písmena (aby na něj upozornil, protože se domnívá, že důvod, proč na něj nikdo nereagoval, je ten, že si jej nikdo nevšiml), komentář může být vnímán ve zcela jiném tónu, obvykle negativním. (Kieser & Kollar & Schmidt, 2006)

Studující by se měli v diskuzích vyjadřovat stručně, přesně a jasně. V jakékoli studijní situaci je čas cenný a nikdo by za žádných okolností neměl prospěch z neústupného studujícího, který by nad diskuzí převzal kontrolu.

Pro studujícího v jakékoli studijní formě je prioritou být připraven na diskuzi. Nicméně v e-learningu to je extrémně důležité. Nejen, že komunikace se spolustudujícími prostřednictvím techniky je náročnější, ale ten, kdo je navíc nepřipraven, činí celý proces prakticky nemožným. Stejně je to i z individuálního pohledu – pokud je studující neustále nepřipraven, šance na úspěch ve studiu dramaticky klesají. Obvyklé obtíže může pomoci rozptýlit netiketa. (Kieser & Kollar & Schmidt, 2006)

U studujících formou e-learningu je běžná mnohem větší zvědavost, výmluvnost, nebojácnost, mnohem méně skrupulí, minimum překážek mezi pohlavími a zvýšený zájem o sociální kontakty. Je to zřejmě následek toho, že tuto formu studia volí často ti studující, kteří mají zkušenosti s navštěvováním diskuzních fór na internetu, kde se často skrývají v anonymitě. Zde platí, že papír (v našem případě obrazovka) „snese“ mnohem více než mluvený projev.

Velký vliv na efektivitu komunikace při porovnávání s prezenční formou studia a přímou komunikací jejích účastníků má v e-learningu fakt, zda je využita komunikace synchronní nebo asynchronní. V asynchronní diskuzi mají její účastníci více času rozmyslet si to, co sdělí ostatním, a výměna názorů se tak může odehrát na mnohem vyšší intelektuální úrovni než nejen v komunikaci synchronní, ale dokonce i v prezenčním studiu, což může zvýšit efektivitu studia. Na druhé straně synchronní komunikace může rozvíjet schopnost studujících okamžitě reagovat na podněty, argumentovat, dochází zde mnohem častěji k doplňkové komunikaci běžné v mluveném projevu při osobním kontaktu – např. vyslovení podpory a porozumění druhým – což vyvolává větší sounáležitost mezi studujícími, a tím i zlepšuje celkovou atmosféru a následně i motivaci v pracovní skupině. Zajímavým psychologickým momentem, na který si studující stěžují, je absence očního kontaktu a větší emoční odloučení než v prezenční formě studia (Meisel & Marx, 1999).

Jednou z výhod prezenčního studia je okamžitá zpětná vazba při vyhodnocování úkolů, kterou může pedagog modifikovat dle dané situace. E-learning nabízí také zpětnou vazbu, často však jde o automatický proces a je nanejvýš vhodné jej doplnit komunikačními prostředky, jež umožní automatickou zpětnou vazbu upřesnit nebo reagovat na individuální řešení zadané úlohy.

Na druhé straně by mělo docházet k ohodnocení výkonu studujících v e-learningu mnohem častěji než v prezenční formě studia (např. vhodně zařazenými self-testy nebo postupovými testy), neboť je zde větší potřeba znát úspěšnost svého výkonu jako součást motivace při samostudiu na rozdíl od prezenční formy, kde může studující své výkony srovnávat s ostatními studujícími příp. s okamžitým hodnocením vyučujícím. Stejný úkol je možné řešit vícekrát bez jakékoli obavy z chyby a díky anonymitě uživatelů mají jejich odpovědi vyšší vypovídací hodnotu. To dovoluje prosazení i stydlivějším, nejistým nebo velmi těžko se vyjadřujícím osobám, které by během tradičních kurzů aktivitou příliš neoplývaly. Dále je bezesporu eliminována možnost ovlivnit výsledky různými negativními vlivy souvisejícími s osobním kontaktem, protože testy jsou opraveny předem vytvořenou softwarovou aplikací a lidský faktor je zcela odstraněn (Barešová, 2003). V e-learningu však musí být u takových testů zajištěna zpětná vazba tak, aby v případě neúspěchu bylo možné ihned chyby konzultovat s tutorem. Systém musí být schopen okamžitě signalizovat neúspěšně dokončené formy testování, aby mohl tutor ihned studujícímu pomoci a poradit, aby mohl s co největší mírou své aktivity test zvládnout.

Při hodnocení úspěšnosti studujících se v obou formách studia běžně používají různé škály známek. Otázkou je, nakolik získaná známka hodnotí celkový výkon studujícího. Tento jednoduchý způsob měření výsledků průběhu studia nemusí zcela postihnout obsah a kvalitu učení studujícího (Arbaugh, 2000). Další ukazatele, jako například preference studujících a progresu při studiu, by měly být také brány v úvahu. Vzhledem k tomu, že studium je vícerozměrný proces, je kvantitativní metoda měření výsledků pomocí známek nedostatečná v obou formách studia, obzvláště však v e-learningu, kde vstupují do procesu takové faktory, jako např. adaptabilita na používání moderních technologií, výkon v online části kurzu na straně jedné a v prezenčních tutoriálech na straně druhé a větší role sociálního zázemí. Proto je nutné při hodnocení studujících v této formě ještě více hledět na celý vzdělávací proces a studijní výsledky považovat pouze za část celkového hodnocení.

Při hodnocení dospělých studujících platí v obou formách studia fakt, že vyučovací metody by nikdy neměly po studujících požadovat finální správné odpovědi a závěry; měla by zde být určitá míra tolerance nejistoty, inkonsistence a různosti; měly by být podpořeny vždy obě aktivity – kladení otázek a odpovědi na ně, hledání problémů a nalezení jejich řešení. Dospělí studující by měli mít možnost si sami ohodnotit své vlastní dovednosti a strategie, aby objevili své vlastní nedostatky a meze. (Brundage & MacKeracher, 1980)

Pokud budeme hovořit o hodnocení ve výše zmíněném významu, lze na tomto místě zmínit také hodnocení formy studujícími. Rozhodujícím faktorem zde bývá již samo rozhodnutí pro jednu z nich – pokud se studující rozhodne z různých důvodů sám pro jednu z nich a není k rozhodnutí nucen objektivními okolnostmi, hodnotí vybranou formu studia určitě lépe než tu druhou (Richardson & Turner 2000). Volba studijní formy také závisí na předchozí zkušenosti. Pro e-learning se spíše rozhodnou ti zájemci, kteří mají ve svém životě zkušenost s jakýmkoli typem distančního studia – obzvláště pokud bylo úspěšné. V případě absence takové zkušenosti lze předpokládat, že pokud nebudou zájemci nuceni objektivními okolnostmi, zvolí si opět prezenční variantu.

Důležitou charakteristikou, která ovlivňuje obě formy studia, je počet studujících. Ten je nutné při porovnání obou forem posuzovat ze dvou hledisek: velikosti studijních skupin a počtu studijních skupin, které může pedagog zvládnout.

Velikost studijních skupin může určitě být větší v e-learningu. Na druhé straně ani v e-learningu nejsou vhodné příliš velké skupiny (nad 20 studujících), protože menší skupiny více napomáhají ke snadnějšímu vytváření vztahů mezi jednotlivými studujícími, a tím i k snazšímu vzniku spolupracující komunity. V tomto směru je tato charakteristika velmi podobná prezenční formě. I jednotlivé fáze formování spolupracující komunity jsou podobné – např. jak je popisuje Dewar (1995) s odkazem na Tuckmana (1965): zdvořilostní fáze (studující se představí ostatním a těší se na spolupráci; obvykle se přivítají a komentují příspěvky ostatních členů skupiny); fáze „proč jsme tady“ (několik málo účastníků se obvykle ptá na důvod účasti v kurzu, jiní sdělují vyučujícímu a ostatním svá očekávání a mohou jej požádat o zrušení či přesun své účasti na jiný termín; mnoho lidí zažívá tzv. syndrom podvodníka (Brookfield, 1992) – ve studujícím je vyvolán pocit, že všichni jsou chytrější než on, že nemá dostatečné znalosti pro daný kurz a někdo by to mohl zjistit – pravděpodobně tutor – a požádat jej, aby odešel; v e-learningu jsou to často ti, kteří nemají s komunikací po síti velké zkušenosti); útočná fáze (studující se postaví proti některým vlastnostem kurzu, jeho průběhu nebo obsahu; mohou začít nesouhlasit s ostatními – zdvořile i nezdvořile; mohou se rozvinout podskupiny, jak budou protestující hledat své „spojence“; studující se mohou dokonce začít ptát na kompetentnost a autoritu vyučujícího); konstruktivní fáze (lidé se dohodnou, že osobní kritika by měla být zapomenuta a měla by být nahrazena aktuálním úkolem – studiem; dohodnou se na tom, co je v kurzu zajímavé, někteří se někdy i omluví za své chování v předchozí fázi; někteří připomenou ostatním, proč jsou v daném kurzu, a znovu stanoví základní normy, jak by jejich spolupráce v kurzu měla pokračovat; každý z nich začne svým způsobem reagovat na vzdělávací proces; naváží diskuze o obsahu a procesech kurzu, ovšem na mnohem sofistikovanější úrovni; výkonná (koordinovaná skupinová součinnost) a poslední, tzv. truchlící fáze, se může objevit, když pracovní skupina má ukončit svou činnost – někdy u skupin, ale spíše u jednotlivců, kteří mohou pokračovat ve spolupráci, popř. v komunikaci i po skončení kurzu. Odlišná je však forma, jak se jednotlivé fáze odehrávají. Komunikace v osobním kontaktu je jiná než elektronická (např. studující se zde mohou „skrývat“ za své identifikační údaje – nejsou často nuceni vystupovat pod svým reálným jménem vůči ostatním účastníkům kurzu – a i když to nečiní, absence osobního kontaktu vyvolává v řadě z nich pocit „nezranitelnosti“; na druhé straně vyjádření emocí přes e-mail nebo v diskusním fóru není tak snadné a často se i stává, že je pochopeno nesprávně) a je proto především na tutorovi e-learningu, aby byl schopen zvládnout obzvláště třetí fázi, k čemuž používá jiné komunikační prostředky než vyučující v prezenční formě, který má možnost doplnit svůj projev přiměřenou intonací, silou hlasu, grimasou či gestikulací. Projev tutora a jeho záměr musí být i přes absenci těchto možností jednoznačně pochopitelný, i když je pouze psaný. Liší se určitě i doba průchodu jednotlivými fázemi v obou formách studia – v prezenčním studiu je rychlejší a řešení problémů je takřka okamžité. V e-learningu je celý proces složitější, obzvláště probíhá-li veškerá komunikace asynchronně.

V prezenční formě studia se ve vzdělávání dospělých často setkáváme s problémem ochoty spolupracovat, prezentovat se před ostatními, což je spojeno s obavou z možných chyb, a také nerovným přístupem ostatních z důvodů nejen rozdílných schopností a dovedností, ale např. i z rozdílného společenského postavení, rasy či pohlaví. Studující, kteří tyto problémy mají, určitě lépe přijímají e-learning jako formu studia místo formy prezenční. Prezenční forma studia však na druhou stranu nepožaduje po studujícím tak velkou schopnost vlastní disciplíny, vysoký stupeň autonomie a motivace (Bacani & Rohlf, 2000).

Přímý kontakt mezi vyučujícím a studujícími a mezi studujícími navzájem je dozajista největší výhodou prezenční formy studia. Pokud však uvažujeme výše uvedené problémy, může se stát i jeho nevýhodou, kterou e-learning odstraňuje, pokud zahrnuje dostatečné komunikační prostředky – ať již synchronní nebo asynchronní. Nicméně v této formě chybí vizuální, kinestetické a zvukové podněty, které komunikaci v prezenční formě podporují (Richardson & Turner, 2001).

Důležitým aspektem je určitě typ zaměstnání – ti, kteří ve své práci nepoužívají počítač, dají přednost prezenčnímu studiu, protože by pro ně e-learningová forma znamenala nejen studium obsahu, ale i formy zpracování studijních materiálů.

Rozdílný přístup k oběma formám studia závisí i na pohlaví. Muži často vnímají virtuální prostor a internet využívaný při e-learningu jako způsob, jak rychle a levně poskytnout vzdělání široké veřejnosti, zatímco ženy v něm vidí prostředek k rozvíjení spolupráce a komunikace (Arbaugh, 2000). Pragmatický přístup mužů k e-learningu se odráží i v jejich postoji k prezenční formě studia, kde je pro ně důležitá především jeho efektivita. I postoj žen je obdobný v obou formách – jsou mnohem častěji ochotny spolupracovat a komunikovat s ostatními účastníky, nejen v e-learningu, ale i v prezenčním studiu. O to více mají ženy negativnější postoj k e-learningu, pokud použitý systém pro řízení výuky neposkytuje dostatečné možnosti a prostor pro komunikaci a spolupráci. Ženy také častěji svůj negativní postoj k e-learningu zdůvodňují svou menší počítačovou gramotností² (Richardson & Turner, 2000).

Kromě pohlaví je to dále věk studujících. Starší studující, kteří nemají tolik zkušeností s prací na počítači, zvolí pravděpodobně prezenční formu studia, a to i z toho důvodu, že ve svém životě často neměli s jinou formou studia zkušenost. Podobně důležitým momentem je také cílový jazyk kurzu. Pokud totiž studující dokonale neovládá cílový jazyk, bude pro něj vhodnější e-learningová forma, protože v ní má více času si materiál dobře prostudovat – může častěji používat slovník, protože má více času na vyhledání slov, kterým nerozumí, a studijní materiály předkládané touto formou jsou pro něj srozumitelnější než předkládané prezenčně. Je ale nutné si uvědomit, že právě pohlaví, věk a jazykový faktor přispívají k času, jaký studující stráví online studiem, protože muži, starší studující a ti, kteří nemluví cílovým jazykem kurzu, budou používat materiály po významně delší dobu. Důvodem k tomu by mohl být nedostatek jistoty, vyšší věk, anebo i fakt, že nerodilí mluvčí jsou vytrvalejší a že muži jednoduše tráví u počítače více času. Jestliže toto je správný předpoklad, e-learning by mohl být užitečným motivačním zdrojem, který by mohl přilákat více mužů ke studiu (Felix, 2001).

Jednu z forem studia si zvolí také studující podle svých povahových vlastností: e-learning bude jasnější volbou pro introvertní jedince, pro ty, kteří mají problémy s vytvářením sociálních vazeb, ale také pro ty, kteří dávají přednost individuálnímu přístupu. (Richardson & Turner 2000).

Studijní úspěchy také závisí na stylu učení (Terell 2003). E-learning je vhodnější pro studující, kteří se lépe učí vizuálně, zatímco prezenční forma spíše pro audiální a kinestetické typy, dále pak pro ty, kteří preferují individuální a vizuální formu studia (Richardson & Turner, 2000; Halsne & Gatta, 2002).

Rozhodujícím faktorem obou forem studia je to, zda se pro tu kterou formu rozhodl studující sám. Pokud ano, je zde velký předpoklad, že bude v té formě, kterou si sám zvolil, úspěšnější (Felix, 2001). Otázkou zůstává situace, kdy je k volbě formy studia donucen okolnostmi – obzvláště u e-learningu, kdy není schopen se z různých důvodů prezenčně dostavit na místo studia a navíc jeho výše uvedené předpoklady se neshodují s těmi, které jsou pro tuto formu studia vhodné.

Online komunity představují obrovskou příležitost k vytvoření aktivního studia v konstruktivistickém duchu. Navíc jedinečně poskytují možnost k sociokulturnímu rozvoji kolektivní znalosti komunity na rozdíl od individuálního rozvoje znalostí. (Stacey, 2003)

Poznámky

¹ Pravidla, jak se chovat v různých situacích, které nastanou při online komunikaci, se nazývají netiketa – ze spojení anglického slova net (síť) a slova etiketa.

² ICT (informační) gramotnost – Informační gramotnost zahrnuje znalosti a zručnosti, které jsou potřebné pro přiměřené a produktivní používání ICT v procesu učení se a poznávání v zaměstnání i v

každodenním životě. Projevuje se schopnostmi efektivně používat informační zdroje a informační nástroje pro analýzu, zpracování, modelování, měření, komunikaci a řízení. Informačně gramotný učitel a posluchač používají informační nástroje k řešení problémů, k podpoře učení a učení se. (Mikošek, 2003)

Literatura

Arbaugh, J.: An exploratory study of the effects of gender on student learning and class participation in an Internet-based MBA course. *Management Learning*, čís. 31(4), s. 503-519, 2000.

Bacani, C., Rohlf, O.: Click here for a Diploma. *Time Magazine, Asiaweek*, http://www.asiaweek.com/asiaweek/features/universities2000/artic_online.html, 22. červen 2000, online

Barešová, A.: E-learning ve vzdělávání dospělých. VOX, Praha 2003

Brookfield, S.: Adult Learning: An Overview. in A. Tuinman (ed.), *International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press, Oxford 1995.

Brundage, D., MacKeracher, D.: Adult Learning Principles and Their Application to Program Planning, Ministry of Education, Toronto 1980

Conner, M. L.: Andragogy and Pedagogy. *Ageless Learner*, <http://agelesslearner.com/intros/andragogy.html>, 2004, online

Dewar, T.: Adult Learning Online. <http://www.calliopelearning.com/adult.htm>, 1999, online

Felix, U.: A multivariate analysis of students' experience of web based learning. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1). 21-36. <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet17/felix.html>, 2001, online

Halsne, A. & Gatta, L.: Online versus traditionally-delivered instruction: A descriptive study of learner characteristics in a community college setting. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(1). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring51/halsne51>, 2002, online

Jiang, M., Ting, E.: Course design, instructions, and students' online behaviors. A study of course variables and students' perceptions of online learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego 1998

Kieser, A., Kollar, K., Schmidt, J.: E-learners. *E-learning Concepts And Techniques*. http://iit.bloomu.edu/Spring2006_eBook_files/chapter3.htm, 2006, online

Knowles, M.: [The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development](#). TX: Gulf Publishing, Houston 1998

Meisel, S., Marx, Robert: Screen to screen vs. face to face: Experiencing the difference in management education. *Journal of Management Education*, č. 23, s. 719-731, The Organizational Behavior Teaching Society, 1999

Mikošek, M.: Technologie tvorby a využívání didaktických prostředků ve vzdělávání dospělých. Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava 2003

Paulík, P.: Psychologické aspekty vzdělávání dospělých. Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava 2003.

Pratt, G.: Online Teaching Styles and Personality. <http://elearningforeducators.blogspot.com/2008/02/online-teaching-styles-and-personality.html>, 2008, online

Richardson, J.A., Turner, A.E.: Collaborative Learning in a Virtual Classroom. Lessons Learned and a New Set of Tutor Guidelines. *National Teaching and Learning Forum*, díl 10., č. 2, <http://www.ntlf.com/>, 2001, online

Smith, R.: Learning to Learn Across the Lifespan. Jossey-Bass, San Francisco 1990.

Stacey, P.: Online Pedagogies for Active Learning. <http://www.bctechnology.com/statics/pstacey-oct1703.html>, 2003, online

Witrock, Merlin C.: Handbook of research on teaching. 3. vydání, s. 297-314, Macmillan Publishing Co., New York 1986

Summary

The expansion of information society has brought a great boom to life-long education, and e-learning has become a wide-spread study form in teaching foreign languages. The following paper compares the socio-cultural and psychological aspects of e-learning and face to-face studies, taking into consideration important factors such as course content, means of communication, evaluation and assessment methods, size of study groups, student gender and age, feedback procedures, quality of prior e-learning applications and learning management systems, student and tutor abilities, skills and approaches.

SOCIOKULTURNÍ DIMENZE A PROJEKT APLEC

Milan Hrdlička

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav bohemistických studií
Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka

Jak na tomto tradičním poděbradském setkání, tak v poslední době stále častěji i při jiných příležitostech se hovoří – s nadsázkou by se dalo říct *ve všech finských pádech* – o sociokulturní dimenzi a o jejím mimořádném významu pro dosažení náležité úrovně globálně chápané komunikační kompetence.

Tuto skutečnost lze jen přivítat, neboť se domnívám, že máme ve zmíněné problematice co dohánět, a to v učebních materiálech i ve vlastní výuce češtiny jako cílového jazyka. A právě odborná a konstruktivní diskuse o daném tématu i prezentace již hotových učebních materiálů obsahujících sociokulturní informace představují jeden ze základních předpokladů pro následné kvalitnější zpracování sociokulturní dimenze v praxi.

Nebudu zde dnes hovořit o pojetí(ch), o obsahu, o struktuře ani o konturách sociokulturní kompetence, omezím se pouze na konstatování, že je třeba v celém procesu nabývání znalosti jinojazyčného kódu (mám teď pochopitelně na mysli především češtinu pro cizince) nečeským mluvčím průběžně prezentovat relevantní mimojazykové skutečnosti. A vedle prezentace široce pojatých tzv. reálií spatřuji velké možnosti a výrazné rezervy i v tolik potřebném posílení poučení o řečové dimenzi komunikování v češtině a v autentickém českém prostředí.

Uvedu konkrétní příklad: podle mého soudu by kupř. měla skutečně moderně pojatá lingvodidaktická prezentace slovesa *být* obsahovat nejen výklad o rozdílu mezi tykáním a vykáním, o komunikačních důsledcích (ne)užití zájmeného subjektu, o tvoření otázky a záporu (i o významu záporně formulované otázky zjišťovací), ale v neposlední řadě rovněž o nepsaných zásadách při nabízení tykání u nás (tykání nabízí starší mladšímu, nadřizený podřízenému, žena muži). Jen takovou cestou, domnívám se, lze dospět k bezproblémovému a adekvátnímu užívání prostředků naší mateřštiny cizinci v nejrůznějších komunikačních situacích.

Velmi si vážím toho, že jsem měl v posledních letech možnost zúčastnit se jako spoluautor dvou významných grantových projektů, v nichž byl právě sociokulturním otázkám věnován nevšední prostor.

Prvním z nich bylo vypracování učebního materiálu **Sociálně-kulturní minimum** (MŠMT ČR, SOZE, Praha 2007) ve spolupráci s kolegyní Janou Bischofovou – srov. její vystoupení, druhým pak mezinárodní grantový projekt **APLEC** (ve spolupráci s kolegyní Lenkou Froulíkovou). O posledně zmíněném projektu bych chtěl pohovořit podrobněji.

Projekt APLEC (*Apprentissage par des professionnels des langues d'Europe centrale*), probíhající v letech 2006 – 2008, je součástí programu Socrates/Lingua (229790-CP-1-2006-FR-Lingua-L2). Participují na něm vedle francouzského koordinátora Vidéoscop (Université Nancy 2) rumunský CEPES (*Centrul Pentru Proiecte Europene Socio-Umane*), univerzita v maďarském Szegedu a Univerzita Karlova. Jeho cílem je – stručně řečeno – vypracování moderní interaktivní DVD učebnice češtiny (a rovněž rumunštiny i maďarštiny) pro frankofonní samouky. Připravovaný učební materiál je určen neuniverzitnímu publiku, konkrétně pracovníkům nejrůznějších oborů, kteří hodlají navštívit Českou republiku (nebo další zmíněné partnerské země) z pracovních důvodů. Má uživateli umožnit zvládnutí základní komunikace prostřednictvím příslušných jazyků ve vybraných situacích každodenního života.

Učební materiál obsahuje 10 lekcí (*Na letišti – Ubytování – Ve firmě – V obchodě – Jdeme do restaurace – Na poště – U lékaře – Škola – Na návštěvě u přátel – Ve městě*) **UKÁZKA**, úvodní fonetickou lekci, gramatické tabulky **UKÁZKA** a – to je z našeho hlediska nejpodstatnější – celou řadu sociokulturních informací (a to jak v oddíle *Découverte culturelle* **UKÁZKA**, kde se může zájemce dočíst – a to značně podrobně – o údajích geografických, klimatických, ekonomických, historických, politologických, kulturních aj., tak v oddíle *Informations pratiques*, např. o dopravě, ubytování, nákupech, svátcích, stravování, vzdělání atd. **UKÁZKA**; text je nadto provázen celou řadou barevných fotografií **UKÁZKA**). Právě tato sociokulturní dimenze hraje v široce pojímané komunikační průpravě uživatele podstatnou roli, je přinejmenším stejně důležitá jako jazyková složka učebnice.

Snahou tvůrců učebnice je vedle uvedení uživatele do základů studovaného jazyka jeho neméně důležité obeznámení s celou řadou mimojazykových skutečností, které mají i nemalý motivační význam jak pro další studium cílového jazyka, tak i pro vytvoření kladného vztahu k českému prostředí.

Lekce mají jednotnou strukturu. Jejich těžiště spočívá v hraných scénkách (lze zobrazit nejen české znění dialogů, ale i jejich překlad do francouzštiny **UKÁZKA**), z nich pak vychází i procvičování výslovnosti, slovní zásoby i mluvnic. Studující doplňuje dialogy **UKÁZKA**, sestavuje věty z nabídky slov **UKÁZKA**, přiřazuje lexikální ekvivalenty **UKÁZKA**, hledá adekvátní překlad věty z dialogu **UKÁZKA**, doplňuje gramatické formy **UKÁZKA**, cvičí výslovnost jednotlivých slov **UKÁZKA** i celých vět z úvodního dialogu **UKÁZKA**. Vše si může nechat zkontrolovat **UKÁZKA**, může si dokonce nahrát vlastní výslovnost lexémů a frází a porovnat je s předlohou **UKÁZKA**; může podle vlastního uvážení konzultovat výklad gramatických jevů **UKÁZKA** apod.

Mohu konstatovat, že práce na tomto projektu byla sice náročná, ale na druhé straně také mimořádně zajímavá a přínosná. Celý tvůrčí kolektiv věří, že se učební materiál setká u uživatelů s příznivou odezvou a že přispěje k šíření znalosti českého jazyka i povědomí o naší zemi.

Summary

The socio-cultural dimension plays an important role in the modern teaching of foreign languages. In the sérech, the function of the socio-cultural competence in the textbook of Czech for Foreigners is presented (written in the grant project APLEC).

SOCIOKULTURNÍ KOMPETENCE VE VÝUCE ČEŠTINY U ZAHRANIČNÍCH MEDIKŮ

Klára Hušková

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové, Ústav jazyků

V tomto článku bych se chtěla zamyslet nad tím, které sociokulturní kompetence musí zahraniční student medicíny ovládnout, aby mohl úspěšně komunikovat s českým pacientem. Na základě sociologických, psychologických a etických potřeb lékaře a pacienta představím jak teoretické znalosti, tak konkrétní jazykové prostředky, které by měly tvořit základ výuky češtiny na lékařských fakultách.

1. Výuka češtiny jako cizího jazyka na lékařských fakultách

V České republice se čeština jako cizí jazyk vyučuje také v anglických studijních programech na lékařských fakultách. Cílem výuky je připravit zahraniční studenty na komunikaci s českým pacientem, která probíhá při klinických předmětech v nemocnici.

Hodinová dotace na jednotlivých lékařských fakultách je různá (od cca 150 hod. za 2 roky až po cca 400 hod. během 3-4 let). Od toho se také odvíjí charakter výuky, zejména co do poměru výuky obecného a odborného jazyka. Avšak bez ohledu na rozsah výuky je student připravován na komunikaci s pacientem pomocí série otázek a pokynů, které se musí naučit z paměti a které by měl být schopen na základě osvojené slovní zásoby obměňovat.

2. Sociokulturní kompetence¹ medika

Zahraniční studenti musí při komunikaci s pacientem využívat jak obecných sociokulturních kompetencí, které uplatňují i mimo lékařské prostředí, tak také specifických sociokulturních kompetencí, které se váží k odborné komunikaci ve zdravotnickém prostředí. Při komunikaci s pacientem se ujímají role lékaře a měli by být schopni vést řízený dialog². Připravují se na odebrání anamnézy a na fyzické vyšetření pacienta.

Pro popis využiji přehled sociokulturních kompetencí, jak je rozpracován pro úroveň češtiny A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky,³ a doplním ho dalšími kategoriemi podle odborné psychologické literatury⁴, jak je to třeba pro komunikaci v lékařském prostředí. Pro potřeby výuky budu specifikovat jednak teoretické informace, o kterých by měl být student v průběhu studia zpraven, a jednak konkrétní fráze, které by si měl pro komunikaci s pacientem osvojit.

2.1 Prostor – historické území češtiny

Přestože studenti nepocházejí pouze z Evropy, základní povědomí o euroamerické kultuře většina z nich má, a to díky jejímu globálnímu vlivu, např. prostřednictvím médií, obchodních zájmů, cestování apod. Tedy mnohé reálie jsou jim známé. Měli by však být upozorněni na to, že česká společnost stále

¹ Sociokulturními kompetencemi chápeme soubor sociálních a komunikačních norem, které jsou v daném prostředí přijímané a očekávané a které ovlivňují jazykové strategie a prostředky při komunikaci (viz HÁDKOVÁ, Marie a kol. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*, str. 15).

² O druhých dialogů – více viz MÜLLEROVÁ, Olga. *Dialogtypen und ihre Klassifizierungskriterien*.

³ HÁDKOVÁ, Marie a kol. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*, str. 12-29.

⁴ K doplnění kategorií *Společného evropského referenčního rámce* byly využity některé popisy nonverbálního chování při komunikaci mezi lékařem a pacientem dle J. Berana (BERAN, Jiří. *Základy komunikace s nemocným*, str. 29-35).

ještě není zvyklá na přítomnost cizinců (zejm. osob odlišné barvy pleti). Což se může ve větší míře projevit právě v nemocnici, kde jsou pacienti citlivější na zásahy do soukromí.⁵

Z obecných témat bychom měli studenty informovat o systému české zdravotnické a sociální péče (pojištění, pracovní neschopnost, finanční spoluúčast pacienta, domácí a paliativní péče, povinná očkování apod.), o osobních dokladech (občanský průkaz, karta pojištěnce, pas, řidičský průkaz, očkovací a zdravotní průkaz atp.) nebo o právních omezeních (věková hranice pro podávání alkoholu, řízení motorového vozidla, dobrovolného sexuálního styku atd.).

Pro příklad zde uvádím problematiku očkování. Jako teoretickou informaci by studenti měli alespoň přibližně znát systém povinných očkování v prvních 14 letech života. V následující tabulce vidíme zjednodušenou podobu očkovacího kalendáře platného v České republice od r. 2007:⁶

1. rok	TBC
	postupně 3 dávky kombinací: záškrť-tetanus-černý kašel + dětská obrna + hepatitida B + Haemophilus influenzae B
2. – 4. rok	2 dávky: spalničky-příušnice-zarděnky
	přeočkování TBC
	4. dávka kombinace: záškrť-tetanus-černý kašel + dětská obrna + hepatitida B + Haemophilus influenzae B
5. – 14. rok	5. dávka kombinace: záškrť-tetanus-černý kašel + dětská obrna
	6. dávka kombinace: záškrť-tetanus
	přeočkování TBC
dalších 10 – 15 let	tetanus

Studenti se nemusejí pacienta při minulé anamnéze vyptávat detailně na očkování v dětství, jak se to objevuje v některých stávajících učebnicích češtiny pro mediky⁷. Tento dotaz považuji za zbytečný, protože si pacient očkování z dětství nepamatuje a je možné potřebné informace dohledat v jeho kartě nebo očkovacím průkazu. Studenti by se měli spíše soustředit na opakovaná nebo dodatečná očkování. Z konkrétních frází, které by si měli studenti aktivně osvojit, bych doporučila tyto:

Kdy jste byl/a naposledy očkovaný/á proti tetanu?
Byl/a jste očkovaný/á proti žlutence, chřipce?
Byl/a jste očkovaný/á proti jiným chorobám?
Proti čemu jste byl/a očkovaný/á, než jste jel/a na dovolenou?

2.2 Problematická témata

Student bude muset proniknout i do některých tabuizovaných oblastí. Jednak by měl být schopen zeptat se bez ostychu na věk ženy, což by se v „nelékařské“ komunikaci považovalo za nezdvořilé. Také by se měl velmi citlivě pohybovat v dotazech ohledně sexuálního života pacienta.

2.3 Neverbální komunikace

- **postoje těla (posturika)**: student musí znát zvyklosti českých pacientů při vnímání postoje těla – bližší naklonění, nedbalý postoj, nervózní poposedávání na židli atp. Postoj se také bude lišit při dotazování a při fyzickém vyšetřování.

⁵ Podrobněji viz HUŠKOVÁ, Klára. *Aby byl medik jazykově kompetentní*.

⁶ Zjednodušeno dle www.vakciny.net.

⁷ Srov. ŠTANGLOVÁ, Marta. *Komunikace lékař – pacient*, s. 17-18.

- **vzdálenost (proxemika)**: student by neměl při anamnestických dotazech porušit pacientovu intimní zónu a měl by vstupovat nanejvýše do zóny osobní (45 – 120 cm). Samozřejmě při fyzikálním vyšetření je porušení intimní zóny (do 45 cm) tolerováno.

- **dotyková komunikace (haptika)**: kromě fyzikálního vyšetření, které je z běžných pravidel haptiky vyňato, je třeba poučit studenta o tom, že není běžné pacientovi podávat ruku při představování.

- **způsoby pohybu (kinetika)**: je třeba zdůraznit studentům, jaký význam má pro pacienta souhlasné přikyvování hlavou, pokrčení ramený atp. Je třeba zmínit také počítání na prstech od palce apod.

- **výrazy tváře (mimika)**: velmi důležité je, aby si byl student vědom svých mimických projevů a toho, jak je může pacient chápat – pokrčení čela, povytažení obočí, upřený pohled, pohled stranou, uvolněný úsměv atp. Zároveň by měl být schopen „číst“ z pacientovy tváře např. neochotu k pokračování v rozhovoru, nepochopení dotazu, nepříjemné téma, bolest atd.

2.4 Paraverbální komunikace

Vedle verbálních projevů je třeba připravit studenty také v oblasti projevů paraverbálních – zejména co se týče hlasitosti a tempa řeči. Na jedné straně se studenti musí v nemocnici chovat tiše a nerušit pacienty ani personál hlasitým hovorem a smíchem, na druhé straně musí při konkrétním anamnestickém rozhovoru mluvit dostatečně nahlas (zejména se staršími osobami) a také pomalu. U studentů často převládá mylná představa, že čím rychleji mluví, tím více se blíží projevu rodilého mluvčího – opak je pravdou. Nedílnou součástí porozumění je samozřejmě správná výslovnost, kterou je třeba procvičovat velmi pečlivě již od počátků výuky.

2.5 Verbální komunikace

Jedním z problematických bodů mluvené komunikace cizinců je funkční stratifikace češtiny. Tato problematika si v oblasti výuky cizinců-mediků zaslouží hlubšího rozboru, proto zde pouze zopakujeme hlavní postoje autorů české úrovně A1:⁸ student musí být obeznámen se základními jevy nespisovného jazyka na rovině pasivního porozumění. Výuka obecně českých, dialektových a slangových prostředků pro aktivní použití je na úrovních A1 a A2 nejen nemožná (z časových i metodických důvodů), ale také z hlediska komunikační kompetence nežádoucí, neboť by mohla v pacientovi navozovat mylnou představu, že je student na vyšší úrovni znalosti jazyka, než tomu ve skutečnosti je.

2.6 Základní témata při komunikaci s pacientem

2.6.1 Pozdrav a představování, zahájení rozhovoru

Student musí při vstupu do pokoje pacienta hlasitě a zřetelně pozdravit, samozřejmě s ohledem na věk pacienta. Dále se musí představit, a to nejen jménem, ale také jako student medicíny patřičného ročníku. Zároveň musí hned na počátku rozhovoru výslovně vyjádřit, že je cizinec, informovat pacienta o stupni své komunikační kompetence v češtině a požádat ho o spisovný a srozumitelný projev. Při zahájení rozhovoru musí student požádat pacienta o dovolu vést s ním anamnestický dialog a následně ho i vyšetřit.

<i>Dobrý den. Jmenuju se ... a studuju medicínu ve 3. ročníku.</i>
<i>Jsem cizinec/cizinka a umím česky jen trochu.</i>
<i>Mluvte, prosím, spisovně, pomalu a nahlas.</i>

⁸ HÁDKOVÁ, Marie a kol. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*, s. 18-19.

<i>Nejdřív se vás zeptám na vaši anamnézu a potom vás vyšetřím.</i>

<i>Nebude vám to vadit?</i>

Student si samozřejmě za žádných okolností nesmí plést tykání a vykání a musí si být vědom použití gramatického rodu u slov vztahujících se k pacientovi (*Byla jste v poslední době nemocná?*). Pokud chce oslovovat pacienty, pak přiměřeně s ohledem na jejich věk a pohlaví (*paní Novotná, pane Nováku, Tomáši*).

Při zjišťování osobních údajů pacienta musí student umět hláskovat kompletní českou abecedu, aby správně zapsal pacientovo jméno a adresu.

2.6.2 Anamnestický rozhovor

Při anamnestickém rozhovoru student používá otázky z jednotlivých oblastí – minulá, rodinná, sociální, pracovní, farmakologická a gynekologická anamnéza. Dále se ptá na současné problémy pacienta a na potíže dle jednotlivých orgánových soustav. Musí být schopen komentovat svoje dotazy:

<i>Můžu se vás nejdřív zeptat na ... (osobní data)?</i>

<i>Ted' se zeptám na ... (rodinnou anamnézu).</i>

<i>Ještě tu mám několik otázek.</i>

<i>Můžu se (vás) na konec zeptat na ... (vaše současné problémy)?</i>

Zároveň by měl umět vyjadřovat zájem a porozumění pacientovým odpovědím, aby udržoval tok přirozeného dialogu:

<i>Aha.</i>	<i>Rozumím.</i>
<i>Dobře (děkuju).</i>	<i>Chápu.</i>
<i>Jistě.</i>	<i>To je dobře.</i>
<i>Promiňte.</i>	<i>To je mi líto.</i>

Student by také měl vědět, jaké odpovědi jsou považovány v Čechách za standardní – co do stravovacích návyků (denní doba, četnost, složení potravy), konzumace alkoholu, kouření a užívání omamných látek, rodinných a partnerských vztahů, pracovní doby a druhů zaměstnání, trávení volného času, úroveň životního stylu atd. Zároveň musí být poučen o tom, že český pacient dovede o svých předchozích i současných zdravotních problémech hovořit na určité profesionální úrovni.

2.6.3 Vyšetření

Důležité je, aby student zbytečně neprodlužoval dobu vyšetření, při němž je pacient svléknutý, popř. nahý.

2.6.4 Závěr rozhovoru

Na závěr rozhovoru musí student své vyšetření uzavřít – vyslovit domněnku o diagnóze, stanovit způsob léčby, popř. doporučit další vyšetření. Zde je třeba klást velký důraz na psychologický a etický rozměr sdělovaných skutečností – student nesmí např. vyslovit podezření na velmi závažné onemocnění, aniž bylo potvrzeno náležitým vyšetřením.

Nakonec musí student pacientovi poděkovat a rozloučit se s ním.

<i>Děkuju vám za váš čas a za (vaši) ochotu.</i>
--

<i>Ať je vám (brzy) lépe.</i>

<i>Mějte se hezky a na shledanou.</i>

2.7 Kompenzační strategie

Vzhledem k nedostatečné hodinové dotaci výuky češtiny je jazyková kompetence u zahraničních studentů medicíny velmi nízká. Zde pak přichází ke slovu potřeba kompenzačních strategií, kterými může student tento deficit překonat nebo alespoň zmenšit.

- při odběru anamnézy:

<i>Promiňte, teď jsem nerozuměl/a.</i>
<i>Moment (prosím), nerozuměl/a jsem vám.</i>
<i>Nevím, co to znamená.</i>
<i>Co to znamená?</i>
<i>Můžete to (prosím) říct ještě jednou?</i>
<i>Můžete to (prosím) zopakovat?</i>
<i>Můžete to říct jinak?</i>
<i>Můžete (mi) to vysvětlit?</i>
<i>Můžete (mi) to napsat?</i>
<i>Rozumíte mi? Rozuměl/a jste mi?</i>
<i>Myslíte tím ... ?</i>
<i>Můžete to říct konkrétněji?</i>
<i>Promiňte, řekl/a jsem to špatně.</i>
<i>Ne, promiňte, chtěl/a jsem říct</i>
<i>Promiňte, jestli jsem vás urazil/a.</i>

- při fyzickém vyšetření:

<i>Udělejte tento pohyb.</i>
<i>Udělejte tohle.</i>
<i>Pojďte se mnou.</i>
<i>Můžete mi ukázat, kde (vás) to bolí?</i>
<i>Můžete mi ukázat, kam se to šíří?</i>

2.8 Krizové situace

Kromě reakcí při základních krizových situacích, které mohou nastat v běžném životě, musí student umět přivolat pomoc zdravotnického personálu, pokud se pacientův stav náhle změní.

<i>Pomoc, pojdte rychle sem!</i>
<i>Tomu pacientovi na pokoji 5 není dobře.</i>

2.9 Odlišnosti

Student musí být seznámen s komunikačními zvyklostmi, které se odlišují od jeho domácího prostředí. Při komunikaci s pacientem by měl vědět, že otázku „*Jak se máte?*“ může pokládat, až když se s pacientem setkává opakovaně, a zároveň musí očekávat, že na ni pacient odpoví konkrétně, protože ji nepovažuje za součást pozdravu, ale za skutečný zájem studenta (popř. i za součást vyšetření).

3. Závěr

Sociokulturní kompetence medika, který se připravuje na komunikaci s pacientem, se liší od kompetencí uživatele češtiny v běžných dennodenních situacích. Kromě specifických lexikálních jednotek musí být student pečlivě obeznámen se sociologickým, psychologickým a etickým pozadím diagnostického dialogu a vyšetření, které má provádět při praktické výuce v nemocnici, respektive během své následné celoživotní praxe.

Proto je třeba, aby se v českých výukových materiálech pro mediky zohledňovaly ty reálie českého zdravotnictví, se kterými studenti přijdou do styku, a to jak informativně, tak i formou konkrétních jazykových prostředků, které si musí osvojit.

Literatura

BERAN, Jiří. *Základy komunikace s nemocným*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-390-3.

HÁDKOVÁ, Marie; LÍNEK, Josef; VLASÁKOVÁ, Kateřina. *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*. Praha : MŠMT 2005.

HUŠKOVÁ, Klára. Aby byl medik jazykově kompetentní – výuka češtiny jako cizího jazyka na lékařských fakultách. In *Usta ad Albim – Bohemica*, 2007, roč. VII, č. 1, s. 25-27, ISSN 1213-7618.

MÜLLEROVÁ, Olga. Dialogtypen und ihre Klassifizierungskriterien. In *Text and the Pragmatic Aspects of Language*. Ed. Jan KOŘENSKÝ; Jana HOFFMANNOVÁ. Praha : Ústav pro jazyk český ČSAV 1984, s. 55-64.

ŠTANGLOVÁ, Marta, *Komunikace lékař – pacient*. Praha : Karolinum 2002. ISBN 80-246-0443-4.

http://www.vakciny.net/principy_ockovani/pr_04.html, 8. 1. 2007

Summary

In the Czech Republic, Czech as a foreign language is taught in the English study programs at medical colleges. Its aim is to prepare foreign students for their clinical classes in hospitals, classes in which they will communicate with patients exclusively in Czech.

The author of this article introduces the socio-cultural competences connected with the sociological, psychological and ethical needs of doctor-patient communication. Based upon the above-mentioned competences, she suggests certain concrete linguistic means which should be used in teaching Czech at medical colleges.

K PROBLEMATICE SOCIOKULTURNÍCH KOMPETENCÍ VE VÝUCE ROMÁNSKÝCH JAZYKŮ

Slavomíra Ježková

Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, Katedra jazyků

I. Úvod

Dříve, než se budeme věnovat sociokulturním kompetencím ve výuce románských jazyků, uvedeme některé z definic kultury a kompetencí zaměřených na výuku jazyků.

Chápeme-li kulturu jako vlastnictví společnosti brané jednotlivě, pak se kultura musí projevovat v chování a myšlení určitých jednotlivců-členů dané společnosti.

Kulturologové stanovují definici kultury, i pokud jde o rozsah. Jedná se o otázku, již nastolil L. Pospíšil (1993,2): „Měli bychom ho (tj. rozsah kultury, SJ) omezit na ideje, které ovládají životy a chování lidí, nebo bychom měli být čistými empiristy a soustředit se výhradně na patrné chování?“.

Každá kultura má svůj vlastní soubor hodnot a významů a také vlastní svět představ a pojmů.

Jelikož se společnost neustále vyvíjí, vyvíjí se i její kultura, kterou je možno definovat „jako stále se měnící konfigurace naučeného chování a výsledků chování, stejně jako idejí a postojů, jejichž skladební prvky jsou sdíleny a předávány z generace na generaci“ (tamtéž).

Ve vývoji metod výuky jazyků také docházelo a dochází ke změnám v chápání kultury, resp. kulturně příznakových jevů jakožto součásti konkrétní výuky.

Ve XX. století, až do 70. let, byla kultura chápána jako kultura s velkým K – tj. podávaly se a studovaly především informace o historii, zeměpisných charakteristikách, umění, literatuře. Obecně bylo toto nazýváno Reálie a civilizace.

Ke konci XX. století toto pojetí ustupuje směrem ke kultuře s malým k – pozornost se už soustřeďuje na každodenní praktické projevy života společnosti a kultura s velkým K je jakoby opomíjena. Tento posun je vyvolán změnami ve společnostech jednotlivých zemí způsobenými mnohem častějšími a intenzivnějšími styky mezi lidmi. V oblasti školství tomuto napomáhají především studijní pobyty v rámci programu Erasmus a dotýkají se nejen studentů, nýbrž i pedagogů.

Pokud jde o sociokulturní kompetence, pak tyto předpokládají znalost společenských i kulturních činitelů, které mají rozhodující vliv na řečové akty a jejich charakteristiku. Této problematice se věnovala např. L.Rejmánková, která v této souvislosti napsala: „Mluvčí by si měl osvojit určité komunikativní normy, pravidla užívání jazyka, jeho registrů v různých typech komunikativních situací. Jeho účast v určité sociálně komunikativní roli vyžaduje, aby jeho sociolingvistická kompetence byla adekvátní pro tuto roli v percepci, ale především v produkci příslušných řečových aktů... Součástí sociokulturní kompetence je též aspekt etnolingvistický, znalost kultury a zvyklostí země příslušného jazyka nebo příslušné skupiny občanů (např. spjatých tradicemi, náboženstvím aj.) (Rejmánková, 2000/01)

I odborníci v oblasti managementu si všímají interkulturních odlišností a věnují jim speciální publikace, jako např. D.Xardel et F. Gauthey (Le management interculturel, 1992) nebo Philippe Duval (Le choc des cultures, 1993).

Proto studenti, kteří se učí cizím jazykům, by měli získat nezbytné sociokulturní znalosti o kultuře a společnosti, jejímuž jazyků se učí. Toto se týká především každodenního života, mezilidských vtaů, společenských konvencí, obyčejů atd. Jak uvádějí M. Čadská, V. Bidlas, H. Confortiová a M. Turzíkova, „soubor znalostí a dovedností, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka, je

označován jako sociokulturní kompetence“
(<http://www.msmt.cz/Files/MezinarodniSpoluprace/Dokumenty/cestinaA2.pdf>).

II. Sociokulturní odlišnosti

Nepochopení či neporozumění může být způsobeno jednak neznalostí, jednak výlučným použitím a využitím jazykových znalostí.

V případě španělských zvyklostí to může být pozdrav. Ale ve španělštině se pozdrav liší v závislosti na denní době. Proto je pro Čechy překvapením, když na francouzsko-španělských hranicích příslušný pracovník pozdraví cestující v šest hodin ráno pozdravem „Buenas noches“, tedy v češtině v doslovném překladu „Dobrý večer“ či „Dobrou noc“. Vždyť v českých podmínkách je v šest hodin ráno den a ne noc. Je tedy nutné při výuce upozornit na odlišné členění dne u nás a ve Španělsku.

Je to o to důležitější, že je to vázáno na časová příslovce a také na jejich interpretace v praktickém životě. Např. hodina oběda, večeře, rozvrh hodin ve školách. Z příslovcí uveďme brzy, pozdě, časně. Řekne-li Španěl, že bývá v kanceláři časně ráno (a primera hora), není to v sedm, nýbrž to může být až v deset hodin!

Velmi odlišné je také oslovování druhých osob a používání tykání či vykání. V našich podmínkách je zvykem neznámým osobám vykat, stejně tak vykat starším lidem. Naopak ve Španělsku je velmi rozšířené tykání, dokonce i v obchodech prodáváči zákazníkovi tykají. Tady je třeba ještě zmínit odlišnosti podle španělsky mluvících zemí – v Latinské Americe naopak převažují tvary pro vykání.

Odlišnosti spjaté s jídlem jsou velmi často uváděny v cestovních průvodcích, tak se jimi zde nebudeme zabývat.

Hovoříme-li o zkušenostech z programu Erasmus, můžeme se zmínit o zvláštностech jednotlivých univerzit. Na České zemědělské univerzitě je oblíbeným obdobím tzv. půlení studia. Studenti organizují setkání s vydatným občerstvením. Ve Španělsku, na partnerské Universidad Politécnica de Valencia, mají studenti obdobný zvyk, který nazývají „viaje del ecuador“, kde ecuador navozuje konotaci na poledník půlící zeměkouli na dvě poloviny – tedy i studium je rozděleno na dvě půle. Ve Valencii studenti organizují na oslavu končícího studia společnou cestu, někdy i do zahraničí. Na ČZU nic takového není.

Na začátku studia bývá pro studenty Erasmu ve Valencii organizováno přijetí „dar bienvenida“, ve Francii, na Université de Metz je to pak „pot d’amitié“. Je možné, že vlivem těchto nově zavedených akcí bude vytvořena podobná tradice i na ČZU.

Během školního roku studenti tráví s domácími studenty celou řadu svátků. Pro cizince jsou nezapomenutelné velikonoce s pomlázkou, což je zvyk, který v románských zemích není znám.

Některé zvyky jsou obdobné, ale nesouhlasí datum. Např. apríl u nás a inocentada ve Španělsku – 1. duben proti 28. prosinci.

Některé odlišnosti se projevují v plnění studijních povinností a dokazují odlišnosti v chování. Např. se uvádí, že pro španělskou společnost je typické mj. deduktivní uvažování, polychronní organizace času (tj. schopnost vykonávat najednou několik úloh), důležitost emocionální stránky, implicitní komunikace. Do přehledu, který uvedl ve svém díle Philippe Duval, bohužel nebyl zařazen typ slovanský, tj. český a slovenský. Takže z tohoto hlediska, zvláště jedná-li se o studenty ekonomických předmětů, španělští studenti vlastně přijíždějí do země, o níž mají jen zeměpisné znalosti. Vše ostatní je pro ně více méně neznámé.

Pro francouzské studenty je naopak příznačné organizování času, jejich pracovní návyky se podobají našim.

Pokud jde o problematiku vlastního studia, odlišnosti zaznamenáváme především v odborných předmětech, kdy studenti mají zpracovávat různé projekty. Velké odlišnosti jsou např. v systému odkazů na použitou literaturu. Je to dáno tím, že studenti jsou vedeni k tomu, aby ve svých pracích doložili co nejširší znalost tematiky odkazem na prostudovanou literaturu. Tomuto problému jsme věnovali jiný příspěvek (Ježková, 2006)

III. Závěr

V našem příspěvku jsme zmínili některé zvláštnosti sociokulturních odlišností mezi španělštinou, francouzštinou a češtinou. Jsou založeny na zkušenostech z výuky románských jazyků a češtiny, především v rámci programu Erasmus.

Ukázaly, že pro správné užívání jazyka jako prostředku komunikace je nutné, aby pro bezproblémovou komunikaci si účastníci byli vědomi některých ustálených zvyklostí, aby byli seznámeni s potřebnými aspekty kultury země, jejíž jazyk užívají, a také aby tyto dvě složky uměli vhodně užívat.

Literatura

1. Leopold Pospíšil – Kultura, in Český lid, roč. 80/1993, Praha, str. 335-384
2. D.Xardel et F. Gauthey - Le management interculturel, edice Que sais-je, PUF, Paris, 1992 3. Philippe Duval - Le choc des cultures, Management interculturel et gestion des ressources humaines, Collection Essai, Ed. Eska, Paris 1993.
4. S. Ježková – Los rasgos interculturales y el idioma especializado, Mezinárodní konference SPU Nitra, 2004, str. 23-28, ISBN 80-8069-365-X
5. V.Bidlas, H. Confortiová, M. Turzíková, vedení projektu M. Čadská:
6. [www.msmt.cz/Files/Mezinárodní spolupráce/dokumenty/čeština A2.pdf](http://www.msmt.cz/Files/Mezinárodní%20spolupráce/dokumenty/čeština%20A2.pdf)).
7. L. Rejmánková – K otázce komunikativní kompetence, in: Češtinář. Zpravodaj Ústavu českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové, XI, č.5, 2000/01, s. 129-136, ISSN 1211-6874

Summary

The introduction of this presentation defines the notion of social and cultural competence.

Developmental trends concerning the approach to this set of problems are treated in general with attention orientated to the studies and the teaching of Romanic languages, that is French and Spanish. Social and cultural competences are nowadays considered as integral and important components of communication competence.

This presentation offers concrete examples of French and Spanish teaching in comparison to teaching Czech and are based on the author's experience with Erasmus student courses at the Czech University of Life Sciences.

JAK UČÍME (A ZKOUŠÍME) SOCIOKULTURNÍ KOMPETENCE?

Radomila Kotková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

To, že jsou sociokulturní kompetence důležitou podmínkou úspěšné komunikace, ví teoreticky asi každý učitel češtiny pro cizince i bez evropského referenčního rámce. Jen by možná použil jiný termín pro pojmenování těchto dovedností. Znalost českých (evropských) zvyklostí, reálií, norem chování, používání jazykových prostředků podle společenských podmínek apod. V praxi se o tom můžeme přesvědčit i jako účastníci komunikační situace, například když se nás nemile dotkne tykání prodavače-cizince, hlučné chování skupinky turistů či něco podobného. I když jsme připraveni na komunikaci s cizincem, taková pochybení ji mohou negativně ovlivnit nebo dokonce narušit. Také v popisu češtiny na úrovni A1 se uvádí, že rodilý uživatel jazyka toleruje u cizince spíše chyby jazykové než prohřešky proti normám chování. Na učiteli češtiny je, aby naučil studenta, jak se riziku takového narušení komunikace vyhnout – aby co nejlépe pochopil odlišnosti komunikace s Čechy a přizpůsobil se jim.

Co je v rámci?

A jak jsou v této oblasti studentovi a učiteli nápomocny učební materiály? Když se podíváme do jednotlivých popisů češtiny podle SERR, uvidíme rozsáhlý výčet témat. Například pro úroveň A1 jsou sociokulturní kompetence rozděleny do 6 oddílů¹.

1. Sociální normy a výuka cizího jazyka (např. Poučení o právních normách na území češtiny)
2. Komunikace v České republice – sem patří např. specifika neverbální komunikace i další vlastnosti verbálního projevu jako je hlasitost, intonace, dále i funkční stratifikace češtiny – tj. začlenění obecné češtiny do komunikace cizince na této úrovni.
3. Komunikace v krizové situaci (v těchto třech oddílech se uvádějí fráze užívané v těchto)
4. Každodenní sociální kontakt situacích a jazykové prostředky jako tykání/vykání)
5. Psaná komunikace
6. Život v ČR (nejobsáhlejší oddíl, ve kterém jsou zahrnuty charakteristické okolnosti a zvyklosti všech oblastí života – oblékání, ubytování, stolování, sport, nemoc...atd.)

Co je v učebnicích?

I při zběžném pohledu si uvědomíme, že všem těmto kompetencím se učebnice nevěnují (alespoň ne v plném rozsahu) a někdy se ani nemohou věnovat (například složkám neverbální komunikace nebo informacím o právním systému ČR) a u vyšších úrovní se situace zdá být ještě nevyrovnanější.

Učebnice pro začátečníky se ve většině případů věnují dostatečně pozdravům, oslovení a zdvořilostním frázím v různých situacích, tykání a vykání. Také jazykové prostředky pro psanou komunikaci, telefonický styk, blahopřání, atd. formální i neformální jsou dostatečně prezentovány².

¹ Hádková, M.; Línek, J., Vlasáková, K.: Čeština jako cizí jazyk- úroveň A1, Olomouc, 2005, str. 12-29.

² Důraz bývá spíše na rozsáhlejší a formálnější formy psané komunikace, ale lze v učebnicích najít i ukázky blahopřání a kondolencí (NSS- activity book, str. 104., CHMČ str. 267-268), krátkých písemných vzkazů (NSS-activity book, str.58). Na druhé straně i zbytečně dnes už téměř nepoužívané formy (např. telegram- CCz, str.57). Učitelé by se měli při vyučování věnovat i vzorům textových zpráv, elektronické pošty.

výhradně v rodinném kontextu!), potřebují důkladnější vysvětlení použití prostředků formální a neformální komunikace. Potom můžeme dialogy z učebnice ilustrovat například pomocí vlastních obrázků. Pomoc učitele je nutná, pokud se autor učebnice spoléhá jen na překlad, nebo kontext není jasný⁷.

Ale celkově můžeme říci, že autoři učebnic se při učení mimojazykových sociokulturních kompetencí spoléhají spíše na iniciativu učitelů nebo na studentův vlastní kontakt s českým prostředím. Jen v učebnici *New step by step* (str. 13) najdeme cvičení, ve kterém studenti mají rozlišovat formální a neformální vyjádření a obrázky, které rozdíl dobře ilustrují (str.12), nebo již výše zmiňované „Co by Čech řekl/udělal jinak?“. Na druhou stranu je v této učebnici učebnici menší objem textů, tudíž méně příležitostí k prezentaci českých reálií.

Méně se využívá možnost zakomponovat reálie nebo mimojazykové okolnosti komunikace do jazykových cvičení, i když jinak o této skutečnosti mluví E. Roubalová⁸, bohužel neuvádí příklady, ve kterých učebnicích se nacházejí tato cvičení prohlubující znalost reálií. Já jsem ve zkoumaných učebnicích pro začátečníky takových příkladů našla (oproti izolovaným gramatickým cvičením) mnohem menší množství. V *Communicative Czech* se objevují více jen cvičení např. na doplnění analogických dialogů nebo textů⁹, případně jednoduché otázky k textům, mnohem méně jsou, bohužel, zastoupena praktická cvičení na plnění úkolů typu: „Vyberte si jedno divadlo v Praze. Zjistěte, co tam dávají příští sobotu a kolik stojí lístek do 1. řady:“(CCz str. 99). V *New Czech step by step* máme více gramatických cvičení ve formě souvislého textu, ale nepodávají zase tolik informací o životě v ČR, kolik by jich bylo třeba. V učebnici *Chcete mluvit česky?* je více textů obsahujících zajímavé reálie (např. Lekce 5 Praha – str.101-127), které se však už dále téměř nevyužívají.

Málo se také pro prohloubení sociokulturních dovedností v učebnicích využívá konverzace, především ta možnost, že by studenti mohli konfrontovat české zvyklosti nebo český životní styl se sociálním územím své země. Také by se mohlo více stavět na znalostech, které studenti už možná ve styku s českým prostředím získali. Zde autoři zřejmě spoléhají na vyučujícího, který by ale měl mít více metodických pomůcek ke konverzaci přímo v učebnici nebo v metodické příručce.

Jak ještě můžeme sociokulturní kompetence učit?

O některých možnostech jsem se již zmiňovala (ilustrace, doplnění kontextu, konverzace, konfrontace známého a cizího, samostatné zjišťování reálií...). Další způsoby závisí na druhu kompetencí.

Pokud se jedná o některé neverbální složky komunikace (vzdálenost účastníků komunikace, tělesný kontakt, gesta ...apod.) nebo hlasitost komunikace, případné odlišnosti můžeme odhalit a vysvětlit, když budeme ve třídě tyto situace procvičovat i formou i opakovaného přehrávání dialogů a

⁷ Více se tato nekontextovost objevuje v *Chcete mluvit česky?*, protože se zřejmě spoléhá na analogii v němčině. V CCz nás může zaskočit naprosto nekontextové cvičení na doplnění „Prosím tě/Prosím vás“ na str.64. Můžeme ale z nevýhody udělat výhodu a dát studentům za úkol doplňovat situační kontext, rozdíl se pak i lépe zafixují.

⁸ „Autoři učebnic si uvědomují, že by prezentace měla být různorodá.vytvářejí texty obsahující fakta z této oblasti (reálie – pozn.autorky) a ty se transformují do různých forem cvičení, která procvičují jednotlivé jazykové prostředky...“ Roubalová, E. : Výuka reálií – neodmyslitelná součást cizojazyčné výuky. In: *Bohemistika* 3/2006, str.195

⁹ Např. CCz str.85 : Doplníte konverzaci
 Kristýna, Irena, Petr
 P: Ahoj! Ty máš návštěvu?
 I. :
 K.: Těší mě! Já jsem Kristýna.

situací (tzv. role play). Můžeme studentům i zahrát „špatného“ účastníka komunikace a ptát se jich, co by mohlo být chybou. Také můžeme ilustrovat různé situace pomocí obrázků nebo videoukázek¹⁰.

Podobně procvičujeme i sociolingvistické kompetence (použití tykání, vykání, zdvořilostních frází apod.)

Pokud sami nechceme vytvářet nějaká lexikální nebo jazyková cvičení, která by obsahovala reálie nebo ukazovala normy chování, životní styl Čechů apod., můžeme se pokusit hlouběji zpracovat texty a témata z učebnic s přihlédnutím k sociokulturním kompetencím – vytvářet k textu dialogy, využít je pro další konverzaci, pro vlastní psaní studentů ...apod.¹¹

Sami učitelé mohou doplňovat učební materiály aktuálními texty (nebo adaptovanými texty – pro začátečníky) z tisku, případně beletristickými texty, které studentům rozšíří znalosti českého života a kultury. Je nutné ale vždy pečlivě zvážit adekvátnost a účelnost takového textu. Takzvané reálie můžeme studentům přiblížit také výzdobou třídy, malou ukázkou českých tradic, poslechem lidových i populárních písní, návštěvou kulturních akcí, výletem¹² – pokud je pro to v rámci výuky nebo po výuce místo. V našem středisku Albertov (ÚJOP UK Praha) máme velmi dobré zkušenosti s takzvanými kulturními středami, které vedení našeho střediska organizuje a kterých se studenti rádi účastní. Pokud se čeština studuje v zahraničí, pak mohou pomoci třeba dokumentární nebo umělecké filmy, internet apod.

Jak zkoušíme sociokulturní kompetence?

Pokud jsou sociokulturní kompetence pro úspěšnou komunikaci tak důležité, mělo by jejich zvládnutí být i součástí zkoušky. Ale sociokulturní kompetence většinou nemají nějakou zvláštní kolonku v hodnocení, stejně tak jako je učíme víceméně „skrytě“, tak i jejich hodnocení je většinou implicitně obsaženo v celkovém hodnocení. To zase klade vyšší nároky na obeznamenost učitele s požadavky na tyto dovednosti a nutnost stanovit nějaká obecně platná kritéria.

V našem středisku je například součástí na všech úrovních písemné zkoušky psaní nějakého typu formálního nebo neformálního dopisu (pro vyšší úroveň může být i transformace neformální písemné komunikace do formální podoby nebo naopak) a v hodnocení se tedy odrazí, pokud pisatel použije neadekvátní modus nebo nepoužije správné formální klauzule.

Součástí zkoušky není (a to by ani nebylo žádoucí) zkoušení českých reálií, přesto se v otázkách a obrazových podkladech pro ústní zkoušky 1. úrovně objevují podobné tematické okruhy, jaké se uvádějí v popisu úrovně A1, v oddíle „Život v ČR“, takže student musí prokázat určitou lingvistickou i extralingvistickou znalost tematiky. Úspěšné zvládnutí dalších sociokulturních kompetencí se prokáže i v poslední části ústní zkoušky, kdy studenti mají bez přípravy „přehrát“ dvě komunikativní situace.

¹⁰ Samozřejmě jen pro ilustrační účely výuky, s uvedením zdroje a autorů. Pokud najdeme vhodnou krátkou ukázkou situace (výborný zdroj je např. seriál ČT Etiketa), můžeme ji použít například bez zvuku a studenti mohou doplňovat fráze, všimnout si gest, mimiky...

¹¹ Například v CCz v lekci 4 je dopis Davida z Olomouce. Studenti mohou hledat Olomouc, Lednici a Strážnici na mapě, vybírat z obrázků ty, které by mohly ilustrovat text (orloj, starý klášter, zámek...). Studenti mohou vytvořit dialog, ve kterém se David setká s přáteli, setká se s rodiči Davida a představuje se jim...apod. Dále studenti mohou srovnávat město Olomouc, jak je popsáno v dopise, se svým městem, nebo diskutovat o tom, jestli je také u nich zvyk pít víno při setkání s přáteli, co oni obvykle dělají na výletě apod. Další z úkolů by mohl být napsat podobný dopis kamarádům, rodině z Prahy...atd.

¹² O některých způsobech mluví také více E. Roubalová ve výše zmiňovaném článku.

Sociokulturní kompetence se přímo nehodnotí¹³, ale zkušený hodnotitel by měl vzít v úvahu, pokud mluvčí v tomto směru pochybí (např. použije v chybně formální/neformální způsob vyjadřování, reaguje v daném společenském kontextu neadekvátně apod.).

Závěr

V uvedených učebnicích pro začátečníky se učí především jazykovým složkám sociokulturních kompetencí a některým reáliím, ostatní složky těchto kompetencí jsou v učebních materiálech zastoupeny méně. Je tedy zatím na učiteli češtiny pro cizince nebo na metodikovi výuky, aby byl obeznámen se sociokulturními kompetencemi doporučovanými pro danou úroveň, tak jak je uvádí příslušné popisy češtiny podle SERR, a přizpůsoboval vyučovací plán konkrétním potřebám svých studentů. V jednotlivých učebnicích se situace zlepšuje s pozdějším datem jejich vzniku – to je zákonitý odraz změn v metodice výuky češtiny pro cizince, které probíhají od poloviny 90. let. Tvůrci nových učebních materiálů mají dnes už k dispozici popisy češtiny podle SERR – obsahující výčet sociokulturních kompetencí- a měli by nové učebnice koncipovat tak, aby podporovaly dosažení všech složek komunikativní kompetence komplexněji, než tomu bylo dosud.

Literatura

Hádková, M.; Línek, J., Vlasáková, K.: Čeština jako cizí jazyk- úroveň A1, Praha MŠMT ČR a Tauris, 2005.

Hrdlička, M.; Mareš, P.; Nekvapil, J.; Palková, Z.; Šára, M.: Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2. Praha MŠMT ČR a Tauris, 2005.

Roubalová, E. : Výuka reálií – neodmyslitelná součást cizojazyčné výuky. Bohemistika 2006, roč.VI.,č.3, str. 193-197.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

Učebnice (zkratky užívané v článku): Holá, L.: New Czech Step by Step. Praha 2004. **(NSS)**

Remediosová, H. – Čechová, E.: Chcete mluvit česky? Praha 2005. **(ChMČ)**

Rešková, I. – Pintarová, M.: Communicative Czech (Elementary Czech). Praha 1998. **(CCz)**

Summary

Encompassment of social-culture competences is one of the conditions of successful second language communication. The paper deals with these questions: Which way do three Czech textbooks for beginners work with these competences? Is this important element of communication worked out sufficiently in our textbooks? Is teacher activity or life in the second language environment the feature instrument which is depended on? How can we further diversify social-culture competences? How do we test proficiency of these competences? The paper is based upon experiences from teaching Czech for foreigners in intensive semester courses at the Albertov centre of the Institute for Language and Preparatory studies Charles University.

¹³ Po letošním zjednodušení hodnocení ústní zkoušky se celá zkouška hodnotí globálně a hodnotí se jednotlivě lexikální, gramatická, receptivní, reaktivní a fonologická složka promluvy.

SOCIOKULTURNÍ ASPEKT VE VÝUCE TZV. OSTATNÍCH JAZYKŮ NA UNIVERZITĚ OBRANY

Jana Kozílková

Univerzita obrany, Centrum jazykové přípravy

Jazykové přípravě je na Univerzitě obrany věnována zvýšená pozornost. V profilu absolventa je důraz kladen na dosažení komunikativní kompetence především v anglickém jazyce, na Fakultě ekonomiky managementu (FEM) obligatorně i v dalším cizím jazyce, a to jak v rovině obecného, tak i odborného jazyka. V tomto příspěvku se chceme zaměřit především na výuku tzv. ostatních jazyků, k nimž v současné době patří arabština, francouzština, němčina, ruština a španělština. Uvedené jazyky jsou buď cizím jazykem II, který je zatím povinný pouze na FEM nebo cizím jazykem III, který je jazykem fakultativním.

V souladu se SERR rozlišujeme tři úrovně: začátečnickou, připravující studenta na zvládnutí základů jazyka (A), mírně pokročilou, orientovanou na samostatné užívání jazyka (B) a pokročilou, která je určena zkušeným uživatelům jazyka. V souvislosti s nimi vyčleňujeme moduly A, B a C, z nichž každý je rozdělen do bloků: A1-A5, B1-B3, C1-C4, v závislosti na objemu osvojovaného materiálu a tematice. Blok odpovídá výuce v jednom semestru v rozsahu 30 vyučovacích hodin.

Vedle modulů obecného jazyka zaměřených na obvyklá konverzační témata a typické komunikativní situace, je na nejvyšší úrovni věnována pozornost také odbornému jazyku, zjednodušeně řečeno vojenské, ekonomické, manažerské terminologii nebo terminologii studijního modulu/specializace – logistika, ochrana obyvatelstva, řízení kvality a další.

Pokud se jedná o samotný pojem komunikativní kompetence, je v souvislosti s definováním jazykové úrovně termínem značně frekventovaným a různě vymezeným. Setkáváme se nejen s jazykovou a řečovou kompetencí, ale také s kompetencí strategickou, sociolingvistickou, sociokulturní, translátologickou, diskurzí, profesní, technickou apod. Při studiu cizího jazyka jako prostředku komunikace musíme na jednotlivých stupních přípravy v různé míře s uvedenými komponenty pracovat.

Vydeme-li ze zmíněných úrovní A, B, C realizovaných v rámci modulového systému studia jazyků, který na FEM je uskutečňován již sedmým rokem, můžeme ve vztahu k cizímu jazyku II a III konstatovat, že převládá vstupní úroveň začátečnická (zejména v arabském a ruském jazyce), v případě německého nebo francouzského jazyka pak úroveň mírně pokročilá, výjimečně pokročilá. Souvisí to bezesporu s tím, že přijímací zkoušky skládají studenti pouze z jazyka anglického, požadavky na ně kladené se stále zvyšují a odpovídají v současnosti téměř maturitní znalosti. Angličtina je tedy pro většinu z nich CJ I.

Ve vztahu k jednotlivým kompetencím je jasné, že např. s jazykovou kompetencí pracujeme na všech úrovních, neboť studenti se od samého počátku seznamují s jazykovým systémem studovaného jazyka: s výslovností, morfologií, syntaxí, slovní zásobou. Při studiu odborného jazyka pak s jazykovými zvláštnostmi odborného stylu. Na UO je velký důraz při studiu jazyků kladen na řečovou kompetenci. Souvisí to především s tím, že vedle akademické nebo také vysokoškolské přípravy, dané zejména zaměřením fakulty a požadavky na budoucí ekonomy, manažery, techniky aj., je prioritou rezortní příprava orientovaná na zkoušky podle normy NATO – STANAG 6001. Jedná se o standardizovanou dohodu, závaznou pro všechny členské země NATO. Je v ní definován standardizovaný jazykový profil, který označuje kódem SLP jazykovou způsobilost v jednotlivých řečových dovednostech: poslech s porozuměním, ústní projev, čtení s porozuměním a písemný projev. Uvedená norma rozlišuje jazykovou úroveň od nulového stupně do pěti úrovní, od začátečnicků až po úroveň rodilého mluvčího. Podle stávajícího požadavku rezortu mají absolventi bakalářského studijního programu UO dosáhnout

úrovně SLP 3333 v anglickém jazyce. Požadovaná znalost má být upevňována a prohlubována v magisterském a doktorském studiu. Výstupní jazyková znalost dalšího cizího jazyka je definována pro bakalářský studijní program SLP 1111, magisterský SLP 2222. Proto je procvičování jednotlivých řečových dovedností důležitou součástí jazykové přípravy na UO.

Podívejme se nyní blíže na další ze zmiňovaných kompetencí, které je zejména v posledních letech věnována v různých kontextech zvýšená pozornost (viz sborníky z konferencí Dialog kultur), tedy na kompetenci sociokulturní. Někteří autoři hovoří o kulturologickém či sociokulturologickém aspektu, jiní o interkulturní komunikaci, další ji vidí jako součást kompetence translato-logické (Vysloužilová, Kulturologia, 2003). Tento módní aspekt není však ničím převratně novým a jeho zvýšená frekvence souvisí jistě i s politickými a ekonomickými změnami v globalizujícím se světě, se zvýšenou migrací a mobilitou. Mnohé oblasti, kterými se dnes v rámci sociokulturologie zabýváme, byly např. součástí tzv. širších reálií, kdy nešlo jen o poznatky historie, geografie, literatury a kultury vůbec, ale např. i o komunikaci ovlivněnou zvyky, mentalitou, sociálním prostředím a chováním. Dnes se často používá také komplexní pojem dialog kultur, „jehož předmětem jsou fakta kultury, produktem jejich interpretace, cílem dosažení vzájemného chápání, prostředkem cizojazyčné vzdělávání.“ (Rejmánková, Dialog kultur II, 2003)

Zejména v ruské lingvodidaktice je uvedené hledisko komunikace rozpracovááno již řadu let. Je zde používán termín „stranoveděnie“, „lingvostranoveděnie“ nebo „lingvokulturologija“ (Kostomarov, 1999). Již v 70. a 80. letech minulého století můžeme hovořit o zvýšeném zájmu o problematiku „reálií“ a „kultury země“ při výuce jazyků v ruské resp. sovětské lingvodidaktice. Jednalo se o poznatky kulturologie, sémiotiky, sociolingvistiky, filozofie, etnografie, literární vědy apod. „Lingvostranoveděnie“ samotné se však výzkumem uvedených disciplín nezabývalo, využívalo jejich výstupy např. k výběru učebního materiálu, který by odrážel národní specifika. (Kostomarov, 1999).

Důležité bylo, a to platí stále, srovnávací hledisko a vlastní zkušenost. Rozvoj informačních a komunikačních technologií ovlivňuje všechny sféry, včetně jazyka. Posunují se hranice toho, co je cizí, přejaté, národní, obecně známé a individuální. Výběr vhodných textů pro jazykové učebnice (včetně e-learningových materiálů) a postižení národních specifik se v dialogu kultur stává stále obtížnějším. Současný zvýšený zájem o sociokulturologii je pochopitelný. Vývoj jazyka, z hlediska metodologického i jeho výuka, neprobíhá izolovaně, ve vzduchoprázdnu, nýbrž je spjat s určitým společenským a kulturním prostředím, které ovlivňuje příslušnou komunikativní situaci, její aktéry a předmět komunikace, řečové chování, jeho verbální i neverbální složku (např. rozdílná gesta a reakce, objímání a polibky při setkání, mimika a pohyby hlavy při souhlasu, podávání rukou aj. u různých národů). V jednotlivých zemích existují rozdílné zvyky, tradice, konvence. To, co je jako téma v jedné zemi tabu, je jinde běžné (viz typická česká otázka na výši platu). Některé situačně kulturní podmínky mohou vyžadovat nebo připouštět užití určitého řečového aktu v jedné kultuře, ale nikoli v jiné.

Jak uvádí Rejmánková (Rejmánková, 2001), týkají se rozdíly v některých případech celkového komplexu chování, včetně jazykového. Protože v našem příspěvku se chceme více věnovat ruskému jazyku, uvedeme některé zajímavé postřehy charakteristické pro Rusy, jako např. ochota Rusů k rozhovoru s málo známými lidmi o otázkách politiky a náboženství, sklon k dlouhým monologům, užívání zvýšeného hlasu ve sporu, gestikulace, současný hovor více mluvčích, poklepávání na rameno při úspěšné dohodě, dlouhé sezení při pracovním jednání, přehnaná důvěra k „papíru“, opožděný příchod na návštěvu, ale i na pracovní schůzku bez předběžného upozornění, jistý sklon k teatralnosti aj. (Mitrofanova, 1994).

Obdobně jako rozdílně přistupujeme k procvičování a osvojování jednotlivých řečových dovedností v souvislosti s přípravou našich studentů na výše zmiňované zkoušky STANAG 6001, je třeba

hledat způsoby a možnosti, nejčastěji ovšem v rámci jiných úkolů, jak studentům přiblížit jednotlivé komponenty sociokulturní kompetence. Zatímco na interferenční jevy v oblasti gramatiky a lexika učební texty zpravidla upozorňují, u sociokulturního hlediska tomu tak není. Přitom je jasné, že pouhá znalost slovní zásoby a gramatiky není pro adekvátní komunikaci dostačující, důležitý je právě celý sociokulturní kontext.

Při výuce ostatních jazyků v rámci našeho modulového systému na některé z uvedených aspektů průběžně upozorňujeme nebo se jimi s různou intenzitou zabýváme, a to postupně již při výuce obecného jazyka v rámci modulu A, B a C, ale i později u modulů odborného jazyka. U modulů A a B jsme vyčlenili jako základní 10 tematických okruhů stejných pro všechny jazyky a závažných z hlediska přípravy ke složení zkoušky STANAG 6001 SLP1111 a SLP 2222:

- osobní údaje, seznámení, rodina
- škola, vzdělávání, zaměstnání
- nákupy, obchody, základní služby
- jídlo, stravování
- bydlení, ubytování
- doprava, cestování
- volný čas a zábava
- životní prostředí
- zdraví a nemoci
- základní údaje o ČR a zemích, v nichž se hovoří jazykem, který student studuje.

Uvedená témata poskytují všem jazykům možnost zabývat se některými zvláštnostmi reálií a sociálního prostředí a tím studenty vybavit pro řešení různých komunikativních situací taktéž z hlediska sociokulturního.

Ukážeme si to na několika příkladech z výuky začátečnické ruštiny. Základními učebními texty, se kterými pracujeme, jsou „Raduga“ a Ruština nejen pro samouky (RNPS), ty jsou doplňovány dalšími materiály z jiných učebnic, nahrávkami příp. aktuálními materiály získanými z internetu (ruský internet). Primárním zdrojem informací jsou texty jednotlivých lekcí. U začátečnické úrovně je pochopitelné, že jde o texty adaptované, ale přesto nebo o to více je zejména u dialogů důležité, aby zachycovaly typické situace každodenního života. Pro „lingvostranovědecký“ přístup jsou důležité také doprovodné obrázky, fotografie, autentické jízdenky, vstupenky, programy divadel a kin, kalendáře, vysvědčení, plány měst a linek metra apod. Takový materiál je více obsažen v učebnici „Raduga“. Již ve 2. lekcí je názorně ukázána např. různá práce s prsty při vypočítávání u Rusů.

Ve stejné lekcí a obdobně v 8. lekcí RNPS jsou studenti v rámci tématu „Seznamte se“ upozorňováni na podstatné zvláštnosti ruského oslovení, užití „otčestva“ (tvořeného od křestního jména otce: Boris – Borisovič, Ivan – Ivanovna). Z hlediska prvotního kontaktu jsou rovněž přínosné otázky vykání a tykání (upozornění na to, že tykat se začíná až později, než u Čechů) nebo oslovení podle zvyklostí té které země („pan Novak“, „mister Smit“). V tomto kontextu se nabízí doplnit historický exkurs užití oslovení „gospodin“ / „gospoža“ a „tovarišč“.

V učebnici RNPS na některé sociokulturní rozdíly upozorňuje také tzv. komentář uváděný za vstupními texty. Tak např. v lekcí 15 upozorňuje na možné nedopatření při počítání poschodí, neboť v ruštině je „pervyj etaž“ přízemí a 1. poschodí je „vtoroj etaž“. Lekce 17 doplňuje v souvislosti

s bydlením rozdíl v chápání slova „dom“, které ve velkých městech znamená prakticky blok domů. Připojeno je vysvětlení dalších souvisejících výrazů: „korpus“, „podjezd“, „kvartira“, jejichž osvojení je důležité pro písemnou korespondenci, která se v Česku a Rusku výrazně liší a na rozdíly upozorňují lekce 7 v obou učebnicích.

Některé možnosti uplatnění sociokulturního pohledu nejsou využity úplně. Např. v souvislosti s tématem rodina a rodinní příslušníci by bylo možné více pohovořit o typických ruských svátcích, rozdílech týkajících se významných svátků v roce, tj. Vánoc a Velikonoc. Problematiku výběru dárků naznačuje lekce 4 „Radugy“ v tématu nákupy. V souvislosti s tématem doprava a cestování lze více využít např. informací týkajících se metra v Moskvě a v Praze, částečně o tom hovoří lekce 9.

Z hlediska jazykového, ale i etikety (výrazy poděkování, omluvy, přání, odmítnutí aj.) jsou důležité obraty v učebnici RNPS uvedené vždy na konci slovní zásoby pod názvem: „Tak govorjat ruskije“ – „A tak čechi“. Příkladů nejrůznějšího druhu bychom mohli uvést více (srov. porovnání výrazu „daleko a blízko“ v ruském a českém kontextu, „velký a malý“ ve vztahu ke geografickým pojmům – jezero Lipno x jezero Bajkal).

Již z uvedeného malého vzorku je patrné, že oblast sociokulturní kompetence je velmi zajímavá, ale současně náročná. Chce-li vyučující adekvátně a přiměřeně předávat poznatky, musí sám mít bohaté zkušenosti z rodilého prostředí. Ale ani to vždy nezaručuje, že v určité situaci zareaguje vhodným způsobem. V každém jazyce a prostředí existuje řada historických, ale i aktuálních informací, trendů, módních výrazů, citátů z filmů a reklam („Zase jste se kochal“, „zajed' si do Pelhřimova, prohlédni si krematorium, ať víš, do čeho jdeš.“, „šli do pojišťovny“ = hrát tenis; v ruštině výrazy jako „oblomovština“, „novyje ruskije“), které studující cizího jazyka není schopen obsáhnout. Jde tedy o problematiku, která vyžaduje další výzkum, zejména v souvislosti s její aplikací do vyučování cizím jazykům.

Literatura

BARNET, V., KLIKAROVÁ, Z., TURKOVÁ, N., VACKOVÁ, J., ZOLOTOVA, G. Ruština pro pokročilé. LEDA, Praha, 2003.

BILC-NATO STANAG 6001. Standards Interpretation, version 2. 1. 2002. www.dlielc.org/bilc

Dialog kultur II. Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí pořádané ve spolupráci se Společností Franka Wollmana při FF MU v Brně. Univerzita Hradec Králové, PF, Katedra slavistiky. Oftis 2003.

Dialog kultur III. Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí pořádané ve spolupráci se Společností Franka Wollmana při FF MU v Brně a Českou asociací rusistů.. Univerzita Hradec Králové, PF, Katedra slavistiky. Oftis 2005

HŘÍBKOVÁ, R., HLAVÁČEK, A. Ruský jazyk v kostce.FRAGMENT, Praha 2004.

JELÍNEK, S., FOLPRECHTOVÁ, J., HŘÍBKOVÁ, R., ŽOFKOVÁ, H. Raduga 1, 2, učebnice. Ruština pro střední a jazykové školy. Fraus, Plzeň 1996, 1997.

KOSTOMAROV, V.G., PROCHOROV, J.J., ČERNJAVSKAJA, T.N. Jazyk i kul'tura. Novoje v teorii i praktike lingvostranovedenija. Doklad na VIII Kongrese MAPRJAL. Regensburg, 1994. Moskva 1994.

KOZÍLKOVÁ, J. Společný evropský referenční rámec a jeho realizace na Univerzitě obrany. In *Sborník prací z mezinárodní konference Kompetence v cizích jazycích jako důležitá součást profilu absolventa vysoké školy*, UO Brno, 2007, s.162-170.

Kulturologia v procese osvojovania cudzích jazkov. Zborník vedeckých prác z medzinárodnej konferencie. Nitra 2003.

- MISTROVÁ, V., OGANESJANOVÁ, D., TREGUBOVÁ, J. Cvičebnice ruské gramatiky. POLYGLOT, Praha 2004.
- MITROFANOVA, O. D.: Jazykovej barjer – prepjatstvije v dialoge kultur. *Russkij jazyk za rubežom*, 1994, č. 5-6, s. 24-28.
- NEKOLOVÁ, V., CAMUTALIOVÁ, I., VASILJEVA-LEŠKOVÁ, A. Ruština nejen pro samouky. LEDA, Praha 2002.
- REJMÁNKOVÁ, L. K otázce komunikativní kompetence. *Češtinář*, č. 5, 11/2000-2001, s.129-136
- VYSLOUŽILOVÁ, E. Nezapomínejte na ruštinu. UP Olomouc, 2004.

Summary

In the first part the article sums up basic information on language studies at the University of Defence with emphasis upon other languages. Their teaching method is provided in conformity with the implementation of the module systems CEFR and the NATO standard – STANAG 6001. Another part of the contribution is dedicated to teaching in relation to the profile of the graduate and required communicative competence. The socio-cultural competence is emphasized in addition to general knowledge focused on language and speaking competences. In the second part, the author concentrates, primarily, on the Russian language regarding some conclusions of the Russian lingua-didactics oriented at the so-called „stranoveděnije“, and further differences in the overall behaviour complexity including that of language are presented. In the end the approach to socio-cultural aspect in the course of study at the stage of Russian for beginners is implied. In the concluding part everything is shown via several examples from textbooks that are currently used in the process of teaching.

SOCIOKULTURNÍ KOMPETENCE JAKO SOUČÁST JAZYKOVÉ ZKOUŠKY?

Marie Krejčová

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

Cizojazyčné vyučování tvoří komplex nejrůznějších složek. Jednou z nich je získávání „souboru znalostí a dovedností, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka“. Mnozí z vás poznali, že jsem citovala definici sociokulturních dovedností tak, jak je popsali čeští autoři referenční úrovně A2. Nemohu neříct, že autoři A2 stejně jako já studovali cizí jazyky v dobách, kdy jsme my jako studenti o žádných sociokulturních kompetencích neslyšeli, podobně jako většina našich středoškolských učitelů. A na vysoké škole se o nějaké jinakosti života v cizích zemích dokonce ani nesmělo moc pozitivně mluvit. Je zajímavé, že přesto jsme se cizímu jazyku nějak naučili, a to i přesto, že naše „sociokulturní představy“ o zemích cílového jazyka byly totálně zkreslené. Z dnešního pohledu mohu říci, že sociokulturní dovednosti si lze osvojit ve zralejším věku spíše než studium fonetiky. Učebnice cizích jazyků (snad kromě ruštiny) vycházely z českého prostředí, byl v nich zobrazován spíše život v Československu (radostný, budovatelský, prostě socialistický) než v zahraničí. Počítalo se s tím, že cílový jazyk bude používán převážně v českém prostředí. Dokonce některé učební materiály, vydané po roce 1989, „trpí“ jakýmsi sociokulturním dualismem. Už tehdy se dalo cítit, že tato dvojdílnost je nutná pro cílové využití jazyka, a to jednak pro incoming a jednak pro outcoming. Podíváme-li se na vyučování cizímu jazyku z hlediska cestovního ruchu, hotelnictví a gastronomie, nejsou tyto úvahy příliš scestné ani dnes. Pod tímto úhlem si dokážu představit učebnice češtiny jako cizího jazyka velmi různorodě. Budou-li vydány mimo prostor ČR, budou odlišné od těch, které budou vznikat na historickém území češtiny (Hádková, 2005). Budou nutně zahrnovat jiné sociokulturní kompetence, ušité na míru tamějším studentům. Učebnice cizích jazyků 60. a 70. let vydané v ČSSR svůj cíl nakonec splnily, přestože v nich bylo obsaženo pouhé sociokulturní minimum. Chyběly v nich autentické texty. Postrádaly rozmanitá cvičení. S nadsázkou mohu říct, že možná proto vypadaly podobně jako učebnice latiny. Dnes shledávám nedostatky tehdejších učebnic spíše v technické nevybavenosti a nedostatečnosti. Mám na mysli audiovizuální a auditivní oporu.

Musím však vyzdvihnout jejich důkladnost v popisu a analýze gramatického plánu. Ta nám dnes v mnoha učebnicích ČJ chybí. Domnívám se, že současná lingvodidaktika praktikovaná v ČR neplní své poslání. Jde podle mého soudu spíše o didaktiku, která je ochuzena o první část kompozita. Myslím si, že je nutné tuto okolnost připomenout právě tady a teď, kdy se již několikátý rok věnujeme otázkám „jak“ a ne „čemu“ a „proč“. Klást si tyto otázky je hodně bolestivé a ještě bolestivější je hledat na ně odpovědi. Zdá se mi, že kyvadlo vyučování cizím jazykům se zhouplo od jednoho extrému ke druhému. Je logické a přirozené, že brzy přijde doba, kdy se dostanou do popředí ČJ i otázky lingvistické. V letošním roce jsem zaznamenala u mnoha svých studentů dokonce zájem o jazykovou analýzu textu.

Osvojování cizího jazyka probíhá obvykle v mnoha rovinách a v různých prostorech.

Jako učitelka ČJ bych měla zřejmě mluvit o tradičním „školním vyučování“. V souvislosti se získáváním sociokulturních dovedností jde podle mého soudu spíše o osvojování mimo školu než o cílevědomé učení. Většina mých zahraničních studentů si uvědomila „česká specifika“ hned, jak opustila pražský letištní prostor a nastoupila cestu do Poděbrad. Někteří studenti dostali pokutu, že neměli žádnou jízdenku, jiní za to, že byli spořiví a koupili si v automatu tu levnější. Jiní museli zaplatit za taxík jízdné v ceně pokuty. Všichni na tom byli tedy relativně stejně. Neznali jednu z mnoha tváří české kultury.

Sociokulturní aspekty lze nazírat prizmatem kulturní antropologie, kulturologie, sociologie, politologie, sociolingvistiky apod.

Zpočátku oddělím od sebe dvě složky, a to sociální a kulturní, které byly spojeny do jednoho kompozita – sociokulturní, poněvadž jde o odlišné kategorie, pokud se na ně podíváme jinou než lingvistickou optikou.

Sociální a kulturní zázemí utváří každého člověka. Je předmětem zkoumání mnoha vědních oborů, zejména sociální a kulturní antropologie. Sociální antropologie se zabývá organizací sociálního života, zaměřuje se na společenské funkce a vztahy, má za cíl umožnit lidskému společenství přežít. Nahlíženo z tohoto úhlu, má naše euroatlantská civilizace právní kořeny ve starém Římě. Kulturní antropologie studuje kulturní aspekt života společnosti. Existuje mnoho definic kultury, Ivo T. Budil v publikaci *Mýtus, jazyk a kulturní antropologie* (Budil, s. 13) uvádí, že už v době rozmachu této vědy, v padesátých letech minulého století, existovalo 161 znění různých definic kultury. Všechny tyto definice se shodují v tvrzení, že jejím základem je naučitelnost, to znamená, že jedinec se kultuře, resp. kulturnímu chování naučí v prostředí, kde žije. Proces učení je nazýván enkulturací. Podle Budila se *kulturou rozumí definovaná skupina lidí, která vyznává podobné hodnoty, žije obdobným stylem života a hovoří stejným jazykem, dialektem, slangem nebo používá jednotnou terminologii*. Rozdílnost kultur byla vnímána především v dobách objevných cest. Vedla ale také ke vzniku rasismu.

Sociální normy si osvojuje dítě od útlého věku. Kulturolog Václav Soukup přirovnává člověka k určitému softwaru, který dělá, co po něm společnost požaduje. Kulturní kontext je podle něj (a nejen podle něj) determinizující. Dospělý cizinec, který si chce osvojit základy českého jazyka, byl utvářen kulturním prostředím, které na něho působilo po celé dětství. Naráz "přesazený" do jiného kulturního prostředí může prožívat kulturní šok. Záleží také na tom, ze které "civilizace" (ve smyslu *Střetu civilizací od Samuela Huntingtona*) k nám přichází. Připomenu, že podle Samuela Huntingtona je svět rozdělen víceméně do šesti tzv. civilizací – kulturních, podle něj vzájemně soupeřících okruhů - západního, euroatlantského, konfuciánského, islámského, slovansko-pravoslavného, latinskoamerického a afrického. Někteří autoři vyčleňují jako samostatný další významný okruh japonský. Nemusíme ani studovat měřítko, podle kterého Huntington rozdělil svět. Religiozita Evropy, resp. její kořeny, sahají ke křesťanství, nebo k až judaismu.

Ať se nám to líbí, nebo nelíbí, přijedou k nám studenti-klienti z míst, kde fungují úplně jiné zákony a normy. Komu z Čechů se líbí třeba pojídání hmyzu, psů, koček, eventuálně velryb, hlasité plivání na veřejnosti, ženská obřízka, nošení burky, nahlížení na neplodné ženy jako na toulavé psy, kácení pralesů, kamenování nevěrných manželek? Je tato jinakost akceptovatelná pro naši společnost, nebo tyto společenské zvyklosti nebo snad normy vztahujeme k jinajazyčnému prostředí a chápeme je jako sociokulturní aspekt? I na tyto otázky odpovídá kulturní antropologie. Václav Soukup připomíná, že při veškerých odlišnostech by měla být dodržována Charta práv.

Vladimír Nálevka ve článku *Střet civilizací? - Dominance Západu, nebo dialog světových kultur?* v Britských listech ze 10. 5. 2002 připomíná, že "Již dnes je zřejmé, že hodnoty individualismu, liberalismu, ústavnosti, lidských práv, občanských svobod či oddělení církve od státu, nacházejí v jiných civilizacích jen malý ohlas. Pokusy Západu propagovat tyto ideje provokují u lidí s jiným kulturním zázemím obranný postoj a obrát k jejich vlastní hodnotové tradici. (Jedním z důvodů vzestupu muslimského fundamentalismu je frustrace islámského světa z mocenského, technologického, vzdělanostního a kulturního vzestupu euroatlantické civilizace.)"

Setkají-li se poprvé Němec, Čech a Švéd, nezpůsobí si zřejmě kulturní šok. Němci ani Švédovi nebude vadit neznalost českých zákonů, norem, zvyklostí apod., protože jeho sociální a kulturní kořeny

vycházejí z podobných pilířů, tak často v postmoderní době citovaných, na kterých je postavena Evropa: křesťanství, řecká filosofie a římské právo.

Dají-li si první schůzku Afričan, Čech a Peruánec, a nebudou mít o sobě potřebné sociokulturní povědomí, je pravděpodobné, že se vůbec nesetkají.

Sociokulturní složku pokládá většina lingvodidaktiků za důležitou součást vyučování cizímu jazyku. Sociokulturní systém jazykového ambientu vytváří součást komunikativní situace. Je přítomen, mnohdy latentně, téměř ve všech komunikativních událostech. Slouží spolu s ostatními komunikativními prostředky mluvčímu k dosažení komunikativního cíle. Snahou mnoha vyučujících cizích jazyků je jakési vštěpování společenských a jiných norem svým studentům. Jde především o normy chování a řečové etikety.

Odborná literatura, která se zabývá lingvodidaktikou, zmiňuje sociokulturní složku jako nezbytnou součást jazykového vyučování. Je však třeba zamyslet se nad tím, do jaké míry se sociokulturní problematikou zabývat a co všechno zahrnuje. Některé starší učebnice vydané u nás do roku 1989, např. *Didaktika cizích jazyků* (Hendrich a kol, 1988) s tímto termínem nepracují. Sociokulturní tematika je okrajově zmiňována v souvislosti s komunikativní situací. Uvádí se tam, že situace může být interpretována jako situační kontext, mimojazykový kontext, mimojazyková realita, řečová situace apod. Josef Hendrich navíc připomíná, že některé termíny jsou obsazeny různými významy.

Starší lingvodidaktické publikace definují cíl jazykového vyučování jako získávání a upevňování komunikativních kompetencí a schopností používat jich při dorozumění. Tyto dovednosti jsou spojovány se schopnostmi výběru a uspořádání jazykových prostředků v souladu se společenskými normami, jako jsou normy chování a řečová etiketa. Komunikativní (podle někoho komunikační) kompetence jsou definovány jako dovednost dorozumět se v rámci společenských pravidel, která platí v určité komunikativní situaci.

Sociální a kulturní komponent chápou podobně jako někteří naši přední bohemisté (Kořenský; Hoffmannová; Jaklová aj. 1987) jako širší kontext komunikativní situace.

Z toho vyplývá zajímavý závěr. Budu-li češtinu používat jako dorozumivací jazyk třeba v Saudské Arábii, musím vybírat jazykové prostředky v souladu s tamějšími společenskými normami. Lze uhádnout, že role v komunikaci se budou odvíjet od toho, jsem-li žena nebo muž, jedním-li v pozici podřízené nebo nadřízené, jako muslim či nemuslim apod. Sociální role bude určující i pro roli komunikativní. Asymetrie mezi produktem a recipientem může vzniknout i na historickém území češtiny. Potřeby rodilého mluvčího jsou odlišné od potřeb cizince, který se octne v jinojazyčném prostředí. Rozdílná bude i jejich hierarchie, nutnost vyrovnat se s nimi a prezentovat je v komunikaci. I když oba mluvčí (cizinec a rodilý mluvčí) budou mít stejný komunikativní záměr (např. vyslovení výtky), mohou mít stejné nebo podobné vztahy k adresátovi, budou se lišit ve stupni identity pragmatických presupozic společných oběma komunikantům dané např. jinakostí kulturních tradic, různým pojetím kulturních hodnot, jiným nazíráním na svět, odlišnou etikou, etiketou, způsobem života atd. Cizinec jako mluvčí i jako adresát je v neznámém prostředí determinován při řečové produkci i percepci mnohem více než rodilý mluvčí. Dost často je proti ostatním komunikantům, reprezentujícím většinu, v nevýhodě (pomineme-li situaci, kdy je jeho sociální status vyšší).

Společný evropský referenční rámec, resp. autoři jeho české podoby definují, nebo alespoň se snaží definovat tzv. sociokulturní kompetence studentů češtiny jako cizího jazyka. Autoři se pokoušejí postihnout jakési jinakosti, jejich výčet, hranice a charakteristiku. Já se při vyučování setkávám s kulturními a sociálními interferencemi, které si studenti přinášejí s sebou. O tom ale pojednávají jiné příspěvky.

První dvě referenční úrovně A1 a A2 se stanou předmětem zájmu žadatelů o trvalý pobyt v ČR. Jazykové dovednosti se stávají ve vztahu k cizincům možná poprvé v moderních dějinách České republiky jakýmsi povinným „politikem“. Donedávna jsme slyšeli o tzv. integrační motivaci studentů angličtiny. Je vysoká, poněvadž stupeň jazykové kompetence spolurozhoduje o získání občanství USA. Stejná situace by se mohla očekávat i u nás.

S výčtem sociokulturních kompetencí na úrovni A1 a A2 se lze seznámit na webových stránkách ministerstva školství a kultury ČR. Jsou součástí popisu referenčních úrovní. Jejich analýzu pro nedostatek prostoru v tomto semináři ponechám stranou. Zabývala jsem se jimi podrobněji v příspěvku ke sborníku, který připravuje Marie Hádková. Zamyslím se spíš nad některými dílčími otázkami.

Mnohé aspekty se překrývají s tzv. jazykovým vyučováním. Není snad úkolem stylistiky vybírat jazykové prostředky pro různé situace? Má smysl separovat téměř chirurgicky kompetence, které tvoří jeden celek? Podíváme-li se zblízka na tzv. *obsahy* cizojazyčných učebnic, najdeme v nich učivo seřazené podle gramatiky, tématiky, komunikativních funkcí, pravidel řečové etikety apod. Samostatné oddělování sociokulturních složek v nich nebývá, ony jsou totiž implicitně do výuky zahrnuty. A možná i nezávisle na tvůrcích učebnic. Laicky řečeno – možná je do sebe vstřebal jazyk jako živý organismus. Bylo by vhodné zaměřit pozornost právě na to. Je všeobecně známo, že některé sociokulturní kompetence se nevyčleňují z kompetencí jazykových, protože je jazyk reflektuje. Jako příklad uvedu v mluvnících mnohokrát zmiňovanou funkci kondicionálu – vyslovení zdvořilé žádosti (*Přišla bys? Nepřišla bys?*), prosby (*Mohla bys přijít?*), výzvy (*Abys přišla!*) apod.

Při vyučování mateřskému jazyku jsou tyto kompetence vhodné k tomuto účelu získávány a rozvíjeny při hodinách stylistiky pod názvem vyučování slohu. Stylistika, na rozdíl od gramatiky, se zabývá výběrem jazykových prostředků v kontextu nejen nejbližší komunikativní situace, ale i celého jazykového ambientu. Možná se v našem oboru budeme setkávat s označením *sociostylistika*. Cizinci může nabídnout řešení výuka řečové etikety, která nabízí systém vzorců a modelů, které fungují při oslovení, pozdravech, pozváních, výzvách apod. Stejně tak penzum tzv. rutinních dialogů. Domnívám se, že jakési univerzální modely by měly vycházet z neutrálního stylu. Komunikativní funkce výpovědi jsou v prostředí euroatlantské zóny pro všechny mluvčí více či méně společné a jsou zakotveny v podobných komunikativních situacích.

Co všechno by mělo být součástí zkoušky? Kde jde ještě o jazyk a kde o mimojazykovou skutečnost, kterou lze oddělit od tzv. jazykového vyučování? S kterými skutečnostmi může být student seznamován při hodině češtiny, aniž by cítil akulturační tendence ze strany učitele, školy, státu...? Jak rozsáhlé by musely být učebnice cizích jazyků obecně, aby pojaly všechny kulturní proměnné? Nejsou už i tak dost směšné a nepraktické materiály věnované vyučování, metodikaření a jiným osvědčeným recepturám, jak a co úspěšně vyučovat? Nestane se učitel cizího jazyka jakýmsi kuchtíkem, který bude muset vařit podle osvědčených receptů? Za zmínku stojí ještě jedna skutečnost. Bylo by třeba srovnat penzum sociokulturních dovedností v jiných jazycích, a to nejen způsob jejich zkoušení, ale i samotného vyučování. Je úsměvné tvrzení, že čeština je jazyk obtížnější než jazyky ostatní. Domnívám se, že jde o jeden z českých kulturních stereotypů. Myslí si naši polští nebo ruští kolegové, že čeština je obtížnější než polština, ev. ruština? Kdo ze zde přítomných Čechů zná dobře polštinu nebo ruštinu?

Náš soběstředný pohled na naši civilizaci je patrný nejen z chování a postojů učitelů ČCJ, ale i z učebních materiálů. Nevhodná eurocentrická tvrzení, sebechvála, podceňování jiných kultur, nepravdivé chvástání a jiné nehoráznosti usazené v učebních materiálech ČCJ vyvolávají u mě občas ve třídě stud. Místo toho by se měly hledat kulturní univerzálie, nebo antropologické konstanty. To, co nás spojuje, ne to, co nás odlišuje.

Bude studium všech cizích jazyků a zkoušky z nich zahrnovat Zákoník občanských práv a svobod, kterou odsouhlasila země, ve které studenti žijí? Jelikož jde o politikum, měli by věnovat těmto otázkám pozornost spíše politikové. Nemělo by raději příslušné ministerstvo do zvláštních zkoušek zařadit znalost Ústavy ČR, Listiny základních práv a svobod a podobné dokumenty společné EU?

Kulturní antropologie považuje hodnoty a normy jako pravidla chování, zákazy, příkazy, tabu atd. za tzv. sociokulturní regulativy. Jazyk, náboženství, umění jsou považovány za ideje a symbolické systémy. Něco, co člověk během určité doby v duchovní sféře vytvořil. To, že budou žadatelé o azyl nuceni studovat "duchovní sféru" naší společnosti, není asi nic jiného, než latentní touha české vlády po jejich enkulturaci.

Ze své praxe vyučující ČCJ vím, že já sama se při výuce mohu dostat na velmi tenký led. A to tehdy, vyučuji-li heterogenní skupinu nebo pokud neznám dostatečně sociokulturní ambient svých studentů, jejich způsob uvažování, jednání a jejich cíle. Zvláště tehdy, pocházejí-li mí studenti z jiné než euroatlantické zóny.

Interference tohoto typu považuji dokonce za důležitější než interference jazykové. Domnívám se, že souvisejí se samotnou identitou cizojazyčných mluvčích. Proto doporučuji, aby se znalosti sociokulturních regulativů předmětem jazykového zkoušení vůbec nestaly.

Literatura

BUDIL, I. T. Mýtus, jazyk a kulturní antropologie, Triton, 1995, ISBN 80-85875-04-7

ČADSKÁ, M.; BIDLAS, V.; CONFORTIOVÁ, H., TURZÍKOVÁ, M. Čeština jako cizí jazyk, úroveň A2, ÚJOP UK Praha, 2000. Dostupné na WWW <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>

HÁDKOVÁ, M.; LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. Čeština jako cizí jazyk, úroveň A1, UP Olomouc, 2005 Dostupné na WWW <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>

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

KOŘENSKÝ, J.; HOFFMANNOVÁ, J.; JAKLOVÁ, A.; MÜLLEROVÁ, O. *Komplexní analýza komunikačního procesu a textu*. České Budějovice: PedF v Českých Budějovicích, 1987.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

NÁLEVKA, V. Konec dějin a střet civilizací *In: sborník Střet civilizací? Dominance Západu, nebo dialog světových kultur?* Květen 2002 [cit. 10.5.2002]. Dostupné na WWW <http://www.blisty.cz/art/10470.html>

SOUKUP, V. Co je kulturou z pohledu kulturologa? *In: Studio Česko*, Leden 2008 [cit. 7. 1. 2008 15.35]. Dostupné na http://www.rozhlas.cz/radio_cesko/sc_zprava/411800

Summary

According to anthropologists, sociocultural norms of all people are strong to such an extent that they form an important part of human identity. The cultural background of each individual is formed throughout one's life. Therefore, it is not surprising that many international students upon their arrival to the Czech Republic, if they are not from Europe or North America, experience a culture shock. While studying the Czech language, they are obtaining knowledge of different social and cultural norms. Within their context, they become aware of their own behaviour patterns. The majority of linguists take the sociocultural component as a relevant part of the process of second-language teaching. In a broader sense, the sociocultural component also involves legal norms and legislation that should not become the subject of language testing and an integral part of language teaching.

FORMOVÁNÍ SOCIOKULTURNÍCH KOMPETENCÍ ZAHRANIČNÍCH STUDENTŮ V PROCESU PŘÍPRAVY NA VYSOKOŠKOLSKÉ STUDIUM V ČR

Ivana Nekvapilová, Ludmila Koláčková

Univerzita obrany, Centrum jazykové přípravy

ÚVOD

Jedním z podstatných znaků globalizující se společnosti je migrace obyvatel. Ti, kteří cestují za prací či za získáním vzdělání za hranice vlasti, tvoří jednu ze silných skupin migrujících obyvatel. Česká republika se nejen zapojuje do těchto procesů jako potencionální zdroj pracovní síly i intelektuálního potenciálu, ale stává se pro mnoho obyvatel planety, v poslední době zvláště z asijských a afrických destinací, onou cílovou stanicí, tedy poskytovatelem práce a vzdělání.

V souladu s těmito obecnými trendy vzrůstá aktuálnost výuky českého jazyka pro cizince, a to nejen na běžné uživatelské úrovni, ale také pro potřeby vzdělávání, zvláště pak vysokoškolského. Jedním z častých osobních motivů pro práci či studium v zahraničí bývá ojedinělá možnost naučit se aktivně užívat cizí jazyk a seznámit se s kulturou zvolené cizí země. Ke studiu v zahraničí jsou však také často studenti záměrně vysíláni vládami mateřských zemí s cílem jejich pozdějšího využití pro spolupráci se zvolenou zemí. Porozumět cizímu jazyku a kultuře má také dnes nemalý význam celospolečenský, neboť usnadňuje interkulturní komunikaci, která je v prostoru globalizovaného světa předpokladem trvale udržitelného života na planetě.

Z pohledu učitele češtiny pro cizince i garanta poskytovaného vzdělávání se objevuje celá řada otázek, vyjadřujících problémy, s nimiž je nezbytné se v procesu přípravy i průběhu konkrétních vzdělávacích aktivit vypořádat: *Koho budeme učit češtině? Co ho budeme učit? Jak budeme učit? Jakých cílových znalostí a dovedností má být dosaženo?*

V textu nemůžeme poskytnout vyčerpávající odpovědi na položené otázky, nýbrž toliko nabídnout okruhy problémů i širší souvislosti výuky jazyka, které by měli promýšlet učitelé češtiny jako cizího jazyka i garanti jednotlivých vzdělávacích aktivit, neboť mají přímý vztah k metodické, didaktické i obsahové stránce vyučování a ovlivňují rychlost i kvalitu získání znalostí a dovedností. Cílovou skupinou studentů, k níž budou vztahovány některé argumenty, je skupina budoucích vysokoškolských studentů technických oborů pocházejících z Asie. Volba této skupiny vychází z praktických pohnutek autorek připravit a realizovat výuku češtiny a společenských věd pro skupinu vietnamských studentů na UO.

1. VZDÁLENOST KULTUR

Otázka *Koho budeme učit?* má hlubší smysl než jen sestavit jmenný seznam učební skupiny. Především by manažery kurzu a učitele jazyka mělo zajímat, z jaké jazykové oblasti, z jaké kultury vzdělávaný pochází. Jaký je mateřský jazyk studenta? V jaké kultuře se rozvíjí? Každé jazykové společenství má svůj významový systém, jehož je uživatel jazyka součástí a k jehož rozvoji zároveň přispívá. Současně je v jazyce uložen způsob, jakým určitá společenství vidí svět a rozumějí mu. Jazyk je základem společné zkušenosti sociálního celku, jeho kultury. Smysl řečeného závisí na kulturním kontextu. „*Jazyk je průhledné prostředí, které si neuvědomujeme a které přes tuto průhlednost a navzdory ní nás determinuje.*“¹

¹ PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk*. Praha: OIKYMENH, 1995. ISBN 80-85241-90-0 s. 130

Základem moderních evropských jazyků je evropský způsob myšlení, jehož vznik a vývoj je vznikem a vývojem evropského způsobu filosofování, jež má kořeny již v antické filosofii. Porozumět evropskému jazyku skrze kulturu znamená rozumět evropskému způsobu myšlení.

Budeme-li učit češtině studenta, pocházejícího z evropského kulturního regionu, je možné se opřít o společné základy formování evropského způsobu myšlení, vidění světa kodifikovaného v jazyce. Budeme-li mít za úkol naučit česky člověka pocházejícího z jiného kulturního regionu, budeme nuceni si položit otázku, zdali existují nějaké společné momenty, na kterých je možné založit vzájemnou komunikaci při výuce, vysvětlování jednotlivých jazykových jevů i potřebných sociokulturních znalostí. Sociokulturní kompetence nelze získat jen na základě předání sociokulturních znalostí. Kompetence znamená schopnost jednat v určité situaci požadovaným způsobem (*být v akci celou svou bytostí*). Zde je zkušenost nezastupitelná, navíc korelátem slova v mateřštině není pojem, ale prožitek². Tam, kde není předchozí zkušenost, tam, kde jsme vytrženi z původního chápání světa, se nedostávají spolu se slovy odpovídající prožitky.

2. POŽADAVKY NA STUDENTA VYSOKÉ ŠKOLY

2.1 Obecné předpoklady ke studiu

Co budeme vyučovat v kurzu češtiny jako cizího jazyka? Odpověď na tuto otázku je vázána na účel, ke kterému má být jazyka využíváno. Zdali má být čeština využita pro běžnou každodenní komunikaci zaměřenou na obstarávání základních životních potřeb a náležitostí života v konkrétních sociálně politických a kulturních podmínkách, či se má stát jazykem odborné komunikace na úrovni vysokoškolského studia? Zde se nám neocenitelným rádcem může stát onen tolikrát diskutovaný dokument Rady Evropy – Společný referenční rámec pro jazyky (ERR). Sám dokument uvádí, že *nemůže všechny tyto otázky zodpovědět, ale jeho úlohou je tento problém formulovat způsobem, který umožní tyto otázky jasně a racionálně zvážit, podle potřeby i prodiskutovat a rozhodnutí sdělit všem, jichž se to týká*³.

Předpokladem pro úspěšné zvládnutí nároků vysokoškolského studia je formování specifického způsobu myšlení – schopnost abstraktního myšlení, promýšlet věci v jejich celkovosti, kritické myšlení, uplatňování základních formálně-logických postupů a operací, z nichž vychází metodologie vědeckého poznání (induktivní, deduktivní usuzování, definování pojmů), myšlenkový pohyb a schopnost vhledu do zcela různých oborů (od technických až po humanitní). Požadovaný způsob myšlení a příslušná odborná jazyková kompetence nejsou bohužel přirozeně dány ani nositelům mateřského jazyka, kultivují se postupně v průběhu jejich života a v závislosti na individuálních intelektuálních dispozicích, na charakteru a stupni dosaženého vzdělání.

2.2 Jazykové znalosti a dovednosti

Co by měl znát zahraniční student, který přichází do českého studijního programu na vysoké škole? Tabulka *Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice*⁴ říká: *Uživatel rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské,*

² Blíže viz. NEUBAUER, Z. *Chvála mateřštiny – lingvistický exkurs*.

³ Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc, UP, 2002. Str. 46.

⁴ ERR, str. 24

*akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.*⁵

Studenti by měli zvládnout češtinu minimálně na úrovni B2 podle ERR a ovládat prostředky a vyjadřování, které vyžaduje odborný styl⁶. Během odborného kurzu přípravy na vysokoškolské studium by měli zvládnout čtení i psaní odborného textu. Odborné čtecí minimum studenta vysoké školy by mělo činit 2300 slov, terminologické minimum 1100 hesel⁷. Vyučující by měl stanovit gramatické minimum, a to na základě míry upotřebitelnosti daného jevu, jeho pravidelnosti, frekvence a principu sepětí gramatiky a lexika. Proto je nevhodnější, aby se učitel ještě před zahájením kurzu seznámil s odbornými texty pro první ročník studia a sám se rozhodl, co do přípravného kurzu na vysokoškolské studium z gramatiky vybrat.

Studenti sami mohou sledovat své úspěchy při procesu osvojování jazyka pomocí Evropského jazykového portfolia pro VŠ, do něhož si mohou průběžně zaznamenávat své úspěchy a ukládat své nejlepší práce.⁸

3. JAKÝ MÁ BÝT UČITEL?

ERR vymezuje velmi široce sociokulturní kompetence a současně varuje před nebezpečím formování nežádoucích stereotypů u zahraničních studentů.⁹ Odpovědnost za vše je položena na bedra učitele jazyka. Dlouholeté zúčastněné pozorování pedagogického procesu však ukazuje, že ani učitelé, pro něž je vyučovaný jazyk jazykem mateřským a celý svůj život prožili v dané kultuře, nemají všechny příslušné sociokulturní kompetence, které jsou požadovány od zahraničních studentů. Často nemají ani příslušné znalosti, neboť nejenže se mění společenská realita, ale také se proměňuje její poznání, které je výsledkem bádání specializovaných týmů. Žijeme ve společnosti, kdy učitel není a nemůže být (v důsledku objemu a hloubky poznatků) renesančně vzdělaným člověkem. V této souvislosti vystává řada zásadních otázek: *Jak by měl být připraven učitel, aby nebyl nucen vydávat svoje životní stereotypy či individuální zkušenosti za skutečné znalosti?* (Nositelem kulturních stereotypů není jen sociální okolí vzdělávaného, ale může jím být stejně tak i učitel.) *Je nutné, aby formování sociokulturních kompetencí bylo zajišťováno výhradně v procesu výuky jazyka? Jaký je podíl managementu vzdělávacích institucí na zabezpečení požadovaných kompetencí v rámci příslušného vzdělávacího programu? Jakými cestami by bylo možné zabezpečit kvalitativní stránku formování sociokulturních kompetencí?*

Z hlediska učitele jazyka se jeví jako velmi účelné řešit otázku výuky češtiny pro zahraniční studenty koncepčně a týmově na půdě konkrétní vzdělávací instituce. Především vzdělávací aktivitu naplánovat – nejen po stránce organizační, ale i obsahové. *Co má být obsahem přípravného kurzu? Bude výuka jazyka pokračovat i v průběhu započatého studia? Co bude jejím obsahem? Bude završena certifikovanou zkouškou z jazyka?* Dále pak je třeba vytvořit prostor pro vytvoření vhodných studijních materiálů a navázání vztahů s odborníky, kteří garantují příslušné vzdělávací programy či realizují výuku v předmětech kurikula i dalších všeobecně vzdělávacích disciplín nezbytných pro vysokoškolské vzdělávání, aby mohla být vybrána potřebná slovní zásoba, vhodné učební materiály a zváženo, zdali

⁵ O využitelnosti deskriptorů ERR ve výuce odborného jazyka: HÁDKOVÁ, M. Čeština v roli tzv. akademického jazyka podle Rámce? In: *Sborník z mezinárodní konference Odborný jazyk na vysokých školách IV*. ČZU, 2008.

⁶ Více o odborném stylu: ČECHOVÁ, M.: O tvorbě odborného textu. In: *Termina 94*, Liberec 1995, s. 30-36.

⁷ Více o lexikálním minimu: PURM, R. *Problematika systému kritérií pro výběr lexikálního minima*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 1979.

⁸ Jazykové portfolio pro VŠ: základní pomůcka doporučená Radou Evropy, má tři základní části: jazykový pas, jazykový životopis a dossier, lze použít pro všechny referenční úrovně A1 – C2 podle ERR.

⁹ Reakce na tvrzení z EER, s. 104

není účelné některé disciplíny, právě vzhledem k sociokulturním rozdílům, vyučovat u zahraničních studentů sice v českém jazyce, ale odděleně od skupiny českých studentů.

Pro přípravu studentů z Asie by mohla být takovým samostatným kurzem např. výuka předmětu Filosofické základy evropské kultury a vzdělanosti. Jeho cílem by bylo seznámit studenty s filosofickým založením evropské kultury v jednotlivých historických obdobích. Na základě analýzy současných filosofických směrů osvětlit myšlenkové založení současného euro-amerického světa, ze kterého vychází individuální porozumění světu i způsoby a směry vědeckého zkoumání. Dalšími vhodnými formami utváření sociokulturních kompetencí by mohly být vstupní přednášky příslušných odborníků spojené s besedami, či přítomnost zahraničních studentů českého jazyka na vybraných řádných přednáškách zvoleného studijního programu v rámci jejich přípravného studia spojených s následnou rozpravou za přítomnosti učitele jazyka i příslušného odborníka.

ZÁVĚR

V závěru bychom chtěli zdůraznit potřebnost budování sociokulturní kompetence pro zahraniční studenty, neboť špatná znalost cílové kultury může často zapříčinit selhání v komunikaci. Při jazykové přípravě musí učitelé vhodně zařazovat poznávání kulturních hodnot, obsažených v jazykovém systému cílového jazyka. A co víc – měli by studentům tyto poznatky zprostředkovat tak, aby vedly k efektivní komunikaci. Není však možné, aby tento náročný požadavek splnil učitel-jazykář sám. Vhodnější se nám jeví týmová spolupráce vyučujících, kteří jsou odborníky v oblastech jazyka a humanitních i technických předmětů.

Literatura

ČMEJRKOVÁ, S., DANEŠ, F., SVĚTLÁ, J.: *Jak napsat odborný text*, Praha, Leda, 1999. ČECHOVÁ, M.: O tvorbě odborného textu In: *Termina 94*, Liberec 1995, s. 30-36.

Evropské jazykové portfolio (EJP) pro VŠ. Praha : FF UK, 2007. CD.

HÁDKOVÁ, M. Čeština v roli tzv. akademického jazyka podle Rámce?

In: *Sborník z mezinárodní konference Odborný jazyk na vysokých školách IV*. ČZU, 2008.

NEUBAUER, Z. *Chvála mateřštiny – lingvistický exkurs*. In: I. M. Havel - M. Palouš - Z. Neubauer, Svatojánský výlet. Praha 1999.

PATOČKA, J. *Tělo, společenství, jazyk*. Praha : OIKYMENH, 1995.

PURM, R. *Problematika systému kritérií pro výběr lexikálního minima*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta, 1979.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme.

a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc :UP, 2002.

Summary

The goal of this paper is not to answer all the questions aimed at in the field of Czech for Foreigners course preparation. It offers a set of questions focused on language teaching which should be solved by language teachers and teachers responsible for special educational activities. The target group in the centre of their interest is a group of future university students from Asia. The authors of the paper have chosen this group because for a practical reason: they have been preparing language and humanities teaching for Vietnamese students at the University of Defence.

SOZIOKULTURELLE LEXIK UND INTERKULTURELLE KOMPETENZ IM FSU

Milada Odstrčilová

KJ PEF ČZU Praha

Beim Aneignen einer Fremdsprache und bei der Bewertung der erreichten Sprachkenntnisse wird festgestellt, dass bei der fremdsprachigen Kommunikation die Verständigung gestört wird z.B. durch fehlerhafte Wahl der Endung, der Wortfolge, durch unkorrekte Aussprache oder mangelhafte Wahl des Ausdrucks. Diese Beispiele für die möglichen Quellen eines Missverständnisses sind in der Reihenfolge genannt, wie meistens die Stufe der Kommunikationsfehler steigt. Bei der Wahl des richtigen Ausdrucks auf dem Gebiet der soziokulturellen Lexik kommt es ohne entsprechende Aufmerksammachung auf notwendiges Hintergrundwissen zu Kommunikationsfehlern fast gesetzmäßig. Kommunikative Didaktik sieht die Kulturkompetenz als integralen Bestandteil der kommunikativen Kompetenz an. Der Begriff Kultur, d.h. auch Alltagskultur, wird breit aufgefasst (Einstellungen, Werte, Traditionen, gesellschaftliche Konventionen, Rituale, Sitten, Verhaltensmuster ...). Die (Linguo)realien, die nicht nur faktografisch zu behandeln sind, stellen die Grundlage für die soziokulturelle Kompetenz, aber ihre Aneignung in der Fremdsprache ist ein komplizierterer und anspruchsvollerer Prozess. Interkulturelles Lernen ist zum fachübergreifenden Unterrichtsprinzip geworden, man strebt auch Entwicklung von Wahrnehmungs- und Emphatiefähigkeiten an. In der globalen Welt ist die interkulturelle Handlungskompetenz sehr gefragt und gehört zu internationalen Qualifikationen. Handlungsorientiertes Lernen verzichtet nicht auf systemorientiertes Lernen, aber kognitiviert auch Kulturfehler, bzw. Affekte, betrachtet als Kommunikationsfehler nicht nur sprachliche, sondern auch außersprachliche Fehler. Auf Kulturfehler reagiert man mehr emotionell, mit grammatischen Fehlern geht man rationell um. Kognitivierung der Kulturfehler kann helfen, sie vorzubeugen. Interkulturelles Training kann sowohl implizit als auch explizit verlaufen. Ein aktives, konstruktives und kontrastives interkulturelles Lernen bedeutet eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit landeskundlichen Inhalten. Das IKL fördert zugleich das Erreichen eines höheren Sprachniveaus der Studierenden. Man benutzt z.B. die Informationen über die Unterschiede zwischen dem deutschen und tschechischen Kommunikationsstil zur erfolgreichen Geschäftsverhandlung, ohne einen Dolmetscher („kulturellen Mittler“) zu brauchen.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen betont, dass sich die Mehrsprachigkeit von der Vielsprachigkeit durch die Tatsache unterscheidet, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert. Die Sprachen und Kulturen werden nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen. Welche Implikationen dieser Paradigmenwechsel letztlich hat, muss noch genauer herausgearbeitet und in praktisches Handeln übertragen werden. Besonders das Europäische Sprachenportfolio bietet eine Form an, in der höchst unterschiedliche Arten des Sprachenlernens und der interkulturellen Erfahrungen dokumentiert und formell anerkannt werden können. „Man kann Sprache nur verstehen, wenn man mehr als Sprache versteht.“, so hat der deutsche Sprachpsychologe Hans Hörmann seinen Gedanken in seinem Werk „Meinen und Verstehen, Grundzüge einer psychologischen Semantik“ formuliert. Daraus folgt, dass das Sprachverstehen nur als Interaktion von Sprachwissen und Weltwissen bzw. Hintergrundwissen möglich ist. Die Konsequenzen für den FSU: ein der Fremdkultur adäquates Verhalten trainieren. Kommunikativer Unterricht als Kulturunterricht eröffnet natürlich auch das Problem der Lehrerfortbildung.

Organische Eingliederung des IKL in den FSU, das Konzept der integrativen Landeskunde bedeutet v.a. kulturkontrastive (binnenkontrastive) Methodik. In der globalisierten Welt gibt es viele gleichen Trends (Jugendkultur, Anglizismen in der Sprache, ein wachsendes Bewusstsein für Umweltprobleme ...), da aber in verschiedenen Ländern der historische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Hintergrund ein anderer ist, lohnt es sich, auf die Varianten eines auch im Zielsprachenland vorkommenden Phänomens einzugehen. Auf dem Hintergrund der eigenen Kultur werden auch Knackpunkte der größten Unterschiede nachvollziehbar. Die Annäherung des Heterostereotyps an das fremde Autostereotyp trägt dem Verständnis für die Normalität des Fremden bei. Die fremde Norm sollte als alternative Möglichkeit der Lebensmeisterung gewertet werden. Untersuchungen aber zeigen, dass z.B. touristische Aufenthalte, besonders Kurzaufenthalte, vorhandene Klischees eher verstärken als abbauen. Die Reaktionen der Lerner beim IKL sind dank der unterschiedlichen Wahrnehmung von ihrer eigenen und der fremden (anderen) Kultur / Kulturen auch nicht berechenbar. Man kann keine Universalkenntnisse erwarten, die übrigens auch kein Muttersprachler hat, sondern die Fähigkeit, sensibel mit dem Thema umzugehen. So wichtig das Abfragen der eigenen Vorstellungen als Ausgangsbasis ist, so sehr sollte bei den jeweiligen Resümees auf die Ergebnisse von wissenschaftlichen Untersuchungen, Statistiken etc. zurückgegriffen werden. Es gibt für das IKL Methoden, die helfen, die eigenen Vorstellungen bewusst zu machen, die das freie Sprechen fördern, die helfen, sich in andere Menschen/Situationen hineinzufühlen, es gibt bilderorientierte Methoden, textorientierte Methoden, Erkundungen und Projekte usw. Sprachlich-landeskundliches Lernen, also eine Integration von Sprach- und Landeskundeunterricht findet man auf allen Ebenen, es können so alle Fertigkeiten geübt werden, sprachliche Mittel vorgegeben, Wortschatz erweitert usw.

Zum IKL kann natürlich auch der Computer eingesetzt werden. Durch das Internet eröffnen sich ständig neue Möglichkeiten, sein nahezu unbegrenztes Potential im Bildungswesen zu nutzen. Bei Computerspielen sind drei Trends zu verfolgen, die für den Siegeszug der Games ausschlaggebend sind. Zum einen haben es die Hersteller geschickt verstanden, neben der angestammten Klientel – jung und männlich – immer mehr Frauen und Ältere mit speziellen Angeboten anzusprechen. Zweitens wird inzwischen in allen Lebenslagen mit mobilen Geräten und Handys gezockt. Und schließlich sind PC-Spiele durch die Vernetzung der Spieler auch zum sozialen Erlebnis und damit attraktiver geworden. Dies gilt nicht nur für die Unterhaltungsindustrie, sondern auch für das Angebot zum interaktiven Lernen mit dem Schwerpunkt „spielend lernen“. „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Friedrich Schiller) Z.B. unter www.hueber.de > DaF, u.z. in der Zeitschrift „Fremdsprache Deutsch“ Nr. 37, kann man unter „D-A-CH-Knigge“ seine plurizentrische Sattelfestigkeit testen. Mehrere Webseiten und Portale bieten lehrreiche und motivierende Gewinnspiele, nur muss man die Kompetenz der Lernenden fördern, selbst kritisch und sinnvoll aus dem Überangebot zu wählen und sich nicht ablenken zu lassen. Diagnostisches Testsystem für Fremdsprachen, www.dialang.org, das auf dem GERR basiert, bietet Tests für bestimmte Zielergebnisse mit Rückmeldungen und Lernhinweisen an. Es gibt hier validisierte Aufgaben zur Selbsteinschätzung, maßgeschneiderte Tests zu allen sprachlichen Teilfertigkeiten auf allen Niveaus des GERR für Sprachen des Europarates, inkl. Einstufungsteste. Das multilingual konzipierte Dialang wurde im Rahmen des Sokrates-Programms Lingua von über 20 führenden europäischen Institutionen entwickelt und erprobt. Die Tests sind über Internet kostenlos zugänglich. Man wählt die Sprachfertigkeit (Leseverständnis, Schreibfähigkeit, Hörverständnis...), die zu prüfende Sprache, die Sprache, in der man sich wünscht, Anweisungen und Feedback zu bekommen. Empfehlungen zur Verbesserung der jeweiligen Lernstrategien und ähnliche Leistungs- und Lernhinweise tragen der richtigen Interpretation und Abstimmung der Testergebnisse bei, sie helfen auch die Fälle zu begreifen, wo unsere Selbsteinschätzung mit dem Testergebnis auseinanderklafft. Auch im GI-Portal „Deutsch für

den Beruf“ (<http://www.goethe.de> --> Deutsch lehren und lernen --> Materialien --> Berufs- und Fachsprachen --> Testen Sie Ihr Deutsch) kann man on-line einen aus 30 Aufgaben bestehenden Einstufungstest ausfüllen und man bekommt eine ungefähre Einstufung in eine der Stufen des GERR. Im Internet sind auch in unzähligen Schülerforen Tipps zum schummeln, spicken, mogeln zu finden. Z. B. unter www.lautes-klassenzimmer.de gibt es einfallreiche Schummelanleitungen – vom klassischen bis zum elektronischen bzw. digitalen Spickzettel, denn die technische Entwicklung geht auch an schummelnden Schülern nicht vorbei. Diese schulische Subkultur ist nicht nur Mogelphänomen, sondern kreative und sinnvolle Prüfungsvorbereitung: Wer sich die Mühe macht, den Lehrstoff auf das Wesentliche zusammenzufassen, braucht den Spickzettel normalerweise nicht mehr.

Literatura

- Březina, M.: Internetová podpora tvorby testů pro učitele, sborník konference E-learning pro učitele, HF TU Liberec, 2007
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Langenscheidt, München 2001 (GERR)
- Höppnerová, V.: Zrádná slova v němčině, Ekopress, Praha 2006
- Lundquist-Mog, A.: Spielarten, Langenscheidt, Berlin und München 1996
- Nový, I., Schroll-Machl, S.: Interkulturní komunikace v řízení a podnikání, Management Press, Praha 1999
- Odstrčilová, M.: Deutsch lernen und lehren mit dem Internet, Multimédiá vo vyučovaní cudzích jazykov IV, Nitra 2008
- Presse und Sprache, Nr. 609, 610, Oktober und November 2007, Bremen
- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden FSU an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien, GI Krakau, 2006
- Sborník konference Medzikultúrne a interdisciplinárne aspekty vo výučbe cudzích jazykov pre profesionálnu sféru, Bratislava 1997

Summary

The European Referential Frame of Languages stresses that multilingualism differs from polylingualism in that individual language experience increases in different contexts. Languages and cultures are not perceived separately but together they form communication competence. From this perspective the target of language teaching to train language behavior, adequate to the culture of the respective language unfolds. The activity-oriented communication teaching opens the question of further education of foreign language teachers. When verifying the acquired language knowledge and skills in the area of socio-cultural vocabulary and intercultural competence, it is difficult to state objective criteria for evaluation. Even native speakers do not possess universal knowledge and to the so-called cultural errors we react emotionally rather than rationally. Their cognitive and empathetic development during intercultural teaching and learning may help to prevent such errors.

ELEMENTY KOMPETENCJI SOCJOKULTUROWEJ I REALIÓW W STARSZYCH PODRĘCZNIKACH
JĘZYKA CZESKIEGO

Teresa Piotrowska

Uniwersytet Warszawski, Instytut Sławistyki Zachodniej i Południowej

Celem nauki języka we współczesnym rozumieniu jest umożliwienie uczącemu się jak najlepszej i pełnej komunikacji w tym języku, przede wszystkim z rodzimymi użytkownikami tego języka. Do osiągnięcia tego celu nie wystarczy poznanie odpowiedniego zasobu słów i systemu gramatycznego, konieczne jest także poznanie konwencjonalnych sposobów zachowań językowych w przewidywalnych sytuacjach i typowych reakcji. Konieczne jest także wyposażenie mówiących w pewien zasób wiedzy o kraju czy krajach, którego języka się uczą, informacji znanych każdemu rodzimemu użytkownikowi, umożliwiających zrozumienie różnych wyrażań czy aluzji i pozwalających unikać niewłaściwych zachowań, sytuacji trudnych i kłopotliwych. Mamy tu zatem do czynienia z dwoma co najmniej kręgami zagadnień – zachowaniami językowymi, typowymi dla danego języka oraz realiami określonego kręgu kulturowego. Wbrew pozorom jest to konieczne nie tylko przy nauczaniu języków odmiennych kręgów kulturowych, ale także i wówczas, kiedy uczymy języków bliskich. Wydawałoby się, że dla Polaka uczącego się języka czeskiego kwestie socjokulturowe nie będą tak istotne. Tak jednak nie jest. Różnice nie sprowadzają się tylko do innego zasobu ekwiwalentnych wyrażań, ale dotyczą właśnie innego sposobu zachowań językowych i pozajęzykowych. Polaków zaskakuje na przykład bogactwo czeskich powitań typu: *Dobré ráno, Dobré dopoledné, Dobré odpoledne, Dobrý podvečer*. Spoza zachowań pozajęzykowych dziwi ich na przykład pora obiadu czy powszechny zwyczaj zdejmowania butów przez gości przychodzących z wizytą. To tylko wybrane przykłady dowodzące, że nawet jeśli języka obcego uczą się przedstawiciele bliskich kręgów kulturowych pominięcie elementów socjokulturowych może być źródłem wielu nieporozumień. Wydawane współcześnie podręczniki języka czeskiego dla cudzoziemców zazwyczaj uwzględniają ten element, szczególnie element zachowań językowych, szczegółowo opisany w wymogach kompetencyjnych dla poszczególnych poziomów znajomości języka. Starsze podręczniki często wykorzystywały inną metodę nauczania i inne podejście do języka, największą wagę przykładając do pokazania struktur gramatycznych, a wykorzystywane w nich teksty były tylko ilustracją zjawisk gramatycznych¹. Dlatego chciałabym przedstawić tu dwa podręczniki języka czeskiego, oba wydane pod koniec lat trzydziestych ubiegłego wieku przez wydawnictwo „Orbis”, oparte na podobnej zasadzie i mające podobną strukturę, choć napisane przez innych autorów. Są to prace: Bohumil Trnka, Francis P. Marchant, *The English Visitor in Czechoslovakia*. Orbis A.S. Praga XII, 1937 oraz Jiří Haller, *Ein Deutscher besucht die Tschechoslowakei*, Verlag „Orbis”, A.S. Praga XII 1938. Obie książki zawierają opis gramatyczny języka czeskiego, podany w języku angielskim i niemieckim oraz obszerną część z dialogami i komentarzami, dostarczającą użytkownikowi zaskakująco bogatego materiału umożliwiającego porozumienie w języku czeskim i informującego o różnych aspektach życia w ówczesnej Czechosłowacji. Podręcznik dla Anglików rozpoczynają tzw. *malá slova*, to znaczy podstawowe pozdrowienia, apele, ostrzeżenia i napisy informacyjne. Mamy tu obok frazy *Jak se máte?* także ostrzeżenia np. *Jízda na vlastní nebezpečí*, zakazy: *Choditi po trávě se zakazuje* czy informacje: *Záchody – Muži*. Dalej podręcznik podaje informację o możliwości komunikowania się w różnych językach w Czechosłowacji, np. *Na hranicích jsou všechny vyhlášky a názvy stanic české i německé. V Praze a ve většině ostatních československých měst se užívá téměř výhradně českého jazyka. Němčině však rozumí téměř každý a anglicky se mluví v bankách, hotelích, cestovních kancelářích a ve velkých závodech*. Następnie

¹ Učebnice českého jazyka pro Rusy. Za redakce F. Trávníčka, Nakladatelství J. Otto, spol s r.o. v Praze, 1923

poznajemy miary i wagi używane w Czechosłowacji oraz czeską wersję językową miar angielskich. Nie zabrakło tu też określeń typu *sklenice piva* czy informacji o czeskich pieniądzach i kursie. Docieramy potem wraz z angielskojęzycznym gościem do Czechosłowacji i znajdujemy się na granicy. Mamy tu frazy: *Promiňte, ale ten pas není platný, Zde je povolení Národní banky na 2.000 korun, poznamenané v mém pase*. Wciąż jedziemy pociągiem i poznajemy sformułowania używane w podróży: *Odstupte od kolejí. Má tento vlak jídelní vůz?* Kiedy docieramy do celu podróży najpierw znajdujemy się na dworcu, potrzebujemy więc tragarza: *Nosiči, vezměte, prosím, moje zavazadla, Mám ještě dvě zavazadla v úschovně*. Idziemy do hotelu wynająć pokój, poznajemy potrzebne sformułowania, a portier prosi nas: *Smím vás prositi, abyste vyplnil tuto úřední přihlášku?* Następnie w Pradze szukamy rozrywki. Możemy iść do teatru, podręcznik wymienia znane teatry praskie, możemy zwiedzać Pragę: *Můžete podniknout okružní jízdu v autobusu Čedoku, stojícím za Prašnou branou*. Podczas jazdy poznajemy ciekawe miejsca praskie. W dalszej części podręcznika jedziemy na różne wycieczki: *proti proudu do Zbraslavě a ještě jiný výlet po proudu do Mělníka*. Planowane są wycieczki na Šumavę, do Tábora, na Konopiště, do Kutné Hory i w Karkonosze. Idziemy potem do restauracji, więc dowiadujemy się, że: *Oběd v Praze stojí asi 8 až 20 korun. Můžete dostat polévku, masité jídlo s brambory, moučником a černou kávou za 8 – 12 korun*. Poznajemy kulinarne upodobania Czechów: *Čechové mají rádi knedlíky, které jedí často místo bramborů. Co se týče nápojů dává se obyčejně přednost sklenici piva nebo minerální vody před vínem. Čaj je poněkud slabý, a proto většina Angličanů pije raději kávu*. Mamy też wykaz znanych praskich restauracji: *Mnozí lidé večerí v zahradních restauracích, jako na „Nebozízku“, v „Mánesu“, na „Barrandově“ a v jiných*. Na kawę możemy iść do kawiarni, gdzie mamy do dyspozycji gazety – angielskie, francuskie, włoskie, amerykańskie, szwajcarskie, rosyjskie. W kawiarni spotyka się sławnych ludzi: *ten pán u susedního stolu je p. F., vůdce politické strany a poslanec Národního shromáždění (...) v rohu je jiný poslanec v rozhovoru s panem doktorem V., představeným (primářem) důležité kliniky*. Kawiarnie mogą komuś przypominać angielskie kluby, ale stwierdza się, że w czeskich kawiarniach panuje bardziej demokratyczna atmosfera. I znowu mamy wymienione najbardziej znane kawiarnie: *Obecní dům („Representativní dům“), „Slavia“ proti Národnímu divadlu. „Národní kavárna“ „SIA“ u parlamentních a universitních budov*. Jeśli chcemy kupić, uprać lub naprawić jakąś część ubrania, mamy taką szansę, bo poznajemy nazwy części ubrania. Ale przy okazji mamy też informacje o ludowych strojach i ich rozpowszechnieniu: *Ten, kdo se domnívá, že spatří v Praze nebo v Brně národní kroje, bude jistě zklamán, neboť v Čechách a téměř na celé Moravě jest je viděti jen při zvláštních příležitostech a slavnostech*.

Angielski gość kontaktuje się też z Czechami, w kontaktach z nimi poznajemy wiele fraz grzecznościowych, np. *Omluvte mne, pánové, Jsem velmi potěšen. Bude mi potěšením, pane profesore. Jste srdečně v Praze vítán*, mamy informacje o członkach rodziny i znajomych. Chodzi po zakupy, do banku, do kościoła, daje ogłoszenia, pisze i odbiera listy, wszędzie tam mamy potrzebne frazy, zwroty i słownictwo, przykłady jego użycia.

W podręczniku nie brakuje też informacji o ówczesnej Czechosłowacji, o jej przemyśle, podziale: *Republika Československá se skládá ze zemí „historických“, z Čech, Moravy a Slezska (které je nyní administrativně spojeno s Moravou), ze Slovenska, které v raném středověku náleželo k řiši velkomoravské a po světové válce bylo opět spojeno s Čechami a Moravou, a konečně z Podkarpatské Rusi, obývané Ukrajinci, kteří se po válce dobrovolně připojili k Československu*, wymienione są duże rzeki, miasta, sąsiedzi. Mamy informacje o składzie narodowościowym republiki: *Téměř 75 procent našeho obyvatelstva tvoří Čechové, Slováci a Podkarpatsští Rusové. Slováci mají jiný spisovný jazyk než Čechové, ale oba kmeny si velmi dobře rozumějí. Podkarpatsští Rusové užívají několika spisovných jazyků a mluví různými dialekty*. Angielski gość odwiedza ministerstwo szkolnictwa, gdzie zyskuje potrzebne informacje o systemie szkół, uniwersytetach, np. *Uniwersytecie Karola: ... pražská universita byla*

rozdzielona na českou a německou universitu r. 1880 i jego podziały na poszczególne wydziały, a także o innych wyższych uczelniach. W innej lekcji otrzymujemy informacje o systemie politycznym Czechosłowacji: *v čele Československé republiky stojí prezident, volený členy obou sněmoven na dobu sedmi let. Moc zákonodárná je zcela v rukou politických stran, které sestavují seznam kandidátů pro volbu do Národního shromáždění a do senátu na dobu šesti, případně osmi let* czy też o wychodzących w Czechosłowacji popularnych tytułach prasowych: *Denní tisk je v Československu, zemi mnoha politických stran, velmi vyvinut. Téměř každé větší město má svoje noviny. Nejčtenější deníky jsou: Národní politika, České slovo, Národní listy, Lidové noviny, Právo lidu, Prager Presse, Slovák.* Mamy krótki zarys historii Czech i Słowacji, wraz z informacjami np. o Sokole: *Sokolské hnutí založili dva čeští vlastenci M. Tyrš a J. Fügner na počátku šedesátých let.*

Jak widać z przytoczonych, wybranych przykładów sytuacji opisanych i egzemplifikowanych materiałem językowym oraz z zasobu podanych informacji angielski gość zostaje wyposażony w całkiem obszerny zakres językowej i pozajęzykowej kompetencji umożliwiającej mu dobrą komunikację z Czechami w bardzo różnych sytuacjach.

Podręcznik dla Niemców: Jiří Haller, *Ein Deutscher besucht die Tschechoslowakei*, pomyślany jest w podobny sposób. Nie jest to jednak tylko inna językowa wersja podręcznika dla Anglików, książka opracowana jest całkowicie odrębnie, ma tylko podobną koncepcję: chce umożliwić osobie niemieckojęzycznej jak najlepszą komunikację w czeskim środowisku.

W początkowej części podręcznika, po przedstawionej w języku niemieckim ogólnej informacji gramatycznej, mamy różnego rodzaju pozdrowienia: *Dobry den! Poklona! Služebník! Jak se vám vede? Na zdraví! Sbohem! Spěte dobře!*, frazy używane przy przedstawianiu: *Pana účetního ještě neznate? Neměl jsem dosud to potěšení*, pytania o drogę: *Prosím vás, pane, kudy se dostanu k nádraží?*, podziękowania: *Děkuji, jste velmi laskav* i reakcje na nie: *Prosím, rádo se stalo*, przeprosiny: *Odpusťte. Udělal jsem to nerad* i reakcje: *Nic si z toho nedělejte*. Nie zabrakło tu też fraz istotnych dla bezpieczeństwa, typu: *Pozor životu nebezpečno! Vysoké napětí!* Czy orientacji w terenie: *Východ. Pro pány. Pro dámy*. W dalszej części potrzebne frazy przedstawione są w formie jakby dialogów, ale każdy z nich zawiera kilka alternatywnych wersji pytań i możliwych reakcji. Użytkownik nie otrzymuje więc tylko jednego, gotowego dialogu, ale wiele fraz przydatnych w danej sytuacji i dodatkowo słownictwo, które może w rozmowie w danej sytuacji wykorzystać. Gość przyjeżdża do Czechosłowacji, z dworca jedzie do hotelu: *Dovezete mě do hotelu Adria!*, po czym w hotelu rezerwuje pokój i informuje się o możliwych usługach przez hotel świadczonych: *Měl bych rád tichý pokoj a vzdušný. Kam vedou okna? Nechávací se boty za dveřmi?* Następnie musi poznać miasto, na początek przydatne miejsca: *Kde je Angločeskoslovenská banka? Jděte rovně touto ulicí a pak třetí ulicí vpravo*. W banku poznaje pieniądze, ale niestety dowiaduje się: *Ta bankovka je falešná. Kde jste ji dostal? Dali mi ji v jednom obchodě*. Ponieważ w kłopotach pomoże mu konsul: *Konsuláty se zabývají praktickými záležitostmi občanů žijících v cizině*, ewentualnie ambasada, otrzyma adres niemieckiego i szwajcarskiego konsulatu. Jest rok 1938 – konsulatu austriackiego niestety nie ma. Przed podróżą może się zapoznać z frazami i słownictwem przydatnym w tej sytuacji: *nádražní restaurace, záchranná brzda, Je to místo volné? Je to přímý vůz do Olomouce?* Wie też, jakie pytania czekają go na granicy: *Máte něco k proclení?* i jak na nie ewentualnie odpowiedzieć: *Mám s sebou balíček cigaret*.

Niemiecki gość ma też prywatne kontakty z Czechami i zostaje przez nich zaproszony: *Pán a paní N. Si dovolují zvátí pana Trösteru s rodinou na večeři a domácí ples 17. t.m.* Podczas wizyty może na przykład wznieść toast: *Ať žije vážená naše hostitelka!* I zaprosić do tańca: *Smím prosit o tanec?* Jeśli zachoruje, ma w podręczniku podane różne objawy chorób, może się udać do lekarza i niestety zapłacić za wizytę: *Kolik jsem vám dlužen, pane doktore?* Jeśli potrzebuje coś kupić, ma do dyspozycji dialogi

prowadzone w różnych sklepach, np. w sklepie papierniczym, w drogerii, w sklepie z ubraniem: *Ten oblek vám sluší. Padne vám jako ulitý.* Przy okazji ubrania znowu mamy informacje o ludowym stroju: *Ve východních krajích Československé republiky ještě žije národní kroj. Venkované se tu i ve všední den oblékají podle svého starodávného obyčeje. Ale veškerou krásu a pestrost národních krojů lze spatřit v neděli a o svátcích...* i muzealnych zbiorach strojów ludowych. Palenie nie jest jeszcze kwestią dwuznaczną, dlatego gość odwiedza sklep dysponujący szeroką ofertą tytoniu i papierosów. Gość korzysta też z różnych usług, idzie do fryzjera (jako kobieta lub jako mężczyzna): *Pěšinku vprostřed nebo na straně? Ta břitva trochu dře. Zastřihněte mi mikádo a vyholte mi vlasy na krku břitvou,* odwiedza manikiurzystkę: *Chci nehty krátké.* Przy tej okazji poznajemy też różne części ludzkiego ciała. Odwiedzamy pocztę, skąd możemy na przykład posłać paczkę *na dobírku.* Idziemy do teatru lub do kina, kupujemy sobie bilety: *Prosím tři sedadla vedle sebe!*, a nawet interweniujemy, jeśli ktoś zajął nasze miejsce: *Promiňte, pane, ale podle svého lístku se domnívám, že tohle je moje sedadlo* lub zastania nam widok: *Nesundala byste laskavě klobouk? Nevidím přes něj.* Przed wizytą w restauracji i w sklepie spożywczym mamy miary i wagi, także te używane kiedyś: *palec, sáh, korec, žejdlík.* Potem mamy wykaz różnych dań i produktów żywnościowych, po czym idziemy do restauracji, gdzie poznajemy przydatne frazy: *Přejete si objednat podle lístku či menu? Platit, pane vrchní!* Przed wyjazdem na wycieczkę interesujemy się pogodą, skarżymy się: *Je hrozné vedro. Prší, prší, jen se lije!* Znając pogodę możemy się udać do różnych regionów, uzdrowisk i innych atrakcyjnych turystycznie miejsc, o których informacje podaje podręcznik: *Zvláště Slovensko s krásnými Tatrami a horskými jezery je vyhledáváno v poslední době turisty z celého světa.* Gość może się interesować sportem, udajemy się na stadion, gdzie prowadzimy dialog o możliwej wygranej: *Co myslíš? Vyrovnej červení nebo ne?*

Podręcznik dostarcza nam też informacje o ówczesnej Czechosłowacji. *Československo je demokratická republika. V jejím čele stojí prezident, kterého volí Národní shromáždění na dobu sedmi let. (...) Systém politických stran a jejich poměrného zastoupení v Národním shromáždění a ve vládě je dobrou zárukou stále a pevné politiky. Proto nebylo dosud v Československu vážných úchylek napravo nebo nalevo. Taková vyrovnanost československého politického života je ve světě dnes velmi oceňována.* Dowiadujemy się o języku, którym posługują się ludzie w Czechosłowacji: *Státním jazykem Československé republiky je čeština a slovenština, neboť téměř sedmdesát pět procent obyvatelstva je československé národnosti. Na Podkarpatské Rusi se mluví podkarpatskorusky (ukrajinsky).* Nie zapomniano o językach mniejszości: niemieckim, węgierskim i polskim. Ostatni rozdział podręcznika poświęcony jest czechosłowackiej prasie: *Střediskem denního tisku československého je hlavní město Praha. Každá politická strana tu vydává svůj list nebo tu má aspoň pobočnou (filiální) redakci. Nejrozšířenější český list je Národní politika, jmenovitě její nedělní vydání. Agrární politiku hájí Venkov. Nacionální křídlo vydává Národní listy. Komunistická strana má svůj orgán v Rudém právu. Listem lidové (klerikální) strany jsou Lidové listy. Národní osvobození je orgán legionářů a státních zaměstnanců. Oficiálním listem vládním jsou Pražské noviny.*

Ciekawostką jest, że podręcznik Jiřího Hallera pod tytułem *Tschechisch für Deutsche* został przez wydawnictwo Orbis wydany po wojnie, w roku 1949. Metryczka książki podaje, że jest to wydanie pierwsze, faktem jest, że przed wojną wydawnictwo miało adres Fochova ulice, a w roku 1949 jest to Stalinova ulice, ale zmiany dokonane w książce są niewielkie i nie naruszają jej struktury. Zmieniła się tylko sytuacja polityczna i to znalazło odbicie w tekście podręcznika. Dodano adres konsulatu austriackiego, usuwając adres konsulatu niemieckiego. Inny jest tekst o partiach politycznych: *Po druhé světové válce se stranický život v Československu značně zjednodušil. Nesocialistické strany zbyly dvě: československá strana lidová v Čechách a na Moravě, strana obrody na Slovensku. Socialisticky orientovány byly československá strana socialistická, československá sociální demokracie a strana komunistická (v Čechách a na Moravě zvaná Komunistická strana Československa, na Slovensku*

Komunistická strana Slovenska), ze všech těch tří stran nejsocialističtější. Po únorových událostech zůstaly všechny strany, strana sociálně demokratická zakrátko splynula s komunistickou stranou Československa. Všechny strany jsou spojeny v Národní frontě, která nejdůležitější otázky státní správy řeší dohodou. Není tedy v dnešním Československu opoziční strany. Mocno zmieniono tekst o Republice Czechosłowackiej, na początku dodano: *Po druhé světové válce bylo v Československu zvoleno Ústavodárné Národní shromáždění, jeho hlavním úkolem – kromě normální činnosti zákonodárné – bylo vypracovat novou ústavu, odpovídající změněným poměrům poválečným.* Nie mówi się już o mniejszościach, inny jest podział administracyjny, językiem państwowym są czeski i słowacki, nie ma też oczywiście Rusi Podkarpackiej. Inne wychodzą gazety, a poza tym: *Hlavní pozornost československého tisku se dnes upírá ke splnění budovatelského pětiletého plánu nebo pětiletky.* Czasy są inne, minęło 10 lat, w trakcie których zmienił się świat, ale mamy te same grzecznościowe frazy, te same produkty, podróże odbywają się według podręcznika w ten sam sposób.

Patrząc dzisiaj na oba podręczniki, różniące się wprawdzie między sobą, a jednak dostarczające podobnych informacji i kompetencji, nie sposób oprzeć się wrażeniu, że spełniały chyba całkiem dobrze swoją rolę umożliwienia komunikacji w języku czeskim i w czeskim środowisku osobom niemiecko i angielskojęzycznym. Również my dzisiaj możemy sobie wytworzyć na ich podstawie obraz nie istniejącego już świata, w którym buty w hotelu wystawia się na zewnątrz, a podróżujący nie nosi sam swego bagażu. Jeżeli my widzimy ten świat, to musiał go też widzieć i weryfikować odwiedzający Czechosłowację cudzoziemiec. Podręcznik, poza wiedzą czysto językową dostarczał mu też informacji o kraju, w którym zamierzał spędzić jakiś czas. Informacji, których na próżno poszukiwałby niejednokrotnie użytkownik powojennych podręczników, wypranych nierzadko ze wszelkiego kolorytu i wiedzy o kraju.

Summary

The lecture reveals socio-cultural elements and elements of reality introduced in two textbooks for learning Czech: Bohumil Trnka, Francis P. Marchant, The English Visitor in Czechoslovakia. Orbis A.S. Praga XII, 1937 oraz Jiří Haller, Ein Deutscher besucht die Tschechoslovakei, Verlag „Orbis“, A.S. Praga XII 1938. Both textbooks include rich material allowing an English or German speaking guest of pre-war Czechoslovakia to communicate with Czech language users. Even nowadays we can recreate the image of the language and the world that has faded away.

FORMY A METODY ROZVÍJENÍ SOCIOKULTURNÍCH ASPEKTŮ V RÁMCI VÝUKY ŠPANĚLŠTINY A PORTUGALŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

Milada Pravdová

Česká zemědělská univerzita v Praze

Sociokulturní aspekty jako významná součást výuky cizího jazyka

Významnou součástí výuky cizím jazykům je podle našeho názoru seznamování studentů s kulturními rozdíly a jevy vyskytujícími se v zemi cílového jazyka, rozvíjení určitého stupně empatie, alespoň v míře umožňující s určitou samozřejmostí chápat situace běžného každodenního života v dané zemi, určité motivy a ustálená pravidla chování místních obyvatel, související s historií, náboženstvím, i s geografickou polohou země. Domníváme se, že je třeba studenty s určitými stěžejními fakty nejprve seznámit, uvést je do problematiky, abychom se dále mohli zaměřit především na praktické otázky sociokulturních aspektů v této oblasti. Důvod, pro který považujeme zmiňované aspekty za tak významnou otázku a nezbytnou součást výuky cizích jazyků, vyplývá podle našeho názoru ze samotné podstaty zkoumané oblasti: Hlavní a nejvyšší cíl studia jazyků v každém směru a na všech úrovních spatřujeme v pochopení kultury země cílového jazyka, v hlubokém porozumění a také v rámci možností, v přijetí životních hodnot a tradic jejích obyvatel s motivací rozšiřování vlastních obzorů, lepšímu porozumění naší vlastní národní kultuře a jsme rovněž vedeni cílem hledání společných jevů, styčných bodů a možností využití spolupráce mezi národy nejen v kulturní rovině.

Rozvíjení sociokulturních aspektů ve výuce španělštiny a portugalštiny - formy a metody

Vycházíme-li tedy z předpokladu, že výuka zaměřená výlučně ke získání izolovaných jazykových dovedností by působila samoúčelně a chceme-li studenty uvádět do problematiky sociokulturních aspektů způsobem, jenž by vedl k samozřejmé sounáležitosti s kulturou studovaného cizího jazyka, je třeba se zaměřit především na praktickou stránku rozvíjení této součásti jazykového vyučování s cílem dosáhnout u studentů značného stupně automatizace v této oblasti. Chceme se zde zmínit o zkušenosti s určitými vybranými formami a metodami vedoucími k rozvíjení uváděných praktických dovedností, jež se nám osvědčily při výuce španělštiny a portugalštiny jako cizích jazyků. Je třeba předeslat, že se jedná o práci v kategorii vysokoškolského studia, avšak po mírných úpravách je možno každou situaci aplikovat i na úroveň středoškolského či jiného studia. Prvotní metodou, o níž chceme blíže pojednat je **pozitivní motivace** studenta, jeho chuť a touha seznámit se s novou kulturou, přiblížit se k ní takřka nadosah. Zde se otvírá velké pole působnosti učitelů cizího jazyka, neboť je možné, že se setkáme již s předem motivovanými studenty, avšak výzvou pro nás by mělo být posílit uvedené již existující pocity u zmiňované skupiny studentů, ale především pak vyvolat pocit silného zájmu o danou kulturu, v našem případě hispánskou a lusofonní, i u původně nemotivovaných nebo dokonce negativně motivovaných studentů.

Prostředky k získání zájmu studentů jsou současně metodami, jak dosáhnout pokud možno nejvyšší efektivity práce při získávání požadovaných dovedností. Za velmi významnou, ne-li stěžejní složku v této oblasti považujeme **osobnost učitele** cizího jazyka a jeho schopnosti nenásilnou a zábavnou formou přimět studenty k usilovné práci a k dosažení maxima v rámci jejich možností. Vycházíme-li z předpokladu, že základní organizační formou cizojazyčného vyučování je vyučovací hodina, můžeme se zaměřit na metody usnadňující obeznámení i automatizaci sociokulturních aspektů: jsou jimi např. : **práce s dialogy na základě semiautentických, později autentických textů, porozumění cizojazyčným audiovizuálním programům** a následná práce s nimi, **besedy nad výtvarnými díly** doprovázené

konverzací, **poslech hudby s komentářem** s maximálním zapojením studentů, **imitace autentických situací za použití běžných výrazů** – s přípravou, směřující k automatizaci idiomatických obrátů a frazeologismů, které dále můžeme rozebírat i z mírně filozofického hlediska, zamýšlet se nad jejich vznikem i významem a pohlížet na ně i z hlediska aktualizace a aplikace na život studentů (současných lidí), je možno motivovat i k určitým zamyšlením nad životními situacemi, což bývá velmi oblíbeným tématem zvláště vysokoškolských studentů, dále je vhodnou formou také **komentovaná četba** (podle možnosti i samostatné čtení) a následný rozbor v cizím i rodném jazyce, **komparace** – porovnávání přístupů k daným situacím a jejich řešení u nás a v zemi cílového jazyka. Za nejvyšší motivační formu výuky sociokulturních aspektů považujeme **dramatizaci učiva**, tedy onu osvědčenou a v mnoha zemích světa uznávanou Komenského **školu hrou**.

Rozvíjení informovanosti v širším slova smyslu v oblasti kultury zemí Pyrenejského poloostrova

Zvláštní důraz na širší informovanost pokud jde o jazyk a kulturu zemí **Pyrenejského (Iberského) poloostrova** klademe z několika důvodů. Jednak je oblastí našeho zájmu po výukové i zájmové stránce, ale také může zaujmout uchazeče o studium cizích jazyků svým takzvaným **kouzlem neznámého**, díky kterému nám bude do jisté míry velmi usnadněna motivační část výuky a zároveň se nám na tomto poli odkrývá možnost **odstraňování** možných bariér a potencionálně existujících **předsudků** bohužel na našem území dosud v uvedené oblasti existujících. Rovněž může být jedním z mnoha našich dalších úkolů vytváření **společných perspektiv** nejen v kulturní a komunikační oblasti mezi našimi zeměmi v rámci (nejen) **Evropské unie**.

Literatura

BARATA, J. Oliveira. *Didáctica do Teatro. Introdução*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

BREDELLA, Lothar. *Introdução a Didáctica da Literatura*. Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1989.

GALISSON, R. *Dicionário da Didáctica das Línguas*. Coimbra: Liv. Almedina

HAVLÍKOVÁ, Marie – PINHEIRO ALVES, Carlos Manuel. *Portugalština pro samouky*. Praha: Leda, 2003.

PRAVDOVÁ, Milada. O ensino da língua portuguesa destinado aos estudantes de pós- graduação na Universidade de Agronomia em Praga. *Odborný jazyk na vysokých školách III*, 2007, Praha, Česká zemědělská univerzita, s. 155-156.

PRAVDOVÁ, Milada. A importância do ensino da cultura e actualidade lusófonas não só no programa de estudo de pós- graduação. *Odborný jazyk na vysokých školách IV*, 2008, Praha, Česká zemědělská univerzita, s. 161- 162.

PRAVDOVÁ, Milada. As possibilidades da aprendizagem da conversação nas aulas da língua portuguesa. *Odborný jazyk na vysokých školách IV*, 2008, Praha, Česká zemědělská univerzita, s. 159 – 160.

REIS, Carlos - ADRAÇÃO, José Vítor. *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

RIES, Lumír – CHODĚRA, Radomír. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999.

SARAIVA, António José. *Iniciação na Literatura Portuguesa*. Lisboa: Publicações Europa – América, LDA, 1994.

SARAIVA, José Hermano. *Breve história de Portugal ilustrada*. Lisboa: Bertrand Editora, 1989.

SÉGUIER, Jaime. *Dicionário prático ilustrado*. Lisboa: Lello editores, 2001.

Summary

The paper mentions the questions of various forms and methods of the development of sociocultural aspects in teaching Spanish and Portuguese as foreign languages. The author deals with the theoretical as well as practical part of the research and introduces conclusions verified by her own experience. Special attention is dedicated to the concept of the development of foreknowledge in the cultural sphere of Hispanic-American and Portuguese-speaking countries, which is still in some cases unjustly left in the Czech environment.

ČESKÁ KULTURA JAKO SOUČÁST VÝUKY ČEŠTINY V PEKINGU

Eva Roubalová

Pekingská univerzita zahraničních studií – Institut evropských jazyků a kultur

Katedra češtiny a české literatury je na Pekingské univerzitě zahraničních studií jedno z pracovišť Institutu evropských jazyků a kultur. I když byl Institut s tímto názvem ustaven teprve na začátku školního roku 2007/08, navazuje na mnohaletou existenci Fakulty evropských jazyků. Význam výuky reálií je natolik důležitý, že byl změněn název celé velké a historicky nejstarší části Pekingské univerzity zahraničních studií. Jak jazyk, tak i kultura má při výuce stejnou váhu a během celého studia je oběma složkám věnována náležitá pozornost. Tak se kromě češtiny jako cílového jazyka vyučují i další předměty, jejichž obsahem je česká kultura. Plán čtyřletého studia češtiny tak obsahuje výuku geografie, historie a literatury a každý předmět je na konci semestru ukončen zkouškou a celé studium je završeno závěrečnou prací studentů, kdy naprostá většina prací se zabývá právě českou kulturou.

Na každé katedře pracuje lektor cizího jazyka a je tu dost prostoru věnováno i propagaci kultur jednotlivých evropských národů. Tato univerzita známá pod zkratkou BFSU je v Číně velmi známá právě rozmanitostí jazyků, kterým se zde učí, a společně s tím i různorodostí a pestrostí jednotlivých národních kultur. Během školního roku organizují studenti několik akcí, při kterých prezentují, co se už z kultury jazyka, který studují, naučili, nejčastěji je to píseň, tanec nebo krátká scénka. Mnoho čínských studentů umí hrát na nějaký hudební nástroj a hudební program, složený z krátkých skladeb evropských i světových autorů, je vnímán jako další forma prezentace kultury národů, jejichž jazyk je studijním oborem interpretů.

Na katedře češtiny na konci 2. ročníku, tedy v polovině studia, už všichni studenti navštívili Českou republiku a mají svoje osobní zážitky a zkušenosti z pobytu hlavně v Praze a tím také se způsobem života i s českou kulturou. Zúčastňují se buď letního kurzu češtiny, nebo některý semestrálního kurzu.

Velkou pomocí při výuce reálií je technické vybavení místností, kde výuka cizích jazyků probíhá. Je na technicky vysoké úrovni, proto je možné v každém okamžiku využívat počítače a s pomocí data projektoru nalezené webové stránky zobrazit na velké plátno, aby se tak s danými údaji mohlo dále pracovat. Stálý přístup k internetu poskytuje mnoho variant, jak prezentovat české reálie. Každodenní aktuální zpravodajství spolu s DVD nahrávkami jsou zdrojem mnoha informací o české kultuře a o životě v České republice.

Samotný předmět reálie se vyučuje po celou dobu studia, mění však svůj obsah a jistě i vlastní zkušenosti studentů dodávají těmto hodinám jasnější a reálnější rozměry. Téměř každý student přiznává, že se při pobytu v České republice setkal s něčím, co bylo pro něho neobvyklé, netypické a naprosto nové.

Už od 1. ročníku jsou studenti seznamováni s reáliemi a s kulturou cílového jazyka, který studují. Vzhledem k jazykové úrovni na začátku studia je hlavní výklad podáván v čínštině a úkolem studentů je zvládnout českou terminologii daného tématu. Od 3. ročníku je již výuka sociokulturní kompetence výrazněji oddělena od samotné výuky jazykových a následně komunikativních dovedností. I samotné reálie jsou ve vyšších ročnících rozděleny na jednotlivé oblasti zabývající se geografii, historií a literaturou.

Při výuce geografie České republiky je možno využívat propagačních webových stránek, které lze najít pro každý český region. Fotografie zachycující turisticky zajímavá místa v České republice při svém zvětšení na plátno působí velmi impozantně a hlavně jsou zdrojem mnoha cvičení pro studenty

nejrůznější jazykové úrovně. Od těch nejjednodušších cvičení na prezentaci nebo procvičení slovní zásoby až po komplikovanější popisy, vyprávění, případně vyjádření pocitů apod.

Turistickým cílem jsou také významná místa historie a literární historie a údaje týkající se těchto určitých míst jsou pak výukovým materiálem v hodinách historie a literatury.

Materiály vytvořené pro turistický ruch jsou však na jedné straně zdrojem mnoha aktivit vycházejících z reálné situace, ale na druhé straně některá slovní zásoba zde používaná není až tak z každodenního života, vždyť jeden z cílů, pro které byly vytvořeny, je přesvědčit uživatele, že právě tato místa jsou ta jedinečná a neopakovatelná.

Výuka historie a literární historie, i když realizována určitým výběrovým způsobem, vytváří nezbytný základ k pochopení tradic a zvyklostí života národa. Takovýto materiál pak lze využívat i pro zpracování podobných témat z čínské kultury a následné srovnání obou zemí pak vede k interkulturní kompetenci.

Proces jak studenti zpracovávají nová fakta, se kterými se seznamují, je v případě kulturní i interkulturní kompetence rozdělen do tří etap. Nejdříve je to určité „uvědomění si“ a pak už se získávají znalosti o kultuře cílového jazyka, je to určité „obeznámení se“ s kulturou. Tyto dva kroky jsou pak nezbytným předpokladem 3. fáze, té nejdůležitější, kterou je vlastní jednání, tedy co student v cizím jazyce „dělá“ (termíny: Úroveň A2, str. 112).

V rámci výuky se získané znalosti a dovednosti ověřují různými formami, i když nejlepším prověřením je praxe, život sám. Testování jazykové stránky je po každém semestru, ale mimo jazykové CO ??? si musí otestovat každý student sám při kontaktu s rodilými mluvčími a při osobní návštěvě, či studijním pobytu v zemi cílového jazyka.

Jednou z forem ověření, testování a vyzkoušení je pak i vlastní prezentace studentů, kdy je limitujícím faktorem jazyková úroveň studentů. Ze své vlastní praxe na Pekingské univerzitě zahraničních studií můžu však uvést, že často právě ti studenti, jejichž čeština není až tak dobrá, převedli zadaný úkol do technických rozměrů, např. student, který měl za úkol představit české vědce, našel na čínském internetu tak zajímavou prezentaci díla J.E. Purkyně z oblasti fyziologie oka, že si všichni studenti tohoto českého vědce zapamatovali.

Sociokulturní kompetence je v popisu úrovně A2 (str. 112) definována jako: „Soubor znalostí a dovedností, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka.“ A autoři dále pokračují, že posuzování této sociokulturní kompetence je dáno rozdílností situace, zda uživatel žije v zemi cílového jazyka, či zda se tomuto jazyku učí v jiné zemi.

V případě výuky češtiny na Pekingské univerzitě zahraničních studií se jedná o druhý případ, učí se jazyku v jiné zemi relativně dosti vzdálené od země cílového jazyka, od střední Evropy, a to s sebou nese i množství kulturních rozdílů.

I samotný model kulturní kompetence se postupně vyvíjí. Na začátku 80. let byla tato kompetence zahrnována do definice komunikativní kompetence, 90. léta už oddělují komunikativní kompetenci od té kulturní, kterou definují jako mimiku, gesta, pohyby celého těla, hlavně však ty, které děláme právě rukama, zdůrazňuje pravidla stolování a znalost, schopnost, jak zacházet s produkty dané kultury. Koncem 90. let (poprvé 1997) se objevuje termín interkulturní kompetence. Reflektuje stále větší počet příležitostí vyjet do zahraničí, ale ne jako možnost turistických cest, ale hlavně pracovních pobytů. Rozvoj interkulturní kompetence zvyšuje možnost efektivní komunikace v cizí kultuře, někdy je považována za základ efektivní komunikace s cizinci. Fáze uvědomění si a získání znalostí o rozdílech

mezi jednotlivými kulturami posiluje u studentů schopnost vnímání a následné interpretace, což vede k senzibilitě pro nové a ještě nepoznané situace a k jejich vyhodnocování.

V této oblasti se zákonitě setkáváme s problémy spadajícími do sféry sociolingvistiky. Setkáváme se s tím, co existuje v jedné kultuře, ale neexistuje v té druhé, často pak nenajdeme jeden výraz, který je frekventovaný a běžný v jednom z jazyků, např. v mateřském jazyce studentů, ale daný jev není tak častý v cílovém jazyce a pak je vždy potřebné vysvětlit daný jazykový výraz v celém kulturním kontextu.

Co se týká určitých vzorů chování, pak právě rodilý mluvčí, lektor cizího jazyka, se stává jakýmsi symbolem té „své“ kultury. Je velmi nelehké odpovídat na otázky: „Co je typické pro českou kulturu? Jak žijí Češi?“ A tady nejsou marné různé sociologické průzkumy nebo ankety, kdy lidé různých profesí a zaměření odpovídají na otázky typu: „Co děláte o víkend? Který film jste v nedávné době viděli? Kterou knihu jste naposledy četli?“ Takovýto materiál, který je autentický, pak může být i vhodným jazykovým výukovým materiálem.

Již před řadou let se začalo hovořit o tom, že gramaticky správné vyjadřování samo o sobě nestačí, protože samotná komunikace vyžaduje komunikativní kompetenci, tj. dovednost vhodného a správného vyjadřování ve vztahu k situaci, prostředí, ostatním zúčastněným partnerům a dalším aspektům komunikace. V globálním světě současnosti jsou vzájemné vztahy mezi zeměmi a jednání se zahraničními partnery stále častější a je velmi důležité věnovat náležitou pozornost nejenom kompetenci kulturní, ale zvláště interkulturní.

Proto se nyní stále častěji používá termín interkulturní kompetence jako součásti sociální komunikace, která podmiňuje úspěšnou interakci v multikulturním světě. Základem mezinárodní komunikace je nejenom znalost příslušného jazyka, ale především pochopení kulturních hodnot odlišných kultur. Do interkulturní komunikace patří znalost vlastních i cizích kulturních hodnot. Tato dovednost nás vede k tomu, že vidíme kulturní hodnoty jiného národa z pozice návštěvníka-cizince a jsme schopni velmi rychle rozpoznat odlišnosti cizích kultur. Pak při vstupu do interkulturních nebo multikulturních situací pochopíme odlišnou kulturu v mnoha dimenzích a jsme schopni je adekvátně zvládnout. Tato dovednost, jako každá jiná, vyžaduje systematickou a cílevědomou přípravu. Interkulturní kompetenci můžeme pak definovat jako uvědomění si a poznání rozdílnosti interkulturních standardů v chování příslušníků jiného národa založené na odlišnostech národní kultury a dovednosti podle toho přiměřeně reagovat a jednat.

Není pochyb o tom, že sociokulturní složka je nedílnou součástí cizojazyčné výuky, s jejíž pomocí do výuky začleníme autenticitu spolu a s aktuálností. Samotný průběh výuky pak získává novou, mnohem rozmanitější podobu.

Nejen v hodinách cizích jazyků je čas silně limitujícím faktorem. Integrovaný přístup k výuce pak posiluje efektivitu vyučovacího procesu. Z vlastní zkušenosti uvádím několik příkladů cvičení ze svých učebnic češtiny pro cizince. Velmi se mi osvědčilo zpracovávat náměty z oblasti reálií do gramatických cvičení s určitými komunikativními úkoly. Cvičení, která jsou souvislá a mají určitý konkrétní obsah, lze zpracovat v různých formách. Souvislý text podporuje zapamatování si určitých konkrétních údajů. V každé disciplíně, předmětu jazykového vyučování, se opakují a utvrzují jazykové dovednosti jako nezbytný předpoklad správné komunikace a daná cvičení pak používám při osvojování komunikativních i interkomunikativních dovedností. Různé formy práce ve třídě, které tato cvičení umožňují, napomáhají efektivitě cizojazyčného vyučování.

Několik následujících příkladů má jedno společné téma a tím jsou reálie. Cvičení, jehož cílem je procvičit tvary 2. pádu množného čísla, je zaměřeno na Prahu (a) a na geografii České republiky (b).

a) V Praze je mnoho (staré kostely) _____, (historické domy) _____, (velké náměstí) _____, ale i (moderní budovy) _____. V Praze můžete navštívit několik velmi (dobré restaurace) a mnoho (kavárny) _____ a také mnoho (galerie) _____, kde si prohlédnete mnoho (staré) _____ a také docela (nové) _____ a (moderní obrazy) _____. Během roku můžete navštívit několik (zajímavé výstavy) _____.

b) V České republice není mnoho (vysoké hory) _____ ani (velké řeky) _____. Je tady mnoho (historická města) _____, (staré hrady) _____ a (krásné zámky) _____. Tam si můžete prohlížet mnoho (velká místnost) _____ a (krásné pokoje) _____.

Pro pokročilejší studenty jsou pak určena následující dvě cvičení. V prvním případě se jedná o doplňování správných gramatických tvarů.

(Velký rozkvět) _____ dosáhla Praha za vlády Karla IV. (1316-1378). Také jeho syn Václav IV. se věnoval (výstavba) _____ Pražského hradu, nechal postavit nové hradní křídlo. Za jeho vlády chodili lidé do (Betlémská kaple) _____ poslechnout si (Mistr Jan Hus) _____.

Ve druhém případě je cvičení určeno pro pokročilejší studenty, kdy vybírá správnou variantu z několika nabízených.

V rámci1 ... životně důležité otázky obrany Československé republiky v polovině 30. let 20. století se začala budovat ...2..... na hranici Československé republiky a Německa. ...3... této hranice byla tehdy 1 545 kilometrů. V4.... oblasti začal vznikat ...5..... staveb, které se dnes ...6.... nejzajímavější architektonické stavby právě uplynulého století.

1 a řešení b řešit c řešený

2 a opevnit b zpevnit c opevnění

3 a dlouhé b délka c delší

4 a hraniční b ohraničení c hraničící

5 a sbor b soubor c kolekce

6 a řadí mezi b vyřadí c řadíme

Vhodný jazykový materiál pak v hodinách češtiny jako cizího jazyka nejenom prezentuje fakta, ale i adekvátně procvičuje cílový jazyk.

Literatura

Čeština jako cizí jazyk, Úroveň A2, MŠMT ČR, 2005

Moran, Patrick R, Teaching Culture, Perspectives in Practice, Foreign Language Teaching and Research Press, Thomson Learning, 2001

Aignerová, Alena: Význam interkulturní kompetence při formulaci jazykových projevů, Pedagogická fakulta JU, České Budějovice, http://www.multibank.cz/ep/cizi_jazyky/45/1/vyznam_interkulturni.htm

Summary

Teaching Czech culture is an integral part of four-year Czech study program at the Institute of European Languages and Cultures at the Beijing Foreign Studies University. In the first two years, culture is taught in Chinese. Then, from the 3rd year of study, separate subjects such as geography, history and literature are taught in Czech.

Everyday communication requires communicative competence in the target language in order to act appropriately in the target culture. Nowadays, in the global world, intercultural competence, i.e. the ability to interact effectively and appropriately in intercultural situations, is becoming more and more important.

Communicative, cultural and intercultural competence come about in the same three steps: first, a learner becomes aware of the facts, then he acquires the knowledge, and lastly, he knows how to act in certain situations.

Some sample exercises covering cultural topics that at the same time practice language proficiency are provided.

VLIV JAZYKOVÉ INTERFERENCE NA SOCIOKULTURNÍ KOMPETENCI

Olga Savchenko

Moskevská vysoká škola mezinárodních jazyků, Moskva, Rusko

Čeština se na naší vysoké škole vyučuje jako aplikovaná disciplína na fakultách mezinárodních vztahů, mezinárodních ekonomických vztahů a mezinárodního práva. V posledních osmi letech po připojení naší školy k Boloňskému procesu se čeština vyučuje podle bakalářského (4 roky, 10 hodin týdně) a také magisterského (plus ještě 2 roky, 6 hodin týdně) programu. Češtinu zpravidla studují v kombinaci s dalším cizím jazykem, většinou angličtinou, někdy němčinou. Úroveň jazykových dovedností, jíž mají studenti dosáhnout ke konci výuky, by měla být opravdu vysoká a odpovídat přibližně úrovni C 1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Absolventi naší školy by měli ovládat cizí jazyk na úrovni, nezbytné pro plnohodnotnou profesionální činnost, aby ho mohli používat jako nástroj při odborné komunikaci a výzkumu. Cíle výuky češtiny, definované v našem studijním programu, pro posluchače jak magisterského, tak i bakalářského studia jsou velice náročné. Posluchači by měli číst originální vědeckou a publicistickou literaturu, být schopni ji analyzovat z hlediska obsahu, struktury, stylu, přitom rozumět idiomatickým výrazům, metaforám, aluzím aj. výrazovým prostředkům, rozumět monologickým a dialogickým promluvám, rozhlasovým a televizním programům a filmům. Co se týče produktivních dovedností, mají umět produkovat krátké (komentář, poznámka, resumé) a delší (zpráva, prezentace, vystoupení) monologické promluvy s použitím patřičných jazykových prostředků a komunikativních strategií, mají umět se podílet na dialogu a polylogu na profesionálně orientovaná a sociokulturní témata, přitom dodržovat zdvořilostní konvence, s přihlédnutím ke pragmatickým charakteristikám komunikativní situace. Mají umět psát krátké a delší texty: články, eseje, dopisy ap., tematické přehledy na základě materiálů masmédií, písemně referovat o textech různých žánrů. Důležitou součástí výuky je vytváření dovedností překladání a tlumočení, neboť tyto činnosti jsou často jednou z hlavních náplní budoucí profese. Studenti mají umět překládat oficiální dokumenty, speciální literaturu, věcnou korespondenci z češtiny do ruštiny a z ruštiny do češtiny, tlumočit bez přípravy, konsekutivně tlumočit besedy, jednání atd. Samozřejmě realizace těchto cílů není možná bez náležitého ovládnutí sociokulturní kompetence. Navíc, pokud budeme chápat vyučování cizímu jazyku ne jako „dosažení patřičné úrovně komunikativní kompetence“, ale jako zdokonalování studentů, rozvoj jejich osobností na bázi nové kultury v dialogu s kulturou jejich rodné země, tak získávání sociokulturní kompetence by se mělo stát jednou z hlavních složek našeho vzdělávacího procesu. Získání patřičné sociokulturní kompetence umožní studentům proniknout do mentálního prostoru národa, jehož jazyk studují, překonat kulturní izolovanost, zabrání xenofobii a nacionalismu, a tak se jazyk stane základem vzájemného porozumění v dialogu kultur.

Utváření sociokulturní kompetence se při výuce češtiny věnuje velká pozornost hned od samého začátku. Zde je na místě se zmínit o některých specifických rysech výuky cizích jazyků na naší škole: u nás totiž studenti nevybírají jazyk, který chtějí studovat, jazyky jsou jim přidělovány rozhodnutím rektorátu, a reakce na zprávu o tom, že se budou učit češtinu, nejsou vždy jednoznačné. A proto výuka nezačíná abecedou a osvojováním českých hlásek, nýbrž úvodní besedou (můžeme si to dovolit, neboť učíme se česky poměrně dlouho), v níž se studentům vypráví o českém jazyce, současné jazykové situaci, České republice, jejím místě v Evropě a světě, dějinách, přínosu světové kultuře, významných osobnostech minulosti a současnosti. Přitom se využívají multimediální prostředky (fragmenty filmu Česká republika, Praha, hudební záznamy). Aby se zabránilo mylnému dojmu, že se pro rusky mluvící dá česky naučit snadno a rychle, můžeme jim pustit kousek televizních zpráv, kde uslyší, jak autentický jazyk zní, a zároveň téměř ničemu nebudou rozumět a pochopí, že studium češtiny nebude méně náročné než třeba

angličtiny. Dále v průběhu prvních dvou ročníků si osvojují studenti spolu s lexikogramatickým materiálem i základy sociokulturní kompetence pro komunikaci v každodenních situacích (seznámení, rodina, byt /můj pokoj, univerzita, můj pracovní den, orientace ve městě, menza / restaurace, obchody, pošta / telefonní hovor, sport, cestování /nádraží, volný čas, u lékaře, divadlo / kino), získávají základní znalosti z oblasti tzv. reálií o České republice (poloha, povrch, vodní toky, minerální prameny, rostlinstvo a živočišstvo, ochrana přírody, obyvatelstvo, územně správní dělení ČR, politický systém, školský systém, zdravotnictví, základní údaje o ekonomické geografii ČR), o jejích kulturních a turistických pamětihodnostech, o některých zvláštnostech způsobu života, o národní kuchyni, světských a náboženských svátcích, předkládají se jim některé údaje z českých dějin atd. Po zvládnutí lexikogramatického základu spisovné češtiny se studenti podrobněji seznamují s nespisovnými varietami českého národního jazyka – češtinou obecnou a některými rysy dialektů užívaných na území ČR. Výuka je doplněna multimediálním komponentem (učební a hrané filmy, zvukové záznamy) a aspektem domácí četby, t.j. řízeným i samostatným čtením originální české prózy, na začátku jsou to zpravidla povídky K. Čapka, P. Šabacha, nebo I. Krause. Ve vyšších ročnících hlavní náplní výuky se stávají tzv. speciální kurzy překladu v závislosti na fakultě společenskopolitického, ekonomického nebo právního ČEHO ?. Ve skutečnosti ale název „překlad“ (nebo také i tlumočení, neboť v ruštině se pro obě tyto činnosti užívá jednoho slova) vyjadřuje spíše hlavní zaměření tohoto kurzu na budoucí praxi našich absolventů, než jeho náplň. Pokud ve dvou prvních ročnících gramaticko-překladová metoda byla základní metodou výuky, i když zdaleka ne jedinou, ve třetím a čtvrtém ročníku se stávají překlad a tlumočení jedněmi z hlavních osvojovaných dovedností, jedním z hlavních cílů výuky. Ale úspěšný překlad z češtiny do ruštiny a naopak není možný bez získání rozsáhlé odborné sociokulturní kompetence, protože odborné jazykové subsystémy každého jazyka spočívají na osobitém sociálním a politickém základě, odrážejícím názory, zaměření či zvyklosti každého z národů. Pojem daný v češtině nemusí mít vždy odpovídající pojem v ruštině (jednatel, Vrchní soud, soudní čekatel, klastr), a co je ještě daleko horší, určitý pojem může existovat v obou jazycích, ale nemusí odrážet stejné skutečnosti. Získávání překladatelských dovedností se uskutečňuje s využitím českých a ruských materiálů stejného tematického zaměření, ať už společensko-politického, ekonomického či právního. Proto hlavní těžiště výuky ve vyšších ročnících spočívá právě ve studiu autentických odborných materiálů v češtině jak v podobě psané (odborné učebnice, primární prameny smluv, dohod, zákonů, rozhodnutí státních orgánů, soudů, tisk atd.), tak i mluvené (rozhlas, televize nebo film). Prohloubení těchto znalostí napomáhají srovnávací analýzy ruských a českých odlišností v odborných sférách, diskuse, kulaté stoly, věnované jednotlivým problémům, při nichž se studenti učí vyjadřovat svoje stanoviska, obhajovat svoje hlediska, nesouhlasit, protestovat, vyslovovat připomínky, kritizovat ap. a vhodným způsobem užívat jazykových prostředků.

Zároveň se speciálními kurzy překladu studenti dále prohlubují svoji sociokulturní kompetenci a podrobněji se seznamují s českými dějinami, uměním, literaturou, náboženstvím, současnou ekonomickou a politickou situací, sledují aktuální vývoj v České republice. Přitom si všímají rozdílů při hodnocení stejných událostí v českém prostředí a v Rusku (např. zatímco se v Česku o otázce české účasti na Olympiádě v Číně hodně diskutuje, v Rusku podobné názory ani nezazněly).

Celkem je možno říct, že se získávání sociokulturní kompetence v rámci výuky češtiny na naší vysoké škole věnuje dost úsilí, aby naši absolventi ve své budoucí profesionální činnosti a lidských vztazích s rodilými mluvčími byli docela úspěšní. Nicméně výuka češtiny mimo její historické území na základě blízké příbuzného jazyka, její postavení jako jednoho z vyučovaných předmětů, důraz na získání dovedností překladu a tlumočení nedovoluje zcela vyloučit z vyučovacího procesu ruštinu, a to nevyhnutelně vede k interferenci, která negativně ovlivňuje i osvojování sociokulturní kompetence. Navíc, studenti češtiny se zpravidla dostávají do Česka až po druhém roce studia a jejich motivace v průběhu prvních dvou let není založena ani tak na jejich komunikativních potřebách, jako na snaze

získat dobrou známku. K vývoji komunikačních schopností a odstranění interference to rozhodně nepřispívá, ba právě naopak. Dalo by se říct, že interference nás doprovází po celou dobu výuky a boj s ní se stává jedním z hlavních úkolů učitele. Interference se projevuje na všech jazykových úrovních a nezdědka může vést k nepochopení, vyvolávat rozpaky při komunikaci s rodilými mluvčími. Na počáteční úrovni se musíme zbavovat nedbalosti při vyslovování českých hlásek: *ž* místo *z* (mezi, hověží), *ň* místo *n* před *e* (pěkně počasí, paně vrchní), *ú* místo *y* (růži jako přílohu). Podobné chyby se objevují i při psaní. Ale naštěstí tyto věci jsou zpravidla záležitostí skutečně prvního půlroku studia. Časté interferenční chyby jsou spojeny s rozdílným jazykovým členěním skutečnosti v ruštině a češtině. Týká se to třeba denní doby (v Rusku ráno může trvat i do dvanácti hodin, a proto student může i v poledne užít pozdravu Dobré ráno!), nebo měrných jednotek (ví, že se potraviny prodávají na deka, ale jejich počet je ovlivněn ruskými gramy, a tak klidně požádá o dvě stě deka sýra místo dvaceti. Mnohem závažnější jsou problémy spojené s různou mírou formálního rozlišování kategoriálních významů v češtině a ruštině. Týká se to především kategorie minulého času vůbec, kde ruština vyjadřuje osobu pomocí osobního zájmena, zatímco čeština diferencuje osobu pomocí přítomných tvarů slovesa *být*, které ruští studenti při volném projevu často vynechávají. Je zapotřebí stálého tréninku, aby studenti, když mluví o tom, co dělali, říkali: „Byl jsem, četl jsem“ atd. Rovněž mohou vyvolat nepochopení i otázky jejich českých vrstevníků typu: „Cos viděl v Praze?“ U pohybových sloves ruština pomocí prefixu *po-* diferencuje vid jako všude jinde, zatímco čeština u těchto sloves překvapivě vid nediferencuje, odsud věty: „Pošel domů.“

Stejný původ mají i interferenční chyby při vykání. Jinak tykání a vykání nedělá studentům problém, v ruštině ten jev existuje a pragmaticky je studentům zcela jasný. Ale čeština při vykání diferencuje rod, což ruština nedělá, a proto se ptají učitelky: *Viděli jste ten pořad* místo *Viděla jste*. Větší diferencovanost rodu v češtině ve srovnání s ruštinou vede k dalším chybám typu: *Ministr ve svém interview sdělila* místo *ministryně*, nebo *Autor napsala* ap. Časté chyby jsou také spojeny s užitím modálních sloves, které vznikají v důsledku toho, že ruština nediferencuje význam uskutečněné nutnosti v minulosti proti významu neuskutečněné náležitosti v minulosti, sr.: *Musel jsem to udělat* a *Měl v jsem to udělat*. Významový a funkční rozdíl mezi těmito dvěma větami je studentům celkem jasný, ale i na pokročilejších stupních ovládnutí češtiny málokdo z nich je schopen ho vždy jazykově realizovat.

Interference se velice často projevuje i ve sféře lexikální, kdy dochází k doslovnému překladu z ruštiny: studenti v Česku na stáži potřebovali koupit žárovky, ale požádali prodavačku o lampičky, jedna studentka chtěla halenku s ramínky, místo s vycpávkami, naši studenti nejezdí načerno, protože je to kriminál, místo trestné, nabízí hostům, aby se svlékli místo si odložili ap. Myslím, že takové chyby jsou celkem vysvětlitelné, není možné procvičit všechny situace, do nichž se mohou dostat za svého pobytu v Česku. Nicméně musíme se maximálně snažit o činnostně orientované vyučování, aby se získané jazykové a sociokulturní znalosti skutečně staly kompetencí.

Summary

In this essay the author describes Czech language teaching at the Moscow State Institute of International relations. The Czech language is an applied subject and should become an instrument of further professional activity for diplomats, economists and lawyers. Integration of sociocultural aspects into language learning is necessary not only for daily communication, but also for purposes of special translation. In addition, the author concentrates on the difficulties that Russian native speakers face when learning Czech as a result of linguistic interference.

SOCIOLINGVISTICKÁ A SOCIOKULTURNÍ KOMPETENCE V DIGLOSNÍ JAZYKOVÉ SITUACI: IMPLIKACE PRO VÝUKU A TESTOVÁNÍ

Eva Složilová

Univerzita obrany

1. Sociolingvistická kompetence jako součást komunikativní kompetence

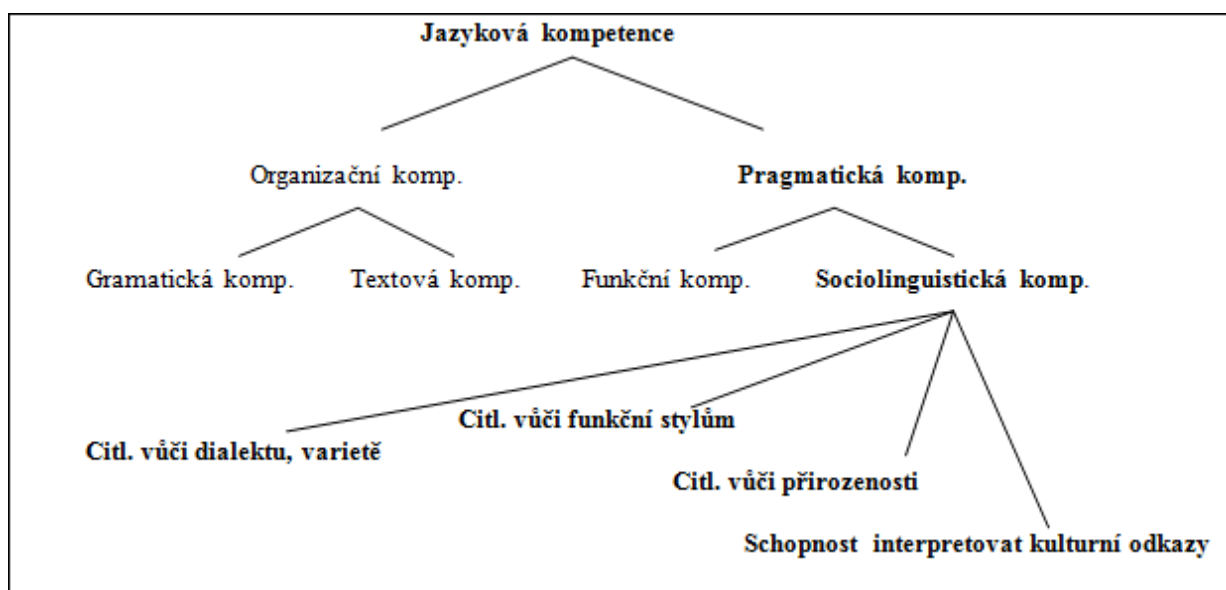
Komunikativní přístup k výuce cizích jazyků a jazykovému testování odráží chápání jazyka jako nástroje komunikace. Se vznikem různých modelů komunikativní kompetence, z nichž tím nejnámějším je pravděpodobně model navržený Canalem a Swainovou (1981), vznikají i rámcové modely pro testování této komunikativní kompetence, mezi nimiž popřední místo zaujímá model Bachmanův (1990). Canale a Swainová chápou komunikativní kompetenci jako vzájemnou interakci čtyř komponentů – kompetence gramatické, sociolingvistické, diskursivní a strategické. Z nich vychází Bachman (1990) a jeho model komunikativní jazykové schopnosti. V něm je **sociolingvistická kompetence** zařazena jako součást pragmatické kompetence (viz obrázek 1). Zatímco Canale a Swainová ve svém modelu chápou sociolingvistickou kompetenci jako souhrn sociokulturních pravidel a pravidel diskursu, Bachman definuje sociolingvistickou kompetenci jako *...znalost sociolingvistických konvencí potřebných pro vhodný výkon jazykových funkcí v daném kontextu* (1980, str. 90). Tato znalost zahrnuje citlivost vůči rozdílům v dialektech nebo varietách, vůči funkčním stylům jazyka a vůči přirozenému projevu na straně jedné a schopnost interpretovat kulturní odkazy a metafory na straně druhé.

Vycházíme-li tedy z výše uvedeného Bachmanova modelu, je zřejmé, že nedílnou součástí sociolingvistické kompetence je vedle sociokulturních pravidel i schopnost rozpoznat, ve kterých situacích či kontextech lze použít či očekávat tu či onu **varietu jazyka**. (Varietou jazyka přitom rozumíme jeden z jazykových útvarů či jazykových kódů či existenčních forem vnitřně diferencovaného národního jazyka). Dostáváme se tak až k problematice tzv. **diglosie**, tj. takové jazykové situace, v níž v zásadě všichni mluvčí v rámci jednoho jazykového společenství používají dvě variety jazyka.

2. Diglosie jako specifický sociolingvistický kontext

Termín diglosie poprvé použil Ferguson (1959, str. 336), který pod tímto pojmem rozumí *...relativně stabilní jazykovou situaci, ve které vedle základních dialektů jazyka... existuje velmi odlišná a vysoce kodifikovaná (často gramaticky složitější) nařízená varieta*. Standardní varieta je tedy taková varieta jazyka, která má nejvyšší statut ve společnosti nebo v jazykové komunitě a která je obvykle založena na ústním a psaném projevu vzdělaných mluvčích daného jazyka. Je obvykle popsána ve slovnících a gramatikách a mluvčí si ji osvojují teprve ve škole. Naproti tomu hovorová varieta je jazykem, který se mluvčí učí jako děti a kterým později mluví v běžném každodenním neformálním styku. Mluvčí tedy znají dvě variety téhož jazyka (mnohdy ale tak odlišné, že by mohly být považovány za dva odlišné jazyky), a používají jednu nebo druhou varietu v závislosti na sociálním kontextu. Přitom obě variety jazyka mohou mít v určitých případech doplňující funkci a dochází k jejich střídání (code-switching) nebo si mohou vzájemně konkurovat v podobě směšování kódů (code-mixing).

Arabská jazyková situace (vedle např. situace řecké a švýcarské) je od doby publikace Fergusonova článku považována za klasický příklad diglosní jazykové situace. Pojdme se tedy na tuto situaci podívat trochu podrobněji.



Obrázek č. 1: Součásti jazykové kompetence, převzato, přeloženo a zjednodušeno z Bachmana (1980, str. 87).

3. Diglosní situace arabštiny

Arabština patří do semitské větve afro-asijských jazyků. Je pátým nejrozšířenějším jazykem na světě s téměř nebo možná i více než 300 miliony rodilých mluvčích od Maroka na západě až po Irák na východě. Od roku 1974 je jedním ze šesti oficiálních jazyků OSN. Vyznačuje se kromě jiného systémem hlásek neexistujících v běžně vyučovaných indoevropských jazycích a náročných na výslovnost, dále vlastním písmem psaným navíc zprava doleva a bez vokálů a především kořenově-konsonantickým morfologickým systémem. V jeho důsledku má např. věta *Napsala slovo* v arabském písmu podobu „ktbt klmť“, přestože transkribovaná podoba této věty do latinky bude znít *Katabat kalimatan*.

Arabská diglosie je charakteristická existencí tzv. **klasické arabštiny**, tedy varietou arabštiny, která existuje již 1500 let a která je jazykem Koránu a liturgickým jazykem více než miliardy muslimů na celém světě. Díky tomu, že Korán se od svého vzniku neustále čte, recituje, analyzuje a studuje, zachoval se jeho jazyk v nezměněné podobě až dodnes. Nemalou měrou k tomu přispěla i skutečnost, že pravidla klasické arabštiny byla kodifikována a od počátku byl kladen důraz na jejich mistrné ovládní. Tato varieta je tedy asociována s kodifikací učení islámu a je proto respektována všemi mluvčími arabštiny jako „čistá“ reprezentace jejich jazyka. Ale kromě toho, že má velmi důležitou funkci náboženskou a prestižní, není klasická arabština v současném arabském světě nástrojem komunikace. Existuje ale její moderní podoba, která atributy takového nástroje má. Jedná se o tzv. **moderní spisovnou arabštinu** (v dalším textu bude označována zkratkou MSA; v angličtině Modern Standard Arabic, Modern Written Arabic, v arabštině al-Fusha), oficiální jazyk 22 arabských zemí. Přitom hlavní rozdíl mezi klasickou a moderní podobou arabštiny leží především ve slovní zásobě: zatímco klasická arabština je odrazem reality své doby, MSA odráží realitu současného světa.

MSA je vysoce formální varieta používaná především v psané podobě. Jsou jí psány noviny, časopisy, knihy, dokumenty, používá se při písemném styku. Dále je používána i její mluvená podoba (televizní a rozhlasové vysílání, formální projevy a další), což je v podstatě psaná MSA čtená nahlas. Její fundamentální význam spočívá v tom, že je spojovacím prvkem celého arabského světa. Přitom se jedná o varietu umělou, protože ve skutečnosti to není ničím rodný jazyk – žádné arabské dítě se nejdříve neučí MSA, k tomu dochází až ve škole.

Z hlediska cizince učícího se arabštinu jako cizí jazyk je tedy MSA nezbytná pro zvládnutí dovednosti čtení, psaní a do určité míry poslechu – tedy poslechu medií a velmi formálních projevů. Uvědomíme-li si, že role moderátora arabských medií nebo politického řečníka nebude pro cizince autentickou komunikační situací, musí být tedy dovednost mluvení (rozuměj mluvení spontánní, nepřipravené) pokryta jinak. Nabízí se široká plejáda **hovorových variet** používaných v jednotlivých arabsky mluvících zemích v běžném každodenním styku. Jak uvádí Ayoubi (str. 4), existují sice případy, kdy se lze setkat se psanou podobou i této variety, a to např. u komiksů nebo scénářů filmů, popř. u přímé řeči v beletrii. V případě beletrie ale autoři riskují, že upadnou v nemilost, protože zatímco v anglicky psaných románech nebo povídkách je výskyt hovorových a slangových výrazů běžný, u arabských autorů by bylo použití hovorového jazyka považováno za nesprávné.

Arabské hovorové variety lze rozdělit na čtyři hlavní skupiny – mahrebskou, egyptskou, syropalestinskou a oblast Perského zálivu a Arabského poloostrova. Jednotlivé variety se budou v závislosti na zeměpisné vzdálenosti lišit svojí podobností resp. schopností svých mluvčích vzájemně si porozumět. Nejsrozumitelnější podobou napříč celým arabským světem bude pravděpodobně egyptská hovorová arabština, a to především díky bohaté produkci filmového průmyslu. Různé regionální variety arabštiny ale z větší části nejsou vzájemně srozumitelné na rozdíl od standardní formy, kterou sdílí všechny regiony bez ohledu na nesrozumitelnost svých hovorových variet.

Chce-li tedy cizinec zvládnout běžnou konverzaci na arabské tržnici v Sýrii, měl by ovládat syrskou hovorou arabštinu. Z hlediska řečových dovedností tak potřebuje zvládnutí hovorové variety pro pokrytí poslechu neformálního projevu a mluvení. Pokud se rozhodne cestovat do Maroka, bude mu znalost syrské hovorové arabštiny zřejmě k ničemu.

Rydingová (2008, str. 6) uvádí, že někteří lingvisté nevidí diglosní arabskou situaci jako jasnou opozici spisovné a mluvené formy a identifikovali určitý mezistupeň s názvem „hovorová arabština vzdělaných mluvčích“ (educated spoken Arabic). Někteří z nich dokonce podobných mezistupňů dokonce našli víc. Daná situace by se tedy dala vnímat jako určité kontinuum, které charakterizují dva póly v podobě MSA na straně jedné a hovorových variet na straně druhé a dále určitých mezistupňů, které jsou dány interakcí dvou faktorů: sociální funkcí (tj. situací, v níž se mluvčí nalézá/nalézají) a vzděláním a náboženstvím mluvčích/mluvčích. Je ale mimo rámec našeho příspěvku zabývat se touto problematikou podrobněji. Pro naše potřeby budeme brát v potaz především dichotomii MSA a hovorových variant.

4. Implikace pro výuku arabštiny

V USA patří arabština do kategorie tzv. *less commonly taught languages* (tj. méně běžně vyučované jazyky), přesto byl v posledních několika letech o její studium zaznamenán zvýšený zájem. Palmer (2007, str. 111) cituje Wellesovou (2004), která uvádí údaje publikované The Modern Language Association z let 1998-2002, podle nichž došlo v tomto období na území USA k 92-procentnímu nárůstu počtu výukových programů pro arabštinu jako cizí jazyk. Je mimo rámec našeho příspěvku zabývat se příčinami tohoto stavu. Důležité je, že ruku v ruce s tímto zvýšeným zájmem dochází jednak k potřebě nabízet dostatečné množství dostatečně diverzifikovaných studijních programů, které budou schopny tento zájem pokrýt, na straně druhé zabezpečit dostatečně kvalitní programy pro přípravu profesionálních učitelů, kteří budou jako aplikovaní lingvisté dostatečně připraveni tento požadavek splnit. Špičkoví odborníci v oboru si tuto skutečnost plně uvědomují a přistupují k problematice výuky arabského jazyka z mnoha úhlů (Wahba et al, 2006). Od obecnějších otázek týkajících se pozadí a kontextu, v jehož rámci k výuce arabštiny dochází, se dostávají až k problémům komunikativní

kompetence v arabštině, k potřebám studentů, k problematice hodnocení, zavádění informačních a komunikačních technologií do výuky, k vývoji kurikul až k managementu výukových programů.

Zásadní otázka při řešení výše uvedených problémů zní jednoduše: Co učit? Jakou varietu arabštiny vybrat za základ kurikula nebo učebních sylabů? Ideálním modelem, který by se stal smysluplným rámcem pro osvojení si patřičných sociokulturních pravidel, by byla nepochybně kombinace MSA a některé hovorové variety. Tím ale problém nekončí. S čím by se mělo začít? S MSA? S hovorovou arabštinou? Nebo by měla výuka probíhat paralelně v obou varietách? V jakém poměru? Přestože se jedná o otázky skutečně zásadní, mezi učiteli arabštiny se zatím nepodařilo najít konsensus.

Diglosie způsobuje problémy i uvnitř arabského světa, kde je vyučována od začátku školní docházky. Dakwar (2005, str. 76) uvádí, že mnoho arabistů dochází k závěru, že MSA a daná hovorová varianta jsou chápány jako dva odlišné jazykové systémy. Diglosní sociolingvistická situace řešená současným způsobem (tedy nesystémově) zpomaluje vzdělanost, má záporný vliv na osvojení si dovednosti čtení a psaní u arabských dětí a stává se jednou z příčin široce rozšířené nevzdělanosti v arabském světě. Existuje předpoklad, že jediným jazykem, kterým se mluví ve škole, je MSA. Amara (1996) tento předpoklad zpochybňuje svým výzkumem. Jeho výsledky indikují, že ve sledovaném vzorku populace nejužívanější formou je hovorová arabština vzdělaných mluvčích, po ní následuje hovorová varieta a teprve poté následuje MSA. Přitom použití variet závisí na řadě faktorů, např. na předmětu výuky, úloha mluvčích (učitel – žák) a jejich pohlaví, jazyk používaný v učebnicích a podobně.

Wilmsen, in Wahba et al (2006, str. 125-138) si klade základní otázku, co to vlastně je komunikativní arabština nebo komunikativní kompetence v arabštině, a diskutuje o možném řešení složité situace diglosního arabského sociolingvistického kontextu a jeho možných důsledcích. V protikladu ke zřetelně artikulovanému stanovisku Badawih (Badawi, 2006, str. .X – Foreword), že zájemce o studium arabštiny by si nejdříve měl osvojit MSA, tedy především schopnost číst a psát, plus v omezené míře poslouchat v několika málo formálních kontextech jako např. rozhlasové a televizní vysílání zpráv (Wahba, 2006, str. 142) a teprve potom přistoupit ke studiu některé z hovorových variant (což znamená především poslouchat a mluvit), je zastáncem názoru, že dospělý jedinec by měl začít s dialektem a teprve po určitém čase (rok) by měla nastat fáze simultánního vystavení studenta obou variantám s postupným odklonem k MSA. Ať už se přikloníme k prvnímu nebo druhému způsobu řešení, je evidentní, že ani v jednom případě nebude zřejmě v plné míře docházet k tomu, co známe z většiny nediglosních indoevropských jazyků jako např. angličtina, francouzština atd..., totiž k rovnoměrnému rozvoji všech čtyřech základních řečových dovedností – poslechu, mluvení, čtení a psaní.

Mnozí lingvisté stále preferují pouze výuku MSA a operují s následujícími argumenty: 1. regionální dialekty jsou odlišné, ale MSA je stejná pro všechny Araby, proto dává smysl učit pouze ji. 2. MSA je použitelná i v běžném hovor. Je sice pravdou, že pokud bychom přišli na trh v syrském Damašku bez znalosti syrské hovorové arabštiny, ale se znalostí MSA a snažili se ji uplatnit, pravděpodobně by došlo k tomu, že by nám bylo rozuměno. Bohužel by ale naše promluva zněla podivně až směšně a navíc bychom nerozuměli my, protože rodilí mluvčí prostě MSA při běžném styku nepoužívají. Můžeme použít následující přirovnání: mluvit MSA v ulicích arabského světa znamená asi totéž jako jít si koupit do stánku v českém městě párek v rohlíku a mluvit při tom češtinou z Máchova Máje. Porozuměli by nám, ale působili bychom směšně. Proto i představa, že MSA čtená nahlas by se mohla stát modelem pro spontánní řeč, je minimálně zarážející.

Existují i programy zaměřené ryze na výuku hovorových variet. Závisí na očekávaném výstupu takového kurzu a určitě by se našly účely, pro které by podobná výuka dávala smysl (např. výuka pro odborníky orientované na výzkum v terénu atd.). Má-li ale být výstupem určitá jazyková úroveň

(proficiency level) ve čtyřech základních dovednostech, tj. mluvení, poslech, čtení a psaní, nebude výuka hovorového jazyka dostatečná.

Je tedy potřeba učit to, co se studenti potřebují nebo chtějí učit, a ne to, co chce nebo může učit učitel. Pokud je učitelem nerodilý mluvčí s kvalifikací pouze v MSA, v úvahu připadá kombinace s rodilým mluvčím využitelným pro výuku hovorové variety. Je-li motivací studentů cestování a interakce jak s běžnými uživateli jazyka, tak s vysíláním medií a psaným slovem, bude stanovení učebních cílů určitě odlišné od požadavků konvertovaných muslimů, kteří chtějí číst korán, nebo od turistů, kteří se chtějí domluvit, když se např. ztratí nebo když si potřebují něco koupit.

Pro výuku vedoucí k osvojení si sociolingvistické kompetence je zásadní systémové řešení na úrovni návrhu kurikula, které bude vycházet z diglosní sociolingvistické situace arabštiny a které bude rámcem pro integrování kultury do výuky. Budou jistě oblasti, které budou společné kultuře celého arabského světa (např. náboženství), ale na druhé straně budou oblasti, u nichž budou sociokulturní aspekty jednotlivých hovorových variet odlišné. Z tohoto hlediska by se jako ideální řešila možnost začít s výukou MSA a brzy po zahájení kurzu integrovat jednu hovorovou varietu, aby mohlo dojít k rozvoji všech řečových dovedností.

Řešení otázky výběru mezi MSA a hovorovými varietami na úrovni tvorby kurikula ale nestojí osamoceně. Přistupují další otázky - Jak učit?, Jaké výukové materiály využívat? a další, ty ale v tomto příspěvku nejsou v popředí našeho zájmu, i když s tématem úzce souvisí. Jen okrajově zmíníme skutečnost, že mnohé v současné době dostupné arabské e-learningové programy jsou např. vyvinuty s použitím skutečně nejnovějších technologií, jejich náplní jsou ale mnohdy zastaralé texty bez přímého využití v jakékoliv komunikační situaci. Jak ironicky poznamenávají Al-Sulaitiová a Knowles (str. 2), tyto programy *...kombinují technologie kosmického věku s pedagogickým středověkem*.

Z důvodu velkého nedostatku empirických studií, které by diglosii arabštiny v dostatečné míře zmapovaly ať už kvantitativně nebo kvalitativně, s použitím metod korpusové lingvistiky či jiných nástrojů, je potřeba ale nejdříve zaplnit tuto mezeru a na takovém základě formulovat kvalifikované, empiricky podložené závěry.

V kontextu české vzdělávací soustavy (včetně bývalého Československa) má výuka arabštiny dlouholetou tradici a jejím výstupem je řada vynikajících arabistů, kteří se prosadili jako lingvisté, pedagogové, diplomaté, tlumočníci a překladatelé, reportéři atd. Z hlediska aplikované lingvistiky ale neexistují nebo autorce minimálně nebyly v době vzniku tohoto příspěvku známy žádné speciální studijní programy zaměřené na odbornou přípravu nové generace pedagogických pracovníků, kteří by byli teoreticky i prakticky připraveni zvládnout výuku arabštiny na komunikativní bázi respektující specifika výše popsané diglosní situace arabského světa. Pokud nebereme do úvahy studijní programy na FF UK, kde má výuka arabštiny největší tradici a kvalitu, existují řady kurzů na jazykových i některých vysokých školách, jejichž zaměření a formulace výukových cílů mají nejrůznější povahu. Nutno konstatovat, že řada lektorů je v dnešní době již arabského původu, což celou záležitost na jedné straně usnadňuje, na straně druhé ale není zárukou vhodného řešení.

Svou tradici má rovněž výuka arabštiny pro potřeby armády na bývalém Ústavu jazykové přípravy Vojenské akademie v Brně, i když neprobíhala kontinuálně a po sametové revoluci v souvislosti s enormním požadavkem na komunikativní kompetence příslušníků ozbrojených složek v angličtině byla na několik let úplně přerušena. Nicméně opětovný zájem o výuku arabštiny lze vysledovat i zde. Na jeho základě došlo v akademickém roce 2006-2007 na současné Univerzitě obrany k opětovnému zavedení výuky arabštiny jako volitelného jazyka formou určitého pilotního projektu v rámci bakalářského a později i magisterského studijního programu.

Studenti, kteří se do kurzu hlásí a neznají specifika diglosní arabské situace, mají svá očekávání. Jedná se o studenty, pro něž je arabština v pořadí 3. cizím jazykem studovaným na UO, a mají tedy bohaté zkušenosti s komunikativním učením se cizímu jazyku. Do kurzu se přihlašují s cílem domluvit se s arabsky mluvícími mluvčími podobně jako tomu je u jiných jím studovaných jazyků. Je jim proto potřeba od začátku otevřeně vysvětlit, jak bude výuka probíhat a jaká omezená je čekají, aby nedocházelo k deziluzím a zklamání.

Entusiasmus učitelů i studentů ze znovuzavedení této výuky jsou jedna věc a požadavky rezortu obrany jsou věc druhá. Podle nich studenti, kteří si vedle angličtiny zvolí v nově akreditovaném bakalářském studijním programu platném od akademického roku 2009/2010 arabštinu nebo jiný cizí jazyk jako druhý cizí jazyk (vedle povinné angličtiny), by po 5-semestrální fakultativní výuce a 1-semestrální povinné výuce s dotací 90 minut výukového času za týden, tedy celkově 180 výukových jednotek, měli být schopni zvládnout zkoušku STANAG 6001 SLP 1 a po dalších 120 jednotkách úroveň SLP 2 (pro vysvětlení těchto úrovní viz Složilová, 2006, str. 161-162). Pro srovnání uvádíme údaje o hodinových dotacích potřebných pro zvládnutí jednotlivých jazykových úrovní prezentované v článku Ayoubiho (str. 6). Z nich vyplývá, že dosažení úrovně 2 podle deskriptorů amerického FSI (Foreign Service Institute), které jsou srovnatelné s deskriptory STANAG, je u jazyků 1. kategorie (francouzština, němčina, španělština) dotace 480 kontaktních hodin, zatímco u jazyků 4. kategorie (čínština, arabština) **1320 hodin**. Čísla určitě nepotřebují další komentář.

Situace je komplikovaná i z hlediska výběru variet či kombinací variet. S ohledem na výše uvedenou mizivou dotaci hodin bylo kurikulum v současné době probíhajícího pilotního programu arabština jako volitelný jazyk 3 pro bakalářský studijní program založeno výhradně na MSA s plánem zajistit rodilého mluvčího, který by v pozdějších fázích projektu eventuálně zabezpečoval výuku některé hovorové variety. Situace zjevně není ideální, je v dané situaci poměrně velkým kompromisem.

5. Implikace pro testování arabštiny

Budeme-li vycházet z toho, co jsme v předchozí části uvedli o implikacích diglosní jazykové situace arabského světa pro výuku arabštiny, bude to mít svůj odraz i v části pojednávající o testování arabštiny.

Lze očekávat, že testování komunikativních kompetencí různých jazyků bude mít zvláštnosti. Problematika testování v arabštině se z tohoto hlediska stává velmi specifickou již na samém počátku. Chceme-li totiž měřit či hodnotit úroveň komunikativních kompetencí jednotlivých uživatelů tohoto jazyka ve všech čtyřech řečových dovednostech, tj. poslechu, mluvení, čtení a psaní, musíme si opět klást otázku, kterou varietou jazyka jsou v reálném arabském světě tyto dovednosti pokryty. Zatímco u psaní a čtení bude dominovat MSA, u poslechu (s výjimkou poslechu rozhlasových a televizních zpráv, oficiálních formálních projevů apod.) a mluvení se neobejdeme bez znalosti některé z regionálních hovorových variet. Je tedy naprosto legitimní, aby i testování tuto skutečnost odráželo. Dochází k tomu? Je tzv. proficiency testování (tj. testování jazykové způsobilosti) v arabštině, tedy testování dosažené úrovně komunikativní arabštiny skutečně složeno ze dvou vzájemně se doplňujících komponentů, tj. MSA a některé z regionálních variant? Situace se bude zřejmě v jednotlivých institucích lišit. Uvedeme-li jako příklad USA a tzv. Proficiency Guidelines, které vydal Americký výbor pro výuku cizích jazyků (ACTEFL), vidíme naprosto zřetelně, že explicitní rozlišení obou variant v jednotlivých popisech úrovní chybí. Wahba et al. (2006, s. XIX – XX) hovoří o potřebě vytvořit určitý referenční rámec pro hodnocení, který by vzájemné soužití těchto dvou jazykových variant explicitně definoval a stanovil jistá pravidla jak pro výuku, tak pro testování. Takový rámec by zřejmě plnil podobnou funkci, jakou má v současné době v evropských podmínkách Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

Zatímco otázka zmapování způsobů testování arabštiny v civilním sektoru bude předmětem dalšího výzkumu, situace v armádě je přinejmenším diskutabilní. Instituce garantující zkoušky STANAG 6001 (ÚJP Vyškov) nabízí zkoušky i z arabštiny, a to na úrovních 1–3. Podle našich informací probíhá výuka v kurzech připravujících ke zkoušce i zkouška samotná výhradně na bázi MSA, což nutně vyvolává řadu otázek. Jak lze hodnotit výkon ve všech 4 řečových dovednostech výhradně na bázi MSA? Jak jsou pojaty specifikace zkoušky? Jak jsou definovány konstrukty jednotlivých dovedností, především poslechu a mluvení? Jak reflektují jednotlivé testové úlohy deskriptory BILC, které v případě mluvení zahrnují interakci s běžným mluvčím? Jakým způsobem je pokryto testování základních aspektů sociolingvistické kompetence?

A v neposlední řadě otázka zásadní: Jak má na takovou zkoušku za dané situace učitel připravit své studenty? Na jedné straně si je vědom současných trendů v oboru a uvažuje o kurikulu vycházejícím z diglosní arabské situace a začlenění výuky dialektů do kurikula, na straně druhé vidí, že zkouška si z tohot hlediska ambice v podobě adekvátních testových specifikací neklade.

Jen zdánlivě by se mohlo zdát, že výše zmiňované otázky sociolingvistického kontextu arabské diglosie souvisí se zajištěním kvalitní výuky cílené k rozpoznání a aplikaci sociokulturních pravidel při komunikaci v arabštině jen okrajově. Jak jsme se snažili ukázat, opak je pravdou a od transparentně stanovených výukových cílů na úrovni kurikula lze dosáhnout i vysoké míry sociokulturní kompetence. Závisí jen na tom, do jaké míry se podaří přesvědčit ty, kteří rozhodují o zásadních otázkách výuky a testování arabštiny, že tato cesta je řešením.

6. Hledání možné paralely se situací v češtině

Přestože to ani zdaleka není cílem příspěvku, na úplný závěr se nabízí malé srovnání s jazykovou situací v češtině. Nicméně soužití spisovného jazyka a obecné češtiny na větší části území České republiky, ať už bude nazýváno diglosií nebo nějak jinak, může mít a určitě má implikace pro výuku češtiny jak na našich školách, tak především pro výuku a testování češtiny jako cizího jazyka. Je potřeba o nich hovořit, je naší povinností je studovat, analyzovat a nabízet řešení. Aby nedocházelo k situacím, kdy se sice na jedné straně budeme pyšnit úrovní esejí, které naši zahraniční studenti češtiny napsali (a ani jim možná nebudeme počítat gramatické chyby), na straně druhé jim ale budeme muset vysvětlovat, proč svojí precizní superspisovnou češtinou tak rozesmáli prodavače zmrzliny.

Literatura

AL-SULAITI, L. & KNOWLES, G. A Multimedia Arabic Course. [online], [cit. 26.1. 2008].

URL: <http://www.comp.leeds.ac.uk/eric/alsulaiti02.pdf>

AMARA, M.H. Arabic Diglossia in the Classroom Assumption and Reality. In IZRE'EL S., DRORY, R. Language and Culture in the Near East (Israel Oriental Studies 15). EJ. Brill, Leiden 1996, str. 131-142.

AYOUBI, K.K. Diglossia: A Critical Issue Confronting Teachers of Arabic. [online], [cit. 26.1. 2008].

URL: <http://www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/Articles/Ayouby/Ayouby.html>

BADAWI, El S. : Arabic for Non-native speakers in the 21st century: A Shopping List. In: Wahba et al, Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century. Routledge 2006. ISBN: 978-0-8058-5101-4, pp. IX – XIV (Foreword).

BACHMAN, L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press 1990.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, str. 1-47.

- DAKWAR, R.K. Children's Attitudes Towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning. *Languages, Communities, and Education*. 2005, str. 75-86.
- FERGUSON, C.A. Diglossia. *Word*, vol. 15, str. 325-340.
- GLASS, D. & REUSCHEL, W. 1992. Status Types and Status Changes in Arabic Language. Str. 65-99. In Ammon, U., Hellminger (eds.). *Status Change of Languages*. Berlin, New York.
- IZRE'EL S. & DRORY, R. *Language and Culture in the Near East (Israel Oriental Studies 15)*. EJ. Brill, Leiden 1996.
- PALMER, J. Arabic diglossia: Teaching only the standard variety is a disservice to students. *Arizona Working Paper in SLA & Teaching*, 2007, vol. 14, str. 111-122.
- RYDING, K. *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge: CUP 2008. ISBN 9780521777711.
- SLOŽILOVÁ, E. Norma NATO STANAG 6001: jedenáct let vývoje ústní zkoušky vojenských profesionálů. In *Ústní zkoušky z cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec*. Praha – Ratiboř 2006. str. 155-165
- WAHBA, K. M., TAHA, Z. A. & ENGLAND, L.: *Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century*. Routledge 2006. ISBN: 978-0-8058-5101-4.
- WELLES, E.B. Foreign language enrollments in United States institutions of higher education. Fall 2002. *ADFL Bulletin* 34 (2-3), str. 7-26.
- WILMSEN, D. What is communicative Arabic? In WAHBA et al. (2006). *Handbook for Arabic language teaching professional in the 21st century*. Routledge 2006. ISBN 978-0-8058-5101-4.

Summary

The paper deals with the complex sociolinguistic context of the Arabic speaking countries characterized by diglossia and its impact on communicative teaching and testing of Arabic. Integrating regional varieties occurring across the Arab world (such as the Egyptian dialect) and Modern Standard Arabic for the purposes of designing language teaching curricula and test specifications poses serious problems. However, such a challenging task seems unavoidable for achieving proficiency levels in the language (i.e. communicative competence in the four skills – listening, speaking, reading and writing) on the one hand and for measuring those levels on the other hand.

SOCIO-CULTURAL COMPETENCE – IS IT POSSIBLE TO DEFINE AND TEACH IT?

Mária Šikolová

Univerzita obrany

Abstract

The contribution contemplates the defining and understanding of some key notions of sociolinguistics and their possible implications in language learning and teaching. It presents some interesting ideas from a seminar dedicated to “*Developing and delivering linguistic and cultural competencies*” held in Vienna in October 2007 under the auspices of BILC (Bureau for International Language Co-ordination). It inquires into requirements for socio-cultural competence in test specifications of language examination used in NATO states, as well as in specifications of the English school-leaving exam being prepared in the Czech Republic.

Is sociolinguistics of any help?

The considerations of socio-cultural competence will lead us first to its possible definition. So let us focus our attention to some key notions and definitions of sociolinguistics. In an attempt to place the main subject of sociolinguistics into a context of similar branches of linguistics and applied linguistics, Spolsky clearly specifies the main areas of interest of the formal linguist, psycholinguist and sociolinguist. While the first one looks into language as a system of elements, the psycholinguist studies how the system works and how it can be acquired or lost. The sociolinguist observes how language works in a speech society (Spolsky, 1998, p 5). From the point of view of a language teacher, the research of all three mentioned specialists can be of importance, especially when setting teaching goals and developing exam specifications.

There are sociolinguistic concepts that are central to acquiring communicative competence in a foreign language – styles and registers. Style often refers to the degree of formality – sometimes we are more careful in using language, sometimes we are more relaxed (Spolsky, 1998, p 31). Exploring style is one of the scopes of interests of sociolinguistics. Similarly to Spolsky, Stockwell states that “style refers to variations within registers that can represent individual choices along social dimensions” (Stockwell, 2002, p 8). Referring to style in language teaching, we try to raise the awareness of this aspect especially, but not only, in learners at a higher language proficiency level. Moreover, this is often the case in language exams – the distinction in using formal and informal language in a socially acceptable way is included in many exam specifications.

As far as the notion of register is concerned, it is “marked by a special set of vocabulary (technical terminology) associated with a profession or occupation or other defined social group” (Spolsky, 1998, p 33). Stockwell gives two definitions of register – a narrow one and a broader one. The narrow definition understands register as a variety of language specific to a profession. The broader one, though, “sees it as a sort of social genre of linguistic usage...”, giving examples, such as “the language of a newspaper article, the language of a conversation about the weather, academic prose, a recipe in a cookery book, and so on” (Stockwell, 2002, pp 6-7). Register and its proper usage may also be applied to both language teaching and testing – for the purposes of language testing, though, register is described more broadly – “registers are linguistically distinct varieties in which the language is systematically determined by context” (Davies et al., 1999, p 165). Referring to register, Bachman uses the term “sensitivity to differences in register” as a part of socio-linguistic competence. He cites differences in register from the viewpoint of three different aspects according to Halliday, McIntosh, and Strevens. They distinguish the

differences in register in ‘field of discourse’, ‘mode of discourse’, and ‘style of discourse’. The first one relates to the subject matter of the language use, or to the whole language use context. ‘Mode of discourse’ deals with the language use in written and spoken modes. ‘Style of discourse’ “refers to the relations between participants” (Halliday, McIntosh, and Strevens in Bachman, 1997, pp 95-96).

Another notion that is of interest both to sociolinguistics and language testing is dialect. Spolsky defines it as “a variety of a language used recognizably in a specific region or (a social dialect) by a specific social class”. He gives some examples of possible real-life consequences of using particular dialects, stating that some differences in regional dialects might result in humour or prejudice – in other words people using a particular regional dialect can be laughed at or looked down upon (Spolsky, 1998, pp 122 and 27). This idea may be of importance for language teachers – they may think of intentionally raising awareness of such facts to help learners avoid awkward situations. Bachman mentions “sensitivity to differences in dialect or variety” which is, in his understanding, one of the abilities under socio-linguistic competence. These varieties and their use differ according to the features of the context (Bachman, 1997, p 95).

In search of references to sociolinguistics in testing theory, we come across Bachman’s definition of language ability which in his understanding covers language competence (language knowledge) and strategic competence (a set of metacognitive strategies). Sociolinguistic knowledge in his view is a part of linguistic knowledge. This knowledge makes it possible to select a language appropriate to a specific setting. It is worth mentioning that he perceives language appropriateness as, e.g. “appropriate use of dialects or varieties, registers, natural or idiomatic expressions, cultural references, and figures of speech” (Bachman, Palmer, 1996, p 70).

Bachman offers an even more detailed definition of social linguistic competence – he sees it as “the sensitivity to, or control of the conventions of language use that are determined by the features of the specific language use context” (Bachman, 1997, p 94).

Another fact to be taken into consideration both in sociolinguistics and language teaching/ testing is that “there can be fundamental differences from one community to another in the roles of how language is used” (Fasold, 1990, in Spolsky, 1998, p 85). In language teaching/ testing, especially with learners of higher language proficiency (level), it is expected that they (who?) will be aware of such rules and they will respect them in their speaking. An example of such a rule is a “no gap, no overlap” rule in conversation turn-taking that is typical for most middle-class white Americans. In practice it means that if two people start speaking in a conversation simultaneously, one will very often stop talking. And, if no one speaks for a moment, the speakers get uncomfortable (Fasold, 1990, in Spolsky, 1998, p 85). So, we can trace some notions examined by sociolinguistics that may help language teachers understand what socio-cultural competence means.

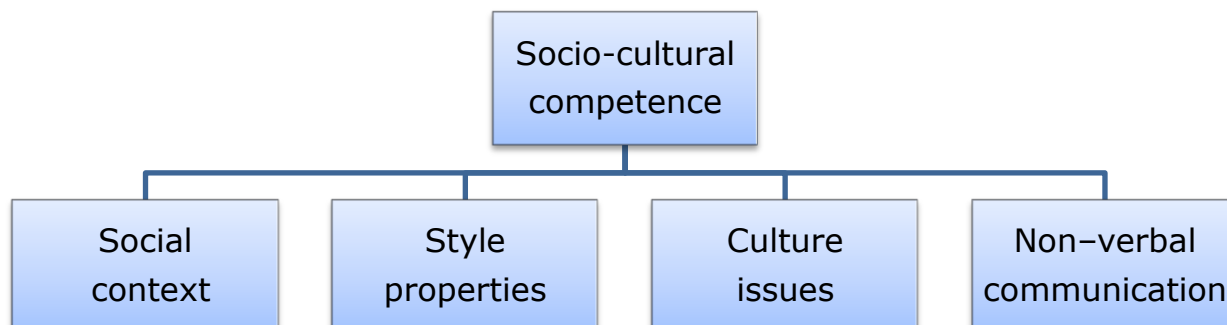
Some views on culture and cultural competences

The Bureau for International Language Co-ordination (BILC), which is a consultative and advisory body for language training matters in NATO, held a professional seminar titled *Developing and delivering linguistic and cultural competences*. The event took place last October in Vienna. Unfortunately, there are no proceedings from it; the author though had access to the presentations and therefore, in the following are some inspiring ideas and opinions to be mentioned and commented on.

Lauva-Treide from Latvia presented an idea that „the knowledge of the target culture is the key to success when communicating in the target language”. Another presenter from Turkey Aykut Arslan brought in two different views – one saying that English should be taught independently of the cultural

content, referring only to the “international attitudes” of international English, the other view suggesting that English can be taught without culture. He admits that „Turkish teachers of English find themselves caught between these contradictory arguments.“

The following figure was presented by Tomasz Cymek.



The figure shows schematically what is included in socio-cultural competence. The first element is social context which probably implies what has already been mentioned – that language is not used in a vacuum, it is always used by people in certain social contexts. Style properties have already been mentioned as well, and the research usually deals with language in a particular context (military, computers, football ...), with spoken versus written style and/ or with language use on the continuum of formality – informality. Moreover, the style is studied by stylistics. „Stylistics is the study of varieties of [language](#) whose properties position that language in [context](#). For example, the language of [advertising](#), [politics](#), [religion](#), [individual authors](#), etc. or the language of a period in time, all belong in a particular situation. In other words, they all have ‘place’” (the Internet). Culture issues may cover a broad range of phenomena, for example, generally acceptable models of communication or taboos. Non-verbal communication means mostly gestures, mimics and their common usage in different languages in different communicative situations.

The term culture used in the context of foreign language learning/ teaching is actually a bit unclear in meaning, without a strict definition. The understanding of this term is taken for granted but individual persons might have rather different ways of perceiving it. Lauva-Treide from Latvia lists the main parts of her understanding culture in the foreign language classroom: geographical and historical perspective, developing a mental image of the target culture and its traditions, non-verbal communication, proverbs and humour. Aykut Arslan gives a much broader and abstract definition of culture: “integrated pattern of human behaviour that includes thoughts, communications, languages, practices, beliefs, values, customs, courtesies, rituals, manners of interacting and roles, relationships and expected behaviours of a racial, ethnic, religious or social group; and the ability to transmit the above to succeeding generations”. Also, he believes that „language is not only a tool to define culture but also a reflection of it.“

The expression used by Bachman in connection with culture and language is the “ability to interpret cultural references and figures in speech”. He emphasises that apart from knowing dictionary meanings of words, it is important to interpret correctly “extended meanings” that are acquired by particular places, events, institutions in a particular culture (Bachman, 1997, p 96).

Whether we share any of the above-mentioned opinions or not, we should bear in mind that various sociolinguistic and socio-cultural aspects do come into play when we teach and assess languages, even though at the moment we might not exactly know how to define the competence or

competences reflecting those aspects. The problem is it is not so tangible as, for instance, grammar and vocabulary or the basic four language skills. Luoma, who deals with testing speech, also considers socio-cultural approach in association with activity theory to be very abstract and in her opinion “... it is difficult to implement them as reference frameworks for assessments in the same way as the developers can use communicative models...” (Luoma, 2004, p 103).

Some examples of sociolinguistic and/ or cultural competence in testing and teaching

We have looked into some notions from sociolinguistics, and we have also touched on the problem of culture in language teaching. Now let us compare how the theory works in practice. Is sociolinguistic competence or socio-cultural competence addressed in language tests?

The first example of mentioning sociolinguistic competence is in one of the first versions of specifications of the school-leaving English examination in the Czech Republic. In target competences, section B deals with communicative competence which entails language, pragmatic, strategic and sociolinguistic competence. The description of sociolinguistic competence expects the learner “to be able to communicate in different social roles in common communication situations and to use verbal and non-verbal means in accordance with socio-cultural usage of particular language area” (Katalog požadavků, 2000). This is quite a sophisticated definition of a required competence of high-school leavers, but, firstly, its clarity for them might be questioned. Moreover, there are no examples of assessing such a competence – even for a teacher or tester it is not clear and unambiguous.

When talking about culture especially in language teaching and testing in the Czech Republic, it is worth reminding that what used to be, and unfortunately still is in some cases, a part of language school-leaving oral exam was examining factual knowledge about geography and culture of the countries in which the particular language is spoken. Taking into account that students usually performed rehearsed written texts, such a method assessed their memory and ability to present those texts rather than their proficiency in a foreign language. However, the method was quite common in former Czechoslovakia, as well as even later on in the Czech Republic.

At the seminar in Vienna, Jeremy Nowers presented a proposal of incorporating requirements for socio-cultural competence into descriptors of standardised language exams used in NATO countries (NATO STANAG 6001). This exam is a proficiency one and distinguishes language levels from 0 to 5, with zero representing no language proficiency at all and level five corresponding to the proficiency of an educated native speaker. The descriptors of individual levels specify what a candidate on a certain level can do in four basic language skills. As seen from the presentation of Nowers, there is an attempt to specify also the area of required socio-cultural competence. For lower level of language proficiency, for example, the following specification of socio-cultural competence is recommended: “He/she may be aware of the presence of, but not able to identify, socio-cultural and socio-linguistic differences between his/her behaviour and people from the target culture during simple social interactions.” It is definitely a good idea to specify the requirement, but, on the other hand, this is again not clear enough and may be ambiguous. The specification of language level approximately for B1 – B2 (Common European Framework of Reference) is more narrowed. It expects the candidates/ learners to have “sufficient knowledge of socio-cultural conventions and practices required for *living* and *working* in a foreign country. He/she also knows some of the differences between his/her own culture and the target culture, and attempts to adjust behaviour and linguistic use accordingly as required in the above areas.” A learner with an even higher level, around C1, “has reliable and sufficient socio-cultural and socio-linguistic knowledge and abilities to work in a professional career setting.” As mentioned previously, the characteristics of required socio-cultural competences are definitely a step forward in defining

requirements for language levels but what might be questionable is how, for instance, to distinguish and measure “sufficient knowledge of socio-cultural conventions and practices required for living and working in a foreign country” and “reliable and sufficient socio-cultural and sociolinguistic knowledge and abilities to work in a professional career setting”.

What can we do in developing socio-cultural competence in the classroom if we have at least a blurry idea of what this competence is? To start with, it is definitely teaching the greetings, introductions and “small talk” - of course with explanations of the contexts and proper uses of language (formal, informal). Furthermore, it might be also taboos that should be avoided in communicating, for example, not being too personal when you meet someone for the first time (not asking about family, job), and not asking about salary or marital status. Other good tips can be to teach the learners that some words are better not used, although they seem pretty harmless in their native language, for example, using *toilet* or *die* in certain contexts.

Conclusion

Although socio-cultural competence is not an unambiguous and fully transparent term, it is undoubtedly a term that is worth discussing. From the point of view of a language learner, teacher and tester, this can bring inspiring ideas in the areas of interest to all of them. The language learner should be aware of the fact that there is something behind the language that one should gradually be familiar with. The teacher, on the other hand, is able to see the differences in language use in different social and cultural contexts and should focus the learners’ attention to them and hence contribute to the learners’ socio-cultural competence. For language testers, the role of socio-cultural competence in test specifications and in assessment as such might be very complicated, and empirical research leading to both defining the above-mentioned competences and incorporating them reasonably into curricula and test specifications is crucially needed.

Bibliography

BACHMAN, L.F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. 4th ed. Oxford University Press 1997. ISBN 0 19 437003 8

BACHMAN, L.F.; PALMER, A.S. *Language Testing in Practice*. Oxford University Press 1996. ISBN 0-19-437148-4

DAVIES, A.; BROWN, A.; ELDER, C.; HILL, K.; LUMLEY, T.; McNAMARA, T. *Studies in Language Testing, Dictionary of Language Testing*. Cambridge University Press 1999. ISBN 0-521-65876-4

Katalog požadavků ke společné části maturitní zkoušky v roce 2004, anglický jazyk, MŠMT 2000

LUOMA, S. *Assessing Speaking*. Cambridge University Press 2004. ISBN 0-521-80487-6

SPOLSKY, B. *Sociolinguistics*. Oxford University Press 1998, ISBN 0 19 437211 1

STOCKWELL, P. *Sociolinguistics*. Routledge 2002, ISBN 0-415-23453-0

[http://en.wikipedia.org/wiki/Stylistics_\(linguistics\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Stylistics_(linguistics))

Summary

The contribution contemplates some key notions from sociolinguistics and their possible implications in language teaching. It presents and comments on some interesting ideas from a seminar dedicated to socio-cultural competences (socio-cultural competences in teaching foreign languages) which took place under the auspices of BILC (Bureau for International Language co-ordination) last October in Vienna. The author searches for requirements concerning socio-cultural competence in test specifications of the language examination used in NATO countries and in one of the versions of specifications for language school-leaving examination in the Czech Republic.

JE MOŽNÉ POUŽÍVAT EVROPSKÉ JAZYKOVÉ PORTFOLIO I VE SPECIFICKY ZAMĚŘENÉ VÝUCE JAZYKA?

Žaneta Šlemarová

Univerzita Karlova v Hradci Králové, Lékařská fakulta

„Formulování cílů i předkládání a řešení problémů dává učení směr i energii.“

Mezinárodní akademie vzdělávání

Od roku 2001, který byl Radou Evropy vyhlášen rokem jazyků, se stále více diskutuje o výuce cizích jazyků v evropském kontextu. Sem patří samozřejmě i čeština jako cizí jazyk. Na území České republiky došlo od roku 2001 k velkému kroku vpřed v celkové koncepci učení se, vyučování a hodnocení jazyků. Z odborných článků, např. doktorky Hádkové¹, a na odborně zaměřených seminářích se postupně dozvídáme o jednotlivých počinech na poli reprezentativním:

1. rok 2002: česká verze SERR² a popis Prahové úrovně češtiny (M. Šára)
2. rok 2005: popisy A1 (M. Hádková), A2 (M. Čadská), B2 (J. Holub)
3. v současnosti existují čtyři verze Evropského jazykového portfolio pro věkové kategorie 6 – 11 let, 11 – 15 let, 15 – 19 let, pro dospělé studenty a akademické portfolio určené pro evropské univerzity³
4. postupné vytváření učebnic odpovídajícím vzniklým referenčním popisům, např. L. Holá (Czech Express), M. Hádková (Czech in 30 days, Čeština pro azylanty A), J. Bischofová a M. Hrdlička (Čeština pro azylanty B1)

Co se týče aplikační oblasti, i zde dochází postupně k posunu vpřed. Většina jazykových škol již nabízí kurzy a certifikáty, které kopírují referenční úrovně SERR a Evropské jazykové portfolio (dále EJP, nebo Portfolio) se postupně začíná používat v čím dál tím větší míře na základních a středních školách.⁴

V edukačním procesu stojí nejvýše vysoká škola, pro jejíž potřeby může být využíváno Evropské jazykové portfolio pro dospělé studenty v České republice vzniklé v roce 2004, nebo akademické portfolio určené pro evropské univerzity, které vzniklo v letošním roce. Ve Štrasburku bylo schváleno portfolio pro VŠ již v roce 2002 (v originále „higher education, 16+ users“), které bylo vytvořeno prof. D. Littlem⁵ z Dublinské Trinity College (autor původního portfolio). Ale aplikace EJP v univerzitním prostředí se v České republice ještě nedaří realizovat. Zásadním momentem je totiž profesní zaměřenost studentů-nefilologů, nedostatek odborných publikací, neexistence výzkumných prací a kompatibilních učebnic s Rámcem. Jelikož učím češtinu pro cizince na Lékařské fakultě UK v Hradci Králové, chtěla bych se ve svém článku zamyslet nad tím, do jaké míry je vzniklé Portfolio univerzální a využitelné pro velmi specializovanou disciplínu, jakou je čeština pro cizince-mediky.

¹ Srov. Evropské jazykové portfolio a čeština jako cizí jazyk. Čeština – jazyk slovanský, Ostravská univerzita, PF, Ostrava 2001, s. 61 – 65.; Popisy referenčních úrovní A1, A2, B1, B2 – Čeština pro cizince. Čeština – jazyk slovanský 2, Ostravská univerzita, PF, Ostrava 2005, s. 53 – 55.; Evropské modely ve výuce cizích jazyků. In: Bohemistyka 3/2006 (Rocznik VI), s. 161 – 168.

² Společný evropský referenční rámec pro jazyky, UP v Olomouci, 2002.

³ CASAJC (Česká a slovenská asociace učitelů jazyk. center na vysokých školách): Evropské jazykové portfolio. 2008. Tato verze existuje zatím jenom na CD nosičích

⁴ Srov. J. Neubauerová, E. Pišová: Cesta Evropského jazykového portfolio do škol. Cizí jazyky, roč. 47, číslo 2, 2003/2004, s. 46 – 47.

⁵ Materiál prof. D. Littla: <http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio>.

Nejprve bych chtěla představit Evropské jazykové portfolio a položit si otázku, proč ho zavádět. Rada Evropy zavedla EJP pro ty, kteří se učí cizí jazyk, jako pomůcku pro sledování procesu postupného osvojování jazyka a pro zaznamenávání úspěchů a zkušeností, včetně důležitých interkulturních kontaktů získaných během učení se jazyku.

V souladu s výše uvedenými funkcemi EJP je záměrem Rady Evropy podporovat učení se jazykům a získávání interkulturních dovedností, povzbuzovat zájem o učení se více než jednomu jazyku, usnadňovat mobilitu v oblasti vzdělávání a pracovních příležitostí a podporovat princip demokratické sounáležitosti v Evropě⁶. EJP má sloužit jako oficiální doklad o ovládnutí cizích jazyků. Tento doklad se tedy bude používat stejně jako např. dokumenty o dosaženém vzdělání. Hodnocení úrovně ovládnutí jazyka jednotlivce je naznačeno v šestiškálové tabulce, která odpovídá evropským měřítkům vytvořených Radou Evropy v SERR. Podrobnými deskriptory jsou popsány cíle pro všechny 4 jazykové dovednosti: receptivní (poslech a čtení s porozuměním) a produktivní (ústní interakce a projev, psaní).

EJP má tři části:

1. Jazykový pas, který obsahuje profil jazykových dovedností podle SERR, souhrn jazykových a interkulturních zkušeností a záznamy o certifikátech a diplomech.

2. Jazykový životopis, který slouží výhradně uživateli, aby se aktivně a samostatně zapojil do plánování svých cílů, uvažoval o vlastních strategiích a hodnotil své výsledky.

3. Dossier (Soubor dokumentů a prací), kam si uživatel může zakládat různé materiály spojené s jeho učením se cizím jazykům.

V jazykovém pasu si uživatelé zdokumentují aktuální úroveň či složené zkoušky v cizích jazycích. V souboru dokumentů a prací si sbírají osobní práce v cizích jazycích (slohy, plakáty, nahrávky, vytvořené projekty, prezentace atd.). Jazykový životopis povzbuzuje studenty, aby přemýšleli o svém způsobu učení, a dává nové podněty. S deskriptory si mohou porovnat své již dosažené jazykové dovednosti a stanovit si nové cíle.

JAZYKOVÝ ŽIVOTOPIS se skládá z pěti oddílů:

1. Přehled jazyků, které znám
2. Jak poznávám cizí jazyky mimo jazykový kurz/školu
3. Jak se učím? Co mi pomáhá při učení cizího jazyka?
4. Co už umím (sebehodnocení)
5. Mé plány. Čeho chci dosáhnout, v čem se chci zlepšit, čemu se chci v cizím jazyce naučit.

Stojím nyní před otázkou, jak mohu tento Jazykový životopis aplikovat do výuky češtiny pro cizince-mediky na LF. Části 1, 2, 3 a 5 jsou velmi obecné a tedy použitelné i v takto cílené výuce. Informace mohou například vést k rozdělení studentů do skupin podle jejich mateřského jazyka⁷. Záznamy o mimoškolním jazykovém studiu, učebních strategiích a budoucích plánech mohou vyučujícímu napomoci při výběru témat, aktivit i rychlejšímu postupu směrem ke konečnému cíli výuky.

K hlubšímu zamyšlení mě přivádí bod 4. Shledala jsem totiž, že deskriptory se váží spíše k obecnějším komunikačním situacím. Např. v deskriptoru A1: rozumím údajům o cenách, v novinách a

⁶ CASAJC (Česká a slovenská asoc. učitelů jazyk. center na vysokých školách): Evropské jazykové portfolio, 2008, s. 2.

⁷ Srov. Hádková a kol.: *Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1*, s. 9, kde je navržené dělení do 4 skupin podle vztahu k mluvnickému učivu.

časopisech, rozumím článkům o lidech, na plakátech informujících o kulturních akcích si dokážu nalézt základní informace o jejich konání, rozumím nejdůležitějším počítačovým příkazům, rozumím krátkým pozdravům na pohlednicích, umím se dorozumět v obchodě, pokud mohu své sdělení doplnit gesty a ukazováním, umím napsat jednoduchý text na pohlednici atd.

1. Do jaké míry jsou tedy deskriptory v souladu s cílem výuky na Lékařské fakultě?

2. Je zapotřebí rozvíjet ve specifické výuce všechny uvedené řečové dovednosti?

(poslech, čtení, ústní interakce a projev, strategie, písemný projev)

Myslím si, že takto obecné body by nebylo možné ve výuce zařazovat a studenty na ně připravovat, tudíž ani je zkoušet. Jsem zastáncem cílové pedagogiky a není tedy mým zájmem vést, ani hodnotit studenty v porozumění a orientaci ve městě, na plakátech, dorozumění se v obchodech a pod. Naopak velký důraz kladu na dovednosti tvořit otázky vážící se na anamnézu pacienta, začínat a uzavírat dialog, na kompenzační strategie a porozumění v interakci s českým pacientem. Tím se i zcela účelově dostává do pozadí čtení a písemný projev a výsadní postavení zaujímá ústní interakce a poslech.

EJP pro dospělé studenty v ČR nepovažuji za univerzální pro všechny typy výuky/kurzů. Myslím si, že pokud se rezident pohybuje na historickém území daného cizího jazyka a navštěvuje takto specificky zaměřenou výuku, stálo by za úvahu vytvořit takové deskriptory, které bezprostředně odráží používané materiály ve výuce a které vedou studenta/uživatele přímou cestou ke kýženému cíli (zde k odebrání anamnézy, vyšetření, diagnostice, komunikace se sestrou, ostatními lékaři atd.). Zároveň si nemyslím, že hybridní forma Portfolia by odporovala koncepci SERR.

U žáků na ZŠ a SŠ je jedno modelové Portfolio namístě, protože se všichni nacházejí ve srovnatelném edukačním stadiu. Navíc je na školách většinou cílem rozvíjet všechny řečové dovednosti ve stejné míře. Je tedy snazší dosahovat více či méně jedné referenční úrovně ve všech řečových dovednostech. U dospělých studentů může být situace zcela odlišná. Zde již může dojít k výraznému zaměření se na oblast budoucí profese. Domnívám se tedy, že tabulka hodnocení a podrobné deskriptory v oddíle životopisu by měly obsahovat body v souladu se zaměřením uživatele, tedy i materiály a cílem výuky. Např. výše zmiňované deskriptory pro A1 by se mohly modifikovat takto:

- a) rozumím údajům o cenách » rozumím údajům hmotnosti a výšky
- b) v novinách a časopisech rozumím článkům o lidech, v lékařském časopise rozumím krátké kazuistice
- c) na plakátech informujících o kulturních akcích si dokážu nalézt základní informace o jejich konání, na farmaceutických letáčcích dokážu nalézt základní informace o užívání léku/preparátu
- d) rozumím nejdůležitějším počítačovým příkazům » rozumím nejdůležitějším pokynům, např. otevřete ústa, vyplázněte jazyk, dýchejte zhluboka atd.

Je ovšem nutné si uvědomit, že specificky zaměřených kurzů je více a vznik velkého počtu mutací Portfolia by jistě nebyl žádoucí s ohledem na hlavní požadavek Rady Evropy, kterým je integrace a jednota členů. Myslím si, že upravené modely Portfolií by měly vzniknout pouze v nejrozšířenějších oblastech a tam, kde dochází k vyšší mobilitě. Kromě oblasti medicíny by ještě za úvahu stála např. sféra podnikatelská a vojenská. Struktura takových Portfolií by byla naprosto shodná. Jednotlivé deskriptory by samozřejmě odpovídaly referenčním úrovním. Pouze vhodnější formulací by lépe vedly ke konečnému cíli výuky a vystihovaly by prostředí a situace, ve kterých se student/dospělý bude pohybovat v rámci své profese.

Co se týče druhé části Portfolia – jazykového pasu, zde by muselo dojít k upravení tabulky pro sebehodnocení v souladu se zmiňovaným oddílem 5. Ostatní oddíly (Profil jazykových dovedností, přehled o studiu jazyků a o interkulturních zkušenostech) a třetí část Portfolia – soubor dokumentů a prací – by zůstaly stejné.

Domnívám se, že má-li Portfolio dobře plnit funkci motivační, zdá se mi vhodnější vyplňovat to, co se bezprostředně váže na situace, ve kterých bude nezbytné, aby si student dobře poradil, než vynechávat deskriptory a nemít možnost např. zaznamenávat pokročilé jazykové dovednosti v diagnostické oblasti. Navíc je kontraproduktivní, pokud popsané deskriptory nekorelují s cílem výuky/kurzu.

Jelikož má každý člověk většinou jednu profesi, vlastnil by v podstatě maximálně dvě Portfolia. Jedno, kam by si zaznamenával pokroky a cíle ve všeobecných znalostech, a druhé, které by bylo orientované na oblast jeho práce. Myšlenka „profesního portfolia“ (odrážející se hlavně v deskriptorech – tzv. can-do statements) není samoučelná. Deskriptory vážící se na profesi totiž již existují. Jsou formulované v rámci projektu ALTE v dokumentu D4. (SERR, s. 254).

Dostávám se tedy zpět k úvodní otázce, zda je možné používat Evropské jazykové portfolio i ve specificky zaměřené výuce jazyka. Domnívám se, že ano, ale takové Portfolio, které odráží sylaby, učební plány a cíl výuky/kurzu, to vše v souladu se SERR. Bohužel v disciplině čeština pro cizince-mediky stále chybí učební materiál odpovídající referenčním úrovním a nejsou vypracovány žádné sylaby, které by integrovaly společné výstupy a zprůhlednily nejen testování, ale i výstupní jazykové kompetence.

Literatura

Bohuslavová, L.: Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15 – 19 let v České republice. Praha. Scientia, 2002

Bohuslavová, L.: Evropské jazykové portfolio pro dospělé studenty v České republice. Praha. Scientia, 2004.

Čadská, M. a kol.: Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A2. UK v Praze, ÚJOP 2006.

CASAJC (Česká a slovenská asoc. učitelů jazyk. center na vysokých školách): Evropské jazykové portfolio. – *pouze verze na CD*

Hádková, M. a kol.: Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1. UP Olomouc, 2006.

Holub, J. a kol.: Čeština jako cizí jazyk. Úroveň B2. UK v Praze, Ústav bohemistických studií 2006.

Choděra, R.: Didaktika cizích jazyků. Praha, Academia 2006.

Komárek, F.: Referenční rámec a jeho praktické uplatnění při výuce cizích jazyků. AUČCJ, 2005/6, s. 45 – 56.

Müllerová, M., Geffroy-Konštický, D.: Autonomie žáků a EJP. Cizí jazyky, roč. 47, č. 1, 2003/2004, s. 7 – 8.

Neubauerová, J., Píšová, E.: Cesta Evropského jazykového portfolia do škol. Cizí jazyky, roč. 47, č. 2, 2003/2004, s. 46 – 47.

Perclová, R.: Jazykové portfolio zkušebně. Cizí jazyky, roč. 43, číslo 2, 1999/2000, s. 56 – 58.

Perclová, R.: Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11 – 15 let v České republice. Praha. Fortuna, 2001.

Společný evropský referenční rámec (Jak se učíme jazykům, jak vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme). Olomouc 2002.

Šára, M. a kol.: Prahová úroveň – čeština jako cizí jazyk. Štrasburk 2001.

Vybíral, Z.: Psychologie komunikace. Portál, Praha 2005.

<http://www.msmt.cz>

<http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio/use.html>

<http://culture2.coe.int/portfolio>

Summary

The author of the article describes the purpose and the structure of the European Language Portfolio (ELP) at the beginning of this contribution. She continues dealing with the problems of Portfolio application in a very specific course, namely Czech for Foreign Medical Students. The author tries to suggest possible solutions in ELP application.

TESTING LANGUAGE COMPETENCE IN UNIVERSITY NON-PHILOLOGY DOCTORAL STUDENTS

Jiří Vacek

Masarykova univerzita v Brně

In our previous paper¹ we tried to deal with testing language competence in non-philology master programme students at Masaryk University Faculty of Education in Brno. This time we would like to share the experience on how our Faculty Centre for Language Learning manages testing of language competence in doctoral student programmes for various Faculty departments – Special Needs Education, Education for Primary Schools, Art Education, and Music Theory and Education Departments. The following language competence is being tested during the doctoral (PhD) programmes: reading, writing, speaking, and listening. The minimal required knowledge level is C1.

Standardised testing of language competence in PhD doctoral students at the Faculty of Education consists of several parts.

Firstly, all PhD candidates have to prove their language knowledge in at least one foreign language during their entry examinations. In the written part of the examination, PhD programme candidates are given a foreign language text from a current newspaper copy (usually the Prague Post) and are required to write down key words and a summary of the text. The text is focused on educational issues. At the same time, they need to express their opinion on a selected issue from the text and justify their point providing supporting arguments. The oral part of the entry examination consists of a discussion with the examiner. The candidates are only graded 'Pass/Fail' and the examiner shortlists the future students according to their achievement. The final decision on acceptance is made by a faculty board based on the total entry examination scores from a particular area of study.

Secondly, the Centre for Language Studies pays special attention to e-learning courses which allow doctoral students to study the language at their own pace, making use of various reading, listening and use of English exercises in electronic form. The e-tests are made by English teachers and the technical part of the e-tests is provided by faculty e-technicians. The English teachers are ready to provide electronic consultations to the students enrolled in a current course. At the moment, the Centre for Language Studies prepares the option of special seminars which will enable PhD programme students to practise their language competence in live discussions about their field of study with university lectures from abroad.

Lastly, all the PhD programme students have to pass their final language examination before their graduation. In the written part of the examination, doctoral students are given an unknown text (approximately 1000 words) related to their field of research and are required to write down key words and a summary of the text. At the same time, they are required to express their opinion on a selected issue from the text and justify their point. The standardised form of the examination requires the students to read approximately 200 pages of texts related to their research beforehand and be ready to discuss the text during the final examination. Students taking the English examination are allowed to use their own English-Czech dictionary containing special vocabulary from the texts. The oral part of the examination continues with a discussion on the research performed and is based on a standardised scheme: The doctoral student presents the abstract of the thesis, its aims, research methods, thesis structure, findings, resources, and the outcome of their research in a foreign language. Their achievement is assessed on a 6-point grading scale from A-F on the ECTS grading scale.

We would like to point out that closer cooperation of university language teachers in the development of standardised tests would be necessary, especially in computer assisted language testing.

Summary

This paper tries to deal with some aspects of Testing Language Competence in Non-Philology Masaryk University Faculty of Education doctoral programme students. Apart from traditional forms of language testing (reading comprehension, use of English, academic writing, and listening), testing of speaking competence of doctoral students includes a structured MS Power Point presentation based on a particular doctoral thesis (abstract, area of expertise, research methods, thesis structure, current findings, output, publications, resources and relevant web links). New e-learning testing and supporting materials are being developed for the faculty doctoral students. A closer cooperation of university language teachers in the development of standardised tests would be necessary in the future.

SOCIOKULTURNÍ KOMPETENCE NEJEN VE ZKOUŠKÁCH CCE

Kateřina Vlasáková

Univerzita Karlova v Praze, Ústav jazykové a odborné přípravy

O K termínu komunikační kompetence a jejím složkám

Člověk si osvojuje cizí jazyk, aby dosáhl svého komunikačního záměru (cíle) v jistých komunikačních situacích. Tuto komunikační úspěšnost můžeme chápat jako vztah mezi cíli, záměry podavatele, se kterými vstupuje do aktuálního komunikačního aktu, průběhem komunikačního procesu ve smyslu verbálního vyjádření a výsledky tohoto procesu (srov. Kořenský 1996, str. 43). Pro stanovení cílové úrovně znalosti cizího jazyka, které uživatel jazyka potřebuje dosáhnout, aby byl komunikačně úspěšný, se v současné době nejčastěji užívá termínu komunikační kompetence¹, jejíž součástí je právě kompetence sociokulturní (viz níže).

S termínem komunikační kompetence se začíná pracovat od 60. let mj. díky rozvoji sociolingvistiky, psycholingvistiky a pragmalingvistiky. Do středu zájmu lingvistů, ale též lingvodidaktiků se dostává komunikace a pozornost se přesouvá od jazyka jako systému pravidel, kterými se řídí mluvčí jazykového společenství, tedy od jazyka ve smyslu langue, k promluvě, k jazyku ve smyslu parole.

Dnes je tedy komunikační kompetence obecně chápána především jako soubor znalostí a zkušeností jednotlivce, které se týkají prostředků, pravidel, norem a zvyklostí komunikace.²

Pojetí termínu od 60. let pochopitelně prošlo jistým vývojem (termín se dostal to povědomí – původně jako kritika či doplnění Chomského dichotomie kompetence / performance³ – díky Hymesovi)⁴ a i dnes se může v detailech či jednotlivých složkách, z nichž jako jedna bývá vyčleňována právě složka sociokulturní, lišit.

K dnešnímu pojetí komunikační kompetence přispěl významně i van Ek. Uvědomoval si, že jazyková komunikace se vždy odehrává v konkrétním kulturním, společenském i přírodním prostředí, které ji ovlivňuje. Pracuje tedy v rámci komunikační kompetence s následujícími složkami: s kompetencí jazykovou, *sociolingvistickou* (schopnost užívat jazykových forem adekvátním způsobem, tj. s ohledem na příslušnou komunikační situaci; zvýraznění vlastní), *sociokulturní* (jde o obeznámenost s pravidly a principy společenského chování, znalost reálií, tzv. kulturní historie; zvýraznění vlastní), diskurzí, strategickou a společenskou. Podrobněji k sociolingvistické a sociokulturní kompetenci viz níže.

V roce 1980 doplnili model komunikační kompetence Canale a Swainová; v jejich pojetí je komunikační kompetence tvořena kompetencí gramatickou, sociolingvistickou a strategickou.⁵ (Později Canale vyčlenil z kompetence sociolingvistické ještě diskurzí, týkající se koheze a koherence.) Z této koncepce vychází i Společný evropský referenční rámec (dále SERR), který užívá termínu komunikativní

¹ Ačkoliv český překlad SERR užívá termín komunikativní (jazyková) kompetence (communicative competence) dáváme předost termínu v české jazykovědě běžnějšímu, tj. komunikační kompetence – srov. např. Hádková (2001), Hrdlička (2004-2005).

² Srov. Kořenský et al. (1987), s. 29-43, Hádková (2001), s. 111.

³ Podrobný přehled o vývoji termínu kompetence (a performance) viz Turbová (1998).

⁴ Ten jako jeden z prvních prosazoval širší pojetí (jazykové) kompetence a poukazoval na skutečnost, že pro jazykovou komunikaci není dostačující pouhá znalost příslušného jazykového kódu, tj. znalost jazykových prostředků na všech rovinách, ale právě také znalost „pravidel a zvyklostí jeho společenského užívání v závislosti na rozmanitých komunikačních faktorech.“ (Hrdlička (2002), s. 20.) Rozšířil tak chápání komunikační kompetence o aspekt sociolingvistický a psycholingvistický (užití jazyka ve specifickém sociálním a kulturním kontextu).

⁵ Canale a Swain, s. 27.

jazyková kompetence.⁶ Tu definuje jako propojení kompetence lingvistické (tj. lexikální, gramatické, sémantické, fonologické, ortografické a ortoepické), pragmalingvistické (tj. diskurzivní, funkční a kompetence výstavby textu) a sociolingvistické.⁷ Sociolingvistická kompetence se v SERR vztahuje k sociokulturním podmínkám užívání jazyka, tedy zabývá se znalostmi a dovednostmi, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka. Jedná se tedy např. o lingvistické markery sociálních vztahů, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly mezi funkčními styly jazyka, nářečí a přízvuk.⁸

Rámec ale také vymezuje sociokulturní znalosti (podkapitola 5.1.1.2 v SERR). Ty jsou ovšem součástí obecné kompetence, resp. její ch deklarativních znalostí (*savoir*), spolu se znalostmi okolního světa a interkulturální způsobilosti, a mohou se týkat oblasti každodenního života, životních podmínek, mezilidských vztahů, hodnot / víry / postojů ve vztahu např. k menšinám či náboženství, dále se týkají řeči těla a společenských konvencí, rituálů a obyčejů.

V této práci tedy rozlišujeme mezi kompetencí sociolingvistickou a sociokulturní, neboť zkoušky CCE (Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince, kterou nabízí Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy na čtyřech úrovních: A1, A2, B1 a B2) vycházejí z požadavků stanovených SERR.

1 Testování sociokulturní kompetence

Vycházíme z přesvědčení, že chceme-li vytvořit a užívat jazykový test vhodně a ke stanoveným účelům, je nutné vytvořit konstrukt, ve kterém jasně definujeme, co chceme testovat (jaké dovednosti apod.) a jak to chceme testovat (jakými prostředky). Zkoušky vytvořené podle SERR by měly ověřovat, zda je uživatel jazyka schopen v rámci ověřované dosažené úrovně znalosti jazyka „užívat jazyka ke komunikaci“⁹, tj. užití jazyka v kontextu diskurzu a komunikační situace; Hymes dále zdůrazňuje ještě roli sociokulturních faktorů v řečových aktech. Tím se v 70. a 80. letech pojetí stupně ovládnutí jazyka i jeho ověřování značně rozšiřuje a dnes je již běžné ověřovat vedle lingvistické a pragmatické složky komunikační kompetence i složku sociolingvistickou, v některých případech i sociokulturní. Co přesně a do jaké míry z těchto složek testujeme a jakým způsobem, musí vycházet z teoretického konstruktů zkoušky a úrovně ověřované komunikační kompetence v cílovém jazyce.

2 Sociolingvistická a sociokulturní kompetence v referenčních popisech a ve zkouškách CCE

Certifikovaná zkouška z češtiny pro cizince ověřuje stupeň dosažené komunikační kompetence v češtině v souladu s kritérii specifikovanými ve Společném evropském referenčním rámci. Obsahově se opírá o jazykový materiál předepsaný jednotlivými popisy relevantních referenčních úrovní pro češtinu,¹⁰ podívejme se tedy na jednotlivé referenční popisy.

Referenční popis češtiny na úrovni A1 (Čeština jako cizí jazyk – úroveň A1) se v kapitole Sociokulturní kompetence věnuje jak kompetenci sociolingvistické (tak, jak je chápána v SERR) – např. podkapitoly Sociální normy a uživatelé jazyka, Funkční stratifikace češtiny a komunikační kompetence cizince v češtině, Pozdravy a zdvořilostní fráze a další – , tak sociokulturním znalostem, a to mj.

⁶ Každý způsob užívání jazyka (i učení se jazyku) lze popsat jako „úkony prováděné lidmi, kteří si jako jednotlivci a jako členové společnosti rozvíjejí rejstřík kompetencí, a to jak kompetencí obecných, tak obzvláště komunikativních jazykových kompetencí.“ SERR (2002), s. 9.

⁷ Není bez zajímavosti, že Martyniuk hovoří ve svém příspěvku o SERR o čtyřech komponentech komunikativní jazykové dovednosti, a to o kompetenci lingvistické, pragmatické, sociolingvistické a sociokulturní (s. 5).

⁸ Podrobně viz SERR (2002), s. 120-125.

⁹ Bachman (1990), s. 81.

¹⁰ Viz <http://www.ujop.cuni.cz/page/cz/dalsi/jazyko01.html>.

v podkapitolách Tabuová témata, Neverbální komunikace, Zvyky atd. Popis sociokulturní kompetence se ovšem prolíná i kapitolami dalšími, a to mj. i proto, že je „vliv sociokulturní kompetence na celkovou úspěšnost komunikace právě na této úrovni zásadní, protože rodilý uživatel jazyka... projevuje větší míru tolerance k prohřeškům proti jazykové normě než proti normě chování.“¹¹

Podle referenčního popisu češtiny pro úroveň A2 je pro studenta důležité, aby získal „potřebné sociokulturní znalosti o společnosti a kultuře“¹² společenství, které daným jazykem hovoří. Opět jde vlastně o propojení sociolingvistické kompetence (je zapotřebí, aby student získal i dovednosti potřebné k efektivní komunikaci v dané oblasti)¹³ a sociokulturních znalostí („rasy, které výrazně charakterizují určitou společnost a její kulturu“)¹⁴. O tomto propojení obecné kompetence, resp. její dílčí složky, s kompetencí sociolingvistickou jakožto součástí komunikativní jazykové kompetence, svědčí i jednotlivé podkapitoly: Společenské zvyklosti (neязыkové i jazykové), Společenské rituály a Všeobecné zkušenosti.

Podobně referenční popis češtiny na úrovni B1 upozorňuje, že student je na této úrovni seznámen s důležitými společenskými konvencemi, s příslušnými společenskými rituály a do určité míry také s charakteristickými rysy kultury v zemi, kde je daný jazyk užíván jako rodný jazyk obyvatel.¹⁵

Referenční popis úrovně B2 příslušnou kapitolu rozšiřuje a doplňuje. Zcela samostatně se pak věnuje kompetenci sociolingvistické, neboť „na úrovni B2 by si měli cíloví uživatelé soustavněji uvědomovat existenci důležitých alternativních prostředků vyjadřování...“¹⁶ Upozorňují především na rozdíly fonologické, morfologické, syntaktické a lexikální (tj. podkapitola Rozdíly ve slovníku) mezi spisovnou češtinou a obecnou češtinou.

Z uvedených specifikací a z deskriptorů uvedených v SERR pro jednotlivé úrovně vycházejí i zkoušky CCE. Tak se např. ve zkoušce CCE na úrovni A1 mj. ověřuje, zda kandidát dodržuje sociální normy, dokáže přiměřeně situaci zvolit tykání či vykání, vhodný pozdrav a rozloučení apod., v textech se mohou objevit kulturně vázané situace jako dávání spropitného, počítání pater, míry, váhy, velikosti oblečení, udávání teploty atd. Na této úrovni se nepočítá s tím, že je student seznámen s funkční stratifikací češtiny – na rozdíl od zkoušky na úrovni B2, kde se od studenta (a tudíž i případného kandidáta) mj. očekává, že se dokáže „vyjadřovat sebevědomě, srozumitelně a zdvořile v rámci formálních a neformálních funkčních stylů...“¹⁷

3 Závěrem

Ačkoliv na žádné z úrovní A1 až B2 není ve zkoušce CCE samostatně zařazen tzv. „test z reálií“ či „kulturní test“ (srov. např. Life in the UK Test pro získání trvalého pobytu ve Velké Británii nebo britského občanství), jsou příslušné složky komunikační kompetence pomocí různých odkazů, informací, úkolů, situací atd. včleněny do všech komponentů zkoušky, tj. zasahují do všech dovedností, a to jak v oblasti percepce, tak v oblasti produkce, neboť se jedná o neoddelitelnou složku komunikační kompetence.

Literatura

BACHMAN, L.. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University Press, 1990.

¹¹ Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1 (2005), s. 15.

¹² Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A2 (2005), s. 112.

¹³ Ibid., s. 112.

¹⁴ Ibid., s. 112. Srov. SERR (2002), s. 104-105.

¹⁵ Podrobně viz Prahová úroveň – Čeština jako cizí jazyk (2001), s. 8-9.

¹⁶ Čeština jako cizí jazyk – Úroveň B2 (2005), s. 193.

¹⁷ SERR, s. 124.

CANALE, M. and SWAIN, M.. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1980, s. 1-47.

ČADSKÁ, M. et al. *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A2*. Praha : MŠMT ČR a nakladatelství Tauris, 2005.

HÁDKOVÁ, Me. Cesty ke komunikační kompetenci. In *Český jazyk a literatura na sklonku XX. století*. Ed. BALOWSKI, M. a SVOBODA, J. Wałbrzych : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa a Ostrava : Ostravská univerzita, 2001, s. 75-83.

HÁDKOVÁ, M.; LÍNEK, J.; VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1*. Praha : MŠMT ČR a nakladatelství Tauris, 2005.

HASIL, J. Sociokulturní kompetence jako součást popisů úrovní českého jazyka. *Bohemistika*, 2006, roč. 6, č. 3, s. 183-192.

HEJSKOVÁ, M. Interkulturní kompetence a komunikace ve výuce španělštiny. In *Jazyková kompetence v Evropské unii*, Praha, 3. – 4. 2. 2005. Sborník [CD-ROM]. 2005.

HOLUB, J. *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň B2*. Praha : MŠMT ČR a nakladatelství Tauris, 2005. 1. vyd. 403 s.

HRDLIČKA, M. Komunikační metoda: její kořeny, principy a aplikace se zřetelem k češtině jako cizímu jazyku. *Časopis pro moderní filologii*, 2002, roč. 84, č. 1, s. 18-26.

HRDLIČKA, M. Komunikační metoda a komunikativnost. *Český jazyk a literatura*, 2005, roč. 55, č. 3, s. 118-125.

KOŘENSKÝ, J. K procesuálnímu modelování řečové činnosti. *Slovo a slovesnost*, 1987, roč. 48, č. 3, s. 177-189.

KOŘENSKÝ, J.; HOFFMANNOVÁ, J.; MÜLLEROVÁ, O. Komplexní interdisciplinární analýza komunikační události a možnosti její pedagogické aplikace. In *Dynamika současné češtiny z hlediska lingvistické teorie a školské praxe*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1988, s. 29-43.

LEUNG, C. Convivial communication: recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics*, 2005, roč. 15, č. 2, s. 119-143.

MARTYNIUK, W. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – a synopsis* [online]. Dostupný z WWW: <<http://lrc.cornell.edu/events/past/2005-2006/martyniuk.doc>>.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 1. české vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ŠÁRA, M. *Prahová úroveň – Čeština jako cizí jazyk*. Strasbourg : Council of Europe, 2001.

ŠÁRA, M. Učíme se češtině – proměna představ o jazykové kompetenci. In *Přednášky z XLII. běhu Letní školy slovanských studií*, 1. díl. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 1990, s. 99-107.

ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Socio-kulturní zázemí žáků a studentů-imigrantů přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou*. Ústí nad Labem : Ediční středisko PF UJEP v Ústí nad Labem, 2005.

TURBOVÁ, M. K vývoji pojetí některých základních lingvistických pojmů a termínů (K pojmům kompetence – performance). *Slovo a slovesnost*, 1988, roč. 49, s. 235-247.

Summary

The article deals with the terms communicative competence and its components, namely the sociocultural and sociolinguistic competence, especially as seen in the Common European Framework of Reference and in the reference level descriptions for Czech. As the Certified Exam in Czech for foreigners is based on the CEFR and the above-mentioned descriptions, the sociolinguistic and sociocultural components of communicative competence represent one of the aspects incorporated in the examinations, although not necessarily tested separately.

INTERKULTURNÍ KOMPETENCE JAKO SOUČÁST JAZYKOVÉ VÝUKY V NÁVAZNOSTI NA POTŘEBY FIREM

Martina Žáčková, Dana Špatenková, Alena Hošková

Škoda Auto Vysoká škola, Katedra cizích jazyků,
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Jazykové centrum

1. Úvod

Nelze dnes již pochybovat o tom, že samozřejmostí pro vysokoškolsky vzdělané odborníky jsou jak znalosti studovaného oboru, tak i cizojazyčná vybavenost. V souvislosti se vstupem naší země do Evropské unie a s tím souvisejícím otevřením trhu práce se ale ukázalo, že prvotním problémem migrace pracovní síly není schopnost nebo neschopnost jejího uplatnění profesního, ale překvapivě je to nedostatečná úroveň jazykových znalostí, především u technicky zaměřené populace. Přitom nejde jenom čistě o schopnost dorozumět se v rámci všeobecné komunikace, ale být zároveň rovnocenným partnerem i v oblasti hospodářské praxe, to znamená dosahovat určité sociokulturní kompetence.

Jazyková výuka na vysokých školách se proto dnes neorientuje pouze na dosažení gramatické a komunikativní kompetence, tj. dovednosti vhodného a správného vyjadřování ve vztahu k situaci a prostředí, ale i dosažení již zmiňované sociokulturní kompetence. Tím rozumíme znalost kulturních standardů a rozdílů v chování jiných národů, dovednost přiměřené reakce a přiměřeného vyjadřování v cizím jazyce.

Samotný pojem kultura může být nahlížen z mnoha hledisek, např. hledisko národnosti, regionu, náboženství, řeči, stupně vzdělání, povolání, sociální třídy, pohlaví a podobně. Zahrnuje prostě vše, co má větší skupina lidí prostřednictvím těchto hledisek společné.

Pojem interkulturní kompetence se objevuje v mnoha oblastech lidského konání a pro některé je klíčovou otázkou. Jedná se především o tyto obory:

- politika a diplomacie, kde se rozhoduje na mezinárodní úrovni a diplomatické vztahy přímo vycházejí ze znalosti sociokulturního prostředí
- sdělovací prostředky, především jejich rubriky zaměřené na mezinárodní zpravodajství, a především zpravodajství internetové
- hospodářství, kde stále častěji dochází k propojování ekonomik a vzniku nadnárodních společností
- zahraniční turistika
- migrace, kdy se setkáváme s vystěhovalci a utečenci z různých zemí světa
- humanitární pomoc související s technologickým transferem a přímou pomocí v krizových regionech
- vzdělávání, formou školních a univerzitních výměnných pobytů.

Ve snaze připravovat technicky zaměřené studenty vysokých škol tak, jak vyplývá i z požadavků jazykové politiky Rady Evropy, tzn. neklást důraz pouze na jazykovou správnost, ale především schopnost komunikovat v cizím jazyce adekvátně situaci a prostředí, zaměříme jazykovou výuku nejen na znalost odborného jazyka, ale i na znalost prostředí pro profesní nebo obchodní jednání. S ohledem na ekonomické zaměření můžeme hovořit o interkulturní hospodářské kompetenci, kterou lze chápat jako komunikační procesy týkající se hospodářského života probíhající mezi příslušníky různých kultur.

2. Analýza potřeb praxe z hlediska jazykové vybavenosti

Odborně zaměřené vysoké školy, mezi něž patří i Vysoká škola Škoda Auto v Mladé Boleslavi a Jazykové centrum Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích se musí v rámci podpory mobility svých absolventů na evropském trhu práce soustředit na zlepšení jazykové výuky a především jejího zefektivnění v souvislosti s požadavky budoucích zaměstnavatelů. Proto byl ve spolupráci obou zmíněných vysokých škol zpracován dotazník na přesnější definování nároků na jazykovou vybavenost absolventů. Uvedená analýza byla součástí projektu ŠAVŠ CJ/07/01 „Tvorba koncepce vysokoškolské výuky cizích jazyků v souladu s mezinárodními aktivitami a potřebami firem.“ V rámci projektu bylo osloveno 57 firemních subjektů. Byly to podniky výrobní, české i se zahraničním partnerem, státní organizace i podniky zabývající se službami. Je zajímavé, že firemní subjekty Škoda auto a. s. vykazují v procentuálním hodnocení přibližně stejné výsledky jako na sobě nezávislé podniky oslovené Jazykovým centrem.

Jak z dosažených výsledků vyplývá, pouze malé soukromé podniky s regionálním zaměřením cizí jazyky ke své činnosti nepotřebují. Většina podniků ale komunikuje s cizojazyčným prostředím poměrně často (viz graf 1), přičemž nejčastěji využívanými jazyky jsou angličtina (88%), němčina (76%), ruština (20%), francouzština (20%) a španělština (16%). V některých podnicích se využívá více jazyků zároveň.

Pokud podniky jazyk ve vzájemné komunikaci používají, děje se tak poměrně velmi často, jak je zřejmé z následujícího grafu (1). Souvisí to i se skutečností, že poměrně značné procento podniků oslovených Jazykovým centrem Jihočeské univerzity spolupracuje s rakouskými firmami v rámci příhraničního styku.

Summary

Within the European Union labour market we speak about a standardisation of the European educational system. The goal of this system should be the same level of the professional and language qualification which may enable labour mobility within the European Union. One of the aims of language teaching nowadays is so-called intercultural competence. For students of economy, it means to gain knowledge of communication between members of different cultures in the environment of economy. Language for special purposes has been firmly integrated within the syllabi, but industries and businesses which are undergoing rapid development constantly bring along new requirements for specific language skills.

The Skoda Auto University together with the Language Centre of the University of South Bohemia carried out research within the project IGA to find out what the most frequent language skills are and how these companies test the language knowledge of their applicants.

JAZYKOVÁ PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH VOJENSKÝCH PROFESIONÁLŮ NA UO

Dana Zerzánová, Jana Beránková

Univerzita obrany, CJP

Univerzita obrany je škola technického typu, která zabezpečuje vzdělání budoucích profesionálů Armády ČR na třech fakultách, z nichž dvě se nacházejí v Brně – Fakulta ekonomiky a managementu a Fakulta vojenských technologií, a třetí sídlí v Hradci Králové – Fakulta vojenského zdravotnictví. Univerzita nabízí studentům dva studijní programy, tříletý bakalářský a navazující dvouletý magisterský, a to jak v prezenční, tak i kombinované formě.

Ačkoliv je Univerzita obrany školou nefilologického zaměření, klade značný důraz i na výuku cizích jazyků, což vyplývá z našeho členství v NATO a s tím souvisejícími požadavky na úroveň jazykové přípravy budoucích vojenských profesionálů. Studium jazyků je povinné jak v bakalářských, tak i magisterských studijních programech a hodinová dotace je vyšší, než je to běžné na civilních technických vysokých školách (na FEM 6 semestrů Aj po 30 hod., na FVT 5 semestrů po 60 h).

Vzhledem k tomu, že angličtina je oficiálním jednacím jazykem sil NATO, musí všichni studenti UO zvládnout předepsané zkoušky z tohoto jazyka a navíc studenti na Fakultě ekonomiky a managementu si povinně volí ještě „druhý“ cizí jazyk z nabídky němčina, francouzština a ruština. Mezi volitelnými předměty najdeme i španělštinu a arabštinu. Význam AJ dokládá i ta skutečnost, že přijímací zkoušky prověří u uchazečů o studium nejen znalosti z matematiky a jejich fyzickou zdatnost, ale všichni musí zvládnout i test z anglického jazyka, který je nastaven na předpokládanou vstupní úroveň odpovídající B2 podle Společného evropského referenčního rámce (ERR).

Úkoly v oblasti jazykového vzdělávání vycházejí z resortních požadavků MO, pod které UO spadá. Studenti bakalářského studijního programu by měli během studia kromě předepsané vysokoškolské zkoušky z odborného jazyka (jazyk pro obecné akademické a profesní účely, ale i specifická ekonomická a vojenská terminologie) zvládnout i jazykovou zkoušku podle normy STANAG 6001, SLP 3, což odpovídá úrovni C1 podle ERR, a to v jednotlivých řečových dovednostech – poslechu, čtení, psaní a mluvení. V případě druhého cizího jazyka se předpokládá úspěšné složení zkoušky STANAG 6001, SLP 2.

Jazyková příprava na UO je v souladu s cíli popsanými Společným evropským referenčním rámcem, tedy výuka má směřovat nejen k jazykové správnosti, ale především se musí zaměřit na schopnost adekvátně komunikovat v cizím jazyce. Obecně se hovoří o komunikativních kompetencích, jinými slovy jde o jazykovou, řečovou a předmětnou, diskurzivní, strategickou a sociokulturní kompetenci. Sociokulturní aspekt se v cizojazyčné výuce stále více upřednostňuje, neboť učit se cizímu jazyku znamená postupně si osvojovat i cizí kulturu a současně mít schopnost úspěšně kombinovat znalosti lingvistické s kulturními v sociální interakci. Student se tedy potřebuje naučit používat cizí jazyk sociálně odpovídajícím způsobem, vědět jak jazyk vhodně použít v daném kontextu. V souvislosti se sociokulturní kompetencí v cizojazyčné výuce je mimořádně důležité si uvědomit, že *rodilý mluvčí bude spíše tolerovat určité nedostatky v řečovém projevu jinojazyčného mluvčího (např. gramatické chyby) než jeho nedostatky v řečovém (společenském) chování.*

Sociokulturní kompetence předpokládá znalost společenských a kulturních faktorů, které jsou určující pro řečový projev mluvčího. Na komunikaci působí celá řada takových faktorů, např. sociální kontext určuje komunikativní situaci – vzájemný vztah mluvčích, informovanost o předmětu komunikace, věk, pohlaví apod. Mluvčí by měl ovládat určité komunikativní normy, pravidla pro používání jazyka, neboť některé situačně kulturní podmínky mohou vyžadovat nebo připouštět užití

určitého řečového projevu v jedné kultuře, ale nikoliv v jiné, protože existují různé tradice, zvyky, konvence. V některé zemi je například naprosto nevhodné dotazovat se na finanční situaci, na výši platu, oslovovat nadřízeného křestním jménem nebo narušovat jeho osobní prostor, v jiném regionu je to naprosto běžné. Jedná se tedy o rozdíly týkající se celkového komplexu chování včetně některých neverbálních aktů, jako příklad můžeme uvést u různých národů odlišný úzus podávání rukou, různou mimiku a pohyby hlavy v případě vyjadřování souhlasu a nesouhlasu, různý odstup při rozhovoru atd.

Nepochybně neefektivněji lze utvářet a rozvíjet sociokulturní kompetenci během pobytu v zemi, jejíž jazyk studujeme, neboť máme možnost postihnout atmosféru kultury, tradic, zvyků a společenských norem dané země. Vzhledem k tomu, že každý nemůže pobývat delší dobu v zahraničí, je nutno hledat efektivní způsob rozvoje sociokulturní kompetence mimo jazykovou oblast.

S rozvojem ICT se nabízí možnost využít celou řadu dostupných, aktuálních informací pro samotnou výuku. Především díky Internetu se můžeme pohybovat ve virtuálním prostředí a alespoň částečně tak nahradit přímou komunikaci s reálnými nositeli jazyka (chaty, videokonference). Internet samozřejmě poskytuje i množství kontextuálních informací díky různým encyklopediím, které jsou přístupné on-line nebo off-line (Wikipedia, Encarta Encyclopedia, weblogy). V této oblasti většinou studenti mají náskok před učiteli a záleží na jejich zájmu a tvořivosti, jak budou možnosti Internetu využívat. Před námi učiteli tedy stojí úkol dokázat je k aktivnímu zájmu podněcovat.

Jak tedy samotná výuka anglického jazyka na FEM UO probíhá?

Anglický jazyk je vyučován v rámci tzv. modulového systému, kdy jednotlivé moduly se zaměřují jak na obecný jazyk (moduly C), tak na odborný jazyk (moduly V – vojenská terminologie, moduly E, M – terminologie ekonomiky a managementu). Především v rámci modulů C je možné se soustředit na rozvoj obecné sociokulturní kompetence, zatímco v ostatních modulech jsou studenti seznamováni se specifickými podmínkami komunikace ve vojenském a ekonomickém prostředí.

Pro výuku obecného jazyka používáme především komerční učebnici New English File, která se nám jeví jako komplexní, ucelený studijní materiál, který umožňuje rozvíjet všechny základní jazykové dovednosti. Učebnice je vhodně doplněna audio i video nahrávkami, které názorně studentům demonstrují praktické použití jazyka v reálných životních situacích. Dalšími osvědčenými materiály, které pomáhají adekvátním způsobem rozvíjet komunikativní kompetenci, jsou učebnice Ideas and Issues a Taboos and Issues. Tyto studijní materiály nabízejí celou řadu témat, která přirozeným způsobem podněcují diskusi a nutí studenty nejen se zamyslet nad danou problematikou, ale i formulovat a vyjadřovat vlastní názory a postoje. Tyto učebnice jsou založeny na vhodných, autentických, didakticky zpracovaných materiálech, které ukazují, jak náležitě užít jazyk v konkrétních situacích, a současně poskytují přitažlivou formou zpracované informace o různých kulturách a historických souvislostech.

Pro výuku vojenské problematiky se opíráme především o učebnice Breakthrough a Campaign a při výuce ekonomické problematiky čerpáme z komerční učebnice Economy in English a dále z výukových textů vytvořených na FEM UO, pomocí nichž si studenti osvojují především specifickou ekonomickou terminologii a frazeologii. Abychom i v této oblasti mohli rozvíjet sociokulturní kompetence studentů, používáme ještě celou řadu doplňkových materiálů – např. učebnici Head for Business, Market Leader nebo The Business, které přibližují studentům reálné prostředí obchodních firem.

Jsme si vědomi toho, že každá učebnice nabízí především spisovný, normativní jazyk, který je přece jen poněkud odlišný od běžně používané neoficiální hovorové formy jazyka. Aby studenti získali představu i o této jazykové variantě, lze zařadit do výuky např. filmové sekvence, které by dokládaly nejen jazyk samotný, ale i reakce na určité sociální podněty. Musíme však studenty předem upozornit na

to, že součástí jazykových projevů filmových postav mohou být i slangové či argotické výrazy, se kterými se sice mohou setkat i v reálném životě, ale musí mít vždy na paměti, že je lze používat jen v určitém jazykovém a společenském kontextu.

Při výuce se samozřejmě setkáváme s některými problémy. Jedním z nich je např. to, že studijní skupiny jsou co do úrovně znalostí nestejnorodé, proto kromě individuálního přístupu při přímé výuce a během konzultací klademe velký důraz na řádnou domácí přípravu. Pro vlastní samostudium studenti hojně využívají především možnosti vlastního procvičování probíraného učiva za použití ICT. Na základě našeho doporučení využívají široké spektrum materiálů dostupných na Internetu, které jsou zde prezentovány v odpovídajících úrovních obtížnosti – např. na procvičení gramatiky a slovní zásoby (<http://www.oup.com/elt/students/?cc=cz>, <http://www.macmillanenglish.com>, <http://www.delaso.co.uk>).

Velkou pomoc pro studenty představují i studijní materiály, které jsou pro ně k dispozici na studijním portálu UO. Jedná se o opory, které vytvořili učitelé jazyků CJP právě proto, aby se studenti s jejich pomocí mohli zdokonalovat v jednotlivých jazykových dovednostech. Nespornou výhodou těchto studijních opor je to, že studenti mohou okamžitě získat informaci o tom, co už dobře ovládají, nebo naopak o tom, co by měli ještě více procvičit a kam by měli zaměřit svoje další studijní úsilí.

Vzhledem k tomu, že na UO se začal využívat pro studium jazyků kombinovaného studia také *LMS Barborka*, mají i studenti prezenčního studia k dispozici tyto texty a interaktivní cvičení a záleží jen na nich, jak této možnosti využijí.

Opravdovou výhodou našich studentů je nepochybně i ta skutečnost, že na Centru jazykové přípravy pracuje každý rok rodilý mluvčí z anglicky mluvící země a je pravidelně v maximální možné míře zapojován do výuky, takže studenti s ním mohou nejen přímo komunikovat, ale zároveň i získávat informace o odlišnostech ve společenské a profesní kultuře. Pro studenty 2. a 3. ročníku představuje velkou motivaci možnost vycestovat na 1 měsíc na jazykový pobyt do anglicky mluvící země - v poslední době hlavně do Irska. Takový pobyt dává šanci zdokonalit se v anglickém jazyce a díky tomu, že studenti žijí v hostitelských rodinách, mohou sami získat cenné poznatky o každodenním životě se všemi jeho rituály a zvyky. Navíc sami si vyzkoušejí, jak funguje odlišný školský systém, neboť v průběhu své zahraniční stáže se pravidelně účastní výuky na jazykové škole. V neposlední řadě většina účastníků stáže naváže osobní kontakty se studenty z jiných zemí a i po návratu domů pokračují v komunikaci alespoň elektronickou písemnou formou, takže si přirozeným způsobem rozšiřují své znalosti a sociokulturní kompetenci.

Závěrem lze tedy konstatovat, že studenti UO mají v oblasti jazykového vzdělávání vytvořeny velmi dobré podmínky pro splnění požadavků, které jsou na ně resortem obrany kladeny. Záleží jen na studentech samotných, jak těchto podmínek využijí a jak zúročí své studijní úsilí.

Vzhledem k tomu, že v rozvinutých zemích dochází k neustálým změnám nejen v organizaci myšlení, práce a techniky, ale i v hodnotové hierarchii a kulturních zvyklostech, můžeme pozorovat stále větší prolínání kultur jednotlivých regionů. Tato situace odráží veškeré průvodní jevy související s globalizací a klade stále větší důraz na součinnost při rozšiřování znalostí a rozvíjení mnohajazykové kompetence. Abychom byli schopni úspěšně realizovat požadavek Rady Evropy, aby každý vzdělaný člověk ovládal kromě rodného jazyka alespoň 2 cizí jazyky, musí jazyková výuka využívat takové výukové programy a metody, které odpovídají novým lingvistickým a kulturním požadavkům a zároveň umožňují úspěšně splnit stanovené cíle v oblasti jazykového vzdělávání.

Literatura

REJMÁNKOVÁ, L. *K otázce komunikativní kompetence*. Češtinář č. 5, 11/2000-2001, s.129-135

VOROBEV, V. A. *Razvitije sociokul'turnoj kompetencii buduščich učitelej inostrannogo jazyka*. Inostrannyje jazyki v škole, 2003, č. 2, s. 30 – 35

HANDFORD, M. *Developing Sociocultural Competence in the ESL Classroom* [online], 20. dubna 2008, dostupný na <http://www.nottingham.ac.uk/english/nlc/handford.pdf>

FENNER, A.-B.. *Cultural Awareness*, From: Fenner & Newby (2000): *Approaches to Materials Design in European textbooks*, [online], 4. května 2008, dostupný na <http://www.ecml.at/Documents/projects/forums/CulturalAwareness.doc>

Summary

The article shows the use of e-learning in language teaching of bachelor study programme students in the combined form. It shows possibilities which information technologies provide for developing sociocultural competence outside the language environment and while communicating and managing the teaching process. In conclusion the authors mention ways of choosing appropriate study materials and exercises which should lead to the development of students' language skills.